



HAL
open science

Qualité de l'éducation au Burkina-Faso : efficacité des enseignements-apprentissages dans les classes des écoles primaires

Etienne O. J Ouedraogo

► **To cite this version:**

Etienne O. J Ouedraogo. Qualité de l'éducation au Burkina-Faso : efficacité des enseignements-apprentissages dans les classes des écoles primaires. Education. Université de la Réunion, 2016. Français. NNT : 2016LARE0031 . tel-01483357

HAL Id: tel-01483357

<https://theses.hal.science/tel-01483357>

Submitted on 5 Mar 2017

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.

Thèse en vue de l'obtention du **diplôme de Doctorat**
Spécialité : **Sciences de l'Éducation**

Etienne OUEDRAOGO

*La qualité de l'éducation au Burkina-Faso :
Efficacité des enseignements-apprentissages
dans les classes des écoles primaires*

Soutenue le 28 septembre 2016
et dirigée par **Frédéric TUPIN**

JURY

Marguerite ALTET

Professeur en Sciences de l'éducation - Université de Nantes

Joël CLANET

Professeur en Sciences de l'éducation - Université de La Réunion

Jean-François MARCEL

Professeur en Sciences de l'éducation - Université de Toulouse

Frédéric TUPIN

Professeur en Sciences de l'éducation - Université de La Réunion

A

Kotim, Stéphane

Lionel, Junon et Donald

REMERCIEMENTS

Au Professeur **Frédéric Tupin** qui m'a dirigé et accompagné pas à pas pendant ces quatre années.

Mes communications avec le Professeur Tupin et l'administration de l'Université de la Réunion ont été facilitées au cours de la dernière année grâce à la disponibilité constante de Madame **Corine Marti**, assistante de direction du Professeur Tupin. Je lui témoigne ici ma profonde reconnaissance.

Je remercie également Madame le **Professeur Isabelle Vinatier** de l'Université de Nantes qui m'a permis de suivre un cours, en 2012 avec ses étudiants en Master. J'ai par ailleurs pu bénéficier de sa part d'une documentation relative à mon thème de recherche.

Mes remerciements vont également à l'endroit de Mesdames **Anne Boursier et Florence Moreaux** par qui je suis passé au cours des trois premières années pour obtenir toutes les informations utiles pour mes inscriptions/réinscriptions et autres procédures administratives et pédagogiques à l'université de Nantes.

Je suis rentré en contact avec le **Professeur Tupin** par l'intermédiaire de mon compatriote le Docteur **Sibiri Luc Kaboré** et de son directeur de thèse, Monsieur le Professeur **Yves Dutercq**. Qu'ils reçoivent mes sincères remerciements.

Mes remerciements particuliers sont adressés à **Annie Jouaud** qui est « ma mère de France ». J'ai eu le courage de reprendre les études en 1992 lors de notre première rencontre à Dédougou et grâce aux différents livres qu'elle m'a offerts durant mon premier et second cycle universitaire. Sans bourse d'étude, j'ai bénéficié de son hébergement. Il en est de même pour **Delphine Guedat-Bittighoffer** qui m'a fourni de précieuses informations et des encouragements nécessaires à l'achèvement de ma thèse.

Pour ceux qui m'ont aidé au Burkina Faso, je remercie en premier lieu le docteur Diabouga Y. Paul actuel Secrétaire Général du MENA qui m'a donné toutes les facilités en 2011 lors qu'il occupait les fonctions de Directeur des Etudes et de la Planification, pour que j'entame la présente recherche.

Mes remerciements s'adressent également aux professeurs **Marguerite Altet, Nacuzon Sall, Afsata Paré, Félix Valéan** du comité scientifique du projet OPERA de l'Université de Koudougou pour m'avoir permis de participer à ce projet de recherche et en tirer profit notamment à propos des traitements des séances pédagogiques filmées.

Au docteur **Issa Boro**, responsable du Campus Numérique Francophone et à ses collaborateurs Messieurs **Benjamin Sia** et **Ousmane Barra**, pour avoir mis à ma disposition les installations du CNF pour les séminaires par visioconférences au cours des deux premières années de la thèse.

A Monsieur **Gango Abdoulaye**, chef de projet au Centre Ecologique Albert Schweitzer, pour m'avoir donné accès à leurs bureaux en vue de bénéficier de leur connexion internet haut débit au moment des entretiens via Skype avec mon directeur de thèse durant la dernière année.

A Mademoiselle **Compaoré Berth**, sociologue et à Monsieur **Ouédraogo Jacques**, cameraman, pour les enquêtes auprès des enseignants et leurs élèves ainsi que les films réalisés dans les classes. A Monsieur **Sougué Aboussa**, doctorant en lettre moderne, pour l'encodage des déroulés des films.

A Madame **Yaméogo/Compaoré Natacha**, à Messieurs **Sawadogo Anselme** et **Séré Abdoul-Karim** pour m'avoir formé à l'utilisation des logiciels Nvivo, Excel et pour m'avoir accompagné lors du traitement de mes données.

Aux inspecteurs **Ilboudo Evariste, Yara Salam, Dakouré Pauline, Boly/Pafadnam Oumou**, respectivement chefs des circonscriptions de Ouaga 8, de Boulmiougou, de Signonguin et de Saaba ; aux enseignants et à leurs élèves des 12 écoles concernées.

A l'inspecteur **Hamidou Ouédraogo** et à Monsieur **Sawadogo Benjamin** pour leurs lectures avisées des différentes versions du document.

A mes grands frères **Moussa Ouédraogo, Albert Sawadogo et Pierre Zoungrana**, pour leurs aides financières lors de mes voyages d'études en France.

A mon Oncle **Alfred Ouédraogo** pour ses encouragements.

Enfin à mon épouse **Kotim** et nos enfants **Stéphane, Lionel, Junon, Donald** qui ont supporté pendant longtemps mes isolements pour des raisons d'études.

RESUME

Le thème de cette thèse se situe à l'intersection de plusieurs disciplines relevant des sciences de l'éducation : la pédagogie, la didactique, la psychologie, la sociologie afin d'éclairer ce qui relève de « **la relation éducative scolaire** ».

Notre objet de recherche se centre sur les facteurs d'efficacité, ou supposés tels, des enseignements-apprentissages dans des classes de CM1. Plus précisément, cette recherche porte sur les organisateurs qui structurent et déterminent les pratiques de classe des enseignants du Burkina Faso.

Ces classes ont été les lieux de collecte de nos données en 2013.

Une enquête exploratoire nous a permis de tirer leçon et de restreindre nos ambitions initiales en focalisant nos analyses sur les interactions entre l'enseignant et ses élèves au cours d'une séance pédagogique, en l'occurrence de grammaire.

Puis nous avons constitué un corpus composé d'entretiens et d'observations pour un public de 12 enseignants et 36 élèves.

Ainsi nous nous sommes évertués à rechercher les dimensions de trois organisateurs qui présentent les fréquences les plus élevées en comparaison des déclarations des élèves et des enseignants. La méthode retenue est déductive. Les résultats de cette recherche tendent à montrer que le domaine de l'« organisation pédagogique » domine dans les interactions en classe, suivi du « climat relationnel » puis, de façon ténue, de la « gestion didactique » peu présente dans les classes observées.

Notre ambition est de mieux comprendre les pratiques d'enseignement dans le but de suggérer des actions et des modes d'intervention en faveur de l'amélioration de la qualité de l'éducation.

Mots clés : Qualité de l'éducation, pratique d'enseignement, efficacité de l'enseignement-apprentissage, interactions en contexte, organisateurs de l'action pédagogique.

TITLE

Quality of Education in Burkina-Faso: Effectiveness of teaching and learning in Primary School Classes

ABSTRACT

The topic of this Thesis is at the crossroad between many topics of education sciences: pedagogy, didactics, psychology and small group sociology in order to illuminate what concerns « **educational relationship in schools** ».

It focuses on the effectiveness of teaching-learning in fourth grade classes. This Research paper focuses especially on organizers who structure and determine teachers' class activities in Burkina Faso.

Classrooms were the places where we collected our data in 2013.

An exploratory survey led us to narrow our goal, limiting it to the classroom-interactions between the teacher and his pupils during an educational session, namely grammar class.

Secondly, we created a body of data including interviews and comments through films with a sample of 12 teachers and 36 pupils.

Then, we tried to find the dimensions of the three areas compared with pupils' and teachers' declarations. The method is the deductive one. The results tend to illustrate that the "educational organization" dominates, followed by "relationship atmosphere" and lastly the "didactic management".

Our goal is to better understand teachers' practices in order to suggest actions to be conducted towards improving the quality of education.

Key words: Quality of education, teaching practice, effectiveness of teaching-learning, in-context interactions, organizers of pedagogical action.

Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education

**1, Allée des Aigues Marines
Bellepierre
97487 - Saint-Denis Cedex**

Semper Altissimo Ascendere

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS	5
RESUME.....	8
TABLE DES MATIERES	13
INTRODUCTION GENERALE	18
PARTIE I	22
LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE	22
Présentation de la première partie.....	24
Chapitre 1 : le Burkina Faso et son système éducatif.....	25
❖ Introduction au premier chapitre.....	25
1.1 Le Burkina Faso.....	26
1.1.1 Situation Géographique	26
1.1.2 Situation démographique.....	27
1.1.3 Situation ethnico-linguistique	28
1.1.4 Contexte économique	29
1.1.5 Contexte politique.....	29
1.1.6 La gestion de l'administration publique.....	30
1.2 Le secteur de l'éducation Burkinabè	32
1.2.1 Historique de l'éducation au Burkina Faso.....	32
1.2.2 L'organisation d'ensemble actuelle du secteur de l'éducation	35
1.2.3 Photographie de chaque sous- secteur en charge de l'éducation et de la formation.....	39
❖ Conclusion au premier chapitre	51
Chapitre 2 : Le sous-secteur de l'éducation de base	53
❖ Introduction au deuxième chapitre.....	53
2.1 Sous-secteur de l'éducation primaire	54
2.1.1 Le pilotage de l'éducation de base.....	54
2.1.2 Démographie scolaire et les infrastructures	57
2.1.3 Accès et couverture de l'enseignement de base	59
2.1.4 Les coûts et financements de l'éducation de base	61
2.1.5 Efficacité interne	63
2.2 : Les aspects de qualité.....	67
2.2.1 La qualification des personnels d'enseignement et d'encadrement pédagogique	67
2.2.2 L'organisation et la qualité des enseignements-apprentissage	85
❖ Conclusion au deuxième chapitre	89

PARTIE II	90
CADRE THEORIQUE ET ELABORATION DE LA PROBLEMATIQUE	90
Présentation de la deuxième partie	92
Chapitre 3: Question de départ et ancrage épistémologique de l'objet de recherche 93	
❖ Introduction au troisième chapitre	93
3.1 De l'idée à la question de départ	94
3.1.1 Expériences professionnelles à la source d'un questionnement	94
3.1.2 Economisme en éducation	95
3.1.3 Constat de la domination du quantitatif dans la mesure de la qualité	96
3.1.4 Emergence d'une question de départ	97
3.2 L'objet de recherche et les champs disciplinaires	98
3.2.1 Localisation de l'objet de recherche	98
3.2.2 Didactique et pédagogie, deux terrains distincts d'analyse de l'efficacité de l'enseignement-apprentissage	101
3.2.3 Deux terrains distincts mais complémentaires	102
3.3 L'ancrage épistémologique	104
3.3.1 Nécessité de choisir une théorie d'arrimage	104
3.3.2 Le béhaviorisme	104
3.3.3 Le terreau cognitivo-constructiviste	108
3.3.4 Le socioconstructiviste dominant : Principes de base	111
❖ Conclusion au troisième chapitre	113
Chapitre 4 : Lectures et enquêtes exploratoires	114
❖ Introduction au quatrième chapitre	114
4.1 Revue de littérature scientifique sur l'efficacité de l'enseignement-apprentissage	115
4.1.1 Paradigme de processus- produit	115
4.1.2 Le Paradigme des processus-médiateurs	121
4.1.3 Paradigme écologique	123
4.1.4 Notion d' « interaction en contexte »	126
4.1.5 La notion de « contextualisation »	126
4.1.6 Dimensions à évaluer en matière d'enseignement-apprentissage	134
4.2 Opinions et pratiques des enseignants : compte rendu d'enquêtes	149
4.2.1 Connaissance du concept d'efficacité de l'enseignement apprentissage	149
4.2.2 Organisation de l'école (contexte niveau méso)	149
4.2.3 Organisation des classes (contexte niveau micro)	151

4.2.4 Horaires et programmes	152
4.2.5 Les dimensions de l'efficacité selon les enseignants	152
❖ Conclusion au quatrième chapitre	162
Chapitre 5 : Analyse conceptuelle et problématique.....	164
❖ Introduction au cinquième chapitre.....	164
5.1 Clarification des concepts.....	165
5.1.1 La qualité de l'éducation	165
5.1.2 Efficacité, efficience, équité	169
5.1.3 L'apprentissage	177
5.1.4 L'enseignement	181
5.1.5 Les acquis scolaires.....	189
5.2 Bilan de l'exploration et problématique de recherche	191
5.2.1 Bilan de la clarification des différents concepts.....	191
5.2.2 Bilan des lectures exploratoires	191
5.2.3 Bilan de l'enquête exploratoire.....	192
5.2.4 Questions de recherche	193
5.2.5 Objectifs, intérêt et hypothèses de la recherche.....	195
5.2.6 Intérêt de la recherche.....	196
5.2.7 Les hypothèses	197
❖ Résumé de la problématique	199
❖ Conclusion au cinquième chapitre	200
PARTIE III.....	202
Cadre pratique	202
Présentation de la troisième partie	204
Chapitre 6 : Méthode, modèle d'analyse et opérationnalisation de la recherche .	205
❖ Introduction au sixième chapitre	205
6.1 Méthode de la recherche	206
6.1.1 Approche théorique	206
6.1.2 Choix d'une méthode	206
6.2 Le Modèle d'analyse.....	210
6.2.1 Méthode de construction du modèle	210
6.2.2 Schématisation du modèle d'analyse.....	211
6.2.3 La construction des dimensions de l'hypothèse	213
6.3 Opérationnalisation de la recherche.....	216

6.3.1 Taille de l'échantillon/publics-cibles	216
6.3.2 Critères géographiques de choix.....	216
6.3.3 Critères pédagogiques et de contexte	216
6.3.4 Critère temporel de choix	217
6.3.5 Les enquêteurs	218
6.4 Les instruments de l'enquête.....	222
6.4.1 Les éléments composant le protocole de collecte des données.....	222
6.4.2 Présentation des outils entretiens	222
6.4.3 Présentation des outils d'observations.....	223
6.5 Chronologie du déroulement du recueil des données.....	225
6.5.1 Etape préparatoire	225
6.5.2 Etape liminaire	226
❖ Conclusion au sixième chapitre.....	229
Chapitre 7 : Analyse descriptive des données	230
❖ Introduction au septième chapitre	230
7.2 Traitement des données	231
7.2.1 Traitement des données qualitatives.....	231
7.2.2 Traitement des données quantitatives	233
7.3 Analyse descriptive des données en lien avec le domaine du « climat relationnel » (D0+D1).....	238
7.3.1 Description des entretiens avec les enseignants en lien avec le « climat relationnel »	238
7.3.2 Description des entretiens avec les élèves en lien avec le « climat relationnel »	243
7.3.3 Description des données des observations en lien avec le « climat relationnel » (D0+D1)	247
7.3.4 Description des observations de l'implication des élèves.....	251
❖ Récapitulatif	264
7.4 Analyse descriptive des données en lien avec le domaine de l' « organisation pédagogique » (D2)	266
7.4.1 Description des entretiens avec les enseignants en lien avec l' « organisation pédagogique »	266
7.4.2 Description des entretiens avec les élèves en lien avec l' « organisation pédagogique ».....	267
7.4.3 Description des données des observations lien avec l' « organisation pédagogique » (D2).	270
❖ Récapitulatif	278
7.5 Analyse descriptive des données en lien avec le domaine de la « gestion didactique » (D3).	281
7.5.1 Description des entretiens avec les enseignants lien avec la « gestion didactique ».....	281
7.5.2 Description des entretiens avec les élèves en lien avec la « gestion didactique »	283
7.5.3 Description des données des observations en lien avec le domaine de la « gestion didactique » (D3).	285

❖	Récapitulatif	289
❖	Conclusion au septième chapitre	291
	Chapitre 8 : Analyse compréhensive, discussion, vérification des hypothèses	292
❖	Introduction au huitième chapitre	292
	8.1 Synthèse des observations selon les trois domaines de l'hypothèse principale	293
	8.2 Analyse, discussion et vérification de l'hypothèse du domaine n°1	296
	8.2.1 Analyse compréhensive du domaine « climat relationnel	296
	8.2.2 Discussion des résultats du domaine n° 1	300
	8.2.3 Vérification de l'hypothèse du domaine n°1	301
	8.3 Analyse, discussion et vérification de l'hypothèse du domaine n°2	303
	8.3.1 Analyse compréhensive.....	303
	8.3.2 Discussion des résultats du domaine n° 2	305
	8.3.3 Vérification de l'hypothèse du domaine n° 2.....	307
	8.4 Analyse, discussion et vérification de l'hypothèse du domaine n°3	309
	8.4.1 Analyse compréhensive.....	309
	8.4.2 Discussion des résultats du domaine n°3.....	310
	8.4.3 Vérification de l'hypothèse du domaine n°3 « gestion didactique »	313
	8.5 Discussion générale	314
❖	Conclusion au huitième chapitre.....	316
	Conclusion générale	317
	I) BIBLIOGRAPHIE.....	325
	I.1) Ouvrages généraux.....	325
	I.2) Articles scientifiques, études et autres rapports	328
	I.3) Thèses et mémoires	336
	I.4) Dictionnaires	337
	I) Glossaire	338
	II) Liste des tableaux.....	340
	III) Liste des graphiques	341
	IV) Liste des figures	342
	V) Index des Auteurs.....	343

INTRODUCTION GENERALE

Notre passé professionnel en qualité d'enseignant et les formations reçues sont les déterminants clés de notre orientation vers une recherche portant sur la qualité de l'éducation et particulièrement sur l'efficacité des enseignements-apprentissages en contexte de classe.

Après avoir passé dix ans comme instituteur et ayant assuré des cours dans tous les niveaux d'études des écoles primaires, nous sommes parvenu à « la conviction » que l'efficacité de l'éducation scolaire dépend dans une large mesure de l'action de l'enseignant. Cela est d'autant plus déterminant que, dans les milieux ruraux quasi illettrés du Burkina Faso, les élèves n'ont d'autres occasions d'apprendre qu'à l'école. Parallèlement à cette conviction de pédagogie, il existe une représentation largement répandue dans l'opinion de notre pays concernant les instituteurs burkinabè selon laquelle « l'enseignant serait fabricant de citoyen ». Autrement dit, les jeunes qui réussissent à l'école et s'intègrent dans la société seraient des « produits » de l'enseignant.

Nous avons éprouvé ce préjugé pendant une dizaine d'années, représentation qui s'est renforcée par la formation d'inspecteur de l'enseignement du premier degré que nous avons reçu à l'université de Koudougou. Jusqu'aux années 2000, les enseignants et les encadreurs pédagogiques (conseillers pédagogiques et inspecteurs) occupaient le centre de l'œuvre d'éducation publique au Burkina Faso.

Durant 5 ans d'exercice de fonctions d'inspecteur, les premières désillusions sont apparues. En effet, dans la dynamique de la « Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide au développement » (2005), les pays en voie de développement comme le nôtre, doivent élaborer des politiques sectorielles pour bénéficier de l'aide au développement. Ainsi pour le secteur de l'éducation, le pays a connu son premier plan de développement de l'éducation qui s'est achevé en 2010. La dernière phase de ce Plan (PDDEB) fut consacrée à la question de la qualité de l'éducation. Mais à la lecture du document du PDDEB, nous nous rendons compte que la qualité de l'éducation est rapportée aux aspects quantitatifs comme le ratio

élèves/maître, le ratio livres/élèves, le ratio places assises/élèves, le nombre de repas pris par l'élève par jour, la distance parcourue par l'élève de son domicile à l'école... En somme, la planification et la gestion de l'éducation deviennent prépondérantes dans l'analyse de la qualité de l'éducation et prennent le pas sur les aspects pédagogiques.

Cette nouvelle situation nous a conduit à postuler pour suivre une formation approfondie en planification de l'éducation à l'Institut International de Planification de l'Education (IIPE) de Paris, d'où nous sommes sorti diplômé d'un master, option analyse des systèmes éducatifs.

Cette formation a conforté notre déception de voir que la qualité de l'éducation se résume souvent, au nouveau des organismes institutionnels, à ce qui semble « facilement » mesurable, quantifiable. Ici, nous sommes bien dans les sphères de ce qu'il est convenu d'appeler « l'économisme ».

Ce sont ces constats qui ont été à l'origine de notre motivation pour entreprendre une thèse et formuler notre question de départ, très large initialement, à savoir : « quelle est le déterminant essentiel dans la réussite scolaire des élèves ? ». L'exploration nous a amené à reformuler en restreignant la question initiale sous cette forme : « **qu'est-ce qui rend efficace l'enseignement-apprentissage dans un face- à- face pédagogique ?** »

Pour parvenir à une problématique de recherche, nous sommes parti d'abord d'une étude exploratoire (chapitre 4) qui comprend une enquête auprès de neuf écoles et des lectures de publications scientifiques qui traitent de la question de qualité de l'éducation et de l'efficacité de l'enseignement-apprentissage. Parmi les lectures les plus fructueuses au regard de nos préoccupations de recherche ont compte, de façon non exhaustive, les publications de **Altet, Bressoux, Bru, Leconte-Lambert**, (1994) ; **Bressoux**, (1994) ; **Bru** (1994, 2002) ; **Genlot, Tupin et al.** (2003) ; **Clanet** (1997) ; **Tupin** (2006) ; et **Jean-Marcel J-F** (2000).

Ces lectures et enquêtes exploratoires nous ont amené à situer notre thème dans l'axe des faits d'éducation ou sciences pédagogiques, dans le domaine des conditions de l'acte

éducatif et précisement de l'analyse des relations éducatives selon la typologie des sciences de l'éducation de Gaston Mialaret (2002).

De plus, elles nous ont permis de nous rendre compte de la multitude des dimensions à prendre en compte en matière de qualité de l'éducation. L'effet-maître est une dimension importante mais reste encore très large car les pratiques enseignantes ne se réduisent pas aux pratiques d'enseignements (Jean-François Marcel, 2002). Par ailleurs, plusieurs paradigmes ont servis de base scientifique pour l'analyse de l'efficacité de l'enseignement-apprentissage. Notre choix s'est opéré en faveur du paradigme écologique ou des interactions en contexte qui nous semble être le plus adapté d'un point de vue scientifique au regard de nos centres d'intérêt.

Tous ces choix nous ont amené à reformuler notre problématique sous forme de la question de recherche suivante : Quels sont les domaines de l'enseignement-apprentissage qui sont organisateurs de son efficacité lors d'une séance pédagogique en situation de classe ?

Partant de cette problématique et du modèle d'analyse que nous avons élaboré en nous inspirant des travaux de Jean-François Marcel (2002), nous avons constitué un corpus composé de questionnaires pour enseignants et élèves, d'un guide d'observation de l'implication des élèves (OPEN, 2002) et la grille de déroulé de séances pédagogiques filmées (OPERA, 2015).

Les données ont été collectées auprès de deux publics cibles : douze enseignants en situation de classe, répartis en deux groupes (6 classes à « faibles effectifs » et 6 classes à effectifs élevés) ; trente-six élèves répartis également en deux groupes. Les élèves ont été choisis en fonction de leur niveau scolaire (faible, moyen, fort). Les données ont été traitées de manière semi manuelle puis analysées à deux niveaux : le premier niveau consiste en une analyse descriptive des déclarations et des données d'observations par domaine (climat relationnel, organisation pédagogique, gestion didactique). Le second niveau porte sur une analyse compréhensive et critique.

Le présent document est bâti sur trois grandes parties : La première partie portera sur le contexte de la recherche et comprendra deux chapitres. Le chapitre 1) Présentera le Burkina Faso et son système éducatif afin que le lecteur comprenne le contexte dans lequel les

analyses sont faites. Le chapitre 2) fera un gros plan sur le sous-secteur de l'éducation de base. Il s'agit d'une restriction du domaine car l'éducation scolaire est gérée par plusieurs départements ministériels au Burkina Faso.

La deuxième partie qui porte sur le cadre théorique comportera trois chapitres. Le chapitre 3) situe l'ancrage épistémologique de l'objet de la recherche et fait le point sur les théories sous-jacentes dont le behaviorisme, le cognitivisme et le socioconstructivisme. Au chapitre 4) sera présenté le bilan de notre étude exploratoire et concernera notamment les paradigmes qui sous-tendent les analyses de l'efficacité de l'enseignement-apprentissage. Il s'agit du paradigme des processus-produits, de celui des processus médiateurs et du paradigme écologique. Cette exploration donnera lieu, au chapitre 5), à la clarification d'un certain nombre de concepts opératoires utilisés et à la problématique.

La troisième partie concernera l'opérationnalisation de la recherche. Elle est composée de trois chapitres : le chapitre 6) présentera la méthode et le modèle d'analyse de même que l'échantillonnage, les instruments et le déroulement de la collecte des données. Au chapitre 7) il sera question des analyses des pratiques et des déclarations des enseignants et de leurs élèves. Il s'agit à ce niveau, d'analyses descriptives par domaine. Le dernier chapitre (chapitre 8) sera consacré aux analyses compréhensives et critiques qui conduiront à la vérification de la validité des hypothèses émises au chapitre 5), puis à la discussion générale.

La conclusion générale reviendra sur le degré de validité des hypothèses, ce qui permettra de formuler des recommandations en matière de formation des enseignants et de leur suivi pédagogique assuré par les conseillers pédagogiques et les inspecteurs. Les limites scientifiques de la présente recherche seront aussi évoquées.

PARTIE I

LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Visualisation de la partie I) dans le plan d'ensemble

Parties	Chapitres	Repères
I Le Burkina-Faso et son système éducatif	1 Généralités sur le Burkina et son système éducatif	1.1) Burkina Faso: géographie ; démographie ; cultures et langues ; économie ; politique ; administration.
		1.2) Secteur de l'éducation: historique de l'éducation ; organisation du système éducatif ; photographie de chaque sous-secteur.
	2) Le sous-secteur de l'enseignement primaire	2.1) Sous-secteur de l'enseignement primaire : le pilotage ; la démographie scolaire ; les indicateurs d'accès, de couverture, de coût et financement, d'efficacité interne.
		2.2) Aspects de qualité : Le personnel enseignant et d'encadrement pédagogique ; l'organisation des enseignements/apprentissages, la qualité des acquisitions des élèves.
II Cadre théorique et élaboration de la problématique	3) Question de départ et ancrage épistémologique de l'objet de recherche	3.1) De l'idée à la question de départ : l'expérience professionnelle, l'économisme en éducation, domination du quantitatif, émergence d'une question de départ.
		3.2) L'objet de recherche et les champs disciplinaires associés : localisation de l'objet de recherche, didactique et pédagogies, distinction et complémentarité.
		3.3) L'ancrage épistémologique : théorie d'arrimage, le behaviorisme, le cognitivisme, le socioconstructivisme
	4) Lectures et enquêtes exploratoires	4.1) Revue de littérature scientifique : processus-produit, processus-médiateurs, paradigme écologique, la conceptualisation, les dimensions de l'enseignement/apprentissage
		4.2) Opinions et pratiques des enseignants : connaissance du concept d'efficacité, organisation de l'école, organisation des classes, horaire et programme, les dimensions de l'efficacité selon les enseignants
5) Analyse conceptuelle et problématique	5.1) Clarification des concepts: qualité, efficacité, efficience, équité, apprentissage, enseignement, acquis scolaire.	
	5.2) Bilan de l'exploration et problématique: bilan de la clarification des concepts, bilan de l'enquête exploratoire; question de recherche; résumé de la problématique.	
III Cadre Pratique	6) Méthode, modèle d'analyse et opérationnalisation de la recherche	6.1) Méthode de la recherche : Approche théorique, choix d'une méthode.
		6.2) Le Modèle d'analyse : méthode de construction du modèle, schématisation du modèle d'analyse.
		6.3) Opérationnalisation de la recherche : échantillon ; critères géographiques, pédagogiques, de contexte, de temps ; les enquêteurs ;
		6.4) Les instruments de l'enquête : éléments du protocole ; questionnaire ; outils d'observation.
		6.5) Chronologie du déroulement du recueil des données : étape préparatoire ; étape liminaire.
	7) Traitement des données et analyses descriptives	7.1) Aspects théoriques de la méthodologie de l'analyse
		7.2) Traitement des données: données qualitatives; données quantitatives
		7.3) Analyse descriptive des données en lien avec le domaine "climat relationnel".
		7.4) Analyse descriptive des données en lien avec le domaine "organisation pédagogique".
		7.5) Analyse descriptive des données en lien avec le domaine "gestion didactique".
	8) Analyses compréhensives, discussion et vérification de hypothèses	8.1) Synthèse des observations selon les trois domaines
		8.2) Analyse, discussion, vérification de l'hypothèse liée au domaine "climat relationnel"
		8.3) Analyse, discussion, vérification de l'hypothèse liée au domaine "organisation pédagogique"
		8.4) Analyse, discussion, vérification de l'hypothèse liée au domaine "gestion didactique"
		8.5) Discussion générale

Les lignes non grisées du tableau indiquent la partie, les chapitres et leurs grandes lignes développées dans les pages qui suivent.

Présentation de la première partie

Cette première partie présente le contexte macro dans lequel il faut placer l'éducation au Burkina Faso pour mieux la comprendre. L'organisation scolaire est avant tout un phénomène social explicable par l'organisation générale de la société dans laquelle elle se trouve. Les programmes d'enseignement et les méthodes sont le reflet de la politique éducative et de l'idéologie qui la sous-tendent car ils sont des composantes du curriculum, lequel est fondé sur un cadre d'orientation curriculaire.

Pour cette raison le pays et son système éducatif est présenté au **chapitre 1)**. Le **chapitre 2)** isole le secteur de l'éducation pour un diagnostic approfondi des sous-secteurs avec un accent mis sur les aspects de qualité.

Ce portrait des caractéristiques du Burkina Faso, dressées à grands traits, sera l'occasion de poser, au fil du propos, quelques questions relatives aux problématiques éducatives. Certaines sont « de bon sens », tandis que d'autres nous amèneront progressivement vers notre question de recherche qui s'est construite dans la durée.

Chapitre 1 : le Burkina Faso et son système éducatif

❖ Introduction au premier chapitre

Pour comprendre les relations éducatives il faut d'abord comprendre le contexte général dans lequel le système éducatif est organisé.

Pour ce faire, le tout premier chapitre comporte deux grands aspects. Au **point 1.1)** le Burkina est présenté par une brève revue des facteurs contextuels qui influencent l'éducation, à savoir : la situation géographique, démographique et linguistique d'une part; puis, l'économie, le système politique et l'administration publique d'autre part.

Le **point 1.2)** est exclusivement consacré au système éducatif dans son ensemble. Un bref historique permet de saisir le parcours d'ensemble du système. Quelques indicateurs sont présentés selon les ministères mais une large place est réservée à l'enseignement primaire (domaine de la présente recherche), les autres ordres d'enseignements et de recherche sont évoqués de manière plus circonscrite.

1.1 Le Burkina Faso

1.1.1 Situation Géographique

Le Burkina Faso est une enclave de l'Afrique de l'ouest sahélienne d'une étendue de 274000 Km². Il partage les mêmes frontières au nord et à l'ouest avec le Mali, au nord-est avec le Niger, au sud-est avec le Bénin et au sud avec le Togo, la Côte d'Ivoire et le Ghana (seul pays anglophone).

Le Burkina Faso se situe dans la zone soudanienne, son climat est tropical et sec avec deux saisons. La saison sèche qui va de novembre à juin, et la saison pluvieuse qui va de juillet à octobre. Les précipitations sont faibles et mal réparties.

Ces caractéristiques physiques du pays expliquent dans une large mesure l'état de son économie décrite plus loin.

A partir de ces simples premiers éléments descriptifs succincts, géographiques et climatiques, une première question émerge pour qui se préoccupe de la qualité de l'éducation :

Dans un contexte où le besoin primaire de se nourrir est difficile à satisfaire, les enseignants et leurs élèves sont-ils dans les conditions optimales pour une efficacité de l'enseignement-apprentissage ?

Figure 1 : Carte administrative du Burkina Faso



Source : http://www.planete-burkina.com/regions_burkina_faso.php

1.1.2 Situation démographique

Le dernier recensement général de la population et de l'habitat (RGPH) date de 2006, offrant une estimation de la population à 14 017 262 habitants avec environ 52% de femmes. Une grande proportion de cette population (77,3%) vit dans les zones rurales.

Le Burkina Faso connaît une croissance rapide de sa population bien que le taux de croissance annuelle moyen soit en légère baisse, 3,1% en 1996 contre 3,5% en 1985 (RGPH, 2006). La part de croissance de la population due à la fécondité est plus importante que

celle due à la baisse du taux de mortalité. En effet le nombre moyen d'enfants par femme est de 6,2 (idem).

Il est donc évident qu'avec une population galopante, la demande sociale en éducation scolaire soit forte.

Ces données démographiques, conjuguées avec la politique éducative actuelle expliqueraient une grande part de la massification scolaire avec des classes abritant des effectifs allant jusqu'à dépasser les 80 élèves.

Aussi, est-il possible de concilier éducation pour tous et qualité de l'éducation en particulier qualité de l'enseignement-apprentissage dans un contexte de surpopulation scolaire ?

1.1.3 Situation ethnico-linguistique

Le Burkina Faso est un pays multilingue. Ce fait est subséquent à la multiethnicité du pays. En effet, il compte une soixantaine d'ethnies dont les neuf principales sont : les Mossi, les Gurunsi, les Gulmancé, les Peulh, les Bobo, les Sénoufo, les Boussancé, les Mandé, les Lobi-Dagari.

Trois grandes religions sont pratiquées par les populations avec en tête l'Islam (60,5% de la population totale) suivi du Christianisme (catholiques et protestants réunis : 23,2%) et en dernier lieu l'Animisme (15,3%). Ces religions cohabitent en bonne intelligence et des conflits inter-religieux n'ont jamais été relevés. Des concertations entre leaders des différentes religions sont de plus en plus organisées pour éviter l'extrémisme religieux et ses corollaires d'attentats.

En plus de la soixantaine de langues burkinabè le français se pose comme la langue de l'unité linguistique. Il est la langue de l'administration, de la justice et dans une large mesure de l'école publique formelle.

Néanmoins, seulement 28,3% des burkinabè sont alphabétisés en français (QUIBB, 2007). Les trois langues véhiculaires les plus importantes en termes de nombre de locuteurs et d'expansion géographique sont le mooré, le jula et le fulfuldé.

Il existe une volonté glotto-politique de valorisation des langues nationales par leur introduction dans le système d'enseignement. A ce jour, neuf langues nationales sont transcrites et introduites dans l'enseignement de base formel.

Mais face à ce foisonnement, quel choix de langues d'enseignement peut-on opérer sans se heurter à un irrédentisme linguistique ? Serait-il réaliste d'inclure une soixantaine de langues dans l'enseignement avec ce que cela comporte comme coût et surtout de risque de perte de l'unité nationale ?

1.1.4 Contexte économique

L'économie du Burkina Faso est vulnérable, dominée par les activités agricoles. Le secteur primaire contribue à hauteur de 80% du PIB et 85% de la population active s'y investit.

Les revenus du pays sont faibles et la pauvreté importante, les indicateurs suivants en témoignent : En 2013, le PIB par habitant s'élevait à 683 dollars américains plaçant notre pays à la 165^{ème} place mondiale. 44% de la population vit en dessous du seuil de pauvreté estimé à 108 454 FCFA (166 euros) par an. Enfin, selon l'Indice du Développement Humain (IDH) de 2010, le Burkina Faso est situé au 161^{ème} rang sur 169 pays. (EDSBF-MICS IV, 2010).

L'économie du Burkina est largement tributaire aux conditions climatiques et pluviométriques décrites plus haut. L'exportation du coton et la production minière sont les principales sources de revenus. Cette situation de pauvreté constitue un frein à l'accès de service sociaux de base dont l'éducation scolaire. Les plus grands défavorisés sont les femmes, les filles et personnes en situation de handicap.

La qualité de l'éducation mérite-t-elle d'être soulevée quand l'Etat s'évertue désespérément chaque année à assurer la sécurité alimentaire ?

1.1.5 Contexte politique

Le Burkina Faso est une ancienne colonie française qui a accédé à l'indépendance le 5 Août 1960. Depuis cette date, plusieurs régimes (démocratiques et « d'exception ») se sont succédés pour la gestion du pays.

A la faveur du référendum de 1991, la quatrième république a été établie et des élections régulières ont été organisées assurant ainsi l'assise des institutions républicaines mais de temps à autres avec des commotions sociales.

Grâce au mouvement républicain qui tend à s'installer, les droits humains dont celui à l'éducation pour tous, sont de mieux en mieux promus relayés par les luttes de la société civile. Ainsi, l'éducation des filles et celle des enfants en situation de handicap constituent deux dimensions privilégiées de la promotion de l'éducation primaire universelle.

Cette relative démocratisation des services sociaux de base justifie l'augmentation de la demande et de l'offre d'éducation scolaire.

Toutefois, la question qui émerge est de savoir si l'équité pédagogique est promue conjointement à l'équité relative au genre et la lutte contre les disparités géographiques ?

1.1.6 La gestion de l'administration publique

Deux systèmes sont en œuvre dans la gestion administrative du Burkina Faso. Le plus ancien concerne la déconcentration du pouvoir public qui a donné lieu au découpage du territoire national en 13 régions, 45 provinces et 351 départements (MESSRS, 2008).

Chaque région est administrée par un gouverneur nommé par le pouvoir central. La province et le département sont administrés respectivement par un Haut-Commissaire et un préfet, tous nommés.

L'administration scolaire est organisée dans une certaine mesure selon ce découpage. Mais les départements sont en train de perdre la gestion de l'éducation en faveur des communes.

La décentralisation entamée depuis 2006 (1^{ère} élection des maires de toutes les communes nouvellement créées) constitue le second système coexistant avec la déconcentration. Le Burkina compte de nos jours 49 communes urbaines, 302 communes rurales et plus de 8500 villages.

Les collectivités territoriales sont les communes et les régions. Au niveau régional il existe le conseil régional dont le président est élu par les conseillers des différentes communes que comprend la région.

La gestion de l'éducation préscolaire de l'enseignement de base et de l'alphabétisation est transférée aux communes depuis 2007. Les enseignements secondaire et supérieur sont gérés par les structures déconcentrées de l'Etat. La circonscription d'éducation de base (comptant plusieurs écoles) qui est le dernier maillon du pouvoir déconcentré, est sous la tutelle de chaque mairie. Les communes urbaines abritent plusieurs circonscriptions d'éducation de base.

On note une confusion de rôle entre structures déconcentrées et structures décentralisées si bien que l'on peut se demander si cela ne joue pas négativement sur la recherche de solutions aux questions éducatives.

De surcroît, les conseillers municipaux sont-ils suffisamment formés pour percevoir l'importance de la formation continue des enseignants et voter des budgets conséquents ?

1.2 Le secteur de l'éducation Burkinabè

1.2.1 Historique de l'éducation au Burkina Faso

1.2.1.1 *Les différentes réformes*

Depuis son indépendance, le Burkina a tenté plusieurs réformes de son système éducatif mais aucune n'a été suffisamment profonde et le modèle d'un système éducatif du temps colonial persiste.

La première tentative de réforme de l'éducation fut la révision des programmes scolaires de 1962. Le but était de les adapter aux réalités géographiques, historiques et culturelles de la Haute-Volta devenu Burkina Faso en 1984. Les programmes en vigueur à l'époque étaient français.

En 1967, les autorités éducatives tentent une prise en compte de l'agriculture dans l'enseignement dans le but de promouvoir l'économie basée essentiellement sur le secteur primaire. D'où la création des Centres d'Education Ruraux (CER) qui se sont juxtaposés à l'école classique. En trois ans d'expérimentation les CER sont jugés inefficaces et considérés comme facteurs de disparités culturelles et d'exode rural des jeunes. Cela a conduit à leur abandon.

En 1973 une étude a été menée dans 42 localités dans le but de recueillir les aspirations des populations en termes d'enseignement-apprentissage. La tendance centrale qui s'est dégagée a été le souhait de lier l'enseignement à l'apprentissage d'un métier. Cela a donné lieu à la formulation d'une politique éducative qui vise à la fois l'expansion de l'éducation, la liaison apprentissage-production, ainsi que la valorisation de la culture nationale, introduisant les langues nationales dans l'enseignement.

Cette politique a été interrompue en 1984 par le régime révolutionnaire qui soupçonnait toutes les politiques antérieures de néo-colonialisme. En retour ce nouveau régime a introduit une nouvelle politique éducative dont l'idéologie de fond est le communisme. Cette réforme devait être profonde mais exigeait un financement important que le pays ne pouvait obtenir du fait de sa distance avec les pays pourvoyeurs de fonds dont la France. De plus, le communisme scolaire supposait la suppression des diplômes et la promotion

systematique des élèves. Cela a suscité des vives critiques de l'intelligentsia burkinabè. Dans ces conditions, il ne fallait s'attendre qu'à un avortement de cette réforme.

Après une période difficile des programmes d'ajustement structurels des années 80, la communauté internationale a décidé de changer les conditions des financements des programmes de développement. Ainsi la Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide dans tout secteur du développement, dont l'éducation, conditionne l'aide par l'existence d'une politique nationale de lutte contre la pauvreté, l'alignement des politiques sectorielles à la politique nationale, une approche sectorielle des plans et programmes, une gestion axée sur les résultats (Paris, 2005).

C'est dans ce nouveau contexte que le Burkina a élaboré son Plan Décennal de Développement de l'Enseignement de Base (PDDEB) qui a couvert la période 2000-2009 avec un objectif ciblé de 70% de taux brut de scolarisation. Ce plan a beaucoup contribué à l'amélioration des indicateurs de l'éducation.

Jusqu'à l'histoire de l'éducation au Burkina se confond avec celle de l'éducation de base. Les autres sous-secteurs n'ont pas bénéficié de la même attention. Si bien que le préscolaire, le supérieur et la recherche sont restés à l'état embryonnaire.

L'enseignement secondaire bénéficie d'un peu plus d'attention que le supérieur et le préscolaire avec des projets isolés des bailleurs de fonds comme la Banque Africaine de Développement (BAD).

Les évaluateurs de ce plan décennal ont déposé leur rapport définitif et une nouvelle politique enclenchée pour la période de 2010 à 2020. Il s'agit du Programme de Développement Stratégique de l'Education de Base (PDSEB). Celui-ci se veut plus global en incluant les différents degrés d'enseignement (excepté le supérieur et la recherche) et est beaucoup plus orienté vers la recherche de la qualité de l'éducation.

La mise en œuvre du PDSEB coïncide avec la réforme globale de l'éducation au Burkina Faso. Pour le suivi du PDSEB des groupes thématiques sont créés. Ils se réunissent une fois l'an pour le suivi des recommandations et en formuler de nouvelles.

Le groupe thématique « qualité », chargé du suivi de l'évolution des indicateurs et de la prise en compte des recommandations des missions conjointes saura-t-il

inscrire dans son agenda l'amélioration des processus d'enseignement-apprentissage ? Se contentera-t-on de mesurer toujours la qualité de l'éducation par la qualité et la quantité des intrants ?

1.2.1.2 La réforme de l'éducation en cours

La Burkina Faso a entamé à partir de 2007 une réforme globale de son système éducatif. Le plan de réforme est la matérialisation de la volonté politique qui s'est exprimée à plusieurs occasions et à différents niveaux.

Au plan international, la réforme cherche à placer l'éducation burkinabè en phase avec :

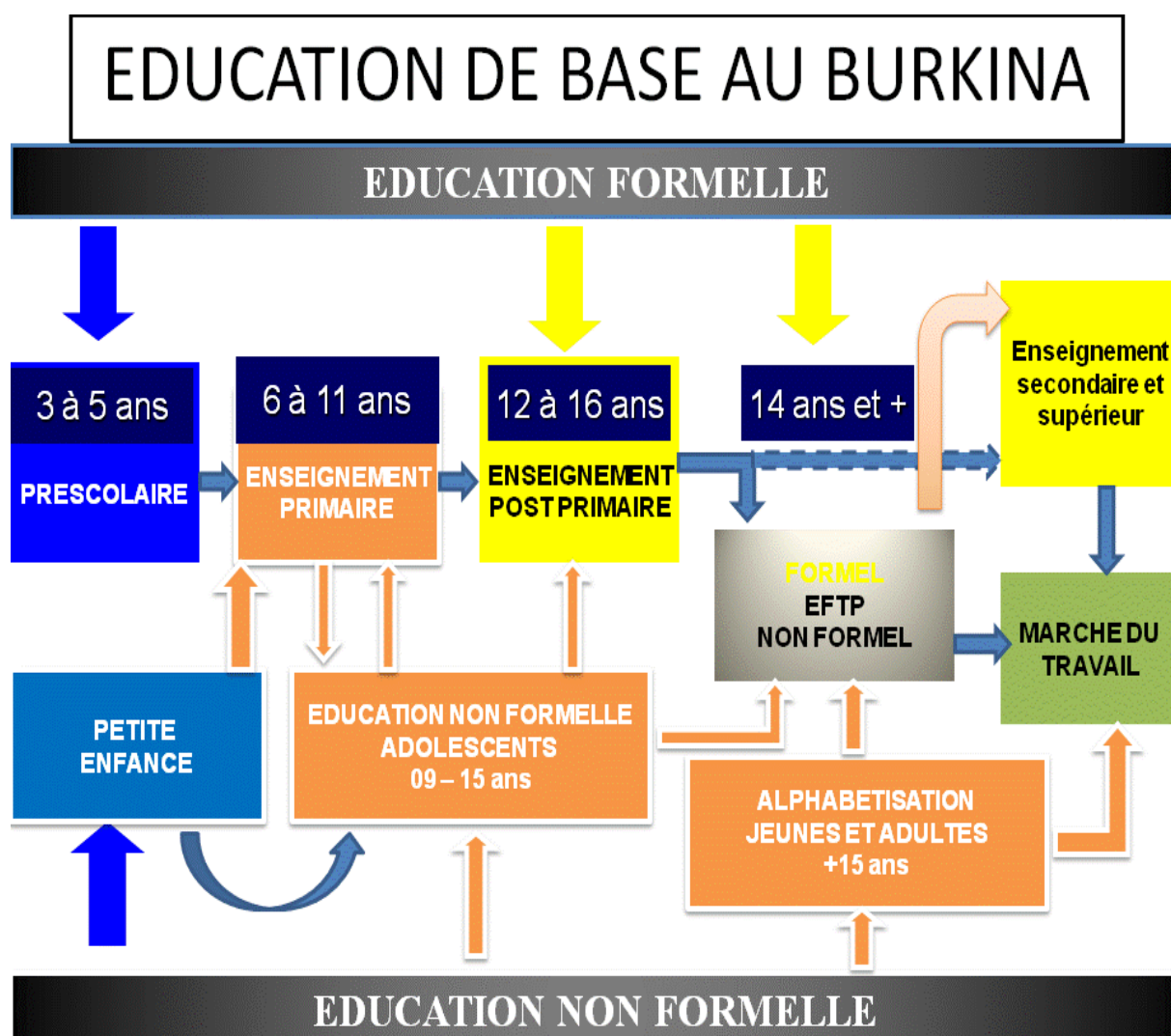
- l'engagement à promouvoir l'Education Pour Tous (EPT) recommandée à Jomtien (1990) et à Dakar (2000) ;
- la nouvelle définition de l'éducation de base (CONFEMEN) ;
- la réforme de l'enseignement technique et de la formation professionnelle définie à Bamako (1998) et à Moncton (1999) ;
- la convention (1989) et les recommandations du 2^{ème} congrès de l'UNESCO (Séoul, 1999) portant sur l'enseignement et la formation technico-professionnel ;
- la Charte et la 88^{ème} Décision de l'OIT (Cologne, 1999 et Genève, 2000) portant sur la formation et l'emploi.

Au Plan national la réforme est une mise en œuvre :

- des conclusions des Etats généraux de l'éducation (2000) ;
- des termes de la Loi d'orientation de l'éducation (2007) notamment l'article portant sur l'obligation scolaire jusqu'à l'âge de 16 ans ;
- du contenu de la lettre de politique éducative (2008).

L'espoir que suscite la réforme est d'assurer au maximum de maintien des élèves dans le système, d'établir des passerelles entre le formel et le non formel d'une part et entre la formation théorique et celle pratique d'autre part.

Figure 2: Organigramme de l'éducation de base après réforme



Source : Extrait du document de validation du PDSEB¹. MENA² Burkina Faso

Le graphique ci-avant présente l'organisation d'ensemble de l'éducation de base qui concerne les enfants et adolescents de 3 à 16 ans, lorsque la réforme sera achevée. Il présente beaucoup de liens entre le non formel et le formel

1.2.2 L'organisation d'ensemble actuelle du secteur de l'éducation

L'organisation du système éducatif burkinabè est régie par le Décret N° 20075- 40 /PRES Promulguant la Loi n° 013-2007 du 30 juillet portant loi d'orientation de l'éducation.

¹ Programme de Développement Stratégique de l'Éducation de Base

² Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation

L'éducation scolaire au Burkina comprend un volet formel et un volet non formel. L'éducation formelle est l'ensemble des activités éducatives se déroulant dans un cadre scolaire, universitaire ou de formation professionnelle.

L'éducation non formelle concerne toutes les activités d'éducation et de formation structurées et organisées dans un cadre non scolaire.

Jusqu'en 2014 le système est resté « morcelé » et réparti dans quatre ministères différents :

Le Ministère de l'Action Sociale et de la Solidarité Nationale (MASSN) se charge de l'éducation préscolaire (3 à 5 ans).

Le Ministère de l'Education Nationale et de l'alphabétisation (MENA) prend en compte la scolarisation des enfants de 6 à 12 ans (avant réforme) et l'alphabétisation des adolescents et adultes. A partir de 2016, un nouveau Décret³ est pris portant organisation du MENA qui regroupe désormais en un même ministère, l'éducation de base, l'alphabétisation, le lycée, les enseignements techniques et professionnels. Les directeurs généraux, centraux et régionaux sont en cours de nomination. L'enseignement supérieur et la recherche constituent un ministère à part.

Ce ministère fera l'objet d'un chapitre autonome puisque notre problématique de recherche concerne ce niveau d'enseignement.

Le Ministère des Enseignement Secondaire et Supérieur (avant réforme) comprend deux sous cycles : le premier cycle qui concerne les enfants de 13 à 16 ans et le second cycle qui reçoit les élèves de 17 à 19 ans. Le supérieur a pour population scolaire, les adolescents et jeunes de 19 ans et plus.

Le Ministère de la Recherche Scientifique et des Innovations (MERCIS) qui s'investit dans la recherche dans divers domaines ainsi que dans la valorisation et la publication des résultats des différentes recherches.

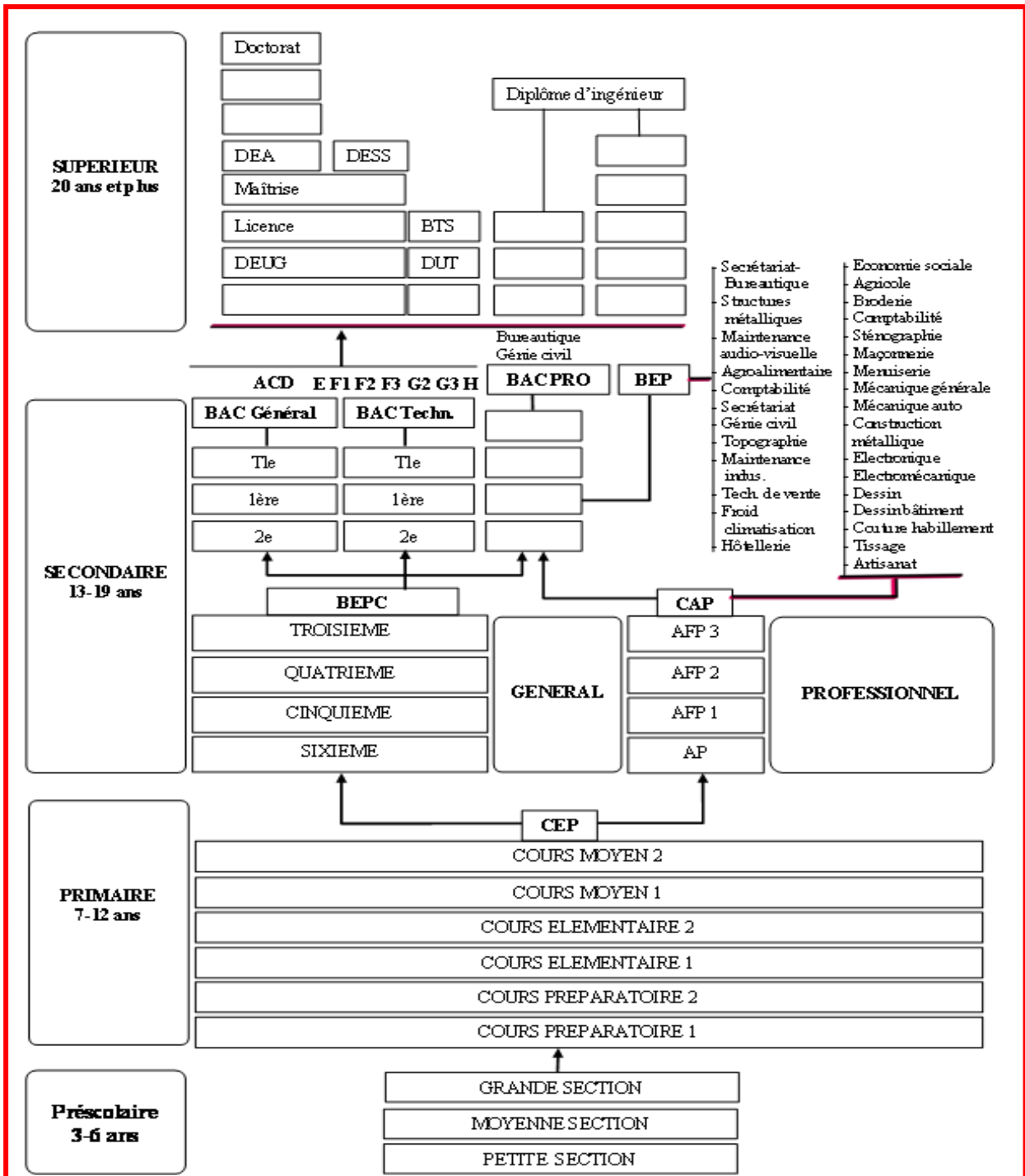
Ce morcellement de l'éducation semble répondre à des exigences plutôt politiques que de gestion. On relève un cloisonnement entre les sous-secteurs. Mais la réforme en cours

³ Décret N°2016-435/PRES/PM/MENA portant organisation du Ministère de l'Education nationale et de l'Alphabétisation

prévoit la réalisation d'un continuum éducatif à l'orée de 2016. Le préscolaire le primaire et le post-primaire (6 à 16 ans) constitueront un cycle unique dénommé le cycle de l'enseignement de base.

Mais le problème de morcellement du système éducatif ne sera pas pour autant résolu avec la réforme. Du reste, la mise en œuvre de la réforme est ralentie par des mouvements de syndicats d'enseignants qui la remettent en cause. Ces derniers exigent que le gouvernement s'en tienne à l'ancienne organisation illustrée par la figure ci-après.

Figure 3 : Diagramme du système éducatif avant réforme



Source : Mémoire de Master de Bonaventure MEDHA. IPE/ Unesco, 2008

Ce graphique présente uniquement les flux au niveau formel. Pourtant, l'éducation non formelle contribue beaucoup à la scolarisation des adolescents et des adultes qui n'ont pas bénéficié du système formel ou qui l'ont quitté tôt. Il n'existe pas de passerelles entre le formel et le non formel. Cette disjonction doit être corrigée par la réforme en cours.

1.2.3 Photographie de chaque sous- secteur en charge de l'éducation et de la formation

1.2.3.1 L'éducation préscolaire

❖ Démographie préscolaire

Le tableau ci-après présente le nombre d'enfants de 3 à 5 ans dans la population totale du Burkina Faso selon des projections à la suite du RGPH de 2006. Il présente aussi le nombre absolu d'enfants préscolarisés en 2011.

Tableau 1 : enfants d'âge pré scolarisable et préscolarisés en nombres absolus

	Population pré scolarisable	Population préscolarisée	%
Garçons	875301	30099	3,44
Filles	822165	29434	3,58
Ensemble	1697466	59533	3,51

Source : MASSN⁴, *Annuaire du préscolaire 2011*

Sur une population d'âge pré scolarisable de plus d'un million et demi d'enfants, un peu plus de soixante mille enfants de cette tranche d'âge sont inscrits dans les structures d'éducation préscolaire soit 4% seulement de taux de préscolarisation avec un point de pourcentage en faveur des filles.

Le sous-secteur de l'éducation préscolaire n'en est qu'au stade de « démarrage ». Tout reste à faire.

❖ L'offre au préscolaire

Tout comme à l'enseignement primaire, le préscolaire comprend des structures formelles et d'autres non formelles. Les structures formelles sont les Centres d'Eveil et d'Education Préscolaires (CEEP) et celles non formelles sont les Bissongo.

⁴ Ministère de l'Action Sociale et de la Solidarité Nationale

Tableau 2 : Nombre de structures préscolaires et distribution selon le statut

Statut	Structures préscolaires	
	CEEP	BISSONGO
Formel	544	
Non Formel		253
Ensemble	797	

Source : MASSN, *Annuaire du préscolaire 2011*

Le nombre de structures préscolaires formelles est le double de celui du non formel, mais l'ensemble des structures (797) est négligeable par rapport à la population d'âge pré-scolarisable. La sous-préscolarisation est davantage due à l'insuffisance de l'offre qu'à celle de la demande.

❖ Personnel d'encadrement préscolaire

Trois types d'encadreurs éduquent et éveillent les jeunes enfants dans le cadre du préscolaire. Ils sont présentés selon leur nombre dans le tableau qui suit ainsi que le ratio du nombre d'auditeurs par éducateur.

Tableau 3 : nombre d'encadreurs par type et nombre d'auditeurs par encadreur

type d'encadreur	Nombre	Ratio Auditeur/encadreurs	
EJE	353	Type de structure	Ratio
Moniteurs	528	Formel	31
Petit (e)papa/maman	646	Non Formel	50
Ensemble	2527	ensemble	34

Source : MASSN, *Annuaire du préscolaire 2011*

Les « petits papas » et « petites mamans » sont en nombre supérieur aux moniteurs et éducateurs de jeunes enfants. Pourtant, ce sont ces deux dernières catégories qui reçoivent une formation diplômante pour la fonction d'éducateur du préscolaire.

Quant au nombre d'auditeurs par encadreur, il est en moyenne très élevé. Selon les « normes en vigueur », il faut 30 élèves pour un éducateur ou moniteur par section afin que l'encadrement soit de bonne qualité.

C'est dire qu'un grand nombre d'enfants accèdent à l'école primaire sans bénéficier de l'éveil au préscolaire. Cela pourrait avoir des conséquences néfastes sur l'enseignement-apprentissage au primaire.

1.2.3.2 L'enseignement post primaire et secondaire

❖ Démographie scolaire

Ce tableau présente les effectifs des élèves du post-primaire et du secondaire et également le pourcentage de filles au sein de ces effectifs. Enfin, il présente les données de l'enseignement secondaire technique.

Tableau 4 : effectifs des élèves

	Post primaire	Secondaire
Effectifs	498 538	105 630
Filles	44,35%	36,6%
ESTP	1,4%	17,9%

Source : *Tableau de bord 2011, MESS⁵*

On note une massification au post primaire et une plus grande proportion de filles. Mais au second cycle, le nombre absolu est très bas avec une diminution de la proportion de filles de cet effectif.

Au post primaire très peu d'élèves suivent des formations techniques et professionnelles. L'enseignement à ce niveau est encore général. Les effectifs en formation technique et professionnelle sont assez élevés en second cycle.

❖ L'offre d'enseignement secondaire

L'offre d'enseignement se mesure selon les indicateurs d'admission et de couverture. Le tableau ci-après présente les indicateurs les plus courants que sont le taux brut d'admission

⁵ Ministère des Enseignements Secondaire et Supérieur

(TBA), les taux de transition entre le primaire-post-primaire et entre le post primaire et le secondaire. Le taux d'achèvement y est également présenté.

Tableau 5 : indicateurs d'accès et de couverture

	Post primaire	Secondaire
TBA	32,6%	9,6%
TT	52,7%	34%
TBS	32,3%	10,7%
TACH	17,5%	8,1%

Source : *MESS, tableau de bord 2011*

Le taux d'admission est très bas au niveau de l'enseignement secondaire (9,6%).

Le post primaire n'absorbe pas tous les élèves provenant du primaire. Seuls 52,7% sont passés en 6^{ème} en 2011. A la même période 34% seulement des élèves de 3^{ème} sont passés en seconde.

Le taux d'achèvement est plus bas au secondaire qu'au post primaire.

En résumé le secondaire offre peu de places aux élèves d'âge légal d'y être.

❖ Efficacité interne

Qu'advient-il des élèves tout au long du sous-système secondaire ? Le tableau qui suit présente les indicateurs de flux permettant d'estimer l'efficacité à l'intérieur du sous-cycle.

Tableau 6 : indicateurs de flux

Niveau	Post primaire				Secondaire		
	6ème	5ème	4ème	3ème	2nd	1ère	Tle
Promotion	62,2%	66,1%	77,8%		68,80%	78,66%	
Redoublement	25,0%	25,4%	28,3%	45,8%	18,23%	18,49%	34,20%
Abandon	12,8%	8,5%	0,0%		12,97%	2,85%	

Source : *MESS, tableau de bord 2011*

Sur 100 élèves inscrits en première année de l'enseignement post primaire, seulement 60% terminent la 3^{ème} et 17% atteignent la terminale. Le redoublement est particulièrement

remarquable dans les classes d'examens avec 46% et 34% respectivement en 3ème et en terminale.

❖ Indicateurs de qualité

Le nombre d'élèves par classe, les résultats des examens scolaires et ceux de l'évaluation des acquis des élèves constituent des indicateurs de la qualité de l'éducation. Ces indicateurs sont présentés dans les trois tableaux ci-après.

Tableau 7 : ratio élèves-classe

	Post primaire					Secondaire	
Niveau	6ème	5ème	4ème	3ème	2nd	1ère	Tle
Ratio	80	69	62	65	48	43	49

Source : MESS, tableau de bord 2011

Les classes de 6ème sont les plus surpeuplées au post-primaire. Puis, dans le post primaire, les ratios décroissent de manière continue jusqu'en classe de première. En terminale, le ratio s'accroît légèrement. La forte demande d'entrée en classe de 6ème et les redoublements élevés en terminale expliquent ces ratios élevés.

Tableau 8 : résultats scolaires en 2011

Sous-cycle	Post primaire			Secondaire
Diplôme	BEPC	CAP	BAC	BEP
T A	30,6	47,7	40,9	40,1

Source : MESS, tableau de bord 2011

En 2011 le taux de succès au BEPC⁶ est le plus bas des différents examens. Cela témoigne de l'insuffisance de la qualité des enseignements- apprentissages au secondaire. Pourtant plusieurs enseignants du primaire sont recrutés avec le niveau BEPC. Il se pose alors la question de la qualification académique de ces enseignants.

⁶ Brevet d'Etudes du Premier Degré

Tableau 9 : résultats des tests standardisés de l'OCECOS⁷

	Français	Mathématique	Sciences de la vie et de la terre	Histoire et géographie
Moyenne (5ème)	10,4/20	8,1/20	9,1/20	6,6/20
Moyenne (1ère D)	10,0	9,3/20	9,7/20	8,3/20

Source : MESS, tableau de bord 2011

Les résultats contenus dans le tableau ci-avant sont issus des tests standardisés réalisés à grande échelle en 2007 en classes de 5^{ème} et 1^{ère}D. Ils révèlent une faiblesse des acquisitions scolaires effectives en mathématiques et surtout en histoire et géographie. Le niveau reste assez moyen en français (langue d'enseignement) et insuffisant en sciences de la vie et de la terre (SVT).

❖ Coût et financement

Le financement présenté ici ne concerne que l'allocation budgétaire de l'Etat. La part du budget de l'éducation est indiquée en pourcentage du budget de l'Etat. Celle du budget global du MESS l'est en pourcentage du budget de l'éducation.

Tableau 10 : financement (fonds propres) du MESS en 2011

	(en millions FCFA)	En pourcentage
Budget Etat	1 259 057	
Budget éducation	208 419	17%
Budget Global MESS	83 296	40%

Source : MESS, tableau de bord 2011

⁷ Office Central des Examens et Concours du Secondaire

La part du budget de l'éducation par rapport au budget de l'Etat est faible (17%). Mais dans le budget de l'éducation, une part importante (40%) est allouée à l'enseignement secondaire et supérieur.

1.2.3.3 L'enseignement supérieur et la recherche

❖ L'Enseignement supérieur

➤ Effectif des étudiants

Le tableau présenté ci-dessous comporte les différents domaines d'enseignement supérieur et les effectifs avec des précisions concernant la scolarisation des filles.

Tableau 11 : effectifs des étudiants par domaine d'enseignement supérieur

Domaines	Effectifs en 2010/2011		
	Total	dont filles	% filles
Education	3010	460	15,28
Lettres et arts	11073	3736	33,73
Sciences sociales, commerce, droit	32397	12708	39,22
Sciences	7248	1120	15,45
Ingénierie, industrie	2085	284	13,62
Agriculture	494	131	26,51
Santé, protection sociale	2917	1015	34,79
Services	1690	430	25,44
Inconnus/non précisés	84	2	2,38

Source : MESS, tableau de bord 2011

La proportion de filles étudiantes est plus élevée dans le domaine cumulé des sciences sociales du commerce et du droit (39,22 %). Elle est plus faible dans le domaine de l'ingénierie et de l'industrie. Dans tous les domaines d'étude les filles sont sous représentées, la proportion est inférieure à 50%.

➤ Le personnel d'enseignement et de recherche

Le tableau qui suit présente les effectifs par grade académique, des enseignants permanents du supérieur dans les universités et instituts supérieurs du public et du privé avec une démarcation des effectifs des enseignantes.

Tableau 12 : effectifs des enseignants permanents du public et du privé

Grades académiques	Enseignants permanents du public		Enseignants permanents du privé		Total enseignants permanents	
	Total	dont femmes	Total	dont femmes	Total	dont femmes
Professeurs titulaires	82	7	9		91	7
Maître de conférences	111	9	8		119	9
Maître assistant	217	23	19	2	236	25
Assistant	137	28	24	4	161	32
Enseignant à temps plein	188	14	74	5	262	19
Autres	12	2	195	18	207	20
Total	747	83	329	29	1076	112

Source : *MESS, tableau de bord 2011*

Dans le système public le plus grand nombre des enseignants sont des maîtres assistants (217) dont seulement 23 femmes. Le plus petit effectif est le corps des professeurs titulaires qui sont seulement au nombre de 82 parmi lesquels on compte 7 femmes.

Dans le secteur privé le plus grand nombre d'enseignants ne sont pas des enseignants confirmés du supérieur : 74 d'entre eux sont des enseignants à temps plein autrement dit qui ne disposent pas du diplôme de doctorat. 195 de ces enseignants ne peuvent être classés dans aucun des corps officiels.

Les femmes sont encore peu présentes dans ce secteur privé. Il n'existe aucune femme professeur titulaire ou Maître de conférences reconnue comme enseignante permanente dans cette structure.

➤ Infrastructures

Le tableau ci-après présente le nombre d'établissements d'enseignement supérieur avec le pourcentage d'établissements privés.

Tableau 13 : nombre d'établissements du supérieur la part du privé

Nombre d'établissements d'enseignement supérieur	% Privé
80	71,3

Source : *MESS, tableau de bord 2011*

Il est clair que l'offre d'enseignement supérieur est plus importante dans le privé que dans le public. Sur les 80 établissements seulement 21 sont du public. Les universités publiques sont au nombre de 3. Une seule (l'Université de Koudougou) a ouvert en 2010 un département de sciences de l'éducation.

➤ Soutiens aux étudiants

Le tableau 14 ci-après présente le nombre de bénéficiaires des bourses, des aides, des prêts en précisant les pourcentages d'étudiantes qui en sont bénéficiaires.

Tableau 14 : nombre de bénéficiaires et nature du soutien

	Bourses	Aides	Prêts
Etudiants	60998	60998	60998
Bénéficiaires	3809	26566	7499
dont filles en %	27,1	34,4	34,7

Source : *MESS, tableau de bord 2011*

Les bourses sont délivrées en nombre très limité. L'Etat met l'accent surtout sur les aides qui sont des sommes forfaitaires allouées à chaque bénéficiaire par an. Les prêts sont également plus fréquents que les bourses.

Les filles qui en profitent sont largement proportionnellement sous-bénéficiaires.

➤ **Financement du supérieur**

Le tableau qui suit permet de voir la part du budget de l'enseignement supérieur dans le budget global du Ministère des Enseignements Secondaire et Supérieur (MESS) ; la part du budget du MESS dans le budget alloué à l'éducation et enfin, la part du budget d'éducation dans le budget de l'Etat.

Tableau 15 : répartition budgétaire

Domaine	Million de francs CFA	Pourcentage
Budget de l'Etat	1259057	
Budget éducation	208419	17%
Budget MESS	83296	40%
Budget Enseignement Supérieur	25208	30%

Source : *MESS, tableau de bord 2011*

Dans le Budget alloué au Ministère des Enseignements secondaire et supérieur, 30 pour cent sont affectés à l'enseignement supérieur. Les 70 pour cent restants sont consommés par l'enseignement secondaire.

❖ **La Recherche scientifique**

➤ **Les structures de recherches**

Au Burkina Faso la recherche scientifique est assurée par différentes structures n'appartenant pas toutes au même ministère bien que le MERSI soit le ministère de tutelle.

Les structures intervenant dans la recherche sont :

- le Centre National de Recherche Scientifique et Technologique (CNRST) ;
- les universités au sein desquelles les enseignants conduisent des recherches en plus des cours qu'ils assurent ;
- les structures de recherche des différents ministères ;
- les centres de recherches africains et internationaux ;
- Les centres privés de recherche ;

Le CNRST, créé en 1978 assure l'essentiel des recherches par l'entremise de quatre instituts (MESS, 2008) :

. l'Institut National de l'Environnement et de Recherche Agricole (INERA). Il dispose de centres régionaux avec des antennes et des stations;

. l'Institut National des Sciences des Sociétés (INSS) ;

. l'Institut de Recherche en Sciences appliquées et Technologie (IRSAT) ;

. l'Institut de Recherche en Sciences de la Santé ;

➤ **Les personnels de la recherche**

Au CNRST, les personnels qui se répartissent dans les différentes structures de recherche sont composés de fonctionnaires et d'agents permanents. Les chercheurs sont classés en cinq catégories dont les ingénieurs, les chargés, les attachés, les maîtres et les directeurs de recherche. Ils sont soutenus par les techniciens et le personnel de soutien.

Dans les universités, les recherches sont menées dans plusieurs laboratoires par des enseignants à temps plein, des doctorants, des Assistants, des Maîtres assistants, des Maîtres de conférences et des Professeurs titulaires.

➤ **Le pilotage et la gestion**

Au niveau du CNRST, les instances de gestion de la recherche sont le conseil d'administration (CA), le conseil scientifique et de gestion.

La recherche universitaire est pilotée au plus haut niveau par le Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur (CAMES). Dans les UFR, la recherche est organisée et animée par les laboratoires, eux-mêmes coiffés par les conseils scientifiques des UFR.

➤ **Le Financement de la recherche**

Les sources de financement de la recherche au Burkina Faso sont les dotations budgétaires de l'Etat, les financements des projets via les conventions avec d'autres instituts de recherche notamment du Nord.

Le financement étatique des universités est inexistant. Les laboratoires de recherche initient des projets dont les financements proviennent de plusieurs sources.

L'Etat sert uniquement des primes de recherche et des frais de voyages d'études pour soutenir les chercheurs.

Il est institué le Fonds National pour l'Education et la Recherche (FONER) qui sert les deux ministères (secondaire et recherche).

➤ **Les résultats de la recherche**

Les chercheurs parviennent à de nombreux résultats surtout dans les domaines de la production végétale et animale, le domaine de l'environnement, de la technologie alimentaire, de la santé mais aussi des sciences sociales et économiques.

➤ **La recherche pour l'enseignement et l'éducation**

L'université de Koudougou est la seule qui abrite un laboratoire (CPU) de pédagogie universitaire.

Au sein du Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation (MENA) se trouve la Direction Générale de la Recherche en Education de Base (DGREB) mais les actions qu'elle mène relèvent davantage d'études que des recherches. Le personnel qui s'y trouve n'est pas qualifié pour la recherche.

Avec cette description sommaire du monde de la recherche on constate que celle-ci n'est qu'à l'état embryonnaire au Burkina Faso. Qui plus est, les domaines des sciences sociales sont peu explorés. Il est aisé aussi de relever le cloisonnement du domaine des pratiques enseignantes de celui de la recherche.

❖ Conclusion du premier chapitre

Nous retiendrons de ce chapitre que les caractéristiques géographiques du Burkina Faso ne sont pas favorables à une autosuffisance alimentaire. L'économie qui est tributaire du secteur primaire reste donc faible. Cela a bien évidemment des incidences sur l'accès à l'école ainsi que sur la qualité des apprentissages.

De même les données démographiques montrent une population qui croit rapidement expliquant la forte demande de scolarisation et le surpeuplement des classes des écoles primaires pouvant affecter la qualité des apprentissages.

Le français reste la langue officielle, ce qui permet de garantir une unité nationale dans un contexte de multilinguisme.

La politique actuelle au niveau macro comme dans le secteur de l'éducation, s'inscrit officiellement en faveur de l'éducation de qualité pour tous, conformément aux engagements que le pays a pris avec la communauté internationale. Le programme actuel met l'accent sur *la qualité*.

L'histoire de l'éducation au Burkina Faso est marquée par des tentatives de réformes mais qui ont presque toutes échoué en raison principalement d'une insuffisante préparation et parfois d'un manque de volonté politique.

L'éducation est gérée à la fois par les structures déconcentrées et les collectivités territoriales. Ce qui pose parfois des difficultés de pilotage.

Un diagnostic sommaire de chaque sous-secteur révèle des contre-performances au regard de la plupart des angles d'analyse, en particulier sous celui de la qualité de l'éducation.

Au regard de ces premiers éléments dressés à grands traits, ne serait-il pas également nécessaire de questionner la qualité sous l'angle des pratiques d'enseignements/apprentissages ?

L'on pourrait envisager l'univers de la recherche en éducation comme relevant d'un monde distinct de la pratique d'enseignement, mais il nous semble important que les praticiens se servent des résultats de la recherche pour rendre plus efficaces leurs interventions pédagogiques. Cette jonction est quasi inexistante dans le monde de l'éducation et de la recherche au Burkina. Aussi, les enseignants peuvent-ils améliorer leurs enseignements dans la routine pédagogique ?

Un autre point de critique du système éducatif Burkinabè est son morcellement. La multiplicité des ministères en charge des enseignements et de l'éducation (même si l'on s'achemine vers un regroupement) pourrait avoir un impact négatif sur la cohérence du curriculum, ce qui aurait une répercussion négative sur la qualité des apprentissages des élèves, notamment quand ils passent d'un sous-cycle à un autre.

Chapitre 2 : Le sous-secteur de l'éducation de base

❖ Introduction au deuxième chapitre

Ce chapitre présente des éléments de diagnostic du secteur de l'éducation de base. Les données sur l'alphabétisation et l'éducation non formelle ne sont pas prises en compte. De même l'éducation préscolaire et l'enseignement post primaire ne sont pas concernés même si dans la réforme en cours, l'éducation de base concerne les enfants et adolescents de 3 à 16 ans.

Ce diagnostic prend en compte les angles d'analyse couramment considérés par l'Unesco lors des analyses de l'éducation pour l'élaboration des plans sectoriels de développement de l'éducation. L'efficacité externe de l'éducation au Burkina Faso n'est pas non plus analysée ici compte tenu du manque de données fiables en la matière. Des documents de diagnostic de l'éducation comme celui du PASEC⁸ ou du RESEN⁹ ne font pas cas de l'efficacité externe de l'éducation.

L'intérêt de ce diagnostic est de présenter le contexte « méso » de mon objet d'étude à la différence du chapitre précédent qui présente le contexte « macro ». Ce contexte dans lequel travaille l'enseignant au Burkina Faso est présenté en **2.1)** par les indicateurs de pilotage, de démographie scolaire, d'infrastructures, d'indicateurs d'accès, de couverture, d'efficacité interne, de coût et financement.

En **2.2)** sont présentés les aspects de qualité dont des indicateurs sur le personnel enseignant, l'encadrement pédagogique, l'organisation des enseignements/apprentissages, la qualité des acquisitions des élèves.

⁸ PASEC : Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs des pays membres de la Confemen.

⁹ Rapport d'Etat du Système Educatif National

2.1 Sous-secteur de l'éducation primaire

2.1.1 Le pilotage de l'éducation de base

2.1.1.1 *La gestion déconcentrée*

Le Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation (MENA) est piloté par un ministre nommé par le Premier Ministre.

Autour du cabinet du Ministre et du Secrétariat général, gravitent des directions générales que sont :

- La Direction Générale de l'Éducation de Base (DGEB) ;
- la Direction Générale de l'Éducation non Formelle (DGENF) ;
- la Direction Générale de l'Institut de la Réforme de l'Éducation et de la Formation (DGRIEF) ;
- la Direction des Examens et Concours de l'Éducation de Base ; (DECEB)
- la Direction Générale des Etudes et des Statistiques Sectorielles (DGESE) ;
- la Direction de l'Administration et des finances (DAF) ;
- la Direction des Ressources Humaines (DRH) ;
- la Direction de l'Allocation des Moyens Spécifiques aux Structures Éducatives (DAMSSE) ;
- la Direction de la Promotion de l'Éducation des filles et du genre (DPEFG)
- la Direction de la Communication et de la Presse Ministérielle (DCPM) ;
- la Direction des Marchés Publics (DMP) ;
- la Direction de l'Enseignement de Base Privé (DEBP) ;
- la Direction des Sports, de la Culture et des Loisirs de l'Éducation de Base (DSCLEB) ;
- la Direction du Suivi de la Réalisation des infrastructures Éducatives (DSRIE) ;
- la Direction des Archives et de la documentation (DAD);

Chaque direction générale est subdivisée en directions techniques. Les Directions Générales qui abritent des directions techniques en charge des questions d'enseignement-apprentissage sont la DGEB et la DGRIEF.

Les écoles nationales des enseignants du primaire (ENEP) sont appelées des structures rattachées, relevant directement du secrétariat général et fonctionnant sous le régime d'établissement public de l'Etat (EPE).

2.1.1.2 La gestion décentralisée

Au niveau décentralisé, le ministère est représenté dans les régions (13) par des directions régionales (DRENA) et au niveau des provinces (45) par des directions provinciales. Les différents directeurs sont nommés en conseil des Ministres.

Une direction provinciale comprend plusieurs circonscriptions d'éducation de base (CEB) dirigée chacune par un inspecteur chef de la circonscription ou un conseiller pédagogique itinérant faisant fonction de chef de circonscription, nommé par le Ministre de tutelle. La circonscription d'éducation de base comprend des écoles primaires publiques et privées dont le nombre est variable.

Selon l'article 60 du même décret, « Les circonscriptions d'éducation de base ont pour mission l'encadrement pédagogique et administratif des enseignants et des animateurs.

A ce titre, elles sont chargées de :

- superviser, coordonner et contrôler les activités des écoles primaires publiques et privées;
- coordonner l'exécution des programmes d'enseignement, d'alphabétisation et d'éducation non formelle au niveau de leur ressort territorial ;
- contribuer au renforcement des capacités pédagogiques des enseignants et des animateurs ;
- assister les communes dans l'exercice de leurs compétences en matière d'éducation de base formelle et non formelle ».

La Circonscription d'Education de Base (CEB) est le dernier maillon de la chaîne de l'administration de l'éducation nationale. En son sein, un ou plusieurs conseillers pédagogiques itinérants (CPI) sont affectés avec pour attributions principales, le suivi-conseils et le contrôle pédagogique des enseignants et des centres d'alphabétisation.

Les écoles, bien qu'elles ne soient pas des services au sens administratif, sont dirigées par des instituteurs principaux ou certifiés nommés, les premiers par le directeur provincial, les seconds par le Maire sur proposition de l'inspecteur chef de circonscription.

2.1.1.3 La gestion décentralisée de l'éducation

Comme annoncé brièvement **au chapitre 1**), la gestion décentralisée du territoire a consacré depuis 2007 le transfert de compétences au niveau des collectivités territoriales que sont les communes et les régions. Selon le Code Général des Collectivités Territoriales, onze (11) domaines de compétence doivent être transférés aux collectivités dont celui de l'éducation, de l'emploi, de la formation professionnelle et l'alphabetisation.

Ce faisant les communes gèrent l'éducation avec l'assistance technique des services déconcentrés du MENA.

Un long commentaire peut être fait sur les dysfonctionnements de l'ergonomie du ministère mais pour la présente recherche, seuls les aspects pédagogiques nous intéressent prioritairement.

Comme on le remarque, la gestion du système est très hiérarchisée. Si la division du travail conditionne pour partie son efficacité, nous pouvons aussi nous demander si les attributions à chaque niveau de la hiérarchie sont clairement définies et nettement distinctes de celles des autres niveaux au point d'éviter les conflits de rôles ? Par exemple, on note une confusion des attributions de la Direction Générale de l'Education de Base (DGEB) avec celles de la Direction de la Formation Initiale des personnels de l'Education de Base (DFIPEB) pour ce qui concerne la formation des enseignants.

De plus, dans le système éducatif burkinabè, les écoles jouissent de très peu d'autonomie. Au plan administratif, il est tout à fait pertinent que les écoles soient administrées selon les mêmes normes. Mais au plan pédagogique, celles-ci devraient élaborer des projets au niveau école et les mettre en œuvre suivant les difficultés particulières qu'éprouvent les élèves dans les enseignements-apprentissages. Il n'en est rien de cela. Les enseignements dans les classes sont prescrits et les pratiques des enseignants en classe semblent mécaniques avec pour souci majeur de respecter les prescriptions de la hiérarchie. Cela pourrait avoir un impact négatif sur l'efficacité des enseignements-apprentissages.

On remarque également que les écoles de formation des enseignants sont des structures autonomes qui n'ont pas de rapport direct avec les directions générales en charge de la formation des enseignants.

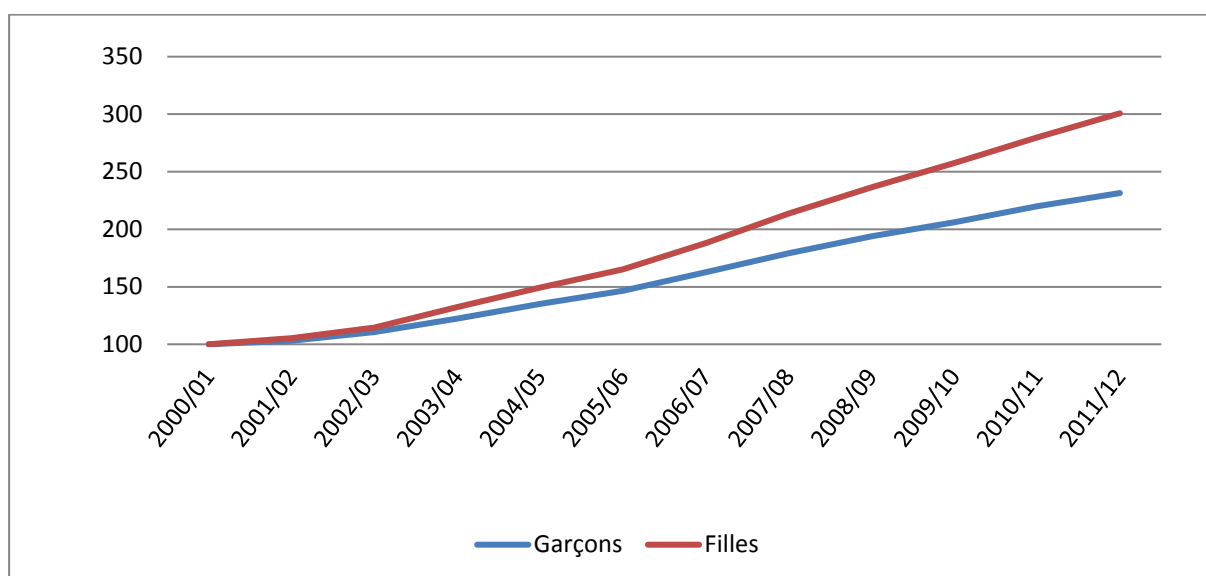
Il existe un cloisonnement entre recherches pédagogiques, pratiques enseignantes, suivi des enseignants, formation initiale des enseignants. Chaque attribution est gérée par une structure distincte des autres.

Dans ces conditions, les enseignants peuvent-ils bénéficier de formation appropriée dont les contenus seraient constamment alimentés par les résultats des innovations et de la recherche pédagogique ?

2.1.2 Démographie scolaire et les infrastructures

2.1.2.1 Les données de démographie scolaire

Graphique 1 : évolution comparative des effectifs selon le genre



Source : MENA, *tableau de bord 2012*

Partant d'une base de 100 à l'année 2000, la courbe des effectifs des filles croît plus rapidement que celle des garçons. Entre 2000 et 2011, l'effectif des filles a triplé. Durant la même période celui des garçons a doublé avec en plus 30 points de pourcentage.

Il faut conclure qu'il y a un accès croissant des élèves à l'école avec une avance des filles sur les garçons. Cela n'est pas toujours le cas pour certains indicateurs. Les filles sont souvent

défavorisées sous d'autres points de vue. Le pari de l'équité au regard du genre est en voie de réalisation.

Il reste maintenant à se demander si cette équité est également en train de s'établir en matière d'enseignement-apprentissage. Autrement dit les entrants à l'école bénéficient-ils tous de la même qualité d'enseignement ?

Cette question se fonde sur le souci que nous aurons dans la partie pratique de la recherche, notamment dans les chapitres 7) et 8) de vérifier l'implication des élèves de faible niveau.

2.1.2.2 Les données infrastructurelles

Tableau 16 : les écoles primaires

Effectif total 2011/2012	Privé	Rural	Communes prioritaires
11 545	19,7%	82,3%	11,5%

Source : MENA, tableau de bord 2012

Le Burkina Faso compte en 2012 onze mille cinq cent quarante-cinq écoles. L'Etat est le principal pourvoyeur d'infrastructures scolaire (80%). Ces écoles sont plus concentrées en milieu rural. Seulement 17 % des écoles publiques sont situées en milieu urbain.

Toutes les écoles n'ont pas de salles de classes appropriées. Certaines classes sont faites de paillote qui sont des infrastructures précaires. En 2012, sur un nombre total de 33 757 salles de classe, 9% d'entre elles sont en paillote.

Les enseignants travaillant avec leurs élèves dans des classes en paillote peuvent-ils obtenir les mêmes rendements en termes d'acquis scolaires que ceux étant dans des infrastructures à matériaux définitifs ? La classe en tant qu'infrastructure physique n'aurait-elle pas un effet sur les apprentissages des élèves ? Sans doute l'effet-classe¹⁰ explique une part de la variance des apprentissages des élèves, même à faible proportion

¹⁰ Classe vue sous le double angle social et physique

(Cusset 2011). La question des infrastructures scolaires semble intéressante pour la problématique retenue au chapitre 5) mais nous opérons le choix délibéré de nous limiter aux interactions en situation de classe du fait de la multiplicité des facteurs qui influencent l'efficacité des apprentissages.

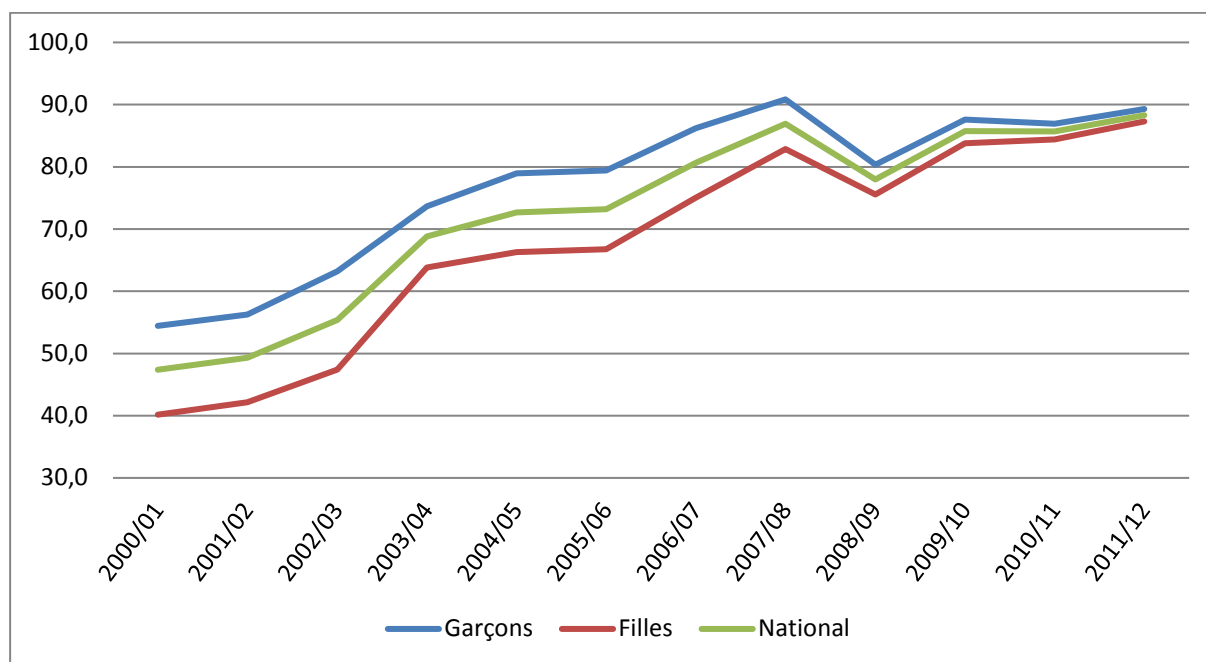
2.1.3 Accès et couverture de l'enseignement de base

2.1.3.1 L'accès

L'accès est un angle d'analyse d'un système éducatif. Certains indicateurs comme le taux brut d'admission permet d'estimer le niveau atteint par un système ou un sous système éducatif.

Le graphique ci-après présente l'évolution de cet indicateur d'accès au cours de la décennie passée

Graphique 2: évolution du taux brut d'admission national selon le sexe



Source : MENA, tableau de bord 2012

Le taux brut d'admission s'obtient en rapportant le nombre de nouveaux inscrits au cours préparatoire première année (désagrégés en filles et garçons) en pourcentage du nombre total d'enfants de 6 ans dans la population du Burkina Faso.

Le graphique sur les taux bruts d'admission ventilés selon le sexe montre une évolution globale de 40% en 2001 à 90 % en 2012. Cela ne s'est pas opéré en ligne droite croissante. Une baisse de près de 8 points de pourcentage est remarquable entre 2008 et 2009.

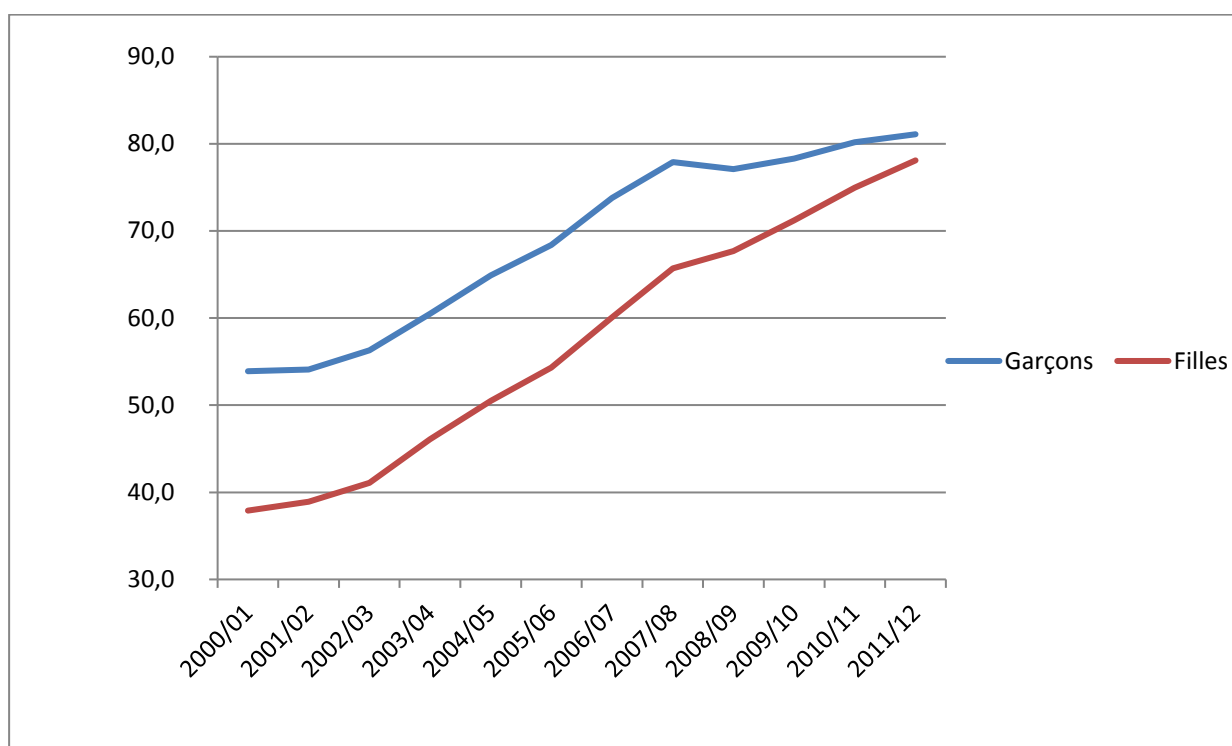
Cette croissance est similaire tant pour les filles que pour les garçons. Mais l'écart entre les deux sexes s'amenuise pour tendre vers 0 en 2012. C'est dire que le pari de l'équité en termes d'accès est en train d'être gagné

2.1.3.2 La couverture

Le sous-système peut être analysé selon sa capacité à couvrir toute la population en âge d'être dans le cycle primaire (6-12 ans).

Le graphique qui suit illustre le niveau atteint en 2012 par le Burkina en termes de couverture.

Graphique 3: évolution du taux de couverture (participation) au cours de la dernière décennie



Source : MENA, tableau de bord 2012

Le taux de couverture ou de participation s'obtient en rapportant le nombre total des inscrits dans le cycle primaire en pourcentage du nombre total d'enfants de 6 à 11 ans dans la population global du pays.

Alors que le taux d'admission est à 90%, l'indicateur de participation (couverture) est à 10 points de moins. Ce qui signifie que les enfants qui entrent au CP1 n'atteignent pas tous la dernière année du primaire qui est le CM2.

Néanmoins le TBS a cru durant la période 2001-2012 de 40 à 80% avec ici encore un retard des filles bien qu'elles soient en train de rattraper les premiers.

La scolarisation primaire universelle reste encore un défi au cours des années à venir mais les dernières évolutions sont favorables.

2.1.4 Les coûts et financements de l'éducation de base

2.1.4.1 Coût de l'éducation de base

Selon le Rapport de l'Etat du Système Educatif National du Burkina Faso publié en 2010 (RESEN, 2010) les coûts unitaires de l'éducation au Burkina Faso selon les sous cycles se présentent comme suit : au primaire il est de 38 525 f CFA contre 81 200 au préscolaire, 189 453 f pour le post primaire et le secondaire général cumulé, 498 034 au supérieur.

C'est dire, au vu de ces chiffres, que l'enseignement primaire pèse moins que les autres cycles sur le budget de l'Etat alloué à l'éducation.

2.1.4.2 Les financements

❖ Evolutions des financements

Le Budget consacré au Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation est de 138,9 milliards de FCFA pour l'année 2012. Il a connu une augmentation de 12,371 milliards soit une hausse de 9,9% par rapport à 2011 et de 254,2% par rapport à l'année 2001. La part du MENA dans le Budget de l'Etat qui est de 11,5% a connu une baisse de 1,6 points par rapport à l'année précédente (MENA, Tableau de bord 2012).

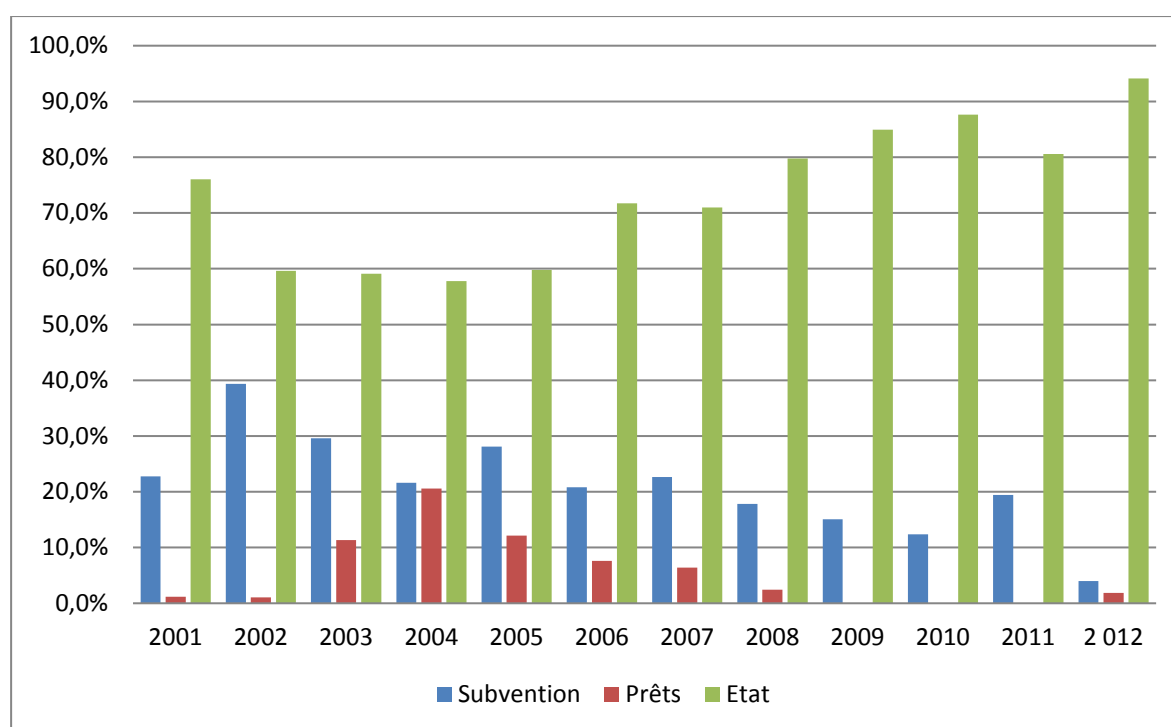
La tendance générale du financement de l'éducation de base est à la hausse, ce qui veut dire que plus d'intrants sont consacrés à l'éducation primaire. Mais de cette augmentation du financement il serait hasardeux d'en déduire une augmentation de la qualité de l'éducation. L'amélioration de la qualité de l'éducation scolaire sous-entend celle des pratiques d'enseignements. Il n'est pas certain, loin s'en faut, qu'une part importante des financements de l'éducation soit orientée vers l'amélioration de ces pratiques.

❖ Evolution des investissements

Bien que les financements de l'Etat augmentent, il ne saurait à eux seuls suffire à satisfaire les besoins en investissement pour l'enseignement primaire.

Le graphique suivant indique de manière comparée les différents modes de financement pour l'investissement à savoir les subventions, les prêts et le fonds de l'Etat.

Graphique 4: évolution du mode de financement des investissements



Source : MENA, tableau de bord 2012

La proportion de chaque mode de financement est obtenue en la rapportant au montant total des financements des investissements.

Au niveau des sources de financement du Budget du MENA, les ressources propres de l'Etat constituent la principale et s'élèvent à 130,773 milliards contre 5,517 milliards pour les subventions. En 2012 les ressources propres de l'Etat ont augmenté de 28,3% par rapport à l'année 2011 en revanche, les subventions ont connu une baisse de 78% (5,517 milliards en 2012 contre 24,598 milliards en 2011).

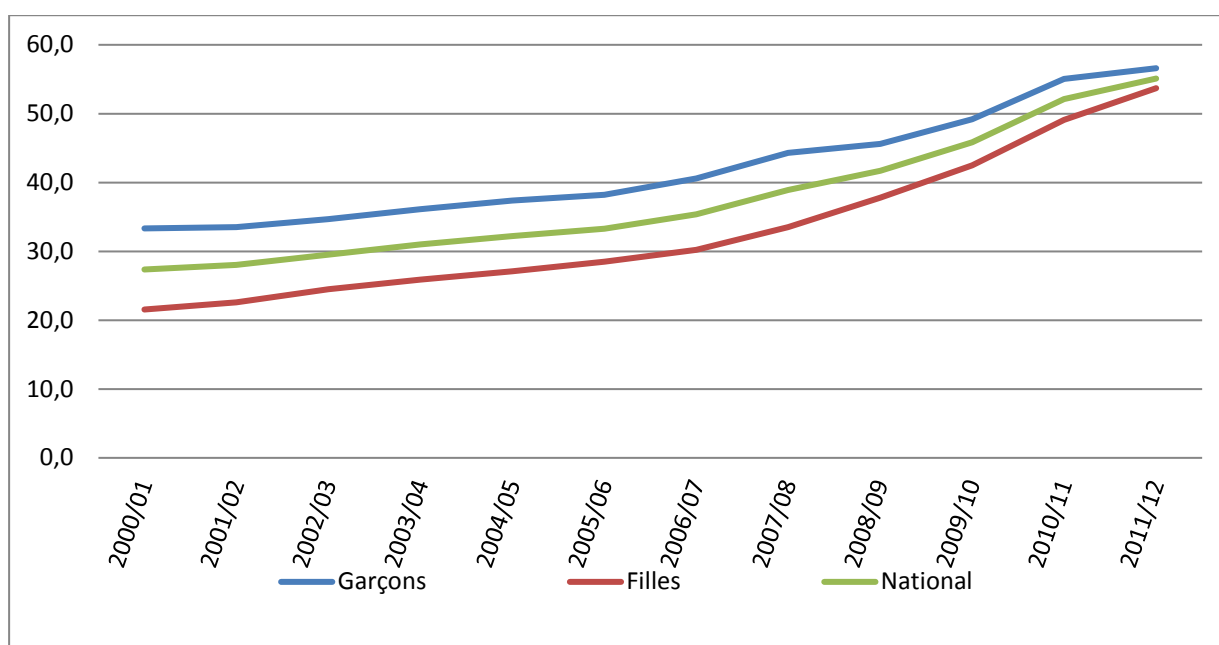
Enfin, après avoir disparu entre 2009 et 2011, les prêts reviennent comme mode de financement en 2012.

2.1.5 Efficacité interne

Plusieurs indicateurs renseignent sur l'efficacité interne d'un système éducatif dont le taux d'achèvement, le taux de survie, les taux d'admission à l'examen de fin de cycle, le coefficient d'efficacité, les taux de déperdition etc. Nous avons ici retenu les trois premiers indicateurs. Le but étant de ne présenter que quelques caractéristiques de l'efficacité interne du sous-secteur de l'enseignement primaire et non pas présenter un diagnostic exhaustif en vue de formuler des politiques éducatives. Nous formulons l'hypothèse que l'efficacité interne d'un système éducatif est corrélée à celle des enseignements-apprentissages.

2.1.5.1 l'achèvement à l'enseignement primaire

Graphique 5: Achèvement à l'enseignement primaire



Source : MENA, tableau de bord 2012

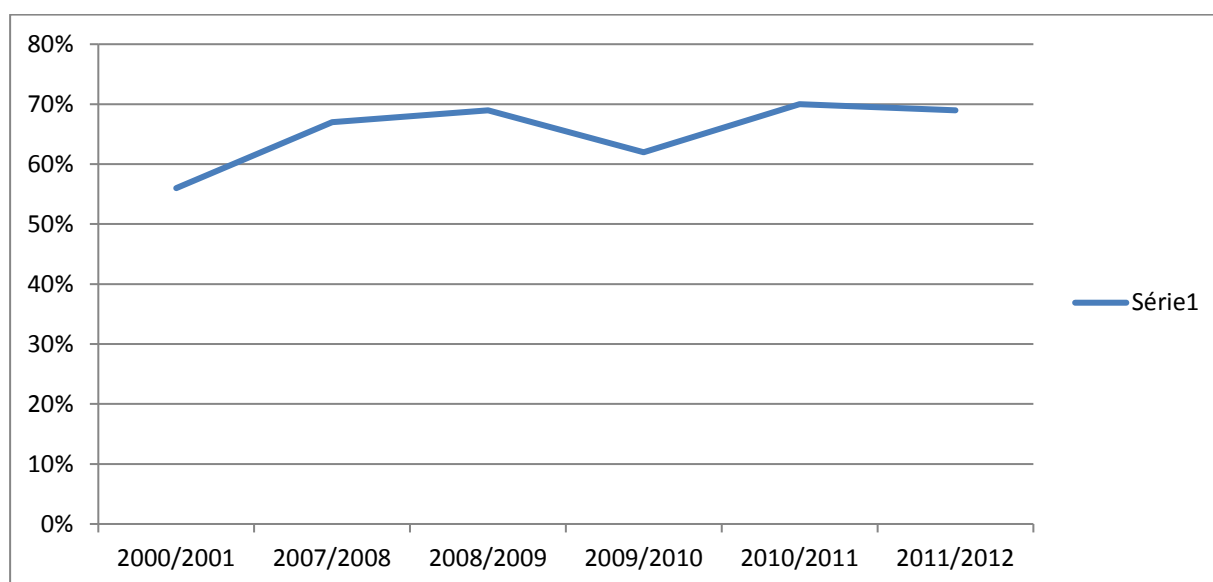
Le taux d'achèvement s'obtient en rapportant le nombre total des nouveaux inscrits au cours moyen deuxième année (dernière année d'étude), en pourcentage des enfants de 11 ans de la population du pays.

Au niveau national, 55% seulement des enfants de 11 ans atteignent la dernière année de l'école primaire. Or le taux fixé dans la politique éducative est de 75,1% pour 2012.

Ce taux est en constante hausse pour les élèves des deux sexes avec un léger avantage pour les garçons. Comme les taux d'accès et de couverture, l'iniquité liée au genre est en voie de disparition au fil des ans.

2.1.5.2 Le maintien dans l'enseignement primaire

Graphique 6 : le maintien des élèves dans l'enseignement primaire



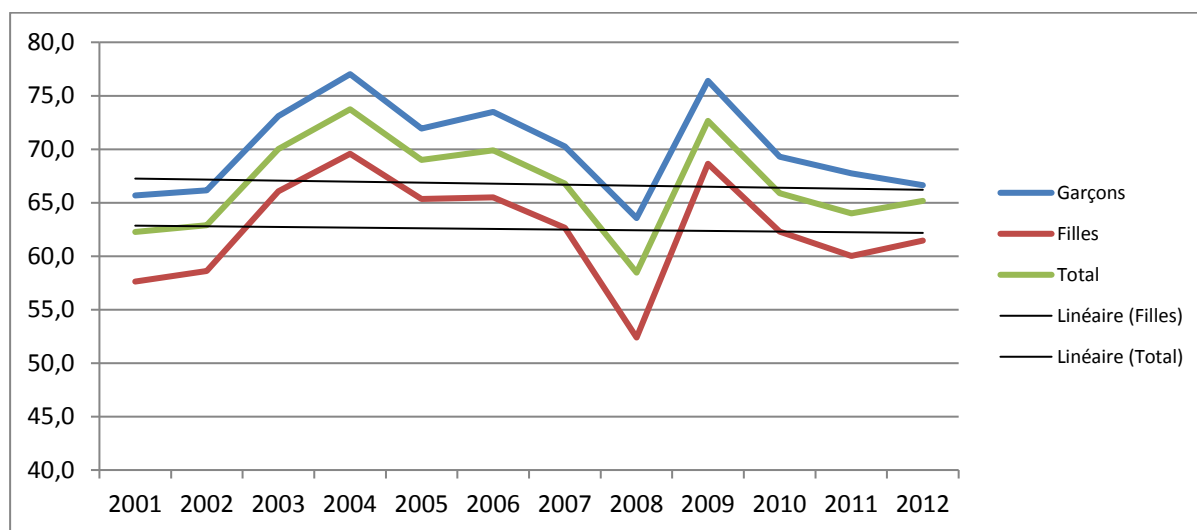
Source : MENA, *tableau de bord 2012*

Le maintien des élèves dans le cycle primaire jusqu'à la fin du cycle se mesure par le taux de survie au cours moyen deuxième année. Celui-ci s'obtient en établissant le rapport entre le nombre d'élèves atteignant la dernière année du primaire, en pourcentage du nombre des élèves de la même cohorte qui sont entrés au cours préparatoire, la même année. Le schéma de flux des cohortes permet de calculer ce taux.

Le taux de survie ne dépasse guère 70% au cours des deux dernières années. C'est dire qu'un nombre important d'élèves quitte le sous-cycle sans atteindre la dernière année d'étude. Ce fait est symptomatique d'un système éducatif qui n'est pas suffisamment efficace pour retenir l'ensemble des élèves jusqu'à terme. La qualité des enseignements-apprentissages peut être interrogée ici. En effet lorsque les enseignants n'arrivent pas à faire acquérir le niveau suffisant de savoirs prévus par les curricula, il s'en suit d'année en année, un cumul de lacunes conduisant au redoublement puis au décrochage scolaire avant la dernière année du cycle.

2.1.5.3 Résultats des examens scolaires dans l'enseignement primaire

Graphique 7: évolution comparée des taux de réussite des garçons et des filles à l'examen de fin de cycle



Source : MENA, tableau de bord 2012

Un des indicateurs quantitatifs utilisés pour apprécier la qualité de l'éducation est le taux de réussite à l'examen de fin de cycle : Ici le Certificat d'Etudes Primaire. De façon classique il représente une proportion du nombre d'admis par rapport au nombre total des candidats qui ont composé.

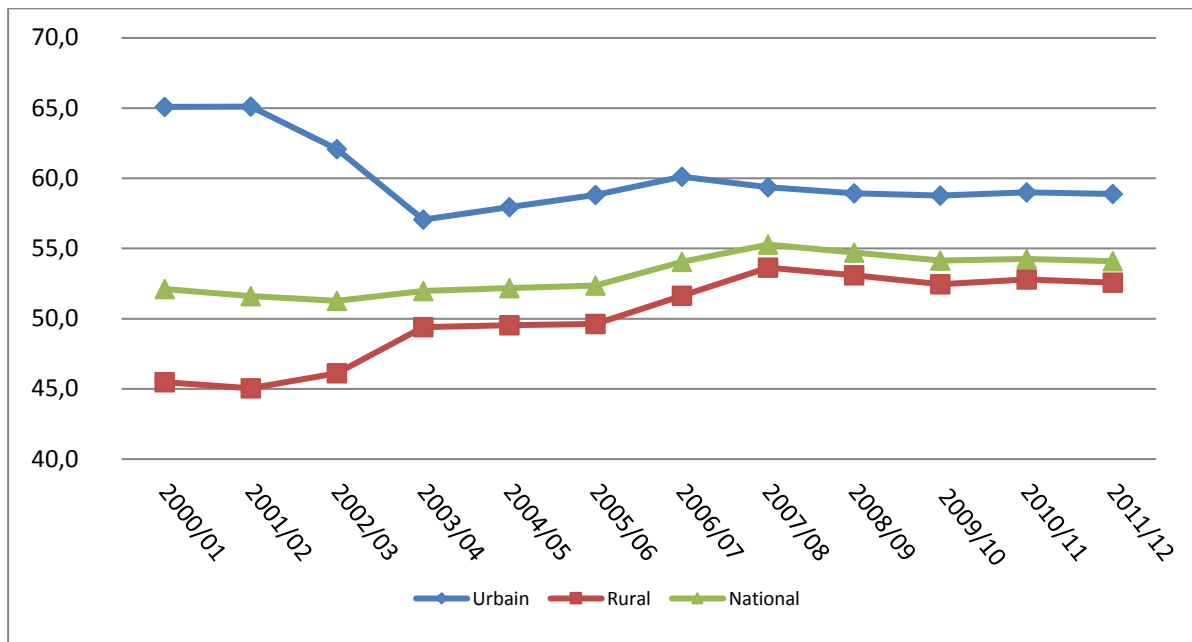
Le graphique ci-avant illustre une évolution de ce taux en dents de scie. En 2004 et 2009 ce taux dépasse les 75%. Mais on note une chute en 2008 (58%).

La courbe de tendance est située à 62%.

Les garçons réussissent plus à l'examen du CEP que les filles. Mais cet écart tant à s'amenuiser au fil du temps.

2.1.5.4 L'encadrement dans l'enseignement primaire

Graphique 8 : évolution comparée du taux d'encadrement



Source : MENA, tableau de bord 2012

Le taux d'encadrement ou ratio élève/mâitre exprime le nombre moyen d'élèves accueillis par un enseignant. Il s'obtient par un rapport entre l'effectif total des élèves sur celui des enseignants.

Au plan national ce taux oscille entre 50 et 55%. Pendant 4 ans, de 2000 à 2004 l'écart entre le taux d'encadrement en milieu rural et en milieu urbain était significatif : plus de 10 point de pourcentage en 2001.

Mais cet écart se réduit à partir de 2005 même si le milieu urbain présente le taux le plus élevé.

2.2 : Les aspects de qualité

2.2.1 La qualification des personnels d'enseignement et d'encadrement pédagogique

2.2.1.1 *Caractéristiques des enseignants*

❖ Les Instituteurs adjoints (IA)

Dans le but d'accroître l'offre éducative au public, l'Etat a procédé dans le passé, à des recrutements et l'affectation d'enseignants dans des classes sans une formation professionnelle. Ces enseignants sont des instituteurs adjoints qui, tout en travaillant, doivent passer leur premier examen professionnel au bout de cinq ans de carrière. Le niveau d'études exigé est le BEPC, soit quatre ans de collège après l'école primaire. Ce corps est en extinction. Ils ne sont que vingt (20) au public en 2012.

❖ Les instituteurs adjoints certifiés (IAC)

Les instituteurs adjoints certifiés sont titulaires du premier diplôme de l'enseignement de base à savoir le Certificat d'Elémentaire d'aptitude professionnelle (CEAP).

Ils sont recrutés parmi les sortants des écoles de formation des enseignants du primaire et titulaire du DFE/ENEP¹¹ ou du CEAP¹².

Les IAC doivent enseigner effectivement pendant 3 ans avant de passer l'examen du Certificat d'Aptitude Pédagogique (CAP). En cas de succès ils sont reclassés en qualité d'instituteurs certifiés.

❖ Les instituteurs certifiés (IC)

Les instituteurs certifiés sont des professionnels de l'enseignement primaire. Il n'y pas de concours direct pour les recruter. Ils obtiennent leur titre de capacité en cours de carrière à l'enseignement privé comme au public bien que cela soit par voie d'examen et non de concours.

¹¹ DFE/ENEP : Diplôme de fin d'études de l'école nationale des enseignants du primaire obtenu après 1 ans de formation.

¹² Le CEAP est délivré aux élèves maîtres qui achèvent avec succès 2 ans de formation professionnelle ou eux issus du corps des IA

Les IC ont vocation, après 3 ans de carrière, de passer le concours des instituteurs principaux.

❖ Les instituteurs principaux (IP)

Les Instituteurs Principaux sont issus du corps des IC par voie de concours. En cas d'admission, les élèves IP suivent une année de formation à l'Ecole Normale Supérieure de l'Université de Koudougou.

Ils sont des enseignants devant tenir des classes, mais en cas d'effectif suffisant d'enseignant dans une école dirigée par un IP, celui-ci se consacre à l'encadrement de proximité. Il est dans ce cas appelé IP déchargé.

Le tableau ci-après laisse voir les effectifs au public par corps d'enseignants en 2012.

Tableau 17 : effectif des enseignants selon le corps

sexes	Corps d'enseignants					TOTAL	Titulaires de classe
	IP	IC	IAC	IA	Autres		
Femmes	268	7305	7510	8	62	15153	13313
Hommes	1389	13524	9084	12	43	24052	21995
Total	1657	20829	16594	20	105	39205	35308

Source : MENA, *tableau de bord 2012*

Les fonctions des enseignants sont variables. Certains sont nommés directeurs en même temps qu'ils enseignent. Dans une classes où plusieurs enseignants sont affectés, un d'entre eux est nommé titulaire les autres étant des suppléants. Ce cas est fréquent dans les villes où une classe peut se retrouver avec trois enseignants.

Dans les classes, l'on rencontre aussi des stagiaires venant des différentes écoles professionnelles, privées comme publiques.

Le tableau qui suit illustre la distribution des enseignants selon leur fonction et le leur sexe.

Tableau 18 : effectifs des enseignants selon la fonction occupée à l'école

Sexes	Fonctions occupées			
	Directeurs	Titulaires	Suppléants	Stagiaires
Femmes	621	12950	1544	38
Hommes	8576	14807	648	21
Total	9197	27757	2102	59

Source : MENA, tableau de bord 2012

Au sujet des caractéristiques des classes, l'enseignant peut tenir une classe comportant une seule cohorte (classe simple), mais l'effectif peut être très élevé. La classe peut être appelée « classe innovée ». On en rencontre deux sortes. Les classes multigrades où un seul enseignant tient deux cohortes au même moment, par exemple le CP1 et le CP2. Les classes à double flux sont celles où l'enseignant tient au cours de la journée, deux cohortes d'élèves mais alternativement.

Ces innovations ont été dictées par des raisons économiques, en l'occurrence une utilisation « optimale » des ressources matérielles et humaines.

Le tableau suivant indique la distribution des enseignants du public dans les différents types de classes.

Tableau 19 : effectif des enseignants selon le type de classe tenue

Sexes	selon la classe tenue		
	Simple	Multigrade	Double-flux
Femmes	12435	733	147
Hommes	18722	3209	79
Total	31157	3942	226

Source : MENA, tableau de bord 2012

2.2.1.2 Les écoles de formation des enseignants

Au Burkina Faso il existe des écoles de formation professionnelle publiques et privées. Celles du privé s'alignent sur des normes édictées par le ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation.

❖ Les Ecoles Nationales des Enseignants du Primaire (ENEP)

➤ Brève historique

Les Ecoles Nationales des Enseignants du Primaire sont actuellement au nombre de 7. Elles sont implantées dans des régions différentes du pays : Dori, Bobo Dioulasso, Loumbila, Fada N'gourma, Ouahigouya, Gaoua, Dédougou.

Ces écoles ont remplacé les cours normaux en 1986. Ces derniers étaient des héritiers de l'Ecole normale de William Ponty du Sénégal qui formait les instituteurs durant la période coloniale jusqu'en 1944 (MENA, juin 2012).

Les ENEP sont des Etablissements Publics de l'Etat (EPE) jouissant d'une personnalité juridique et d'une autonomie financière (Article 1, 2008). Leur mission est d'assurer la formation initiale et en cours de service, des personnels enseignants du premier degré.

➤ La formation dans les ENEP

La durée de la formation initiale est présentement de deux ans et est sanctionnée par le Diplôme de Fin d'Etude dans les ENEP (DFE/ENEP).

La formation comprend une phase théorique et un stage en circonscription d'éducation de base, dans une école annexe des ENEP, dans une école d'application ou à défaut, dans les autres écoles primaires.

Les élèves maîtres des ENEP sont recrutés sur concours direct parmi les jeunes gens titulaires du Brevet d'Etude du Premier Cycle (4 ans de collège) ou d'autres diplômes équivalents.

Les candidats subissent une épreuve psychotechnique et un test de niveau de culture générale. Ils sont soumis à une épreuve orale de lecture et une épreuve sportives s'ils sont admissibles à l'issue des épreuves écrites.

Le profil des sortants (MENA, 2002) se présente comme suit :

➤ **Au plan pédagogique**

Connaître les concepts inhérents à l'éducation et à l'enseignement : éduquer, enseigner, instruire, former... ; connaître les programmes d'enseignement du primaire ; connaître les méthodes, les techniques et les procédés d'enseignement et d'éducation ; connaître la formulation des objectifs et les techniques d'évaluation ; avoir une connaissance raisonnée des méthodologies des différentes disciplines ; connaître les innovations pédagogiques ; maîtriser les techniques de l'animation (animation sportive, artistique, de groupe, etc.).

➤ **Au plan psychologique**

Acquérir des connaissances dans le domaine de la psychologie de l'enfant et de la psychopédagogie.

➤ **Au plan de la législation et de la morale professionnelle**

Avoir des connaissances en législation, en déontologie du métier d'instituteur et en administration scolaire.

➤ **Au plan de la culture générale**

Posséder une culture générale dans tous les domaines ; avoir des connaissances sur les concepts de reproduction ; avoir des notions élémentaires en soins de santé primaire, en Education en matière de Population (EmP), en éducation environnementale, en VIH/SIDA ; pouvoir transcrire une des langues nationales.

➤ **Au niveau de l'école**

Diriger une école ; observer et comprendre les enfants d'âge scolaire ; organiser une coopérative scolaire ; organiser des APP.

➤ **Au niveau de la classe**

Concevoir, préparer, réaliser l'acte d'enseignement ; organiser le travail scolaire : organisation administrative et pédagogique de la classe ; tenir toutes les classes du primaire ; animer le groupe classe ; réguler son enseignement en fonction du comportement des élèves ; formuler des objectifs opérationnels ; conduire des séances d'enseignement-apprentissage selon les méthodes actives ; évaluer les apprentissages des élèves en utilisant les différents instruments d'évaluation ; lier l'acte d'enseignement à l'acte de production ; aimer et respecter les enfants ; être de bonne moralité ; jouir d'une bonne santé physique et mentale ; être un modèle ; avoir de l'autorité ; avoir la conscience professionnelle ; être

disponible, patient et responsable ; être digne, sociable ; respecter autrui et tolérer la différence ; s'intégrer au milieu ; etc¹³ (MENA, 2001).

Dans la réalité, selon l'étude diagnostique (MENA, 2012) le manque d'emploi des jeunes entraîne l'entrée dans les ENEP de plusieurs jeunes détenteurs du Bac et même de la licence.

Malgré tout, une question importante peut être soulevée à ce niveau : le niveau académique requis pour entrer dans les ENEP et la durée de leur formation sont-ils suffisants pour une qualification professionnelle des enseignants ? L'épreuve de psychotechnique en l'occurrence, est-elle appropriée pour évaluer au départ le niveau en langue et en logique des entrants des ENEP ?

Le niveau de recrutement des enseignants pour le primaire semble très bas au regard de ce qu'un enseignant doit posséder comme connaissances fondamentales pour être efficace dans sa classe. En effet, l'enseignant doit être instruit en psychologie génétique pour comprendre les élèves selon leur âge ; la sociologie lui permet d'organiser la classe en groupe de travail, ... Des connaissances en didactique, en pédagogie, en philosophie de l'éducation, en ergonomie, en chronobiologie..., sont autant de fondamentaux à maîtriser par l'enseignant pour se sentir en confiance en classe et amener le maximum de ses élèves à acquérir les connaissances enseignées¹⁴.

Les autorités de l'éducation au Burkina Faso semblent conscientes de cette situation. Dans le document de politique de l'éducation¹⁵ (PDSEB, 2012) il est préconisé le recrutement des enseignants du primaire au niveau baccalauréat suivi de deux années de formation. Les Ecoles Nationales des Enseignants du Primaire (ENEP) seront réformées pour devenir des Instituts Nationaux de Formation des Enseignants de l'Education de Base (INAFEED). Dans cette perspective les programmes de formation des enseignants seront revus pour inclure des modules sur les sciences fondamentales à l'enseignement.

¹³ Ces objectifs sont extraits du programme officiel de formation des enseignants du primaire élaboré en 2001

¹⁴ N'ayant pas de connaissances fondamentales solides pour l'enseignement, on peut déjà, au regard de la problématique qui sera mieux formulée au chapitre 5), se demander si de tels enseignants sont conscients des dimensions organisatrices de l'efficacité de l'enseignement/apprentissage.

¹⁵ PDSEB : Programme de Développement Stratégique de l'Education de Base

➤ **Les enseignants des ENEP**

Les enseignants dans les ENEP sont de profils différents mais sont dans une large mesure, des encadreurs pédagogiques à savoir : Des Inspecteurs de l'Enseignement du Premier Degré (IEPD) ; des Conseillers Pédagogiques Itinérants (CPI) ; des Instituteurs Principaux (IP).

Des enseignants de disciplines spécifiques comme le français et l'éducation physique et sportive assurent des cours de consolidation appelés aussi cours de « remise à niveau ».

En se référant au profil des encadreurs pédagogiques au Burkina Faso, on pourrait se demander si la qualité de la formation des enseignants est suffisamment assurée ? Ces encadreurs sont des professionnels de l'enseignement mais ne sont pas tous spécialistes ayant bénéficiés de formation académique sur le module qu'ils enseignent.

Dans ces conditions, est-on sûr que les stagiaires maîtrisent ce que sont les organisateurs d'enseignement apprentissage ? Plusieurs facteurs déterminent l'efficacité de l'enseignement mais comme nous allons le montrer au chapitre 5), les chercheurs s'accordent sur un certain nombre d'organismes qui influencent le plus cette efficacité. Ces organismes relèvent du climat relationnel au cours d'une séance d'enseignement-apprentissage, des aspects d'organisation pédagogiques et de ceux de la didactique.

Un autre questionnement relatif à la qualité de la formation est la pertinence du mode d'évaluation des sortants des ENEP. L'examen de fin d'année y est organisé par l'école et les épreuves sont soumises aux stagiaires par leurs propres professeurs.

❖ **Les Ecoles Privées de Formation des Enseignants du Primaire (EPFEP)**

En vue d'accroître l'offre éducative par l'augmentation du nombre d'enseignants, l'Etat burkinabè autorise la création d'écoles privées de formation d'enseignants pour combler le manque que ne peuvent prendre en charge les ENEP.

A la rentrée scolaire 2012-2013, selon la direction de l'enseignement de base privé, le Burkina comptait une vingtaine d'écoles privées de formation des enseignants. Elles sont au nombre 32 en 2014. Ce qui montre un accroissement significatif de l'offre privée de formation des enseignants du primaire.

Les conditions de création, d'ouverture, de gestion et de fermeture de ces écoles sont régies par un arrêté (n°059, 2012) dont les sections 2 et 3 du **chapitre 3**) sont consacrées à l'organisation pédagogique et le régime de contrôle. Les enseignants de ces écoles privées sont des encadreurs de l'enseignement de base. De plus pour y enseigner effectivement, les agents de la fonction publique doivent y être autorisés par le ministère de l'éducation nationale, ce qui suppose que leur profil soit adéquat à l'enseignement de la matière concernée.

Il se pose maintenant la question du profil des enseignants de ces écoles qui ne sont pas des fonctionnaires. **Disposent-ils la qualification requise ?**

De même que les ENEP, les écoles privées forment leurs stagiaires en deux années dont la première consacrée aux théories de l'éducation et des enseignements-apprentissages et la deuxième à la pratique. Mais tout comme les écoles publiques de formation des enseignants, la problématique de la nécessaire articulation entre théorie et pratiques est à soulever ici. Il n'est pas évident que la formation des enseignants se mène selon le modèle « trialectique » « pratique-théorie-pratique » (Altet 2001) à même de rendre le sortant de ces écoles, conforme à la figure d'un « enseignant professionnel qui après coup réfléchit sur sa propre pratique et est capable de l'analyser, de comprendre les pratiques vécues ou observées, de résoudre des problèmes, d'inventer des stratégies d'action à l'aide de théories appropriées »¹⁶

Les tests de recrutement des stagiaires sont organisés par les établissements concernés. Mais ils ont l'obligation d'enseigner suivant le programme officiel élaboré par le ministère.

Les sortants des écoles privées de la formation des enseignants sont titulaires du Certificat Élémentaire d'Aptitude Professionnelles à l'issue de l'examen organisé par le ministère de l'éducation nationale.

¹⁶ La relation dialectique entre pratique et théorie dans une formation professionnalisante des enseignants en IUFM: d'une opposition à une nécessaire articulation

En comparant les durées des formations, les modes d'évaluation des sortants des ENEP et des écoles privées, on peut se demander si les enseignants sortants des écoles privées ne sont pas plus qualifiés que ceux sortant des ENEP ?

La question de la formation professionnelle des enseignants est importante dans la problématique générale que nous soulevons au **chapitre 5**). En effet, pouvoir caractériser l'action des enseignants en situation de classe n'est qu'une étape de la réflexion que nous menons ici. L'étape suivante dont les prémices seront évoquées dans la conclusion générale, serait d'interroger la didactique professionnelle afin de contribuer à rendre les enseignants plus efficaces.

❖ **Le contenu et volume horaire de la formation théorique dans les écoles de formation des maîtres**

Le contenu de la formation des stagiaires comprend 6 domaines avec des modules en nombre variable.

➤ **Le domaine de la gestion pédagogique (90 heures) comprenant deux modules :**

La pédagogie générale (60 heures) ; la formulation des objectifs et évaluation des apprentissages (30 heures).

➤ **Le domaine de la psychologie (80 heures) comprenant trois modules :**

La psychologie de l'enfant (35 heures) ; la psychologie de l'apprentissage (35 heures) ; la psychologie sociale (10 heures).

➤ **Le domaine de la pédagogie des disciplines instrumentales (190 heures) comprenant deux modules :**

La pédagogie du français (110 heures) ; La pédagogie du calcul (80 heures).

➤ **La pédagogie des disciplines d'éveil (100 heures non ventilées par module)¹⁷ comprenant onze modules :**

¹⁷ Dans le jargon de l'éducation au Burkina Faso la « pédagogie d'une discipline » correspond à la didactique de cette discipline en France.

La pédagogie de l'histoire ; la pédagogie de la géographie ; la pédagogie des sciences de la vie et de la terre ; la pédagogie de l'étude du milieu ; la pédagogie de l'éducation physique ; la pédagogie du dessin ; la pédagogie du chant ; la pédagogie de la poésie ; la pédagogie de la morale et du civisme ; la pédagogie des activités pratiques et productives.

➤ **Le domaine de la législation de l'administration et de la gestion du système (110 heures) comprenant trois modules :**

La législation scolaire (40 heures) ; la gestion du système éducatif (40 heures) ; la morale professionnelle (30 heures) ;

➤ **Le domaine de la remise de niveau (180 heures) comprenant cinq modules :**

Le français (50 heures) ; le calcul (50 heures) ; l'histoire (20 heures) ; la géographie (20 heures) ; les sciences de la vie et de la terre (40 heures).

De notre point de vue, les quatre premiers domaines disciplinaires sont les plus importants pour la formation d'un enseignant. Le domaine de « remise à niveau » ne devrait pas être enseigné à l'école professionnelle des enseignants. Les épreuves du concours de recrutement devaient être conçues de sorte à « filtrer » les candidats qui disposent d'un niveau suffisant en langue française, en histoire et géographie du Burkina, en mathématique. Jusqu'à présent, le recrutement des nouveaux enseignants se fait par des tests psychotechniques, inappropriés pour apprécier les compétences du candidat en matière de rédaction, de résolution de problèmes, etc. Mais on constate que sauf le domaine de la pédagogie des disciplines instrumentales qui bénéficie d'une assez bonne allocation d'heures, le domaine de la gestion pédagogique par exemple s'en sort avec 90 heures.

La nécessité d'une remise à niveau signifie que les entrants n'ont pas le niveau requis au moins dans cette matière. Cela pose la question du niveau de recrutement des stagiaires.

Peut-on avec un niveau de quatrième année des collèges, comprendre des théories telles que le cognitivisme, le socioconstructivisme, des processus interactionnels contextualisés, indispensables à l'enseignement-apprentissage ?

2.2.1.3 La formation continue des enseignants

La formation initiale des enseignants est complétée par une formation continue en cours de service dont les trois principaux canaux sont les « stages de recyclage », les conférences pédagogiques des enseignants et les groupes d'animation pédagogique.

❖ les « stages de recyclage »¹⁸

En début de chaque année scolaire, le Conseiller Pédagogique Itinérant, sous le contrôle de l'inspecteur, requiert les besoins de formation des enseignants de toutes les classes des écoles publiques et privées de sa circonscription. Ainsi il procède à une compilation des besoins exprimés et les priorise par sous cycle en fonction du nombre d'enseignants par besoin exprimé.

Ainsi un calendrier est établi de concert avec les directeurs d'écoles et pendant une semaine tous les enseignants sont conviés au chef-lieu de la circonscription pour leur « stage de recyclage ».

Au cours du stage, ils sont répartis par sou-cycle scolaire et suivent des leçons présentées par des volontaires selon les besoins exprimés au départ. Ainsi les présentations des séances font l'objet de critiques par l'ensemble des enseignants de ce sous cycle. Des rapports sont produits et acheminés aux écoles afin de servir d'aide-mémoire pour les enseignants.

Le « stage de recyclage » semble être un bon moyen pour l'acquisition de compétences des enseignants en vue de rendre leur action plus efficace dans les classes. C'est une occasion au cours de laquelle les enseignants mènent une réflexion entre pairs, sur des questions actuelles en éducation, le plus souvent sur les pratiques d'enseignement.

Cette pratique de formation continue mérite d'être interrogée dans le prolongement de la présente recherche. La formation continue telle que pratiquée au Burkina Faso ne vient pas en complément de la formation initiale. Il n'existe pas de plan de renforcement des capacités des enseignants arrimé au plan de la formation initiale. Cela pourrait jouer négativement sur la professionnalisation continuée des enseignants, ce qui aura une conséquence néfaste sur l'efficacité de leurs pratiques d'enseignement.

¹⁸ Appellation consacrée au Burkina Faso pour désigner les stages de renforcement des capacités professionnelles des enseignants.

❖ Les conférences pédagogiques

En plus des stages pratiques, chaque circonscription d'éducation de base a le devoir d'organiser et de tenir une conférence pédagogique au bénéfice de tous les enseignants de la circonscription.

Le thème de la conférence est unique dans l'année pour toutes les circonscriptions d'une même province. Ainsi les enseignants se regroupent pendant trois jours et débattent autour d'un thème d'une grande importance pour leur métier d'enseignant.

L'objectif visé selon le ministère est d'assurer la formation continue des enseignants pour accroître leurs compétences. Pour ce faire, les thèmes de ces conférences étaient surtout axés sur des questions didactiques et pédagogiques. Toutefois au cours de cette dernière décennie, les enseignants sont enclins à choisir des thèmes de réflexion plus large qui sortent du cadre des enseignement-apprentissages. Cette pratique, tout comme les stages de recyclage mérite d'être analysée. Il importe de se demander si tous les enseignants d'une même province accordent la même importance à un thème de conférence indistinctement de leur ancienneté dans la profession, et de leur niveau de formation académique. Ne serait-il pas préférable de regrouper les enseignants selon leurs caractéristiques ? Si cette sériation n'est pas opérée, il n'est pas certain que les conférences pédagogiques améliorent les pratiques des enseignants.

❖ Les Groupes d'Animation Pédagogique

A l'intérieur d'une même circonscription, les écoles sont regroupées en Groupes d'Animation Pédagogiques (GAP). Ils sont créés par l'encadrement pédagogique mais chacun est autonome pour élire un bureau, élaborer un programme annuel et le mettre en œuvre. L'inspection joue le rôle de supervision.

Depuis l'année scolaire 2013 la tendance est l'abandon des GAP pour n'organiser que des journées pédagogiques.

Les GAP étaient un créneau par lequel les jeunes enseignants recevaient de la formation continue. Ils pouvaient présenter des leçons dans leurs classes, auxquelles les coéquipiers participent et mènent des entrevues sur la séance observée.

❖ *Préparations aux examens scolaires*

Un autre moment de formation continue des enseignants au Burkina est la préparation aux examens professionnels.

A la sortie de l'école des enseignants du primaire, l'enseignant est intégré à la fonction publique en qualité d'instituteur adjoint certifié. Après trois années de service il est autorisé à passer l'examen du certificat d'aptitude pédagogique qui consiste en une phase écrite au cours de la troisième année et une phase pratique et orale la quatrième année.

Pour la phase écrite, les candidats bénéficient de l'équipe d'encadrement, d'une formation à la technique de l'écrit pédagogique. Il en est de même pour l'examen pratique et oral.

Ces séances de formation, au-delà de donner les chances au candidat de réussir à son examen et d'être reclassé en catégorie supérieure, devrait renforcer ses capacités professionnelles pouvant améliorer la qualité de ses enseignements. Mais rien n'est sûr car il faut interroger au préalable les contenus de ces séances de formation, le profils des formateurs et surtout, vérifier que les enseignants réinvestissent les acquis de ces formations dans leurs pratiques de classe quotidiennes.

2.2.1.4 L'encadrement pédagogique des enseignants

Les encadreurs pédagogiques sont les instituteurs principaux (IP), les conseillers pédagogiques itinérants (CPI), les inspecteurs de l'enseignement du premier degré (IEPD)

❖ La formation des encadreurs pédagogiques

Avant 1996, date de la création de l'ENSK, la formation des conseillers pédagogiques et des inspecteurs était assurée par l'Ecole des Cadres de Contrôle et d'Animation Pédagogique (ECAP) au sein de la Direction de la Formation des Personnels (DFP).

Le transfert de l'ECAP a débuté en 2000 et s'est déroulé en trois années.

Les encadreurs qui sortaient de l'ECAP étaient pour une large part, encadrés eux-mêmes par des inspecteurs de l'enseignement du premier degré. Mais avec l'ENSK la formation est passée aux mains des enseignants chercheurs des universités en laissant le suivi des stages pratiques aux inspecteurs de l'enseignement du premier degré

L'année 2005 est marquée par la création de l'université de Koudougou qui englobe l'Ecole Normale comme un de ses départements.

L'Université de Koudougou dispose d'un laboratoire de pédagogie et d'andragogie mais qui est à l'état embryonnaire entendu qu'elle n'a formé pour l'instant qu'une première promotion de master et pas encore de docteur.

Les personnels formés à l'ENS/UK au compte de l'enseignement de base sont les Instituteurs principaux (IP), les conseillers pédagogiques itinérants (CPI) et les Inspecteurs de l'enseignement du premier degré (IEPD). Les emplois d'encadreurs de l'éducation de base sont des emplois de fonctionnaire¹⁹ et régis par le Décret n°2006-377

¹⁹ Les emplois d'instituteur adjoint, d'instituteur adjoint certifié et d'instituteur certifié sont des emplois permanents de contractuels

➤ **Les Instituteurs Principaux (IP)**

• **Profil des entrants en qualité d'IP**

Selon la lettre du décret cité ci-avant, les Instituteurs principaux se recrutent sur titre, parmi les élèves Instituteurs principaux, titulaires du Certificat Supérieur d'Aptitude Pédagogique (CSAP) de l'Ecole Normale Supérieure ou de tout autre diplôme reconnu équivalent.

L'accès à l'Ecole Normale Supérieure pour la formation d'Instituteur principal se fait par concours professionnel ouvert par arrêté du Ministre chargé de la Fonction publique, aux Instituteurs certifiés remplissant les conditions d'âge fixées par les textes en vigueur, titulaires du baccalauréat et justifiant d'une ancienneté de cinq (5) ans dans l'Administration dont trois (3) ans dans l'emploi d'Instituteur certifié.

• **Durée et contenu de la formation**

La durée de la formation est de neuf (9) mois.

Trois grands domaines distribués en 24 modules sont pris en compte dans la formation des IP avec un volume horaire total de 875 heures. Il s'agit des domaines suivants : 1 module sur la formation en milieu professionnel, 7 modules portant sur des disciplines de soutien et 16 modules portant sur des disciplines de base.

• **Les attributions de l'Instituteur principal**

L'instituteur principal a pour attributions : d'animer les groupes d'animation pédagogique ; d'effectuer des visites de classe ; d'apporter un appui conseil aux enseignants dans l'élaboration et la mise en œuvre des plans individuels et collectifs ; d'encadrer les élèves maîtres des Ecoles Nationales des Enseignants du Primaire en situation de stage pratique ; de former et « recycler »²⁰ les animateurs des Centres Permanents d'Alphabétisation et de Formation ; de superviser l'évaluation dans les Centres Permanents d'Alphabétisation et de Formation ; de contribuer à la formation continue et au recyclage des enseignants ; d'enseigner dans les écoles d'application ou annexes ; de participer à la mobilisation sociale.

²⁰ **Renforcer les capacités des animateurs**

➤ **Les Conseillers Pédagogiques Itinérants (CPI)**

• **Profil du CPI**

Les CPI se recrutent sur titre, parmi les élèves Conseillers pédagogiques itinérants, titulaires du Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Conseiller pédagogique itinérant de l'Ecole Normale Supérieure ou de tout autre diplôme reconnu équivalent.

Indépendamment de la phase transitoire qui permettait aux IP et IC titulaires de diplôme académique de postuler à l'emploi de CPI, l'accès à l'Ecole Normale Supérieure pour la formation de Conseiller pédagogique itinérant se fait par concours professionnel ouvert chaque année sur arrêté du Ministre chargé de la Fonction publique aux Instituteurs principaux remplissant les conditions d'âge fixées par les textes en vigueur, titulaires du Baccalauréat et justifiant d'une ancienneté de cinq (5) ans dans l'Administration dont trois (3) ans dans l'emploi d'Instituteur principal²¹.

• **Durée et contenu de la formation des CPI**

La formation des conseillers pédagogiques itinérants dure 18 mois. Elle comprend 28 modules avec un volume horaire de 1910 heures. Les modules se répartissent comme suit : 18 modules pour les disciplines de base ; 8 modules pour les disciplines de soutien et 2 modules pour la formation en milieu professionnel.

• **Fonction du CPI sur le terrain**

Sur le terrain le CPI est chargé de :

Apporter un appui conseil pédagogique aux enseignants et andragogique aux superviseurs des Centres Permanents d'Alphabétisation et de Formation ;

participer au contrôle, au suivi et à l'évaluation des activités d'éducation formelle et non formelle ; former et recycler les enseignants du formel et les superviseurs des centres d'alphabétisation et d'éducation non formelle ; coordonner et suivre les activités des Groupes d'Animation Pédagogique ; participer à l'organisation et au déroulement des

²¹ L'arrêté est annuel, il est repris à chaque lancement du concours avec parfois de nouvelles conditions à remplir.

examens et concours scolaires et professionnels ; suivre l'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation des Plans d'Amélioration Individuels (PAI) ; apporter un appui conseil aux directeurs d'école ; participer à la mobilisation sociale ; concevoir et conduire des projets de recherche action en éducation ; participer à l'élaboration des contenus des manuels ; confectionner du matériel et des supports didactiques.

Au-delà de l'encadrement des enseignants et des animateurs, de l'appui aux directeurs d'écoles (en l'occurrence des IP), les CPI ont également donc des tâches de conception, de recherche et de confection en matière d'éducation et de pédagogie en particulier.

➤ **Les Inspecteurs de l'Enseignement du Premier Degré (IEPD)**

• **Profil de l'IEPD**

Les IEPD se recrutent sur titre parmi les élèves Inspecteurs de l'enseignement du premier degré titulaires du Certificat d'Aptitude à l'Inspectorat de l'enseignement du premier degré (CA/IEPD) de l'Ecole Normale Supérieure ou de tout autre diplôme reconnu équivalent.

Il existe des modalités transitoires d'accès à la formation d'IEPD mais la plus ordinaire est celle du concours professionnel ouvert par arrêté du Ministre chargé de la Fonction publique aux Conseillers pédagogiques itinérants remplissant les conditions d'âge fixées par les textes en vigueur, titulaires du Baccalauréat et justifiant d'une ancienneté de cinq (5) ans dans l'Administration dont trois (3) ans dans l'emploi de Conseiller pédagogique itinérant.

• **Durée et contenu de la formation des IEPD**

La formation des Inspecteurs dure 18 mois. Elle comprend 28 modules avec un volume horaire de 1910 heures. Les modules se répartissent comme suit : 19 modules pour les disciplines de base ; 6 modules pour les disciplines de soutien et 3 modules pour la formation en milieu professionnel.

• **Fonction de l'IEPD sur le terrain**

A l'issue de sa formation, l'Inspecteur de l'Enseignement du Premier Degré est chargé de :

Concevoir les outils d'évaluation des apprentissages ; contribuer à la définition, à l'élaboration et à la mise en œuvre de la politique éducative ; élaborer et mettre en œuvre la carte éducative ; contribuer à la conception, à la mise en œuvre et à l'évaluation des curricula

en vigueur dans l'éducation de base ; participer à la recherche fondamentale et appliquée dans le domaine des sciences de l'éducation ; assurer la formation continue des personnels de l'éducation de base ; effectuer le contrôle administratif et pédagogique dans les structures d'éducation de base ; contribuer à la conception et au suivi des projets, plans et programmes de développement de l'éducation de base ; contribuer à la planification des activités de l'éducation de base ; organiser les examens et concours scolaires et professionnels; concevoir le système d'évaluation des candidats aux examens et concours scolaires et professionnels ; suivre l'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation des plans d'amélioration collectifs (PAC) ; apporter un appui conseil aux groupes d'animation pédagogique ; apporter un appui conseil pédagogique aux enseignants et andragogique aux superviseurs des Centres Permanents d'Alphabétisation et de Formation (CPAF) ; participer à la mobilisation sociale ; concevoir et conduire des projets de recherche action en éducation ; participer à l'élaboration des contenus des manuels ; confectionner du matériel et des supports didactiques ; concevoir des plans et stratégies de formation initiale et continue des enseignants.

Il est à relever que théoriquement le rôle de l'inspecteur devrait contribuer à améliorer la qualité de l'éducation et en particulier, d'aider les enseignants à améliorer leurs pratiques d'enseignement. Mais c'est rarement le cas dans le contexte burkinabè. Dans la plus part des cas, l'inspection ne dispose pas de moyens appropriés pour jouer ce rôle mais surtout l'image d'un « inspecteur-contrôleur » est toujours présente dans les esprits des enseignants si bien que leurs visites dans les écoles sont peu souhaitées par les praticiens. L'appréhension qu'à l'enseignant de l'inspecteur n'est pas propre au contexte burkinabè. C'est une réalité avérée ailleurs et mise en lumière par des recherches comme celle menée par Nicole Mosconi et Nicole Heideiger (2003)²².

Face à cette angoisse qu'éprouvent les enseignants à la présence d'un inspecteur, à l'insuffisance de leur niveau académique et de la durée de leur formation évoquées au point 2.2.1.2, peu de chances sont laissées à l'enseignant pour qu'il soit un enseignant réflexif, innovant selon le contexte d'enseignement dans lequel il se situe.

²² Dans cette étude, les enseignantes questionnées évoquent une figure de l'inspecteur, fantasmatique, persécutive et angoissante, dont le jugement, par la note attribuée, est représenté comme un jugement quasi divin, séparant les bons des mauvais.

2.2.2 L'organisation et la qualité des enseignements-apprentissage

L'enseignement primaire est organisé selon les termes du décret du 8 mai 2008. Le chapitre 2 dudit décret stipule que la gestion de l'école et du domaine scolaire est assurée par : les enseignantes et enseignants de l'école, le directeur de l'école, les partenaires de l'école.

2.2.2.1 La gestion des écoles

Dans les classes, chaque enseignant doit obligatoirement tenir, un registre d'appel journalier des élèves, un cahier de préparation, un cahier de roulement, un fichier des élèves, un cahier de visite médicale, un cahier de bord.

Ils doivent aussi afficher obligatoirement le règlement intérieur de l'école, l'emploi du temps, la répartition mensuelle du programme d'enseignement, la liste des élèves, la liste des chants et récitations, le tableau statistique des élèves.

L'on s'aperçoit avec ce texte que l'enseignant dans sa classe est soumis à des contraintes. On peut toutefois se demander si le respect scrupuleux des termes de ce texte conduit-il à une efficacité de l'enseignement du maître et de l'apprentissage de l'élève ?

2.2.2.2 Les curricula , l'organisation du travail en classe

Les programmes d'enseignement toujours en vigueur dans les classes des écoles primaires sont ceux de 1989. Ils ont été élaborés sous l'impulsion de la CONFEMEN.

Ce qui a prévalu à l'élaboration des programmes de 1989 est le cloisonnement disciplinaire constaté jusque-là et l'orientation vers la pédagogie par les objectifs et non plus l'entrée par les contenus. Le document des programmes présente les programmes proprement dits des disciplines enseignées par classe et les objectifs spécifiques et items de chaque cours. Entre autres, le programme prévoit pour chaque matière, un horaire fixe, des instructions, une méthodologie, des contenus.

Ces programmes, centrés sur l'approche de la « Pédagogie par Objectifs » sont inadaptés au contexte actuel du pays. De nouvelles problématiques comme la question du VIH/SIDA, du réchauffement climatique, du genre, de l'éducation inclusive sont à prendre en compte dans les programmes actuels de l'éducation de base. De plus il est de plus en plus préconisé

que l'enseignement s'oriente plus vers le développement des compétences des élèves à résoudre des problèmes plutôt que d'acquérir des connaissances théoriques.

Dans la plupart des visites d'inspection, l'importance est accordée à la capacité de l'enseignant à suivre scrupuleusement la méthodologie prescrite et de rester dans le temps imparti à cet enseignement. Les enseignants doivent, en début de chaque rentrée scolaire, élaborer une répartition mensuelle des programmes d'enseignement de la classe qu'ils doivent tenir.

Au regard de la problématique développée dans cette recherche, la pratique de l'encadrement pédagogique des inspecteurs est critiquable. Comme il sera développé au chapitre 4), la pratique d'enseignement en situation de classe, pour être efficace, doit se situer dans la logique des interactions en contexte (Altet, 2003) et non pas suivre des « canaux » tracés par les administrateurs des écoles.

2.2.2.3 La qualité des acquisitions des élèves

Bon nombre de recherches sur les pratiques d'enseignement (OPEN, 2002-2012 ; OPERA, 2015) mettent en parallèle ces pratiques avec les acquis des élèves. Cela nous semble tout à fait pertinent car l'action d'enseignement ne peut être considérée efficace que si le plus grand nombre des élèves apprennent et que l'écart entre les faibles et les forts s'amenuise. A défaut de pouvoir collecter de données sur les acquis des élèves dans les classes observées, nous présentons ici des résultats d'évaluation standardisées des acquis des élèves. Cela nous permettra d'en tenir compte au chapitre 8) pour analyser les pratiques des enseignants observés et interviewés.

❖ L'évaluation du PASEC

La PASEC est un programme de la CONFEMEN²³ créé en 1991 pour un meilleur pilotage des systèmes éducatifs à l'instar du SACMEQ²⁴ pour les pays du sud et de l'est de l'Afrique.

²³Conférence des Ministres de l'Éducation des Pays ayant en partage le français. Organe de la Francophonie. Créée en 1960 avec 15 États, elle compte actuellement 41 États et gouvernements membres

²⁴Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality

Un des objectifs du PASEC est de développer dans chacun des Etats participants, une capacité interne et permanente d'évaluation. Le programme couvre trois grands axes de l'évaluation à savoir :

Les évaluations diagnostiques établissant un diagnostic de l'enseignement primaire sur les aspects qualitatifs ; les suivis de cohortes permettant l'analyse du redoublement et de l'abandon ; les évaluations thématiques portant sur un thème précis de politique éducative.

Le système éducatif burkinabè est concerné par les évaluations du PASEC, la dernière en date est celle de 2009.

Selon le rapport PASEC de l'évaluation 2009, les scores des élèves en français dans les classes de cours moyen première année, se présentent comme suit : 45% des élèves de CM1 ont un score en français compris entre 25 et 40 sur 100. Ce niveau est moyen car selon l'échelle de Michaelowa (2001) utilisée par le PASEC et qui répartit les scores des élèves en trois niveaux. Le niveau le plus bas comprend les scores allant de 0 à 25 sur 100 ; le niveau moyen dont les scores vont de 25 à 40 et le niveau supérieur dont les scores vont de 40 et plus sur 100. Parmi les pays membres de l'évaluation PASEC, le Cameroun et le Gabon présentent les pourcentages les plus élevés dans le niveau supérieur.

❖ **L'évaluation nationale des acquis scolaires (EAS)**

Les évaluations régionales offrent l'avantage d'établir des comparaisons inter-pays, mais dans l'élaboration des items, les évaluateurs ne tiennent compte que les parties communes des programmes d'enseignement des différents pays concernés par l'évaluation. C'est dire donc qu'une partie du programme est occulté. D'où la nécessité pour chaque pays de conduire des évaluations nationales qui couvrent le maximum possible du programme officiel d'enseignement. Les résultats de l'évaluation nationale devraient être plus objectifs si les règles de l'art sont respectées.

Pour la raison évoquée ci-avant, l'activité d'Évaluation des Acquis Scolaires (EAS) a été instituée en 2001 sur recommandation lors des sessions de la mission conjointe de suivi de la mise en Œuvre du Plan Décennal de Développement de l'Education de Base (PDDEB).

Elle est une réponse à la nécessité de mettre en place « un dispositif opérationnel d'informations et d'évaluation » afin de favoriser l'amélioration de la prise de décisions et, partant, la qualité de l'enseignement et des apprentissages » (MENA, Rapport EAS 2012).

Initialement menées annuellement, les EAS sont devenues biennales à partir de l'année scolaire 2007-2008. Depuis ces deux dernières sessions, l'échantillon a été étendu à plus de dix-neuf mille (19000) élèves de près de cinq cents (500) écoles. Les épreuves utilisées pour l'enquête 2012 ont porté sur le français, les mathématiques et les sciences d'observation dans les deux niveaux évalués. Le résultat moyen obtenu en français par les élèves est de 50 sur 100 avec un écart type de 17,5 qui indique que la dispersion des notes autour du résultat moyen est assez importante au CM2.

En Grammaire particulièrement, le résultat moyen est de 31,8 sur 100 avec un écart-type de 20,3. Elle fait donc partie des matières où les élèves réussissent moins. Mais la grammaire est la discipline avec un écart type inférieur à l'écart-type global qui est de 23,7. Des matières comme le vocabulaire présentent un écart type atteignant 41,7.

C'est dire que la grammaire est le sujet d'enseignement-apprentissage où le niveau des élèves au plan national est plus homogène que dans les autres matières prises en compte dans l'évaluation.

La présentation à grands traits du sous-secteur de l'éducation de base a permis de mesurer le contexte et les conditions dans lesquels les enseignants sont recrutés, formés, suivis. De même, elle a permis d'évoquer les acquis des élèves. Tout ce préalable nous semble important car les pratiques d'enseignements ne peuvent être comprises que dans leur contexte (Tupin, 2006). Même si les caractéristiques des enseignants²⁵ ne suffisent pas pour déduire l'efficacité de leurs actions enseignantes, elles sont tout de même nécessaires dans l'analyse compréhensive. L'on sait par exemple que le niveau académique de recrutement des enseignants est très faible et cela pourrait déterminer (pour partie) le comportement des enseignants avec les élèves.

²⁵ Paradigme des processus-produit dont les limités ont été relevés par les paradigmes postérieurs dont le paradigme écologique

❖ Conclusion du deuxième chapitre

Du diagnostic du sous-secteur de l'éducation de base, il ressort que les indicateurs quantitatifs sont en net progrès. De plus en plus d'écoles sont ouvertes, accroissant ainsi l'accès et la couverture. L'effort d'investissement également est perceptible.

Toutefois les indicateurs de qualité ne sont pas satisfaisants. La qualité de la formation des enseignants dans les écoles privées n'est pas certaine. Le niveau de recrutement des enseignants semble assez bas comparativement à celui des pays de la sous-région sans évoquer celui des enseignants des pays membres de l'OCDE.

Il existe un dispositif de formation en cours de service des enseignants mais son fonctionnement souvent décrié par les bénéficiaires. Il en est de même du dispositif d'encadrement pédagogique des enseignants par les conseillers et inspecteurs. L'expérience montre que les encadreurs pédagogiques disposent de peu de moyens logistiques et de dotation en carburant pour assurer leurs fonctions.

Quant à l'apprentissage des élèves, les différentes évaluations nationales ou régionales illustrent le niveau d'acquisition peu satisfaisant des élèves dans les disciplines fondamentales prises en compte par ces évaluations, dont la grammaire qui nous intéresse dans la présente recherche.

Si le degré d'acquisition des élèves laisse à désirer, il convient alors d'interroger les pratiques enseignantes, en particulier les pratiques d'enseignement-apprentissage pour s'assurer de leur efficacité.

PARTIE II

CADRE THEORIQUE ET ELABORATION DE LA PROBLEMATIQUE

Visualisation de la partie II) dans le plan d'ensemble

Parties	Chapitres	Repères
I Le Burkina-Faso et son système éducatif	1 Généralités sur le Burkina et son système éducatif	1.1) Burkina Faso: géographie ; démographie ; cultures et langues ; économie ; politique ; administration. 1.2) Secteur de l'éducation: historique de l'éducation ; organisation du système éducatif ; photographie de chaque sous-secteur.
	2) Le sous-secteur de l'enseignement primaire	2.1) Sous-secteur de l'enseignement primaire : le pilotage ; la démographie scolaire ; les indicateurs d'accès, de couverture, de coût et financement, d'efficacité interne. 2.2) Aspects de qualité : Le personnel enseignant et d'encadrement pédagogique ; l'organisation des enseignements/apprentissages, la qualité des acquisitions des élèves.
II Cadre théorique et élaboration de la problématique	3) Question de départ et ancrage épistémologique de l'objet de recherche	3.1) De l'idée à la question de départ : l'expérience professionnelle, l'économisme en éducation, domination du quantitatif, émergence d'une question de départ. 3.2) L'objet de recherche et les champs disciplinaires associés : localisation de l'objet de recherche, didactique et pédagogies, distinction et complémentarité. 3.3) L'ancrage épistémologique : théorie d'arrimage, le behaviorisme, le cognitivisme, le socioconstructivisme
	4) Lectures et enquêtes exploratoires	4.1) Revue de littérature scientifique : processus-produit, processus-médiateurs, paradigme écologique, la conceptualisation, les dimensions de l'enseignement/apprentissage 4.2) Opinions et pratiques des enseignants : connaissance du concept d'efficacité, organisation de l'école, organisation des classes, horaire et programme, les dimensions de l'efficacité selon les enseignants
	5) Analyse conceptuelle et problématique	5.1) Clarification des concepts: qualité, efficacité, efficience, équité, apprentissage, enseignement, acquis scolaire. 5.2) Bilan de l'exploration et problématique: bilan de la clarification des concepts, bilan de l'enquête exploratoire; question de recherche; résumé de la problématique.
III Cadre Pratique	6) Méthode, modèle d'analyse et opérationnalisation de la recherche	6.1) Méthode de la recherche : Approche théorique, choix d'une méthode.
		6.2) Le Modèle d'analyse : méthode de construction du modèle, schématisation du modèle d'analyse.
		6.3) Opérationnalisation de la recherche : échantillon ; critères géographiques, pédagogiques, de contexte, de temps ; les enquêteurs ;
		6.4) Les instruments de l'enquête : éléments du protocole ; questionnaire ; outils d'observation.
		6.5) Chronologie du déroulement du recueil des données : étape préparatoire ; étape liminaire.
	7) Traitement des données et analyses descriptives	7.1) Aspects théoriques de la méthodologie de l'analyse
		7.2) Traitement des données: données qualitatives; données quantitatives
		7.3) Analyse descriptive des données en lien avec le domaine "climat relationnel".
		7.4) Analyse descriptive des données en lien avec le domaine "organisation pédagogique".
		7.5) Analyse descriptive des données en lien avec le domaine "gestion didactique".
8) Analyses compréhensives, discussion et vérification de hypothèses	8.1) Synthèse des observations selon les trois domaines	
	8.2) Analyse, discussion, vérification de l'hypothèse liée au domaine "climat relationnel"	
	8.3) Analyse, discussion, vérification de l'hypothèse liée au domaine "organisation pédagogique"	
	8.4) Analyse, discussion, vérification de l'hypothèse liée au domaine "gestion didactique"	
	8.5) Discussion générale	

Les lignes non grisées du tableau indiquent la partie, les chapitres et leurs grandes lignes développées dans les pages qui suivent.

Présentation de la deuxième partie

Après avoir présenté dans la première partie, le contexte de la présente recherche, cette deuxième partie titrée « cadre théorique » est le lieu où seront exposés les fondements théoriques de la recherche. Elle est constituée de trois chapitres.

Le chapitre 3) situe le processus ayant abouti à la formulation d'un objet de recherche et son ancrage épistémologique dans les sciences de l'éducation ainsi que les théories générales qui le soutiennent. **Le chapitre 4)** présente le bilan de l'étude exploratoire qui se subdivise en lectures et enquêtes exploratoires. Au **chapitre 5)**, est présentée une clarification analytique des concepts opératoires les plus courants dans cette recherche, suivie de la problématique.

Chapitre 3: Question de départ et ancrage épistémologique de l'objet de recherche

❖ Introduction au troisième chapitre

L'étonnement est à la source de la recherche et de la découverte. Ce chapitre expose en premier lieu, les circonstances dans lesquelles a émergé une question de départ qui se précisera par la suite en question de recherche. En second lieu, les sciences de l'éducation sont passées en revue dans le but de trouver le champ épistémologique dans lequel loger une telle préoccupation. En dernière position, les paradigmes généraux de ce champ disciplinaire sont retracés dans leurs grandes lignes.

3.1 De l'idée à la question de départ

Mes multiples contacts avec les sciences de l'éducation doivent avoir déterminé dans une large mesure, le questionnement de la présente recherche.

3.1.1 Expériences professionnelles à la source d'un questionnement

Déjà à l'Ecole Nationale des Enseignants du Primaire (ENEP)²⁶, nos formateurs nous avaient convaincu de la place centrale qu'occupe l'apprenant dans le processus enseignement/apprentissage, du moins dans la philosophie de l'Ecole Nouvelle promue par des éminents pédagogues dont Célestin Freinet, Edouard Claparède et bien d'autres.

Pour Jonnaert (2010), l'individu acquiert le savoir et le savoir-faire par deux voies : il y a l'apprentissage scolaire qui a recours à la didactique mais, il existe une autre voie de recours qui est « a-didactique », non scolaire. Il s'agit de l'auto-apprentissage du sujet-apprenant. Néanmoins, le rôle de l'enseignant reste très déterminant dans l'apprentissage scolaire.

Dans ce contexte Burkinabè où l'école classique ne constitue pas une offre pertinente pour toutes les couches sociales, il était impérieux de trouver des alternatives et des innovations pédagogiques pour varier l'offre en fonction de la demande. Ainsi et pour des raisons de multi-culturalité, d'efficacité interne du système éducatif et de coût de l'éducation²⁷, l'approche bilingue fut introduite.

Nous nous sommes interrogé sur cette question de la généralisation de l'éducation bilingue au Burkina Faso (Ouédraogo, 2003), entendu que toutes les évaluations à la fin de l'expérimentation de l'approche bilingue, s'accordent sur l'efficacité de cette formule éducative. Ainsi, nous-nous sommes rendu compte qu'en plus des obstacles politiques et sociolinguistiques qui empêchent sa généralisation, il faut mentionner la barrière pédagogique. Sans nier les problèmes pédagogiques existant, l'approche bilingue a le mérite de contourner le problème de la difficulté de la langue d'enseignement (ici le français), deuxième langue pour l'élève burkinabè.

²⁶ Il y en a 7 actuellement dans le pays

²⁷ L'école bilingue comprend 5 classes contre 6 à l'école classique. Il y a un gain d'une année-élève.

3.1.2 Economisme en éducation

Le moment le plus décisif dans l'émergence de cette question de départ fut notre contact avec l'économie de l'éducation par les cours à l'Institut International de Planification de l'Education (IPE) et les recherches des éminents professeurs d'économie de l'éducation²⁸.

Nous avons pu constater, en lisant minutieusement les catalogues de la documentation de l'IPE, que les études menées sur la qualité de l'éducation considèrent les systèmes éducatifs toujours au niveau « macro », en incluant plusieurs dimensions et une multitude de variables mesurables quantitativement. Pourtant, au regard de notre expérience d'enseignant dans les écoles primaires et quelques fois au lycée ou en établissement professionnel²⁹, nous ne pouvons pas nous empêcher de croire que ce qui détermine la qualité de l'enseignement dépend, non seulement des aspects de contexte et de présage, mais aussi des relations pédagogiques entre l'enseignant et l'apprenant. En tant qu'ancien instituteur ayant travaillé dans un milieu d'enseignants, nous savons de manière empirique que ni la présence de manuels en quantité suffisante, ni l'effectif réduit d'élèves d'une classe, ne sont des garanties pour un enseignement-apprentissage de qualité. Beaucoup de livres d'élèves, de manuels pédagogiques, de compendiums métriques et scientifiques fournis par l'inspection, se trouvent souvent rangés dans les tiroirs, aux bons soins de l'enseignant qui continue son enseignement magistral sans manipulation, sans exploitation de textes, reproduisant ainsi les pratiques de son maître d'antan.

D'un autre côté en revanche, des enseignants de classes surpeuplées, écrivant parfois le texte de lecture au tableau (par manque de livres de lecture) produisent parfois de bons résultats avec leurs élèves. Il appartient donc à la recherche en éducation de dénouer ces différents éléments.

²⁸ Nous avons pris part au Programme de Formation Approfondie en Planification de l'éducation à l'IPE/Paris/France ayant conduit à la rédaction d'un mémoire (Ouédraogo, 2009).

²⁹ Professeur vacataire de philosophie au lycée Dimdolbsom ; professeur vacataire de pédagogie générale à l'ENEP de Loumbila.

3.1.3 Constat de la domination du quantitatif dans la mesure de la qualité

Les évaluations couramment menées sur la qualité de l'éducation au Burkina Faso sont celles du Programme d'Analyse des Secteurs de l'Education de la CONFEMEN³⁰ (PASEC), du Pôle de Dakar³¹ (comme mentionné au point 2.2.2.3); les diagnostics sous-sectoriels des départements en charge des enseignements, que sont les Evaluations des Acquis Scolaires (EAS) pour l'enseignement primaire, les Enquêtes Nationales sur les Acquis Scolaires (ENAS) et les Tests Standardisés (TS) pour les enseignements secondaires.

Les études de diagnostic jusque-là menées au Burkina Faso concernant la qualité de l'éducation ne s'intéressent qu'à certains aspects : Les infrastructures scolaires, la qualité et la quantité des infrastructures par rapport aux tailles des classes, les ratios manuel/élèves, les ratios guide pédagogique/enseignant, le volume horaire effectif d'enseignement, la qualification des enseignants... Jamais une recherche au Burkina Faso, universitaire ou pour d'autres fins, n'a été consacrée à ce qui se passe entre l'enseignant et l'élève en tant que composante de la qualité. Les conseillers Pédagogiques Itinérants (CPI) tout comme le Chef de Circonscription d'Education de Base (comme mentionné au point 2.2.1.4) se contentent de contrôler dans les classes si ce qui est prévu par la législation est appliqué par l'enseignant. Les quelques mémoires et études de cas qui semblent s'intéresser à notre objet de recherche restent au stade d'étude de cas et non de recherche.

En faisant ce constat, nous-nous situons dans la même veine que Jean-François Marcel (2002) qui affirme : « la question de la qualité de l'éducation a été jusqu'à présent le territoire privilégié de l'économie de l'éducation ». Il illustre son propos par l'exemple de la qualité des enseignements et des enseignants mesurée sur la base des différentiels entre les résultats des élèves.

Il existe donc un paradoxe dès lors que dans ces études, la qualité de l'éducation n'est traitée qu'avec des indicateurs très généraux ou « macro » et de façon quantitative.

³⁰ Conférence des ministres d'éducation des pays ayant le français en partage.

³¹ Instance d'analyse sectorielle de l'éducation financée par la coopération française et l'Unesco.

3.1.4 Emergence d'une question de départ

Si par expérience, ni le livre, ni la méthode, ni encore la qualification académique de l'enseignant ne sont des conditions suffisantes, bien que nécessaires, pour rendre compte de l'efficacité de la pratique de l'enseignant, la question de départ qui émerge est la suivante : **qu'est-ce qui rend efficace l'enseignement-apprentissage dans un face à face pédagogique ?**

Autrement dit, par-delà les caractéristiques des enseignants et des intrants qui sont injectés dans le processus enseignement-apprentissage, n'y a-t-il pas d'autres facteurs qui rendent compte de la réussite des enseignants à faire acquérir/construire les connaissances par leurs élèves ?

3.2 L'objet de recherche et les champs disciplinaires

Subséquentement à la question de départ soulevée ci-avant, l'objet de notre recherche se centre sur la pratique d'enseignement en situation de classe et les liens qu'elle peut entretenir avec des apprentissages « efficaces » de la part des élèves.

3.2.1 Localisation de l'objet de recherche

Gaston Mialaret (2002) établit une taxonomie des sciences de l'éducation en les classant en trois (3) axes, chacun contenant des domaines, et chaque domaine des disciplines spécifiques.

Axe 1 : Sur cet axe, s'alignent les disciplines qui s'intéressent aux conditions générales et locales de l'éducation.

Axe 2 : Domaine d'étude des faits d'éducation ou sciences pédagogiques.

Axe 3 : Lieu des disciplines réflexives s'interrogeant sur le devenir de l'éducation.

L'objet de notre recherche se situe sur l'axe 2 à l'intérieur duquel quatre domaines sont à distinguer.

- Le domaine des disciplines qui ont pour objet les conditions de l'acte éducatif.
- le domaine des didactiques et la théorie des programmes.
- le domaine des sciences des méthodes et des techniques pédagogiques.
- le domaine des sciences de l'évaluation.

Le premier domaine, celui qui concerne les conditions de l'acte éducatif, comporte cinq principales disciplines : la physiologie de l'éducation, la psychologie de l'éducation, **L'analyse des relations éducatives**, la psychosociologie des petits groupes, les sciences de la communication.

Notre propos s'enracine dans l'analyse des relations éducatives, non pas exclusivement, mais dans une large mesure. Pour Mialaret (idem, p.63) les faits éducatifs peuvent et doivent être analysés scientifiquement. Il faut plutôt s'efforcer d'observer, in situ, analyser et

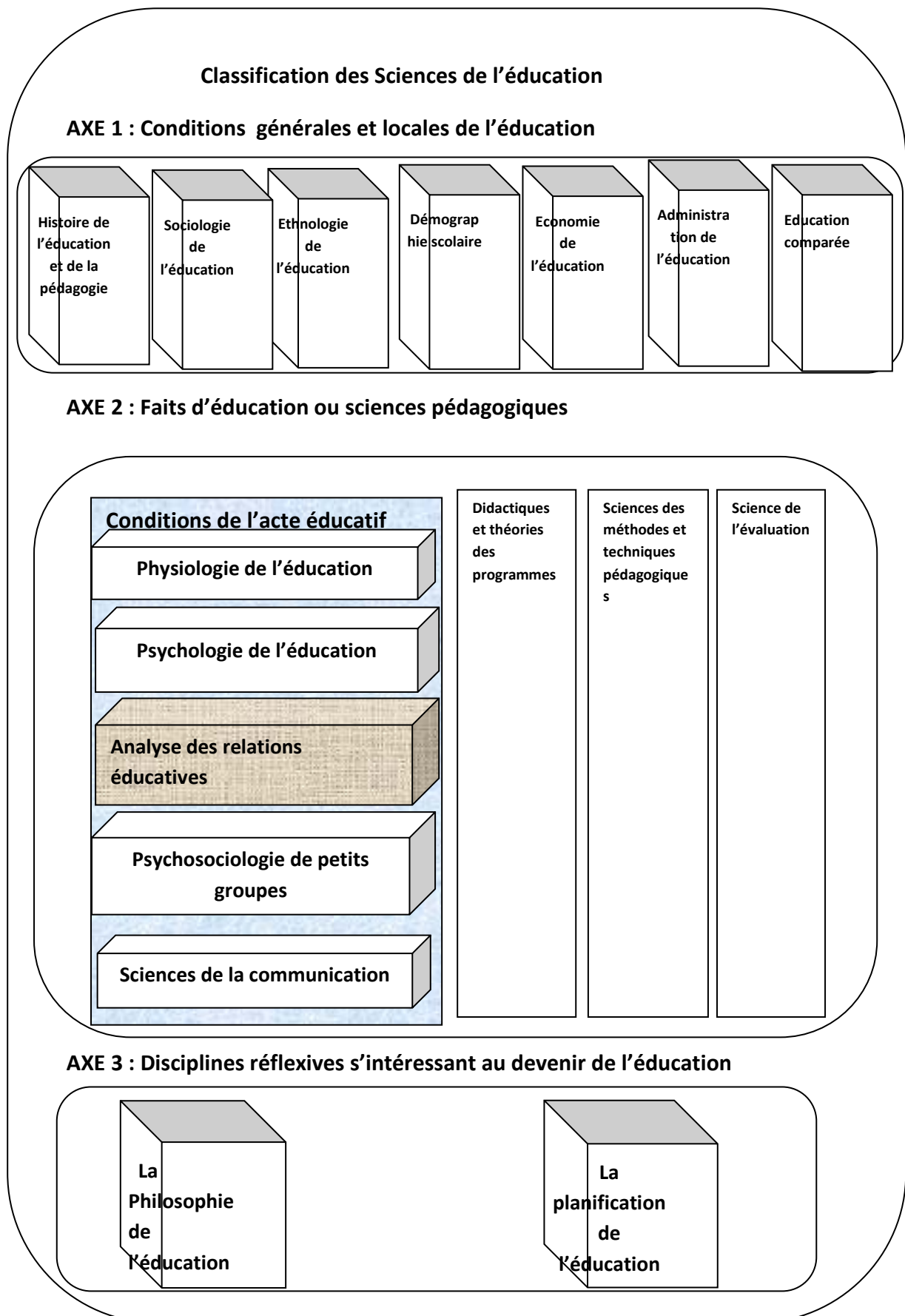
comprendre les interactions enseignants-élèves, élèves-élèves pour connaître ce qui détermine les apprentissages de ces derniers.

L'option de cet objet de recherche nous place en position de continuateur d'une œuvre importante déjà entamée par des chercheurs dont Marcel Postic (2001), Marguerite Altet (1994), Frédéric Tupin (2006), Marc Bru (1987, 1991, 2002), Pascal Bressoux (1993, 1994, 2003), Jean-François Marcel (2002), Joël Clanet (1997) etc.

Mais les relations éducatives se situent au carrefour de plusieurs disciplines. Il faut donc l'appréhender dans une analyse plurielle de la psychologie cognitive, de la psychologie sociale, de la linguistique, de la didactique et de la pédagogie pour produire des savoirs et du sens³².

³² Altet Marguerite, La formation professionnelle des enseignants : compte rendu De Landsheere Gilbert in *Revue française de pédagogie* Année 1994 Volume 109 Numéro 1 pp. 145-146

Figure 4: Localisation de l'objet dans les champs disciplinaires



3.2.2 Didactique et pédagogie, deux terrains distincts d'analyse de l'efficacité de l'enseignement-apprentissage.

Selon Legendre (1988), il faut distinguer la « pédagogie » qui concerne l'enseignement aux enfants et l'« andragogie » pour les adultes. Legendre (idem) attribue le sens de « méthode d'enseignement » et « méthodes éducatives » au mot « pédagogie ».

La définition de Lafond (1963), antérieure à celle de Legendre, établit une démarcation pédagogie/ didactique : La pédagogie s'applique à l'éducation en général, à l'instruction, aux moyens d'éduquer à l'exclusion des disciplines d'enseignement dont se charge la didactique (Jonnaert, 2010, p.65).

Le pédagogue s'intéresse plus à la gestion des interactions entre les élèves eux-mêmes et entre ceux-ci et l'enseignant. Raynal et Rieunier (1997) caractérisent l'action du pédagogue en évoquant les questions essentielles que se pose celui-ci. La pédagogie est pour eux, la recherche de réponses à des questions qui ont directement trait à l'action éducative du praticien. Les questions importantes ici sont les suivantes :

- Que savons-nous de l'apprentissage humain, nous permettant de construire des stratégies d'enseignement efficaces (question qui nous intéresse) ?
- Quelle serait la méthode d'enseignement la plus efficace pour tel type d'apprentissage ?

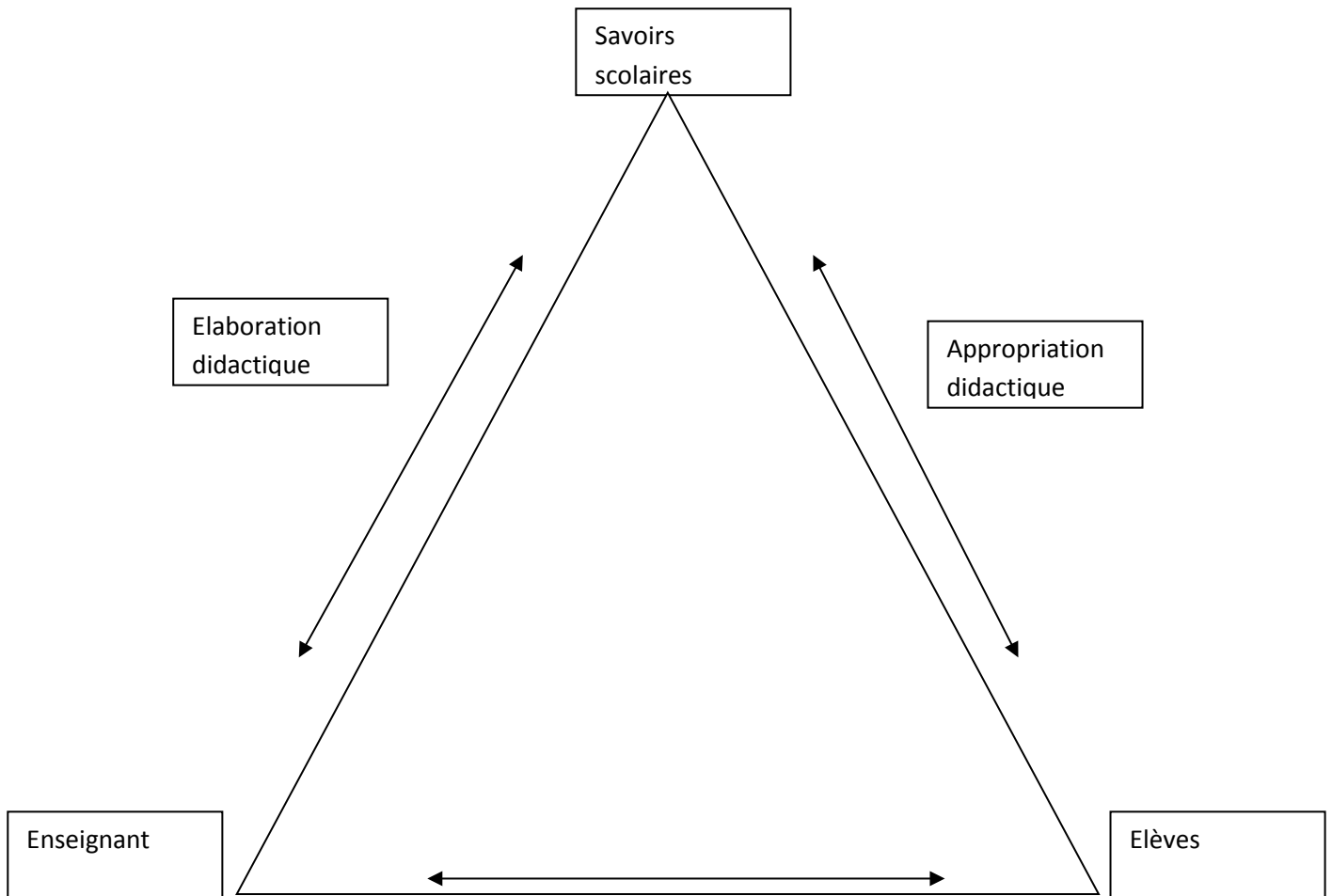
Selon les deux auteurs (idem. p.71) le pédagogue, en tant qu'homme de terrain, résout en permanence des problèmes concrets d'enseignement-apprentissage.

La didactique concernerait alors les disciplines particulières d'enseignement et la prise en compte systématique des savoirs.

Le didacticien est spécialiste d'une discipline : « le travail du didacticien est (...) essentiellement un travail de traitement de l'information : identifier et transformer le « savoir savant » en « savoir enseigner » (Idem, p. 71). Il cherche, dans un face à face pédagogique, les connaissances qui sont véhiculées dans le dialogue. Trois pôles sont pris en compte, chacun entretenant un rapport au savoir et aux connaissances : il s'agit de

l'enseignant, des élèves et l'objet de l'enseignement-apprentissage formant ainsi le triangle didactique.

Figure 5 : Représentation des trois pôles du triangle didactique



Source : Jean Houssaye

3.2.3 Deux terrains distincts mais complémentaires

Certains praticiens, notamment des enseignants de classes d'écoles primaires³³ confondent le sens des concepts « didactique » et « pédagogie ». Dans le jargon de l'enseignement primaire au Burkina Faso, la didactique est appelée « pédagogie appliquée » et la pédagogie tout court est appelée « pédagogie générale ».

Cette confusion souligne l'impossibilité de tracer nettement une ligne de démarcation entre les deux concepts. Les deux disciplines s'intéressent toutes à la pratique de l'enseignement-

³³ Selon une étude menée par Spallanzani et Jonnaert en 1997 (in Jonnaert, p.65)

apprentissage. C'est ce qui justifie l'intervention d'Altet (1996) dans cette « querelle de territoire » entre pédagogie et didactique. Pour elle, la spécificité des tâches d'enseignement réside en ceci qu'elles couvrent deux champs de pratiques différentes mais inséparables : d'un côté la didactique sous laquelle se logent la gestion de l'information, la structuration des savoirs par l'enseignant et de leurs apprentissages par les élèves. D'un autre côté, la pédagogie, domaine des actions de l'enseignant pour mettre en œuvre des conditions d'apprentissage adaptées au groupe pédagogique. C'est le lieu aussi du traitement et de la transformation de l'information en savoir par les processus d'assimilation et d'accommodation.

A la lumière des débats des spécialistes de la didactique et de la pédagogie, l'objet de la présente recherche s'inscrit dans un champ pluriel où la pédagogie, la didactique, la psychologie, la sociologie, la communication sont beaucoup évoquées. Ce qui nous intéresse le plus, c'est moins des questions de discipline d'enseignement que de celles des relations éducatives.

Toutefois, dans l'impossible démarcation des deux champs disciplinaires (comme nous le précise Altet) pour une recherche portant sur l'enseignement-apprentissage, nous nous intéresserons, (à la cinquième étape³⁴ du « plan canonique de recherche »), à ce que les enseignants font avec leurs élèves, non seulement par leurs déclarations mais aussi par l'observation de la conduite de l'enseignement d'une discipline donnée.

³⁴ Dans la livre de Raymond Quivy et Luc Van Campenhoudt (3^{ème} édition, 2006) la recherche scientifique en science sociale se déroule en 6 étapes : le questionnement de départ, l'exploration, la problématisation, la construction de modèle d'analyse, l'observation, l'analyse.

3.3 L'ancrage épistémologique

S'il est établi à présent que l'objet de notre recherche est **la pratique enseignante en relation avec les apprentissages des élèves**, il nous reste à définir un ancrage de cet objet dans des paradigmes éprouvés et approuvés par la communauté scientifique.

Il existe des paradigmes « pour » les pratiques d'enseignement (Bru, 2002) dont le but commun est d'améliorer l'apprentissage des apprenants. Nous reviendrons en détails sur ces cadres organisationnels de recherche au paragraphe 4.1) consacrés à la revue de littérature scientifique sur l'efficacité de l'enseignement-apprentissage. Mais, il est important de relever que ces paradigmes sur les pratiques d'enseignement sont arrimés, dans une large mesure, à des théories psychologiques et quelque fois à des théories sociologiques plus générales que les paradigmes d'apprentissage, qu'il importe de revisiter.

3.3.1 Nécessité de choisir une théorie d'arrimage

Il nous semble que le constructivisme avec son extension en socioconstructivisme sont des théories incontournables pour analyser les pratiques d'enseignement. Mais, ces théories sont historiquement situées. Ainsi, d'autres théories devancières ont influencé l'action éducative et il importe de les connaître pour mieux comprendre l'influence de chacune sur l'enseignement-apprentissage. Dans cette logique Johanne Rocheleau (2000) recommande que l'on distingue les postulats de base sur lesquels reposent les différentes théories de l'apprentissage.

3.3.2 Le béhaviorisme

3.3.2.1 Sources du béhaviorisme

Le béhaviorisme ou comportementalisme est fondé par l'Américain John Watson. Il a été développé par les recherches d'Ivan Pavlov mettant en évidence le « processus de conditionnement répondant » et les étapes pour le « processus d'extinction d'un comportement ». Une autre contribution significative est celle d'Edward Thorndike avec sa loi « connexionniste » de l'exercice et de l'effet selon laquelle l'étude du comportement doit se faire à partir du tandem stimulus-réponse.

Le béhaviorisme est une approche de la psychologie qui étudie les interactions de l'individu avec le milieu, donc particulièrement de l'élève dans le contexte de la classe.

Pour Watson, les phénomènes psychologiques, même s'ils existent, ne sont pas observables. Seul le comportement est objet d'étude et non la conscience.

En plus, les différences de comportement entre les individus émanent de la différence entre les milieux dans lesquels chacun évolue.

3.3.2.2 Postulats fondamentaux du béhaviorisme

La psychologie béhavioriste est une théorie largement appliquée avant le développement de la psychologie génétique. Elle se fonde sur des principes fondamentaux qu'il faut connaître car certains se retrouvent d'une certaine manière dans les théories ultérieures.

❖ Le postulat d'« équipotentialité »

Suivant ce postulat, les principes d'apprentissage sont les mêmes pour n'importe quel comportement des différentes espèces animales (y compris l'homme).

Après avoir mené des recherches sur les animaux : le chien pour Pavlov, les pigeons et les rats pour Skinner, des chats pour Thorndike, les comportementalistes opèrent une extrapolation des résultats sur l'espèce humaine. Selon donc le postulat d'équipotentialité, tous les hommes réagissent similairement, dans des situations analogues.

❖ Le postulat du « stimuli-réponse »

Les processus d'apprentissage peuvent être étudiés objectivement lorsqu'on porte l'attention aux stimuli-réponse. En effet, il existe une relation de cause à effet entre un stimulus donné dans un environnement précis et le comportement qui en résulte. C'est le principe de stimuli-réponse dont la forme la plus évoluée est celle développée par Skinner (1968) qui introduit des règles de conditionnement et d'extinction.

❖ **Le postulat de la boîte noire**

L'étude scientifique selon ce postulat, exclut les processus cognitifs. Le comportementalisme postule que le cerveau de l'homme est une « boîte noire » (Good et Brophy, 1990) non observable et non mesurable de sorte que ce qui s'y produit ne peut être pris en compte dans une théorie de l'apprentissage.

❖ **Le postulat de changement de comportement**

Etant donné qu'il faut suspendre le jugement au sujet des phénomènes mentaux, l'apprentissage est vérifié par le changement de comportement de l'apprenant. Dit autrement, apprendre c'est changer de comportement de manière observable.

❖ **Le postulat de la tabula rasa.**

Les béhavioristes classiques posent pour principe que tous les êtres normaux naissent sans une détermination quelconque. Il n'y aurait aucune prédisposition à agir ou à apprendre, tout est acquis dans l'environnement.

Les néo-béhavioristes dont Hull (1943) apporteront une réforme profonde à ce postulat.

❖ **Postulat de conditionnement**

L'apprenant ne contrôle pas l'apprentissage. Il est sous l'influence directe de l'environnement et du cours des évènements.

❖ **Le postulat de parcimonie**

Suivant ce principe, on peut expliquer l'apprentissage de tous les comportements à partir de peu de principes.

3.3.2.3 Le béhaviorisme comme théorie de l'enseignement

La psychologie béhavioriste s'intéresse à l'enseignement qu'elle considère comme « un expédient de l'apprentissage » (Skinner 1968). Autrement dit, il existe un apprentissage « a-didactique » par lequel un élève apprend sans être enseigné. Mais, cet apprentissage se fait trop lentement car, il manque de ce combustible qu'est l'enseignement.

Plusieurs principes pédagogiques généraux se dégagent du béhaviorisme.

❖ **Un accent est mis sur le comportement**

L'implication active de l'apprenant est importante dans les activités d'apprentissage. Un élève actif a plus de chance d'apprendre.

❖ **La pratique répétée**

Pour ancrer un comportement ou créer une habitude, il importe de répéter la séquence stimuli-réponse.

❖ **La dé cristallisation des mauvaises habitudes**

Lorsque de mauvaises habitudes s'installent chez l'apprenant, il faut appliquer un des moyens suivants : la méthode d'épuisement (exhaustion), la méthode du seuil progressif (threshold method), la méthode du stimulus inverse (écœurement).

❖ **Le renforcement**

Il consiste à engager l'élève à redonner une bonne réponse ou à le dissuader d'avoir un comportement inapproprié.

3.3.2.4 Le mérite du béhaviorisme dans le design pédagogique

L'importance de l'activité de l'apprenant dans le processus enseignement-apprentissage est évoquée par Skinner et continue d'être recommandée dans le courant cognitiviste et surtout constructiviste.

Le principe du renforcement, qu'il soit verbal ou non verbal, ne peut pas être exclu de l'enseignement scolaire. L'auto-motivation des apprenants n'est pas une évidence chez les élèves du primaire car le rapport qu'ils ont au savoir peut être négatif.

Or, ce principe de renforcement provient du béhaviorisme même si dans les courants pédagogiques actuels on ne recommande que les renforcements positifs.

Certaines habiletés peuvent être acquises par l'approche béhavioriste, en l'occurrence pour se remémorer des faits et dates historiques.

Il ne faut donc pas s'attendre à ce qu'un enseignant qui voudrait être efficace, exclue de ses pratiques tout principe béhavioriste. Dans des contextes de classes pléthoriques, de non maîtrise de la langue d'enseignement par les élèves, de programme « non réalisable », l'enseignant peut-il évacuer tout conditionnement ?

Néanmoins, avec les progrès des connaissances en sciences humaines, plusieurs béances du béhaviorisme sont détectées par le cognitivisme, le constructivisme et entériné par le socioconstructivisme. Le behaviorisme a donné lieu au développement du paradigme des processus-produits que nous développerons au point 4.1.1).

3.3.3 Le terreau cognitivo-constructiviste

3.3.3.1 Fondements

L'épistémologie traditionnelle se fondait sur une ontologie comme cadre paradigmatique dans lequel la connaissance se confond avec la « réalité » qui, elle-même, est indépendante du sujet épistémique. Autrement dit, la connaissance est une copie de la réalité qui aurait une existence autonome.

Cette thèse de l'ontologie de la « réalité » est baptisée « hypothèse institutionnelle » par le Moigne (1995). Elle a une répercussion pédagogique. Les connaissances étant une symbolisation de la réalité, chacun l'acquiert par transmission. Les différentes sciences renferment des portions de cette réalité. L'évaluation des processus enseignement-apprentissage qui se fonde sur le paradigme processus médiateur (développé au point 4.1.2) émane donc de cette posture ontologique de la réalité.

Pour le constructivisme radical, la réalité extérieure au sujet semble inexistante, donc la thèse ontologique est intenable. Von Glasersfeld (1988, 2004 a), tête de file du courant constructiviste contemporain peut être classé comme constructiviste radical. Pour les sectateurs de ce courant, la réalité est entièrement construite par le sujet.

A l'analyse, cette position, non plus, ne résiste à l'objection. S'il n'existe pas un objet en dehors du sujet, il ne saurait avoir une dialectique « sujet-objet ». Nier l'existence de tout objet de connaissance serait, en éducation, réduire l'enseignement/apprentissage aux interactions entre élèves sans contenus d'enseignement. Il faudrait, dans cette optique, supprimer le statut et le rôle du maître et appliquer les thèses des pédagogies libertaires.

Quant au cognitivisme, il s'inspire d'un principe biologique qu'est l'adaptation des organismes vivants. Dans un milieu ambiant, l'organisme vivant est en présence de deux forces contradictoires : un mouvement centripète qu'est l'assimilation et un autre, centrifuge, qu'est l'accommodation (Piaget, 1971). L'assimilation et l'accommodation ne sont pas d'égale intensité. Il est aussi difficile de les situer chronologiquement, l'une par rapport à l'autre.

Il en est de même des phénomènes cognitifs. L'intelligence est un cas particulier de l'adaptation biologique (Piaget, 1963). De ce postulat, on en déduit qu'elle est une organisation et comme telle, sa fonction est la structuration de l'univers, similaire à la structuration du milieu immédiat par l'organisme.

Pour qu'il y ait apprentissage, il faut d'abord une situation de déséquilibre chez le sujet, une contradiction qu'il cherche à résoudre. Ainsi, la nouvelle information est assimilée si le sujet apprenant dispose déjà de schèmes pouvant la traiter. Si non, il se produit une accommodation ou modification du dispositif cognitif (schèmes mentaux) pour prendre en compte la nouvelle information. L'esprit s'accommode dans ce cas pour ensuite assimiler la réalité extérieure.

3.3.3.2 Principes de base

Pour Tardif (1992), le cognitivisme s'intéresse à deux aspects en éducation : comprendre les stratégies d'apprentissage de l'élève, le mode de construction de la connaissance et les conditions d'application de la connaissance dans d'autres situations. D'un autre côté, il s'intéresse aux stratégies d'enseignement les plus efficaces, à la construction de la connaissance de l'élève en prenant en compte les composantes cognitive, métacognitive et affective.

Selon Ouellet (1997), dans une perspective cognitiviste, quelques principes sont à prendre en compte dans l'apprentissage des élèves.

- ❖ L'apprentissage est un processus actif et constructif. L'activité est intrinsèque à l'acte d'apprendre. Il n'y pas d'apprentissage passif.

- ❖ Tout apprentissage est la connexion entre des connaissances nouvelles et d'autres déjà établies.
- ❖ L'apprentissage engage les facultés cognitives et métacognitives car l'élève apprend quelque chose et apprend à apprendre toute chose semblable.
- ❖ Il y a une organisation/réorganisation constante des connaissances quand un individu apprend.
- ❖ Le rapport positif au savoir scolaire est cause d'engagement, de participation et de persistance de l'élève.

Le concept d'activité est commun au cognitivisme et au constructivisme, mais les connotations diffèrent.

Dans la position cognitiviste, les informations proviennent de l'extérieur et sont ensuite captées et traitées par le sujet apprenant. Apprendre, c'est « recevoir activement » des informations externes.

Pour le constructivisme, l'activité est un processus de création et non de réception. Il n'y a pas dans cette perspective une priorité accordée aux informations venant de l'extérieur. L'activité est interaction entre connaissances antérieures et nouvelles informations pour donner une nouvelle connaissance. Apprendre, dans ce dispositif, c'est « construire activement » la connaissance.

Jean Piaget, figure de proue du constructivisme, en est le fondateur. Il affirme dans son œuvre de 1936 : « l'intelligence ne débute ni par la connaissance du moi, ni par celle des choses comme telles, mais par celle de leur interactions et c'est en s'orientant simultanément vers les deux pôles de cette interaction qu'elle organise le monde en s'organisant elle-même » (Piaget 1936, in Jonnaert 2007 p.3).

Ce processus est une adaptation dont les tenants sont l'assimilation et l'accommodation telle que nous l'a expliqué Piaget (1971). Pour construire de nouvelles connaissances selon la logique constructiviste (Jonnaert, 2010), l'apprenant, de manière réflexive, agit sur ses propres connaissances.

Si le sujet n'était que récepteur, il ne se produirait que des assimilations, c'est-à-dire traitement de l'information par des logiciels (schèmes) déjà en place et cela de façon pérenne. Dans ce cas, nous retomberions dans l'innéisme d'antan en particulier dans un jansénisme psychologique suivant lequel l'éducation ne change pas véritablement l'individu. Or aujourd'hui l'on sait que le sujet se transforme lui-même par accommodation pour saisir l'univers. Cette accommodation n'est pas réception mais action, bien que réflexive.

3.3.3.3 Implications en éducation

La notion de compétence devient, avec les innovations actuelles des programmes d'études des systèmes éducatifs, le concept organisateur (mais sa source remonte au comportementalisme).

La notion de compétence s'enracine dans le constructivisme en tant que cadre de référence bien que certains chercheurs (Crahay et Forget, 2006 ; Baillargem, 2007) remettent en question le concept de constructivisme comme fondement de l'apprentissage. Les programmes d'études sont élaborés de nos jours en prenant en compte les avancées de la psychologie génétique et en s'inscrivant dans une épistémologie constructiviste.

Même Crahay, solidairement avec Forget, avant de renier en 2006 le constructivisme comme fondement d'un apprentissage efficace, affirmait que « le constructivisme est la théorie du sujet créateur de connaissances » (Crahay 1996, in Jonnaert 2007, p.3).

La conséquence en éducation est la naissance d' « un modèle pédagogique où l'acquisition de connaissances est le fruit d'un acte créatif, où l'enfant confronté à des problèmes d'adaptation à son environnement, est engagé dans un processus d'élaboration active de sa pensée » (idem p.3).

3.3.4 Le socioconstructiviste dominant : Principes de base

Le reproche souvent fait au constructivisme est qu'il présente l'apprentissage comme un processus individuel. Or, il faut non seulement « un contrat didactique » (Jonnaert, 2010) qui favorise des interactions enseignant/apprenant, mais aussi des zones d'échanges et de dialogues où se produisent des interactions entre pairs (apprenant/apprenants).

D'où la nécessité de préfixer une dimension « socio » au terme constructivisme. A ce sujet Marcel Postic (2001) nous rappelle que le groupe de la classe comprend deux pôles. Celui de l'enseignant et le pôle des pairs. Chaque individu de ces pôles a un statut, un rôle et des attentes propres à lui. Quelle que soit la « permissivité » d'un enseignant il importe qu'il reste distancié des élèves car après tout il est celui qui représente la société dans laquelle ces ceux-ci doivent s'intégrer.

Les pairs offrent au membre, des occasions d'apprendre mais les procédés peuvent divergés. Que ce soit par l'enseignant ou par les pairs, l'apprentissage se fait efficacement dans une relation avec autrui. C'est pourquoi le paradigme des interactions en contexte développé au point 4.1.4) puise son essence dans le socioconstructivisme. Sans cette dimension sociale, l'apprentissage peut toujours se faire mais il n'est plus scolaire mais « a-didactique ». L'autodidactie est un moyen d'apprendre surtout quand les connaissances de bases sont déjà installées. Pour les jeunes enfants, l'enseignement scolaire semble le meilleur moyen pour apprendre.

❖ Conclusion du troisième chapitre

L'objet de la présente recherche est « **la pratique d'enseignement en situation de classe pouvant rendre compte des apprentissages « efficaces » des élèves** ». cet objet s'est formé à la suite de plusieurs expériences vécues dans les classes et de certaines théories apprises avec nos enseignants en sciences de l'éducation des différents instituts, universités et écoles, où nous avons reçu de la formation initiale ou continue. un tel objet s'inscrit dans les sciences de l'éducation qui ont pour objet l'analyse des relations éducatives scolaires. Ce domaine n'est pas vierge, il est déjà riche des recherches dans plusieurs pays de l'Europe comme ceux ayant pris part au projet de recherche OPEN (2002-2012) et au Burkina Faso le projet de recherche OPERA (2015).

Pour étudier un tel objet, il faut le rapporter à des théories ou paradigmes déjà établis. Il s'agit ici des paradigmes propres à l'enseignement-apprentissage mais, pour plus d'intelligibilité de ces paradigmes qui seront développés plus loin, il nous a semblé convenable de passer succinctement en revue des théories plus générales qui en sont leurs substrats. Il en est ainsi du béhaviorisme, du cognitivisme, du constructivisme et du socioconstructivisme.

Dans la pratique quotidienne de la classe, les enseignants font usage de procédés qui renvoient à l'un ou l'autre des paradigmes car ce qui les préoccupe relève des pratiques susceptibles d'amener leurs élèves à comprendre une nouvelle notion.

Pour cette raison, nous déposons dès maintenant nos préjugés qui pourraient nous faire rechercher dans les pratiques des enseignants, celles qui sont conformes au socioconstructivisme sous prétexte qu'il est le paradigme le plus en vogue, en analyse des pratiques enseignantes. Nous entrerons dans les classes avec l'effort maximal de neutralité de jugement.

Connaissant à présent l'objet de notre recherche et les sciences qui le portent, le chapitre suivant présente le compte rendu des lectures et enquêtes exploratoires.

Chapitre 4 : Lectures et enquêtes exploratoires

❖ Introduction au quatrième chapitre

Ce chapitre présente en premier lieu une synthèse des lectures exploratoires de documents scientifiques traitant des paradigmes d'enseignement, des dimensions à évaluer en matière d'enseignement-apprentissage.

En second lieu, est présenté le compte rendu des enquêtes exploratoires faisant ressortir les opinions des praticiens sur ce qui concourt à l'efficacité de l'enseignement-apprentissage.

4.1 Revue de littérature scientifique sur l'efficacité de l'enseignement-apprentissage

4.1.1 Paradigme de processus- produit

Avec Doyle (1986), le paradigme processus-produit est décrit comme suit : « dans cette perspective de recherche, on tente d'évaluer l'efficacité en étudiant les relations entre la mesure des comportements des enseignants en classe (le processus), d'une part, et de l'apprentissage des élèves (le produit) d'autre part. » Même si certains considèrent ce paradigme comme inefficace à mesurer les acquisitions des élèves dues à l'action du maître, il reste entendu que son objectif affiché était d'améliorer l'efficacité de l'enseignement-apprentissage en influençant positivement la formation initiale et continue des enseignants (Gage, 1986).

4.1.1.1 *La personne du maître et les résultats des élèves*

Les premières recherches sur l'efficacité des pratiques des enseignants sur les apprentissages des élèves proviennent des Etats Unis. Les chercheurs américains partaient du postulat que les caractéristiques liées à de la personne de l'enseignant a un effet sur les acquisitions des connaissances par les élèves. De ce fait, quel que soit le contexte, un maître qui réunirait les critères du « bon enseignant », réussit sa tâche qui est, si non de transmettre des connaissances à ses élèves, du moins de les amener à les acquérir efficacement et équitablement.

Pour caractériser un « bon enseignant », les défenseurs de cette posture utilisent des variables de présage que sont le sexe, l'âge, le niveau intellectuel et la formation professionnelle suivie par l'enseignant, son enthousiasme au travail, son ouverture et son attitude démocratique aux interactions heuristiques, sa patience envers les élèves.

Il y a dans cette perspective, comme le note Laurent Talbot (2001)³⁵, une confusion des caractéristiques personnelles de l'enseignant et de son activité. Les résultats des élèves sont des variables dépendantes expliquées par les variables de présages.

³⁵ **Manuscrit non publié**

4.1.1.2 Le comportement du maître et les acquisitions des élèves

On assiste vers les années 60 à une légère modification de ce paradigme. Un autre facteur est désormais pris en compte : le comportement de l'enseignant en situation de classe en relation avec les apprentissages des élèves (Bressoux, 1994).

Les variables de présage ne suffisent plus. Il faut désormais inclure des variables de processus, autrement dit, ce qui a trait aux méthodes, aux modalités pédagogiques, aux procédés d'enseignement des différentes disciplines, au programme dont se sert l'enseignant. Vu sous cet angle, l'enseignant est le principal acteur dont les pratiques à la fois stables et rationnelles conduisent aux bons résultats.

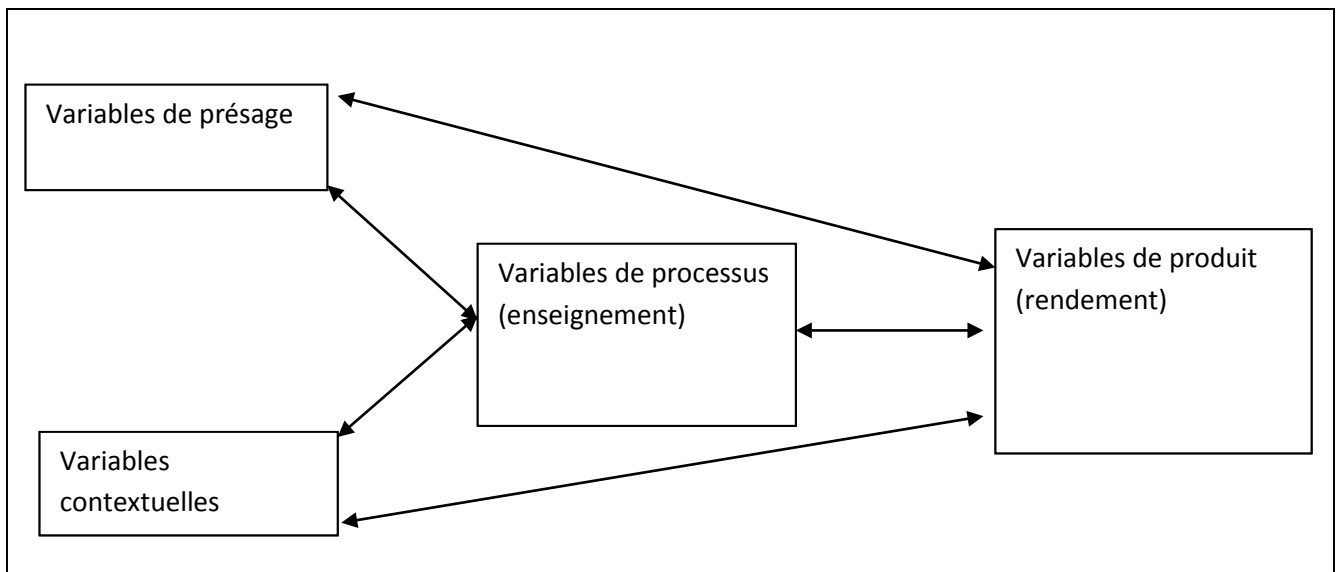
Bru (1991), ayant analysé cette posture, parvient à la conclusion que la démarche de ceux qui accordent une prééminence aux variables de processus, pensent qu'il faut décrire de façon fine, les éléments processuels de ces pratiques avant de vouloir les connecter avec les résultats des élèves.

Le troisième moment de la variation du paradigme processus-produit est la prise en compte des variables de contexte en plus des facteurs de présage et processuels.

Gage (1986) appelle variables de contexte celles qui « concernent le cadre dans lequel l'enseignement se déroule ». Ce cadre est à la fois social (nombre d'élèves, leur provenance sociale et économique) et physique (le ratio élève/enseignant, le matériel didactique...). Certains chercheurs, comme Sirota (1988), se sont intéressés aux aspects socio-économiques des apprenants sur leur apprentissage.

En prenant en compte le stade avancé de ce paradigme, incluant les variables de présage, de processus et de contexte, Gage(1986) présente le modèle d'analyse ci-après.

Figure 6 : Le modèle processus-produit



Source : Gage 1986

4.1.1.3 l'économisme en amont

Le paradigme processus-produit émane des sciences économiques qui trouvent leur ancrage théorique dans l'épistémologie traditionnelle en contradiction avec le constructivisme.

« La pratique » ou supposée telle dans cette perspective consistait à recueillir des déclarations d'enseignants sur leurs propres pratiques afin de les mettre en relation avec les acquisitions des élèves. Cela permettrait de déduire l'efficacité éventuelle (Suchaut 2003).

Les partisans de ce paradigme (Duru-Bellat et Alain Mingat, 1993), défendent l'idée que la recherche en sciences de l'éducation qui s'intéresse aux phénomènes scolaires, en l'occurrence l'enseignement-apprentissage, peut les mesurer par des techniques économétriques. Cette approche quantitative requiert un échantillonnage de grande taille pour minimiser la marge d'erreur et les biais. Cela permet une généralisation des résultats par des calculs probabilistes des méthodes de statistiques inférentielles.

4.1.1.4 Les mérites du paradigme processus-produit

Plusieurs atouts sont liés à cette méthode : Cardinet (1979 in Suchaut 2003) note que cette démarche « quantificatrice » propre à l'économie, permet de respecter le principe du « toutes choses égales par ailleurs ». Elle offre une perspective longitudinale dans l'analyse, permettant de prendre des informations à plusieurs moments d'une période et d'en apprécier les progrès.

Dans cette optique de mesure des phénomènes éducatifs par les méthodes quantitatives, l'avantage supplémentaire serait « le gain en objectivité », en tant que le chercheur qui observe la réalité par un télescope, garde une distance avec son objet de recherche. Ainsi, un des obstacles épistémologiques que mentionne Gaston Bachelard (1993) à savoir le manque de distanciation entre l'objet et le sujet épistémique, se trouverait contourné).

Pour autant, faut-il déduire l'efficacité de l'enseignement-apprentissage à partir des caractéristiques de la personne de l'enseignant, la méthode qu'il emprunte et le contexte de l'apprentissage ?

4.1.1.5 Les critiques opposées à cette posture

Pour être « défendable » et pour avoir contribué à de nombreux progrès en matière de recherche en éducation, le paradigme économique ne résiste pourtant pas à nombre de critiques. Il présente des limites objectives que plusieurs autres chercheurs relèvent. Celles-ci sont d'ordre épistémologique et méthodologique.

4.1.1.6 Les critiques d'ordre épistémologique

Au regard des normes de la science, les recherches selon le modèle processus-produit expliquent faiblement le phénomène du lien qui relie l'enseignement de l'apprentissage. Nous savons seulement que les résultats des apprentissages ont en partie pour cause, les caractéristiques ou le comportement de l'enseignant. A titre illustratif, la gestion du temps a un impact sur les acquisitions des élèves.

Pour Clanet (1997), le modèle processus -produit « pêche par excès de simplisme ». En effet, une seule dimension selon lui, est souvent prise en compte pour expliquer le fonctionnement du système.

Le même auteur relève la variation des pratiques d'enseignements que l'on observe chez un même enseignant sur plusieurs séances ou que l'on observe chez différents enseignants avec différents groupes d'élèves, dispensant un cours portant sur la même notion. On n'assiste jamais deux fois à un même cours. Cette permanente variation a déjà été mise en évidence par des études conduites par Crahay (1989), Bru (1991), Altet et al. (1994) et plus tard par Clanet (1997). Il en est de même de Suchaut (2003) à la suite de Bonniol et Vial (1997), qui critiquent cette approche évaluative en enseignement- apprentissage en tant qu'elle se heurte à une difficulté : celle de l'impossible contrôle et duplication du phénomène scolaire qui est avant tout un phénomène social.

De plus, si cette méthode satisfait l'exigence bachelardienne de l'écart entre objet à connaître et sujet-chercheur, Suchaut (2003) relève néanmoins un inconvénient : « On peut également envisager *a contrario* que la distance entre le chercheur et l'objet évalué constitue un obstacle à l'évaluation dans la mesure où la compréhension du phénomène n'est sans doute pas parfaite et que certains éléments complexes échappent à l'acte d'évaluation. »

De surcroît, cette méthode suppose aussi que la connaissance enseignée est facteur de « production » de capital humain en occultant le fait que l'école a d'autres missions, dont par exemple la formation du citoyen ou socialisation. L'enseignant y est « avant tout considéré comme un agent porteur d'efficacité parmi les nombreux autres « inputs » de la fonction de « production scolaire » selon le même auteur, lecteur de Morlaix (2002).

Sous l'angle psychologique, des cognitivistes comme Bandura, Vygotsky, Piaget ont montré que l'apprentissage n'est pas exclusivement dû à l'action de l'enseignant. Il est aussi dépendant des différents styles cognitifs des apprenants ainsi que du contexte socioculturel.

L'apprentissage n'est donc pas la conséquence directe de l'enseignement. Les deux sont des processus différents si bien que Bru (1987) propose d'abandonner toute conception mécaniste, linéaire de type béhavioriste entre l'enseignement et l'apprentissage.

4.1.1.7 Les critiques d'ordre méthodologique

Gage (1986) nous explique comment les chercheurs procédaient avec le paradigme processus-produit : Ils font « recours généralement à des observations structurées des processus en classe, à des tests de rendement et à des enquêtes sur les attitudes ». Le calcul

de corrélation simple, les régressions, les expériences avec répétitions aléatoires sont également utilisées. Mais tout cela pose un problème méthodologique au sens de Crahay et Lafontaine (1986). Ces deux chercheurs font remarquer que Dunkin et Biddle (1975) avaient démontré qu'il est vrai de dire que les comportements de l'enseignant influencent les performances des élèves mais l'inverse aussi est vrai. La conclusion de la détermination causale de la performance de l'élève par le comportement de l'enseignant procède du béhaviorisme, plusieurs fois critiqué comme inapproprié à rendre compte des subtilités liées à l'effet-maître.

Pour le même auteur, certaines dimensions qualitatives des phénomènes éducatifs ne se prêtent pas aisément à l'analyse quantitativiste. Des dimensions comme celle des processus, présentent des variables dont les modalités concernent éminemment le qualitatif. L'enseignement-apprentissage, processus par lequel les élèves acquièrent de nouveaux savoirs et compétences, n'est pas mesuré de manière pertinente si l'on se contente du volume horaire d'enseignement effectif, du nombre d'élèves dans la classe, des ratios livre/élèves, en d'autres termes, des variables de contexte et des caractéristiques des enseignants et apprenants.

Un autre argument contre le quantitativisme avancé par Laval (in Suchaut 2003) est que cette méthode suppose une vision instrumentale de l'école dont le but serait de « Servir l'individu à réussir scolairement, socialement et in fine à accroître son revenu ». Or la finalité de l'école n'est pas uniquement économique. Elle est aussi psychologique et sociale et les habiletés sociales et psychologiques sont peu, voire pas prises en compte dans l'évaluation quantitativiste.

En conclusion, il existe une corrélation entre les variables liées au « comportement de l'enseignant » et les « performances des élèves » mais cette relation n'est pas causale. Des processus médiateurs sont donc à prendre en compte.

Ces différentes critiques aussi bien méthodologiques qu'épistémologiques ont conduit à l'expérimentation d'autres modèles dont celui intitulé « paradigme des processus-médiateurs ».

4.1.2 Le Paradigme des processus-médiateurs

4.1.2.1 Raison de l'abandon du paradigme processus-produit

Selon des chercheurs étudiant les effets des pratiques enseignantes sur les apprentissages des élèves, les études ne font pas ressortir une corrélation, encore moins une causalité entre les performances des élèves et les critères de présage que sont les caractéristiques personnelles des maîtres. C'est le cas de Felouzis (1997) qui écrit : « Les caractéristiques individuelles des enseignants n'ont pas d'effet sur les acquisitions des élèves : le « bon professeur » type n'existe pas de ce point de vue. L'âge, le sexe, l'origine sociale ou le statut n'ont pas d'effet sur l'efficacité ».

4.1.2.2 Centration sur l'apprenant

Comme les pourfendeurs du paradigme processus-produit dénoncent le simplisme de la linéarité de ce modèle, le paradigme des processus-médiateurs fait intervenir des variables intermédiaires qui sont des caractéristiques de l'apprenant, interférant entre lui et l'enseignant.

On assiste alors à un changement de perspective, un abandon du modèle stimulus-réponse que rapporte Bressoux par le propos suivant. Les recherches sur l'efficacité de l'enseignement doivent maintenant « s'intéresser aux processus humains implicites qui s'interposent entre les stimuli pédagogiques et les résultats de l'apprentissage. Le stimulus n'est plus vu comme ayant un effet direct sur l'apprentissage, mais les variations dans les résultats de l'apprentissage sont fonction des procédures intermédiaires de traitement de l'information que les élèves déploient lors de l'activité. On va ainsi s'intéresser à des procédures médiatrices telles que l'attention, l'utilisation du temps, l'implication dans la tâche à réaliser, la persévérance » (Lefevre, 2007).

L'emphase est désormais portée sur l'apprenant et non plus sur l'enseignant dans le processus d'enseignement-apprentissage. Il s'agit là d'une vision optimiste de la personne de l'élève et de sa capacité d'apprendre. Il n'est plus un simple récepteur subissant l'action du maître ; son engagement compte véritablement. C'est d'ailleurs dans cette même optique

que s'inscrit Jonnaert (2010) qui, dans une perspective cognitiviste affirmait que l'apprentissage relève, dans une large mesure, de la responsabilité de l'apprenant.

4.1.2.3 Mérites du paradigme des processus-médiateurs

Un des mérites du paradigme processus-médiateurs est la valeur accordée à l'apprenant dans le processus d'enseignement-apprentissage. Reconnaître que l'engagement de l'élève est capital pour qu'il acquière le savoir, c'est reconnaître sa liberté, donc aussi sa responsabilité. A ce titre, le paradigme des processus-médiateurs est, en filigrane, porteur de l'idéologie humaniste.

De plus, ce paradigme a contribué à des avancées significatives en psychologie cognitive par l'attention portée aux attitudes de l'élève en situation d'apprentissage.

4.1.2.4 Limites de cette posture

Malgré son humanisme, on peut reprocher à ce paradigme son psychologisme qui tend à ramener tout sur l'apprenant. L'enseignant compte pour peu. Selon Clanet (1997), analyste critique des paradigmes d'apprentissage, les médiateurs en questions dans ce paradigme ne font qu'élargir et prolonger le paradigme processus-produit qu'il est censé supplanter.

La plus grande difficulté que posent les variables intermédiaires, c'est qu'elles ne sont mesurables qu'au laboratoire. Il est quasiment impossible de transférer ces résultats en situation de classe. A ce sujet, Clanet (idem) écrit : « les conclusions des recherches menées en laboratoire sont trop loin de la réalité scolaire quotidienne pour pouvoir déboucher sur des recommandations pratiques ».

En effet, le contexte de classe diffère de celui du laboratoire. Les élèves en classe subissent l'effet du contexte tout en l'influençant en retour par les interactions. Par conséquent, leurs attitudes en classe diffèrent de celles au laboratoire. Le contexte est alors une dimension à effet non négligeable.

4.1.3 Paradigme écologique

4.1.3.1 Son objet

Une dimension importante est ignorée jusque-là par les deux paradigmes antérieurement présentés : celle du contexte. D'où la grande place accordée au concept de contexte dans les études ultérieures qui feront naître un nouveau paradigme, celui de l'écologie de l'enseignement. Selon Doyle (1986a) « le paradigme écologique a pour objet l'étude des relations entre les demandes de l'environnement, c'est-à-dire les situations de classe et la manière dont les individus y répondent ». Les modèles pour comprendre l'enseignement-apprentissage dans ce cadre paradigmatique, varient selon plusieurs laboratoires de recherche.

❖ Le modèle de Dunkin et Buddle (1974) est conçu selon quatre types de variables : les variables de présage, de contexte, de processus et de produit. On pourrait percevoir une similitude avec le modèle de Gage (1986) relevé au point 4.1.1. mais à voir de près, il y a une démarcation entre les deux du fait des variables que contient la dimension « contexte ». Si Gage (idem) entend par contexte, la classe, Dunkin et Buddle (1974) l'élargissent à d'autres variables comme l'école, l'administration scolaire, les familles etc.

❖ Pour Bronfenbrenner (1981, 1986), les apprentissages des élèves sont influencés par quatre systèmes inclusifs (micro, méso, exo et macro). L'écologie de l'enseignement apprentissage est d'une part, le rapport entre les caractéristiques des élèves et leurs environnements habituels, d'autre part, les liens tissés entre ces différents environnements. Le modèle des interactions en contexte est promu par des chercheurs comme Marc Bru (1991). Il s'inspire du modèle triadique de Bandura (1986). Ce modèle a permis, par des recherches dans plusieurs laboratoires, d'identifier les organisateurs de l'action d'enseignement par-delà les variations intra et inter-enseignants.

Une certaine stabilité est détectable dans les pratiques de plusieurs enseignants. A ce propos, Altet & al (1994,1995) ; Crahay (1989); Talbot, (2008) considèrent que la variabilité intra-enseignante peut s'avérer supérieure à la variabilité inter-enseignante.

4.1.3.2 Les mérites

Le modèle que nous propose le cercle des Bru et Altet (les interactions en contexte) permet d'échapper au schéma « processus-produit ». Selon Duru-Bellat et Van-Zanten (1992), les caractéristiques sexes, âge, formation de l'enseignant ont un faible poids dans l'efficacité de la prestation de ce dernier. Pour eux, « ... le maître efficace est celui qui parvient à maintenir les élèves stimulés et concentrés sur les tâches scolaires, maximisant ainsi le temps actif d'apprentissage... d'une manière générale c'est le management des groupes classe qui compte : les « bons » maîtres savent prendre en charge tous les élèves de la classe , passer d'une chose à l'autre sans rupture, maintenir un rythme continu et proposer aux élèves des activités adaptés à leur niveau » (in Altet et al, 1994) .

Ce qui structure l'efficacité de l'enseignement dans un contexte donné, tient en des organisateurs qui sont assez stables d'un enseignant à l'autre.

Par l'identification de ces organisateurs, la pratique d'enseignement peut être apprise à des enseignants débutants. Ils peuvent servir aussi de dimensions d'une grille d'évaluation de l'action de l'enseignant dans le but de lui apporter un appui-conseil.

Le modèle du paradigme écologique est supérieur à ceux des deux autres car, il les englobe.

4.1.3.3 Les reproches faits à l'écologie de l'enseignement

Gwénaél Lefeuvre (2007) lecteur de Clanet, relève dans sa thèse que bien que le paradigme écologique tente de surmonter les insuffisances des deux précédents, il ne s'éloigne pas du schéma « processus-produit ». En effet, les chercheurs sont toujours tentés d'établir un lien causal entre les variables du contexte d'enseignement-apprentissage et les acquisitions réelles des élèves. Clanet (1997) dénonce cette attitude par ces propos : « la relation causale entre variables explicatives et variables expliquées est toujours présente. Ce type de modélisation, même s'il s'étoffe en se compliquant, en reste à une lecture programmatique des relations entre enseignement et apprentissage. » (idem, p.107). En d'autres termes, on continue à identifier les variables qui favorisent l'apprentissage des apprenants.

Une autre idée qu'évoque Clanet (idem, p.110) pour prouver la limite du paradigme écologique est que le contexte d'enseignement-apprentissage semble être le même pour tous les chercheurs en ce sens que chacun considère les mêmes éléments de contexte pour bâtir

son modèle d'analyse. Or les contextes sont toujours particuliers. Par conséquent, il est critiquable de ne considérer qu'un même modèle de contexte explicatif des apprentissages des élèves.

S'inspirant de ces critiques formulées par Clanet, le modèle d'analyse dans cette recherche ne considère pas un contexte prédéfini. Toutefois nous nous baserons sur trois domaines dont les raisons du choix sont précisées au **chapitre 5)**³⁶. Il ne sera pas non plus question de vérifier si un certain nombre de dimensions et de variables sont présentes dans les interactions enseignants-élèves mais de chercher à savoir quelles sont les variables qui sont les plus récurrentes afin de procéder à une analyse descriptive et compréhensive aux **chapitres 7 et 8).**

³⁶ Il s'agit du climat relationnel, de l'organisation pédagogique et de la gestion didactique

4.1.4 Notion d' « interaction en contexte »

Le concept des « interactions en contexte » du paradigme écologique est la notion censée influencer l'interprétation du phénomène des enseignements-apprentissages afin de rendre compte de leur efficacité.

Les études dans le domaine des pratiques d'enseignements-apprentissages ont pendant longtemps mis l'accent sur des aspects quantitatifs. L'effet-classe, l'effet-école sont par exemple des variables que l'on peut mesurer quantitativement en choisissant un grand nombre d'individus de l'échantillon en vue des inférences statistiques.

Mais ce qui se passe en classe concerne surtout les relations, les interactions entre l'enseignant et le contexte et aussi entre les élèves et le contexte. C'est justement cet aspect qui nous intéresse plus spécifiquement et non pas l'ensemble des facteurs qui concourent à la réussite scolaire d'un élève. Le concept de « contextualisation » clarifié ci-après permet de comprendre le modèle pour analyser les pratiques d'enseignement en situation développé au sous chapitre 6.2).

4.1.5 La notion de « contextualisation »

La notion de contextualisation est importante pour comprendre le phénomène des interactions en contexte.

4.1.5.1 Ancrage de la notion de contextualisation dans la théorie sociale cognitive de Bandura

La théorie sociale cognitive (TSC) est à la source de plusieurs recherches et applications dans divers domaines que sont la psychologie clinique et pathologique, l'éducation, la santé, le travail et le sport (François P-H et Botteman A.E. in *Carriérologie*)³⁷.

La notion d'interaction est centrale dans la T.S.C. En effet, pour Bandura (1986) le comportement de l'individu ne doit pas être seulement perçu sous l'angle réducteur de son interaction avec son environnement. Une telle vision relève du béhaviorisme qui est, de

³⁷ http://www.carrierologie.uqam.ca/volume08_3-4/13_francois/13_francois.pdf

nos jours, relégué au second rang des théories qui veulent rendre compte de l'agir en contexte social.

Dans la TSC, comme le notent François et Botteman (idem, p.520), « l'interaction doit être comprise comme un déterminisme réciproque des facteurs personnels, environnementaux et des comportements » selon une configuration triadique dont chaque pôle est occupé par une dimension de l'interaction.

Bandura ne nie pas l'influence de l'environnement sur le comportement ; l'individu réagit certainement aux stimuli de l'environnement, mais pas exclusivement. Il donne sens à ce contexte environnemental en l'interprétant (Bandura, 1980).

Dans le modèle de causalité triadique et réciproque, la force que chaque pôle exerce sur les deux autres n'est pas d'intensité égale dans une situation donnée et en un temps « t ».

Les facteurs cognitifs de l'individu en contexte influent parfois sur son comportement ainsi que sa perception de cet environnement. Cette perception a un poids très important sur le comportement bien plus que les conditions physiques du contexte. C'est dans ce sens qu'il faut comprendre le propos suivant de l'article de Pierre et André (idem) : « Cette perception a un effet plus déterminant que les conditions réelles dans lesquelles se trouve l'individu ».

Cette perception peut être une croyance que l'individu a de ses capacités à accomplir une ou plusieurs tâches. Cette croyance régule alors son comportement. Chez l'acteur, dans un contexte donné, habite un Sentiment d'Efficacité Personnelle (SEP).

4.1.5.2 Le système triadique de l'enseignement-apprentissage

Le modèle de causalité triadique réciproque fait écho en sciences de l'éducation pour servir à l'analyse des interactions en contexte.

Ainsi, pour Marcel (2002 b), les pratiques d'enseignement doivent être appréhendées selon une approche systémique qui s'inspire du modèle triadique de Bandura. Pour lui, « les pratiques enseignantes peuvent être appréhendées comme un système composé de trois éléments : un acteur, une activité, un environnement. Ces éléments en interaction portent à la fois la globalité du système (puisqu'ils permettent d'en délimiter la frontière) et sa

permanence en dépit de son évolution et de ses transformations (de par l'organisation résultant de ces interactions) ».

Ici, surgit une nouvelle notion qu'est « l'approche systémique ». Plusieurs principes sous-tendent cette approche. Dans une approche systémique il faut :

- prendre en compte l'environnement dans lequel se situe la pratique soumise à l'étude ;
- inclure l'idée de boucle rétractive où chaque cause est aussi causée et inversement.

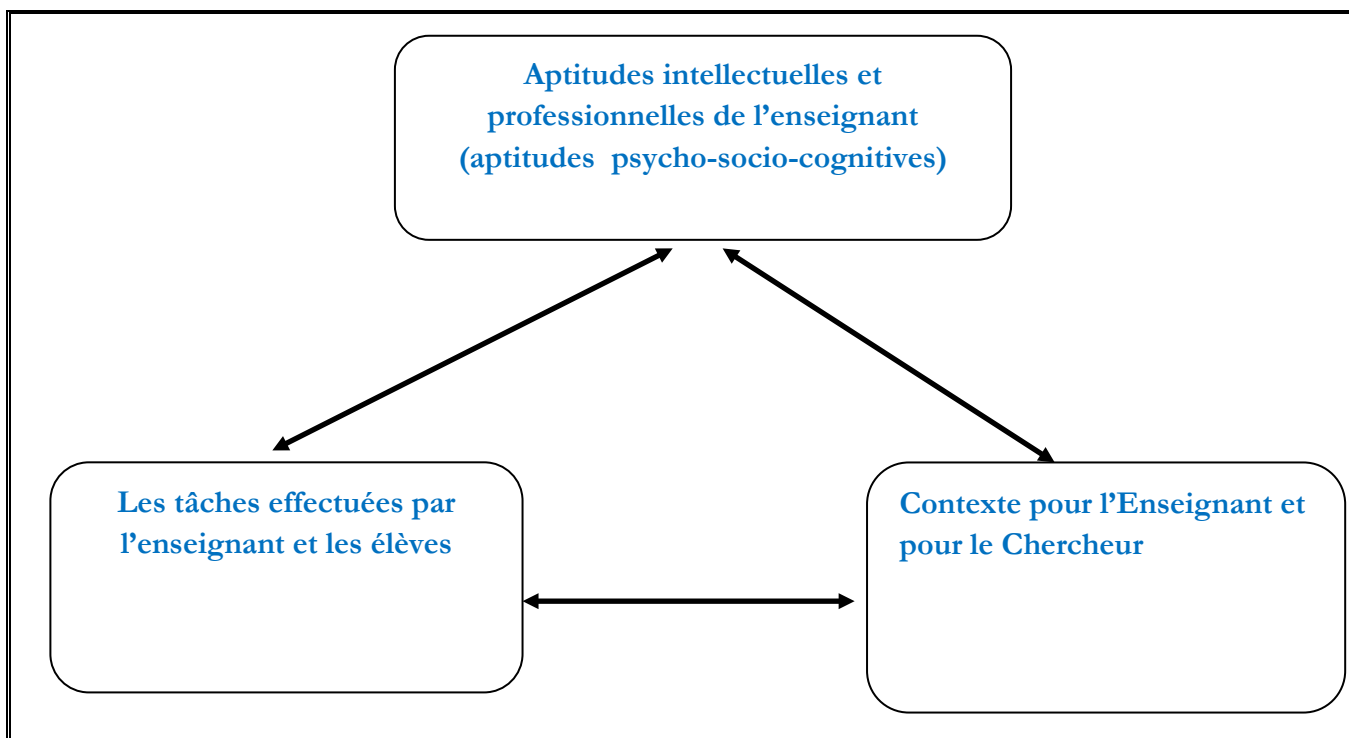
Marc Bru (1991) prend en compte ces principes dialogiques et écologiques de l'approche systémique pour asseoir le modèle des interactions en contexte d'enseignement-apprentissage.

Pour ce dernier l'enseignement et l'apprentissage sont des deux sous-systèmes ou des processus distincts et autonomes, mais en relation car, appartenant tous les deux à un système qui les englobe.

Ce que Bandura appelle « environnement », Bru le nomme « contexte » dont une des caractéristiques est qu'il est le lieu d'apparition de l'imprévisible. Il faut donc s'attendre à l'inattendu dans le contexte de l'enseignement-apprentissage

Ce modèle triadique systémique peut être illustré par le triangle suivant, symbolisant le contexte dans lequel se produisent les interactions. Il semble donc nécessaire de contextualiser toute étude qui a pour objet les pratiques d'enseignement.

Figure 7 : Le modèle triadique systémique réciproque



Source : Jean François Marcel (2002)³⁸

La notion de contextualisation culmine alors dans le modèle d'analyse issu du concept des interactions en contexte. Il est récurrent dans les écrits de Marcel (1997, 1998, 2000). Ce que ce chercheur appelle « contextualisation » relève des interactions enseignant-contexte. Au sujet de cette délimitation il écrit : « les processus de contextualisation désignent l'ensemble des relations interactives entre l'enseignant et le contexte en cours d'action ».

C'est du reste cette posture « marcelienne » que nous adoptons pour notre analyse

4.1.5.3 Lire doublement le processus d'enseignement-apprentissage

Il est reconnu par les théories que l'action de l'homme en contexte social (comme l'enseignant en classe) comporte une part que l'acteur prévoit, planifie et exécute ; une part dont il est conscient. Mais l'acteur en l'occurrence l'enseignant, n'est pas totalement transparent à lui-même. En oeuvre dans la classe, l'enseignant doit faire face à l'imprévu. En plus, il n'est pas toujours conscient de certains de ses actes, tels que sa position dans la

³⁸ Les contenus des encadrés écrits en bleu sont des adaptations et non pas le contenu original

classe, le temps qu'il accorde à chaque élève pour répondre à une question, son attitude quand le meilleur des élèves ou celui qui a des difficultés répond à une question qu'il pose...

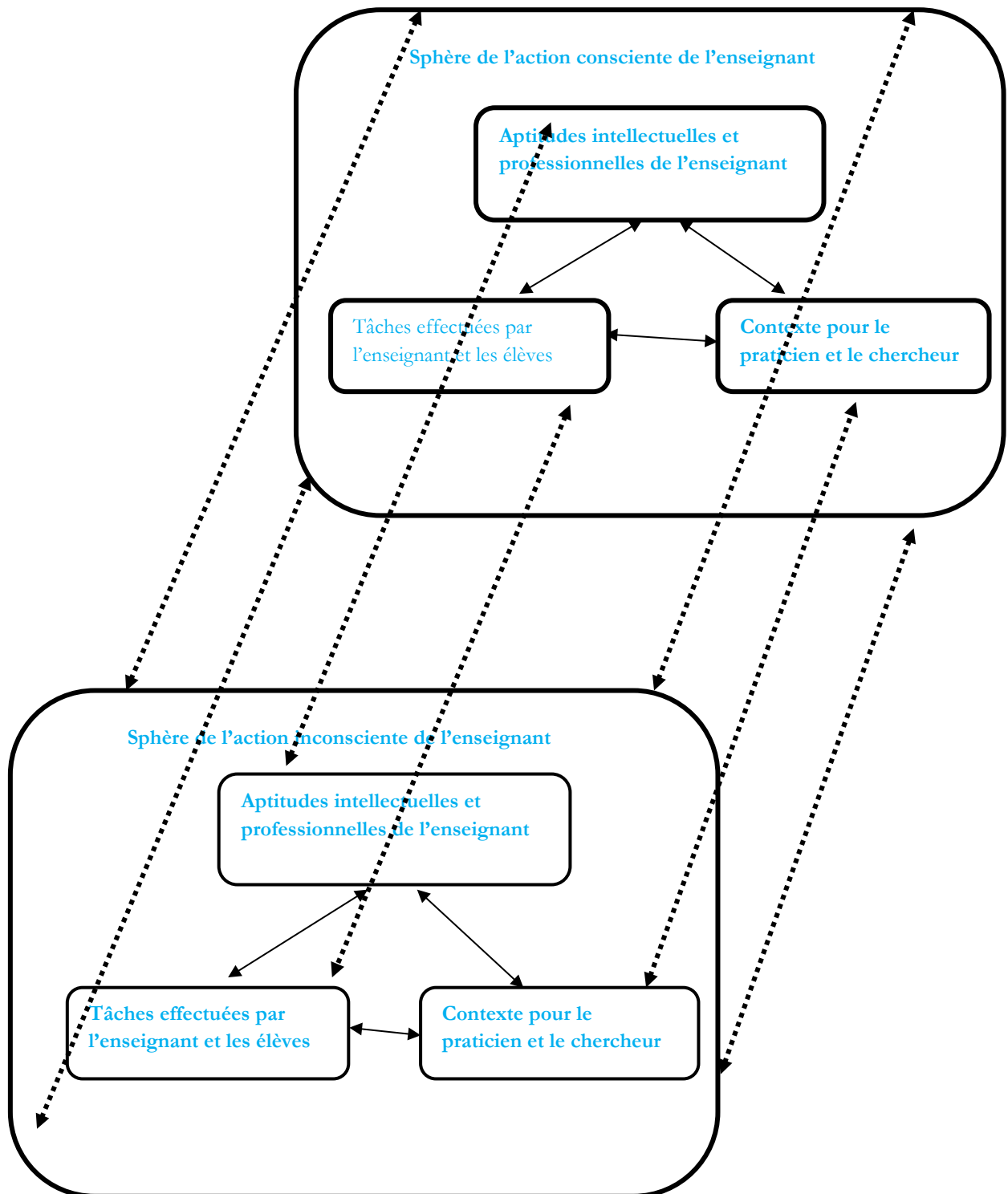
Il y a toujours un « différentiel » entre ce que l'enseignant prévoit comme planification sur sa fiche et ce qu'il réalise concrètement en contexte classe.

Pour cette raison, Marcel (idem) décrit deux strates ou sphères de la pratique enseignante en contexte classe.

- ❖ Une sphère de l'action dont l'enseignant a pleinement conscience d'avoir exécuté pour des objectifs définissables qu'il peut décrire *a posteriori*.
- ❖ Une seconde sphère d'actions dont il n'a pas conscience, mais qui ont des influences sur les apprentissages des élèves.

La coexistence de ces deux sphères dans l'action enseignante est symbolisée par le graphique suivant, que nous empruntons à Marcel avec une modification de certains termes. L'interrelation de ces deux sphères détermine l'utilisation d'une méthode mixte d'enquête : la méthode par les entretiens pour capter ce dont l'enseignant en a conscience. La méthode par l'observation via les films pour saisir ce qui est pratiqué de manière inconsciente.

Figure 8: Les deux sphères de l'action de l'enseignant en situation pédagogique



Source : *Adapté à partir du modèle de Jean-François Marcel (2002)*

L'existence de deux sphères induit l'existence de deux contextes de l'étude de la pratique d'enseignement qui sont saisissables par des techniques différentes.

❖ Le contexte vécu par l'enseignant. Il s'agit de toutes les interactions que l'enseignant peut décrire, expliquer, justifier parce qu'il en a conscience.

La technique qui convient pour saisir ce contexte est l'entretien à posteriori entre le chercheur et l'enseignant.

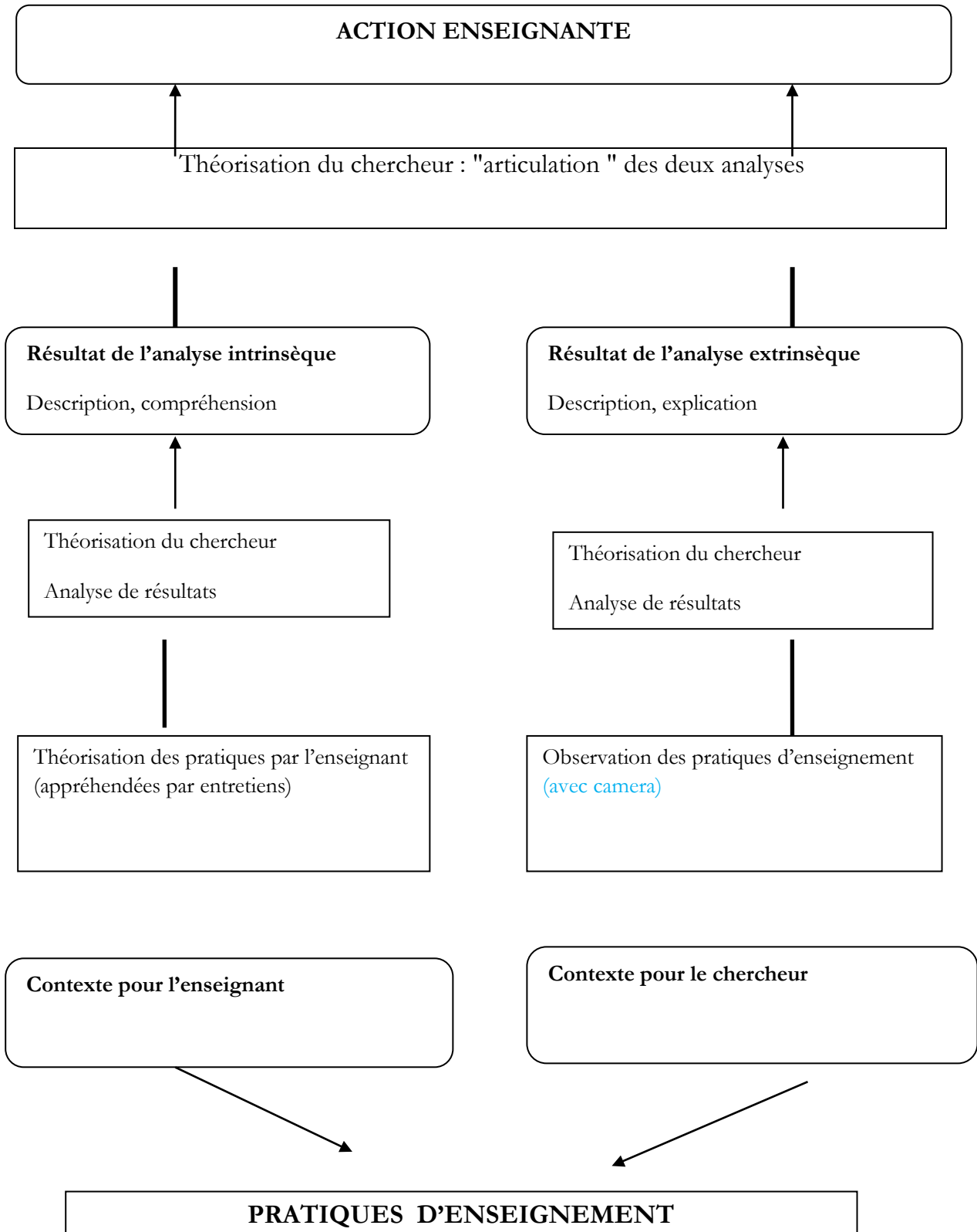
❖ Le contexte perçu par le chercheur

Il s'agit des interactions verbales et gestuelles, des postures et positionnements de l'enseignant dans la classe, de ses mimiques etc. qui ne sont pas des actions conscientes mais qui ont du sens dans l'analyse de sa pratique.

Cette réalité est perçue par le chercheur uniquement qui la capte par l'observation de la pratique via le film.

Du fait du contexte vu sous deux angles, il s'impose une double lecture de la pratique enseignante en vue de saisir au mieux sa multidimensionnalité.

Figure 9 : La Démarche d'étude des pratiques d'enseignement lue doublement



Source : adaptée à partir du schéma de Jean-François Marcel (2002c)³⁹.

³⁹ Le bleu de certaines écritures indique une modification de l'écrit original

ec4.1.6 Dimensions à évaluer en matière d'enseignement-apprentissage

Pour mesurer l'efficacité de l'enseignement-apprentissage, plusieurs domaines sont à prendre en compte. La littérature fournit beaucoup d'informations sur des variables déjà utilisées dans l'observation des pratiques enseignantes pour l'évaluation de l'efficacité de l'enseignement-apprentissage : Les caractéristiques des enseignants, leurs attentes, les caractéristiques des élèves, leur attentes, l'environnement de la classe, les interactions enseignant-apprenants, les interrelations apprenants-apprenants.

Jean Berbaum (1994) s'inspirant de Maslow (1943), met l'accent sur trois (3) dimensions d'un apprentissage efficace.

4.1.6.1 La motivation

Cette dimension renferme les facteurs qui entraînent l'activité nécessaire à l'apprentissage d'un sujet. L'individu est motivé lorsque l'action qu'il doit mener ou l'attitude qu'il doit avoir tend à satisfaire un besoin. Dans une situation d'apprentissage, ces attitudes se développent à l'égard de « l'objet et des situations d'apprentissage du sujet lui-même, de l'apprentissage ».

4.1.6.2 La diversité des manières d'apprendre

Les différences qui existent entre des individus apprenants expliquent la différence qui caractérise l'apprentissage de chacun. Autrement dit, les individus ont des styles d'apprentissage qui diffèrent. Par conséquent, il reste délicat d'établir une typologie des styles d'apprentissages au regard de la singularité de chaque apprenant. Il serait aussi difficile d'expliquer l'efficacité de l'apprentissage de manière univoque tant les styles sont variés et chacun constituant une boîte noire peu aisée à explorer.

La diversité des manières d'apprendre évoquée par Jean Berbaum est soutenue par le psychologue Daniel Chartier (2003)⁴⁰ : « La notion de styles d'apprentissage repose donc sur l'idée que des apprenants différents ont des manières différentes d'apprendre », écrit-il.

⁴⁰ Les styles d'apprentissage : entre flou conceptuel et intérêt pratique

4.1.6.3 Le transfert

L'efficacité de l'apprentissage se mesure en se posant la question suivante : qu'est-il advenu ou qu'advient-il des apprentissages et compétences acquises dans le domaine scolaire ?

Toute la problématique d'un enseignement efficace est d'arriver à mesurer le lien entre l'enseignement et l'apprentissage. Ce débat est déjà mené par des chercheurs aguerris dont Marc Bru, Marguerite Altet et Claudine Blanchard-Laville et actualisé par Tupin (HDR, 2006). Pour ces chercheurs, cinq (5) dimensions sont à considérer dans l'interrelation enseignement-apprentissage.

4.1.6.4 la planification anticipation

Planifier et anticiper en enseignement consiste à élaborer un projet (projet d'amélioration collectif) ou un plan pour l'amélioration des acquisitions des élèves dans une classe (plan d'amélioration propre à une classe). La planification anticipation concerne aussi la préparation d'une séance, qu'elle soit lointaine, immédiate, matérielle, mentale.

Par la planification, l'intention pédagogique de l'enseignant est connue par ce qu'il déclare ou en prenant connaissance de ce qu'il a noté dans son cahier de préparation.

Pour lier programmation à apprentissage, on mesure les performances des élèves à la fin de la programmation par rapport aux objectifs projetés. Pour la durée d'une séance pédagogique, la même logique est respectée. L'évaluation formative à la fin de la séance atteste de la réussite ou non de ce qui est programmé dans le cahier de préparation, ou la fiche pédagogique.

Une telle mise en relation présente toutefois des difficultés: pour Tupin (idem), il y a un décalage entre ce que l'enseignant prévoit et ce qu'il met réellement en œuvre au cours d'une séance d'enseignement. Si bien qu'il est préférable d'adopter une approche « micro » par l'observation directe de l'interrelation en situation pédagogique avec ce que cela comporte comme obstacle méthodologique à savoir la limitation de la taille de l'échantillon, donc l'impossible inférence des données recueillies.

Tupin semble s'écarter de la position de Marc Bru et ses collaborateurs, mais se situe dans la même veine que Bruno Suchaut.

4.1.6.5 Les conditions créées par l'enseignant en situation

Il faut, dans le schéma développé par Bru et *al*, inclure une dimension qui permet une observation plus fine de ce que « fait l'enseignant avec ses élèves » ou conditions créées par l'enseignant en situation. Il faut entendre par là « *les conditions cognitives, relationnelles, sociales, temporelles, matérielles... créées par le maître* » (Idem p. 201). Ces conditions détermineraient les résultats/performances des élèves selon ce modèle.

Mais il n'y a pas une univocité de l'acception de la locution « en situation ». Son sens peut même être équivoque en cela que « les conditions créées par l'enseignant en situation ne seraient ni le fruit d'une planification méthodologiquement appliquée, ni celui de déterminations implacables, ni encore celui du registre exclusif de décisions instantanées...mais le produit d'une combinaison subtile de tous les éléments moteurs. » (Tupin, 2006, p.201).

Les insuffisances de lien entre conditions créées par l'enseignant et les performances des élèves sont manifestes pour trois raisons, selon Tupin (*idem*, p.202).

- ❖ Il n'y a pas une ligne de démarcation claire entre « procédure et processus »,
- ❖ la prise en compte des processus d'apprentissage n'est que secondaire,
- ❖ Il y a une mise de côté des processus interactifs enseignant-apprentissage.

L'idée d'enseignement en « situation » rejoint celle développée par Marie Mottier Lopez de l'Université de Genève (In DES, n°10, 2003): Il existerait une microculture de classe dans laquelle le privilège accordé aux structures de participation serait un indice de l'efficacité des pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Pour Lopez, « les normes et structures de participation valorisées dans la microculture ont pour effet de privilégier un certain mode de fonctionnement interactif dont il convient ensuite de questionner l'efficacité et l'équité » (*idem*, p.59).

La microculture de classe n'est pas un *a priori*, elle est *sui generis*, un processus en construction au cours des interactions, jamais interrompue entre l'enseignant et les apprenants. La classe est vue comme une communauté d'apprentissage fonctionnant sur le modèle d'une communauté scientifique de référence avec des situations-problèmes, des

situations de collaboration et de débats entre les apprenants et des accès variés aux ressources sociales et matérielles » (idem, p.59).

Dans cette perspective, l'efficacité est associée à l'authenticité des pratiques d'enseignement/apprentissage car, elles sont comparables aux pratiques des communautés d'expertise du monde extrascolaire. Mesurer l'efficacité revient donc à étudier « les systèmes d'attentes et d'obligation mutuelles qui structurent et dynamisent les interactions didactiques entre l'enseignant et les élèves » (Lopez, 2003). Si chaque individu de la classe reconnaît ces systèmes, il y a « normalisation » et les structures de participation se trouvent valorisées dans cette microculture.

En conséquence, pour que les élèves apprennent, construisent le savoir, il faut un contexte, une situation marquée par une « culture interactivement constituée entre l'enseignant et les élèves au sein de la communauté classe ». (Lopez, idem p.61). Ce qui rejoint la Théorie Sociale Cognitive de Bandura évoquée au point 4.1.4).

De plus, les études ethnométhodologiques conduites par Mehan (in Coulon, 1987), révèlent « que la connaissance par l'élève du fonctionnement interactif et social de la communauté-classe à laquelle il appartient est tout aussi importante pour sa réussite scolaire que la maîtrise des contenus académiques » (Lopez, idem p. 64). En d'autres termes, un élève peut être présent physiquement en classe sans appartenir réellement à la microculture de la classe. Il s'agit d'une présence simplement physique. Cela arrive dans les cas de décrochage psychologique dont le corollaire est l'abandon.

Ce point de vue de Lopez laisse émerger peu à peu l'idée du constructivisme. Mais, il est à relativiser car Genelot et Tupin (DES n°10, 2003) sont arrivés à prouver qu'une construction active, même quand les membres de la classe sont très participatifs, ne conduit pas inéluctablement à une efficacité des pratiques d'enseignement-apprentissage.

Une troisième dimension du modèle de Bru et ses collaborateurs concerne l'activité des élèves.

4.1.6.6 Travail et activité des élèves

❖ L'implication des élèves sur la durée d'une séance

Cette variable se mesure par la détermination d'un indice d'efficacité et d'un indice potentiel d'équité. La mesure de l'implication de l'élève est faite par induction du dynamisme de l'enseignant. « On suppose qu'au degré d'implication des élèves correspondent, de la part de l'enseignant, des stratégies de maintien de la mobilisation des élèves plus ou moins efficaces » (Tupin, HDR 2006, p.203). Dans la présente recherche, l'implication des élèves sera observée par un outil spécifique au point 6.4.3.1): « le carrousel de l'implication des élèves ».

❖ La façon dont les élèves travaillent ensemble

Une autre variable à considérer dans cette dimension est de voir comment les élèves gèrent leurs communications dans les petits groupes qu'ils constituent pour travailler ensemble ainsi que la manière dont ils construisent leur connaissance.

Dans le contexte burkinabè, les travaux de groupe sont quasi inexistantes en classe. Il arrive que l'enseignant compose des équipes de travail lors des séances de lecture ou de mathématique mais le plus souvent, un élève de niveau élevé est désigné comme chef de groupe pour aider ceux de faible niveau. Les interactions élève-élève sont faibles. Il s'agit plutôt d'une « délégation » du rôle de l'enseignant. Ce fait a été constaté lors de l'enquête exploratoire. Pour cela nous n'avons pas retenu les travaux en groupe comme une dimension explicative lors de la collecte des données.

Au sujet des travaux de groupes, plusieurs auteurs insistent sur son importance en matière d'efficacité de l'enseignement-apprentissage. Il est ainsi de Jean-Paul Roux (1996) qui note qu'en situation d'apprentissage, les élèves sont souvent confrontés à des résolutions de problèmes. Or, le modèle structuraliste général propre à Piaget est souvent inapproprié pour expliquer les fonctionnements cognitifs qui conduisent à la résolution d'un problème. D'où la sollicitation de nouvelles théories dont celle qui s'élabore à partir de l'étude de « processus-individuels » en s'inspirant des travaux de Vygotsky (1985/1933, 1985/1934) et en s'enracinant dans le socioconstructivisme.

Dans cette optique, un modèle développemental « ternaire » est postulé selon lequel « le développement individuel des fonctions mentales supérieures relève d'un processus de genèse sociale se produisant au cours de pratiques sociales » (idem).

Les recherches récentes parviennent à la conclusion qu'il faut « considérer l'interaction sociale et conflictuelle comme structurante et génératrice de nouvelles connaissances » (Carugati et Mugny, 1995).

Il existe d'autres approches du travail de groupe.

❖ **L'approche de Perret-Clermont, Doise et Mugny (1975)**

Elle s'appuie sur la conception vygotkienne. Elle est le développement d'une théorie de l'intelligence dans laquelle le facteur principal d'apprentissage est le « conflit sociocognitif ». Cette théorie se distingue de celle de Piaget qui s'appuie sur le concept de « conflit cognitif ».

Un autre concept important dans ce modèle est la « causalité en spirale ». Pour que le conflit sociocognitif soit présent dans un travail de groupe, les élèves ne doivent être ni en accord total ni en désaccord total.

❖ **L'approche de Philippe Meirieu (1993)**

La définition de Philippe Meirieu (1984), reprise par Robo (1997) semble plus édifiante pour le propos de notre recherche présente : « le groupe est constitué de relations plurielles d'échanges, articulées sur un contact qui est donné comme le réel et évacuant tout ou partie de l'autorité du maître » (Meirieu, 1984 in Robo 1997, p.3).

Meirieu énonce trois principes pour rendre le travail de groupe bénéfique : il s'agit de :

- favoriser les interactions sociales constructives,
- utiliser un langage commun au sein du groupe,
- maintenir un équilibre entre hétérogénéité et homogénéité.

Cette approche offre aussi des critères à prendre en compte pour constituer un groupe de travail pour un apprentissage en commun. Il faut donc :

- définir le travail de groupe comme une méthode à l'intention de tous les membres ;

- spécifier clairement les objectifs afin que l'on puisse évaluer leur atteinte à l'issue d'un travail collectif ;
- faire participer tous les membres à la réalisation du travail ;
- installer un réseau de communication homogène.

Pour le travail proprement dit, quatre types sont assignables aux groupes constitués :

- le groupe de monitorat au sein duquel un élève prend provisoirement le relais du maître ;
- le groupe à dominante productive qui cherche à atteindre un objectif ;
- le groupe à dominante affective qui a pour but de réconcilier affectivement les membres en mobilisant leur intérêt ;
- le groupe à dominante apprentissage basé sur les interactions cognitives.

L'activité pédagogique ne s'épuise pas dans le travail de groupe mais reste un puissant outil didactique enrichissant la panoplie méthodologique de l'enseignant.

4.1.6.7 La co-activité maître-élèves

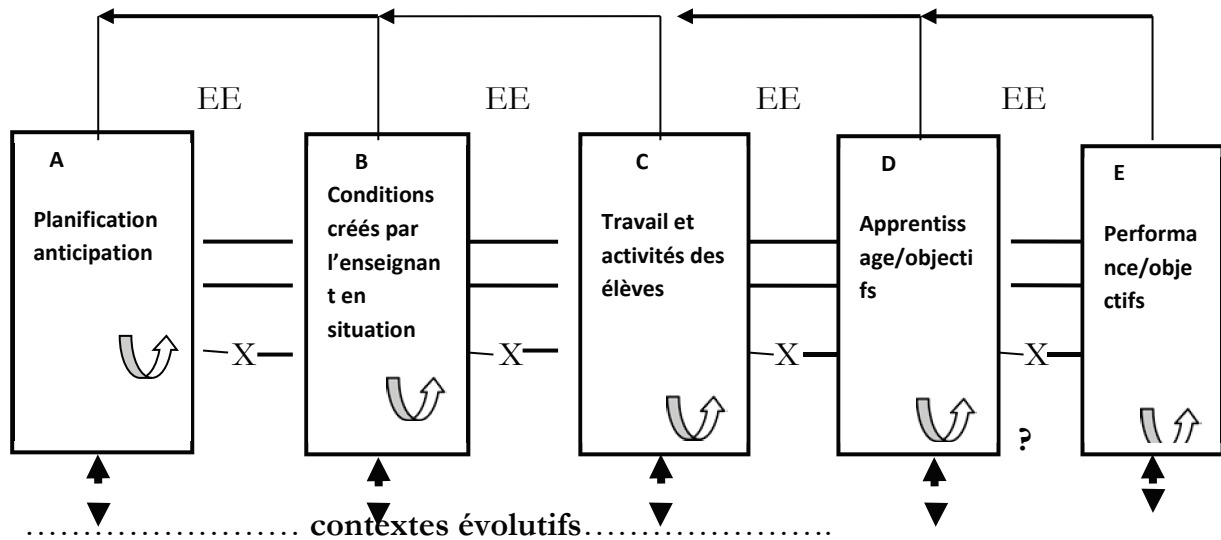
Elle est la troisième variable se déclinant en huit sous-variables que sont : la diversité des interventions des élèves, le temps de parole des élèves, l'engagement des élèves, la construction interactive des contenus d'apprentissage, les apports aux contenus, la qualité et la quantité des contenus, la guidance de l'enseignant.

4.1.6.8 La performance des élèves

La dernière dimension du modèle de Bru, Altet et Blanchard-Laville concerne la performance des élèves. Elle est d'une certaine façon la « variable dépendante » qu'expliquent les variables des autres dimensions. La performance des élèves est le but de tout enseignement/apprentissage. Elle se mesure par des analyses multivariées.

Dans la même veine, pour Tupin les dimensions qui influencent l'apprentissage des élèves sont nombreuses, complexes et imbriquées. Pour lui, il faut mieux explorer l'efficacité des enseignement-apprentissage en prenant en compte un modèle qu'il schématise comme suit (HDR, 2006 p. 199) :

Figure 10 : Les relations entre enseignement et apprentissage



Source : Bru, Altet et Blanchard-Laville (2004) repris par Tupin (2006, HDR p. 199)

4.1.6.9 Les jugements d'enseignants et équité pédagogique

Une autre dimension à prendre en compte dans l'étude des pratiques enseignantes est celle des jugements des enseignants sur leurs élèves.

Pour Pascal Bressoux (in DES N°10/2003) « le jugement de l'enseignant est apparu à de nombreux chercheurs comme une variable importante de l'activité de l'enseignant », (idem, p.47). La question est de savoir si les jugements des enseignants sont des prophéties qui se réalisent d'elles-mêmes et à quelles conditions ?

En effet les recherches en psychologie sociale notamment celles menées par Tversky et Kahneman (1974) montrent que l'individu, forme des jugements sur les autres individus en présence, en faisant parfois usage du concept d'« heuristiques » qui sont considérés comme des raccourcis de pensées qui peuvent biaiser le jugement.

Ces chercheurs, relèvent quatre plus importantes « heuristiques »⁴¹ (ou raccourcis de raisonnement) que sont :

⁴¹ Le mot heuristique est employé comme substantif par Tversky et Kahneman

❖ L'heuristique de représentativité. Il s'agit d'un jugement en fonction du degré de correspondance avec un modèle mental, par exemple le degré de similarité avec un stéréotype.

❖ L'heuristique de disponibilité est le jugement en fonction de la facilité avec laquelle certaines occurrences peuvent être accessibles à la pensée.

❖ L'heuristique d'ancrage ou d'ajustement est un jugement en fonction d'une valeur initiale que l'auteur ajuste par la suite pour parvenir à une réponse finale.

❖ L'heuristique de simulation se fait en fonction de la construction de scénarios hypothétiques pour tenter d'estimer ce qui va advenir.

Les heuristiques ne sont pas les seules sources de biais de jugement. Il en existe davantage comme les biais d'origine sociocognitive (Fiske et Taylor, 1991), et ceux d'origine socio-affective (Yserbyt et Schadron, 1996).

Partant de ces sources de biais, on peut donc tirer la conclusion que la validité des jugements des agents sociaux n'est pas certaine. Qu'en est-il alors de la validité du jugement de l'enseignant sur ses élèves ? L'idée qu'il se fait de ces derniers n'influence-t-elle pas son attitude envers eux et par conséquent pose un problème d'équité pédagogique ?

Selon donc Bressoux (2003), La validité du jugement de l'enseignant est plus fiable parce que celui-ci sait que son jugement est lourd de conséquence pour l'élève. De plus, il dispose de plus de temps (au moins une année scolaire) pour formuler ce jugement. Il dispose aussi de plusieurs informations qui renseignent sur les performances effectives de ses élèves. Par conséquent, le jugement de l'enseignant sur ses élèves est bien plus étayé que celui de l'homme ordinaire.

En effet, des résultats d'études quantitatives corroborent la thèse ci-avant. Selon Hoge et Coladarci (1989), il existe une forte corrélation, bien qu'imparfaite, entre les jugements des enseignants et les scores des élèves à des épreuves standardisées.

Bien qu'il existe une variabilité d'un enseignant à l'autre selon le type d'information pris en compte, les enseignants se retrouvent tous autour de certaines informations à savoir :

- Les élèves d'origine sociale favorisée sont ceux qui sont les mieux jugés,
- les élèves présentant un retard scolaire sont moins bien jugés,

- les élèves ayant la propension à s'attribuer la cause de ce qui leur arrive dans le processus d'enseignement-apprentissage, sont mieux jugés,
- les garçons sont mieux jugés que les filles en mathématiques,
- lorsque le niveau moyen de la classe est élevé (contexte), le jugement de l'enseignant est sévère sur chaque élève de la classe (Bressoux et Pansu 2003; Jarlegan 1999).

L'enseignant a souvent, de façon inconsciente (il n'est pas transparent à lui-même) un comportement différencié envers les élèves. Bressoux, résumant les conclusions de recherches de Good et Brophy (2000) note : « ce que l'on peut observer, c'est que, en moyenne, les élèves jugés forts sont un peu "mieux traités" en classe que les élèves jugés faibles, en ce sens qu'ils vont bénéficier de l'aménagement d'un milieu plus motivant et plus favorable aux apprentissages » (Bressoux in DES n°10, p.50).

L'organisation des élèves pour l'apprentissage peut être source d'iniquité pédagogique. Il ressort de l'article de Bressoux que les travaux qui se font dans des groupes homogènes ne sont pas porteurs d'efficacité d'apprentissage pour tous les membres.

La figure idéaltype de l'enseignant a à voir dans la manière de traiter les élèves dans un processus d'enseignement-apprentissage.

L'enseignant peut être "réactif", formulant des jugements peu rigides et régulièrement ajustés. Il n'y a pas chez lui une exacerbation des différences. Par contre, l'enseignant "sur-réactif" perçoit les élèves de manière stéréotypée. Il est conventionnel, autoritaire et dogmatique. Le juste milieu est tenu par l'enseignant "proactif" qui cherche toujours à compenser activement ses jugements.

Il y a un effet de rétroaction du jugement de l'enseignant sur le comportement de l'élève. Même quand celui-ci se rend compte du caractère différenciateur de ses blâmes, ses félicitations substituent le non verbal par le verbal, (sourire, gestes, mimique), les élèves ne tardent pas à détecter ces messages et se comportent en conséquence (Babad, 1998).

4.1.6.10 L'état actuel des connaissances du poids des jugements de l'enseignant sur l'apprentissage de ses élèves

Ce phénomène, baptisé « effet pygmalion », est étudié pour la première fois par Rosenthal et Jacobson (1968), mais nous en savons plus actuellement.

Dans une situation concrète et réelle d'enseignement apprentissage, on peut retenir pour acquis :

- ❖ Les enseignants disposent d'informations précises sur leurs élèves si bien que leurs jugements sont moins biaisés que dans une situation artificielle et expérimentale comme dans le contexte d'étude de Rosenthal et Jacobson (in Jussim, 1989).

- ❖ L'effet pygmalion existe et influence les acquisitions des élèves. Selon les études de Jussim et ses collaborateurs, « en terme de coefficient standardisé, la taille de l'effet (effect size) des prophéties auto-réalisatrices sur les acquis des élèves oscillerait entre 0,10 et 0,30 » (idem, p.53).

- ❖ Concernant la valeur scolaire des élèves, le constructivisme (différent du socioconstructivisme) social est faible.

- ❖ Croire en l'élève n'est pas suffisant pour qu'il réussisse. En effet on relève des modérateurs et des médiateurs des effets des prophéties auto réalisatrices. Par exemple, certains travaux avancent que le jugement d'un enseignant influence plus la réussite d'un élève faible ou vulnérable.

4.1.6.11 Le temps d'apprentissage

Le temps est une ressource importante à prendre en compte dans le processus enseignement-apprentissage. Delhaxhe écrit à ce sujet : « Le temps est une variable utile dans l'analyse des processus d'enseignement. Le temps que les enseignants accordent à l'enseignement, la manière dont les enseignants gèrent le temps et le temps que les élèves peuvent s'engager dans une activité, nous procurent des données valides sur les valeurs et le respect que les enseignants accordent à l'apprentissage ». (Smyth, 1981 in Delhaxhe., 1997).

Dans le paradigme écologique où l'organisation pédagogique est centrale (Doyle 1986), il faut inclure le temps comme une dimension importante. Dans une situation de gestion pédagogique de la classe, l'enseignant cherche à capter l'attention de l'élève durant toute l'activité en le mettant en contact avec la matière à apprendre (Delhaxhe, 1997).

Les scientifiques disposent de modèles permettant de mesurer le temps d'enseignement-apprentissage. C'est l'exemple de l'ALT « Academic learning Time » développé par Smyth (1988) et qui se trouve en congruence avec le paradigme de processus médiateurs.

Les pionniers dans l'étude du temps d'enseignement (Payne, 1904 ; Holmes, 1915 ; Mann, 1926) font ressortir que « la distribution réelle du temps d'enseignement ne correspond pas aux recommandations officielles » (Delhaxhe, 1997, p.109).

A l'étape actuelle des connaissances, le modèle de Carroll semble le plus pertinent pour mesurer l'efficacité de l'enseignement-apprentissage en relation avec le temps. Pour lui, « un apprenant réussira l'apprentissage d'une tâche donnée s'il y passe le temps dont il a besoin pour apprendre cette tâche (in Delhaxhe, RFP, n°118, p.112).

Dans ce modèle cinq facteurs influencent le temps réellement investi dans l'apprentissage.

- ❖ « L'occasion d'apprendre » qui correspond au temps que l'enseignant accorde à la matière ;

- ❖ « la persévérance » où le temps consacré à l'étude de la matière par l'apprenant ;

- ❖ « L'aptitude spécifique » de chaque individu. Cette aptitude est variable selon les individus et se définit comme la « quantité de temps nécessaire pour apprendre dans des conditions standard d'enseignement » (idem, p.113).

- ❖ La qualité de l'enseignement et la capacité de compréhension de l'apprenant due à son intelligence générale et à son habileté verbale.

Bloom (1968, 1974b) contribue à l'amélioration du modèle de Carroll et le transforme en un modèle d'action éducative baptisé « pédagogie de maîtrise » (Mastery learning).

En « pédagogie de maîtrise », trois facteurs déterminent le rendement et le temps nécessaire pour apprendre.

❖ Les prérequis cognitifs : c'est « le degré de maîtrise des compétences et connaissances nécessaires pour un nouvel apprentissage.

❖ Les variables affectives d'entrée de l'élève. Elles mesurent l'intérêt que l'élève accorde à la matière ainsi que son degré d'optimisme à apprendre.

❖ La qualité de l'enseignement qui regroupe trois éléments :

- Dans tout apprentissage, l'apprenant doit comprendre la nature de l'activité pédagogique et la démarche qui sera suivie. « Bloom estime que cette facette de l'instruction contribue au rendement à concurrence de 14% de la variance » (idem p.114).
- La maîtrise de chaque unité d'enseignement doit être testée avant de passer à un autre. Cela suppose que la matière d'enseignement est décomposée en unités. Il y a, selon Bloom, une corrélation positive de l'ordre de 0,47 entre le rendement et l'utilisation régulière de feedback régulateurs et de procédure.
- La participation active des élèves est nécessaire pour qu'ils apprennent. Il faut donc augmenter l'engagement de ceux-ci en constituant par exemple de petits groupes de travail.

4.1.6.12 Le rapport au savoir et la motivation

Une étude menée par Charlot B. (2000) dans des banlieues parisiennes conduit aux conclusions que l'école est fréquentée par les élèves pour plusieurs raisons : « avoir une vie normale », « avoir un diplôme », « avoir un emploi ». Les jeunes enquêtés dans l'étude de Charlot (idem) opposent l'école à la vie. Ils pensent « qu'apprendre à vivre » c'est « apprendre dans la vie ». Autrement dit, pour eux l'école n'incarne pas les valeurs de l'universalité de l'objectivité de vérité. La majorité des jeunes de ces milieux ne font pas référence au plaisir de savoir ou d'apprendre. Comme le note Charlot (idem), « selon eux, pour avoir plus tard un emploi, il faut « faire ce qu'on leur dit de faire ». Le bon élève est celui qui arrive à l'heure et qui lève la main avant de prendre la parole ».

Bien qu'il y ait une raison pour chacun d'aller à l'école, elle se présente chez tous comme un devoir et donc une malédiction si l'on y échoue.

Dans le contexte du Burkina Faso, l'école a été imposée par les colons. Ki Zerbo (2010), affirme que les écoles des pays francophones africains sont sans orientation prédéterminée. Il s'agit seulement de scolariser, d'apprendre à lire, écrire et compter.

L'explication de ce fait remonte aux années qui ont précédé les indépendances (1960). A cette époque, l'école formait des assistants de l'Administration coloniale. De nos jours, elle s'est davantage « insularisée ». En d'autres termes, les contenus des programmes d'éducation et de formation manquent parfois de pertinence par rapport au marché du travail et de la société burkinabè en général. Jusqu'à présent, une grande partie de la population burkinabè, illettrée de surcroît, voit en l'école une source de déracinement. A ce propos l'historien soutient l'idée que, en plus d'être inadaptée, l'école contribue à la désagrégation de la société burkinabè. (Idem, p.39).

De ce fait, il existe un rapport négatif entre certaines couches sociales et l'école française et cela se reproduit entre les enfants de ces populations et l'école.

Pour toutes ces raisons, le rapport de l'élève burkinabè aux savoirs a beaucoup de chances d'être négatif, ce qui limite significativement l'efficacité de son acquisition de nouvelles connaissances. Les déperditions élevées, en particulier les abandons illustrent dans une certaine mesure que l'école est fréquentée parfois malgré soi. Beaucoup d'enfants abandonnent l'école dans certaines zones pour l'orpaillage par exemple.

Pour que l'élève s'engage à persévérer dans les études, il lui faut une dynamique motivationnelle. Les facteurs influençant cette dynamique sont de trois types. Ceux relatifs à la société, à la vie personnelle de l'élève ou de l'institution qu'est l'école. Or, comme montré plus haut, l'école, dans bien des contextes, n'est pas une émanation de la société où elle s'implante. De ce fait, l'école se trouve isolée de la société, donc ne prépare pas la socialisation des jeunes. Quant aux élèves, ils n'ont pas une idée précise de l'importance de l'école pour se convaincre eux-mêmes de la nécessité de la fréquenter. Il reste l'école, précisément la classe, qui doit être le facteur principal de la création de cette dynamique.

Pour Viau (1994), la motivation de l'élève est la résultante de plusieurs variables : les activités d'apprentissage que l'on propose à l'élève, les modes d'évaluation des

apprentissages, le système de récompense et de sanction mise en place dans la classe, le climat de la classe et les caractéristiques et comportement de l'enseignant lui-même.

Plusieurs chercheurs (Stipek, 1998 ; Paris et Turner, 1994 ; Mc Combs et Pope, 1994 ; Brophy, 1987) ont décrit dix (10) conditions nécessaires à remplir pour qu'une activité puisse susciter la motivation des élèves.

- ❖ L'activité doit être signifiante aux yeux des élèves ;
- ❖ elle doit être diversifiée et s'intégrée aux autres activités ;
- ❖ elle doit se présenter comme un défi pour l'élève ;
- ❖ elle doit être authentique ;
- ❖ elle doit exiger un engagement cognitif de l'élève ;
- ❖ elle doit responsabiliser l'élève et lui permettre de faire des choix ;
- ❖ elle doit permettre une interaction et collaboration de l'élève avec les autres élèves de la classe ;
- ❖ elle doit avoir un caractère interdisciplinaire ;
- ❖ les consignes pour l'exécuter doivent être claires ;
- ❖ le temps pour l'exécution de l'activité doit être suffisant.

4.2 Opinions et pratiques des enseignants : compte rendu d'enquêtes

Ce compte rendu est élaboré à partir de deux enquêtes exploratoires menées dans des zones différentes et avec des instruments différents. Le film pour la première zone et les entrevues pour la deuxième.

Les lectures exploratoires dont la synthèse est faite au **chapitre 4)** montrent qu'il existe une multitude de variables à prendre en compte dans une étude sur l'efficacité de l'enseignement-apprentissage. Pour cela il fallait opérer des choix justifiant la conduite d'enquêtes exploratoires. Le but de celles-ci est de découvrir les facteurs qui sont pris en compte dans les pratiques des enseignants en vue de circonscrire la recherche.

Pour les entretiens, des questions ouvertes (voir annexe 2) ont été prévues permettant de recouper les réponses selon les dimensions ci-après.

4.2.1 Connaissance du concept d'efficacité de l'enseignement-apprentissage

Les enseignants enquêtés dans leur majorité, définissent l'efficacité de l'enseignement-apprentissage par les moyens et méthodes dont il faut faire usage pour atteindre cette efficacité.

Pour un petit nombre par contre, l'efficacité est constatée par l'amélioration des résultats à travers les différentes évaluations. Pour eux, l'efficacité de l'enseignement-apprentissage est surtout appréciée en fin de cycle, cours moyen deuxième année (CM2), à l'issue des résultats de l'examen du certificat d'étude primaire (CEP). Mais une directrice reconnaît l'importance du travail qui se fait dans les classes de niveau inférieur, d'où cet extrait: « ...notre système éducatif ne voit que les résultats du CEP. Or les petites classes contribuent aussi pour que nous puissions avoir ces résultats ».

Une autre directrice d'école relève le fait que l'efficacité doit se mesurer en fonction aussi du nombre d'élèves qui réussissent. Il y a efficacité selon elle si « plus de la moitié » des élèves « excellent ».

4.2.2 Organisation de l'école (contexte niveau méso)

La répartition des classes entre les enseignants se fait en fonction de la volonté des enseignants à poursuivre le cycle avec la même cohorte d'élèves et selon aussi son état de santé et son expérience dans l'enseignement. L'arbitrage se fait généralement en conseil de

maîtres en début d'année. Dans une des écoles enquêtées, cette répartition se fait en fin d'année scolaire pour la rentrée suivante, afin de permettre aux enseignants de mener une préparation lointaine de leurs enseignements sachant en avance le niveau d'étude qu'ils vont tenir. D'où les propos suivants d'une directrice d'école : « Déjà nous suggérons, avant d'aller en vacances, si la classe n'a pas de problème particulier, si le maître ne manifeste pas le souhait de changer de classe et s'il veut monter avec sa promotion. Unanimement en conseil d'enseignants nous répartissons les classes(...) en fonction de l'état de santé de l'enseignant et (...) aussi de l'expérience ».

Dans une autre école, la montée automatique avec ses élèves est obligatoire afin d'éviter que certains enseignants ne lèguent des « promotions d'élèves mal enseignées » à leurs collègues.

Lorsque le nombre d'enseignants est supérieur à celui des classes, l'enseignant suppléant est placé dans une des classes où il y a un problème spécifique lié aux élèves (effectif élevé, retard dans le programme, examen en fin d'année) ou à l'enseignant (santé, expérience).

Ainsi, par cette pratique qui consiste à « continuer avec ses élèves », l'efficacité semble plus assurée puisqu'en fin de cycle, l'enseignant sait qu'il sera tenu pour responsable des mauvais résultats des élèves à l'examen de fin d'année. Pour cela, il est enclin à s'investir sérieusement pour réaliser de bons résultats afin de pouvoir être considéré parmi ses collègues.

Dans l'organisation de ces écoles identifiées comme efficaces, il existe une certaine collaboration entre les enseignants et les parents d'élèves qui influencerait l'efficacité de l'enseignement apprentissage.

Pour l'ensemble des répondants, l'entraide est de mise dans leurs écoles. Lorsqu'un enseignant ne maîtrise pas un enseignement donné, il fait appel soit au directeur de l'école, soit à un collègue qui a de l'expérience en la matière pour une présentation de la leçon dans sa classe.

Les élèves confirment l'existence de collaboration entre leurs enseignants. Selon leurs dires, le (la) directeur/directrice ou tout autre enseignant de l'école s'occupent d'eux à l'absence de leur maître/maîtresse ou si leur maître a des difficultés pour leur faire comprendre un nouvel enseignement: « Quand monsieur n'est pas là, elle vient (la directrice) nous donner

des exercices, nous faire lire, nous poser des questions de compréhension sur la lecture et corriger nos réponses ». Un autre répond : « quand madame (la maîtresse) n'arrive pas à nous faire comprendre une leçon, le directeur vient le faire ».

Les directeurs des écoles concernées sont tous déchargés (non titulaires de classe) ce qui leur donne la possibilité temporelle de jouer ce rôle. Une directrice déclare à cet effet : « Après l'évaluation du premier trimestre, la maîtresse trouvait que ce n'est pas (les résultats des élèves) satisfaisant. Elle m'a fait appel et j'ai pris la classe pendant une semaine pour relever (ajuster) le tir ».

Lors des conseils de maîtres en fin de trimestre, chaque enseignant est invité à exposer les difficultés qu'il rencontre dans les différents enseignements et ensemble, ils cherchent des solutions appropriées.

Il ressort aussi que la collaboration entre enseignants et les parents d'élèves influence positivement l'efficacité de l'enseignement-apprentissage dans les classes. Selon les enquêtés, ces parents d'élèves se regroupent autour de deux associations : l'Association des Parents d'élèves (APE) et celle des Mères Educatrices (AME).

Certains enseignants estiment que l'existence d'une cantine scolaire joue également sur l'efficacité des apprentissages.

4.2.3 Organisation des classes (contexte niveau micro)

Toutes les classes concernées par l'enquête ont des effectifs supérieurs à 66 élèves. Ces classes sont considérées surpeuplées par les enseignants qui les tiennent car pour eux, selon une question qui leur a été posée, le maximum d'élèves qu'une classe doit contenir pour un enseignement-apprentissage efficace est d'environ quarante élèves.

Selon la réponse des élèves, dans certaines classes ils sont assis quatre par table et comme le dit un des élèves, « ceux qui sont assis n'arrivent pas à poser le cahier ». Dans d'autres classes par contre, les élèves affirment qu'il y a suffisamment de place.

Ces classes disposent du matériel nécessaire pour le travail pédagogique. Ce matériel est doté par l'Etat. Selon les répondants, un effort est fourni ces dernières années dans le cadre du Plan Décennal de Développement de l'Education de Base (PDDEB) pour doter « les écoles en craies, en matériels didactiques tels que les règles, les équerres, les compas, les

rapporteurs, les manuels scolaires, les livres... ». Un autre enseignant affirme : « En ce qui concerne le matériel pédagogique et didactique que nous utilisons, en tout cas, nous saluons l'effort consenti par l'Etat burkinabè pour doter les écoles en fournitures. Rien qu'hier nous sommes allés prendre la troisième dotation en fournitures scolaires, en cahiers, le tout pour les élèves ».

Ce qui manque comme matériel se résume selon leurs dires, au matériel spécifique à la concrétisation de chaque leçon. Pour ce manque, la solution consiste en un engagement personnel de l'enseignant. Pour ce faire, il doit emprunter le matériel avec des collègues d'autres écoles parfois avec le concours du directeur, ou en acheter. Les élèves et les parents d'élèves contribuent parfois à obtenir du matériel pour un enseignement ponctuel. Dans cet ordre d'idées, un enquêté affirme : « Par exemple la fois passée, j'avais une leçon sur la viande, j'étais obligé d'aller acheter la viande à 200 f (Francs CFA).

4.2.4 Horaires et programmes

Selon l'ensemble des enquêtés, le temps alloué à chaque discipline est insuffisant comparé au contenu des programmes de chaque discipline. En d'autres termes, le programme est vaste relativement au temps alloué aux différents enseignements.

Ce problème horaire/programme est accentué par des effectifs pléthoriques dans les classes. Si l'enseignant veut tenir compte de l'équité pédagogique, alors le temps d'enseignement pour une seule séance se trouve parfois multiplié par deux. A ce propos un répondant fait remarquer : « le programme est un peu chargé compte tenu du temps et de l'effectif...pour une séance de 30 minutes en lecture, il est difficile d'interroger 80 à 100 élèves alors qu'il y a la discipline suivante ».

4.2.5 Les dimensions de l'efficacité selon les enseignants

Comment alors enseigner efficacement en tenant à respecter le programme/ volume horaire de chaque discipline, et l'équité pédagogique ?

Les enseignants interrogés ont leurs propres solutions.

4.2.5.1 Travaux de groupes

Dans toutes les écoles et chez tous les enseignants interrogés, le travail de groupe est une alternative à la difficulté soulevée ci-avant.

Chaque enseignant organise ses élèves en petits groupes de travail, leur donne des exercices et les suit.

Ces travaux se font généralement entre 14 heures et 15 heures (temps interstitiel) et à la reprise des cours de l'après-midi, l'enseignant procède à la correction. Dans une des écoles, certains enseignants restent à l'école à midi et profitent surveiller les groupes de travail.

Le problème ici est que les larges effectifs des classes conduisent à la formation de plusieurs groupes (plus de 6 groupes d'environ 10 membres chaque) ou à réduire le nombre de groupes mais augmenter la taille de chaque groupe. Toute chose qui ramène la question d'efficacité de l'apprentissage.

Les élèves confirment la réalité de cette pratique. Ils soutiennent que leurs maîtres leur font faire des dictées en groupe, des exercices d'histoire, de géographie, de sciences, de calcul le plus souvent à partir de 14 heures. Les travaux de groupe se font sous les arbres dans la cours de l'école. Les groupes sont constitués par l'enseignant. Ils sont d'un effectif compris entre 6 et 10 élèves, dirigé chacun par un chef de groupe.

Par cette technique, les élèves qui n'avaient pas compris lors du cours en classe, comblent leurs lacunes en apprenant par les pairs. De même, le temps d'apprentissage est augmenté, rendant plus certaines les acquisitions. Le programme a plus de chance d'être largement abordé en fin d'année.

4.2.5.2 Travaux individuels

Certains enseignants affirment qu'ils utilisent aussi les travaux individuels de maison (devoirs de maison) pour consolider les apprentissages des élèves. Bien que les milieux soient illettrés dans une large mesure, les enseignants remettent des devoirs de maison aux élèves parfois à la fin de la semaine et à la veille des jours fériés. Ils déclarent qu'ils les corrigent avec les élèves à leur retour en classe.

Etant donné l'illettrisme de beaucoup de parents d'élèves, les enseignants sensibilisent les parents d'élèves sur l'importance du suivi des devoirs de maison de leurs enfants. Ces deux extraits de l'entretien avec un des enseignants enquêtés en disent long : « c'est vraiment déplorable parce que ici, étant un milieu d'illettrés, les enfants ne sont pas suivis à la maison, mais ce n'est pas pour autant que nous ne leur donnons pas des exercices... les élèves qui

ont la volonté arrivent à le faire ; en plus, nous continuons à sensibiliser les parents d'élèves à travers les assemblées générales ». « En dehors de l'école, on demande le soutien des parents pour qu'une fois à la maison, l'enfant ne ferme pas le cahier, même s'il faut lire un mot, l'essentiel est qu'il ait le cahier ouvert ».

Les réponses des élèves le corroborent. Ils reçoivent le plus souvent des devoirs à traiter à la maison. Ces exercices ont pour but de consolider l'acquisition de notions étudiées en classe. A la question de savoir si leurs enseignants leur donnent des devoirs de maison, un élève répond : « oui, si nous n'avons pas cours les jeudis, le mercredi soir elle nous donne un devoir de maison, par exemple "chercher des mots". Si après une leçon beaucoup n'ont pas réussi, elle donne un exercice de maison ». Un autre répond à la même question : « oui, les samedis pour apporter le lundi et les mercredis pour apporter le vendredi ».

Cette pratique n'est pas affirmée par tous les élèves.

Ces devoirs sont corrigés en classe selon les élèves. Le procédé n'est pas similaire dans toutes les classes. Certains élèves affirment que leur maître ne corrige pas toujours les devoirs de maison. Il se contente de vérifier si les élèves l'ont fait. Pour ceux qui corrigent les devoirs de maison en classe, le procédé se présente comme suit : « elle (la maîtresse) fait partir des élèves à tour de rôle au tableau pour corriger et si personne ne trouve, elle corrige elle-même en nous expliquant ». Après la correction collective, les enseignants font reprendre le corrigé dans les cahiers par les élèves. Mais, il n'y a pas pour la majeure partie des classes un contrôle de la correction.

De ce fait, l'implication des parents d'élèves en milieux illettrés dans l'accomplissement des devoirs de maison par leurs enfants pourrait être considérée comme un « effet-famille » sur les acquisitions des élèves.

4.2.5.3 Programme caché de l'enseignant

Les enseignants trouvent que le programme est surchargé, « démentiel » selon le propre mot d'une répondante. Ils font remarquer que certains savoirs sont enseignés doublement soit par deux disciplines voisines, soit par deux niveaux différents. En l'occurrence, le programme de CM1 est quasiment identique à celui du CM2.

Pour ce faire, l'enseignant filtre le programme officiel. Compte tenu du fait qu'il ne pourra pas enseigner tout ce qui est prescrit et que, par ailleurs, toutes les connaissances ne seront pas évaluées en fin de cycle, alors il se crée son programme caché. Les savoirs qui sont pris en compte dans les évaluations standardisées font l'objet d'explication soutenue et de consolidation par des exercices. Par contre les savoirs non évalués font l'objet de survol d'explication.

Ainsi, les disciplines instrumentales comme le français et les mathématiques bénéficient d'une attention particulière dès les petites classes. Les enseignants mettent l'accent sur les calculs arithmétiques et les leçons d'éveil. Le calcul à lui seul (40 points) porte la moitié des 80 points requis pour être admis à l'examen du CEP.

4.2.5.4 Emploi de temps adapté

Pour les enseignants il est impossible de faire un bon travail selon le découpage horaire journalier présenté sous forme d'emploi de temps. Dans certaines disciplines comme en mathématique au CM1, 45 minutes sont allouées pour les séances. Cela est raisonnable si les effectifs n'atteignent pas 80 élèves et plus. C'est dire que les manipulations sont plus nombreuses, ce qui prolonge le temps.

Face à cette difficulté, les enseignants affirment qu'ils évoluent en fonction du niveau moyen de la classe et non pas au regard de l'emploi de temps. Ce qui les intéresse, c'est d'amener le maximum des élèves à comprendre la notion étudiée même si cela consomme plus de temps.

Cette réalité est constatée dans la première enquête exploratoire que nous avons menée dans des classes du primaire dans la province du Bam en décembre 2011⁴². Il ressort qu'aucun enseignant n'a pu contenir sa séance en 30 minutes comme prévu dans l'emploi de temps. Tous débordent d'environ 10 minutes. Ce temps supplémentaire aurait été plus long s'il n'y avait pas d'observateurs externes dans la classe. Lors de cette première enquête, un des biais important, ayant conduit à une deuxième enquête exploratoire, est que les enseignants filmés tentent d'appliquer ce qui est prescrit et non de montrer ce qu'ils font réellement dans la classe lorsqu'ils sont seuls avec leurs élèves.

⁴² Cette enquête consistait à filmer des séances pédagogiques et à s'entretenir avec les enseignants et élèves

La durée de l'enseignement qui se veut efficace chez eux n'est pas celui que l'économiste de l'éducation prescrit mais ce que l'enseignant lui-même se prescrit en sélectionnant les disciplines qui méritent plus de temps selon les classes et en y mettant l'accent.

4.2.5.5 Jours supplémentaires d'enseignement

Sachant d'une part que le programme ne peut être achevé dans le temps imparti à chaque discipline et que d'autre part l'enseignant avance avec ses élèves à son propre rythme, ce qui empiète sur le temps officiel, il faut des jours supplémentaires de cours si tant est que l'efficacité est l'objectif recherché.

Ce temps supplémentaire, ils le puisent dans les jeudis⁴³, les samedis soirs, les jours fériés, les congés scolaires. Pour plus de succès à l'examen de fin de cycle, les enseignants de CM1, sachant qu'ils vont continuer avec leurs élèves au CM2 l'année scolaire suivante (voir organisation de l'école), continuent les cours après les examens de juin. L'examen du CEP se passe au début de la deuxième semaine de juin mais les grandes vacances pour les élèves sont fixées au 30 juin et celles des enseignants le 15 juillet. Dans la pratique, le plus grand nombre des enseignants se sentent en vacances dès le début de mois de juin, sauf les titulaires des classes de CM1 et de CM2.

Pour illustrer l'investissement supplémentaire en temps d'enseignement, un enseignant relève : « pour pouvoir terminer le programme, on est obligé de venir les jeudis, et même les jours fériés, les congés, surtout au CM2. »

4.2.5.6 Planification des cours

Tous relèvent l'impossibilité d'enseigner efficacement sans une planification appelée « préparation » par les enseignants du Burkina Faso. Pour eux, la préparation a l'avantage d'amener l'enseignant à maîtriser le contenu de sa leçon. La non maîtrise du contenu pose un problème didactique d'où l'importance de la préparation, ne serait-ce que mentale. Comme le dit un des enquêtés en parlant des enseignants, « si vous ne préparez

⁴³ Au Burkina Faso les écoles primaires publiques travaillent les lundis, mardis, mercredis, vendredis de 7h30mn à 12h avec 30mn de récréation à 10h ; le soir de 15h à 17h. Le samedi de 7h30mn à 11h 30 avec une récréation de 30mn à 10h. Les jeudis et dimanches sont fermés.

pas avant de venir en classe, vous allez passer le temps à tituber, à avoir tout le temps recours aux livres et autres documents devant les élèves. Ça, ce n'est pas intéressant ».

Les enseignants ont leurs propres manières de préparer les cours mais, elles sont différentes de ce qu'exigent les inspecteurs, mandataires de l'Etat pour l'encadrement pédagogique et des programmes officiels. Ils disposent de fiches préparées à l'avance, d'anciens cahiers où ils ont des exercices et des résumés.

Ils récusent la préparation prescrite en tant qu'elle leur exige trop de temps de rédaction la veille. L'enseignant qui consacre trop de temps pour cette préparation théorique « se trouve fatigué le matin » alors qu'il n'appliquera pas in extenso ce qu'il a planifié dans son cahier.

4.2.5.7 Communication pédagogique

❖ situation

Le français est l'unique langue d'enseignement dans les classes enquêtées⁴⁴. En tant que deuxième langue des élèves, ceux-ci rencontrent de nombreuses difficultés.

Pour les enseignants, certains élèves ont bénéficié d'un bon enseignement depuis le cours préparatoire première année (CP1)⁴⁵. Mais beaucoup atteignent le CM2 sans maîtriser l'oral *a fortiori* l'écrit français.

De plus, les écoles concernées par l'exploration sont situées en zone rurale bien que périphérique à la ville. Dans ces zones, la population est dans une large mesure illettrée. Les élèves ne parlent français que dans la classe. Même dans la cour de récréation, ils communiquent en langue nationale. Cela pose des difficultés de communication pédagogique.

La question est donc de savoir comment, dans une classe où les élèves ont des difficultés de compréhension de la langue utilisée par le maître, l'enseignement-apprentissage est-il même possible avant d'être efficace ?

⁴⁴ Il existe au Burkina des écoles bilingues où le français est utilisé avec une langue nationale comme médium d'enseignement.

⁴⁵ Au Burkina, le cycle primaire dure 6 ans dont deux ans pour le cours préparatoire.

❖ Techniques et communication adaptées

Pour que leurs enseignements atteignent les objectifs escomptés, les enseignants enquêtés font usage de plusieurs techniques. La première des choses est l'adaptation du langage au niveau lexical des élèves. Cela consiste à poser la question sous plusieurs formes de sorte à ce qu'ils comprennent. De même, en évaluation l'enseignant pose des questions avec des tournures très élémentaires. Il doit lire et faire lire ces questions et s'assurer que la compréhension est bonne avant l'exécution par les élèves. Une des enseignantes enquêtées explique comment ils s'y prennent : « il faut que souvent nous reprenions les questions avec d'autres tournures selon la réalité (niveau lexical) de l'élève afin qu'il comprenne ».

Les élèves confirment ces pratiques par leurs réponses. Pour l'un d'eux, parlant de son maître, il déclare : « il nous explique les leçons jusqu'à ce que nous comprenions ; il prend des exemples, il nous fait formuler des exemples ».

Un autre moyen utilisé est le bilinguisme de fait. Même si ces classes ne sont pas officiellement bilingues, les enseignants affirment se servir de la première langue de l'élève pour lui enseigner une notion avant de faire le transfert en français. Ce bilinguisme que nous appelons « bilinguisme de fait »⁴⁶ permet aux enseignants de communiquer plus efficacement et aux élèves de comprendre plus facilement. Un directeur d'école confirme l'usage de la langue maternelle par les enseignants : « on est obligé de s'adapter à leur langage, des fois même on est obligé de passer par la langue maternelle parce qu'on n'a pas le choix ».

L'enquête des élèves confirme cet usage de langue nationale, (ici le mooré⁴⁷) dans les classes. Un seul enseignant n'en fait pas usage du fait qu'il ne comprend pas le mooré. Mais, il affirme qu'à certains moments, il fait appel à des collègues pour expliquer certaines notions en langue nationale. En témoigne cette réponse d'un élève à la question de savoir si leur enseignante fait usage du mooré pour leur faire comprendre certaines notions en classe : « quand certains ne comprennent pas l'explication en français, elle explique en mooré ».

⁴⁶ Nous avons travaillé sur le concept de bilinguisme dans notre mémoire d'inspecteur dont le thème est « les obstacles à la généralisation de l'éducation bilingue au Burkina Faso », Université de Koudougou, 2003.

⁴⁷ Première langue nationale en termes de nombre de locuteurs

L'usage de la langue dans l'enseignement dans ces classes se fait dans presque toutes les disciplines, chaque fois que le français constitue une barrière à la compréhension. « Parfois, en problème, quand nous ne comprenons pas, mais aussi dans toutes les leçons que nous ne comprenons pas en français », répond un élève.

4.2.5.8 Interactions pédagogiques

❖ Dynamisme de l'enseignant

Plusieurs des enseignants interrogés estiment que le dynamisme de l'enseignant pendant la leçon compte beaucoup pour l'acquisition des savoirs par les apprenants.

❖ Implication des élèves et équité pédagogique

Il est nécessaire, de plus, que les élèves soient occupés durant toute la séance selon un des enseignants enquêtés. Parlant de l'implication des élèves à la construction de leurs connaissances, il précise : « Il faut tout faire pour les occuper. Il faut qu'au cours de la leçon, que le maître ne soit pas seul à travailler, à écrire par exemple, il faut que les élèves aussi écrivent. Il ne faut pas être acteur principal. Il faut les laisser parler et veiller à la correction ».

Selon les élèves (sauf un seul interrogé), les enseignants interrogent tous les élèves dans la classe. Ils encouragent également ceux qui ne demandent pas à prendre la parole ; cette réponse d'un des élèves interrogés l'illustre : « oui, elle interroge tout le monde et dit à ceux qui sont faibles qu'ils sont venus pour apprendre ». Un autre renchérit. « Oui, quand un élève va au tableau et ne connaît pas la bonne réponse, elle explique par étape pour qu'il comprenne. Elle interroge même si tu ne lèves pas la main ».

Pour les élèves, dans leur majorité, leurs enseignants utilisent des astuces pour aider leurs camarades qui sont faibles. Ainsi, ils font recours à l'entraide et à l'explication par les pairs. Ils donnent aussi de multiples exercices pour une meilleure assimilation par les élèves. Comme le dit un élève interrogé à propos de la pratique de son enseignante, « Elle explique avant de faire le résumé. Ainsi, nous comprenons. Elle nous donne des exercices et nous dit que c'est par les exercices que nous arriverons à comprendre les leçons ».

❖ Les interpellations

Au cours des séances, les interactions maître-élèves sont constantes. L'enseignant interpelle les élèves, par leurs noms, à répondre à des questions même sans que ceux-ci ne lèvent le doigt. Cela est affirmé par les enseignants, en l'occurrence, cet extrait : « j'interpelle celui qui bavarde et qui ne suit pas. Il faut qu'il sache que d'un moment à l'autre il peut être interrogé et quand vous interpellez les élèves individuellement ça fait qu'ils ont peur de vous, ils sont obligés de vous suivre ».

❖ La communication horizontale

Lors de la première enquête exploratoire, nous avons pu constater que les enseignants amènent les élèves à s'interroger entre eux. Lorsque les élèves découvrent une nouvelle notion (avec l'aide de l'enseignant) ils procèdent à une fixation auditive en faisant répéter chaque élève, interrogé par son camarade.

De plus, certains élèves affirment que leurs maîtres pratiquent des travaux de groupes en classe, notamment pour les exercices. C'est l'occasion de discussions entre pairs pour trouver la bonne réponse.

4.2.5.9 Gestion de la discipline et motivation des élèves

Pour favoriser les interrelations lors des séances, les enseignants ont une gestion de la discipline basée sur l'occupation des élèves. Un enseignant explique comment il s'en sort : « la discipline est difficile à gérer mais une fois que l'enfant est occupé il n'a plus le temps de bavarder ou de jouer ».

Les réponses des différents élèves des différentes écoles font ressortir que l'organisation du travail n'est pas le seul moyen utilisé pour gérer la discipline.

Certains enseignants utilisent des punitions autorisées. Par exemple : « elle nous dit de ne pas sortir à la récréation ». Ou encore « elle ne nous laisse pas sortir à 10 heures ».

Pour obtenir l'émulation de leurs élèves, les enseignants les encouragent beaucoup. Tous les enfants interviewés affirment que leurs maîtres/maîtresses les encouragent quand ils réussissent à des exercices, apprennent leurs leçons, obtiennent la moyenne à l'issue d'une évaluation.

Ils se servent de plusieurs moyens d'encouragement dont les propos laudatifs, les cadeaux (craie, cahiers, règles, gommes, stylos, protège-cahiers).

❖ Conclusion du quatrième chapitre

Les lectures et enquêtes exploratoires nous conduisent à la découverte de plusieurs paradigmes et de dimensions de l'enseignement-apprentissage. Dans l'ordre chronologique de développement des modèles d'analyse de l'enseignement-apprentissage, celui de processus-produit est le premier. Il se fonde sur des modèles économiques en cherchant à atteindre un « degré élevé d'objectivité ». Mais ce modèle n'atteint pas l'objectif recherché c'est-à-dire l'explication des causes de l'acquisition des connaissances par l'élève. En particulier, les caractéristiques de l'enseignant ne doivent pas se confondre avec son activité (Talbot, 2001).

Le simplisme du modèle précédent a amené les chercheurs à l'améliorer en y ajoutant une autre dimension dans le schéma stimulus-réponse. En plus des variables de présage de l'enseignant, il faut décrire finement les méthodes, techniques et procédés qu'il utilise et qui permettent aux élèves d'apprendre efficacement (Bru, 1991). Mais une fois de plus ce modèle reste insuffisant pour expliquer « pleinement » la manière dont les élèves apprennent, ce qui aurait permis de modéliser les pratiques efficaces d'enseignement (si tant est que cela soit possible, ...).

Face à cette imprécision du modèle processus-produit malgré les améliorations apportées, un changement de paradigme était nécessaire.

Ainsi, d'autres chercheurs ont développé le modèle des processus-médiateurs dans lequel est prise en compte ce que l'on pourrait qualifier de « disposition d'esprit de l'élève au cours de l'apprentissage ». La manière dont celui-ci reçoit l'information et la traite, son attention, son implication, sa persévérance dans la réalisation des tâches d'apprentissage, conditionnent, dans une large mesure, l'acquisition des connaissances et des compétences par ce dernier. Mais l'influence des attitudes des élèves reste délicate à capter. Dans une situation réelle de classe, il existe une grande part d'incertitude dans le comportement de ces derniers. Cette difficulté limite « d'une certaine façon » la pertinence du modèle des processus-médiateurs.

Pour y remédier, un nouveau paradigmatique a été conçu pour parvenir à mieux expliquer ce qui rend le travail de l'enseignant efficace en classe. Il s'inspire de la théorie sociale cognitive de Bandura (1980), notamment de son concept de « contextualisation », et du modèle de la triadique systémique du doublement par Jean François Marcel (2002). Il s'agit du paradigme écologique qui a connu des variantes. Son objet est constitué des interactions entre les acteurs qui sont présents dans la classe et les différentes situations qui se présentent à eux au cours du processus d'enseignement-apprentissage. En d'autres termes, il s'agit de l'analyse des interactions en contexte. Ce paradigme est promu par plusieurs chercheurs dont Doyle (1986a), Dunkin et Buddle (1974), Gage (1986), Marc Bru (1991), Altet & al (1994,1995) ; Crahay (1989); Talbot, (2008).

Pour la présente recherche notre modèle d'analyse développé au chapitre 6, se base sur le paradigme des interactions en contexte.

En plus des modèles d'analyse de l'efficacité de l'enseignement, l'exploration nous conduit à la découverte de plusieurs dimensions à prendre en compte pour rendre l'enseignement efficace. Celles-ci peuvent être des dimensions relevant du niveau méso comme « l'organisation de l'école » et du niveau micro tel que « l'organisation et la conduite de la classe ». Les dimensions, facteurs ou variables peuvent être regroupés en trois grands domaines : le climat relationnel, l'organisation pédagogique et la gestion didactique.

Chapitre 5 : Analyse conceptuelle et problématique

❖ Introduction au cinquième chapitre

Après la littérature revisitée dans le chapitre précédent, celui-ci est le lieu de clarification conceptuelle et de compte rendu d'enquête exploratoire dans le but de parvenir en second lieu à la formulation d'une problématique.

En second lieu est présentée la synthèse de l'état des connaissances et leurs limites sur la question de la qualité de l'éducation sous l'angle de l'enseignement-apprentissage. Cela a permis de formuler la question définitive de recherche. La problématique s'inspire à la fois des différentes lectures d'écrits scientifiques sur la question de l'efficacité de l'enseignement-apprentissage et des conclusions des enquêtes exploratoires menées auprès d'enseignants, d'élèves et de directeurs d'école sur la même question de départ.

Au regard de la problématique de recherche définie, il convient de prouver la nécessité de rechercher une solution à cette question soulevée et de formuler une hypothèse qui sera le fil conducteur pour l'élaboration d'une méthodologie qui optimise l'atteinte de notre objectif.

5.1 Clarification des concepts

Cette recherche mobilise plusieurs concepts récurrents. Il convient de tirer au clair le contenu sémantique de certains d'entre eux qui sont beaucoup utilisés dans cette recherche et aussi mener une analyse afin d'opérer un arbitrage pour retenir l'acception qui paraîtra la plus opératoire dans ce travail.

5.1.1 La qualité de l'éducation

5.1.1.1 Education

Une étude en sciences de l'éducation ne saurait faire fi de la clarification du concept central d'« éducation ». Parmi la multitude de ces définitions, au moins quatre reviennent fréquemment dans la littérature pédagogique (Mialaret, 2002).

L'éducation vue sous l'angle du processus nous sert de base de réflexion tout au cours de cette description de l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage. Selon l'expression de Gaston Mialaret, « Le troisième sens du mot éducation se réfère au processus lui-même qui relie d'une façon prévue ou imprévue deux ou plusieurs êtres humains et qui les met en communication, en situation d'échange et de modification réciproque ». (Idem, p.9) Dans cette perspective, la situation d'interrelation dans laquelle se trouvent l'enseignant et les élèves est celle d'un acte éducatif. Ici le sens du mot éducation se confond presque à celui d'enseignement. C'est aussi le sens qu'attribue Postic (2001) au concept d'éducation.

5.1.1.2 Qualité

❖ Définitions générales

Pour Le nouveau Petit Robert de la langue française (2009), le mot qualité fait son apparition au début du XII^{ème} siècle et provient du latin « qualitas ». Selon la même source, « Elle est la manière d'être, plus ou moins caractéristique, aspect sensible et non mesurable des choses ». La qualité et la quantité sont deux catégories fondamentales de l'être.

Selon André Lalande (1997) le mot qualité comporte plusieurs acceptions :

C'est « la manière d'être qui peut être affirmée ou niée d'un sujet » (Idem, 1997). Dans cette première approche la qualité s'oppose à la quantité.

« Plus spécialement, on appelle qualité les aspects sensibles de la perception qui ne consistent pas en des déterminations géométriques ou mécaniques, et qui sont

généralement considérés comme le résultat d'une synthèse effectuée par l'esprit entre les impressions élémentaires produites par des mouvements trop rapides ou des structures trop fines pour être perçues comme telles. »(Idem, 1997).

Pour le même auteur, « la qualité est une catégorie plus fondamentale que la quantité ». Lalande évoque Cournot qui refuse toute opposition qualité/quantité : « il ne faut pas considérer qualité et quantité comme deux attributs généraux de même ordre. Le rapport de ces deux idées est celui de l'espèce au genre : la quantité est une espèce singulière de la qualité » (idem, 1997).

De ces définitions générales, il est à retenir que la non mesurabilité de la qualité évoquée par Le Petit Robert et son opposition à la quantité ne sont pas les perspectives de la présente étude. Par contre, celles qui considèrent la quantité comme une dimension de la qualité, ouvre la possibilité de la mesurabilité du qualitatif. Or, l'objectif ici est de connaître une certaine dimension de la qualité de l'éducation, donc le qualitatif sera envisagé comme Cournot, c'est-à-dire mesurable.

❖ Définitions spécifiques

Il y a un intérêt croissant à définir de nos jours la qualité de l'éducation. Elle fait partie des exigences de la communauté internationale en termes d'objectifs du millénaire pour le développement. Si l'Objectif N° 2 du Millénaire pour le Développement (OMD) est consacré à l'Education Primaire Universelle (EPU), le sixième objectif du cadre d'action de Dakar inclus le concept de qualité dans la recherche de l'Education Pour Tous (EPT). De façon précise, il stipule : « Améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation (...) de façon à obtenir pour tous, des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables – notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul, et les compétences indispensables dans la vie courante » (Dakar, 2000).

De l'exigence de la prise en compte de la notion de qualité dans les politiques éducatives, il ne s'en suit pas que le concept est clairement défini et de manière univoque par les praticiens et théoriciens de l'éducation.

La qualité de l'éducation est difficile à mesurer. Ses contours ne sont pas pleinement délimités, en témoigne la variété des définitions par les différentes recherches et études

dédiées à cette notion. A défaut de faire ressortir une définition précise, il est évoqué ici les différentes descriptions de la qualité de l'éducation par ses principales caractéristiques.

La qualité devrait faire référence aux intrants, aux processus ainsi qu'aux produits selon l'UNESCO : « En principe, la qualité devrait être mesurée non seulement en termes de moyens déployés, mais également de produits ou résultats éducatifs (par exemple, acquisitions scolaires, apprentissages des compétences de base, citoyenneté, etc.), et de processus » (UNESCO, 2006).

Mais du fait de la difficulté qu'éprouvent les évaluateurs à mesurer la dimension « processus » considéré comme une « boîte noire », la plus part des études s'abritent sous le « paradigme de l'économisme » pour s'appuyer uniquement sur les intrants/extrants (moyens ressources/résultats) pour la mesurer. La mesure de la qualité par le processus est très limitée. Des indicateurs proxy comme ceux du rendement interne à savoir les taux de déperdition, le coefficient d'efficacité, les taux de survies, les taux d'achèvement etc., sont souvent utilisés comme substituts pour mesurer la qualité de l'éducation.

Du point de vue du planificateur, trois angles d'analyses doivent être considérés pour toute étude qui veut prendre la qualité comme objet : Le personnel de l'éducation, les bâtiments, équipements et autres matériels, les méthodes d'enseignement/résultats éducatifs. A ces trois angles cités dans le document de l'UNESCO, il faut inclure la dimension de l'environnement social et scolaire qui influence, dans une certaine mesure, la qualité de l'éducation.

A contrario de l'approche économiste de l'évaluation de la qualité de l'éducation, l'USAID semble prendre l'aile opposée. Pour les spécialistes de l'éducation de cette grande Agence des Nations Unies, la qualité doit être centrée sur ce qui se passe en classe en l'occurrence des activités centrées sur la pédagogie et l'apprentissage (Schubert, in ADEA, 2005). « La qualité existe dès lors que les élèves arrivent à faire la preuve de leurs acquis » (idem, p.57).

On peut, par-delà les positions braquées, voir une volonté de l'UNICEF de prendre en compte à la fois le quantitatif et le qualitatif dans la mesure de la qualité de l'éducation. En effet, pour cette organisation, il faut prendre en compte cinq angles d'analyse en matière de l'évaluation de la qualité en éducation :

-la bonne santé et le désir des élèves d'apprendre,

- des environnements bien dotés et sans danger,
- des programmes orientés vers l'acquisition des compétences de base,
- des processus « pédo-centriques »,
- des résultats qui concernent aussi bien les savoirs théoriques et pratiques que les habiletés sociales et citoyennes (L'UNICEF, 2000).

Parmi ces institutions internationales, la Banque Mondiale semble se réserver dans une aventure de définition du concept de qualité de l'éducation. Sa définition est dubitative à inclure l'expérience éducative dans les dimensions de mesure de la qualité. Selon elle, « La qualité de l'éducation est aussi difficile à définir qu'à mesurer. Une définition adéquate doit inclure les résultats des élèves. La plupart des éducateurs aimerait aussi y inclure la nature de l'expérience éducative aidant à produire de tels résultats ». (Banque Mondiale, 1995).

On note chez les spécialistes, l'introduction des concepts importants en matière d'évaluation : le concept de « processus » pour l'Unicef et celui d'« acquis scolaires » pour l'USAID. La locution « acquis scolaire » sera clarifiée plus loin. Quant au concept de « processus », il est clarifié en même temps que le concept « d'enseignement ».

Le concept de qualité ne saurait être défini isolément. Toute définition d'un concept fait appel à d'autres mots et concepts qui lui sont liés d'un point de vue sémantique. Ainsi, le concept de qualité a des implications en termes d'équité et d'égalité des chances d'apprendre et de réussir, d'efficacité. Il importe donc de clarifier ces concepts voisins que sont l'équité l'efficacité.

Bien qu'il y ait une démarcation conceptuelle entre efficience, efficacité, équité et qualité, ces notions sont inséparablement liées. Pour Adams (1993), les caractéristiques de la qualité sont « définissables par rapport au contexte, intégré avec l'efficience et l'équité ; non associée à des coûts élevés, pouvant être évalué dans différents contextes grâce à des objectifs et des environnements consensuels » (ADEA, 2005).

5.1.2 Efficacité, efficience, équité

Avec le cycle des crises économiques, l'exigence d'efficacité devient plus forte. La Banque Mondiale et les Institutions de Breton Wood qui contrôlent les plus grands investissements dans l'économie et le social en Afrique, exigent des gestions axées sur les résultats. Les secteurs sociaux comme l'éducation ne peuvent plus continuer à être bénéficiaires d'aide sans exigence d'efficacité⁴⁸, en d'autres termes, sans l'obligation de produire et de présenter des résultats. Comme les entreprises, les services publics doivent être efficaces. Or, ce mot n'est pas toujours aisé à définir et on peut le confondre facilement avec des mots à sens voisin comme l'efficience, l'impact, le rendement etc. Il faut donc tirer au clair le contenu sémantique du concept d'efficacité et des concepts satellites que sont l'efficience, l'équité avant de donner notre point de vue.

5.1.2.1 Efficacité

❖ Sens général

Le mot efficace a pour étymologie « *efficacia* » signifiant « ce qui produit l'effet attendu ». Le sens le plus général du mot est fourni dans Legendre (1993). Il définit l'efficacité à deux niveaux. Premièrement, le mot désigne le « degré de réalisation des objectifs d'un programme ou degré d'atteinte d'un objectif ». En second lieu, il est le « degré d'atteinte d'un objectif, tout en considérant des variables d'efficience et d'impact ». De ces approches définitionnelles, Legendre (1993) précise que « l'efficacité s'exprime toujours en pourcentage puisque la valeur est obtenue en mettant en rapport deux objets de même nature ».

Ce sens est strict car il exclut l'idée des dépenses effectuées pour parvenir aux résultats. L'idée de rendement se trouve ainsi exclue, en cela que ce concept intègre la notion de « dépenses réelles ».

En se basant sur l'étymologie du mot, on peut se demander quel est l'« effet attendu » des pratiques enseignantes ? La finalité de l'école est difficile à définir. Pour cela, les interprétations de l'efficacité divergent selon la position sociale et économique de celui qui le définit. La conséquence de cette polysémie dans le domaine de la recherche est le choix intentionné des variables pour analyser les pratiques des enseignants.

⁴⁸ Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide au développement du 28 février au 2 mars 2005

❖ Efficacité en éducation

Le concept d'efficacité en éducation est souvent utilisé pour l'évaluation du système éducatif (niveau macro). On parle plus d'efficacité d'un système éducatif et l'on se sert de modèles économiques pour la mesurer. A ce niveau, l'efficacité présente deux modalités : l'efficacité interne qui s'obtient en établissant le rapport entre les intrants (inputs) éducatifs et les résultats (outputs) scolaires ou académiques. Elle peut être quantitative ou qualitative. L'autre modalité est l'efficacité externe, s'intéressant aux produits ou effets d'un système éducatif. Cette modalité est éloignée du propos de la présente recherche.

Les experts de la Banque Mondiale font une confusion (peut-être volontaire) entre efficacité et rendement en ce sens que « l'efficacité est fonction des relations entre facteurs (input) et les produits (output). La Banque Mondiale se met sous le même pavillon que Psacharopoulos et Woodhall (1988), tous deux approfondissant la pensée de Thanh Khôi (1967). Dans cette perspective économiste de l'efficacité, le nombre de diplômés formés et la qualité de la formation sont les indicateurs de mesure de l'efficacité donc aussi du rendement.

La mesure de l'efficacité se subdivise en rendement quantitatif quand l'évaluateur se limite aux deux variables évoquées ci-avant. Lorsque la dimension pédagogique est mise en avant il s'agit de rendement qualitatif.

Le rendement qualitatif nous intéresse davantage dans le présent propos.

Genelot et Tupin (DES, N°10 ; 2010) relèvent la faible abondance de la littérature française sur le sujet de l'efficacité de l'enseignement-apprentissage en comparaison à celle anglo-saxonne. Tupin (2003), Brophy et Good (1986) sont unanimes sur le retard français. Les publications françaises dans ce domaine ne totalisent pas plus que quelques centaines de références. Néanmoins, la matière à traiter existe. Ce déséquilibre n'est pas le fait d'un hasard, il est symptomatique de la place qu'occupe l'école dans l'organisation des systèmes éducatifs français et ceux d'outre-Atlantique. Dans les systèmes français, l'école a peu d'autonomie si bien qu'elle est essentiellement étudiée dans le contexte socio-économique qui lui préexiste. Par contre, les systèmes éducatifs anglo-saxons jouissent d'une très grande autonomie. Par conséquent, ils sont étudiés en tant qu'organisations « autonomes », ayant leur propre culture.

Bouchard et Plante (2002) nous proposent leur compréhension du mot efficacité. Pour eux, l'efficacité est définissable « comme le lien de conformité entre les objectifs visés par

l'organisme et les résultats effectivement obtenus. L'efficacité peut être considérée comme l'expression du degré d'atteinte des objectifs réellement visés ou encore comme le nombre d'objectifs effectivement atteints parmi l'ensemble des objectifs effectivement visés. »

En appliquant cette définition au contexte de l'enseignement-apprentissage, évaluer l'efficacité consiste à se demander dans quelle mesure « la formation permet-elle d'atteindre les intentions pédagogiques visées et, si le curriculum est pertinent, peut-elle répondre aux besoins des individus ou de la société ? C'est très certainement l'une des dimensions que l'on tend le plus fréquemment à évaluer » (idem, p.3).

Pour Bressoux, l'efficacité des pratiques d'enseignement correspond à ce qu'en sociologie on nomme « effets-classes » et « effets-maître » (Bressoux, 1993). Pour cet auteur, le poids de la classe influence significativement les acquisitions des élèves, mais les variables utilisées selon une approche quantitative de mesure des acquisitions des élèves sont grossières, donc incapables de mesurer toute la réalité. En l'occurrence un questionnaire dans ce domaine serait inopérant. Il faudrait donc considérer des variables fines.

5.1.2.2 Efficience

Pour Bouchard et Plante (2002), « il s'agit du lien de conformité entre l'économie des ressources réalisées et le degré d'atteinte des objectifs visés. ». Selon ces auteurs, la mesure de l'efficience doit être postérieure à celle de l'efficacité. C'est dans la mesure où un organisme ou une institution comme l'école fait la preuve de son efficacité que l'on doit évaluer son efficience. Ce concept a beaucoup plus trait à l'économie, à l'utilisation optimale des ressources. Être efficace, c'est produire de plus en plus de meilleurs résultats avec les mêmes ressources.

L'efficience rapportée à l'éducation et à la formation est définie comme étant «les résultats atteints par les participants à des cours ou à des programmes de formation qui font apparaître un rapport coût-résultats favorable et une bonne adaptation du niveau d'enseignement et des méthodes» (Legendre, 1993).

L'efficience en français est dérivé du concept anglais « efficiency » et qui selon Demeuse, à la suite de Swanson (1971) et Good (1959), « correspond bien à l'habileté à atteindre le

résultat escompté en tenant compte du temps et des efforts à fournir pour produire ce travail. » (Demeuse et al. 2005).

Tupin applique cette définition de Demeuse à l'éducation en ces termes : « appliqué au domaine des pratiques enseignantes, cela consiste donc en un rapport entre les outputs et les inputs, c'est-à-dire entre les résultats et l'effort consenti, ou en rapport coût-efficacité si l'on adopte une posture économique. » (Tupin, 2006, p. 25).

Les coûts que l'efficacité cherche à minimiser en visant l'efficacité, sont de diverses natures allant des finances au temps, si l'on considère le temps comme ressource.

La notion d'efficacité est elle-même liée à celle de pertinence et d'impact. Legendre (1993) définit l'impact tel qu'il est compris en management des projets : « effets recherchés sur un environnement ou une population par la poursuite d'un objectif ou effets constatés, prévus ou imprévus, à la suite des résultats obtenus ». Après les résultats scolaires d'une cohorte donnée, on peut donc mesurer l'impact de certains enseignements reçus, des années plus tard. En éducation par exemple certaines composantes du programme ou un curriculum caché peuvent influencer l'enseignement au point qu'on atteigne des résultats non escomptés par les programmes officiels. Dans cette perspective, Bouchard et Plante (2002) notent : « On peut donc définir, de manière générale, l'impact comme le lien de conformité entre les résultats attribuables à l'organisme, mais non voulus ».

Quant à la pertinence, elle est définie par les deux comme suit : elle « correspond au lien de conformité entre les objectifs visés par l'organisme et les besoins auxquels il doit répondre. Cette dimension impose donc une définition précise et opérationnelle des objectifs du programme de formation et des besoins des individus ou du système. » (Idem, p.5).

5.1.2.3 Arbitrage entre efficacité et efficacité en enseignement-apprentissage

Efficacité et efficacité sont toutes deux des notions émanant du monde économique (Hanhart et Perez, 1999). Elles ont été par la suite intégrées dans les approches théoriques d'autres sciences humaines et sociales, du fait probablement de la domination de l'économique sur la plupart des projets sociaux de développement.

Comme nous l'avions largement développé, l'efficacité se mesure à l'atteinte des objectifs visés ou par l'adéquation entre les résultats escomptés et les résultats réellement obtenus (Demeuse et al. 2005).

Tupin tout comme Demeuse et Baye ne se placent pas sur le versant économique que sous-entend le terme efficacité, ce qui importe dans l'enseignement-apprentissage, c'est « atteindre les objectifs fixés par les lois sur l'éducation, les Instructions Officielles et les programmes » (Demeuse et Baye, 2005) et aussi la capacité qu'ont les enseignants à prendre en compte dans leurs pratiques, les objectifs de la mission que la société leur a confiée par un contrat.

Une étude sur l'efficacité et de façon plus large, sur la qualité de l'éducation soulève un certain nombre de questions. La recherche de la qualité est compatible avec la recherche de l'éducation pour tous. Cela revient à l'alternative quantité versus qualité. Les mesures tendant à accroître la qualité de l'éducation pourraient avoir une incidence sur l'éducation pour tous. Au Burkina Faso, si l'on opte pour la réduction des effectifs des élèves pour faciliter le travail de l'enseignant en classe, nombre d'enfants n'auront pas accès à l'école du fait de la faiblesse de l'offre éducative. Or l'éducation pour tous est un impératif ainsi que l'éducation de qualité. Cela justifie que toute réflexion sur la qualité de l'éducation doit aussi intégrer celle sur l'équité.

Les concepts d'efficacité et d'efficience ne sont donc pas toujours convergents et ne riment pas toujours avec équité. Autrement dit, il n'y a pas un égal accès aux services éducatifs. Ramené à la classe, les élèves d'une même cohorte de quatre-vingts élèves ne bénéficient pas, de façon équitable, des enseignements de leur maître.

Pour cette raison, la recherche de l'efficacité doit être menée conjointement avec la quête de l'équité. Dès lors, il convient de tirer au clair le sens du mot équité.

5.1.2.4 Equité

❖ Sens général

Les dictionnaires usuels nous donnent une vue générale de la notion d'équité. Selon Le Petit Robert (1979), l'équité est : « 1) Notion de justice naturelle dans l'appréciation de ce qui est

dû à chacun ; (...) ; 2) Conception d'une justice naturelle qui n'est pas inspirée par les règles du droit en vigueur ».

L'équité appartient au champ axiologique au même titre que les valeurs comme le juste, le bien, le vrai. De ce fait, un dictionnaire spécialisé comme celui de Lalande (1992) nous semble d'un apport édifiant. L'équité y est ainsi définie selon trois points de vue : « A- Sentiment sûr et spontané du juste et de l'injuste; en tant surtout qu'il se manifeste dans l'appréciation d'un cas concret et particulier. B- Spécialement, dans le droit, l'équité s'oppose à la lettre de la loi, ou à la jurisprudence.» Lalande précise par ailleurs que l'équité est la « sûreté du jugement dans l'appréciation de ce qui est dû à chacun » (idem, p. 296).

Selon le libéralisme dont la doctrine est reprise de manière synthétique par Rawls (1992), l'équité est la recherche de la satisfaction sociale du plus grand nombre. Pour Rawls (in Akkari, 1992) une situation sociale est jugée juste si elle conduit au « plus grand bonheur du plus grand nombre. »

A la quête de plus de justice sociale, le concept d'« équité » est de plus en plus pris en compte dans les problématiques de développement économique. Les sociologues ont depuis longtemps dénoncé le caractère reproductible des inégalités sociales préexistant à l'institution scolaire. Pour les deux auteurs (Psacharopoulos et Woodhall, 1988), « l'équité apparaît comme le complément naturel de l'efficacité et de l'efficience ».

L'équité en économie est « la façon dont les coûts et les avantages de l'investissement sont distribués parmi les différents groupes de la société. » (Idem, p.260).

Dans leur ouvrage de 1988, trois types d'équité y sont décrits :

- l'équité horizontale qui concerne le traitement égal ou non d'individus égaux ;
- l'équité verticale qui concerne un traitement inégal d'individus inégaux ;
- l'équité intergénérationnelle. Elle se situe à l'entre-deux du vertical et de l'horizontal et se présente comme la recherche de la non transmission des inégalités de la génération actuelle aux générations futures.

❖ **Equité en éducation**

L'équité court le risque d'être absorbée par l'efficacité dans le paradigme du libéralisme, si l'on définit l'efficacité dans une perspective économiste c'est-à-dire en termes de rendement. Ce fut le cas lors de l'application des politiques d'ajustement structurel ayant

conduit à une revendication d'une humanisation du visage des ajustements des secteurs de l'éducation. A ce propos, on note avec Akkari (1999) parlant des politiques d'ajustement structurel : « elles ont même, dans certains pays favorisé une perte de qualité, voire occasionné la dérive du système éducatif consécutive à l'ouverture anarchique des écoles privées ». (p.11)

La notion d'équité renvoie à celle d'éthique, et cette dernière est liée à la question axiologique sur l'éducation. Pour Tupin à la suite de Ross (1983) le concept d'équité en éducation fait référence à l'égalité d'accès au système éducatif et/ou l'égalité des produits du système à s'insérer dans le circuit économique.

L'égalité elle-même renvoie à une valeur cardinale qu'est la justice. Or la justice, depuis Socrate (Platon, 1966), se fonde sur l'égalité des hommes. L'acte pédagogique juste est celui qui reconnaît l'égalité des élèves et cette égalité n'est opérante que par la recherche de l'équité pédagogique.

En éducation, l'équité renvoie à toute la problématique de la démocratisation de l'école et du savoir scolaire. La question cruciale évoquée à ce sujet par Grisay (1983) est la suivante : « Comment améliorer les chances à une même qualité d'enseignement pour tous ? »

Quel que soit le type d'équité considérée, cinq (5) dimensions doivent être prises en compte pour mesurer l'équité en éducation: la dimension socio-économique, le confort pédagogique, la production, la pédagogie, l'accomplissement.

La dimension pédagogique est la plus explorée ici. L'équité pédagogique selon Woodhall et Psacharopoulos (idem, p.133) se mesure dans l'observation de la réduction ou de l'augmentation des « écarts au pré-test entre le tiers supérieur et le tiers inférieur d'une cohorte » (idem, p.133).

L'évocation de l'équité en pédagogie n'est pas une simple balade de l'esprit dans la littérature des sciences de l'éducation. Le concept est si central que Pascal Bressoux (1993) l'a défini comme étant « la réduction de l'écart qui existe entre les forts et les faibles par rapport aux performances scolaires entre le début et la fin de l'action pédagogique » (idem, p.136).

Plusieurs facteurs doivent être pris en compte dans la mesure de l'équité pédagogique dont ceux relatifs aux apprentissages proprement dits. En effet, comme le note Deketele et Sall

(1990), il faut voir quelles sont les « aptitudes et capacités installées en cours d'apprentissage et les performances réalisées ». Cette recherche intègre la notion d'équité sous l'angle de vue de Grisay et le tandem Deketele-Sall.

❖ **Equité pédagogique**

L'équité pédagogique est une question abordée par de nombreux chercheurs: John Rawls (1987) ; Grisay (1984) ; Bressoux (RFS, 1995) ; Crahay (2000) ; Cherkaoui (2001) ; Demeuse (2005) ; Ross (1983) ; Sall (1996).

Nous savons que l'école est une entité socioculturelle. Par conséquent, elle peut être un canal de reproduction sociale en particulier des iniquités qui existent dans le macrosocial. Les enseignements que reçoivent les élèves peuvent être inégalement offerts si aucune mesure de discrimination positive n'est prise en faveur des groupes défavorisés, par exemple les enfants ne parlant pas la langue de l'école à la maison, ceux qui n'ont pas de livres personnels, ceux qui ont peu d'occasions à la maison pour lire, en l'occurrence les filles en raison des tâches domestiques. Mais, cette discrimination positive ne doit pas s'appliquer en, comme l'écrit Sall « pénalisant de façon systématique les élèves issus de milieux aisés. L'équité serait donc plus particulièrement dans le domaine de l'éducation la quête permanente et jamais assouvie d'une justice sociale qui tend à améliorer le sort de tous les apprenants » (idem).

L'acception du concept d'équité selon Ross (1983) est intéressante à retenir pour cette recherche sur l'efficacité enseignement-apprentissage. L'équité est vue sous l'angle d'égalité des acquisitions des apprenants. Cette idée est également présente chez Bressoux (1995) qui affirme que c'est « la volonté de réduction de l'écart entre « élèves -faibles » et « élèves-forts » en termes de performances scolaires entre le début et la fin d'une action » (Tupin, 2006).

Etant donné que les inégalités sont perpétuées par l'école, l'efficacité en enseignement-apprentissage n'est considérée comme telle que s'il y a une recherche d'équité dans l'action de l'enseignant envers les élèves. Autrement dit, l'enseignement-apprentissage est efficace s'il allie l'équité, de manière pratique si l'enseignant stimule, éveille, motive, encourage les élèves-faibles pour améliorer leurs performances.

5.1.2.5 Lien entre efficacité et équité en enseignement-apprentissage

L'acte pédagogique d'un enseignant est considéré efficace si à la fois il augmente la moyenne des performances et réduit effectivement les écarts entre les élèves les plus forts et les plus faibles. L'idéal (jamais réalisé) est un écart-type sinon nul, du moins asymptotique à zéro (Bressoux, 1993). Lorsque la corrélation est positive entre la moyenne des performances et les écarts inter-élèves, il n'y a d'efficacité pédagogique que pour certains élèves. Par contre, quand cette corrélation est négative, il y a équité mais pas forcément efficacité, car l'écart entre élèves forts et élèves faibles peut se réduire sans qu'il n'y ait accroissement de la moyenne des performances.

Le type d'équité qui est recherché en enseignement est celle dite « équité verticale ». Elle fait référence à un traitement inégal pour des individus inégaux.

L'équité verticale qui nous intéresse le plus dans cette étude, recouvre plusieurs modalités : La modalité pédagogique selon Bressoux (idem), permet d'évaluer l'équité en fonction des résultats qu'obtiennent les différentes catégories d'apprenants. Ainsi, un effort peut être fourni par l'enseignant pour réduire les écarts entre élèves forts et faibles sans laisser les premiers.

5.1.3 L'apprentissage

5.1.3.1 Sens général

❖ Selon l'étymologie

Dans l'ancien français, le mot apprendre signifie « saisir par l'esprit » et « acquérir pour soi, des connaissances ». Dans ce sens, apprendre est synonyme de comprendre. Peut-on en effet apprendre durablement si l'on n'a pas compris le principe ?

« Apprendre à » comme verbe transitif, a le sens d'instruire, contracter une habitude, devenir capable de... (Rey, in Jonnaert, p.243).

❖ Pour les usuels

Apprendre selon le Nouveau Petit Robert de la langue française (2009), c'est « être avisé, informé de » quelque chose. C'est aussi « découvrir », « tenir », « acquérir par un travail intellectuel ou par l'expérience ». C'est « acquérir les connaissances et les procédés nécessaires pour les pratiques ».

Apprendre renferme un second sens qui est « porter à la connaissance de quelqu'un ». Ce sens est voisin de celui du mot « enseigner ».

Pour Larousse, apprendre c'est « ... acquérir un ensemble de connaissances, étudier, ... ».

Pour Petit Littré (1959,) c'est « ... acquérir une connaissance, retenir dans sa mémoire, ... apprendre par cœur, ... être informé... ».

Nous retenons de ces définitions qu'il n'y a pas une dissociation de sens des mots « enseigner » et « apprendre ». Il est intéressant aussi de retenir, pour des analyses ultérieures, l'idée de l'apprentissage vu sous l'acception d'un « état » et qui se traduit par une accumulation de connaissances et non pas un processus.

Une analyse rapide de ces définitions laisse ressortir qu'elles ne se distinguent pas nettement des sens étymologiques et de celui que lui assigne l'entendement commun. L'idée d'accumulation de connaissances domine. Par contre l'apprentissage vu comme un processus est quasi absent.

Il faut alors chercher du côté des spécialistes pour clarifier cette notion.

5.1.3.2 Définitions spécialisées

Pour les sens plus spécialisés, en premier lieu nous évoquons Develay (1992) qui affirme : « (...) apprendre est un processus mystérieux par lequel un sujet se transforme et généralement s'enrichit psychiquement en prélevant de l'information dans son milieu de vie ». (In Jonnaert p.217).

Les définitions de Legendre (1988) et des psychologues retiennent aussi notre attention.

Pour le premier, apprendre c'est « mettre ou se mettre au courant d'une information ; intégrer, assimiler, incorporer des données nouvelles à une structure cognitive interne déjà existante ; acquérir et développer des connaissances et des habiletés ; intégrer une information à une structure qui existe en mémoire et utiliser cette information chaque fois que la situation l'exige ».

La définition des psychologues est aussi intéressante à relever : « en général : chez un individu, modification de sa capacité de réaliser une tâche sous l'effet des interactions avec son environnement. Selon le contexte, le terme désigne le processus ou le résultat du processus. Il est généralement entendu que la modification consiste en un progrès. »

Dans les sciences de l'éducation, il s'agit des modalités d'acquisition des connaissances, des compétences et des aptitudes » (in Jonnaert, 2009).

A l'analyse, on note une évolution par rapport aux sources étymologiques et aux usuels. L'apprentissage est considéré ici comme un « processus » et non plus comme un état. La tendance générale est cognitiviste et constructiviste, concepts théoriques clarifiés au chapitre 3. Il manquera alors une dimension importante que les recherches actuelles ont permis d'établir. Il s'agit de la dimension « socio » qui doit être considérée dans tout processus d'apprentissage.

5.1.3.3 Quatre critères importants de l'apprentissage

Ce propos de Perrenoud (2003/4, n°24, p.9) illustre la difficulté à saisir le contenu sémantique du mot « apprentissage » : « rien n'est plus complexe, fragile, subjectif, imprévisible, incontrôlable que les processus d'apprentissage ».

Mais la nécessité de le définir s'impose car la prise de conscience par tous les éducateurs et enseignants de la complexité des processus en jeu amoindrirait les échecs, les douleurs, les tensions dans la vie des enfants en famille comme en classe.

La notion d'apprentissage est un complexe (tissé ensemble) de plusieurs autres notions. Pour Perrenoud (idem), il y a huit critères de l'apprentissage et quatre d'entre eux concernent la problématique de la présente recherche.

❖ « Apprendre c'est désirer ».

Même quand l'apprenant ne désire pas savoir, il désire au moins ce que le savoir garantit. Ainsi, lorsqu'un sujet apprend, même à son corps défendant, il désire toujours quelque chose. Apprendre ce n'est pas toujours désirer le savoir. Le rapport au savoir varie selon les apprenants. Quand un individu, en l'occurrence un élève, s'investit à apprendre, c'est qu'il a opéré un calcul d'intérêt. C'est pourquoi on ne peut faire apprendre aux enfants sans susciter en eux un certain intérêt. Comme le note Perrenoud, « Faire apprendre, c'est aussi, c'est d'abord, créer et maintenir le désir d'apprendre et de savoir, et neutraliser les désirs antagonistes » (idem, p. 10).

❖ « Apprendre, c'est construire »

Le savoir ne se transmet pas. Apprendre, « c'est surtout un travail de mise en ordre et en relation, de réorganisation des connaissances déjà engrangées, bref de reconstruction d'une partie plus ou moins vaste de notre système cognitif (idem, p.12).

La compétence, en tant que construction d'un savoir au gré d'une expérience et d'une réflexion sur l'expérience, est encore moins transmissible que le savoir. Toutefois, le rôle de l'enseignant ne s'amenuise pas dans ce processus d'apprentissage. Apprendre suppose avant tout être influencé par un enseignant.

❖ « Apprendre c'est interagir »

L'apprenant n'acquiert pas le savoir et la compétence tout seul. La pédagogie à laquelle il est soumis doit être non seulement active, mais surtout interactive. L'activité pourrait se réduire au triangle didactique « maître-élève-savoir » sans possibilité de rétroaction. Or, pour que cela soit efficace, « on apprend en se confrontant au réel et ce dernier s'incarne en partie dans la pensée et l'action d'autrui. C'est pourquoi on parle de socioconstructivisme » (idem, p.14).

La présence d'autrui est source de coopération et de conflits « sociocognitifs » indispensables à l'apprentissage.

❖ « Apprendre, c'est mobiliser et faire évoluer un rapport au savoir »

Le rapport que l'apprenant établit aux savoirs détermine son action d'apprendre. Comme l'écrit Perrenoud, « le rapport au savoir, ce n'est pas le savoir, c'est l'ensemble des relations affectives, cognitives et pratiques qu'un sujet entretient aux savoirs et à l'apprendre » (idem, p.15).

C'est ce rapport au savoir qui donne sens au travail scolaire. Lorsque l'apprenant construit un rapport de défense, de méfiance de cynisme à un savoir, en l'occurrence une discipline d'enseignement, il se trouve handicapé. Une action éducative n'est efficace que si elle fait évoluer ce rapport au savoir.

❖ Apprendre dans le paradigme des « interactions en contexte »

Les chercheurs en sciences de l'éducation qui s'inscrivent dans la logique des « interactions en contexte » accordent une grande importance à l'acquisition de connaissances

métacognitives par l'apprenant. C'est le sens de ce propos : « Car, ce qui semble central dans la notion d'apprentissage, c'est la nécessité d'une démarche d'appropriation personnelle de celui qui apprend » (Tupin, 2006).

Qu'est ce qui enclenche cette démarche d'appropriation ? Les éléments déclencheurs sont-ils d'ordre social, culturel, cognitif, psycho-affectif, pédagogique, didactique ou tout cela à la fois ?

Pour J. Berbaum (1994), l'apprentissage est « l'acquisition d'une conduite nouvelle, la capacité de pratiquer un comportement nouveau ou une manière d'être nouvelle ». Selon Bru, Altet et Blanchard-Laville (2004) « l'apprentissage (relève) de processus par lesquels se produit une modification durable des représentations (conceptions) et des schèmes d'action. Celui qui a appris étant en mesure de réaliser des conduites nouvelles dans le rapport à ses environnements ».

5.1.4 L'enseignement

5.1.4.1 Enseignement au sens général

Le verbe « enseigner provient du latin « insignare » qui veut dire mettre un signe (signum) sur quelque chose, marquer d'un signe, faire connaître (Foulquier, 1991). Au sens premier donc, c'est faire connaître par un signe; indiquer. Le verbe enseigner est synonyme d'apprendre, professer, expliquer.

Pour Le Larousse, l'enseignement est l'acte ou la manière d'enseigner, de transmettre des connaissances. Cette définition semble assez vague, car la locution « faire acquérir » renvoie à plusieurs pratiques possibles. Dans le contexte de la pédagogie de l'école nouvelle, l'« enseigner » est très loin du « professer » car justement ce qui est décrié dans la pédagogie de Freinet et de Claparède, c'est l'enseignement vu comme un transvasement de connaissances du cerveau de l'enseignant à celui de l'élève.

5.1.4.2 Enseignement au sens spécialisé

Selon les comportementalistes, l'enseignement est un agencement ordonné de renforcements contribuant au maintien ou à la modification d'une réponse suite à un stimulus initial dans l'environnement donné (Atkinson et al. 1987). Ces renforcements sont

des feedbacks qui sont des récompenses. Les réponses doivent être des comportements observables. On se situe ici dans le modèle stimulus-réponse-feedback.

Il est vrai que l'enseignement, en tant qu'il est régi par un curriculum, est une activité normée par l'institution. Ainsi, les méthodes, les démarches méthodologiques sont prescrites à l'avance pour l'enseignant, rendant « artisan pédagogique » celui qui les applique.

Mais l'enseignement est aussi une mise en œuvre d'initiatives personnelles et propres de l'enseignant. Il lui faut une certaine démarcation du préétabli, un sens de créativité pour devenir un « artiste pédagogique ». Sans l'atteinte de ce niveau, il lui est difficile, voire impossible d'être efficace. L'enseignement est donc une praxis (Imbert, 1985).

L'enseignement, c'est ce que l'enseignant pratique dans la classe avec un groupe d'élèves (groupe d'apprenants) en vue de leur transmettre ou de leur faire acquérir un savoir (-être-faire-vivre ensemble). La pratique de l'enseignant en classe n'est pas une application fidèle d'un scénario construit à priori. Elle n'est pas la résultante d'une préparation/planification en avance. Pour Altet (in DES N°10, 2003), l'enseignement en pratique se construit en situation à partir de microdécisions, d'approximations bricolées et d'ajustements.

Dans la même veine que Pierre Bourdieu, Il faut prendre en compte dans la pratique d'enseignement, en plus de la fin visée et du contexte, les facteurs temporels et psychosociaux.

5.1.4.3 L'enseignement en rapport avec l'apprentissage

❖ Processus enseignement-apprentissage dans la perspective cognitive

Ce processus est une articulation alternée des activités de l'enseignant à celles de l'élève en forme de boucle. Les deux volets enseignement et apprentissage sont « indissociablement solidaires ». Dans le contexte scolaire en général, il existe des situations « a-didactiques » où l'élève apprend sans enseignement venant de l'extérieur en l'occurrence d'un enseignant.

Mais notre propos ici se réduit à ce qui se passe surtout en classe, à la relation enseignant /apprenant pour la construction des connaissances de ce dernier. Par conséquent, lors que nous évoquons la question de l'enseignement, celle de l'apprentissage est sous entendue,

sauf dans le cas où nous définissons distinctement les deux dans le but de respecter le principe pascalien : connaître « les parties » pour connaître le « tout ».

L'enseignement et l'apprentissage sont fortement inter-reliés. Après avoir analysé ci-avant la consistance de chaque partie, il nous reste maintenant à montrer que le tout est supérieur à la simple somme des parties. Par conséquent on ne peut pas simplement lire les caractéristiques de l'enseignement distinctement de l'apprentissage et saisir l'articulation des deux.

Sous l'angle cognitiviste, le tandem « enseignement-apprentissage » renvoie au courant connexionniste et néo-connexionniste (Feldman et Ballard, 1982 ; Mc Clelland et Rummelhart, 1986). Dans cette optique, les savoirs à apprendre sont qualifiés de procéduraux déclaratifs ou conditionnels (Jonnaert, 2009, p.280) et sont organisés dans des démarches particulières d'enseignement afin de rendre possible et facile l'apprentissage. L'élève apprend si l'enseignant sait organiser et apprêter le savoir.

En rappel, le cognitivisme est une dérivée des théories du traitement de l'information. L'enseignement y est perçu comme une science appliquée. Le processus « enseignement-apprentissage » comme l'écrit Jonnaert, « a pour fonction d'établir une correspondance, la plus étroite possible, entre le savoir à apprendre et les nouvelles connaissances de l'élève : ses représentations de ce savoir » (idem, p.281).

❖ **Sous le pavillon constructiviste et socioconstructiviste**

Bien que cognitivisme et constructivisme (avec son extension « socio ») insistent tous les deux sur l'impérieuse nécessité de rendre interactifs « savoirs » et « connaissances », les rôles des protagonistes (enseignant et apprenants) sont différents. Dans l'optique socioconstructiviste, la mise en relation du « savoir » à la « connaissance » incombe à l'apprenant qui ne profite que des conditions créées par l'enseignant (et les autres apprenants).

Dans ce contexte, l'enseignant et l'apprenant partagent la responsabilité des interactions. Le processus « enseignement-apprentissage » est, dans ce paradigme, « le lieu des interactions entre savoirs scolaires et connaissances des élèves, autant à travers la situation proposée par l'enseignant (dimension interactive), à travers les échanges avec les enseignants et les pairs (dimension socio), qu'à travers la réflexion que l'élève, seul cette

fois, développe sur ses propres connaissances (dimension constructiviste) » (Jonnaert, 2009).

❖ Dans la logique des interactions en contexte

Il y a un risque de confusion sémantique entre « enseignement-apprentissage » ou « pratique d'enseignement » et « pratique enseignante ». Le concept de « pratique enseignante » est plus large que celui de « pratique d'enseignement » (d'enseignement-apprentissage). Pour Tupin (2006, p.42) La pratique enseignante « comprend l'ensemble des pratiques de l'enseignant (pratiques professionnelles au sens large « dans » et « hors » de la classe, y compris les pratiques partenariales), dont les pratiques d'enseignement et subséquemment, d'apprentissage. »

Pour Tupin (in Recherche et formation n°56, 2007), l'action enseignante est organisée selon des configurations d'un système en trois étages⁴⁹. L'enseignement-apprentissage se situe à l'étage micro qui est le lieu « des opérations concrètes de la gestion communicative et sociale des individus-apprenants insérés dans un groupe classe. »

L'enseignement-apprentissage c'est le « face à face pédagogique » (Tupin, 2006, p. 42) c'est-à-dire ce que élèves et enseignant font en interaction dans la classe. Il se situe au niveau micro.

Marcel (2002) visualise de manière systémique les pratiques professionnelles de l'enseignant du primaire. Nous reprenons ici ce diagramme mais en adaptant quelques éléments de son contenu en fonction du vécu de l'enseignant du Burkina Faso.

On y distingue deux grands sous-systèmes à l'intérieur du système : les pratiques hors de l'école et celles qui se mènent à l'école.

Dans le sous-système des pratiques intra-école, s'inscrivent les pratiques du directeur de l'école comme la tenue régulière des registres de l'école, la gestion de la bibliothèque, de la

⁴⁹ **L'étage « macro », où se situe le système des valeurs portés par l'enseignant (son éthos).** L'étage « méso », où se définissent les cadres didactiques (relatifs aux contenus à enseigner) et sociologiques (dépendant des caractéristiques sociales du public à enseigner). Lieu des variables organisationnelles définissant l'architecture de la médiation éducative.

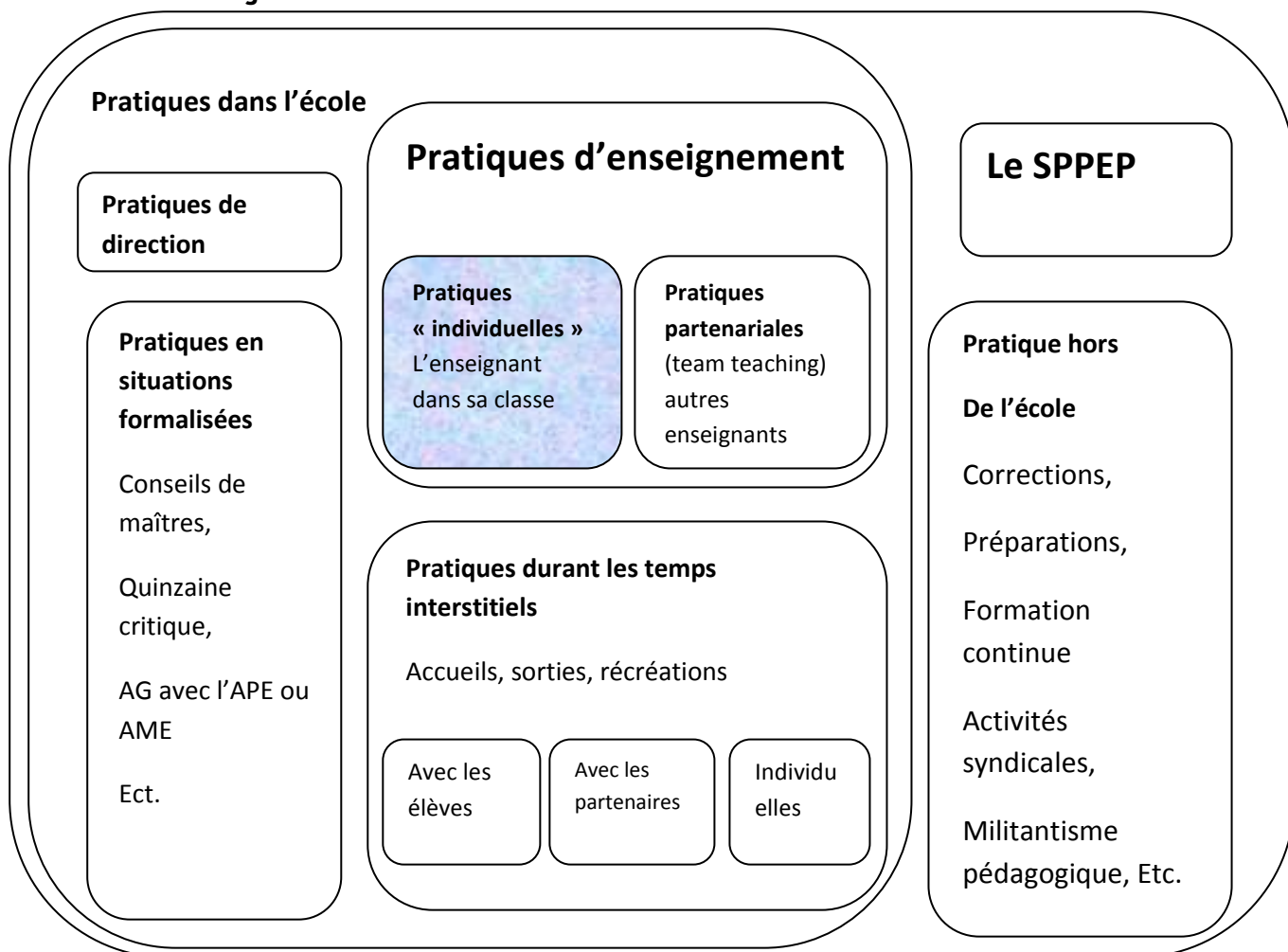
cantine scolaire ; le contrôle de la préparation des classes de ses collègues ; la communication avec la hiérarchie etc.

Une deuxième dimension des pratiques à l'école est celle des pratiques en situations formalisées. Pour le cas des écoles burkinabé, il s'agit essentiellement des conseils de maîtres qui se tiennent ordinairement en début d'année et à la fin de chaque trimestre, mais aussi chaque fois que le besoin et la nécessité se présentent, les quinzaines critiques, les assemblées générales avec l'association des parents d'élèves, l'association des mères éducatrices ou avec les bureaux de ces associations etc.

La troisième dimension est constituée des pratiques durant les temps interstitiels : entre l'arrivée des élèves à l'école le matin et leur entrée en classe à 7 heures trente minutes ; pendant la récréation de 10 heures à 10 heures trente minutes ; pendant les interclasses de 12 heures à 15 heures ; enfin de la sortie des classes à 17 heures et le départ de l'école de tous les élèves.

La quatrième dimension enfin est celle des pratiques d'enseignement. A l'intérieur de celle-ci, il faut démarquer d'une part, l'action des autres enseignants de l'école qui interviennent dans une classe donnée à l'absence du titulaire ou l'action d'un enseignant-suppléant, et d'autre part, les pratiques d'enseignement concernant les actions individuelles du titulaire de la classe qui accomplit la plus grande part des tâches d'enseignement-apprentissage. C'est à ce dernier niveau (micro) que se produit l'effet-maître, c'est le terrain de nos observations et de nos entretiens.

Figure 11 : Zone d'observation des interactions



Source : *Le système des pratiques professionnelles de l'enseignant du primaire (1e SPPEP) selon Marcel (2002).*

Tupin (2006) est entré dans cette « boîte noire » pour développer un modèle d'analyse de la situation d'enseignement apprentissage. Ce modèle, sous sa forme schématique, constitue un « gros plan » des pratiques de l'enseignant en situation de classe présentant les paramètres à prendre en compte dans les interactions entre l'enseignant et les apprenants au cours du processus d'une séance pédagogique. Ce zoom est, à son tour, inséré dans une série des contraintes contextuelles intégrées dans l'analyse des processus.

5.1.4.4 Trois moments importants de l'enseignement-apprentissage

En amont, l'enseignant prépare son intervention pédagogique. Celle-ci est avant tout, mentale : appropriation du thème, représentation mentale de la méthode et des moyens à mobiliser. Elle est aussi écrite et matérielle : prévision à l'écrit des séquences de manière chronologique ; prévision des exercices de révision, d'application et de contrôle, recherche des supports matériels physiques ou graphiques à utiliser. Ce travail écrit se fait dans le cahier de préparation ou sur une fiche de préparation qu'accompagne un cahier journal.

Le face-à-face pédagogique est le moment même où l'enseignant communique avec les élèves. C'est le moment crucial des interactions dans un contexte particulier. C'est à cet instant que se passe l'apprentissage de nouveaux savoirs.

En aval, l'enseignant évalue ses élèves en vue de s'enquérir du niveau d'acquisition de la nouvelle connaissance ou compétence. Cette étape est importante car l'évaluation est un outil de régulation de la pédagogie et de la didactique comme le montre le rapport de l'OCDE (2008). A l'issue de l'évaluation formative, l'enseignant décide soit de reprendre l'enseignement de la notion si très peu d'élèves réussissent à l'exercice de contrôle, soit il décide de donner ultérieurement des exercices d'application pour un meilleur ancrage de la notion étudiée.

L'acte d'enseigner induit celui d'apprendre si bien que le couple enseignement-apprentissage semble redondant. En revanche, ici, l'adjonction du mot apprentissage est l'expression d'une volonté de mettre en exergue l'activité du « sujet-élève » quelle soit cognitive, linguistique, sociale ou même physique.

De manière opératoire, le concept d'enseignement-apprentissage est l'ensemble des actions menées en aval, lors d'un face-à-face pédagogique et en amont par l'enseignant en vue d'amener les élèves à acquérir durablement, activement et « interactivement » des connaissances et des compétences nouvelles en vue d'utilisations ultérieures.

En résumé, à l'échelle d'une séance, un enseignement est dit efficace si pour un acte pédagogique, l'enseignant mobilise toutes les ressources matérielles, temporelles et méthodologiques en vue d'amener les élèves à agir et interagir pour acquérir de nouveaux savoirs et cela dans la réduction des écarts entre élèves forts et faibles. (Sall, 1997).

5.1.4.5 Les conditions d'une solidarité enseignement-apprentissage pour la construction des connaissances

❖ L'accomplissement du rôle de l'enseignant

L'enseignant organise la dimension interactive en créant des situations diverses dans lesquelles il facilite la déconstruction/reconstruction du savoir par les apprenants. Cette phase est pré-active⁵⁰.

En second lieu, il doit garantir le bon fonctionnement des interactions sociales qui se produisent entre lui et les apprenants, entre les apprenants eux-mêmes de façon réversible, tout au long d'une séance d'enseignement-apprentissage. Enfin, il est organisateur de l'espace et du temps communicationnels.

Jonnaert (2009), à la suite de Lansman et Tourneur (1985), résumant pour nous les rôles de l'enseignant : « l'enseignant intervient aux différents moments de l'apprentissage, de sa préparation (...), à sa réalisation (...) et à son évaluation (...). L'enseignement couvre donc autant les conditions prévues à priori par l'enseignant, que ses démarches in situ, régulatrices et facilitatrices des activités de l'élève, ou encore que ces démarches d'évaluation au terme de l'ensemble du processus ».

❖ L'accomplissement du rôle de l'élève

Si le rôle du maître c'est d'enseigner, celui de l'élève c'est d'apprendre à travers plusieurs conduites. L'apprentissage en contexte scolaire est, dans une large mesure, sous la responsabilité de l'élève, même si l'enseignant en crée les conditions.

Pour ce faire, l'élève doit respecter quatre ordres de conduite dans la durée d'une séance d'enseignement-apprentissage.

Il doit mettre en interaction ses propres connaissances et le savoir à apprendre ;

Il doit adapter ses connaissances au savoir à apprendre ;

Il doit adapter le savoir à apprendre, à ses connaissances ;

⁵⁰ Jonnaert distingue 3 phases : pré-active, interactive et post-active.

Il doit créer de nouvelles connaissances par une coordination du résultat de l'accommodation et l'assimilation en vue de résoudre une difficulté à laquelle il est confronté.

Tout cela doit se dérouler avec les pairs et l'enseignant, dans un temps imparti et un cadre spatial délimité.

5.1.5 Les acquis scolaires

5.1.5.1 Selon les usuels

Pour le Larousse (2000), un acquis, c'est ce qui a été obtenu, reconnu une fois pour toutes et ne peut être contesté. C'est aussi un ensemble de connaissances. En adjoignant le qualificatif scolaire, on pourrait dire que les acquis scolaires sont l'ensemble des connaissances acquises à l'école.

5.1.5.2 Selon les spécialistes

Le mot « acquis » est moins employé pour désigner ce que les élèves acquièrent à l'école que le mot acquisition. Pour Anne-Marie Bardi (2005), le mot acquis « n'est que le participe passé passif substantivé d'un verbe assez impur, pouvant étonnamment laisser croire qu'on place les apprentissages dans un champ sémantique de la gestion de patrimoine ». Les acquis scolaires ne sont pas le résultat d'un legs, le processus même d'acquisition des connaissances, une fois maîtrisé par l'apprenant, est lui aussi faisant partie des acquis de ce dernier (métacognition).

Ce que les élèves acquièrent à l'école est couramment désigné par des termes savoir, savoir-faire, savoir-être et plus fréquemment ces derniers temps de savoir apprendre, de savoir être ensemble. Le substantif acquis a l'avantage d'être générique incluant aussi bien les connaissances, les compétences, les comportements et la culture. Nous échappons ainsi aux débats sur la démarcation connaissance/compétence. Les acquis scolaires ou les acquisitions des élèves, termes employés indistinctement dans cette étude, évitent les querelles entre enseignement académique et enseignement professionnel et, par voie de conséquence, entre connaissance et compétence.

5.1.5.3 Importance de l'évaluation des acquis scolaires

La problématique de l'enseignement-apprentissage induit celle des acquis ou des acquisitions des élèves. Les acquis des élèves témoignent de l'efficacité ou de l'échec de l'enseignement-apprentissage. Le problème est de savoir si à l'échelle individuelle, les acquis de l'apprenant sont exclusivement les résultats des enseignements reçus à l'école.

Ainsi, pour la France, l'évaluation des acquis scolaires de manière standardisée, suite à la promotion de la pédagogie par objectifs, devient une pratique à partir de 1979 (Bardi, 2005). Elle permet de mesurer quantitativement ce que les élèves ont appris du curriculum en vigueur. L'évaluation des acquis se mène sur l'étendue d'une scolarité, d'une année scolaire, ou d'une séance pédagogique.

On perçoit l'importance de l'évaluation des acquis en tant qu'outil de diagnostic des performances des élèves. Mais le rapport d'évaluation des acquis scolaires, pour être utile, doit donner lieu à un questionnement sur les processus d'acquisition des connaissances et des compétences. Sans cette recherche approfondie, il serait impossible d'améliorer les acquis des élèves.

A l'échelle d'une séance pédagogique, l'évaluation est le moyen de mesurer l'efficacité de l'enseignement qui vient d'être donné. Les élèves doivent savoir en début de séance l'importance du nouveau savoir qu'ils vont acquérir de même que la manière dont l'évaluation sera faite en fin de séance. L'enseignant doit s'enquérir du niveau de connaissance des élèves sur la notion à étudier par un pré-test. En fin de séance, le post-test ou l'exercice de contrôle selon l'appellation des enseignants burkinabé, permet de mesurer l'atteinte des objectifs spécifiques, de l'équité pédagogique donc de l'efficacité de son enseignement.

5.2 Bilan de l'exploration et problématique de recherche

5.2.1 Bilan de la clarification des différents concepts

En rappel, le thème de la présente recherche est le suivant : « **la qualité de l'éducation au Burkina Faso : l'efficacité de l'enseignement-apprentissage dans les classes des écoles primaires.** » Partant de cette formulation, nous avons soulevé au chapitre 3, une question de départ, à savoir : **qu'est-ce qui rend efficace l'enseignement-apprentissage dans un face à face pédagogique ?**

La question de l'efficacité de l'enseignement-apprentissage s'inscrit dans le vaste champ de la *qualité de l'éducation*. Or, ce concept n'est pas exempt de contradictions. Les choix opérés sont souvent à l'avantage du « système » du point de vue des politiques éducatives, l'angle des pratiques d'enseignement étant souvent négligé.

Comme nous l'avons vu avec les économistes au début de ce chapitre, notamment les experts de la Banque Mondiale, la qualité est envisagée sous l'angle de l'amélioration des indicateurs de flux et de l'efficacité externe.

Il existe d'autres recherches par contre qui, sans nier l'importance des *intrants* dans la détermination de la qualité, affirment que la mesure de la qualité de l'éducation doit se focaliser sur ce qui se passe en classe, c'est-à-dire, sur ce que l'enseignant fait avec ses élèves (Schubert 1993 in ADEA p. 58). Pour ceux qui s'inscrivent dans cette perspective, c'est la preuve que les élèves ont appris quelque chose qui est en même temps la preuve de la qualité de l'éducation qu'ils ont reçue.

Nous nous logeons sous le même pavillon que ces derniers pour faire de l'efficacité de l'enseignement/ apprentissage une des dimensions essentielles de toute étude et évaluation de la qualité de l'éducation.

5.2.2 Bilan des lectures exploratoires

Au chapitre précédent, nous avons présenté à partir de nos lectures des textes scientifiques, l'état de la connaissance sur le concept de « l'efficacité de l'enseignement-apprentissage. Ce concept est polysémique. L'efficacité comporte plusieurs facettes (efficacité interne, efficacité externe etc.). Elle fait à la fois appel à la notion d' « équité pédagogique » et parfois aussi à celle d'efficacité. Bien que nous évacuions l'aspect « efficacité » dans cette recherche, la question de l'équité demeure. Elle semble difficilement séparable de l'efficacité

de l'enseignement-apprentissage. Amener le maximum d'élèves à acquérir une nouvelle notion dans un temps imparti et simultanément réduire les écarts entre élèves faibles et élèves forts constitue un aspect important de la présente problématique.

La littérature nous laisse voir qu'il y a un nombre inépuisable de facteurs et de variables pour mesurer l'efficacité de l'enseignement-apprentissage. Il y a donc un arbitrage à opérer,

De même, indépendamment des théories générales de la psychologie de l'apprentissage (comportementalisme, cognitivisme, constructivisme, socioconstructivisme), l'exploration documentaire nous conduit à découvrir trois paradigmes de l'enseignement-apprentissage. Le paradigme écologique est le cadre organisationnel actuel auquel plusieurs chercheurs se réfèrent pour les études portant sur la problématique des pratiques d'enseignement en lien avec les apprentissages des élèves. Ce champ reste relativement nouveau comme le notait Tupin (DES, N°10, 2003) bien qu'il existe déjà de la matière par les productions des chercheurs comme Aeby, de Pietro, Genelot et Tupin (DES, N°10,2003) ou précédemment, en avant garde, on trouve les travaux de Isambert-Jamati et Grosjean (1984). Ce paradigme est aussi exposé à des risques. Pour Clanet (1997) certains défenseurs du paradigme écologique n'échappent pourtant pas à la logique de la relation causale et linéaire entre les variables de contexte et celles des apprentissages des élèves. Beaucoup retombent alors dans le paradigme « processus-produit ».

Clanet souligne aussi que les éléments de contexte choisis sont toujours les mêmes quel que soit l'auteur travaillant avec le modèle écologique. A ce sujet, il écrit : « Le modèle semble être figé, s'imposant de la même manière à tous les acteurs de la situation » (idem, p. 110).

Comment arriver à échapper à la logique des processus-produits en parvenant à décrire, caractériser et comprendre les liens qui se tissent entre les processus organisateurs de l'activité pédagogique de l'enseignant en classe et l'activité d'acquisition du savoir par les élèves ?

5.2.3 Bilan de l'enquête exploratoire

Des lectures et des entretiens, nous retenons : d'une part, que chaque variable pertinente pose en elle-même un questionnement de son effet net sur l'enseignement-apprentissage, d'autre part, ce qui fait la réussite des élèves du point de vue des enseignants sont des

variables qui ne concernent pas seulement le face-à-face pédagogique mais aussi le contexte de la classe, l'organisation de l'école, la relation école-famille.

Dans une recherche de ce genre, peut-on cerner la question de l'efficacité due à la fois à l'effet-enseignant, à l'effet-classe, à l'effet-école, à l'effet-social ? Il s'impose la nécessité d'un choix. Le système des pratiques professionnelles construit par Jean-François Marcel (2002) nous permet de comprendre que les facteurs que font ressortir les enseignants se trouvent dans plusieurs sous-systèmes. Pour cerner « l'ensemble » (relatif) d'un système global qui influence l'efficacité de l'enseignement en classe, il faudra emprunter les pistes des chercheurs des projets Evlang, OPEN et OPERA⁵¹. Lors de ces projets, pour suivre les pratiques enseignantes sur le versant de la problématique de l'efficacité, plusieurs équipes sont composées de membres rassemblant différentes compétences, menant le travail pendant toute une année scolaire.

5.2.4 Questions de recherche

5.2.4.1 Question principale

Après cette étude exploratoire (lectures, observations, entretiens), il nous semble que notre question de départ était trop ouverte. En effet, les facteurs qui rendent un enseignement/apprentissage efficace sont innombrables et l'on est contraint, pour des raisons d'opérationnalité, de poser une question moins ouverte, plus précise, pour rendre la recherche possible. Dans cette même logique, Joël Clanet fait observer qu'il existe un grand nombre de dimensions de la pratique d'enseignement. De plus, les relations inter-dimensions sont innombrables, rendant ardue la tâche de celui qui cherche à saisir l'intégralité des possibles. (Idem, pp 47-65). Pour Clanet, à la suite de Bru et Talbot (2001), il s'impose la nécessité de considérer un nombre limité de dimensions pour que le modèle d'analyse soit facile d'accès.

⁵¹ Observations des Pratiques d'Enseignantes en Relation avec les Apprentissages. Le Projet est financé en partie par l'OIF et géré par l'AUF. Le chef de projet est le professeur Valléan Félix de l'université de Koudougou. Le comité scientifique est composé des professeurs : Marguerite ALTET de l'Université de Nantes/France, Nacuzon H. SALL de l'Université Cheik Anta Diop/Sénégal et de Afsata PARE de l'Université de Koudougou/Burkina Faso.

Ainsi, nous avons été amenés à considérer quelques domaines qui sont récurrents dans les recherches précédentes portant sur l'efficacité des pratiques d'enseignement en situation de classe.

Dans le rapport OPERA (décembre 2015) intitulé « observation des pratiques enseignantes en relation avec les apprentissages », trois domaines sont présentés à savoir : le domaine du « climat relationnel », celui de l'« organisation pédagogique » et enfin, le domaine de la « gestion didactique ».

Dans le numéro 52 de la revue Recherche et Formation (2007), plusieurs articles présentés conduisent à mettre en évidence la notion « d'organiseurs de l'activité enseignante ».

Tout récemment, en novembre 2013, l'équipe de recherche du projet OPERA a retenu trois domaines comprenant dix dimensions d'analyse des pratiques d'enseignement : le climat relationnel, l'intervention pédagogique de l'enseignant, la gestion didactique des apprentissages et contenus.

Pour les raisons évoquées ci-avant, notre question de départ se trouve modifiée en question de recherche et se pose comme suit :

Quelles dimensions organisatrices émergent-elles comme les plus déterminantes dans les processus d'enseignement-apprentissage dans les classes observées ?

5.2.4.2 Questions secondaires

❖ Question secondaire n°1

Quel est le type d'ambiance, de climat relationnel qui prévaut entre maître et élèves (indépendamment des différences entre les élèves) et entre les élèves eux-mêmes dans les classes au cours d'une séance d'enseignement- apprentissage ?

❖ Question secondaire n°2

Quelles sont les dimensions que les maîtres mettent en avant dans leurs interactions avec les élèves pour assurer les meilleures conditions d'apprentissage en impliquant le maximum d'élèves dans une gestion optimal du temps alloué ?

❖ Question secondaire n°3

Comment le savoir est-il géré et comment les élèves s'approprient-ils ce savoir au cours d'une séance pédagogique en situation de classe ?

Les questions secondaires sont des sous questions issues de la question principale. La réponse à chacune d'elles concourt à l'analyse/compréhension et à la réponse-critique de la question principale.

5.2.5 Objectifs, intérêt et hypothèses de la recherche

5.2.5.1 *Les Objectifs*

Ces objectifs sont subséquents aux trois questions soulevées ci-avant.

5.2.5.2 *Objectif général*

L'objectif principal vise la compréhension des interactions qui prédominent entre maîtres et élèves afin de s'assurer que les conditions sont réunies pour que les enseignements apprentissages dans les classes soient efficaces.

5.2.5.3 *Objectifs spécifiques*

Pour atteindre l'objectif général énoncé ci-avant, chacun des trois objectifs spécifiques suivant doit être atteint.

❖ Objectif spécifique n°1

Relever les actions des élèves et de l'enseignant au cours d'une séance pédagogique qui concernent le domaine du relationnel, du climat de la classe et qui influencent l'efficacité de l'enseignement-apprentissage en situation de classe.

❖ Objectif spécifique n°2

Décrire et analyser l'organisation de la classe, la gestion du temps pédagogique, l'implication des élèves qui concernent le domaine de l'organisation pédagogique et qui influencent l'efficacité de l'enseignement-apprentissage en situation de classe.

❖ Objectif spécifique n°3

Relever, décrire, analyser, les actions de l'enseignant et des élèves, au cours d'une séance pédagogique permettant de favoriser l'acquisition de la nouvelle notion sur le plan cognitif et métacognitif dans le but d'analyser l'influence de ces actions sur l'efficacité de l'enseignement-apprentissage.

5.2.6 Intérêt de la recherche

L'intérêt de cette étude se situe à plusieurs niveaux.

5.2.6.1 *Au plan de la didactique professionnelle*

Tant du point de vue de la formation initiale des enseignants que de leur formation en cours de service, les résultats de cette recherche pourraient permettre de revisiter les programmes en pédagogie générale et en didactique afin de placer l'accent sur les organisateurs de l'efficacité de l'enseignement apprentissage.

5.2.6.2 *Au plan de l'encadrement pédagogique*

Jusqu'à présent, au Burkina Faso, l'inspecteur ou le conseiller pédagogique se contente de vérifier si l'enseignant respecte la méthodologie d'enseignement d'une discipline ainsi que le temps imparti. Ici, ce qui est évalué, c'est le respect par l'enseignant, de la démarche prescrite par l'institution scolaire et non une évaluation de son efficacité. Cette recherche permettra de situer de nouveau ce qui est fondamental dans l'action d'enseignement-apprentissage en contexte de classe, afin que cela puisse servir de référentiel aux encadreurs pédagogiques⁵².

5.2.6.3 *Au plan de la politique éducative*

Les planificateurs et gestionnaires de l'éducation pourraient prendre en compte la nécessité de remise à niveau des acteurs de l'enseignement afin de les rendre aptes à observer plus efficacement les pratiques d'enseignement-apprentissage, dans le but de pouvoir conseiller utilement les praticiens.

⁵² Au Burkina Faso, on appelle « encadreurs pédagogiques » les inspecteurs d'enseignement et les conseillers pédagogiques.

5.2.6.4 *Au plan de la recherche en éducation*

Cette recherche pourrait constituer une propédeutique à toute recherche ultérieure au Burkina Faso portant sur la qualité de l'éducation, en particulier sur les processus d'enseignements-apprentissages et les pratiques enseignantes.

5.2.7 Les hypothèses

Comme le disent Quivy et Campenhoudt (2006, 3^{ème} édition), « un travail ne peut être considéré comme une véritable recherche s'il ne se structure autour d'une ou de plusieurs hypothèses. » Les hypothèses constituent des réponses provisoires aux questions soulevées plus haut.

Nos hypothèses sont formulées à la lumière des études scientifiques menées dans le domaine de l'efficacité de l'enseignement-apprentissage. Les résultats de plusieurs études aboutissent à l'établissement de variables constantes quant à leurs effets sur les apprentissages. Ces variables-effets sont identifiées dans des travaux de méta-analyses des pratiques d'enseignement en situation de classe. C'est le cas des recherches menées par Walberg (1991), Hamre (2013), Hattie (2009). De même, au sein du Réseau international OPEN (Nantes 2002-2012), plusieurs analystes dont Walberg, Altet, Bru, Clanet, Lenoir, Tupin, MacKinlay, Hattie, Hamre parviennent aux mêmes « variables constantes ».

Des recherches plus récentes sur les pratiques enseignantes en France, aux Etats-Unis et au Canada, se sont basées sur les modèles interactionnistes et intégrateurs. Ces modèles articulent plusieurs types de variables telles que des variables de présages, celles sur les processus, celles encore sur le contexte et le tout en interaction. Elles concernent aussi bien les élèves que les enseignants.

Ces variables peuvent être regroupées par dimensions et les dimensions en domaines. Les domaines constitutifs des processus enseignement-apprentissages retenues par les recherches OPERA (2015)⁵³ sont d'ordre émotionnel et relationnel, d'ordre pédagogique, et d'ordre didactique, l'ensemble étant en interaction.

Partant de cette littérature scientifique nous formulons les hypothèses suivantes :

⁵³ Le rapport final a été publié en 2015

5.2.7.1 Hypothèse principale

L'efficacité de l'enseignement-apprentissage au cours d'une séance pédagogique est tributaire de la prise en compte par l'enseignant, à des degrés divers, des dimensions organisatrices de cette efficacité que sont les interactions de type émotionnel et relationnel, les interactions d'ordre pédagogique, les interactions d'ordre didactique.

5.2.7.2 Dimensions de l'hypothèse principale

❖ Domaine n°1

Au cours d'une séance pédagogique, l'efficacité de l'enseignement-apprentissage est déterminée en partie par le contexte émotionnel, les relations maître-élèves et le climat psycho-affectif.

❖ Domaine n°2

Pour rendre l'enseignement-apprentissage efficace, l'enseignant doit savoir accorder une place importante aux activités menées, à la gestion de la classe et à l'organisation des conditions d'apprentissages.

❖ Domaine n°3

Pour rendre son enseignement propice à l'apprentissage des élèves, l'enseignant accorde de l'importance à la structuration des savoirs et à l'utilisation des aides et supports.

La prise en compte de chaque domaine de l'hypothèse dans les pratiques de classe sera mesurée par multiples variables qui sont définies dans la maquette d'encodage (Annexe 5). Ces variables sont regroupées en dimensions et les dimensions en domaines. La mise à l'épreuve des différentes dimensions de l'hypothèse devient donc possible.

❖ Résumé de la problématique

La question de départ que nous-nous étions posé (chapitre 3) consiste à savoir ce qui rend efficace l'enseignement-apprentissage dans un face-à-face pédagogique.

Les lectures et enquêtes exploratoires nous ont conduits à la découverte d'une multitude de domaines, de dimensions et de variables qui déterminent l'efficacité des enseignements-apprentissages. Nous avons opéré le choix de ne considérer dans cette étude que les variables qui déterminent, pour partie, l'efficacité de l'apprentissage dans un face-à-face pédagogique.

Ainsi les résultats des recherches (OPEN, 2002-2012), (OPERA, 2015) nous révèlent des variables assez constantes à prendre en compte dans l'analyse de l'efficacité de la pratique d'enseignement. Toutes les variables (selon le modèle OPERA, 2015) peuvent être regroupées en trois principaux domaines que sont « le climat relationnel », « l'intervention pédagogique de l'enseignant », « la gestion didactique des apprentissages et contenus ».

D'où la reformulation de notre question de départ de la manière suivante, en vue de la rendre opérationnelle : Quelles dimensions organisatrices émergent-elles comme les plus déterminantes dans les processus d'enseignement- apprentissage dans les classes observées ?

L'hypothèse que nous formulons est que les enseignants mettent en œuvre, parfois de manière inconsciente, des actions qui favorisent les apprentissages de leurs élèves mais pas en mettant en avant les mêmes variables et dimensions.

Ce faisant, l'objectif de cette recherche est de découvrir les dimensions de la pratique qui sont les plus promues dans les classes observées en vue de les décrire (chapitre 7), d'analyser leurs pertinences (chapitre 8) et d'en tirer les conséquences (conclusion).

❖ Conclusion du cinquième chapitre

En premier lieu, ce chapitre a concerné la clarification de plusieurs concepts qui sont employés dans cette recherche. Pour chaque concept nous avons d'abord recherché leurs acceptions générales selon les usuels comme les dictionnaires. Puis nous sommes allés vers davantage de précision en recherchant leurs définitions spécialisées dans des publications de chercheurs ou dans des travaux dont la scientificité est démontrée. Etant donnée la pluralité des définitions (mêmes celles spécialisées) sur un même concept, nous avons indiqué, systématiquement, celle qui nous paraît convenir pour la présente recherche. Ainsi pour le concept de « qualité » auquel sont liés ceux d'« efficacité », d'« efficience », nous avons préféré le sens que leur attribue Demeuse et Baye (2005).

Les autres concepts importants dont le sens est approfondi et ayant donné lieu à un arbitrage concernent « l'équité pédagogique » (John Rawls (1987) ; Grisay (1984) ; Bressoux (RFS, 1995) ; Crahay (2000) ; Cherkaoui (2001) ; Demeuse (2005) ; Ross (1983) ; Sall (1996). Le concept d'« apprentissage » est également central dans cette recherche et est, dans la plus part de son emploi dans ce document inséparable de celui d'« enseignement » (Jonnaert, p.280). le concept d'« acquis scolaire » est aussi défini du fait de son lien étroit avec l'« apprentissage ».

Ce chapitre, en second lieu, établit le bilan de l'exploration par les lectures et enquêtes. La conclusion que l'on peut en tirer est que les déterminants de l'efficacité de l'enseignement-apprentissage sont nombreux et complexes. Par ailleurs, Marcel (2002) nous montre que d'autres pratiques que celle « individuelle de l'enseignant en classe », influencent l'acquisition des savoirs par l'élève : les pratiques en situations formalisées, les pratiques partenariales, les pratiques durant les temps interstitiels, les pratiques hors de l'école.

De surcroît, les enquêtes exploratoires nous conduisent également dans un vaste champ de variables aussi importantes les unes que les autres, aux yeux des enseignants enquêtés.

Il convenait donc, dans un troisième temps de ce chapitre, de restreindre la question de départ en une question plus opérationnelle s'intéressant aux dimensions organisatrices de l'action des enseignants qui émergent comme étant potentiellement les plus

déterminantes dans les processus d'enseignement-apprentissage dans les classes observées .

Cette démarche se fonde sur l'hypothèse que les enseignants « sauraient » intuitivement amener leurs élèves à acquérir des connaissances mais sans nécessairement s'appuyer sur les mêmes dimensions de la situation classe en particulier des « interactions situées ».

Pour vérifier cette hypothèse, nous l'avons décomposé en trois dimensions, chacune contribuant à répondre partiellement à la question principale.

La partie suivante sera consacrée à l'opérationnalisation de tout ce qui est considéré jusque-là comme des éléments contextuels et conceptuels.

PARTIE III

Cadre pratique

Visualisation de la partie III) dans le plan d'ensemble

I Le Burkina-Faso et son système éducatif	1 Généralités sur le Burkina et son système éducatif	1.1) Burkina Faso: géographie ; démographie ; cultures et langues ; économie ; politique ; administration. 1.2) Secteur de l'éducation: historique de l'éducation ; organisation du système éducatif ; photographie de chaque sous-secteur.
	2) Le sous-secteur de l'enseignement primaire	2.1) Sous-secteur de l'enseignement primaire : le pilotage ; la démographie scolaire ; les indicateurs d'accès, de couverture, de coût et financement, d'efficacité interne. 2.2) Aspects de qualité : Le personnel enseignant et d'encadrement pédagogique ; l'organisation des enseignements/apprentissages, la qualité des acquisitions des élèves.
II Cadre théorique et élaboration de la problématique	3) Question de départ et ancrage épistémologique de l'objet de recherche	3.1) De l'idée à la question de départ : l'expérience professionnelle, l'économisme en éducation, domination du quantitatif, émergence d'une question de départ. 3.2) L'objet de recherche et les champs disciplinaires associés : localisation de l'objet de recherche, didactique et pédagogies, distinction et complémentarité. 3.3) L'ancrage épistémologique : théorie d'arrimage, le behaviorisme, le cognitivisme, le socioconstructivisme
	4) Lectures et enquêtes exploratoires	4.1) Revue de littérature scientifique : processus-produit, processus-médiateurs, paradigme écologique, la conceptualisation, les dimensions de l'enseignement/apprentissage 4.2) Opinions et pratiques des enseignants : connaissance du concept d'efficacité, organisation de l'école, organisation des classes, horaire et programme, les dimensions de l'efficacité selon les enseignants
	5) Analyse conceptuelle et problématique	5.1) Clarification des concepts: qualité, efficacité, efficacité, équité, apprentissage, enseignement, acquis scolaire. 5.2) Bilan de l'exploration et problématique: bilan de la clarification des concepts, bilan de l'enquête exploratoire; question de recherche; résumé de la problématique.
III Cadre Pratique	6) Méthode, modèle d'analyse et opérationnalisation de la recherche	6.1) Méthode de la recherche : Approche théorique, choix d'une méthode.
		6.2) Le Modèle d'analyse : méthode de construction du modèle, schématisation du modèle d'analyse.
		6.3) Opérationnalisation de la recherche : échantillon ; critères géographiques, pédagogiques, de contexte, de temps ; les enquêteurs ;
		6.4) Les instruments de l'enquête : éléments du protocole ; questionnaire ; outils d'observation.
		6.5) Chronologie du déroulement du recueil des données : étape préparatoire ; étape liminaire.
	7) Traitement des données et analyses descriptives	7.1) Aspects théoriques de la méthodologie de l'analyse
		7.2) Traitement des données: données qualitatives; données quantitatives
		7.3) Analyse descriptive des données en lien avec le domaine "climat relationnel". 7.4) Analyse descriptive des données en lien avec le domaine "organisation pédagogique". 7.5) Analyse descriptive des données en lien avec le domaine "gestion didactique".
8) Analyses compréhensives, discussion et vérification de hypothèses	8.1) Synthèse des observations selon les trois domaines	
	8.2) Analyse, discussion, vérification de l'hypothèse liée au domaine "climat relationnel"	
	8.3) Analyse, discussion, vérification de l'hypothèse liée au domaine "organisation pédagogique"	
	8.4) Analyse, discussion, vérification de l'hypothèse liée au domaine "gestion didactique"	
	8.5) Discussion générale	

Les lignes non grisées du tableau indiquent la partie, les chapitres et leurs grandes lignes développées dans les pages qui suivent.

Présentation de la troisième partie

Cette dernière partie comprend trois chapitres. **Le chapitre 6)** traite de la méthode, du modèle d'analyse et de l'opérationnalisation de la recherche ainsi que des instruments de l'enquête et du déroulement des entretiens et films des séances d'enseignement-apprentissage.

Le chapitre 7) présente une analyse descriptive des données. Elles sont regroupées, (données qualitatives et quantitatives) et décrites selon les trois domaines de l'hypothèse à savoir le climat relationnel, l'organisation pédagogique et la gestion didactique.

Le chapitre 8) intitulé résultats, analyse-discussion et vérification des hypothèses est le moment crucial où les résultats aussi bien quantitatifs que qualitatifs sont présentés de même que les analyses compréhensives suivies de discussions aboutissant à la vérification des hypothèses. Une discussion générale clôture ce dernier chapitre.

Chapitre 6 : Méthode, modèle d'analyse et opérationnalisation de la recherche

❖ Introduction au sixième chapitre

Il s'agit dans ce chapitre de décrire en premier lieu la méthode que nous empruntons pour la présente recherche. Le choix de la méthode de recherche donne lieu à l'élaboration d'un modèle d'analyse suivant une méthode propre, consistant en une construction des dimensions de l'hypothèse telle qu'énoncée au chapitre 5). Ce travail théorique permet en dernière instance d'opérationnaliser la recherche, en d'autres termes de décrire toute la démarche qui sera suivie pour mener les enquêtes sur le terrain.

6.1 Méthode de la recherche

6.1.1 Approche théorique

Malgré les limites du paradigme écologique, relevées par Clanet (1997), c'est cette approche théorique que nous retenons pour la présente recherche. C'est par ce paradigme que sont menées les recherches les plus récentes sur la problématique de l'efficacité de l'enseignement-apprentissage. Le paradigme écologique ne nie pas que les variables de présage puissent influencer l'activité pédagogique de l'élève, ni que les attitudes des élèves contribuent à leur acquisition des connaissances, mais il s'oppose à leur dimension mécaniste.

Les apprentissages des élèves dépendent de plusieurs facteurs liés à l'enseignant, au contexte de la classe, à l'élève lui-même, à l'école, à l'institution éducative, à la famille et à la société dans son ensemble. Ces différents niveaux peuvent être regroupés en trois : micro, méso, macro. Nous nous référons aux trois étages évoqués par Tupin dans le numéro de la revue Recherche et Formation, consacrée à l'intérêt du concept d'« organisateurs des pratiques enseignantes » pour la formation des enseignants. Pour cette raison, le paradigme des interactions en contexte se limite à la recherche des organisateurs de l'action de l'enseignant et des élèves en situation de classe pour comprendre les processus en jeu.

6.1.2 Choix d'une méthode

6.1.2.1 Décrire, caractériser, comprendre les processus organisateurs des pratiques d'enseignement-apprentissage

A titre de rappel, la question principale qui se trouve au centre de notre recherche est la suivante : Quelles sont les dimensions organisatrices de l'efficacité de l'enseignement-apprentissage prises en compte lors d'une séance pédagogique en situation de classe ? Pour y répondre, il est important de faire appel à une méthode reconnue. Comme nous l'avons présenté au chapitre 4), les recherches de type processus-produits conduisent à une caractérisation caricaturale des enseignants de « bon » ou « mauvais » selon les résultats obtenus. De plus, le lien établi entre l'enseignement et l'apprentissage est de type linéaire, renvoyant au comportementalisme dont les limites sont maintenant connues bien que certains travaux relèvent toujours de ce paradigme.

Enfin au regard de cette méthode, nous savons peu de choses sur les principes organisateurs des interactions entre l'enseignant et l'apprenant au cours d'une séance pédagogique. En revanche, nous savons que l'effet-maître explique la variance des résultats scolaires des élèves à un niveau supérieur à l'effet-école. En effet selon plusieurs recherches menées en France en milieux d'enseignement primaire et secondaire (Bressoux, 1994), (Duru-Bellat, 2002) il est établi que « les recherches sur l'effet-maître conduites à partir de l'analyse de variance des progressions des élèves, situent cet effet à hauteur de 10 à 15% ». Si l'on fait un cumul effet-maître et effet-classe on atteint la part de variance expliquée de 20%. L'effet-école explique seulement 6% de la réussite des élèves (idem).

Toutefois, à ce jour, notre niveau de connaissance de l'influence de l'action de l'enseignant sur les apprentissages des élèves reste insuffisant et ne permet aucunement d'établir une relation de cause à effet. Il existe simplement une corrélation entre certains facteurs organisateurs comme relevés au chapitre 5) et les acquisitions des apprenants. Les variables qui interviennent dans le processus d'apprentissage de l'élève ne sont pas stables. Il est donc difficile de chercher à déterminer l'effet net de chaque variable (variable indépendante) sur les apprentissages des élèves (variable dépendante).

En revanche, on peut rechercher des « organisateurs » des pratiques enseignantes. Ils constituent des invariants dans la variation (Bru, 2007) c'est-à-dire « un ensemble de variables actives et de processus qui caractérisent et structurent l'activité de l'enseignant, en s'inscrivant dans un système lui-même organisé et hiérarchisé qui induit, pour partie, les effets inférés sur les résultats-acquisition des élèves. » (Tupin, 2007). Notre ambition est de comprendre le fonctionnement des pratiques d'enseignement dans des contextes particuliers en vue de proposer des actions pour les transformer.

Pour ce faire, nous retenons comme méthode et orientation de recherche, la méthode descriptive qui consiste à décrire, à caractériser pour enfin comprendre.

En comprenant comment les processus d'enseignement apprentissage sont organisés en vue de leur efficacité, nous comprendrons mieux comment les enseignants du Burkina Faso s'y prennent pour que leurs actions influencent positivement les apprentissages de leurs élèves. Cette connaissance nous conduira en dernier ressort à revisiter les pratiques

pédagogiques des enseignants, à relever des pratiques qui pourraient être efficaces, à suggérer des modes d'inspection, de formation des enseignants etc., le tout dans une perspective de formulation de stratégies de politiques éducatives visant à améliorer la qualité de l'éducation.

6.1.2.2 Nécessité d'une mixité quantitatif-qualitatif

Deux méthodologies ont souvent été opposées depuis maintenant plus de deux décennies en matière de recherche en sciences sociales et particulièrement en sciences de l'éducation (Krathwohl, 1998). Il s'agit des méthodologies de recherche quantitative et qualitative.

Du point de vue historique, la recherche quantitative en éducation précède la recherche qualitative. Les partisans de la première approche dans le domaine de l'enseignement-apprentissage posaient le paradigme « processus-produit » comme substrat. Leur ambition était de rendre la recherche objective en évitant au maximum les biais, en rendant les résultats généralisables. Avec cette méthode, le chercheur quantitativiste procède à un échantillonnage représentatif permettant d'effectuer des inférences.

Appliquer à la recherche en éducation, cela revient, de manière imagée, à observer le système « à l'aide d'un télescope » (Tupin, in dossiers des sciences de l'éducation N°10, 2003). Les avantages d'une telle démarche ne sont pas négligeables. Mais comme nous l'avons détaillé au chapitre 4), ce qui se passe entre l'enseignant et l'élève échappe à cette approche. Il faut entrer dans la classe avec une autre posture scientifique, celle de l'anthropologue, donc avec d'autres instruments et outils de collecte des données.

D'un autre côté, se rangent un certain nombre de chercheurs qui, ayant fait souligner les limites de la recherche quantitative, estiment que l'enseignement-apprentissage constitue un phénomène non mesurable de façon quantitative. Il devient impératif d'observer les pratiques pour induire les organisateurs qui sont susceptibles de rendre ces pratiques efficaces.

Les recherches en éducation qui se basent sur le paradigme processus-médiateurs sont éminemment qualitatives. En effet, il faut suivre et analyser les processus qui conduiront à mesurer leurs attitudes comparées à leurs performances. L'outil dans cette perspective est

comparable à un microscope qui, à la différence du télescope, permet d'observer un échantillon plus réduit mais de manière fine.

Pendant longtemps, le chercheur en sciences de l'éducation devait choisir l'un de ces deux paradigmes car ils étaient considérés comme incompatibles, inconciliables.

Ce que les anglo-saxons appellent « mixed-methods research » survient entre les deux positions jusque-là tranchées. Mais cet avènement n'est pas simplement pour contenter les tenants de chaque bord. La nécessité d'une complémentarité méthodologique s'impose avec l'évolution des paradigmes. En effet, dans le champ des relations éducatives, plusieurs facteurs influencent l'apprentissage des élèves. Or certains d'entre eux comme le contexte physique de la classe, le profil de l'enseignant, les caractéristiques des élèves sont des données quantifiables. D'autres facteurs par contre comme les interactions, ne peuvent qu'être observés et décrits qualitativement.

Etant donné que les deux types de facteurs, influencent tous l'efficacité de l'enseignement-apprentissage, il est donc impérieux de trouver une démarche qui allie méthode de recherche qualitative et quantitative.

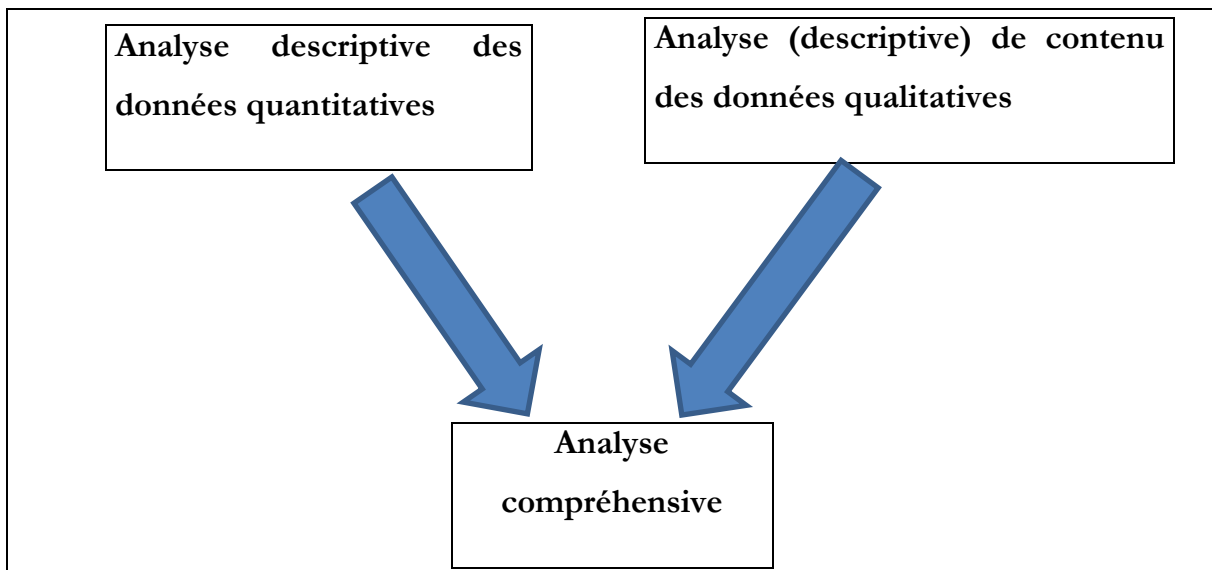
La méthode mixte est donc la solution de conciliation offrant au chercheur la possibilité de parvenir à des résultats plus riches que s'ils étaient obtenus à l'aune d'une des deux méthodes prise isolément.

Le paradigme écologique prend en compte à la fois les variables de contexte et d'interactions. De ce fait, la méthode mixte convient à une recherche qui fait l'option de ce paradigme pour son modèle d'analyse.

La méthode mixte est « à l'entre-deux » des démarches traditionnelles. Pour Johnson et Onwuegbuzie (2004). Elle doit être considérée comme une troisième méthode autonome. Plusieurs chercheurs dont Van Der Maren (1995), Brewer et Hunter (1989), Caracelli et Greene (1993) en sont les défenseurs.

Un avantage certain de cette troisième voie est qu'elle est propice à la triangulation des données. Par la triangulation nous cherchons une convergence entre les résultats des données d'observations qui sont quantitatives avec ceux des données extraites d'entretiens qui sont qualitatives. Le design de la triangulation peut être schématisé comme suit.

Figure 12: démarche de l'analyse croisée



Source : *inspiré de Creswell et al, 2006*

La triangulation est un processus simultané. En d'autres termes, nous souhaitons rapprocher les deux types de données afin de fournir une analyse complète de la question de recherche posée au **chapitre 5**).

Dans cette phase d'analyse, le qualitatif et le quantitatif sont complémentaires. Ce qui nous intéresse c'est de rechercher les liens entre les données et de répondre aux questions soulevées dans la présentation de la problématique (**chapitre 5**).

Au regard de l'objet précis de notre recherche et du paradigme retenu, la méthode mixte est celle qui semble mieux convenir à la présente recherche. Pour ce faire nous nous rangeons sous cette posture.

6.2 Le Modèle d'analyse

6.2.1 Méthode de construction du modèle

Le modèle d'analyse découle de la problématique que nous avons soulevée ci-avant. Comme le notent Quivy et Campenhoudt (2006), « Le modèle d'analyse constitue le prolongement naturel de la problématique en articulant sous une forme opérationnelle les repères et les pistes qui seront finalement (considérés) pour présider au travail d'observation et d'analyse ». La méthode que nous empruntons pour élaborer le modèle d'analyse est la méthode hypothético-déductive.

Procéder par hypothèse et déduction est une pratique intellectuelle qui remonte jusqu'à la philosophie de Platon. La vérité selon cette méthode se découvre par la rigueur du raisonnement logique illustrée par le syllogisme de Platon qui conclut à l'inéluctable mort prochaine de Socrate par le fait qu'il soit homme donc porteur de la caractéristique générale de tout homme qu'est sa nature mortelle. Une telle méthode rencontre l'objection des défenseurs de la méthode inductive qui estiment qu'en procédant de l'hypothèse à la déduction, le chercheur ne découvre rien de nouveau. Il ne fait qu'appliquer une vérité générale à un cas particulier. En parvenant à la conclusion que Socrate est mortel, Platon n'aurait rien découvert parce que cette vérité est contenue dans la majeure « tous les hommes sont mortels ».

La découverte scientifique consiste donc pour ces derniers, d'aller d'une multitude de cas pour déduire, dégager (induire) une norme qui leur est commune, après expérimentation.

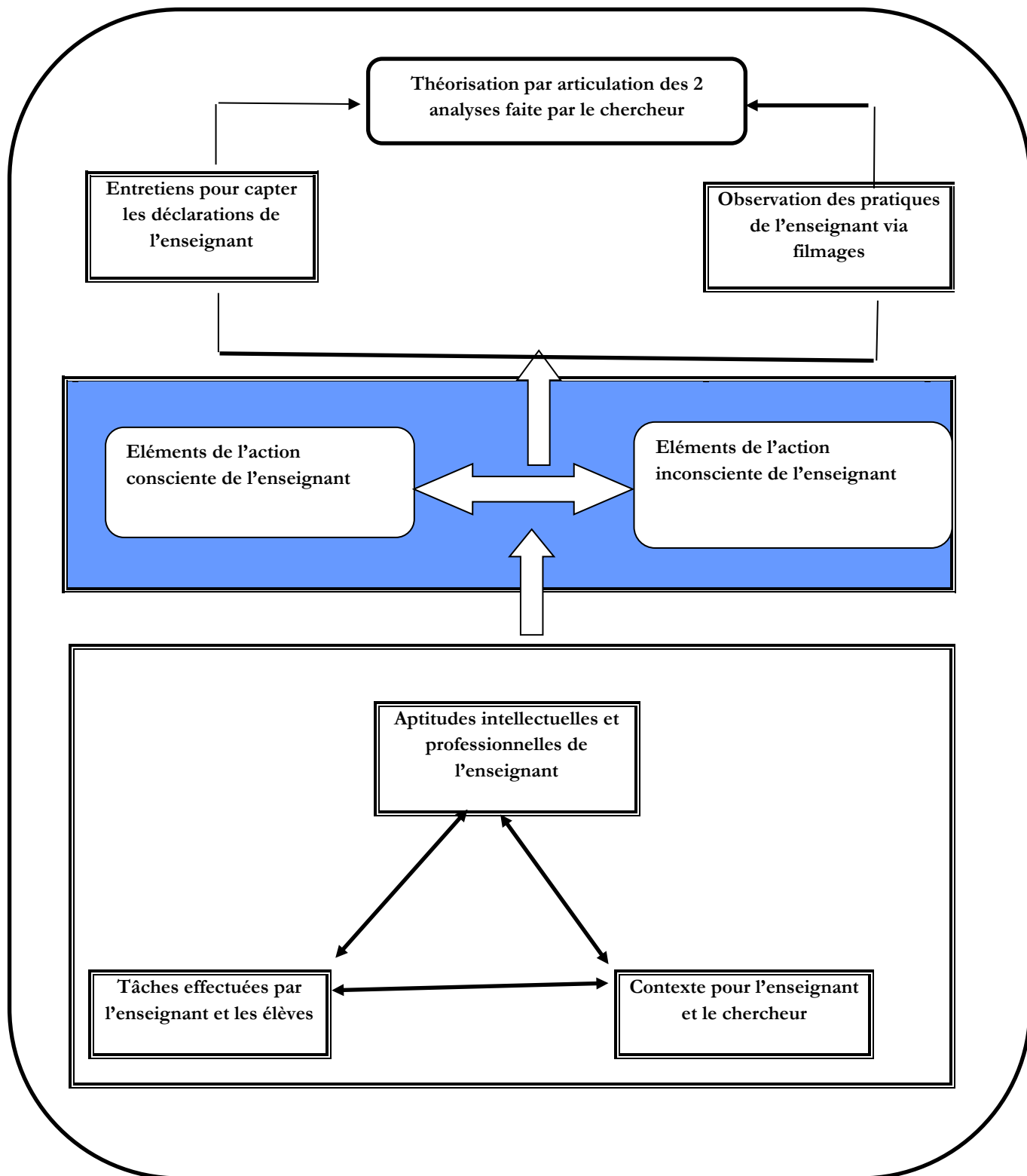
Cette méthode inductive conviendrait pour un champ de recherche vierge où tout est à découvrir. Or le domaine des pratiques enseignantes est investi depuis fort longtemps et des normes sont maintenant connues. Il convient de partir de celles-ci pour voir si elles s'appliquent dans le contexte particulier de l'enseignement/apprentissage du Burkina Faso et avec quelles modalités. Cela dans le but de proposer d'agir sur les pratiques et la formation des enseignants.

6.2.2 Schématisation du modèle d'analyse

Le schéma ci-après est inspiré de celui construit par Marcel (2002c) et de Lefeuvre (2007). Les termes sont adaptés à notre problématique.

Suivant ce modèle, pour parvenir à déduire les processus qui sont organisateurs de l'efficacité des actions d'enseignements que l'on aura observés dans les pratiques des enseignants et des opinions que l'on aura recueillies des entrevues, trois étapes sont importantes à relever. La base triadique où s'opèrent les interactions, le double chemin pour lire la réalité, l'articulation des données collectées sur les deux chemins en vue de tirer des conclusions sur ce qui fait l'efficacité de la pratique des enseignants concernés.

Figure 13: représentation graphique du modèle d'analyse



Source : Adaptation des représentations graphiques de Lefevre(2007) et J.F. Marcel (2002)

6.2.3 La construction des **dimensions** de l'hypothèse

L'hypothèse ayant déjà été posée au chapitre 5), à présent il nous reste à construire les dimensions pour le modèle d'analyse.

Pour Quivy et Campenhoudt (2006, 3^{ème} édition), « ...construire un concept consiste d'abord à déterminer les dimensions qui le constituent et par lesquelles il rend compte du réel... c'est ensuite préciser les indicateurs grâce auxquels les dimensions pourront être mesurées...les indicateurs sont des manifestations objectivement repérables et mesurables des dimensions du concept ». Pour cette recherche, le concept d'efficacité de l'enseignement-apprentissage est défini au **chapitre 5)**. Ici, il s'agit de décrire les domaines et les dimensions retenus ainsi que leurs variables dont les fréquences calculées et présentées au **chapitre 7)** permettront de connaître et d'analyser les dimensions sur lesquelles les enseignants mettre plus l'accent dans leurs actions en classe.

Selon les experts de plusieurs projets de recherches comme OPEN, EvLang, OPERA et s'inspirant des classifications des facteurs opérées par des chercheurs dont Clanet (1997), trois grands domaines, sous diverses appellations, sont souvent retenus pour l'observation, la description et la compréhension des pratiques d'enseignement-apprentissage en situation de classe. Ceux que nous retenons ici sont les domaines ayant servis à l'élaboration de la maquette de la grille d'observation dans le cadre du projet OPERA. Le protocole dans le cadre du projet de recherche OPERA est éprouvé car les tests effectués ont été encadrés par un comité scientifique composé de chercheurs confirmés⁵⁴ dans ce domaine. De plus, OPERA a été conduit dans le même contexte que celui de la présente recherche. Les différents domaines se décomposent chacun en plusieurs dimensions elles-mêmes déclinées en variables mesurables par les fréquences dans les interactions. (Annexe 5).

⁵⁴ Pr Altet de l'université de Nantes, Pr Sall de l'UCAD (Sénégal) , Pr Paré de l'université de Koudougou (Burkina Faso)

6.2.3.1 Le climat relationnel (D0+D1)

Ce domaine se décompose en dimensions suivantes⁵⁵ : Manifestation non verbale d'acceptation ; manifestation non verbale de rejet ; accueil/contacts sociaux/convivialité/aménités ; interactions positives entre maître et élèves ; détente du climat de travail ; interactions verbales négatives ; refus systématique de s'écarter de sa planification ; refus d'initiatives/de proposition venant des élèves/interruption de l'élève pendant qu'il s'exprime ; respect rigide du timing de la séance.

6.2.3.2 l'organisation pédagogique (D2)

Ce domaine comprend les dimensions suivantes : gestion du temps ; aménagement/gestion de l'espace ; gestion des groupes de travail ; mise en œuvre des règles de fonctionnement ; autorité ; gestion des conflits ; communication des objectifs ; stimulation des élèves pour la séance ; questionnement maître-élèves ; questionnement élèves-élèves et élèves- maître ; explication/explicitation ; évaluation ; choix d'une situation d'enseignement-apprentissage ; types de tâches ; mise en activité/implication des élèves dans la tâche/jeu de rôles par les élèves ; style personnel du maître ; styles pédagogiques ; stratégies et méthodes pédagogiques ;

6.2.3.3 La gestion didactique des apprentissages et contenus (D3)

Ce troisième domaine comprend les dimensions suivantes : mise en place d'activité ou de situations facilitant un haut niveau taxonomique d'apprentissage ; mise en place d'activités de conceptualisation ; mise en place d'activités interdisciplinaires ; mise en place d'activités interdisciplinaires facilitant l'intégration ; consignes de la tâche/nature ou forme de la consigne ; objet de la consigne ; consigne avec critères ; graduation du niveau de difficulté didactique ; résolution de problèmes ; recours à des aides didactiques ; gestion de l'erreur ; aides individualisées aux élèves ; traitement différencié des apprentissages ; structuration des acquisitions ou simples répétitions mnémoniques des acquis ; réinvestissement, transfert ; régulation et autoévaluation des apprentissages ; mise en place d'activité

⁵⁵ Ce que nous appelons « dimension » est appelé « variable » par les chercheurs du projet OPERA. Nous appelons « variable » ce que eux appellent « sous-variables ».

métacognitives et de facilitateurs métacognitifs ; niveau de langue d'enseignement ;
recours/renforcements par les langues nationales.

6.3 Opérationnalisation de la recherche

6.3.1 Taille de l'échantillon/publics-cibles

Par mesure de précaution, 15 observations ont été prévues pour cette recherche. La classe est l'unité d'analyse bien que dans chacune, trois élèves de niveaux contrastés sont observés, soit une prévision de 15 enseignants et 45 élèves. Ce nombre paraît élevé en matière de recherche qualitative mais il tient compte du fait qu'au cours de l'enquête, certaines classes peuvent être indisponibles ou que les données collectées ne soient pas fiables. Un minimum de 10 écoles comme échantillon est espéré.

6.3.2 Critères géographiques de choix

Les écoles retenues sont celles des milieux, rural et périurbain de la province du Kadiogo. Le choix de la province est guidé par des raisons de coûts de la recherche. En plus nous formulons l'hypothèse que dans ces milieux, l'effet-maître est plus élevé que l'effet-école de même que les déterminations socio-économiques des familles. En effet dans les écoles de ces milieux, le français n'est pas la première langue des élèves. La culture scientifique s'acquière dans une large mesure à l'école. Rare sont donc les élèves qui bénéficient de soutien scolaire à la maison. Les parents des élèves étant pour la plus part des paysans, il leur est quasi impossible d'engager un répétiteur pour un appoint pédagogique.

6.3.3 Critères pédagogiques et de contexte

Pour le contexte, le choix a été fait sur des classes à effectifs contrastés. Six classes à effectif large (supérieur à 60 élèves par classe) et sept classes d'effectif inférieur à 45 élèves⁵⁶.

Toutes les classes à observer sont du Cours Moyen Première année (CM1) et la séance à suivre dans toutes les classes est l'enseignement de la grammaire française qui dure trente minutes selon les programmes et horaires officiels de 1998-1999. Ce choix tient compte de la relative simplicité de cette matière, de même que la durée assez courte (30mn).

Une autre discipline aurait permis de mener les observations qui nous intéressent dans la présente problématique. Pour rappel, nous nous intéressons plus aux organisateurs de l'efficacité de toute séance pédagogique qu'aux aspects didactiques d'une discipline particulière.

⁵⁶ Les enseignants déclarent lors de l'étude exploratoire que le nombre 45 est acceptable comme effectif d'une classe compte tenu du contexte de l'éducation au Burkina Faso.

Il reste délicat de modéliser les pratiques efficaces des enseignants en situation d'enseignement du fait de la constante variation de leurs actions. Néanmoins certains enseignants sont plus efficaces que d'autres. Mais les critères d'efficacité des enseignants ne sont pas scientifiquement établis dans le contexte du Burkina Faso. Les autorités administratives considèrent comme « enseignants efficaces », ceux qui font réussir le maximum d'élèves à l'examen de fin de cycle. Ce critère est simpliste pour plusieurs raisons. En effet, l'enseignant n'est pas le seul acteur dans la réussite scolaire de l'élève. Le plus souvent, les techniques utilisées par plusieurs enseignants pour faire réussir leurs élèves relèvent plus du « conditionnement » de type comportementaliste que du socioconstructivisme dont les mérites en éducation ont été relevés au chapitre 3). Par conséquent, l'échantillon constitué d'enseignants choisis pour cette recherche n'est pas représentatif.

Les élèves ne subiront pas de tests de performance. Une seule séance est retenue pour décrire les actions des enseignants en interaction avec leurs élèves en vue de les caractériser et de les comprendre. En rappel, nous ne nous plaçons pas dans la posture d'établir un rapport de la pratique d'enseignement avec les apprentissages des élèves comme le fait le projet OPERA à l'Université de Koudougou. Nous cherchons modestement à décrire et comprendre comment l'enseignant organise sa classe, gère le temps, favorise les interactions pour le « mieux-apprendre » du plus grand nombre d'élèves.

L'échantillonnage est donc qualitatif et le souci d'inférence n'est pas une préoccupation ici. Le choix de la zone, de la classe et de la discipline est raisonné. Ainsi une variété des pratiques d'enseignement-apprentissage pourraient être observées.

6.3.4 Critère temporel de choix

Pour le choix de la période, nous tenons compte de la disponibilité des enseignants et leur avancée dans les programmes ainsi que la mise en place de certains mécanismes au cours de l'année. Pour ce faire, le premier trimestre de l'année scolaire (octobre-décembre) est marqué par la rentrée, la répartition des classes, la familiarisation des enseignants avec leurs élèves. En l'occurrence les enseignants ne savent pas encore le niveau scolaire de chaque élève à moins qu'ils aient tenu cette classe l'année antérieure. Le premier trimestre n'est donc pas un moment privilégié pour une recherche sur les enseignements-apprentissages.

Le troisième trimestre (avril-juin) est souvent marqué par des grèves d'enseignants. En effet l'approche des examens scolaires est un moment propice pour que les enseignants fassent entendre leurs revendications par les autorités éducatives. Il y a des risques de perturbation de cours, ce qui rend inopportun la descente d'un chercheur dans les classes.

Il reste alors le deuxième trimestre qui est le moment où les mécanismes sont installés dans les classes. C'est le trimestre où les enseignants semblent donner « le meilleur d'eux-mêmes » dans les classes.

Ce faisant nous décidons raisonnablement d'observer les pratiques au cours de la période de janvier à mars en vue de tirer le meilleur bénéfice.

6.3.5 Les enquêteurs

6.3.5.1 Une sociologue

L'enquête exploratoire a révélé que lorsque le chercheur est un inspecteur de l'enseignement, sa présence dans les classes perturbe l'action des enseignants. Ces derniers, gênés par « l'œil inquisiteur » de quelqu'un sensé être plus informé des questions pédagogiques qu'eux, se contentent de conduire la classe non pas dans la recherche de l'efficacité de l'apprentissage mais dans le respect des instructions officielles concernant l'enseignement de la discipline concernée.

Pour éviter que la prestation des enseignants ne soit artificielle et reste le plus naturelle possible, nous avons eu recours à une jeune sociologue pour les observations des trois élèves par classe et les entrevues élèves/enseignants.

Cette enquêtrice avait conduit les entretiens de la phase exploratoire. Elle est donc habituée à la problématique.

Pour l'enquête liminaire, elle doit suivre dans au moins deux classes, la présentation de deux séances de grammaire afin de se familiariser avec les trois phases essentielles de l'enseignement-apprentissage et les séquences qui les composent. Ainsi elle pourra distinguer les questions de relance de celle de passage à une autre séquence.

L'avantage d'avoir une personne qui n'est pas une professionnelle de l'éducation consiste à éviter les biais, de gagner en neutralité donc en objectivité.

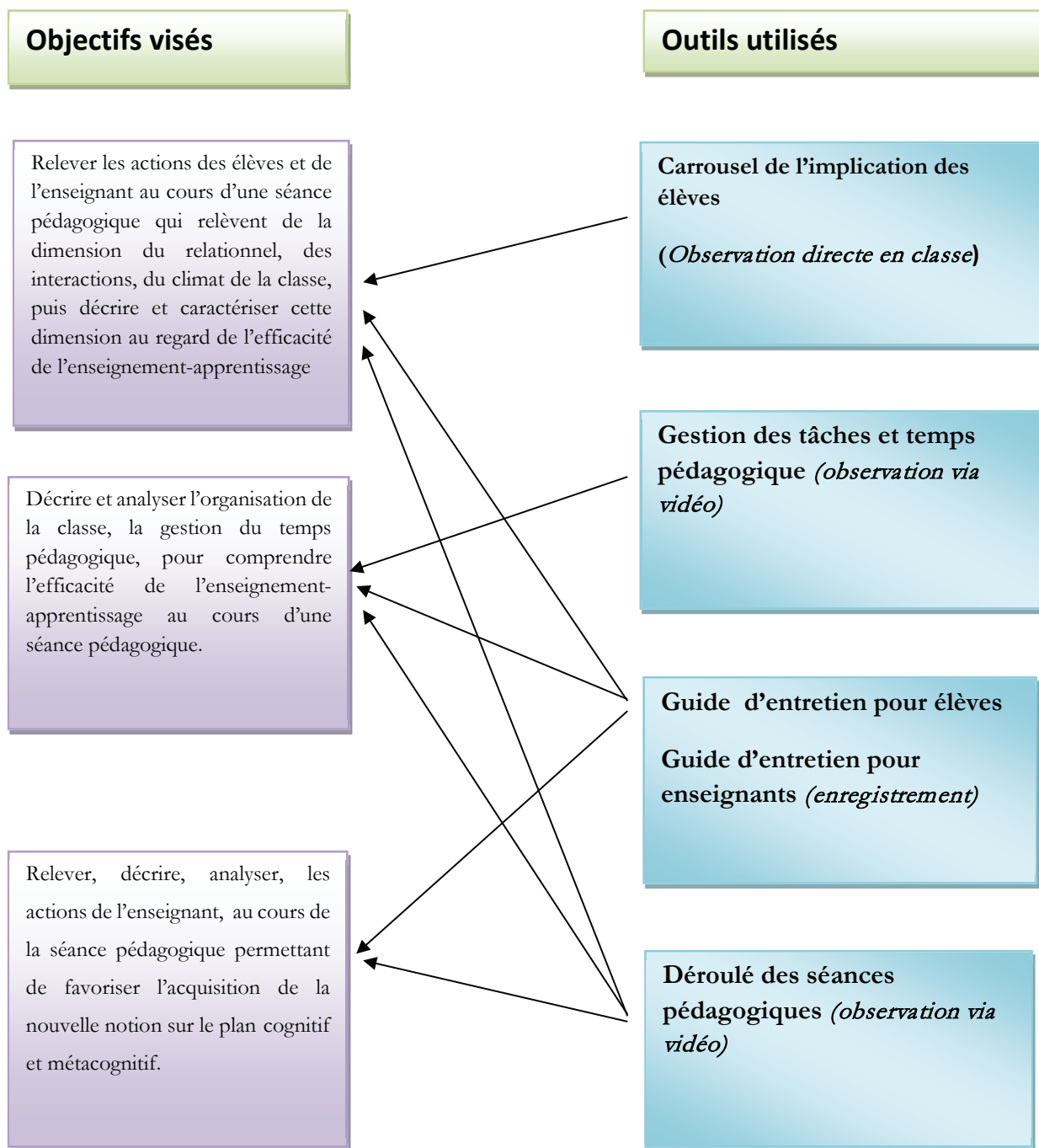
6.3.5.2 Un cameraman professionnel

Pour les films, nous avons fait appel à un cameraman professionnel. Il est muni de deux cameras à l'entrée de chaque classe. Une caméra fixe placée à l'avant des élèves et qui filme les actions et mouvements des élèves. Une seconde camera mobile placée à l'arrière des élèves, capte les mouvements et paroles de l'enseignant.

Pour minimiser l'effet-camera, il doit filmer la séance précédant la leçon de grammaire. Ainsi nous formulons l'hypothèse qu'à la séance de grammaire qui nous intéresse, les élèves et leur enseignants auront en quelque sorte oublié la présence de la camera et se comporteront de la manière la plus ordinaire possible.

Les films obtenus par les deux caméras sont montés de telle sorte que lors du visionnement l'on puisse voir alternativement l'action de l'enseignant et celles des élèves dans le même laps de temps.

Figure 14 : présentation des outils de recueil des données et leurs objectifs



Sens de la flèche : « sert à »

Inspiré du rapport de recherche Evlang-projet Socrate/Lingua 42137-CP-3-99-1-FR-Lingua-LD, version revue 31/12/01, p.6

Dans la logique du modèle d'analyse ci-avant, les objectifs sont définis au préalable au chapitre 5. Par ailleurs ces objectifs sont reliés aux dimensions de l'hypothèse. Ainsi les outils sont définis en second lieu avec le souci qu'ils soient appropriés pour l'atteinte des objectifs auxquels ils sont reliés.

La lecture de ce diagramme montre qu'un même outil peut servir pour l'atteinte de plusieurs objectifs. En retour deux outils peuvent servir à la recherche de l'atteinte d'un objectif, matérialisée par une flèche.

6.4 Les instruments de l'enquête

6.4.1 Les éléments composant le protocole de collecte des données

Le choix des instruments, outils et techniques de collecte des données s'est opéré à la lumière de nos lectures exploratoires sur des études déjà menées dans le champ des pratiques enseignantes, en particulier du modèle d'analyse dont nous héritons de Jean-François Marcel (2002).

L'un des outils les plus célèbres dans ce domaine est celui développé par Flanders et Amidon (1970 ; 1981) et largement utilisé dans des études comme celle menée par Anderson (1992).

Cet outil dénommé Flanders' Interaction Analysis System (FIAS) est critiqué en tant qu'il est un corpus du modèle d'analyse basé sur le paradigme des processus-produits. Les dimensions que prend en compte l'outil FIAS concernent exclusivement l'action de l'enseignant bien plus que les interactions. Or notre option paradigmatique est celle des interactions en contexte dont l'une des dimensions importantes est l'implication des élèves ainsi que la quantité et la qualité de leur prise de parole. Pour cette raison, il convient de trouver ou de concevoir un corpus adéquat au paradigme des interactions en contexte.

Un travail important a déjà été effectué dans ce domaine par les chercheurs du projet Evlang (2001) dans six pays Européens, évoqué dans la revue scientifique de littérature (chapitre 4). L'Outil de Gestion Pédagogique (OGP) conçu au départ par Bru, Altet, Bressoux et Lecomte-Lambert (1994) est d'une complexité telle qu'il faut de l'expertise pour l'exploiter. N'ayant pas la compétence des chercheurs du projet Evlang, nous nous sommes retournés sur les outils ayant servis à l'« étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2 » (DEP, 1996) en France puis sur ceux utilisés par le cadre de la recherche OPERA (Koudougou, 2012).

En somme, deux questionnaires ont été conçus. Ces outils (adressés aux enseignants et aux élèves) servent aux entretiens dans le but de collecter des données qualitatives.

6.4.2 Présentation des outils entretiens

Les administrations des questionnaires en face-à-face sont menées par la technique de l'enregistrement à l'aide d'un enregistreur MP3 de la même qualité que ceux utilisés par les enquêtes OPERA. Les questionnaires sont semi-directifs donc offrant la possibilité de

relances. Les enregistrements sont stockés dans un lieu sécurisé après la séance pédagogique.

En formulant l'hypothèse que les élèves oublient plus vite le « film des activités » que l'enseignant, l'entrevue des élèves passe en premier lieu afin de minimiser les risques de perte d'information chez ceux-ci.

6.4.2.1 Les entretiens avec les élèves

Les principales questions se regroupent en quatre rubriques : les généralités, la gestion des tâches pédagogiques, l'équité pédagogique, les interactions (annexe 2). Les élèves sont soumis à un entretien individualisé à l'issue de la séance de grammaire suivie en classe. L'enquêtrice peut modifier une question en introduisant autant de relances que de besoin. Les différentes questions sont reliées chacune à un domaine présenté dans la matrice d'encodage.

6.4.2.2 Les entretiens avec les enseignants

Les entretiens avec les enseignants suivent la même logique que le précédent mais comporte plus de questions car nous formulons l'hypothèse que l'enseignant est plus conscient que les élèves, de l'importance des activités aux cours d'une séance d'enseignement-apprentissage par conséquent il peut fournir des informations fort utiles.

6.4.3 Présentation des outils d'observations

Trois outils ont servi à la collecte des données. Il s'agit de la grille d'observation de l'implication des élèves, de la grille d'observation de la gestion du temps et la grille du déroulé de la séance pédagogique.

6.4.3.1 les outils pour la mesure de l'implication des élèves

Trois élèves de niveau faible, moyen et fort sont observés au cours de la séance. L'observation des trois élèves choisis par l'enquêtrice se fait directement avec pour support d'une grille (annexe 3). Elle est une adaptation de l'outil OGP utilisé dans le cadre de l'« étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2 » en France (DEP, 1996).

Pour renseigner la matrice d'observation, l'enquêtrice observe l'élève faible durant les 20 premières secondes de la première minute puis encode par 1, 0 ou / dans la case qui correspond. Entre la 20^{ème} et la 40^{ème} seconde elle observe l'élève de niveau moyen et encode. Entre la 40^{ème} et 60^{ème} seconde c'est le tour de l'élève fort.

Les totaux des implications des élèves par niveau et par classe et par strate sont reportés dans tableau synthèse (annexe n°8 b), permettant de calculer les pourcentages d'implication et procéder à des analyses comparées.

6.4.3.2 L'observation de la gestion du temps

La gestion du temps est observée à l'aide de la grille ci-après. Il s'agit de visionner chaque film et de relever la durée des séquences comprises dans trois phases essentielles de la séance de grammaire.

Il n'existe pas dans les programmes de 1989-1990 du Burkina Faso, une répartition par séquence du temps alloué à une séance de grammaire. Nous avons mené des entretiens exploratoires avec des conseillers pédagogiques. Il ressort que les durées maximales peuvent être accordées à chaque séquence du déroulement de la leçon. Ces durées suggérées sont mentionnées dans la grille comme normes (annexe 4).

La grille d'observation est conçue dans le but de comprendre les phases de la séance pédagogique sur lesquelles les enseignants consomment plus de temps et quelles en sont les raisons (les raisons sont fournies par les contenus des entretiens. De plus, une comparaison entre classes et entre les deux groupes de classes (effectif inférieur à 40 et effectif supérieur à 60) peut être faite pour une analyse inter-classes.

De même elle permet de comprendre si les enseignants sont « inventifs pédagogiquement » ou simplement respectueux de la démarche officielle de l'enseignement de la grammaire en l'occurrence.

6.4.3.3 Le déroulé des séances pédagogiques

Sauf l'implication des élèves et la gestion du temps qui sont observés par les deux précédents outils, le reste des dimensions sont observées par la grille de transcription des vidéos (annexes 5). Elle permet de visionner le film de chaque séance et de transcrire les activités et leurs contenus, de l'enseignant et des élèves.

Au cours du traitement des données, chaque ligne reçoit un code défini dans la maquette d'encodage conçue par l'équipe de recherche du projet OPERA (Koudougou, 2012) permettant de croiser les tableaux pour examiner les fréquences et de procéder à des traitements plus approfondis avec le logiciel Microsoft Excel.

6.5 Chronologie du déroulement du recueil des données

6.5.1 Etape préparatoire

Avant le début des observations et entretiens, nous avons procédé avec le cameraman et l'enquêtrice, à un test des outils dans une classe non concernée par la recherche liminaire. Ainsi les données collectées sont examinées afin d'apporter des corrections avant le début effectif de la collecte de données.

Le choix des écoles a été opéré sous l'éclairage de l'enquête exploratoire menée en 2011. La démarche consiste à se renseigner avec les inspecteurs chefs de circonscriptions, de l'existence dans leur circonscription d'éducation de base, de classes répondant aux critères retenues pour l'enquête. Ainsi la circonscription de Boulmiougou, de Ouaga 8 ont été identifiées lors de la phase exploratoire. Il s'est avéré plus tard que la CEB de Signonguin et Saaba abritent aussi des écoles qui répondent aux critères de choix que nous-nous sommes fixés.

L'identification des écoles se fait par l'inspecteur chef de la circonscription dans le respect de tous les critères souhaités. Il faut tenir compte du genre des enseignants. Sur 15 enseignants, environ sept doivent être des femmes si les conditions le permettent. Ceci, en partant de l'hypothèse qu'il y a une démarcation des pratiques selon que l'enseignement est assuré par une femme ou un homme.

Les noms de ces écoles sont communiqués à l'enquêtrice et au cameraman. L'inspecteur se charge d'informer les enseignants concernés et leur directeur, de la date de passage du

binôme d'enquêteurs. Ici le commanditaire de l'étude qui est un inspecteur ne devra pas être connu des enseignants car l'étude exploratoire a révélé des biais quand les enseignants présentent leurs leçons en présence d'un inspecteur.

Tableau 20 : base de données pour échantillonnage de classes

Circonscription d'éducation de base	Classe à Effectifs inférieurs à 45			Classe à Effectifs supérieurs 60		
	Nom de l'école	Effectif		Nom de l'école	Effectif	
Ouaga 8	Boissa B	30		Zagtouli B	61	
	Bogdïn	30		Bonam A	55	
Saaba	Koala	43		Ouapassi	73	
	Kouanda	26 (airtel)		Tanguin A	62	
	Tanguin B	32		Saaba B	93	
Boulmiougou	Wogodogo A	47		Sogpelsé	>70	
	Na Etié (privé)	45		Ouatinoma	>90	
Signoghin	Bassinko A	45		Toécïn A	76	
	Bassinko C	25		Kolgkom A	88	
Nombre écoles	9			9		

Ce tableau présente la base constituée avec les inspecteurs des 4 circonscriptions concernées. Nous avons retenu 12 écoles sur les 18 proposées en tenant compte surtout de la taille de la classe.

6.5.2 Etape liminaire

6.5.2.1 *Le matin de l'enquête dans une classe*

❖ L'observation/films

L'enquêtrice explique à l'enseignant le but de leur visite selon le contenu de l'annexe 1.

Une fois l'équipe acceptée, l'enquêtrice demande à l'enseignant de lui indiquer discrètement trois élèves de chaque niveau (faible, moyen, fort). Elle retient à l'esprit et à l'insu de l'enseignant, un de chaque niveau qu'elle observera à l'aide de la grille d'observation des

implications. Si dans la première classe elle a retenu une fille et deux garçons, à la classe suivante elle retiendra deux filles et un garçon de sorte que le genre soit bien pris en compte dans l'échantillon toujours dans l'hypothèse que les filles et les garçons s'impliquent différemment dans le processus d'apprentissage en classe. La mention F (pour fille) ou G (pour garçon) sera cochée dans la colonne et ligne correspondantes avant le début de la séance. Chacun des deux enquêteurs se place dans la classe de sorte à pouvoir observer le public cible selon l'objet qu'il vise.

Partant de la supposition que les observateurs perturbent la classe qu'ils veulent observer et filmer, la précaution suivante doit être respectée. L'enquêtrice et le cameraman doivent filmer et observer la séance qui suit immédiatement celle de la grammaire. A la fin de la séance, l'enquêtrice relève les noms des trois élèves qu'elle observait et demande à mener l'entretien avec eux.

❖ **Les entretiens**

L'enquêtrice procède à l'entrevue avec les trois élèves, en langue maternelle (mooré) ou en français encore dans les deux langues à la fois. Ces derniers passent un à un dans une salle aménagée à cet effet. Avant de commencer, elle explique le bien-fondé de l'enquête et requière l'autorisation pour enregistrer selon le contenu de la grille d'entretien-élève (annexe 2).

L'entrevue avec l'enseignant suit après dans les mêmes conditions qu'avec les élèves mais en suivant le contenu de la grille d'entretien-enseignant (annexe 1).

6.5.2.2 L'après-midi de l'enquête dans une classe

Le cameraman enregistre les films, ce qui permet de lire la durée de chaque séquence, d'écouter les paroles des protagonistes, de visionner leurs actions, d'arrêter le visionnement au moment voulu ou de revenir sur certains éléments que l'on souhaite observer d'avantage.

Les enregistrements des entretiens sont récupérés dans un dossier électronique prévu à cet effet.

Avec l'enquêtrice et le cameraman, nous procédons au débriefing de l'enquête du matin, en ressortant les difficultés et points forts. Ainsi le binôme enquêteur en tiendra compte pour

l'enquête dans la classe suivante. De commun accord, ils s'entendent sur les mesures correctives à prendre pour la prochaine sortie.

Au fur et à mesure, les enregistrements des entretiens sont traduits en français et transcrits sur un fichier Word par nous-mêmes. Ces transcriptions sont des données qui seront entrées, traitées et analysées dans le masque de saisie prévu avec le logiciel Nvivo10.

Après le filmage et le mixage des films des deux cameras, nous procédons au remplissage des grilles de déroulé.

L'étape suivante après les déroulés est l'encodage. Il se fait à partir de la maquette d'encodage conçue par les chercheurs du projet de recherche OPERA (Koudougou, 2012).

❖ Conclusion du sixième chapitre

Ce chapitre 6 est un passeport pour entrer dans les classes et s'enquérir des interactions, de l'organisation, de la gestion dans la classe pour repérer et analyser les conditions d'acquisition des connaissances par les élèves. Le corpus est élaboré en congruence avec le modèle d'analyse qui, lui-même, est bâti sur le paradigme des interactions en contexte.

Ainsi deux techniques impliquant l'usage de deux instruments et deux outils constituent les « filtres » utilisés pour capturer « la réalité » des interactions, de la gestion des tâches et de l'implication des élèves afin de comprendre l'efficacité potentielle des actions pédagogiques des enseignants.

Les choix du nombre de classes, du niveau d'étude, de la discipline concernée ainsi que de la période d'administration des enquêtes sont tous motivés. Ce qui justifie que l'échantillon soit raisonné et diversifié sans le souci de représentativité inférentielle.

Le terrain, ici la classe, est sensible à la présence de l'observateur. Par conséquent pour une recherche d'objectivité, le travail de collecte des données est fait par un binôme d'observateurs « neutres », qui ne sont pas du monde de l'éducation mais formés à cet effet : Une première observatrice munie du carrousel de l'implication et des guides d'entretien, et un « second armé » de deux caméras.

L'établissement des verbatim des films et les transcriptions des entrevues avec les enseignants tout comme avec les élèves sont des préalables avant de passer aux descriptions et analyses.

Chapitre 7 : Analyse descriptive des données

❖ Introduction au septième chapitre

Il est question dans ce chapitre, de présenter, décrire et analyser les données obtenues. Il comprend cinq sous-chapitres. Au point 7.1) est présentée la démarche suivie de l'analyse descriptive. Le sous-chapitre 7.2) explique comment les données sont traitées. Les points 7.3) ; 7.4) et 7.5) sont respectivement consacrés à l'analyse descriptive des données en lien avec le domaine du climat relationnel puis de l'organisation pédagogique et enfin, de la gestion didactique.

Le chapitre suivant cherchera à « comprendre » tout ce qui est présenté dans le présent chapitre.

7.1 Aspects théoriques de la méthodologie de l'analyse

Contrairement à Howe (1988) qui affiche un pessimisme quant à la possibilité d'allier méthode quantitative et qualitative, la méthode retenue pour cette recherche est la troisième voie méthodologique comme nous l'avons souligné au chapitre 4). Pour rappel, les situations de classe ne peuvent s'analyser par une latéralisation de la pensée, par une mono-méthode. Une approche multi-méthodes s'impose pour saisir un tant soit peu, la complexité des interactions en contexte de classe.

Nous nous situons donc dans la même veine que les chercheurs qui ont su combiner le quantitatif et le qualitatif et surtout le conceptualiser en termes de « méthode mixte » (Creswell et Plano Clark, 2007; Greene, 2008; Johnson, 2007; Tashakkori et Teddlie, 2003).

Notre choix s'est opéré après avoir visité la classification des méthodes d'analyse de Creswell et ses collaborateurs(2003). A la lumière de cette lecture, nous retenons que notre méthode emprunte deux designs de méthodes selon la typologie « cresswellienne ». Nous opérons une combinaison du design de la « triangulation » et de celui de « complémentarité », développés au chapitre 6).

7.2 Traitement des données

7.2.1 Traitement des données qualitatives

Les entretiens enregistrés comme indiqué au chapitre 6) ont été l'objet de traitement en plusieurs étapes.

7.2.1.1 La traduction/transcription

En premier lieu, nous avons procédé à la transcription des enregistrements sonores. Cela a consisté précisément à les transcrire aussi fidèlement que possible.

Les transcriptions des entretiens avec les élèves ont fait l'objet d'un traitement séparé de celles des entretiens avec les enseignants. Celles des enseignants tenant les classes à faibles effectifs (strate 1) ont également été distinguées de celles des maîtres des classes à effectifs élevés (strate 2). Il en est de même des élèves pour qui, à l'intérieur d'une même strate il a été distingué les transcriptions des entretiens avec des élèves forts, moyens et faibles.

Un double travail de traduction et de transcription a été effectué pour les entretiens tenus en langue nationale avec certains élèves.

L'ensemble des transcriptions est présenté en annexe 9 pour les élèves et en annexe 10 pour les enseignants. Les enregistrements sont contenus dans les CD présentés en annexe 11 et 12.

7.2.1.2 la compilation informatisée des transcriptions

Pour compiler les données d'entretien, nous avons conditionné les informations dans des fichiers en format Word. Cette action consiste à nommer les fichiers de sorte à pouvoir identifier le répondant par son nom, le nom de son école, la strate à laquelle il appartient. Avec le logiciel Nvivo 10, nous avons créé deux projets distincts pour les enseignants et pour les élèves. Chaque projet comporte des nœuds d'encodage. A chaque nœud correspond une question du questionnaire d'entretien. L'ensemble des fichiers Word (12 pour les enseignants et 36 pour les élèves) ont été importés dans les projets créés comme « sources ».

Puis nous avons procédé à l'encodage. Cela consiste à parcourir un à un les fichiers de la transcription des entretiens et d'encoder les réponses selon le nœud correspondant. Ainsi pour une même question, nous obtenons à la fin de l'encodage, l'ensemble des réponses des élèves ou des enseignants correspondants à cette question.

Le contenu de chaque nœud devient un fichier que nous exportons sur une page Word.

7.2.1.3 Le traitement manuel des données compilées

La suite du traitement s'est opérée manuellement. Ainsi, considérant l'ensemble des réponses des enseignants à une même question, nous procédons à une lecture des réponses fournies et les regroupons par tendance. Ce regroupement se fait à l'intérieur d'une même strate en vue de chercher dans l'analyse des similitudes ou des dissemblances en fonction des deux groupes de classes. Cette analyse de premier niveau n'est pas quantitative mais qualitative. Il s'agit d'une analyse de contenu consistant à mettre en relief ce qui paraît caractéristique pour les hypothèses que nous voulons vérifier, en retenant parfois des extraits des déclarations des interviewés. Les extraits choisis le seront de façon neutre de sorte à éviter toute surinterprétation.

7.2.2 Traitement des données quantitatives

7.2.2.1 Traitement des données sur les interactions

Les données collectées par l'intermédiaire des films ont été traitées de la manière suivante : Chaque vidéo a été visionnée et le déroulé établi. Il s'agit de transcrire ligne par ligne toutes les actions, les paroles et gestes de l'enseignant ainsi que des élèves dans l'ordre qu'ils apparaissent selon le déroulement du film.

Les actions, paroles et gestes des acteurs dans la situation de classes sont ensuite décrits. En fin, ils sont encodés selon la maquette d'encodage (annexe 5). Ainsi nous obtenons pour chaque classe, un déroulé encodé d'une vingtaine de pages à peu près (annexe 6).

Tableau 21 : extrait de trois lignes d'un déroulé d'une séance de grammaire filmée

Temps/ numéro de l'acte	Transcriptions <u>des activités (et de leurs contenus) du maître et des élèves, et des événements et attitudes qui les accompagnent</u> (<i> dans l'ordre où ils se produisent et sont observés selon le déroulement de la vidéo</i>)	Code
05	Elèves : font sortir leurs cahiers (rapidement) <i>(Observance des règles de travail Els)</i>	D2V404e
06	Maîtresse : « bien ça y est ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
07	Elèves : « oui » (<i>Réponse Els</i>)	D2V1004ae

Source : annexes 6 et 7

La première colonne contient le numéro d'ordre de l'action, parole ou geste de l'enseignant ou des élèves. Dans la deuxième colonne, est transcrit ce qui est observé et la description télégraphique (italique) avec la mention « m » quand cela concerne l'enseignant et « e » ou « els » quand il s'agit d'un ou des élèves.

La troisième colonne contient le code. La lettre « D » indique le domaine suivi de son numéro d'ordre. Les domaines sont au nombre de quatre et sont indiqués par « D0 », « D1 », « D2 », ou « D3 ». Dans le traitement et les analyses, « D0 » et « D1 » sont cumulés pour en faire une dimension unique « D0+D1 ». Il est suivi du code de la variable « Vx », du numéro de la sous-variable et des lettres « e », « ae », « be », « ce » pour élèves et « m », « am », « bm », « cm » pour enseignant.

Douze déroulés sont ainsi obtenus (annexe 6). L'étape suivante du traitement des données consiste à établir des tableaux croisés dynamiques pour chaque déroulé avec le logiciel Excel permettant d'obtenir les fréquences de chaque code.

Tableau 22 : extrait d'un tableau dynamique croisé à partir des déroulé des séances

Étiquettes de lignes	Nombre de Code
D1V201ae	2
D1V201be	1
D1V201ce	24
D1V201de	3
D1V201m	28
D1V202m	7
D1V203ae	4

Source : *annexes 6 et 7*

La colonne « étiquettes de lignes » contient les codes apparus lors de l'encodage. La deuxième colonne « nombre de codes » contient la fréquence de chaque code. Autrement dit le nombre de fois que cette observation a été notée.

Ainsi, l'extrait laisse lire à la ligne n°3 que le code « D1V201ce » est apparu 24 fois dans le déroulé. Autrement dit les gestes, paroles et actions de l'enseignant et des élèves correspondant à ce code ont été observés 24 fois au cours d'une seule séance filmée dans la classe concernée.

Avec ces tableaux croisés, il devient possible de procéder à une compilation des fréquences de chaque code pour l'ensemble des 12 observations et d'en dégager la fréquence cumulée.

7.2.2.2 Traitement des données sur la gestion du temps

Le temps de déroulement de chaque leçon de grammaire filmée a été mesuré par l'outil présenté en annexe 4.

Il s'est agi de visionner les films et de noter la durée de chaque séquence en minutes. Selon la démarche officielle préconisée pour l'enseignement de la grammaire au cours moyen au Burkina Faso, huit séquences doivent être suivies pour que la leçon soit efficace. Il s'agit de

la révision, de l'objectivation/motivation, de la lecture, de la compréhension, de l'analyse, de la formulation de la règle, du transfert, de l'évaluation.

Après avoir noté la durée de chaque séquence, nous avons procédé à leur regroupement en « moments pédagogiques ». Les deux premières séquences sont regroupées en « T1 » dénommé « préparation de la découverte ». Les quatre suivantes sont regroupées en « T2 » dénommé « Analyse/découverte » et les deux dernières en « T3 » dénommé « fixation/évaluation ».

Tableau 23 : extrait d'un tableau de notation des durées des séquences par classe à partir de l'outil d'observation de gestion du temps

classe	Révision	Motivation/objectivation	T1 Préparation	Lectures	Compréhension	Analyse	Formulation	T2 découvrir	Transfert	Évaluation	T3 fixation/Éval
C1	14	0	14	1	4	12	7	24	0	9	9
C2	19		19	1	0	17	3	21	0	14	14
C3	8	1	9	1	1	24	19	45	5	0	5

Source : *annexe 4*

Cet extrait présente le minutage des séquences de trois classes. Les colonnes grisées sont les regroupements en dimensions qui respectent les trois moments pédagogiques essentiels d'une séance de grammaire.

Les lignes C1, C2, C3 sont les enregistrements des durées de chaque séquence (en minutes) des séances de grammaire filmées dans trois classes.

En procédant ainsi nous obtenons 12 enregistrements correspondant aux 12 séances filmées.

7.2.2.3 Traitement des données collectées par observation de l'implication des élèves

A partir de l'outil « le carrousel de l'implication » (annexe n° 3), les données sur l'implication des élèves ont été obtenues par dénombrement.

Tableau 24 : extrait de la compilation des données sur l'implication de la classe C1

Elèves par niveau et Classe	Impli	Non-impli	Indétermin
Elèves de niveau faible	18	18	4
Elèves de niveau moyen	22	3	15
Elèves de niveau fort	33	2	5

Source : *annexe 3*

Cet extrait présente les fréquences de l'implication des trois élèves d'une même classe selon trois modalités : « impli » signifie que ce que l'élève fait à l'instant où il est observé est en lien avec la leçon en cours. « non-impli » signifie le contraire de ce qui est dit avant et « indétermin » signifie que l'observateur n'est pas à mesure de décider si l'élève suit ou non le cours.

En procédant ainsi pour les 36 élèves des 12 classes de l'échantillon, nous parvenons à générer les statistiques nécessaires à l'analyse de l'implication des élèves.

7.3 Analyse descriptive des données en lien avec le domaine du « climat relationnel » (D0+D1)

7.3.1 Description des entretiens avec les enseignants en lien avec le « climat relationnel »

Tableau 25 : Présentation des dimensions relatives au domaine du « climat relationnel »

Dimensions	Indicateurs	Questions posées
Refus systématique de s'écarter de sa planification	Planification du cours et motif.	I.1) Avez-vous préparé cette leçon sur support papier ? Pourquoi ?
	Ajustement de la préparation	II.1) Au cours de la séance, qu'avez-vous modifié dans la méthodologie officielle d'enseignement de la grammaire ?
	Motif de l'ajustement de la préparation	II.2) Quelles sont les raisons de cette modification ? II.4) Pour quelles raisons vous modifiez les méthodologies officielles des leçons ?
	Fréquence de l'ajustement de la préparation	II.3) Vous arrive-t-il souvent de modifier la méthodologie officielle en grammaire ou lors de l'enseignement d'autre discipline ?
Respect rigide du timing de la séance	Dépassement du temps officiel de la séance.	II.8) Vous arrive-t-il de dépasser le temps officiel d'une séance de plusieurs minutes ?
	Motif du dépassement du temps officiel de la séance	II.9) Qu'est-ce qui explique ce débordement de temps ?
Interactions verbales maître-élèves	Haut degré d'intérêt à la participation de quelques élèves	III.1) Tous vos élèves forts ont-ils pris la parole lors de la séance ?
	Motif du haut degré d'intérêt à la participation de quelques élèves	III.2) Pourquoi n'avez-vous pas interrogé tous les élèves forts ?

	Difficulté à faire participer tous les élèves	III.3) Quelles difficultés avez-vous à faire participer le maximum d'élèves à cette séance ou à d'autres séances ?
	Participation volontaire des élèves	IV.12) Vos élèves lèvent-ils toujours le doigt pour participer à la formulation d'une règle?
	Interrogation des élèves par le maître	IV.13) Les interrogez-vous sans qu'ils ne lèvent le doigt ?
Renforcements	Attitude du maître après une réponse d'un élève	IV.7) Quelle réaction avez-vous quand un élève répond à une question que vous posez ?
	Attitude du maître après une réponse juste de l'élève	IV.9) Si un élève répond juste à une question que vous avez posée comment procédez-vous ? (Expliquez)

Concernant le « climat relationnel » dans la classe, quatre dimensions ont été introduites dans le guide d'entretien avec les enseignants. Onze indicateurs permettent de renseigner ces dimensions.

Tableau 26 : Description des réponses des enseignants en lien avec le « climat relationnel »

Dimensions	Indicateurs	Strate 1 versus Strate 2 (<i>Classes à effectifs faibles versus classes à forts effectifs</i>).
Refus systématique de s'écarter de sa planification	Planification du cours et motif. (Q.I.1)	similaires ⁵⁷
	Ajustement de la préparation (Q.II.1)	similaires
	Motif de l'ajustement de la préparation (Q.II.2 et Q.II.4)	similaires
	Fréquence de l'ajustement de la préparation (Q.II.3)	similaires
	Dépassement du temps officiel de la séance. (II.8)	similaires

⁵⁷ Similaires = réponses similaires pour les deux strates ; différentes = réponses différentes

Respect rigide du timing de la séance	Motif du dépassement du temps officiel de la séance (II.9)	similaires
Interactions verbales maître-élèves	Haut degré d'intérêt à la participation de quelques élèves (Q.III.1)	Différentes Les enseignants des classes à faibles effectifs estiment que tous les élèves ont été interrogés au cours des leçons suivies. Par contre, dans les classes à effectifs élevés, il est impossible selon les déclarations des enseignants, d'atteindre tous les élèves. Non seulement le temps ne suffit pas et il est nécessaire d'amener les élèves de faible niveau à prendre la parole.
	Motif du haut degré d'intérêt à la participation de quelques élèves (Q.III.2)	Similaires

	Difficulté à faire participer tous les élèves (Q.III.3)	Différentes Pour les classes à faibles effectifs, il n'y a pas de difficulté à faire participer tous les élèves. Ils lèvent naturellement le doigt et quand ce n'est pas le cas, le maître les interroge afin de les faire participer. Quant aux classes surpeuplées, il n'y a même pas de place pour s'asseoir confortablement. Cela rend difficile la participation des élèves surtout pour se rendre au tableau et faire une démonstration devant les autres élèves.
	Participation volontaire des élèves (Q.IV.12)	Différentes Pour la strate 1, le grand nombre des élèves lèvent toujours le doigt et participent volontairement. Pour la strate 2es élèves qui ne comprennent pas ne lèvent pas le doigt.
	Interrogation des élèves par le maître (Q.IV.13)	Différentes Strate 1 : il faut surprendre l'élève qui ne lève pas le doigt pour l'interroger Strate 2 : pour amener tous les élèves à participer, il faut que les réponses des élèves aient lieu à tour de rôle. Ainsi tous participent même si c'est de façon involontaire.
Renforcements	Attitude du maître après une réponse d'un élève (Q.IV.7)	Similaires

	Attitude du maître après une réponse juste de l'élève (Q.IV.9)	Similaires
--	--	------------

Parmi les quatre dimensions, on observe une différence dans les réponses des enseignants selon les strates (**Strate 1 versus Strate 2**) concernant la dimension « Interactions verbales maître-élèves ».

Concernant la question portant sur « le haut degré d'intérêt à la participation de quelques élèves », les réponses sont différentes selon les strates. Les enseignants des classes à faibles effectifs estiment que tous les élèves ont été interrogés au cours des leçons suivies. Par contre dans les classes à effectifs élevés, il est impossible selon les déclarations des enseignants, d'atteindre tous les élèves. Non seulement le temps ne suffit pas et il faut amener les élèves de faible niveau à prendre la parole. Certains estiment que si les effectifs étaient compris entre vingt-cinq et cinquante élèves, tous auraient pu être interrogés au cours de la leçon.

Quant aux « difficultés à faire participer tous les élèves » le nombre d'élèves et leur niveau sont considérés comme des obstacles. Pour les classes à faible effectif, il n'y a pas de difficulté à faire participer tous les élèves. Ils lèvent naturellement le doigt et quand ce n'est pas le cas, le maître les interroge afin de les amener à participer.

Dans les classes surpeuplées, il n'y a même pas de place pour s'asseoir confortablement. Cela rend difficile la participation des élèves surtout pour se rendre au tableau et faire une démonstration devant les autres élèves.

On note aussi une différence des réponses des enseignants selon la strate à laquelle ils appartiennent. La tendance est que dans les classes à faibles effectifs, les élèves lèvent le doigt volontairement. Ce qui n'est pas le cas dans les classes à effectifs élevés. Dans ces classes, certains enseignants interrogent les élèves à tour de rôle afin que tous participent au cours, ce qui rejoint la réponse de la question (IV.13) à savoir si le maître interroge les élèves sans qu'ils ne lèvent le doigt.

7.3.2 Description des entretiens avec les élèves en lien avec le « climat relationnel »

Tableau 27 : Présentation des dimensions relatives au domaine du « climat relationnel »

Dimensions	Indicateurs	Questions posées
Zone émotionnelle négative (D0V2)	Dissipation	IV.3) Pendant la leçon de grammaire, est-ce que tu pensais à autre chose ? (si la réponse est négative, passer à IV.5)
	Motif de la dissipation	IV.4) A Quoi tu pensais pendant la leçon de grammaire ?
	Evènement négatifs perturbateurs	IV.6) Est-ce que vous faites parfois du bruit lors d'une leçon?
	Gestion de l'évènement négatif perturbateur	IV.7) quand il y a trop de bruit comment le maître fait pour qu'il ait du silence ?
Interactions verbales maître-élèves	Prise de parole volontaire de l'élève	III.1) As-tu parlé pendant la leçon de grammaire ?
	Fréquence de prise de parole volontaire	III.2) Parles-tu toujours à toutes les leçons ?
	Interrogation de tous les élèves	III.3) Est-ce que le maître interroge tous les élèves pendant les leçons ?
	Interrogation des élèves qui ne lèvent pas le doigt	III.4) Est-ce que le maître interroge des élèves qui ne lèvent pas le doigt pendant les leçons ?
	haut degré d'intérêt et de participation des élèves	IV.5) Est-ce que le maître t'interroge même quand tu ne lèves pas le doigt?
	Haut degré d'intérêt et de participation des élèves	IV.11) Est-ce que le maître t'oblige à répondre à ses questions même si tu ne lèves pas le doigt ?
Renforcement	Attitude de l'enseignant quand la réponse de l'élève est juste	IV.9) Quand tu réponds et c'est juste que fait le maître ?

Le guide d'entretien avec les élèves contient trois dimensions en lien avec le « climat relationnel » dans la classe. Onze indicateurs permettent de renseigner ces dimensions.

Tableau 28 : Description des réponses des élèves en lien avec le domaine du « climat relationnel »

Dimensions	Strate 1 versus Strate 2 Classes à faibles effectifs versus classes à forts effectifs	Elèves faibles versus élèves forts, versus élèves moyens
Zone émotionnelle négative		
Dissipation (Q.IV.3)	Similaires	Similaires
Motif de la dissipation (Q.IV.4)	Similaires	Similaires
Evènements négatifs perturbateurs (Q.IV.6)	Similaires	Similaires
Gestion de l'évènement négatif perturbateur (Q.IV.7)	Différentes Strate 1 : l'enseignant réclame souvent le silence. L'élève qui n'obtempère pas est mis hors de la classe. Strate 2 : l'enseignant punit parfois en donnant des exercices à faire, ou en mettant les élèves perturbateurs à genoux ou encore en les frappant.	Similaires
Interactions verbales maître-élèves		
Prise de parole volontaire de l'élève (Q.III.1)	Similaires	Similaires
Fréquence de prise de parole volontaire (Q.III.2)	Différentes Strate 1 : les élèves parlent plus que leurs enseignants. Strate 2 : les enseignants parlent beaucoup, presque tout le temps.	Similaires
Interrogation de tous les élèves (Q.III.3)	Différentes Strate 1 : tous les élèves sont interrogés au cours de la leçon. Strate 2 : l'enseignant n'interroge pas tous les élèves en raison de leur nombre.	Similaires
Interrogation des élèves qui ne lèvent pas le doigt (Q.III.4)	Similaires	Similaires

Haut degré d'intérêt et de participation des élèves (Q.IV.5), (Q.IV.11)	Similaires	Différentes Forts : ces élèves affirment en général que leur maître les interroge. Faibles : Pour ces élèves, ils ne sont pas toujours interrogés.
Renforcement		
Attitude de l'enseignant quand la réponse de l'élève est juste (Q.IV.9)	Similaires	Similaires

Les différences dans les réponses des élèves selon la strate (Classes à faibles effectifs versus classes à forts effectifs) sont perceptibles pour les dimensions « Zone émotionnelle négative » et « Interactions verbales maître-élèves ».

Pour la première dimension, à la question de savoir si les élèves font parfois du bruit au cours des leçons, les réponses sont variées selon les strates : pour la strate 1 (classe à faibles effectifs) la tendance est que les élèves font peu de bruit. Ce qui est différent de la tendance pour la strate 2 (classe à effectifs élevés) où les élèves sont plus perturbateurs. Toute fois nous ne relevons pas de différence selon le niveau des élèves (Elèves faibles versus élèves forts, versus élèves moyens).

Concernant la dimension « Interactions verbales maître-élèves » des différences sont notées surtout entre les strates (Classes à faibles effectifs versus classes à forts effectifs). Il existe une différence entre strate pour la prise de parole par les élèves et la fréquence.

La différence est que les élèves de la strate 2 (effectifs élevés) parlent peu par rapport à leurs camarades de la strate 1 (effectifs faibles). Ce qui semble logique car le grand nombre des élèves par rapport au temps imparti à la leçon de grammaire (30 minutes) ne permet pas qu'ils puissent tous prendre la parole au cours de la leçon. Par rapport à ces indicateurs, il n'existe pas de différence significative selon le niveau des élèves.

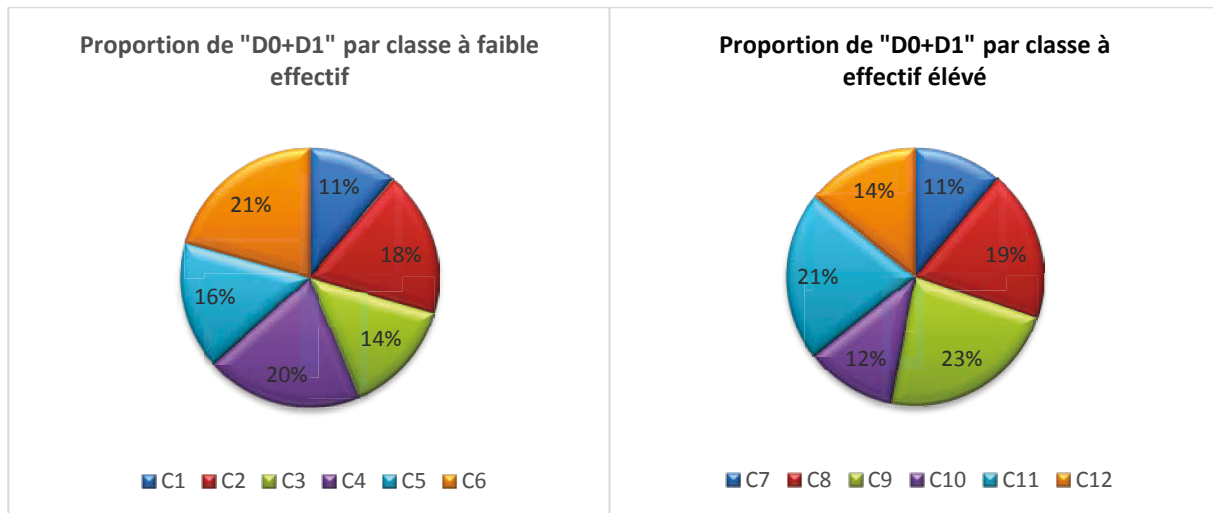
Par rapport à l'interrogation de tous les élèves par le maître, une différence existe entre strate : la tendance dans les déclarations des élèves est que pour les classes à faibles effectifs, tous les élèves sont interrogés. Ce qui n'est pas le cas dans les classes à effectifs élevés.

Toutefois on ne perçoit pas de différence selon les niveaux des élèves. Autrement dit les élèves faibles, forts ou moyens sont interrogés par le maître selon la même régularité.

Au sujet de l'interrogation des élèves qui ne lèvent pas le doigt, la différence entre strate est que dans les classes à effectifs élevés la tendance est que les élèves qui ne lèvent pas le doigt sont moins interrogés. Mais dans les classes à faibles effectifs la tendance à interroger les élèves qui ne lèvent pas le doigt semble similaire à la tendance à interroger ceux qui lèvent le doigt. Cette différence entre strate n'est pas perceptible selon le niveau des élèves.

7.3.3 Description des données des observations en lien avec le « climat relationnel » (D0+D1)

Graphique 9 : Variation interclasse du domaine « climat relationnel (D0+D1) » dans les deux strates



Source : généré à partir de la base de données, annexe n°8c

❖ Tendances centrales interclasses du domaine « D0+D1 »

Le nombre cumulé d'observations pour les deux strates est de 2381. L'observation des proportions du domaine « climat relationnel (D0+D1) » par classes et selon les strates, laisse apercevoir qu'elles vont de 11% à 21 % pour la strate n°1 (classes à faibles effectifs) et de 11% à 23% pour la strate n°2 (classes à effectifs élevés).

Ces pourcentages montrent que le climat relationnel ne présente pas la même proportion des interactions dans les classes.

❖ Dispersion interclasse des dimensions du domaine « D0+D1 »

➤ L'étendue

L'étendue de la dimension « climat relationnel (D0+D1) » est respectivement de 9 entre les classes de la strate n°1 et de 12 entre les classes de la strate n°2 (classes à effectifs élevés).

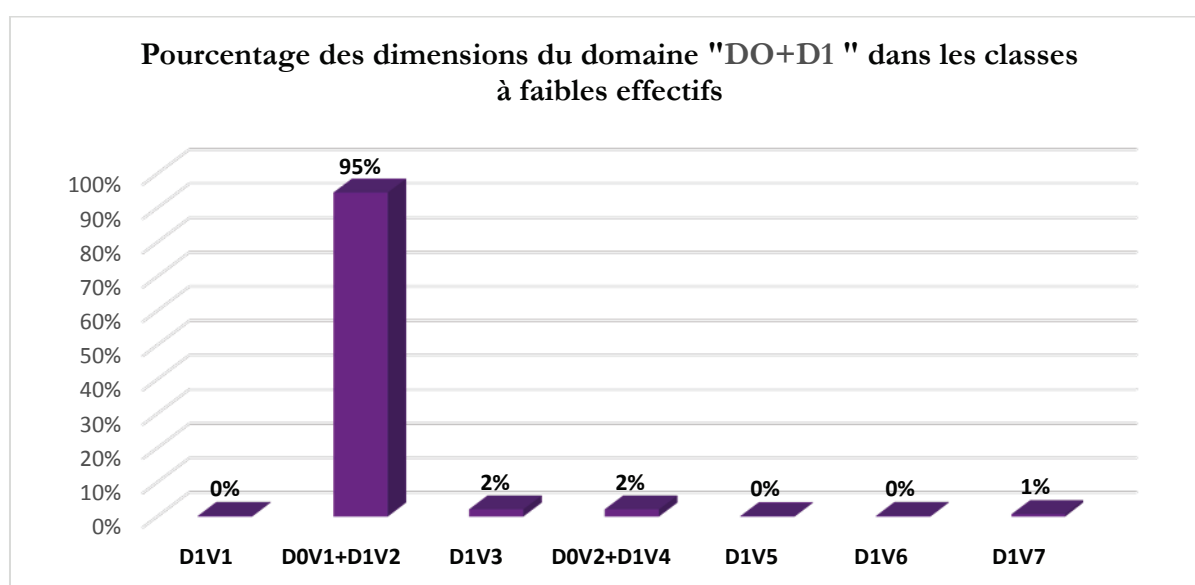
➤ La variance

Les variances des strates n°1 et n°2 sont respectivement de 2414,55 et 1619,58.

Pour la strate n°1, les variances extrêmes sont celles de C1(6944,44) et de C5 (128,44). Pour la strate n°2 elles sont celle de C9 (2862,25) et de C8 (420,25).

En observant l'étendue et les variances on se rend compte que dans les classes à effectifs élevés les scores pour le domaine « climat relationnel (D0+D1) » sont moins éloignés de la moyenne que ne le sont ceux des classes à effectifs faibles. Autrement dit il y a une plus grande disparité dans les classes à effectif élevé.

Graphique 10 : Variation intra classe des dimensions du domaine "Climat relationnel (D0+D1)"



Source : généré à partir de la base de données, annexe n°8 c

❖ **Tendances centrales des dimensions du domaine « D0+D1 » dans la strate n°1**

Le domaine « climat relationnel (D0+D1) » comporte 7 dimensions. Le nombre total d'observations est de 1514.

4 dimensions suivantes ont des fréquences nulles ou quasi nulles : (D1V1) « convivialité » ; (D1V5) « refus systématique de s'écarter sa planification » ; (D1V6) « refus d'initiative, de propositions venant des élèves, interruption de l'élève pendant qu'il s'exprime » ; (D1V7) « respect rigide du timing de la séance ». Les dimensions suivantes présentent une

faible fréquence (2%) : (D1V3) « détente du climat de travail » et (D0V2+D1V4) « zone émotionnelle négative +interactions verbales négatives ».

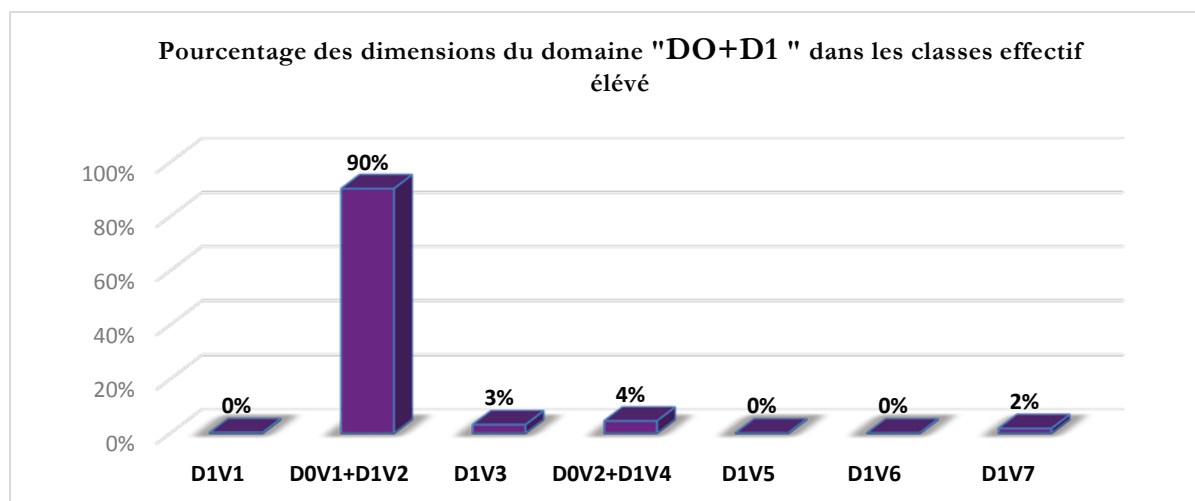
Il n'y a que la dimension (D0V1+D1V2) « zone émotionnelle positive +interactions verbales maître-élèves positives » qui présente une fréquence significative. A elle seule reviennent 95% des observations, dominant ainsi toute les autres dimensions.

❖ **Dispersion des dimensions du domaine « climat relationnel (D0+D1) » dans la strate n°1 (classes à faibles effectifs)**

L'étendue entre les 7 dimensions du domaine « climat relationnel (D0+D1) » à valeur non nulle est de 94 points de pourcentage.

En observant l'étendue seule, nous retenons la particularité de la seule dimension D0V1+D1V2 « zone émotionnelle positive +interactions verbales maître-élèves positives ».

Graphique 11 : Variation intra classe des dimensions du domaine "climat relationnel (D0+D1)



Source : généré à partir de la base de données, annexe n°8c

❖ **Tendances centrales des dimensions du domaine « climat relationnel (D0+D1) » dans la strate n°2 (classes à effectifs élevés).**

Le nombre d'observations pour cette strate est de 867.

La tendance est quasi similaire à celle de la strate n°1(classes à faibles effectifs). Trois dimensions ont des valeurs nulles : (D1V1) « convivialité » ; (D1V5) « refus systématique

de s'écarter sa planification » ; (D1V6) « refus d'initiative, de propositions venant des élèves, interruption de l'élève pendant qu'il s'exprime ». Trois autres ont des valeurs positives mais faibles : (D1V3) « détente du climat de travail » ; (D0V2+D1V4) « zone émotionnelle négative +interactions verbales négatives » ; (D1V7) « respect rigide du timing de la séance ».

La même dimension (D0V1+D1V2) « zone émotionnelle positive +interactions verbales maître-élèves positives » culmine mais ici, avec seulement 90% des observations.

Nous observons une similarité avec la strate n°1(classes à effectifs faibles).

❖ **Dispersions des dimensions du domaine « D0+D1 » dans la strate n°2**

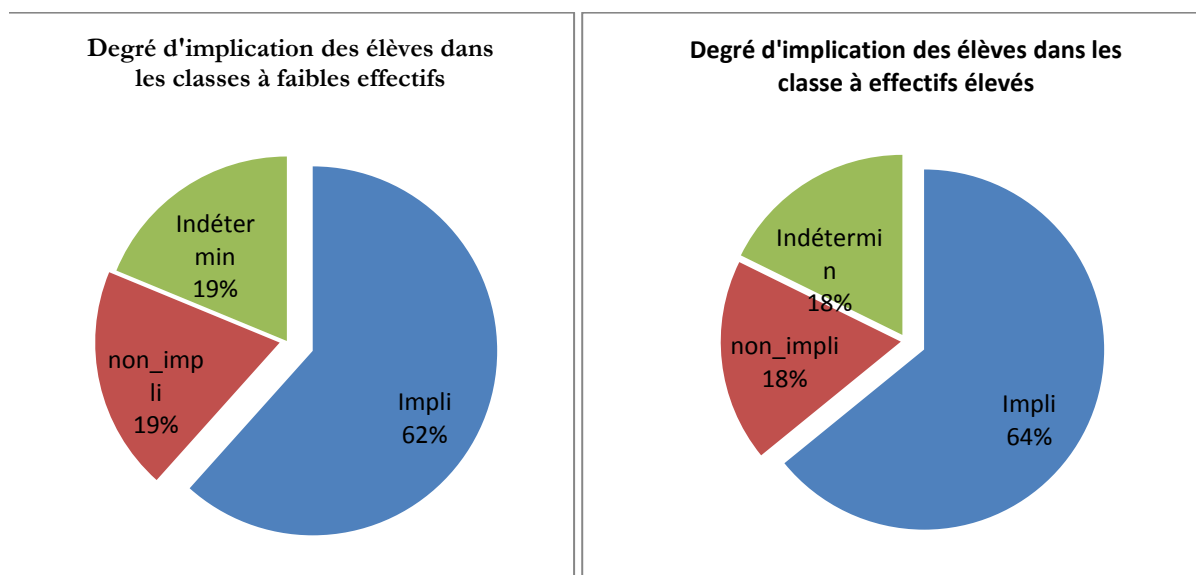
L'étendue entre les 7 dimensions du domaine « climat relationnel (D0+D1) » à valeur non nulle est de 88 points de pourcentage.

L'étendue présente une similarité avec celle de la strate n°1(classes à effectifs faibles). En conclusion partielle, quelle que soit la strate, les dimensions qui retiennent l'attention de l'analyste sont les quatre suivantes : (D0V1+D1V2) « zone émotionnelle positive +interactions verbales maître-élèves positives » ; (D1V3) « détente du climat de travail » ; (D0V2+D1V4) « zone émotionnelle négative +interactions verbales négatives » ; (D1V7) « respect rigide du timing de la séance ». La (D0V1+D1V2) « zone émotionnelle positive +interactions verbales maître-élèves positives » mérite une analyse approfondie.

7.3.4 Description des observations de l'implication des élèves

7.3.4.1 Description globale

Graphique 12 : portion de l'implication ou non des élèves



Source : généré à partir de la base de données, annexe n°8b

❖ Tendances centrales interclasses des modalités de l'implication

Les deux strates présentent à peu près les mêmes répartitions des trois modalités de l'implication des élèves. La modalité « impliqué » domine avec respectivement 62% et 64% des observations dans les strates.

Les proportions des deux modalités « non impliqué » et « indéterminé » sont quasi similaires pour les deux strates à savoir 19 ; 18 et 19 ; 18 pour cent.

Il n'y a pas de variation significative de l'implication des élèves entre les deux groupes de classes, La modalité « impliqué » domine, ce qui signifie que les élèves sont plus impliqués lors des déroulements des leçons de grammaires observées dans les deux strates.

❖ Les dispersions interclasses des modalités de l'implication

➤ Les classes à faibles effectifs

L'étendue des implications selon les modalités « impliquée » ; « non impliquée » et « indéterminée » sont respectivement 16, 16 et 11.

La variance de la modalité « impliqué » est de 17,35. On relève une disparité des scores de cette modalité dans les classes à effectifs faibles sans distinction de niveau des élèves. En effet, 5 élèves sur les 18 ont leurs variances de la modalité « impliqué » largement supérieures à 17,35. La variance de l'élève 113 atteint jusqu'à 73,19.

Par ailleurs les élèves n°313 et n°411 ont des variances de la même modalité « impliqué », qui tendent vers zéro (si le groupe d'élèves était homogène la variance globale tendrait vers zéro).

Les variances des scores de la modalité « non impliqué » présente une disparité de même structure que pour la modalité « impliqué ». Cinq sur 18 sont supérieures à la moyenne qui est de 18,95. Les variances extrêmes sont 104,49 et 0,04.

Pour la modalité « indéterminé » trois variances de cette modalité sont supérieures à la moyenne qui est de 7,02. Les variances extrêmes sont 57,08 et 0,19.

On relève un plus grand étirement des moyennes des modalités « impliqué » et « non impliqué ».

➤ Les classes à effectifs élevés

L'étendue des implications pour les modalités « impliquée » ; « non impliquée » et « indéterminée » sont respectivement 27, 19 et 11.

Pour la modalité « impliqué », la variance est de 47,66. Sur les 18 élèves observés sous cette modalité de l'implication, 4 variances sur les 18 sont supérieures à la moyenne. Les variances extrêmes sont 152,11 et 0,44.

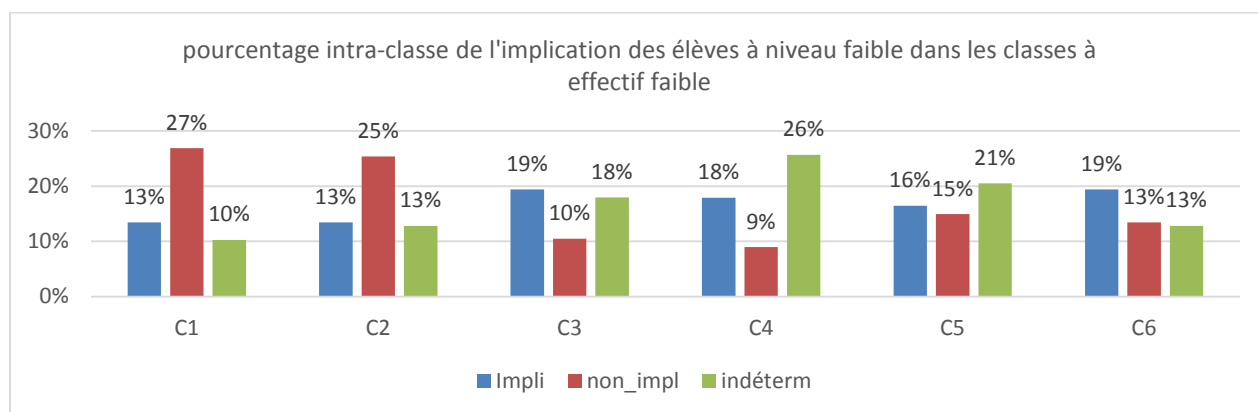
Pour la modalité « non impliqué » la variance est de 24,76. Les variances supérieures à la moyenne sont au nombre de 2. Les variances extrêmes sont 199,12 et 0,01

Concernant la modalité « indéterminé » 3 variances sur les 18 sont supérieures à la moyenne qui est de 8,20. Les variances extrêmes sont 52,96 et 0,07

En résumé, l'étendue pour les modalités impliquées et non impliqués est largement plus importante dans les classes à effectif élevé que dans les classes à effectif faible. De plus, pour chacune des trois modalités, la variance de la strate 1 est supérieure à celle de la strate 2. En effet dans les classes à effectifs élevés les étirements sont plus importants que dans les classes à effectifs faibles. Les groupes d'élèves dans les classes à effectif faibles s'impliquent plus pendant les cours que ceux des classes à effectifs élevés.

7.3.4.2 Description de l'implication des élèves dans les classes à effectifs faibles et par niveau

Graphique 13 : variation de l'implication des élèves à niveau faible



Source : généré à partir de la base de données, annexe n°8b

❖ Tendances centrales des modalités de l'implication des élèves de niveau faible dans la strate n°1

Les cumuls des observations enregistrées pour les élèves de niveau faible selon chacune des trois modalités et pour les six classes sont respectivement de 134, 67 et 39.

Si de manière globale le degré d'implication des élèves est élevé, ils ne sont pas impliqués à la même proportion selon le niveau et selon la strate.

Dans les 6 classes à effectifs faibles, C'est seulement dans deux classes (C3 et C6) que la proportion de la modalité « impliqué » des élèves faibles est légèrement supérieure aux deux

autres modalités (19% dans chaque classe). L'« indéterminé » prime dans les classes C4 et C5 avec respectivement 26% et 21% des observations. En C1 et C2 le « non impliqué » domine avec respectivement 27% et 25% des observations.

Nous pouvons retenir que l'implication des élèves faibles dans la strate 1 est faible. Ils ne sont plus impliqués que dans deux classes sur 6 observées.

❖ **Dispersion des modalités de l'implication des élèves de niveau faible dans la strate n°1**

➤ **Modalité « impliqué »**

L'étendue de cette modalité pour les élèves faibles uniquement des classes à faibles effectifs est de 6.

La variance de cette modalité est de 11,22. Les variances des élèves des classes C1, C2, C3 et C6 sont largement au-dessus. Celles des élèves de C4 et C5 tendent vers zéro. Les variances extrêmes sont 18,77 et 0,11.

➤ **Modalité « non impliqué »**

L'étendue de cette modalité est de 18.

La variance est de 21,80. Les scores des élèves de C1, C2 et C4 sont supérieurs. Ceux des élèves de C3, C5, C6 sont inférieurs. Les variances extrêmes sont 46,69 et 1,36.

On relève une disparité de la non implication des élèves. Ce qui est en cohérence avec la disparité de l'implication.

➤ **Modalité « indéterminé »**

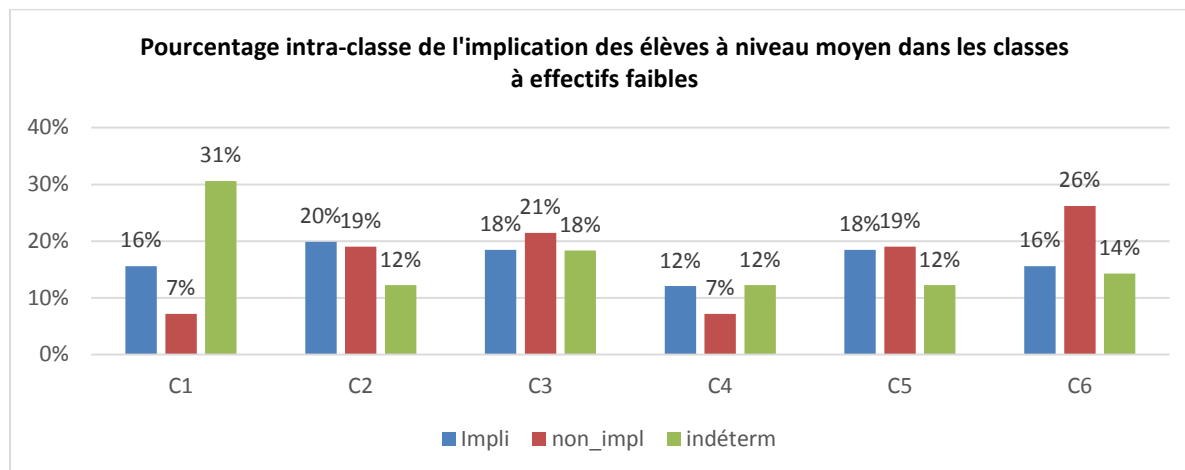
L'étendue est de 16.

La variance est de 4,25. La variance pour les élèves des classes C1 et C4 est supérieure à la variance de l'ensemble des classes sans être élevées. Elles sont respectivement 6,25 et 12,25.

Les variances des élèves des 4 autres classes sont inférieures et tendent vers zéro. Les variances extrêmes sont 12,25 et 0,25.

En résumé pour les élèves faibles de la strate 1, on note une disparité de l'implication des élèves. Elle est très grande pour la modalité « non impliqué ». On relève une plus grande homogénéité pour la modalité « indéterminé ».

Graphique 14 : variation de l'implication des élèves à niveau moyen



Source : généré à partir de la base de données, annexe n°8 b

✓ **Tendances centrales des modalités de l'implication des élèves de niveau moyen dans la strate n°1**

Pour les élèves de niveau moyen, la modalité « impliqué » domine légèrement dans une seule classe (C2) avec 20%. En C1 c'est l'« indéterminé » qui prime avec 31% des observations. la modalité « non impliqué » est plus élevée en C3 et C5 et C6 avec respectivement 21%, 19% et 26% des observations des trois élèves de niveau moyen.

On note que les élèves moyens de la strate 1 sont peu impliqués au déroulement de la leçon.

✓ **Dispersions des modalités de l'implication des élèves de niveau moyen dans la strate n°1**

• **Modalité « impliqué »**

L'étendue de cette modalité pour ces élèves à niveau moyen est de 8.

La variance est de 13,25. Les élèves des classes C2 et C4 présentent des variances supérieures. Les variances dans les 4 autres classes sont inférieures. Les variances extrêmes sont 20,25 et 2,25.

Modalité « non impliqué »

L'étendue de cette modalité pour ces élèves à niveau moyen est de 19.

La variance est de 9. Les élèves des classes C1, C4, C6 présentent des variances supérieures. Les variances dans les 3 autres classes sont inférieures. Les variances extrêmes sont 16 et 1.

- **Modalité « indéterminé »**

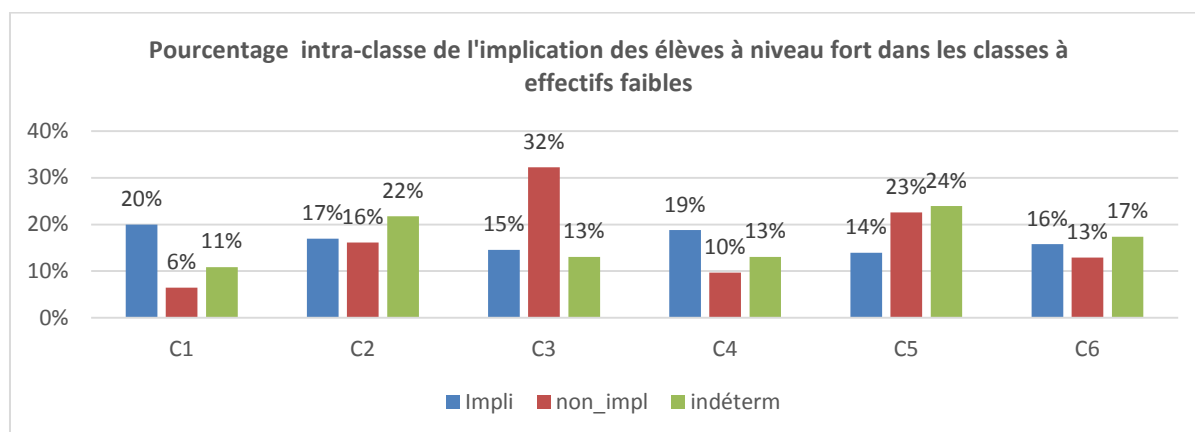
L'étendue de cette modalité pour ces élèves à niveau moyen est de 19.

La variance est de 10,47. Seuls les élèves de la classe C1 présentent des variances supérieures. Les variances dans les 5 autres classes sont inférieures. Les variances extrêmes sont 4,69 et 0,69.

On note un plus grand étirement des modalités « indéterminé » et « non impliqué » par rapport à la modalité « impliqué ». Il y a plus d'hétérogénéité de la modalité « indéterminé ».

En résumé pour les élèves moyens de la strate 1 (classes à effectifs faibles), on note une disparité de l'implication des élèves. Elle est très grande pour la modalité « impliqué ». On relève une plus grande homogénéité pour la modalité « non impliqué ».

Graphique 15 : variation de l'implication des élèves à niveau fort



Source : généré à partir de la base de données, annexe n°8 b

❖ Tendances centrales des modalités de l'implication des élèves de niveau élevé dans la strate n°1

Pour les élèves à niveau fort, le degré d'implication est supérieur aux autres modalités en C1 (20%) et en C4 (19%). En C3 c'est la non implication qui prime avec 32%. L'indétermination est supérieure en C2 (22%), en C5 (24%) et en C6 (17%).

L'implication des élèves forts n'est pas dominante dans toutes les classes. L'indétermination de leur implication prime sur les autres modalités.

❖ Dispersions des modalités de l'implication des élèves de niveau élevé dans la strate n°1

➤ Modalité « impliqué »

L'étendue de cette modalité pour ces élèves à niveau moyen est de 5.

La variance est de 12,91. L'implication des élèves des classes C1 et C5 présente des variances supérieures. Les variances dans les 4 autres classes sont inférieures. Les variances extrêmes sont 30,25 et 0,25.

➤ Modalité « non impliqué »

L'étendue de cette modalité pour ces élèves à niveau moyen est de 26.

La variance est de 7,13. L'implication des élèves des classes C1, C3 présente des variances supérieures. Les variances dans les 4 autres classes sont inférieures. Les variances extrêmes sont 23,36 et 0,02.

➤ Modalité « indéterminé »

L'étendue de cette modalité pour ces élèves à niveau moyen est de 13.

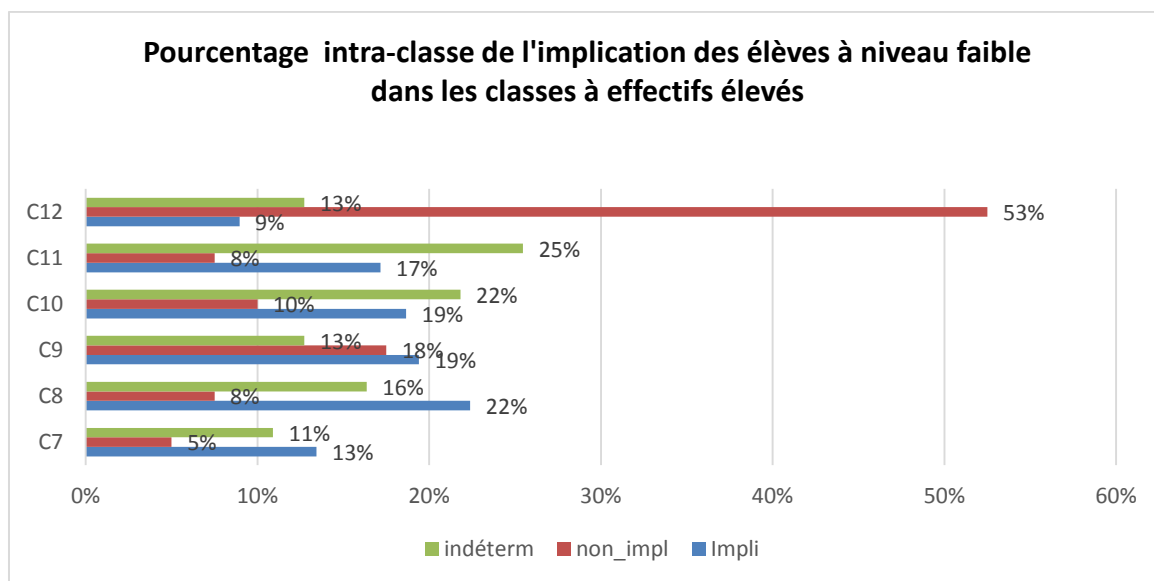
La variance est de 4,88. Seule la modalité « indéterminé » des élèves des classes C1 C2, C5, présente des variances supérieures. Les variances dans les 3 autres classes sont inférieures. Les variances extrêmes sont 7,11 et 0,11.

On note un plus grand étirement des modalités « indéterminé » et « non impliqué » par rapport à la modalité « impliqué ». Il y a plus d'hétérogénéité de la modalité « impliqué ».

En résumé pour les élèves forts de la strate 1, on note une disparité de l'implication des élèves. Elle est très grande pour la modalité « impliqué ». On relève une plus grande homogénéité pour la modalité « non impliqué ».

7.3.4.3 Description de l'implication des élèves dans les classes à effectifs élevés et par niveau

Graphique 16 : variation de l'implication des élèves à niveau faible



Source : généré à partir de la base de données, annexe n°8 b

❖ Tendances centrales des modalités de l'implication des élèves de niveau faible dans la strate n°2

La modalité « impliqué » domine en C7, C8, et C9 avec respectivement 11%, 16%, 18% des observations.

La modalité « indéterminé » domine en C11, C10, avec respectivement 25%, 22%.

Le seul cas où la modalité « non impliqué » domine est en C12 avec un fort pourcentage de 53%.

Dans la majorité des classes, la modalité « impliquée » domine sur les autres. La modalité « non impliqué » ne domine que dans une classe.

❖ **Dispersion des modalités de l'implication des élèves de niveau faible dans la strate n°2**

➤ **Modalité « impliqué »**

L'étendue de cette modalité pour ces élèves à niveau faible de la strate n°2 est de 13.

La variance est de 34,22. L'implication des élèves des classes C12 et C8 présente des variances supérieures respectivement 106,77 et 58,77. Les variances dans les 4 autres classes sont inférieures. Les variances extrêmes sont 106,77 et 0,44

➤ **Modalité « non impliqué »**

L'étendue de cette modalité pour ces élèves à niveau faible est de 48.

La variance est de 43,55. La classe C12 présente une variance supérieure (205,44). Les variances dans les 5 autres classes sont inférieures. Les variances extrêmes sont 205,44 et 0,11

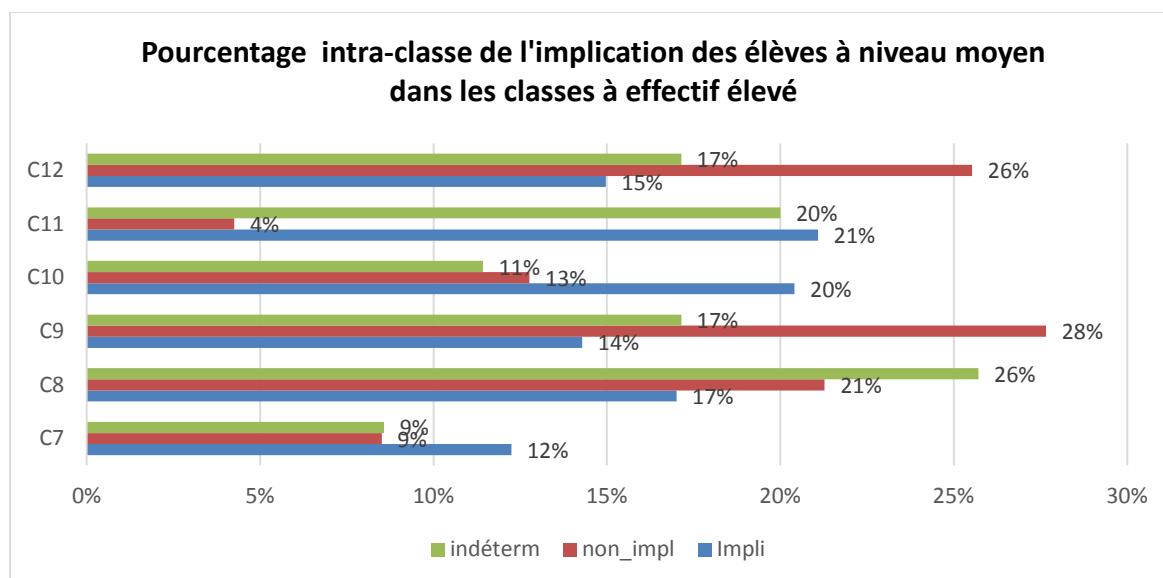
➤ **Modalité « indéterminé »**

L'étendue de cette modalité pour ces élèves à niveau faible est de 14.

La variance est de 8,47. Seule la modalité « indéterminé » les élèves des classes C7, C9, C11, présente des variances supérieures. Les variances dans les 3 autres classes sont inférieures. Les variances extrêmes sont 23,36 et 0,02.

On note un plus grand étirement de la modalité « non impliqué». Les moyennes de la modalité « impliqué » sont plus regroupées. Il y a plus d'hétérogénéité de la modalité « non impliqué».

Graphique 17 : variation de l'implication des élèves à niveau moyen



Source : généré à partir de la base de données, annexe n°8 b

❖ **Tendances centrales des modalités de l'implication des élèves de niveau moyen dans la strate n°2**

L'« impliqué » domine dans la moitié des classes soit en C7, C10, C11, avec respectivement 12%, 20%, 21% des observations.

L'« indéterminé » est supérieur seulement en C8 avec 26% des observations.

Le « non impliqué » domine en C12 et C9 avec respectivement 26%, et 28% des observations.

La modalité « impliqué » domine dans la majorité des classes, suivie de la modalité « non impliqué ».

❖ **Dispersion des modalités de l'implication des élèves de niveau moyen dans la strate n°2**

➤ **Modalité « impliqué »**

L'étendue de cette modalité pour ces élèves à niveau moyen est de 9.

La variance est de 26,94. L'implication des élèves des classes C10 et C11 présente des variances supérieures. Les variances dans les 4 autres classes sont inférieures. Les variances extrêmes sont 75,11 et 1,77.

➤ **Modalité « non impliqué »**

L'étendue de cette modalité pour ces élèves à niveau moyen est de 24.

La variance est de 18,16. La modalité « non impliqué » des élèves des classes C9, C11 et C12 présente des variances supérieures. Les variances dans les 3 autres classes sont inférieures. Les variances extrêmes sont 28,44 et 0,44.

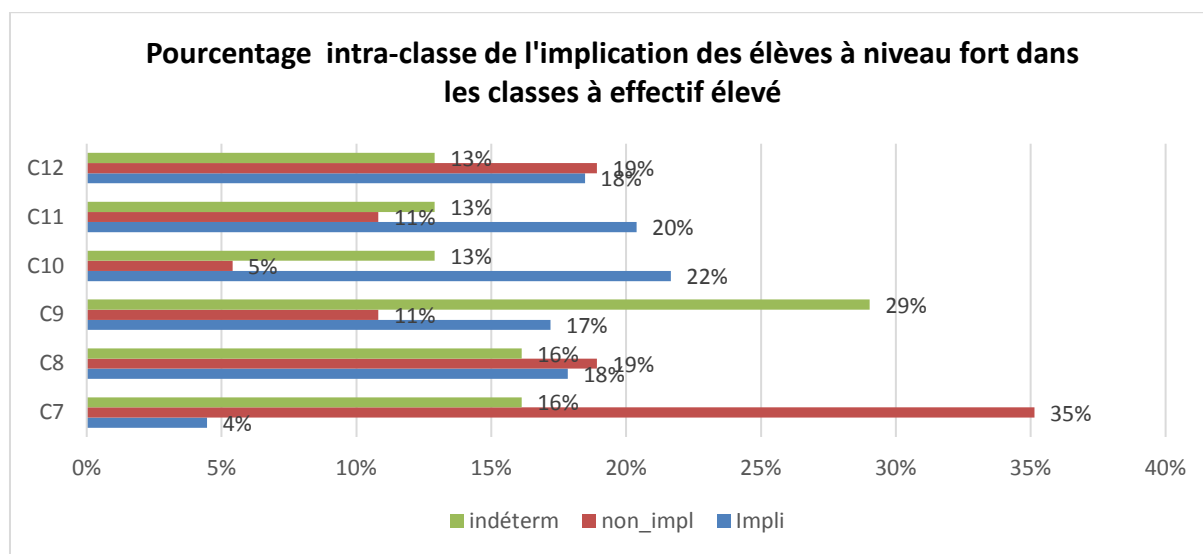
➤ **Modalité « indéterminé »**

L'étendue de cette modalité pour ces élèves à niveau moyen est de 17.

La variance est de 14,91. Seule la modalité indéterminée des élèves des classes C1 C2, C5, présente des variances supérieures. Les variances dans les 3 autres classes sont inférieures. Les variances extrêmes sont 26,69 et 0,02.

On note un plus grand étirement de la modalité « non impliqué». Les moyennes de la modalité « indéterminé » sont plus regroupées. Il y a plus d'hétérogénéité de la modalité « impliqué».

Graphique 18 : variation de l'implication des élèves à niveau fort



Source : généré à partir de la base de données, annexe n°8 b

Tendances centrales des modalités de l'implication des élèves de niveau fort dans la strate n°2

La modalité « impliqué » domine en C11 et C10 avec respectivement 20% et 22% des observations.

La modalité « non impliqué » domine dans 3 classes à savoir C12 avec 19%, C8 avec 19%, et C7 avec 35%.

L'« indéterminé » domine seulement dans une classe avec 29% en C9.

La modalité « non impliqué » domine dans la majorité des classes suivies de la modalité « impliqué ».

❖ Dispersions des modalités de l'implication des élèves de niveau élevé dans la strate n°2

➤ Modalité « impliqué »

L'étendue de cette modalité pour ces élèves à niveau élevé est de 18.

La variance est de 26,94. L'implication des élèves des classes C10 et C11 présente des variances supérieures. Les variances dans les 4 autres classes sont inférieures. Les variances extrêmes sont 58,77 et 0,11.

➤ **Modalité « non impliqué »**

L'étendue de cette modalité pour ces élèves à niveau élevé est de 30.

La variance est de 18,16. La modalité « non impliqué » des élèves des classes C9, C11, C12 présente des variances supérieures. Les variances dans les 3 autres classes sont inférieures. Les variances extrêmes sont 40,11 et 0,44.

➤ **Modalité « indéterminé »**

L'étendue de cette modalité pour ces élèves à niveau moyen est de 13.

La variance est de 14,91. Seuls les élèves des classes C7 et C10 présentent des variances supérieures. Les variances dans les 4 autres classes sont inférieures. Les variances extrêmes sont 26,69 et 0,02.

On note un plus grand étirement de la modalité « non impliqué». Les moyennes de la modalité « indéterminé » sont plus regroupées. Il y a plus d'hétérogénéité de la modalité « impliqué».

❖ Récapitulatif

➤ Données qualitatives

Concernant cette première dimension qu'est le « climat relationnel », les réponses aux questions posées ne varient pas significativement d'un groupe à l'autre. On note une différence concernant les interactions verbales, plus précisément sur la question relative à l'intérêt que portent les enseignants pour la participation de leurs élèves au cours. De même une différence est perceptible au sujet des difficultés qu'éprouvent les enseignants à faire participer tous les élèves de leur classe.

Quant aux réponses des élèves, les différences sont plus remarquables lorsque qu'on établit une comparaison par strate pour ce qui concerne les deux dimensions : « zone émotionnelle négative et interactions verbales maître-élèves ».

➤ Données quantitatives

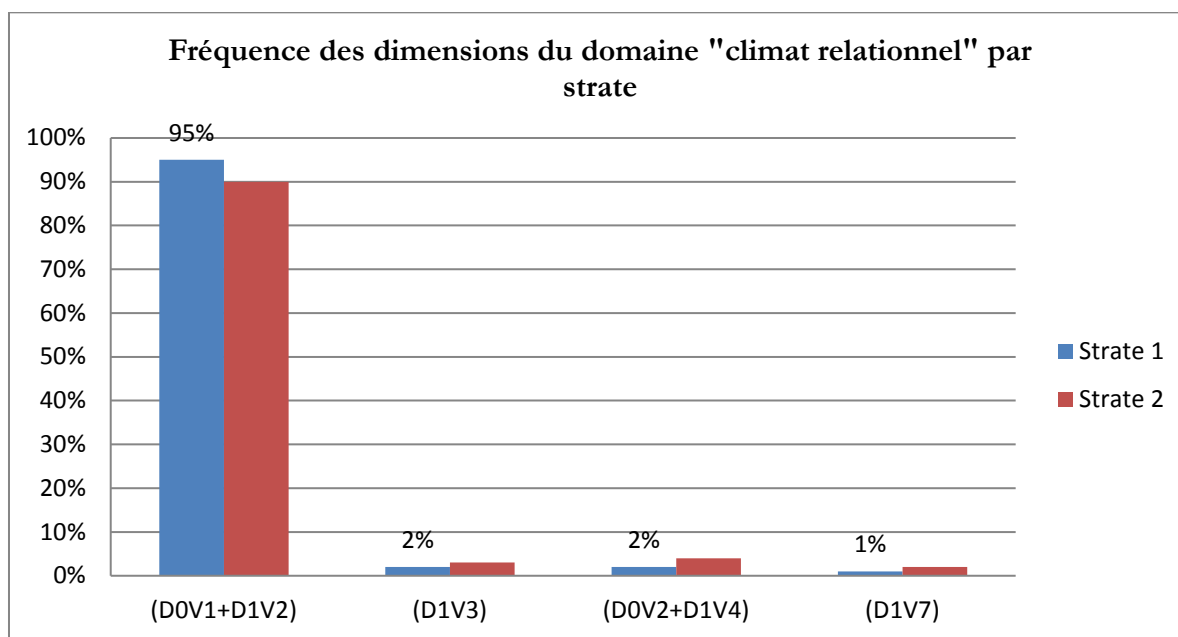
Les statistiques de dispersions montrent une plus grande disparité dans les classes à effectifs élevés que dans les classes à faibles effectifs. Autrement dit, dans le premier groupe de classes (classes à effectifs élevés), il y a plus d'hétérogénéité des fréquences des variables du domaine du « climat relationnel ».

Sur les sept dimensions prises en compte dans l'observation du « climat relationnel » (D0+D1), celles qui obtiennent les pourcentages les plus élevés dans les classes à faibles effectifs comme dans les classes à effectifs élevés sont :

La dimension (D0V1+D1V2) « interactions verbales positives maître-élèves » qui présente la fréquence la plus élevée dans les deux strates avec des pourcentages de 95% et de 90% respectivement. Les autres dimensions dont la fréquence est remarquable sont : (D1V3) « détente du climat de travail » ; (D0V2+D1V4) « interactions verbales négatives maître-élèves » ; (D1V7) « respect rigide du timing ».

Le graphique suivant permet la comparaison des fréquences des dimensions du domaine du « climat relationnel » selon les strates

Graphique 19 : Comparaison des fréquences des dimensions du domaine du « climat relationnel ».



Source : annexe 8 c

Les fréquences des classes à faibles effectifs (strate 1) sont supérieures uniquement pour la dimension D0V1+D1V2 « interactions verbales positives maître-élèves ».

Les classes à effectifs élevés présentent des fréquences légèrement supérieures pour les dimensions : (D1V3) « détente du climat de travail » ; (D0V2+D1V4) « interactions verbales négatives maître-élèves ».

Ces tendances seront interprétées au point 8.2) du dernier chapitre.

7.4 Analyse descriptive des données en lien avec le domaine de l' « organisation pédagogique » (D2)

7.4.1 Description des entretiens avec les enseignants en lien avec l' « organisation pédagogique »

Tableau 29 : Présentation des dimensions relatives au domaine de l' « organisation pédagogique »

Dimensions	Indicateurs	Questions posées
Gestion du temps d'enseignement	Connaissance de la durée de la séance	II.5) Quelle est la durée totale de la présentation de votre leçon de grammaire ?
	Connaissance de la durée de chaque séquence	II.6) A quelle séquence de la leçon pensez-vous avoir mis plus de temps ?
	Motif de la durée accordée à chaque séance	II.7) Pourquoi avez-vous mis plus de temps à cette séquence ?
Communication des objectifs de la leçon aux élèves	Présentation des objectifs aux élèves	IV.14) Au cours de cette séance avez-vous expliqué aux élèves l'importance de la nouvelle notion à découvrir ?
	Fréquence de la présentation des objectifs	IV.15) Le faites-vous à toutes les leçons ? Pourquoi ? (liée à IV.14)

Pour le domaine de l' « organisation pédagogique », deux dimensions sont prises en compte dans l'entretien avec les enseignants avec au total cinq indicateurs qui les renseignent.

Tableau 30 : Description des réponses des enseignants en lien avec l' « organisation pédagogique »

Dimensions	Indicateurs	Strate 1 versus Strate 2 <i>(Classes à effectifs faibles versus classes à forts effectifs).</i>
Gestion du temps d'enseignement	Connaissance de la durée de la séance (Q.II.5)	Similaires
	Connaissance de la durée de chaque séquence (Q.II.6)	Similaires
	Motif de la durée accordée à chaque séance (Q.II.7)	Similaires
Communication des objectifs de la leçon aux élèves	Présentation des objectifs aux élèves	similaires
	Fréquence de la présentation des objectifs	similaires

Ainsi, quelle que soit la strate, on ne relève pas de différence dans les déclarations des enseignants concernant la gestion du temps d'enseignement et la communication des objectifs de la séance de grammaire.

7.4.2 Description des entretiens avec les élèves en lien avec l' « organisation pédagogique »

Tableau 31 : Présentation des dimensions relatives au domaine de l' « organisation pédagogique ».

Dimensions	Indicateurs	Questions posées
Gestion du temps	Temps accordé pour la réflexion	II.3) Est-ce que le maître te donne le temps de réfléchir avant de répondre aux questions?
	Rythme des explications	II.4) Les explications de la leçon par le maître sont-elles rapides ?
	Séquence où le besoin de temps est plus élevé	IV.1) A quel moment de la leçon de grammaire tu as besoin de plus de temps pour réfléchir et écrire ?

Styles du maître	Maître dominateur	IV.2) Pour toi est-ce que le maître parle beaucoup ou bien il laisse les élèves parler plus ?
Communication des objectifs	Objectivation	IV.12) Est-ce que le maître vous as expliqué à quoi sert la nouvelle règle de grammaire ?
	Fréquence de l'objectivation	IV.13) Est-ce le maître vous explique toujours à quoi sert une nouvelle connaissance que vous apprenez ?

Pour l'entretien avec les élèves au sujet de l'organisation pédagogique, en plus des dimensions relevées chez les enseignants, une variable concernant les « Styles du maître » est ajoutée.

Tableau 32 : Description des réponses des élèves en lien avec le domaine de l' « organisation pédagogique »

Variables/Indicateurs	Strate 1 versus Strate 2 Classes à faibles effectifs versus classes à forts effectifs	Elèves faibles versus élèves forts, versus élèves moyens
Gestion du temps		
Temps accordé pour la réflexion (Q.II.3)	Similaires	Similaires
Rythme des explications (Q.II.4)	Différentes Strate 1 : les élèves dans l'ensemble trouvent le rythme de leur maître, acceptable. Strate 2 : certains trouvent le rythme de leur maître trop rapide.	Différentes Forts : Ces élèves trouvent le rythme de leur maître acceptable. Faibles : Ceux-ci trouvent en général le rythme assez rapide.
Séquence où le besoin de temps est plus élevé (IV.1)	Similaires	Différentes Forts : c'est surtout au moment des exercices. Faibles : c'est au moment des explications
Styles du maître		
Maître dominateur (Q.IV.2)	Similaires	Similaires
Communication des objectifs		
Objectivation (Q.IV.12)	Similaires	Similaires
Fréquence de l'objectivation (Q.IV.13)	Similaires	Différentes Forts : ces élèves trouvent généralement que leur maître explique fréquemment l'objectif de la leçon. Faibles : pour les élèves de niveau faible, le maître explique rarement l'objectif de la leçon.

La synthèse des réponses des élèves ne montre pas une différence entre les strates pour ce qui est du rythme des explications des enseignants. Le rythme des explications est considéré dans les deux cas comme acceptable, c'est-à-dire pas très rapide pouvant empêcher la compréhension. Il n'y a pas non plus de différence selon le niveau des élèves (faible, moyen, fort).

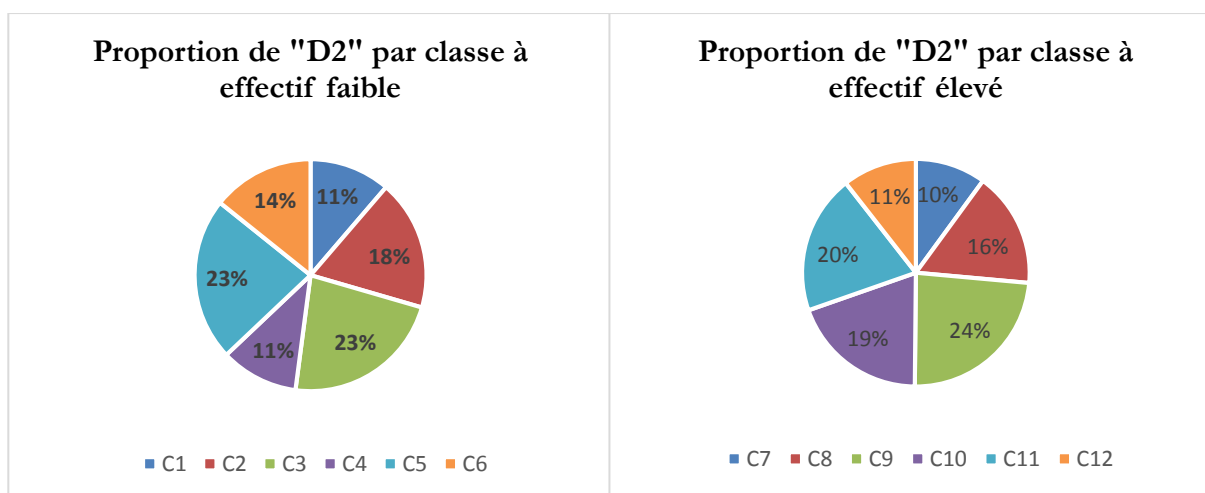
Sur l'indicateur « besoin de plus de temps » il n'y pas de différence significative des réponses des élèves selon les strates. Mais selon les niveaux, nous relevons que les élèves forts estiment que c'est au moment des exercices qu'ils ont beaucoup plus besoin de temps.

Pour la communication des objectifs de la leçon aux élèves, on note une différence entre les strates. Un grand nombre d'élèves de la strate 2 (effectifs élevés) trouvent que leur maître ne communique pas les objectifs de la leçon alors qu'à la strate 1 les avis sont partagés sur cette question.

7.4.3 Description des données des observations lien avec l'« organisation pédagogique » (D2).

7.4.3.1 les données d'observation des interactions

Graphique 20 : Variation interclasse du domaine « D2 » dans les deux strates



Source : généré à partir de la base de données, annexe n°8d

❖ Tendances centrales interclasses du domaine « organisation pédagogique (D2) »

Pour le domaine « organisation pédagogique (D2) », le cumul des observations pour les deux strates est de 3289.

Les proportions du domaine « organisation pédagogique (D2) », par classe vont de 11% à 23% pour la strate n°1 et de 10% à 24% pour la strate n°2.

❖ **Dispersions interclasses du domaine « organisation pédagogique (D2) »**

➤ **L'étendue**

L'étendue du domaine « organisation pédagogique (D2) » est respectivement 12 entre les classes de la strate n°1 et de 14 entre les classes de la strate n°2

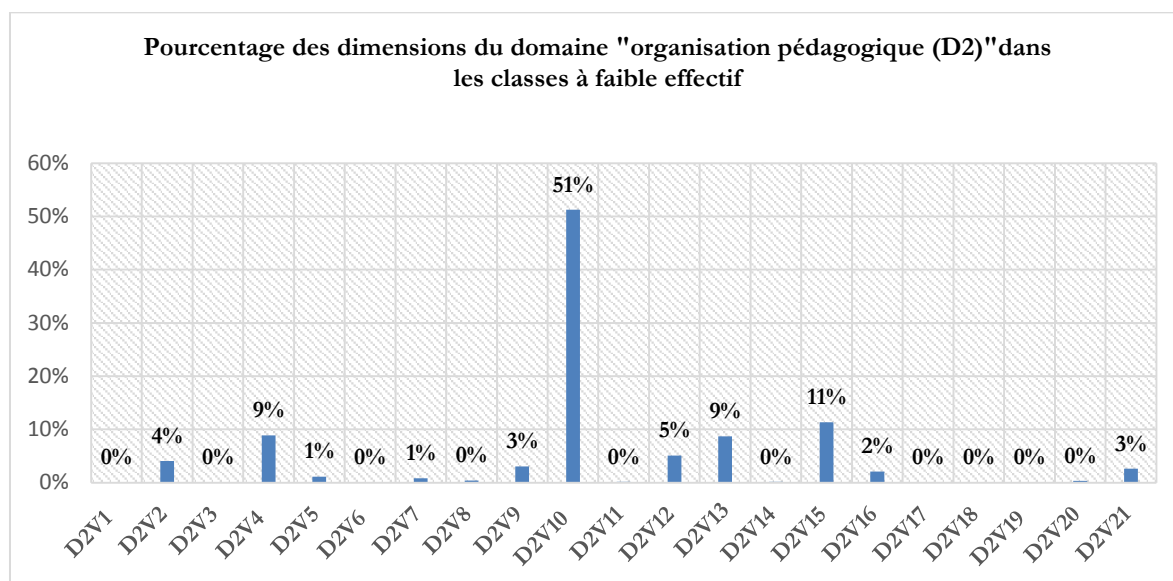
➤ **La variance**

Les variances des strates n°1 et n°2 sont respectivement de 1000,80 et 5265,22

Pour la strate n°1, les variances extrêmes sont celles de C2 (1586,69) et de C6 (96,69). Pour la strate n°2 elles sont celle de C9 (10955,11) et de C8 (87,11).

En observant les données de dispersion nous nous rendons compte que les étendues sont quasi similaires mais les variances divergent significativement. Les scores dans la strate n°2 sont plus dispersés autour de la moyenne. Il y a une plus grande dispersion à ce niveau.

Graphique 21 : Variation intra classe des dimensions du domaine "organisation pédagogique (D2)"



Source : généré à partir de la base de données, annexe n°8d

❖ **Tendances centrales des dimensions du domaine « organisation pédagogique (D2) », dans la strate n°1 (classes à faibles effectifs).**

Le cumul des observations des différentes dimensions pour les six classes est de 1889. Le nombre total des dimensions est 21.

Lorsqu'on fait la somme des observations d'une même dimension (par exemple « D2V4 » mise en œuvre des règles de fonctionnement) pour les six classes, on obtient un nombre (168) qui, rapporté au nombre total des observations (1889) de toutes les dimensions des six classes, donne un pourcentage de 9.

Calculées ainsi, les dimensions n'ont pas la même importance dans les différentes classes de cette strate. Pour 19 dimensions, les observations sont faibles (de 0 à 9). La dimension (D2V15) « types de tâches » a un pourcentage moyen d'observation de 11. La dimension (D2V10) « questionnement maître-élèves » culmine avec 51% des observations.

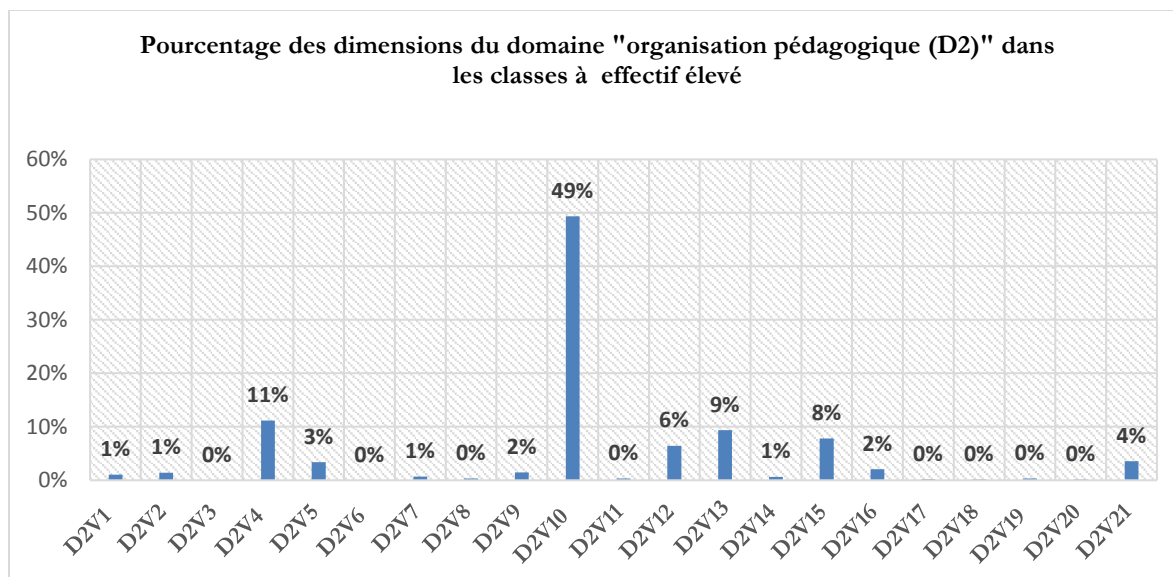
Il se dégage la domination de la dimension (D2V10) « questionnement maître-élèves » suivie de (D2V15) « types de tâches » ; (D2V4) « mise en œuvre des règles de fonctionnement » ; (D2V13) « évaluation ».

❖ **Dispersions des dimensions du domaine « organisation pédagogique (D2) » dans la strate n°1 (classes à faibles effectifs).**

L'étendue entre les 19 dimensions du domaine « organisation pédagogique (D2) » à valeur non nulle est de 50 points de pourcentage.

Il se révèle une grande dispersion des proportions des dimensions de « organisation pédagogique (D2) » à l'intérieur le strate n°1 (classes à faibles effectifs).

Graphique 22 : Variation intra classe des dimensions du domaine "organisation pédagogique (D2)"



Source : généré à partir de la base de données, annexe n°8d

❖ **Tendances centrales des dimensions du domaine « organisation pédagogique (D2) » dans la strate n°2 (classes à effectifs élevés)**

Pour les classes à effectifs élevés, le cumul des observations pour toutes les classes est de 1400.

19 dimensions également enregistrent de faibles pourcentages d'observations. Une seule dimension (D2V4) « mise en œuvre des règles de fonctionnement » a un score moyen de 11%.

On relève que la même dimension D2V10) « questionnement maître-élèves » domine avec 49% des observations.

❖ **Dispersions des dimensions du domaine « organisation pédagogique (D2) » dans la strate n°2 (classes à effectifs élevés)**

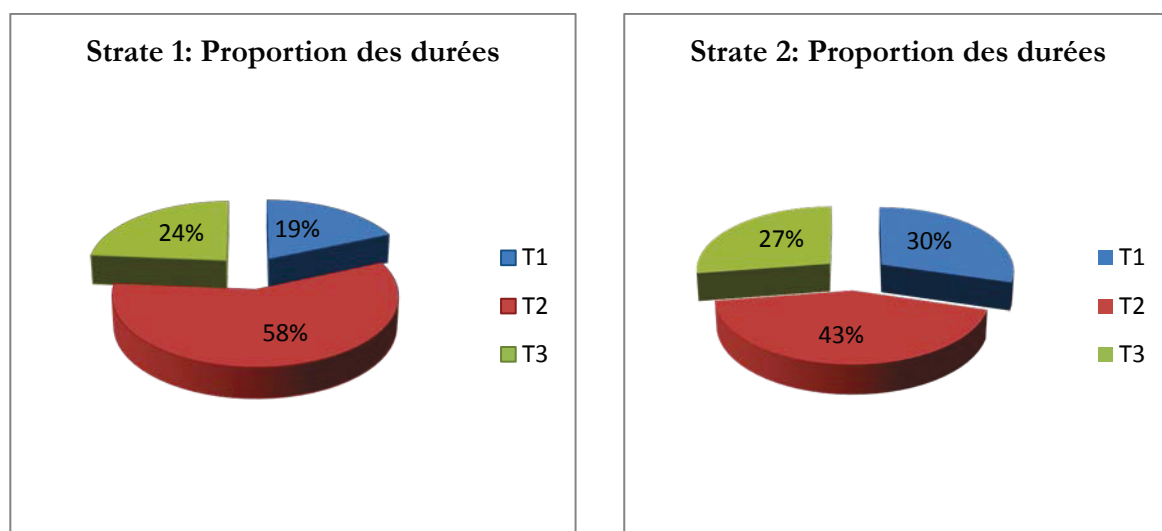
L'étendue entre les 19 dimensions du domaine « organisation pédagogique (D2) » à valeur non nulle est de 48 points de pourcentage.

En conclusion partielle de l'observation des résultats des deux strates concernant la variation intra-classe de l'organisation pédagogique, la dimension D2V10) « questionnement maître-élèves » domine dans les deux cas. Les dimensions (D2V4) « mise en œuvre des règles de fonctionnement » ; (D2V13) « évaluation » ; (D2V15) « types de tâches » ne sont pas non plus négligeables. **Il y a une grande hétérogénéité des proportions des différentes dimensions.**

7.4.3.2 *Analyse descriptive des observations de la gestion du temps*

❖ **Analyse descriptive globale des observations de la gestion du temps selon les strates**

Graphique 23 : portion des durées des trois moments de la séance pédagogique



Source : généré à partir de la base de données, annexe n°8 a

➤ **Tendances centrales interclasses des « moments pédagogiques »**

Le cumul des durées notées pour toutes les séquences et pour toutes les strates est de 594 minutes.

Pour obtenir la proportion de durée pour chacun des moments pédagogiques (T1) « préparation à la découverte » ; (T2) « analyse et découverte » (T3) « évaluation, transfert », nous avons calculé le cumul des durées de toutes les séances des six classes de chaque strate. Cela fait respectivement 313 et 281 minutes pour les deux strates.

Le cumul des durées de chaque moment pédagogique de l'ensemble des six classes rapporté au cumul des durées totales, donne une proportion de la durée de ce moment pédagogique dans la durée totale cumulée.

Ainsi pour la strate n°1 le moment pédagogique (T1) « préparation à la découverte » est de 19 %.

Pour les deux strates la grande proportion de temps est détenue par (T2) « Analyse découverte du fait grammatical ». Elle est de 58% et 43% respectivement pour les deux strates.

Dans la strate n°1 (classes à faibles effectifs), le moment pédagogique qui présente la plus faible durée moyenne est (T1) « préparation à la découverte » avec 19% alors que dans la strate n°2 (classes à effectifs élevés), (T3) « évaluation, transfert », présente la plus faible durée moyenne soit 27%.

➤ **Dispersion interclasses des « moments pédagogiques »**

• **Les variances**

Concernant le moment pédagogique (T1) « préparation à la découverte » les variances sont respectivement 27,88 et 23,80 respectivement pour les strates n°1 (classes à faibles effectifs) et n°2 (classes à effectifs élevés). On note une étendue des variances qui est de 4.

Pour le (T2) « analyse et découverte », les variances sont, dans le même ordre, de 81,13 et de 64,47 avec une étendue de 17.

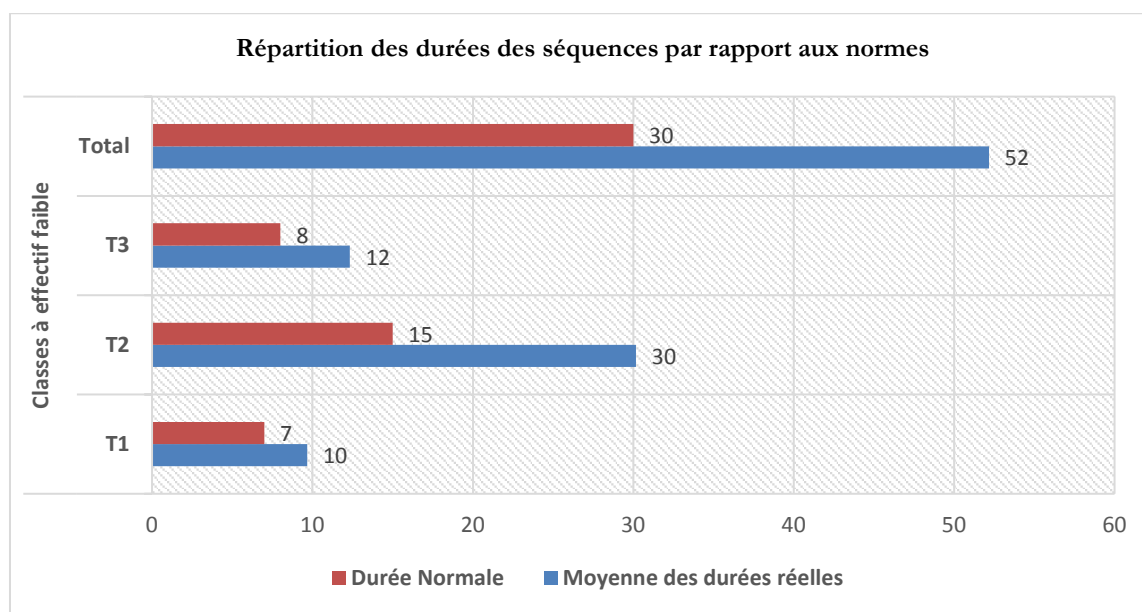
Au (T3) « évaluation, transfert », les variances sont de l'ordre de 58,88 et de 65,31 avec une étendue de 6.

Le moment le plus important en termes de durée, est (T2) « analyse et découverte » pour les deux groupes. Mais pour la strate n°1 il est suivi de (T2) « analyse et découverte » alors qu'à la strate n°2 (classes à effectifs élevés), il est suivi de (T3) « évaluation, transfert ».

Les disparités entre les deux strates ne sont significatives qu'en (T2) « analyse et découverte » avec 16,66.

❖ **Analyse descriptive de la gestion du temps par rapport aux normes dans les classes à effectifs faibles**

Graphique 24 : comparaison des durées des séquences dans les classes à faibles effectifs



Source : *généralisé à partir de la base de données, annexe n°8 a*

➤ **Tendances centrales des « moments pédagogiques » par rapport aux normes dans la strate n°1**

De manière globale, dans les classes à faibles effectifs, la durée moyenne réelle (52 minutes) excède la norme (30 minutes) de 22 minutes. Le temps d'enseignement est presque doublé.

➤ **Dispersions des « moments pédagogiques » par rapport aux normes dans la strate n°1**

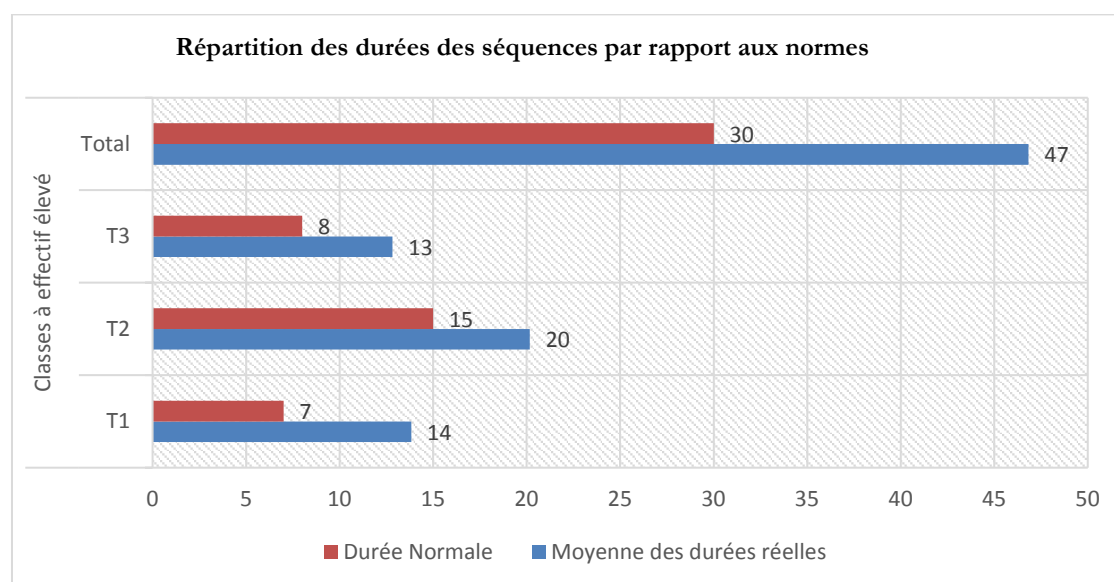
Pour la strate n°1, l'écart type du moment (T1) « préparation à la découverte » est de 6 minutes environ. La C4 présente un écart type de 0 à (T1) « préparation à la découverte ». La C2 atteint jusqu'à 12 minutes d'écart-type.

A (T2) « analyse et découverte », l'écart type est de 18 avec des extrémités à C3 (30 minutes) et à C2 (6 minutes).

A (T3) « évaluation, transfert », l'écart type est de 9 avec des extrémités à C5 (20 minutes) et à C6 (2 minutes).

❖ **Description de la gestion du temps par rapport aux normes dans les classes à effectifs élevés**

Graphique 25 : comparaison des durées des séquences dans les classes effectifs élevés



Source : généré à partir de la base de données, annexe n°8 a

➤ **Tendances centrales des « moments pédagogiques » par rapport aux normes dans la strate n°2 (classes à effectifs élevés)**

Pour les classes à effectifs élevés les séances de grammaire durent 17 minutes de plus que la norme. Pour les trois moments pédagogiques le plus grand écart s'observe au moment T1 (préparation à la découverte). A ce niveau la durée moyenne réelle est le double de la norme. Pour les autres moments (T2) « analyse et découverte » et (T3) « évaluation, transfert » l'excédent est de 5 minutes.

Dans la strate n°2 (classes à effectifs élevés) les enseignants consomment plus de temps en T1 (préparation à la découverte).

➤ **Dispersion des « moments pédagogiques » par rapport aux normes dans la strate n°2**

Pour la strate n°2, l'écart type du moment « T1 » est de 9 minutes environ. La C8 présente un écart type de 15 minutes à (T1) « préparation à la découverte ». La C7 est à 2 minutes d'écart type.

A (T2) «analyse et découverte» l'écart type est de 10 avec des extrémités à C9, C10 (13 minutes) et à C12 (0 minute).

A (T3) « évaluation, transfert » l'écart type est de 9 avec des extrémités à C12 (17 minutes) et à C10 (0 minute).

Il est à retenir que la durée réelle des séances et des moments pédagogiques dépasse toujours la durée prescrite que ce soit dans les classes à faibles effectifs ou à effectifs élevés. On note aussi une hétérogénéité dans la gestion du temps selon les strates, les classes et les moments pédagogiques.

❖ **Récapitulatif**

➤ **Données qualitatives**

Sur la base des déclarations des enseignants on ne relève pas de différence entre les strates concernant la gestion du temps d'enseignement et la communication des objectifs de la séance de grammaire.

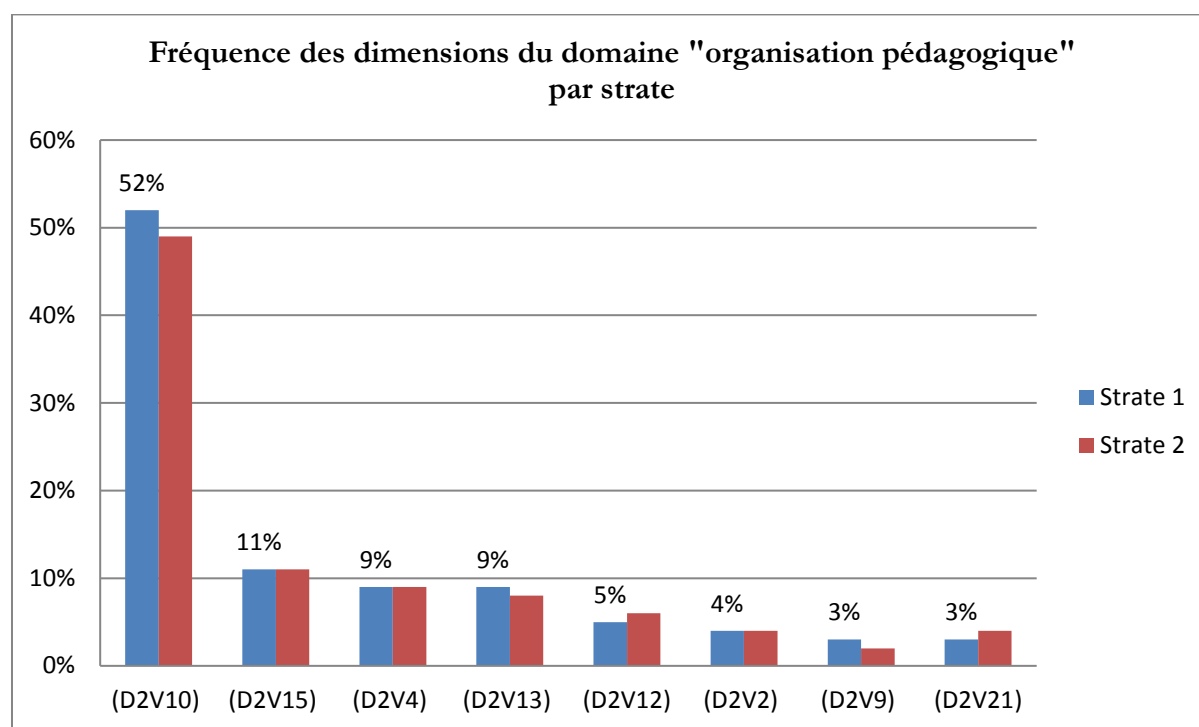
Dans les déclarations des élèves, une différence est relevée entre les strates au sujet de la communication des objectifs de la leçon aux élèves. Un grand nombre d'élèves de la strate 2 (effectifs élevés) trouve que leur maître ne communique pas les objectifs de la leçon alors qu'à la strate 1, les avis sont partagés sur cette question. Aucune différence significative n'existe dans leurs déclarations selon les différents niveaux des élèves.

➤ Données quantitatives

Sur les 21 dimensions prises en compte dans l'observation de l'« organisation pédagogique », celles qui obtiennent les pourcentages les plus élevés dans les classes à faibles effectifs comme dans les classes à effectifs élevés sont :

La dimension (D2V10) « Questionnement maître-élèves » qui présente la fréquence la plus élevée dans les deux strates avec des pourcentages de 52% et de 49% respectivement. Les autres dimensions dont la fréquence est remarquable sont : (D2V4) « Mise en œuvre des règles de fonctionnement » ; (D2V13) « Evaluation » ; (D2V15) « Type de tâches » ; (D2V12) « Explication » ; (D2V21) « Stratégies et méthodes pédagogiques » ; (D2V2) « Aménagement (gestion de l'espace) » ; (D2V9) « Stimulation des élèves pour la séance ».

Graphique 26 : Comparaison des fréquences des dimensions du domaine de l'« organisation pédagogique » selon les strates



Source : annexe 8 d

Les fréquences des classes à faibles effectifs (strate 1) sont supérieures pour les dimensions : D2V10 « Questionnement maître-élèves » ; (D2V13) « Evaluation » ; D2V9 « Stimulation des élèves pour la séance ».

Les classes à effectifs élevés présentent des fréquences supérieures pour les dimensions : (D2V12) « Explication » ; (D2V21) « Stratégies et méthode pédagogiques ».

Les fréquences sont similaires pour les dimensions : (D2V15) « Stratégies et méthode pédagogiques » ; (D2V4) « Mise en œuvre des règles de fonctionnement » ; (D2V2) « Aménagement (gestion de l'espace) ».

Pour la dimension « gestion du temps », concernant les tendances centrales (moyennes), on observe que pour les deux strates, le moment dominant est celui de l' « Analyse découverte du fait grammatical » (T2). Elle est de 58% et 43% respectivement pour les deux strates. Toutefois l'écart de points de pourcentage qui est de 15% entre les deux strates est significatif. Les classes à faibles effectifs consacrent plus de temps à l'analyse. La gestion du temps pédagogique selon les strates est marquée par une hétérogénéité constante.

Ces tendances seront interprétées au point 8.3) du dernier chapitre.

7.5 Analyse descriptive des données en lien avec le domaine de la « gestion didactique » (D3).

7.5.1 Description des entretiens avec les enseignants lien avec la « gestion didactique »

Tableau 33 : Présentation des variables et indicateurs relatifs au domaine de la « gestion didactique »

Variables	Indicateurs	Questions posées
Auto-évaluation	Identification des actions réussies	I.2) Qu'est-ce qui a marché le plus au cours de cette leçon de grammaire ?
	Identifications des actions moins réussies	I.3) Qu'est-ce qui a moins marché pour cette leçon de grammaire ?
Gestion de l'erreur	Attitude du maître quand la réponse de l'élève est fausse	IV.8) Si aucun élève ne trouve la réponse à une question que vous posez, que faites-vous ? (Expliquez)
Structuration des acquisitions	Participation des élèves à la formulation de la nouvelle notion	IV.10) Pensez-vous que vos élèves ont participé à la découverte/construction du fait grammatical?
	Preuves de la participation des élèves à la formulation de la nouvelle notion	IV.11) Qu'est-ce qui illustre leur participation ?
Mise en place d'activités métacognitives (D3.V19)	Question d'auto explication de la démarche	IV.16) Avez-vous fait une récapitulation/résumé de toute la démarche suivie jusqu'à la formulation du fait grammatical ?

La prise en compte de « gestion didactique » dans la pratique classe des enseignants observés lors de l'enseignement de la grammaire, quatre variables explicatives et six

indicateurs de l'efficacité des enseignements-apprentissages ont été considérées dans les entretiens.

Tableau 34 : Description des réponses des enseignants en lien avec la « gestion didactique »

Dimensions	Indicateurs	Strate 1 versus Strate 2 (Classes à effectifs faibles versus classes à forts effectifs).
Auto-évaluation	Identification des actions réussies (Q.I.2)	Similaires
	Identifications des actions moins réussies (Q.I.3)	Différentes Strate 1 : la difficulté des élèves à contribuer du fait de leur faible niveau en français. Certains trouvent qu'ils n'ont pas atteint les résultats escompté en terme de nombre d'élèves qui réussissent à l'exercice de contrôle. Strate 2 : la difficulté majeure réside dans la recherche de l'équité pédagogique. Certains élèves ne comprennent pas. D'autres suggèrent d'organiser une séance de remédiation pour ces derniers.
Gestion de l'erreur	Attitude du maître quand la réponse de l'élève est fausse (Q.IV.8)	Similaires
Structuration des acquisitions	Participation des élèves à la formulation de la nouvelle notion (Q.IV.10)	Similaires
	Preuves de la participation des élèves à la formulation de la nouvelle notion (Q.IV.11)	Similaires
Mise en place d'activités métacognitives (D3.V19)	Question d'auto explication de la démarche (Q.IV.16)	Néant

Après une synthèse des réponses aux questions présentées dans le précédent tableau, il ressort ce qui suit : pour ce qui est de l'auto-évaluation de l'enseignant, on note une différence entre les strates.

7.5.2 Description des entretiens avec les élèves en lien avec la « gestion didactique »

Tableau 35 : Présentation des variables et indicateurs relatifs au domaine de la « gestion didactique »

Variables	Indicateurs	Questions posées
Auto-évaluation D3V18	Compréhension de la leçon par l'élève	I.1) As-tu compris la nouvelle leçon de grammaire ?
	Connaissance de son propre score	I.2) Combien d'exercices tu as trouvés à la fin de la leçon ?
	Connaissance de ses propres lacunes	I.3) Qu'est-ce que tu n'as pas compris dans cette leçon de grammaire ?
Processus d'acquisition de la nouvelle notion	Compréhension de la règle de grammaire	II.1) La manière dont votre maître procède (lecture, compréhension, nouveau problème, questions pour résoudre le problème...) te permet-il de comprendre la règle de grammaire?
Procédure d'apprentissage	Activités réflexives	II.2) Le maître fait-il toujours de la même manière pour vous faire comprendre une leçon en grammaire ?
Gestion de l'erreur (3V13)	Attitude du maître quand l'élève se trompe.	IV.8) Quand tu réponds à la question du maître et la réponse est fausse que fait le maître ?
Structuration des acquisitions	Formulation de la règle de grammaire par les élèves	IV.10) Pour la nouvelle leçon de grammaire, le maître vous amène à découvrir la règle ou bien il vous dit cela sans poser de questions ?

Cinq dimensions et sept indicateurs ont été pris en compte pour l'entretien avec les élèves au sujet de la gestion didactique.

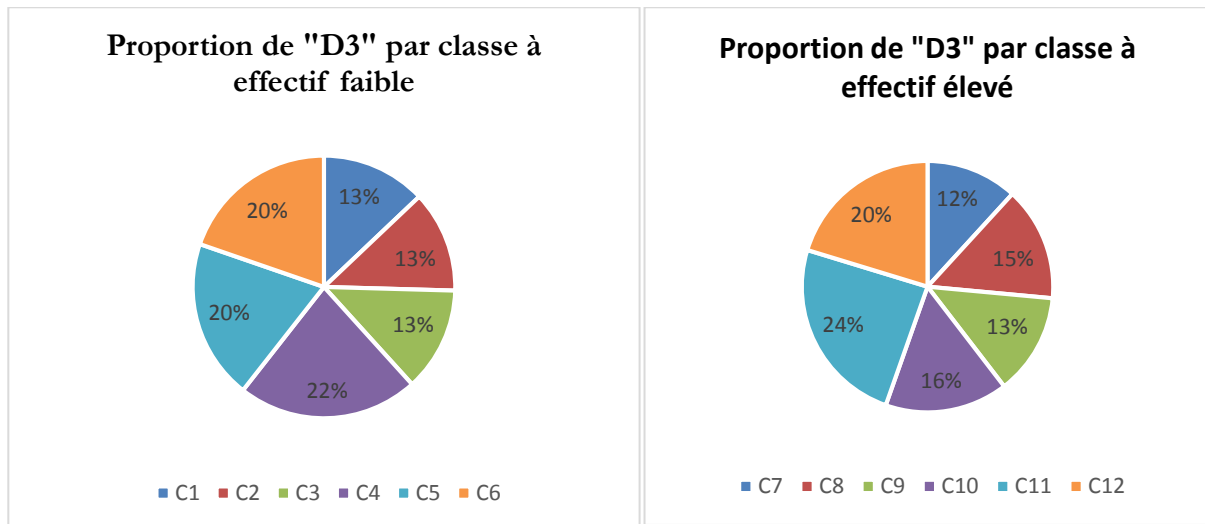
Tableau 36 : Description des réponses des élèves en lien avec le domaine de la « gestion didactique »

Dimensions	Strate 1 versus Strate 2 Classes à faibles effectifs versus classes à forts effectifs	Elèves faibles versus élèves forts, versus élèves moyens
Auto-évaluation		
Compréhension de la leçon par l'élève (Q.I.1)	Similaires	Similaires
Connaissance de son propre score (Q.I.2)	Similaires	Similaires
Connaissance de ses propres lacunes (Q.I.3)	Similaires	Similaires
Processus d'acquisition de la nouvelle notion		
Compréhension de la règle de grammaire(Q.II.1)	Similaires	Similaires
Gestion de l'erreur (3V13)		
Attitude du maître quand l'élève se trompe. (Q.IV.8)	Similaires	Similaires
Structuration des acquisitions		
Formulation de la règle de grammaire par les élèves (Q.IV.10)	Similaires	Similaires

Il ne ressort pas de différences significatives dans les réponses des élèves au sujet de la gestion didactique.

7.5.3 Description des données des observations en lien avec le domaine de la « gestion didactique » (D3).

Graphique 27 : Variation interclasse du domaine « **gestion didactique(D3)**» dans les deux strates



Source : généré à partir de la base de données, annexe n°8 e

❖ Tendances centrales interclasses du domaine « gestion didactique(D3)»

Le cumul des observations de ce domaine pour les deux strates est de 1933.

Pour la strate n°1 (classes à faibles effectifs) on observe que les classes C1, C2, C3 présentent chacune une proportion de 13% des observations du domaine « gestion didactique(D3)». Les classes C4, C5, C6 ont aussi à peu près la même proportion de 20%.

Ce regroupement n'est pas observable dans la strate n°2. Les proportions vont de 12% à 24%.

❖ Dispersions interclasses du domaine « gestion didactique(D3)»

➤ L'étendue

L'étendue du domaine « gestion didactique (D3)» est respectivement de 9 entre les classes de la strate n°1 et de 12 entre les classes de la strate n°2

➤ La variance

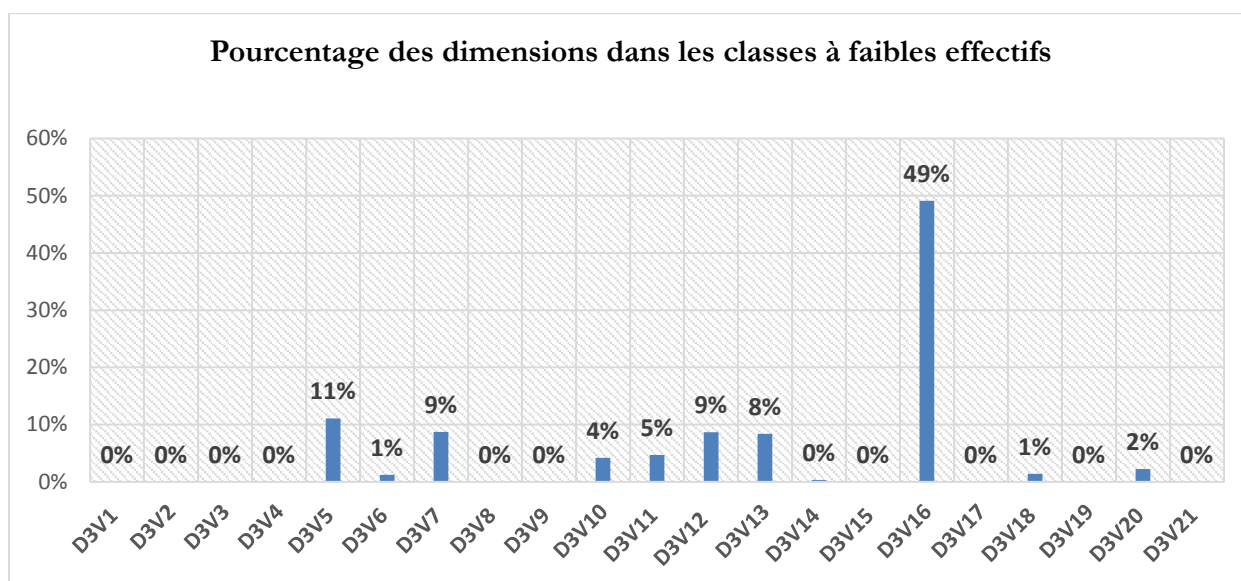
Les variances des strates n°1 et n°2 sont respectivement de 2452,22 et 907,80

Pour la strate n°1, les variances extrêmes sont celles de C4 (4853,44) et de C5, C6 (1418,77).

Pour la strate n°2 elles se situent en C11 (2826,69) et en C10 (34,02).

En observe une tendance au regroupement des proportions mais la variance est significative en strate n°1.

Graphique 28 : variation des dimensions du domaine « gestion didactique (D3) »



Source : généré à partir de la base de données, annexe n°8 e

❖ Tendances centrales des dimensions du domaine « gestion didactique(D3)» dans la strate n°1 (classes à faibles effectifs)

Le nombre de dimensions du domaine de la « gestion didactique (D3) » est de 21. Les observations enregistrées sont au nombre de 1238.

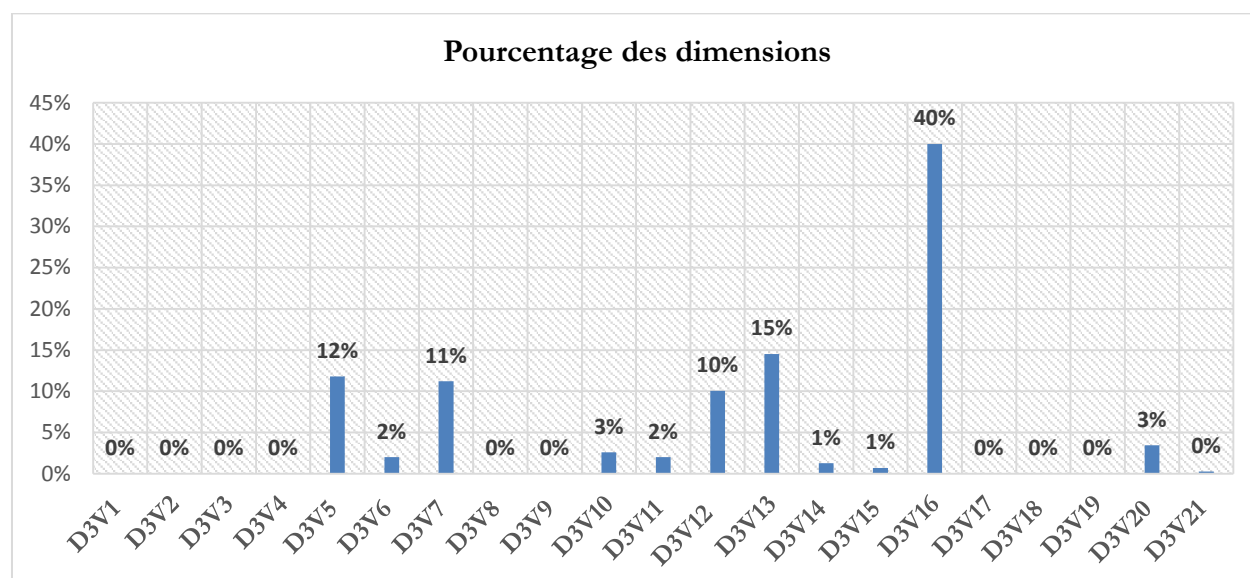
L'observation de la variation des observations sur les différentes dimensions laisse remarquer ce qui suit : 19 sur 21 dimensions présentent un pourcentage de nul à faible (0 à 9). Une seule dimension (D3V5) « rappel de la séance antérieure » présente un pourcentage faible (11%). Le pourcentage d'observations le plus élevé se situe à (D3V16) « consigne de la tâche » avec 49%.

❖ **Dispersions des dimensions du domaine « gestion didactique(D3)» dans la strate n°1 (classes à faibles effectifs)**

L'étendue entre les 21 dimensions du domaine « D3 » à valeur non nulle est de 48 points de pourcentage.

Nous retenons pour la suite de l'analyse que les dimensions suivantes méritent une analyse approfondie : (D3V16) « consigne de la tâche » ; (D3V5) « rappel de la séance antérieure » ; (D3V7) « objet de la consigne » ; (D3V12) « recours à des aides didactiques » ; (D3V13) « gestion de l'erreur » ; (D3V14) « aides individualisées aux élèves ».

Graphique 29 : Variation des dimensions du domaine « gestion didactique (D3)» dans les classes à effectifs élevés



Source : généré à partir de la base de données, annexe n°8 e

❖ **Tendances centrales des dimensions du domaine « gestion didactique(D3)» dans la strate n°2 (classes à effectifs élevés)**

Le nombre d'observations enregistrées pour cette strate est de 695.

Comme dans le groupe de classes précédent, la (D3V16) « consigne de la tâche » domine avec 40% des observations.

Il en est de même des quatre dimensions (D3V5) « rappel de la séance antérieure » ; (D3V7) « objet de la consigne » ; (D3V12) « recours à des aides didactiques » ; (D3V13) (D3V13) « gestion de l'erreur » qui ont des scores allant de 10 à 15 pour cent.

❖ Dispersions des dimensions du domaine « gestion didactique (D3)» dans la strate n°2 (classes à effectifs élevés)

L'étendue entre les 21 dimensions du domaine « gestion didactique (D3)» à valeur non nulle est de 39 points de pourcentage pour cette strate.

Pour les deux groupes de classes, il est à retenir que 5 dimensions sont retenues pour une analyse plus fine.

❖ **Récapitulatif**

➤ **Données qualitatives**

Pour ce qui est de l'auto-évaluation de l'enseignant, on note une différence entre les strates. Les enseignants des classes à faibles effectifs indiquent surtout l'absence de maîtrise de la langue française par les élèves et la question de l'équité pédagogique comme motifs d'insatisfaction.

Certains enseignants des classes à effectifs élevés, en plus du problème commun de la faible maîtrise du français par les élèves, affirment que le point d'insatisfaction à l'issue de la leçon de grammaire est l'indiscipline des élèves et l'incapacité des élèves à réussir les exercices d'évaluation.

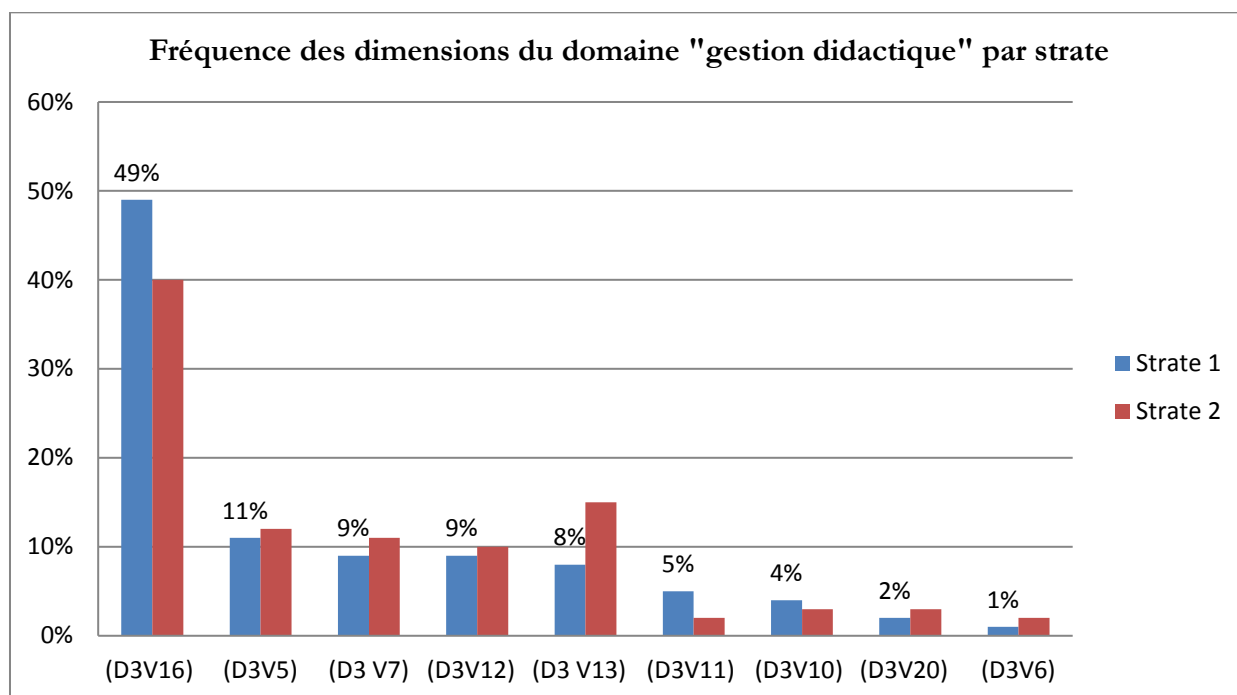
Il ne ressort pas de différence significative dans les déclarations des élèves au sujet des variables de « la gestion didactique ».

➤ **Données quantitatives**

Sur les vingt et une dimensions prises en compte dans l'observation de la « gestion didactique », celles qui obtiennent les pourcentages les plus élevés dans les classes à faibles effectifs comme dans les classes à effectifs élevés sont :

La dimension (D3V16) « structuration des acquisitions » qui présente la fréquence la plus élevée dans les deux strates avec des pourcentages de 49% et de 40% respectivement. Les autres dimensions dont la fréquence est remarquable sont : (D3V5) « rappel des pré-requis » ; (D3V7) « objet de la consigne » ; (D3V12) « recours à des aides didactiques » ; (D3V13) « gestion de l'erreur » ; (D3V11) « activité des élèves » ; (D3V10) « résolution de problèmes » ; (D3V20) « niveau de langue d'enseignement » ; D3V6 « consigne de la tâche ».

Graphique 30 : Comparaison des fréquences des dimensions du domaine de la « gestion didactique » selon les strates



Source : *annexe 8 e*

Les fréquences des classes à faibles effectifs (strate 1) sont supérieures pour les variables : (D3V16 « structuration des acquisitions »; (D3 V11) « activité des élèves »; (D3V10 « résolution de problèmes ».

Les classes à effectifs élevés présentent des fréquences supérieures pour les variables : (D3V5) « rappel des prérequis »; (D3V7) « objet de la consigne »; (D3V12) « recours à des aides didactiques »; (D3V20) « niveau de langue d'enseignement » et (D3V6) « consigne de la tâche ».

Ces tendances seront interprétées au point 8.4) du dernier chapitre.

❖ Conclusion du septième chapitre

Cet avant-dernier chapitre a été le lieu pour présenter les tendances des pratiques des enseignants en lien avec chacun des trois domaines que sont le « climat relationnel », l'« organisation pédagogique » et la « gestion didactique ». Ces domaines sont des regroupements des facteurs qui influencent l'efficacité de l'enseignement-apprentissage.

Concernant le domaine « climat relationnel » il ressort que les enseignants et leurs élèves entretiennent des interactions verbales positives très fréquentes, que ce soit dans les classes à faibles effectifs ou dans celles à effectifs élevés. Les déclarations des élèves et des enseignants confirment ce fait. Mais par ces mêmes déclarations, nous nous rendons compte que le climat n'est pas toujours positif dans les classes.

Au sujet du domaine « organisation pédagogique », le questionnement maître-élèves domine, suivi des types de tâches que les enseignants assignent à leurs élèves. Les enseignants passent plus de temps à la séquence de l'analyse et de la découverte du fait grammatical qu'aux autres séquences de la leçon de grammaire. Certaines dimensions comme « les stratégies et méthodes pédagogiques » déployées, présentent de faibles fréquences alors qu'elles sont déterminantes pour l'apprentissage des élèves.

Quant au domaine « gestion didactique », la structuration des acquisitions domine en termes de fréquence mais des facteurs comme les consignes des tâches ont été très peu observées dans les pratiques des enseignants.

Toutes ces tendances présentées dans le présent chapitre seront analysées au chapitre 8) mais cette fois-ci de manière compréhensive et critique.

Chapitre 8 : Analyse compréhensive, discussion, vérification des hypothèses

❖ Introduction au huitième chapitre

Cette analyse est l'ultime, autrement dit elle est le moment d'un croisement des données qualitatives et quantitatives, permettant de faire ressortir ce qu'il y a de spécifiques dans les classes observées. C'est aussi le moment de discuter les résultats au regard de ce que des recherches scientifiques nous fournissent comme connaissances établies.

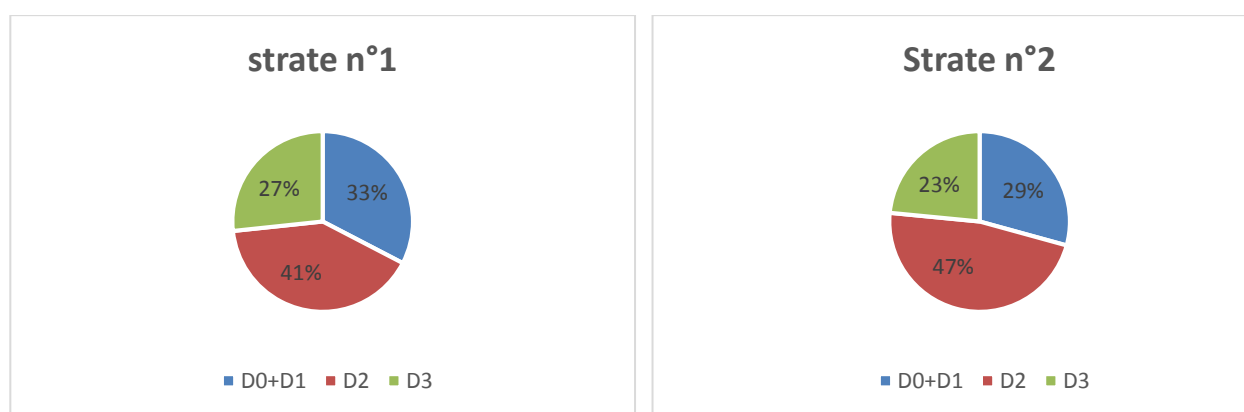
Les données sont sélectionnées et croisées en fonction des hypothèses correspondant à chaque domaine que nous avons formulées au chapitre 5). La vérification de l'hypothèse principale est induite par celle des trois hypothèses secondaires.

Ce dernier chapitre comprend quatre sous chapitres : le sous chapitre **8.1)** présente le poids de chacun des trois domaines considérés dans l'hypothèse principale. En **8.2)** sont présentées les analyses compréhensives, les discussions des résultats obtenus et la vérification de l'hypothèse sur le domaine du « climat relationnel ». Les points **8.3)** et **8.4)** sont consacrés respectivement aux analyses, discussions et vérification des hypothèses sur les domaines de « l'organisation pédagogique » et de « la gestion didactique ». Le dernier sous chapitre **8.5)** est consacré à une discussion générale.

8.1 Synthèse des observations selon les trois domaines de l'hypothèse principale

Rappel de l'hypothèse principale : **L'efficacité de l'enseignement-apprentissage au cours d'une séance pédagogique est tributaire de la prise en compte par l'enseignant des dimensions organisatrices de cette efficacité que sont les interactions de type émotionnel et relationnel, les interactions du domaine de l'organisation pédagogique, les interactions l'ordre de la gestion didactique.**

Graphique 31 : Proportion des observations des séances par domaine



Source : généré à partir de la base de données, annexe n° 8 c, d, e

Les tendances centrales des interactions

Dans les classes à effectifs faibles, le nombre total d'observations est de 4641 contre 2962 dans les classes à effectifs élevés.

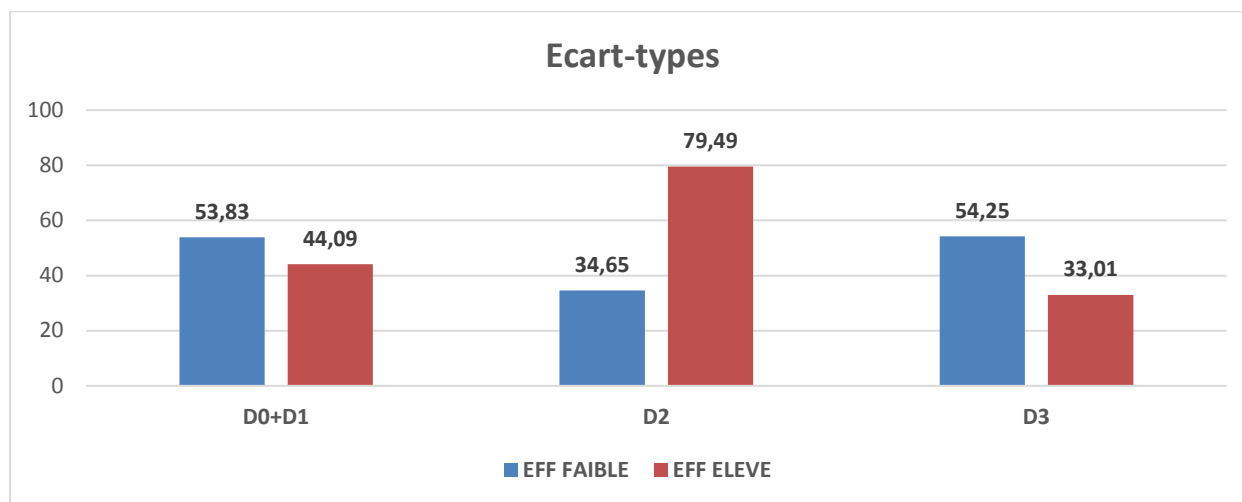
Le graphique ci-avant montre que dans les classes à effectifs faibles, le domaine de la gestion pédagogique (D2) domine avec 41% des observations. Suivi du climat relationnel (D1) dont le cumul avec le « D0 » atteint 33%. Le domaine de la gestion didactique (D3) vient en troisième position avec 31%.

Dans les classes à effectifs élevés, la tendance à première vue est la même que dans la strate précédente. Mais une analyse plus fine laisse apercevoir que « le pédagogique » domine toujours avec un écart plus significatif (17 points de pourcentage) avec « le didactique ». Dans les classes à faibles effectifs, l'écart est seulement de 9 points de pourcentage. Mais l'écart entre « le didactique » et « le relationnel » est le même soit 6 points de pourcentage.

En conclusion avant toute interprétation, les interactions dans les deux types de classes observées font une large place au domaine pédagogique.

❖ Les dispersions des interactions

Graphique 32 : disparité des observations selon les domaines et les strates



Source : généré à partir de la base de données, annexe n° 8 c, d, e

Le graphique laisse apercevoir une différence entre les écart-types⁵⁸ selon les domaines et les strates. Pour la strate n°1 (classes à faibles effectifs) le domaine « gestion didactique (D3) » présente l'écart-type le plus élevé avec 54,25. Le domaine « organisation pédagogique (D2) » ne présente que 34,65 d'écart-type.

Pour la strate n°2 (classe à effectifs élevés) le domaine « organisation pédagogique (D2) » présente un écart-type atteignant jusqu'à 79,49. Le domaine « gestion didactique (D3) » présente l'écart-type le plus bas avec 33,01.

En conclusion partielle, il convient de retenir qu'il y a une plus grande disparité du domaine « organisation pédagogique (D2) » dans la strate n°2 (classes à effectifs élevés) par rapport à la strate n°1 (classes à faibles effectifs).

En résumé le domaine « organisation pédagogique » présente plus de fréquence dans toutes les classes, qu'elles soient de « faibles » ou de forts effectifs. Lorsqu'on

observe les fréquences de chaque domaine selon les groupes de classes (effectifs faibles et effectifs élevés) il y a une variation.

Pour confirmer ou infirmer les hypothèses posées dans la problématique, nous avons procédé à un croisement entre les fréquences obtenues à partir des traitements quantitatifs des déroulés des séances filmées et les données qualitatives recueillies à partir des entretiens avec les enseignants et trois élèves par classes (fort, faible moyen).

8.2 Analyse, discussion et vérification de l'hypothèse du domaine n°1

8.2.1 Analyse compréhensive du domaine « climat relationnel

Rappel de l'hypothèse du domaine n°1: **Au cours d'une séance pédagogique, l'efficacité de l'enseignement-apprentissage se justifie en partie par les contextes émotionnels, relatifs aux relations maître-élèves, à l'équité pédagogique et au climat psycho-affectif.**

En effet, comme nous l'avions souligné au **chapitre 5**), selon Perrenoud (2003/4, n°24, p.9) une des quatre conditions importantes pour que l'apprentissage se produise avec efficacité, est que l'apprenant doit éprouver le désir d'apprendre et de savoir. Ce désir n'est pas toujours spontané chez l'enfant si bien qu'il revient à l'enseignant de susciter cet intérêt tout le long de la séance. Cela consiste à créer un climat relationnel propice à l'apprentissage. L'analyse compréhensive du climat relationnel cherche à savoir dans quelle mesure les enseignants tiennent compte de ce facteur indispensable dans leurs pratiques et dans leurs déclarations.

Ce domaine occupe la deuxième place en termes de proportion (33% et 29% selon les strates) dans l'ensemble des observations enregistrées (Graphique 9).

En décrivant le domaine « climat relationnel (D0+D1) » nous étions parvenus au paragraphe 7.1.2) que, quelle que soit la strate, les dimensions qui retiennent l'attention sont les quatre suivantes : (D0V1+D1V2) « interactions verbales positives maître-élèves » (D1V3) « détente du climat de travail » ; (D0V2+D1V4) « interactions verbales négatives maître-élèves » ; (D1V7) « respect rigide du timing ».

En se référant à la maquette d'encodage (annexe 5), nous pouvons présenter dimensions qui se révèlent significatives dans les pratiques observées.

Tableau 37 : fréquence des dimensions de D0+D2 selon les strates

Domaine	Dimension	Fréquences des dimensions du domaine « climat relationnel » : strate 1 versus strate 2
DOMAINE O : NON-VERBAL DOMAINE 1 : CLIMAT RELATIONNEL	V1 : Zone émotionnelle positive / Empathie : manifestations non verbales de compréhension, d'acceptation V2 : Interactions verbales positives maîtres et élèves	95% et 90%
DOMAINE O : NON-VERBAL DOMAINE 1 : CLIMAT RELATIONNEL	V2 : Zone émotionnelle négative / Manifestions non verbales d'incompréhension, de rejet V4 : Interactions verbales négatives	2% et 4%
DOMAINE 1 : CLIMAT RELATIONNEL	V3 : Détente du climat de travail	2% et 3%
DOMAINE 1 : CLIMAT RELATIONNEL	V7 : Respect rigide du timing de la séance	1% et 2%

L'analyse que l'on peut faire est que, d'un point de vue quantitatif les interactions maîtres et élèves sont positives dans une large mesure quelle que soit la strate (95 et 90% respectivement). La domination des interactions verbales positives maître-élèves dans les classes des deux groupes tend à démontrer que les enseignants sont conscients de la nécessité d'entretenir des interactions verbales positives avec leurs élèves pour susciter de leur part la participation active au processus d'apprentissage.

Par ailleurs, nous remarquons que les dimensions suivantes présentent une fréquence nulle ou quasi-nulle. Il s'agit de : (D1V5) « refus systématique de s'écarter de sa planification » ; (D1V6) « Refus d'initiative, de propositions venant des élèves, interruption de l'élève pendant qu'il s'exprime » ; (D1V7) « respect rigide du timing de la séance ».

Cela signifie que les enseignants adaptent leurs actions pédagogiques suivant le cours des interactions, ce qui les empêche de suivre de manière rigide la planification prévue et consignée dans leurs cahiers de préparation. De même, les élèves ne sont pas interrompus quand ils s'expriment, ce qui prouve qu'il existe dans ces classes observées, le respect de la prise de parole, l'attitude d'écoute, toutes choses favorables à la participation des élèves à la construction de leurs savoirs. Les enseignants ne sont pas non plus « esclaves » du temps qui leur est imparti pour l'enseignement d'une discipline, en l'occurrence la grammaire. L'observation de la gestion du temps confirme en effet cette flexibilité des enseignants dans la gestion du temps d'enseignement. En effet, quel que soit le « moment pédagogique » à savoir : (T1) « préparation à la découverte » ou (T2) « analyse et découverte » ou encore (T3) « évaluation, transfert », les enseignants dépassent toujours le temps imparti. Cela est vrai aussi bien dans les classes à faibles effectifs que dans celles à effectifs élevés.

Les déclarations des enseignants et des élèves sur les aspects relatifs au « climat relationnel » en classe confirment les chiffres concernant ce domaine (climat relationnel). Aux questions IV.5 et IV.6 posées aux enseignants, portant sur la discipline la motivation au travail, on ne perçoit pas une différence significative dans la gestion de la discipline que la classe soit de faible ou d'effectif élevé.

Il ressort que pour retenir l'attention des élèves et assurer la discipline, les pratiques déclarées des enseignants sont premièrement « d'ordre psychologique ». Pour la majorité des répondants, la motivation et l'objectivation sont les moyens pour attirer l'attention des élèves. Il faut expliquer l'importance de la leçon selon eux. Il faut aussi rendre la leçon intéressante pour les élèves. Les encouragements et les « dons de petits cadeaux » (qui relèvent d'une pratique coutumière dans notre système éducatif) sont aussi évoqués comme moyens utilisés pour capter l'attention des élèves.

Pour les réponses justes des élèves, les enseignants ont la tendance, quelle que soit la strate, de les apprécier positivement par des expressions dont la plus courante est « c'est bien ». Certains donnent de la craie en récompense (réponses aux questions IV.7, IV.8, IV.9). Mais il faut éviter d'utiliser l'expression « ce n'est pas bien » à l'adresse d'un élève qui ne trouve pas la bonne réponse, selon les propos d'un des répondants.

L'objectivation comme moyen de motiver revient comme réponses aux questions IV.14 et IV.15. Quelques un déclarent avoir objectivé leurs leçons dans l'une ou l'autre strate. Pour certains c'est le meilleur moyen pour motiver les élèves. Il s'agit de justifier le « pourquoi » de la leçon.

Pour un grand nombre des répondants les élèves lèvent toujours le doigt et participent volontairement (IV.12 ; IV.13).

Sur l'attention des élèves au cours des séances (Question IV.5), la tendance de leurs réponses consiste à considérer « qu'ils ne sont pas distraits ».

Pour obtenir la discipline (questions IV.6 et IV.7), les enseignants utilisent plusieurs moyens pouvant être résumés comme suit : les rappels simples à l'ordre, les rappels à l'ordre avec menaces, les punitions par des exercices

De même, les élèves déclarent que l'attitude de leurs maîtres est d'apprécier positivement les réponses et quelques fois les encouragent verbalement ou par des applaudissements (IV.9).

Les élèves dans leur majorité déclarent que leurs maîtres leur ont expliqué l'utilité de la nouvelle leçon de grammaire. Mais les relances ont permis de se rendre compte que quelques-uns arrivent à donner une réponse satisfaisante. Les leçons sont toujours objectivées. (Réponses aux questions IV.12 ; IV.13).

Motiver, objectiver, encourager, savoir rendre la leçon intéressante, apprécier positivement, rappeler à l'ordre, punir, participer volontairement, sont des pratiques déclarées tant par les enseignants et les élèves qui correspondent aux données d'observations prouvant qu'il existe des interactions verbales ciblées entre élèves et enseignants.

❖ **L'équité pédagogique**

La mesure de l'implication des élèves de trois niveaux différents par strate et par classe nous permet d'analyser et puis de discuter la question de l'équité pédagogique.

Les groupes d'élèves dans les classes à effectifs faibles s'impliquent plus pendant les cours que ceux des classes à effectif élevés.

L'étendue pour les modalités « impliquées » et « non impliqués » est largement plus importante dans les classes à effectif élevé que dans les classes à effectif faible. Ce qui montre que les comportements des élèves sont plus diversifiés dans les classes à larges effectifs que dans celles à faibles effectifs.

Aux questions III.1 et III.2, III.3, les réponses sont différentes selon les strates. Les enseignants des classes à faibles effectifs estiment que tous les élèves ont été interrogés au cours des leçons suivies. Par contre dans les classes à effectifs élevés, il est impossible selon les déclarations des enseignants, d'atteindre tous les élèves. Non seulement le temps ne suffit pas et il faut amener les élèves de faible niveau à prendre la parole. Certains estiment que si les effectifs étaient compris entre vingt-cinq et cinquante élèves, tous auraient pu être interrogés au cours de la leçon.

Le nombre d'élèves et leur niveau sont considérés une fois de plus comme obstacles à la participation de tous les élèves. Pour les classes à faibles effectifs, il n'y a pas de difficulté à faire participer tous les élèves. Ils lèvent naturellement le doigt et quand ce n'est pas le cas, le maître les interroge afin de les faire participer. Quant aux classes surpeuplées, il n'y a même pas de place pour s'asseoir confortablement. Cela rend difficile la participation des élèves surtout pour se rendre au tableau et faire une démonstration devant les autres élèves.

Selon les réponses des élèves des deux strates, il y a un effort des enseignants à interroger tous les élèves, même ceux qui ne lèvent pas le doigt (question III.3).

8.2.2 Discussion des résultats du domaine n° 1

On ne peut pas conclure que le climat relationnel et l'équité sont suffisamment positifs dans les classes observées. D'un point de vue quantitatif, la dimension détente du climat de travail n'est observée qu'à 2 et 3% seulement. La dimension (D1V1) « Accueil / Contacts sociaux / Convivialité / Aménités, le refus systématique de s'écarter de sa planification » a une fréquence nulle, ce qui signifie qu'elle n'a été observée dans aucune des classes. Cela constitue une limite dans le « climat relationnel » dans les classes. En effet le ton de la voix de l'enseignant influence positivement ou non l'élève. Si la voix est apaisante, ou si l'enseignant utilise des onomatopées d'encouragement, il s'agit de renforcements positifs qui pourraient pousser l'élève à mieux participer au cours.

Les réponses aux questions IV.5 et IV.6 des enseignants prouvent que le climat relationnel n'est pas toujours positif, loin s'en faut ! En effet, la coercition est présente dans la pratique de certains enseignants selon leurs propres déclarations. Pour faire régner la discipline, certains enseignants désignent un élève qui relève les noms de ses camarades bavards au cours de la leçon. Ces derniers sont punis soit en recopiant plusieurs fois une phrase à connotation morale, soit l'enseignant reste avec les élèves pour des exercices complémentaires. Les oreilles sont parfois tirées pour ramener les élèves perturbateurs à se calmer.

Les réponses des élèves sont plus tranchées sur cette question. Les enseignants n'infligent pas que des punitions éducatives. Selon les déclarations des élèves (questions IV.6 et IV.7), Ils pratiquent aussi les punitions corporelles simple (mise à genoux et « pilori »), les exclusions temporaires de la salle de classe, les punitions corporelles par châtiments (usage du bâton ou de la chicotte pour frapper).

Au sujet de l'équité, il est à relever que les élèves sont moins impliqués dans les classes à effectifs élevés. Cela se comprend car comme le dit un des élèves répondant, « il ne peut pas nous interroger tous, nous sommes nombreux ».

8.2.3 Vérification de l'hypothèse du domaine n°1

Le climat relationnel est « relativement positif » dans les classes observées avec une domination des interactions verbales positives qui est un indicateur de la dimension « **contexte émotionnel** ». Mais il ne l'est pas toujours. Certaines variables non moins importantes ne ressortent pas dans les pratiques-classes observées. Par exemple le ton de la voix de l'enseignant n'est pas toujours apaisant, il n'est parfois pas chaleureux. Il n'y a pas assez d'empathie lorsque l'enseignant s'adresse à ses élèves.

Toutes les interactions sont toujours des réponses à des questions ou des répétitions de formules à mémoriser. Par ailleurs, certaines pratiques cachées par les enseignants mais révélées par les élèves sont néfastes au règne d'un climat propice aux apprentissages. Ces déclarations des élèves sont confirmées par les interactions verbales négatives relevées dans les observations, même si les fréquences sont faibles.

Les relations maître-élèves et climat de travail constituent des dimensions renseignées par les indicateurs « détente du climat de travail » et « respect rigide du timing de la séance ».

Ces indicateurs présentent des faibles fréquences, que ce soit dans les classes à faibles effectifs ou dans celles à effectifs élevés.

Les enseignants ont vraisemblablement le souci d'impliquer tous leurs élèves aux processus d'enseignement-apprentissage mais les effectifs trop élevés dans les classes limitent cette action et jouent sur l'équité pédagogique. Ce sont donc encore les classes à faibles effectifs qui sont plus équitables pédagogiquement. Dans les classes à effectifs élevés les élèves qui insistent en levant le doigt ont plus de chance d'être interrogés. Ils ont nécessairement un profil « particulier ». L'équité pédagogique n'est donc pas effective dans toutes les classes.

Au regard ce qui précède, nous constatons que les dimensions telles que « l'équité pédagogique » et « les relations enseignants-élèves », présentent de faibles fréquences. Seule la dimension « **interactions verbales positives** » qui est une modalité du « **contexte émotionnel** », présente des fréquences très élevées dans les deux groupes de classes.

Au regard du croisement des fréquences des dimensions du domaine n°1 avec les données qualitatives relatives à ce même domaine, l'hypothèse liée au climat relationnel est confirmée pour la strate n°1 (classes à effectifs faibles). Pour la strate n°2 (classes à effectifs élevés) la validité de l'hypothèse reste indéterminée. Le croisement de données quantitatives et qualitatives dont nous disposons plaide donc plutôt pour soutenir que la taille des classes aurait un impact non négligeable sur ce qui relève de ce que nous avons qualifié de « climat relationnel ».

8.3 Analyse, discussion et vérification de l'hypothèse du domaine n°2

8.3.1 Analyse compréhensive

Rappel de l'hypothèse du domaine n°2 « organisation pédagogique » : **Pour rendre l'enseignement-apprentissage efficace, l'enseignant sait accorder une place importante aux activités menées, à la gestion de la classe et à l'organisation des conditions d'apprentissages.**

Dans l'analyse descriptive des données d'observation (7.3.2), les interactions pédagogiques, représentées par le code « D2 », occupent une proportion importante des observations dans les deux strates. Les fréquences de ce domaine selon les classes à faibles effectifs et celles à effectifs élevés sont respectivement de 41% et 47%.

En se référant à la maquette d'encodage (annexe 6), nous pouvons opérer le décodage des dimensions qui se révèlent significatives dans les pratiques observées.

Tableau 38 : fréquences des dimensions de D2 selon les strates

Domaines	Dimensions	Fréquences des dimensions de « l'organisation pédagogique » : strate 1 versus strate 2
DOMAINE 2 : ORGANISATION PEDAGOGIQUE	D2V4 Mise en œuvre des règles de fonctionnement, de travail	9% et 11%
Idem	D2V10 Questionnement maître-élèves	51% et 49%
Idem	D2V13 Evaluation : rétroactions sur les productions orales ou écrites	9% et 9%
Idem	D2V15 Types de tâches	11% et 8%

On s'aperçoit que le questionnement domine largement dans les interactions pédagogiques des enseignants des classes quelle que soit la strate (51% et 49%). Il est suivi de loin de la

mise en œuvre des règles de fonctionnement et de travail (9% et 11%) puis des types de tâches pédagogiques et de leur gestion (11% et 8) et enfin, par l'évaluation (9% et 9%).

Plusieurs réponses des enseignants et élèves relevant du domaine pédagogique permettent de comprendre ces données. La domination du questionnement dans les interactions pédagogiques au cours des leçons est ressortie des réponses des élèves à la question IV.10 : Pour la majorité des élèves, ce qui domine dans les procédés des enseignants est le questionnement.

Les réponses des enseignants quant à elles, concernent beaucoup les aspects d'organisation et de gestion pédagogique. La quasi-totalité des enseignants déclarent qu'ils préparent leurs cours, ce qui favorise la gestion pédagogique au cours de la présentation. Du point de vue pédagogique, selon eux, la préparation permet au maître d'éviter les tâtonnements et les pertes de temps au cours de la leçon. Cela permet de garder le fil conducteur tout le long de la séance pédagogique. En d'autres termes cela favorise une bonne gestion des interactions.

Il y a, selon les déclarations des enseignants, une tendance à suivre scrupuleusement la démarche officielle de l'enseignement de la grammaire, préconisée par les textes. Ces déclarations témoignent du souci des enseignants de suivre des règles de fonctionnement pédagogiques connues des élèves afin de faciliter les acquisitions.

D'autres pratiques de gestion déclarées sont d'ordre organisationnel et visent à ce que leurs élèves soient attentifs et disciplinés. Il faut par exemple surprendre les élèves pour les interroger. De plus, l'enseignant doit parler fort quand il s'adresse aux élèves et les rappeler souvent à l'ordre. Il doit aussi et toujours se tenir près de ses élèves et ne pas leur laisser de temps libre propices aux distractions. Certaines routines sont installées permettant aux élèves de comprendre fréquemment la succession des activités lors du cours.

Concernant les évaluations, tous les élèves interrogés (question II.1 et II.2) font état d'exercices que le maître leur donne.

La gestion du temps représente une dimension importante dans le domaine de la gestion pédagogique. Aucun enseignant ne respecte scrupuleusement la durée officielle de la séance de grammaire. On relève une hétérogénéité dans la gestion du temps. Cela voudrait dire

que les enseignants sont plus soucieux de l'efficacité de leurs interventions pédagogiques que du respect des horaires prescrits.

8.3.2 Discussion des résultats du domaine n° 2

Il faut reconnaître qu'en matière d'interactions pédagogiques, la gestion des tâches, l'organisation du travail, l'évaluation des acquisitions à l'issue de la nouvelle leçon, sont capitales. Et les enseignants observés démontrent qu'ils sont conscients de ces éléments par leurs pratiques et leurs déclarations, confirmées parfois par les déclarations de leurs élèves.

Il convient aussi de relever que certaines dimensions pédagogiques importantes manquent dans les pratiques des enseignants telles qu'elles ont été observées. En effet certaines dimensions de l'organisation pédagogique n'ont pas du tout été prises en compte lors des pratiques observées. Autrement dit, les enseignants dont les pratiques ont été observées n'ont pas tenu compte de ces dimensions dans leurs actions en classe. Pourtant, elles ressortent dans les recherches (Maquette d'encodage d'OPERA, 2013) comme déterminantes de l'efficacité de l'enseignement-apprentissage. Il s'agit notamment de la gestion des groupes de travail. Dans toutes les séances filmées, aucun travail de groupe n'a été remarqué. Pourtant au **paragraphe 5.1.3)** nous avons relevé avec Perrenoud (2003) qu'apprendre c'est interagir. Si les élèves travaillent en groupes, ils interagissent, ce qui facilite leur apprentissage selon les principes socioconstructivistes passés en revue au **paragraphe 3.3.4)**. En effet plusieurs recherches ont conduit aux conclusions que l'interaction sociale et conflictuelle structure et génère de nouvelles connaissances. Un des chercheurs sur cette question est Mugny (1985) évoqué à la partie **4.1.5.6)**. L'importance du travail en groupe dans l'apprentissage des élèves est présentée au **chapitre 4)**.

Les enseignants des classes à effectifs élevés (plus de 60 élèves dans la classe) nous rétorqueront qu'il n'y a souvent même pas d'espace pour laisser des allées entre les rangées de tables. Ce contexte rend presque impossible les travaux de groupes en classe. Mais dans les classes à faibles effectifs (moins de 40 élèves) il n'a pas été non plus observé une organisation des élèves en groupes de travail. Même les interactions élèves-élèves (sans que ce ne soit en groupe) sont quasi inexistantes. Les élèves échangent rarement entre eux au sujet de la nouvelle notion étudiée.

Cela signifierait que le style pédagogique dominant dans ces classes est de type transmissif qui fait une grande place aux questions-réponses (51 et 49 pour cent de fréquences). Les questions viennent presque toujours du maître et les élèves répondent soit volontairement soit par désignation du maître sans que l'élève ne lève le doigt. Une réponse juste trouvée par un élève est répétée par plusieurs autres afin de mémoriser la notion. À l'issue de la leçon, presque l'ensemble du résumé de la leçon est mémorisé par plusieurs élèves mais ils n'y comprennent pas toujours grand-chose. La preuve est qu'ils ne se rappellent que du titre de la leçon sans être à mesure d'expliquer l'utilité ou la fonction du fait grammatical. Nous assistons à une interrogation basée plus sur les principes behavioristes que sur les fondements socioconstructivistes.

Il n'a pas non plus été observé un aménagement de l'espace (disposition des tables-bancs) pour l'adapter à l'activité de la classe. Dans les classes observées, les élèves sont dans la plupart des cas, assis en rangées. Comme il n'y a presque pas de travaux en groupes au cours de ces séances, il n'y avait pas non plus la nécessité de réaménager les dispositions des élèves. Pourtant, dans les classes à faibles effectifs les enseignants auraient bien pu disposer les tables pour des activités en dyade ou en groupe de quatre.

Dans la quasi-totalité des classes observées, la présentation des objectifs est absente. Les enseignants disent parfois aux élèves l'importance de la nouvelle notion de grammaire à étudier mais il n'y a pas d'interactions maître-élèves sur la pertinence de l'objectif. Les élèves ne savent pas, au début de la leçon, de quelle manière ils seront évalués à l'issue de la séance d'apprentissage. Pourtant la communication des objectifs et l'importance du nouveau fait grammatical à étudier en lien avec les anciennes notions rappelées au cours de la révision est importante. Pour Gauthier, Desbiens et Martineau (2003) il faut informer les élèves des idées qui seront développées au cours d'une leçon, en l'occurrence celle de la grammaire, et par lesquelles l'enseignant greffera de nouveaux concepts. Ces énoncés initiaux sont appelés des concepts intégrateurs. Pour ces trois chercheurs, établir un lien entre les nouvelles et les anciennes notions constitue une stratégie qui accroît la compréhension ainsi que la mémorisation des nouvelles connaissances. Dans la même logique, d'autres chercheurs (plusieurs fois évoqués au chapitre 5), par exemple Brophy (1986), considèrent qu'une explication des buts du travail à accomplir, consistant à expliquer les tâches de façon concrète avant de faire débiter le travail, accroît le gain d'apprentissage.

Les observations et les déclarations laissent ressortir une pratique d'évaluation chez la majorité des enseignants observés mais on se rend compte que cette séquence n'est pas menée jusqu'au bout. Dans les déclarations des élèves, beaucoup ne savent pas quel est leur score à l'évaluation de contrôle. Pourtant, l'évaluation occupe une place importante dans les processus d'enseignement-apprentissage. Elle joue un rôle de régulation de l'enseignement.

Concernant la gestion du temps, même s'il est louable que l'enseignant vise plus l'acquisition des élèves que le respect du temps prescrit, on peut se demander si les enseignants maîtrisent la délimitation de l'objectif d'une séance d'apprentissage en grammaire. Un objectif d'apprentissage devrait être dosé de sorte à n'être ni trop évident, ni trop difficile à atteindre par l'élève, dans le temps imparti à la séance. La durée des leçons dépend du programme d'enseignement mais aussi du niveau de développement psychomoteur des élèves. Si l'enseignant double toujours le temps des leçons en grammaire, il est probable qu'il n'exécute que la moitié du programme de cette discipline. Il n'est pas non plus évident que les élèves restent attentifs et engagés durant tout ce temps. Le temps d'engagement de l'élève dans l'apprentissage est important selon les recherches de Borg (1980).

8.3.3 Vérification de l'hypothèse du domaine n° 2

La vérification de l'hypothèse du domaine n°2 (organisation pédagogique) s'établit à partir des fréquences des dimensions suivantes : les activités menées ; la gestion de la classe ; l'organisation des conditions d'apprentissages.

Les activités menées concernent ici **a)** les questionnements maître-élèves, **b)** l'évaluation consistant en des rétroactions sur les productions orales ou écrites des élèves, **c)** les types de tâches. Ces différentes dimensions de l'organisation pédagogique présentent des fréquences assez faibles, exceptés les questionnements maîtres-élèves qui s'élèvent à environ 50% en moyenne pour les classes à faibles effectifs comme pour celles à effectifs élevés.

La gestion de la classe est envisagée sous l'angle de la gestion du temps. Les différentes observations font ressortir que les enseignants sont flexibles dans la gestion du temps imparti pour la séance.

Les fréquences de la dimension « mise en œuvre des règles de travail et de fonctionnement » rendent compte de l'organisation des conditions d'apprentissage. Elles sont également faibles, de l'ordre de 10% en moyenne des observations.

Au regard des résultats du croisement des fréquences des dimensions du domaine n°2 et des données qualitatives dont nous disposons à partir des entretiens des maîtres et des élèves, l'hypothèse liée à l'organisation pédagogique est « tendanciellement confirmée » pour chacune des deux strates (classes à faibles effectifs et classes à effectifs élevés). Autrement dit, malgré certaines carences que nous avons relevées lors de nos analyses, on peut considérer que « globalement », les enseignants observés démontrent qu'ils sont conscients de l'importance de la mise en œuvre dans leur classe d'éléments-clés liés à l'organisation pédagogique et qu'un seuil minimal de conditions propices aux apprentissages sont réunies dans ce domaine. Ces conditions sont potentiellement porteuses d'une « certaine efficacité pédagogique » sur ce versant. Dans ce domaine, la différence entre « classes à effectifs limités » et « classes à effectifs plus importants » ne semble pas significative.

8.4 Analyse, discussion et vérification de l'hypothèse du domaine n°3

8.4.1 Analyse compréhensive

Rappel de l'hypothèse du domaine n°3 : **Pour rendre son enseignement propice à l'apprentissage des élèves, l'enseignant accorde de l'importance à la structuration des savoirs et à l'utilisation des aides et supports.** Cette hypothèse concerne la « gestion didactique ».

Dans l'analyse descriptive des données d'observation (7.3.2), les interactions didactiques sont représentées par le code « D3 », occupent la plus faible proportion des observations dans les deux strates (classes à effectifs faibles et classes à effectifs élevés). Ces fréquences sont respectivement 27% et 23%.

En se référant à la maquette d'encodage (annexe 6), nous pouvons opérer le décodage des dimensions qui se révèlent significatives dans les pratiques observées et qui concernent la gestion didactique.

Tableau 39 : fréquences des dimensions de D3 selon les strates

Domaine	Dimension	Fréquence des dimensions du domaine « gestion didactique » : strate 1 versus strate 2
GESTION DIDACTIQUE	D3V5 Etapes de la démarche didactique : Rappel de la séance antérieure / Rappel des prérequis	11% et 12%
Idem	D3V7 Etapes de la démarche didactique : Objet de la consigne	9% et 11%
Idem	D3V12 Etapes de la démarche didactique) Recours à des aides didactiques	9% et 10%
idem	D3V13 Etapes de la démarche didactique : Gestion de l'erreur	8% et 15%

Idem	D3V16 Etapes de la démarche didactique : Structuration des acquisitions, ou simples répétitions mnémoniques ⁵⁹ des acquis	49 et 40%
------	--	-----------

Ce qui domine en matière de gestion didactique dans les classes observées, c'est la structuration des acquisitions ou les simples répétitions mnémoniques des acquis (49% et 40%).

Le rappel des séances antérieures ou rappel des prérequis sont des pratiques observées dans toutes les classes à des proportions relativement faible de l'ordre de 11% et 12%.

La précision de l'objet de la consigne, le recours à des aides didactiques, la gestion de l'erreur sont des pratiques observées à des proportions différentes dans toutes les classes des deux strates.

Quelques réponses des questions posées aux enseignants et aux élèves peuvent être mises en parallèle avec les données chiffrées des observations notamment au sujet de la gestion de l'erreur. Pour les questions IV.7 ; IV.8 ; IV.9 la synthèse des réponses des enseignants est la suivante : Quand la réponse est négative, la tendance est d'interroger un autre élève jusqu'à obtenir la bonne réponse. Mais il faut éviter d'utiliser l'expression « ce n'est pas bien » à l'adresse d'un élève qui ne trouve pas la bonne réponse, selon les propos d'un des répondants.

Pour les élèves (IV.8), la tendance est presque identique. Selon les déclarations des élèves leurs maîtres apprécient négativement quand l'élève ne trouve pas la réponse et interrogent un autre élève mais certains font néanmoins répéter la bonne réponse par l'élève qui n'a pas trouvé.

8.4.2 Discussion des résultats du domaine n°3

On note une part relativement faible des interactions accordées au domaine de la gestion didactique. En effet les enseignants font un effort pour structurer l'acquisition de la notion

⁵⁹ Qui a rapport à la mémoire

grammaticale. A la phase de l'analyse tous les enseignants observés ne se contentent pas d'énoncer le fait grammatical. Il est découvert à travers l'analyse d'un texte de base écrit au tableau et servant de support. Les élèves sont interrogés afin de participer à l'analyse.

Lorsque la nouvelle notion est découverte, la pratique commune chez tous les enseignants est de la répéter, la faire écrire et l'utiliser dans des constructions originales.

De même tous les enseignants procèdent à une révision systématique de la notion de grammaire étudiée antérieurement avant d'entamer la nouvelle leçon. Le temps consacré à cette révision est variable selon les classes.

L'utilisation des aides didactique est effective dans toutes les classes. Les enseignants se servent du tableau pour multiples actions dont la révision, l'analyse du fait grammatical, les exercices écrits... Les élèves se servent toujours soit d'une ardoise, soit d'un cahier de brouillon. La plupart du temps, les nouvelles notions sont fixées par répétition mais aussi par écrit. Les enseignants donnent des consignes qui sont le plus souvent des consignes d'explication, de production et d'application.

Mais il est à relever que la gestion didactique telle que observée dans les différentes classes comporte des limites. La gestion didactique recouvre plusieurs dimensions que nous n'avons pas observées dans les pratiques des enseignants.

Nous n'avons pas observé une mise en place d'activités ou de situations facilitant un haut niveau taxonomique d'apprentissage. La plus part du temps les enseignants font répéter les nouvelles notions par les élèves. Au cours des exercices d'application, les élèves sont souvent invités à reconnaître le fait grammatical dans des nouvelles phrases prévues par l'enseignant. Répéter, reconnaître sont par exemple des verbes qui relève du niveau de la « connaissance », niveau 1 du domaine cognitif de la taxinomie de Bloom. C'est dire que les activités demandés aux élèves n'atteignent pas les niveaux de l' « application » encore moins de l' « analyse ». Ils se limitent aux niveaux de la « connaissance » et de la « compréhension ».

Il n'y a pas eu aussi d'activités réflexives sur les procédures d'apprentissage des élèves. En d'autres termes, il y a très peu d'activités de métacognition observées dans les pratiques des soumisees à cette étude. Apprendre efficacement requiert de la part de l'apprenant, des

activités réflexives sur les processus d'apprentissage ; en un mot il faut de la métacognition, terme dont le sens remonte jusqu'aux descriptions de Jean Piaget sur le processus mentaux en situation d'apprentissage (Piaget, 1971). (Voir le **paragraphe 3.3.3.2**).

Les aides individualisées sont quasiment absentes. Le cours est donné avec très peu de différenciation selon le niveau de difficulté de compréhension des élèves. Il n'y a ni travaux en groupes même dans les classes à faibles effectifs, ni exercices individualisés. Pourtant certains élèves ont besoin, au cours de la leçon d'être suivis particulièrement pour faire des progrès. Cela participe de l'équité pédagogique telle que définie à la partie 5.1.2). Pour Perrenoud (1996) « Différencier, c'est placer régulièrement chaque élève dans une situation optimale et de la ou de le confronter aux situations didactiques les plus fécondes pour elle ou lui. »

Les réinvestissements et transferts de même que la mise en place d'activités métacognitives et de facilitateurs métacognitifs sont inexistantes, seules des applications sont observées. Pourtant l'apprentissage atteint ses objectifs si la connaissance acquise peut être mobilisée dans d'autres situations pour résoudre un problème par exemple. Pour cela il faut qu'il ait transfert des connaissances à l'issue de chaque séance d'apprentissage. Il s'agit de « recontextualiser » la connaissance (Tardif, 1992) évoqué au paragraphe 3.3.3.2). Pour Perrenoud (1996), le transfert est en général défini comme la capacité d'un sujet de réinvestir ses acquis cognitifs – au sens large- dans une nouvelle situation.

Les dimensions prises en compte dans les pratiques des enseignants sont parfois partielles. Au sujet par exemple de l'utilisation des guides didactique, les enseignants et leurs élèves utilisent seulement le tableau et les ardoises/cahiers de brouillon. Des supports visuels ou auditifs ne sont pas utilisés. L'utilisation du matériel didactique n'est pas variée. Cela peut-être dû aux conditions dans lesquelles se trouvent les écoles au Burkina Faso. Beaucoup d'enseignants manquent du minimum pour enseigner. Même si les enseignants ne sont pas responsables de la non diversification des supports didactiques il convient de relever que la variation des supports didactiques augmente les gains d'apprentissage chez les apprenants.

8.4.3 Vérification de l'hypothèse du domaine n°3 « gestion didactique »

La structuration des savoirs et l'utilisation des aides et supports sont les deux dimensions importantes du domaine de la « gestion didactique ».

La structuration des savoirs est vérifiée par plusieurs indicateurs que sont « le rappel des prérequis », « l'objet de la consigne », « la gestion de l'erreur », et structuration des acquisitions ». On s'aperçoit que ces indicateurs présentent des fréquences variées. « La structuration des acquisitions » présente les fréquences les plus élevées dans les deux groupes de classes (classes à faibles effectifs et classes à effectifs élevés).

Quant à la dimension « utilisation des aides et supports didactiques », ses fréquences sont très peu élevées.

Les classes à effectifs réduits ont une gestion didactique qui semble « légèrement meilleure » sans que les différences de fréquence soient clairement significatives.

En résumé, au regard des résultats du croisement des fréquences des dimensions du domaine n°3 et des données qualitatives, l'hypothèse liée à la gestion didactique est infirmée pour chacune des deux strates (classes à faibles effectifs et classes à effectifs élevés). C'est dans ce domaine que les pratiques d'enseignement auraient le plus nettement besoin d'être améliorées. Ces constats devraient nous amener à formuler des propositions relatives à l'amélioration de la formation des enseignants, tant initiale que continue. L'approche didactique reste à l'heure actuelle le « parent pauvre » des classes que nous avons pu observer et il est vraisemblable que ce constat concerne une très grande majorité de classes de notre pays.

8.5 Discussion générale

Comme nous l'avions présenté au début de ce chapitre, le domaine « organisation pédagogique » domine en termes de fréquences des interactions. Il est suivi du domaine « climat relationnel » et enfin de façon ténue du domaine « gestion didactique ».

L'importance d'un bon climat relationnel et d'une bonne organisation de la classe n'est plus à démontrer pour une efficacité de l'enseignement-apprentissage. Le climat relationnel concerne l'atmosphère, l'ambiance qui règne dans la classe. L'enseignant doit créer un climat positif pour mieux capter l'attention et des élèves. La motivation occupe une place importante dans la recherche d'un climat relationnel propice à l'apprentissage.

De même, l'organisation pédagogique est essentielle dans les situations de classes. En effet, la gestion du temps, l'aménagement de l'espace de la salle de classe, la gestion des groupes de travail, l'application des règles de fonctionnement sont entre autres, des facteurs qui influencent le travail du maître et des élèves. Cela est d'autant plus vrai que les classes au Burkina Faso sont souvent surchargées, même celles dites « classes à faibles effectifs » ne contiennent pas moins de quarante élèves en moyenne.

Sans donc nier l'importance de ces deux domaines dans l'efficacité de l'enseignement-apprentissage, de notre point de vue, ce qui devrait s'avérer prioritaire dans ce contexte, relève des aspects didactiques. L'organisation pédagogique et le climat relationnel sont des facilitateurs pour l'acquisition des nouveaux savoirs mais ne suffisent pas. Car si les élèves n'ont pas appris quelque-chose de plus à l'issue d'une séance pédagogique, quelle que soit l'ambiance qui a régné dans la classe ou l'organisation qu'il a été mise en place alors ce cours n'a pas atteint son objectif.

Le fait de la prédominance de l'organisationnel et du climat sur le didactique pourrait se comprendre par le contexte de classes surchargées. C'est dire que l'enseignant est contraint de mettre l'accent sur la gestion du grand groupe : l'ordre, la discipline, la conduite méthodologique de la leçon comptent beaucoup au cours d'une séance pédagogique. Les aspects behavioristes tels que la répétition, la mémorisation, le questionnement (question fermées) dominant, justement parce qu'il est difficile de veiller au cours d'une leçon, à respecter les principes socioconstructivistes avec soixante-dix élèves, en les amenant à interagir, à manipuler pour découvrir, à discuter en petits groupes par exemple.

Seule l'hypothèse relative au domaine n°2 « organisation pédagogique » est confirmée pour chacune des deux strates. L'hypothèse concernant le domaine n°1 n'est globalement confirmée que pour les classes comportant des effectifs plus réduits. Les enseignants observés et interviewés savent, dans une certaine mesure, entretenir avec leurs élèves, un climat relationnel positif qui permet les apprentissages efficaces des élèves. Ils savent aussi (toutes proportions gardées) organiser « efficacement » la classe.

L'hypothèse relative au domaine n°3 (gestion didactique) est nettement infirmée. On n'aperçoit que « des traces » de pratiques relevant de ce domaine. Cependant, qualitativement, on observe une « certaine démarcation » entre les deux strates : les classes à faibles effectifs semblent un peu mieux « gérer les savoirs » au cours des séances suivies que celles à effectifs élevés.

En somme, certaines conditions sont remplies pour que les enseignements-apprentissages au cours des séances de grammaire dans les classes observées soient efficaces. Mais par ordre décroissant, c'est l'« organisation pédagogique » qui prime, suivie du « climat relationnel », la « gestion didactique » occupant une place mineure lors des séances.

❖ Conclusion du huitième chapitre

Au cours de ce dernier chapitre, nous avons présenté des statistiques de tendances centrales et de dispersion sur les trois domaines que sont le « climat relationnel », l'« organisation pédagogique », la « gestion didactique ». Il ressort que le second domine en termes de fréquences des interactions. L'aspect didactique vient en dernière position. En ventilant les fréquences de chaque domaine par strate (classes à faibles effectifs et classes à effectifs élevés) nous nous rendons compte d'une certaine « constance ».

Lorsque nous considérons les domaines singulièrement, chacun présente des dimensions dont le nombre et les fréquences varient. Mais nous avons croisé ces tendances centrales avec les données qualitatives par domaine pour vérifier la validité de chaque hypothèse. Seule l'hypothèse relative à l'« organisation pédagogique » est confirmée pour chacune des deux strates. Celle concernant le « climat relationnel » présente une « validité indéterminée » pour la strate n° 2 (classes à effectifs élevés) au regard des indicateurs que nous avons analysés. La troisième hypothèse qui concerne la « gestion didactique » est dans une large mesure, infirmée. Autrement dit, les enseignants dont les pratiques ont été observées sont nettement centrés sur les aspects pédagogiques délaissant les dimensions didactiques.

Pourtant, le but même de l'enseignement-apprentissage ne se limite pas à la socialisation. Il intègre simultanément l'acquisition du savoir, les autres domaines sont à considérer comme des facilitateurs de cette acquisition. En effet, il ressort de l'analyse des données que le niveau taxonomique des apprentissages ne dépasse guère le niveau de la connaissance. Nous avons relevé une quasi inexistence d'activités réflexives métacognitives et de transfert, de même que des aides individualisées.

Conclusion générale

Notre point de départ consistait à cerner les dimensions susceptibles de rendre efficace l'enseignement-apprentissage dans un face-à-face pédagogique ? L'exploration des publications scientifiques relatives à cette question et les enquêtes exploratoires que nous avons pu mener nous ont amené à circonscrire cette question première pour en faire une question de recherche à savoir : quels sont les domaines organisateurs de l'efficacité de l'enseignement/apprentissage pris en compte lors d'une séance pédagogique en situation de classe ?

A la lumière des grandes recherches dans le champ des pratiques d'enseignement-apprentissage, trois domaines ont été retenus à savoir : le « climat relationnel », l'« organisation pédagogique » de la classe et la « gestion didactique » lors des séances d'enseignement-apprentissage.

Le modèle qui a servi à l'analyse est celui déjà construit par Lefevre et J.F. Marcel et que nous avons adapté à notre contexte. De manière plus large, ce modèle est en adéquation avec les théories de l'analyse de l'action et du paradigme des interactions en contexte.

La méthodologie d'ensemble que nous avons choisi d'adopter est mixte alliant données quantitatives et qualitatives en l'occurrence, les données d'observations des interactions en classes et les déclarations des enseignants et de leurs élèves. Pour rendre opérationnelle cette méthode nous avons construit des guides d'entretien pour les groupes d'enseignants et d'élèves répartis en deux strates : les classes à faibles effectifs (au nombre de 6) et les classes à effectifs élevés (au nombre de 6). Les données quantitatives ont été obtenues via les films des séances pédagogiques puis, par de multiples traitements via des logiciels appropriés à savoir Microsoft Excel pour les tableaux croisés dynamiques et Nvivo 10 pour l'encodage des déclarations. Le modèle de traitement et d'analyse des données s'inspire de celui utilisé dans le cadre du projet de recherche OPERA.

Les résultats de la recherche

Il ressort comme résultat que ce qui domine dans les interactions entre les maîtres et leurs élèves, quelle que soit la taille de la classe, relève de l'organisation pédagogique. Autrement dit, les actions et paroles des enseignants et des élèves sont beaucoup plus orientés vers les dimensions suivantes : les questions-réponses entre maîtres et élèves ; la mise en œuvre des

règles de fonctionnement et de travail ; les différents types de tâches ; les rétroactions sur les productions orales et écrites relevant de l'évaluation ; la gestion du temps adaptée au rythme de compréhension des élèves.

Cela pourrait se comprendre par le fait que dans notre système éducatif, les classes sont « surpeuplées ». Même les classes dites à faibles effectifs ont parfois un effectif atteignant 40 élèves. Une autre explication pourrait concerner le niveau très faible des élèves en langue française. Parallèlement, dans ces classes, les rappels à l'ordre, les explications, le respect des démarches sont des conditions à respecter pour que le plus grand nombre d'élèves participent à la séance.

Mais plusieurs dimensions du domaine de l'organisation pédagogique sont quasi absentes des interactions observées. Il s'agit de la gestion des groupes de travail, des aménagements spécifiques de l'espace pour la séance ; de la présentation des objectifs des leçons aux élèves par le maître; de la pratique de l'évaluation présente mais chaque fois inachevée.

Pourtant, ces dimensions sont déterminantes dans l'efficacité de l'enseignement apprentissage comme nous l'ont montré Gauthier, Desbiens et Martineau (2003) ; Brophy (1986) ; Borg (1980).

Dans l'ordre décroissant des fréquences, le « climat relationnel » se situe en deuxième position. Il règne dans les classes un relatif climat relationnel « tendanciellement positif », mais l'hypothèse qui s'y rapporte n'est confirmée que pour la strate n°1 (classes à faibles effectifs). La validité de l'hypothèse n°1 reste « indéterminée » pour la strate n°2 (classes à effectifs élevés). Les enseignants savent encourager, renforcer positivement, récompenser par « des petits cadeaux ». En effet, les interactions verbales positives maître-élèves et la détente du climat de travail existent dans les classes observées mais pas suffisamment pour décider de la validité de l'hypothèse n°1 dans la strate n°2.

La confirmation de la validité de l'hypothèse n°1 est d'autant plus difficile à établir pour la strate n°2 (classes à effectifs élevés) que les entretiens montrent que « le dressage » reste néanmoins présent. Plusieurs enseignants se servent de la cravache surtout pour faire régner l'ordre. Au-delà d'usages et de représentations encore courants dans notre système éducatif, le grand nombre des élèves par classe expliquerait, dans une large mesure l'usage des

châtiments corporels pour maintenir la discipline. Il s'agit également de pratiques coutumières ancrées dans les représentations liées à l'école. Même les observations montrent des fréquences « non nulles » concernant les interactions verbales négatives maître-élèves et le respect rigide du timing, ce qui s'avère négatif en matière de climat relationnel en situation d'enseignement-apprentissage.

Ce qu'il y a de moins perceptible dans les processus enseignement-apprentissage dans les séances pédagogiques observées sont les dimensions qui relèvent du domaine de la « gestion didactique ». Il n'y a pas un travail suffisant de cognition encore moins de métacognition dans les interactions observées. Les questions que les enseignants posent aux élèves sont souvent fermées. Les réponses importantes qui reviennent dans l'élaboration du résumé sont répétées par le plus grand nombre d'élève dans le seul but de les mémoriser. Les entretiens révèlent que les élèves ne peuvent pas expliquer ce qu'ils viennent d'apprendre au cours de la leçon de grammaire. Les meilleurs arrivent seulement à dire le titre de la leçon. Le niveau épistémique des acquisitions des élèves reste ainsi très faible.

Nous sommes bien en présence d'une « gestion didactique » basée nettement davantage sur le behaviorisme que sur le constructivisme. Pour l'ensemble des classes concernées par l'étude, l'organisation pédagogique prime nettement sur la gestion didactique.

Objectivité et éthique de la recherche

Lors de l'enquête exploratoire nous avons mené nous-même les entretiens et les observations dans les neuf classes. Nous nous sommes rendu compte avec les conseils de notre directeur de thèse que les données étaient biaisées du fait de notre présence dans la classe en raison des fonctions que nous occupons.

Pour l'enquête liminaire, une enquêtrice (non enseignante) et un cameraman ont alors été formés pour effectuer le travail. Cette étape a le mérite de fournir des données plus « objectives ».

En dehors du projet OPERA, aucune recherche en éducation au Burkina Faso n'a encore utilisé ce modèle d'analyse. Le « mérite de ce travail » renvoie alors à son caractère novateur dans le contexte du Burkina Faso.

Les personnes enquêtées ont adhéré librement au processus (en particulier concernant les films de leurs pratiques) après avoir compris le but de la recherche. Il leur a été garanti que les films ne seraient utilisés que dans le but de la recherche. De même, l'anonymat est garanti tout le long de cette thèse. Pour les extraits de propos, nous faisons allusion à l'enseignant ou l'élève de l'école sans le nommer.

Difficultés et limites

Pour généraliser des données de recherche sur un échantillon à toute la population scolaire, il faudrait que cet échantillon soit représentatif. Ce n'est pas le cas dans cette recherche. Il n'était pas possible dans le cadre d'une recherche de ce type, d'atteindre ce niveau de représentativité de la population. La nature des données (déroulé des vidéos) rend le traitement lourd et délicat. C'est pourquoi même pour des projets de recherches de grande envergure comme OPERA, le nombre d'écoles s'est limité à 90.

Dans notre cas, il s'agit donc d'un échantillonnage raisonné. Lors des interprétations il faut entendre que le qualitatif prime sur le quantitatif, même si les données d'observation ont fait l'objet de traitements statistiques. On ne peut donc pas conclure avec rigueur que, les tendances relatives aux enseignants observés qui privilégient : en premier lieu l'organisation pédagogique puis, le climat relationnel positif et enfin la gestion didactique, constitue le comportement général que l'on pourrait attribuer à tous les enseignants du Burkina Faso.

Les données relatives aux entretiens, notamment celles concernant les élèves, étaient parfois pauvres. Bien que les entretiens aient été menés dans la langue maternelle de l'élève s'il le souhaitait, les réponses étaient fréquemment « trop simplistes » (de type oui ou non) malgré plusieurs relances de l'enquêtrice.

Les actions à engager

Comme nous le signalent Quivy et Campenhoudt (2006, 3^{ème} édition) (...) « Il est rare que les résultats d'une recherche aboutissent à un changement immédiat sur la pratique ». Néanmoins comme nous l'avions annoncé au paragraphe 5.2.6), l'intérêt de cette recherche est aussi d'ordre transformationnel. Les résultats peuvent servir à la recherche, à la formation initiale et continue des enseignants (didactique professionnelle), à l'encadrement pédagogique (ce que font les conseillers pédagogiques et inspecteurs) et également, à

l'amélioration des pratiques de classe par les enseignants qui veulent s'appuyer sur les résultats de la recherche (praticiens réflexifs).

❖ Pour la formation des formateurs des enseignants en didactique professionnelle
Plusieurs publications scientifiques portent sur la didactique professionnelle. C'est l'exemple parmi tant d'autres, des travaux d'Isabelle Vinatier (2013), de Philippe Jonnaert (1997). Pour ce dernier particulièrement, « c'est dans la turbulence de la problématique de la formation initiale et continue des enseignants qu'une réflexion didactique trouve impérativement sa place ».

Comme il ressort dans cette recherche que les enseignants au Burkina Faso sont très peu « didacticiens » dans leurs pratiques, cela suppose que les formateurs des élèves-maîtres dans les écoles nationales de formation des enseignants (ENEP) devraient insister sur les dimensions didactiques dans leurs enseignements.

Si cette hypothèse est fondée, il conviendrait que le changement des pratiques commence au niveau de la formation des formateurs de ces écoles. Ils devraient être initiés aux principaux organisateurs qui favorisent l'efficacité des pratiques de classe de l'enseignant. Il s'agit de revisiter la didactique professionnelle. Dans cette perspective, les travaux d'Isabelle Vinatier⁶⁰ (2013) ainsi que ceux du projet de recherche OPERA (2016) pourraient nous être d'une grande utilité.

❖ Pour la formation continue des enseignants en fonction

Il se trouve qu'un grand nombre d'enseignants sont déjà en activités. Le changement que nous envisageons pourrait être orienté vers ceux-ci par le canal de la formation continue. Les enseignants en circonscriptions, comme nous l'avions relevé aux points 2.2.1.2) et 2.2.1.3), poursuivent leur professionnalisation en cours d'activité par plusieurs dispositifs de formation continue. Les inspecteurs et conseillers pédagogiques des circonscriptions d'éducation de base y jouent un grand rôle. En vue de la transformation des pratiques d'enseignement dans les classes, ceux-ci devraient bénéficier d'une formation telle que l'a conçu les experts du projet de recherche OPERA.

⁶⁰ Le travail de l'enseignant : une approche par la didactique professionnelle

De façon empirique, lorsque les conseillers et les inspecteurs se rendent dans une classe pour observer la pratique d'un enseignant pour des raisons d'examen professionnel ou de suivi-pédagogique, ils sont munis de grilles mais qui ne prennent pas en compte les principaux organisateurs de la pratique d'enseignement. C'est dire que la grille d'observation des encadreurs pédagogique devrait être revisitée en vue d'inclure des dimensions sur les trois organisateurs en question dans cette recherche.

Une fois les encadreurs pédagogiques (conseillers et inspecteurs) formés, ils devraient démultiplier les compétences en formant à leur tour, les enseignants de leurs circonscriptions respectives. Mais il ne suffit pas que les enseignants soient formés pour induire le changement dans leur pratique. Les encadreurs devraient suivre et conseiller ces enseignants en classe afin de s'assurer qu'ils traduisent en action les acquis de la formation. Ce suivi pourrait s'effectuer à partir d'un plan d'amélioration individuel que chaque enseignant établira avec l'encadrement pour lui permettre de suivre et conseiller.

A l'issue de la publication du rapport OPERA, le comité scientifique de concert avec l'équipe locale, a élaboré une stratégie de renforcement des capacités des enseignants et formateurs des écoles de formation des enseignants. Nous-nous inspirons de leur approche pour les présentes recommandations.

Que cela soit en formation initiale ou en cours de service, les organisateurs que nous avons considérés dans cette recherche peuvent être des centres d'intérêt pour la formation des enseignants. Pour chaque organisateur, la démarche sera quasi similaire avec des contenus différents. Dans un premier temps, il conviendrait de partir des résultats de la recherche pour identifier des thématiques de formation. Pour le cas présent, l'organisateur « gestion didactique » est celui où les enseignants présentent plus de lacunes. On relève que les dimensions suivantes sont les moins considérées dans leurs pratiques filmées (paragraphe 8.4.2) : le niveau taxonomique des apprentissages ; les activités réflexives sur les procédures d'apprentissage des élèves ; les aides individualisées ; les réinvestissements et transfert ; la mise en place d'activités métacognitives et de facilitateurs métacognitifs.

Chacune de ces dimensions pourrait constituer une thématique de formation. La planification de la formation pourrait suivre trois étapes.

- **Etape n°1** : Analyse des représentations.

A cette étape, il conviendrait d'amener les bénéficiaires de la formation à réfléchir sur le concept principal exprimé dans la thématique. En tant que praticiens, les enseignants ont déjà leurs représentations sur les concepts de « gestion didactique », d'« organisation pédagogique » et de « climat relationnel ». De ce fait, en vue de les aider à acquérir les nouvelles représentations qui sont reconnues par la communauté des scientifiques en la matière, il conviendrait de diagnostiquer au préalable, les représentations des enseignants sur ces concepts. Car nous l'avons appris avec Piaget l'acquisition de nouveaux savoirs requiert au niveau mental une assimilation ou une accommodation de l'esprit.

Cette analyse des perceptions se mène en partant d'activités mentales. Elle peut être présentée sous forme de questions à choix multiples, chaque réponse étant une représentation que l'on rencontre dans la réalité. Cet exercice sera suivi par une mise en commun des représentations des participants à la formation. Leurs réponses seront confrontées aux définitions scientifiques du concept que l'on retrouve dans les documents scientifiques en la matière. Ainsi chaque participant à la formation réalisera s'il avait une représentation exacte ou fautive du concept.

- **Etape n°2** : Analyse des pratiques

L'analyse des représentations sera suivie de l'analyse des pratiques. Il s'agit à cette étape de considérer des pratiques effectives d'enseignants pour analyser les aspects qui relèvent du centre d'intérêt considéré pour la formation. Pour ce faire les déroulés des films pourraient servir de verbatim pour l'analyse. En effet chaque déroulé est une transcription de pratiques réelles d'enseignements filmées lors de l'enquête. Cette analyse est suivie de la phase n°3 qui est le moment ultime du processus de la formation.

- **Etape n°3** : Conception de nouvelles pratiques

L'objectif de la formation ici étant de transformer la pratique des participants, la troisième étape consiste alors à élaborer individuellement une fiche de préparation d'une leçon sur n'importe quel thème en tenant compte de la dimension de l'organisateur qui fait défaut dans la pratique. Ainsi, si le thème de la formation porte sur « les réinvestissements et

transfert », la préparation de la leçon mettra en exergue les interactions enseignant-élèves, élèves-élèves qui relèvent de cette dimension de la gestion didactique.

❖ Pour la recherche en éducation

Etant donné le « caractère novateur » de cette recherche au Burkina Faso, particulièrement concernant la méthode et le modèle d'analyse utilisés, elle pourrait constituer en quelque sorte « une propédeutique » aux recherches ultérieures dans le domaine des enseignements-apprentissages. Les vidéos pourraient d'ailleurs être exploitées pour d'autres traitements et d'autres analyses, par exemple des études de cas.

En bref, tant du point de vue de la recherche en éducation, que de celui des métiers du conseil pédagogique ou de la nécessaire rénovation de la formation des enseignants, nous espérons que cette thèse pourra contribuer à l'amélioration de la qualité de l'éducation de base au Burkina Faso.

I) BIBLIOGRAPHIE

I.1) Ouvrages généraux

1. **BONNIOL, J-J., VIAL, M.,** (1997). Les modèles de l'évaluation : Textes fondateurs et commentaires. Bruxelles : De Boeck.
2. **BORG, W.R.** (1980). Time and school learning. The National Institute of Education. Washington, DC.
3. **BRESSOUX, P.,** (1993). Les effets des écoles et des classes sur l'apprentissage de la lecture, Dijon
4. **BRESSOUX, P. et PANSU, P.** (2003). Quand les enseignants jugent leurs élèves. Paris : Presses Universitaires de France.
5. **BREWER, J. ET HUNTER, A.,** (1989). Multimethod research: A synthesis of styles. Newbury Park, CA: Sage.
6. **BROPHY, J.,** (1998). Motivating students to learn. New York: Mc Graw Hill.
7. **BRU, M.,** (1991). Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage. Toulouse : EUS.
8. **COULON, A.,** (1987). L'ethnométhodologie. Paris : Presses Universitaires de France, Que sais-je ? N° 2393.
9. **COULON, A.** (1993). Ethnométhodologie et éducation. Paris : Presses Universitaires de France.
10. **CRAHAY, M. et LAFONTAINE, D.,** (1986). L'art et la science de l'enseignement. Bruxelles : Edition du Labor.
11. **CRAHAY, Y. M.,** (2000). L'école peut-elle être juste et efficace? Bruxelles : De Boeck.
12. **DEVELAY, M.,** (1992). De l'apprentissage à l'enseignement. Paris : Presses Universitaires de France.
13. **DUNKIN, M-J. et BIDDLE, B. J.,** (1974). The study of teaching. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
14. **DURU-BELLAT, M., MINGAT, A.,** (1993). Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif. Paris : Presses Universitaires de France.

15. **FISKE, S. T. et TAYLOR, S.E.**, (1991). Social cognition. New York: Mc Graw-Hill.
16. **FLANDERS, N. A.**, (1960). Teacher influence, pupil attitudes and achievement; studies in interactions analysis; Cooperative Research Project. University of Minnesota.
17. **FLANDERS, N.A.** (1970). Analyzing teacher behavior. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
18. **FLANDERS, N.A., AMIDON, E.J.** (1981). A case study of an educational innovation. Oakland, California: Ned A. Flanders.
19. **GAUTHIER, C., DESBIENS, J-F. MARTINEAU, S.** (2003). Mots de passe pour mieux enseigner. PUL.
20. **GASTON, B.**, (1993). La formation de l'esprit scientifique. Paris: Vrin.
21. **GOOD, T. L., BROPHY, J. E.**, (2000). Looking in classrooms (8è éd.) New York: Longman.
22. **HANHART, S. PEREZ, S.**, (1999). Les multiples facettes de l'efficacité en éducation. Fribourg: éditions universitaires.
23. **HOWE, K.R.**, (1988). Against the quantitative-qualitative incompatibility thesis, or, Dogmas die hard. Educational Researcher, 17,10-16
24. **JONNAERT, Ph.**, (2007). Constructivisme. Montréal : Université du Québec.
25. **JONNAERT, Ph., VANDER BORGHT, C.**, (2009). Créer des conditions d'apprentissage : Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants. De Boeck, 3^{ème} éd.
26. **KANT, E.**, (1989) Réflexions sur l'éducation. trad. Philonenko, J., 6^{ème} édition, Paris : Vrin.
27. **KANT, E.**, (1985). Critique de la Raison Pratique. trad. Ferry, L. et Wismann, H., Paris : Gallimard.
28. **KANT. E.**, (1963). Métaphysique des mœurs : Doctrine de la vertu. Paris : Hatier.
29. **KARSENTI, T., SAVOIE-ZAJC, L.**, (2000). Introduction à la recherche en éducation. Sherbrooke, Québec: Editions du CRP.
30. **KI-ZERBO, J.**, (2010). Education et développement en Afrique : cinquante ans de réflexion et d'action. Ouagadougou : Les Presses Africaines.

31. **KRATHWOHL, D. R.**, (1998), *Methods of educational and social science research: An integrated approach*, (2e éd).
32. **LAVAL, C.**, (2003), *L'école n'est pas une entreprise : le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*. Paris : Ed. La Découverte.
33. **LAVE, J., WENGER, E.**, (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
34. **LE MOIGNE, J.-L.**, (1995). *les épistémologies constructivistes*. Paris : Presses de l'Université de Québec.
35. **THANH KHÔI, L.**, (1967). *L'industrie de l'enseignement*. Paris : Les éditions de Minuit.
36. **MAGER, R. F.**, (1984). *Measuring Institutional Results*. Belmont : Pitman Learning Inc.
37. **POSTIC, M.**, (2001). *La relation éducative*. Paris : Presses Universitaires de France, 9^{ème} édition.
38. **Mc COMBS, B. L., POPE, J. E.**, (1994). *Motivating hard to reach students*. Washington, D.C. : American Psychological Association.
39. **MEIRIEU, P.**, (1993). *Outils pour apprendre en groupe*. Lyon : Editions Chroniques sociales.
40. **MIALARET, G.**, (2002). *Les sciences de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France, 9^{ème} édition.
41. **MONGEAU, P.**, (2008). *Réaliser son mémoire ou sa thèse*. Québec : Presses de l'Université de Québec.
42. **MUGNY, G.** (Ed.), (1985). *Psychologie sociale du développement cognitif*. Berne : Peter Lang.
43. **PIAGET, J.**, (1936). *la construction du réel chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
44. **PIAGET, J.**, (1967). *Logique et connaissance scientifique*. Paris: Gallimard.
45. **PLATON**, (1966). *La République*. Paris : Gf Flammarion.
46. **POSTIC, M., DE KETELE, J.-M.**, (1989). *Observer les situations éducatives*. Paris Presses Universitaires de France.
47. **PSACHAROPOULOS, G., WOODHALL, M.**, (1988). *L'éducation pour le développement. Une analyse des choix d'investissement*. Paris : Economica.

48. **QUIVY, R., CAMPENHOUDT L.,** (2006). Manuel de recherche en sciences sociales. Paris : Dunod, 3^{ème} édition.
49. **RICHARD, J.-F.,** (1990). Les activités mentales : Comprendre, raisonner, trouver des solutions. Paris : Armand Colin.
50. **ROBO, S.,** (1997). Le travail en groupe : un moyen au service des apprentissages et de la remédiation. Montpellier.
51. **ROSENTHAL, R., et JACOBSON, L.,** (1968). Pygmalion in the classroom: teacher expectations and pupils' intellectual development. New York: Holt, Rinehart and Winston.
52. **SINCLAIR, J., COULTHARD, M.,** (1975). Towards an analysis of discourse: the English used by Teachers and Pupils. Oxford: University Press.
53. **SIROTA, R.,** (1988). L'école primaire au quotidien. Paris : Presses Universitaires de France.
54. **TOCHON, F. V.,** (1993). L'enseignant expert. Paris : Nathan.
55. **VIAU, R.,** (1994). La motivation en contexte scolaire. Bruxelles : De Boeck.
56. **VILLEPENTOUX, L.,** (1996). Aider les enfants en difficulté à l'école : l'apprentissage du lire-écrire. Bruxelles : De Boeck.
57. **VINATIER, I.,** (2013). Le travail de l'enseignant : Une approche par la didactique professionnelle. Belgique : De Boeck.
58. **VYGOTSKI, L.S.,** (1985/1934). Pensée et langage. Paris : Editions sociales.
59. **YSERBYT, V., SCHADRON, G.,** (1996). Connaître et juger autrui. Grenoble : PUG.

I.2) Articles scientifiques, études et autres rapports

1. **ANDERSON, L. W.,** (1992). Accroître l'efficacité des enseignants, UNESCO, Paris France.
2. **ADEA (2005).** Le défi de l'apprentissage : améliorer la qualité de l'éducation de base en Afrique subsaharienne. Paris : l'Harmattan.
3. **AEBY, S., De PIETRO, J. F.,** (2003). « Lorsque maître et élèves interagissent...Vers un modèle d'analyse de la construction des connaissances en

- classe ». In TUPIN, F. (dir). Les Dossiers des Sciences de l'Education : de l'efficacité des pratiques enseignantes ? Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, n° 10, décembre, pp. 93-106.
4. **AKKARI, A.**, (1999). « inégalités et privatisation dans les pays du Sud ». In Banque Mondiale, réformer et transformer l'éducation dans les pays du Sud : Regards croisés. Fribourg.
 5. **ALTET, M.**, (1996). « Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser ». In Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, Ph. (dir). Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies, quelles compétences ? Bruxelles : De Boeck pp. 27-40.
 6. **ALTET, M.** (2003). « Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation ». In TUPIN, F. (dir). Les Dossiers des Sciences de l'Education : de l'efficacité des pratiques enseignantes ? Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, n° 10, décembre, pp. 31-42.
 7. **ALTET, M., BRESSOUX, P., BRU, M., LECONTE-LAMBERT, C.** (1994) et (1996a). Etude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2. Les dossiers d'Education et Formations. MEN, Direction de l'évaluation et de la prospective, n° 44 et 70.
 8. **ALTET, M.**, (1994). « Comment interagissent enseignant et élèves en classe ? ». Note de synthèse in Revue Française de pédagogie. Paris : INRP, N° 107.
 9. **ANDERSON, L. W.**, (1992). Accroître l'efficacité des enseignants. Paris : UNESCO/ Institut International de planification de l'éducation.
 10. **BARDI A-M.**, (2005). Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école. Paris : MEN, N°079.
 11. **ATTALI, A., BRESSOUX, P.**, (2002). L'évaluation des pratiques éducatives dans les premiers et seconds degrés. Haut Conseil de l'évaluation de l'école. Paris.
 12. **BABAD, E. Y.** (1998). « Preferential affect: the crux of the teacher expectancy issue ». In Brophy, J. (Ed.). Advances in research on teaching. Expectations in the classroom. Greenwich, CT: JAI Press, Vol. 7, pp. 237-252.

13. **BAILLARGEON, N.**, (2007). « La mort dans l'âme: la réforme et la recherche ». In *Argument : Politique, société et histoire*. France : (9) 1, pp. 35-49.
14. **BERBAUM, J.**, (1994). « Apprentissage ». In *Dictionnaire Encyclopédique de l'Education et de la Formation*. Paris: Nathan, pp. 70-73.
15. **BLOOM, B.S.**, (1974). *An introduction to mastery learning*. In J.H.BLOCK(Ed), *Schools society, and mastery learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
16. **BOUCHARD, C. et PLANTE, J.**, (2002). « La qualité: mieux la définir pour mieux la mesurer ». In *Les cahiers du service de pédagogie expérimentale*. Paris : n° 11-12, pp. 219-236).
17. **BRESSOUX P.**, (1994). « Les recherches sur les effets-écoles et les effets-mâtres ». In *Revue Française de Pédagogie*, France : n°108, pp.91-137.
18. **BRESSOUX, P.**, (2003). « Jugements scolaires et prophéties autoréalisatrices: anciennes questions et nouvelles réponses ». In *Les Dossiers des Sciences de l'Education : de l'efficacité des pratiques enseignantes ?* " Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, n° 10, décembre, pp. 45-58.
19. **BRONFENBRENNER, U.**, (1981). « L'écologie expérimentale de l'éducation ». In Beaudot, A. et Zay, D. *Sociologie de l'école : pour une analyse de l'établissement scolaire*. Paris : Dunod.
20. **BRONFENBRENNER, U.** (1986). « Dix années de recherche sur l'écologie du développement humain ». In Crahay, M. et Lafontaine, D. (éd). *l'art et la science de l'enseignement*. Bruxelles : Edition du Labor.
21. **BRU, M.**, (2002). « Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer ». In *Revue Française de Pédagogie*, France : n°138.
22. **BRU, M.**, (1998). « La variation scientifique des propos et discours sur les pratiques d'enseignement: après les illusions perdues ». in Hadji, C., Baillé, J. *Recherche et éducation*. Bruxelles : De Boeck.
23. **BRU, M., ALTET, M. et BLANCHARD-LAVILLE, C.**, (2004). "A la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages". In *Revue Française de pédagogie*, Pays édition n°148, pp.75-87

24. **CARACELLI, V. J. et GREENE, J.C.**, (1993). « Data analysis strategies for mixed-method evaluation designs ». In Educational Evaluation Policy Analysis. Pays édition 15 (2), 195-207.
25. **CARDINET, J.**, (1990). « L'élargissement de l'évaluation ». In Education et recherche. Pays édition Vol. 1 N° 1, pp. 15-34.
26. **CRAHAY, M.**, (1989). « Contraintes de situation et interaction maître-élève : changer sa façon d'enseigner est-ce possible ? ». In Revue française de Pédagogie, France : édition n°88
27. **CRAHAY, M.**, (1996). « Piaget et l'éducation: nécessité d'une réflexion épistémologique ». In Chabchoub, A., (dir.). L'apport de Piaget aux études pédagogiques et didactiques. Tunis: publications de l'Institut supérieur de l'éducation et de la formation continue. pp. 45-71.
28. **CRAHAY, M., FORGET, A.**, (2006). « Changements curriculaires: Quelle est l'influence de l'économique et du politique? ». In Audigier, F., Crahay, M. et Dolz, J. (éds.). In Curriculum, enseignement et pilotage. Bruxelles: De Boeck-Université. pp 63-84.
29. **CREPAULT, J. et NGUYEN-XUAN, A.**, (1990). « Le développement cognitif ». In Richard J.-F ; Bonnet, C. ; Ghiglione, R. (dir.). Traité de psychologie cognitive : le traitement de l'information symbolique. Paris : Dunod, vol.2, pp. 165-206.
30. **CRESWELL, J.W., Plano Clark, V.L., Gutmann, M., Hanson, W.**, (2003). Advanced mixed methods research designs. In Tashakkori and C. Teddlie (Eds.), Handbook of mixed methods in social and behavioral researches, 209-240. Thousand Oaks, CA: Sage.
31. **DANIEL CHARTIER, D.**, (2003). Les styles d'apprentissage : entre flou conceptuel et intérêt pratique. L'Harmattan, « Savoirs » n° 2, pp.7-28
32. **DELHAYHE, A.**, (1997). « Le temps comme unité d'analyse dans la recherche sur l'enseignement ». In Revue Française de Pédagogie, France : n°118, pp107-125.
33. **DEMEUSE, M., BAYE, A., STRAETEN, M-H., NICAISE, J. et MATOUL, A.**, (éds.), (2005).Vers une école juste et efficace : 26 contributions sur les systèmes

d'enseignement et de formation. Bruxelles: De Boeck, coll. Economie, Société, Région.

34. **DEPRET, E., et FILISETTI, L.,** (2001). « Juger et estimer la valeur d'autrui: des biais de jugement aux compétences sociales ». In *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, France : 30 (3), pp. 297-315.
35. **Doise, W., Mugny, G. and Perret-Clermont, A.-N.** (1975), Social interaction and the development of cognitive operations. *Eur. J. Soc. Psychol.*, 5: 367–383. doi: 10.1002/ejsp.2420050309 .
36. **DOYLE, W.,** (1986a). « Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants ». In M. **CRAHAY et D. LAFONTAINE** (éd). *L'art de la science de l'enseignement*. Bruxelles: Edition du Labor.
37. **DOYLE, W.,** (1986b). "Classroom organization and management". In M.C. **WITTROCK** (ED). *The third handbook of reseach on teaching*. New York: Mac Millan Publishing Company, pp.392-431.
38. **GAGE, N-L.,** (1986). "Comment tirer un meilleur parti des recherches sur le processus d'enseignement ? ». In Crahay, M.et Lafontaine, D., (éd). *L'art et la science de l'enseignement*. Bruxelles : Edition du Labor.
39. **GENELOT, S., TUPIN, F.et al.** (2003). « Dynamiques de classe et efficacité scolaire ». In *Les Dossiers des Sciences de l'Education : de l'efficacité des pratiques enseignantes ?* Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, n° 10, décembre, pp. 107-128.
40. **BOUTIN, G.,** (2000). « Le béhaviorisme et le constructivisme ou la guerre des paradigmes ». Québec français : <http://id.erudit.org/iderudit/56026ac>, n° 119, pp. 37-40.
41. **GERVAIS, R., NADEAU, G. G.,** (1997). « Validation d'un instrument d'évaluation de l'enseignant et de l'enseignante ». In *ADMEE : Mesure et évaluation en éducation*. Canada : vol.16, n° 3 et 4, pp.117-145.
42. **GOANAC'H, D. et PASSEREAULT, J.-M.,** (1995). « La psychologie cognitive : l'étude de la connaissance ». In Goanac'h, D. et Golden, C., (dir.). *profession*

- enseignant : Manuel de psychologie pour l'enseignement. Paris : Hachette. pp 55 à 91.
43. **GRISAY, A.**, (1983). « Quels indicateurs pour quelle réduction des inégalités ? ». In Actes des rencontres sur l'évaluation : Evaluation Formative et formation des enseignants. Belgique: Université de Namur. pp.52-67.
 44. **HALBWACHS, F.**, (1981). Apprentissage des structures et apprentissage des significations. In revue française de pédagogie. France : Vol 57, pp. 15-21.
 45. **HOGUE, R. D., et COLADARCI, T.**, (1989). Teacher-based judgments of academic achievement: a review of literature. Review of educational research, 59 (3), 297-313. Washington, DC.
 46. **JONNAERT, Ph.**, (1995b). Entrer dans l'apprentissage scolaire. In Forges, G. (éd.). Enfants issus de l'immigration et apprentissage du français langue seconde. Paris : Didier-Erudition pp 15-53.
 47. **JUSSIM, L.**, (1989). Teacher expectations: self-fulfilling prophecies, perceptual biases and accuracy. In Journal of Personality and Social Psychology, 57 (3), pp. 469-480. U.S.A.
 48. **KERSENTI, T.**, (2000). "Pragmatisme et méthodologie de recherche en sciences de l'éducation: passons à la version 3.0. In Formation et Profession. CRIEFPE. Canada.
 49. **LOPEZ, L. M.**, (2003). Les structures de participation privilégiées dans la microculture de classe: un indice de l'efficacité des pratiques d'enseignement et d'apprentissage ? In Les Dossiers des Sciences de l'Education, «de l'efficacité des pratiques enseignantes ? " Toulouse PUM, n° 10, Décembre, pp. 59-75.
 50. **MASLOW, A.**, (1943). "A theory of human motivation", in psychological Review, n°50, pp.370-396. New York.
 51. **MENESR, DEP (1996)**. Etude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2 ; deuxième phase (octobre 1995). Les Dossiers d'Education et de Formations.

52. **MORLAIX, S.** (2002). Quel rôle accorder aux incitations dans la recherche sur l'efficacité enseignante ? Document de travail. IREDU. Mars 2002, 25p.
53. **MOSCONI, N., HEIDEIGER, N.** (2003). Des enseignantes face à des inspecteurs : une approche mendélienne du rapport d'autorité. *Revue française de pédagogie*, volume 142, pp. 45-53.
54. **MOTTIER LOPEZ, L.** « Les structures de participation privilégiées dans la microculture de classe : un indice de l'efficacité des pratiques d'enseignement et d'apprentissage » ? In les Dossiers des Sciences de l'Education, PUM, N° 10, 2003.
55. **OUELLET, Y.** (1997). Un cadre de référence en enseignement stratégique, *Vie pédagogique*, 104, 4-11. PUQ, Canada.
56. **PERRENOUD, P.,** (2003) "Qu'est-ce qu'apprendre ?", *Enfances et Psy*, 2003/4 n°24, p.9-17. Doi:10. 3917/ep.024.0009. Toulouse, France.
57. **SALL, H. N. et DE KETELE, J-M.,** (1997) l'évaluation du rendement des systèmes éducatifs : apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité. In *ADMEE, Mesure et évaluation en éducation*. Canada: vol.19 n°3, pp.119-142.
58. **SUCHAUT, B.** (2003). « De la nécessité d'évaluer les pratiques enseignantes : entre enjeux sociaux et obstacles méthodologiques ». In *Dossiers des Sciences de l'Education*, TUPIN, F. (Coord), PUM, n°10.
59. **SUCHAUT, T, B.,** (2003). De la nécessité d'évaluer les pratiques enseignantes: entre enjeux sociaux et obstacles méthodologiques», in TUPIN, F. (Coord.), les *Dossiers des Sciences de l'Education*, «De l'efficacité des pratiques enseignantes ? " Toulouse: PUM, n°10, Décembre, pp.17-30.
60. **TALBO, L.,** (2011). Les études sur les effets des pratiques enseignantes et sur les apprentissages des élèves. Synthèse, limites et perspectives. Université Toulouse II- Le Mirail, UMR EFTS (non publié).
61. **TUPIN, F.** (Coord), (2001). *Eveil aux langues*. Projet Socrate/Lingua 42137-CP-3-99-1-FR-Lingua-LD (2001). *Evaluation qualitative des processus et effet liés au curriculum « EVLANG »*. Rapport de recherche. L.C.F UMR 6058 CNRS

62. **TUPIN, F. (2006).** « transfert(s) de modèle(s), un concept opératoire pour dynamiser les approches comparatives en éducation- Le cas de Mayotte. Université de La Réunion, LCF-UMR 8143 CNRS. In HDR, Note de synthèse.
63. **TUPIN, F., COMBAZ, G., (2003).** « Jalons pour une problématique générale ». In les Dossiers des Sciences de l'Éducation. Toulouse : Presses universitaires du Mirail, n°10.
64. **TUPIN, F., (2003).** « De l'efficacité des pratiques enseignantes ? ». In les Dossiers des Sciences de l'Éducation n°10, 15-37. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
65. **TVERSKY, A. et KAHNEMAN, D., (1974).** Judgment under uncertainty: heuristics and biases. In Science, n°185, 1124-1131.
66. **UNESCO, (2005).** Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous. Paris : Unesco.
67. **UNESCO, (2006).** Plan national sectoriel de l'éducation : un guide d'approche pour une planification axée sur les résultats. Paris : Unesco .
68. **KI-ZERBO, J. (2010),** Education et développement en Afrique. Cinquante ans de réflexion et d'action. Ouagadougou, Les Presses Africaines.
69. **Von GLASERSFELD, E. (2001).** « Constructivisme radical et enseignement ». In Perspectives. France : 31 (2), pp. 191-204.
70. **Von GLASERSFELD, E., (2004 a).** Questions et réponses au sujet du constructivisme radical, in Ph. Jonnaert et D. Masciotra, (dir.), Constructivisme: choix contemporains. Hommage à Ernst von Glasersfeld, (pages 291-317); Québec: Presses Universitaires de Québec.
71. **VYGOTSKY, L. S., (1985/1933).** « Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire ». In Shneuwly, B. et Bronckart, J.-P. (Eds.). Vygotski aujourd'hui. Paris : Delachaux et Niestlé, pp.95-117.
72. **WEISSR, S., REIN, M., (1970).** The evaluation of board-aim programs: experimental design, its difficulties and an alternative. Admin, Science quart.vol.15(1), pp 97-112.

73. **WORLD BANK** (1995). *Priorities and Strategies for Education*. Washington D.C: The World Bank.
74. **VINATIER, I;** (2013). *Le travail de l'enseignant : Une approche par la didactique professionnelle*. Paris : De Boeck.
75. **SMYTH, W. J.,** (1988). Time. In M.J. DUNKIN (Ed.), *The international Encyclopedia of teaching and teacher education*. Oxford: Pergamon Press, p.372-379.

I.3) Thèses et mémoires

1. **BRESSOUX, P.** (1993). *Les effets des écoles et des classes sur l'apprentissage de la lecture*. Thèse de doctorat non publié, Université de Bourgogne, Dijon. BRU, M. (1987). *Vers une théorie du système enseignement-apprentissage. De la pratique aux modèles*. Thèse de Doctorat. Toulouse : Université de Toulouse Le Mirail.
2. **CLANET, J.** (1997). *Contribution à l'intelligibilité du système enseignement-apprentissage, stabilisations et interactions en contexte*. Thèse Toulouse-Le Mirail.
3. **JARLEGAN, A.** (1999). *La fabrication des différences. Sexe et mathématiques à l'école élémentaire*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Education non publiée, Université de Bourgogne, Dijon.
4. **KABORE, L. S.** (2011). *Sous-scolarisation au Burkina Faso : le cas de l'accès à l'enseignement primaire dans la Région du Sahel*. Thèse de doctorat, U.F.R. LETTRES et LANGAGES, Université de Nantes.
5. **LEFEUVRE, G.** (2007). *Travail collectif des enseignants et pratiques d'enseignement*. Thèse de doctorat. Toulouse : Université Toulouse II-Le Mirail.
6. **OUEDRAOGO, E.,** (2003). *Les obstacles à la généralisation de l'éducation Bilingue au Burkina Faso*. Mémoire pour l'obtention du certificat d'aptitude à l'inspection de l'enseignement du premier degré. Ecole Normale Supérieure de Koudougou (non publié).
7. **OUEDRAOGO, E.,** (2005). *La tâche de l'éducation selon Emmanuel Kant*. Mémoire pour l'obtention du diplôme de maîtrise en philosophie (option éducation). Université de Ouagadougou (non publié).

8. **OUEDRAOGO, E.**, (2009). Perceptions des acteurs clés et stratégies d'élimination des déperditions scolaires dans l'enseignement primaire au Burkina Faso. Mémoire pour l'obtention du diplôme de Master en planification et gestion de l'éducation. IPE/UNESCO, Paris (non publié).
9. **SALL, H., N.** (1996). Efficacité et équité de l'enseignement supérieur. Doctorat d'Etat, Université Cheikh Anta Diop de Dakar.
10. **TUPIN, F.** (2006). Les pratiques enseignantes et leur contextes: des curricula aux marges d'action. Dossier de candidature à l'Habilitation à Diriger des Recherches (HDR). II) Note de synthèse. Directeur de Recherche: Professeur Marguerite Altet. Université de Nantes.

I.4) Dictionnaires

1. **Le Nouveau Petit Robert**, (2009). Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. Nouvelle édition millésime.
2. **LEGENDRE, R.** (1988). Dictionnaire actuel de l'éducation. Paris : Larousse.
3. **LEGENDRE, R.** (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation (2ème édition). Montréal: Guérin.
4. **Foulquier, P.**, (1991), Dictionnaire de la langue pédagogique, Paris, Presses Universitaires de France.
5. **LAFON, R.**, (1963), Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant. Paris, Presses Universitaires de France.
6. **RAYNAL, F. et RIEUNIER, A.**, (1997). Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation et psychologie cognitive. Paris. ESF.
7. **André Lalande, A.** (1997). Vocabulaire technique et critique de la philosophie, **vol. 2, 4ème éd.**

I) Glossaire

ADEA	Association pour le Développement de l'Education en Afrique
APP	Activités Pratiques de Production
BAD	Banque Africaine de Développement
BEPC	Brevet d'Etude du Premier Cycle
CAMES	Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur
CA/IEPD	Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'IEPD
CAP	Certificat d'Aptitude pédagogique
CCEB	Chef de Circonscription d'Education de Base
CEAP	Certificat Elémentaire d'Aptitude Pédagogique
CEB	Circonscription d'Education de Base
CEEP	Centres d'Eveil et d'Education Préscolaires
CER	Centres d'Education Ruraux
CM1	Cour Moyen 1ère année
CM2	Cours Moyen 2 ^{ème} Année
CNRST	Centre National de Recherche Scientifique et Technologique
CONFEMEN	Conférence des ministres de l'éducation nationale des pays francophones
CP1	Cours Préparatoire Première Année
CPAF	Centre Permanent d'Alphabétisation et de Formation
CPI	Conseiller Pédagogique Itinérant
CPU	Centre de Pédagogie Universitaire
CSAP	Certificat Supérieur d'Aptitude Pédagogique
DAF	Direction de l'administration des Finances
DAMSSE	Direction de l'Allocation des Moyens Spécifiques
DCPM	Direction de la Communication et de la Presse Ministérielle
DEBP	Direction de l'Enseignement de Base Privé
DECEB	Direction des Examens et Concours de l'Education de Base
DEP	Direction des Etudes et de la Prospective
DFE/ENEP	Diplôme de Fin d'Etudes de l'Ecole Nationale des Enseignants du Primaire
DFP	Direction de la Formation des Personnels
DGEB	Direction Générale de l'Education de Base
DGENF	Direction Générale de l'Education Non Formelle
DGESS	Direction Générale des Etudes et des Statistiques Sectorielles
DGRIEF	Direction Générale de la Recherche et des Innovation en Education et la Formation
DMP	Direction des Marchés Publics
DPEFG	Direction de la Promotion de l'Education des Filles et du Genre
DPENA	Direction Provinciale de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation
DRENA	Direction Régionale de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation
DRH	Direction des Ressources Humaines
DSCLEB	Direction des Sport, de la Culture et des Loisirs de l'Education de Base
DSRIE	Direction du Suivi de la Réalisation des Infrastructures Educatives
EAS	Evaluation des Acquis Scolaires
ECAP	Ecole des Cadres d'Animation Pédagogique
EDSBF-MICS	Enquête Démographique et de Santé du Burkina Faso et à Indicateurs Multiples
EJE	Educateur de Jeunes Enfants
ENAS	Enquête Nationales sur les Acquis Scolaires
ENEP	Ecole Nationale des Enseignants du Primaire
ENSK	Ecole Normale Supérieur de Koudougou
EPE	Etablissement Public d'Etat
EPFEP	Ecoles Privées de Formation des Enseignants du Primaire
EPT	Education Pour Tous
EPU	Education Primaire Universelle
EvLang	Eveil aux langues
FIAS	Flanders' Interaction Analysis System

FONER	Fonds National pour l'Education et la Recherche
GAP	Groupe d'Animation Pédagogique
HDR	Habilitation à Diriger les Recherches
IAC	Instituteur Adjoint Certifié
IC	Instituteur Certifié
IDH	Indice du Développement Humain
IEPD	Inspecteur de l'Enseignement du Premier Degré
IPE	Institut International de Planification de l'Education
INERA	Institut National de l'Environnement et de Recherche Agricole
INSS	Institut National des Sciences des Sociétés
IP	Instituteur Principal
IRSAT	Institut de Recherche en Sciences appliquées et Technologie
IRSS	Institut de Recherche en Sciences de la Santé
MASSN	Ministère de l'Action Sociale et de la Solidarité Nationale
MENA	Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation
MESS	Ministère des Enseignements Secondaire et Supérieur
MESSRS	Ministère des Enseignements Secondaire Supérieur et de la Recherche Scientifique
MRSI	Ministère de Recherche Scientifique et des Innovations
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Economique
OCECOS	Office Centrale des Examens et Concours du Secondaire
OGP	Outil de Gestion pédagogique
OIT	Organisation Internationale du Travail
OMD	Objectifs du Millénaire pour le développement
OPEN	Observation des Pratiques Enseignantes
OPERA	Observation des Pratiques Enseignantes en Relation avec les Apprentissages
PAC	Plan d'Amélioration Collectif
PAI	Plan d'Amélioration Individuel
PASEC	Programme d'Analyse Sectorielle de la Confemen
PDDEB	Plan Décennal de Développement de l'Enseignement de Base
PDSEB	Programme de Développement Stratégique de l'Education de Base
PIB	Produit Intérieur Brut
QUIBB	Questionnaire Unifié des Indicateurs de Base du Bien être
RESEN	Rapport d'Etat d'un Système Educatif National
RGPH	Recensement Général de la population et de l'Habitat
SACMEQ	Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality
SEP	Sentiment d'Efficacité Personnelle
SPPEP	Système des Pratiques Professionnelles de l'Enseignant du Primaire
SVT	Sciences de la Vie et de la Terre
TBS	Taux Brut de Scolarisation
TS	Tests Standardisés
TSC	Théorie Sociale Cognitive
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Education la Science et la Culture
UNICEF	Fonds des nations Unies pour l'Enfance
USAID	Agence des Etats Unis pour le Développement International

II) Liste des tableaux

TABLEAU 1 : Enfants d'age pre scolarisable et prescolarises en nombres absolus	39
TABLEAU 2 : Nombre de structures prescolaires et distribution selon le statut	40
TABLEAU 3 : Nombre d'encadreurs par type et nombre d'auditeurs par encadreur	40
TABLEAU 4 : Effectifs des eleves	41
TABLEAU 5 : Indicateurs d'acces et de couverture.....	42
TABLEAU 6 : Indicateurs de flux	42
TABLEAU 7 : Ratio eleves-classe.....	43
TABLEAU 8 : Resultats scolaires en 2011	43
TABLEAU 9 : Resultats des tests standardises de l'oecos.....	44
TABLEAU 10 : Financement (fonds propres) du mess en 2011	44
TABLEAU 11 : Effectifs des etudiants par domaine d'enseignement superieur	45
TABLEAU 12 : Effectifs des enseignants permanents du public et du prive	46
TABLEAU 13 : Nombre d'etablissements du superieur la part du prive.....	47
TABLEAU 14 : Nombre de beneficiaires et nature du soutien	47
TABLEAU 15 : Repartition budgetaire	48
TABLEAU 16 : Les écoles primaires.....	58
TABLEAU 17 : Effectif des enseignants selon le corps.....	68
TABLEAU 18 : Effectifs des enseignants selon la fonction occupee a l'ecole.....	69
TABLEAU 19 : Effectif des enseignants selon le type de classe tenue	69
TABLEAU 20 : Base de donnees pour echantillonnage de classes	226
TABLEAU 21 : Extrait de trois lignes d'un deroule d'une seance de grammaire filmee.....	233
TABLEAU 22 : Extrait d'un tableau dynamique croise a partir des deroule des seances	234
TABLEAU 23 : Extrait d'un tableau de notation des durees des sequences par classe a partir de l'outil d'observation de gestion du temps.....	236
TABLEAU 24 : Extrait de la compilation des donnees sur l'implication de la classe c1	237
TABLEAU 25 : Presentation des dimensions relatives au domaine du « climat relationnel »	238
TABLEAU 26 : Description des reponses des enseignants en lien avec le « climat relationnel »	239
TABLEAU 27 : Presentation des dimensions relatives au domaine du « climat relationnel »	243
TABLEAU 28 : Description des reponses des eleves en lien avec le domaine du « climat relationnel »	244
TABLEAU 29 : Presentation des dimensions relatives au domaine de l' « organisation pedagogique »	266
TABLEAU 30 : Description des reponses des enseignants en lien avec l' « organisation pedagogique »	267
TABLEAU 31 : Presentation des dimensions relatives au domaine de l' « organisation pedagogique »	267
TABLEAU 32 : Description des reponses des eleves en lien avec le domaine de l' « organisation pedagogique »	269
TABLEAU 33 : Presentation des variables et indicateurs relatifs au domaine de la « gestion didactique ».....	281
TABLEAU 34 : Description des reponses des enseignants en lien avec la « gestion didactique ».....	282
TABLEAU 35 : Presentation des variables et indicateurs relatifs au domaine de la « gestion didactique ».....	283
TABLEAU 36 : Description des reponses des eleves en lien avec le domaine de la « gestion didactique ».....	284
TABLEAU 37 : Frequence des dimensions de d0+d2 selon les strates	297
TABLEAU 38 : Frequences des dimensions de d2 selon les strates	303
TABLEAU 39 : Frequences des dimensions de d3 selon les strates	309

III) Liste des graphiques

GRAPHIQUE 1 : evolution comparative des effectifs selon le genre.....	57
GRAPHIQUE 2 : evolution du taux brut d'admission national selon le sexe	59
GRAPHIQUE 3 : evolution du taux de couverture (participation) au cours de la derniere decennie	60
GRAPHIQUE 4 : evolution du mode de financement des investissements	62
GRAPHIQUE 5 : achevement a l'enseignement primaire	63
GRAPHIQUE 6 : le maintien des eleves dans l'enseignement primaire	64
GRAPHIQUE 7 : evolution comparee des taux de reussite des garçons et des filles a l'examen de fin de cycle.....	65
GRAPHIQUE 8 : evolution comparee du taux d'encadrement.....	66
GRAPHIQUE 9 : variation interclasse du domaine « climat relationnel (d0+d1) » dans les deux strates.....	247
GRAPHIQUE 10 : variation intra classe des dimensions du domaine "climat relationnel (do+d1)"	248
GRAPHIQUE 11 : variation intra classe des dimensions du domaine "climat relationnel (do+d1).....	249
GRAPHIQUE 12 : portion de l'implication ou non des eleves.....	251
GRAPHIQUE 13 : variation de l'implication des eleves a niveau faible.....	253
GRAPHIQUE 14 : variation de l'implication des eleves a niveau moyen	255
GRAPHIQUE 15 : variation de l'implication des eleves a niveau fort.....	256
GRAPHIQUE 16 : variation de l'implication des eleves a niveau faible.....	258
GRAPHIQUE 17 : variation de l'implication des eleves a niveau moyen	260
GRAPHIQUE 18 : variation de l'implication des eleves a niveau fort.....	262
GRAPHIQUE 19 : comparaison des frequences des dimensions du domaine du « climat relationnel ».....	265
GRAPHIQUE 20 : variation interclasse du domaine « d2 » dans les deux strates.....	270
GRAPHIQUE 21 : variation intra classe des dimensions du domaine "organisation pedagogique (d2)"	272
GRAPHIQUE 22 : variation intra classe des dimensions du domaine "organisation pedagogique (d2)"	273
GRAPHIQUE 23 : portion des durees des trois moments de la seance pedagogique	274
GRAPHIQUE 24 : comparaison des durees des sequences dans les classes a faibles effectifs	276
GRAPHIQUE 25 : comparaison des durees des sequences dans les classes effectifs eleves	277
GRAPHIQUE 26 : comparaison des frequences des dimensions du domaine de l' « organisation pedagogique » selon les strates	279
GRAPHIQUE 27 : variation interclasse du domaine « gestion didactique(d3)» dans les deux strates.....	285
GRAPHIQUE 28 : variation des dimensions du domaine « gestion didactique (d3) ».....	286
GRAPHIQUE 29 : variation des dimensions du domaine « gestion didactique (d3)» dans les classes a effectifs eleves.....	287
GRAPHIQUE 30 : comparaison des frequences des dimensions du domaine de la « gestion didactique » selon les strates	290
GRAPHIQUE 31 : proportion des observations des seances par domaine	293
GRAPHIQUE 32 : disparite des observations selon les domaines et les strates	294

IV) Liste des figures

FIGURE 1 : carte administrative du burkina faso	27
FIGURE 2 : organigramme de l'education de base apres reforme.....	35
FIGURE 3 : diagramme du systeme educatif avant reforme	38
FIGURE 4 : localisation de l'objet dans les champs disciplinaires.....	100
FIGURE 5 : representation des trois poles du triangle didactique	102
FIGURE 6 : le modele processus-produit	117
FIGURE 7 : le modele triadique systemique reciproque	129
FIGURE 8 : les deux spheres de l'action de l'enseignant en situation pedagogique	131
FIGURE 9 : la demarche d'etude des pratiques d'enseignement lue doublement.....	133
figure 10 : les relations entre enseignement et apprentissage	141
FIGURE 11 : zone d'observation des interactions	186
FIGURE 12 : demarche de l'analyse croisee.....	210
figure 13: representation graphique du modele d'analyse	212
FIGURE 14 : presentation des outils de recueil des donnees et leurs objectifs	220

V) Index des Auteurs

- Adams, 168
Akkari, 174
Altet, 99, 102, 103, 119, 123, 124, 135, 140, 141, 163, 181, 182, 197
Amidon, 222
Atkinson, 182
- Bachelard, 118
Ballard, 183
Bandura, 119, 123, 126, 127, 128
Bardi, 189, 190
Baye, 173
Berbaum, 134, 181
Biddle, 120
Blachard-Laville, 181
Bloom, 145, 146, 311
Bonniol, 119
Borg, 307, 318, 322
Botteman, 126, 127
Bouchard, 170, 171, 172
Bourdieu, 182
Bressoux, 99, 116, 121, 141, 142, 143, 171, 175, 176, 177, 200, 207
Brewer, 209
Bronfenbrenner, 123
Brophy, 106, 143, 148, 170, 306, 318, 326
Bru, 99, 104, 116, 119, 123, 124, 128, 135, 136, 137, 140, 141, 163, 181, 197, 207
Buddle, 123, 163
- Campenhoudt, 210, 213
Caracelli, 209
Cardinet, 118
Carugati, 139
Cherkaoui, 176, 200
Clanet, 19, 99, 118, 119, 122, 124, 125, 192, 193, 197, 206, 213
Claparède, 94, 181
Crahay, 111, 119, 120, 123, 163, 176, 200
Creswell, 231
Cusset, 59
- Deketele, 175
Demeuse, 171, 172, 173, 176, 200
Desbiens, 306, 318, 323
Doise, 139
Doyle, 115, 123, 144, 163
Dunkin, 120, 123, 163
Duru-Bellat, 117, 207
- Feldman, 183
Felouzis, 121
Flanders, 222
Forget, 111
Foulquier, 181
François, 126, 127
Freinet, 94, 181
- Gage, 115, 116, 117, 119, 123, 163
Gaston Mialaret, 20
Gauthier, 306, 318, 323
Genelot, 137, 170, 192
Good, 106, 143, 170, 171
Greene, 209, 231
Grisay, 175, 176, 200
- Hamre, 197
Hanhart, 172
Hattie, 197
Houssay, 102
Howe, 231
Hull, 106
Hunter, 209
- Imbert, 182
- Jean-François Marcel, 1, 20, 96, 99, 112, 127, 129, 130, 131, 133, 184, 186, 193, 211, 212, 222, 317
Johnson, 209, 231
Jonnaert, 94, 101, 102, 110, 111, 122, 177, 178, 179, 183, 184, 188, 200
Jonahert, 111

Kahneman, 141
 Krathwohl, 208

Lafon, 101
 Lafontaine, 120
 Lalande, 165, 166, 173
 Larousse, 178, 181, 189
 le Moigne, 108
 Lefeuvre, 121, 211, 212, 317
 Legendre, 101, 169, 171, 172, 178
 Lenoir, 197
 Littré, 178
 Lopez, 136, 137

MacKinlay, 197
 Martineau, 306, 318, 323
 Maslow, 134
 Mc Clelland, 183
 Mehan, 137
Meirieu, 139
 Mialaret, 98, 165
 Mingat, 117
 Morlaix, 119
 Mugny, 139, 305

Onwuegbuzie, 209
 OPERA, 5, 86, 193, 194, 197, 199, 213, 217, 222,
 225, 228, 305, 317, 319, 320, 337
 Ouédraogo, 94
 Ouellet, 109

Pavlov, 104, 105
 Perez, 172
 Perrenoud, 179, 180, 296, 305, 312, 326
Perret-Clermont, 139
 Petit Robert, 165, 166, 173, 177
 Piaget, 109, 110, 119, 138, 139, 312, 328
 Plano Clark, 231
 Plante, 170, 171, 172
 Platon, 175, 211
 Postic, 99, 112, 165
 Psacharopoulos, 170

Psacharopoulos, 174, 175

Quivy, 210, 213

Rawls, 174, 176, 200
 Raynal, 101
 Rieunier, 101
 Robo, 139
 Rocheleau, 104
 Ross, 175, 176, 200
 Roux, 138
 Rummelhart, 183

Sall Nacuzon, 175, 176, 200
 Schubert, 167, 191
 Sirota, 116
 Skinner, 105, 106, 107
 Socrate, 175, 211
 Suchaut, 117, 118, 119, 120, 135
 Swanzon, 171

Talbot, 115, 123, 163
 Tardif, 109, 312
 Tashakkori, 231
 Teddlie, 231
 Thanh Khôi, 170
 Thorndike, 104, 105
 Tourneur, 188
 Tupin, 99, 135, 136, 137, 138, 141, 170, 172, 173,
 175, 176, 181, 184, 186, 192, 197, 207, 208
 Tversky, 141

Van Der Maren, 209
 Van-Zanten, 124
 Vial, 119
 Von Glasersfeld, 108
 Vygotsky, 119, 138

Walberg, 197
 Watson, 105
 Woodhall, 170, 174, 175

**ECOLE SUPERIEURE DU PROFESSORAT
ET DE L'ÉDUCATION**

Thèse en vue de l'obtention du **diplôme de Doctorat**
Spécialité : **Sciences de l'Éducation**

Etienne OUEDRAOGO

*La qualité de l'éducation au Burkina-Faso :
Efficacité des enseignements-apprentissages
dans les classes des écoles primaires*

Soutenue le 28 septembre 2016
et dirigée par **Frédéric TUPIN**

ANNEXES

Table des annexes

Annexe 1) : Guide d'entretien avec les enseignants	346
Annexe 2) : Guide d'entretien avec les élèves	350
Annexe 3) : Carrousel de l'implication des élèves	352
Annexe 4) : Grille d'observation de la gestion du temps d'enseignement ..	353
Annexe 5) : Maquette d'encodage des déroulés des films et des entrevues	354
Annexe 6) : Transcriptions des vidéos des séances pédagogiques dans les classes à faibles effectif.	368
Annexe 7) : Transcriptions des vidéos des séances pédagogiques dans les classes à effectifs élevés	513
Annexe 8) : Bases de données	637
Annexe 9) : Transcription des entrevues avec les élèves après les séances pédagogique (interviews enregistrées)	640
Annexe 10) : Transcription des entrevues avec les enseignants après les séances pédagogiques (interview enregistrées)	717
Annexe 11) : (DVD 1 + CD audio) + (DVD 2 et CD audio) pour les classes à faibles effectifs	775
Annexe 12) : (DVD 3 + CD audio) + (DV4 + CD audio) pour les classes à effectifs élevés	775

Annexe 1) : Guide d'entretien avec les enseignants

Questionnaire Enseignant

A) Remplir l'en-tête avant l'entrevue

Circonscription d'éducation de base

Ecole de

Nom et prénom de l'enseignant.....

Date d'administration.....

Heure de début de l'observation.....heure de fin.....

B) Explication de l'objectif de l'entretien (voir annexe...)

C) Enregistrement de l'entretien

I) Généralités

I.1) Avez-vous préparé cette leçon sur support papier ? Pourquoi ?

I.2) Qu'est-ce qui a marché le plus au cours de cette leçon de grammaire ?

I.3) Qu'est-ce qui a moins marché pour cette leçon de grammaire ?

II)Gestion des tâches et temps pédagogiques

II.1) Au cours de la séance, qu'avez-vous modifié dans la méthodologie officielle d'enseignement de la grammaire ?

II.2) Quelles sont les raisons de cette modification ?

II.3) Vous arrive-t-il souvent de modifier la méthodologie officielle en grammaire ou lors de l'enseignement d'autre discipline ?

II.4) Pour quelles raisons vous modifiez les méthodologies officielles des leçons ?

II.5) Quelle est la durée totale de la présentation de votre leçon de grammaire ?

II.6) A quelle séquence de la leçon pensez-vous avoir mis plus de temps ?

II.7) Pourquoi avez-vous mis plus de temps à cette séquence ?

II.8) Vous arrive-t-il de dépasser le temps officiel d'une séance de plusieurs minutes ?

II.9) Qu'est-ce qui explique ce débordement de temps ?

III) Equité pédagogique

III.1) Tous vos élèves forts ont-ils pris la parole lors de la séance ?

III.2) Pourquoi n'avez-vous pas interrogé tous les élèves forts ?

III.3) Quelles difficultés avez-vous à faire participer le maximum d'élèves à cette séance ou à d'autres séances ?

IV) Interactions

IV.1) A quel moment de la leçon de grammaire vous trouvez qu'il est plus important que les élèves prennent la parole ?

IV.2) quelles en sont les raisons ?

IV.3) Au cours de la séance de grammaire, qui a plus pris la parole entre vous et vos élèves ?

IV.4) Pourquoi ? En est-il ainsi pour toutes les séances ? (question liée à IV.3)

IV.5) Comment obtenez-vous l'engagement des élèves tout le long de la leçon ?

IV.6) Comment obtenez-vous la discipline et l'attention de tous les élèves au cours de la séance ?

IV.7) Quelle réaction avez-vous quand un élève répond à une question que vous posez ?

IV.8) Si aucun élève ne trouve la réponse à une question que vous posez, que faites-vous ?
(Expliquez)

IV.9) Si un élève répond juste à une question que vous avez posée comment procédez-vous ?
(Expliquez)

IV.10) Pensez-vous que vos élèves ont participé à la découverte/construction du fait grammatical?

IV.11) Qu'est-ce qui illustre leur participation ?

IV.12) Vos élèves lèvent-ils toujours le doigt pour participer à la formulation d'une règle?

IV.13) Les interrogez-vous sans qu'ils ne lèvent le doigt ?

IV.14) Au cours de cette séance avez-vous expliqué aux élèves l'importance de la nouvelle notion à découvrir ?

IV.15) Le faites-vous à toutes les leçons ? Pourquoi ? (liée à IV.14)

IV.16) Avez-vous fait une récapitulation/résumé de toute la démarche suivie jusqu'à la formulation du fait grammatical ?

Annexe 2) : Guide d'entretien avec les élèves

Questionnaire élèves

A) Remplir l'en-tête pour chaque élève.

Circonscription d'éducation de base

Ecole de

Sexe :

garçon

filles

Niveau de l'élève :

Faible

moyen

fort

Date d'administration.....

Heure de début de l'observation.....heure de fin.....

Entrevue en langue.....

B) Explication de l'objectif de l'entretien dans la langue choisie par l'élève

C) Enregistrement de l'entretien

Nom et prénom de l'élève.....

I) Généralités

I.1) As-tu compris la nouvelle leçon de grammaire ?

I.2) Combien d'exercice tu as trouvés à la fin de la leçon ?

I.3) Qu'est-ce que tu n'as pas compris dans cette leçon de grammaire ?

II) Gestion des tâches et temps pédagogiques

II.1) La manière dont votre maître procède (lecture, compréhension, nouveau problème, questions pour résoudre le problème...) te permet-il de comprendre la règle de grammaire?

II.2) Le maître fait-il toujours de la même manière pour vous faire comprendre une leçon en grammaire ?

II.3) Est-ce que le maître te donne le temps de réfléchir avant de répondre aux questions?

II.4) Les explications de la leçon par le maître sont-elles rapides ?

III) Equité pédagogique

III.1) As-tu parlé pendant la leçon de grammaire ?

III.2) Parles-tu toujours à toutes les leçons ?

III.3) Est-ce que le maître interroge tous les élèves pendant les leçons ?

III.4) Est-ce que le maître interroge des élèves qui ne lèvent pas le doigt pendant les leçons ?

IV) Interactions

IV.1) A quel moment de la leçon de grammaire tu as besoin de plus de temps pour réfléchir et écrire ?

IV.2) Pour toi est-ce que le maître parle beaucoup ou bien il laisse les élèves parler plus ?

IV.3) Pendant la leçon de grammaire, est-ce que tu pensais à autre chose ? (si la réponse est négative, passer à IV.5)

IV.4) A Quoi tu pensais pendant la leçon de grammaire ?

IV.5) Est-ce que le maître t'interroge même quand tu ne lèves pas le doigt?

IV.6) Est-ce que vous faites parfois du bruit lors d'une leçon?

IV.7) quand il y a trop de bruit comment le maître fait pour qu'il ait du silence ?

IV.8) Quand tu réponds à la question du maître et la réponse est fausse que fait le maître ?

IV.9) Quand tu réponds et c'est juste que fait le maître ?

IV.10) Pour la nouvelle leçon de grammaire, le maître vous amène à découvrir la règle ou bien il vous dit cela sans poser de questions ?

IV.11) Est-ce que le maître t'oblige à répondre à ses questions même si tu ne lèves pas le doigt ?

IV.12) Est-ce que le maître vous a expliqué à quoi sert la nouvelle règle de grammaire ?

IV.13) Est-ce le maître vous explique toujours à quoi sert une nouvelle connaissance que vous apprenez ?

N.B. *Les élèves sont soumis au questionnaire l'un après l'autre à l'issue de la séance de grammaire suivie en classe. L'enquêtrice peut modifier une question en introduisant autant de relances que de besoin.*

L'entrevue avec les élèves passe avant celle avec l'enseignant.

Annexe 3) : Carrousel de l'implication des élèves

Temps	Elève faible			Elève moyen			Elève fort		
	G		F	G		F	G		F
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	code			code			code		
	1	0	/	1	0	/	1	0	/
1 ^{re} mn									
2 ^{ème} mn									
3 ^{ème} mn									
4 ^{ème} mn									
...									
...									
...									
40 ^{ème} mn									
Total									

Annexe 4) : Grille d'observation de la gestion du temps d'enseignement

Phases Séquences	Durée suggérée ⁶¹		Durée réelle ⁶²		Remarques
	Durée en mn	Propor En %	Durée en mn	Propor En %	
Phase I					
Révision	5	16,67			
Motivation	2	6,67			
T 1	7	23,33			
Phase II					
lectures	3	10			
compréhension	3	10			
Analyse	6	20			
Formulation	3	10			
T 2	15	50			
Phase III					
Transfert	5	16,67			
Evaluation	3	10			
T 3	8	26,67			
Durée totale	30	100			

⁶¹Durées par séquence, suggérées par les inspecteurs et conseillers pédagogiques du Burkina Faso

⁶² Durées réellement observées à partir des films.

Annexe 5) : Maquette d'encodage des déroulés des films et des entretiens⁶³

Liste des variables de la maquette de codage Observations conçu par le comité scientifique du projet de recherche OPEA

DOMAINE O : NON-VERBAL

D0V1 Zone émotionnelle positive / Empathie : manifestations non verbales de compréhension, d'acceptation

D0V101m Visage souriant, accueillant, bienveillant, serein, chaleureux, affable... **D0V101m**

D0V101e Visage(s) apaisé(s), serein(s), rassuré(s) **D0V101e**

D0V102m Expression physique et corporelle motivante, gestes d'encouragement, de soutien... **D0V102m**

D0V102e Claquement des doigts, vivacité physique et corporelle **D0V102e**

D0V103m Evènements positifs **D0V103m**

D0V103e Evènements positifs **D0V103e**

D0V104m Attitudes positives : proximité physique motivante, incitations non verbales positives et de mise en confiance...

D0V104e Attitudes positives : contacts chaleureux **D0V104e**

D0V105m Autres expressions non verbales positives **D0V105m**

D0V105e Autres expressions non verbales positives **D0V105e**

D0V2 Zone émotionnelle négative / Manifestions non verbales d'incompréhension, de rejet

D0V201m Visage menaçant, sévère, renfermé, réservé, de réprobation... **D0V201m**

D0V201e Visage(s) inquiet, abattu, démotivé... **D0V201e**

D0V202m Expression physique et corporelle démotivante, gestes de réprobation... **D0V202m**

D0V202e Silence, absence de claquement des doigts, absence de vivacité physique et corporelle **D0V202e**

D0V203m Evènements négatifs, inhibiteurs, perturbateurs, punition corporelle... **D0V203m** + perturbations venant du Maître ou de l'extérieur, entrée de X.

D0V203e Evènements négatifs, perturbateurs, blocage **D0V203e** + incidents critiques venant des élèves

D0V204m Attitudes négatives : éloignement, distant, mouvement ou gestes inapproprié, coups... **D0V204m**

D0V201e Attitudes négatives : dissipation, confusion, mouvements ou gestes de défi, de mécontentement... **D0V204e**

D0V205m Autres expressions non verbales négatives : agressivité **D0V205m**

D0V205e Autres expressions non verbales négatives : agressivité envers le maître et entre élèves, silence confus... **D0V205e** + moqueries

DOMAINE 1 : CLIMAT RELATIONNEL

D1V1 Accueil / Contacts sociaux / Convivialité / Aménités

D1V101m Ton de la voix apaisant, chaleureux **D1V101m**

D1V101e Ton de la voix respectueux, poli **D1V101e**

⁶³ Cette maquette est obtenu du comité scientifique du projet de recherche OPERA

D1V102m Salutations d'usage **D1V102m**
D1V102e Salutations d'usage **D1V102e**
D1V103m Onomatopées d'encouragement **D1V103m**
D1V103e Expressions vocales de satisfaction **D1V103e**
D1V104m Autres civilités **D1V104m** + remarques élèves en retard
D1V104e Autres civilités **D1V104e** + réactions élèves en retard

D1V2 Interactions verbales maîtres et élèves positives

D1V201m Sollicitations verbales positives Stimulation verbale positive Félicitations verbales
D1V201m
D1V201ae Haut degré d'intérêt et de participation des élèves **D1V201ae**
D1V201be Intérêt et participation de la moitié de la classe **D1V201be**
D1V201ce Intérêt et participation de quelques élèves **D1V201ce**
D1V201de Intérêt et participation de rares élèves, des mêmes élèves... **D1V201de**
D1V202ml Encouragement verbal à la prise de parole, à l'initiative individuelle **D1V202m** + à l'intervention des filles ou des garçons
D1V202e Prise spontanée de la parole, distribution la prise de parole à tour de rôle... **D1V202e**
D1V203m Appel, désignation, interrogation des élèves par leur nom **D1V203m**
D1V203e Prise de parole, réponse des élèves désignés par leur nom... **D1V203e**

D1V3 Détente du climat de travail D1V3

D1V301m Chant (le maître entonne la chanson) **D1V301m**
D1V301e Chant **D1V301e**
D1V302m Poésie (le maître donne le titre d'un poème...) **D1V302m**
D1V302e Poésie **D1V302e**
D1V303m Exercices physiques de détente **D1V303m**
D1V303e Exercices physiques de détente **D1V303e**
D1V304m Blagues/humour **D1V304m**
D1V304e Blagues/humour **D1V304e**
D1V305m Valorisation verbales des productions des élèves **D1V305m**
D1V305e Applaudissements... **D1V305e**
D1V306m Encouragements verbaux (onomatopées d'encouragement) **D1V306m**
D1V306e Rires... **D1V306e**

D1V4 Items / Interactions verbales négatives

D1V401m Réprobation verbale (onomatopées de réprobation, de désaccord...) **D1V401m**
D1V401e Silence, propos inaudibles de désaccord, paroles peu perceptibles de mécontentement
D1V401e
D1V402m Réprimandes / Critiques (acerbes, violentes...) **D1V402m**
D1V402e Chahut, bavardage, bruits confus... **D1V402e**
D1V403m Injures **D1V403m**
D1V403e Pleurs... **D1V403e**

D1V5 Refus systématique de s'écarter de sa planification D1V5...

D1V501m Non-ajustement de la préparation **D1V501m**
D1V501e Silence ou demandes d'explications, de soutien en direction du maître ou entre élèves... **D1V501e**

D1V6 Refus d'initiatives, de propositions venant des élèves ; interruption de l'élève pendant qu'il s'exprime D1V6

D1V601m Parole coupée **D1V601m**

D1V601e Arrêt de la participation, refus d'obéir, refus d'obtempérer **D1V601e**
D1V602m Refus propositions élèves / Rejet réaction élève / Non-traitement de questions d'élèves... **D1V602m**
D1V602e Insistance de l'élève (sur la demande formulée, la question posée...) ; défense de son point de vue par l'élève...

D1V7 Respect rigide du timing de la séance D1V7...

D1V701m Non prise en compte de la durée correspondant aux besoins aux élèves pour achever leur tâche **D1V701m**

D1V701e Manifestation verbale d'insatisfaction, expression du désappointement des élèves à la fin de la séance pour manque de temps... **D1V701e**

DOMAINE 2 : ORGANISATION PEDAGOGIQUE

D2V1 Gestion du temps (répartition de la durée des activités par le maître) **D2V1**

D2V101m Présentation de la durée des activités **D2V101m** + vérification de la durée

D2V101e Temps pris en compte pour réaliser les tâches d'apprentissage **D2V101e**

D2V102m Répartition du contenu de la discipline **D2V102m**

D2V101e Répartition progressive et graduée du plus simple au plus difficile **D2V102e**

D2V2 Aménagement/gestion de l'espace (appropriation de l'espace par le maître) **D2V2**

D2V201m Disposition des tables-bancs en lien avec les activités **D2V201m**

D2V201ae Disposition classique en rangées **D2V201ae**

D2V201be Disposition en vis-à-vis **D2V201be**

D2V201ce Disposition latérale **D2V201ce**

D2V201de Autre disposition **D2V201de**

D2V202m Déplacements du maître **D2V202m**

D2V202e Déplacements des élèves (vers d'autres élèves...) **D2V202e** + déplacements au tableau

D2V203m Station du maître au tableau / Maître collé au tableau **D2V203m** + station au bureau ou assis au bureau

D2V203e Libres et fréquents déplacements des élèves dans la classe pendant la leçon **D2V203e**

D2V204m + Sortie du maître de la classe, absence, paroles avec d'autres dehors, regards dehors, téléphone, réponse au portable **D2V204m**

D2V3 Gestion des groupes de travail (regroupements variés des élèves) D2V3

D2V301m Regroupement/répartition des élèves par le maître pour les activités en classe (/travail :) **D2V301m**

D2V301ae Par deux **D2V301ae**

D2V301be Individuel **D2V301be**

D2V301ce Par trois **D2V301ce**

D2V301de Par quatre **D2V301de**

D2V301ee En petits groupes de plus de quatre **D2V301ee**

D2V4 Mise en œuvre des règles de fonctionnement, de travail D2V4

D2V401m Respect mutuel lors des interactions **D2V401m**

D2V401e Respect mutuel lors des interactions **D2V401e**

D2V402m Respect de la prise de parole **D2V402m**

D2V402e Prise de parole ordonnée **D2V402e**

D2V403m Respect de l'horaire **D2V403m**

D2V403e Temps d'apprentissage suffisant **D2V403e**
D2V404m Respect des règles de travail **D2V404m**
D2V404e Observance des règles de travail **D2V404e**

D2V5 Autorité D2V5

D2V501m Ecoute attentive des élèves **D2V501m**
D2V501e Ecoute et obéissance naturelle du maître et écoute des élèves entre eux **D2V501e**
D2V502m Rappel à l'ordre fréquent **D2V502m**
D2V502e Refus de suivre, de faire ce qui est demandé **D2V502e**
D2V503m Menaces **D2V503m** + menaces d'exclusion d'un élève de la classe
D2V503e Refus d'obtempérer **D2V503e**
D2V504m Indication des tâches à exécuter **D2V504m**
D2V504ae Exécution immédiate des tâches **D2V504ae**
D2V504be Exécution des tâches après rappel **D2V504be**
D2V504ce Peu d'engouement, d'empressement à exécuter les tâches **D2V504ce** + signes d'ennui, bâillements, endormissements, étirements, bruits, autres occupations
D2V504de Refus d'exécution des tâches **D2V504de**

D2V6 Gestion des conflits D2V6

D2V601m Négociation et résolution des conflits **D2V601m**
D2V601ae Coopération des élèves **D2V601ae**
D2V601be Responsabilisation des élèves **D2V601be**
D2V602m Imposition de la règle et règlement autoritaire des conflits par le maître **D2V602m**
D2V602ae Sanctions immédiates **D2V602ae** + exclusion d'un élève
D2V602be Punitives d'élève(s) (travail à faire comme 'punition') **D2V602be**

D2V7 Communication des objectifs D2V7

D2V701m Présentation des objectifs **D2V701m**
D2V701ae Acceptation ou négociation des objectifs par les élèves **D2V701ae**
D2V701be Demandes de clarification, d'explications supplémentaires, de reformulation **D2V701be**

D2V8 Présentation de la compétence D2V8

D2V801m Formulation de la compétence **D2V801m**
D2V801ae Adhésion, acceptation de la compétence **D2V801ae**
D2V801be Demande de reformulation de la compétence **D2V801be**

D2V9 Stimulation des élèves pour la séance (déclencheurs) D2V9

D2V901m Eveil de l'attention des élèves **D2V901m** + lecture par le maître d'une phrase 'déclencheur'
D2V901e Disponibilité, attention soutenue **D2V901e**
D2V902m Formulation des attentes et du sens des tâches à réaliser **D2V902m** + confirmation
D2V902ae Demandes d'explications supplémentaires **D2V902ae**
D2V902be Manifestation de l'intérêt des élèves **D2V902be**
D2V903m Sens donné aux tâches, tâches signifiantes, compréhensibles, exécutables **D2V903m**
D2V903e Compréhension du sens des tâches à exécuter manifestée ou exprimée verbalement par les élèves **D2V903e**

D2V10 Questionnement maître-élèves D2V10

D2V1001m Formulation de questions de connaissance **D2V1001m**
D2V1001ae Mains levées / Réponses acceptées, satisfaisantes **D2V1001ae**
D2V1001be Mains levées / Réponses erronées ou réponses refusées par le maître **D2V1001be**

D2V1002m Formulation de questions de rappel**D2V1002m**
D2V1002ae Mains levées / Réponses acceptées, satisfaisantes **D2V1002ae**
D2V1002be Mains levées / Réponses erronées ou réponses refusées par le maître **D2V1002be**
D2V1003m Formulation de questions d'application**D2V1003m**
D2V1003ae Mains levées / Réponses acceptées, satisfaisantes **D2V1003ae**
D2V1003be Mains levées / Réponses erronées ou réponses refusées par le maître **D2V1003be**
D2V1004m Formulation de question de vérification, d'évaluation**D2V1004m**
D2V1004ae Mains levées / Réponses acceptées, satisfaisantes **D2V1004ae**
D2V1004be Mains levées / Réponses erronées ou réponses refusées par le maître **D2V1004be**

D2V1005m Formulation de questions de compréhension**D2V1005m**
D2V1005ae Mains levées / Réponses acceptées, satisfaisantes **D2V1005ae**
D2V1005be Mains levées / Réponses erronées ou réponses refusées par le maître **D2V1005be**
D2V1006m Formulation de questions de réflexion, de recherche**D2V1006m**
D2V1006ae Temps de réflexion / Mains levées / Réponses acceptées, satisfaisantes **D2V1006ae**
D2V1006be Temps de réflexion / Mains levées / Réponses erronées ou réponses refusées par le maître **D2V1006be**
D2V1007m Formulation de questions de synthèse**D2V1007m**
D2V1007ae Temps de réflexion / Mains levées / Réponses acceptées, satisfaisantes **D2V1007ae**
D2V1007be Temps de réflexion / Mains levées / Réponses erronées ou réponses refusées par le maître **D2V1007be**

D2V11 Questionnement élèves-élèves et élèves-maître D2V11

D2V1101m Questions de clarification**D2V1101m**
D2V1101ae Mains levées / Réponses acceptées, satisfaisantes **D2V1101ae**
D2V1101be Mains levées / Réponses erronées ou réponses refusées par le maître **D2V1101be**
D2V1102m Questions d'ouverture, de transfert, d'illustration, d'approfondissement, généralisation... **D2V1102m**
D2V1102ae Mains levées / Réponses acceptées, satisfaisantes **D2V1102ae**
D2V1102be Mains levées / Réponses erronées ou réponses refusées par le maître **D2V1102be**
D2V1103m Questions de Contextualisation**D2V1103m**
D2V1103ae Mains levées / Réponses acceptées, satisfaisantes **D2V1103ae**
D2V1103be Mains levées / Réponses erronées ou réponses refusées par le maître **D2V1103be**

D2V12 Explications/explicitations (du maître) D2V12

D2V1201m Explications données par le maître **D2V1201m** + compléments, apports, lectures par le maître
D2V1201ae Ajouts, reformulations par les élèves **D2V1201ae**
D2V1201be Réactions, réponses par le maître et les élèves **D2V1201be**
D2V1202m Reformulation des explications par le maître **D2V1202m** + exemples, illustrations données
D2V1202ae Ajouts, reformulations par les élèves **D2V1202ae**
D2V1202be Réactions, réponses par le maître et les élèves **D2V1202be**

D2V13 Evaluation : rétroactions sur les productions orales ou écrites D2V13

D2V1301m Formules d'acceptation, de valorisation, de rejet des productions orales ou écrites (oui, bien, bravo, non, etc.) **D2V1301m** + renforcements
D2V1301ae Manifestations de satisfaction, de contentement **D2V1301ae**
D2V1301be Embarras, perplexité... **D2V1301be**
D2V1302m Règles de félicitation (applaudissements d'un élève...) **D2V1302m**
D2V1302e Manifestations de satisfaction, de contentement **D2V1302e**

D2V1303m Récompenses (bâtons de craie,...) **D2V1303m**
D2V1303e Manifestations de satisfaction, de contentement **D2V1303e**

D2V14 Choix d'une situation d'enseignement-apprentissage (situation pédagogique)
D2V14

D2V1401m Exposé magistral, cours**D2V1401m**
D2V1401e Elèves réceptifs **D2V1401e**
D2V1402m Situations questions-réponses**D2V1402m**
D2V1402ae Elèves participatifs, actifs **D2V1402ae**
D2V1402be Elèves passifs **D2V1402be**
D2V1403m Situations d'application**D2V1403m** + démonstration
D2V1403ae Elèves participatifs, actifs **D2V1403ae** + activité élève qui montre objet nommé, ou démontre
D2V1403be Elèves passifs **D2V1403be**
D2V1404m Situations de résolution de problème**D2V1404m**
D2V1404ae Elèves participatifs, actifs **D2V1404ae**
D2V1404be Elèves passifs **D2V1404be**
D2V1405m Situations de projet**D2V1405m**
D2V1405ae Elèves participatifs, actifs **D2V1405ae**
D2V1405b Elèves passifs **D2V1405be**
D2V1406m Situations d'intégration des acquis**D2V1406m**
D2V1406ae Elèves participatifs, actifs, créatifs imaginant et proposant des situations variées d'intégration des acquis de la séance **D2V1406ae**
D2V1406be Elèves passifs **D2V1406be**
D2V1407m Absence d'activités d'intégration des acquis **D2V1407m**
D2V1407e Non intégration des apprentissages et des acquis, embarras, perplexité des élèves face à la non intégration des apprentissages et des acquis de la séance **D2V1407e**

D2V15 Types de tâches **D2V15**

D2V1501m Tâches à faire énoncées par le maître et appels à l'écoute des élèves **D2V1501m**
D2V1501ae Ecoute attentive, soutenue **D2V1501ae**
D2V1501be Distraction, dissipation **D2V1501be** + élèves souffrants ou qui toussent
D2V1502m Tâches à faire exécutées dans un jeu de questions-réponses entre le maître et les élèves **D2V1502m**
D2V1502ae Mains levées / Réponses acceptées, satisfaisantes **D2V1502ae**
D2V1502be Passivité, distraction, dissipation **D2V1502be**
D2V1503m Tâches à faire sur exercice(s) d'application **D2V1503m**
D2V1503ae Engagement, concentration sur la tâche **D2V1503ae**
D2V1503be Distraction, passivité, dissipation... **D2V1503be**
D2V15 04m Tâches à faire par recherche(s) documentaire(s) **D2V1504m**
D2V1504ae Engagement, concentration sur la tâche **D2V1504ae**
D2V1504be Distraction, passivité, dissipation... **D2V1504be**
D2V1505m Tâches à faire sur des situations-problèmes **D2V1505m**
D2V1505ae Engagement, concentration sur la tâche **D2V1505ae**
D2V1505be Distraction, passivité, dissipation... **D2V1505be**
D2V1506m Tâches à faire sur des situations d'intégration des acquis **D2V1506m**
D2V1506ae Engagement, concentration sur la tâche **D2V1506ae**
D2V1506be Distraction, passivité, dissipation... **D2V1506be**
D2V1507m Absence de présentation de tâches à faire sur des activité(s) d'intégration des acquis **D2V1507m**
D2V1507e Désappointement, non intégration des savoirs par les élèves... **D2V1507e**

D2V1508m Indication des modalités de réalisation de la tâche **D2V1508m** + indication changement de leçon

D2V1508ae Individuelles **D2V1508ae**

D2V1508be Par petits groupes... **D2V1508be**

D2V1508ce Collectif (toute la classe) **D2V1508ce**

D2V16 Mise en activité/Implication des élèves dans la tâche/jeu de rôles par les élèves D2V16

D2V1601m Incitations et soutien à la concentration sur la tâche **D2V1601m**

D2V1601ae Attention et activité soutenues **D2V1601ae** + activité de l'élève qui joue le rôle du maître

D2V1602be Attention et activité ponctuelles **D2V1602be**

D2V1602ce Inattention et inactivité **D2V1602ce**

D2V17 Respect du temps d'apprentissage individuel pour chaque tâche (time on task) Facilitateur pédagogique **D2V17**

D2V1701m Même temps pour tous sur la tâche **D2V1701m**

D2V1701ae Tâche exécutée dans la durée impartie **D2V1701ae**

D2V1701be Demande de plus de temps **D2V1701be**

D2V1702m Temps différencié sur la tâche **D2V1702m**

D2V1702ae Variation de la durée du temps consacrée à la tâche selon le type d'élèves - différenciation) **D2V1702ae**

D2V1702be Difficulté pour certains à achever la tâche dans la durée impartie **D2V1702be**

D2V1703m Prolongement (éventuel) du temps sur la tâche **D2V1703m**

D2V1703ae Manifestations de satisfaction, de contentement... **D2V1703ae**

D2V1703be Impossibilité pour certains à exécuter la tâche dans la durée impartie même avec prolongement **D2V1703be**

D2V1703m Raccourcissement (éventuel) ou non respect du temps annoncé pour la tâche **D2V1703m**

D2V1703ae Exécution de la tâche malgré le raccourcissement de la durée initialement impartie **D2V1703ae**

D2V1703be Impossibilité d'exécuter la tâche suite au raccourcissement de la durée initialement impartie **D2V1703be**

D2V18 Styles personnel du maître D2V18

D2V1801m Style dominateur, autoritaire **D2V1801m**

D2V1801ae Docilité des élèves **D2V1801ae**

D2V1801be Bougonnement, grommèlement, dissipation, distraction... des élèves **D2V1801be**

D2V1802m Style inducteur, leadership **D2V1802m**

D2V1802ae Vivacité, participation des élèves **D2V1802ae**

D2V1802be Difficultés à suivre **D2V1802be**

D2V1803m Style Intégrateur, structurant, démocratique **D2V1803m**

D2V1803ae Animation, activité, participation, échanges entre les élèves... **D2V1803ae**

D2V1803be Vacarme, chahut... **D2V1803be**

D2V1804m Style laisser-faire **D2V1804m**

D2V1804ae Autonomie, participation, échanges entre les élèves... **D2V1804ae**

D2V1804be Déstabilisation, égarement, anxiété **D2V1804be**

D2V1804ce Confusion, vacarme... **D2V1804ce**

D2V19 Styles pédagogiques D2V19

D2V1901m Transmissif (centré sur la matière) **D2V1901m**

D2V1901ae Concentration des élèves **D2V1901ae**

D2V1901be Passivité, manque de suivi... **D2V1901be**

D2V1902m Interrogatif (centré sur les questions-réponses de type fermé) **D2V1902m**

D2V1902ae Promptitude à réagir des élèves **D2V1902ae**

D2V1902be Rares réactions des élèves **D2V1902be**

D2V1903m Incitatif (centrées sur les questions-réponse ouvertes et de recherche) **D2V1903m**

D2V1903ae Animation, participation active des élèves **D2V1903ae**

D2V1903be Décrochage, distraction de quelques-uns **D2V1903be**

D2V1904m Associatif (centrée sur l'activité de l'apprenant et les processus d'apprentissage...)

D2V1904m

D2V1904ae Autonomie individuelle ou par groupe **D2V1904ae**

D2V1904be Décrochage, distraction de quelques-uns **D2V1904be**

D2V20 Stratégies et méthodes pédagogiques D2V20

D2V2001m Exposé magistral**D2V2001m**

D2V2001ae Attention soutenue des élèves **D2V2001ae**

D2V2001be Interruptions pour demandes d'explications **D2V2001be**

D2V2001ce Manque d'attention, de concentration des élèves **D2V2001ce**

D2V2002m Explications théoriques**D2V2002m**

D2V2002ae Attention soutenue des élèves **D2V2002ae**

D2V2002be Interruptions pour demandes d'explications **D2V2002be**

D2V2002ce Manque d'attention, de concentration des élèves **D2V2002ce**

D2V2003m Démonstrations**D2V2003m**

D2V2003ae Participation des élèves **D2V2003a**

D2V2003be Distraction de quelques-uns **D2V2003be**

D2V2004m Entraînement des élèves à bâtir leurs connaissances, à apprendre par eux-mêmes (en s'entraînant) **D2V2004m**

D2V2004ae Autonomie et travail individuel **D2V2004ae**

D2V2004be Entraide, échanges, soutien réciproque (apprentissage par les pairs)... **D2V2004be**

D2V2004ce Manque de concentration et de participation de quelques élèves... **D2V2004ce**

D2V2005m Questions d'évaluation en cours d'apprentissage **D2V2005m**

D2V2005ae Nombreuses et variées **D2V2005ae**

D2V2005be Rares **D2V2005be**

D2V2005ce A la fin de chaque étape de la séance **D2V2005ce**

D2V2005de Seulement à la fin de la séance (leçon) **D2V2005de**

D2V2005ee Forte participation des élèves à répondre aux questions **D2V2005ee**

D2V2005fe Niveau varié de participation à répondre aux questions (les mêmes élèves)...

D2V2006fe

D2V21 Stratégies et méthodes pédagogiques D2V21

D2V2101m Stratégie interactive, questionnement par le maître **D2V2101m**

D2V2101ae Animation, participation active des élèves **D2V2101ae**

D2V2101be Décrochage, distraction de quelques-uns **D2V2101ce**

D2V2102m Stratégie de mise en activité des élèves par le maître **D2V2102m**

D2V2102ae Recherche et activité de travail de groupe **D2V2102ae**

D2V2102be Niveau varié des activités de travail par groupe **D2V2102be**

D2V2103m Stratégie de remédiations **D2V2103m**

D2V2103ae Individuelle **D2V2103ae**

D2V2103be Par groupe **D2V2003be**

D2V2103ce A toute la classe **D2V2103ce**
D2V2103de Immédiate **D2V2103de**
D2V2103ee Différée dans le temps **D2V2103ee**
D2V21 Stratégies et méthodes pédagogiques **D2V21**
D2V2104m Stratégie de métacognition (invitation, soutien d'ordre métacognitif (à la métacognition, à la réflexion sur les démarches personnelles pour résoudre un problème, répondre à une question...)) **D2V2104m**
D2V2104ae Verbalisation par l'élève à haute voix sur la démarche intellectuelle adoptée pour résoudre un problème, faire un exercice, répondre à des questions... **D2V2104ae**
D2V2104be Difficulté de l'élève à verbaliser sur sa démarche (intellectuelle) **D2V2104be**
D2V2105m Apprentissage par problèmes **D2V2105m**
D2V2105ae Implication soutenue des élèves en cours d'apprentissage **D2V2105ae**
D2V2105be Difficulté des élèves à appliquer la consigne de résolution de problème **D2V2105be**
D2V2106m Apprentissage par les pairs, explications données par un élève/des élèves à d'autres élèves **D2V2106m**
D2V2106ae Fréquent entraides des élèves entre eux en cours d'apprentissage pendant la séance **D2V2106ae**
D2V2106be Rare entraides des élèves entre eux pendant la séance **D2V2106be**
D2V2106ce Absence d'entraide des élèves entre eux pendant la séance **D2V2106ce**

DOMAINE 3 : GESTION DIDACTIQUE

D3V1 Mise en place d'activités ou de situations facilitant un haut niveau taxonomique d'apprentissage**D3V1**

D3V101m Mise en situation pour mettre en relation des concepts [cad : construction de concepts nouveaux/modification de concepts anciens ; cf. déconstruction de fausses connaissances ou de fausses notions (le soleil se lève...)] **D3V101m**

D3V101ae Réponses à des exercices de réflexion faisant ressortir la capacité d'analyse par les élèves (pour déceler des erreurs ou des conceptions erronées...) **D3V101ae**

D3V101be Réponses à des exercices de réflexion en faisant ressortir la capacité de synthèse par les élèves (pour résumer les acquisitions de la séance...) **D3V101be**

D3V2 Mise en place d'activités de conceptualisation **D3V2**

D3V201m Mise en place d'activités réflexives sur les procédures d'apprentissage des élèves **D3V201m**

D3V201e Prise de parole pour expliquer la démarche (réflexion) utilisée pour la solution d'un problème ou la réponse à une question... [Réflexion à haute voix sur comment l'élève a-t-il procédé pour répondre à une question, faire un problème...]

D3V3 Mise en place d'activités interdisciplinaires **D3V3**

D3V301m Mise en situation d'activités interdisciplinaires de projet nécessitant l'utilisation de connaissances et savoir-faire acquis dans des contextes différents **D3V301m**

D3V301e Réponses à des exercices de réflexion faisant ressortir la capacité des élèves à utiliser, mettre ensemble, intégrer dans une nouvelle situation des connaissances/acquisitions de leçons déjà vues **D3V301e**

D3V4 Mise en place d'activités interdisciplinaires facilitant l'intégration **D3V4**

D3V401m Mise en place d'activités réflexives et de conceptualisation/justification à haute voix par les élèves sur leurs productions/réponses aux exercices et évaluations formatives de la séance **D3V401m**

D3V401e Prise de parole pour expliquer la démarche (réflexion) utilisée pour mettre ensemble dans de nouvelles situations les connaissances nouvellement acquises dans des leçons et des disciplines/matières différentes **D3V401e**

D3V5 Etapes de la démarche didactique : Rappel de la séance antérieure / Rappel des prérequis D3V5

D3V501m Questions de rappel, d'évaluation des prérequis **D3V501m**

D3V501ae Mains levées / Réponses des élèves (un, tous, certains...) **D3V501ae**

D3V501be Mains levées / Absence de réponses, silence des élèves. **D3V501be**

D3V6 Etapes de la démarche didactique : Consigne(s) de la tâche, Nature ou forme de la consigne D3V6

D3V601m Formulation des consignes pour une activité [Nature ou forme de la consigne : - simple -avec complément affectif (ex : vous savez faire ; ce n'est pas difficile ; c'est plus difficile qu'hier, etc.) -avec complément méthodologique (faites comme la dernière fois ; utilisez vos cahiers, le dictionnaire ; entre-aidez-vous ; etc.)] **D3V601m**

D3V601ae Demandes de clarification, d'explications... **D3V601ae**

D3V601be Consignes données dans la confusion et non suivies, même après répétition par le maître **D3V601be**

D3V601ce Consignes données dans le silence établi écoutées et suivies par les élèves **D3V601ce**

D3V7 Etapes de la démarche didactique : Objet de la consigne D3V7

D3V701m Consigne de production **D3V701m**

D3V701e Demandes de clarification, d'explications **D3V701e**

D3V702m Consigne d'application **D3V702m**

D3V702e Demandes de clarification, d'explications **D3V702e**

D3V8 Etapes de la démarche didactique : Consigne avec critères D3V8

D3V801m Critères de la tâche [-travail individuel -travail en groupe -nature et forme de la production attendue -supports à utiliser (cahiers, ardoises...) -etc.] **D3V801m**

D3V801ae Manifestation verbale ou par l'activité de la compréhension des critères de la tâche par les élèves **D3V801ae**

D3V801be Demandes de clarification par les élèves, de précision sur les critères donnés pour la tâche à faire **D3V801be**

D3V9 Etapes de la démarche didactique : Graduation du niveau de difficulté didactique D3V9

D3V901m Niveau de difficulté simple / Niveau progressif **D3V901m**

D3V901ae Absence de difficultés à suivre la séance (de la leçon) [rares questions de compréhension posées par les élèves] **D3V901ae**

D3V901be Difficulté à suivre la séance (la leçon) [nombreuses questions de compréhension posées par les élèves] **D3V901be**

D3V10 Etapes de la démarche didactique : Résolution de problèmes (par un élève ou par la classe) D3V10

D3V1001m Mise en place d'une situation-problème pour construire de nouveaux savoirs : Phase de recherche de confrontation (individuelle, par groupes, collective) **D3V1001m**

D3V1001e Participation, engagement actif / Découverte de nouveaux savoirs **D3V1001e**

D3V1002m Phase de présentation des résultats/productions des élèves **D3V1002m**

D3V1002e Interrogation, désignation de plusieurs élèves **D3V1002e**

D3V1003m Phase de confrontation des productions **D3V1003m**
D3V1003e Participation, discussion entre les élèves **D3V1003e**
D3V1004m Phase d'exploitation des productions des élèves **D3V1004m**
D3V1004e Exemples proposés par les élèves **D3V1004e**
D3V1005m Phase de synthèse **D3V1005m**
D3V1005e Résumé, synthèse par les élèves **D3V1005e**
D3V1006m Autres dont climat **D3V1006m**
D3V10065ae Confusion, bavardage... **D3V1006ae**
D3V1006be Calme... **D3V1006be**

D3V11 Etapes de la démarche didactique : Résolution de problèmes ou activités des élèves D3V11

D3V1101m Supervision/guidage/appui du maître **D3V1101m** + ou par des stagiaires présents en classe
D3V1101ae Demandes d'aide, d'assistance... **D3V1101ae**
D3V1101be Absence de demandes d'aide, d'assistance... **D3V1101be**

D3V12 Etapes de la démarche didactique) Recours à des aides didactiques D3V12

D3V1201m Utilisation du tableau **D3V1201m** + ou effaçage du tableau
D3V1201e Envois au tableau **D3V1201e**
D3V1202m Utilisation de documents **D3V1202m**
D3V1202e Livres (manuels)... **D3V1202e**
D3V1203m Utilisation d'aides visuelles **D3V1203m**
D3V1203e Images (dans le livre)... **D3V1203e**
D3V1204m Utilisation de matériel didactique varié **D3V1204m**
D3V1204e Cahiers, ardoises... **D3V1204e**

D3V13 Etapes de la démarche didactique : Gestion de l'erreur D3V13

D3V1301m Correction immédiate de l'erreur **D3V1301m** + à l'oral, au tableau, sur les cahiers
D3V1301e Correction de son erreur par l'élève lui-même **D3V1301e**
D3V1302m Correction différée de l'erreur **D3V1302m**
D3V1302e Correction de l'erreur d'un élève par les autres élèves **D3V1302e**
D3V1303m Correction d'une erreur du Maître par le maître **D3V1303m**
D3V1303ae Correction d'une erreur du maître par un, des élèves **D3V1303ae**
D3V1304bm Absence de correction d'une erreur d'élève ou du maître par le maître **D3V1304bm**
D3V1304be Absence de correction d'une erreur d'élève ou du maître par l'élève **D3V1304be**

D3V14 Etapes de la démarche didactique : Aides individualisées aux élèves D3V14

D3V1401m Appuis, soutiens et pistes du maître **D3V1401m**
D3V1401ae Demandes d'appui, de soutien au maître **D3V1401ae**
D3V1401be Aux autres élèves **D3V1401be**
D3V1401ce Absence de demande d'appui et de soutien **D3V1401ce**

D3V15 Etapes de la démarche didactique : Traitement différencié des apprentissages D3V15

D3V1501m Tâches : Exercices différenciés **D3V1501m**
D3V1501ae Absence d'exercices différenciés **D3V1501ae**
D3V1501be Exercices en fonction de groupes de besoins **D3V1501be**
D3V1501ce Exercices en fonction de groupes hétérogène **D3V1501ce**
D3V1501de Appui, apprentissage par les pairs, tutorat entre les élèves **D3V1501de**

D3V16 Etapes de la démarche didactique : Structuration des acquisitions, ou simples répétitions mnémoriques des acquis

D3V16

D3V1601m Synthèse par le maître des nouveaux savoirs acquis **D3V1601m**

D3V1601e Synthèse par les élèves (et le maître) des nouveaux savoirs acquis **D3V1601e**

D3V1602m Fait faire le résumé par les élèves **D3V1602m**

D3V1602e Résumé par les élèves (et le maître) **D3V1602e**

D3V1603m Prise en compte des apports des élèves par le maître **D3V1603m**

D3V1603e Apports des élèves utilisés par les élèves **D3V1603e**

D3V1604m Fixation des acquis (traces écrites) [au tableau] **D3V1604m**

D3V1604e Fixation des acquis par les élèves au tableau, dans les cahiers **D3V1604e**

D3V1605m Apports complémentaires du maître **D3V1605m**

D3V1605e Utilisation des apports complémentaires du maître par les élèves **D3V1605e**

D3V1606m Simples activités de répétition, simples activités de mémorisation (le maître fait simplement répéter les élèves sans les stimuler à rechercher d'autres possibilités...) **D3V1606m**

D3V1606e Répétitions simples par les élèves ; simples activités de restitution, de mémorisation sans modification **D3V1606e**

D3V17 Etapes de la démarche didactique : Réinvestissement, transfert D3V17

D3V1701m Proposition/présentation de variété des situations de réinvestissement et de transfert (proposées par le maître) **D3V1701m**

D3V1701e Proposition/présentation de variété des situations de réinvestissement et de transfert par les élèves **D3V1701e**

D3V1702m Absence totale de proposition, absence de présentation de situation de réinvestissement ou de transfert de la part du maître **D3V1702m**

D3V1702e Proposition, de présentation de variété des situations de réinvestissement et de transfert par les élèves en l'absence de proposition de la part du maître **D3V1702e**

D3V1703m Simples activités de répétition, simples activités de mémorisation (le maître fait simplement répéter les élèves sans les stimuler à rechercher d'autres possibilités...) **D3V1703m**

D3V1703e Répétitions simples par les élèves ; simples activités de restitution, de mémorisation sans modification

D3V1703e

D3V1704m Mise en situation de résolution de problèmes complexes par le maître (problèmes différents de ceux présentés pendant la séance...) **D3V1704m**

D3V1704e Résolution par les élèves de problèmes complexes différents de ceux rencontrés pendant la séance pour les apprentissages de la séance... **D3V1704e**

D3V1705m Indication de l'utilité et valorisation des acquis à l'aide d'exemples et d'illustrations **D3V1705m**

D3V1705e Manifestation de la perception par les élèves de l'utilité des acquis avec des exemples et des illustrations qui leur sont propres... (Exemples tirés de vécus, de leurs expériences personnelles) **D3V1705e**

D3V1706m Contextualisation de l'utilisation des acquis par le maître avec des applications dans la vie quotidienne, le milieu immédiat... **D3V1706m**

D3V1706e Contextualisation par les élèves de l'utilisation des acquis avec des applications dans la vie quotidienne, le milieu immédiat... **D3V1706e**

D3V18 Etapes de la démarche didactique : Régulation et autoévaluation des apprentissages D3V18

D3V1801m Questions, exercice d'évaluation formative écrite (sur ardoise, dans les cahiers...) **D3V1801m**

D3V1801m

D3V1801e Réponses écrites d'évaluation formative **D3V1801e**

D3V1802m Questions, exercices d'évaluation formative orale **D3V1802m**
D3V1802e Réponses orales d'évaluation formative **D3V1802e**
D3V1803m Questions, exercices d'évaluation formative individuelle **D3V1803m**
D3V1803e Réponses individuelles à des exercices d'évaluation formative **D3V1803e**
D3V1804m Questions, exercices d'évaluation formative de groupe d'élèves **D3V1804m**
D3V1804e Réponses par groupe d'élèves à des exercices d'évaluation formative **D3V1804e**
D3V1805m Questions, exercices d'évaluation formative de toute la classe **D3V1805m**
D3V1805e Réponses collective à des exercices d'évaluation formative **D3V1805e**
D3V1806m Régulation des apprentissages tout au long de l'activité **D3V1806m +** avec appréciations, points donnés
D3V1806e Demandes de clarification de la part des élèves tout au long de l'activité **D3V1806e**
D3V1807m Consignes données par le maître pour l'autorégulation (bilans/ajustement) des apprentissages en cours d'activité **D3V1807m**
D3V1807e Autorégulation (bilan/ajustement) des apprentissages par les élèves en cours d'activité **D3V1807e**
D3V1808m Consignes données par le maître pour la régulation des apprentissages à la fin de l'activité **D3V1808m**
D3V1808e Régulation des apprentissages par les élèves à la fin de l'activité **D3V1808e**
D3V1809m Consignes données par le maître pour la régulation des apprentissages avec l'aide d'outils mis à disposition **D3V1809m**
D3V1809e Utilisation par les élèves d'outils mis à leur disposition pour la régulation des apprentissages **D3V1809e**
D3V18010m Consignes données par le maître pour la régulation des apprentissages avec l'aide des pairs **D3V18010m**
D3V18010e Recours, appels aux autres élèves pour la régulation des apprentissages **D3V18010e**

D3V19 Etapes de la démarche didactique : Mise en place d'activités métacognitives et de facilitateurs métacognitifs

D3V19

D3V19021m Consignes, exercices, questions d'auto-explication de la démarche **D3V1901m**
D3V1901e Description par les élèves des démarches et procédures qu'ils utilisent **D3V1901e**

D3V20 Niveau de langue d'enseignement/en français D3V20

D3V20012m Choix simple du vocabulaire en français, et adapté au niveau de développement, de compréhension et de scolarisation des élèves **D3V2001m**
D3V201e Expression correcte des élèves en français dans la langue d'enseignement/en français **D3V2001e**
D3V202m Registre et niveau de langue corrects en français **D3V2002m**
D3V202e Prononciation et élocution correctes des élèves **D3V2002e**
D3V203m Expression et intonation en français du maître **D3V2003m**
D3V203e Stimulation des élèves **D3V2003e**
D3V204m Correction des erreurs de langue et de prononciation **D3V2004m**
D3V204e Reprise, corrigé par les élèves **D3V2004e**

D3V21 Recours/renforcements par les langues nationales D3V21

D3V2101m Utilisation d'une langue nationale systématiquement (de manière abusive) pour donner des explications dans **D3V2101m**
D3V2101e Expression courante en langue nationale en classe (avec explications données à d'autres élèves dans une langue nationale) **D3V2101e**
D3V2102m Utilisation rare, ponctuelle d'une langue nationale pour donner des explications **D3V2102m**

D3V2102e Entraînement et efforts soutenus (par le maître et des élèves entre eux) à s'exprimer en français ; appui ponctuel de la compréhension en langues nationales **D3V2102e**

Annexe 6) : Transcriptions des vidéos des séances pédagogiques dans les classes à faibles effectifs.

<u>Déroulé de la séance</u>		
Circonscription d'éducation		Signoghin
Ecole de		1_Bassinko C
Classe de		CM1
Effectif des élèves		25
Titre de la leçon		Les adjectifs indéfinis
Références de l'enregistrement vidéo		Annexe 11
Date		19 février 2013
numéro de l'acte	Transcriptions des activités (et de leurs contenus) du maître et des élèves, et des événements et attitudes qui les accompagnent (dans l'ordre où ils se produisent et sont observés selon le déroulement de la vidéo)	Code
1 ère minute 001	Maître : « quels sont les déterminants que vous connaissez ? » (<i>rappel des prérequis m</i>)	D3V501m ⁶⁴
002	Maître : « les déterminants » (<i>renforcement m</i>)	D3V501m
003	Elèves : « moi ! moi ! » (<i>participation e</i>)	D1V201ae
004	Maître : « les déterminants qu'on a vu ensemble en classe » (<i>stimulation m</i>)	D1V201m
005	Maître : « oui » (<i>désignation sans nommer m</i>)	D1V203bm
006	Elève : « ... » (<i>absence de réponse e</i>)	D3V501be
007	Maître : « parle fort ! parle fort ! » (<i>incitations m</i>)	D1V201m
008	Elève : « les déterminants... » (<i>réponse e</i>)	D1V203be
009	Maître : « on entend pas ! est-ce que vous entendez là-bas ? » (<i>incitations m</i>)	D1V201m
010	Elève : « les articles, les adjectifs possessifs, les adjectifs démonstratifs, les adjectifs numéraux... » (<i>réponses sur la question des prérequis e</i>)	D3V501ae

⁶⁴ Signifie domaine D3 ; variable V5 ; sous-variable 01 ; « m » action accomplie par le maître

011	Maître : « donc reprends fort, qui va reprendre plus fort ? » (<i>incitation m</i>)	D1V201m
012	Elèves : « moi, moi » (<i>participation e</i>)	D1V201ae
013	Maître : « oui » (<i>désignation sans nom</i>)	D1V203bm
014	Elève : « les déterminants sont : les articles, les adjectifs numéraux, les adjectifs possessifs, démonstratifs » (<i>réponse sur les prérequis e</i>)	D3V501ae
015	Maître : « je vous avais dit que ce n'est pas tout, qu'on allait continuer à voir les ... » (<i>prérequis</i>)	D3V501m
016	Maître : « c'est vu ? » (<i>question de vérification m</i>)	D2V1004m
017	Elèves : « oui ! » (<i>réponse e</i>)	D2V1004ae
018	Maître : « suivez ici » (<i>incitation à se concentrer sur la tâche m</i>)	D2V901m
019	Maître : lit au tableau « souligne d'un trait l'adjectif cardinal et de deux traits l'adjectif numéral ordinal. « il est le troisième de sa classe. Le maître appelle sept (z) élèves. Même le dixième a reçu un prix » (<i>utilisation du tableau</i>)	D2V901m D3V1201m
020	Maître : « vous allez lire et ... » (<i>consigne de travail m</i>)	D3V701m
021	Elèves : prennent leurs cahiers (<i>utilisation de cahier e</i>)	D3V1204e
022	Elèves : lecture bruyante (<i>réponse e</i>)	D3V701be
023	Maître : « allez-y, faites rapidement » (<i>temps m</i>)	D1V701m D1V201m
024	Elèves : exécutent l'exercice dans les cahiers (<i>réponse à la consigne de travail</i>)	D3V701be
025	Maître : « c'est pas la peine d'écrire « souligne d'un trait... » on écrit seulement.... Vous écrivez ces phrases la et vous soulignez » (<i>consigne de production m</i>)	D3V701m
026	Maître : « vous avez bien lu non ? donc on lit la consigne. On a dit de faire quoi ? De souligner d'un trait l'adjectif numéral cardinal et deux traits l'adjectif numéral ordinal (<i>consigne de production m</i>)	D3V701m
027	Maître : fait des observations individualisées (<i>corrige les erreurs des élèves m</i>)	D3V1301m
028	Maître : « c'est fini ? » (<i>vérification m</i>)	D2V1004m
029	Elèves : « non !! » (<i>réponse e</i>)	D2V1004be
030	Maître : « ça doit être fini hein » (<i>vérification m</i>)	D2V1004m

031	Maître : passe entre les rangées et fait des observations aux élèves individuellement (<i>circule dans la classe m</i>)	D2V202m
032	Maître : « c'est fini ? » (<i>question de vérification m</i>)	D2V1004m
033	Elèves : « non !! » (<i>réponse e</i>)	D2V1004be
034	Maître : « on ne peut pas dormir la dessus hein ! » (<i>gestion du temps m</i>)	D1V701m D2V403m
035	Maître : « soulignez rapidement, soulignez vite » (<i>gestion du temps m</i>)	D1V701m D2V403m
036	Maître : « souligne rapidement, faites vite ! » (<i>gestion du temps m</i>)	D1V701m D2V403m
037	Maître : « souligne, on n'a pas le temps. faut souligner vite ! » (<i>gestion du temps m</i>)	D1V701m D2V403m
038	Maître : « bon, on va corriger. » (<i>règle de travail m</i>)	D2V404m
039	Maître : « qui va ... ? » (<i>sollicitation m</i>)	D1V201m
040	Elèves : « moi ! moi ! » (<i>réponse e</i>)	D1V201ce
041	Maître : « Qui va lire et corriger ? » (<i>sollicitation m</i>)	D1V201m
042	Elèves : « moi, moi » (<i>réponse e</i>)	D1V201ce
043	Maître : « qui va lire et corriger ? » (<i>sollicitation m</i>)	D1V201m
044	Elèves : « moi ! moi ! » (<i>réponse e</i>)	D1V201ce
045	Maître : « oui... » (<i>désignation sans nom m</i>)	D1V203bm
046	Maître : « suivez, suivez ! » (<i>incitation à se concentrer sur la tâche m</i>)	D2V1601m
047	Elève : lit la consigne (<i>réponse e</i>)	D1V203be
048	Maître : « on lit fort, reprends, reprends un peu plus fort parce qu'on n'entend pas » (<i>incitation à parler fort m</i>)	D1V201m
049	Elève : lit fort : « ... il est le trici... » (<i>exécution e</i>)	D1V203be
050	Elèves : rire (<i>moqueries e</i>)	D1V402e ?
051	Elèves : « moi ! moi ! » (<i>réponse e</i>)	D1V201ce
052	Maître : interroge un élève du doigt (<i>interroge sans nommer m</i>)	D1V203bm
053	Elève : « Il est le troisième » (<i>réponse e</i>)	D1V203be
054	Elève au tableau : corrige sa lecture (<i>réponse e</i>)	D1V203be D3V1301e
055	Maître : « quel est l'adjectif numéral ici ? » (<i>question de connaissance m</i>)	D2V1001m
056	Maître : « montre-moi l'adjectif numéral dans cette phrase-là. » (<i>consigne de production m</i>)	D3V701m
057	Elève : « ... » (<i>réponse e</i>)	D3V501be

058	Maître : « non ! non ! dans la phrase, montre-moi l'adjectif numéral » (<i>consigne de production m</i>)	D2V1301m D3V701m
059	Maître : « oui ! faut parler ! » (<i>incitation à parler m</i>)	D1V201m
060	Elève : « numéral » (<i>réponse e</i>)	D1V203be
061	Maître : « oh la la ! » (<i>onomatopée de désapprobation</i>)	D2V1301m
062	Elève : « troisième est numéral » (<i>réponse e</i>)	D1V203be
063	Maître : « troisième est l'adjectif.. » (<i>correction de l'erreur m</i>)	D3V1301m
064	Elève : « est l'adjectif numéral. » (<i>réponse e</i>)	D3V1301e
065	Maître : « alors c'est quel adjectif numéral ? » (<i>question de connaissance m</i>)	D2V1001m
066	Maître : « Il y en a de deux sortes, c'est lequel ? » (<i>question de connaissance m</i>)	D2V1001m
067	Maître : « c'est quel adjectif numéral ? » (<i>question de connaissance</i>)	D2V1001m
068	Maître : « Ramata » (<i>désignation par le nom m</i>)	D1V203am
069	Ramata : silence (<i>réponse e</i>)	D3V501be
070	Maître : « c'est quel adjectif numéral rapidement ? » (<i>question de connaissance m</i>)	D2V1001m
071	Elève : « adjectif numéral cardinal » (<i>réponse e</i>)	D2V1001ae
072	Maître : « troisième » (<i>question de connaissance m</i>)	D2V1001m
073	Elève : « c'est l'adjectif numéral ordinal » (<i>réponse e</i>)	D2V1001ae
074	Maître : « ordinal » (<i>synthèse m</i>)	D3V1005m
075	Maître : « alors si c'est ordinal c'est combien de traits ? » (<i>question de vérification m</i>)	D2V1004m
076	Elèves : « deux traits » (<i>réponse e</i>)	D2V1004ae
077	Maître : « souligne, souligne rapidement, fais vite » (<i>consigne de travail m</i>)	D2V404m
078	Elève : prend une règle (<i>utilisation de matériel m</i>)	D3V1204e
079	Maître : « souligne comme ça pour qu'on ait le temps » (<i>gestion du temps m</i>)	D2V101m
080	Maître : « voilà, la deuxième phrase » (<i>consigne de production m</i>)	D3V701m
081	Maître : « Fanta » (<i>désignation par le nom m</i>)	D1V203am
082	Maître : « fais vite, fais vite » (<i>incitation m</i>)	D1V201m
083	Fanta : « le maître appelle sept élèves » (<i>utilisation de support e</i>)	D1V203ae

084	Maître : « quel est l'adjectif numéral ici ? » (<i>question de connaissance m</i>)	D2V1001m
085	Fanta : « l'adjectif numéral c'est... » (<i>réponse e</i>)	D1V203ae
086	Maître : « montre ! faut montrer ! » (<i>règle de travail m</i>)	D2V404m
087	Elève : « appelle » (<i>réponse e</i>)	D3V501be
088	Maître : « oh !!! Est-ce que... » (<i>onomatopée de désapprobation m</i>)	D2V1301m
089	Maître : « à ta place ! » (<i>règle de travail m</i>)	D2V404m
090	Maître : « Quel est l'adjectif numéral ? » (<i>question de connaissance m</i>)	D2V1001m
091	Maître : « toi ! » (<i>désignation sans nom m</i>)	D1V203bm
092	Maître : « dépêche-toi, dépêche-toi un peu » (<i>gestion du temps</i>)	D1V201m D1V701m
093	Elève : va au tableau (<i>déplacement e</i>)	D2V202e
094	Maître : « maintenant c'est lequel ? » (<i>question de connaissance m</i>)	D2V1001m
095	Elèves : « moi ! moi » (<i>participation e</i>)	D1V201ce
096	Elève : « c'est un adjectif cardinal » (<i>réponse e</i>)	D1V203be D2V1001ae
097	Maître : « si c'est cardinal c'est combien de traits ? » (<i>question de vérification m</i>)	D2V1004m
098	Elève : « Un trait » (<i>réponse e</i>)	D2V1004ae
099	Maître : « on hon souligne » (<i>règle de travail m</i>)	D2V404m
100	Elèves : « moi ! moi ! » (<i>participation e</i>)	D1V201ce
101	Maître : « oui » (<i>désignation sans nom m</i>)	D1V203bm
102	Elève : lecture « même le dixième a reçu un prix » (<i>réponse e</i>)	D1V203be
103	Maître : « reçu ! » (<i>correction de l'erreur de l'élève m</i>)	D3V2004m
104	Elève : « a reçu un prix » (<i>correction par l'élève e</i>)	D3V2004e
105	Maître : « on hon » (<i>onomatopée d'approbation</i>)	D1V305m
106	Elève : « dixième » (<i>réponse e</i>)	D1V203be
107	Maître : « c'est quel adjectif numéral ? » (<i>question de connaissance m</i>)	D2V1001m
108	Elève : « c'est l'adjectif numéral ordinal » (<i>réponse e</i>)	D2V1001ae
109	Maître : « ordinal, voilà » (<i>renforcement m</i>)	D2V1301m
110	Maître : « c'est combien de traits ? » (<i>question de vérification m</i>)	D2V1004m
111	Elève : « deux traits » (<i>réponse e</i>)	D2V1004ae
112	Maître : « on a trouvé troisième, sept et dixième, c'est ça ? » (<i>Question de vérification m</i>)	D2V1004m
113	Elèves : « oui » (<i>réponse e</i>)	D2V1004ae
114	Maître : « qui a trouvé troisième ? » (<i>question de vérification m</i>)	D2V1004m

115	Elèves : lèvent les doigts (<i>main levée e</i>)	D2V1004ae
116	Maîtres : « un point » (<i>Renforcement m</i>)	D2V1301m
117	Elèves : « marquent dans leur cahier » (<i>utilisation de cahier e</i>)	D2V1301ae D3V1204e
118	Maître : « qui a trouvé 7 » (<i>question de vérification m</i>)	D2V1004m
119	Elèves : lèvent les doigts (<i>main levée e</i>)	D2V1004ae
120	Maître : « un point » (<i>Renforcement m</i>)	D2V1301m
121	Elève : marque dans leur cahier (<i>observance de la consigne e</i>)	D2V1301ae D2V1204e
122	Maître : « qui a trouvé dixième ? » (<i>question de vérification m</i>)	D2V1004m
123	Elèves : lèvent la main (<i>main levée e</i>)	D2V1004ae
124	Maître : « un point » (<i>Renforcement m</i>)	D2V1301m
125	Elèves : marquent dans leur cahier (<i>observance de la consigne e</i>)	D2V1301ae D3V1204e
126	Maître : « qui a trois ? » (<i>question de vérification m</i>)	D2V1004m
127	Elèves : lèvent les doigts (<i>main levée e</i>)	D2V1004ae
128	Maître : dénombre en silence	D2V1004m
129	Maître : « très bien ! » (<i>renforcement positif m</i>)	D2V1301m
130	Maître : « deux points » (<i>question de vérification m</i>)	D2V1004m
131	Elèves : lèvent les doigts (<i>main levée e</i>)	D2V1004ae
132	Maître : dénombre en silence	D2V1004m
133	Maître : « c'est bien » (<i>renforcement positif m</i>)	D2V1301m
134	Maître : « vous allez encore... » (<i>Consigne M</i>)	D3V701m
135	Maître : « qu'est-ce que c'est un adjectif numéral cardinal et un adjectif numéral ordinal ? » (<i>Question de connaissance m</i>)	D2V1001m
136	Maître : « qu'est-ce que c'est dans tout ça ? » (<i>question de connaissance m</i>)	D2V1001m
137	Maître : « oui » (<i>désignation sans nom</i>)	D1V203bm
138	Elève : « l'adjectif numéral cardinal montre le nombre » (<i>réponse e</i>)	D1V203be D2V1001ae
139	Maître : « et l'adjectif numéral ordinal ? » (<i>question de connaissance m</i>)	D2V1001m
140	Elève : « l'adjectif numéral ordinal montre le rang ou l'ordre » (<i>réponse e</i>)	D2V1001ae
141	Maître : « qui va répéter ça ? » (<i>incitation à prendre la parole m</i>)	D1V202m
142	Elèves : « moi ! moi ! » (<i>participation e</i>)	D1V201ce
143	Maître : désigne un élève du doigt (<i>désignation sans nom m</i>)	D1V203bm

144	Elève : répète la phrase avec difficulté (<i>répétition pour mémorisation m</i>)	D3V1606e
145	Maître : aide à bien répéter (<i>aide à formuler m</i>)	D3V2004m
15 ^{ème} mn 146	Maître : « suivez ! » (<i>concentration sur le travail m</i>)	D2V1601m
147	Maître : « lisez le texte en silence » (<i>consigne de production m</i>)	D3V601m
148	Elèves : lisent bruyamment (<i>non-respect de la consigne e</i>)	D3V601be
149	Maître : « je dis en silence ! » (<i>consigne de travail m</i>)	D3V601m
150	Elèves : lisent en silence (<i>respect consigne e</i>)	D3V601ce
151	Maître : « quel... »	D2V2101m
152	Elèves : « moi ! moi ! » (<i>participation e</i>)	D1V203ce
153	Maître : « je dis on ne dit pas moi ! levez seulement le doigt » (<i>Règle de travail m</i>)	D2V404m
154	Maître : « oui ! » (<i>désignation sans nom</i>)	D1V203bm
155	Elève : « ... » (<i>inaudible e</i>)	D3V501be
156	Maître : « On n'entend pas » (<i>incitation à parler fort m</i>)	D1V201m
157	Elève : « ... » (<i>inaudible e</i>)	D1V203be
158	Maître : « oui » (<i>renforcement m</i>)	D2V1301m
159	Maître : « qu'est-ce que les parents ont nettoyé à l'école ? » (<i>question de compréhension m</i>)	D2V2101m
160	Maître : « qu'est-ce que les parents ont nettoyé à l'école ? » (<i>répétition question m</i>)	D2V2101m
161	Maître : « oui » (<i>désignation sans nom m</i>)	D1V203bm
162	Elève : « parent nettoyé... » (<i>réponse e</i>)	D1V203be
163	Maître : « qu'est-ce que les parents ont nettoyé à l'école ? » (<i>répétition question m</i>)	D2V2101m
164	Elève : « les parents ont nettoyé les toilettes » (<i>réponse e</i>)	D1V203be D2V2101ae
165	Maître : « combien de parents ont nettoyé les toilettes ? » (<i>question m</i>)	D2V2101m
166	Maître : « oui » (<i>désignation sans nom m</i>)	D1V203bm
167	Elève : « Quelques parents » (<i>réponse e</i>)	D1V203be D2V2101ae
168	Maître : « quelques parents » (<i>synthèse m</i>)	D3V1601m
169	Maître : « qui n'a pas lavé les mains avant de manger ? » (<i>question m</i>)	D2V2101m

170	Elèves : « moi ! moi ! » (<i>participation e</i>)	D1V201ce
171	Maître : « oui » (<i>désignation sans nom m</i>)	D1V203bm
172	Elève : « certains élèves n'ont pas lavé les mains avant de manger » (<i>réponse e</i>)	D1V203be D2V2101ae
173	Maître : « qu'est-ce que les femmes ont compris enfin ? » (<i>question m</i>)	D2V2101m
174	Elève : « les femmes ont compris que l'excision a des méfaits » (<i>réponse e</i>)	D2V2101ae
175	Maître : « c'est combien de femmes qui ont compris ? » (<i>question m</i>)	D2V2101m
176	Maître : « Firmin » (<i>désignation par le nom m</i>)	D1V203am
177	Firmin : « méfaits femmes » (<i>réponse e</i>)	D1V203ae
178	Maître : « c'est pas méfait regardes bien » (<i>correction d'une erreur m</i>)	D3V1301m
179	Maître : « oui » (<i>désignation sans nom m</i>)	D1V203bm
180	Elève : « maintes femmes » (<i>correction de l'erreur e</i>)	D3V1301e
181	Maître : « alors est-ce que il y a des mots que vous ne comprenez pas ici ? » (<i>vérification m</i>)	D2V1004m
182	Elèves : lèvent les doigts (<i>main levée e</i>)	D2V1004ae
183	Maître : « oui ! » (<i>désignation m</i>)	D1V203bm
184	Elèves : « mainte » (<i>réponse e</i>)	D1V203be
185	Maître : « maintes ! alors qui peut expliquer ça ? » (<i>incitation à prendre la parole m</i>)	D1V202m
186	Maître : « on dit maintes femmes ont enfin compris que l'excision a des méfaits » (<i>explication/explicitation m</i>)	D2V1201m
187	Maître : « maintes ça veut dire quoi ? » (<i>question de compréhension m</i>)	D2V1005m
188	Elève : lève le doigt (<i>main levée e</i>)	D2V1005ae
189	Maître : « oui » (<i>désignation m</i>)	D1V203bm
190	Elève : « ça veut dire beaucoup femmes » (<i>réponse e</i>)	D2V1005ae
191	Maître : « beaucoup... » (<i>synthèse m</i>)	D3V1005m
192	Elève : « beaucoup de femmes » (<i>réponse e</i>)	D1V203be
193	Maître : « beaucoup de femmes ou bien encore ? » (<i>question de compréhension m</i>)	D2V1005m
194	Maître : indexe un élève (<i>désignation sans nom m</i>)	D1V203bm
195	Elève : « plusieurs ... » (<i>plusieurs e</i>)	D1V203be D2V1005ae

196	Maître : « très bien » (<i>renforcement m</i>)	D2V1301m
197	Maître : « est-ce qu'il y a encore un mot que vous n'avez pas compris ? » (<i>Vérification m</i>)	D2V1004m
198	Maître : « oui ! » (<i>désignation m</i>)	D1V203bm
199	Elève : « l'excision » (<i>réponse e</i>)	D1V203be
200	Maître : « fort ! » (<i>incitation à parler fort m</i>)	D1V201m
201	Elève : « l'excision » (<i>réponse e</i>)	D1V203be
202	Maître : « fort ! » (<i>incitation à parler fort</i>)	D1V201m
203	Elève : « l'excision » (<i>réponse e</i>)	D1V201be
204	Maître : « l'excision ! reprends » (<i>correction de l'erreur m</i>)	D3V2004m
205	Elève : « l'excision » (<i>correction de l'erreur e</i>)	D3V2004e
206	Maître : « on va essayer d'expliquer ça en mooré » (<i>explicitation m</i>)	D3V2102m
207	Maître : « en mooré c'est quoi ? qui connaît ? » (<i>question de compréhension m</i>)	D2V1005m
209	Maître : « si vous riez vous devez savoir » (<i>incitation à parler m</i>)	D1V201m
210	Maître : « pagba bongo » (<i>utilisation ponctuelle d'une langue nationale m</i>)	D3V2102m
211	Maître : « vous ne connaissez pas cela ? » (<i>question de vérification m</i>)	D2V1004m
212	Maître : « un autre mot que vous ne comprenez pas » (<i>incitation à prendre la parole m</i>)	D2V1004m
213	Maître : « oui » (<i>désignation sans nom m</i>)	D1V203bm
214	Elèves : « les méfaits » (<i>réponse e</i>)	D1V203be
215	Maîtres : « les méfaits ! » (<i>répétition m</i>)	D2V1004m
216	Maître : « qui peut expliquer ? » (<i>incitation à prendre la parole m</i>)	D1V202m D1V201m
217	Maître : « il faut imaginer ; maintes femmes ont enfin compris que l'excision a des méfaits » (<i>incitation à la réflexion m</i>)	D1V201m
218	Maître : « est-ce que c'est bien l'excision ? » (<i>question de vérification m</i>)	D2V1004m
219	Elèves : « non » (<i>réponse e</i>)	D2V1004ae
220	Maître : « alors pourquoi ce n'est pas bien ? » (<i>question de connaissance m</i>)	D2V1001m
221	Maître : « si on dit ce n'est pas bien ça veut dire qu'il y a quelque chose qui se passe qui fait que ce n'est pas bien... » (<i>explication/explicitation m</i>)	D2V1201m
222	Maître : « les méfaits ça peut être quoi ? » (<i>question de connaissance m</i>)	D2V1001m

223	Maître : « oui » (<i>désignation m</i>)	D1V203bm
224	Elève : « ça peut être tué » (<i>réponsee</i>)	D1V203be D2V1001be
225	Maître : « fort ! » (<i>incitation à parler fort</i>)	D1V201m
226	Elève : « ça peut être tué » (<i>réponse e</i>)	D1V203be
227	Maître : « qui va l'aider ? » (<i>incitation à l'entraide m</i>)	D1V201m
228	Elèves : lèvent le doigt (<i>main levée e</i>)	D1V201ce
229	Maître : « oui » (<i>désignation sans nom</i>)	D1V203bm
230	Elève : « ... » (<i>inaudible</i>)	D1V203be
231	Maître : « ça peut vouloir dire quoi, les méfaits ? » (<i>question de connaissance m</i>)	D2V1001m
232	Maître : « oui » (<i>désignation m</i>)	D1V203bm
233	Elève : « fait du mal » (<i>réponse e</i>)	D1V203be
234	Maître : « l'excision peut faire du mal, ça des choses qui ne sont pas bonnes, des conséquences mauvaises » (<i>explicitation/ explication m</i>)	D2V1201m
235	Maître : « ça peut tuer effectivement comme vous l'avez dit, ça a même tué, ça a déjà tué même et si on continue ça va tuer encore » (<i>explicitation/ explication m</i>)	D2V1201m
236	Maître : « maintenant qui va lire rapidement » (<i>incitation à prendre la parole m</i>)	D1V202m D1V201m
237	Elèves : lèvent les doigts en criant « moi ! moi » (<i>participation e</i>)	D1V201ce
238	Maître : indexe un élève (<i>désignation sans nom m</i>)	D1V203bm
239	Elève : lit « le maître du CE1 a fait ramasser les ordures. Quelques parents ont nettoyé les toilettes de l'école. Certains élèves n'ont pas lavé la main avant de manger. Maintes femmes ont enfin compris que l'excision a des méfaits » (<i>utilisation de support e</i>)	D1V203be D3V1204e
240	Maître : lecture « le maître du CE1 a fait ramasser les ordures. Quelques parents ont nettoyé les toilettes de l'école. Certains élèves n'ont pas lavé la main avant de manger. Maintes femmes ont enfin compris que l'excision a des méfaits » (<i>utilisation du tableau m</i>)	D3V1201m
241	Maître : « alors on va repartir... des articles » (<i>consigne de travail m</i>)	D3V701m
242	Maître : « on a vu combien de sorte d'articles » ? (<i>question sur les prérequis m</i>)	D3V501m

243	Elèves : lèvent les doigts (<i>réponse e</i>)	D1V201ce
244	Maître : « oui » (<i>désignation sans nom m</i>)	D1V203bm
245	Elève : « on a vu deux sortes d'articles » (<i>réponse sur les prérequis e</i>)	D3V501ae
246	Maître : « lesquelles ? » (<i>question sur les prérequis m</i>)	D3V501m
247	Elève : « les articles définis : le, la, l'. Les articles indéfinis : un, une des » <i>(réponse sur les prérequis e)</i>	D3V501ae
248	Maître : « ah ! les articles définis et les articles indé... » (<i>synthèse m</i>)	D3V1601m
249	Elèves : « ...finis » (<i>réponse e</i>)	D3V501ae
250	Maître : « quand on dit que c'est défini là, ça veut dire quoi ? » <i>(question de compréhension m)</i>	D2V1005m
251	Maître : « ça veut dire quoi ? » (<i>question de compréhension m</i>)	D2V1005m
252	Maître : « je dis par exemple le maître arrive, vous connaissez c'est quel maître non ? » (<i>explication / explicitation m</i>)	D2V1201m
253	Elèves : « non, oui ! » (<i>réponse e</i>)	D2V1004ae
254	Maître : « quand je dis le maître arrive, moi je ne suis pas en classe, vous êtes en train de faire du bruit et ... le maître arrive » (<i>explicitation m</i>)	D2V1201m
255	Maître : « vous ne savez pas c'est quel maître ? » <i>(question de compréhension m)</i>	D2V1005m
256	Elèves : « oui ! » (<i>réponse e</i>)	D2V1005ae
257	Maître : « on connaît le maître-là, c'est défini » (<i>renforcement m</i>)	D2V1201m
258	Maître : « mais quand je dis, un maître arrive, c'est quel maître ? » <i>(question de compréhension m)</i>	D2V1005m
259	Elèves : « ... » (<i>silence e</i>)	D3V501be
260	Maître : « là c'est... » (	D2V1005m
261	Elèves : « indéfini » (<i>réponse e</i>)	D1V203be D2V1005ae
262	Maître : « défini ça veut dire ... qu'on connaît la personne. Quand c'est indéfini ça veut dire qu'on ne connaît pas la personne » <i>(explication / explicitation m)</i>	D2V1201m
263	Maître : « suivez, vous voyez que j'ai fait deux traits... le maître en blanc et le reste en rouge » (<i>consigne de travail</i>)	D2V404m D2V1201m
264	Maître : « c'est vu non ? » (<i>question de vérification m</i>)	D2V1004m

265	Elèves : « oui » (<i>réponse e</i>)	D2V1004ae
266	Maître : « je dis le maître du CM1 fait ramasser les ordures. » (	D2V1201m
267	Maître : « quand je dis le maître du CM1, est-ce qu'il y a deux maîtres au cm1 ? » (<i>Question de vérification m</i>)	D2V1004m
268	Elèves : « non ! » (<i>réponse e</i>)	D2V1004ae
269	Maître : « vous savez qui il est, quand on dit le maître du CM1 vous savez qui il est non ? » (<i>question de vérification m</i>)	D2V1004m
270	Elèves : « oui » (<i>réponse e</i>)	D2V1004ae
271	Maître : « généralement le matin ce n'est pas moi qui fait ramasser les ordures ? » (<i>Explication m</i>)	D2V1201m
272	Elèves : « oui » (<i>réponse e</i>)	D2V1004ae
273	Maître : « donc on sait c'est quel maître c'est ça non ? » (<i>question de vérification m</i>)	D2V1004m
274	Elèves : « oui ! » (<i>réponse e</i>)	D2V1004ae
275	Maître : « donc ici c'est un quoi ? » (<i>question de connaissance m</i>)	D2V1001m
276	Elèves : « moi ! moi ! » (<i>participation e</i>)	D1V201ce
277	Maître : « le ici c'est quoi ? » (<i>question de connaissance m</i>)	D2V1001m
278	Maître : indexe un élève (<i>désignation sans nom m</i>)	D1V203bm
279	Elève : « ... » (<i>silence e</i>)	D3V501be
280	Maître : « le ici est un article qui permet de connaître la personne qui fait l'action » (<i>explication/ explicitation m</i>)	D2V1201m
281	Maître : « c'est ça non ? » (<i>vérification m</i>)	D2V1004m
282	Maître : « quand je dis maintenant, quelques parents ont nettoyé les toilettes de l'école, alors, quelque, c'est qui ? c'est quel parent ? » (<i>question de connaissance m</i>)	D2V1001m
283	Maître : « quand je dis quelques parents, vous savez ... c'est de qui et de qui ? » (<i>question de connaissance m</i>)	D2V1001m
284	Elèves : « non ! » (<i>réponse e</i>)	D2V1001be
285	Maître : « vous savez que c'est un petit nombre de parents » (<i>explicitation m</i>)	D2V1001m
286	Maître : « c'est ça non ? » (<i>vérification m</i>)	D2V1004m
287	Elèves : « oui ! » (<i>réponse e</i>)	D2V1004ae

288	Maître : « mais c'est quels parents, est-ce que vous les connaissez ? » <i>(question de connaissance m)</i>	D2V1001m
289	Elèves : « non ! » <i>(réponse e)</i>	D2V1001ae
290	Maître : « quand je dis encore, certains élèves n'ont pas lavé les mains avant de manger » <i>(situation problème m)</i>	D2V1404m
291	Maître : « on a posé un gros plat de riz, les élèves se sont rués ; il y en a qui ont lavé la main, ils sont arrivés en retard, toute de suite, ceux qui veulent gagner beaucoup-là n'ont pas lavé les mains... » <i>(situation problème m)</i>	D2V1404m
292	Elèves : rire <i>(sympathie e)</i>	D1V306e
293	Maître : « alors là, c'est certains élèves » <i>(explication m)</i>	D2V1201m
294	Maître : « Est-ce que vous savez c'est quel élève et quel élève ? » <i>(question de connaissance m)</i>	D2V1001m
295	Elèves : « non ! » <i>(réponse e)</i>	D2V1001ae
296	Maître : « on ne connaît pas » <i>(renforcement m)</i>	D2V1001m
297	Maître : « maintes femmes ont compris enfin que l'excision a des méfaits » <i>(situation problème m)</i>	D2V1404m
298	Maître : « depuis longtemps on faisait l'excision, il y a des élèves qui sont morts, il y a des enfants qui sont morts dans cette histoire-là et les gens ont compris enfin que l'excision a des méfaits. Mais ici on a dit... » <i>(explication/explicitation m)</i>	D2V1201m
299	Maître : « est-ce qu'on a dit toutes les femmes ? » <i>(question de vérification m)</i>	D2V1004m
300	Elèves : « non ! » <i>(réponse e)</i>	D2V1004ae
301	Maître : « est-ce qu'on a cité le nom d'une femme ? » <i>(question de vérification m)</i>	D2V1004m
302	Elèves : « non ! » <i>(réponse e)</i>	D2V1004ae
303	Maître : « on a dit c'est combien de femmes ? » <i>(question de vérification m)</i>	D2V1004m
304	Elèves : « c'est maintes femmes » <i>(réponse e)</i>	D2V1004ae
305	Maître : « ça veut dire quoi ? au lieu de dire maintes on peut dire quoi ? » <i>(question de compréhension m)</i>	D2V1005m

306	Maîtresse : indexe un élève (<i>désignation sans nom m</i>)	D1V203bm
307	Elève : « plusieurs » (<i>réponse e</i>)	D2V1005ae D1V203be
308	Maître : « c'est plusieurs femmes » (<i>synthèse m</i>)	D3V1601m
309	Maître : « c'est vu non ? » (<i>question de vérification m</i>)	D2V1004m
310	Maître : « qu'est ce qu'on peut dire de quelque, de certains et de maintes ? » (<i>question de synthèse m</i>)	D2V1007m
311	Maître : « Est-ce que quelque, certains et maintes là ça permet de savoir c'est quelle personne ? » (<i>question de synthèse m</i>)	D2V1007m
312	Maître : « on peut dire quoi ? » (<i>question de synthèse m</i>)	D2V1007m
313	Elèves : « moi ! moi ! » (<i>participation e</i>)	D1V201ce
314	Maître : « oui... » (<i>désignation sans nom m</i>)	D1V203bm
315	Elève : « c'est indéfini » (<i>réponse e</i>)	D1V203be D2V1007ae
316	Maître : « c'est indéfini parce qu'on ne sait... on ne connaît pas exactement c'est quelle personne. » (<i>explicitation m</i>)	D2V1201m
317	Maître : « c'est vu non ? » (<i>question de vérification m</i>)	D2V1004m
318	Elèves : « oui » (<i>réponse e</i>)	D2V1004ae
319	maître : « alors ce sont des » (<i>question de synthèse m</i>)	D2V1007m
320	Maître : « comment on peut les appeler ? » (<i>question de synthèse m</i>)	D2V1007m
321	Elèves : « moi, moi » (<i>participation e</i>)	D1V201ce
322	Maître : « oui » (<i>désignation m</i>)	D1V203bm
323	Elèves : « on peut les appeler des adjectifs indéfinis » (<i>réponse e</i>)	D2V1007ae D1V203be
324	Maître : « ce sont des adjectifs indéfinis » (<i>synthèse m</i>)	D3V1601m
325	Maître : « ils ne sont pas définis, des adjectifs qui ne sont pas définis, on les appelle des adjectifs indéfinis » (<i>explicitation m</i>)	D2V1201m
326	Maître : « les adjectifs indéfinis » (<i>répétition pour mémorisation m</i>)	D3V1606m
327	Elèves : six élèves répètent (<i>répétition pour mémorisation e</i>)	D3V1606e
328	Maître : « qui va écrire ça au tableau ? » (<i>Sollicitation m</i>)	D1V201m
329	Elève : « moi ! moi » (<i>participation e</i>)	D1V201ce
330	Maître : « oui ! » (<i>désignation m</i>)	D1V203be
331	Maître : « les adjectifs indéfinis, rapidement ! » (<i>gestion du temps m</i>)	D2V101m
332	Maître : « écris ! tu nous fais perdre du temps ! » (<i>gestion du temps m</i>)	D2V101m
333	Maître : « c'est trop petit » (<i>supervision m</i>)	D3V1101m

334	Elèves : « moi ! moi ! » (<i>participation e</i>)	D1V201ce
335	Maître : « est-ce que c'est un seul adjectif ? » (<i>question de vérification m</i>)	D2V1004m
336	Elèves : « non ! » (<i>réponse e</i>)	D2V1004ae
337	Maître : « si ce n'est pas un seul on met quoi ? » (<i>correction m</i>)	D3V1301m
338	Elèves : « S » (<i>réponse e</i>)	D3V1302e
339	Maître : « Elle est en train d'écrire mais c'est petit » (<i>supervision m</i>)	D3V1101m
340	Maître : écrit en gros caractères (<i>utilisation du tableau m</i>)	D3V1201m
341	Maître : « écrivez ! sur les ardoises » (<i>règle de travail m</i>)	D2V404m D3V1204m
342	Maître : « écrivez, les adjectifs indéfinis » (<i>règle de travail m</i>)	D2V404m
343	Elèves : répète l'un après l'autre (<i>répétition pour mémorisation m</i>)	D3V1606e
344	Maître : « il faut faire vite ! on n'a pas le temps ! » (<i>gestion du temps m</i>)	D2V101m
345	Maître : « ça c'est quoi ? des gens ont fini toi tu n'as pas encore commencé » (<i>gestion du temps m</i>)	D2V101m
346	Maître : « montrez » (<i>règle de travail m</i>)	D2V404m
347	Elèves : lèvent les ardoises (<i>observance de règle e</i>)	D2V404ae
348	Maîtres : « s à ... »	D3V1301m
349	Elèves : se mettent à répéter « les adjectifs indéfinis » (<i>répétition pour mémorisation e</i>)	D3V1606e
350	Maître : « adjectif « s » » (<i>correction de l'erreur m</i>)	D3V1301m
351	Maître : « qui va citer encore les déterminants ? » (<i>incitation à la prise de parole m</i>)	D1V202m
352	Maître : « rapidement ! » (<i>gestion du temps m</i>)	D2V101m
353	Elèves : « moi ! » (<i>réponse e</i>)	D1V201de
354	Maître : « les déterminants qu'on a vu avant » (<i>rappel m</i>)	D2V1002m
355	Elèves : « moi ! moi ! » (<i>participation e</i>)	D1V201ce
356	Maître : « oui ! » (<i>désignation m</i>)	D1V203bm
357	Elève : « ... » (<i>réponse e</i>)	D1V501be
358	Maître : « reprends, il faut parler fort ! » (<i>consigne de travail m</i>)	D1V201m
359	Elèves : « les adjectifs qualificatifs, les adjectifs possessifs, les adjectifs numéraux... » (<i>prérequis e</i>)	D3V501ae
360	Maître : « numéraux, » (<i>correction de l'erreur m</i>)	D3V1301m
361	Elève : « numéraux » (<i>correction de l'erreur e</i>)	D3V1301e
362	Maître : « oui » (<i>désignation m</i>)	D1V203bm

363	Elève : « les adjectifs indéfinis, les adjectifs possessifs » (<i>réponse e</i>)	D3V1606e
364	Maître : « c'est ça non ? » (<i>question de vérification m</i>)	D2V1004m
365	Maître : indexe un élève (<i>désignation sans nom m</i>)	D1V203bm
366	Elève : « les déterminants sont : les articles, ... » (<i>réponse e</i>)	D1V203be D3V1606e
367	Maître : « suivez ! suivez ! suivez ! » (<i>incitation à se concentrer sur le travail m</i>)	D2V1601m
368	Elèves : « les adjectifs possessifs, les adjectifs démonstratifs, les adjectifs numéraux et les adjectifs ... indéfinis » (<i>réponse e</i>)	D3V1606e
369	Maître : « indéfinis. Voilà donc les adjectifs indéfinis ça fait partie des déterminants » (<i>explication m</i>)	D2V1201m
370	Maître : « quels sont les principaux adjectifs indéfinis qu'on a vu ? » (<i>prérequis m</i>)	D3V501m
371	Maître : « vous les connaissez ? » (<i>question de vérification m</i>)	D2V1004m
372	Elève : silence (<i>réponse e</i>)	D3V501be
373	Maître : « ce sont des adjectifs qui sont indéfinis, c'est-à-dire quand on les utilise, ça ne précise pas, tu ne sais pas c'est combien de personne ou c'est qui » (<i>explicitation m</i>)	D2V1201m
374	Maître : « regardez au tableau : voilà les principaux » (<i>concentration sur la tâche m</i>)	D2V1601m
375	Elèves : se retournent vers le tableau arrière (<i>utilisation du tableau m</i>)	D2V1601ae
376	Maître : « vous avez : tout, chaque, certains, quelques, plusieurs, quelconque, autre, d'aucuns, maintes, nul, tel » (<i>utilisation du tableau m</i>)	D3V1201m
377	Maître : « il y en a combien ? » (<i>question de compréhension m</i>)	D2V1005m
378	Elève et maître : comptent ensemble jusqu'à onze (<i>règle de travail m</i>)	D2V404m
379	Maître : « je vous donne deux minutes, deux minutes, vous allez regarder, je vais taper, celui qui arrive à citer 8 sans regarder au tableau je lui donne un cadeau. » (<i>consigne de production m</i>)	D3V701m
380	Elèves : Brouhaha (<i>désordre e</i>)	D1V402e
381	Maître : « regardez et mémorisez » (<i>consigne de production m</i>)	D3V701m D2V901m
382	Elèves : brouhaha (<i>désordre e</i>)	D1V402e

383	Maître : tape sur la table « bon, on ne regarde plus » (<i>règle de travail m</i>)	D2V404m
384	Maître : « qui va citer ? » (<i>incitation à prendre la parole m</i>)	D1V202m D1V201m
385	Elèves : « moi ! moi ! » (<i>participation e</i>)	D1V201ce
386	Maître : indexe un élève (<i>désignation m</i>)	D1V203bm
387	Elève : « tout, quel, quelconque, maintes, nul, quelques, certains » (<i>réponse e</i>)	D1V203be
388	Maître : « c'est déjà bon » (<i>renforcement positif m</i>)	D2V1301m
389	Maître : « une deuxième fois » (<i>incitation à prendre la parole m</i>)	D1V202m
390	Maître : « rapidement » (<i>gestion du temps m</i>)	D2V101m
391	Elève : « chacun... » (<i>consigne</i>)	D1V203be
392	Maître : « qu'est-ce qu'un adjectif indéfini ? » (<i>question de connaissance/ cognition m</i>)	D2V1001m
393	Elève : « l'adjectif indéfini est un petit mot... » (<i>réponse e</i>)	D1V203be
394	Maître : « qui indique...est-ce qu'on connaît la personne ? » (<i>Question de vérification m</i>)	D2V1004m
395	Elèves : « non ! » (<i>réponse e</i>)	D2V1004ae
396	Maître : « d'une manière vague... » (<i>explicitation m</i>)	D2V1201m
397	Elève : « d'une manière vague » (<i>réponse e</i>)	D1V203be
398	Maître : regarde sur sa fiche de préparation et lit : « qualifie d'une manière vague le nom auquel il se rapporte » (<i>exploitation de document m</i>)	D3V1202m
399	Maître : « c'est vu non ! » (<i>question de vérification m</i>)	D2V1004m
400	Elève : « auquel il se rapporte » (<i>correction e</i>)	D3V1301e
401	Maître : « on va essayer d'écrire ça : l'adjectif indéfini est un mot qui indique d'une manière vague le nom auquel il se rapporte » (<i>Fixation acquis m</i>)	D3V1604m
402	Maître : « qui va répéter ? » (<i>incitation à répéter m</i>)	D1V201m
403	Elève : « moi ! moi ! » (<i>participation e</i>)	D1V201ce
404	Maître : « l'adjectif indéfini est un mot qui indique d'une manière vague le nom auquel il se rapporte » (<i>simple répétition pour mémorisation m</i>)	D3V1606m
405	Maître : « oui » (<i>désignation sans nom m</i>)	D1V203bm

406	Elève : « l'adjectif indéfini c'est un mot... qui... » (<i>réponse e</i>)	D3V1606e
407	Maître : « qui indique d'une manière vague, qui n'est pas précis » (<i>répétition m</i>)	D3V1606m D3V2004m
408	Elève : « d'une manière vague... » (<i>répétition pour mémorisation e</i>)	D3V1606e
409	Maître : « Le nom auquel il se rapporte » (<i>répétition pour mémorisation m</i>)	D3V1606m D3V2004m
410	Maître : indexe un élève (<i>désignation d'un élève sans nom m</i>)	D1V203bm
411	Elève : « l'adjectif indéfini c'est un mot qui dit... » (<i>répétition pour mémorisation e</i>)	D3V1606e
412	Maître : « qui indique d'une manière vague ... » (<i>répétition pour mémorisation m</i>)	D3V1606m
413	Elève : « qui indique d'une manière vague » (<i>répétition pour mémorisation e</i>)	D3V1606e
414	Maître : « Le nom auquel il se rapporte » (<i>répétition pour mémorisation m</i>)	D3V1606m
415	Elève : « le nom auquel il se rapporte » (<i>répétition pour mémorisation e</i>)	D3V1606e
416	Maître : « répète » en indexant un élève (<i>désignation sans nom</i>)	D3V1606m
417	Elève : « l'adjectif indéfini est un petit mot qui indique une manière... » (<i>répétition de mémorisation e</i>)	D3V1606e
418	Maître : « d'une manière vague... » (<i>répétition de mémorisation m</i>)	D3V1606m
419	Elève : « d'une manière vague, au nom... » (<i>répétition pour mémorisation e</i>)	D3V1606e
420	Maître : « le nom auquel... » (<i>répétition pour mémorisation m</i>)	D3V1606m
421	Elève : « le nom auquel il se rapporte » (<i>répétition pour mémorisation e</i>)	D3V1606e
422	Maître : « alors on continue en même temps, les adjectifs indéfinis, les principaux adjectifs indéfinis sont : » (<i>question de synthèse m</i>)	D2V1007m
423	Elève : « les principaux adjectifs indéfinis sont chaque, certains, ... » (<i>réponse e</i>)	D2V1007ae
424	Maître : « oui » (<i>désignation sans nom m</i>)	D2V203bm
425	Elève : « l'adjectif indéfini indique d'une manière vague... » (<i>répétition pour mémorisation e</i>)	D3V1606e
426	Maître : « le nom auquel... » (<i>répétition pour mémorisation m</i>)	D3V1606m

427	Elève : « Le nom auquel il se rapporte. Les principaux adjectifs indéfinis sont : tout, chaque, certains, quelques, plusieurs ... » <i>(répétition pour mémorisation e)</i>	D3V1606e
428	Maître : « toi » <i>(désignation m)</i>	D1V203bm
429	Elèves : « Les adjectifs indéfini est un petit mot... » <i>(répétition pour mémorisation e)</i>	D3V1606e
430	Maître : « l'adjectif indéfini... » <i>(répétition pour mémorisation m)</i>	D3V1606m D3V2004m
431	Elève : « l'adjectif indéfini est un petit mot... » <i>(répétition pour mémorisation e)</i>	D3V1606e
432	Maître : « qui indique d'une manière vague... »	D3V1606m
433	Elève : « qui indique d'une manière vague... » <i>(répétition pour mémorisation e)</i>	D3V1606e
434	Maître : « Le nom auquel il... » <i>(répétition pour mémorisation m)</i>	D3V1606m
435	Elève : « le nom auquel il se rapporte. Les adjectifs principaux... » <i>(répétition pour mémorisation e)</i>	D3V1606e
436	Maître : « Les principaux adjectifs indéfinis... » <i>(répétition pour mémorisation m)</i>	D3V1606m
437	Elèves : « Les principaux adjectifs indéfinis sont... » <i>(répétition pour mémorisation e)</i>	D3V1606e
438	Maître : « oui » <i>(renforcement positif m)</i>	D2V1301m
439	Elève : « sont : ça, certains, quelques, plusieurs, autres, chacun » <i>(répétition pour mémorisation e)</i>	D3V1606e
440	Maître : « aucun » <i>(répétition pour mémorisation m)</i>	D3V1606m
441	Elève : « aucun, maintes, ... » <i>(répétition pour mémorisation e)</i>	D3V1606e
442	Maître : « encore » <i>(incitation à répéter m)</i>	D1V201m
443	Elèves : lèvent les doigts <i>(participation e)</i>	D1V201ce
444	Maître : « toi ! » <i>(désignation sans nom)</i>	D1V203bm
445	Elève : « l'adjectif indéfini sont » <i>(répétition pour mémorisation e)</i>	D3V1606e
446	Maître : « est un mot... » <i>(correction m)</i>	D3V2004m
447	Elève : « est un mot qui... » <i>(répétition pour mémorisation e)</i>	D3V2004e
448	Maître : « indique... » <i>(répétition pour mémorisation m)</i>	D3V1606m
449	Elève : « qui indique d'une manière... » <i>(répétition pour mémorisation e)</i>	D3V1606e
450	Maître : « d'une manière vague... » <i>(répétition pour mémorisation m)</i>	D3V1606m

451	Elève : « d'une manière vague... » (<i>répétition pour mémorisation e</i>)	D3V1606e
452	Maître : « oui ! » (<i>renforcement positif m</i>)	D2V1301m
453	Maître : « Le nom auquel... » (<i>répétition pour mémorisation m</i>)	D3V1606m
454	Elève : « le nom auquel... » (<i>répétition pour mémorisation e</i>)	D3V1606e
455	Maître : « il se rapporte. » (<i>répétition pour mémorisation m</i>)	D3V1606m
456	Elève : « il se rapporte. » (<i>répétition pour mémorisation e</i>)	D3V1606e
457	Maître : « oui » (<i>incitation à prendre la parole m</i>)	D1V203bm
458	Elève : silence (<i>réponse e</i>)	D3V501be
459	Maître : « Les principaux adjectifs indéfinis sont » (<i>répétition pour mémorisation m</i>)	D3V1606m
460	Elève : « Les principaux adjectifs indéfinis sont : tout, chacun.. » (<i>répétition pour mémorisation e</i>)	D3V1606e
461	Maître : « chaque » (<i>répétition pour mémorisation m</i>)	D3V1606m
462	Elève : « chaque, chacun... » (<i>répétition pour mémorisation e</i>)	D3V1606e
463	Maître : « certain » (<i>répétition pour mémorisation m</i>)	D3V1606m
464	Elève : « Certain, quelque... » (<i>répétition pour mémorisation e</i>)	D3V1606e
465	Maître : « Quelque » (<i>répétition pour mémorisation m</i>)	D3V1606m
466	Elève : « quelque, plusieurs, quelc... » (<i>répétition pour mémorisation e</i>)	D3V1606e
467	Maître : « quelconque » (<i>répétition pour mémorisation m</i>)	D3V1606m
468	Elève : « Quelconque, autres, aucun, m... » (<i>répétition pour mémorisation e</i>)	D3V1606e
469	Maître : « Maintes » (<i>répétition pour mémorisation m</i>)	D3V1606m
470	Elève : « nu... » (<i>répétition pour mémorisation e</i>)	D3V1606e
471	Maître : « nul ! » (<i>correction de l'erreur m</i>)	D3V2004m
472	Elève : « nul, tel » (<i>correction de l'erreur e</i>)	D3V2004e
473	Maître : « tel » (<i>répétition pour mémorisation m</i>)	D3V1606m
474	Maître : « bon ! suivez ici. » (<i>concentration sur la tâche m</i>)	D2V1601m
475	Maître : « qui va venir lire au tableau ? » (<i>Sollicitation m</i>)	D1V201m
476	Elèves : « moi ! moi ! » (<i>participation e</i>)	D1V201ce
477	Maître : « ... va lire » (<i>désignation sans nom m</i>)	D1V203bm
478	Elève : « ... » (<i>silence e</i>)	D3V501be
479	Maître : « lit rapidement ! » (<i>gestion du temps m</i>)	D2V101m
480	Elève : « ... » (<i>silence e</i>)	D3V501be

481	Maître : « souligne les adjectifs indéfinis... » (<i>règle de travail m</i>)	D2V404m
482	Elèves : « souligne les adjectifs indéfinis dans les phrases suivantes... » (<i>Observance des règles de travail e</i>)	D2V404ae
483	Maître : « vous allez faire ça rapidement. Ça, ne recopiez pas ça. » (<i>consigne de travail m</i>)	D3V701m
484	Maître : « C'est vu ? » (<i>question de vérification m</i>)	D2V1004m
485	Maître : « faites ça rapidement et vous soulignez les adjectifs indéfinis qui sont dans les phrases. » (<i>gestion du temps m</i>)	D2V101m D1V701m
486	Maître : « allez ! rapidement ! » (<i>gestion du temps m</i>)	D2V101m D1V701m
487	Elèves : font sortir leurs ardoises et cahiers (<i>utilisation des ardoises e</i>)	D3V1204m
488	Maître : « faites vite ! faites vite ! » (<i>gestion du temps m</i>)	D2V101m D1V701m
489	Maître : « c'est fini ? » (<i>question de vérification m</i>)	D2V1004m
490	Elèves : « non ! » (<i>réponse e</i>)	D2V1004be
491	Maître : circule « tu n'as pas de craie non ? » (<i>circulation dans la classe m</i>)	D2V202m
492	Maître : donne la craie à l'élève (<i>utilisation de craie m</i>)	D3V1204m
493	Maître : chez un autre élève : « dépêche-toi ; écris sur l'ardoise » (<i>gestion du temps m</i>)	D2V101m D1V701m
494	Maître : regarde chez un troisième élève (<i>supervision m</i>)	D3V1101m
495	Maître : « c'est fini non ? » (<i>question de vérification m</i>)	D2V1004m
496	Elèves : « non ! » (<i>réponse e</i>)	D2V1004be
497	Maître : « ça doit être fini » (<i>vérification m</i>)	D2V1004m
498	Maître : remarque à un élève « plusieurs là il y a s » (<i>correction d'erreur m</i>)	D3V1301m
499	Maître : remarques à une élève (<i>correction d'erreur m</i>)	D3V1301e
500	Maître : « après vous allez corriger une faute. Ici là, c'est moustiquaire » (<i>correction d'erreur de l'enseignant par l'enseignant m</i>)	D3V1303m
501	Maître : corrige la faute au tableau (<i>correction de l'erreur m</i>)	D3V1303m
502	Elèves : rire (<i>sympathie e</i>)	D1V306e
503	Maître : « ça veut dire quoi ? que le maître ne peut pas faire de faute ? il peut se tromper ! » (<i>correction de l'erreur m</i>)	D3V1303m
504	Elève : « oui » (<i>réponse e</i>)	D1V203be

505	Maître : remarque à une élève (<i>correction d'erreur m</i>)	D3V1301m
506	Maître : remarque à une élève (<i>correction d'erreur m</i>)	D3V1301m
507	Maître : « ça doit être fini hein ! » (<i>Vérification m</i>)	D2V1004m
508	Maître : remarque à un élève : « tiens –toi bien » (<i>ordre</i>)	D2V502m
509	Maître : remarque à un élève (<i>correction d'erreur m</i>)	D3V1301m
510	Maître : remarque à un élève (<i>correction d'erreur m</i>)	D3V1301e
511	Maître : « bon, c'est fini ? » (<i>Question de vérification m</i>)	D2V1004m
512	Elèves : « non !!! » (<i>réponse e</i>)	D2V1004be
513	Maître : remarque à un élève (<i>correction d'erreur m</i>)	D3V1301m
514	Maître : circule et observe les productions des élèves. (<i>circulation dans la classe m</i>)	D2V202m
515	Maître : « alors on va corriger, on corrige » (<i>règle de travail m</i>)	D2V404m
516	Maître : « qui va au tableau ? » (<i>incitation à aller au tableau m</i>)	D1V201m
517	Elèves : « moi, moi ! » (<i>participation e</i>)	D1V201ce
518	Maître : « Zalissa » (<i>désignation avec nom m</i>)	D1V203am
519	Maître : « dépêches-toi » (<i>gestion du temps m</i>)	D1V701m
520	Maître : « suivez, suivez, suivez » (<i>concentration sur une tâche m</i>)	D2V1601m
521	Elève : lecture (<i>réponse e</i>)	D1V203be
522	Elève : « plusieurs élèves ... » (<i>réponse e</i>)	D1V203be
523	Maître : « liaison, plusieurs élèves... » (<i>correction erreur m</i>)	D3V2004m
524	Elève : « Plusieurs élèves sont dans la cours de l'école... » (<i>correction erreur e</i>)	D3V2004e
525	Elèves : « ... de récréation » (<i>réponse e</i>)	D3V2004e
526	Elève : « sont dans la cours de récréation. Tous les passants s'arrêtent pour les regarde... » (<i>réponse e</i>)	D1V203be
527	Elèves : « regarder... » (<i>correction erreur e</i>)	D3V1301e
528	Elève : « ...regarder. Aucun élève n'avait appris sa leçon. » (<i>réponse e</i>)	D1V203be
529	Maître : « la première phrase, vas souligner l'adjectif indéfini. » (<i>règle de travail m</i>)	D2V404m
530	Maître : « quel est l'adjectif indéfini dans la première phrase ? » (<i>question m</i>)	D2V2101m
531	Elèves : « moi » (<i>Participation e</i>)	D1V201de

532	Maître : « regardes ici, on a cité les principaux ici. Voilà les principaux adjectifs indéfinis » (<i>guidage m</i>)	D3V1101m
533	Maître : « est-ce qu'il y a ça ... dans la phrase » (<i>question m</i>)	D2V2101m
534	Elèves : « moi ! moi ! » (<i>réponse e</i>)	D1V201ce
535	Maître : « faut pas dire moi. Levez seulement le doigt » (<i>règle de travail m</i>)	D2V404m
536	Maître : « oui toi » (<i>désignation sans nom m</i>)	D1V203bm
537	Maître : « fais vite, fais vite » (<i>gestion du temps m</i>)	D2V101m
538	Elève : montre élèves (<i>réponse e</i>)	D1V203be
539	Maître : « est-ce qu'il y a élèves ici ? » (<i>question de vérification m</i>)	D2V1004m
540	Elèves : « non ! » (<i>réponse e</i>)	D2V1004ae
541	Maître : « à ta place, à vos places » (<i>règle de travail m</i>)	D2V404m
542	Maître : « Fatimata » (<i>désignation par le nom m</i>)	D1V203am
543	Fatimata : « plusieurs » (<i>réponses e</i>)	D1V203ae D2V2101ae
544	Maître : « voilà plusieurs » (<i>Renforcement positif m</i>)	D2V1301m
545	Maître : « soulignes rapidement. Souligne comme ça seulement ». (<i>gestion du temps m</i>)	D2V404m D2V101m
546	Maître : « ensuite la phrase suivante. La phrase suivante » (<i>consigne de travail m</i>)	D3V701m
547	Elève : « moi ! moi » (<i>participation e</i>)	D1V201ce
548	Maître : « oui, toi » (<i>désignation sans nom m</i>)	D1V203bm
549	Elève : montre un mot (<i>réponse e</i>)	D1V203be
550	Maître : « lis la phrase d'abord » (<i>règle de travail m</i>)	D2V404m
551	Elève : lit : « tous les passants s'arrêtent pour les regarder » (<i>observance règle de travail e</i>)	D2V404e D1V203be
552	Maître : « alors, oui ! » (<i>renforcement m</i>)	D2V1301m
553	Elèves : « tout » (<i>réponse e</i>)	D1V203be
554	Maître : « il y a tout ici ? (en montrant la liste des adjectifs indéfinis) » (<i>question de vérification m</i>)	D2V1004m
555	Maître : « ensuite la dernière phrase » (<i>consigne de travail m</i>)	D3V701m
556	Elève : « moi » (<i>participation e</i>)	D1V201de
557	Maître : « oui (en désignant du doigt) » (<i>désignation sans nom m</i>)	D1V203bm
558	Elèves : rires (<i>sympathie</i>)	D1V306e

559	Elève : lit la phrase et souligne « aucun » (<i>réponse e</i>)	D1V203be
560	Maître : « est-ce qu'il y a aucun ici ? » (<i>question de vérification m</i>)	D2V1004m
561	Elèves : « oui ! » (<i>réponse e</i>)	D2V1004ae
562	Maître : « voilà les trois. Plusieurs, tout et puis aucun » (<i>synthèse m</i>)	D3V1601m
563	Maître : « qui a trouvé les trois ? » (<i>question de vérification m</i>)	D2V1004m
564	Maître : « levez les doigts ceux qui ont trouvé les trois » (<i>Règle de travail m</i>)	D2V404m
565	Maître : « non, il ne faut pas mentir, ça ce n'est pas bien » (<i>rejet m</i>)	D2V1301m
566	Maître : « un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit, neuf, dix, onze, douze. » (<i>évaluation m</i>)	D2V1004m
567	Maître : « c'est très bien » (<i>renforcement positif m</i>)	D2V1301m
568	Maître : « qui a trouvé deux ? » (<i>question de vérification m</i>)	D2V1004m
259	Maître : levez bien ! » (<i>règle de travail m</i>)	D2V404m
260	Maître : « c'est assez bien » (<i>renforcement positif m</i>)	D2V1301m
261	Maître : « le reste, il faut suivre davantage » (<i>Attention m</i>)	D2V1601m
262	Maître : « on va recopier la leçon après » (<i>règle de travail m</i>)	D2V404m
263	Maître : « c'est compris ? » (<i>question de vérification m</i>)	D2V1004m
264	Elèves : « oui » (<i>réponse e</i>)	D2V1004ae

Photo1 : capture d'écran de séance de grammaire en classe de CMI à Bassinko C



<u>Déroulé de la séance</u>		
Circonscription d'éducation		OUAGA 8
Ecole de		2_Bogdin
Classe de		CM1
Effectif des élèves		30
Séance/activité		Grammaire
Titre de la leçon		Le pronom possessif
Références de l'enregistrement vidéo		Annexe 11
Date		9 avril 2013
Numéro de ligne	Transcriptions <u>des activités (et de leurs contenus)</u> du maître et des élèves, et des événements et attitudes qui les accompagnent (<i>dans l'ordre où ils se produisent et sont observés selon le déroulement de la vidéo</i>)	Codes
001	La maîtresse : « quel était notre dernière leçon de grammaire ? » <i>(Question de rappel M)</i>	D3V501m
002	Elèves : « moi ! moi ! » <i>(Participation E)</i>	D1V201ce
003	La maîtresse : « la dernière leçon de grammaire était sur quoi ? » <i>(Question de rappel M)</i>	D3V501m
004	Elèves : claquent les doigts <i>(Claquement doigts E)</i>	D0V102e
005	La maîtresse : « Sophie » <i>(Désigne élève par son nom M)</i>	D1V203am
006	Sophie : « la dernière leçon de grammaire portait sur l'adjectif possessif » <i>(réponse E)</i>	D1V203ae D3V501ae
007	La maîtresse : « c'est ça ? » <i>(Question de vérification M)</i>	D2V1004m
008	Elèves : « oui » <i>(Réponse E)</i>	D2V1004ae
009	La maîtresse : « qu'indique l'adjectif possessif ? » <i>(Question de rappel M)</i>	D3V501m
010	Elèves : « moi ! moi ! » <i>(Participation E)</i>	D1V201ce
011	La maîtresse : « Ismaël » <i>(Désigne élève par son nom M)</i>	D1V203am
012	Ismaël : « l'adjectif possessif indique » (silence) <i>(Réponse E)</i>	D1V203ae D3V501ae
013	Elèves : « moi ! moi ! » <i>(Participation E)</i>	D1V201ce
014	La maîtresse : « oui » <i>(Désigne élève sans nom M)</i>	D1V203bm
015	Elève : « l'adjectif possessif indique à qui appartient le chose » <i>(Réponse E)</i>	D1V203be D3V501ae

016	La maîtresse : « la » <i>(Correction erreur de l'élève M)</i>	D3V1301m
017	Elève : « la chose, l'animal ou le personne » <i>(Correction erreur E)</i>	D3V1301e
018	Elève : « la » <i>(Correction erreur E)</i>	D3V1301e
019	Elève : « la personne dont on parle » <i>(Réponse E)</i>	D3V501ae
020	La maîtresse : « c'est bien qui reprend » <i>(renforcement positif + sollicitation M)</i>	D2V1301m D1V201m
021	Elèves : « moi ! moi ! » certains se tiennent debout <i>(Participation E)</i>	D1V201ce
022	La maîtresse : « Karine » <i>(Désigne élève par son nom M)</i>	D1V203am
023	Karine : « l'adjectif possessif indique » (silence)	D1V203ae D3V501ae
024	Elèves : « moi ! moi ! » <i>(Participation E)</i>	D1V201ce
025	Karine : « l'adjectif possessif indique à qui appartiens la chose, l'animal ou la personne »	D1V203ae D3V501ae
026	La maîtresse : « l'adjectif possessif indique à qui appartient l'animal, la personne ou la chose » <i>(Synthèse M)</i>	D3V1601m
027	Maîtresse : « citez-moi rapidement des adjectifs possessifs » <i>(Consigne M)</i>	D3V701m
028	Elèves : « moi ! moi ! » <i>(Participation E)</i>	D1V201ce
029	La maîtresse : « Diane » <i>(Désigne élève par son nom M)</i>	D1V203am
030	Diane : « mon, ton, son » <i>(Réponse E)</i>	D1V203ae D3V701be
031	La maîtresse : « d'accord » <i>(Renforcement positif M)</i>	D2V1301m
032	Elèves : « moi ! moi ! » en se tenant debout <i>(Participation E)</i>	D1V201ce
033	La maîtresse : « oui ! » <i>(désigne élève sans nom M)</i>	D1V203bm
034	Elève : « mon, ton, son » <i>(Réponse E)</i>	D1V203be D3V701be
035	La maîtresse : « mon, ton, son » <i>(Synthèse M)</i>	D3V1604m
036	La maîtresse : « quel est le genre et le nombre des adjectifs que vous venez de citer ? » <i>(Question de connaissance M)</i>	D2V1001m
037	Elèves : « moi ! moi ! » <i>(Participation E)</i>	D1V201ce
038	La maîtresse : « oui ! » <i>(désigne élève sans nom M)</i>	D1V203bm
039	Elèves : « c'est » <i>(Réponse E)</i>	D1V203be D2V1001ae
040	La maîtresse : « ce sont » <i>(Correction erreur M)</i>	D3V1301m

041	Elèves : « ce sont des adjectifs possessifs masculins singuliers » (Correction erreur E)	D3V1301e
045	La maîtresse : « répète » (Règle de travail M)	D2V404m
046	Elève : exécute « ce sont des adjectifs possessifs masculins singuliers » (Observance règle de travail E)	D2V404ae
047	La maîtresse : « toi répète » (Désigne élève sans nom M)	D1V203bm
048	Elève : silence (Silence E)	D3V501be
049	La maîtresse : « ce que vous venez de citer ce sont des adjectifs possessifs masculins » (Synthèse M)	D3V1604m
050	La maîtresse : « qui va citer les autres adjectifs possessifs ? » (Sollicitation M)	D1V201m
051	Elèves : « moi ! moi ! » (Participation E)	D1V201ce
052	La maîtresse : « oui ! » (désigne élève sans nom M)	D1V203bm
053	Elève : « ma, ta, sa » (réponse E)	D1V203be
054	La maîtresse : « oui, le genre et nombre » (Question de connaissance M)	D2V1004m
055	Elève : « adjectif possessif féminin singulier » (Réponse E)	D2V1004ae
056	La maîtresse : « féminin singulier, il y a d'autres » (Question de connaissance M)	D3V1601m D2V1004m
057	Elèves : « moi ! moi ! » (Participation E)	D1V201ce
058	La maîtresse : « Aimé » (Désigne élève par son nom M)	D1V203am
059	Aimé : « féminin masculin pluriel mes, tes, ces » (Réponse E)	D1V203ae D2V1004ae
060	La maîtresse : « c'est tout ? » (Question de vérification M)	D2V1004m
061	Elèves : « moi ! moi ! » (Participation E)	D1V201ce
062	La maîtresse : « oui ! » (désigne élève sans nom M)	D1V203bm
063	Elève : « nos, vos, leurs » (Réponse E)	D2V1004ae
064	La maîtresse : « voici en gros la nature de ces mots, les adjectifs possessifs » (Synthèse M)	D3V1601m
065	La maîtresse : « suivez au tableau » (Attention M)	D2V901m
066	La maîtresse : « voici l'exercice, lisez » (règle de travail M)	D2V404m
067	Elèves : claquent les doigts (Claquement doigts E)	D0V102e
068	La maîtresse : « silencieusement d'abord » (Consigne donnée dans le silence M)	D3V601m
069	Elèves : exécutent (Respect consigne E)	D3V601ce
070	La maîtresse : écrit au tableau : « remplacez les articles par les adjectifs possessifs qui conviennent » (Exercice M)	D2V1503m

071	La maîtresse : « voici la consigne, qui va lire ? » (<i>Sollicitation M</i>)	D1V201m
072	Elèves : « moi ! moi ! » (<i>Participation E</i>)	D1V201ce
073	La maîtresse : « Ida » (<i>Désigne élève par son nom M</i>)	D1V203am
074	Ida : exécute	D1V203ae
075	La maîtresse : « voilà ce que vous devez faire : remplacez les articles par les adjectifs possessifs qui conviennent ? » (<i>Consigne d'application M</i>)	D3V702m
076	La maîtresse : « dans ces phrases il y a des articles n'es-ce pas ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
077	Elèves : « oui ! » (<i>Réponse E</i>)	D2V1004ae
078	La maîtresse : « tu laves la petite sœur. Je balaie la chambre. Nous effaçons le tableau. Vous apportez les cahiers pour la signature » (<i>Lecture M</i>)	D2V1004m
079	La maîtresse : « alors vous allez remplacer les articles dans ces phrases par les adjectifs possessifs qui conviennent, rapidement » (<i>Explication de la consigne M</i>)	D3V702m
080	Elèves : écrivent sur leurs ardoises (<i>Utilisation d'ardoises E</i>)	D3V1204e
081	La maîtresse : « vous avez 5 minutes » (<i>durée de l'exercice M</i>)	D2V101m
082	Elèves : continuent d'écrire (<i>Utilisation d'ardoises E</i>)	D3V1204e
083	La maîtresse : efface le tableau (<i>Effacement tableau M</i>)	D3V1201m
084	Elèves : continuent d'écrire (<i>Utilisation d'ardoises E</i>)	D3V1204e
085	La maîtresse : circule dans les rangés pour contrôler (<i>Déplacement M</i>)	D2V202m
086	La maîtresse : « n'écrivez pas la formule » (<i>Règle de travail M</i>)	D2V404m
087	La maîtresse : « commence directement c'est ce que je viens de dire » (<i>Règle de travail M</i>)	D2V404m
088	La maîtresse : « Natacha dépêche-toi » (<i>Stimulation M</i>)	D1V201m
089	La maîtresse : « qui a fini ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
090	Elèves : silence (<i>Silence E</i>)	D3V501be
091	La maîtresse : « ceux qui ont fini levez les doigts » (<i>Règle de travail M</i>)	D2V404m
092	Elèves : exécutent (<i>Observance règle de travail E</i>)	D2V404ae
093	La maîtresse : « baissez » (<i>Règle de travail M</i>)	D2V404m
094	Elèves : exécutent (<i>Observance règle de travail E</i>)	D2V404ae
095	La maîtresse : « bien on va corriger la 1ère phrase » (<i>Règle de travail M</i>)	D2V404m

096	Elèves : « moi ! moi ! » (<i>Participation E</i>)	D1V201ce
097	La maîtresse : « Aziz » (<i>désigne élève par son nom M</i>)	D1V203am
098	Aziz : prend la craie et va au tableau (<i>Envoi au tableau E</i>)	D3V1201e
099	Aziz : « remplacez les articles par des adjectifs possessifs qui conviennent. Tu laves la petite sœur » (<i>lit consigne E</i>)	D3V702e
100	Aziz : efface la (<i>Réponse E</i>)	D1V203ae D2V1503ae
101	La maîtresse : « donne la réponse » (<i>Stimulation M</i>)	D1V201m
102	Aziz : « tu laves ma petite sœur » (<i>Réponse E</i>)	D1V203ae D2V1503ae
103	Elèves : « non » (<i>Rejet réponse E</i>)	D2V1301be
104	La maîtresse : « qui va l'aider ? » (<i>Sollicitation M</i>)	D1V201m
105	Elèves : « moi ! moi ! » (<i>Participation E</i>)	D1V201ce
106	La maîtresse : « oui ! » (<i>désigne élève sans nom M</i>)	D1V203bm
107	Elève : « tu laves ta petite sœur » (<i>Réponse E</i>)	D1V203be
108	La maîtresse : « très bien. C'est pas ce que je vous ai dit ? » (<i>Renforcement positif + Question de vérification M</i>)	D2V1301m D2V1004m
109	Elèves : « oui ! » (<i>Réponse E</i>)	D2V1004ae
110	La maîtresse : « quelqu'un d'autre » (<i>Sollicitation M</i>)	D1V201m
111	Elèves : « moi ! moi ! » (<i>Participation E</i>)	D1V201ce
112	La maîtresse : « Adeline » (<i>désigne élève par son nom M</i>)	D1V203am
113	Adeline : « je balaie ma chambre » (<i>Réponse E</i>)	D1V203ae
114	La maîtresse : « c'est juste ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
115	Elèves : « oui » (<i>Réponse E</i>)	D2V1004ae
116	La maîtresse : « c'est ma chambre à moi donc je balaie ma chambre » (<i>Synthèse M</i>)	D3V1601m
117	La maîtresse : « troisième phrase nous effaçons le tableau » (<i>Sollicitation M</i>)	D1V201m
118	Elèves : « moi ! moi ! » (<i>Participation E</i>)	D1V201ce
119	La maîtresse : « Antoinette » (<i>désigne élève par son nom M</i>)	D1V203am
120	Antoinette : prend la craie et part au tableau (<i>Envoi au tableau M</i>)	D3V1201e
121	Antoinette : « nous effaçons nos tableaux » (<i>Réponse E</i>)	D1V203ae
122	La maîtresse : « vous êtes d'accord ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
123	Elèves : « non » (<i>Réponse E</i>)	D2V1004be

124	La maîtresse : « quand tu dis nos c'est quel genre ? » (<i>Question de connaissance M</i>)	D2V1001m
125	Antoinette : « pluriel » (<i>Réponse E</i>)	D2V1001ae
126	La maîtresse : « mais es-ce que tableau est au pluriel ? » (<i>Correction M</i>)	D3V1301m
127	Antoinette : « non » (<i>correction élève E</i>)	D3V1301e
128	Antoinette : « nous effaçons notre tableau » (<i>correction élève E</i>)	D3V1301e D1V203ae
129	La maîtresse : « très bien » (<i>Renforcement positif M</i>)	D2V1301m
130	Elèves : « moi ! moi ! » (<i>Participation E</i>)	D1V201ce
131	La maîtresse : « vas-y » (<i>désigne élève M</i>)	D1V203bm
132	Elève : part au tableau (<i>Envoi au tableau E</i>)	D3V1201e
133	Elève : « vous apportez » (<i>Réponse E</i>)	D1V203be
134	La maîtresse : « la liaison » (<i>Aide M</i>)	D3V1101m
135	Elèves : « vous apportez les cahiers pour la signature » (<i>Réponse E</i>)	D1V203be
136	Elèves : « vous apportez vos cahiers pour la signature » (<i>Réponse E</i>)	D1V203be
137	La maîtresse : « qui va me dire pourquoi on a mis vos ? » (<i>Sollicitation M</i>)	D1V201m D2V1005m
138	Elèves : « moi ! moi ! » (<i>Participation E</i>)	D1V201ce
139	La maîtresse : « oui ! » (<i>désigne élève sans nom M</i>)	D1V203bm
140	Elève : « parce qu'on a mis vous » (<i>Réponse E</i>)	D2V1005ae
141	La maître : « parce qu'il y a vous qui est la 2 ^{ème} personne du pluriel » (<i>Synthèse M</i>)	D3V1601m
142	La maîtresse : « donc vous apportez vos cahiers pour la signature » (<i>Synthèse M</i>)	D3V1601m
143	Elèves : « moi ! moi ! » (<i>Participation E</i>)	D1V201ce
144	La maîtresse : « oui ! » (<i>désigne élève sans nom M</i>)	D1V203bm
145	Elève : « vous apportez vos cahiers pour sa signature » (<i>réponse E</i>)	D1V203be
146	La maîtresse : « vous êtes d'accord ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
147	Elèves : « non » (<i>Réponse E</i>)	D2V1004be
148	Elèves : « moi ! moi ! » (<i>Participation E</i>)	D1V201ce
149	La maîtresse : « oui ! » (<i>désigne élève sans nom M</i>)	D1V201bm

150	Elève : « vous apportez vos cahiers pour ma signature » (Réponse E)	D1V203be
151	Elèves : « non » (Rejet réponse E)	D2V1301be
152	Elèves : « moi ! moi ! » (Participation E)	D1V201ce
153	La maîtresse : « oui Pauline » (désigne élève par son nom M)	D1V203am
154	Pauline : « vous apportez vos cahiers pour votre signature » (Réponse E)	D1V203bm
155	La maîtresse : « vous apportez vos cahiers pour votre signature » (Synthèse M)	D3V1601m
156	Pauline : écrit votre au tableau (Fixation acquis E)	D3V1604e
157	La maîtresse : « le nombre c'est ? » (Question de rappel M)	D2V1002m
158	Elèves : « moi ! moi ! » (Participation E)	D1V201ce
159	La maîtresse : indexe (désigne élève M)	D1V203bm
160	Elève : masculin singulier (Réponse E)	D1V203be D2V1002ae
161	La maîtresse : « le genre et nombre de singulier c'est ça ? » (Question de rappel M)	D2V1002m
162	Elèves : « c'est féminin singulier » (Réponse E)	D1V203be D2V1002ae
163	La maîtresse : « c'est féminin singulier parce qu'on dit quoi ? » (Question de vérification M)	D2V1004m
164	Elèves : « la signature » (Réponse E)	D2V1004ae
165	La maîtresse : « relit les phrases rapidement » (Sollicitation M)	D1V201m
166	Elèves : « moi ! moi ! » (Participation E)	D1V201ce
167	La maîtresse : « Sophie » (désigne élève par son nom M)	D1V203am
168	Sophie : exécute (Réponse E)	D1V203ae
169	La maîtresse : « bien qui a trouvé les cinq adjectifs possessifs ta, ma, sa, votre et notre » (Question d'évaluation M)	D2V1004m
170	Elèves : lèvent les mains (mains levées E)	D2V1004ae
171	La maîtresse : « qui a trouvé ? » (Question d'évaluation M)	D2V1004m
172	Elèves : gardent les mains levées (mains levées E)	D2V1004ae
173	La maîtresse : compte « Sophie aussi a trouvé, c'est bien baissez » (Renforcement positif + règle de travail M)	D2V1301m D2V404m

174	Elèves : exécutent (<i>Observance règle de travail E</i>)	D2V404ae
175	La maîtresse : « qui a trouvé quatre ? » (<i>Question d'évaluation M</i>)	D2V1004m
176	Elèves : lèvent les mains (<i>mains levées E</i>)	D2V1004ae
177	La maîtresse : compte, « Larissa aussi, baissez » (<i>règle de travail M</i>)	D2V404m
178	Elèves : exécutent (<i>Observance règle de travail E</i>)	D2V404ae
179	La maîtresse : « qui a trouvé trois ? » (<i>Question d'évaluation M</i>)	D2V1004m
180	Elèves : lèvent les mains (<i>mains levées E</i>)	D2V1004ae
181	La maîtresse : « trois, c'est bien baissez » (<i>règle de travail M</i>)	D2V404m
182	Elèves : exécutent (<i>Observance règle de travail E</i>)	D2V404ae
183	La maîtresse : « deux adjectifs possessifs » (<i>Question d'évaluation M</i>)	D2V1004m
184	Elèves : lèvent les mains (<i>mains levées M</i>)	D2V1004ae
185	La maîtresse : « baissez » (<i>règle de travail M</i>)	D2V404m
186	Elèves : exécutent (<i>Observance règle de travail E</i>)	D2V404ae
187	La maîtresse : « qui n'a rien trouvé ? » (<i>Question d'évaluation M</i>)	D2V1004m
188	Elèves : silence (<i>Silence E</i>)	D2V1004be
189	La maîtresse : « donc il faut travailler encore pour maîtriser » (<i>Encouragement M</i>)	D1V201m
190	La maîtresse : « bien alors quand je prends ta, ta est un mot dans la phrase » (<i>Explication M</i>)	D2V1201m
191	La maîtresse : « quelle est la nature de ta ? » (<i>Question de connaissance M</i>)	D2V1001m
192	Elèves : claquent les doigts (<i>claquement de doigts M</i>)	D0V102e
193	La maîtresse : « quelle est la nature de ta ? » (<i>Question de connaissance M</i>)	D2V1001m
194	Elèves : claquent les doigts (<i>claquement de doigts M</i>)	D0V102e
195	La maîtresse : « oui ! » (<i>désigne élève sans nom M</i>)	D1V203bm
196	Elève : « ta, est un adjectif possessif » (<i>Réponse E</i>)	D2V1004ae
197	La maîtresse : « bien c'est le nom du mot qu'on a déjà vu. Mais chaque mot a un rôle qu'il joue dans une phrase à quelque chose à faire dans cette phrase là et c'est ce qu'on va voir avec l'adjectif possessif. Qu'est-ce qu'un adjectif possessif fait dans cette phrase, quelle est son rôle ou encore quelle est sa fonction » (<i>Présentation compétence M</i>)	D2V801m
198	La maîtresse : « bien vous lisez ces deux phrases silencieusement » (<i>Consigne de production M</i>)	D3V701m
199	Elèves : exécutent (<i>Respect consigne E</i>)	D3V701be

200	La maîtresse : prend un chiffon et efface le tableau (<i>effacement tableau M</i>)	D3V1201m
201	Elèves : « moi ! moi ! » (<i>participation E</i>)	D1V201ce
202	La maîtresse : « oui Caroline » (<i>désigne élève par son nom M</i>)	D1V203am
203	Caroline : « ces enfants » (<i>Réponse E</i>)	D1V203ae
204	La maîtresse : « la liaison » (<i>Aide M</i>)	D3V1101m
205	Caroline : « ces enfants jouent avec leur camarade. Avant de partir Ali ramasse ces billes et prend son sac » (<i>Réponse E</i>)	D1V203ae
206	La maîtresse : « quelqu'un d'autre une dernière fois » (<i>Sollicitation M</i>)	D1V201m
207	Elèves : « moi ! moi ! » (<i>Participation E</i>)	D1V201ce
208	La maîtresse : « Carine » (<i>désigne élève par son nom M</i>)	D1V203am
209	Carine : exécute (<i>Réponse E</i>)	D1V203ae
210	La maîtresse : « bien, vous comprenez tous les mots, est-ce qu'il y a un mot ici que vous ne comprenez pas ? » (<i>Question de clarification M</i>)	D2V1101m
211	Elèves : silence (<i>silence E</i>)	D3V501be
212	La maîtresse : « hein y a un mot dans cette phrase que vous ne comprenez pas ? » (<i>Question de clarification M</i>)	D2V1101m
213	Elèves : silence (<i>silence E</i>)	D3V501be
214	La maîtresse : « parler il ya des mots que vous ne comprenez ? » (<i>Question de clarification M</i>)	D2V1101m
215	Elèves : silence (<i>silence E</i>)	D3V501be
216	La maîtresse : « si vous comprenez on continue » (<i>Règle de travail M</i>)	D2V404m
217	La maîtresse : lit les phrases au tableau (<i>Règle de travail M</i>)	D2V404m
218	La maîtresse : « bien, il y a des mots que j'ai écrit en couleur » (<i>utilisation tableau M</i>)	D3V1201m
219	La maîtresse : « qui va les lire ? » (<i>Sollicitation M</i>)	D1V201m
220	Elèves : « moi ! moi ! » (<i>participation E</i>)	D1V201ce
221	La maîtresse : « Ali » (<i>désigne élève par son nom M</i>)	D1V203am
222	Ali : « leur, ses, son » (<i>réponse E</i>)	D1V203ae
223	La maîtresse : « leur, ses et son » (<i>synthèse M</i>)	D3V1601m
224	La maîtresse : « qui va me donner la nature de ces mots ? » (<i>Sollicitation M</i>)	D1V201m
225	Elèves : « moi ! moi ! » (<i>participation E</i>)	D1V201ce
226	La maîtresse : écrit au tableau « leur, ses, son » (<i>Fixation acquis M</i>)	D3V1604m

227	Elèves : « moi ! moi ! » (<i>participation E</i>)	D1V201ce
228	La maîtresse : indice (<i>désigne élève sans nom M</i>)	D1V203bm
229	Elève : « c'est » (<i>réponse E</i>)	D1V203be
230	La maîtresse : « ce sont » (<i>Correction M</i>)	D3V1301m
231	Elève : « ce sont les adjectifs possessifs » (<i>Réponse E</i>)	D1V203be
232	La maîtresse : « ce sont des adjectifs possessifs, répète » (<i>Fait répéter M</i>)	D3V1606m
233	Elève : exécute (<i>Répétition E</i>)	D3V1606e
234	La maîtresse : « très bien ce sont des adjectifs » (<i>renforcement positif M</i>)	D2V1301m
235	Elèves : « possessifs » (<i>complément E</i>)	D2V1201ae
236	La maîtresse : « très bien regardez » (<i>renforcement positif + Attention M</i>)	D2V1301m D2V901m
237	La maîtresse : « regardez dans chaque adjectif possessif leur camarade » (<i>Attention M</i>)	D2V901m
238	La maîtresse : « leur est un adjectif possessif, le nom qu'il suit qu'est-ce que c'est, quelle est sa nature ? » (<i>Question de connaissance M</i>)	D2V1001m
239	La maîtresse : « quelle est la nature de camarade ? » (<i>Question de connaissance M</i>)	D2V1001m
240	Elèves : silence (<i>Silence E</i>)	D3V501be
241	La maîtresse : « quelle est la nature de camarade c'est un verbe, c'est un adjectif possessif ? » (<i>Question de connaissance M</i>)	D2V1001m
242	Elèves : « moi ! moi ! » (<i>participation E</i>)	D1V201ce
243	La maîtresse : « Sophie » (<i>désigne élève par son nom M</i>)	D1V203am
244	Sophie : « camarade est un » (<i>Réponse E</i>)	D1V203ae
245	La maîtresse : « il faut toujours parler fort » (<i>Encouragement M</i>)	D1V201m
246	Sophie : « camarade est un nom commun » (<i>Réponse E</i>)	D2V1001ae
247	La maîtresse : « très bien, c'est ça ? » (<i>renforcement positif + Question de vérification M</i>)	D2V1301m D2V1004m
248	Elèves : « oui ! » (<i>Réponse E</i>)	D2V1004ae
249	La maîtresse : « camarade est un nom commun » (<i>synthèse M</i>)	D3V1601m
250	La maîtresse : « je vais écrire nom commun » (<i>Fixation acquis M</i>)	D3V1604m
251	La maîtresse : « voici un autre adjectif possessif, le nom qu'il suit bille, quelle est la nature de bille ? » (<i>Question de connaissance M</i>)	D2V1001m
252	Elèves : « moi ! moi ! » (<i>participation E</i>)	D1V201ce
253	La maîtresse : « quelle est la nature de bille ? » (<i>Question de connaissance M</i>)	D2V1001m

254	Elèves : « moi ! moi ! » (<i>participation E</i>)	D1V201ce
255	La maîtresse : « Caroline » (<i>désigne élève par son nom M</i>)	D1V203am
256	Caroline : « bille est un nom commun de chose » (<i>Réponse E</i>)	D2V1001ae D1V203ae
257	La maîtresse : « bille est aussi un nom commun » (<i>synthèse M</i>)	D3V1601m
258	La maîtresse : écrit nom commun au tableau (<i>Fixation acquis M</i>)	D3V1604m
259	La maîtresse : « son sac, sac qu'est-ce que c'est ? » (<i>Question de connaissance M</i>)	D2V1001m
260	Elèves : « moi ! moi ! » (<i>participation E</i>)	D1V201ce
261	La maîtresse : « Ismaël » (<i>désigne élève par son nom M</i>)	D1V203am
262	Ismaël : « sac est un nom commun » (<i>réponse E</i>)	D1V203ae D2V1001ae
263	La maîtresse : « sac est aussi un nom commun n'est-ce pas ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
264	Elèves : « oui ! » (<i>réponse E</i>)	D2V1004ae
265	La maîtresse : écrit au tableau « nom commun » (<i>Fixation acquis M</i>)	D3V1604m
266	La maîtresse : « observez bien les adjectifs possessifs où sont-ils placés ? où sont placés les adjectifs possessifs ? » (<i>Question M</i>)	D2V1001m
267	Elèves : silence (<i>Silence E</i>)	D3V501be
268	La maîtresse : « ounhou, où sont placés les adjectifs ? possessifs ? » (<i>Question M</i>)	D2V1001m
269	Elèves : « moi ! moi ! » (<i>participation E</i>)	D1V201ce
270	La maîtresse : « leurs camarades, leurs est placé où ? ses billes, ses placé où ? son sac, son est placé où ? où sont placés ces adjectifs possessifs ? » (<i>question M</i>)	D2V1004m
271	Elèves : « moi ! moi ! » (<i>participation E</i>)	D1V201ce
272	La maîtresse : « Aziz » (<i>désigne élève par son nom M</i>)	D1V203am
273	Aziz : « ces adjectifs sont placés avec des noms » (<i>réponse E</i>)	D1V203ae D2V1001be
274	La maîtresse : « ces adjectifs sont placés avec des noms qui va dire mieux ? » (<i>Sollicitation M</i>)	D1V201m
275	Elèves : « moi ! moi ! » (<i>participation E</i>)	D1V201ce
276	La maîtresse : « oui ! » (<i>désigne élève sans nom M</i>)	D1V203bm
277	Elève : « ces adjectifs sont placés avant le nom » (<i>réponse E</i>)	D1V203be D2V1001ae
278	La maîtresse : « très bien » (<i>Renforcement positif M</i>)	D2V1301m

279	La maîtresse : « les adjectifs possessifs sont placés avant le nom. C'est pas ça Aziz ? » (<i>synthèse + question de vérification M</i>)	D3V1601m D2V1004m
280	Aziz : « oui ! » (<i>réponse E</i>)	D2V1004ae
281	La maîtresse : « les adjectifs possessifs sont placés avant le nom donc ça veut dire quoi que les adjectifs possessifs accompagnent quoi ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
282	Elèves : « le nom » (<i>réponse E</i>)	D2V1004ae
283	La maîtresse : « accompagne le nom c'est ça sa fonction. » (<i>Explication M</i>)	D2V1201m
284	La maîtresse : « donc l'adjectif possessif accompagne le nom on peut dire encore que l'adjectif possessif détermine le nom. On répète » (<i>Explication M</i>)	D2V1201m
285	Elèves : lèvent les mains (<i>mains levées E</i>)	D1V201ce
286	La maîtresse : indice (<i>désigne élève sans nom M</i>)	D1V203bm
287	Elève : « l'adjectif possessif détermine le nom. » (<i>répétition E</i>)	D3V1606e
288	La maîtresse : indice (<i>désigne élève sans nom M</i>)	D1V203bm
289	Elève : « l'adjectif possessif détermine le nom. » (<i>répétition E</i>)	D3V1606e
290	La maîtresse : « toi » (<i>désigne élève sans nom M</i>)	D1V203bm
291	Elève : « l'adjectif possessif détermine le nom. » (<i>répétition E</i>)	D3V1606e
292	La maîtresse : « toi » (<i>désigne élève sans nom M</i>)	D1V203bm
293	Elève : « l'adjectif possessif détermine le nom. » (<i>répétition E</i>)	D3V1606e
294	La maîtresse : « hounyon » (<i>désigne élève sans nom M</i>)	D1V203bm
295	Elève : « l'adjectif possessif détermine le nom. » (<i>répétition E</i>)	D3V1606e
296	La maîtresse : « écrivez ça détermine » (<i>règle de travail M</i>)	D2V404m
297	Elèves : exécutent (<i>observance règle de travail E</i>)	D2V404ae
298	La maîtresse : « détermine » (<i>règle de travail M</i>)	D2V404m
299	Elèves : certains se tiennent debout (<i>élève debout E</i>)	D0V102e
300	La maîtresse : « c'est fait ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
301	Elèves : « oui ! » (<i>réponse E</i>)	D2V1004ae
302	La maîtresse : « donc l'adjectif possessif détermine le nom » (<i>synthèse M</i>)	D3V1601m
303	La maîtresse : « rappelez-moi quelle est la fonction de l'adjectif possessif ? » (<i>question de rappel M</i>)	D2V1002m

304	Elèves : lèvent les mains (<i>mains levées E</i>)	D2V1002ae
305	La maîtresse : « quelle est la nature de l'adjectif possessif ? » (<i>question de rappel M</i>)	D2V1002m
306	Elèves : lèvent les mains (<i>mains levées E</i>)	D2V1002ae
307	La maîtresse : « oui » en indexant (<i>désigne élève sans nom M</i>)	D1V203bm
308	Elève : « la fonction de l'adjectif possessif » (<i>réponse E</i>)	D1V203be D2V1002ae
309	La maîtresse : « tu reprends seulement l'adjectif possessif » (<i>Aide M</i>)	D3V1101m
310	Elève : « l'adjectif possessif » (<i>réponse E</i>)	D2V1002ae
311	La maîtresse : « quelle est la nature de l'adjectif possessif ? » (<i>question de rappel M</i>)	D2V1002m
312	Elèves : lèvent les mains (<i>mains levées E</i>)	D2V1002ae
313	La maîtresse : « oui ! » (<i>désigne élève sans nom M</i>)	D1V203bm
314	Elève : « l'adjectif possessif détermine le nom » (<i>réponse E</i>)	D2V1002ae
315	La maîtresse : « reprend, Larissa tu écoutes » (<i>Règle de travail + Rappel à l'ordre M</i>)	D2V404m D2V502m
316	Elève : « l'adjectif possessif détermine le nom » (<i>Répétition E</i>)	D3V1606e
317	La maîtresse : « répète » (<i>Fait répéter M</i>)	D3V1606m
318	Larissa : exécute (<i>Répétition E</i>)	D3V1606e
319	La maîtresse : « c'est ça sa fonction il n'y a pas autre chose » (<i>synthèse M</i>)	D3V1601m
320	La maîtresse : « l'adjectif possessif, Ange suit, dépose moi ça » (<i>Rappel à l'ordre M</i>)	D2V502m
321	Ange : exécute (<i>Exécution E</i>)	D2V502ae
322	La maîtresse : « l'adjectif possessif détermine le nom est-ce que c'est compris ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
323	Elève : « oui ! » (<i>réponse E</i>)	D2V1004ae
324	La maîtresse : « détermine ou accompagne » (<i>Apport M</i>)	D3V1605m
325	La maîtresse : « l'adjectif possessif détermine ou accompagne le nom, c'est ça sa fonction » (<i>Apport M</i>)	D3V1605m
326	La maîtresse : part au tableau « autre chose regardez qui va me donner le genre de leur ? » (<i>Sollicitation M</i>)	D1V201m D2V1001m
327	Elèves : lèvent les mains (<i>mains levées E</i>)	D2V1001ae
328	La maîtresse : « oui ! » (<i>désigne élève sans nom M</i>)	D1V203bm

329	Elève : « leurs, adjectif possessif pluriel masculin » (<i>réponse E</i>)	D1V203be D2V1001ae
330	La maîtresse : « on peut dire un camarade, donc l'adjectif est le nom est aussi au pluriel » (<i>synthèse M</i>)	D3V1601m
331	La maîtresse : « l'adjectif possessif s'accorde ? » (<i>Question de rappel M</i>)	D2V1002m
332	Elèves : « en genre et en nombre avec le nom qu'il détermine » (<i>Réponse E</i>)	D2V1002m
333	La maîtresse : « je reprends l'adjectif possessif s'accorde en genre et en nombre avec le nom qu'il accompagne » (<i>Synthèse M</i>)	D3V1601m
334	La maîtresse : « prenons un autre exemple quand je dis son sac c'est au singulier l'adjectif possessif est aussi au singulier le nom est aussi se met » (<i>Explication M</i>)	D2V1201m
335	Elèves : « au singulier » (<i>Ajout E</i>)	D2V1201e
336	La maîtresse : « très bien nous allons passer maintenant à l'analyse de ces adjectifs possessifs. » (<i>Renforcement positif + consigne M</i>)	D2V1301m D3V701m
337	La maîtresse : « on y va » écrit leur au tableau (<i>utilisation tableau M</i>)	D3V1201m
338	Elèves : « moi ! moi ! » (<i>Participation E</i>)	D1V201ce
339	La maîtresse : « ça veut dire que vous allez donner la nature, le genre, le nombre et la fonction » (<i>Explication consigne M</i>)	D3V701m
340	Elèves : « moi ! moi ! » (<i>Participation E</i>)	D1V201ce
341	La maîtresse : « d'abord la nature » (<i>consigne M</i>)	D3V701m
342	Elèves : « moi ! moi ! » (<i>Participation E</i>)	D1V201ce
343	La maîtresse : « Ida » (<i>désigne élève par son nom M</i>)	D1V203am
344	Ida : « leur » (<i>réponse E</i>)	D1V203ae
345	La maîtresse : « parle fort » (<i>stimulation M</i>)	D1V201m
346	Ida : « nom commun de chose » (<i>réponse E</i>)	D1V203ae
347	La maîtresse : « nom commun de chose » (<i>synthèse M</i>)	D3V1601m
348	Elèves : « moi ! moi ! » (<i>Participation E</i>)	D1V201ce
349	La maîtresse : « Koné » (<i>désigne élève par son nom M</i>)	D1V203am
350	Koné : « la nature de l'adjectif possessif » (<i>réponse E</i>)	D1V203ae
351	La maîtresse : « vas-y adjectif possessif genre et nombre » (<i>stimulation M</i>)	D1V201m
352	Koné : « féminin singulier » (<i>réponse E</i>)	D1V203ae

353	Maîtresse : « on regarde là-bas » en montrant le tableau (<i>attention M</i>)	D2V1601m
354	Koné : « féminin pluriel » (<i>réponse E</i>)	D1V203ae
355	La maîtresse : « on regarde le nom quel est le genre du nom, on dit un camarade ou une camarade ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
356	La maîtresse : « ici on va considérer un camarade n'est-ce pas ? » (<i>question de vérification M</i>)	D2V1004m
357	Elèves : « oui ! » (<i>réponse E</i>)	D2V1004ae
358	La maîtresse : « un camarade, genre et nombre » (<i>consigne M</i>)	D3V701m
359	La maîtresse : écrit au tableau « leurs : adjectif possessif » (<i>Fixation acquis M</i>)	D3V1604m
360	Elèves : « féminin » (<i>Ajout E</i>)	D3V1603e
361	La maîtresse : arrête d'écrire et se retourne (<i>Expression physique et corporelle motivante M</i>)	D0V102m
362	Elèves : « moi ! moi ! » (<i>Participation E</i>)	D1V201ce
363	La maîtresse : « oui » en indexant (<i>désigne élève sans nom M</i>)	D1V203bm
364	Elèves : « masculin » (<i>Réponse E</i>)	D1V203be
365	La maîtresse : écrit au tableau « masculin pluriel » (<i>Fixation acquis M</i>)	D3V1604m
366	La maîtresse : « masculin parce qu'on dit un camarade, pluriel parce que nous avons beaucoup de camarades donc c'est masculin pluriel » (<i>Explication M</i>)	D2V1201m
367	La maîtresse : « maintenant la fonction » (<i>Consigne M</i>)	D3V701m
368	Elèves : « moi ! moi ! » (<i>Participation E</i>)	D1V201ce
369	La maîtresse : « fonction de leur » (<i>Consigne M</i>)	D3V701m
370	Elèves : « moi ! moi ! » (<i>Participation E</i>)	D1V201ce
371	La maîtresse : « vas-y » (<i>Encouragement à la prise de parole M</i>)	D1V202m
372	Elèves : (<i>absence de réponse E</i>)	D3V501be
373	La maîtresse : « la fonction, je viens de vous faire répéter tout de suite la fonction de leur » (<i>Incitation M</i>)	D2V1601m
374	Elèves : « moi ! moi ! » (<i>Participation E</i>)	D1V201ce
375	La maîtresse : « Larissa » (<i>désigne élève par son nom M</i>)	D1V203am
376	Larissa : (<i>absence de réponse E</i>)	D3V501be
377	La maîtresse : « quel est le nom ici ? » (<i>Guidage M</i>)	D3V1101m
378	Larissa : « détermine camarade » (<i>réponse E</i>)	D1V203ae

379	La maîtresse : « parle fort » (<i>incitation M</i>)	D2V1601m
380	Larissa : « camarade » (<i>réponse E</i>)	D1V203ae
381	La maîtresse : « détermine quoi ? » (<i>question de vérification M</i>)	D2V1004m
382	Elèves : « détermine camarade » (<i>réponse E</i>)	D2V1004ae
383	La maîtresse : « Ismaël, la fonction de l'adjectif possessif c'est détermine, j'espère que tu ne vas plus oublier ? » (<i>Explication + question de vérification M</i>)	D2V1201m D2V1004m
384	Ismaël : « oui ! » (<i>réponse E</i>)	D2V1004ae
385	La maîtresse : « on continue, c'est qui va analyser ces, rapidement » (<i>sollicitation M</i>)	D1V201m
386	Elèves : « moi ! moi ! » (<i>Participation E</i>)	D1V201ce
387	La maîtresse : « ces » (<i>sollicitation M</i>)	D1V201m
388	Elèves : « moi ! moi ! » (<i>Participation E</i>)	D1V201ce
389	La maîtresse : « Karine » (<i>désigne élève par son nom M</i>)	D1V203am
390	Karine : « adjectif possessif » (<i>réponse E</i>)	D1V203ae
391	La maîtresse : « hon, hon, genre et nombre » (<i>supervision M</i>)	D3V1101m
392	Karine : « masculin » (<i>réponse E</i>)	D1V203ae
393	La maîtresse : « quand tu dis masculin ça veut dire le nom qu'il accompagne est masculin, c'est ça ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
394	Karine : « féminin pluriel » (<i>Réponse E</i>)	D2V1004ae
395	La maîtresse : « féminin pluriel, vous êtes d'accord ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
396	Elèves : « oui ! » (<i>Réponse E</i>)	D2V1004ae
397	La maîtresse : « honyon, la fonction » (<i>supervision M</i>)	D3V1101m
398	Karine : « détermine bic » (<i>réponse E</i>)	D1V203ae
399	La maîtresse : « très bien détermine bic » (<i>renforcement positif M</i>)	D2V1301m
400	La maîtresse : « en attendant que j'écrive ça, vous allez analyser sur vos cahiers vite, vite » (<i>Règle de travail M</i>)	D2V404m
401	Elèves : prennent leurs ardoises en faisant du bruit (<i>Utilisation d'ardoises E</i>)	D3V1204m
402	La maîtresse : écrit au tableau (<i>Utilisation tableau M</i>)	D3V1201m
403	La maîtresse : « qui a fini ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
404	Elèves : bavardent (<i>bavardage E</i>)	D3V1006ae
405	La maîtresse : debout sur son bureau, prend un sac (<i>Rappel à l'ordre M</i>)	D2V502m ?

406	La maîtresse : « stop » (<i>Règle de travail M</i>)	D2V404m
407	Elèves : arrêtent d'écrire (<i>observance de règle de travail M</i>)	D2V404ae
408	La maîtresse : « qui va corriger ? » (<i>sollicitation M</i>)	D1V201m
409	Elèves : « moi ! moi ! » (<i>Participation E</i>)	D1V201ce
410	La maîtresse : circule dans les rangées (<i>déplacement M</i>)	D2V202m
411	Elèves : « moi ! moi ! en se mettant debout » (<i>Participation E</i>)	D1V201ce
412	La maîtresse : « Christiane tu vas dire oralement et je vais écrire au tableau » (<i>désigne élève par son nom M</i>)	D1V203am
413	Christiane : « son adjectif possessif »	D1V203ae
414	La maîtresse : « parle fort » (<i>Incitation M</i>)	D2V1601m
415	Christiane : « adjectif possessif » (<i>Réponse E</i>)	D1V203ae
416	La maîtresse : « vas-y » (<i>Stimulation M</i>)	D1V201m
417	Christiane : « féminin singulier » (<i>Réponse E</i>)	D1V203ae
418	La maîtresse : « quand vous donnez le genre il faut regarder le nom, sac est au féminin ? » (<i>Guidage M</i>)	D3V1101m
419	Christiane : « masculin singulier » (<i>Réponse E</i>)	D1V203ae
420	La maîtresse : « masculin singulier, parce qu'on dit quoi Christiane ? » (<i>Question de compréhension M</i>)	D2V1005m
421	Christiane : « sac » (<i>Réponse E</i>)	D2V1005ae
422	Elèves : « moi ! moi ! » (<i>Participation E</i>)	D1V201ce
423	La maîtresse : « oui ! » (<i>désigne élève sans nom M</i>)	D1V203bm
424	Elève : « un sac » (<i>Réponse E</i>)	D1V203be D2V1005ae
425	La maîtresse : « un sac ou le sac, c'est ça ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
426	Christiane : remue la tête (<i>réponse E</i>)	D2V1004ae
427	La maîtresse : écrit au tableau (<i>Fixation acquis M</i>)	D3V1604m
428	Christiane : « adjectif possessif masculin singulier détermine sac » (<i>Réponse E</i>)	D2V1004ae D1V203ae
429	La maîtresse : « très bien » et continue d'écrire au tableau (<i>Renforcement positif M</i>)	D2V1301m
430	La maîtresse : « qui a trouvé ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
431	Elèves : lèvent les mains (<i>mains levées E</i>)	D2V1004ae
432	La maîtresse : « Ida n'a pas trouvé, c'est bien baissez les bras » (<i>Renforcement positif + règle de travail M</i>)	D2V1301m D2V404m
433	Elèves : exécutent (<i>observance règle de travail E</i>)	D2V404ae

434	La maîtresse : « alors baissez lisez l'exercice qui est là, les élèves apprennent leurs leçons. Notre école reçoit des étrangers. Mon frère et ma sœur sont allés au champ » (<i>Règle de travail M</i>)	D2V404m
435	Elèves : lisent silencieusement (<i>observance règle de travail E</i>)	D2V404ae
436	La maîtresse : prend un livre et regarde pour écrire au tableau (<i>utilisation de manuel M</i>)	D3V1202m
437	La maîtresse : « bien nous allons rappeler la règle et ensuite vous allez faire l'exercice d'application » (<i>Rappel M</i>)	D2V1002m
438	La maîtresse : « bien qu'est-ce que l'adjectif possessif » (<i>Question de rappel M</i>)	D2V1002m
439	Elèves : claquent les doigts (<i>mains levées M</i>)	D2V1002ae
440	La maîtresse : « oui ! » (<i>désigne élève sans nom M</i>)	D1V203bm
441	Elève : (<i>Réponse E</i>)	D1V203be D2V1002ae
442	La maîtresse : « où est-il placé, où est placé l'adjectif possessif ? » (<i>Question de rappel M</i>)	D2V1002m
443	Elèves : « moi ! moi ! » (<i>participation E</i>)	D1V201ce
444	La maîtresse : « où est placé l'adjectif possessif dans les phrases ? » (<i>Question de rappel M</i>)	D2V1002m
445	Elèves : « moi ! moi ! » (<i>participation E</i>)	D1V201ce
446	La maîtresse : « oui ! » (<i>Désigne élève sans nom M</i>)	D1V203bm
447	Elève : « l'adjectif possessif est placé devant le nom » (<i>Réponse E</i>)	D1V203be D2V1002ae
448	La maîtresse : « c'est juste ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
449	Elèves : « moi ! moi ! » (<i>participation E</i>)	D1V201ce
450	La maîtresse : « oui ! » (<i>Désigne élève sans nom M</i>)	D1V203bm
451	Elève : « l'adjectif possessif est placé avant le nom » (<i>Réponse E</i>)	D1V203be D2V1002ae
452	La maîtresse : « quelle est la fonction de l'adjectif possessif ? » en se promenant dans les rangées (<i>Question de rappel + déplacement M</i>)	D2V1002m D2V202m
453	Elèves : « moi ! moi ! » (<i>participation E</i>)	D1V201ce
454	La maîtresse : « quelle est fonction de l'adjectif possessif ? » (<i>Question de rappel M</i>)	D2V1002m
455	Elèves : « moi ! moi ! » (<i>participation E</i>)	D1V201ce
456	La maîtresse : « Judicaël » (<i>Désigne élève par son nom M</i>)	D1V203am
457	Judicaël : debout mais silencieux (<i>élève debout E</i>)	D0V102e
458	Elèves : « moi ! moi ! » (<i>participation E</i>)	D1V201ce

459	La maîtresse : « quelle est la fonction de l'adjectif de possessif ? » (<i>Question de rappel M</i>)	D2V1002m
460	Elèves : « moi ! moi ! » (<i>participation E</i>)	D1V201ce
461	La maîtresse : « Carine » (<i>Désigne élève par son nom M</i>)	D1V203am
462	Carine : « l'adjectif possessif détermine le nom » (<i>Réponse E</i>)	D1V203ae D2V1002ae
463	La maîtresse : « l'adjectif possessif détermine, répète Judicaël » (<i>Synthèse M</i>)	D3V1601m
464	Judicaël : exécute (<i>répétition E</i>)	D3V1606e
465	La maîtresse : « l'adjectif est un petit mot qui accompagne le nom ; il a une fonction détermine le nom » (<i>Explication M</i>)	D2V1201m
466	La maîtresse : « et comment s'accorde l'adjectif possessif ? » (<i>Question de rappel M</i>)	D2V1002m
467	Elèves : « moi ! moi ! » (<i>participation E</i>)	D1V201ce
468	La maîtresse : « oui ! » (<i>Désigne élève sans nom M</i>)	D1V203bm
469	Elève : « l'adjectif s'accorde en genre et en nombre avec le nom qu'il détermine » (<i>Réponse E</i>)	D1V203be D2V1002ae
470	La maîtresse : « l'adjectif possessif s'accorde en genre et nombre avec le nom qu'il détermine » (<i>synthèse M</i>)	D3V1601m
471	La maîtresse : « qui va lire l'exercice ? » (<i>Sollicitation M</i>)	D1V201m
472	Elèves : « moi ! moi ! » (<i>participation E</i>)	D1V201ce
473	La maîtresse : « Adeline » (<i>Désigne élève par son nom M</i>)	D1V203am
474	Adeline : « analyse les mots souligne dans les phrases. Les élèves apprenant leurs leçons. » (<i>lit E</i>)	D1V203ae
475	La maîtresse : « les élèves apprennent leurs leçons » (<i>correction lecture</i> <i>M</i>)	D3V2004m
476	Adeline : « les élèves apprennent leurs leçons. Notre école reçoit des étrangers. Mon frère et ma sœur sont allés au champ » (<i>Correction</i> <i>prononciation E</i>)	D3V2004e
478	La maîtresse : « analyse les mots soulignés dans les phrases, voici ces mots : leurs, notre, mon, ma » (<i>consigne M</i>)	D3V702m
479	La maîtresse : « vous écrivez directement vous allez analyser ces mots : leurs vous soulignez deux points et vous analysez, notre même chose, ainsi de suite » (<i>consigne M</i>)	D3V702m
480	Elèves : « prennent leurs cahiers et leurs ardoises » (<i>Utilisation de</i> <i>cahiers et ardoises E</i>)	D3V1204e
481	La maîtresse : écrit au tableau grammaire : « l'adjectif possessif » (<i>Résumé cours M</i>)	D3V1602m

482	La maîtresse : « on se dépêche, ne recopiez pas les phrases. Allez directement » (<i>Règle de travail M</i>)	D2V404m
483	Elèves : écrivent dans leurs cahiers (<i>Utilisation de cahiers M</i>)	D3V1204e
484	La maîtresse : circule dans les rangées « on se dépêche » (<i>déplacement M</i>)	D2V202m
485	La maîtresse : « allez vite, vite. » (<i>Stimulation M</i>)	D1V201m
486	Elèves : travaillent dans le silence (<i>concentration E</i>)	D2V1503ae
487	La maîtresse : prend une règle et trace au tableau (<i>utilisation matériel M</i>)	D3V1204m
488	La maîtresse : efface une partie du tableau (<i>effacement tableau M</i>)	D3V1201m
489	La maîtresse : « qui a fini ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
490	Elèves : quelques élèves soulèvent les bras (<i>mains levées E</i>)	D2V1004ae
491	La maîtresse : se tient debout sur son bureau (<i>expression physique M</i>)	D0V102m
492	Elèves : continuent de travailler (<i>concentration E</i>)	D2V1503ae
493	La maîtresse : « on va corriger » (<i>règle de travail M</i>)	D2V404m
494	Elèves : « moi ! moi ! » (<i>participation E</i>)	D1V201ce
495	La maîtresse : « qui va au tableau ? » (<i>Sollicitation M</i>)	D1V201m
496	Elèves : « moi ! moi ! » d'autres se tiennent debout (<i>participation E</i>)	D1V201ce
497	La maîtresse : « Ismaël » (<i>désigne élève par son nom M</i>)	D1V203am
498	Ismaël : part au tableau (<i>envoi au tableau E</i>)	D3V1201e
499	Elèves : regardent au tableau certains mettent leurs pieds sur la table (<i>concentration E</i>)	D2V1503ae
500	La maîtresse : hon yon « leur adjectif possessif » (<i>Supervision M</i>)	D3V1101m
501	Ismaël : écrit « adjectif possessif » (<i>Réponse E</i>)	D2V1503ae D1V203ae
502	La maîtresse : « on peut remplacer leur par quoi ? » (<i>Question d'application M</i>)	D2V1003m
503	Elèves : « moi ! moi ! » (<i>participation E</i>)	D1V201ce
504	La maîtresse : « Ida » (<i>désigne élève par son nom M</i>)	D1V203am
505	Ida : « leur adjectif féminin pluriel » (<i>Réponse E</i>)	D1V203ae D2V1003ae
506	La maîtresse : « pourquoi tu dis féminin ? » (<i>Question de compréhension M</i>)	D2V1005m
507	Ida : silence (<i>absence de réponse E</i>)	D3V501be

508	La maîtresse : « pourquoi tu dis le leçon, leur est au féminin ? » (Question de compréhension M)	D2V1005m
509	Elèves : « moi ! moi ! » (participation E)	D1V201ce
510	La maîtresse : « oui ! » (désigne élève sans nom M)	D1V203bm
511	Elève : « parce qu'on pouvait remplacer par l'article la » (Réponse E)	D1V203be D2V1005ae
512	La maîtresse : « la on dit la leçon ou une leçon » (synthèse M)	D3V1601m
513	La maîtresse : « donc c'est pas masculin. C'est quoi Ismaël ? » (désigne élève par son nom M)	D1V203am
514	Ismaël : « féminin pluriel » (réponse E)	D1V203ae D2V1005ae
515	La maîtresse : « féminin pluriel » (synthèse M)	D3V1601m
516	Elèves : « détermine » (réponse E)	D1V203ae
517	La maîtresse : « laisse il va continuer » (règle de travail M)	D2V404m
518	La maîtresse : « Il y a accent » (Correction M)	D3V1301m
519	Ismaël : met l'accent (correction E)	D3V1301e
520	La maîtresse : « lit » (règle de travail M)	D2V404m
521	Ismaël : « leur féminin pluriel » (observance règle de travail M)	D2V404ae D1V203ae
522	La maîtresse : « très bien » (Renforcement positif M)	D2V1301m
523	Elèves : « moi ! moi ! » (participation E)	D1V201m
524	La maîtresse : « Marguerite » (désigne élève par son nom M)	D1V203am
525	Marguerite : part au tableau et écrit (Envoi au tableau M)	D3V1201e
526	La maîtresse : « minuscule ce n'est pas une phrase, prend la règle » (Correction M)	D3V1301m D3V1204m
527	Marguerite : exécute (Exécution E)	D3V1204e
528	La maîtresse : « notre » (Supervision M)	D3V1101m
529	Marguerite : « adjectif possessif » (Réponse E)	D1V203ae
530	La maîtresse : « donne toute la réponse » (Supervision M)	D3V1101m
531	Marguerite : « adjectif possessif féminin singulier » (Réponse E)	D1V203ae
532	La maîtresse : « féminin singulier parce qu'on dit quoi ? » (Question de compréhension M)	D2V1005m
533	Elèves : « moi ! moi ! » (participation E)	D1V201ce
534	La maîtresse : « quelle article ? » (Question de compréhension M)	D2V1005m
535	Elèves : « moi ! moi ! » (participation E)	D1V201ce

536	La maîtresse : « oui ! » (<i>désigne élève sans nom M</i>)	D1V203bm
537	Elève : « parce qu'on peut remplacer par une » (<i>Réponse E</i>)	D1V203be D2V1005ae
538	La maîtresse : « on dit une école » (<i>synthèse M</i>)	D3V1601m
539	La maîtresse : « donc féminin singulier » (<i>synthèse M</i>)	D3V1601m
540	Marguerite : écrit au tableau (<i>Fixation acquis E</i>)	D3V1604e
541	La maîtresse : « bien les deux autres on va répondre oralement » (<i>Consigne M</i>)	D3V701m
542	La maîtresse : « détermine école » (<i>synthèse M</i>)	D3V1601m
543	La maîtresse : « ou encore si on veut pas dire détermine ? » (<i>Question de rappel M</i>)	D2V1002m
544	Elèves : claquent les doigts (<i>claquement doigts E</i>)	D0V102e
545	La maîtresse : « oui ! » (<i>désigne élève sans nom M</i>)	D1V203bm
546	Elève : « accompagne » (<i>réponse E</i>)	D1V203be D2V1002ae
547	La maîtresse : « accompagne. C'est quel mot qui a pour fonction détermine ou accompagne ? » (<i>Question de rappel M</i>)	D2V1002m
548	Elèves : claquent les doigts (<i>claquement doigts E</i>)	D0V102e
549	La maîtresse : « nous avons vu une leçon ou un mot a pour fonction détermine ou accompagne » (<i>Question de rappel + guidage M</i>)	D2V1002m D3V1101m
550	Elèves : « moi ! moi ! » (<i>participation E</i>)	D1V201ce
551	La maîtresse : « oui ! » (<i>désigne élève sans nom M</i>)	D1V203bm
552	Elève : « ce sont les articles » (<i>réponse E</i>)	D2V1002ae
553	La maîtresse : « vous avez déjà oublié ce sont les articles qui ont les mêmes fonctions que les adjectifs possessifs » (<i>synthèse + apport M</i>)	D3V1601m D3V1605m
554	La maîtresse : « mon oralement » (<i>Consigne M</i>)	D3V702m
555	Elèves : claquent les doigts (<i>claquement doigts E</i>)	D0V102e
556	La maîtresse : « Judicaël » (<i>désigne élève par son nom M</i>)	D1V203am
557	Judicaël : « mon adjectif possessif » (<i>Réponse E</i>)	D1V203ae
558	La maîtresse : « hon yon » (<i>onomatopée d'encouragement M</i>)	D1V203m
559	Judicaël : « singulier féminin » (<i>Réponse E</i>)	D1V203ae
560	La maîtresse : « quand tu dis féminin ça veut dire que le nom qu'il accompagne est au féminin c'est ça ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
561	Judicaël : « masculin singulier détermine frère » (<i>Réponse E</i>)	D2V1004ae
562	La maîtresse : « ma sœur » (<i>Consigne M</i>)	D3V702m

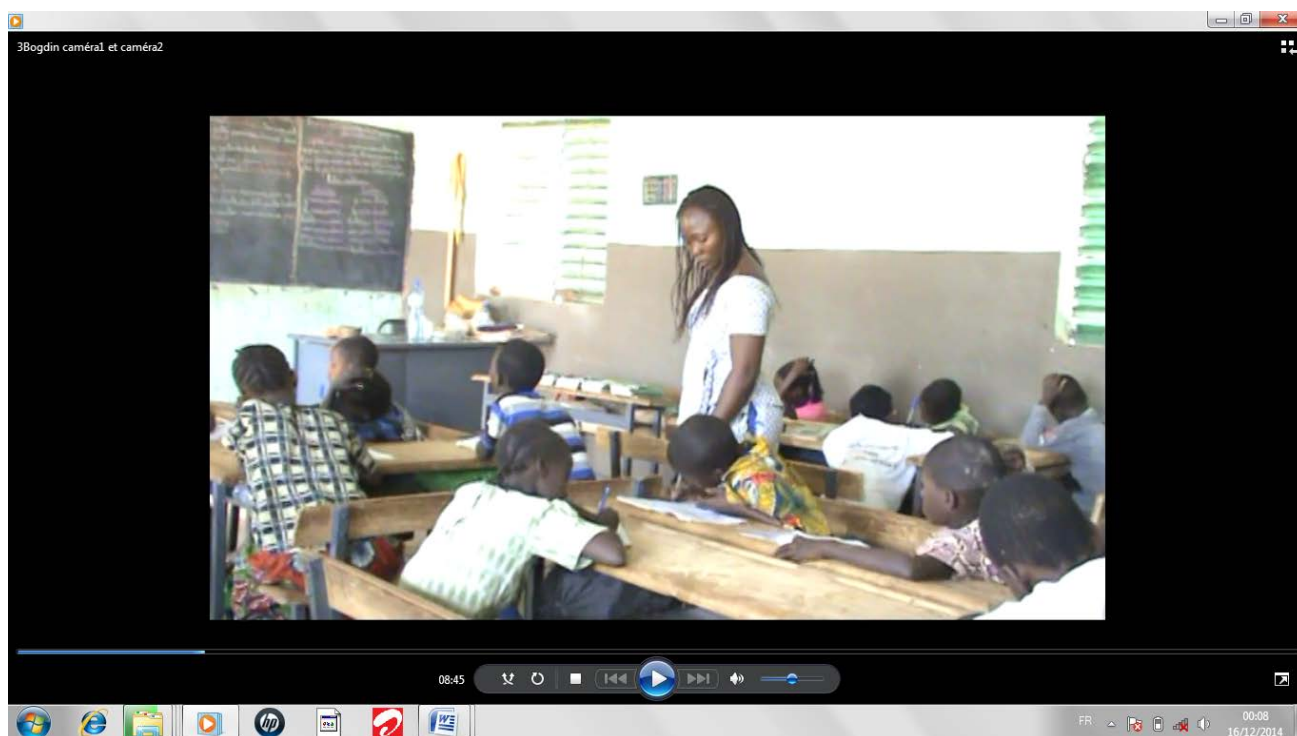
563	Elèves : « moi ! moi ! » (<i>participation E</i>)	D1V201ce
564	La maîtresse : « Christiane » (<i>désigne élève par son nom M</i>)	DV203am
565	Christiane : « ma féminin singulier détermine sœur » (<i>réponse E</i>)	D1V203ae D2V1503ae
566	La maîtresse : « très bien féminin singulier détermine sœur parce qu'on peut dire la sœur » (<i>Renforcement positif M</i>)	D2V1301m
567	La maîtresse : « alors on va aller sur ces deux. Leur la fonction la nature et genre. Qui a trouvé les deux leur et notre ? » (<i>Question d'évaluation M</i>)	D2V1004m
568	Elèves : lèvent les mains (<i>mains levées E</i>)	D2V1004ae
569	La maîtresse : « 1, 2, 3...6 baissez » (<i>Règle de travail M</i>)	D2V404m
570	Elèves : exécutent (<i>Observance règle de travail E</i>)	D2V404ae
571	La maîtresse : « qui a trouvé 1 ? » (<i>Question d'évaluation M</i>)	D2V1004m
572	Elèves : lèvent les doigts (<i>mains levées E</i>)	D2V1004ae
573	La maîtresse : « 1, 2, 3...7 baissez » (<i>Règle de travail M</i>)	D2V404ae
574	La maîtresse : « c'est pas bien vous n'avez pas compris c'est au niveau du genre et du nombre travaillez votre français » (<i>Evaluation M</i>)	D2V1004m D2V1301m
575	La maîtresse : « bien avant de revenir sur d'autres exercices on va porter le résumé là-bas » (<i>Résumé M</i>)	D3V1602m
576	La maîtresse : « vous allez me donner la définition de l'adjectif possessif et on va écrire » (<i>Résumé M</i>)	D3V1602m
577	La maîtresse : « dite moi qu'est-ce l'adjectif possessif ? » (<i>Question de rappel M</i>)	D2V1002m
578	Elèves : « moi ! moi ! » (<i>Participation E</i>)	D1V201ce
579	La maîtresse : « ou encore quelle est la fonction de l'adjectif possessif ? » (<i>Question de rappel reformulée M</i>)	D2V1002m
580	Elèves : « moi ! moi ! » (<i>Participation E</i>)	D1V201ce
581	La maîtresse : « oui ! » (<i>désigne élève sans nom M</i>)	D1V203bm
582	Elève : « la fonction de l'adjectif possessif détermine le nom » (<i>Réponse E</i>)	D1V203be D2V1002ae
583	Elève : « moi ! moi ! » (<i>Participation E</i>)	D1V201ce
584	La maîtresse : « oui ! » (<i>désigne élève sans nom M</i>)	D1V203bm
585	Elève : « la fonction de l'adjectif possessif détermine le nom » (<i>Réponse E</i>)	D1V203be D2V1002ae
586	Elèves : « moi ! moi ! » (<i>Participation E</i>)	D1V201ce
587	La maîtresse : « oui ! » (<i>désigne élève sans nom M</i>)	D1V203bm

588	Elève : « la fonction de l'adjectif possessif détermine ou accompagne le nom » (<i>Réponse E</i>)	D1V203be D2V1002ae
589	La maîtresse : « ou est placé l'adjectif possessif ? » (<i>Question de rappel M</i>)	D2V1002m
590	Elèves : « moi ! moi ! » (<i>Participation E</i>)	D1V201ce
591	La maîtresse : « oui ! » (<i>désigne élève sans nom M</i>)	D1V203bm
592	Elève : « l'adjectif possessif est placé avant le nom » (<i>Réponse E</i>)	D1V203be D2V1002ae
593	La maîtresse : « répète » en indexant (<i>désigne élève sans nom M</i>)	D1V203bm
594	Elève : « l'adjectif possessif est placé avant le nom » (<i>Répétition E</i>)	D3V1606e
595	Elèves : « moi ! moi ! » (<i>Participation E</i>)	D1V201ce
596	La maîtresse : « oui ! » (<i>désigne élève sans nom M</i>)	D1V203bm
597	Elève : « l'adjectif possessif est placé avant le nom » (<i>Répétition E</i>)	D3V1606e
598	Elèves : « moi ! moi ! » (<i>Participation E</i>)	D1V201ce
599	La maîtresse : « oui ! » (<i>désigne élève sans nom M</i>)	D1V203bm
600	Elève : « l'adjectif possessif est placé avant le nom » (<i>répétition E</i>)	D3V1606e
601	La maîtresse : écrit au tableau (<i>Fixation acquis M</i>)	D3V1604m
602	La maîtresse : « bien il a pour fonction ? » (<i>Question de rappel M</i>)	D2V1002m
603	Elèves : silence (<i>absence de réponse E</i>)	D3V501be
604	La maîtresse : « il a pour fonction quoi ? » (<i>Question de rappel M</i>)	D2V1002m
605	Elèves : « moi ! moi ! » (<i>Participation E</i>)	D1V201ce
606	La maîtresse : « c'est Odile seul qui a suivi » (<i>Stimulation M</i>)	D1V201m
607	Elèves : « moi ! moi ! » (<i>Participation E</i>)	D1V201ce
608	La maîtresse : « Aimé » (<i>désigne élève par son nom M</i>)	D1V203am
609	Aimé : « il a pour fonction détermine ou accompagne » (<i>Réponse E</i>)	D1V203ae D2V1002ae
610	La maîtresse : écrit au tableau (<i>Fixation acquis M</i>)	D3V1604m
611	La maîtresse : « accompagne quoi, le verbe ? » (<i>Question de rappel M</i>)	D2V1002m
612	Elèves : « non » lèvent les doigts (<i>Réponse E</i>)	D2V1002ae
613	La maîtresse : « Nafissata accompagne quoi ? » (<i>Question de rappel M</i>)	D2V1002m D1V203am
614	Nafissata : « accompagne le nom » (<i>Réponse E</i>)	D1V203ae D2V1002ae

615	La maîtresse : « il a pour fonction détermine ou accompagne le nom » écrit au tableau (<i>Fixation acquis M</i>)	D3V1604m
616	La maîtresse : « qui reprend rapidement ? » (<i>sollicitation M</i>)	D2V404m
617	Elèves : « moi ! moi ! » (<i>Participation E</i>)	D1V201ce
618	La maîtresse : « Aziz » (<i>désigne élève par son nom M</i>)	D1V203am
619	Aziz : « l'adjectif possessif est placé avant le nom il a pour fonction déterminé » (<i>réponse E</i>)	D1V203ae
620	La maîtresse : « tu vois accent sur à la fin » (<i>Correction M</i>)	D3V1301m
621	Aziz : « détermine ou accompagne le nom » (<i>correction E</i>)	D3V1301e
622	Elèves : « moi ! moi ! » (<i>Participation E</i>)	D1V201ce
623	La maîtresse : « Rosine » (<i>désigne élève par son nom M</i>)	D1V203am
624	Rosine : « l'adjectif possessif est placé avant le nom il a pour fonction détermine ou accompagne le nom » (<i>Résumé E</i>)	D3V1602e
625	Elèves : « moi ! moi ! » (<i>Participation E</i>)	D1V201ce
626	La maîtresse : « Aimé » (<i>désigne élève par son nom M</i>)	D1V203am
627	Aimé : « l'adjectif possessif est placé avant le nom il a pour fonction détermine ou accompagne le nom » (<i>Résumé E</i>)	D3V1602e
628	Elèves : « moi ! moi ! » (<i>Participation E</i>)	D1V201ce
629	La maîtresse : « Lamoussa » (<i>désigne élève par son nom M</i>)	D1V203am
630	Lamoussa : « l'adjectif possessif est placé avant le nom il a pour fonction détermine ou accompagne le nom » (<i>Résumé E</i>)	D3V1602e
631	La maîtresse : « quelqu'un pour lire toute la leçon ? » (<i>sollicitation M</i>)	D1V201m
632	Elève : « moi : moi ! » (<i>Participation E</i>)	D1V201ce
633	La maîtresse : « Rosine » (<i>désigne élève par son nom M</i>)	D1V203am
634	Rosine : exécute (<i>Résumé E</i>)	D3V1602e
635	La maîtresse : « tout le monde a bien compris la leçon ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
636	Elèves : « oui » (<i>réponse E</i>)	D2V1004ae
637	La maîtresse : « Hélène l'adjectif possessif fait quoi ? » (<i>désigne élève par son nom M</i>)	D1V203am
638	Hélène : silence (<i>absence de réponse E</i>)	D3V501be
639	Elèves : « moi ! moi ! » (<i>Participation E</i>)	D1V201ce
640	La maîtresse : « qui va l'aider rapidement ? » (<i>sollicitation M</i>)	D1V201m
641	Elèves : « moi ! moi ! » (<i>Participation E</i>)	D1V201ce
642	Elève : « l'adjectif possessif est placé » (<i>Réponse E</i>)	D1V203be

643	La maîtresse : « la fonction tout simplement » (<i>guidage M</i>)	D3V1101m
644	Elèves : « moi ! moi ! » (<i>Participation E</i>)	D1V201ce
645	La maîtresse : « oui ! » (<i>Désigne élève sans nom M</i>)	D1V203bm
646	Elève : « la fonction de l'adjectif possessif détermine ou accompagne le nom » (<i>réponse E</i>)	D1V203be
647	La maîtresse : « détermine c'est compris ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
648	Elèves : « oui » (<i>réponse E</i>)	D2V1004ae
649	La maîtresse : « alors c'est fini pour aujourd'hui debout » (<i>règle de travail M</i>)	D2V404m
650	Elèves : exécutent (<i>observance règle de travail E</i>)	D2V404ae
651	La maîtresse : « récitation le travail » (<i>détente M</i>)	D1V302m
652	Elèves : exécutent (<i>détente E</i>)	D1V302e

Photo2 :capture d'écran de séance de grammaire en classe de CM1 à **Bogdin**



Déroulé de la séance

Circonscription d'éducation	OUAGA 8
Ecole de	3_Boassa B
Classe de	CM1
Effectif des élèves	30

Séance/activité		Grammaire
Titre de la leçon		Le pronom possessif
Références de l'enregistrement vidéo		Annexe 11
Date		9 avril 2013
Numéro de ligne	Transcriptions des activités (et de leurs contenus) du maître et des élèves, et des événements et attitudes qui les accompagnent (<i>dans l'ordre où ils se produisent et sont observés selon le déroulement de la vidéo</i>)	Codes
001	Elèves : sont debout, les bras croisés et chantent ensemble (<i>Chant Els</i>)	D1V301e
002	Maitresse : « bien assis » (<i>Règle de travail M</i>)	D2V404m
003	Élève : « je m'assois » (<i>Observance règle de travail E</i>)	D2V404e
004	Elèves : s'asseyent. (<i>Observance règle de travail E</i>)	D2V404e
005	Maitresse : se déplace dans les rangées avec un document en main (<i>déplacement M</i>)	D2V202m
006	Maitresse : « qu'est-ce qu'on a vu la fois dernière en français ? » (<i>question de rappel M</i>)	D3V501m
007	Elève : un élève lève la main (<i>participation E</i>)	D3V501ae
008	Maitresse : « qu'est-ce qu'on a vu en français la fois passé ? » (<i>répétition question de rappel M</i>)	D3V501m
009	Elèves : quelques-uns lèvent le doigt (<i>participation E</i>)	D3V501ae
010	Maitresse : « oui César » (<i>interrogation M</i>)	D1V203am
011	César : se lève croise les bras et répond (<i>réponse E</i>)	D1V203ae D3V501ae
012	César : « les pronoms démonstratifs » (<i>réponse E</i>)	D3V501ae
013	Maitresse : « fort » (<i>stimulation M</i>)	D1V201m
014	César : « on a vu les pronoms démonstratifs » (<i>réponse E</i>)	D3V501ae
015	Maitresse : « on a vu les pronoms démonstratifs » (<i>réprise de la réponse M</i>)	D3V501m
016	Maitresse : « c'était quelle leçon ? » (<i>Question de rappel M</i>)	D3V501m
017	Elèves : « grammaire » (<i>réponse collective E</i>)	D3V501ae
018	Maitresse : « on lève le doigt, vous savez très bien qu'on doit lever le doigt avant de parler » (<i>Règle de travail M</i>)	D2V404m
019	Elèves : lèvent les doigts. (<i>Participation E</i>)	D1V201be
020	Maitresse : « oui » (<i>interrogation M</i>)	D1V203bm
021	Elève : « grammaire » (<i>réponse E</i>)	D1V203be D3V501ae
022	Maitresse : « c'était une leçon de grammaire, d'accord ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
023	Elève : « oui » (<i>acceptation E</i>)	D2V1004ae
024	Maitresse : « alors et qu'est-ce qu'on avait dit ? » (<i>question de rappel M</i>)	D3V501m
025	Elèves : ne réagissent pas (<i>absence de réponse E</i>)	D3V501be
027	Maitresse : « qu'est-ce qu'un pronom ? » (<i>Question de rappel M</i>)	D3V501m
028	Maitresse : se déplace dans les rangées. (<i>Déplacement M</i>)	D2V202m
029	Elèves : Certains lèvent leurs doigts (<i>participation E</i>)	D3V501ae
030	Maitresse : « Elisabeth » (<i>interrogation M</i>)	D1V203am

031	Elisabeth : se lève, croise les bras et répond « un pronom démonstratif c'est les pronoms démonstratifs sont : c'est, celui-là, celui-ci celle-là, » (<i>Réponse E</i>)	D3V501ae
032	Elisabeth : elle donne les pronoms en classant en fonction du genre et du nombre. (<i>Réponse E</i>)	D3V501ae
033	Maitresse : se déplace dans les rangées (<i>déplacement M</i>)	D2V202m
034	Elisabeth : l'élève qui vient de répondre a la question reste toujours debout les bras croisés (<i>élève debout E</i>)	D0V102e
035	Maitresse : « c'était ça ? » (<i>question de vérification M</i>)	D2V1004m
036	Elèves : « oui » (<i>confirmation E</i>)	D2V1004ae
037	Maitresse : « ok ! » (<i>Renforcement positif M</i>)	D2V1301m
038	Maitresse : « donc on va faire un exercice pour voir si vous avez effectivement compris » (<i>consigne M</i>)	D3V701m
039	Maitresse : tire sur le rideau pour laisser l'exercice qui est au tableau (<i>Exercice d'application M</i>)	D2V1503m
040	Maitresse : « donc vous lisez ça en silence » (<i>consigne donnée dans le silence M</i>)	D3V601m
050	Elèves : tous les élèves se tournent vers le tableau pour lire attentivement toujours les bras croisés. (<i>activité E</i>)	D2V1503ae
051	Maitresse : « se met de côté pour laisser les élèves lire » (<i>activité M</i>)	D2V1503m
052	Maitresse : « ça va ? » (<i>question de vérification M</i>)	D2V1004m
053	Elève : « oui » (<i>réponse E</i>)	D2V1004ae
054	Maitresse : lit au tableau (<i>lecture M</i>)	D2V1503m
055	Maitresse : « exercice : remplace les noms soulignés par les pronoms démonstratifs qui conviennent : Les élèves sont restés en classe jusqu'à 13H Les élèves ont faim Les femmes ont travaillé du matin au soir Les femmes sont fatiguées Le maire de notre commune nous a rendu visite Le maire a donné beaucoup de cadeau » (<i>lecture M</i>)	D2V1503m D3V702m
056	Maitresse : « part ajouter quelque chose au tableau » (<i>Ajout M</i>)	D2V1503m
057	Maitresse : « qui va lire ? » (<i>Sollicitation M</i>)	D1V201m
058	Elèves : la majorité lève le doigt en claquant. (<i>Participation E</i>)	D1V201be D0V102e
059	Maitresse : « Rachid » (<i>interrogation M</i>)	D1V203am
060	Rachid : se lève croise les bras et lit au tableau (<i>Réponse E</i>)	D1V203ae
061	Rachid : exercice. (<i>Réponse E</i>)	D1V203ae
062	Rachid : lit à voix basse (<i>Réponse E</i>)	D1V203ae
063	Maitresse : parle fort pour qu'on t'entende (<i>stimulation M</i>)	D1V201m
064	Rachid : « remplace les noms soulignés par les pronoms démonstratifs qui conviennent : les pronoms démonstratifs qui conviennent : 1. Les élèves sont restés en classe jusqu'à 13H Les élèves ont faim 2. Les femmes ont travaillé du matin au soir Les femmes ont fatiguées » (<i>Lit E</i>)	D1V203ae
065	Maitresses : « les femmes sont ? » (<i>rectification M</i>)	D3V1301m

066	Rachid « Les femmes sont fatiguées 3. Le maire de notre commune nous a rendu visite Le maire a donné beaucoup de cadeaux » (<i>Correction de l'erreur E</i>)	D3V1301e
067	Maitresse : « bien ! » (<i>appréciation M</i>)	D2V1301m
068	Elèves : lèvent les doigts pour corriger. (<i>Participation E</i>)	D1V201be
069	Maitresse : « donc on demande de remplacer les noms soulignés par les pronoms démonstratifs qui conviennent » (<i>consigne M</i>)	D3V702m
070	Maitresse : « qui va venir corriger la 1 ^{re} phrase ? Qui va venir remplacer ? » (<i>sollicitation M</i>)	D1V201m
071	Elèves : lèvent les mains en claquant les doigts. (<i>Participation E</i>)	D1V201be D0V102e
072	Maitresse : « Alexis » (<i>interrogation M</i>)	D1V203am
073	Alexis : se lève et va au tableau (<i>Envoi au tableau E</i>)	D3V1201e
074	Maitresse : « tu prends le chiffon, tu effaces le nom, et tu le remplace par le pronom démonstratif qui convient » (<i>consigne M</i>)	D3V702m D3V1201e
075	Alexis : prend le chiffon et efface « les élèves » (<i>effacement E</i>)	D3V1201e
076	Maitresse : « dépêche-toi » (<i>Stimulation M</i>)	D1V201m
077	Maitresse : « on va le remplacer par quel pronom démonstratif ? » (<i>Question M</i>)	D2V1503m
078	Alexis : « les élèves sont restés en classe, ceux-ci ont faim » (<i>réponse E</i>)	D1V203ae
079	Maitresse : demande aux autres élèves : « c'est ça ? » (<i>question de vérification M</i>)	D2V1004m
080	Elèves : « oui » (<i>satisfaction E</i>)	D2V1004ae
081	Maitresse : « donc tu écris » (<i>règle de travail M</i>)	D2V404m
082	Elève : Alexis écrit au tableau : « ceux-ci » (<i>Fixation acquis E</i>)	D3V1604e
083	Maitresse : « c'est ça ? Y'a pas quelque chose qui manque ? » (<i>question de vérification M</i>)	D2V1004m
084	Maitresse : « y'a pas quelque chose qui manque ? » (<i>question de vérification M</i>)	D2V1004m
085	Elèves : « oui » (<i>réponse E</i>)	D2V1004ae
086	Maitresse : « qu'est ce qui manque ? » (<i>question de vérification M</i>)	D2V1004m
087	Maitresse : « Wedra » (<i>interrogation M</i>)	D1V203am
088	Wedra : « c'est le tiret » (<i>Réponse E</i>)	D1V203ae D2V1004ae
089	Maitresse : « ceux-ci, vient mettre le tiret » (<i>synthèse + correction M</i>)	D3V1601m D3V1301m
090	Elève : l'élève qui est au tableau voulait ajouter le tiret (<i>Correction E</i>)	D3V1301e
091	Maitresse : « vient mettre le tiret » (<i>Correction M</i>)	D3V1301m
092	Elève : il vient au tableau prend la craie avec l'autre élève et ajoute le tiret puis remet la craie à la maitresse (<i>Correction E</i>)	D3V1301m
093	Maitresse : « bien ! » (<i>encouragement M</i>)	D2V1301m
094	Maitresse : « la deuxième phrase, qui va venir corriger ? » (<i>Sollicitation M</i>)	D1V201m
095	Elèves : lèvent les doigts en claquant. (<i>Participation E</i>)	D0V102e
096	Maitresse : « Assata » (<i>interrogation M</i>)	D1V203am
097	Assata : va au tableau lit la deuxième phrase et corrige (<i>envoi au tableau E</i>)	D3V1201e

098	Assata: « les femmes ont travaillé du matin au soir, celle-ci sont fatiguées» (réponse E)	D1V203ae
099	Maitresse : « efface et tu remplaces» (quidage M)	D3V1101m
100	Assata : efface les femmes et remplace par celles-ci. (Réponse E)	D1V203ae
101	Maitresse : « bien !» (appréciation M)	D2V1301m
102	Maitresse ; « c'est comme ça ?» (question de vérification M)	D2V1004m
103	Elèves : « oui» (satisfaction E)	D2V1004ae
104	Maitresse : « ok» (Renforcement positif M)	D2V1301m
105	Maitresse : « la troisième phrase» (Consigne M)	D3V702m
106	Elèves : lèvent les doigts. (Participation E)	D1V201ce
107	Maitresse : « Fidèle» (interrogation M)	D1V203am
108	Fidèle : prend la craie, va au tableau et lit la troisième phrase (envoi au tableau E)	D3V1201e
109	Maitresse : se met de côté, au mur et suit la correction des élèves (Supervision M)	D3V1101m
110	Fidèle : ne trouve pas la bonne réponse (Réponse E)	D1V203ae
111	Maitresse : « vous êtes d'accord ?» (question de vérification M)	D2V1004m
112	Elèves : claquent les doigts (claquement de doigts E)	D0V102e
113	Maitresse : « Fidèle, les autres ne sont pas d'accord » (interpellation M)	D2V1004m
114	Maitresse : « le maire de notre commune nous a rendu visite, le maire nous a donné beaucoup de cadeaux» (Réponse M)	D2V1503m
115	Maitresse : « Prisca » (interrogation M)	D1V203am
116	Maitresse : « on doit remplacer par quel pronom démonstratif ?» (question M)	D2V1503m
117	Prisca : « celui-ci a donné beaucoup de cadeaux » (réponse E)	D1V203ae
118	Maitresse : « c'est ça ? » (Question de vérification M)	D2V1004m
119	Elèves : « oui» (satisfaction E)	D2V1004ae
120	Maitresse : «celui-ci a donné beaucoup de cadeaux» (Synthèse M)	D3V1601m
121	Prisca : voulait prendre la craie pour corriger au tableau (Réponse E)	D2V1503ae
122	Maitresse : « bon Prisca à ta place, il va corriger » (Sollicitation M)	D1V201m
123	Elève : Prisca repart à sa place et Fidèle corrige. (Réponse E)	D2V1503ae
124	Maitresse : « a donné beaucoup de cadeaux» (Synthèse M)	D3V1601m
125	Maitresse : « est ce que tout le monde a compris ?» (Question de vérification M)	D2V1004m
126	Elèves : « oui » (satisfaction E)	D2V1004ae
127	Maitresse : « se déplace dans les rangées » (Déplacement M)	D2V202m
128	Maitresse : « si quelqu'un n'a pas compris, il lève le doigt, on explique parce qu'on doit passer à autre chose» (Vérification M)	D2V1004m
129	Maitresse : « on peut continuer ?» (Question de vérification M)	D2V1004m
130	Elèves : « oui» (satisfaction E)	D2V1004ae
131	Maitresse : « ok, aujourd'hui, nous allons voir une nouvelle leçon» (Présentation de la compétence M)	D2V801m
132	Maitresse : « d'accord ?» (Question de vérification M)	D2V1004m
133	Elèves : « oui» (satisfaction E)	D2V1004ae
134	Maitresse : « on va continuer toujours avec les pronoms mais aujourd'hui on va voir un autre type de pronom» (Présentation de la compétence M)	D2V801m
135	Maitresse : « d'accord ?» (Question de vérification M)	D2V1004m
136	Elève : « oui » (Réponse E)	D2V1004ae

137	Maîtresse : « donc il va falloir que vous suivez bien pour comprendre, d'accord ? » <i>(Attention M)</i>	D2V901m
138	Maîtresse : « parce que ça va nous aider à améliorer notre français, si vous ne suivez pas vous n'allez pas bien parler français comme il se doit, ok ! » <i>(Attention M)</i>	D2V901m
139	Elève : « oui » <i>(satisfaction E)</i>	D2V1004ae
140	Maîtresse : « donc suivez bien soyez très, très attentifs, OK ? » <i>(Attention M)</i>	D2V901m
141	Elève : « oui » <i>(satisfaction E)</i>	D2V1004ae
142	Maîtresse : « d'accord » <i>(Renforcement positif M)</i>	D2V1301m
143	Maîtresse : « donc vous lisez ici en silence » <i>(consigne M)</i>	D3V601m
144	Maîtresse : elle part indiquer l'exercice à faire au tableau qui est derrière. <i>(Activité M)</i>	D2V1601m
145	Elèves : tous les élèves se tournent vers le tableau <i>(Attention E)</i>	D2V1601e
146	Elèves : lisent au tableau en silence. <i>(Activité E)</i>	D3V601ce
147	Maîtresse : « elle part s'arrêter devant pour les laisser lire » <i>(Station M)</i>	D2V203m
148	Elève : tous n'ont pas fini de lire et certains lèvent le doigt pour la correction. <i>(mains levées E)</i>	D1V201ce
149	Maîtresse : « lisez d'abord ! tout le monde n'a pas encore fini de lire » <i>(consigne M)</i>	D3V701m
150	Maîtresse : « elle se déplace dans les rangées » <i>(mouvement M)</i>	D2V202m
151	Elèves : certains lèvent le doigt <i>(mains levées E)</i>	D1V201ce
152	Maîtresse : « alors, le requin se trouva où ? » <i>(question de connaissance M)</i>	D2V1001m
153	Elèves : « moi, moi, moi... » <i>(intérêt E)</i>	D1V201ce
154	Maîtresse : « le requin se trouva où ? » <i>(question de connaissance M)</i>	D2V1001m
155	Maîtresse : « Hyacinthe » <i>(désigne élève par son nom M)</i>	D1V203am
156	Hyacinthe : « le requin se trouva dans.... » <i>(réponse E)</i>	D2V1001ae
157	Maîtresse : « alors dans la deuxième phrase, le requin se trouva où ? » <i>(question de connaissance M)</i>	D2V1001m
158	Elèves : plusieurs élèves lèvent les doigts. <i>(Participation E)</i>	D2V1001ae
159	Maîtresse : « Victor » <i>(interrogation M)</i>	D1V203am
160	Victor : « le requin se trouva dans » <i>(Réponse E)</i>	D1V203ae D2V1001ae
161	Maîtresse : « bien ! » <i>(appréciation M)</i>	D2V1301m
162	Maîtresse : « donc dans la première phrase, le requin se trouva dans un élément qui n'était pas son élément. Et dans la deuxième phrase, le requin se trouva dans un élément qui n'était pas le sien » <i>(lecture M)</i>	D2V1001m
163	Maîtresse : « alors suivez ! » <i>(Attention M)</i>	D2V901m
164	Elèves : suivent <i>(Attention E)</i>	D2V901e
165	Maîtresse : « le requin se trouva dans un élément qui n'était pas son élément. Le requin se trouva dans un élément qui n'était pas le sien » <i>(lecture M)</i>	D3V701m
166	Maîtresse : « qui va lire ? » <i>(Sollicitation M)</i>	D1V201m
167	Elèves : ils lèvent leurs doigts. <i>(Participation E)</i>	D1V201be
168	Maîtresse : « Clémence » <i>(interrogation M)</i>	D1V203am

169	Elève : Clémence lit : « le requin se trouva dans un élément qui n'était pas son élément. Le requin se trouva dans un élément qui n'était sien» <i>(lecture E)</i>	D1V203ae
170	Maîtresse : « c'est comme ça la deuxième phrase ?» <i>(question de vérification M)</i>	D2V1004m
171	Elèves : certains lèvent leurs doigts. <i>(Participation E)</i>	D2V1004ae
172	Maîtresse : « reprend la deuxième phrase» <i>(règle de travail M)</i>	D2V404m
173	Clémence : reprend la deuxième phrase « le requin se trouva dans un élément qui n'était sien » <i>(relecture E)</i>	D1V203ae D2V404ae
174	Maîtresse : elle dit qu'on a sauté " pas le" et elle part ajouter ça à la phrase au tableau. <i>(Correction M)</i>	D3V1301m
175	Elèves : claquent les doigts pour être interrogés pour lire. <i>(Intérêt E)</i>	D0V102e
176	Maîtresse : « oui» <i>(interrogation M)</i>	D1V203bm
177	Elève : se lève, croise les bras et lit : «le requin se trouva dans un élément qui n'était pas son élément. Le requin se trouva dans un élément qui n'était pas le sien» <i>(lecture E)</i>	D1V203be
178	Elèves : claquent les doigts. <i>(Participation E)</i>	D0V102e
179	Maîtresse : « Achille» <i>(interrogation M)</i>	D1V203am
180	Achille : se lève, croise les bras et lit : «le requin se trouva dans un élément qui n'était pas son élément. Le requin se trouva dans un élément qui n'était pas le sien» <i>(lecture E)</i>	D1V203ae
181	Maîtresse : « bien !» <i>(félicitation M)</i>	D2V1301m
182	Maîtresse : « alors regarder bien les deux phrases. D'accord ! et vous me dites ce que vous remarquez » <i>(Attention M)</i>	D2V1601m
183	Elèves : lisent attentivement les deux phrases. <i>(Activité E)</i>	D2V1601e
184	Maîtresse : « se déplace dans les rangées » <i>(mouvement M)</i>	D2V202m
185	Maîtresse : « quelle remarque faites-vous ?» <i>(Question M)</i>	D2V1006m
186	Elèves : « quelques-uns lèvent le doigt» <i>(mains levées E)</i>	D2V1006ae
187	Maîtresse : « les deux phrases sont les mêmes ? » <i>(Question de vérification M)</i>	D2V1004m
188	Elèves : « non» réponse collectives <i>(Réponse E)</i>	D2V1004ae
189	Elève : Alexis lève le doigt <i>(mains levées E)</i>	D2V1004ae
190	Maîtresse : « Alexis » <i>(interrogation M)</i>	D1V203am
191	Elève : Alexis se lève, croise les bras et répond « on remarque le sien» <i>(réponse E)</i>	D1V203ae D2V1006ae
192	Maîtresse : « on remarque le sien où ? » <i>(question M)</i>	D2V1006m
193	Elève : Alexis « dans la deuxième phrase » <i>(réponse E)</i>	D2V1006ae
194	Maîtresse : « dans la deuxième phrase seulement on remarque le sien» <i>(Synthèse M)</i>	D3V1601m
195	Maîtresse : « donc on va mettre le sien en couleur» <i>(Utilisation de craie M)</i>	D3V1204m
196	Maîtresse : elle part au tableau et met le mot sien en couleur. <i>(Activité M)</i>	D3V1204m
197	Maîtresse : « le sien en couleur» <i>(activité M)</i>	D3V1204m
198	Maîtresse : « qui a vu une autre remarque ? est-ce que dans la première phrase» <i>(Question de recherche M)</i>	D2V1006m
199	Maîtresse : « est ce que dans la première phrase y'a le sien ?» <i>(Question de recherche M)</i>	D2V1006m

200	Elèves : « non » réponse collective (Réponse E)	D2V1006ae
201	Maîtresse : « mais qu'est-ce que vous remarquez ? » (Question de recherche M)	D2V1006m
202	Elève : « moi » (intérêt E)	D1V201de
203	Maîtresse : « Pélagie » (interrogation M)	D1V203am
204	Pélagie : se lève et répond « élément » (Réponse E)	D1V203ae D2V1006ae
205	Maîtresse : « on remarque éléments » (reprise réponse M)	D3V1601m
206	Maîtresse : « y'a combien d'éléments dans la première phrase ? » (Question de recherche M)	D2V1006m
207	Elèves : lèvent les doigts. (Participation E)	D2V1006ae
208	Maîtresse : « Abas » (interrogation M)	D1V203am
209	Abas : se lève et répond : « y'a deux » (réponse E)	D1V203ae D2V1006ae
210	Maîtresse : « y'a deux, on a deux, d'accord ? » (Question de vérification M)	D2V1004m
211	Elèves : « oui » (Réponse E)	D2V1004ae
212	Maîtresse : « elle va au tableau et souligne les deux mots éléments » (activité M)	D3V1201m
213	Maîtresse : « voilà le premier et voilà le deuxième » (synthèse M)	D3V1601m
214	Maîtresse : « la première phrase y a élément deux fois » (synthèse M)	D3V1601m
215	Maîtresse : « et dans la deuxième phrase, est ce qu'il y a élément deux fois ? » (question M)	D2V1004m
216	Elèves : « non » (réponse E)	D2V1004ae
217	Maîtresse : « y'a pas élément deux fois » (Synthèse M)	D3V1601m
218	Maîtresse : « alors y'a pas élément deux fois, mais qu'est-ce qu'il y'a ? » (question M)	D2V1004m
219	Elèves : lèvent les doigts (mains levées E)	D2V1004ae
220	Maîtresse : « qu'est-ce qu'il y'a dans la deuxième phrase et qui n'est pas dans la première ? » (Question M)	D2V1004m
221	Elèves : claquent les doigts. (Participation E)	D0V102e
222	Maîtresse : « Robert » (interrogation M)	D1V203am
223	Robert : « le sien » (réponse E)	D1V203ae D2V1004ae
224	Maîtresse : « le sien ; n'est-ce pas ? » (Question de vérification M)	D2V1004m
225	Maîtresse : « alors qu'est-ce qu'on peut dire ? le sien est venu faire quoi ici ? qu'est-ce que le sien a fait ? » (Question M)	D2V1001m
226	Elèves : claquent les doigts (Claquement doigts E)	D0V102e
227	Maîtresse : interroge une fille. (Désigne élève M)	D1V202m D1V203bm
228	Elève : elle se lève croise les bras et répond. « le sien est venu remplacer élément » (Réponse E)	D2V1001ae D1V203bm
229	Maîtresse : « le sien est venu remplacer élément, c'est quel élément qu'il est venu remplacer ? » (Question M)	D2V1001m
230	Elève : lèvent les mains (mains levées E)	D2V1001ae
231	Maîtresse : « Asseta » (désigne élève par son nom M)	D1V203am
232	Asseta : se lève et répond : « c'est le deuxième » (Réponse E)	D1V203ae D2V1001ae
233	Maîtresse : « c'est le deuxième élément qu'il est venu remplacer, n'est-ce pas ? » (Question M)	D2V1004m

234	Maitresse : elle part au tableau pour indiquer l'élément qui a été remplacé <i>(déplacement M)</i>	D2V202m
235	Maitresse : « tout ce qui suit on a élément deux fois et dans la deuxième phrase on voit que le deuxième élément n'est plus Mais il y'a de nouveaux mots qui se sont ajoutés, n'est-ce pas ? » <i>(Explication + question de vérification M)</i>	D2V1201m D2V1004m
236	Maitresse : « donc le sien a remplacé le deuxième élément » <i>(précision M)</i>	D2V1201m
237	Maitresse : « Ok ? » <i>(question de vérification M)</i>	D2V1004m
238	Elève : « oui » <i>(Réponse E)</i>	D2V1004ae
239	Maitresse : « d'abord élément c'est un nom, et le sien est venu remplacer sien » <i>(explication M)</i>	D2V1201m
240	Maitresse : « comment on appelle un mot qui remplace le nom dans une phrase ? » <i>(Question M)</i>	D2V1001m
241	Elèves : claquent les doigts en disant « moi » <i>(intérêt E)</i>	D1V201ce
242	Maitresse : « comment on l'appelle ? » <i>(Question M)</i>	D2V1001m
243	Maitresse : « Edwige » <i>(interrogation M)</i>	D1V203am
244	Edwige : se lève et répond « c'est un pronom » <i>(réponse E)</i>	D2V1001ae D1V203ae
245	Maitresse : « c'est un pronom, un mot qui remplace un nom dans une phrase c'est un pronom, n'est-ce pas ? » <i>(explication + question de vérification M)</i>	D2V1201m D2V1004m
246	Elève : « oui » <i>(satisfaction E)</i>	D2V1004ae
247	Maitresse : répète : « le pronom » <i>(Répétition M)</i>	D3V1606m
248	Maitresse : elle fait répéter le pronom aux élèves de façon individuelle. <i>(fait répéter M)</i>	D3V1606m
249	Elèves : il répète à tour de rôle <i>(Répétition E)</i>	D3V1606e
250	Maitresse : elle écrit le mot pronom au tableau et le lit. <i>(Fixation acquis M)</i>	D3V1604m
251	Elèves : écrivent pronom sur leurs ardoises. <i>(Utilisation ardoises E)</i>	D3V1204e
252	Maitresse : se déplace dans les rangées <i>(déplacement M)</i>	D2V202m
253	Maitresse : « alors donc le sien est un pronom, n'est-ce pas ? » <i>(Question M)</i>	D2V1004m
254	Elève : « oui » <i>(Réponse E)</i>	D2V1004ae
255	Maitresse : « mais c'est quel genre de pronom ? » <i>(question M)</i>	D2V1001m
256	Maitresse : « c'est quel genre de pronom ? » <i>(question M)</i>	D2V1001m
257	Elèves : lèvent les mains <i>(mains levées E)</i>	D2V1001ae
258	Maitresse : « la fois dernière nous avons vu les pronoms démonstratifs, n'est-ce pas ? ici c'est quel genre de pronom ? » <i>(question M)</i>	D2V1001m
259	Maitresse : « qu'est-ce que le sien indique ici ? » <i>(question M)</i>	D2V1001m
260	Maitresse : « qu'est-ce qu'il indique ? » <i>(question M)</i>	D2V1001m
261	Maitresse : « c'est vrai qu'on a remplacé élément par le sien mais le sien qu'est-ce qu'il indique dans cette phrase ? » <i>(explication et question M)</i>	D2V1001m
262	Elèves : restent silencieux <i>(absence de réponse E)</i>	D3V501be
263	Maitresse : « qu'est-ce qu'il indique dans cette phrase ? » <i>(question M)</i>	D2V1001m
264	Elève : un élève lève le doigt <i>(mains levées E)</i>	D2V1001ae
265	Maitresse : « oui » <i>(interrogation M)</i>	D1V203bm

266	Elève : « un endroit » <i>(réponse E)</i>	D2V1001ae D1V203be
267	Maitresse : « un endroit ? C'est ça » <i>(Question M)</i>	D2V1004m
268	Maitresse : « est ce que ici le sien indique un endroit ? » <i>(question M)</i>	D2V1004m
269	Maitresse : elle part lire la phrase au tableau <i>(Envoi au tableau M)</i>	D3V1201e
270	Maitresse : « le requin se trouva dans un élément qui n'était pas le sien, qui n'était pas le sien ça veut dire qui n'était pas pour lui, n'est pas ? » <i>(explication + question de vérification M)</i>	D2V1201m D2V1004m
271	Elèves : « oui » <i>(réponse E)</i>	D2V1004ae
272	Maitresse : « donc qu'est-ce que sien indique ici ? » <i>(Question M)</i>	D2V1001m
273	Elèves: ne réagissent pas <i>(absence de réponse E)</i>	D3V501be
274	Maitresse : « qu'est-ce que ça indique ? » <i>(question M)</i>	D2V1001m
275	Maitresse : « le sien ici indique à qui appartient l'élément » <i>(réponse M)</i>	D2V1001m
276	Maitresse : « n'est-ce pas ? » <i>(Question de vérification M)</i>	D2V1004m
277	Elève : « oui » <i>(satisfaction E)</i>	D2V1004ae
278	Maitresse ; « dans cette phrase ça indique le possesseur » <i>(explication M)</i>	D2V1201m
280	Maitresse : « un pronom qui indique le possesseur, comment on peut l'appeler ? » <i>(Question M)</i>	D2V1001m
281	Elèves : certains lèvent leurs doigts <i>(mains levées E)</i>	D2V1001ae
282	Maitresse : « oui César » <i>(interrogation M)</i>	D1V203am
283	César : se lève, croise les bras et répond « on peut dire que c'est un pronom possessif » <i>(réponse E)</i>	D1V203ae D2V1001ae
284	Maitresse : « on peut dire que c'est un processus possessif » <i>(reprise M)</i>	D3V1601m
285	Maitresse : « un pronom possessif parce qu'il indique à qui appartient la chose, il indique ici à qui appartient l'élément » <i>(explication M)</i>	D2V1201m
286	Maitresse : elle va au tableau pour lire la phrase en indiquant les éléments avec la main « le requin se trouva dans un élément qui n'était pas le sien. Il indique le possesseur de l'élément donc c'est un pronom possessif » <i>(explication M)</i>	D2V1201m
287	Maitresse : répète « le pronom possessif » <i>(Répétition M)</i>	D3V1606m
288	Elèves : lèvent les doigts en vue de répéter. <i>(mains levées E)</i>	D1V201ce
289	Maitresse : elle les interroge individuellement pour la répétition. <i>(désigne élève sans nom M)</i>	D1V203bm
290	Elèves : répète « le pronom possessif » <i>(répétition E)</i>	D3V1606e
291	Maitresse « Richard » <i>(désigne élève par son nom M)</i>	D1V203am
292	Richard : « le pronom possessif » <i>(répétition E)</i>	D3V1606e
293	Maitresse : « Hervé » <i>(désigne élève par son nom M)</i>	D1V203am
294	Hervé : « le pronom possessif » <i>(répétition E)</i>	D3V1606e
295	Maitresse : elle écrit au tableau « le pronom possessif et le lit » <i>(Fixation acquis M)</i>	D3V1604m
296	Maitresse « écrivez ça sur les ardoises » <i>(règle de travail M)</i>	D2V404m
297	Elèves : prennent leurs ardoises et écrivent le pronom possessif. <i>(observance règle de travail E)</i>	D2V404ae
298	Elèves : ceux qui ont fini d'écrire croisent les bras et sont assis. <i>(Attitude élèves E)</i>	D0V105e
299	Maitresse : « on se dépêche » <i>(stimulation M)</i>	D1V201m

300	Maitresse : elle se déplace dans les rangées (<i>déplacement M</i>)	D2V202m
301	Maitresse : « alors, est-ce que c'est sien seulement qui est un pronom possessif ? » (<i>question M</i>)	D2V1004m
302	Maitresse : elle part au tableau et indique avec la main le pronom possessif sien (<i>déplacement M</i>)	D2V202m
303	Maitresse : « c'est ça seulement ? quand on parle de pronom possessif, c'est sien seulement ? » (<i>question M</i>)	D2V1004m
304	Elèves : « non » (<i>réponse E</i>)	D2V1004ae
305	Maitresse : « donc il existe plusieurs pronom possessif, n'est-ce pas ? » (<i>question M</i>)	D2V1004m
306	Elèves : « oui » (<i>satisfaction E</i>)	D2V1004ae
307	Maitresse : « alors est-ce que vous les connaissez ? » (<i>question M</i>)	D2V1001m
308	Elèves : « non » (<i>réponse E</i>)	D2V1001ae
309	Maitresse : « vous ne les connaissez pas ? » (<i>question M</i>)	D2V1001m
310	Maitresse : « alors faites un effort peut être que quelqu'un connaît ne serait-ce qu'un pronom possessif dans cette classe » (<i>stimulation M</i>)	D2V201m
311	Maitresse : « Elisabeth » (<i>interrogation M</i>)	D1V203am
312	Elisabeth : « notre » (<i>réponse E</i>)	D1V203ae D2V1001ae
313	Maitresse : « notre, on a vu ça la fois passée mais est-ce que c'était un pronom possessif ? » (<i>question de rappel M</i>)	D2V1002m
314	Elèves : « non » (<i>réponse E</i>)	D2V1002ae
315	Maitresse : « c'était quoi ? » (<i>Question M</i>)	D2V1002m
316	Maitresse : « oui » (<i>désigne élève M</i>)	D1V203bm
317	Elève : « c'était les adjectifs possessifs » (<i>réponse E</i>)	D2V1002ae D1V203be
318	Maitresse : « c'était les adjectifs possessifs, n'est-ce pas ? les pronoms possessif ça se ressemble mais il y a une différence » (<i>Question de vérification + explication M</i>)	D2V1004m D2V1201m
320	Maitresse : « c'est ce qu'on va voir tout de suite » (<i>Présentation compétence M</i>)	D2V801m
321	Maitresse : « je vais écrire une phrase » (<i>Utilisation tableau M</i>)	D3V1201m
322	Maitresse : « elle part écrire la phrase au tableau » (<i>Utilisation tableau M</i>)	D3V1201m
323	Elèves : ils restent silencieux (<i>absence de réponse E</i>)	D3V501be
324	Maitresse : « qui va lire cette phrase on va voir ? » (<i>sollicitation M</i>)	D1V201m
325	Elève : se lève et lit « mon bic écrit bien, mon bic est abimé » (<i>lecture E</i>)	D1V203bm
326	Maitresse : « bien ! » (<i>Renforcement positif M</i>)	D2V1301m
327	Maitresse : « mon bic écrit bien, mon bic est abimé » (<i>lecture M</i>)	D3V701m ?
328	Maitresse : « vous voyez, on a répété le bic deux fois, n'est-ce pas ? » (<i>Question M</i>)	D2V1004m
329	Elèves : « oui » (<i>Réponse E</i>)	D2V1004ae
330	Maitresse : « on peut remplacer le deuxième bic pour ne pas répéter le nom bic, n'est-ce pas ? » (<i>Question M</i>)	D2V1004m
331	Elèves : « oui » (<i>réponse E</i>)	D2V1004ae
332	Maitresse : indique au tableau « vous voyez ici c'est suivi par un adjectif possessif, n'est-ce pas ? Mais le deuxième bic là on peut le remplacer par un pronom possessif, d'accord ! » (<i>Question M</i>)	D2V1004m

333	Maitresse : « qu'est-ce qu'on dira si on vous dit de remplacer ça par un pronom possessif qu'est-ce qu'on dira ? » (<i>Question de connaissance M</i>)	D2V1001m
334	Elèves : aucune réaction (<i>réponse E</i>)	D2V1001ae
335	Maitresse : « on va dire ton bic écrit bien, le mien est abimé » (<i>Explication M</i>)	D2V1201m
336	Maitresse : va au tableau et remplace le deuxième bic par le mien (<i>Explication M</i>)	D2V1201m
337	Maitresse : « donc ça aussi c'est un pronom possessif parce que ça remplacé un nom » (<i>Explication M</i>)	D2V1201m
338	Maitresse : « donc nous avons déjà combien de pronom possessif ? » (<i>question M</i>)	D2V1007m
339	Maitresse : écrit au tableau : « nous avons le mien et le sien » (<i>Fixation acquis M</i>)	D3V1604m
340	Maitresse : « vous voyez que le pronom possessif est accompagné d'article : le sien, le mien » (<i>Explication M</i>)	D2V1201m
341	Maitresse : « qui va nous donner un autre pronom possessif ? » (<i>Sollicitation M</i>)	D1V201m
342	Maitresse : « ça on a cherché ensemble, qui propose » (<i>Sollicitation M</i>)	D1V201m
343	Elève : lève la main (<i>main levée E</i>)	D2V1001ae
344	Maitresse : « oui » (<i>interrogation M</i>)	D1V203bm
345	Elève : se lève et répond : « le tien » (<i>réponse E</i>)	D2V1001ae D1V203be
346	Maitresse : « le tien » (<i>répétition M</i>)	D3V1601m
347	Maitresse : « très bien le tien aussi est un pronom possessif » (<i>félicitation M</i>)	D2V1301m
348	Maitresse : écrit une phrase au tableau (<i>Utilisation tableau M</i>)	D3V1201m
349	Maitresse : « qui va lire cette phrase ? » (<i>sollicitation M</i>)	D1V201m
350	Elèves : lèvent la main (<i>mains levées E</i>)	D1V201ce
351	Maitresse : « Victor » (<i>désigne élève par son nom M</i>)	D1V203am
352	Elève : Victor se lève et lit « mon vélo roule vite, ton vélo est lent » (<i>réponse E</i>)	D1V203ae
353	Maitresse : « on peut remplacer le deuxième pronom par un adjectif possessif » (<i>explication M</i>)	D2V1201m
354	Maitresse : « qu'est-ce qu'on dira ici ? » (<i>question M</i>)	D2V2101m
355	Maitresse : « oui toi » (<i>interrogation M</i>)	D1V203be
356	Elève : « le tien est lent » (<i>réponse E</i>)	D1V201ae
357	Maitresse écrit au tableau : « le tien est lent. Donc on peut remplacer ça par le tien » (<i>explication M</i>)	D2V1201m
358	Maitresse : « elle écrit le tien à côté de autres pronoms possessifs » (<i>Fixation des acquis M</i>)	D3V1604m
359	Maitresse : « vous voyez, donc nous avons déjà trois pronoms possessifs n'est-ce pas ? » (<i>précision M</i>)	D2V1004m
360	Elèves : « oui » (<i>réponse E</i>)	D2V1004ae
361	Maitresse : « mais ça ne se limite pas seulement aux trois, y'en a toujours et on va toujours chercher » (<i>Stimulation M</i>)	D1V201m
362	Maitresse : « par exemple le mien ça c'est quel genre ? » (<i>Question M</i>)	D2V1001m

363	Maitresse : « oui» <i>(interrogation M)</i>	D1V203bm
364	Elève : « masculin» <i>(réponse E)</i>	D2V1001ae D1V203be
365	Maitresse : « nombre ?» <i>(question M)</i>	D2V1001m
366	Elève : « singulier» <i>(réponse E)</i>	D2V1001ae D1V203be
367	Maitresse : « donc masculin, singulier et si c'était le féminin ?» <i>(question M)</i>	D2V1001m
368	Maitresse : « oui» <i>(interroge M)</i>	D1V203bm
369	Elève : « la mienne» <i>(réponse E)</i>	D1V203be D2V1001ae
370	Maitresse : « la mienne» <i>(reprise M)</i>	D3V1601m
371	Maitresse : « vous écrivez ça sur les ardoises » <i>(règle de travail M)</i>	D2V404m
372	Maitresse : « elle écrit la mienne au tableau» <i>(Fixation acquis M)</i>	D3V1601m
373	Elèves : écrivent les pronoms possessifs qui sont au tableau sur leurs ardoises. <i>(Observance règle de travail E)</i>	D2V404ae
374	Maitresse : « donc si c'était le singulier féminin on allait dire la mienne» <i>(Explication M)</i>	D2V1201m
375	Maitresse : « Alors et si c'était le sien ?» <i>(Question M)</i>	D2V1001m
376	Maitresse : « si c'est le sien au féminin singulier on allait dire quoi ?» <i>(Question M)</i>	D2V1001m
377	Elèves : « moi, moi» <i>(participation E)</i>	D1V201ce
378	Maitresse : « Sofia» <i>(interrogation M)</i>	D1V203am
379	Sofia: « la sienne » <i>(réponse E)</i>	D1V203ae D2V1001ae
380	Maitresse : « la sienne» <i>(reprise M)</i>	D3V1601m
381	Maitresse : écrit la sienne au tableau <i>(Fixation acquis M)</i>	D3V1604m
382	Maitresse : « le tien, on dira ?» <i>(Question M)</i>	D2V1001m
383	Elève : « la tienne » <i>(réponse E)</i>	D2V1001ae
384	Maitresse : « la tienne» <i>(reprise M)</i>	D3V1601m
385	Maitresse : « bien ; voilà et maintenant ça ce premier groupe si c'était au pluriel on allait dire quoi ?» <i>(question M)</i>	D2V1001m
386	Elèves : certains lèvent leurs mains <i>(mains levées E)</i>	D2V1001m
387	Maitresse : « oui» <i>(interroge M)</i>	D1V203bm
388	Elèves : « les miennes» <i>(Réponse E)</i>	D1V203be D2V1001ae
389	Maitresse : « c'est le masculin singulier ici» <i>(Stimulation M)</i>	D1V201m
390	Maitresse : « oui » <i>(interroge M)</i>	D1V203bm
391	Elèves : « les miens» <i>(Réponse E)</i>	D1V203be D2V1001ae
392	Maitresse : « oui les miens» <i>(acceptation réponse M)</i>	D3V1601m
393	Maitresse : écrit les miens au tableau <i>(Fixation acquis M)</i>	D3V1604m
394	Maitresse : « et ça Assata ?» <i>(interroge M)</i>	D1V203am
395	Assata : «les siens » <i>(Réponse E)</i>	D1V203ae D2V1001ae
396	Maitresse : « les siens» <i>(Fixation acquis M)</i>	D3V1604m
30mn397	Maitresse : « ici Fidèle» <i>(Interroge M)</i>	D1V203am
398	Fidèle : « les tiens» <i>(Réponse E)</i>	D2V1001ae D1V203ae
399	Maitresse : « et si ici c'était au pluriel» <i>(question M)</i>	D2V1001m

400	Elèves : « les miennes» <i>(Réponse E)</i>	D2V1001m
401	Maitresse : « écrit les miennes au tableau» <i>(Fixation acquis M)</i>	D3V1604m
402	Maitresse : « et ça Pélagie» <i>(interroge M)</i>	D1V203am
403	Pélagie : « les siennes» <i>(Réponse E)</i>	D1V203ae D2V1001ae
404	Maitresse : « Edwige» <i>(interroge M)</i>	D1V203am
405	Edwige : « les tiennes» <i>(Réponse E)</i>	D1V203ae D2V1001ae
406	Maitresse : écrit au tableau les bonnes propositions des élèves. <i>(Fixation acquis M)</i>	D3V1604m
407	Maitresse : « voilà, vous voyez ?» <i>(question M)</i>	D2V1004m
408	Maitresse : « ça c'est comme ça» <i>(Explication M)</i>	D2V1201m
409	Maitresse : « nous avons le masculin singulier, le féminin singulier, le masculin pluriel et le féminin pluriel. Ok !» <i>(synthèse M)</i>	D3V1604m
410	Maitresse : « elle jette un coup d'œil dans son manuel» <i>(Utilisation de document M)</i>	D3V1202m
411	Elèves : « oui» <i>(Réponse E)</i>	D2V1004ae
412	Maitresse : « mais ici ce que nous avons fait là c'est un seul possesseur, d'accord, c'est quand ça appartient à une seule personne» <i>(précision M)</i>	D2V1201m
413	Maitresse : « maintenant quand ça appartient à beaucoup de personnes ça change» <i>(Explication M)</i>	D2V1201m
414	Maitresse : « par exemple cette classe elle appartient à un seule personne» <i>(question M)</i>	D2V1004m
415	Elèves : « non» <i>(réponse E)</i>	D2V1004ae
416	Maitresse : « elle n'appartient pas à une seule personne, elle appartient à tous les élèves, à tous les maîtres à tous le village» <i>(Explication M)</i>	D2V1201m
417	Maitresse : « elle appartient à beaucoup de personne on va dire ?» <i>(Question M)</i>	D2V1001m
418	Elève : lève la main <i>(main levée E)</i>	D2V1001ae
419	Maitresse « oui» <i>(désigne élève M)</i>	D1V203bm
420	Elève : «notre classe » <i>(réponse E)</i>	D2V1001ae D1V203be
421	Maitresse : « très bien on va dire notre classe» <i>(félicitation M)</i>	D2V1301m
422	Maitresse : « maintenant si on veut exprimer ça avec le pronom possessif on va dire quoi ?» <i>(question M)</i>	D2V1001m
423	Elève : lève la main <i>(Main levée E)</i>	D2V1001ae
424	Maitresse : « oui» <i>(désigne élève M)</i>	D1V203bm
425	Elève : « notre classe» <i>(réponse E)</i>	D2V1001ae D1V203be
426	Maitresse : « non» <i>(renforcement négatif)</i>	D2V1301m
427	Elève : « votre classe» <i>(réponse E)</i>	D2V1001ae D1V203be
428	Maitresse « non » <i>(renforcement négatif)</i>	D2V1301m
429	Maitresse : « on va dire la nôtre» <i>(Réponse M)</i>	D2V1001m
430	Maitresse : « elle écrit la nôtre au tableau» <i>(Fixation acquis M)</i>	D3V1604m
431	Maitresse : « vous voyez comment on écrit ça, il y a un accent circonflexe sur le ô» <i>(précision M)</i>	D2V1001m
432	Maitresse : « et si on dit votre classe ? on va dire quoi»	D2V1001m

	<i>(question M)</i>	
433	Maitresse : « Kadi» <i>(désigne élève M)</i>	D1V203am
434	Kadi « la vôtre» <i>(réponse E)</i>	D2V1001m D1V203ae
435	Maitresse : « on va dire la vôtre» <i>(synthèse M)</i>	D3V1601m
436	Maitresse : « ça c'est quand y'a beaucoup de possesseur, quand ça n'appartient pas à une seule personne» <i>(Explication M)</i>	D2V1201m
437	Maitresse : « maintenant si on dit leur classe ça sera quoi si on veut employer le pronom possessif ?» <i>(question M)</i>	D2V1001m
438	Elèves : quelques élèves lèvent leurs doigts <i>(mains levées E)</i>	D2V1001ae
439	Maitresse : « et les autres ça sera quoi ?» <i>(question M)</i>	D2V1001m
440	Maitresse : « César» <i>(désigne élève M)</i>	D1V203am
441	César : « la leur» <i>(réponse E)</i>	D1V203ae D2V1001ae
442	Maitresse : « la leur» <i>(synthèse M)</i>	D3V1601m
443	Maitresse : écrit « la leur » au tableau <i>(Fixation acquis M)</i>	D3V1604m
444	Maitresse : « ça c'est le féminin singulier» <i>(Explication M)</i>	D2V1201m
445	Maitresse : « si c'est le masculin on va dire quoi ?» <i>(Question M)</i>	D2V1201m
446	Maitresse : « si c'est le masculin singulier le nôtre on va dire quoi» <i>(question M)</i>	D2V1001m
447	Elèves : « moi, moi » <i>(participation E)</i>	D1V201ce
448	Maitresse : « Robert» <i>(désigne élève par son nom M)</i>	D1V203am
449	Robert « le nôtre» <i>(réponse E)</i>	D1V203ae D2V1001m
450	Maitresse : « on va dire le nôtre» <i>(synthèse M)</i>	D3V1601m
451	Maitresse : « la vôtre on va dire ?» <i>(Question M)</i>	D2V1001m
452	Elèves : « le vôtre» <i>(réponse E)</i>	D2V1001ae
453	Maitresse : « la leur, on va dire ?» <i>(Question M)</i>	D2V1001m
454	Elève : « le leur» <i>(réponse E)</i>	D2V1001ae
455	Maitresse : « voilà» <i>(Renforcement positif M)</i>	D2V1301m
456	Maitresse : « elle écrit les bonnes propositions des élèves au tableau» <i>(Fixation acquis M)</i>	D3V1604m
457	Maitresse : « et maintenant si c'est le pluriel ?» <i>(Question M)</i>	D2V1001m
458	Maitresse : « si c'est le pluriel on va dire quoi ?» <i>(Question M)</i>	D2V1001m
459	Elèves : certains élèves claquent leurs doigts. <i>(Participation E)</i>	D0V102e
460	Maitresse : elle jette un coup d'œil dans son manuel déposé sur la table. <i>(Utilisation document M)</i>	D3V1202m
461	Maitresse : « Elisabeth» <i>(interrogation M)</i>	D1V203am
462	Elisabeth : « les nôtres» <i>(réponse E)</i>	D2V1001ae D1V203ae
463	Maitresse : « les nôtres» <i>(reprise de la réponse M)</i>	D3V1601m
464	Maitresse : elle écrit les nôtres au tableau <i>(Fixation acquis M)</i>	D3V1604m
465	Elèves : continuent de claquer les doigts <i>(Claquement doigts E)</i>	D0V102e
466	Maitresse : « Elise» <i>(interrogation M)</i>	D1V203am
467	Elève Elise : « les vôtres» <i>(réponse E)</i>	D2V1001ae
468	Maitresse : écrit les nôtres au tableau <i>(Fixation acquis M)</i>	D3V1604m
469	Elèves : continuent de claquer les doigts. <i>(Participation E)</i>	D0V102e
470	Maitresse : « oui» <i>(interrogation M)</i>	D1V203bm
471	Elève : « les leurs » <i>(réponse E)</i>	D2V100ae D1V203be

472	Maitresse : écrit les leurs au tableau. (<i>Fixation acquis M</i>)	D3V1604m
573	Maitresse : « ça c'est le pluriel, que ce soit masculin pluriel, féminin pluriel c'est comme ça» (<i>explication M</i>)	D2V1201m
474	Maitresse : « donc voilà ce qu'il y'a des pronoms possessifs d'accord» (<i>explication M</i>)	D2V1201m
475	Maitresse : « ça c'est quand c'est un seul possesseur » (<i>explication M</i>)	D2V1201m
476	Maitresse : elle indique au tableau les pronoms possessifs au singulier et au pluriel. (<i>explication M</i>)	D2V1201m
477	Maitresse : « voilà ce que l'on peut dire des pronoms possessifs» (<i>récapitulatif M</i>)	D3V1602m
478	Maitresse : « qui n'a pas compris quelques choses ? est-ce que dans ce que nous avons fait quelqu'un n'a pas compris quelque chose» (<i>question de vérification M</i>)	D2V1004m
479	Elèves : « ne réagissent pas» (<i>Absence de réponse E</i>)	D3V501be
480	Maitresse : « si vous n'avez pas compris quelque chose on lève le doigt, on explique ?» (<i>question de vérification M</i>)	D2V1004m
481	Maitresse : « tout le monde a compris ?» (<i>question de vérification M</i>)	D2V1004m
482	Elèves : « oui» (<i>Réponse E</i>)	D2V1004ae
483	Maitresse : « si vous avez compris on va faire un exercice pour voir si effectivement vous avez compris» (<i>question de vérification M</i>)	D2V1004m
484	Maitresse : elle repart vers l'autre tableau où est écrit déjà un exercice. (<i>déplacement M</i>)	D2V202m
485	Maitresse : elle avait déjà recopié l'exercice au tableau et l'avait caché avec un rideau (<i>Exercice d'application M</i>)	D2V1503m
486	Elèves : se tourne vers le tableau où est recopié l'exercice. (<i>station au tableau M</i>)	D2V203m
487	Maitresse : « donc vous lisez ça en silence rapidement» (<i>consigne M</i>)	D3V601m
488	Elèves : se tourne vers le tableau et lisent silencieusement. (<i>Respect consigne E</i>)	D3V601ce
489	Maitresse : elle laisse le temps aux élèves de lire l'exercice pendant qu'elle regarde dans son manuel (<i>utilisation de document M</i>)	D3V1202m
490	Maitresse : « pour corriger ça, chaque groupe va envoyer un membre» (<i>règle de travail M</i>)	D2V404m
491	Elèves : des élèves lèvent leurs mains dans chaque groupe. (<i>Participation E</i>)	D1V201ce
492	Maitresse : « c'est toi qui veux aller ? tout le monde veut aller» (<i>désigne élève M</i>)	D1V203bm
493	Maitresse : remet la craie à un élève dans un groupe « toi tu vas aller, ou bien tu es déjà allé au tableau ? » (<i>désigne élève M</i>)	D1V203bm
494	Elèves : les autres élèves du groupe disent qu'elle est déjà au tableau (<i>Réaction E</i>)	D1V203be
495	Maitresse : elle récupère la craie et remet à une autre fille qui part au tableau (<i>désigne fille M</i>)	D1V202m
496	Elève : se lève et part au tableau (<i>Envoi au tableau E</i>)	D3V1201e
497	Elève : « lit d'abord l'exercice» (<i>réponse E</i>)	D1V203be
498	Maitresse : « fort » (<i>stimulation M</i>)	D1V201m

499	Maitresse : « non ça c'est la première phrase tu regardes s'il y a un pronom possessif tu le soulignes » (<i>consigne M</i>)	D3V702m D3V1101m
500	Elève : « le mien » (<i>Réponse E</i>)	D2V1503ae
501	Maitresse : se tourne vers les autres élèves « c'est ça ? » (<i>question M</i>)	D2V1004m
502	Elèves : « oui » (<i>confirmation E</i>)	D2V1004ae
503	Maitresse : « ok soulignes » (<i>consigne M</i>)	D3V702m
504	Elève : souligne le pronom possessif le mien (<i>Respect consigne E</i>)	D3V702e
506	Maitresse : « dans ce groupe qui vient ? » (<i>Sollicitation M</i>)	D1V201m
507	Maitresse : « Hyacinthe tu viens » (<i>interrogation M</i>)	D1V203am
508	Hyacinthe : prend la craie et va au tableau (<i>Envoi tableau E</i>)	D3V1201e
509	Hyacinthe : lit la phrase : « notre champ est plus vaste que le vôtre » (<i>lecture E</i>)	D1V203ae
510	Elève Hyacinthe : souligne le pronom possessif votre. (<i>réponse E</i>)	D1V203ae D2V1503ae
511	Maitresse : « où est le, tu as souligné le ? » (<i>Supervision M</i>)	D3V1101m
512	Hyacinthe : souligne-le, le (<i>réponse E</i>)	D2V1503ae
513	Maitresse : « bien ! ici qui vient ? Edwige » (<i>Appréciation + Désigne M</i>)	D2V1301m D1V203am
40mn 514	Edwige : va au tableau et lit la phrase et souligne le pronom possessif la nôtre. (<i>Activité E</i>)	D2V1503ae D1V203ae
515	Maitresse : « dans ce groupe » (<i>Sollicitation M</i>)	D1V201m
516	Elève : un élève se lève dans le groupe pour aller au tableau (<i>Envoi au tableau E</i>)	D3V1201e
517	Elève : lit la phrase et souligne le pronom possessif les siennes » (<i>Réponse E</i>)	D1V203be D2V1503ae
518	Maitresse : « de l'autre côté » (<i>Sollicitation M</i>)	D1V201m
519	Elève : un élève se lève et va au tableau. (<i>Envoi au tableau E</i>)	D3V1201e
520	Elève : lit la phrase et souligne le pronom possessif le mien. (<i>Activité E</i>)	D1V203be D2V1503ae
521	Maitresse : écrit la date au tableau (<i>Utilisation tableau M</i>)	D3V1201m
522	Maitresse : « c'est quelle leçon ? » (<i>question M</i>)	D2V2101m
523	Elève : lèvent leur doigt. (<i>Participation E</i>)	D2V2101ae
524	Maitresse : « Richard » (<i>interrogation M</i>)	D1V203am
525	Elève Richard : « Grammaire » (<i>Réponse E</i>)	D1V203ae D2V2101ae
526	Maitresse : « une leçon de grammaire »	D3V1601m
527	Maitresse : écrit Grammaire au tableau (<i>Fixation acquis M</i>)	D3V1604m
528	Maitresse : « quel est le titre ? » (<i>Question M</i>)	D2V2101m
529	Elèves : lèvent leurs doigts. (<i>Participation E</i>)	D2V2101ae
530	Maitresse : interroge un élève (<i>désigne élève M</i>)	D1V203bm
531	Elève : « les pronoms possessifs » (<i>Réponse E</i>)	D1V203be D2V2101ae
532	Maitresse : « est-ce que c'est un seul pronom possessif ? » (<i>Question M</i>)	D2V2101m
533	Maitresse : écrit le titre au tableau. Les tient ses feuilles de leçon en main (<i>Fixation acquis M</i>)	D3V1604m
534	Maitresse : « alors qu'est-ce qu'un pronom possessif ? » (<i>Question M</i>)	D2V1001m
535	Elèves : certains lèvent leurs doigts (<i>mains levées E</i>)	D2V1001ae

536	Maitresse : « oui» <i>(interrogation M)</i>	D1V203bm
537	Elève : « c'est un pronom qui remplace le nom » <i>(Réponse E)</i>	D1V203be D2V1001ae
538	Maitresse : « ça remplace le nom» <i>(reprise M)</i>	D3V1601m
539	Maitresse : « et qu'est-ce que ça indique ?» <i>(Question M)</i>	D2V1001m
340	Maitresse : «qu'est-ce que ça indique ?» <i>(Question M)</i>	D2V1001m
541	Elèves : lèvent la main <i>(mains levées E)</i>	D2V1001ae
542	Maitresse : « oui» <i>(interrogation M)</i>	D1V203bm
543	Elève : « ça indique un possesseur» <i>(Réponse E)</i>	D1V203be D2V1001ae
544	Maitresse : « ça indique le possesseur» <i>(Synthèse M)</i>	D3V1601m
545	Maitresse : écrit au tableau la leçon. <i>(Fixation acquis M)</i>	D3V1604m
546	Maitresse : « elle repart chercher de la craie sur son bureau» <i>(Utilisation de craie M)</i>	D3V1204m
547	Maitresse : « quels sont les pronoms possessifs que nous connaissons ?» <i>(Question de rappel M)</i>	D2V1002m
548	Elèves : lèvent leurs doigts <i>(mains levées E)</i>	D2V1002ae
549	Maitresse : « un seul possesseur, les pronoms possessifs que nous connaissons, un seul possesseur au masculin singulier» <i>(explication M)</i>	D2V1002m
550	Maitresse : « on va mettre d'abord les pronoms possessifs sont» <i>(Fixation acquis M)</i>	D3V1604m
551	Maitresse : écrit au tableau : les pronoms possessifs sont : un seul possesseur <i>(Fixation acquis M)</i>	D3V1604m
552	Elèves : lèvent les doigts <i>(mains levées E)</i>	D2V1002ae
553	Maitresse : « oui» <i>(interrogation M)</i>	D1V203bm
554	Elève : « le mien» <i>(réponse E)</i>	D2V1002ae
555	Maitresse : « le mien» <i>(reprise réponse M)</i>	D3V1601m
556	Maitresse : écrit au tableau <i>(Fixation acquis M)</i>	D3V1604m
557	Maitresse : « le masculin singulier, donc nous avons le mien» <i>(Synthèse M)</i>	D3V1601m
558	Elèves : claquent les doigts. <i>(Participation E)</i>	D0V102e
559	Maitresse : « oui» <i>(interrogation M)</i>	D1V203bm
560	Elève : « le sien» <i>(Réponse E)</i>	D2V1002ae
561	Maitresse : écrit le sien au tableau <i>(Fixation acquis M)</i>	D3V1604m
562	Elèves : claquent les doigts. <i>(Participation E)</i>	D0V102e
563	Maitresse : « oui» <i>(interrogation M)</i>	D1V203bm
564	Elève : « le tien» <i>(Réponse E)</i>	D2V1002ae
565	Maitresse : écrit le tien au tableau. <i>(Fixation acquis M)</i>	D3V1604m
566	Maitresse : « on va mettre le tien avant le sien» <i>(précision M)</i>	D3V1604m
567	Maitresse : « donnez-moi un chiffon» <i>(sollicitation M)</i>	D1V201m
568	Elève : apporte le chiffon à la maitresse. <i>(Exécution M)</i>	D2V202e
569	Maitresse : « Ok ça va on va continuer de l'autre côté ici» <i>(Fixation acquis M)</i>	D3V1604m
570	Maitresse : elle change de tableau pour continuer à écrire la leçon <i>(Fixation acquis M)</i>	D3V1604m
571	Elèves : se tourne vers l'autre tableau pour suivre <i>(Attention E)</i>	D2V901m
572	Maitresse : « ici nous avons le masculin singulier» <i>(Fixation acquis M)</i>	D3V1604m
573	Maitresse : « maintenant féminin singulier» <i>(Rappel M)</i>	D2V1002m

574	Elèves : certains claquent leurs doigts. (<i>Claquement de doigts E</i>)	D0V102e
575	Maitresse : « le féminin singulier oui» (<i>interrogation M</i>)	D1V203bm
576	Elève : « la mienne» (<i>Réponse E</i>)	D2V1002ae
577	Maitresse : « la mienne» (<i>synthèse M</i>)	D3V1601m
578	Maitresse : elle écrit la mienne au tableau (<i>Fixation acquis M</i>)	D3V1604m
579	Elèves : claquent les doigts. (<i>Participation E</i>)	D0V102e
580	Maitresse : « oui» (<i>interrogation M</i>)	D1V203bm
581	Elève : « la tienne» (<i>Réponse E</i>)	D2V1002ae
582	Maitresse : « on va d'abord écrire la sienne» (<i>Fixation acquis M</i>)	D3V1604m
583	Elèves : claquent les doigts. (<i>Participation E</i>)	D0V102e
584	Maitresse : « oui» (<i>interrogation M</i>)	D1V203bm
585	Elève : « la sienne» (<i>Réponse E</i>)	D2V1002ae
586	Maitresse : « on va d'abord écrire la sienne et ensuite la.....» (<i>Fixation acquis M</i>)	D3V1604m
587	Elèves : « la tienne» (<i>Réponse E</i>)	D2V1002ae
588	Maitresse : « alors et si c'est le pluriel ?» (<i>question M</i>)	D2V1002m
589	Elèves : claquent les doigts. (<i>Participation E</i>)	D0V102e
590	Maitresse : « oui» (<i>interrogation M</i>)	D1V203bm
591	Elèves : « les miens » (<i>Réponse E</i>)	D2V1002ae
592	Maitresse : écrit au tableau : « le masculin pluriel » (<i>Acquis M</i>)	D3V1604m
593	Elèves : claquent les doigts. (<i>Participation E</i>)	D0V102e
594	Maitresse : « oui Elisabeth» (<i>interrogation M</i>)	D1V203am
595	Elisabeth : « les miens» (<i>Réponse E</i>)	D2V1002ae
596	Maitresse : « prononce et écrit les miens au tableau» (<i>Acquis M</i>)	D3V1604m
597	Maitresse : « ensuite» (<i>Stimulation M</i>)	D1V201m
598	Elèves : claquent les doigts. (<i>Participation E</i>)	D0V102e
599	Maitresse : « oui David» (<i>interrogation M</i>)	D1V203am
600	David : « les tiens» réponse E	D2V1002ae
601	Maitresse : « prononce et écrit les tiens au tableau» (<i>Acquis M</i>)	D3V1604m
602	Maitresse : « Asseta» (<i>interrogation M</i>)	D1V203am
603	Asseta : « les siens» (<i>réponse E</i>)	D2V1002ae
604	Maitresse : « prononce et écrit les siens au tableau» (<i>Acquis M</i>)	D3V1604m
605	Maitresse : « et maintenant le féminin pluriel» (<i>Stimulation M</i>)	D1V201m
606	Elèves : claquent les doigts. (<i>Participation E</i>)	D0V102e
607	Maitresse : « oui Prisca» (<i>interrogation M</i>)	D1V203am
608	Prisca : « les miennes» (<i>Réponse E</i>)	D2V1002ae
609	Maitresse : « prononce et écrit les miennes au tableau» (<i>Acquis M</i>)	D3V1604m
610	Elèves : claquent les doigts. (<i>Participation E</i>)	D0V102e
611	Maitresse : « oui» (<i>interrogation M</i>)	D1V203bm
612	Elève : « les siennes» (<i>réponse E</i>)	D2V1002ae
613	Maitresse : « prononce et écrit les siennes au tableau» (<i>Acquis M</i>)	D3V1604m
614	Maitresse : elle avait écrit les niennes au lieu de les miennes. (<i>Erreur M</i>)	D3V1304m
615	Elèves : rectifient l'erreur de la maitresse (<i>Correction erreur E</i>)	D3V1303e
616	Elèves : « les miennes» (<i>Correction erreur E</i>)	D3V1303e
617	Maitresse : « Ok merci» (<i>reconnaissance de l'erreur M</i>)	D3V1301m
618	Maitresse : « alors ça c'est un seul possesseur alors maintenant s'il s'agit de plusieurs possesseurs, avec plusieurs possesseurs ?» (<i>Question M</i>)	D2V1002m

619	Maitresse : elle écrit au tableau en couleur : « avec plusieurs possesseurs » (<i>Activité M</i>)	D3V1604m
620	Elèves : claquent les doigts. (<i>Participation E</i>)	D0V102e
621	Maitresse : « oui Charles » (<i>interrogation M</i>)	D1V203am
622	Charles : « la nôtre » (<i>Réponse E</i>)	D2V1002ae
623	Maitresse : « au masculin singulier on va dire la nôtre » (<i>précision M</i>)	D3V1601m
624	Maitresse : « on va aller avec le masculin singulier d'abord » (<i>Règle de travail M</i>)	D2V404m
625	Elèves : claquent les doigts. (<i>Participation E</i>)	D0V102e
626	Maitresse : « on va dire ? Fidèle » (<i>interrogation M</i>)	D1V203am
627	Fidèle : « on va dire le nôtre » (<i>Réponse E</i>)	D2V1002ae
628	Maitresse : « prononce et écrit le nôtre au tableau » (<i>Acquis M</i>)	D3V1604m
629	Elèves : claquent les doigts (<i>Participation E</i>)	D0V102e
630	Maitresse : « oui Victorien » (<i>interrogation M</i>)	D1V203am
631	Elève Victorien : « la nôtre » (<i>Réponse E</i>)	D2V1002ae
632	Maitresse : prononce et écrit au tableau « la nôtre » (<i>Acquis M</i>)	D3V1604m
633	Elèves : claquent les doigts. (<i>Participation E</i>)	D0V102e
634	Maitresse : « oui » (<i>interrogation M</i>)	D1V203bm
635	Elève : « la vôtre » (<i>Réponse E</i>)	D2V1002m
636	Maitresse : prononce et écrit au tableau : « la vôtre » (<i>Acquis M</i>)	D3V1604m
637	Elèves : claquent les doigts. (<i>Participation E</i>)	D0V102e
638	Maitresse : « oui Fidèle » (<i>interrogation M</i>)	D1V203am
639	Fidèle : « la leur » (<i>Réponse E</i>)	D2V1002ae
640	Maitresse : prononce et écrit au tableau : « la leur » (<i>Acquis M</i>)	D3V1604m
641	Elèves : claquent les doigts. Participation E	D0V102e
642	Maitresse : « maintenant si c'est féminin pluriel, masculin pluriel ça ne change pas, n'est-ce pas ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
643	Elèves : claquent les doigts. (<i>Participation E</i>)	D0V102e
644	Maitresse : « oui » (<i>interrogation M</i>)	D1V203bm
645	Elève : « les nôtres » (<i>Réponse E</i>)	D2V1002ae
646	Maitresse : prononce et écrit au tableau « les nôtres » (<i>Acquis M</i>)	D3V1604m
647	Elèves : claquent les doigts. (<i>Participation E</i>)	D0V102e
648	Maitresse : « oui » (<i>interrogation M</i>)	D1V203bm
649	Elèves : « les vôtres » (<i>Réponse E</i>)	D2V1002ae
650	Maitresse : écrit « les vôtres » au tableau (<i>Fixation acquis M</i>)	D3V1604m
651	Elèves : claquent les doigts. (<i>Participation E</i>)	D0V102e
652	Maitresse : « oui Gladys » (<i>interrogation M</i>)	D1V203am
653	Gladys : « les leurs » (<i>Réponse E</i>)	D2V1002m
654	Maitresse : prononce et écrit au tableau : « les leurs » (<i>Acquis M</i>)	D3V1604m
655	Maitresse : elle dépose ses feuilles sur son bureau et part compléter la leçon sur l'autre tableau. (<i>Utilisation tableau M</i>)	D3V1201m
656	Maitresse : elle souligne grammaire, un seul possesseur, masculin singulier. (<i>Utilisation craie M</i>)	D3V1204m
657	Maitresse : « alors vous suivez, donc je lis » (<i>Attention M</i>)	D2V901m
658	Elèves : suivent (<i>Attention E</i>)	D2V1901e
659	Maitresse : « grammaire ; les pronoms possessifs : Le pronom possessif remplace le nom. Il indique le possesseur. Les pronoms possessifs sont :	

	<p>Un seul possesseur ; Masculin singulier ; le mien, le tien, le sien Féminin singulier : La mienne, la sienne, la tienne Masculin pluriel : Les miens, les tiens les siens Féminin pluriel : Les miennes, les tiennes, les siennes</p> <p>Plusieurs possesseurs : Masculin pluriel ; Les miens, le tiens, le siens Féminin pluriel : Les miennes, les siennes, les tiennes Masculin singulier : Le nôtre, le vôtre, le leur Féminin singulier : La nôtre, la vôtre, la leur Féminin pluriel : Les nôtres ; les vôtres, les leurs Masculin pluriel : Les nôtres, les vôtres, les leurs » (<i>lecture M</i>)</p>	D3V1602m
660	Elèves : claquent les doigts. (<i>Participation E</i>)	D0V102e
661	Maitresse : « Elisabeth » (<i>interrogation M</i>)	D1V203am
662	<p>Elisabeth : se lève croise les bras et lit : « grammaire ; les pronoms possessifs : Le pronom possessif remplace le nom. Il indique le possesseur. Les pronoms possessifs sont :</p> <p>Un seul possesseur : Masculin singulier ; Le mien, le tien, le sien Féminin singulier : La mienne, la sienne, la tienne Masculin pluriel : Les miens, les tiens les siens Féminin pluriel : Les miennes, les tiennes, les siennes</p> <p>Plusieurs possesseurs : Masculin pluriel ; Les miens, le tiens, le siens Féminin pluriel : Les miennes, les siennes, les tiennes Masculin singulier : Le nôtre, le vôtre, le leur Féminin singulier : La nôtre, la vôtre, la leur Féminin pluriel : Les nôtres ; les vôtres, les leurs Masculin pluriel : Les nôtres, les vôtres, les leurs » lecture e</p>	D3V1602e D1V203ae
663	Elèves : claquent les doigts. (<i>Participation E</i>)	D0V102e
664	Maitresse : « ça va » (<i>règle de travail M</i>)	D2V404m
665	Elèves : restent assis certains croisent les bras (<i>règle de travail E</i>)	D2V404ae
666	Maitresse : « donc on va se lever » (<i>règle de travail M</i>)	D2V404m
667	Maitresse : « debout » (<i>règle de travail M</i>)	D2V404m
668	Elèves : « je me lève » (<i>Observance règle de travail E</i>)	D2V404ae
669	Elèves : « tous se lèvent » (<i>Observance règle de travail E</i>)	D2V404ae
670	Maitresse : demande de proposer un chant (<i>chant M</i>)	D1V301m
671	Elève : propose un chant. (<i>Proposition E</i>)	D1V301e
672	Maitresse : « 1, 2 » (<i>entonnement M</i>)	D1V301m
673	Elèves : se mettent à chanter ensemble. (<i>Chant E</i>)	D1V301e

Photo3 :capture d'écran de séance de grammaire en classe de *CM1* à **Boassa B**



<u>Déroulé de la séance</u>		
Circonscription d'éducation		SAABA
Ecole de		4_Kouanda
Classe de		CM1
Effectif des élèves		26
Séance/activité		Grammaire
Titre de la leçon		Le complément circonstanciel
Références de l'enregistrement vidéo		Annexe 11
Date		6 mars 2013
Numéro de ligne	Transcriptions des activités (et de leurs contenus) du maître et des élèves, et des événements et attitudes qui les accompagnent (dans l'ordre où ils se produisent et sont observés selon le déroulement de la vidéo)	Codes
001	La classe est en station debout. Certains les bras croisés et d'autres pas. <i>(Observance règle de travail E)</i>	D2V404ae
002	Propos inaudible du maître. <i>(Chant M)</i>	D1V301m
003	Les élèves sont attentifs. <i>(Attention E)</i>	D2V901e
004	Maître : « un, deux » <i>(chant M)</i>	D1V301m
005	Les élèves chantent et tape des mains. <i>(Chant E)</i>	D1V301e
006	Maître : chante avec les élèves. <i>(Chant M)</i>	D1V301m
007	Maître : sillonne dans la classe. <i>(déplacement M)</i>	D2V202m
008	Maître : « c'est bon ! » <i>(renforcement positif M)</i>	D1V201m
009	Maître : « assis ! » <i>(Règle de travail M)</i>	D2V404m
010	Les élèves s'exécutent. <i>(Observance règle de travail E)</i>	D2V404ae
011	Maître : « bien ! qui va me rappeler ce qu'on a vu en grammaire ? c'est hier non ? » <i>(question de rappel M)</i>	D3V501m
012	Elèves : « oui ! » <i>(Réponse E)</i>	D3V501ae
013	Maître : « c'est quelle leçon ? » <i>(question M)</i>	D3V501m
014	Elèves : « moi !!! » <i>(participation E)</i>	D1V201ce
015	Elèves : certains élèves claquent des doigts.	D0V102e
016	Maître : interroge une élève X1. <i>(Désigne élève M)</i>	D1V203bm
017	Maître : « oui ! » <i>(Désigne élève M)</i>	D1V203bm
018	Elève : s'exécute. <i>(Réponse E)</i>	D1V203be
019	Elève : « les compléments circonstanciels » <i>(Réponse E)</i>	D3V501ae
020	Maître : corrige la réponse. <i>(Correction M)</i>	D3V1301m
021	Maître : « le complément de circonstance » <i>(Correction M)</i>	D3V1301m
022	Maître : « reprend ! » <i>(Règle de travail M)</i>	D2V04m
023	Elève : interrogée se lève et corrige. <i>(Correction E)</i>	D3V1301e
024	Elève : « le complément de circonstance »	D3V1301e

	<i>(Correction E)</i>	
025	Maitre : « bien ! » <i>(renforcement positif M)</i>	D2V1301m
026	Maitre : sillonne dans la rangée. <i>(déplacement M)</i>	D2V202m
027	Maitre : « qui va répéter ? » <i>(Sollicitation M)</i>	D1V201m
028	Elèves : lèvent la main. <i>(mains levées E)</i>	D1V201ce
029	Maitre : désigne une élève X2. <i>(désigne élève M)</i>	D1V203bm
030	Elève : s'exécute. <i>(Répétition E)</i>	D3V501ae
031	Maitre : désigne un élève X3. <i>(désigne élève M)</i>	D1V203bm
032	Maitre : « oui ! » <i>(désigne élève M)</i>	D1V203bm
033	Elève : s'exécute. <i>(Répétition E)</i>	D3V501ae
034	Maitre : « oui ! » <i>(désigne élève M)</i>	D1V203bm
035	Maitre : désigne un élève X4. <i>(désigne élève M)</i>	D1V203bm
036	Elève : s'exécute. <i>(Répétition E)</i>	D3V501ae
037	Maitre : « bien ! » <i>(renforcement positif M)</i>	D2V1301m
038	Maitre : « qu'indique le complément de circonstance ? » <i>(question M)</i>	D3V501m
039	Elèves : claquent des doigts. <i>(Claquement doigts E)</i>	D0V102e
040	Maitre : désigne un élève X5. <i>(Interrogation M)</i>	D1V203bm
041	Maitre : « oui ! » <i>(Interrogation M)</i>	D1V203bm
042	Elève : « le complément de circonstance indique ... de l'action. » (l'élève titube dans ses réponses.) <i>(Réponse E)</i>	D3V501ae
043	Maitre : « oui ! qui va reprendre ? » <i>(Sollicitation M)</i>	D1V201m
044	Elèves : lèvent le doigt. <i>(participation E)</i>	D1V201c »
045	Maitre : désigne un élève. <i>(Interrogation M)</i>	D1V203bm
046	Elève : « le complément de circonstance indique une circonstance de l'action. » <i>(Réponse E)</i>	D3V501ae
047	Maitre : répète la réponse de l'élève. <i>(Synthèse M)</i>	D3V501m
048	Maitre : « le complément de circonstance indique une circonstance de l'action. » <i>(Synthèse M)</i>	D3V501m
049	Maitre : se dirige vers le tableau. <i>(déplacement M)</i>	D2V202m
050	Maitre : « bien ! regardez au tableau ! » <i>(Attention M)</i>	D2V901m
051	Maitre : « qui va lire ? » <i>(Sollicitation M)</i>	D1V201m
052	Elèves : « moi !!! » certains claquent des doigts. <i>(participation E)</i>	D1V201ce
053	Maitre : indique une phrase au tableau. <i>(Utilisation tableau M)</i>	D3V1201m
054	Maitre : désigne un élève X6. <i>(interrogation M)</i>	D1V203bm
055	Maitre : « oui ! » <i>(interrogation M)</i>	D1V203bm
056	Elève : Lecture de l'élève <i>(lit E)</i>	D1V203be
057	Elève : « j'aime les manguiers. » <i>(lit E)</i>	D1V203be
058	Maitre : interpelle l'élève. <i>(Supervision M)</i>	D3V1101m
059	Maitre : « les ? » <i>(Supervision M)</i>	D3V1101m
060	Elève : « j'aime les mangues. Le vent soulève la poussière. L'enfant pense à ses parents. » <i>(Correction E)</i>	D3V1301e
061	Maitre : « à ses parents. » <i>(Correction M)</i>	D3V1301m
062	L'élève corrige. <i>(Correction E)</i>	D3V1301e
063	Elève : « à ses parents » <i>(Correction E)</i>	D3V1301e
064	Elèves : claquent des doigts. <i>(Claquement doigts E)</i>	D0V102e
065	Maitre : désigne un élève. <i>(interrogation M)</i>	D1V203bm
066	Maitre : « oui ! » <i>(interrogation M)</i>	D1V203bm

067	Elève : s'exécute. (<i>Lit E</i>)	D1V203be
068	Elève : « j'aime les magues... » (<i>Lit E</i>)	D1V203be
069	Maître : Correction du maître (<i>Correction M</i>)	D3V1301m
070	Maitre : « les mangues » (<i>Correction M</i>)	D3V1301m
071	Elève : « les mangues. Le vent soulevé la poussière.» (<i>lit E</i>)	D1V203be
072	Un élève laisse tomber quelque chose que le maître ramasse pour le lui remettre. (<i>élément perturbateur E</i>)	D0203e
073	Maître : Correction du maître (<i>Correction M</i>)	D3V1301m
074	Maitre : « soulève » (<i>Correction M</i>)	D3V1301m
075	Elève : « soulève la poussière. L'enfant pense à ses parents. » (<i>Correction E</i>)	D3V1301e
076	Maitre : « bien ! » (<i>Renforcement positif M</i>)	D2V1301m
077	Maitre : va vers le tableau. (<i>déplacement M</i>)	D2V202m
078	Maitre : « nous avons vu les compléments du verbe. C'est ça ? » (<i>question M</i>)	D2V1004m
079	Elève : « oui !!! » réponse collective (<i>Réponse E</i>)	D2V1002ae
080	Maitre : « essayez de souligner les compléments du verbe ici ! » (<i>consigne M</i>)	D3V701m
081	Elèves : sont très attentifs. (<i>Attention E</i>)	D2V1601ae
082	Un téléphone sonne dans la classe. (<i>événement perturbateur M</i>)	D0V203m
083	Le maître sillonne dans la rangée. (<i>déplacement M</i>)	D2V202m
084	Maitre : « Dans la première phrase où est le complément du verbe ? » (<i>question M</i>)	D2V1001m
085	Elèves : « moi » quelques-uns lèvent le doigt. (<i>Participation E</i>)	D1V201ce
086	Maitre : désigne un élève. (<i>interrogation M</i>)	D1V203bm
087	Elève : s'exécute. (<i>réponse E</i>)	D1V203be
088	Elève : « mangue » (<i>réponse E</i>)	D2V1001ae
089	Maitre : « pose la question on va voir. » (<i>Aide M</i>)	D3V1101m
090	Maitre : se dirige vers le tableau. (<i>déplacement M</i>)	D2V202m
091	Elève : « j'aime quoi ? » (<i>question E</i>)	D1V203be
092	Maitre : reprend la réponse de l'élève. (<i>Réponse M</i>)	D2V1001m
093	Maitre : « les ? » (<i>Question M</i>)	D2V1001m
094	Elèves : Réponse collective (<i>réponse E</i>)	D2V1001ae
095	Elèves : « les mangues » (<i>réponse E</i>)	D2V1001ae
096	Maitre : « donc tu viens souligner le complément du verbe. » (<i>supervision M</i>)	D3V1101m
097	Elève : s'exécute. (<i>Exécution E</i>)	D3V1101ae
098	Maitre : sillonne dans la classe et observe au tableau. (<i>déplacement M</i>)	D2V202m
099	Maitre : « souligne avec les. » (<i>Supervision M</i>)	D3V1101m
100	Maitre : « bien ! dans la deuxième phrase, où est le complément du verbe ? » (<i>renforcement positif M et question M</i>)	D2V1301m D2V1001m
101	Elève : remet la craie au maître et retourne à sa place. (<i>Déplacement E</i>)	D2V202e
102	Elèves : sont hésitants en levant le doigt. (<i>Participation E</i>)	D1V201ce
103	Maitre : désigne un élève. (<i>interrogation M</i>)	D1V203bm
104	Maitre : « oui ! Sayouba » (<i>interrogation M</i>)	D1V203am

105	Sayouba : Propos inaudible de l'élève. <i>(Réponse E)</i>	D1V203ae
106	Maitre : « pose la question on va voir ? » <i>(guidage M)</i>	D3V1101m
107	Sayouba : Propos inaudible de l'élève. <i>(Réponse E)</i>	D1V203ae
108	Maitre : « fort ! » <i>(stimulation M)</i>	D1V201m
109	Sayouba : « le vent soulève pourquoi » propos inaudible, <i>(Réponse E)</i>	D1V203ae
110	Maitre : « c'est comme ça ? » <i>(question de vérification E)</i>	D2V1004m
111	Elève : « non !!! » réponse collective <i>(Réponse E)</i>	D2V1004ae
112	Elèves : lèvent le doigt. <i>(Participation E)</i>	D1V201ce
113	Maitre : désigne un élève X7. <i>(interrogation M)</i>	D1V203bm
114	Elève : « le vent soulève quoi ? » <i>(Réponse E)</i>	D1V203be D3V1304e
115	Maitre : « le vent soulève quoi ? reprend ! » <i>(correction M)</i>	D3V1301m
116	L'élève s'exécute. <i>(correction E)</i>	D3V1301e
117	Elève : « le vent soulève quoi ? » <i>(correction E)</i>	D3V1301e
118	Maitre : « bien ! » <i>(renforcement positif M)</i>	D2V1301m
119	Maitre : « le vent soulève quoi ? » <i>(Synthèse M)</i>	D3V1601m
120	Maitre : « la poussière » <i>(Synthèse M)</i>	D3V1601m
121	Les élèves sont attentifs. <i>(Attention E)</i>	D2V901e
122	Maitre : désigne l'élève pour une tâche. <i>(interrogation E)</i>	D1V203bm
123	Maitre : « viens souligner ! » <i>(consigne M)</i>	D3V701m
124	L'élève s'exécute. <i>(Respect consigne E)</i>	D3V701ae
125	Maitre : « troisième phrase, où est le complément du verbe ? » <i>(question M)</i>	D2V2101m
126	Certains élèves lèvent le doigt. <i>(Mains levées E)</i>	D1V201ce
127	Maitre : désigne un élève X8. <i>(interrogation E)</i>	D1V203bm
128	Elève : propos inaudible de l'élève. <i>(Réponse E)</i>	D1V203be
129	Maitre : « fort ! » <i>(stimulation M)</i>	D1V201m
130	Elève : Propos inaudible <i>(réponse E)</i>	D1V203be
131	Maitre : « pose la question on va voir. » <i>(Guidage M)</i>	D3V1101m
132	Elève : « l'enfant pense où ? » <i>(Réponse E)</i>	D1V203be
133	Maitre : « c'est ça ? » <i>(question M de vérification)</i>	D2V1004m
134	Elèves : « moi !!! » certains claquent les doigts. <i>(Participation E)</i>	D1V201ce
135	Le maitre sillonne dans la classe. <i>(déplacement M)</i>	D2V202m
136	Le maitre désigne un élève X9. <i>(interrogation E)</i>	D1V203bm
137	Maitre : « oui ! » <i>(interrogation E)</i>	D1V203bm
138	Elève : « l'enfant pense quoi ? » <i>(Réponse E)</i>	D1V203be
139	Maitre : « c'est ça ? » <i>(question M vérification)</i>	D2V1004m
140	Elèves : « non ! » <i>(réponse de quelques élèves E)</i>	D2V1004ae
141	Maitre : désigne un autre élève X 10. <i>(interrogation E)</i>	D1V203bm
142	Elève : s'exécute. <i>(Réponse E)</i>	D1V203be
143	Elève : « l'enfant pense à qui ? » <i>(Réponse E)</i>	D1V203be
144	Maitre : « très bien ! » <i>(renforcement positif M)</i>	D2V1301m
145	Maitre : reprend la réponse de l'élève. <i>(Synthèse M)</i>	D3V1601m
146	Maitre : « donc à ses parents. » <i>(Synthèse M)</i>	D3V1601m
147	Elèves : complètent la réponse du maitre. <i>(Complément E)</i>	D3V1603e
148	Elèves : « ses parents » <i>(Complément E)</i>	D3V1603e

149	Maitre : « donc où est le complément du verbe ? » (<i>question M</i>)	D2V2101m
150	Elèves : « moi ! » certains lèvent juste le doigt. (<i>Participation E</i>)	D1V201ce
151	Maitre : désigne une élève X 11. (<i>interrogation M</i>)	D1V203bm
152	Elève : « ses parents » (<i>réponse E</i>)	D1V203be D2V2101ae
153	Maitre : « à ses parents » (<i>synthèse M</i>)	D3V1601m
154	Maitre : souligne au tableau. (<i>Acquis M</i>)	D3V1604m
155	Maitre : « bien ! hier nous avons vu les compléments de circonstance. Aujourd'hui encore nous allons voir les différents compléments de circonstance. » (<i>Présentation de la compétence M</i>)	D2V801m
156	Maitre : « qui connaît déjà un complément de circonstance ? » (<i>question de connaissance M</i>)	D2V1001m
157	Aucun ne lève le doigt (<i>Absence de réponse E</i>)	D3V501be
158	Maitre : « personne ! » (<i>Réaction M</i>)	D2V1001m
159	Les élèves sont attentifs. (<i>Attention E</i>)	D2V501e
160	Maitre : « donc aujourd'hui, vous allez suivre pour connaître les compléments de circonstance. » (<i>Objectif leçon M</i>)	D2V701m
161	Le maitre est au tableau. (<i>Station au tableau M</i>)	D2V203m
162	Maitre : « lisez ici ! silencieusement avec les yeux ! » (<i>consigne M</i>)	D3V601m
163	Les élèves s'exécutent (<i>Lecture silencieuse E</i>)	D3V601ce
164	Certains élèves lèvent le doigt. (<i>Mains levées E</i>)	D1V201ce
165	Le maitre passe dans la rangée. (<i>Déplacement M</i>)	D2V202m
166	Maitre : « ça va ? » (<i>question de vérification M</i>)	D2V1004m
167	Elèves : « oui ! » (<i>réponse de quelques élèves E</i>)	D2V1004ae
168	Maitre : « bien ! » (<i>renforcement positif M</i>)	D2V1301m
169	Maitre : « donc suivez au tableau. » (<i>Attention M</i>)	D2V1501m
170	Lecture du maitre (<i>lecture M</i>)	D2V1501m
171	Maitre : « Ma gaule s'abat dans les herbes. On fera tout de suite. Ses forces diminuaient rapidement. » (<i>lecture M</i>)	D2V1501m
172	Elèves : « moi !!! » certains claquent des doigts. (<i>Participation E</i>)	D1V201ce
173	Le maitre désigne un élève. (<i>Interrogation M</i>)	D1V203am
174	Maitre : « oui ! Sayouba ! » (<i>Interrogation M</i>)	D1V203am
175	Lecture magistrale de l'élève. (<i>Réponse E</i>)	D1V203ae
176	Elèves : « moi !!! » certains claquent des doigts. (<i>Participation E</i>)	D1V201ce
177	Le maitre désigne un élève. (<i>Interrogation M</i>)	D1V203am
178	Maitre : « euh ! Bané » (<i>Interrogation M</i>)	D1V203am
179	Bané : Difficulté de Lecture (<i>Mauvaise lecture E</i>)	D1V203ae
180	Correction immédiate du maitre (<i>Correction lecture M</i>)	D3V2004m
181	Elèves : « moi !!! » certains claquent des doigts. (<i>Participation E</i>)	D1V201ce
182	Le maitre désigne un élève X12. (<i>Interrogation M</i>)	D1V203bm
183	Maitre : « oui ! » (<i>Interrogation M</i>)	D1V203bm
184	Lecture de l'élève (<i>Réponse E</i>)	D1V203be

185	Correction de la lecture de l'élève. (<i>Correction lecture M</i>)	D3V2004m
186	Le maitre regarde sur sa montre. (<i>Temps M</i>)	D2V101m
187	Elèves : « moi !!! » certains claquent des doigts. (<i>Participation E</i>)	D1V201ce
188	Maitre : « bien ! » (<i>renforcement positif M</i>)	D3V1601m
189	Maitre : « qu'est-ce qui s'abat dans les herbes ? ce qui s'abat dans les herbes ? » (<i>question M</i>)	D2V1502m
190	Elèves : « moi !!! » certains claquent des doigts. (<i>Participation E</i>)	D1V201ce
191	Le maitre désigne un élève X 13. (<i>Interrogation M</i>)	D1V203bm
192	Maitre : « oui ! » (<i>Interrogation M</i>)	D1V203bm
193	Elève : « ma gaule » (<i>Réponse E</i>)	D2V1502ae
194	Maitre : « ma gaule » le maitre reprend la réponse de l'élève. (<i>synthèse M</i>)	D2V1502m D3V1601M
195	Le maitre se déplace vers le tableau. (<i>déplacement M</i>)	D2V202m
196	Maitre : « ma gaule ! qu'est-ce que ça veut dire ma gaule ? qui va me dire ce que c'est qu'une gaule ? » (<i>question M</i>)	D2V1001m
197	Les élèves sont attentifs. (<i>Attention E</i>)	D2V1501ae
198	Maitre : « ma gaule s'abat dans... » (<i>lecture M</i>)	D1V201m
199	Elèves : « les herbes » (<i>Complément E</i>)	D1V201ce
200	Maitre : « vous connaissez la gaule ? » (<i>question M</i>)	D2V1001m
201	Aucune réponse des élèves. (<i>Absence de réponse E</i>)	D3V501be
202	Maitre : « généralement, quand les femmes partent en brousse pour chercher les tamarins. » (<i>explication M</i>)	D2V1201m
203	Maitre : « vous connaissez les fruits du tamarin ? » (<i>explication M</i>)	D2V1201m
204	Elèves : « oui ! » (<i>réponse de quelques élèves E</i>).	D2V1201e
205	Maitre : « ils partent avec un long bois et il y a une fourche et ils récoltent. Là où ils ne peuvent pas avoir ; ils utilisent ce bois-là. » (<i>explication M</i>)	D2V1201m
206	Maitre : « c'est ça ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
207	Elèves : « oui !!! » (<i>Réponse E</i>)	D2V1004ae
208	Maitre : « c'est ce bois là qu'on appelle la gaule. » (<i>explication M</i>)	D2V1201m
209	Les élèves sont attentifs. (<i>Attention E</i>)	D2V1501ae
210	Maitre : « ensuite comment étaient ses forces ? » (<i>question M</i>)	D2V1001m
211	Le maitre sillonne dans la classe. (<i>Déplacement M</i>)	D2V202m
212	Maitre : « hum ? » (onomatopée) (<i>question M</i>)	D2V1001m
213	Elèves : « moi !! » certains lèvent le doigt. (<i>Participation E</i>)	D1V201ce
214	Maitre : « ses forces ? » (<i>question M</i>)	D2V1001m
215	Le maitre désigne une élève X 14. (<i>interrogation M</i>)	D1V203bm
216	Maitre : « oui ! » (<i>interrogation M</i>)	D1V203bm
217	Elève : « ses forces étaient diminuées. » (<i>Réponse E</i>)	D1V203be D2V1001ae
218	Maitre : « diminuer comment ? » (<i>question M</i>)	D2V1001m
219	Elève : « diminuer rapidement. » (<i>Réponse E</i>)	D2V1001ae
220	Maitre : « diminuaient rapidement. Ça veut dire qu'il perd ses forces. » (<i>synthèse M</i>)	D3V1601m

221	Le maitre retourne au tableau. (<i>déplacement M</i>)	D2V202m
222	Maitre : « bien ! » (<i>renforcement positif M</i>)	D2V1301m
223	Maitre : « nous allons tenter de souligner le verbe dans cette phrase. » (<i>Consigne M</i>)	D3V701m
224	Les élèves sont attentifs. (<i>Attention E</i>)	D2V1501ae
225	Maitre : « où est le verbe dans la première phrase? » (<i>question M</i>)	D2V1502m
226	Les élèves lèvent le doigt. (<i>mains levées E</i>)	D2V1502ae
227	Le maitre désigne un élève X15. (<i>interrogation M</i>)	D1V203bm
228	Maitre : « oui ! » (<i>interrogation M</i>)	D1V203bm
229	Elève : « s'abat. » (<i>réponse E</i>)	D2V1502ae
230	Le maitre est tableau. (<i>station au tableau M</i>)	D2V203m
231	Maitre : « oui ! très bien » (<i>renforcement positif M</i>)	D2V1301m
232	Maitre : « s'abat » (<i>Synthèse M</i>)	D3V1601m
232	Le maitre souligne la réponse de l'élève. (<i>Acquis M</i>)	D3V1604m
233	Maitre : « ensuite dans les herbes. Qui va poser une question pour trouver le complément ? » (<i>Sollicitation M</i>)	D1V201m
234	Maitre : « le complément ici là c'est quoi ? qui va poser la question on va voir ? qui va tenter ? » (<i>Sollicitation M</i>)	D1V201m
235	Aucune réponse des élèves (<i>Absence de réponse E</i>)	D2V1502be
236	Maitre : « bon ! on va continuer » (<i>Attention M</i>)	D2V1501m
237	Les élèves sont attentifs. (<i>Attention E</i>)	D2V1501ae
238	Maitre : « on dit ma gaule s'abat dans les herbes. Vous connaissez les herbes ? » (<i>question M</i>)	D2V1004m
239	Elèves : « oui ! » (<i>réponse collective E</i>)	D2V1004ae
240	Maitre : « ça indique quoi quand on dit dans les herbes ? ça indique quoi ? » gestes illustratifs du maitre, (<i>question M</i>)	D2V1502m D3V1101m
241	Elèves : « moi !!! » certains lèvent (<i>Mains levées E</i>)	D2V1502ae
242	Maitre : « ça indique quoi dans les herbes ? » (<i>question M</i>)	D2V1502m
243	Des élèves complètent la fin de la phrase. (<i>Complément E</i>)	D2V1502ae
244	Le maitre désigne un élève X 16. (<i>interrogation M</i>)	D1V203bm
245	Maitre : « oui ! le ? » (<i>interrogation M</i>)	D1V203bm
246	Elève : « le lieu » (<i>Réponse E</i>)	D2V1502ae
247	Maitre : « très bien ! ça indique le lieu. » (<i>renforcement positif M</i>)	D2V1301m
248	Le maitre écrit au tableau. (<i>Fixation acquis M</i>)	D3V1604m
249	Maitre et élève : « le lieu » (<i>Répétition M</i>)	D3V1606m
250	Maitre : « écrivez lieu sur les ardoises. » (<i>Règle de travail M</i>)	D2V404m
251	Les élèves s'exécutent. (<i>Observance règle de travail E</i>)	D2V404ae
252	Maitre : « on va répéter : dans les herbes indique le lieu » (<i>Répétition M</i>)	D3V1606m
253	Elèves : « moi !!! » certains claquent le doigt. (<i>Participation E</i>)	D0V102e
254	Le maitre désigne un élève X17. (<i>Interrogation M</i>)	D1V203bm
255	Maitre : « oui ! » (<i>Interrogation M</i>)	D1V203bm
256	Elève : « dans les herbes indique le lieu. » (<i>répétition E</i>)	D3V1606e
257	Le maitre désigne plusieurs élèves qui répètent la phrase. (<i>Interrogation M</i>)	D1V203bm D3V1606e

258	Le maitre désigne un élève par son nom. (<i>Interrogation M</i>)	D1V203am
259	Maitre : « oui ! Gérard » (<i>Interrogation M</i>)	D1V203am
260	Elève : « dans les herbes indique dans le lieu. » (<i>répétition E</i>)	D3V1606e
261	L'élève a des difficultés. (<i>Problème répétition E</i>)	D3V1304e
262	Le maitre répète correctement la phrase. (<i>Correction M</i>)	D3V2004m
263	L'élève reprend la répétition de la phrase. (<i>répétition E</i>)	D3V1606e D3V2004e
264	Maitre : « bien ! c'est bon ! » (<i>renforcement positif M</i>)	D2V1301m
265	Les élèves baissent les doigts et sont attentifs. (<i>observance règle de travail E</i>)	D2V404ae
266	Maitre : « qui va poser la question pour qu'on sache que dans les herbes indiquent vraiment le lieu ? quelle question on peut poser pour trouver ce complément-là ? » (<i>question de connaissance M</i>)	D2V1001m
267	Quelques élèves lèvent le doigt. (<i>mains levées E</i>)	D2V1001ae
268	Le maitre désigne un élève X 18. (<i>interrogation M</i>)	D1V203bm
269	Maitre : « oui ! » (<i>interrogation M</i>)	D1V203bm
270	Propos inaudible de l'élève (<i>réponse E</i>)	D1V203be
271	Maitre : « pose on va voir. » (<i>Encouragement M</i>)	D1V201m
272	Elève : « ma gaule s'abat où ? » (<i>réponse E</i>)	D2V1001ae
273	Maitre : « ma gaule s'abat où ? c'est où ? » (<i>question M</i>)	D2V1001m
274	Elève : « dans les herbes » (<i>réponse E</i>)	D2V1001ae
275	Maitre et élèves : « dans les herbes » (<i>Synthèse M</i>)	D3V1601m
276	Maitre : « dans les herbes c'est ? » (<i>question M</i>)	D2V1001m
277	Le maitre désigne un élève X 19. (<i>interrogation M</i>)	D1V203bm
278	Elève : « c'est un complément d'objet. » (<i>réponse E</i>)	D2V1001ae D3V1304e
279	Maitre : « c'est un complément de circonstance. » (<i>correction M</i>)	D3V1301m
280	Maitre : « mais c'est un complément de circonstance qui indique quoi ? il indique quoi ? » (<i>question M</i>)	D2V1001m
281	Elèves : « moi !!! » certains élèves lèvent le doigt. (<i>mains levées E</i>)	D2V1001ae
282	Le maitre désigne un élève X20. (<i>interrogation M</i>)	D1V203bm
283	Elève : « il indique le lieu. » (<i>réponse E</i>)	D2V1001ae
284	Maitre : « il indique ... » (<i>Synthèse M</i>)	D3V1601m
285	Maitre et élèves : « le lieu » (<i>Synthèse M</i>)	D3V1601m
286	Le maitre est en station debout près du tableau. (<i>Station au tableau M</i>)	D2V203m
287	Maitre : « donc comme c'est un complément de circonstance qui indique encore le lieu, nous allons l'appeler ? nous allons l'appeler quoi ? » (<i>question M</i>)	D2V1001m
288	Aucune réaction des élèves (<i>Absence de réponse E</i>)	D3V501be
289	Maitre : « hein ? qui ? » (<i>question M</i>)	D2V1001m
290	Le maitre désigne un élève X21. (<i>interrogation M</i>)	D1V203bm
291	Maitre : « oui ! » (<i>interrogation M</i>)	D1V203bm
292	Elève : « nous allons l'appeler le complément circonstanciel de lieu. » (<i>Réponse E</i>)	D2V1001ae D1V203be
293	Maitre : « c'est bien ! » (<i>renforcement positif M</i>)	D2V1301m

294	Maitre : « nous allons l'appeler le complément circonstanciel de lieu. » (<i>synthèse M</i>)	D3V1601m
295	Le maitre écrit la réponse de l'élève au tableau. (<i>Fixation acquis M</i>)	D3V1604m
296	Maitre : « qui va reprendre le complément circonstanciel de Lieu ? » (<i>Sollicitation M</i>)	D1V201m
297	Elèves : « moi !!! » certains claquent des doigts. (<i>Participation E</i>)	D1V201ce
298	Le maitre désigne un élève X22. (<i>Interrogation M</i>)	D1V203bm
299	L'élève s'exécute. (<i>Réponse E</i>)	D1V203be
300	Maitre : « faut parler fort ! » (<i>stimulation M</i>)	D1V201m
301	Le maitre désigne un élève X23. (<i>Interrogation M</i>)	D1V203bm
302	Elève : « les compléments circonstanciels de lieu » (<i>Réponse E</i>)	D1V203be
303	Le maitre corrige : « le » (<i>Correction M</i>)	D3V1301m
304	L'élève répète. (<i>correction E</i>)	D3V1301e
305	Le maitre désigne un élève X24. (<i>Interrogation M</i>)	D1V203bm
306	Maitre : « oui ! » (<i>Interrogation M</i>)	D1V203bm
307	L'élève s'exécute. (<i>Répétition E</i>)	D3V1606e
308	Le maitre interroge plusieurs élèves qui répètent à tour de rôle. (<i>Interrogation M</i>)	D1V203bm D3V1606e
309	Maitre : « ne claquez plus » le maitre fait un signe avec les doigts. (<i>Rappel à l'ordre M</i>)	D2V502m
310	Les élèves continuent de répéter à tour de rôle. (<i>Répétition E</i>)	D3V1606e
311	Maitre : « écrivez sur les ardoises : complément circonstanciel de lieu. » (<i>Règle de travail M</i>)	D2V404m
312	Les élèves s'exécutent. (<i>Observance règle de travail E</i>)	D2V404ae
313	Maitre : « et on répète ceux qui n'ont pas encore répéter. » (<i>fait répéter M</i>)	D3V1606m
314	Les élèves s'exécutent. (<i>Répétition E</i>)	D3V1606e
315	Maitre : « bien ! » (<i>renforcement positif M</i>)	D2V1301m
316	Maitre : « donc nous allons dire que le complément circonstanciel de lieu répond à la question ? il répond à quelle question ? » (<i>question M</i>)	D2V1001m
317	Elèves : Certains élèves lèvent le doigt. (<i>mains levées E</i>)	D2V1001ae
318	Le maitre désigne un élève X25. (<i>interrogation M</i>)	D1V203be
319	Maitre : « oui ! » (<i>interrogation M</i>)	D1V203bm
320	Elève : « où ! » (<i>réponse E</i>)	D1V203be D2V1001ae
321	Maitre : « reprend ! » (<i>fait répéter M</i>)	D3V1606m
323	Elève : « il répond à la question où. » (<i>réponse E</i>)	D2V1001ae
324	Maitre : « il répond à la question où. » (<i>synthèse M</i>)	D3V1604m
325	Maitre : « regardez où là ! » (<i>Attention M</i>)	D2V901m
326	Maitre : « quel serait la place de où ? où là c'est où ? regardez ! c'est après quoi ? » (<i>question M</i>)	D2V1001m
327	Certains lèvent le doigt. (<i>mains levées E</i>)	D2V1001ae
328	Le maitre désigne un élève X26. (<i>interrogation M</i>)	D1V203bm
329	Maitre : « oui ! » (<i>interrogation M</i>)	D1V203bm
330	Maitre : « il vient après ? » (<i>question M</i>)	D2V1001m

331	Elève : « il vient après le verbe. » <i>(réponse E)</i>	D2V1001ae
332	Maitre : « où vient après... » <i>(synthèse M)</i>	D3V1601m
333	Maitre et élèves : « le verbe » <i>(synthèse M)</i>	D3V1601m
334	Le maitre écrit au tableau et explique. <i>(acquis M)</i>	D3V1604m
335	Maitre : « donc on dit ma gaule s'abat où ? » <i>(question M)</i>	D2V1007m
336	Maitre : « ma gaule s'abat dans les ? » <i>(question M)</i>	D2V1007m
337	Elève : « les herbes » <i>(Réponse E)</i>	D2V1007ae
338	Maitre : « donc dans, dans les herbes indiquent que c'est le ... » <i>(Explication M)</i>	D2V1201m
339	Maitre et élèves : « le lieu » <i>(Explication M)</i>	D2V1201m
340	Maitre : « qui va me donner un exemple où on aura un complément circonstanciel de lieu ? » <i>(Sollicitation M)</i>	D1V201m
341	Maitre : « qui va donner un exemple ? » <i>(Sollicitation M)</i>	D1V201m
342	Quelques élèves lèvent le doigt. <i>(Participation E)</i>	D1V201ce
343	Le maitre désigne un élève X27. <i>(interrogation M)</i>	D1V203bm
344	Maitre : « oui ! » <i>(interrogation M)</i>	D1V203bm
345	Elève : « les élèves viennent très tôt le matin. » <i>(Sollicitation M)</i>	D1V203be
346	Le maitre reprend l'exemple de l'élève et l'écrit au tableau. <i>(Utilisation tableau M)</i>	D3V1201m
347	Maitre : « les élèves viennent très tôt le matin. » <i>(Utilisation tableau M)</i>	D3V1201m
348	Les élèves sont attentifs. <i>(Attention E)</i>	D2V901m
349	Maitre : « très tôt le matin c'est ça ? » <i>(question M)</i>	D2V1004m
350	Elèves : « non !!! » <i>(Réponse E)</i>	D2V1004ae
351	Maitre : « c'est un exemple. » <i>(Reprise M)</i>	D2V1004m
352	Maitre : « les élèves viennent très tôt le matin. Pose la question on va voir. » <i>(consigne M)</i>	D3V701m
353	Elève : « les élèves viennent quand ? » <i>(Réponse E)</i>	D1V203be
354	Maitre : « han ! » onomatopée <i>(question M)</i>	D1V401m
355	Maitre : « complément circonstanciel de lieu ça répond à la question quand ? » <i>(question M)</i>	D2V1004m
356	Elève : « non ! » <i>(réponse E)</i>	D2V1004ae
357	Maitre : « donc qui va ? » <i>(Sollicitation M)</i>	D1V201m
358	Le maitre désigne un élève X28. <i>(interrogation M)</i>	D1V203bm
359	Elève : « les élèves viennent à l'école. » <i>(Réponse E)</i>	D1V203be
360	Maitre : « pose la question on va voir. » <i>(consigne M)</i>	D3V701m
361	Elève : « les élèves viennent où ? » <i>(Réponse E)</i>	D1V203be D3V1004e
362	Maitre : « très bien ! » <i>(renforcement positif M)</i>	D2V1301m
363	Le maitre écrit l'exemple de l'élève au tableau. <i>(Utilisation tableau M)</i>	D3V1004m
364	Maitre : « donc où est le complément circonstanciel de lieu ? » <i>(question M)</i>	D2V1001m
365	Quelques élèves lèvent le doigt. <i>(mains levées E)</i>	D2V1001ae
366	Le maitre désigne une élève X29. <i>(Interrogation M)</i>	D1V203bm
367	Maitre : « oui ! » <i>(Interrogation M)</i>	D1V203bm
368	Elève : « à l'école » <i>(Réponse E)</i>	D1V203be
369	Maitre : « à l'école » <i>(synthèse M)</i>	D3V1601m
370	Maitre : « à l'école indique le lieu. » <i>(synthèse M)</i>	D3V1601m

371	Les élèves suivent attentivement le maître. (<i>Attention E</i>)	D2V901m
372	Maitre : « qui va donner encore ? » (<i>Sollicitation M</i>)	D1V201m
373	Les élèves lèvent le doigt. (<i>participation E</i>)	D1V201ce
374	Le maître désigne un élève X 30. (<i>Interrogation M</i>)	D1V203bm
375	Maitre : « oui ! » (<i>Interrogation M</i>)	D1V203bm
376	Elève : « je vais au village. » (<i>Réponse E</i>)	D3V1004e
377	Maitre : « très bien ! » (<i>renforcement positif M</i>)	D2V1301m
378	Maitre : « je vais au village. » (<i>Reprise M</i>)	D3V1004m
379	Le maître écrit la phrase au tableau. (<i>utilisation tableau M</i>)	D3V1201m
380	Maitre : « pose la question on va voir. » (<i>consigne M</i>)	D3V701m
381	Elève : « je vais où ? » (<i>Réponse E</i>)	D1V203be
382	Le maître reprend la question de l'élève. (<i>Reprise M</i>)	D3V1004m
383	Maitre : « je vais où ? » (<i>Question M</i>)	D2V1001m
384	Elève : « au village » (<i>Réponse E</i>)	D2V1001ae
385	Maitre : « au village est le complément circonstanciel de lieu. » (<i>synthèse M</i>)	D3V1601m
386	Maitre : « bien ! » (<i>renforcement positif M</i>)	D2V1301m
387	Maitre : « on va aller à la deuxième phrase. » (<i>règle de travail M</i>)	D2V404m
388	Les élèves suivent le maître. (<i>Attention E</i>)	D2V901m
389	Maitre : « qui va reprendre la deuxième phrase ? » (<i>sollicitation M</i>)	D1V201m
390	Les élèves lèvent le doigt. (<i>mains levées E</i>)	D1V201ce
391	Le maître désigne un élève X 31. (<i>Interrogation M</i>)	D1V203bm
392	Maitre : « oui ! » (<i>Interrogation M</i>)	D1V203bm
393	L'élève s'exécute. (<i>Réponse E</i>)	D1V203be
394	Elève : « on fera tout de suite. » (<i>Réponse E</i>)	D1V203be
395	Le maître reprend à haute voix la phrase. (<i>Activité M</i>)	D2V1502m
396	Le maître sillonne dans la rangée. (<i>déplacement M</i>)	D2V202m
397	Maitre : « où est le verbe dans cette phrase ? » (<i>question M</i>)	D2V1502m
398	Elèves : « moi !!! » certains claquent des doigts. (<i>Participation E</i>)	D2V1502ae
399	Maitre : « il y a des gens depuis là ! qui n'ont pas encore parlé. » (<i>Encouragement à la prise de parole M</i>)	D1V202m
400	Le maître cherche qui interroger. (<i>encouragement M</i>)	D1V202m
401	Les élèves ont toujours le doigt levé. (<i>main levée E</i>)	D2V1502ae
402	Le maître désigne un élève M. (<i>désigne élève M</i>)	D1V203bm
403	Maitre : « toi ! » (<i>désigne élève M</i>)	D1V203bm
404	Elève : « fera » (<i>réponse E</i>)	D2V1502ae
405	Maitre : « fera » (<i>reprise à haute voix M</i>)	D3V1601m
406	Maitre : « bien ! » (<i>renforcement positif M</i>)	D2V1301m
407	Le maître se déplace en direction du tableau. (<i>déplacement M</i>)	D2V202m
408	Maitre : « où est le complément dans cette phrase ? » (<i>question M</i>)	D2V1502m
409	Le maître reprend la question. (<i>question M</i>)	D2V1502m
410	Quelques élèves lèvent le doigt. (<i>Mains levées E</i>)	D2V1502ae
411	Le maître désigne un élève X32. (<i>désigne élève M</i>)	D1V203bm
412	Maitre : « oui ! » (<i>désigne élève M</i>)	D1V203bm

413	Elève : « tout de suite » <i>(réponse E)</i>	D2V1502ae
414	Maitre : « très bien ! » <i>(renforcement positif M)</i>	D2V1301m
415	Maitre : « c'est un complément du verbe. » <i>(Synthèse M)</i>	D3V1601m
416	Maitre : « c'est ça ? » <i>(question de vérification M)</i>	D2V1004m
417	Maitre : « regardez ! » <i>(Attention M)</i>	D2V1501m
418	Maitre : « comment on va poser la question pour savoir ? c'est quelle question on va poser ? » <i>(question M)</i>	D2V1502m
419	Quelques élèves lèvent le doigt. <i>(mains levées E)</i>	D2V1502ae
420	Maitre : « deux seulement ? » <i>(Encouragement M)</i>	D1V202m
421	Le maitre désigne un élève X33. <i>(désigne élève M)</i>	D1V203bm
422	Maitre : « oui ! » <i>(désigne élève M)</i>	D1V203bm
423	Propos inaudible de l'élève. <i>(Réponse E)</i>	D1V203be
424	Maitre : « c'est ça ? » <i>(question M)</i>	D2V1004m
425	Elèves : « non !!! » <i>(réponse collective E)</i>	D2V1004ae
426	Le maitre désigne un autre élève X 34. <i>(désigne élève M)</i>	D1V203bm
427	Maitre : « oui !!! » <i>(désigne élève M)</i>	D1V203bm
428	Elève : « on fera quand ? » <i>(Réponse E)</i>	D2V1502ae D1V203be
429	Le maitre reprend à haute voix la proposition de l'élève. <i>(synthèse M)</i>	D3V1601m
430	Maitre : « on fera quand ? quand ? » <i>(synthèse M)</i>	D3V1601m
431	Le maitre explique avec des gestes au tableau. <i>(Explication M)</i>	D2V1201m
432	Maitre : « tout de suite là ! ça indique le ? » <i>(question M)</i>	D2V1502m
433	Le maitre désigne un élève X35. <i>(désigne élève M)</i>	D1V203bm
434	Maitre : « oui ! » <i>(désigne élève M)</i>	D1V203bm
435	Elève : « tout de suite ça indique le lieu. » <i>(Réponse E)</i>	D2V1502ae
436	Maitre : « ça indique le lieu ? » <i>(question M)</i>	D2V1004m
437	Elèves : « non !!! » <i>(réponse collective E)</i>	D2V1004be
438	Maitre : « ça indique quoi ? » <i>(question M)</i>	D2V1502m
439	Le maitre désigne un élève X36. <i>(désigne élève M)</i>	D1V203bm
440	Maitre : « oui ! » <i>(désigne élève M)</i>	D1V203bm
441	Elève : « ça indique le temps. » <i>(réponse E)</i>	D1V203be D2V1502ae
442	Le maitre reprend les propos de l'élève que la classe complète. <i>(Synthèse M)</i>	D3V1601m
443	Maitre et élèves : « ça indique le temps. » <i>(Synthèse M)</i>	D3V1601m
444	Maitre : « ça indique le temps, le moment, la période. ici là ! ça indique le temps. Donc tout de suite, c'est aussi un complément de circonstance. » <i>(Complément M)</i>	D3V1605m
445	Les élèves sont attentifs. <i>(Attention E)</i>	D2V1501ae
446	Maitre : « et comme vous avez dit. Il indique quoi ? » <i>(question de rappel M)</i>	D2V1002m
447	Aucune réponse des élèves <i>(Absence de réponse E)</i>	D3V501be
448	Le maitre désigne un élève. <i>(désigne élève M)</i>	D1V203bm
449	Maitre : « Sayouba ! » <i>(désigne élève M)</i>	D1V203am
450	Sayouba : L'élève s'exécute. <i>(Réponse E)</i>	D1V203am
451	Sayouba : « il indique le temps. » <i>(Réponse E)</i>	D2V1002ae
452	Le maitre reprend à haute voix la proposition de l'élève. <i>(synthèse M)</i>	D3V1601m

453	Maitre : « il indique le temps. » (<i>synthèse M</i>)	D3V1601m
454	Maitre : « le complément de circonstance qui indique le temps, comment on va l'appeler ? » (<i>question M</i>)	D2V1001m
455	Aucune réponse des élèves (<i>absence de réponse E</i>)	D3V501be
456	Le maitre reprend sa question (<i>question M</i>)	D2V1001m
457	Aucune réponse des élèves (<i>absence de réponse E</i>)	D3V501be
458	Maitre : « ici on a dit que ça indique le lieu. Et que c'est le complément circonstanciel de lieu. » (<i>Guidage M</i>)	D3V1101m
459	Maitre : « ici, maintenant comme ça indique le temps. On va dire quoi ? » (<i>question reformulée M</i>)	D2V1001m
460	Le maitre désigne un élève X37. (<i>désigne élève M</i>)	D1V203bm
461	Elève : « on va dire que c'est le complément circonstanciel de temps. » (<i>Réponse E</i>)	D1V203be D2V1001ae
462	Maitre : « très bien ! » (<i>renforcement positif M</i>)	D2V1301m
463	Maitre : « on va dire que c'est le complément circonstanciel de temps. » (<i>synthèse M</i>)	D3V1601m
464	Le maitre interroge des élèves qui répètent à tour de rôle. (<i>désigne élève M</i>)	D1V203bm D3V1606e
465	Maitre : « on répète là-bas. » (<i>Fait répéter M</i>)	D3V1606m
466	Certains élèves répètent et d'autres écrivent sur leurs ardoises. (<i>Répétition E</i>)	D3V1606e D3V1204m
467	Maitre : « on parle fort ! » (<i>Stimulation M</i>)	D1V201m
468	Elèves : « le complément circonstanciel de temps » (<i>répétition collective E</i>)	D3V1606e
469	Maitre : « c'est bon comme cela ! » (<i>Arrêt répétition M</i>)	D3V1606m
470	Maitre : « bien ! » (<i>renforcement positif M</i>)	D2V1301m
471	Le maitre va au tableau. (<i>déplacement M</i>)	D2V202m
472	Les élèves sont attentifs. (<i>Attention E</i>)	D2V901m
473	Maitre : « le complément circonstanciel de temps répond à quelle question ? » (<i>question M</i>)	D2V1502m
474	Elèves : « moi !!! » certains claquent des doigts. (<i>Participation E</i>)	D1V201ce
475	Maitre : « il faut beaucoup de doigt. » (<i>Stimulation M</i>)	D1V201m
476	Maitre : « ici on a posé quoi ? on répond à quelle question ? » (<i>question M</i>)	D2V1501m
477	Les élèves continuent de claquer des doigts. (<i>Participation E</i>)	D0V102e
478	Le maitre désigne un élève X38. (<i>désigne élève M</i>)	D1V203bm
479	Maitre : « oui ! » (<i>désigne élève M</i>)	D1V203bm
480	Propos inaudible de l'élève (<i>Réponse E</i>)	D2V1502ae
481	Maitre : « faut parler fort ! » (<i>Stimulation M</i>)	D1V201m
482	Elève : « le complément ... » difficulté d'articulation (<i>Réponse E</i>)	D2V1502ae
483	Le maitre reprend à haute voix sa réponse. (<i>reprise M</i>)	D3V1601m
484	Maitre : « le complément circonstanciel de temps répond à la question quand ? » (<i>synthèse M</i>)	D3V1601m
485	Le maitre écrit au tableau. (<i>Fixation acquis M</i>)	D3V1604m
486	Maitre : « donc ici ça répond à la question quand. » (<i>synthèse M</i>)	D3V1601m

487	Maitre : « voilà lici ça répond à la question quand. Donc ça indique la période, le moment c'est-à-dire le temps. » (<i>Apport M</i>)	D3V1605m
488	Les élèves sont attentifs. (<i>Attention E</i>)	D2V1501m
489	Maitre : « bien ! qui va donner un exemple où on aura un complément circonstanciel de temps. » (<i>Sollicitation M</i>)	D1V201m
490	Les élèves lèvent le doigt. (<i>main levée E</i>)	D1V201ce
491	Le maitre désigne un élève. (<i>désigne élève M</i>)	D1V203am
492	Maitre : « oui ! Sayouba ! » (<i>désigne élève M</i>)	D1V203am
493	Elève : « hier... » propos inaudible (<i>Exemple E</i>)	D3V1004e
494	Maitre : « fort ! » (<i>stimulation M</i>)	D1V201m
495	Elève : « hier, les enfants ont tracé le terrain. » (<i>Exemple E</i>)	D3V1004e
496	Maitre : « très bien ! » (<i>renforcement positif M</i>)	D2V1301m
497	Le maitre reprend à haute voix la proposition de l'élève. (<i>synthèse M</i>)	D3V1601m
498	Maitre : « bien ! » (<i>renforcement positif M</i>)	D2V1301m
499	Maitre : « où est le complément circonstanciel de temps ? » (<i>question M</i>)	D2V1001m
500	Maitre : « pose la question on va voir. » (<i>Consigne M</i>)	D3V702m
501	Elève : « les enfants ont tracé le terrain quand ? » (<i>Réponse E</i>)	D3V1004e
502	Maitre : « hein, hein ! » onomatopée d'acceptation (<i>Félicitation M</i>)	D1V201m
503	Maitre : « hier ! » (<i>synthèse M</i>)	D3V1601m
504	Elève : « hier ! » (<i>Répétition E</i>)	D3V1606e
505	Maitre : « donc hier c'est ? » (<i>question M</i>)	D2V1007m
506	Elèves : Aucune réponse (<i>Absence de réponse E</i>)	D3V501be
507	Maitre : « les enfants ont tracé le terrain quand ? » (<i>question M</i>)	D2V1007m
508	Maitre et élèves : « hier ! » (<i>Réponse E</i>)	D2V1007ae
509	Maitre : « est-ce que hier c'est aujourd'hui ? » (<i>question M</i>)	D2V1004m
510	Elève : « non ! » (<i>Réponse E</i>)	D2V1004e
511	Maitre : « ça veut dire que ce n'est pas le lieu mais ça indique le temps. » (<i>Explication M</i>)	D2V1201m
512	Maitre : « à quel moment, ils ont tracé le terrain ? c'est ? » (<i>question M</i>)	D2V1007m
513	Maitre et élèves : « c'est hier. » (<i>Réponse E</i>)	D2V1007ae
514	Maitre : « donc hier là ! indique le temps. » (<i>synthèse M</i>)	D3V1601m
515	Maitre : « qui encore ? » (<i>sollicitation M</i>)	D1V201m
516	Elève : « moi ! » (<i>Participation E</i>)	D1V201ce
517	Le maitre désigne un élève X39. (<i>désigne élève M</i>)	D1V203bm
518	Maitre : « oui ! » (<i>désigne élève M</i>)	D1V203bm
519	Elève : « il rentre ce soir. » (<i>Exemple E</i>)	D3V1004e
520	Maitre : « fort ! » (<i>stimulation M</i>)	D1V201m
521	Elève : « il rentre ce soir. » (<i>Exemple E</i>)	D3V1004e
522	Maitre : « pose la question on va voir. » (<i>consigne M</i>)	D3V702m
523	Elève : « il rentre quand ? » (<i>question M</i>)	D2V1001m

524	Maitre : « il rentre... » <i>(Réponse E)</i>	D2V1001ae
525	Maitre et élève : « quand ? » <i>(complément E)</i>	D3V1605m
526	Maitre et élève : « il rentre ce soir. » <i>(synthèse M)</i>	D3V1601m
527	Maitre : « han, han ! qui encore ? » <i>(Sollicitation M)</i>	D1V201m
528	Le maitre sillonne dans la classe. <i>(déplacement M)</i>	D2V202m
529	Quelques élèves ont levé le doigt. <i>(main levée E)</i>	D1V201ce
530	Maitre : « et les autres ? » <i>(Encouragement M)</i>	D1V202m
531	Le maitre désigne un élève X 40. <i>(désigne élève M)</i>	D1V203bm
532	Maitre : « oui ! » <i>(désigne élève M)</i>	D1V203bm
533	Elève : « je viens demain. » <i>(Exemple E)</i>	D3V1004e
534	Le maitre reprend à haute voix la proposition de l'élève. <i>(Synthèse M)</i>	D3V1601m
535	Maitre : « je viens demain. » <i>(Synthèse M)</i>	D3V1601m
536	Le maitre va vers le tableau. <i>(déplacement M)</i>	D2V202m
537	Maitre : « très bien ! je viens demain. Pose la question on va voir. » <i>(renforcement positif et consigne M)</i>	D2V1301m D3V702m
538	Elève : « je viens quand ? » <i>(Réponse M)</i>	D3V1004e
539	Le maitre reprend les propos de l'élève. <i>(Synthèse M)</i>	D3V1601m
540	Elève : « demain » <i>(Réponse E)</i>	D3V1004e
541	Maitre : « demain c'est complément circonstanciel de temps. » <i>(Synthèse M)</i>	D3V1601m
542	Maitre : « bien ! » <i>(renforcement positif M)</i>	D2V1301m
543	Maitre : « On va aller avec la troisième phrase. » <i>(Consigne M)</i>	D3V701m
544	Les élèves lèvent le doigt. <i>(main levée E)</i>	D1V201ce
545	Le maitre désigne un élève X 41. <i>(désigne élève M)</i>	D1V203bm
546	Maitre : « oui ! » <i>(désigne élève M)</i>	D1V203bm
547	L'élève lit la phrase. <i>(Réponse E)</i>	D1V203be
548	Elève : « ses forces diminuaient rapidement. » <i>(Réponse E)</i>	D1V203be
549	Le maitre reprend à haute voix la phrase. <i>(Lecture M)</i>	D3V701m
550	Maitre : « bien ! » <i>(renforcement positif M)</i>	D2V1301m
551	Maitre : « regardez bien ! où est le complément dans cette phrase ? » <i>(Attention M)</i>	D2V1501m
552	Elèves : « moi !!! » certains claquent des doigts. <i>(Participation E)</i>	D1V201ce
553	Le maitre désigne un élève. <i>(interrogation M)</i>	D1V203am
554	Maitre : « oui ! Jérôme » <i>(interrogation M)</i>	D1V203am
555	Jérôme : Propos inaudible de l'élève <i>(Réponse E)</i>	D1V203ae
556	Maitre : « fort ! » <i>(stimulation M)</i>	D1V201m
557	Jérôme : Propos inaudible <i>(Réponse E)</i>	D1V203ae
558	Les élèves continuent de lever le doigt. <i>(main levée E)</i>	D1V201ce
559	Maitre : « quand on veut un verbe, on regarde où pour le savoir ? » <i>(question M)</i>	D2V1502m
560	Le maitre désigne un autre élève X 42. <i>(interrogation M)</i>	D1V203bm
561	Elève : « diminuaient » <i>(réponse E)</i>	D2V1502ae
562	Le maitre reprend à haute voix les propos de l'élève. <i>(synthèse M)</i>	D3V1601m
563	Maitre : « donc on regarde... » <i>(synthèse M)</i>	D3V1601m
564	Maitre et élèves : « la terminaison » <i>(Réponse E)</i>	D1V203be
565	Maitre : « ...pour le savoir. C'est ça ? » <i>(question M)</i>	D2V1004m

566	Elèves : « oui ! » <i>(réponse collective E)</i>	D2V1004ae
567	Maitre : « donc où est le complément ici ou bien il n'y en a pas ? où est le complément ? » <i>(question M)</i>	D2V1502m
568	Le maitre désigne un élève d'un geste de ma main. <i>(désigne élève M)</i>	D1V203bm
569	Elève : « rapidement » <i>(Réponse E)</i>	D2V1502ae
570	Maitre : « rapidement » <i>(synthèse M)</i>	D3V1601m
571	Maitre : « pose la question on va voir. » <i>(consigne M)</i>	D3V1601m
572	Elève : « ses forces diminuaient comment ? » <i>(Réponse E)</i>	D2V1502ae
573	Le maitre reprend la proposition de l'élève à haute voix. <i>(synthèse M)</i>	D3V1601m
574	Maitre et élèves : « rapidement » <i>(synthèse M)</i>	D3V1601m
575	Maitre : « donc comment ? » <i>(question M)</i>	D2V1502m
576	Elèves : « rapidement » <i>(réponse E)</i>	D2V1502ae
577	Maitre : « c'est la manière dont ses forces deviennent. Est-ce que ça s'augmente mais ça baisse. » le maitre fait de grand geste de la main en guise d'illustration. <i>(Explication M)</i>	D2V1201m
578	Les élèves sont attentifs. <i>(Attention E)</i>	D2V1501ae
579	Maitre : « donc rapidement là ! ça indique la manière. » <i>(Synthèse M)</i>	D3V1601m
580	Maitre : « c'est ça ? » <i>(question M vérification)</i>	D2V1004m
581	Elève : « oui ! » <i>(réponse E)</i>	D2V1004ae
582	Maitre : « qui va me donner un exemple ? » <i>(Sollicitation M)</i>	D1V201m
583	Elèves : « moi !!! » les élèves lèvent le doigt. <i>(Participation E)</i>	D1V201ce
584	Le maitre désigne un élève X 43. <i>(désigne élève M)</i>	D1V203bm
585	Elève : « issa joue au ballon avec joie. » <i>(Exemple E)</i>	D3V1004m
586	Le maitre va vers le tableau et reprend la proposition de l'élève à haute voix. <i>(synthèse M)</i>	D3V1601m
587	Maitre : « où est le complément ? où est le complément ? le complément qui répond à la question comment c'est où ? » <i>(question M)</i>	D2V1001m
588	Aucune réponse <i>(Absence de réponse E)</i>	D3V501be
589	Maitre : « qui ? » <i>(Sollicitation M)</i>	D1V201m
590	Maitre : « issa joue au ballon avec joie. » <i>(synthèse M)</i>	D3V1601m
591	Le maitre désigne un élève X 44. <i>(désigne élève M)</i>	D1V203bm
592	Maitre : « pose la question on va voir. » <i>(consigne M)</i>	D3V702m
593	Elève : « issa joue au ballon comment ? » <i>(Réponse E)</i>	D21001ae
594	Le maitre reprend à haute voix la proposition de l'élève. <i>(synthèse M)</i>	D3V1601m
595	Maitre et élève : « avec joie » <i>(synthèse M)</i>	D3V1601m
596	Maitre : « c'est la manière dont issa joue le ballon. » <i>(synthèse M)</i>	D3V1601m
597	Les élèves lèvent le doigt. <i>(main levée E)</i>	D1V201ce
598	Le maitre désigne un élève X 45. <i>(désigne élève M)</i>	D1V203bm
599	Elève : « il marche lentement. » <i>(Exemple E)</i>	D3V1004e
600	Le maitre reprend à haute voix la proposition de l'élève. <i>(synthèse M)</i>	D3V1601m
601	Maitre : « oui ! d'abord pose la question. » <i>(consigne M)</i>	D3V701m

602	Elève : « il marche comment ? » <i>(Réponse E)</i>	D3V1004e
603	Maitre : « il marche comment ? » <i>(synthèse M)</i>	D3V1601m
604	Quelques élèves lèvent le doigt. <i>(main levée E)</i>	D1V201ce
605	Maitre et élève : « il marche lentement. » <i>(synthèse M)</i>	D3V1601m
606	Le maitre désigne une élève X 46. <i>(désigne élève M)</i>	D1V203bm
607	Maitre : « oui ! » <i>(désigne élève M)</i>	D1V203bm
608	Elève : « il travaille bien. » <i>(Exemple E)</i>	D3V1004e
609	Maitre : « pose la question. » <i>(consigne M)</i>	D3V702m
610	Elève : « il travaille comment ? » <i>(Réponse E)</i>	D3V1004e
611	Le maitre reprend à haute voix la proposition de l'élève. <i>(Synthèse M)</i>	D3V1601m
612	Elève : « bien ! » <i>(Renforcement positif M)</i>	D2V1301m
613	Maitre : « bien ! il a dit déjà bien. Il faut changer. » <i>(renforcement positif et consigne M)</i>	D2V1301m D3V702m
614	Les mains continuent de se lever. <i>(mains levées E)</i>	D1V201m
615	Le maitre désigne une élève X 47. <i>(désigne élève M)</i>	D1V203bm
616	Elève : « grand-père marche difficilement. » <i>(Exemple E)</i>	D3V1004e
617	Maitre : « très bien ! » <i>(renforcement positif M)</i>	D2V1301m
618	Le maitre reprend à haute voix la proposition de l'élève. <i>(synthèse M)</i>	D3V1601m
619	Maitre : « donc difficilement c'est la manière dont grand-père se déplace. C'est difficilement.» <i>(explication M)</i>	D2V1201mm
620	Maitre : « donc difficilement est un complément de circonstance qui répond à la question comment ? » <i>(synthèse M)</i>	D3V1601m
621	Maitre : « ici ça précise quoi ? quand on dit comment là ! ça précise quoi ? » <i>(question M)</i>	D2V1001m
622	Maitre : « c'est la ? » <i>(question M)</i>	D2V1001m
623	Elève : « c'est la manière. » <i>(réponse E)</i>	D2V1001ae
624	Maitre : « c'est la manière. La manière dont on fait quelque chose. » <i>(Synthèse M)</i>	D3V1601m
625	Maitre : « donc ici c'est un complément de circonstance qui indique la manière. Il précise la manière dont on fait quelque chose. » <i>(Explication M)</i>	D2V1201m
626	Les élèves sont attentifs. <i>(Attention E)</i>	D2V901m
627	Maitre : « ici on va l'appeler complément circonstanciel de manière » <i>(Explication M)</i>	D2V1201m
628	Le maitre écrit au tableau : « complément circonstanciel de manière. » <i>(Fixation acquis M)</i>	D3V1604m
629	Les élèves répètent à tour de rôle : « le complément circonstanciel de manière. » <i>(Répétition E)</i>	D3V1606e
630	Maitre : « bien ! » <i>(renforcement positif M)</i>	D2V1301m
631	Maitre : « le complément circonstanciel de manière répond à la question comment ? » <i>(Synthèse M)</i>	D3V1601m
632	Le maitre désigne un élève X 48. <i>(désigne élève M)</i>	D1V203bm
633	Elève : « le complément circonstanciel de manière répond à la question comment. » <i>(Répétition E)</i>	D3V1606e
634	Le maitre écrit la réponse de l'élève au tableau. <i>(Fixation acquis M)</i>	D3V1604m

635	Maitre : « donc dans une phrase où le complément circonstanciel répond à la question comment. On dit que c'est un complément circonstanciel de ... » (<i>synthèse M</i>)	D3V1601m
636	Maitre et élèves : « de manière » (<i>synthèse M</i>)	D3V1601m
637	Maitre : « là où ça répond quand c'est un complément circonstanciel de... » (<i>synthèse M</i>)	D3V1601m
638	Elèves : « de temps » (<i>synthèse E</i>)	D3V1601e
639	Le maitre illustre au tableau avec les phrases précédemment lues. (<i>synthèse M</i>)	D3V1601m
640	Le maitre lève son index faisant signe aux élèves de lever les doigts pour être interrogé. (<i>désigne élève M</i>)	D1V203bm
641	Maitre : « c'est le complément circonstanciel de temps. » (<i>synthèse M</i>)	D3V1601m
642	Maitre : « et là où ça répond à la question où. Ça répond à quoi ? » (<i>question M</i>)	D2V1007m
643	Elèves : « au complément circonstanciel de lieu » (<i>Réponse E</i>)	D2V1007ae
644	Maitre : « donc qu'est-ce que nous venons de voir ? quel complément de circonstance nous venons de voir ? » (<i>question M</i>)	D2V1007m
645	Le maitre désigne un élève X 49. (<i>Désigne élève M</i>)	D1V203bm
646	Maitre : « oui ! » (<i>Désigne élève M</i>)	D1V203bm
647	Maitre : « nous avons vu quel complément et quel complément ? » (<i>question M</i>)	D2V1007m
648	Quelques élèves lèvent le doigt. (<i>main levée E</i>)	D2V1007ae
649	Le maitre désigne un élève X50. (<i>Désigne élève M</i>)	D1V203bm
650	Maitre : « oui ! » (<i>Désigne élève M</i>)	D1V203bm
651	Elève : « le complément circonstanciel de lieu » (<i>Réponse E</i>)	D2V1007ae
652	Le maitre désigne un élève X51. (<i>Désigne élève M</i>)	D1V203bm
653	Maitre : « oui ! » (<i>Désigne élève M</i>)	D1V203bm
654	Elève : « le complément circonstanciel de temps, le complément circonstanciel de manière » (<i>Réponse E</i>)	D2V1007ae
655	Maitre : « le complément circonstanciel de lieu, le complément circonstanciel de temps et le complément circonstanciel de manière. » (<i>synthèse M</i>)	D2V1601m
656	Les élèves sont attentifs. (<i>Attention E</i>)	D2V901e
657	Maitre : « le complément circonstanciel de lieu répond à la question ? » (<i>question M</i>)	D2V1007m
658	Les élèves lèvent le doigt. (<i>main levée E</i>)	D2V1007ae
659	Le maitre indexe un élève X 52. (<i>Désigne élève M</i>)	D1V203bm
660	Elève : « où ! » (<i>réponse E</i>)	D2V1007ae
661	Le maitre reprend la réponse de l'élève. (<i>synthèse M</i>)	D3V1601m
662	Maitre : « et le complément circonstanciel de temps » (<i>synthèse M</i>)	D3V1601m
663	Les élèves lèvent le doigt. (<i>main levée E</i>)	D2V1007ae
664	Le maitre désigne un élève par son nom. (<i>Désigne élève M</i>)	D1V203am
665	Maitre : « Kader » (<i>Désigne élève M</i>)	D1V203am
666	Kader : « quand » (<i>Réponse E</i>)	D2V1007ae

667	Maitre : « quand » (<i>synthèse M</i>)	D3V1601m
668	Maitre : « le complément circonstanciel de manière » (<i>Question M</i>)	D2V1007m
669	Les élèves lèvent le doigt. (<i>main levée E</i>)	D2V1007ae
670	Le maitre désigne un élève X 53. (<i>Désigne élève M</i>)	D1V203bm
671	Maitre : « oui ! » (<i>Désigne élève M</i>)	D1V203bm
672	L'élève se lève et répond. (<i>Réponse E</i>)	D2V1007ae
673	Elève : « comment » (<i>Réponse E</i>)	D2V1007ae
674	Maitre : « très bien ! » (<i>renforcement positif M</i>)	D2V1301m
675	Maitre : « tous ces compléments de circonstances qu'est-ce qu'ils font ? quel est leur rôle ? » (<i>question M</i>)	D2V1001m
676	Aucune réponse (<i>Absence de réponse E</i>)	D3V501be
677	Maitre : « ici ! complément circonstanciel de lieu, complément circonstanciel de temps, complément circonstanciel de manière, quel est leur rôle dans la phrase ? » (<i>question M</i>)	D2V1001m
678	Maitre : « personne ici ? » (<i>Encouragement M</i>)	D1V202m
679	Aucune réponse des élèves (<i>Absence de réponse E</i>)	D3V501be
680	Le maitre écrit au tableau. (<i>Fixation acquis M</i>)	D3V1604m
681	Maitre : « il précise. » (<i>Fixation acquis M</i>)	D3V1604m
682	Maitre : « ma gaule s'abat où ? » (<i>question de rappel M</i>)	D2V1002m
683	Maitre et élève : « dans les herbes » (<i>Réponse E</i>)	D2V1002ae
684	Maitre : « donc ici, dans les herbes là précise le lieu. » (<i>Synthèse M</i>)	D3V1601m
685	Le maitre explique par des illustrations au tableau. (<i>Explication M</i>)	D2V1201m
686	Maitre : « ici ça précise le temps. C'est à quel moment ? tout de suite ? » (<i>question M</i>)	D2V1002m
687	Maitre : « ici rapidement là précise la manière que ses forces étaient. » (<i>Synthèse M</i>)	D3V1601m
688	Maitre : « vous voyez ! donc ici ça précise complément circonstanciel de lieu, complément circonstanciel de temps, complément circonstanciel de manière précise premièrement le lieu. » (<i>Synthèse M</i>)	D3V1601m
689	Maitre et élèves : « deuxièmement le temps et troisièmement la manière. » (<i>Synthèse M</i>)	D3V1601m
690	Maitre : « qui va reprendre le complément circonstanciel de lieu précise le lieu ? » (<i>sollicitation M</i>)	D1V201m
691	Le maitre indexe un élève X 54. (<i>Désigne élève M</i>)	D1V203bm
692	Elève : « le complément circonstanciel de lieu précise le lieu. » (<i>Répétition E</i>)	D3V1606e
693	Le maitre aide l'élève à bien articuler les mots. (<i>Correction M</i>)	D3V1301m
694	Le maitre désigne les élèves qui répètent à tour de rôle. (<i>désigne élève M</i>)	D1V203bm
695	Maitre : « oui ! » (<i>désigne élève M</i>)	D1V203bm
696	Elève : « le complément circonstanciel de lieu précise le lieu. » (<i>Répétition E</i>)	D3V1606e
697	Maitre : « et le complément circonstanciel de temps ? » (<i>Répétition M</i>)	D3V1606m

698	Certains élèves lèvent le doigt et d'autres claquent des doigts. (<i>Claquement doigts E</i>)	D0V102m
699	Le maitre désigne un élève X 54. (<i>Désigne élève M</i>)	D1V203bm
700	Maitre : « oui ! » (<i>Désigne élève M</i>)	D1V203bm
701	Elève : « le complément circonstanciel de temps précise le temps. » (<i>Répétition E</i>)	D3V1606e
702	Maitre : « très bien ! » (<i>renforcement positif M</i>)	D2V1301m
703	Maitre : « qui encore ? » (<i>sollicitation M</i>)	D1V201m
704	Elèves : « moi !!! » certains lèvent le doigt. (<i>Participation E</i>)	D1V201ce
705	Le maitre désigne un élève X55. (<i>Désigne élève M</i>)	D1V203bm
706	Elève : « le complément circonstanciel de temps précise le temps. » (<i>Répétition E</i>)	D3V1606e
707	Le maitre désigne plusieurs élèves X56 qui répètent. (<i>Désigne élève M</i>)	D1V203bm
708	Maitre : « oui ! » (<i>Désigne élève M</i>)	D1V203bm
709	Elève : « le complément circonstanciel de temps précise le temps. » (<i>répétition E</i>)	D3V1606e
710	Maitre : « Kader » (<i>Désigne élève M</i>)	D1V203bm
711	Elève : « le complément circonstanciel de temps précise le temps. » (<i>répétition E</i>)	D3V1606e
712	Maitre : « bien ! et le complément circonstanciel de manière ? » (<i>renforcement positif et répétition M</i>)	D2V1301m D3V1606e
713	Elèves : « moi !!! » certains se lèvent et claquent des doigts et d'autres sont assis et claquent des doigts. (<i>Participation E</i>)	D1V201ce
714	Le maitre désigne un élève X 57. (<i>Désigne élève M</i>)	D1V203bm
715	Maitre : « oui ! » (<i>Désigne élève M</i>)	D1V203bm
716	Elève : « le complément circonstanciel de manière précise le manière. » (<i>Répétition E</i>)	D3V1606e
717	Maitre : « bien » (<i>renforcement positif M</i>)	D2V1301m
718	Maitre : « donc on va faire rapidement et vous allez trouver les compléments circonstanciels et vous allez préciser si c'est complément circonstanciel de lieu, de temps, de manière. » (<i>Consigne M</i>)	D3V701m
719	Maitre : « bien ! on suit bien ! » (<i>Attention M</i>)	D2V901m
720	Les élèves sont attentifs. (<i>Attention E</i>)	D2V901e
721	Le maitre prend un livre et fait la lecture à toute la classe. (<i>utilisation de documents M</i>)	D3V1202m
722	Maitre : « maman verse le mil dans le mortier. » (<i>Lecture M</i>)	D3V1202m
723	Le maitre reprend la lecture de la phrase. (<i>Lecture M</i>)	D3V1202m
724	Le maitre désigne un élève X 58. (<i>Désigne élève M</i>)	D1V203bm
725	Maitre : « oui ! » (<i>Désigne élève M</i>)	D1V203bm
726	Elève : « maman verse son mil dans où ? » (<i>Réponse E</i>)	D1V203be
727	Maitre : « très bien ! » (<i>renforcement positif M</i>)	D2V1301m
728	Maitre : « maman verse le mil... » (<i>Synthèse M</i>)	D3V1601m
729	Maitre et élèves : « où ? » (<i>Synthèse M</i>)	D3V1601m
730	Maitre : « c'est où ? » (<i>question M</i>)	D2V1007m
731	Le maitre désigne un élève X 59. (<i>désigne élève M</i>)	D1V203bm

732	Maitre : « oui ! » <i>(désigne élève M)</i>	D1V203bm
733	Propos inaudible de l'élève <i>(Réponse E)</i>	D2V1007ae
734	Maitre : « dans le mortier » <i>(Synthèse E)</i>	D3V1601m
735	Maitre : « c'est quel complément ? » <i>(question M)</i>	D2V1007m
736	Elèves : « moi !!! » <i>(Participation E)</i>	D1V201ce
737	Le maitre désigne un élève X60. <i>(désigne élève M)</i>	D1V203bm
738	Maitre : « oui ! » <i>(désigne élève M)</i>	D1V203bm
739	Elève : « complément circonstanciel de lieu » <i>(Réponse E)</i>	D2V1007ae
740	Le maitre reprend à haute voix la proposition de l'élève. <i>(Synthèse M)</i>	D3V1601m
741	Maitre : « ensuite, le coq chante dès 5h. » <i>(Synthèse M)</i>	D3V1601m
742	Le maitre reprend la lecture. <i>(Synthèse M)</i>	D3V1601m
743	Elèves : « moi ! » <i>(Participation E)</i>	D1V201ce
744	Le maitre désigne un élève X 61. <i>(désigne élève M)</i>	D1V203bm
745	Maitre : « oui ! » <i>(désigne élève M)</i>	D1V203bm
746	Elève : « le coq chantent quand ? » <i>(question M)</i>	D2V1007m
747	Maitre : « très bien ! » <i>(renforcement positif M)</i>	D2V1301m
748	Maitre : « c'est un complément ? » <i>(question M)</i>	D2V1007m
749	Elèves : « moi ! » <i>(Participation E)</i>	D1V201ce
750	Elève : « c'est un complément circonstanciel de temps. » <i>(réponse E)</i>	D2V1007ae
751	Le maitre reprend à haute voix la proposition de l'élève. <i>(synthèse M)</i>	D3V1601m
752	Maitre : « ensuite, les élèves sont contents pendant les vacances. » <i>(synthèse M)</i>	D2V1007m
753	Le maitre reprend la lecture. <i>(synthèse M)</i>	D2V1007m
754	Une élève est toujours debout. <i>(élève debout E)</i>	D0V203e ?
755	Elèves : « moi » certains claquent des doigts. <i>(participation E)</i>	D1V201ce
756	Le maitre désigne un élève X 62. <i>(désigne élève M)</i>	D1V203bm
757	Maitre : « oui ! » <i>(désigne élève M)</i>	D1V203bm
758	Elève : « les élèves sont contents quand ? » <i>(réponse E)</i>	D2V1007ae
759	Maitre : « han, han ! » <i>(onomatopée d'acceptation M)</i>	D1V201m
760	Maitre : « c'est quel complément ? » <i>(question M)</i>	D2V1007m
761	Propos inaudible de l'élève <i>(réponse E)</i>	D2V1007ae
762	Maitre : « c'est fini ? » <i>(question M)</i>	D2V1004m
763	Elèves : « non !!! » <i>(réponse collective E)</i>	D2V1004be
764	Maitre : « qui va continuer ? » <i>(Sollicitation M)</i>	D1V201m
765	quelques élèves lèvent le doigt. <i>(main levée E)</i>	D1V201ce
766	Maitre : « les élèves sont contents pendant les vacances. » <i>(Synthèse M)</i>	D2V1007m
767	Maitre : « un autre doigt » <i>(main levée E)</i>	D2V1007ae
768	Le maitre désigne un élève X63. <i>(désigne élève M)</i>	D1V203bm
769	Maitre : « oui ! » <i>(désigne élève M)</i>	D1V203bm
770	Elève : « les élèves » <i>(réponse E)</i>	D2V1007ae
771	Maître : Correction du maitre <i>(Correction erreur M)</i>	D3V1301m
772	Maitre : « les enfants » <i>(Correction erreur M)</i>	D3V1301m
773	Elève : « les enfants sont content quand ? » <i>(réponse E)</i>	D2V1007ae
774	Maitre : « quand ? » <i>(synthèse M)</i>	D2V1007m
775	Maitre : « les enfants sont contents quand ? » <i>(synthèse M)</i>	D2V1007m

776	Maitre : « pendant les ? » <i>(synthèse M)</i>	D2V1007m
777	Maitre et élèves : « les vacances » <i>(synthèse M)</i>	D2V1007m
778	Maitre : « c'est quel complément ? » <i>(question M)</i>	D2V1007m
779	Quelques élèves lèvent le doigt. <i>(main levée E)</i>	D2V1007ae
780	Le maitre indexe un élève X64. <i>(désigne élève M)</i>	D1V203bm
781	Elève : « complément circonstanciel de temps » <i>(réponse E)</i>	D2V1007ae
782	Maitre : « de temps » <i>(Synthèse M)</i>	D3V1601m
783	Le maitre rouvre son livre, s'avance vers les élèves et lit. <i>(utilisation de livre M)</i>	D3V1202m
784	Maitre : « ensuite, nous accueillons grand-père avec joie. » <i>(utilisation de livre M)</i>	D3V1202m
785	Le maitre reprend la lecture et revient vers le tableau. <i>(utilisation de livre M)</i>	D3V1202m
786	Maitre : « Hein ! nous avons : nous accueillons grand-père avec joie. Qui va poser la question ? » <i>(Sollicitation M)</i>	D1V201m
787	Aucune réponse des élèves <i>(réponse E)</i>	D3V501be
788	Le maitre repose la question. <i>(Sollicitation M)</i>	D1V201m
789	Quelques élèves lèvent le doigt. <i>(main levée E)</i>	D1V201ce
790	Le maitre désigne un élève X 65. <i>(désigne élève M)</i>	D1V203bm
791	Maitre : « oui ! » <i>(désigne élève M)</i>	D1V203bm
792	Propos inaudible de l'élève <i>(réponse E)</i>	D1V203be
793	Maitre : « nous accueillons... » <i>(aide du maitre M)</i>	D3V1101m
794	Elève : « nous accueillons grand-père comment ? » <i>(Réponse E)</i>	D1V203be
795	Le maitre reprend la proposition de l'élève. <i>(Synthèse M)</i>	D3V1601m
796	Maitre : « c'est comment ? » <i>(question M)</i>	D2V1001m
797	Elève : « complément circonstanciel de manière » <i>(Réponse E)</i>	D2V1001ae
798	Maitre : « c'est complément circonstanciel de manière. » <i>(synthèse M)</i>	D3V1601m
799	Maitre : « bien ! » <i>(renforcement positif M)</i>	D2V1301m
800	Maitre : « donc nous allons essayer. C'est quelle leçon nous avons vu ? » <i>(question M)</i>	D2V1007m
801	Le maitre veut écrire quelque chose au tableau. <i>(Utilisation tableau M)</i>	D3V1201m
802	Elèves : « moi !!! » <i>(participation E)</i>	D1V201ce
803	Le maitre désigne un élève X 66. <i>(désigne élève M)</i>	D1V203bm
804	Maitre : « oui ! » <i>(désigne élève M)</i>	D1V203bm
805	Elève : « grammaire » <i>(réponse E)</i>	D2V1007ae
806	Maitre : « grammaire » <i>(Synthèse M)</i>	D3V1601m
807	Le maitre l'écrit au tableau. <i>(Fixation acquis M)</i>	D3V1604m
808	Maitre : « han, han ! grammaire ! quelle leçon ? » <i>(onomatopée d'acceptation et question M)</i>	D2V1007m
809	Elèves : « le complément circonstanciel » <i>(réponse E)</i>	D2V1007ae
810	Le maitre lève l'index pour interpeller. <i>(Ordre M)</i>	D2V502m
811	Maitre : « on lève le doigt. » <i>(Ordre M)</i>	D2V502m
812	Les élèves s'exécutent. <i>(Respect E)</i>	D2V502ae
813	Le maitre désigne un élève X 67. <i>(désigne élève M)</i>	D1V203bm

814	Elève : « le complément circonstanciel de lieu, le complément circonstanciel de temps, le complément circonstanciel de manière. » <i>(réponse E)</i>	D2V1007ae
815	Le maître désigne un élève. <i>(désigne élève M)</i>	D1V203bm
816	Maître : « oui ! » <i>(désigne élève M)</i>	D1V203bm
817	Elève : « le complément circonstanciel précise. » <i>(réponse E)</i>	D2V1007ae
818	Maître : « oui ! » <i>(Stimulation M)</i>	D1V201m
819	Elève : « le complément circonstanciel de lieu précise le lieu. » <i>(réponse E)</i>	D2V1007ae
820	Le maître écrit au tableau. <i>(Fixation acquis M)</i>	D3V1604m
821	Maître : « donc très bien ! » <i>(renforcement positif M)</i>	D2V1301m
822	Maître : « le complément circonstanciel de lieu, de temps, de manière » <i>(Synthèse M)</i>	D3V1601m
823	Les élèves sont attentifs. <i>(Attention E)</i>	D2V901m
824	Maître : « han, han ! qu'est-ce qu'on a dit ? » <i>(question M)</i>	D2V1007m
825	Maître : « le complément circonstanciel... » <i>(synthèse M)</i>	D2V1007m
826	Elèves : « les compléments circonstanciels précisent » <i>(réponse E)</i>	D2V1007ae
827	Maître : « on reprend. On lève le doigt. » <i>(règle de travail M)</i>	D2V404m
828	Les élèves s'exécutent. <i>(Observance règle de travail E)</i>	D2V404ae
829	Le maître désigne un élève X 68. <i>(désigne élève M)</i>	D1V203bm
830	Maître : « Hein, hein ! toi ! » <i>(désigne élève M)</i>	D1V203bm
831	Elève : « le complément circonstanciel de lieu indique le lieu. » <i>(Réponse E)</i>	D2V1007ae
832	Maître : « c'est indique ? » <i>(question M)</i>	D2V1007m
833	Elève : « le complément circonstanciel de lieu précise le lieu. » <i>(Réponse E)</i>	D2V1007ae
834	Maître : « han, han ! de lieu, de temps, de manière précise le lieu, le temps, la ma... » <i>(Synthèse M)</i>	D3V1601m
835	Maître et élèves : « ...nière » <i>(Synthèse M)</i>	D3V1601m
836	Maître : « la manière de l'action » <i>(Synthèse M)</i>	D3V1601m
837	Le maître continue d'écrire au tableau. <i>(Acquis M)</i>	D3V1604m
838	Les élèves sont attentifs. <i>(Attention E)</i>	D2V901e
839	Maître : « ça indique le lieu de l'action, le temps de l'action et ça indique la manière de... » <i>(Synthèse M)</i>	D3V1601m
840	Elèves : « ... l'action » <i>(Complément E)</i>	D3V1603e
841	Maître : « donc exemple » <i>(Consigne M)</i>	D3V701m
842	Maître : « donc on va commencer avec le complément circonstanciel de ... » <i>(Consigne M)</i>	D3V701m
843	Elève : « de lieu » <i>(Consigne E)</i>	D3V701ae
844	Maître : « qui va donner un exemple ? » <i>(Sollicitation M)</i>	D1V201m
845	Les élèves lèvent le doigt. <i>(main levée E)</i>	D1V201ce
846	Le maître désigne un élève X 69. <i>(désigne élève M)</i>	D1V203bm
847	Maître : « oui ! » <i>(désigne élève M)</i>	D1V203bm
848	Elève : « maman va au marché. » <i>(Exemple E)</i>	D3V1004e
849	Maître : « très bien ! maman va au marché. »	D2V1301m

	<i>(renforcement positif M)</i>	
850	Le maître écrit la proposition de l'élève au tableau. <i>(Fixation acquis M)</i>	D3V1604m
851	Maître : « où est le complément ? » <i>(question M)</i>	D2V1001m
852	Elève : « au marché » <i>(réponse E)</i>	D2V1001ae
853	Maître : « au... » <i>(synthèse M)</i>	D3V1601m
854	Elèves : « marché » <i>(Synthèse E)</i>	D3V1601e
855	Le maître souligne la proposition de l'élève. <i>(synthèse M)</i>	D3V1601m
856	Maître : « au marché c'est complément circonstanciel... » <i>(synthèse M)</i>	D3V1601m
857	Maître et élève : « de lieu » <i>(synthèse M)</i>	D3V1601m
858	Maître : « on va chercher un complément circonstanciel de temps. Qui va nous donner ? » <i>(Sollicitation M)</i>	D1V201m
859	Maître : « hum ? qui ? » <i>(Sollicitation M)</i>	D1V201m
860	Le maître désigne un élève X 70. <i>(désigne élève M)</i>	D1V203bm
861	Maître : « oui ! » <i>(désigne élève M)</i>	D1V203bm
862	Elève : « depuis ce matin, je suis malade. » <i>(Exemple E)</i>	D3V1004e
863	Le maître reprend à haute voix la proposition de l'élève. <i>(synthèse M)</i>	D3V1601m
864	Les élèves sont très attentifs. <i>(Attention E)</i>	D2V901e
865	Maître : « où est le complément circonstanciel de temps ? » <i>(question M)</i>	D2V1001m
866	Les élèves lèvent le doigt. <i>(main levée E)</i>	D2V1001ae
867	Le maître désigne un élève. <i>(désigne élève M)</i>	D1V203am
868	Maître : « oui ! Ablassé ! » <i>(désigne élève M)</i>	D1V203am
869	Ablassé : « ce matin » <i>(Réponse E)</i>	D1V203ae D2V1001ae
870	Maître : « depuis ce matin » <i>(Synthèse M)</i>	D3V1601m
871	Le maître souligne la proposition de l'élève au tableau. <i>(Fixation acquis M)</i>	D3V1604m
872	Maître : « depuis ce matin, complément circonstanciel de temps » <i>(Fixation acquis M)</i>	D3V1604m
873	Maître : « ensuite un autre exemple pour la manière. » <i>(Consigne M)</i>	D3V701m
874	Maître : « pour le complément circonstanciel de manière » <i>(Consigne M)</i>	D3V701m
875	Quelques élèves lèvent le doigt. <i>(Participation E)</i>	D1V201ce
876	Le maître désigne un élève X 71. <i>(désigne élève M)</i>	D1V203bm
877	Maître : « oui ! » <i>(désigne élève M)</i>	D1V203bm
878	Propos inaudible de l'élève <i>(Exemple E)</i>	D3V1004e
879	Maître : « fort ! » <i>(Stimulation M)</i>	D1V201m
880	Elève : « il travaille bien. » <i>(Exemple E)</i>	D3V1004e
881	Le maître reprend la proposition de l'élève. <i>(Synthèse M)</i>	D3V1601m
882	Le maître est au tableau. <i>(Station au tableau M)</i>	D2V203m
883	Maître : « qui va donner encore ? » <i>(Sollicitation M)</i>	D1V201m
884	Le maître désigne un élève X 72. <i>(désigne élève M)</i>	D1V203bm
885	Maître : « oui ! » <i>(désigne élève M)</i>	D1V203bm
886	Elève : « un cahier sale » <i>(Exemple E)</i>	D3V1004e
887	Maître : « est-ce qu'il y a ? ici là ! est-ce qu'il y a un complément ? est-ce qu'il y a un verbe ? » <i>(question M)</i>	D2V1004m

888	Maitre : « hein ? y a un verbe là-bas ? » (<i>question M</i>)	D2V1004m
889	Elèves : « non !! » (<i>Réponse E</i>)	D2V1004be
890	Maitre : « quand y a verbe ya pas de complément. » (<i>Explication M</i>)	D2V1201m
891	Maitre : « han, han ! qui va refaire ? » (<i>Sollicitation M</i>)	D1V201m
892	Maitre : « je... » (<i>Sollicitation M</i>)	D1V201m
893	Maitre : « qui va reprendre ? » (<i>Sollicitation M</i>)	D1V201m
894	Aucune réponse des élèves (<i>Absence de réponse E</i>)	D3V501be
895	Le maitre écrit au tableau et parle à haute voix. (<i>Exemple M</i>)	D3V1605m
896	Maitre : « il saute la corde avec souplesse. » (<i>Exemple M</i>)	D3V1605m
897	Les élèves sont attentifs. (<i>Attention E</i>)	D2V901e
898	Maitre : « où est le complément circonstanciel de manière ici ? » (<i>question M</i>)	D2V1001m
899	Le maitre désigne un élève X73. (<i>interrogation M</i>)	D1V203bm
900	Maitre : « oui ! » (<i>interrogation M</i>)	D1V203bm
901	Elève : « avec souplesse » (<i>Réponse E</i>)	D2V1001ae
902	Le maitre reprend la proposition de l'élève et la souligne au tableau. (<i>Fixation acquis M</i>)	D3V1604m
903	Maitre : « qui va poser la question ? » (<i>Sollicitation M</i>)	D1V201m
904	Elèves : « moi !!! » certains lèvent le doigt. (<i>Participation E</i>)	D1V201ce
905	Le maitre indexe un élève X 74. (<i>interrogation M</i>)	D1V203bm
906	Elève : « il saute la corde comment ? » (<i>Réponse E</i>)	D2V1001ae
907	Maitre : « il saute la corde comment ? » (<i>Synthèse M</i>)	D3V1601m
908	Maitre et élèves : « avec souplesse » (<i>Synthèse M</i>)	D3V1601m
909	Maitre : « bien ! » (<i>renforcement positif M</i>)	D2V1301m
910	Maitre : « qui va lire ? » (<i>Sollicitation M</i>)	D1V201m
911	Elèves : « moi !!! » certains sont assis et claquent des doigts et d'autres sont debout et claquent des doigts. (<i>Participation E</i>)	D1V201be
912	Le maitre sillonne dans les rangées et désigne un élève. (<i>déplacement M</i>)	D2V202m
913	Maitre : « Sayouba ! » (<i>interrogation M</i>)	D1V203am
914	Sayouba : « grammaire : le complément circonstanciel de lieu, de temps et de manière Le complément circonstanciel de lieu, de temps, et de manière précise le lieu, précise le temps et précise la manière » (<i>lecture E</i>)	D1V203ae
915	Propos inaudible du maitre (<i>Attention M</i>)	D2V901m
916	Maitre : « on regarde au tableau. » (<i>Attention M</i>)	D2V901m
917	Sayouba : « maman va au marché. Je suis malade, depuis ce matin. Il saute avec souplesse. » (<i>lecture E</i>)	D1V203ae
918	Maitre : « quelqu'un d'autre » (<i>Sollicitation M</i>)	D1V201m
919	Elèves : « moi !!! » (<i>Participation E</i>)	D1V201ce
920	Le maitre désigne un élève X 75. (<i>interrogation M</i>)	D1V203bm
921	Maitre : « oui ! » (<i>interrogation M</i>)	D1V203bm
922	L'élève s'exécute. (<i>lecture E</i>)	D1V203be
923	Elèves : « moi !!! » les élèves claquent des doigts. (<i>Participation E</i>)	D0V102e

924	Maitre : « bien ! suivez ! » (<i>Attention M</i>)	D2V901m
925	Les élèves s'exécutent. (<i>Attention E</i>)	D2V901e
926	Le maitre lit le résumé de la leçon au tableau. (<i>Résumé M</i>)	D2V1602m
927	Maitre : « bien ! debout ! » (<i>Règle de travail M</i>)	D2V404m
928	Les élèves s'exécutent. (<i>respect règle de travail E</i>)	D2V404ae
929	Maitre : « on va chanter. » (<i>Chant M</i>)	D1V301m
930	Maitre : « qui va le faire ? » (<i>Sollicitation M</i>)	D1V201m
931	Les élèves lèvent le doigt. (<i>Participation E</i>)	D1V201ce
932	Le maitre désigne un élève X 76. (<i>désigne élève M</i>)	D1V203bm
933	Elève : « il pleut. » (<i>Chant E</i>)	D1V301e D1V203be
934	Maitre : « très bien ! il pleut. » (<i>renforcement positif M</i>)	D2V1301m
935	Maitre : « un, deux, trois... » (<i>Chant M</i>)	D1V301m
936	Les élèves chantent et tapent des mains. (<i>Chant E</i>)	D1V301e
937	Le maitre sillonne dans les rangées, chante avec les élèves et tape des mains. (<i>Chant M</i>)	D1V301m
938	Maitre : « bien ! » (<i>renforcement positif</i>)	D2V1301m
939	Maitre : « assis ! » (<i>Règle de travail M</i>)	D2V404m
940	Les élèves s'exécutent. (<i>Observance règle de travail E</i>)	D2V404ae

Photo4 :capture d'écran de séance de grammaire en classe de CM1 à Kouanda



Déroulé de la séance

Circonscription d'éducation		BOULMIOUGO U
Ecole de		5_Wogodogo A
Classe de		CM1
Effectif des élèves		47
Séance/activité		Grammaire
Titre de la leçon		
Références de l'enregistrement vidéo		Annexe 11
Date		10 avril 2013
Numéro de ligne	Transcriptions <u>des activités (et de leurs contenus)</u> du maître et des élèves, et des événements et attitudes qui les accompagnent (<i>dans l'ordre où ils se produisent et sont observés selon le déroulement de la vidéo</i>)	Codes
1	Maîtresse : « quels sont les adjectifs ? » <i>Question de connaissance</i>	D2V1001m
2	Elèves : « moi ! moi ! » <i>Réponse Els</i>	D2V1001ae
3	Maîtresse : « oui, donne un » <i>Désigne E</i>	D1V203bm
4	X : « plusieurs » <i>Réponse E</i>	D2V1001ae
5	Maîtresse : « oui toi » <i>Désigne E</i>	D1V203bm
6	X : « maintenant » <i>Réponse E</i>	D2V1001ae
7	Maîtresse : « han » <i>stimulation M</i>	D1V201m
8	X : « maintenant » <i>Réponse E</i>	D2V1001ae
9	Maîtresse : « c'est d'accord ? » <i>vérification</i>	D2V1004m
10	Elèves : « non ! moi ! moi » <i>Réponse Els</i>	D2V1004ae
11	Maîtresse : « mainte, maintenant, c'est pas la même chose » <i>explication M</i>	D2V1201m
12	Maîtresse : « Wangrawa tu connais un autre ? » <i>Désigne E</i>	D1V203am
13	Wangrawa : « plusieurs » <i>Réponse E</i>	D2V1001ae
14	Maîtresse : « plusieurs » <i>Acceptation M</i>	D3V1601m

15	Maîtresse : «oui» <i>Désigne E</i>	D1V203bm
16	X : «...» <i>Réponse E</i>	D1V203be
17	Maîtresse : « fort» <i>sollicitation</i>	D1V201m
18	X : « nul» <i>Réponse E</i>	D2V1001ae
19	Maîtresse : « nul » <i>Acceptation</i>	D3V1601m
20	Elèves : quelques élèves debout lèvent les mains <i>Réponse Els</i>	D1V201ce
21	Maîtresse : « oui» <i>Désigne E</i>	D1V203bm
22	X : «... » <i>Réponse E</i>	D1V201be
23	Maîtresse : « fort» <i>sollicitation</i>	D1V201m
24	X : « pele» <i>Réponse E</i>	D2V1001be
25	Maîtresse : « bien ! voilà ! vous allez rapidement, ne prenez pas le temps de recopier, vous relevez seulement les adjectifs possessifs» <i>consigne M</i>	D3V701m
26	Maîtresse : circule dans les rangées <i>déplacement M</i>	D2V202m
27	Maîtresse : « on se dépêche » <i>stimulation</i>	D1V201m
28	Maîtresse : « tu ne vois pas ? » <i>Question de vérification M</i>	D2V1004m
29	Maîtresse : « bien, viens par-là» <i>sollicitation</i>	D1V201m
30	X : se déplace <i>déplacement E</i>	D2V203e
31	Maîtresse : circule dans les rangées <i>déplacement M</i>	D2V202m
32	X : part montrer sa production (<i>déplacement E</i>)	D2V203e
33	Maîtresse : corrige le travail de l'élève (<i>Correction M</i>)	D2V1301m
34	Elèves : viennent montrer leur production (<i>déplacement E</i>)	D2V203e
35	Maîtresse : corrige (<i>Evaluation M</i>)	D2V1301m
36	Elèves : s'attroupe autour de la maîtresse (<i>déplacement E</i>)	D2V203e
37	Maîtresse : « on va corriger» <i>Règle de travail M</i>	D2V404m
38	Maîtresse : « Fanta» <i>Désigne M</i>	D1V203am
39	Elèves : « moi ! moi !» <i>Réponse Els</i>	D1V201ce
40	Fanta : va au tableau <i>déplacement E</i>	D2V202e
41	Elèves : se retournent pour suivre <i>attention Els</i>	D2V901m
42	Maîtresse : « dans la première phrase souligne l'adjectif possessif» <i>consigne M</i>	D3V701m
43	Fanta : « tous les élèves sont en classe ; tous » <i>lecture E</i>	D1V203ae
44	Maîtresse : « faut souligner ou écrire en bas pour aller vite ! tiens la craie » <i>consigne M</i>	D3V701m
45	Maîtresse : apporte la craie au tableau <i>(utilisation craie M)</i>	D3V1201m
46	Fanta : tous <i>Utilisation du tableau E</i>	D3V1201e
47	Maîtresse : « Wangrawa au tableau » <i>Désigne M</i>	D1V203am
48	Wangrawa : part au tableau <i>déplacement E</i>	D2V202e
49	Maîtresse : « dépêche-toi» <i>stimulation M</i>	D1V201m
50	Wangrawa : « mainte» <i>Réponse E</i>	D1V203ae
51	Elèves : « moi madame !» <i>Réponse E</i>	D1V201ce
52	Maîtresse : « ceux qui m'appelle là je ne vais pas les interroger» <i>interpellation M</i>	D2V502m
53	Maîtresse : « toi » <i>Désigne M</i>	D1V203bm
54	Maîtresse : « lit la phrase et donne l'adjectif» <i>Règle de travail M</i>	D2V404m

55	Maîtresse : « faut bien écrire ton U là, c'est comme ça ? han ? » (<i>Soutien M</i>)	D3V1401m
56	Maîtresse : « faut bien écrire » <i>appuis M</i>	D3V1401m
57	Maîtresse : « bien, donc on a tous, maintes,... » <i>récapitulation M</i>	D3V1601m
58	Maîtresse : « quels sont ceux qui ont trouvé ? » <i>évaluation M</i>	D2V1004m
59	Elèves : lèvent les mains <i>Réponse Els</i>	D2V1004ae
60	Maîtresse : « wangragna tu n'avais pas fini ? tu as fini ? c'est sûr ? » <i>Question de vérification M</i>	D2V1004m
61	Wangrawa : « oui » <i>Réponse E</i>	D2V1004ae
62	Elèves : baissent les mains <i>Réponse Els</i>	D2V404ae
63	Maîtresse : « levez bien les mains, les chefs de groupe vous ne travaillez pas là, y a des gens qui n'ont pas trouvé, y a quel problème » <i>réprimande M</i>	D1V402m
64	X : « je n'ai pas fini ! » <i>Réponse E</i>	D2V1004ae
65	Maîtresse : « tu t'amuses, tu ne peux pas finir ! » <i>réprimande M</i>	D1V402m
66	Maîtresse : « qui, chez toi qui n'a pas fini ? qui encore ? » <i>contrôle M</i>	D2V1004m
67	Maîtresse : « bien baissez, ceux qui n'ont pas tout trouvé corriger rapidement ! » <i>Règle de travail M</i>	D2V404m
68	Elèves : corrigent <i>exécution E</i>	D2V404ae
69	Maîtresse : déplacement <i>supervision de la tâche M</i>	D2V202m D3V1101m
70	Maîtresse : « bien, donc la fois passée nous avons vu des adjectifs indéfinis aujourd'hui une nouvelle leçon. » (<i>Présentation compétence M</i>)	D2V801m
71	Maîtresse : « pour bien comprendre, vous suivez, ceux qui vont se mettre à bavarder ou à s'amuser vous n'aller pas comprendre ; il faut bien suivre ! » (<i>Attention M</i>)	D2V901m
72	Maîtresse : « alors, pour cela lisez la phrase qui est au tableau » <i>consigne de tâche M</i>	D3V701m
73	Elèves : regardent au tableau avec intérêt. <i>Exécution Els</i>	D3V701ae
74	Maîtresse : « bien ! qui est-ce qui se retrouva dans un élément qui n'était pas le sien ? » (<i>question M</i>)	D2V2101m
75	Maîtresse : « Kaboré » <i>Désigne M</i>	D1V203am
76	Kaboré : « le requin se trouva dans un élément qui n'était pas le sien » <i>Réponse E</i>	D2V2101ae D1V203ae
77	Maîtresse : « bien ! le requin ....le sien » <i>acceptation M</i>	D2V1301m
78	Elèves : lèvent les mains <i>Réponse Els</i>	D1V201ce
79	Maîtresse : « oui ! » <i>Désigne E</i>	D1V203bm
80	X : « le requin...le sien » <i>Réponse E</i>	D2V2101ae
81	Maîtresse : « fais la liaison » <i>correction M</i>	D3V1301m
82	Maîtresse : « toi ! » <i>Désigne M</i>	D1V203bm
83	X : « le requin...le sien » <i>Réponse E</i>	D2V2101ae
84	Maîtresse : « dans un élément » <i>appuis à la lecture M</i>	D3V1401m
85	Maîtresse : « ça va, un garçon ! toi » <i>Désigne M</i>	D1V203bm
86	X : « le requin...le sien » <i>Réponse E</i>	D2V2101ae
87	Maîtresse : « bien qui va donc, observons notre phrase » <i>consigne M</i>	D3V701m

88	Maîtresse : « le sien ici c'est mis pour quoi ? c'est mis pour quoi ? qu'est ce que ça remplace ? » <i>(question M)</i>	D2V2101m
89	Maîtresse : « regardez c'est quel mot ça remplace ? » <i>guidage M</i>	D3V1101m
90	Elèves : lèvent les mains, d'autre regardent le tableau	D1V201ce
91	Maîtresse : « X » <i>Désigne M</i>	D1V203bm
92	X : « ça remplace le mot » <i>Réponse E</i>	D2V2101ae D1V203be
93	Maîtresse : « vous êtes d'accord ? » <i>recherche de confrontation M</i>	D2V1004m
94	Elèves : tape sur la table pour dire non <i>Réponse Els</i>	D2V1004be
95	Maîtresse : « vous êtes d'accord ? si on dit le requin se trouva dans un élément qui n'était pas le requin, vous êtes d'accord ? » <i>recherche de confrontation M</i>	D2V1004m
96	Elèves : « moi moi » <i>intérêt Els</i>	D2V1004ae
97	Maîtresse : « X » <i>Désigne M</i>	D1V203bm
98	X : « élément » <i>Réponse E</i>	D2V1004ae
99	Maîtresse : « élément ! vous êtes d'accord les autres ? » <i>recherche de confrontation M</i>	D2V1004m
100	Elèves : « oui » <i>Réponse Els</i>	D2V1004ae
101	Maîtresse : « élément » <i>acceptation M</i>	D3V1601m
102	Maîtresse : « donc élément ici, le sien ici est un pronom » <i>explication M</i>	D3V1601m D2V1201m
103	Elèves : lèvent les mains <i>Réponse Els</i>	D1V201ce
104	Maîtresse : « un pronom, le pronom, un pronom » <i>répétition M</i>	D3V1606m
105	Maîtresse : un pronom <i>fixation au tableau M</i>	D3V1604m
106	Maîtresse : « un pronom » <i>indexe les élèves l'un après l'autre M</i>	D3V1606m
107	X : « un pronom » <i>répétition E</i>	D3V1606e
108	Maîtresse : « oui » <i>Désigne M</i>	D1V203bm
109	X : « un pronom » <i>répétition E</i>	D3V1606e
110	Maîtresse : « oui » <i>Désigne M</i>	D1V203bm
111	X : « un pronom » <i>répétition E</i>	D3V1606e
112	Maîtresse : « oui » <i>Désigne M</i>	D1V203bm
113	X : « un pronom » <i>répétition E</i>	D3V1606e
114	Maîtresse : « oui » <i>Désigne M</i>	D1V203bm
115	X : « un pronom » <i>répétition E</i>	D3V1606e
116	Maîtresse : « oui » <i>Désigne M</i>	D1V203bm
117	X : « un pronom » <i>répétition E</i>	D3V1606e
118	Maîtresse : « oui » <i>Désigne M</i>	D1V203bm
119	X : « un pronom » <i>répétition E</i>	D3V1606e
120	Maîtresse : « oui » <i>Désigne M</i>	D1V203bm
121	X : « un pronom » <i>répétition E</i>	D3V1606e
122	Maîtresse : « oui » <i>Désigne M</i>	D1V203bm
123	X : « un pronom » <i>répétition E</i>	D3V1606e
124	Maîtresse : « un pronom » <i>Répétition M</i>	D3V1606m
125	X : « un pronom » <i>répétition E</i>	D3V1606e
126	Maîtresse : « oui » <i>Désigne M</i>	D1V203bm
127	X : « un pronom » <i>répétition E</i>	D3V1606e
128	Maîtresse : « oui » <i>Désigne M</i>	D1V203bm
129	X : « un pronom » <i>répétition E</i>	D3V1606e

130	Maîtresse : «oui» <i>Désigne M</i>	D1V203bm
131	X : « un pronom » <i>répétition E</i>	D3V1606e
132	Maîtresse : «oui» <i>Désigne M</i>	D1V203bm
133	X : « un pronom » <i>répétition E</i>	D3V1606e
134	Maîtresse : « écrivez un pronom » <i>consigne M</i>	D3V701m
135	Elèves : écrivent sur leur ardoise <i>exécution E</i>	D3V701ae D3V1204e
136	Elèves : ceux qui ont fini présentent leur ardoise <i>(règle de travail E)</i>	D2V404ae
137	Maîtresse : « un pronom c'est pas pré j'ai bien écrit pro et toi tu écris pré. Regardez bien ce qui est écrit » <i>correction erreur M</i>	D3V1301m
138	Maîtresse : « corriger pour vos voisins, quelqu'un a écrit avec des fautes corriger » <i>correction M</i>	D3V1302m
139	Elèves : regardent pour les autres. <i>Exécution E</i>	D3V1302e
140	Maîtresse : « oui, donc que fait le pronom ? » <i>(question M)</i>	D2V1007m
141	Elèves : silence <i>(absence de réponse E)</i>	D3V501be
142	Maîtresse : tape sur la table <i>(encouragement M)</i>	D0V102m
143	Maîtresse : « X essaie » <i>sollicitation</i>	D1V203bm
144	X : « le pronom remplace le nom, le pronom remplace le parce qu'on ne veut pas remplacer élément deux fois » <i>Réponse E</i>	D2V1007ae D2V1201ae
145	Maîtresse : « parce qu'on ne veut pas remplacer élément deux fois mais c'est pas dans toutes les phrases qu'on aura élément ! un élément ici c'est quoi ? » <i>Explication + question M</i>	D2V1201m D2V1001m
146	Maîtresse : « c'est un nom ?...c'est quoi ? » <i>question M</i>	D2V1001m
147	Elèves : quelques-uns lèvent la main <i>Réponse Els</i>	D2V1001ae
148	Maîtresse : « oui » <i>Désigne M</i>	D1V203bm
149	X : « c'est un adjectif » <i>Réponse E</i>	D2V1001ae
150	Maîtresse : « Héla ! vous êtes d'accord ? » <i>question de vérification M</i>	D2V1004m
151	Elèves : « oui ! » <i>Réponse Els</i>	D2V1004ae
152	Maîtresse : « attention hein ! » <i>Menace M</i>	D1V402m
153	Maîtresse : « c'est quoi ? un élément c'est quoi ? » <i>question M</i>	D2V1001m
154	Maîtresse : « oui X » <i>Désigne M</i>	D1V203bm
155	X : « un élément c'est un nom » <i>Réponse E</i>	D2V1001ae
156	Maîtresse : « c'est un nom ! c'est quoi ça, un élément c'est un nom ! » <i>acceptation M</i>	D3V1601m
157	Maîtresse : « donc qu'est ce que nous pouvons dire ? qu'est ce que nous pouvons dire ? » <i>question de synthèse M</i>	D2V1007m
158	Maîtresse : « oui » <i>Désigne M</i>	D1V203bm
159	X : « le pronom remplace le nom dans une phrase qu'on ne peut pas répéter deux fois » <i>Réponse E</i>	D2V1001ae D1V203be
160	Maîtresse : « bon on va aller doucement, le pronom remplace un nom, pronom remplace un nom » <i>Synthèse M</i>	D3V1601m
161	Maîtresse : «oui» <i>Désigne M</i>	D1V203bm
162	X : « le pronom remplace un nom » <i>répétition E</i>	D3V1606e
163	Maîtresse : «oui» <i>Désigne M</i>	D1V203bm
164	X : « le pronom remplace un nom » <i>répétition E</i>	D3V1606e

165	Maîtresse : «oui» <i>Désigne M</i>	D1V203bm
166	X : « le pronom remplace un nom» <i>répétition E</i>	D3V1606e
167	Maîtresse : «oui» <i>Désigne M</i>	D1V203bm
168	X : « le pronom remplace un nom» <i>répétition E</i>	D3V1606e
169	Maîtresse : «oui» <i>Désigne M</i>	D1V203bm
170	X : « le pronom remplace un nom» <i>répétition E</i>	D3V1606e
171	Maîtresse : «oui» <i>Désigne M</i>	D1V203bm
172	X : « le pronom remplace un nom» <i>répétition E</i>	D3V1606e
173	Maîtresse : «oui» <i>Désigne M</i>	D1V203bm
174	X : « le pronom remplace un nom» <i>répétition E</i>	D3V1606e
175	Maîtresse : «oui» <i>Désigne M</i>	D1V203bm
176	X : « le pronom remplace un nom» <i>répétition E</i>	D3V1606e
177	Maîtresse : <i>indexe M</i>	D1V203bm
178	X : « le pronom remplace un nom» <i>répétition E</i>	D3V1606e
179	Maîtresse : <i>indexe M</i>	D1V203bm
180	X : « le pronom remplace un nom» <i>répétition E</i>	D3V1606e
181	Maîtresse : <i>indexe M</i>	D1V203bm
182	X : « le pronom remplace un nom» <i>répétition E</i>	D3V1606e
183	Maîtresse : <i>indexe M</i>	D1V203bm
184	X : « le pronom remplace un nom» <i>répétition E</i>	D3V1606e
185	Maîtresse : <i>indexe M</i>	D1V203bm
186	X : « le pronom remplace un nom» <i>répétition E</i>	D3V1606e
187	Maîtresse : « écrivez ça sur vos ardoises» <i>Règle de travail M</i>	D2V404m
188	Elèves : se mettent à écrire <i>Exécution E</i>	D2V404ae
189	Maîtresse : circule dans les rangées <i>déplacement du maître M</i>	D2V202m
190	Maîtresse : « remplacez, devant là c'est A hein c'est E! » <i>correction M</i>	D3V1301m
191	Elèves : présentent leurs ardoises <i>Respect règle de travail E</i>	D2V404ae
192	Maîtresse : « X c'est bon» <i>appréciation M</i>	D2V1301m
193	Maîtresse : « bien ! ça y est ? tout le monde a bien écrit ?» <i>Question de vérification M</i>	D2V1301m
194	Maîtresse : « ok, on continue, le requin se trouva dans un élément qui n'était pas le sien, élément c'est pour qui, c'est mis pour qui ? c'est pour qui ?» <i>(question M)</i>	D2V2101m
195	Elèves : un doigt <i>Réponse E</i>	D1V201de
196	Maîtresse : « oui toi» <i>Désigne E</i>	D1V203bm
197	X : « c'est pour le requin » <i>Réponse E</i>	D1V203be
198	Maîtresse : « c'est pour le requin, ça appartient au requin, c'est pas pour X1 c'est pas pour X2, c'est pour le requin donc ici le sien est un pronom possessif » <i>Synthèse + explication M</i>	D3V1601m D2V1201m
199	Elèves : lèvent les mains <i>Réponse Els</i>	D1V201ce
200	Maîtresse : « un pronom possessif, oui» <i>Désigne M</i>	D1V203bm
201	X : « un pronom possessif » <i>répétition E</i>	D3V1606e
202	Maîtresse : «oui fait répéter les autres» <i>consigne M</i>	D2V1601m
203	X : « X1» <i>Désigne E</i>	D1V203bm D2V1601ae

204	X1 : « un pronom possessif » <i>répétition E</i>	D3V1606e
205	X : « X2» <i>Désigne E</i>	D2V1601ae
206	Maîtresse : « un pronom possessif » <i>utilisation du tableau M</i>	D3V1604m
207	X2 : « un pronom possessif » <i>répétition E</i>	D3V1606e
208	X : « X3» <i>Désigne E</i>	D2V1601ae
209	X3 : « un pronom possessif » <i>répétition E</i>	D3V1606e
210	X : <i>indexe X4</i>	D2V1601ae
211	X4 : « un pronom possessif » <i>répétition E</i>	D3V1606e
212	X : <i>indexe X5</i>	D2V1601ae
213	X5 : « un pronom possessif » <i>répétition E</i>	D3V1606e
214	X : <i>indexe X6</i>	D2V1601ae
215	X6 : « un pronom possessif » <i>répétition E</i>	D3V1606e
216	X : <i>indexe X7</i>	D2V1601ae
217	X7 : « un pronom possessif » <i>répétition E</i>	D3V1606e
218	X : « X8» <i>Désigne E</i>	D2V1601ae
219	X8 : « un pronom possessif » <i>répétition E</i>	D3V1606e
220	X : <i>indexe X9</i>	D2V1601ae
221	X9 : « un pronom possessif » <i>répétition E</i>	D3V1606e
222	X : <i>indexe X10</i>	D2V1601ae
223	X10 : « un pronom possessif » <i>répétition E</i>	D3V1606e
224	X : <i>indexe X11</i>	D2V1601ae
225	X11 : « un pronom possessif » <i>répétition E</i>	D3V1606e
226	X : « X12» <i>Désigne E</i>	D2V1601ae
227	X12 : « un pronom possessif » <i>répétition E</i>	D3V1606e
228	X : <i>indexe X13</i>	D2V1601ae
229	X13 : « un pronom possessif » <i>répétition E</i>	D3V1606e
230	X : <i>indexe X14</i>	D2V1601ae
231	X14 : « un pronom possessif » <i>répétition E</i>	D3V1606e
232	X : <i>indexe X15</i>	D2V1601ae
233	X15 : « un pronom possessif » <i>répétition E</i>	D3V1606e
234	X : <i>indexe X16</i>	D2V1601ae
235	X16 : « un pronom possessif » <i>répétition E</i>	D3V1606e
236	X : <i>indexe X17</i>	D2V1601ae
237	X17 : « un pronom possessif » <i>répétition E</i>	D3V1606e
238	Maîtresse : « écrivez ça» <i>(règle de travail M)</i>	D2V404m
239	Elèves : se mettent à écrire <i>Exécution Els</i>	D2V404ae
240	Maîtresse : circule <i>déplacement M</i>	D2V202m
241	Maîtresse : « le pronom possessif c'est pas un seul S c'est deux S» <i>correction M</i>	D3V1301m
242	Elèves : présente les ardoises <i>(Respect règle de travail E)</i>	D2V404ae
243	Maîtresse : « hein ! pourquoi tout le monde met un seul S, vous voyez pas ?» <i>reproche M</i>	D1V402m
244	Maîtresse : « si vous mettez un seul S ça devient ?» <i>Correction M</i>	D3V1301m
245	Elèves : «possesif» <i>Réponse Els</i>	D1V203be
246	Maîtresse : « ça devient possessif c'est pas bon si vous mettez un seul S mettez deux S» <i>explication M</i>	D2V1201m

247	Maîtresse : « bien, qu'est ce que le pronom possessif indique alors, qu'est ce qu'il indique ? » <i>question M</i>	D2V1001m
248	Elèves : quelques-uns lèvent la main <i>Réponse Els</i>	D2V1004ae
249	Maîtresse : « Ilboudo » <i>Désigne M</i>	D1V203am
250	Ilboudo : « le pronom possessif indique le nom » <i>Réponse E</i>	D2V1001ae D1V203ae
251	Maîtresse : « le nom ? vous êtes d'accord ? » <i>question de vérification M</i>	D2V1004m
252	Maîtresse : « il indique quoi ? » <i>question M</i>	D2V1001m
253	Elèves : quelques-uns lèvent la main <i>Réponse Els</i>	D2V1001ae
254	Maîtresse : <i>indexe M</i>	D1V203bm
255	X : « le pronom possessif indique la répétition » <i>Réponse E</i>	D2V1001be
256	Maîtresse : <i>indexe E</i>	D1V203be
257	X : « le pronom possessif indique à qui appartient la chose, l'animal ou la personne » <i>Réponse E</i>	D2V1001ae
258	Maîtresse : « à qui ça appartient ? on dira simplement que ça appartient au possesseur » <i>synthèse M</i>	D3V1601m D3V1605m
259	Maîtresse : « indique le possesseur, le pronom personnel indique le possesseur » <i>synthèse M</i>	D3V1605m
260	Elèves : lèvent la main (<i>intérêt E</i>)	D1V201ce
261	Maîtresse : « Mariam » <i>Désigne M</i>	D1V203am
262	Mariam : « le pronom possessif indique le possesseur » <i>Répétition E</i>	D3V1606e
263	Maîtresse : « hon ! hon ! » <i>Acceptation M</i>	D2V1301m
264	Mariam : « le possesseur » <i>Répétition E</i>	D3V1606e
265	Maîtresse : « attend ! je vais » (<i>Ton chaleureux M</i>)	D1V101m
266	Maîtresse : le possesseur <i>utilisation du tableau M</i>	D3V1201m
267	Maîtresse : « le possesseur, indique le possesseur, reprend » <i>Fait répéter M</i>	D3V1606m
268	Mariam : « le pronom possessif indique le possesseur » <i>répétition E</i>	D3V1606e
269	Maîtresse : « oui » <i>Désigne M</i>	D1V203bm
270	X : « le pronom possessif indique le possesseur » <i>répétition E</i>	D3V1606e
271	Maîtresse : <i>indexe M</i>	D1V203bm
272	X : « le pronom possessif indique le possesseur » <i>répétition E</i>	D3V1606e
273	Maîtresse : « Aïda » <i>Désigne M</i>	D1V203am
274	Aïda : « le pronom possessif indique le possesseur » <i>répétition E</i>	D3V1606e
275	Maîtresse : « X » <i>Désigne M</i>	D1V203bm
276	X : « le pronom possessif indique le possesseur » <i>répétition E</i>	D3V1606e
277	Maîtresse : « oui » <i>Désigne M</i>	D1V203bm
278	X : « le pronom possessif indique le possesseur » <i>répétition E</i>	D3V1606e
279	Maîtresse : <i>indexe M</i>	D1V203bm
280	X : « le pronom possessif indique le possesseur » <i>répétition E</i>	D3V1606e
281	Maîtresse : « le possesseur » <i>correction prononciation M</i>	D3V2004m
282	Maîtresse : « oui » <i>Désigne E</i>	D1V203bm
283	X : « le pronom possessif indique le possesseur » <i>Répétition E</i>	D3V1606e
284	Maîtresse : <i>indexe M</i>	D1V203bm
285	X : « le pronom possessif indique le possesseur » <i>répétition E</i>	D3V1606e
286	Maîtresse : « le possesseur, le possesseur » <i>répétition M</i>	D3V1606m
287	Maîtresse : « oui le possesseur » <i>Désigne M</i>	D1V203bm

288	X : «possesseur» répétition E	D3V1606e
289	Maîtresse : «oui» Désigne M	D1V203bm
290	X : « possesseur » répétition E	D3V1606e
291	Maîtresse : «oui un possesseur » Désigne M	D1V203bm
292	X : « le possesseur » répétition E	D3V1606e
293	Maîtresse : «toi» Désigne M	D1V203bm
294	X : « le possesseur » répétition E	D3V1606e
295	Maîtresse : <i>indexe M</i>	D1V203bm
296	X : « le possesseur » répétition E	D3V1606e
297	Maîtresse : <i>indexe M</i>	D1V203bm
298	X : « le possesseur » répétition E	D3V1606e
299	Maîtresse : « le possesseur » <i>indexe M</i>	D1V203bm
300	X : « le possesseur » répétition E	D3V1606e
301	Maîtresse : « oui » Désigne M	D1V203bm
302	X : « le possesseur » répétition E	D3V1606e
303	Maîtrise : « le pronom possessif indique le possesseur » répétition M	D3V1606 m
304	Maîtresse : « bien ! alors si nous avons ici le sien, nous avons dit que c'était un pronom, alors qui connaît un pronom possessif, au masculin ? le sien ? » <i>question de connaissance</i>	D2V1001m
305	Elèves : un élève lève la main (<i>main levée E</i>)	D2V1001ae
306	Maîtresse : «oui» Désigne M	D1V203bm
307	X : « le tien » Réponse E	D2V1001ae
308	Maîtresse : « le tien ! d'accord je vais mettre masculin, on va recenser masculin singulier » <i>Acceptation M</i>	D3V1601m D2V1301m
309	Maîtresse : masculin singulier <i>utilisation du tableau</i>	D3V1201m
310	Elèves : « moi ! moi ! » <i>intérêt Els</i>	D1V201ce
311	Maîtresse : « oui on a la sien, oui » <i>Acceptation M</i>	D2V1301m
312	Maîtresse : « le sien » <i>Acquis tableau M</i>	D3V1604m
313	Maîtresse : « Carine tu as dit quoi, non Rachida tu as dit ? » <i>stimulation M</i>	D1V201m
314	Rachida : « le tien » Réponse E	D2V1001ae D1V203ae
315	Elèves : « moi ! moi ! » <i>intérêt Els</i>	D1V201ce
316	Maîtresse : « celui qui m'appelle là ne sera pas interrogé lever le doigt je vous vois tous et si tu es debout tu ne seras pas interrogé » <i>(règle de travail M)</i>	D2V404m
317	Maîtresse : «oui» Désigne M	D1V203bm
318	X : « la tienne » Réponse E	D2V1001ae
319	Maîtresse : « j'ai dit masculin singulier d'accord, masculin » <i>rejet réponse M</i>	D2V1001m
320	Maîtresse : « oui X » Désigne M	D1V203bm
321	X : « le mien » Réponse E	D2V1001ae
322	Maîtresse : « quels sont ceux qui sont fâchés, tous le monde sera interrogé ! celui qui se fâche, on l'interroge pas, c'est moi qui l'interroge non ? » <i>détente M</i>	D1V101m
323	Elèves : sourire des élèves <i>détente E</i>	D1V306e
324	Maîtresse : « nous allons mettre ça au féminin » <i>consigne M</i>	D3V701m
325	Maîtresse : féminin singulier <i>utilisation du tableau</i>	D3V1201m
326	Elèves : lèvent les mains <i>participation E</i>	D2V1001ae

327	Maîtresse : « oui wésba, le mien hé le sien» <i>Désigne M</i>	D1V203am
328	Wésba : « la sienne» <i>Réponse E</i>	D1V203ae D2V1001ae
329	Maîtresse : « la sienne» <i>Acceptation M</i>	D3V1601m
330	Maîtresse : « comment on va écrire ça la sienne ? épèle» (<i>question M</i>)	D2V1001m
331	Wésba : « [ch] » <i>Réponse E</i>	D2V1001be
332	Maîtresse : « hein ! attention hein, tu n'est pas CP1» <i>menace M</i>	D1V402m
333	Wésba : «[S], [I], [E], [N],[2S], » <i>Réponse E</i>	D2V1001be
334	Maîtresse : s i e n <i>utilisation du tableau M</i>	D3V1201m
335	Maîtresse : «[2S] ?» <i>Question de vérification M</i>	D2V1004m
336	Elèves : rires (<i>climat négatif E</i>)	D1V402e
337	Maîtresse : « je vous ai dit qu'on se moque pas des autres » <i>respect mutuel M</i>	D2V401m
338	Maîtresse : « oui » <i>Désignation M</i>	D1V203bm
339	X : « [A]» <i>Réponse E</i>	D1V203be
340	Maîtresse : «[A] <i>Acceptation</i>	D3V1601m
341	X : «[N],» <i>Réponse E</i>	D1V203be
342	Maîtresse : «[N] encore ?» <i>Question de vérification M</i>	D2V1004m
343	X : «[E]» <i>Réponse E</i>	D1V203be
344	Maîtresse : « n e » <i>utilisation du tableau M</i>	D3V1201m
345	Maîtresse : « remarquer que N est doublé, la sienne» <i>explication M</i>	D2V1201m
346	Elèves : « moi ! moi madame !» <i>intérêt Els</i>	D1V201CE
347	Maîtresse : « oui ! Salam, le tien » <i>Désigne E</i>	D1V203am
348	Salam : « le tien,» <i>Réponse E</i>	D1V203am D2V1001be
349	Maîtresse : « le tien, au féminin tu vas dire ?» (<i> piste M</i>)	D3V1401m
350	Salam : « la tienne» <i>Réponse E</i>	D2V1001ae
351	Maîtresse : « oui, comment on écrit tienne ?» <i>question M</i>	D2V1001m
352	Salam : « [T][I][E][E] 2[N][E]» <i>Réponse E</i>	D2V1001ae
353	Maîtresse : « ok, la mienne» <i>Acceptation M</i>	D2V1301m
354	Elèves : « moi ! moi !» <i>intérêt Els</i>	D1V201ce
355	Maîtresse : « oui» <i>Désigne M</i>	D1V203bm
356	Elèves : baissent les mains, un élève manifeste son mécontentement de n'avoir pas été interrogé (<i>Respect Règle de travail + mécontentement E</i>)	D2V404ae D1V401e
357	X : « la mienne» <i>Réponse E</i>	D2V1001ae
358	Maîtresse : « oui» <i>désigne M</i>	D1V203bm
359	X : «[M][I][E]2[N][E]» <i>Réponse E</i>	D2V1001ae
360	Maîtresse : « bien, ça c'est au masculin-un seul possesseur, au féminin-un seul possesseur» <i>synthèse M</i>	D3V1601m
361	Maîtresse : « alors qui connaît d'autres pronoms possessifs qu'on n'a pas dit ?c'est tout ce que vous connaissez comme pronom possessif? » (<i>question de connaissance + stimulation M</i>)	D2V1001m D1V201m

362	Maîtresse : « d'accord nous allons mettre ça au pluriel, au pluriel » <i>consigne M</i>	D3V701m
363	Elèves : absence de réaction spontanée (<i>silence E</i>)	D3V501be
364	Maîtresse : « au pluriel ! qu'est ce qu'on mettra? » <i>questionnement M</i>	D2V1001m
365	Elèves : « moi ! moi ! » <i>intérêt de quelques élèves E</i>	D1V201ce
366	Maîtresse : « Ramatou » <i>Désigne M</i>	D1V203am
367	Ramatou : se lève sans dire mot <i>Silence E</i>	D3V501be
368	Maîtresse : « oui Thierry » <i>Désigne M</i>	D1V203am
369	Thierry : « des siennes » <i>Réponse E</i>	D2V1001ae
370	Maîtresse : « va avec, non ! j'ai dit masculin- pluriel » <i>rejet réponse M</i>	D2V1001m
371	Elèves : « moi ! moi ! » <i>intérêt des rares élèves E</i>	D1V201de
372	Maîtresse : « oui » <i>Désigne M</i>	D1V203bm
373	X : « les chiens » <i>Réponse E</i>	D2V1001be
374	Maîtresse : « des chiens ? » (<i>vérification M</i>)	D2V1001m
375	Elèves : rires moqueur (<i>moquerie E</i>)	D1V402e
376	Maîtresse : « les siens » <i>correction de la prononciation M</i>	D3V2004m
377	X : « les siens » <i>correction E</i>	D2V2004e
378	Maîtresse : les sien » <i>fixation au tableau M</i>	D3V1604m
379	Maîtresse : « oui ! c'est comme ça ? » <i>Question de vérification M</i>	D2V1004m
380	Elèves : « non ! » <i>Réponse Els</i>	D2V1004ae
381	Maîtresse : « il manque quoi ? » <i>question M</i>	D2V1004m
382	Elèves : « [S] » <i>Réponse Els</i>	D2V1004ae
383	Maîtresse : « [S], oui » <i>Acceptation M</i>	D2V1301m
384	Maîtresse : « et là ? » <i>question M</i>	D2V1004m
385	Maîtresse : « Tasseré » <i>Désigne M</i>	D1V203am
386	Tasseré : « les tiennes » <i>Réponse E</i>	D2V1004be D3V1304e
387	Maîtresse : « les tiennes ? » <i>questionnement M</i>	D2V1004m
388	Tasseré : « des tiens » <i>correction erreur E</i>	D3V1301e
389	Maîtresse : « tien » <i>utilisation du tableau-fixation M</i>	D3V1604m
390	Maîtresse : « on n'ajoute [S] à la fin » (<i>explication M</i>)	D2V1201m
391	Maîtresse : « le mien ? » <i>question M</i>	D2V1001m
392	Maîtresse : « oui Alassane » <i>Désigne M</i>	D1V203am
393	Alassane : « les miens » <i>Réponse E</i>	D2V1001ae
394	Maîtresse : « les mien » <i>fixation au tableau M</i>	D3V1604m
395	Maîtresse : « ici aussi au pluriel qu'est ce qu'on va mettre ? » <i>en montrant le féminin (question M)</i>	D2V1001m
396	Maîtresse : « oui » <i>stimulation M</i>	D1V201m
397	Maîtresse : « oui ! » <i>Désigne M</i>	D1V203bm
398	X : « les siennes » <i>Réponse E</i>	D2V1001be
399	Maîtresse : « oui ! » <i>Acceptation M</i>	D2V1301m
400	X : « [S] » <i>Réponse E</i>	D2V1001ae
401	Maîtresse : « [S] » <i>Acceptation M</i>	D2V1001m
402	Maîtresse : « les siennes » <i>fixation au tableau M</i>	D3V1604m
403	Elèves : « moi ! moi ! » <i>intérêt Els</i>	D1V201ce
404	Maîtresse : « Boro » <i>Désigne M</i>	D1V203bm

405	Boro : « les tiennes» Réponse E	D2V1001ae
406	Maîtresse : « hon ! hon !» Acceptation M	D3V1601m
407	Maîtresse : « les tiennes, d'accord» Acceptation M	D2V1301m
408	Boro : «[S]» Réponse E	D2V1001ae
409	Maîtresse : « les tiennes » fixation au tableau M	D3V1604m
410	Maîtresse : « oui» Désigne M	D1V203bm
411	X : « les miennes» Réponse E	D2V1001ae
412	Maîtresse : « oui !» Acceptation M	D2V1301m
413	X : «[S]» Réponse E	D2V1001ae
414	Maîtresse : « c'est fini ! y a plus autre ! pronom possessif» Question de vérification M	D2V1004m
415	Maîtresse : « et la classe ? c'est une classe, une classe, qu'est ce qu'on va dire ?» question M	D2V1001m
416	Elèves : une main hésitante (main levée E)	D2V1001ae
417	Maîtresse : « Korgo !» Désigne M	D1V203am
418	Korgo : silence absence de réponse E	D3V501be
419	Maîtresse : « hé Beterain » Rappel ordre M	D2V502m
420	Maîtresse : « lève-toi !» Rappel ordre M	D2V502m
421	Beterain : se lève exécution E	D2V502ae
422	Maîtresse : « un sautoir pour nous tous, qu'est ce qu'on va dire ?» question M	D2V1001ae
423	Beterain : silence (absence réponse E)	D3V501be
424	Maîtresse : « d'accord je vous aide !» (Aide M)	D3V1101m
425	Maîtresse : « le ? le ? personne pour m'aider ?» (sollicitation M)	D1V201m
426	Elèves : silence (silence E)	D3V501be
427	Maîtresse : « X» Désigne M	D1V203bm
428	X : silence (absence réponse E)	D3V501be
429	Maîtresse : « hoo !» humour M	D1V304m
430	Elèves : rire détente E	D1V306e
431	Maîtresse : « le ? le nôtre ! vous n'avez jamais entendu ça ? le nôtre ! vous, c'est un seul pour nous tous ! un seul qui appartient à nous tous» (explication M)	D2V1201m
432	Maîtresse : « le nôtre, c'est le masculin, qu'est ce qui reste ?» question M	D2V1001m
433	Maîtresse : « oui» Désigne M	D1V203bm
434	X : « le vôtre» réponse E	D2V1001ae
435	Maîtresse : « parle fort !» stimulation M	D1V201m
436	Maîtresse : « bon un cadeau à celui qui trouve» motivation M	D1V201m
437	Elèves : tous debout (Participation E)	D1V201ae
438	Elèves : « moi madame ! moi madame !» intérêt E	D1V201ae
439	Maîtresse : « Asia» Désigne M	D1V203am
440	Asia : silence (absence réponse E)	D3V501be
441	Elèves : « moi madame ! moi madame !» intérêt E	D1V201ae
442	Asia : « le leur» réponse E	D2V1001ae D1V203ae
443	Elèves : rire moqueur (moquerie E)	D1V402e
444	Maîtresse : « pourquoi vous vous moquer...elle a trouvé ! vient prendre ton cadeau !» (Récompense E)	D2V1302m
445	Maîtresse : remet un bâton de craie (Récompense E)	D2V1302e

446	Asia : reçoit le bâton avec un sourire (<i>sourire E</i>)	D1V306e
447	Elèves : regard envieux (<i>envie E</i>)	?
448	Maîtresse : « bien on suit ici » (<i>éveil de l'attention M</i>)	D2V901m
449	Maîtresse : « alors le leur ça c'est le masculin-singulier, au féminin qu'est ce qu'on va dire ? » (<i>question M</i>)	D2V1001m
450	Maîtresse : « allons plus vite » (<i>stimulation M</i>)	D1V201m
451	Maîtresse : « oui ! ca c'est ? c'est abrégé vous savez ce que ça veut dire ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
452	Elèves : « oui, masculin-singulier » (<i>Réponse Els</i>)	D2V1004ae
453	Maîtresse : « ça c'est ? » (<i>question M</i>)	D2V1004m
454	Elèves : « féminin-singulier » (<i>Réponse Els</i>)	D2V1004ae
455	Maîtresse : « oui ! » (<i>Désigne M</i>)	D1V203bm
456	X : « la nôtre » (<i>Réponse E</i>)	D2V1001ae
457	Maîtresse : « oui ! interroge » (<i>consigne M</i>)	D1V203bm
458	Maîtresse : « la nôtre » (<i>utilisation du tableau M</i>)	D3V1604m
459	X : «...» (<i>silence E</i>)	D3V501be
460	Maîtresse : « oui ! » (<i>Désigne E</i>)	D1V203bm
461	X : « la vôtre » (<i>Réponse E</i>)	D2V1001ae
462	Maîtresse : « oui la vôtre » (<i>acceptation M</i>)	D2V1301m
463	Maîtresse : « oui toi » (<i>Désigne M</i>)	D1V203bm
464	X : « la leur » (<i>Réponse E</i>)	D2V1001ae
465	Maîtresse : « la leur » (<i>acceptation M</i>)	D3V1601m
466	Maîtresse : « la leur » (<i>utilisation du tableau M</i>)	D3VV1604m
467	Maîtresse : « ok ça c'est le féminin, nous allons mettre ça au pluriel qu'est ce qu'on va dire ? » (<i>question M</i>)	D2V1001m
468	Elèves : « moi ! moi ! » (<i>Réponse Els</i>)	D1V201ce
469	Maîtresse : « oui » (<i>Désigne M</i>)	D1V203bm
470	X : « les nôtres » (<i>Réponse E</i>)	D2V1001ae
471	Maîtresse : « oui, les notre » (<i>acceptation M</i>)	D3V1601m
472	Maîtresse : « oui » (<i>Désigne M</i>)	D1V203bm
473	X : « les vôtres » (<i>Réponse E</i>)	D2V1001ae
474	Maîtresse : « oui ! » (<i>acceptation M</i>)	D3V1601m
475	X : « les leurs » (<i>Réponse E</i>)	D2V1001ae
476	Maîtresse : « les leurs et s s à la fin » (<i>acceptation M</i>)	D3V1601m D3V1605m
477	Maîtresse : « et ça au pluriel qu'est ce qu'on dira ? » (<i>question M</i>)	D2V1001m
478	Elèves : lèvent les mains (<i>main levée E</i>)	D2V1001ae
479	Maîtresse : « toi Assane qu'est ce qu'on dira ? » (<i>Désigne + question M</i>)	D1V203am D2V1001m
480	Assane : pas de réponse (<i>silence E</i>)	D3V501be
481	Elèves : « moi ! moi ! » (<i>Réponse Els</i>)	D1V201ce
482	Maîtresse : tape sur la table (<i>Ordre M</i>)	D2V404m
483	Maîtresse : « qu'est ce qu'on dira ? » (<i>question M</i>)	D2V1001m
484	Elèves : « moi ! moi ! » (<i>Réponse Els</i>)	D1V201ce
485	X : « les nôtres » (<i>Réponse E</i>)	D2V1001ae
486	Maîtresse : « oui Angel ! » (<i>Désigne M</i>)	D1V203am
487	Angel : « les vôtres » (<i>Réponse E</i>)	D2V1001ae
488	Maîtresse : « oui » (<i>Désigne M</i>)	D1V203bm
489	X : « la leurs » (<i>Réponse E</i>)	D2V1001ae
490	Maîtresse : « les leurs » (<i>acceptation M</i>)	D3V1601m

491	Maîtresse : « maintenant qu'est ce qu'on peut dire ? nous allons maintenant faire notre leçon » <i>question de synthèse M</i>	D2V1007m
492	Maîtresse : « oui ! » <i>Désigne M</i>	D1V203bm
493	X : « le pronom personnel » <i>Réponse E</i>	D2V1007be
494	Maîtresse : « hé ! on a parlé du pronom personnel ? » <i>interruption M</i>	D1V601m
495	X1 : « le pronom personnel évite de prononcer deux fois le mot et... » <i>Réponse E</i>	D2V1007be
496	Maîtresse : « toi » <i>interruption X1 et Désigne M</i>	D1V601m D1V203bm
497	X1 : « indique le possesseur » <i>persistance de X1</i>	D1V601e
498	X2 : « le pronom remplace un nom » <i>Réponse E</i>	D2V1007ae
499	Maîtresse : « le pronom remplace, le pronom possessif remplace un nom » <i>acceptation M</i>	D3V1601m D3V1605m
500	Maîtresse : « répète, le pronom..... » <i>Règle de travail M</i>	D2V404m
501	Maîtresse : « le pronom possessif remplace un nom » <i>utilisation du tableau M</i>	D3V1604m
502	X2 : « le pronom remplace un nom » <i>Répétition E</i>	D3V1606e
503	Maîtresse : « interroge » <i>Désigne M</i>	D1V203bm
504	Elèves : deux élèves se précipitent pour effacer le tableau pour que la maîtresse écrive <i>(effacement tableau E)</i>	D3V1201e
505	Maîtresse : « n'effacez pas » <i>refus M</i>	D2V404m
506	Maîtresse : « oui » <i>Désigne M</i>	D1V203bm
507	X2 : « le pronom remplace un nom » <i>Répétition E</i>	D3V1606e
508	X3 : « le pronom remplace un nom » <i>Répétition E</i>	D3V1606e
509	X4 : « le pronom remplace un nom » <i>Répétition E</i>	D3V1606e
510	X5 : « le pronom remplace un nom » <i>Répétition E</i>	D3V1606e
511	X6 : « le pronom remplace un nom » <i>Répétition E</i>	D3V1606e
512	Maîtresse : « oui ! » <i>Désigne M</i>	D1V203bm
513	X7 : « le pronom remplace un nom » <i>Répétition E</i>	D3V1606e
514	Maîtresse : « oui » <i>Désigne M</i>	D1V203bm
515	X8 : « le pronom remplace un nom » <i>Répétition E</i>	D3V1606e
516	Maîtresse : « oui, qu'est ce qu'il indique ? » <i>question M</i>	D2V1007m
517	X : « il indique le, la possesseur » <i>Réponse E</i>	D2V1007ae
518	Maîtresse : « han ! » <i>(acceptation M)</i>	D2V1301m
519	Maîtresse : « oui interroge » <i>Désigne M</i>	D1V203bm
520	X interroge les autres qui répètent <i>(élève jouant le rôle de l'enseignant E)</i>	D2V1601ae
521	Maîtresse : utilisation du tableau M	D3V1201m
522	X : « il indique le possesseur » <i>Répétition E</i>	D3V1606e
523	X : « il indique le possesseur » <i>Répétition E</i>	D3V1606e
524	X : « il indique le possesseur » <i>Répétition E</i>	D3V1606e
525	X : « il indique le possesseur » <i>Répétition E</i>	D3V1606e
526	X : « il indique le possesseur » <i>Répétition E</i>	D3V1606e
527	X : « il indique le, la possesseur » <i>Répétition E</i>	D3V1606e
528	X : « il indique le, la possesseur » <i>Répétition E</i>	D3V1606e
529	X : « il indique le, la possesseur » <i>Répétition E</i>	D3V1606e
530	X : « il indique le, la possesseur » <i>Répétition E</i>	D3V1606e
531	X : « il indique le, la possesseur » <i>Répétition E</i>	D3V1606e

532	X : « il indique le, la possesseur»	Répétition E	D3V1606e
533	X : « il indique le, la possesseur»	Répétition E	D3V1606e
534	X : « il indique le, la possesseur»	Répétition E	D3V1606e
535	X : « il indique le, la possesseur»	Répétition E	D3V1606e
536	X : « il indique le, la possesseur»	Répétition E	D3V1606e
537	X : « il indique le, la possesseur»	Répétition E	D3V1606e
538	X : « il indique le, la possesseur»	Répétition E	D3V1606e
539	X : « il indique le, la possesseur»	Répétition E	D3V1606e
540	X : « il indique le, la possesseur»	Répétition E	D3V1606e
541	X : « il indique le, la possesseur»	Répétition E	D3V1606e
542	Maîtresse : « X, attention hein !»	menace M	D1V402m
543	X : « il indique le, la possesseur»	Répétition E	D3V1606e
544	X : « il indique le, la possesseur»	Répétition E	D3V1606e
545	X : « il indique le, la possesseur»	Répétition E	D3V1606e
546	X : « il indique le, la possesseur»	Répétition E	D3V1606e
547	X : « il indique le, la possesseur»	Répétition E	D3V1606e
548	Maîtresse : « quelqu'un pour me donner un exemple »	sollicitation M	D1V201m
549	Maîtresse : « Inoussa »	Désigne M	D1V203bm
550	Inoussa : silence	Silence E	D3V501be
551	Maîtresse : « hé dans tout ce qu'on a vu là vous ne pouvez pas donnez un exemple, prenez un exemple on va voir ?»	(stimulation M)	D1V201m
552	Elèves : « moi ! moi !»	Réponse Els	D1V201ce
553	Maîtresse : « oui Hélène»	Désigne E	D1V203am
554	Hélène : « le sautoir est le mien»	exemple E	D3V1004e
555	Maîtresse : « le sautoir est le mien, quoi d'autre»	acceptation M	D3V1601m
556	Maîtresse : « oui»	Désigne M	D1V203bm
557	X : « la fille est la mienne»	Réponse E	D3V1004e
558	Maîtresse : « la fille est la mienne, cette fille est la mienne»	acceptation M	D3V1601m
559	Maîtresse : « oui»	Désigne M	D1V203bm
560	X : « ce porte-money est le mien»	Réponse E	D3V1004e
561	Maîtresse : « ce porte-money est le mien»	acceptation M	D3V1601m
562	Maîtresse : « ceux qui répondent là-bas donner un exemple, vite, vite»	sollicitation M	D1V201m
563	X : « la classe est le nôtre»	Réponse E	D3V1004e
564	Maîtresse : « la classe est, la classe qu'est ce qu'on dira ?»	aide M	D3V1101m
565	Maîtresse : « oui »	Stimulation M	D1V201m
566	X : « la classe est la nôtre »	Réponse E	D3V1004m
567	Maîtresse : « oui trouver une phrase, une belle phrase qu'on va noter»	stimulation M	D1V201m
568	Elèves : silence	(absence de réponse E)	D3V501be
569	Maîtresse : « on va porter la phrase de X au tableau»	(fixation acquis M)	D3V1604m
570	Maîtresse : ce porte-money est	utilisation du tableau M	D3V1604m
571	Maîtresse : « ce porte-money est ? tu as dis ?»	stimulation M	D1V201m
572	X : « le mien»	Réponse E	D1V203be
573	Maîtresse : « le mien»	Acceptation M	D3V1601m
574	Maîtresse : « le mien »	utilisation du tableau M	D3V1604m

575	Maîtresse : « d'accord nous allons essayer de citer les pronoms possessifs» <i>consigne M</i>	D3V701m
576	Maîtresse : les pronoms possessifs sont : <i>utilisation du tableau M</i>	D3V1201m
577	Maîtresse : « bien alors, nous allons citer en ordre, nous allons aller avec un seul possesseur au masculin mais on va pas mettre masculin singulier on va classer seulement, si vous lisez vous savez que c'est masculin seulement non ? » <i>(synthèse M)</i>	D3V1601m
578	Maîtresse : « c'est pas ça ? oui masculin singulier qu'est ce qu'on va reporter ? » <i>Synthèse M</i>	D2V1007m
579	Maîtresse : « oui» <i>Désigne M</i>	D1V203bm
580	X : « le sien» <i>Réponse E</i>	D2V1007ae
581	Maîtresse : « oui y a quoi aussi ? » <i>Acceptation M</i>	D3V1601m
582	Maîtresse : « oui» <i>Désigne M</i>	D1V203bm
583	X : « le tien» <i>Réponse E</i>	D2V1007ae
584	Maîtresse : « oui» <i>Désigne M</i>	D1V203bm
585	X : «...» <i>Silence E</i>	D3V501be
586	Maîtresse : « oui» <i>Désigne M</i>	D1V203bm
587	X : « le mien» <i>Réponse E</i>	D2V1007ae
588	Maîtresse : « je dis un seul possesseur, bien» <i>Renforcement positif M</i>	D2V1301m
589	Maîtresse : « le mien Le sien Le tien » <i>utilisation du tableau M</i>	D3V1604m
590	Maîtresse : « et à coté féminin-singulier qu'est ce qu'on va dire ? » <i>question M</i>	D2V1007m
591	Maîtresse : « oui» <i>Désigne M</i>	D1V203bm
592	X : « la mienne» <i>Réponse E</i>	D2V1007ae
593	Maîtresse : « oui ! continue la, rapidement» <i>Acceptation + stimulation M</i>	D3V1601m D1V201m
594	X : « la mienne, la sienne» <i>Réponse E</i>	D2V1007ae
595	Maîtresse : « - le mienne -Le sienne -Le tienne » <i>utilisation du tableau M</i>	D3V1604m
596	Maîtresse : « après qu'est ce qu'on va porter ? han ? » <i>question M</i>	D2V1007m
597	Elèves : « moi ! moi ! » <i>Réponse Els</i>	D1V201ce
598	Maîtresse : « X » <i>Désigne M</i>	D1V203bm
599	Maîtresse : « on va mettre ça au pluriel, un possesseur, faut mettre ça au pluriel, qu'est ce qu'on va dire ? » <i>question M</i>	D2V1007m
600	Maîtresse : « oui» <i>Désigne M</i>	D1V203bm
601	X : « les siens» <i>Réponse E</i>	D2V1007ae
602	Maîtresse : « commence par là » <i>(consigne M)</i>	D3V701m
603	X : « la sien» <i>Réponse E</i>	D2V1007ae
604	Elèves : « moi ! moi ! » <i>Réponse Els</i>	D1V201ce
605	X : « la mien» <i>Réponse E</i>	D2V1007ae
606	Elèves : « moi ! moi ! » <i>Réponse Els</i>	D1V201ce
607	X : « les miens» <i>Réponse E</i>	D2V1007ae
608	Maîtresse : « oui» <i>Désigne M</i>	D1V203bm
609	X : « les siens» <i>Réponse E</i>	D2V1007ae
610	Maîtresse : « oui» <i>Désigne M</i>	D1V203bm
611	X : « les tiennes» <i>Réponse E</i>	D2V1007ae

612	Maîtresse : « oui, les » <i>aide M</i>	D3V1101m
613	X : « les tiens » <i>Réponse E</i>	D2V1007ae
614	Maîtresse : « oui féminin-singulier » <i>Désigne M</i>	D1V203bm
615	X : « les siennes » <i>Réponse E</i>	D2V1007ae
616	Maîtresse : « tu commences par où ? où tu regardes ? » (<i>attention M</i>)	D2V901m
617	X : « les miennes » <i>Réponse E</i>	D2V1007ae
618	Maîtresse : « oui ! » <i>Désigne M</i>	D1V203bm
619	X : « les siennes, les tiennes » <i>Réponse E</i>	D2V1007ae
620	Maîtresse : « on a fait la correction de la dictée préparée ? » (<i>question de vérification M</i>)	D2V1004m
621	Elèves : « non ! ! non ! ! » <i>Réponse Els</i>	D2V1004ae
622	Maîtresse : « ok ! alors un seul appartient à plusieurs possesseurs qu'est ce qu'on va dire ? <i>question M</i>	D2V1007m
623	Maîtresse : « donc un seul possesseur » <i>stimulation M</i>	D2V1007m
624	Maîtresse : « un seul possesseur » <i>utilisation du tableau M</i>	D3V1604m
625	Maîtresse : « Raina qu'est ce qu'on va dire ? » <i>Désigne M</i>	D1V203am
626	Raina : « le nôtre, le vôtre » <i>Réponse E</i>	D2V1007ae
627	Maîtresse : « le nôtre la vôtre » <i>utilisation du tableau M</i>	D3V1604m
628	Raina : « le leur » <i>Réponse E</i>	D2V1007ae
629	Maîtresse : « le leur » <i>utilisation du tableau M</i>	D3V1604m
630	Maîtresse : « féminin qu'est ce qu'on va dire ? » <i>question M</i>	D2V1007m
631	Maîtresse : « oui ! » <i>désigne M</i>	D1V203bm
632	X : « la nôtre, la vôtre » <i>Réponse E</i>	D2V1007ae
633	Maîtresse : « oui » <i>Acceptation M</i>	D2V1301m
634	Maîtresse : « -la nôtre -la vôtre » <i>utilisation du tableau M</i>	D3V1604m
635	X : « la leur » <i>Réponse E</i>	D2V1007ae
636	Maîtresse : « ok, ensuite au pluriel, qui n'a pas encore parlé » <i>sollicitation M</i>	D1V201m
637	Elèves : « Azizou » <i>Réponse Els</i>	D1V203be
638	Maîtresse : « Azizou parle oui ! » <i>désigne M</i>	D1V203am
639	Azizou : « les nôtres, les vôtres » <i>Réponse E</i>	D2V1007ae
640	Maîtresse : « oui » <i>Acceptation M</i>	D2V1301m
641	Maîtresse : « -les nôtres -les vôtres » <i>utilisation du tableau M</i>	D3V1604m
642	Maîtresse : « qui tape qui ? qu'est ce se passe ? Attention hein ! d'accord » <i>rappel à l'ordre M</i>	D2V502m
643	Maîtresse : « oui, ok, ça y est ? » <i>question de vérification M</i>	D2V1004m
644	Maîtresse : « qui n'a pas encore parlé ? » <i>sollicitation M</i>	D1V201m
645	Elèves : « Constant » <i>Réponse Els</i>	D1V203be
646	Maîtresse : « Angel je t'ai interrogé une fois » (<i>stimulation M</i>)	D1V201m ?
647	Maîtresse : « oui Constant ! Qu'est ce qu'on dira ? » <i>désigne M</i>	D1V203bm
648	Constant : « ... » <i>Silence E</i>	D3V501be

649	Maîtresse : « oui ! » <i>Stimulation M</i>	D1V201m
650	Constant : « ... » <i>Silence E</i>	D3V501be
651	Maîtresse : « oui ! » <i>Acceptation M</i>	D2V1301m
652	Maîtresse : « c'est une leçon de quoi ? c'est une leçon de quoi ? » <i>question M</i>	D2V1001m
653	Elèves : « moi ! moi ! » <i>Réponse Els</i>	D1V201ce
654	Maîtresse : « X, dépêche-toi » <i>désigne M</i>	D1V203bm
655	X : « ... » <i>Réponse E</i>	D2V1001ae
656	Maîtresse : « c'est ça les autres ? » <i>confrontation M</i>	D2V1004m
657	Elèves : « oui » <i>Réponse Els</i>	D2V1004ae
658	Maîtresse : « grammaire, qu'est ce qu'on a vu ? » <i>question M</i>	D2V1001m
659	Maîtresse : « qui n'a pas encore parlé ? » <i>sollicitation M</i>	D1V201m
660	Elèves : « moi ! moi ! » <i>Réponse Els</i>	D1V201ce
661	Maîtresse : « X, qu'est ce qu'on a vu ? » <i>Désigne M</i>	D1V203bm
662	X : « ... » <i>Réponse E</i>	D2V1001be
663	Elèves : « rire ! moi ! moi ! » <i>Réponse Els</i>	D1V402e
664	Maîtresse : « on ne se moque pas des autres » <i>(respect des autres M)</i>	D2V401m
665	X : « ... » <i>Réponse E</i>	D2V1001ae
666	Maîtresse : « je sais que tu connais ! faut continuer comme ça ? » <i>félicitation M</i>	D1V201m
667	Maîtresse : « bien suivons ! » <i>éveil de l'attention M</i>	D2V901m
668	Maîtresse : « grammaire : le pronom possessif. Le pronom possessif remplace le nom... » <i>lecture M</i>	D3V1602m
669	Elèves : lèvent les mains <i>(main levée E)</i>	D1V201ce
670	Maîtresse : « oui » <i>désigne M</i>	D1V203bm
671	X : « ...le pronom possessif remplace le nom. Exemple : ce porte money est le mien... » <i>lecture E</i>	D3V1602e
672	Maîtresse : efface le tableau <i>effacement tableau M</i>	D3V1201m
673	Elèves : deux élèves partent effacer le tableau <i>effacement tableau E</i>	D3V1201e
674	Maîtresse : « soulignons les pronoms possessifs contenus dans le texte : le vent a fait tomber le hangar, la mienne tient toujours. » <i>Exercice d'application M</i>	D2V1503m
675	Maîtresse : « interroge quelqu'un d'autre » <i>désigne M</i>	D1V203bm
676	Elèves : « moi ! moi ! » <i>Réponse Els</i>	D1V201ce
677	X : «pour plusieurs possesseurs : ...les miens, les siens » <i>lecture E</i>	D1V203be
678	X : « les leur » <i>lecture E</i>	D1V203be D3V1304e
679	Elèves : « les leurs » <i>correction Els</i>	D3V1302e
680	X : « les leur » <i>incorrection E</i>	D3V1304e
681	Maîtresse : « Brouiment tu vas sortir hein ! y a quoi ? » <i>Réprimande M</i>	D1V402m
682	X : « les leurs, les ... » <i>correction E</i>	D3V1301e
683	Maîtresse : « une fille ! » <i>sollicitation M</i>	D1V202m
684	X : « Grammaire...les leurs » <i>lecture E</i>	D3V1602e
685	X2 : « ...exemple : ce porte... » <i>lecture E</i>	D3V1602e
686	Elèves : certains élèves effacent leur ardoises <i>(Utilisation ardoises E)</i>	D3V1204e

687	Maîtresse : « bien voilà un exercice, vous allez faire ça. Suivez je vais vous expliquer pour qu'on gagne en temps» <i>(Consigne M)</i>	D3V702m
688	Maîtresse : « on a dit de souligner, vous n'avez pas à vous arrêter pour tout recopier et souligner, suivez je vais lire.» <i>Explication M</i>	D2V1201m D2V901m
689	Maîtresse : « soulignons les pronoms possessifs contenu dans le texte : le vent a fait tomber le hangar, la mienne tient toujours. Ce champ est plus vaste que le notre. As-tu mangé tes bananes ? les siennes n'étaient pas assez mûres. Relevez les pronoms possessifs » <i>lecture M</i>	D3V702m
690	Maîtresse : « aah vous ne voyez pas, déplacez-vous !» <i>(Règle de travail M)</i>	D2V404m ?
691	Elèves : se déplacent vers les autres <i>(déplacement E)</i>	D2V202e
692	Maîtresse : « qui ne voit pas, il va aller s'asseoir » <i>(Sollicitation M)</i>	D1V201m
693	Maîtresse : « ça y est ? qui a fini ?» <i>Question de vérification M</i>	D2V1004m
694	Elèves : silence <i>(absence de réponse E)</i>	D3V501be
695	Maîtresse : « qui a fini ? personne !» <i>Question de vérification M</i>	D2V1004m
696	Elèves : silence <i>(absence de réponse E)</i>	D3V501be
697	Elèves : un enfant se dirige vers le maître avec son ardoise <i>déplacement E</i>	D2V203e
698	Maîtresse : « tu as fini ?» <i>Question de vérification M</i>	D2V1004m
699	Elèves : X tend son ardoise <i>(Exécution E)</i>	D2V1004ae
700	Maîtresse : « c'est bien» <i>appréciation M</i>	D2V1301m
701	Elèves : d'autres élèves partent montrer leur production <i>déplacement E</i>	D2V203e
702	Maîtresse : le maître corrige <i>(Correction M)</i>	D2V1004m ?
703	Maîtresse : « ah attention hein ! la mienne tient toujours, tu vois tien là y a quoi à la fin, est ce que tien là a t, ça c'est un verbe, tien» <i>explication M</i>	D2V1004m D2V1201m
704	Maîtresse : corrigent l'un après l'autre <i>(Correction M)</i>	D2V1004m ?
705	Maîtresse : « bien on va corriger, assis !» <i>Règle de travail M</i>	D2V404m
706	Maîtresse : « qui vient au tableau ?» <i>sollicitation M</i>	D1V201m
707	Elèves : « moi ! moi !» <i>Réponse Els</i>	D1V201ce
708	Maîtresse : « oui !» <i>désigne M</i>	D1V203bm
709	X : « la mienne» <i>Réponse E</i>	D1V203be
710	Maîtresse : « oui » <i>Acceptation M</i>	D2V1301m
711	Maîtresse : « bien ! y a des gens qui on souligné tien ici, tien c'est quoi ?» <i>question M</i>	D2V1001m
712	Elèves : « moi ! moi !» <i>Réponse Els</i>	D1V201ce
713	Maîtresse : « oui Warra !» <i>désigne M</i>	D1V203am
714	Warra : « c'est un verbe» <i>Réponse E</i>	D2V1001ae
715	Maîtresse : « c'est un verbe ! regardez là-bas y a pas un t » <i>explication M</i>	D2V1201m
716	Maîtresse : « interroge un fille !» <i>désigne M</i>	D1V203bm
717	Elèves : « Bouba» <i>Réponse Els</i>	D1V203be
718	Maîtresse : « Bouba c'est une fille ?» <i>autorité M</i>	D2V502m ?

719	X2 : « Ce champs est plus vaste que le nôtre» <i>lecture E</i>	D1V203be
720	Maîtresse : « oui prend la craie !» <i>(utilisation craie M)</i>	D3V1204m
721	X2 : <i>utilisation du tableau E</i>	D3V1201e
722	Maîtresse : « interroge un garçon, dépêche-toi» <i>Désigne M</i>	D1V203bm
723	Elèves : « moi ! Angel, un garçon ! Angel, un garçon» <i>Réponse Els</i>	D1V201ce
724	Maîtresse : « Emza c'est pas un Garçon !» <i>autorité M</i>	D2V502m ?
725	X3 : « les siennes n'étaient pas assez mûres» <i>lecture E</i>	D1V203be
726	Maîtresse : « les siennes» <i>Acceptation M</i>	D3V1601m
727	Maîtresse : « qui a tout trouvé ?» <i>question de vérification M</i>	D2V1004m
728	Maîtresse : « Loukmen qu'est ce que tu n'as pas trouvé ?» <i>questionnement M</i>	D2V1004m
729	Loukmen : « ...» <i>Réponse E</i>	D1V203ae
730	Maîtresse : « et je demande qui a tout trouvé, tu ne lèveS pas le doigt !» <i>(réprimande M)</i>	D1V402m
731	Maîtresse : « qu'est ce que tu n'a pas trouvé ?» <i>questionnement M</i>	D2V1004m
732	X : «...» <i>Réponse E</i>	D1V203be
733	Maîtresse : « tu n'as pas fini !» <i>(évaluation M)</i>	D2V1004m
734	Maîtresse : « qui d'autre n'a pas tout trouvé ?» <i>questionnement M</i>	D2V1004m
735	Elèves : « Aïda » <i>Réponse Els</i>	D2V1004ae
736	Maîtresse : « hé ! oui Tita Freud y a quoi ? qu'est ce que tu n'as pas trouvé ?» <i>questionnement M</i>	D2V1004m
737	Tita Freud : « les, le » <i>Réponse E</i>	D2V1004ae
738	Maîtresse : « elle n'a pas mis les articles» <i>(évaluation M)</i>	D2V1004m
739	Maîtresse : « ok, bien ! c'est bien !» <i>(renforcement positif M)</i>	D2V1301m
740	Maîtresse : « nous sommes au terme de notre leçon !» <i>(règle de travail M)</i>	D2V404m ?

Photo5 :capture d'écran de séance de grammaire en classe de CMI à **Wogodogo A**



<u>Déroulé de la séance</u>		
Circonscription d'éducation		SAABA
Ecole de		6_Tanghin B
Classe de		CM1
Effectif des élèves		32
Séance/activité		grammaire
Titre de la leçon		Le complément du verbe
Références de l'enregistrement vidéo		Annexe 11
Date		6 mars 2013
Numéro de ligne	Transcriptions des activités (et de leurs contenus) du maître et des élèves, et des événements et attitudes qui les accompagnent (<i>dans l'ordre où ils se produisent et sont observés selon le déroulement de la vidéo</i>)	Codes
001	Elèves : sont debout (<i>respect règle de travail E</i>)	D2V404ae
002	Maitresse : « qui va nous proposer un chant ? » (<i>détente climat M</i>)	D1V301m D1V201m
003	Elèves : un élève lève le doigt (<i>main levée E</i>)	D1V201de
004	Maitresse : « houn houn, Véronique » (<i>désignation M</i>)	D1V203am
005	Véronique : « le tourterelle » (<i>chant E</i>)	D1V203ae D1V301e
006	Maitresse : « parle fort » (<i>Stimulation M</i>)	D1V201m
007	Véronique : « le tourterelle et l'épervier » (<i>Erreur E</i>)	D3V1304e
008	Maitresse : « le tourterelle et l'épervier, c'est comme ça ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
009	Elèves : silence (<i>Absence de réponse E</i>)	D3V501be
010	Maitresse : se promène dans la rangée et demande (<i>déplacement M</i>)	D2V202m
011	Maitresse : « c'est comme ça, on doit dire comment ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
012	Elèves : un élève lève le doigt (<i>main levée E</i>)	D2V1004ae
013	Maitresse : « Maïmouna » (<i>désignation M</i>)	D1V203am
014	Maïmouna : « la tourterelle et l'épervier » à voix basse (<i>Correction E</i>)	D1V203ae D3V1302e
015	Maitresse : « j'ai dit de parler fort » (<i>Stimulation M</i>)	D1V201m
016	Maïmouna : reprend à haute voix (<i>Réponse E</i>)	D1V203be
017	Maitresse : « la tourterelle et l'épervier, Véronique répète ! » (<i>Fait répéter chant M</i>)	D1V301m
018	Véronique : « la tourterelle et l'épervier » (<i>Réponse E</i>)	D1V203be
019	Maitresse : « donc, on va chanter la tourterelle et l'épervier. 1, 2, 3 » (<i>Chant M</i>)	D1V301m
020	Elèves : entonnent la chanson en tapant les mains (<i>chant E</i>)	D1V301e
021	Maitresse : va vers le tableau et revient dans une rangée en tapant les mains (<i>déplacement M</i>)	D2V202m

022	Maitresse : « moi je n'entends pas hein, je n'entends pas » (<i>stimulation M</i>)	D1V201m
023	Elèves : lèvent le ton et chantent de plus en plus fort (<i>chant E</i>)	D1V301e
024	Maitresse : va devant les élèves et fait un signe des deux mains (<i>Règle de travail M</i>)	D2V404m
025	Elèves : arrêtent de chanter (<i>Respect règle de travail E</i>)	D2V404ae
026	Maitresse : sourit et dit (<i>Visage souriant M</i>)	D0V101m
027	Maitresse : « quand vous chantez vous me suivez » (<i>Règle de travail M</i>)	D2V404m
028	Maitresse : « assis » (<i>Règle de travail M</i>)	D2V404m
029	Elèves : s'asseyent (<i>Respect règle de travail E</i>)	D2V404ae
030	Maitresse : « prenez vos ardoises, rangez les cahiers là » (<i>Règle de travail M</i>)	D2V404m
031	Elèves : se mettent à s'exécuter (<i>Respect règle de travail E</i>)	D2V404ae
032	Maitresse : se met devant les élèves (<i>déplacement M</i>)	D2V202m
033	Maitresse : « dépêchez-vous, ardoises et craies » (<i>Stimulation M</i>)	D1V201m
034	Elèves : un élève se lève et va demander la permission pour sortir (<i>Respect règle de fonctionnement E</i>)	D2V404m ?
035	Maitresse : s'accroupit, se redresse et se met à écrire au tableau : « La fille de kadi est jolie. Il va à la pêche aux silures » (<i>Utilisation tableau M</i>)	D3V1201m
036	Maitresse : se retourne et demande aux élèves « la dernière fois en grammaire nous avons vu quelle leçon ? » (<i>Question de rappel M</i>)	D3V501m
037	Elèves : silence (<i>absence de réponse E</i>)	D3V501be
038	Elèves : l'élève qui était sorti revient entrer (<i>Respect règle de travail E</i>)	D2V404ae
039	Maitresse : va décrocher la règle (<i>Utilisation règle M</i>)	D3V1204m
040	Maitresse « oui ? » (<i>Encouragement prise de parole M</i>)	D1V202m
041	Elèves : un élève lève le doigt (<i>Participation E</i>)	D1V201ce
042	Maitresse : « oui Elie » (<i>désignation M</i>)	D1V203am
043	Elie : « la dernière fois nous avons vu le complément du nom » (<i>réponse E</i>)	D3V501ae D1V203ae
044	Maitresse : « la dernière fois nous avons vu le complément du nom. Et nous avons dit que le complément du nom qu'est-ce que c'est ? » (<i>Question de rappel M</i>)	D3V501m
045	Elèves : des élèves lèvent les doigts (<i>mains levées E</i>)	D3V501ae
046	Maitresse : « oui » (<i>désignation M</i>)	D1V203bm
047	Elève : l'élève s'exprime à voix basse (<i>réponse E</i>)	D1V203be
048	Maitresse : « quand tu parles là, est-ce qu'il t'entend ? » elle indique le doigt vers l'observateur (<i>Stimulation M</i>)	D1V201m
049	Elève : « le complément du nom est un nom ou un groupe de noms » difficultés (<i>Réponse E</i>)	D1V203be
050	Maitresse : « fait quoi ? qui va l'aider ? c'est bien mais c'est pas fini » (<i>Sollicitation M</i>)	D1V201m
051	Elèves : quelques élèves lèvent les doigts (<i>main levée E</i>)	D1V201ce
052	Maitresse : « houn houn, Dominique » (<i>désignation M</i>)	D1V203am
053	Dominique : « le complément du nom est un nom » (<i>réponse E</i>)	D1V203ae
054	Maitresse : se met devant les élèves (<i>déplacement M</i>)	D2V202m

055	Maitresse : « est un mot » (<i>Aide M</i>)	D3V1101m
056	Dominique : « est un mot ou un groupe de mots qui complète le sens du nom » (<i>réponse E</i>)	D1V203ae D3V501ae
057	Maitresse : reprend à haute voix la réponse de l'élève et dit (<i>synthèse M</i>)	D3V1601m
058	Maitresse : « ok ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
059	Elèves : « oui !!! » (<i>réponse E</i>)	D2V1004ae
060	Maitresse : « voilà deux phrase au tableau, suivez » elle lit les mains croisées au dos (<i>Attention M</i>)	D2V1501m
061	Maitresse : « la fille de kadi est jolie. Il va à la pêche aux silures » (<i>tâche M</i>)	D2V1501m
062	Elèves : suivent attentivement (<i>Attention E</i>)	D2V1501ae
063	Maitresse : regarde vers les élèves et demande (<i>Attention M</i>)	D2V1501m ?
064	Maitresse : « qui voit un complément dans la première phrase ? la fille de kadi est jolie » (<i>Question M</i>)	D2V1502m
065	Elèves : quelques élèves lèvent les doigts (<i>main levée E</i>)	D3V501ae
066	Maitresse : « Souleymane » (<i>désignation M</i>)	D1V203am
067	Souleymane : « kadi » (<i>réponse E</i>)	D1V203ae D2V1502ae
068	Maitresse : « très bien » (<i>appréciation positive, renforcement M</i>)	D2V1301m
069	Maitresse : « kadi complète quel nom ? » (<i>Question M</i>)	D2V1502m
070	Elèves : un élève lève le doigt (<i>main levée E</i>)	D1V201de
071	Maitresse : « oui, Soulé » (<i>désignation M</i>)	D1V203am
072	Soulé : « fille » (<i>réponse E</i>)	D2V1502ae
073	Maitresse : « fille, donc kadi complète le nom fille » (<i>Synthèse M</i>)	D3V1601m
074	Maitresse : à l'aide de la règle souligne fille, se retourne vers les élèves et demande (<i>Synthèse M</i>)	D3V1601 D3V1204m
075	Maitresse : « dans la deuxième phrase, il va à la pêche aux silures. Qui voit un complément du nom là-bas ? » (<i>Question M</i>)	D2V1502m
076	Elèves : quelques élèves lèvent le doigt (<i>main levée E</i>)	D1V201ce
078	Maitresse : « Zénabo » (<i>désignation M</i>)	D1V203am
079	Zénabo : « silures » (<i>réponse E</i>)	D1V203ae D2V1502ae
080	Maitresse : « très bien » appréciation positive, (<i>Renforcement M</i>)	D2V1301m
081	Maitresse : « silures complète quel nom ? » (<i>Question M</i>)	D2V1502m
082	Maitresse : « Zénabo » (<i>désignation M</i>)	D1V203am
083	Zénabo : « pêche » (<i>réponse E</i>)	D1V203ae D2V1502ae
084	Maitresse : « très bien, silures complète le nom pêche, d'accord ? » (<i>appréciation positive, Renforcement M</i>)	D2V1301m
085	Maitresse : souligne pêche (<i>Acquis M</i>)	D3V1601m
086	Elèves : « oui !!! » (<i>Réponse E</i>)	D2V1004m
087	Maitresse : « aujourd'hui nous allons voir un autre type de complément, après le complément du nom » (<i>Présentation compétence M</i>)	D2V801m

088	Maitresse : elle tend le doigt vers le seau d'eau, un élève se lève pour le lui apporter, elle avance elle-même et le prend (<i>Utilisation seau M</i>)	D3V1201m ?
089	Elèves : par derrière un élève se tient debout (<i>élève debout E</i>)	D0V102e ?
090	Maitresse : « vous allez lire silencieusement les deux phrases qui sont au tableau » (<i>Consigne M</i>)	D3V601m
091	Maitresse : efface les phrases sur lesquelles la classe vient de travailler (<i>Effacement tableau M</i>)	D3V1201m
092	Elèves : lisent silencieusement (<i>Respect consigne E</i>)	D3V601ce
093	Maitresse : se met de côté les bras croisés sur le dos et au bout d'une minute demande (<i>Station au tableau M</i>)	D2V203m
094	Maitresse : « qui aiment les mangues ? » (<i>Question M</i>)	D2V1502m
095	Elèves : presque tous les élèves lèvent les doigts (<i>main levée E</i>)	D2V1502ae
096	Maitresse : « Elisabeth » (<i>désignation M</i>)	D1V203am
097	Elisabeth : « fati » (<i>réponse E</i>)	D1V203ae D2V1502ae
098	Maitresse : « Fati, c'est bien » (<i>Renforcement positif M</i>)	D2V1301m
099	Maitresse : « Paul parle à qui ? » (<i>Question M</i>)	D2V1502m
100	Elèves : presque tous les élèves lèvent les doigts (<i>main levée E</i>)	D2V1502ae
101	Maitresse : « Alizèta » (<i>désignation M</i>)	D1V203am
102	Alizèta : « Paul parle à son ami » (<i>réponse E</i>)	D1V203ae D2V1502ae
103	Maitresse : « Paul, parle à son ami, c'est très bien » (<i>Renforcement positif M</i>)	D2V1301m
104	Maitresse : « qui va lire à haute voix ? » (<i>sollicitation M</i>)	D1V201m
105	Elèves : quelques élèves lèvent les doigts (<i>Participation M</i>)	D1V201ce
106	Maitresse : « Claire » (<i>désignation M</i>)	D1V203am
107	Claire : elle s'exécute mais quelques difficultés à la deuxième phrase (<i>Lecture + erreur E</i>)	D1V203ae D3V1304e
108	Maitresse : « à son ? » (<i>Correction M</i>)	D3V2004m
109	Claire : « Paul parle à son ami » (<i>Correction E</i>)	D3V1301e
110	Maitresse : « c'est bien » (<i>renforcement M</i>)	D2V1301m
111	Maitresse : « qui va lire encore ? » (<i>Sollicitation M</i>)	D1V201m
112	Elèves : presque tous les élèves lèvent les doigts (<i>Participation E</i>)	D1V201ce
113	Maitresse : « Elie » (<i>désignation M</i>)	D1V203am
114	Elie : s'exécute mais porte une de ses mains sur sa joue (<i>Réponse E</i>)	D1V203ae
115	Maitresse : lui reproche de ne plus faire ainsi quand il parle (<i>Réprobation M</i>)	D1V401m ?
116	Elie : se tient bien et lit à haute voix (<i>lecture E</i>)	D1V203ae
117	Maitresse : « c'est très bien » (<i>renforcement M</i>)	D2V1301m
118	Maitresse : « prenons la première phrase, Fati aime les mangues. Où est le verbe dans cette phrase ? » (<i>Question M</i>)	D2V1502m
119	Elèves : quelques élèves lèvent les doigts (<i>Main levée E</i>)	D2V1502ae
120	Maitresse : « Barkissa » (<i>désignation M</i>)	D1V203am

121	Barkissa : « aime » <i>(réponse E)</i>	D1V203ae D2V1502ae
122	Maitresse : « aime, c'est très bien » encadre aime <i>(appréciation positive, renforcement M)</i>	D2V1301m
123	Maitresse : « où est le sujet de aime ? » <i>(Question M)</i>	D2V1502m
124	Elèves : quelques élèves lèvent les doigts <i>(main levée E)</i>	D2V1502ae
125	Maitresse : « Seni » <i>(désignation M)</i>	D1V203am
126	Seni : « Fati » <i>(réponse E)</i>	D2V1502ae
127	Maitresse : « Fati, comment on fait pour trouver Fati ? » <i>(Question de procédure M)</i>	D2V2104m
128	Seni : silence <i>(Absence de réponse E)</i>	D2V2104be
129	Maitresse : « quelle question nous devons poser pour trouver Fati ? » <i>(Question de procédure M)</i>	D2V2104m
130	Elèves : quelques élèves lèvent les doigts, certains disent « moi, moi » <i>(participation E)</i>	D1V201ce
131	Maitresse : « Edouard » <i>(désignation M)</i>	D1V203am
132	Edouard : « qui est-ce qui aime les mangues ? » <i>(réponse E)</i>	D2V2104ae
133	Maitresse : « qui est-ce qui aime les mangues ? c'est très bien » <i>(appréciation positive, renforcement M)</i>	D2V1301m
134	Maitresse : « et la réponse c'est ? » <i>(Question M)</i>	D2V1502m
135	Edouard : « Fati » <i>(réponse E)</i>	D2V1502ae
136	Maitresse : « Fati, très bien » <i>(Renforcement M)</i>	D2V1301m
137	Maitresse : souligne à main levée Fati <i>(Synthèse M)</i>	D3V1601m
138	Maitresse : « donc Fati est le sujet » <i>(Synthèse M)</i>	D3V1601m
139	Maitresse : « maintenant il nous reste les mangues, les mangues assurent quelle fonction dans la phrase ? » <i>(Question M)</i>	D2V1502m
140	Elèves : un élève se tient debout, lève le doigt avec hésitation <i>(main levée E)</i>	D2V1502ae
141	Maitresse : « les mangues, c'est quoi ? c'est un sujet, c'est un complément du nom ? » <i>(Question M)</i>	D2V1502m
142	Elèves : l'élève plus rassuré tend le doigt et dit « moi, moi » un autre élève lève le doigt <i>(main levée E)</i>	D2V1502ae
143	Maitresse : « Fabrice » <i>(désignation M)</i>	D1V203am
144	Fabrice : s'exprime à voix basse avec la main sur le nez <i>(Réponse E)</i>	D1V203ae
145	Maitresse : lui reproche de ne plus faire ainsi <i>(Réprobation M)</i>	D1V401m ?
146	Fabrice : s'exprime toujours à voix basse <i>(Réponse E)</i>	D1V203ae
147	Maitresse : « qui a entendu ? » <i>(Simulation M)</i>	D1V201m
148	Fabrice : « c'est un complément » à haute voix <i>(réponse E)</i>	D2V1502ae
149	Maitresse : « c'est un complément, d'accord mais c'est un complément du nom ou c'est un complément simple ? » <i>(Question M)</i>	D2V1502m
150	Elèves : quelques élèves lèvent les doigts <i>(main levée E)</i>	D2V1502ae
151	Maitresse : « Fabrice » <i>(désignation M)</i>	D1V203am
152	Fabrice : s'exprime à voix basse <i>(Réponse E)</i>	D1V203ae
153	Maitresse : « parle fort » <i>(Simulation M)</i>	D1V201m

154	Fabrice : « c'est un complément du verbe » (<i>Réponse E</i>)	D2V1502ae
155	Maitresse : « c'est un complément du verbe, c'est très bien » (<i>renforcement positif M</i>)	D2V1301m
156	Maitresse : « donc, nous allons le souligner alors » elle souligne à main levée (<i>Synthèse M</i>)	D3V1601m
157	Maitresse : « si nous disons, suivez ; Fati aime les mangues. Entre aime et puis les mangues, il y a quelque chose ? il y a un petit mot qui les sépare ? » (<i>Question M</i>)	D2V1502m
158	Elèves : un élève dit non (<i>Réponse E</i>)	D1V202e
159	Maitresse : « on lève le doigt et puis on parle » (<i>règle de travail M</i>)	D2V404m
160	Elèves : quelques élèves lèvent les doigts (<i>main levée E</i>)	D1V201ce
161	Maitresse : « Amadou » (<i>désignation M</i>)	D1V203am
162	Amadou : « non » (<i>Réponse E</i>)	D1V203ae D2V1502ae
163	Maitresse : « non il n'y a rien, comme il n'y a rien nous allons dire que c'est un complément qui est directement lié au verbe » (<i>Synthèse et apport M</i>)	D3V1605m
164	Maitresse : « et comme ça complète si je vous avais dit Fati aime. Vous allez me dire quoi ? » (<i>Question M</i>)	D2V1502m
165	Elèves : un élève parle sans être interrogé (<i>Réponse E</i>)	D1V202e
166	Maitresse : « on lève le doigt » (<i>Règle de travail M</i>)	D2V404m
167	Elèves : presque tous les élèves lèvent les doigts, certains disent « moi, moi » (<i>Participation E</i>)	D1V201ae
168	Maitresse : « Sabine » (<i>désignation M</i>)	D1V203am
169	Sabine : « Fati aime quoi ? » (<i>Réponse E</i>)	D2V1502ae
170	Maitresse : « Fati aime quoi, d'accord ? vous allez me poser la question ; Fati aime quoi ? » (<i>Synthèse M</i>)	D3V1601m
171	Maitresse : elle écrit au tableau (<i>Fixation acquis M</i>)	D3V1604m
172	Maitresse : « et la réponse c'est quoi ? » (<i>Question M</i>)	D2V1502m
173	Elèves : quelques élèves lèvent les doigts (<i>main levée E</i>)	D2V1502ae
174	Maitresse : « Véronique » (<i>désignation M</i>)	D1V203am
175	Véronique : « les mangues » (<i>Réponse E</i>)	D2V1502ae
176	Maitresse : « c'est très bien » (<i>renforcement positif M</i>)	D2V1301m
177	Maitresse : « donc on dit Fati aime quoi ? et la réponse c'est sont les mangues, donc on dit que les mangues c'est un complément d'objet » (<i>Synthèse + complément M</i>)	D3V1601m D3V1605m
178	Maitresse : « un complément d'objet » elle répète trois fois (<i>Répétition M</i>)	D3V1606m
179	Elèves : lèvent les doigts (<i>Participation E</i>)	D1V201ce
180	Maitresse : elle interroge le premier élève à sa gauche (<i>désignation M</i>)	D1V203bm
181	Elèves : l'élève répète, ensuite le suivant et à tour de rôle (<i>répétition E</i>)	D3V1606e
182	Maitresse : écrit un complément d'objet au tableau (<i>Fixation acquis M</i>)	D3V1604m
183	Maitresse : se retourne, suit la progression et interpelle un élève (<i>DésigneM</i>)	D1V203bm
184	Maitresse : « Wilfried, un complément d'objet » (<i>désignation M</i>)	D1V203am
185	Wilfried : « un complément d'objet » (<i>Répétition E</i>)	D3V1606e

186	Maitresse : « suivant » <i>(désignation M)</i>	D1V203bm
187	Elèves : continuent la répétition à tour de rôle <i>(Répétition E)</i>	D3V1606e
188	Maitresse : se dirige vers la porte, s'adresse à une personne dehors, se retourne et suit la progression <i>(Perturbation M)</i>	D0V203m
189	Maitresse : elle intervient en demandant « qui a dit un complément tout de suite là ? » <i>(supervision M)</i>	D3V1101m
190	Elèves : silence <i>(silence E)</i>	D3V501be
191	Maitresse : « Soulé, reprend » <i>(désignation M)</i>	D1V203am
192	Soulé : « un complément d'objet » <i>(répétition E)</i>	D3V1606e
193	Maitresse : « Claire » <i>(désignation M)</i>	D1V203am
194	Claire : « un complément d'objet » <i>(répétition E)</i>	D3V1606e
195	Elèves : la répétition continue un élève prononce mal <i>(répétition E)</i>	D3V1606e
196	Maitresse : « d'objet », elle répète à plusieurs reprises parce que l'élève n'arrive pas à bien prononcer <i>(Correction prononciation E)</i>	D3V2004m
197	Pendant ce temps les cantinières entrent déposer les plats de nourriture <i>(événement perturbateur M)</i>	D0V203m
198	Maitresse : « un complément d'objet, véronique, quand vous parlez, parler fort pour qu'on puisse vous entendre » <i>(désignation M)</i>	D1V203am
199	Véronique : « un complément d'objet » <i>(répétition E)</i>	D3V1606e
200	Elèves : le tour de rôle se poursuit sous le suivi de la maitresse <i>(répétition E)</i>	D3V1606e
201	Maitresse : « sabine, un complément d'objet » <i>(désignation M)</i>	D1V203am
202	Sabine : difficultés de prononciation <i>(Prononciation E)</i>	D3V1304e
203	Maitresse : « hê, ouvre la bouche quand tu parles, d'objet ; j-è ? » d'une voix tendre <i>(Correction M)</i>	D3V2004m
204	Sabine : persistance de l'erreur <i>(erreur E)</i>	D3V1304e
205	Maitresse : « hée, regardes la maitresse, j-è ? d'objet » <i>(correction M)</i>	D3V2004m
206	Maitresse : elle prend toute sa patience pour la faire bien prononcer le mot <i>(Correction M)</i>	D3V2004m
207	Sabine : « jè, d'objet » <i>(Correction E)</i>	D3V1301e
208	Maitresse : « c'est qui le chef de groupe ? » elle le groupe de tables <i>(Question M)</i>	D1V201m ?
209	Elèves : un élève dit « moi » <i>(Réponse E)</i>	D1V203be
210	Maitresse : « quand vous sortez il faut la faire prononcer objet, c'est compris ? » <i>(Consigne M)</i>	D2V2106m
211	Chef de groupe : « oui » <i>(réponse E)</i>	D1V203be
212	Maitresse : elle se retourne et se dirige vers le tableau et à l'aide de la règle elle indique la phrase au tableau <i>(déplacement M)</i>	D2V202m
213	Maitresse : « nous avons dit tout de suite que, suivez ! il n'y a rien entre le complément et le verbe, il est directement lié au verbe, donc nous allons dire que c'est un complément d'objet direct » <i>(Synthèse M)</i>	D3V1601m
214	Maitresse : en même temps qu'elle parle elle écrit complément d'objet au tableau <i>(Fixation acquis M)</i>	D3V1604m
215	Elèves : suivent attentivement <i>(Attention E)</i>	D2V901e

216	Maitresse : elle retourne et répète « un complément d'objet direct » <i>(Répétition M)</i>	D3V1606e
217	Elèves : certains prennent leurs ardoises et commencent à écrire, d'autres lèvent les doigts <i>(Utilisation ardoises E)</i>	D3V1204m
218	Maitresse : « Maïmouna » <i>(désignation M)</i>	D1V203am
219	Maïmouna : « un complément d'objet direct » <i>(répétition E)</i>	D3V1606e
220	Maitresse : « sabine » <i>(désignation M)</i>	D1V203bm
221	Sabine : « un complément d'objet direct » <i>(répétition E)</i>	D3V1606e
222	Elèves : certains lèvent leurs écrits sur ardoise <i>(règle de travail E)</i>	D2V404ae
223	Maitresse : elle passe dans les rangées, fait répéter un grand nombre d'élèves et prend le soin d'accompagner ceux qui ne prononcent pas bien <i>(déplacement + désignation M)</i>	D2V202m D1V203bm
224	Maitresse : elle va au tableau et indique à l'aide de la règle <i>(Utilisation règle M)</i>	D3V1204m
225	Maitresse : « bien, nous allons voir maintenant la deuxième phrase, suivez ici » <i>(Attention M)</i>	D2V901m
226	Elèves : suivent au tableau <i>(Attention E)</i>	D2V901e
227	Maitresse : « Paul parle à son ami, où est le verbe ici ? » <i>(Question M)</i>	D2V1502m
228	Elèves : quelques élèves lèvent les doigts <i>(main levée E)</i>	D2V1502ae
229	Maitresse : « oui » <i>(désignation M)</i>	D1V203bm
230	X : « parle » <i>(réponse E)</i>	D2V1502ae
231	Maitresse : « parle, c'est bien ! » elle l'encadre au tableau et se retourne vers les élèves <i>(Renforcement positif M)</i>	D2V1301m
232	Maitresse : « parle est le verbe, qui va nous montrer le complément du verbe parle ? » <i>(Sollicitation M)</i>	D1V201m
233	Elèves : un élève se dresse et pointe son doigt à la maitresse et derrière lui un deuxième doigt <i>(participation E)</i>	D1V201ce
234	Maitresse : « soulé » <i>(désignation M)</i>	D1V203bm
235	Soulé : « à son ami » <i>(réponse E)</i>	D2V1502ae
236	Maitresse : « à son ami, c'est bien » <i>(renforcement M)</i>	D2V1301m
237	Maitresse : « si je vous dis Paul parle, vous allez me dire quoi ? » <i>(Question M)</i>	D2V2101m
238	Elèves : quelques élèves lèvent les doigts <i>(main levée E)</i>	D1V201ce
239	Maitresse : « oui » <i>(désignation M)</i>	D1V203bm
240	X : « Paul parle qui ? » <i>(réponse E)</i>	D2V2101ae
241	Maitresse : « Paul parle qui, c'est comme ça ? » <i>(Question de vérification M)</i>	D2V1004m
242	Elèves : quelques élèves lèvent les doigts <i>(main levée E)</i>	D2V1004ae
243	Maitresse : « qui va compléter pour lui ? c'est bien mais c'est pas arrivé sabine » <i>(Sollicitation M)</i>	D1V201m
244	Elèves : « moi, moi » <i>(participation E)</i>	D1V201ce
245	Maitresse : « je n'aime pas les moi, moi » <i>(Rappel à l'ordre M)</i>	D2V502m
246	Elèves : cessent les « moi, moi » <i>(acceptation E)</i>	D2V502ae

247	Maitresse : « Véronique » <i>(désignation M)</i>	D1V203am
248	Véronique : « Paul parle avec qui ? » <i>(réponse E)</i>	D2V2101ae
249	Maitresse : « Paul parle avec qui, c'est bien mais c'est pas encore arrivé » <i>(Renforcement M)</i>	D1V201m
250	Elèves : quelques élèves lèvent les doigts <i>(main levée E)</i>	D1V201ce
251	Maitresse : « Ahmed » <i>(désignation M)</i>	D1V203am
252	Ahmed : « Paul parle à qui ? » <i>(réponse E)</i>	D1V203ae D2V2101ae
253	Maitresse : « Paul parle à qui ? très bien » <i>(Renforcement positif M)</i>	D2V1301m
254	Maitresse : elle poursuit dehors un animal qui tente d'entrer derrière le repas des élèves <i>(événement perturbateur + sortie M)</i>	D0V203m D2V204m
255	Elèves : un élève est couché apparemment en train de dormir <i>(élève dormant E)</i>	D0V201e
256	Maitresse : elle revient et écrit au tableau en parlant <i>(utilisation tableau M)</i>	D3V1201m
257	Maitresse : « donc la question ici, c'est Paul parle à qui ? et la réponse c'est ? » <i>(Question M)</i>	D2V2101m
258	Elèves : quelques élèves lèvent les doigts <i>(participation E)</i>	D1V201ce
259	Maitresse : « oui » <i>(désignation M)</i>	D1V203bm
260	X : « à son ami » <i>(réponse E)</i>	D1V203be D2V2101ae
261	Maitresse : « à son ami » <i>(synthèse M)</i>	D3V1601m
262	Maitresse : « suivez lest-ce que notre complément ici est directement lié au verbe ? » <i>(Question M)</i>	D2V2101m
263	Elèves : silence <i>(Absence de réponse E)</i>	D3V501be
264	Maitresse : « entre son ami et parle, vous voyez quoi ? » <i>(Question M)</i>	D2V2101m
265	Elèves : quelques élèves lèvent les doigts <i>(main levée E)</i>	D1V201ce
266	Maitresse : « Maïmouna » <i>(désignation M)</i>	D1V203am
267	Maïmouna : « à » <i>(réponse E)</i>	D2V2101ae
268	Maitresse : « à, c'est très bien » <i>(renforcement M)</i>	D2V1301m
269	Maitresse : elle encadre à <i>(synthèse M)</i>	D3V1601m
270	Maitresse : « donc il y a un petit mot qui est à, à avec accent grave, à préposition. Donc ici ce n'est pas un complément d'objet direct mais un complément d'objet indirect » <i>(synthèse M)</i>	D3V1601m
271	Maitresse : elle va écrire au tableau <i>(Fixation acquis M)</i>	D3V1604m
272	Elèves : ils prennent leurs ardoises et commencent à écrire <i>(utilisation tableau E)</i>	D3V1204e
273	Maitresse : se retourne et répète « un complément d'objet indirect » <i>(répétition M)</i>	D3V1606e
274	Elèves : « les élèves commencent à lever les doigts <i>(participation E)</i>	D1V201ce
275	Maitresse : « Elie » <i>(désignation M)</i>	D1V203am
276	Elie : « un complément d'objet indirect » <i>(répétition M)</i>	D3V1606e
277	Maitresse : « Fabrice » <i>(désignation M)</i>	D1V203am
278	Fabrice : « un complément d'objet indirect »	D3V1606e

	<i>(répétition M)</i>	
279	Maitresse : interroge un certain nombre d'élèves <i>(Désignation M)</i>	D1V203bm
280	Elèves : certains présentent leurs écrits <i>(Participation E)</i>	D1V201ce
281	Maitresse : va ouvrir la porte et s'adresse à une personne en langue locale. Elle revient et continue à faire répéter les élèves <i>(Parole avec d'autres dehors M)</i>	D2V204m
282	Elèves : la prononciation du mot objet pose problème à un élève mais il bénéficie de l'accompagnement de la maitresse <i>(Problème de prononciation E)</i>	D3V1301m
283	Maitresse : elle va vers le tableau, elle s'accroupit et déplace le plat de nourriture en s'adressant aux élèves <i>(déplacement M)</i>	D2V404m
284	Maitresse : « donc suivez, nous avons dit que qu'est-ce qu'un complément ? » <i>(Attention M)</i>	D2V901m
285	Elèves : silence <i>(Absence de réponse E)</i>	D3V501be
286	Maitresse : « un complément est un mot ou un groupe de mots qui complète quoi ? » <i>(Question M)</i>	D2V2101m
287	Maitresse : elle va fouiller sur son bureau se redresse et dit « oui » <i>(Utilisation tableau M)</i>	D3V1202m
288	Elèves : quelques élèves lèvent les doigts <i>(main levée E)</i>	D1V201ce
289	Maitresse : « oui Samira » <i>(désignation M)</i>	D1V203am
290	Samira : « qui complète la phrase » <i>(réponse E)</i>	D1V203be
291	Maitresse : « reprends la phrase Samira » <i>(consigne M)</i>	D3V701m
292	Samira : « un complément c'est un mot ou un groupe de noms qui complète le sens du nom » <i>(réponse E)</i>	D1V203be D3V701ae
293	Maitresse : « le sens du nom, ici nous parlons de complément du verbe, donc ça complète le sens de ? » <i>(Guidage M)</i>	D3V1101m
294	Samira : « le sens du verbe » à basse voix <i>(réponse E)</i>	D1V203be
295	Maitresse : « le sens de ? lève-toi et puis tu parles » <i>(Règle de travail M)</i>	D2V404m
296	Samira : elle se lève et dit « un complément un mot ou un groupe de mot qui complète le sens du verbe » elle bénéficie de l'accompagnement tendre de la maitresse pour surmonter ses difficultés <i>(Réponse E)</i>	D2V404ae D1V203be
297	Maitresse : « donc un complément c'est un mot, un groupe de mots ou un nom parfois même un verbe à l'infinitif qui complète le sens du verbe. Et ce matin nous avons ajouté le complément d'objet, écoutez bien » <i>(Explication M)</i>	D2V1201m
298	Elèves : écoutent attentivement <i>(Attention E)</i>	D2V901e
299	Maitresse : « le complément d'objet c'est un mot ou un groupe de mots, un nom qui complète le sens du verbe » <i>(Explication M)</i>	D2V1201m
300	Maitresse : « d'accord ? qui va nous répéter ça ? » <i>(Sollicitation M)</i>	D1V201m
301	Maitresse : elle répète la phrase <i>(répétition M)</i>	D3V1606m
302	Elèves : quelques élèves lèvent les doigts <i>(main levée E)</i>	D1V201ce
303	Maitresse : « oui » <i>(désignation M)</i>	D1V203bm
304	X : « le complément c'est un mot ou un groupe de mots ou un nom qui complète le sens du verbe » <i>(répétition E)</i>	D3V1606e
305	Maitresse : elle va vers le tableau et déplace certains plats des élèves déposés pour le repas <i>(déplacement M)</i>	D2V202m
306	Maitresse : « tu interrogues une fille » <i>(désignation M)</i>	D1V203bm
307	X : interroge de son doigt une fille	D2V1601ae

	<i>(élève jouant rôle de l'enseignant E)</i>	
308	X2 : « un complément un mot ou un groupe de mot » <i>(répétition E)</i>	D3V1606e
309	Maitresse : « parles fort » <i>(stimulation M)</i>	D1V201m
310	X2 : « ou un nom qui complète le sens du verbe » <i>(répétition E)</i>	D3V1606e
311	Maitresse : va au tableau et commence à écrire la leçon	
312	Maitresse : « un garçon » <i>(désignation M)</i>	D1V203bm
313	X3 : « le complément est un mot » <i>(répétition E)</i>	D3V1606e
314	Maitresse : « le complément d'objet » <i>(Aide M)</i>	D3V1101m
315	X3 : « le complément d'objet est un mot ou un groupe de mot ou un nom qui » <i>(répétition E)</i>	D3V1606e
316	Une fille se lève et complète la phrase <i>(Aide E)</i>	D3V1101ae
317	X3 : « qui complète le sens du verbe » <i>(répétition E)</i>	D3V1606e
318	Maitresse : dirige la répétition en désignant fille-garçon, fille-garçon <i>(désigne élève M)</i>	D1V203bm
319	Maitresse : vient devant les élèves et dit <i>(déplacement M)</i>	D2V202m
320	Maitresse : « c'est bien, ça c'est le complément d'objet, c'est bien tout ce que vous avez dit » <i>(appréciation positive, renforcement M)</i>	D2V1301m
321	Maitresse : « alors, on a dit que y'a combien de sortes de complément d'objet ? » <i>(Question M)</i>	D2V1007m
322	Elèves : silence <i>(absence de réponse E)</i>	D3V501be
323	Maitresse : « dans ce qu'on a vu la, y'a combien de sortes de complément d'objet ? » <i>(Question M)</i>	D2V1007m
324	Elèves : un élève lève le doigt <i>(main levée E)</i>	D2V1007ae
325	Maitresse : « Zalissa » <i>(désignation M)</i>	D1V203am
326	Zalissa : « deux sortes » <i>(réponse E)</i>	D2V1007ae
327	Maitresse : « fait une phrase, il y'a deux sortes » <i>(règle de travail M)</i>	D2V404m
328	Zalissa : « il y'a deux sortes de compléments d'objet » à voix basse <i>(réponse E)</i>	D2V1007ae
329	Maitresse : « lève-toi et parle fort » <i>(règle de travail M)</i>	D2V404m
330	Zalissa : se tient debout et s'exprime à haute voix <i>(Observance règle de travail E)</i>	D2V404ae
331	Maitresse : « qui va répéter ça ? c'est bien » <i>(Sollicitation + Renforcement positif M)</i>	D1V201m D2V1301m
332	Elèves : quelques élèves lèvent les doigts <i>(main levée E)</i>	D1V201ce
333	Maitresse : « Karine » <i>(désignation M)</i>	D1V203am
334	Maitresse : va écrire au tableau <i>(Fixation acquis M)</i>	D3V1604m
335	Karine : répète avec difficultés <i>(Répétition E)</i>	D3V1606e D3V1304e
336	Maitresse : se retourne et dit « toi tu n'étais pas là quand il parlait ? » elle hausse le ton <i>(Réprimande M)</i>	D1V402m
337	Maitresse : « Alidou » <i>(désignation M)</i>	D1V203am
338	Alidou : « il y'a deux sortes de compléments d'objet » <i>(Répétition E)</i>	D3V1606e
339	Maitresse : fait répéter à quelques élèves <i>(Répétition M)</i>	D3V1606m
340	Maitresse : « le groupe de Edouard, quelle est la première forme ? » elle se met au tableau pour écrire	D1V203am D2V1007m

	<i>(désignation M)</i>	
341	Groupe d'Edouard : « les compléments d'objet indirect » un élément prend la parole <i>(réponse E)</i>	D2V1007be
342	Maitresse : « j'ai dit d'abord la première forme » <i>(Synthèse M)</i>	D2V1007m
343	Maitresse : « tout le monde répète ; le complément d'objet direct » tout en écrivant au tableau <i>(fait répéter M)</i>	D3V1606m
344	Elèves : commencent à répéter l'un après l'autre <i>(répétition E)</i>	D3V1606e
345	Elèves : un élève se moque de son camarade qui prononce mal objet <i>(Chabut E)</i>	D1V402e ?
346	Maitresse : « Edouard, toi tu te moques d'elle est-ce qu'elle va bien apprendre ? » <i>(Rappel à l'ordre M)</i>	D2V502m ? D2V401e
347	Maitresse : elle avance et s'accroupit sur sa table et l'aide à bien prononcer <i>(Aide M)</i>	D3V1101m
348	Maitresse : elle va vers le tableau, se retourne et demande <i>(déplacement M)</i>	D2V202m
349	Maitresse : « nous avons dit que le complément direct est lié au verbe comment ? » <i>(Question de synthèse)</i>	D2V1007m
350	Elèves : silence <i>(absence de réponse E)</i>	D3V501be
351	Maitresse : « y'a un petit mot entre les deux ? » <i>(Question M)</i>	D2V1007m
352	Elèves : « non, non » <i>(réponse E)</i>	D2V1007ae
353	Maitresse : « donc on peut dire que c'est directement lié au verbe » tout en écrivant au tableau <i>(synthèse M)</i>	D3V1601m
354	Maitresse : « Aminata, le complément d'objet direct est directement lié au verbe » <i>(fait répéter M)</i>	D3V1606m
355	Aminata : « le complément d'objet direct est directement lié au verbe » <i>(répétition E)</i>	D3V1606e
356	Maitresse : « Alizèta » <i>(désignation M)</i>	D1V203am
357	Elèves : silence <i>(absence de réponse E)</i>	D3V501be
358	Maitresse : « y'a pas de garçon dans la classe ? » <i>(Encouragement prise de parole M)</i>	D1V202m
359	Elèves : un garçon se lève et répète <i>(répétition E)</i>	D3V1606e
360	Maitresse : « c'est bien » <i>(Renforcement positif M)</i>	D2V1301m
361	Maitresse : « véronique » <i>(désignation M)</i>	D1V203am
362	Véronique : elle répète <i>(répétition E)</i>	D3V1606e
363	Maitresse : « exemple, qui va nous donner un exemple de complément d'objet direct ? » <i>(Sollicitation M)</i>	D1V201m
364	Elèves : silence <i>(Absence de réponse E)</i>	D3V501be
365	Maitresse : « oui, je vous écoute » <i>(Stimulation M)</i>	D1V201m
366	Elèves : deux élèves lèvent les doigts <i>(participation E)</i>	D1V201ce
367	Maitresse : « oui, Edouard » <i>(désignation M)</i>	D1V203am
368	Edouard : « Ali mange les bananes » <i>(Exemple E)</i>	D3V1004e
369	Maitresse : « Ali mange les bananes, très bien » <i>(Renforcement positif M)</i>	D2V1301m
370	Maitresse : va écrire au tableau <i>(Fixation tableau M)</i>	D3V1604m
371	Maitresse : « tu vas me dire où est ton complément d'objet direct ici ? » <i>(Question M)</i>	D2V1502m
372	Edouard : silence <i>(Absence de réponse E)</i>	D1V501be
373	Maitresse : « oui, qui va l'aider ? » <i>(Sollicitation M)</i>	D1V201m
374	Elèves : un élève répond « les bananes » <i>(réponse E)</i>	D2V1502ae

375	Maitresse : « les bananes, donc le complément d'objet direct ici ce sont les bananes » (<i>synthèse M</i>)	D3V1601m
376	Maitresse : « un autre exemple » (<i>Sollicitation M</i>)	D1V201m
377	Elèves : un élève lève le doigt (<i>main levée E</i>)	D1V201ce
378	Maitresse : « oui, véronique » (<i>désignation M</i>)	D1V203am
379	Véronique : s'exprime à voix basse (<i>réponse E</i>)	D1V203ae
380	Maitresse : « parle fort » (<i>stimulation M</i>)	D1V201m
381	Véronique : « Paul aime du to » (<i>réponse E</i>)	D3V1004e
382	Maitresse : « Paul aime du to, le complément d'objet direct ici c'est quoi ? » (<i>Question M</i>)	D2V1502m
383	Véronique : « du to » (<i>réponse E</i>)	D1V203ae
384	Maitresse : « du to, très bien » (<i>renforcement M</i>)	D2V1301m
385	Maitresse : « vous allez par groupe me trouver une phrase avec un complément d'objet direct » (<i>Exercice M</i>)	D3V1804m
386	Elèves : prennent rapidement leur ardoise et commencent à écrire (<i>utilisation ardoises E</i>)	D3V1204e
387	Maitresse : « vous vous complétez et puis vous me donnez la phrase » (<i>Consigne M</i>)	D3V701m D3V1804m
388	Elèves : commencent à se parler entre eux (<i>Exercice E</i>)	D3V1804e
389	Maitresse : « dépêchez-vous, deux minutes » (<i>durée M</i>)	D2V101m
390	Maitresse : « le groupe qui a fini lève le doigt » (<i>règle de travail M</i>)	D2V404m
391	Elèves : un élève lève le doigt (<i>participation E</i>)	D1V201ce
392	Maitresse : « toi tu as fini, les autres n'ont pas encore fini » elle s'approche et s'adresse à l'élève qui a levé le doigt (<i>Respect temps M</i>)	D2V101m
393	Maitresse : « vous vous concertez pour voir quelle phrase vous allez prendre, si chacun est en train d'écrire c'est quelle phrase vous allez donner ? vous donnez une phrase c'est mieux parce que je vais mettre au tableau » (<i>Consigne M</i>)	D3V601m
394	Maitresse : « il faut parler, regardez les autres ils sont en train de parler » elle indique les autres groupes en s'adressant au groupe en face d'elle (<i>Supervision M</i>)	D3V1101m
395	Elèves : continuent de s'exécuter (<i>Exécution E</i>)	D3V1101ae ?
396	Maitresse : les bras au dos se promène pour voir (<i>déplacement M</i>)	D2V202m
397	Maitresse : « une phrase commence par une, quoi ? » elle s'adresse à un groupe (<i>Question M</i>)	D2V1001m
398	Groupe : « une lettre majuscule » réponse d'un élément (<i>Réponse E</i>)	D2V1001ae
399	Maitresse : « et ça se termine par quoi ? » (<i>Question M</i>)	D2V1001m
400	Groupe : « un point »	D2V1001ae
401	Maitresse : « bien » (<i>renforcement M</i>)	D2V1301m
402	Maitresse : « si vous finissez, vous levez votre doigt » (<i>règle de travail M</i>)	D2V404m
403	Elèves : silence (<i>Silence E</i>)	D3V1804m
404	Maitresse : se retourne vers le tableau et demande au groupe en face « c'est fini là-bas ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
405	Elèves : un élève lève le doigt (<i>main levée E</i>)	D2V1004ae
406	Maitresse : « oui » (<i>désignation M</i>)	D1V203bm

407	X : « Ali va au champ » <i>(réponse E)</i>	D3V1804e
408	Maitresse : « Ali va au champ, groupe1, groupe de Edouard c'est votre phrase comme ça ? » <i>(Question de vérification M)</i>	D2V1004m
409	Maitresse : elle va écrire au tableau et dit <i>(Fixation acquis M)</i>	D3V1604m
410	Maitresse : « voilà votre phrase » <i>(Fixation acquis M)</i>	D3V1604m
411	Elèves : les autres groupes continuent de se concerter <i>(travail E)</i>	D3V1804e
412	Maitresse : « groupe2, c'est fini ? » <i>(Question de vérification M)</i>	D2V1004m
413	Groupe2 : un élément s'exprime mais à voix basse <i>(Réponse E)</i>	D2V1004ae
414	Maitresse : « parle fort, je n'entends pas » <i>(Stimulation M)</i>	D1V201m
415	Groupe2 : « maman aime la soupe » <i>(réponse E)</i>	D3V1804e
416	Maitresse : elle va écrire au tableau <i>(Acquis M)</i>	D3V1604m
417	Maitresse : « maman aime la soupe, d'accord » <i>(synthèse M)</i>	D3V1601m
418	Maitresse : elle écrit en répétant la phrase <i>(Acquis M)</i>	D3V1604m
419	Maitresse : « groupe3, je veux votre phrase » <i>(désignation M)</i>	D1V203bm
420	Groupe3 : « kadi aime les oranges » <i>(réponse E)</i>	D3V1804e
421	Maitresse : « kadi aime les oranges » <i>(synthèse M)</i>	D3V1601m
422	Maitresse : « groupe4 » <i>(désignation M)</i>	D1V203bm
423	Groupe4 : « mon grand-père aime le » <i>(Réponse E)</i>	D3V1804e
424	Maitresse : tente d'écrire mais efface <i>(Acquis + effacement M)</i>	D3V1604m D3V1201m
425	Maitresse : « donc tout le monde c'est aime, aime quoi, moi j'ai déjà aime deux fois, je veux un autre verbe, donc cherchez » <i>(Consigne M)</i>	D3V701m
426	Maitresse : elle désigne le groupe suivant « groupe5 » <i>(désignation M)</i>	D1V203bm
427	Groupe5 : « Paul va au marché » <i>(réponse E)</i>	D3V1804e
428	Maitresse : « j'ai déjà va, je veux un autre verbe, cherchez tout un groupe, cinq personne » <i>(Consigne M)</i>	D3V701m
429	Elèves : un élément du groupe3 lève le doigt <i>(Participation E)</i>	D1V201ce
430	Maitresse : « vous, vous avez donné pour vous n'est-ce pas ? » <i>(Question de vérification M)</i>	D2V1004m
431	Elèves : un élève lève le doigt <i>(main levée E)</i>	D2V1004ae
432	Maitresse : « oui » <i>(désignation M)</i>	D1V203bm
433	X : s'exprime d'une voix imperceptible <i>(Réponse E)</i>	D3V1804e
434	Maitresse : « je veux des compléments d'objet direct » <i>(consigne M)</i>	D3V701m
435	Maitresse : elle lève le regard sur l'ensemble de la classe et demande <i>(Sollicitation M)</i>	D1V201m
436	Maitresse : « oui, c'est quel groupe qui n'a pas encore donné là ? que j'ai dit de chercher » <i>(Sollicitation M)</i>	D1V201m
437	Elèves : silence <i>(silence E)</i>	D3V501be
438	Maitresse : « Dominique, ton groupe » <i>(désignation M)</i>	D1V203bm
439	Groupe Dominique : donne sa phrase à voix imperceptible <i>(Réponse E)</i>	D3V1804e
440	Maitresse : elle écrit au tableau <i>(Acquis M)</i>	D3V1604m

441	Maitresse : « Nelly » <i>(désignation M)</i>	D1V203am
442	Nelly : « papa cultive au champ » <i>(réponse E)</i>	D3V1804e
443	Maitresse : elle écrit au tableau <i>(Acquis M)</i>	D3V1604m
444	Groupe de Nelly : on échange des sourires parce que la phrase a passé <i>(Sourires E)</i>	D1V306e
445	Maitresse : « bien, j'ai eu les cinq phrases » <i>(renforcement positif M)</i>	D2V1301m
446	Maitresse : « nous allons commencer par la première phrase, vous allez me dire si c'est un complément d'objet direct ou bien c'est quel complément » <i>(Question M)</i>	D2V1001m
447	Maitresse : « Ali va au champ » elle lit au tableau <i>(lecture M)</i>	D2V1001m
448	Elèves : suivent au tableau <i>(Attention E)</i>	D2V901m
449	Maitresse : « nous avons posé la question tout de suite non pour trouver notre complément d'objet direct, si on dit Ali va, quelle question nous allons poser ? » <i>(Question M)</i>	D2V1001m
450	Elèves : quelques élèves lèvent les doigts <i>(main levée E)</i>	D2V1001ae
451	Maitresse : « sabine » <i>(désignation M)</i>	D1V203am
452	Sabine : « Ali va où ? » <i>(réponse E)</i>	D2V1001be
453	Maitresse : « Ali va où ? est-ce que y'a quoi là-bas ? » <i>(Question de vérification M)</i>	D2V1004m
454	Elèves : silence <i>(absence de réponse E)</i>	D3V501be
455	Maitresse : « donc c'est un complément d'objet ? » <i>(Question de vérification M)</i>	D2V1004m
456	Maitresse : « non ce n'est même pas un complément d'objet, c'est un complément que nous allons voir après » <i>(explication M)</i>	D2V1201
457	Maitresse : « d'accord, donc cette phrase nous ne la voulons pas » elle barre la phrase <i>(rejet réponse M)</i>	D2V1001m
458	Elèves : suivent attentivement <i>(Attention E)</i>	D2V901e
459	Maitresse : « maman aime la soupe » <i>(Examen phrase M)</i>	D3V1804m
460	Maitresse : « qui va poser la question ici ? » <i>(Sollicitation M)</i>	D1V201m
461	Elèves : un élève se tient debout en levant son doigt <i>(participation E)</i>	D1V201ce
462	Maitresse : « véronique » <i>(désignation M)</i>	D1V203am
463	Véronique : « qui aime la soupe ? » <i>(réponse E)</i>	D1V203ae
464	Maitresse : « c'est le complément je veux, je ne veux pas le sujet » <i>(Guidage M)</i>	D3V1101m
465	Maitresse : « nous avons dit que pour trouver le complément d'objet, on pose la question après le verbe » <i>(Rappel M)</i>	D2V1002m
466	Elèves : quelques lèvent les doigts <i>(main levée E)</i>	D1V201ce
467	Véronique : « maman aime quoi ? » elle reprend la parole d'elle-même <i>(réponse E)</i>	D1V203ae
468	Maitresse : « maman aime quoi ? » <i>(Synthèse M)</i>	D3V1601m
469	Maitresse : « et la réponse c'est ? » <i>(Question M)</i>	D3V1804m
470	Véronique : « la soupe » <i>(réponse E)</i>	D3V1804e D1V203ae
471	Maitresse : elle souligne au tableau en disant <i>(Acquis M)</i>	D3V1604m

472	Maitresse : « voilà qui est bien pour le groupe2, applaudissez pour eux » <i>(Félicitation M)</i>	D2V1302m
473	Elèves : applaudissent <i>(Félicitation E)</i>	D1V305e
474	Maitresse : « trois, Ali aime les oranges, qui pose la question pour nous ? » <i>(solicitation M)</i>	D1V201m
475	Elèves : un élève lève les doigts <i>(intérêt E)</i>	D1V201ce
476	Maitresse : « Safi » <i>(désignation M)</i>	D1V203am
477	Safi : « Ali aime quoi ? » <i>(réponse E)</i>	D1V203ae
478	Maitresse : « Ali aime quoi, d'accord ? » <i>(synthèse)</i>	D3V1601m
479	Maitresse : « et la réponse c'est ? » <i>(Question M)</i>	D3V1804m
480	Safi : « les oranges » <i>(réponse E)</i>	D1V203ae
481	Maitresse : elle répète et souligne au tableau <i>(acquis M)</i>	D3V1604m
482	Maitresse : « donc ça aussi c'est une bonne phrase, applaudissez pour eux » <i>(Félicitation M)</i>	D2V1302m
483	Elèves : applaudissent <i>(Félicitation E)</i>	D1V305e
484	Maitresse : toujours au tableau elle lit <i>(lecture M)</i>	D3V1004m
485	Maitresse : « Moussa joue au ballon » <i>(lecture M)</i>	D3V1004m
486	Maitresse : « qui va poser la question ? » <i>(solicitation M)</i>	D1V201m
487	Maitresse : elle sourit <i>(sourire M)</i>	D0V101m
488	Elèves : après un long silence un élève lève le doigt <i>(participation E)</i>	D1V201de
489	Maitresse : « Barkissa » <i>(désignation M)</i>	D1V203am
490	Barkissa : « moussa joue quoi ? » <i>(réponse E)</i>	D1V203ae
491	Maitresse : elle sourit <i>(sourire M)</i>	D0V101m
492	Maitresse : « c'est bon mais c'est pas arrivé » <i>(encouragement M)</i>	D1V305m
493	Elèves : un élève lève le doigt <i>(participation E)</i>	D1V201de
494	Maitresse : « oui » <i>(désignation M)</i>	D1V203bm
495	X : s'exprime à voix basse <i>(réponse E)</i>	D1V203be
496	Maitresse : « la question c'est après le verbe » <i>(Guidage M)</i>	D3V1101m
497	Elèves : un élève lève le doigt <i>(main levée E)</i>	D1V201de
498	Maitresse : « véronique » c'était Fabrice <i>(désignation M)</i>	D1V203am
499	Fabrice : « qui est-ce qui joue ? » <i>(réponse E)</i>	D1V203ae
500	Maitresse : « qui est-ce qui joue c'est pour trouver le sujet » <i>(Rejet réponse M)</i>	D3V1004m
501	Elèves : quelques élèves lèvent les doigts <i>(main levée E)</i>	D1V201ce
502	Maitresse : « oui » <i>(désignation M)</i>	D1V203bm
503	X : « que fait moussa ? » <i>(réponse E)</i>	D1V203be
504	Maitresse : « que fait, non j'ai dit le complément. On a vu le complément. J'ai dit pour trouver le complément on pose la question après le verbe » <i>(rejet réponse + explication M)</i>	D3V1004m D2V1201m
505	Maitresse : toujours au tableau elle explique <i>(Explication M)</i>	D2V1201m
506	Maitresse : « donc Moussa joue à quoi ? parce que ce au-là, le au a appuyé beaucoup de personnes » elle encadre le au <i>(Explication M)</i>	D2V1201m
507	Elèves : suivent attentivement <i>(Attention E)</i>	D2V901e

508	Maitresse : « nous avons dit qu'on peut remplacer le au par quoi ? qui se rappelle ? on peut remplacer au par quoi ? » (<i>Question de rappel M</i>)	D2V1002m
509	Elèves : silence (<i>absence de réponse E</i>)	D3V501be
510	Maitresse : « par à et puis ? » elle écrit sous au (<i>Rappel M</i>)	D2V1002m
511	Maitresse : « et puis quoi ? quand on vu les articles » (<i>Rappel M</i>)	D2V1002m
512	Elèves : silence (<i>absence de réponse E</i>)	D3V501be
513	Maitresse : « les articles contractés là ? à et puis quoi ? » (<i>Rappel M</i>)	D2V1002m D1V201m
514	Elèves : quelques élèves lèvent les doigts (<i>participation E</i>)	D1V201ce
515	Maitresse : « non » réponse à deux élèves interrogés successivement » (<i>rejet réponse M</i>)	D2V1002m
516	Maitresse : « au là c'est égale à le, c'est à le qu'on a contracté pour faire au » (<i>explication M</i>)	D2V1201m
517	Maitresse : elle écrit au tableau (<i>Fixation acquis M</i>)	D3V1604m
518	Elèves : suivent attentivement (<i>attention E</i>)	D2V901e
519	Maitresse : « donc quand vous voyez le au faites attention à ce à là, ok ? quand ce à est là c'est que c'est un complément d'objet indirect, c'est compris ? » elle indique à au tableau (<i>Explication M</i>)	D2V1201m
520	Elèves : un élève lève le doigt (<i>main levée E</i>)	D1V201de
521	Maitresse : elle avance devant les élèves (<i>déplacement M</i>)	D2V202m
522	Maitresse : « oui Edouard, c'est pour dire quoi ? une phrase encore » (<i>désignation M</i>)	D1V203am
523	Edouard : « oui » (<i>réponse E</i>)	D1V203ae
524	Maitresse : « on va continuer, après on va revenir » (<i>Règle de fonctionnement M</i>)	D2V404m
525	Maitresse : elle va au tableau (<i>déplacement M</i>)	D2V202m
526	Maitresse : « donc, nous avons dit que le complément d'objet est directement lié au verbe » (<i>explication M</i>)	D2V1201m
527	Maitresse : « ensuite, nous avons quel complément ? » (<i>Question de synthèse M</i>)	D2V1007m
528	Maitresse : elle écrit au tableau (<i>fixation acquis M</i>)	D3V1604m
529	Elèves : un élève parle sans être interrogé (<i>Réponse E</i>)	D1V202e
530	Maitresse : « on lève le doigt pour parler » (<i>Règle de travail M</i>)	D2V404m
531	Elèves : quelques élèves lèvent les doigts (<i>participation E</i>)	D1V201ce
531	Maitresse : « Pélagie » (<i>désignation M</i>)	D1V203am
532	Pélagie : pratiquement pas de mot (<i>Silence E</i>)	D3V501be
533	Maitresse : cesse d'écrire et s'adresse à elle (<i>Aide M</i>)	D3V1101m
534	Maitresse : « moi je t'ai dit qu'il faut te calmer pour parler, comme tu sais que tu as un problème là il faut aller doucement, d'accord ? » (<i>aide M</i>)	D3V1101m
535	Pélagie : « oui » (<i>réponse E</i>)	D1V203ae
536	Maitresse : « il faut aller maintenant, répète » (<i>aide M</i>)	D3V1101m
537	Pélagie : répète avec difficultés (<i>Réponse E</i>)	D1V203ae

538	Maitresse : « je n'ai pas entendu, le complément » (<i>stimulation M</i>)	D1V201m
539	Maitresse : elle procède d'une façon très attentive avec des gestes de la main (<i>Aide M</i>)	D0V102m
540	Pélagie : « le complément d'objet indirect » (<i>réponse E</i>)	D2V1007ae
541	Maitresse : elle complète en écrivant au tableau (<i>Fixation acquis M</i>)	D3V1604m
542	Maitresse : « le complément d'objet indirect qui est lié au verbe par un petit mot » (<i>Fixation acquis M</i>)	D3V1604m
543	Maitresse : « commencez à me chercher des exemples » (<i>consigne M</i>)	D3V701m
544	Elèves : s'agitent (<i>respect consigne E</i>)	D3V701ae
545	Maitresse : « exemple, qui donne un exemple ? » (<i>Sollicitation M</i>)	D1V201m
546	Elèves : silence (<i>silence E</i>)	D3V501be
547	Maitresse : elle se retourne et parcourt du regard la classe (<i>stimulation M</i>)	D0V102m
548	Elèves : un élève lève le doigt (<i>main levée E</i>)	D1V201de
549	Maitresse : « Nelly » (<i>désignation M</i>)	D1V203am
550	Nelly : « Charles parle à son ami » (<i>Exemple E</i>)	D3V1004e
551	Maitresse : « parle est mon verbe, cherches un autre verbe » (<i>consigne M</i>)	D3V701m
552	Elèves : un élève lève le doigt (<i>main levée E</i>)	D1V201de
553	Maitresse : « oui » (<i>désignation M</i>)	D1V203bm
554	X : « papa va à Saaba » (<i>Exemple E</i>)	D3V1004e
555	Maitresse : « papa va à Saaba, ça c'est un autre complément, parce que la question ça va être ; papa va où ? » (<i>rejet exemple M</i>)	D3V1004m
556	Elèves : après écoute pas de main levée (<i>silence E</i>)	D3V501be
557	Maitresse : « oui » (<i>désignation M</i>)	D1V203bm
558	Elèves : un élève lève le doigt (<i>main levée E</i>)	D1V201de
559	Maitresse : interroge du doigt (<i>désigne élève M</i>)	D1V203bm
560	X : paroles basses (<i>Exemple E</i>)	D3V1004e
561	Maitresse : sourit (<i>sourire M</i>)	D0V101m
562	Elèves : un élève lève le doigt (<i>main levée E</i>)	D1V201de
563	Maitresse : « Véronique » (<i>désignation M</i>)	D1V203am
564	Véronique : « je vais au marché » (<i>Exemple E</i>)	D3V1004e
565	Maitresse : « donc si c'est pas vais et parle y'a pas autre verbe pour produire une phrase avec un complément d'objet indirect ? » (<i>Stimulation M</i>)	D1V201m
566	Elèves : silence (<i>silence E</i>)	D3V501be
567	Maitresse : elle sourit en avançant devant les élèves (<i>sourire M</i>)	D0V101m
568	Maitresse : « y'en a pas, y'en a pas ? » (<i>stimulation M</i>)	D1V201m
569	Elèves : un élève se tient debout main levée (<i>main levée E</i>)	D1V201de
570	Maitresse : « qui va faire une phrase avec dire, le verbe dire ? » (<i>sollicitation M</i>)	D1V201m
571	Elèves : un élève dit « moi » (<i>participation E</i>)	D1V201de
572	Maitresse : « oui, qui a dit moi là ? » (<i>désignation M</i>)	D1V203bm
573	X : s'exprime à voix basse (<i>Exemple E</i>)	D3V1004e

574	Maitresse : va se auprès de l'élève pour l'écouter (<i>proximité physique motivante M</i>)	D0V104m
575	Maitresse : elle se retourne vers le tableau pour écrire (<i>fixation acquis M</i>)	D3V1604m
576	Maitresse : « donc, on va arranger ta phrase là » (<i>Aide M</i>)	D3V1101m
577	Maitresse : « papa, suivez ! » (<i>attention M</i>)	D2V901m
578	Maitresse : « papa dit à qui ? » (<i>Aide M</i>)	D3V1101m
579	X : « à mon petit frère » (<i>réponse E</i>)	D3V1004e
580	Maitresse : « à mon petit frère d'aller, d'aller faire quoi ? » (<i>Question M</i>)	D3V1004m
581	X : « ramasser des ordures » (<i>réponse E</i>)	D3V1004e
582	Maitresse : répète en écrivant au tableau (<i>fixation acquis M</i>)	D3V1604m
583	Maitresse : « voilà une très bonne phrase, maintenant on va trouver où est le complément d'objet indirect ici ? » (<i>Question M</i>)	D2V1001m
584	Maitresse : elle se retourne et demande aux élèves (<i>Question M</i>)	D2V1001m
585	Elèves : silence (<i>silence E</i>)	D3V501be
586	Maitresse : sourit (<i>sourire M</i>)	D0V101m
587	Maitresse : « oui, qui va poser la question ? » (<i>sollicitation M</i>)	D1V201m
588	Maitresse : « celui qui trouve, il a un bâton de craie » elle montre le bâton aux élèves (<i>stimulation M</i>)	D1V201m
589	Elèves : un élève lève le doigt (<i>main levée E</i>)	D1V201de
590	Maitresse : « Alex » (<i>désignation M</i>)	D1V203am
591	Alex : « mon papa dit à mon petit frère » (<i>réponse E</i>)	D1V203ae
592	Maitresse : « hon hon, j'ai dit de poser la question et puis après vous allez répondre pour trouver le complément d'objet indirect » (<i>Consigne M</i>)	D3V701m
593	Elèves : un élève lève le doigt (<i>main levée E</i>)	D1V201de
594	Maitresse : « Ahmed » (<i>désignation M</i>)	D1V203am
595	Ahmed : « papa dit à qui ? » (<i>réponse E</i>)	D1V203ae D2V1001ae
596	Maitresse : « papa dit à qui, très bien » (<i>Renforcement positif M</i>)	D2V1301m
597	Maitresse : « papa dit à qui, et c'est à qui ? » (<i>Question M</i>)	D2V1001m
598	Maitresse : « on lève le doigt pour parler. Quels sont ceux qui murmurent là ? » elle lève le ton (<i>Règle de travail M</i>)	D2V404m
599	Elèves : quelques élèves lèvent les doigts (<i>main levée E</i>)	D1V201ce
600	Maitresse : « Nadine » (<i>désignation M</i>)	D1V203am
601	Nadine : « à mon petit frère » (<i>réponse E</i>)	D2V1001ae
602	Maitresse : « à mon petit frère, donc le complément d'objet indirect ici c'est quoi ? c'est quel mot ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
603	Elèves : silence (<i>absence de réponse E</i>)	D3V501be
604	Maitresse : elle se met en position d'écrire au tableau (<i>fixation acquis M</i>)	D3V1604m
605	Maitresse : « Nadine, c'est toujours toi, tu as donné la réponse non, donc faut terminer » (<i>encouragement M</i>)	D1V202m

606	Maitresse : elle vient à son bureau et prend un bâton de craie (<i>utilisation craie M</i>)	D3V1204m
607	Maitresse : « on a dit le complément d'objet indirect c'est ? » (<i>Question M</i>)	D2V1001m
608	Nadine : silence (<i>absence de réponse E</i>)	D3V501be
609	Maitresse : « hai ! qui va l'aider ? » (<i>sollicitation M</i>)	D1V201m
610	Elèves : un élève dit « mon petit frère » (<i>réponse E</i>)	D2V1001m
611	Maitresse : elle lui donne le bâton de craie (<i>récompense M</i>)	D2V1303m
612	Maitresse : elle va prend un autre bâton de craie (<i>utilisation craie M</i>)	D3V1204m
613	Maitresse : « qui a trouvé la question ? à qui la ? » (<i>Question d'évaluation M</i>)	D2V1004m
614	Elèves : l'élève lève son doigt (<i>main levée E</i>)	D2V1004ae
615	Maitresse : elle lui tend le bâton de craie (<i>récompense M</i>)	D2V1303m
616	Maitresse : elle trempe l'éponge dans l'eau et efface le tableau (<i>effacement tableau M</i>)	D3V1201m
617	Maitresse : « maintenant vous me donnez des phrases, chacun, c'est pas par groupe hein. Je veux des phrases avec des compléments d'objet indirect » (<i>Consigne M</i>)	D3V701m
618	Elèves : commencent à s'agiter (<i>Respect consigne E</i>)	D3V701ae
619	Maitresse : « oui, cherchez » (<i>consigne M</i>)	D3V701m
620	Maitresse : « les petits mots qui relie le complément au verbe, c'est à et de » (<i>Guidage M</i>)	D3V1101m
621	Maitresse : elle les marque au tableau (<i>Utilisation tableau M</i>)	D3V1201m
622	Maitresse : « on dépose les ardoises sur les tables » (<i>règle de travail M</i>)	D2V404m
623	Elèves : s'exécutent (<i>respect règle de travail E</i>)	D2V404ae
624	Maitresse : après une minute, elle demande (<i>Question de vérification M</i>)	
625	Maitresse : « c'est fini ? celui qui trouve sa phrase lève son doigt, nous allons corriger » (<i>Question de vérification + règle de travail M</i>)	D2V1004m D2V404m
626	Elèves : silence (<i>silence E</i>)	D3V501be
627	Maitresse : va écrire au tableau (<i>utilisation tableau M</i>)	D3V1201m
628	Elèves : continuent de s'exécuter (<i>Activité E</i>)	D3V701m
629	Maitresse : elle se retourne au bout de la deuxième minute et dit (<i>Règle de travail M</i>)	D2V404m
630	Maitresse : « on dépose les craies, on écrit plus » (<i>Règle de travail M</i>)	D2V404m
631	Elèves : s'exécutent (<i>respect règle de travail E</i>)	D2V404ae
632	Maitresse : « qui a pu trouver une phrase ? qui va me donner sa phrase ? » (<i>sollicitation M</i>)	D1V201m D3V1004m
633	Elèves : un élève lève le doigt (<i>main levée E</i>)	D1V201de
634	Maitresse : « Nelly » (<i>désignation M</i>)	D1V203am
635	Nelly : « maman dit à sa fille d'aller à Saaba pour aller acheter des légumes » (<i>réponse E</i>)	D3V1004e

636	Maitresse : « maman dit à sa fille d'aller acheter des légumes, c'est bien » (<i>Synthèse + renforcement M</i>)	D3V1601m D2V1301m
637	Maitresse : « le COI ici c'est quoi ? le complément d'objet indirect c'est quoi ? » (<i>Question M</i>)	D2V1001m
638	Nelly : silence (<i>absence de réponse E</i>)	D3V501be
639	Maitresse : « si tu as donné ta phrase, tu dois nous donner le complément d'objet indirect » (<i>Stimulation M</i>)	D1V201m
640	Nelly : silence (<i>absence de réponse E</i>)	D3V501be
641	Maitresse : « tu n'as pas écrit non ? vas- y, pose la question » (<i>stimulation M</i>)	D1V201m
642	Maitresse : devant les élèves les bras croisés (<i>Station M</i>)	D2V203m
643	Nelly : « maman dit à » (<i>Réponse E</i>)	D1V203ae
644	Maitresse : « pose la question après le verbe » (<i>Consigne M</i>)	D3V701m
646	Nelly : silence (<i>absence de réponse E</i>)	D3V501be
647	Maitresse : « qui va l'aider ? » (<i>sollicitation M</i>)	D1V201m
648	Maitresse : « quel est le verbe dans la phrase ? » (<i>Question M</i>)	D2V1001m
649	Elèves : un élève lève le doigt (<i>main levée E</i>)	D2V1001ae
650	Maitresse : « kadi » (<i>désignation M</i>)	D1V203am
651	Kadi : « dit » (<i>réponse E</i>)	D2V1001ae
652	Maitresse : « très bien » (<i>renforcement positif M</i>)	D2V1301m
653	Maitresse : « qui va poser la question pour elle ? » (<i>sollicitation M</i>)	D1V201m
654	Elèves : un élève lève le doigt (<i>main levée E</i>)	D1V201de
655	Maitresse : « oui » (<i>désignation M</i>)	D1V203bm
656	X : « maman dit à qui ? » (<i>réponse E</i>)	D2V1001ae
657	Maitresse : « maman dit à qui, c'est très bien » (<i>Renforcement positif M</i>)	D2V1301m
658	Maitresse : « et la réponse c'est quoi ? » (<i>Question M</i>)	D2V1001m
659	Elèves : un élève lève le doigt (<i>main levée E</i>)	D1V201de
660	Maitresse : « oui » (<i>désignation M</i>)	D1V203bm
661	X : « à sa fille » (<i>réponse E</i>)	D2V1001ae
662	Maitresse : « à sa fille, Nelly, donc le complément d'objet direct ici c'est à sa fille » (<i>synthèse M</i>)	D3V1601m
663	Maitresse : « très bien Dominique » (<i>Renforcement positif M</i>)	D2V1301m
664	Maitresse : « qui a trouvé une autre phrase ? » (<i>Exploitation exemple M</i>)	D3V1004m
665	Elèves : quelques élèves lèvent les doigts (<i>main levée E</i>)	D1V201ce
666	Maitresse : « oui » (<i>désignation M</i>)	D1V203bm
667	X : s'exprime à voix basse (<i>Réponse E</i>)	D3V1004e
668	Maitresse : « donc c'est dire dire, moi je veux un autre verbe » (<i>consigne M</i>)	D3V701m
669	Maitresse : « c'est très bien mais je veux un autre verbe » (<i>Renforcement positif M</i>)	D2V1301m
670	Maitresse : « personne n'a trouvé un autre verbe ? » (<i>stimulation M</i>)	D1V201m
671	Elèves : silence (<i>silence E</i>)	D3V501be

672	Maitresse : « qui a fait avec un autre verbe ? » (<i>Sollicitation M</i>)	D1V201m
673	Elèves : un élève lève le doigt (<i>main levée E</i>)	D1V201de
674	Maitresse : « oui Dominique » (<i>désignation M</i>)	D1V203am
675	Dominique : s'exprime à voix basse (<i>réponse E</i>)	D3V1004e
676	Maitresse : « houn, houn, pose la question » (<i>consigne M</i>)	D3V701m
677	Dominique : silence (<i>silence E</i>)	D3V501be
678	Maitresse : « donc quand on communique là c'est avec quelqu'un. Ce n'est pas à quelqu'un. Si tu avais dit envoyer quelque chose à ton ami, là ça marche » (<i>explication M</i>)	D2V1201m
679	Elèves : écoutent attentivement (<i>attention E</i>)	D2V901e
680	Maitresse : « alors, moi j'ai trouvé des phrases au tableau, suivez » (<i>Attention M</i>)	D2V901m
681	Maitresse : « vous allez me dire là où vous voyez un complément d'objet direct et là où vous voyez un complément d'objet indirect » (<i>consigne M</i>)	D3V701m
682	Maitresse : « la première phrase, qui va la lire ? » (<i>sollicitation M</i>)	D1V201m
683	Elèves : quelques élèves lèvent les doigts (<i>main levée E</i>)	D1V201ce
684	Maitresse : « oui Aminata » (<i>désignation M</i>)	D1V203am
685	Aminata : « il pense à son père » (<i>réponse E</i>)	D1V203ae
686	Maitresse : « il pense à son père, y a quel complément là-bas ? » (<i>Question M</i>)	D2V1502m
687	Elèves : silence (<i>absence de réponse E</i>)	D3V501be
688	Maitresse : « Isabelle » (<i>désignation M</i>)	D1V203am
689	Isabelle : silence (<i>absence de réponse E</i>)	D3V501be
690	Maitresse : « je vous ai toujours dit que pour trouver le complément, il faut chercher le verbe » (<i>Guidage M</i>)	D3V1101m
691	Maitresse : « Isabelle, le verbe ici c'est quoi ? » (<i>Question M</i>)	D2V1502m
692	Isabelle : « son » (<i>réponse E</i>)	D2V1502ae
693	Maitresse : « son ? on a vu ce son en grammaire non » (<i>question de vérification M</i>)	D2V1004m
694	Maitresse : « le verbe c'est S-O-N ? quand c'est le verbe là comment on écrit le sont ? » (<i>Question M</i>)	D2V1502m
695	Elèves : quelques élèves lèvent les doigts (<i>main levée E</i>)	D1V201ce
696	Elèves : un élève dit « s-o-n-t » (<i>réponse E</i>)	D1V203be
697	Maitresse : « ha, donc c'est pas un verbe ici » (<i>rejet réponse M</i>)	D2V1502m
698	Maitresse : « où est le verbe dans la phrase ? » (<i>question M</i>)	D2V1502m
699	Elèves : quelques élèves lèvent les doigts (<i>main levée E</i>)	D1V201ce
700	Maitresse : « c'est toujours toi » (<i>désignation M</i>)	D1V203bm
701	X : « pense » (<i>réponse E</i>)	D2V1502ae
702	Maitresse : « pense, c'est très bien » (<i>Renforcement positif M</i>)	D2V1301m
703	Maitresse : elle encadre le verbe au tableau (<i>acquis M</i>)	D3V1604m
704	Maitresse : « tu viens prendre la règle et tu soulignes le complément du verbe pense » (<i>Envoi au tableau M</i>)	D1V203am
705	Isabelle : prend la règle et va au tableau (<i>déplacement E</i>)	D2V202e

706	Maitresse : « après Isabelle c'est Cyrille, après Cyrille, la troisième phrase c'est Zénabo et la quatrième phrase c'est Edouard » (<i>désignation M</i>)	D1V203am
707	Maitresse : elle se met de côté en disant (<i>consigne M</i>)	D3V701m
708	Maitresse : « tu soulignes et puis tu nous dis c'est quel genre de complément, tu écris à côté » (<i>consigne M</i>)	D3V701m
709	Isabelle : elle souligne (<i>respect consigne E</i>)	D3V701ae
710	Maitresse : « wala, pour toi c'est quel genre de complément ? c'est un COD ou c'est un COI ? » (<i>Question M</i>)	D2V1001m
711	Maitresse : elle écrit et met entre parenthèses les deux au tableau (<i>utilisation tableau M</i>)	D3V1201m
712	Isabelle : s'exprime à voix basse (<i>réponse E</i>)	D2V1001ae
713	Maitresse : « parle à tes camarades » (<i>stimulation M</i>)	D1V201m
714	Isabelle : « c'est un COI » elle se retourne et parle à haute voix (<i>réponse E</i>)	D2V1001ae
715	Maitresse : « c'est vrai ça ? c'est un COI ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
716	Maitresse : « Dominique, pose la question » (<i>désignation M</i>)	D1V203am
717	Dominique : « il pense à qui ? » (<i>réponse E</i>)	D1V203ae
718	Maitresse : « il pense à qui ? donc quand vous voyez ce petit mot là, faites attention » elle indique le à au tableau (<i>Attention M</i>)	D2V901m
719	Maitresse : « il pense à qui ? il pense à son père, donc c'est un coi » (<i>Synthèse M</i>)	D3V1601m
720	Maitresse : « c'est bien » (<i>renforcement positif M</i>)	D2V1301m
721	Maitresse : elle écrit coi au tableau (<i>Fixation acquis M</i>)	D3V1604m
722	Elèves : suivent attentivement (<i>Attention E</i>)	D2V901e
723	Maitresse : « suivant » (<i>consigne M</i>)	D3V701m
724	Maitresse : « faites vite, vous ne voulez pas sortir non ? » (<i>stimulation M</i>)	D1V201m
725	Cyrille : va au tableau pour souligner (<i>déplacement E</i>)	D2V202e
726	Maitresse : « lit la phrase avant de souligner » (<i>règle de travail</i>)	D2V404m
727	Cyrille : difficultés de lecture (<i>Lecture difficile E</i>)	D1V203ae
728	Elèves : des élèves lèvent leur doigt (<i>main levée E</i>)	D1V201ce
729	Maitresse : « regardes les mains, regardes » (<i>Attention M</i>)	D2V901m
730	Cyrille : se retourne pour regarder (<i>Attention E</i>)	D2V901e
731	Maitresse : « tu as vu non ? » (<i>Aide M</i>)	D3V1101m
732	Cyrille : lit la phrase avec succès et dépose la règle pour souligner (<i>lecture E</i>)	D1V203ae
733	Maitresse : « pose la question d'abord » (<i>guidage M</i>)	D3V1101m
734	Cyrille : pose la question avec succès (<i>Réponse E</i>)	D1V203ae
735	Maitresse : « très bien » (<i>renforcement positif M</i>)	D2V1301m
736	Cyrille : souligne (<i>Utilisation règle E</i>)	D3V1204m D3V1604e
737	Maitresse : « suivant » (<i>consigne M</i>)	D3V701m
738	Zénabo : va au tableau, lit la phrase et pose la règle pour souligner (<i>déplacement E</i>)	D2V202e

739	Maitresse : « pose la question d'abord » (<i>guidage M</i>)	D3V1101m
740	Maitresse : se rappelle et interpelle Cyrille déjà à sa place « Mamady, c'est un coi ou c'est un C.O.D. ? » (<i>Question M</i>)	D2V1001m
741	Mamady : « c'est un coi » (<i>réponse E</i>)	D2V1001ae
742	Maitresse : elle répète et va écrire devant la phrase au tableau (<i>acquis M</i>)	D3V1604m
743	Maitresse : « oui Zénabo, vas-y » (<i>désigne élève M</i>)	D1V203am
744	Zénabo : question injuste (<i>réponse fausse E</i>)	D2V1001ae
745	Maitresse : « où est le verbe ? » (<i>Question M</i>)	D2V1502m
746	Zénabo : « souvent » (<i>réponse E</i>)	D2V1502ae
747	Maitresse : « souvent, pose la question après le verbe » (<i>consigne M</i>)	D3V701m
748	Zénabo : difficultés (<i>difficulté E</i>)	D1V203ae
749	Maitresse : « ceux qui chuchotent là » elle hausse la tête (<i>Rappel à l'ordre M</i>)	D2V502m
750	Maitresse : « tu n'as pas sauté quelque chose ? » (<i>guidage M</i>)	D3V1101m
751	Elèves : un élève lève le doigt (<i>main levée E</i>)	D1V201de
752	Maitresse : « où est le groupe ? aidez- la » (<i>Sollicitation M</i>)	D1V201m
753	Maitresse : « Aminata » (<i>désigne élève M</i>)	D1V203am
754	Aminata : « qui est-ce qui ? » silence (<i>réponse E</i>)	D1V203ae
755	Maitresse : « toi aussi tu ne peux pas poser la question ? » (<i>Renforcement négatif M</i>)	D1V401m ?
756	Elèves : des élèves lèvent leur doigt (<i>main levée E</i>)	D1V201ce
757	Maitresse : « c'est juste pour poser la question, la réponse va vous aider » (<i>guidage M</i>)	D3V1101m
758	Elèves : « moi, moi » (<i>intérêt E</i>)	D1V201ce
759	Maitresse : « Zaccaria » (<i>désigne élève M</i>)	D1V203am
760	Zaccaria : « qui est-ce qui se souvient ? » (<i>Réponse E</i>)	D1V203ae
761	Maitresse : « l'enfance ce n'est pas une personne, c'est tout ce qu'on faisait quand on était petit, c'est ça notre enfance. Donc c'est pas une personne mais ça peut être considérée comme une chose » elle se retourne pour expliquer aux élèves (<i>Explication M</i>)	D2V1201m
762	Elèves : écoutent attentivement (<i>Attention E</i>)	D2V901m
763	Maitresse : « donc Pierre se souvient de quoi ? » (<i>question M</i>)	D2V1001m
764	Maitresse : « oui Zénabo » (<i>désignation M</i>)	D1V203am
765	Zénabo : s'exprime à voix imperceptible (<i>réponse E</i>)	D1V203ae
766	Maitresse : « c'était bien, maintenant je veux ma question quoi, comme ça quand vous ne savez pas vous posez chaque fois la question pour trouver » (<i>Renforcement positif + Consigne M</i>)	D2V1301m D3V701m
767	Zénabo : pose la règle et souligne (<i>Acquis E</i>)	D3V1604e
768	Maitresse : « c'est un coi ou un C.O.D. ? » (<i>question M</i>)	D2V1001m
769	Zénabo : « c'est un coi » (<i>réponse E</i>)	D2V1001ae
770	Maitresse : « suivant » (<i>désignation M</i>)	D1V203bm
771	Maitresse : « coi à cause de quoi ? » elle écrit coi devant la phrase (<i>Question M</i>)	D2V1001m
772	Zénabo : silence (<i>Absence de réponse E</i>)	D3V501be

773	Maitresse : « y'a un petit mot qui fait que c'est un coi » (<i>guidage M</i>)	D3V1101m
774	Elèves : des élèves lèvent leur doigt (<i>main levée E</i>)	D1V201ce
775	Maitresse : « Isabelle » (<i>désigne élève M</i>)	D1V203am
776	Isabelle : « de » (<i>réponse E</i>)	D2V1001ae
777	Maitresse : « de » elle souligne « de » (<i>acquis M</i>)	D3V1604m
778	Edouard : déjà au tableau prend la règle et lit la phrase « maman prépare du riz » (<i>lecture E</i>)	D1V203ae
779	Maitresse : « la question » (<i>consigne M</i>)	D3V701m
780	Edouard : « maman prépare quoi ? » (<i>réponse E</i>)	D1V203ae
781	Maitresse : « et ton complément c'est ? » (<i>Question M</i>)	D2V1001m
782	Edouard : « cod » (<i>réponse E</i>)	D2V1001ae
783	Maitresse : « tu soulignes » (<i>Règle de travail M</i>)	D2V404m
784	Edouard : pose la règle, souligne et rejoint sa place (<i>respect règle de travail E</i>)	D2V404ae
785	Maitresse : « debout » (<i>Règle de travail M</i>)	D2V404m
786	Elèves : se mettent debout (<i>respect règle de travail E</i>)	D2V404ae
787	Maitresse : « assis » (<i>Règle de travail M</i>)	D2V404m
788	Elèves : s'asseyent (<i>respect règle de travail E</i>)	D2V404ae
789	Maitresse : « c'est une leçon de quoi ? » (<i>Question M</i>)	D2V1001m
790	Elèves : un élève répond (<i>réponse E</i>)	D2V1001ae
791	Maitresse : elle s'apprête à écrire au tableau (<i>utilisation tableau M</i>)	D3V1201m
792	Maitresse : « je n'entends pas » (<i>Stimulation M</i>)	D1V201m
793	Elèves : « grammaire » réponse en cœur (<i>réponse E</i>)	D2V1001ae
794	Maitresse : « Zalissa, on a parlé de quoi ? » (<i>désigne élève + question M</i>)	D1V203am D2V1002m
795	Zalissa : silence (<i>silence E</i>)	D3V501be
796	Maitresse : « oui, qu'est-ce que tu as vu aujourd'hui qui est nouveau ? » elle se retourne et lui demande (<i>Question M</i>)	D2V1002m
797	Zalissa : silence (<i>silence E</i>)	D3V501be
798	Elèves : des élèves lèvent leur doigt (<i>main levée E</i>)	D1V201ce
799	Maitresse : « donc toi tu n'étais pas là ? » elle sourit (<i>sourire M</i>)	D0V101m
800	Maitresse : « oui Wilfried » (<i>désignation M</i>)	D1V203am
801	Wilfried : s'exprime à voix imperceptible (<i>réponse E</i>)	D1V203ae
802	Maitresse : « enlève ta main et puis tu parles » (<i>stimulation M</i>)	D1V201m D1V202m
803	Wilfried : « le complément » (<i>réponse E</i>)	D1V203ae
804	Maitresse : « houn, houn, c'est pas fini » elle s'apprête à écrire (<i>stimulation M</i>)	D1V103m D1V201m
805	Wilfried : « le complément d'objet » (<i>réponse E</i>)	D2V1001ae
806	Maitresse : « très bien, faut pas continuer » (<i>appréciation positive, renforcement M</i>)	D2V1301m
807	Maitresse : elle met comme titre de la leçon (<i>Fixation acquis M</i>)	D3V1604m
808	Maitresse : « maintenant dans la leçon vous allez voir les deux sortes. Y'a le complément d'objet direct et le complément d'objet indirect » (<i>Explication M</i>)	D2V1201m
809	Elèves : suivent attentivement (<i>Attention E</i>)	D2V901m

810	Maitresse : « d'accord ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
811	Maitresse : « comme y'a pas la place, après je vais vous montrer les questions qu'on doit poser pour retrouver les compléments, d'accord ? » (<i>Explication + question de vérification M</i>)	D2V1201m D2V1004m
812	Maitresse : « si c'est le complément d'objet direct ; qui, quoi après le verbe. Si c'est le complément d'objet indirect ; à qui, à quoi ; de qui, de quoi. Après on va mettre ça, d'accord ? » (<i>Explication M</i>)	D2V1201m
813	Elèves : acquiescent (<i>Acceptation E</i>)	D2V1004ae
814	Maitresse : « debout » (<i>Règle de travail M</i>)	D2V404m
815	Elèves : se mettent debout (<i>respect règle de travail E</i>)	D2V404ae
816	Maitresse : « Madi, tu as faim non ? le riz là va se refroidir, voici ça y'est encore là, voilà on n'a pas fini de partager, vous allez avoir pour vous » elle indique le plat de repas (?
817	Maitresse : « assis » (<i>Règle de travail M</i>)	D2V404m
818	Elèves : s'asseyent (<i>respect règle de travail E</i>)	D2V404ae
819	Maitresse : « après nous allons faire notre devoir » (<i>Consigne M</i>)	D3V701m
820	Maitresse : « effacez les ardoises et vous les rangez » (<i>Règle de travail M</i>)	D2V404m
821	Elèves : s'exécutent (<i>respect règle de travail E</i>)	D2V404ae

Photo6 :capture d'écran de séance de grammaire en classe de CM1 à **Tanghin B**



Annexe 7) : Transcriptions des vidéos des séances pédagogiques dans les classes à effectifs élevés

<u>Déroulé de la séance</u>		
Circonscription		Signoghin
Ecole de		7_Bassinko A
Classe de		CM1
Effectif des élèves		60
Séance/ activité		Grammaire
Titre de la leçon		Le féminin des noms
Références de l'enregistrement vidéo		Annexe 11
Date		19 février 2013
Temps/ numéro de l'acte	Transcriptions des activités (et de leurs contenus) du maître et des élèves, et des évènements et attitudes qui les accompagnent (dans l'ordre où ils se produisent et sont observés selon le déroulement de la vidéo)	Code
1 ^{ère} mn 001	Maîtresse : donne un ordre : « bien debout » ! (<i>règle de travail m</i>)	D2V404m
002	Elèves : les élèves se lèvent (<i>observance de la règle de travail e</i>)	D2V404ae
003	Maîtresse : pose une question, « qui va proposer un chant ? » (<i>chant m</i>)	D1V301m
004	Elèves : plusieurs élèves lèvent la main (<i>chant e</i>)	D1V301e
005	La Maîtresse dit : un beau chant ! (<i>chant m</i>)	D1V301m
006	Elève : Un élève propose « les amis » (<i>chant e</i>)	D1V301e
007	Maîtresse dit : Une autre personne (<i>Sollicitation verbale m</i>)	D1V201m
008	Elèves : deux élèves parlent l'un après l'autre (inaudible) (<i>Intérêt de participation de quelques élèves e</i>)	D1V201de
009	Maîtresse : pose une question ; « tombé, tombé là, tout le monde connaît ça ? » (<i>Formulation de question de connaissance m</i>)	D2V1001m
010	Elèves : répondent ensemble « Oui ! » (<i>réponse e</i>)	D2V1001ae
011	Maîtresse dit : « un, deux et trois » (<i>Chant m</i>)	D1V301m
012	Elèves : chantent ensemble « Tombé, tombé... » (<i>chant e</i>)	D1V301e
013	Maîtresse : jette un coup d'œil dans un document sur son bureau (<i>Consultation de documents</i>)	D3V1202m
014	Maîtresse : circule dans la classe pendant que les élèves chantent (<i>Déplacement du maître m</i>)	D2V202m

015	Maîtresse : chante avec les élèves (<i>Chant m</i>)	D1V301m
3è mn 016	Maîtresse : ordonne ; « bien assis ! » (<i>Règle de travail m</i>)	D2V404m
017	Elèves : Les élèves d'asseyent bruyamment (<i>Observance de la règle de travail e</i>)	D2V404ae
018	Elèves : font sortir les ardoises (<i>Utilisation de matériel e</i>)	D3V1204e
019	Maîtresse : consulte un cahier sur son bureau (<i>Utilisation de documents m</i>)	D3V1202m
020	Elèves : effacent les ardoises (<i>Utilisation de matériel e</i>)	D3V1204e
021	Elèves : Font du bruit (<i>Distraction e</i>)	D2V2101be
022	Maîtresse : copie au tableau un texte du cahier à partir d'un cahier « Les élèves sont en classe. Ils travaillent bien. Ali rentre ce soir. » (<i>utilisation du tableau m</i>)	D3V1201m
023	Elèves : bavardent entre eux (<i>Distraction e</i>)	D2V2101be
024	Elèves : certains élèves suivent ce que la maîtresse écrit au tableau (<i>Distraction de certains élèves e</i>)	D2V2101be
025	La maîtresse : regarde dans le cahier (<i>Utilisation de documents</i>)	D3V1202m
026	Maîtresse : « bien ! qui va nous rappeler, que font les compléments de circonstance ? » (<i>Question de sur les prés requis m</i>)	D3V501m
027	Elèves : silence, pas de réponse (<i>Absence de réponse e</i>)	D3V501be
028	Maîtresse : pose une autre question ; « qu'indiquent les compléments de circonstance ? » (<i>Question des prérequis m</i>)	D3V501m
029	Elèves : silence, pas de réponse (<i>Absence de réponse e</i>)	D3V501be
030	Maîtresse : pose une autre question « Les compléments de circonstance indiquent quoi ? » (<i>Question des prérequis m</i>)	D3V501m
031	Elèves : quelques élèves lèvent le doigt (<i>Mains levées e</i>)	D3V501ae
032	Maîtresse : interroge une fille en indexant l'élève et en disant « oui ! » (<i>Désignation sans nom m</i>)	D1V203bm
033	Elève : se lève et répond (inaudible) (<i>Réponse de l'élève désigné sans nom e</i>)	D1V203be
034	Maîtresse : ordonne « fort ! fort ! » (<i>Incitation à parler fort m</i>)	D1V202bm

035	Elève : parle plus fort en disant, « le complément de circonstance indique la manière, le temps ...le lieu ». (<i>Réponse d'un élève sur la question de prérequis e</i>)	D3V501ae
036	Maîtresse dit : le lieu, en han ! (<i>Onomatopée d'encouragement m</i>)	D1V306m
037	Elève : Reste debout en regardant ces camarades (<i>Absence de réponse e</i>)	D3V501be
038	Maîtresse : pose la question « qui va mieux dire ? » (<i>Sollicitations verbales positives m</i>)	D1V201m
039	Elèves : quelques élèves lèvent le doigt (<i>Intérêt de participation de quelques élèves e</i>)	D1V202ce
040	Maîtresse : désigne du doigt une fille en disant « oui ! » (<i>Désignation sans nom m</i>)	D1V203bm
041	Elève : l'élève désignée répond. Le complément circonstance... (<i>Réponse de l'élève e</i>)	D1V203be
042	Maîtresse : corrige l'élève ; « ...de circonstance ou bien le complément circonstanciel, on hon ! » (<i>Correction immédiate de l'erreur m</i>)	D3V1301m
043	Elève : continue sa phrase « ...indique le lieu, le temps et la manière ». (<i>Réponse de l'élève e</i>)	D1V203be
044	Maîtresse : reprend « la manière, le lieu où a eu l'action, la manière ou le temps ». (<i>Prise en compte de l'apport de l'élève m</i>)	D3V1603m
045	Maîtresse dit : « voici trois phrases au tableau qui va lire ? » (<i>Question d'application m</i>)	D2V1003m
046	Elèves : plusieurs élèves lèvent le doigt en disant moi madame ! moi madame ! (<i>Mains levées e</i>)	D2V1003ae
047	Maîtresse : interroge un élève en le nommant « Alida ! » (<i>Désignation par le nom m</i>)	D1V203am
048	Elève. L'élève lit (<i>Réponse de l'élève désigné par son nom e</i>)	D1V203ae
049	Maîtresse : donne une consigne ; « Bien ! vous allez me souligner les compléments de circonstance » (<i>Consigne de production m</i>)	D3V701m
050	Elèves : Les élèves lèvent le doigt en criant ; « moi madame ! moi madame ». (<i>Respect de la consigne e</i>)	D3V701be
051	Maîtresse : donne une consigne ; « Sur vos ardoises, vous allez relever rapidement. » (<i>Consigne de production m</i>)	D3V701m

052	Maîtresse : complète le texte au tableau par une phrase de consigne : « relève les compléments circonstanciels » (<i>Utilisation du tableau m</i>)	D3V1201 m
053	Elèves : écrivent silencieusement (<i>respect de la consigne e</i>)	D3V701be
054	Elèves : ceux qui ont fini commencent à dire « moi madame ! moi madame ! » (<i>respect de la consigne e</i>)	D2V1001ae
055	Maîtresse : donne ordonne « Laissez les autres vont finir » (<i>respect des règles de travail m</i>)	D2V404m
056	Elèves : se taisent mais lèvent le doigt (<i>observance des règles de travail e</i>)	D2V404a e
057	Maîtresse : écrit au tableau : « mon cousin Ousmane vient nous rendre visite ». (<i>Exploitation du tableau m</i>)	D3V1201m
058	Elèves : lèvent le doigt en disant « moi madame ! moi madame ! » (<i>respect de la consigne e</i>)	D2V1001ae
059	Maîtresse : pose une question ; « c'est fini ? » (<i>question de vérification m</i>)	D2V1004m
060	Elèves : répondent ensemble « Oui ! », moi madame ! moi madame ! (<i>mains levées e</i>)	D2V1004ae
061	Maîtresse dit : « on lève le doigt seulement » (<i>respect de la prise de parole</i>)	D2V402m
062	Maîtresse : pose une question ; « Qui n'a pas fini ? » (<i>question de vérification m</i>)	D2V1004m
063	Elèves : Plusieurs élèves lèvent la main (<i>mains levées e</i>)	D2V1004ae
064	Maîtresse : circule dans la classe pour vérifier le travail des élèves. (<i>déplacement du maître</i>)	D2V202m
065	Maîtresse : donne une instruction ; « nous allons corriger, qui va ... ? » (<i>tâche à faire, énoncée par le maître</i>)	D2V1501m
066	Maîtresse : interroge en nommant « Fatimata » (<i>désignation, interrogation des élèves par leur nom</i>)	D1V203am
067	Elève : Fatimata va au tableau (<i>réponse de l'élève désigné par son nom</i>)	D1V203ae
068	Maîtresse : donne la craie à Fatimata (<i>utilisation de matériel m</i>)	D3V1204 m
069	Elève : lit l'exercice (<i>réponse de l'élève désigné par son nom</i>)	D1V203ae
070	Elève : lit la première phrase en posant une question ; « les élèves sont où ? » et répond ; « En classe. En classe est le complément circonstanciel » (<i>réponse de l'élève désigné par son nom</i>)	D1V203ae
071	Maîtresse : « tu écris en bas. » (<i>règle de travail m</i>)	D2V404m
072	Elève : écrit à part, en bas du tableau, « en classe » (<i>observance de la règle de travail e</i>)	D2V402ae

073	Elèves : plusieurs élèves parlent ; « moi madame ! moi madame ! » (<i>mains levées e</i>)	D2V1004ae
074	Maitresse : désigne un élève « Julienne ! » (<i>désignation, interrogation des élèves par leur nom m</i>)	D1V203am
075	Elève : Julienne lit la phrase ; « Il travaille bien » (<i>réponse de l'élève désigné par son nom e</i>)	D1V203ae
076	Elève : Julienne pose une question ; « Il travaille comment ? » (<i>réponse de l'élève désigné par son nom e</i>)	D1V203ae
077	Elève : répond à sa propre question ; « bien » (<i>réponse de l'élève désigné par son nom e</i>)	D1V203ae
078	Elève dit : bien complément circonstanciel (<i>réponse de l'élève désigné par son nom e</i>)	D1V203ae
079	Elève : Ecrit « bien » en dessous de « en classe » (<i>réponse de l'élève désigné par son nom e</i>)	D1V203ae
080	Elèves : plusieurs élèves parlent ; « moi madame ! moi madame ! » » (<i>mains levées e</i>)	D2V1004ae
081	Maitresse : interroge en nommant « Samira ! » » (<i>réponse de l'élève désigné par son nom m</i>)	D1V203am
082	Elève : Samira va au tableau (<i>réponse de l'élève désigné par son nom e</i>)	D1V203ae
083	Elève : Samira lit la phrase ; « Ali rentre ce soir » (<i>réponse de l'élève désigné par son nom e</i>)	D1V203ae
084	Elève : pose une question ; « Ali rentre quand ? » (<i>réponse de l'élève désigné par son nom e</i>)	D1V203ae
085	Elève : répond à sa propre question ; « Ce soir. » (<i>réponse de l'élève désigné par son nom e</i>)	D1V203ae
086	Elève : tente de souligner « ce soir » (<i>réponse de l'élève désigné par son nom e</i>)	D1V203ae
087	Maitresse : donne une consigne ; « Tu écris ce soir. » (<i>Consigne de production m</i>)	D3V701m
088	Elève : Ecrit « ce soir » sous les autres mots (<i>Respect de la consigne e</i>)	D3V701be
089	Maitresse : écrit « 1 » à côté de chaque bonne réponse (<i>Utilisation du tableau m</i>)	D3V1201m
090	Elèves : écrivent sur les ardoises les points qu'ils ont trouvés (<i>utilisation des ardoises e</i>)	D3V1204e

091	Maîtresse dit : trois points pour ceux qui ont tout trouvé (<i>règle de travail m</i>)	D2V404m
092	Elèves : plusieurs élèves lèvent les ardoises (<i>observance des règles de travail e</i>)	D2V404ae
093	Maîtresse dit : comptez vos points. (<i>règle de travail m</i>)	D2V404m
094	Maîtresse dit : ceux qui ont trois points, levez les ardoises. . (<i>règle de travail m</i>)	D2V404m
095	Elèves : Plusieurs élèves lèvent les ardoises (<i>observance des règles de travail e</i>)	D2V404ae
096	Maîtresse dit : c'est très bien ! (<i>renforcement positif</i>)	D2V1301m
097	Elèves : les élèves baissent les ardoises. (<i>observance des règles de travail</i>)	D2V404ae
098	Maîtresse dit : deux points. (<i>règle de travail m</i>)	D2V404m
099	Elèves : quelques élèves lèvent les ardoises (<i>observance des règles de travail</i>)	D2V404ae
100	Maîtresse dit: un point (<i>règle de travail m</i>)	D2V404m
101	Elèves : chacun se retourne pour regarder les autres. (<i>observance des règles de travail e</i>)	D2V404ae
102	Maîtresse dit : qui n'a rien trouvé ? (<i>question de vérification m</i>)	D2V1004m
103	Elèves : chacun se retourne pour regarder les autres. (silence)	D2V1004ce
104	Maîtresse dit : bien ! corrigez ceux qui n'ont pas trouvé, corrigez vite ! (<i>consigne de travail m</i>)	D2V404m
105	Elèves : écrivent dans le bruit (<i>observance de la règle de travail</i>)	D2V404ae
106	Maîtresse : part consulter ses écrits en s'asseyant sur le bureau (<i>utilisation de documents m</i>)	D3V1202m
107	Maîtresse : oh ! silence (en lisant ses écrits sur le bureau) (<i>rappel à l'ordre m</i>)	D2V502m
108	Maîtresse dit : montrer la correction ceux qui n'ont pas trouvé. (<i>Règle de travail m</i>)	D2V404m
109	Elève : personne ne lève son ardoise (<i>Non observance de la règle e</i>)	D2V404be
110	Maîtresse dit: Mireille ! dépêches-toi !	D1V202am
111	Maîtresse dit: Faut bien montrer (<i>règle de travail m</i>)	D2V404m
112	Maîtresse dit : bien, baisser (<i>consigne de production m</i>)	D3V701m
11 ^{èm} minute 113	Maîtresse dit : voici une phrase au tableau ; vous allez la lire silencieusement (<i>consigne de production m</i>)	D3V701m
114	Elèves : lisent dans un brouhaha (<i>bruit e</i>)	D3V701be
115	Maîtresse dit : silencieusement ! (avec force) (<i>autorité</i>)	D2V502m
116	Elèves : continuent à lire dans le bruit (<i>bruit e</i>)	D2V502e

117	Maîtresse : lit au tableau ; « mon cousin Ousmane vient nous rendre visite » (<i>utilisation de support</i>)	D3V1201m
118	Maîtresse dit : Oussenî (<i>désignation par le nom</i>)	D1V203am
119	Elève : Ossenî lit la même phrase (<i>réponse e</i>)	D1V203ae
120	Maîtresse dit : Mariam (<i>désignation par le nom m</i>)	D1V203am
121	Elève : Mariam lit (<i>réponse e</i>)	D1V203ae
122	Maîtresse dit : Mon cousin Ousmane (<i>consigne m</i>)	D3V701m
123	Maîtresse : va souligner « cousin » au tableau (<i>consigne m</i>)	D3V701m
124	Maîtresse : répète la phrase (<i>renforcement m</i>)	D2V1301m
125	Maîtresse : « le mot cousin ... c'est dans quel genre ? » (<i>question de connaissance</i>)	D2V1001m
126	Elèves : silence (<i>réponse e</i>)	D2V1001ce
127	Maîtresse dit : c'est au féminin ou bien c'est au masculin ? mon cousin Ousmane vient nous rendre visite. (<i>Question de connaissance</i>)	D2V1001m
128	Elèves : lèvent le doigt en disant « moi madame ! moi madame ! » (<i>réponse e</i>)	D2V101ae
129	Maîtresse : interroge en nommant « oui, Issouf » (<i>désignation par le nom m</i>)	D1V203am
130	Elève : répond ; « c'est au masculin » (<i>réponse e</i>)	D1V203ae
131	Maîtresse dit : Donc cousin est au masculin (<i>renforcement m</i>)	D2V1301m
132	Elèves : parlent en même temps que la maîtresse « cousin est au masculin » (<i>répétition e</i>)	D1V203ae
133	Maîtresse : répète, « mon cousin Ousmane vient nous rendre visite. cousin est au masculin » (<i>répétition m</i>)	D2V1301m
134	Maîtresse dit : Si Ousmane était une fille. Remplaçons Ousmane par Fati comme ça : (<i>question de compréhension m</i>)	D2V1005m
135	Maîtresse : efface « Ousmane » au tableau et écrit Fati à la place (<i>usage du tableau</i>)	D3V1201m
136	Maîtresse : en écrivant, elle dit ; « remplaçons Ousmane par Fati » (<i>consigne de production m</i>)	D3V701m
137	Maîtresse : pose une question ; « qu'allons-nous dire ? » (<i>question de réflexion m</i>)	D2V1006m
138	Elèves : plusieurs élèves lèvent le doigt en disant « moi madame ! moi madame ! » (<i>réponse e</i>)	D2V1006ae

139	Maîtresse : interroge un élève en indexant (<i>interroge sans nom m</i>)	D1V203bm
140	Elève : répond ; « ma cousine Fati vient nous rendre visite » (<i>réponse e</i>)	D1V203be
141	Maîtresse : répète ; « ma cousine Fati vient nous rendre visite » (<i>renforcement</i>)	D2V1301m
142	Maîtresse : dit à l'élève ; « vient écrire » (<i>désignation sans nom m</i>)	D1V203bm
143	Elève : écrit au tableau (<i>réponse e</i>)	D1V203be
144	Maîtresse dit : cousine, il faut bien écrire ; regardes comment tu as écrit cou là ! (<i>indication des tâches à exécuter</i>)	D2V504m
145	Elève : corrige la graphie (<i>réponse e</i>)	D2V504ae
146	Maîtresse dit : il faut bien écrire « e » là ; il ne faut pas coller. (<i>Indication des tâches à exécuter m</i>)	D2V504m
147	Elève : corrige la graphie (<i>exécution de la tâche e</i>)	D2V504ae
148	Maîtresse : lit ; « Ma cousine Fati vient nous rendre visite » (<i>utilisation de support au tableau</i>)	D3V1201 m
149	Maîtresse : pose une question ; « que remarquez-vous ? » (effaçant le mot « ma » pour mieux écrire (<i>question de réflexion m</i>))	D2V1006m
150	Maîtresse : écrit « cousin, cousine » en bas du texte (<i>support m</i>)	D3V1201m
151	Maîtresse : pose une question ; « qu'est-ce qu'on remarque ? » (<i>question de réflexion m</i>)	D2V1006m
152	Elèves : plusieurs élèves lèvent le doigt (<i>réponse e</i>)	D2V1006ae
153	Maîtresse : pose une question ; « qu'est-ce qu'on peut dire ? » (<i>question réflexion m</i>)	D2V1006m
154	Maîtresse : interroge en nommant « Issa » (<i>désignation par le nom m</i>)	D1V203am
155	Elève : Issa répond ; « on remarque « e » » (<i>réponse élève désigné</i>)	D1V203ae
156	Maîtresse dit : on remarque la lettre « e » qui vient s'ajouter (<i>renforcement m</i>)	D2V1301m
157	Maîtresse : pose une question ; « qu'est-ce qu'on peut dire ? » (<i>question réflexion m</i>)	D2V1006m
158	Elèves : murmurent entre eux	D2V1006ce
159	Maîtresse dit : cousin est au ... masculin, c'est ça ? et cousine ? (<i>question de compréhension m</i>)	D2V1006m
160	Elèves : lèvent le doigt (<i>réponse e</i>)	D2V1006ae
161	Maîtresse : interroge du doigt un élève (<i>désignation sans nom</i>)	D1V203bm
162	Elève : répond ; « au féminin » (<i>réponse e</i>)	D1V203be

163	Maîtresse : « quelle règle on peut tirer ? » (<i>question de réflexion m</i>)	D2V1006m
164	Elèves : silence (<i>réponse e</i>)	D2V1006ce
165	Maîtresse dit : réfléchissez ! (<i>incitation</i>)	D2V1006m
166	Maitresse : « qu'est-ce qu'on peut dire ? » (<i>question de réflexion</i>)	D2V1006m
167	Maîtresse : se déplace jusqu'au bureau, jette un coup d'œil dans un document, s'assoit sur le bureau (<i>utilisation de documents m</i>)	D3V1202m
168	Maîtresse dit : pour former le féminin des noms, de certains noms, qu'est-ce qu'on fait ? (<i>question d'application</i>)	D2V1005m
169	Elèves : silence des élèves (<i>réponse e</i>)	D2V1005ce
170	Maîtresse : pour former le féminin de certains noms, que fait-on ? (<i>question application</i>)	D2V1005m
171	Elèves : quelques élèves lèvent le doigt (<i>réponse e</i>)	D2V1005ae
172	Maîtresse : interroge un élève en disant son nom, « Louta » (<i>désignation par le nom</i>)	D1V203am
173	Elève : répond ; on ajoute « e » (<i>réponse e</i>)	D1V203ae
174	Maîtresse dit: fais une phrase (<i>consigne m</i>)	D2V504m
175	Elève (Louta): pour faire... (<i>réponse e</i>)	D2V504ae
176	Maîtresse : pour former... (<i>consigne m</i>)	D2V504m
177	Elève (Louta) : pour former le nom féminin, on ajoute « e » (<i>réponse e</i>)	D2V504ae
178	Maîtresse dit : pour former le féminin de certains noms, on ajoute « e » (<i>renforcement m</i>)	D2V1301m
179	Maîtresse : pose une question, « on ajoute e à quoi ? » (<i>question de réflexion m</i>)	D2V1006m
180	Elèves : plusieurs élèves lèvent le doigt (<i>réponse e</i>)	D2V1006ae
181	Maîtresse : désigne du doigt un élève (<i>désignation sans nom m</i>)	D1V203bm
182	Elève : répond ; « à la fin du mot » (<i>réponse e</i>)	D1V203be
183	Maîtresse dit : on ajoute « e » à la fin du mot masculin (<i>renforcement m</i>)	D2V1301m
16ème minute 184	Maîtresse : donne une consigne ; « je veux que vous me trouviez des mots qui prennent « e » au féminin » (<i>consigne m</i>)	D3V701m
185	Maîtresse : « des mots masculins et leur féminin prennent « e » à la fin » (<i>consigne m</i>)	D3V701m
186	Maîtresse dit : réfléchissez, chacun me trouve un mot (<i>consigne m</i>)	D1V202m
187	Elèves : écrivent sur leurs ardoises. (<i>réponse e : utilisation de support</i>)	D3V1204e

188	Maîtresse : efface le tableau (<i>support</i>)	D3V1201m
189	Maîtresse : écrit au tableau, « généralement on forme le féminin d'un nom en ajoutant e au masculin ». (<i>formulation de résumé m</i>)	D3V1005m
190	Elève : un élève demande la permission pour sortir (<i>observance des règles de travail</i>)	D2V404ae
191	Maîtresse : accepte par un geste de la main (<i>respect des règles de travail</i>)	D2V404m
192	Maîtresse : demande ; qui va me lire son mot ? (<i>question m</i>)	D1V202m
193	Elèves : plusieurs élèves lèvent le doigt en silence (<i>réponse e</i>)	D1V202e
194	Maîtresse dit : Et les autres ? (<i>incitation à parler m</i>)	D1V202m
195	Maîtresse : interroge en nommant Adèle. (<i>désignation par le nom m</i>)	D1V203am
196	Elève (Adèle) dit : voisin, voisine (<i>réponse e</i>)	D1V203ae
197	Maîtresse dit : tu mets l'article (<i>consigne m</i>)	D2V504m
198	Elève (Adèle) : corrige ; « un voisin, une voisine » (<i>réponse e</i>)	D2V504e
199	Maîtresse : « un voisin, une voisine » (<i>renforcement m</i>)	D2V1301m
200	Maîtresse : dit (au même élève) vas écrire ça au tableau (<i>consigne m</i>)	D2V1301m
201	Elève : écrit (<i>réponse e</i>)	D2V504e
202	Maîtresse : jette un coup d'œil dans ses documents et s'assoit sur le bureau (<i>utilisation de documents</i>)	D3V1202m
203	Maîtresse : demande à tous les élèves : un voisin, une voisine, quoi à la fin ? (<i>question d'application m</i>)	D2V1004m
204	Elèves : répondent ensemble « e » (<i>réponse e</i>)	D2V1004ae
205	Maîtresse : voisin c'est un « s », voisine également (<i>consigne m corrige l'écrit de l'élève</i>)	D3V1301m
206	Elève : corrige les fautes d'orthographe (<i>réponse e</i>)	D3V1301e
207	Maîtresse dit : Oui ! Ousseni...lis ce qui est sur ton ardoise. (<i>Consigne m</i>)	D1V203am
208	Elève : mon voisine (<i>réponse e</i>)	D1V203ae
209	Maîtresse dit : mon voisine ? on dit ma voisine (<i>correction</i>)	D3V1301m
210	Elève : « ma voisine » (<i>répétition</i>)	D3V1301e
211	Elève : demande la permission pour sortir (<i>observance des règles de travail</i>)	D2V404e
212	Maîtresse dit : attends l'autre va revenir (<i>respect des règles de travail</i>)	D2V404m
213	Maîtresse : et les autres, vous n'avez rien écrit sur vos ardoises ? (<i>incitation m</i>)	D1V202m
214	Maîtresse : mais lisez ! (<i>consigne m</i>)	

215	Maîtresse : interroge en nommant « Mariame » (<i>désignation par le nom</i>)	D1V203am
216	Mariame dit : « ma voisine » (<i>réponse e</i>)	D1V203ae
217	Maîtresse dit: mais c'est ce qui est au tableau, donc c'est voisin, voisine seulement que tout le monde a trouvé ? (<i>incitation m</i>)	D2V1006m
218	Elèves : certains lèvent le doigt en silence (<i>réponse e</i>)	D2V1006e
219	Maîtresse : interroge en nommant Zakaria ! (<i>désignation par le nom m</i>)	D1V203am
220	Elève : Zakaria dit ; « un cuisinier, une cuisinière » (<i>réponse e</i>)	D1V203ae
221	Maîtresse : répète ; « un cuisinier, une cuisinière » (<i>renforcement</i>)	D2V1301m
222	Maîtresse dit : une autre personne (<i>incitation m</i>)	D1V202m
223	Maîtresse : interroge en nommant « Adèle » ! (<i>désignation par le nom m</i>)	D1V203am
224	Elève : Adèle dit, « un bassin, une bassine » (<i>réponse de l'élève e</i>)	D1V203ae
21ème minutes 225	Maîtresse : efface le tableau et dit, « je vais vous donner des noms et vous allez me trouver leur féminin » (<i>consigne de production m</i>)	D3V701m
226	Maîtresse : Ecrit au tableau : « trouvons le féminin de ces noms : « un marchand, un client, un dodu ». <i>(Utilisation du tableau m)</i>	D3V1201m
227	Elèves : effacent leurs ardoises <i>(Utilisation des ardoises)</i>	D3V1204e
228	Maîtresse : pose une question ; « qui lit ? » (<i>Question m</i>)	D1V202bm
229	Elèves : lèvent les doigts (<i>Réponse e</i>)	
230	Maîtresse : interroge en nommant « Bibata » (<i>Désignation par le nom</i>)	D1V203am
231	Elève : (Bibata) dit : « trouvons le féminin de ce nom » (<i>Réponse e</i>)	D1V203ae
232	Maîtresse : corrige, « de ces... » (<i>Correction de l'erreur m</i>)	D3V1301m
233	Elève : Bibata corrige « ...de ces noms » (<i>Correction e</i>)	D3V1301e
234	Elève : (Bibata) lit le texte ; « un marchand, un cien, un dodu » (<i>Réponse e</i>)	D1V203ae
235	Maîtresse : corrige « client » (<i>Correction d'erreur de l'élève m</i>)	D3V1301m
236	Elève : répète, « un client » (<i>Correction e</i>)	D3V1301e
237	Maîtresse : Vous trouvez le féminin de ces noms, vous écrivez directement le féminin sur les ardoises. (<i>donne une consigne.</i>)	D3V701m
238	Elèves : exécutent en écrivant sur les ardoises (<i>Réponse e</i>)	D3V1204e
239	Maîtresse : circule dans la classe (<i>Déplacement dans la classe</i>)	D2V202m
240	Maîtresse : demande : qui n'a pas fini ? (<i>Question de vérification</i>)	D2V1004m
241	Elèves : silence (<i>pas de réponse</i>)	D2V1004ce

242	Maîtresse : demande, on peut corriger ? (<i>Question vérification</i>)	D2V1004m
243	Elèves : certains répondent « oui » et lèvent le doigt (<i>Réponse e</i>)	D2V1004ae
244	Maîtresse : attend pendant un bout de temps (<i>prolongement du temps sur la tâche</i>)	D2V1703m
245	Maîtresse dit : bien nous allons corriger... (<i>Règle de travail</i>)	D2V404m
246	Maîtresse : pose la question « qui vient ? » (<i>incitation</i>)	D1V202m
247	Elèves : certains lèvent le doigt (<i>Réponse e</i>)	D2V1803ae
248	Maîtresse dit : toujours les mêmes, et les autres ? (<i>Incitation m</i>)	D1V202m
249	Maîtresse : interroge en nommant Némata (<i>Désignation par le nom</i>)	D1V203am
250	Elève : Némata prend la craie chez la maitresse et dit ; « je donne le féminin de ces noms » : un marchand, une marchande (<i>Réponse e</i>)	D1V203ae
251	Elève : elle (Némata) écrit « une marchande » en face du mot masculin « un marchand » (<i>Réponse e</i>)	D1V203ae
252	Maîtresse dit : interroge quelqu'un (<i>règle de travail</i>)	D2V404m
253	Elèves : certains appellent le nom de Némata (<i>pour être interrogé</i>)	D2V1803ae
254	Elève : Némata remet la craie à une fille X (<i>Désignation e</i>)	D1V203am
255	Elève : x va au tableau et dit : un client, une cliente (<i>Réponse e</i>)	D1V203ae
256	Elève : X écrit « une cliente » en face de « un client » (<i>Réponse e</i>)	D1V203ae
257	Elève : X interroge X1 (son voisin) et lui remet la craie (<i>Désignation e</i>)	D1V203am
258	Elève : X1 va au tableau et dit « un dodu, une dodue » (<i>Réponse e</i>)	D1V203ae
259	Elève : X2 écrit « une dodu » en face de « un dodu » (<i>Réponse e</i>)	D1V203ae
260	Maîtresse dit : donc on remarque qu'on a simplement ajouté « e » au nom masculin pour former le féminin (<i>explication</i>)	D2V1201m
261	Maîtresse : lit chaque mot féminin et souligne le « e » à la fin (<i>renforcement</i>)	D2V1301m
262	Maîtresse : un point pour celui qui a trouvé chaque mot, on barre là où on n'a pas trouvé (<i>Consigne de production</i>)	D3V701m
263	Elèves. Chaque élève marque ses points sur son ardoise. (<i>Respect de la consigne</i>)	D3V701be
264	Maîtresse dit : compter vos points. (<i>Consigne de production</i>)	D3V701m
265	Elèves : chacun compte individuellement (<i>Respect de la consigne</i>)	D3V701be
266	Maîtresse dit : 3 points, levez les ardoises je vais voir (<i>consigne de travail</i>)	D2V1004m
267	Elèves : Plusieurs élèves lèvent les ardoises (<i>Respect de la consigne de travail</i>)	D2V1004e

268	Maîtresse : compte les élèves qui ont levé les ardoises (<i>Evaluation m</i>)	
269	Maîtresse : Pose la question, « X a trouvé ? (<i>Question m</i>)	D2V1004m
270	Elève : X répond « non » (<i>Réponse e</i>)	D2V1004ae
271	Maîtresse dit : donc poses ton ardoise (<i>Consigne m</i>)	D2V404m
272	Maîtresse dit : 2 points (<i>consigne</i>)	D2V1004m
273	Elèves : quelques élèves lèvent les ardoises (<i>Respect de la règle de travail</i>)	D3V1602e
274	Maîtresse : compte le nombre d'élèves qui ont eu 2 points. (<i>Règle de travail</i>)	D2V404m
275	Maîtresse dit : 1 point (<i>consigne</i>)	D2V404m
276	Elèves : silence (<i>pas de Réponse e</i>)	D2V1004ce
277	Maîtresse : pose une question « qui n'a rien trouvé »? (<i>Question d'évaluation</i>)	D2V1004m
278	Maîtresse dit : levez les ardoises ceux qui n'ont rien trouvé. (<i>Règle de travail</i>)	D2V404m
279	Maîtresse : pose la question « c'est qui (en circulant dans les rangées) ? » (<i>Question d'évaluation</i>)	D2V1004m
280	Elèves : silence (<i>Réponse e</i>)	D2V1004ce
281	Maîtresse dit : Bien ! corrigez ceux qui n'ont pas trouvé (<i>Consigne de production</i>)	D3V601m
282	Elèves : certains corrigent. (<i>Réponse e</i>)	D3V1301e
283	Maîtresse dit : on corrige rapidement (<i>Consigne de production m</i>)	D3V601m
284	Maîtresse : Amédée ! corrige (<i>Consigne de production m</i>)	D3V601m
285	Elèves : les élèves corrigent (<i>correction des erreurs e</i>)	D3V1301e
286	Maîtresse dit : montrez la correction (<i>Règle de fonctionnement m</i>)	D2V404m
287	Elèves : lèvent leurs ardoises (<i>Observance de la règlee</i>)	D3V1602e
288	Maîtresse dit : bien, baissez (<i>Satisfaction d213 m</i>)	D2V404m
28 èm mn	Maîtresse : pose une question : généralement comment on forme le féminin des noms ? (<i>Question synthèse m</i>)	D3V1602m
289		
290	Maîtresse : reprend la question : généralement... comment on forme le féminin des noms généralement ? (<i>Question synthèse m</i>)	D3V1602m
291	Elèves : beaucoup d'élèves lèvent le doigt dans un brouhaha (<i>Réponse e</i>)	D3V1602e
292	Maîtresse : interroge un élève en le nommant Fatimata. (<i>Désignation par le nom m</i>)	D1V203am
293	Elève : Répond ; « On forme le féminin des noms en joutant « e » au masculin » (<i>réponse e</i>)	D3V1602e
294	Maîtresse dit : en ajoutant « e » au non masculin (<i>Renforcement m</i>)	D2V1301m

295	Maîtresse : reformule ; « donc généralement on forme le féminin en ajoutant « e » au nom masculin » (<i>Renforcement m</i>)	D2V1301m
296	Maîtresse : complète le texte qui est au tableau en écrivant : « exemple : un voisin, une voisine/ un dodu, une dodue » (<i>Synthèse m</i>)	D3V1602m
297	Maîtresse dit : c'était une leçon de ... (<i>Synthèse m</i>)	D3V1602m
298	Elèves : complètent : grammaire (<i>Synthèse e</i>)	D3V1602e
299	Maîtresse : écrit en haut du texte de résumé : grammaire (<i>utilisation du tableau</i>)	D3V1602m
300	Maîtresse : pose la question : quel titre allons-nous donner à notre réponse ? (<i>Synthèse m</i>)	D3V1602m
301	Elève : un élève répond. « généralement » (<i>Synthèse e</i>)	D3V1602e
302	Maîtresse : sourit (<i>Emotion</i>)	D0V101m
303	Elèves : certains élèves rient (<i>Emotion e</i>)	D0V101e
304	Maîtresse : interroge un élève par son nom (dans un brouhaha) (<i>Désignation par le nom m</i>)	D1V203am
305	Elève : répond, « le féminin, le masculin » (<i>Réponse e</i>)	D3V1602e
306	Maîtresse : reprend « Le féminin et le masculin » (<i>renforcement m</i>)	D2V1301m
307	Maîtresse : reformule ; « le féminin des noms » (<i>Correction m</i>)	D3V1602m
308	Maîtresse : écrit en face du mot grammaire ; « le féminin des noms » (<i>utilisation du tableau m</i>)	D3V1201m
309	Maîtresse : pose la question « qui lit ? » (<i>Question m</i>)	D2V1003m
310	Elèves : répondent moi madame ! moi madame !... (<i>Réponse e</i>)	D2V1003e
311	Maîtresse : interroge en nommant « Aminata » (<i>Désignation par le nom m</i>)	D1V203am
312	Elève : Aminata lit «en joutant » (<i>Réponse avec erreur e</i>)	D1V203ae
313	Maîtresse : corrige « en A ajoutant » (<i>Correction de l'erreur m</i>)	D3V1301m
314	Elèves : plusieurs élèves lèvent le doigt dans un brouhaha (<i>Réponse e</i>)	D2V1005e
315	Maîtresse : interroge en nommant Hubert (<i>Désignation par le nom m</i>)	D1V203am
316	Elève : Hubert lit (<i>Réponse e</i>)	D1V203ae
31 ème minute 317	Maîtresse : c'est bon, bien vous pouvez recopier la leçon. (<i>Consigne de travail m</i>)	D3V701m
318	Elèves : chantent « tomber, tomber » (<i>Détente e</i>)	D1V301m

Photo7 :capture d'écran de séance de grammaire en classe de CM1 à **Bassinko A**



<u>Déroulé de la séance</u>		
Circonscription d'éducation		Signoghin
Ecole de		8_Kolgom A
Classe de		CM1
Effectif des élèves		88
Séance/activité		Grammaire
Titre de la leçon		Les pronoms relatifs
Références de l'enregistrement vidéo		Annexe 12
Date		13 février 2013
Temps/n uméro de l'acte	Transcriptions des activités (et de leurs contenus) du maître et des élèves, et des évènements et attitudes qui les accompagnent (dans l'ordre où ils se produisent et sont observés selon le déroulement de la vidéo)	Code
1 ère minute 01	Elèves : les élèves se mettent debout <i>(observance de la règle de travail e)</i>	D2V404ae
02	Maître : Pose une question, « qui a son voisin qui est sorti en récréation et qui n'est pas là ? » <i>(Question de vérification m)</i>	D2V1004m
03	Elèves : des élèves lèvent la main <i>(main levée e)</i>	D2V1004ae
04	Maître : pose la question, « qui » ? <i>(Question de vérification m)</i>	D2V1004m
05	Elève : un élève prononce un nom (inaudible, brouhaha à côté de la classe) <i>(réponse E)</i>	D2V1004ae
06	Maître : pose une question « et qui encore ? » <i>(Question de vérification m)</i>	D2V1004m
07	Elève : un élève prononce un nom (inaudible, brouhaha à côté de la classe) <i>(Réponse E)</i>	D2V1004ae
08	Maître dit : « Ok ! assis » <i>(règle de travail m)</i>	D2V404m
09	Elèves : les élèves s'asseyent <i>(observance de la règle de travail e)</i>	D2V404ae
10	Maître : pose une question ; « qui les a vu ? » <i>(Question de vérification m)</i>	D2V1004m
11	Elève : un élève lève la main et répond, (inaudible) <i>(Réponse E)</i>	D2V1004ae
12	Maître : Pose une question ; « qu'est-ce qu'il y a là-bas ? » <i>(Question m)</i>	D2V1001m

13	Elèves : plusieurs élèves parlent (indistinct, brouhaha en classe) <i>(bruits E)</i>	D1V402e
14	Maître dit : « d'accord, donc c'est pas un problème ; et comme c'est les meilleurs élèves là vous allez faire comme eux, ou bien comme elles, c'est ça non ? » <i>(Question de vérification M)</i>	D2V1004m
15	Elèves : répondent ensemble, « non ! » <i>(Réponse E)</i>	D2V1004ae
2 ^{ème} minute 16	Maître : « d'accord, bien ! Alors, en grammaire nous avons vu quelle leçon la dernière fois ? » <i>(Question sur les prés requis m)</i>	D3V501m
17	Elèves : Plusieurs élèves lèvent la main en disant « moi », « moi » <i>(Mains levées e)</i>	D1V201ce
18	Maître : interroge en nommant « Kaboré » <i>(Désignation par le nom m)</i>	D1V203am
19	Kaboré : « les pronoms possessifs » <i>(Réponse de l'élève désigné par son nom e)</i>	D1V203ae D3V501ae
20	Maître : reprend la réponse ; « les pronoms... » <i>(synthèse m)</i>	D3V1005m
21	Elèves : complètent ensemble « ...possessifs » <i>(Complément E)</i>	D2V1201ae
22	Maître : pose une question ; « ok ! qu'est-ce qu'un pronom ? » <i>(Question de sur les prérequis m)</i>	D3V501m
23	Elèves : pas de réponse <i>(absence de réponse e)</i>	D3V501be
24	Maître : Pose une question ; « le pronom c'est un petit mot de quel ... dans la phrase ? » (articulation des mots ne permet pas de comprendre) <i>(Question sur les prérequis m)</i>	D3V501m
25	Elèves : Plusieurs élèves lèvent le doigt en disant « moi monsieur ! », « moi monsieur ! » <i>(Mains levées e)</i>	D1V201ce
26	Maître : s'adresse aux élèves qui font du bruit au dehors ; « hei ! hei ! vous là, en classe » (menaces)	D2V503e
27	Maître : Revient en classe et dit « oui ! » (Moins de bruit venant de l'extérieur (incitation à la prise de parole m)	D1V202m
28	Elèves : lèvent les doigts dans un brouhaha <i>(participation e)</i>	D1V201ce D1V402e
29	Maître : interroge en nommant « Marceline » <i>(interroge en nommant m)</i>	D1V203am
30	Marcelline : « Le pronom possessif remplace un nom » <i>(réponse e)</i>	D1V203ae D3V501ae
31	Maître : répète la phrase ; « le pronom possessif remplace un nom » <i>(synthèse m)</i>	D3V1005m

32	Maître : pose une question à toute la classe ; « quelqu'un a quelque chose à ajouter ? » (<i>incitation à prendre la parole m</i>)	D1V202m
33	Elève : un élève répond ; « oui » (<i>réponse e</i>)	D1V203be
34	Maître : « oui » (<i>interrogation sans nommer m</i>)	D1V203bm
35	Elève : silence de l'élève (<i>pas de réponse e</i>)	D3V501be
36	Elèves : d'autres élèves lèvent le doigt en disant « moi monsieur ! », « moi monsieur ! ». (brouhaha venant de dehors) (<i>participation e</i>)	D1V201ce
37	Maître : Interroge nommant « Oui, Fayçal » (<i>interrogation par le nom m</i>)	D1V203am
38	Fayçal : se lève, parle de façon inaudible (<i>réponse de l'élève désigné e</i>)	D1V203ae
39	Maître : pose une question ; « tu as entendu ce qu'il a dit ? hein ! tu as entendu ? » (<i>incitation à parler fort m</i>)	D1V201m D2V1004m
40	Maître : « répète pour lui » (<i>incitation à parler fort m</i>)	D1V201m
41	Fayçal : répète... (inaudible, brouhaha à côté de la classe) (<i>réponse e</i>)	D1V203ae
42	Maître : « tu as entendu » ? (<i>vérification m</i>)	D2V1004m
43	Maître : « Parlez fort parce que... attendez ! » (<i>incitation à parler fort m</i>)	D1V201m
44	Maître : sors de la classe (<i>sortie du maître m</i>)	D2V204m
45	Maîtresse dit : « Hé ! le CE2 là ne va pas rentrer ? La maîtresse est où ? » (<i>parle avec élèves dehors m</i>)	D2V204m
46	Un élève crie au dehors : « hei ! en classe » (<i>rappel à l'ordre e</i>)	D2V204e ?
47	Maître : rentre en classe et dit ; « Fayçal venait de dire que le pronom possessif remplace un nom qui est accompagné d'un adjectif posse... » (<i>synthèse m</i>)	D3V1005m
48	Elèves : les élèves terminent le mot « ...ssif » (<i>ajout e</i>)	D2V1201ae
49	Maître dit : « Exemple. Qui va nous donner un exemple de pronom possessif ? » (<i>Sollicitation m</i>)	D1V201m
50	Elèves : plusieurs élèves lèvent le doigt (<i>participation e</i>)	D1V201ce
51	Maître : interroge en nommant « Hermann, tu connais un pronom possessif ? » (<i>interrogation par le nom m</i>)	D1V203am
52	Hermann : se lève et dit « la, la » (<i>réponse e</i>)	D1V203ae D3V1004e

53	Maître dit : « un autre, Ado » (<i>interrogation par le nom m</i>)	D1V203am
54	Ado se lève et dit : « ...un » (<i>réponse e</i>)	D1V203ae
55	Elèves : certains élèves lèvent le doigt (<i>participation e</i>)	D1V201ce
56	Maître : s'adressant à une élève « ramasse les disques là, je ne veux plus voir de disque sur un table, sur une table » (<i>rappel à l'ordre m</i>)	D2V502m
57	Elève : l'élève ramasse et range dans le casier de la table (<i>exécution e</i>)	D2V502ae
58	Maître : interroge en nommant « habibou » ; « où est Zoromé ? » (<i>désigne élève + vérification m</i>)	D1V203am D2V1004m
59	Habibou: répond (inaudible) (<i>réponse e</i>)	D1V203ae
60	Maître : pose une question ; « il est parti où ? » (<i>vérification m</i>)	D2V1004m
61	Habibou : répond, « je ne sais pas » (<i>réponse e</i>)	D2V1004ae D1V203ae
62	Maître: « on continue, oui ! des exemples » (<i>incitation à prendre la parole m</i>)	D1V201m
63	Elève : un élève désigné du doigt répond, « la mienne » (<i>réponse e</i>)	D3V1004e
64	Maître : répète la réponse de l'élève ; « la mienne » (<i>synthèse m</i>)	D3V1005m
65	Elèves : plusieurs élèves crient « moi ! » (<i>participation e</i>)	D1V201ce
66	Maître : « ça va ! » (<i>règle de travail m</i>)	D2V404m
67	Maître : Prenez... la craie, je veux dire que c'est pour moi, je peux dire que c'est... ? » (<i>question de réflexion m</i>)	D2V1006m
68	Elèves : plusieurs lèvent la main en disant moi. (<i>main levée e</i>)	D2V1006ae
69	Maître : désigne une fille pas le geste (désignation sans nom m)	D1V203bm
70	Elève : l'élève interrogée se lève et répond « la mienne » (<i>réponse de l'élève m</i>)	D1V203be D2V1006ae
71	Maître : désigne un garçon (<i>désignation sans nom m</i>)	D1V203bm
72	Elève : l'élève désigné se lève et dit ; « que c'est mienne » (<i>réponse de l'élève e</i>)	D1V203be D2V1006ae
73	Maître : « oui ! » (<i>désignation sans nom</i>)	D1V203bm
74	Elève : l'élève désigné se lève et dit « le mien » (<i>réponse e</i>)	D1V203be D2V1006ae
75	Maître : « la craie, quel est le genre de craie ? son genre c'est quoi ? » (<i>Question de connaissance m</i>)	D2V1001m

76	Elève : une élève se lève et parle (inaudible) <i>(réponse e)</i>	D1V203be
77	Maître : « le genre je dis... » (propos pas bien articulés) <i>(question de connaissance m)</i>	D2V1001m
78	Elèves : Plusieurs élèves lèvent le doigt et crient ; « moi monsieur ; moi monsieur ! » <i>(participation e)</i>	D1V201ce
79	Maître : désigne une fille (par le doigt) <i>(désignation sans nom m)</i>	D1V203bm
80	Elève : se lève et dit « féminin » <i>(réponse e)</i>	D1V203be D2V1001ae
81	Maître dit : « genre c'est féminin ; le nombre ? » <i>(question de connaissance m)</i>	D2V1001m
82	Maître : « oui ! » <i>(désignation sans nom m)</i>	D1V203bm
83	Elève : se lève et dit « singulier » <i>(réponse e)</i>	D1V203be D2V1001ae
84	Maître : répète, « singulier, d'accord ! donc c'est féminin singulier » <i>(Renforcement positif + synthèse m)</i>	D2V1301m D3V1005m
85	Maître : « alors le pronom possessif doit aussi se mettre au féminin singulier ; et c'est un seul possesseur, un seul objet possédé. Moi je suis seul, la craie, elle est seule, alors on dit quoi ? » <i>(question de réflexion m)</i>	D2V1006m
86	Elèves : Plusieurs lèvent le doigt <i>(main levée e)</i>	D2V1006ae
87	Maître : interroge par le geste, une fille <i>(désignation sans nom m)</i>	D1V203bm
88	Elève se lève et dit « c'est ma mienne » <i>(réponse e)</i>	D1V203be D2V1006ae
89	Maître : parlant à l'élève, « prends ton cahier je vais voir ce que tu as écrit ». <i>(vérification m)</i>	D2V1004m
90	Maître : désigne un garçon par le geste en disant (en attendant) <i>(désignation sans nom m)</i>	D1V203bm
91	Elève : se lève et dit ; « ma mienne » <i>(réponse e)</i>	D1V203be D2V1006ae
92	Maître : « On dit la mienne » <i>(correction de l'erreur m)</i>	D3V2004m
93	Maître : s'adressant à l'élève qui avait dit « ma mienne » ; il lui dit « fais vite, fais vite je vais voir. Est-ce que vous n'avez pas recopié avec des fautes ? » <i>(contrôle de prérequis m)</i>	D3V1101m D2V1004m
94	Elèves : Plusieurs répondent ensemble : « non ! » <i>(réponse e)</i>	D2V1004ae

95	Maître : « pourquoi vous dites « ma », c'est pas la première personne qui dit ça ! Est-ce qu'il y a ça dans le cahier ? » (<i>contrôle de prérequis m</i>)	D3V1101m D2V1004m
96	Elèves : répondent ensemble, « non ! » (<i>réponse e</i>)	D2V1004ae
97	Maître dit : c'est des articles qui sont avant ! maintenant si vous avez recopié avec des fautes ... » (<i>explicitation m</i>)	D2V1201m
98	Maître : va contrôler l'écrit de l'élève (<i>contrôle de prérequis m</i>)	D3V1101m
99	Maître : regarde dans le cahier et dit ; « est-ce que toi tu arrives à lire ça ? hein ! tu arrives à lire ça ? » (<i>vérification m</i>)	D3V1101m
100	Maître dit : « bien ! alors, plusieurs possesseurs, plusieurs objets possédés, à la deuxième personne du... à la deuxième personne ; là y a pas de... à la deuxième personne ; plusieurs personnes, c'est-à-dire plusieurs possesseurs, plusieurs objets possédés ; beaucoup de gens qui ont beaucoup de chaises par exemple ; et on peut dire que c'est pour... » (<i>Explication + question de connaissance</i>)	D2V1201m D2V1001m
101	Elèves : Quelques élèves lèvent le doigt (<i>main levée e</i>)	D2V1001ae
102	Maître : désigne un élève en disant son nom « oui, ... » (non pas clairement articulé) (<i>désignation par le nom m</i>)	D1V203bm
103	Elève : l'élève s'assoit et dit « les vôtres » (<i>réponse e</i>)	D1V203be D2V1001ae
104	Maître : reprends en corrigeant la prononciation ; « les vôtres » (<i>correction de l'erreur m</i>)	D3V1005m D3V2004m
105	Maître : explique « ils sont nombreux et ils ont beaucoup d'objets, beaucoup de craies, beaucoup de bics ». Au pluriel, le genre n'est pas ressenti dans la prononciation. C'est au singulier qu'on peut dire le ou la pour savoir que c'est le féminin ou le masculin (<i>explicitation m</i>)	D2V1201m
106	Maître : donne une consigne ; « vous allez rapidement me donner la nature et la fonction de l'adjectif... je dis de l'adjectif... du pronom possessif contenu dans la phrase suivante » (<i>consigne pour une activité m</i>)	D3V601 m
107	Maître : écrit la phrase au tableau (<i>utilisation du tableau m</i>)	D3V1201m

108	Elèves : certains élèves suivent le maître écrire (<i>utilisation des cahiers e</i>)	D3V1204m
109	Maître : vous analysez rapidement « les miennes » (<i>consigne de production m</i>)	D3V701m
110	Maître : « je lis ; et lit le texte « Ali joue avec ses billes, les miennes se sont égarées » (<i>utilisation du tableau m</i>)	D3V1201m
111	Elèves : font sortir leur cahier (brouhaha dans la classe) et exécute la consigne (<i>utilisation des cahiers e</i>)	D3V1204m
112	Maître : écrit un texte sur un autre tableau (<i>utilisation du tableau m</i>)	D3V1201m
113	Elèves : ceux qui ont fini partent en rang montrer leur écrit au maître. (<i>déplacement e</i>)	D2V202m
114	Maître : apprécie « c'est bien » ou souligne ce qui n'est pas juste (<i>renforcement m</i>)	D2V1301m
115	Maître dit : c'est bon, allez-y à vos places. (<i>règle de travail m</i>)	D2V404m
116	Elèves : plusieurs élèves lèvent le doigt (<i>participation e</i>)	D1V201ce
117	Maître : « qui va au tableau ? » (<i>incitation m</i>)	D1V201ce
118	Maître : désigne en nommant « Michael, rapidement ! » (<i>désignation par le nom m</i>)	D1V203am
119	Elève : Prend la craie chez le maître et va au tableau, écrit en silence. (<i>utilisation du tableau e</i>)	D2V202e D3V1201e
120	Maître dit : quand on est au tableau on parle (<i>règle de travail m</i>)	D2V404m
121	Elève : souligne ce qu'il a écrit et dit, « les miennes » (<i>utilisation du tableau e</i>)	D3V1201e
122	Maître dit : « c'est bien ce que tu as écrit non ? » (<i>vérification m</i>)	D2V1004m
123	Elève : l'élève efface ce qu'il avait écrit (<i>Règle de travail E</i>)	D2V404ae
124	Maître : « fais vite ! » (<i>stimulation M</i>)	D1V201m
125	Un visiteur entre dans la classe en riant (<i>événement perturbateur M</i>)	D0V203m
126	Maître : rencontre le visiteur à la porte et le salut, et s'entretient avec lui (<i>événement perturbateur M</i>)	D0V203m
127	Elèves : tapent sur la table pour désapprouver ce que leur camarade a écrit. (<i>Attitude de désapprobation e</i>)	D0V204e ?
128	Maître dit : pronom possessif, c'est quoi de « les miennes ? » (<i>question de connaissance m</i>)	D2V1001m

129	Elèves : d'autres élèves lèvent le doigt en disant « moi ! » <i>(participation e)</i>	D1V201de
130	Maître : pose une question, « Michael a donné quoi ? » <i>(Question de connaissance m)</i>	D2V1001m
131	Elèves : plusieurs lèvent le doigt <i>(main levée e)</i>	D2V1001ae
132	Maître : désigne une fille par le geste et en disant « oui ! » <i>(désignation sans nom m)</i>	D1V203bm
133	Elève : l'élève se lève et répond, « la nature » <i>(réponse e)</i>	D1V203be
134	Maître dit : féminin, qu'est-ce qu'il a donné comme ça ? <i>(question de connaissance m)</i>	D2V1001m
135	Elèves : Plusieurs élèves lèvent les doigts <i>(participation e)</i>	D1V201ce
136	Maître : maître désigne une fille par son nom « Zoénabo » <i>(désignation par le nom m)</i>	D1V203am
137	Zoénabo : « genre » <i>(réponse e)</i>	D1V203ae
138	Maître dit : « le... » <i>(correction M)</i>	D3V1301m
139	Zoénabo reprend : « le genre » <i>(réponse e)</i>	D3V1301e
140	Maître : « on continue, pluriel, qu'est-ce qu'il a donné ? » <i>(question de connaissance m)</i>	D2V1001m
141	Elèves : Plusieurs élèves lèvent le doigt <i>(participation e)</i>	D1V201ce
142	Maître : désigne un élève par le nom « Zoromé » <i>(désignation par le nom)</i>	D1V203am
143	Elèves : brouhaha <i>(bruits E)</i>	D1V402e
144	Maître : « si vous parlez tous ensemble on ne va jamais entendre... » <i>(ordre M)</i>	D2V501m D2V502m
145	Maître : (en parlant à Zoromé) « vous avez bien mangé...en disant pluriel qu'est-ce qu'il a donné ? » <i>(question de connaissance M)</i>	D2V1001m
146	Elèves : plusieurs élèves lèvent le doigt en disant « moi monsieur » <i>(participation E)</i>	D1V201ce
147	Maître : « toi » <i>(désigne M)</i>	D1V203bm
148	Maître : (inaudible) <i>(Question inaudible M)</i>	D2V1001m
149	Elève : un élève parle (inaudible) <i>(Réponse E)</i>	D1V203be
150	Elèves : plusieurs élèves crient « non ! » <i>(rejet réponse E)</i>	D2V1301be

151	Maître : interroge un élève par un geste et en disant « oui ! » (<i>désigne M</i>)	D1V203bm
152	Elève : « il a donné le nombre » (<i>Réponse E</i>)	D1V203be D2V1001ae
153	Maître : répète, « il a donné le nombre » (<i>synthèse M</i>)	D3V1005m
154	Maître dit : « répètes ça ! » (ton menaçant) (<i>désigne M</i>)	D1V203bm D2V503m
155	Elèves : deux élèves répètent l'un après l'autre (<i>répétition E</i>)	D3V1606e
156	Maître : pose une question, « le nombre c'est quoi et quoi ? » (<i>question m</i>)	D2V1001m
157	Elèves : plusieurs élèves lèvent le doigt en criant « moi ! moi ! » (<i>participation e</i>)	D1V201ce
158	Maître : pose une question, « quand on te dit de donner le nombre d'un mot, ... on dit pluriel quand y a combien ? et l'autre là quand y a combien ? » (<i>Explication + question M</i>)	D2V1201m D2V1001m
159	Elèves : (s'impatientent pour être interrogé), le maître désigne une fille par le non « Nathalie » (<i>désigne m</i>)	D1V203am
160	Nathalie : « pluriel quand c'est beaucoup, singulier quand c'est un » (<i>réponse E</i>)	D1V203ae D2V1001ae
161	Maître : ... (inaudible) (<i>correction M</i>)	D3V1301m
162	Elève : l'élève reprend, « pluriel quand c'est beaucoup, singulier quand c'est un » (<i>correction e</i>)	D3V1301e
163	Elève : rire dans la classe (<i>climat e</i>)	D1V306e
164	Maître : « hei ! je vais gifler un enfant il va oublier son non hein ! » (<i>menace m</i>)	D2V503m
165	Elèves : rire de plusieurs élèves (<i>climat e</i>)	D1V306e
166	Maître : fait répéter un élève (difficulté de prononcer) (<i>désigne m</i>)	D1V203bm
167	Elèves : plusieurs rient quand l'élève prononce mal (<i>rire moqueur e</i>)	D1V402e ?
168	Maître : parlent à certains élèves « ... c'est compris non ! et puis Rahmata ! c'est compris » (<i>question de vérification m</i>)	D2V1004m
169	Elève : l'élève qui est au tableau dit la fonction de « les miennes » : Ali joue avec qui ? c'est les miennes, sujet de... » (<i>réponse e</i>)	D1V203be
170	Maître : arrête l'élève, « attends, attends » (<i>supervision m</i>)	D3V1101m
171	Elèves : tapent sur les tables (<i>marquent leur désapprobation e</i>)	D1V401e

172	Maître : « La question-là, la bonne question en bon français c'est quoi ? » <i>(incitation m)</i>	D1V201m
173	Elèves : plusieurs élèves lèvent le doigt <i>(participation e)</i>	D1V201ce
174	Maître : désigne une fille par le nom « Florence ». <i>(désigne M)</i>	D1V203am
175	Florence : « les billes » <i>(réponse e)</i>	D1V203ae
176	Elèves : plusieurs disent « non ! » à la réponse de Florence <i>(rejet réponse e)</i>	D2V1301be
177	Maître : désigne un autre élève par le doigt en disant « oui ! » <i>(désigne m)</i>	D1V203bm
178	Elève : pose la question, « qu'est-ce qui se sont égarés ? » <i>(réponse e)</i>	D1V203be
179	Maître : reprend la question de l'élève, « qu'est-ce qui se sont égarées ? ce sont les ... » <i>(synthèse m)</i>	D3V1005m
180	Elèves : certains élèves complètent, « ... miennes » <i>(complément e)</i>	D2V1201ae
181	Maître : « donc les miennes ; fonction ! » <i>(synthèse m)</i>	D3V1601m D2V1001m
182	Elève : l'élève au tableau répond, « sujet du verbe égaré ». <i>(réponse e)</i>	D1V203be D2V1001ae
183	Maître : « OK » <i>(renforcement positif m)</i>	D2V1301m
184	Elève : l'élève écrit la réponse au tableau <i>(fixation acquis e)</i>	D3V1604e
185	Maître : pose la question, « qui a trouvé ça ? » <i>(Question de vérification m)</i>	D2V1004m
186	Elèves : plusieurs lèvent le doigt <i>(participation e)</i>	D1V201ce
187	Maître : « les habibou là... est-ce que dans les groupes là, vous continué, vous faites de la grammaire ? » <i>(Question de vérification m)</i>	D2V1004m
188	Elèves : réponse collective « non ! » <i>(réponse e)</i>	D2V1004ae
189	Maître : « ah ! donc c'est pour ça vous êtes forts en grammaire ! c'est ça ? » <i>(Question de vérification m)</i>	D2V1004m
190	Elèves : réponse collective, « non ! » <i>(réponse e)</i>	D2V1004ae
191	Maître : Pose une question, « à partir de maintenant qu'est-ce que vous allez faire ? » <i>(Question de compréhension m)</i>	D2V1005m
192	Elèves : répondent ensemble (inaudible) <i>(réponse e)</i>	D2V1005ae

193	Maître : « voilà ! vous allez ajouter la grammaire, surtout les maladies, les nouveaux mots que nous avons vus. » (<i>rappel prérequis M</i>)	D3V501m
194	Maître : « d'accord ! nous avons vu d'abord les adjectifs ; la fois passée on a vu les adjectifs qualificatifs; après l'adjectif possessif, l'adjectif démonstratif, l'adjectif... » (<i>rappel prérequis m</i>)	D3V501m
195	Elève : un élève termine « ...numéral ordinal » (<i>rappel prérequis e</i>)	D3V501ae
196	Maître : répète, « numéral ordinal » et numéral... (<i>rappel prérequis M</i>)	D3V501m
197	Elèves : Plusieurs élèves complètent ensemble, « ... cardinal) (<i>rappel prérequis e</i>)	D3V501ae
198	Maître : « et encore on a vu l'adjectif... » (<i>rappel prérequis M</i>)	D3V501m
199	Elèves : des élèves terminent la phrase « ...indéfinis » (<i>rappel prérequis e</i>)	D3V501ae
200	Maître : « l'adjectif... » (<i>rappel prérequis M</i>)	D3V501m
201	Elèves : terminent « ...interrogatif » (<i>rappel prérequis e</i>)	D3V501ae
202	Maître : « l'adjectif... » (<i>rappel prérequis M</i>)	D3V501m
203	Elèves : terminent « ...exclamatif » (<i>rappel prérequis e</i>)	D3V501ae
204	Maître : « et on a fini avec les adjectifs, nous avons commencé avec les pronoms... » (<i>rappel prérequis M</i>)	D3V501m
205	Elèves : terminent « ...personnels » (<i>rappel prérequis e</i>)	D3V501ae
206	Maître : Pose une question, « qu'est-ce qu'un pronom, tout court, comment vous entendez, pronom c'est quoi ? On travaille dans la ... c'est quoi ? » (<i>Question de connaissance m</i>)	D2V1001m
207	Elèves : Plusieurs élèves lèvent le doigt en disant, « moi monsieur ! » (<i>Participation e</i>)	D1V201ce
208	Maître : désigne un élève par le nom, « oui, Wangrawa » (<i>désigne m</i>)	D1V203am
209	Wangrawa : « Le pronom remplace le nom dont il peut avoir les mêmes fonctions que le nom » (<i>réponse e</i>)	D2V1001ae D1V203ae
210	Maître : reprend, « alors le pronom remplace le nom dont il peut avoir le, la, les mêmes fonctions que le nom » (<i>synthèse m</i>)	D3V1601m
211	Maître dit : « bien ! Nous avons vu le pronom personnel, après le pronom...le pronom... » (<i>synthèse m</i>)	D3V1601m

212	Elèves : complètent, « démonstratif » (<i>synthèse e</i>)	D3V1601e
213	Maître : « le pronom... » (<i>synthèse m</i>)	D3V1601m
214	Elèves : « ...possessif » (<i>synthèse e</i>)	D3V1601e
215	Maître : le pronom possessif dernièrement. (<i>synthèse m</i>)	D3V1601m
23 ème minute 216	Maître : « qui lit au tableau, la première phrase ? » (<i>sollicitation m</i>)	D1V201m
217	Elèves : plusieurs lèvent le doigt (<i>participation e</i>)	D1V201ce
218	Maître : désigne par le nom, « oui ! Fatimata, lis fort ! » (<i>désigne m</i>)	D1V203bm
219	Elève : lit (<i>réponse e</i>)	D1V203be
220	Elèves : tapent sur les tables quand il y a une erreur de lecture (<i>réaction e</i>)	D0V204e ?
221	Maître : « c'est comme ça tu te moques des Hamad là ? » (<i>rappel à l'ordre m</i>)	D2V502m
222	Maître : désigne un autre élève « ...lit fort ! » (<i>désigne m</i>)	D1V203bm
223	Elève : lit « Madi qui entraît et qui ne savait pas que le maître était présent frappa sur la table qui se cassa ». (<i>événement perturbateur e</i>)	D0V203e
224	Maître : « Bien ! nous allons voir de nouveaux mots dans cette petite phrase là. » (<i>présentation de la compétence m</i>)	D2V801m
225	Maître : « vous voyez on a dit « Madi qui entraît ». quand on voit Madi, la nature de Madi c'est quoi ? » (<i>question de connaissance m</i>)	D2V1001m
226	Elèves : plusieurs élèves crient « moi ! » « moi ! » (<i>participation e</i>)	D1V201ce
227	Maître : « vous avez besoin de crier comme ça ? » (<i>rappel à l'ordre m</i>)	D2V502m
228	Elèves : deviennent un peu calme (<i>exécution e</i>)	D2V502ae
229	Maître : désigne un élève par le geste en disant « oui » (<i>désigne m</i>)	D1V203bm
230	Elève : se lève et dit « nom commun de personne » (<i>réponse e</i>)	D1V203be
231	Elèves : crient « non ! » lèvent les doigts. (<i>désapprobation d'ensemble m</i>)	D2V1301be D1V401e
232	Maître : interroge un autre élève (<i>désigne m</i>)	D1V203bm
233	Elève : se lève et dit « Madi, nom propre de personne » (<i>réponse e</i>)	D1V203be D2V1001ae
234	Maître dit : « reprend ! » (<i>fait répéter m</i>)	D2V504m
235	Elève : le premier se lève et dit, « Madi, nom propre de personne » (<i>exécution e</i>)	D2V504ae

236	Maître : « bien, ça c'est un nom propre de personne, je saute ça. » (<i>synthèse m</i>)	D3V1601m
237	Maître : « entrain, la nature c'est quoi ? » (<i>question de connaissance m</i>)	D2V1001m
238	Elèves : quelques élèves lèvent les doigts en criant « moi monsieur ! » (<i>participation e</i>)	D1V201ce
239	Maître : « Zoénabo, tu ne connais pas la nature de entrain ? » (<i>question de vérification m</i>)	D2V1004m
240	Maître : désigne un autre élève par le nom « Ly » (<i>désigne m</i>)	D1V203am
241	Ly : répond (inaudible) (<i>réponse e</i>)	D1V203ae
242	Elèves : tapent sur les tables (marquent leur désapprobation) (<i>rejet réponse e</i>)	D1V401e
243	Maître : « Benjamin » (<i>désigne élève par son nom m</i>)	D1V203am
244	Benjamin : « verbe » (<i>réponse e</i>)	D1V203ae
245	Maître : « verbe, la nature de entrain c'est verbe » (<i>synthèse m</i>)	D3V1601m
246	Maître : « savait c'est quel verbe ? savait c'est quel verbe ? » (<i>question de connaissance m</i>)	D2V1001m
247	Elèves : plusieurs lèvent les doigts en criant (<i>participation e</i>)	D1V201ce
248	Elève : « le verbe savoir » (<i>réponse e</i>)	D1V203be D2V1001ae
249	Maître : « le verbe savoir, c'est bien ! » (<i>renforcement positif m</i>)	D2V1301m
250	Maître : « beaucoup de mots, nous connaissons la nature. Alors les qui, on ne connaît pas sa nature, n'est-ce pas ? » (<i>question de vérification M</i>)	D2V1004m
251	Elèves : réponse collective, « oui ! » (<i>réponse E</i>)	D2V1004ae
252	Maître : « on dit Madi qui entrain, Qui est mis pour quel nom ? » (<i>question de connaissance M</i>)	D2V1001m
253	Elèves : silence (<i>absence de réponse E</i>)	D3V501be
254	Maître : « si vous voulez je continue ; Madi qui entrain et qui ne savait pas. » (<i>Explication m</i>)	D2V1201m
255	Maître : « Madi qui entrain et qui ne savait pas. Le deuxième « qui » est mis pour quoi ? c'est qui, qui ne savait pas là, c'est qui ? » (<i>question de connaissance M</i>)	D2V1001m

256	Elèves : plusieurs élèves lèvent le doigt en criant « moi ! », « moi monsieur ! » (<i>participation E</i>)	D1V201ce
257	Maître : « oui » (<i>désigne sans nommer M</i>)	D1V203bm
258	Elève : « Madi » (<i>réponse E</i>)	D1V203be D2V1001ae
259	Maître : « c'est Madi, donc le premier qui est mis pour Madi ; le deuxième qui est mis pour ne pas répéter encore « Madi ». si non si on dit, « Madi qui entrain et Madi qui ne savait, et Madi ne savait pas » ça fait de la répéti... » (<i>explication M</i>)	D2V1201m
260	Elèves : les élèves terminent « ...tion » (<i>complément E</i>)	D2V1201ae
261	Maître continue : « si bien que pour parler du bon français on évite de répéter les même mots dans les ...phrases. Donc pour ça il faut connaître leurs remplaçants ; et les remplaçants des noms en grammaire ce sont les... » (<i>explication + question M</i>)	D2V1201m D2V1001m
262	Elèves : silence ! (<i>absence de réponse E</i>)	D3V501be
263	Maître : « c'est quoi qui remplace les noms en grammaire ? » (<i>question de connaissance M</i>)	D2V1001m
264	Elèves : certains lèvent le doigt et disent « moi monsieur ! » (<i>participation E</i>)	D1V201ce
265	Maître : désigne du doigt un élève sans nommer (<i>interroge M</i>)	D1V203bm
266	Elève : « les pronoms » (<i>réponse E</i>)	D1V203be D2V1001ae
267	Maître : « ce sont les pronoms » (<i>synthèse M</i>)	D3V1601m
268	Maître : « donc on peut dire que « qui » est un ... » (<i>synthèse M</i>)	D3V1601m
269	Elèves : complètent « ...pronom » (<i>synthèse e</i>)	D3V1601e
270	Maître : reprend, « est un... ? » (<i>synthèse M</i>)	D3V1601m
271	Elèves : terminent, « ...pronom » (<i>synthèse e</i>)	D3V1601m
272	Maître : « mais quel pronom ? » (<i>Question de connaissance M</i>)	D2V1001m
273	Elèves : quelques élèves lèvent le doigt (<i>main levée E</i>)	D2V1001ae
274	Maître : « On a dit Madi qui entrain ; « Qui » est un pronom, mais Madi c'est quoi alors ? » (<i>Question de connaissance M</i>)	D2V1001m
275	Maître répond à sa propre question : « Madi c'est le nom que le pronom remplace ; et si vous remarquez, partout, voilà ici, la table qui se cassa ; et ici, le sifflet que tu tiens ; alors que est mis pour sifflet, c'est ça non ? remplace sifflet. On remarque toujours que le	D2V1201m D2V1001m

	nom est devant. Le nom que ce genre de pronom remplace est toujours avant le pronom lui-même » (<i>Explication M</i>)	
276	Maître : « c'est ça ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
277	Elèves : quelques élèves répondent « oui » (timidement) (<i>Réponse E</i>)	D2V1001ae
278	Maître continue l'explication : « ici « qui », Madi est devant ; ici la table qui se cassa, table est devant » (<i>Explication M</i>)	D2V1201m
279	Maître : « Madi est quoi ? », on appelle Madi quoi ? » (<i>Question de connaissance M</i>)	D2V1001m
280	Elèves : Quelques-uns lèvent le doigt (<i>main levée E</i>)	D2V1001ae
281	Maître : « Madi est un... ceux qui ont redoublé là, Madi est un... » (<i>Stimulation M</i>)	D1V201m
282	Elèves : Silence (<i>absence de réponse E</i>)	D3V501be
283	Maître : répond à sa question, « Madi est un ANTE-CE-DENT, antécédent » (<i>Réponse M</i>)	D2V1001m
284	Elèves : quelques élèves répètent « antécédent » ensemble (<i>répétition E</i>)	D3V1601e
285	Maître : « antécédent, un antécédent » l'écrit au tableau (<i>Fixation acquis M</i>)	D3V1604m
286	Elèves : lèvent les doigts pour répéter (<i>main levée E</i>)	D2V1001ae
287	Elèves : Certains écrivent sur leurs cahiers (<i>Utilisation cahier E</i>)	D3V1204e
288	Maître : désigne un à un pour répéter « un antécédent, l'antécédent » et dit, « écrivez en même temps » (<i>désigne élève + règle de travail M</i>)	D1V203bm D2V404m
289	Maître : « écrivez le correctement et chacun répète, ceux que je n'ai pas pu interroger, vous lisez » (<i>Règle de travail M</i>)	D2V404m
290	Maître : « c'est un mot qui a combien de syllabes ? » (<i>Question de connaissance M</i>)	D2V1001m
291	Maître : compte ; « une, deux, trois, quatre ! syllabes », on écrit bien (<i>Règle de travail M</i>)	D2V404m
28 èm mn	Maître : « tout le monde a répété ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
292		
293	Elèves : répondent ensemble « non ! non ! » (<i>Réponse E</i>)	D2V1004ae
294	Maître : « je dis de répéter seul ! » (ton élevé) (<i>règle de travail M</i>)	D2V404m

295	Elèves : Les élèves crient « un antécédent ! un antécédent ! » (<i>répétition E</i>)	D3V1606e
296	Maître : « c'est bon ! Nous allons continuer » (<i>règle de travail M</i>)	D2V404m
297	Maître : « un pronom qui a un antécédent est quel genre de pronom ? c'est un pronom comment ? » (<i>Question de connaissance M</i>)	D2V1001m
298	Maître : désigne un élève (sans nommer) (<i>Interroge M</i>)	D1V203bm
299	Elève : « c'est un pronom relatif » (<i>réponse E</i>)	D1V203be D2V1001ae
300	Maître : « très bien ! c'est un pronom relatif. Le pronom relatif, c'est un pronom qui a un antécédent. Ça veut dire qu'il remplace un nom et le nom est devant lui. » (<i>Renforcement positif + Explication M</i>)	D2V1301m D2V1201m
301	Maître : « d'accord ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
302	Elèves : répondent ensemble « oui » (<i>réponse E</i>)	D2V1004ae
303	Maître : « quand on dit l'antécédent, c'est le nom que le pronom remplace. Donc ici l'antécédent c'est Madi est l'antécédent ici ; la table qui se cassa, l'antécédent de « qui » ici c'est table ; le sifflet que tu tiens, l'antécédent de « que » c'est sifflet puisque c'est sifflet que « que » remplace. Alors à leur où les éléphants vont boire, « où » aussi est un pronom relatif. » (<i>Explication M</i>)	D2V1201m
304	Maître : « Alors l'antécédent de où c'est quoi ? » (<i>Question de connaissance M</i>)	D2V1001m
305	Elèves : lèvent les doigts (<i>main levée E</i>)	D2V1001ae
306	Maître : désigne un élève (<i>Interroge élève sans nom M</i>)	D1V203bm
307	Elève : « à l'heure » (<i>réponse E</i>)	D1V203be D2V1001ae
308	Maître : « à l'heure » (<i>synthèse M</i>)	D3V1601m
309	Maître : « nous voilà encore avec une nouvelle nature de mots, les pronoms relatifs » (<i>Formulation compétence M</i>)	D2V801m
310	Elèves : Lèvent le doigt pour répéter « le pronom relatif » (<i>main levée E</i>)	D1V201ce
311	Maître : désigne les élèves un à un pour répéter (<i>désigne sans nommer M</i>)	D1V203bm
312	Elève : chaque élève qui répète désigne un camarade qui va répéter.	D3V1606e

	<i>(Répétition E)</i>	
313	Elèves : désignent les camarades de leur groupe <i>(Désigne E)</i>	D1V202e
314	Maître : « Je dis on change de groupe et de genre, n'est-ce pas ? » <i>(Règle de travail M)</i>	D2V404m
315	Elèves : répondent, « oui ! » <i>(observance règle de travail E)</i>	D2V404ae
316	Maître : « voilà, si c'est un garçon, après c'est une fille d'un autre groupe » <i>(Règle de travail M)</i>	D2V404m
317	Elèves : les élèvent répètent « le pronom relatif » <i>(Répétition E)</i>	D3V1606e
318	Maître : « Les pronoms relatifs » (ton d'insistance) <i>(Répétition M)</i>	D3V1606m
319	Elèves : Plusieurs élèves répètent dans un brouhaha <i>(Répétition E)</i>	D3V1606e
320	Maître : écrit le résumé au tableau <i>(fixation acquis M)</i>	D3V1604m
321	Maître : « Ousseni ! Les autres sont en train de répéter et puis... » <i>(rappel à l'ordre M)</i>	D2V502m
322	Maître : « qui a écrit ? » <i>(Question de vérification M)</i>	D2V1004m
323	Elèves : « ceux qui n'ont pas écrit se mettent à écrire dans leurs cahiers » <i>(Utilisation cahiers E)</i>	D3V1204e
324	Elèves : ceux qui ont écrit lèvent les doigts <i>(main levée E)</i>	D2V1004ae
325	Maître : « Ceux qui ne l'ont pas encore fait, faites-le. » <i>(Règle de travail M)</i>	D2V404m
326	Maître : lit le résumé : « le pronom relatif remplace le nom. Le nom remplacé est l'antécédent. » <i>(résumé M)</i>	D3V1602m
327	Elèves : un élève pose ses pieds sur la table <i>(attitude négative E)</i>	D0V203e
328	Maître : « descends tes pattes là de là-bas ! » <i>(Rappel à l'ordre M)</i>	D2V502m
36 ^{ème} minutes 329	Maître : « Je vais donner une phrase et prendre comme exemple, dégager l'antécédent » <i>(Mise en activité M)</i>	D2V1503m
	Maître : « ici s'il s'appelle pronom ça veut dire que sa fonction est la fonction du ... du...nom tout simplement. Donc on ne va pas prolonger la rien pour rien. Pour dire qu'il n'y a pas de fonction particulière. Le nom peut être sujet, le nom peut être complément d'objet direct, un complément d'objet indirect, un complément circonstanciel de lieu de temps, de manière, donc le pronom aussi peut être comme ça ; ça peut aller ? » <i>(Explication + question de vérification M)</i>	D2V1201m D2V1004m

330	Maître : « on a écrit plusieurs fois déjà ; on va essayer d'économiser et on va demander à certaines personnes qui ont déjà entendu les pronoms relatifs, qui ont déjà appris, de nous aider à les citer. J'ai préparé un petit tableau » (<i>Consigne de production M</i>)	D3V701m
331	Maître : « il y a des pronoms relatifs qui sont simples et invariables, qu'est-ce que ça veut dire invariable ? » (<i>Question de connaissance M</i>)	D2V1001m
332	Elèves : Plusieurs élèves lèvent les doigts (<i>main levée E</i>)	D2V1001ae
333	Maître : désigne une élève sans nommer (<i>interroge M</i>)	D1V203bm
334	Elève : « qui ne change pas » (<i>Réponse E</i>)	D1V203be D2V1001ae
335	Maître dit : « très bien ! qui ne change pas. Nous voyons déjà ici qu'il y a « qui » ; qui est un pronom relatif, il est simple, simple ça veut dire qu'il n'y a pas deux mots qui le composent. Qui est simple et qui ne se met jamais au féminin ou au pluriel, ou bien ? voilà pourquoi on dit que c'est invariable » (<i>Renforcement positif + explication M</i>)	D2V1301m D2V1201m
336	Maître : « après il y a quoi ? » (<i>Question de connaissance M</i>)	D2V1001m
337	Elève : « que » (<i>réponse E</i>)	D2V1001ae
338	Maître : écrit « que » au tableau (<i>Fixation acquis M</i>)	D3V1604m
339	Maître : « après ? » (<i>Question de connaissance M</i>)	D2V1001m
340	Elèves : lèvent le doigt (<i>main levée E</i>)	D2V1001ae
341	Elèves : Plusieurs élèves disent « où » (<i>Réponse E</i>)	D2V1001ae
342	Elève : « que apostrophe » (<i>réponse E</i>)	D2V1001ae
343	Maître : répète « que apostrophe et écrit » (<i>fixation acquis M</i>)	D3V1604m
344	Maître : « quoi encore ? » (<i>Question de connaissance M</i>)	D2V1001m
345	Elève : silence (<i>absence de réponse E</i>)	D3V501be
346	Maître : « dans ma question il y a un pronom relatif. J'ai demandé « quoi encore ? » » (<i>Stimulation + Question de connaissance M</i>)	D1V201m D2V1001m
347	Elèves : plusieurs élèves disent, « quoi », « quoi ». (<i>Réponse E</i>)	D1V203be
348	Maître : « quoi est un pronom relatif simple » (<i>Explication M</i>)	D2V1201m
349	Maître : « on continue. Si je disais, l'enfant dont tu parles est au CE2 ; dont est mis pour enfant ; enfant est antécédent de « dont », et dont avec t est un..., est un pronom... relatif » (<i>Explication M</i>)	D2V1201m

350	Maître : « et finalement on va terminer avec « où » qui montre le lieu ; où avec accent, d'accord ? voilà ici, l'heure où les bœufs, je dis les bœufs, les éléphants vont boire. » <i>(Explication M)</i>	D2V1201m
351	Maître : « voilà les pronoms relatifs qui sont simples et... invariables. » <i>(Synthèse M)</i>	D3V1601m
352	Maître : « suivez bien parce que ça va vous aider en même temps à lire le tableau. Sinon si le tableau est déjà habillé vous n'allez même pas savoir comment habiller ça. » <i>(Eveil attention M)</i>	D2V901m
353	Maître : « Alors on continue ; je prends du bleu pour continuer » <i>(Consigne M)</i>	D3V701m
354	Maître : « ici ce sont les pronoms relatifs composés et ils sont ... variables, ça veut dire que si l'antécédent est au féminin singulier, le pronom se met au féminin singulier ; si l'antécédent est féminin pluriel, le pronom se met au féminin pluriel ; masculin singulier, la même chose ; masculin pluriel... ainsi de suite ; variable, qui peut changer, il s'accorde. » <i>(Explication M)</i>	D2V1201m
355	Maître : « alors ceux qui sont au singulier vous voyez qu'ici le trait n'est pas séparé ; ça veut dire que composé et variable concerne tout ça ; mais maintenant en bas on a séparé là, singulier ; ça veut dire que les deux qui vont être ici sont des... seront des pronoms relatifs au singulier. » <i>(Explication M)</i>	D2V1201m
356	Maître : « Alors, masculin singulier », qui connaît ? <i>(Question de connaissance M)</i>	D2V1001m
357	Elève : Un seul élève lève le doigt <i>(main levée E)</i>	D2V1001ae
358	Maître : désigne l'élève qui a levé le doigt <i>(interroge M)</i>	D1V203bm
359	Elève : répond, « lequel » <i>(Réponse E)</i>	D1V203be D2V1001ae
360	Maître dit : « très bien » (en écrivant au tableau) <i>(Renforcement positif + fixation acquis M)</i>	D2V1301m D3V1604m
361	Maître : « quand lequel est au féminin on dit quoi ? » <i>(Question de connaissance M)</i>	D2V1001m
362	Elèves : plusieurs élèves crient « moi monsieur ! » <i>(participation E)</i>	D1V201ce
363	Maître : désigne un élève sans nommer <i>(interroge M)</i>	D1V203bm
364	Elève : répond, « laquelle » <i>(Réponse E)</i>	D1V203be D2V1001ae

365	Maître : « laquelle, et ça s'écrit avec... deux l, la marque du féminin ». (<i>Synthèse M</i>)	D3V1604m
366	Maître : « au pluriel on va dire quoi ? » (<i>Question de connaissance M</i>)	D2V1001m
367	Elèves : plusieurs élèves crient « moi monsieur ! » (<i>participation E</i>)	D1V201ce
368	Maître : « Thierry » (<i>désigne élève par son nom M</i>)	D1V203am
369	Thierry : « lesquels » (<i>réponse E</i>)	D1V203ae D2V1001ae
370	Maître : « oui ! lesquels ; masculin... la terminaison au masculin on va dire quoi ? » (<i>Question de connaissance M</i>)	D2V1001m
371	Maître : désigne un élève sans le nommer (<i>interroge élève M</i>)	D1V203bm
372	Elève : « deux L S » (<i>Réponse E</i>)	D1V203be
373	Maître : « Masculin et puis tu dis deux L » (<i>Correction M</i>)	D3V1301m
374	Elève : Le même élève se lève et dit « L S » (<i>correction E</i>)	D3V1301e
375	Maître : répète « L S » (<i>synthèse M</i>)	D3V1005m
376	Maître : « maintenant, féminin pluriel ? » (<i>Question de connaissance M</i>)	D2V1001m
377	Maître : Interroge du doigt un élève (<i>désigne sans nommer M</i>)	D1V203bm
378	Elève : « lesquelles » (<i>Réponse E</i>)	D1V203be D2V1001ae
379	Maître : « Lesquelles, comment on écrit ? » (<i>Question M</i>)	D2V1004m
380	Maître : « rapidement » (<i>stimulation M</i>)	D1V201m
381	Elève : l'élève se lève et dit « deux L, E, S » (<i>réponse e</i>)	D1V203be
382	Maître : « D'accord, voilà, on peut continuer » (<i>Acception M</i>)	D2V1301m
383	Maître : « qui connaît un autre ? » (<i>Question de connaissance M</i>)	D2V1001m
384	Maître : « au...quel » (<i>Réponse M</i>)	D2V1001m
385	Maître : « au féminin on va dire ? » (<i>Question de connaissance M</i>)	D2V1001m
386	Maître : désigne un élève sans le nommer (<i>désigne élève M</i>)	D1V203bm
387	Elève : un élève se lève et dit « quelle » (<i>réponse E</i>)	D1V203be
388	Maître : « tu as sauté » (<i>guidage M</i>)	D3V1101m
389	Maître : désigne un autre élève (<i>désigne élève M</i>)	D1V203bm
390	Elève : « laquelle » (<i>Réponse E</i>)	D1V203be D2V1001ae
391	Maître : « Non ! il ya déjà ça, on a dit auquel » (<i>Rejet M</i>)	D2V1301m
392	Elève : un élève lève le doigt (<i>main levée E</i>)	D2V1001ae

393	Maître : désigne l'élève qui lève la main (<i>désigne élève M</i>)	D1V203bm
394	Elève : « lequel » (<i>réponse E</i>)	D1V203be
395	Maître : « Comment ? on parle du féminin » (<i>rappel consigne M</i>)	D3V701m
396	Maître : « à laquelle » (en écrivant au tableau) (<i>Réponse M</i>)	D2V1001m
397	Maître : « Le tableau est coincé ; il faut que j'écrive bien si non vous n'allez pas pouvoir recopier » (<i>Fixation acquis M</i>)	D3V1604m
398	Maître : « masculin pluriel, auquel devient quoi ? » (<i>Question de connaissance M</i>)	D2V1001m
399	Elèves : quelques élèves lèvent le doigt (<i>main levée E</i>)	D2V1001ae
400	Maître : « c'est aux avec x » (et écrit dans le tableau) (<i>Réponse M</i>)	D2V1001m
401	Maître : écrit « auxquelles » et dit « et ici il y a la marque du féminin à la fin puisse qu'on ne dit pas en français à lesquels ; on ne dit pas ça. Il faut contracter ; voilà pourquoi on a des articles contractés. » (<i>explication M</i>)	D2V1201m
402	Maître : « oui, on va terminer » (<i>sollicitation M</i>)	D1V201m
403	Elève : l'élève interrogée se lève et dit « duquel » (<i>réponse E</i>)	D1V203be D2V1001ae
404	Maître : « duquel ça c'est le masculin singulier » (<i>synthèse M</i>)	D3V1601m
405	Maître : « féminin singulier on va dire quoi ? » (<i>Question de connaissance M</i>)	D2V1001m
406	Elèves : plusieurs élèves lèvent le doigt (<i>main levée E</i>)	D2V1001ae
407	Maître : interroge sans nommer (<i>désigne M</i>)	D1V203bm
408	Elève : « de laquelle » (<i>réponse E</i>)	D1V203be D2V1001ae
409	Maître : « duquel au pluriel on doit dire quoi ? » (<i>Question de connaissance M</i>)	D2V1001m
410	Elève : (sans être nommé) se lève et dit, « desquels » (<i>réponse E</i>)	D1V203be D2V1001ae
411	Maître : « très bien ! desquels avec la marque du masculin » (<i>renforcement positif M</i>)	D2V1301m
512	Maître : « maintenant féminin pluriel, on va dire ... desquelles avec la marque du fémi...nin, c'est-à-dire deux L, E...S » (<i>explication M</i>)	D2V1201m
41 3	Maître : « bien, voilà les principaux pronoms relatifs « qui..... et le reste-la... » (<i>Synthèse M</i>)	D3V1601m
414	Maître : « Quelqu'un pour lire » (<i>sollicitation M</i>)	D1V201m

415	Elèves : Plusieurs lèvent le doigt <i>(main levée E)</i>	D1V201ce
416	Maître : désigne en disant « Aguara lit fort » <i>(désigne M)</i>	D1V203bm
417	Aguara : lit <i>(résumé E)</i>	D1V203be D3V1602e
418	Elèves : tapent sur les tables quand il y a erreur de lecture <i>(attitude de désaccord E)</i>	D0V204e ?
419	Maître : « ça va ! ça va ! » (arrête la lecture de l'élève) <i>(règle de travail M)</i>	D2V404m
420	Maître : « on va mettre l'exemple, on va compléter la leçon avec les ... avec un exemple, on va analyser ça. » <i>(consigne d'application M)</i>	D3V702m
421	Maître : indique deux pronoms au tableau et dit « analyser ça pour voir que le pronom peut être sujet, il peut être complément, il peut être complément circonstanciel. » <i>(consigne d'application M)</i>	D3V702m
422	Maître : « comme vous voulez un entretien, on va couper la leçon, enfin ce n'est pas trop couper, c'est l'essentiel, c'est les exemples là seulement » <i>(règle de travail M)</i>	D2V404m
423	Maître : complète le résumé seul en écrivant au tableau <i>(Fixation acquis M)</i>	D3V1604m
424	Maître : « le joueur qui court où est l'antécédent ? » c'est quel mot qui est l'antécédent ? » <i>(Question de connaissance M)</i>	D2V1001m
425	Elèves : plusieurs lèvent le doigt <i>(main levée E)</i>	D2V1001ae
426	Elève : se lève et dit « les joueurs » <i>(réponse E)</i>	D1V203be D2V1001ae
427	Maître : « joueurs » <i>(synthèse M)</i>	D3V1604m
428	Maître : « d'accord ! bien ! alors ça ce sont des exemples tout simplement » <i>(Renforcement positif M)</i>	D2V1301m
49 ème minute 429	Maître : « Alors vous prenez ces phrases là, ça va faire deux travaux de groupe, vous prenez ça rapidement dans les cahiers d'exercices, il y a en trois, ça ne fait pas partie de la leçon, ce n'est pas à mettre dans les cahiers de leçons » <i>(règle de travail M)</i>	D2V404m
430	Elèves : Les élèves copient l'exercice <i>(Observance règle de travail E)</i>	D2V404ae

Photo8 :capture d'écran de séance de grammaire en classe de CM1 à Kolgkom A



Déroulé de la séance

Circonscription d'éducation	SAABA
Ecole de	9_Saaba B
Classe de	CM1
Effectif des élèves	93
Séance/activité	grammaire
Titre de la leçon	Le pronom relatif

<u>Déroulé de la séance</u>		
Circonscription d'éducation		SAABA
Références de l'enregistrement vidéo		Annexe 12
Date		4 mars 2013
Temps/n uméro de l'acte	Transcriptions des activités (et de leurs contenus) du maître et des élèves, et des évènements et attitudes qui les accompagnent (dans l'ordre où ils se produisent et sont observés selon le déroulement de la vidéo)	Code
1 ère minute 01	Elèves : exécutent un chant (<i>Chant Els</i>)	D1V301e
02	Maîtresse : chante avec les élèves (<i>Chant M</i>)	D1V301m
03	Maîtresse : « bien, assis » (<i>Règle de travail M</i>)	D2V404m
04	Maîtresse : rire	?
05	Elèves : font sortir leurs cahiers (rapidement) (<i>Observance des règles de travail Els</i>)	D2V404e
06	Maîtresse : « bien ça y est ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
07	Elèves : « oui » (<i>Réponse Els</i>)	D2V1004ae
2 ^{ème} minutes 08	Maîtresse : « La dernière leçon de grammaire portait sur quoi ? » (<i>Question de rappel M</i>)	D2V1002m D3V501m
09	Elèves : lèvent les doigts (<i>Mains levées Els</i>)	D2V1002ae D3V501ae
10	Maîtresse : « oui ! » (<i>désignation M</i>)	D1V203bm
11	Elèves : « les pronoms ... » (<i>réponse E</i>)	D1V203be D3V501ae
12	Maîtresse : « oui ! » (<i>désignation M</i>)	D1V203bm
13	Elève : « les pronoms... » (<i>réponse E</i>)	D1V203be D3V501ae
14	Maîtresse : « quels sont les pronoms ? » (<i>Question de rappel M</i>)	D2V1002m D3V501m
15	Elèves : « Ce sont des pronoms démonstratifs » (<i>Réponse E</i>)	D1V203be D3V501ae
16	Maîtresse : « bien ! » (<i>Renforcement positif M</i>)	D2V1301m
17	Maîtresse : « Et qu'est-ce qu'on a dit encore sur les pronoms démonstratifs ? » (<i>question de rappel M</i>)	D2V1002m D3V501m
18	Maîtresse : « C'est tout ? » (<i>question de vérification M</i>)	D2V1004m
19	Maîtresse : « Kola » (<i>Désignation un élève par son nom M</i>)	D1V203am

20	Koala : « un adjectif démonstratif a le même rôle, joue le même rôle que ... » (<i>Réponse E</i>)	D1V203ae
21	Maîtresse : « c'est la même chose » (<i>Encouragement M</i>)	D1V306m
22	Maîtresse : « vous avez compris la leçon ? » (<i>question de vérification M</i>)	D2V1004m
23	Elèves : « Oui ! » (tous ensemble)	D2V1004ae
24	Maîtresse : « on va voir » (<i>Vérification M</i>)	D2V1004m
25	Maîtresse : écrit un exercice au tableau (<i>Utilisation du tableau M</i>)	D3V1201m
26	Maîtresse : « François tu lis » (<i>Désignation d'un élève par son nom M</i>)	D1V203am
27	François : lit l'exercice	D1V203ae
28	Maîtresse : « bien ! ça veut dire que les points là, vous devez les compléter par les pronoms démonstratifs qui conviennent » (<i>Consigne de production M</i>)	D3V701m
29	Maîtresse : « Allez-y rapidement ! » (<i>Incitation M</i>)	D2V1601m
30	Maîtresse : « vous avez deux minutes » (<i>temps M</i>)	D2V1701m
31	Maîtresse : « on met les pronoms démonstratifs seulement » (<i>Consigne M</i>)	D3V701m
32	Elèves : écrivent dans leurs cahiers (<i>Utilisation de cahiers Els</i>)	D3V1204e
33	Maîtresse : « Rabi qu'est-ce que tu attends ? » (<i>Incitation M</i>)	D2V1601m
34	Rabi : « Je n'ai pas de bic » (<i>Inactivité E</i>)	D2V1601ce
35	Maîtresse : « c'est fini ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
36	Elèves : « non ! oui ! » (<i>Réponse Els</i>)	D2V1004ae
37	Maîtresse : « Luc, c'est fini ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
38	Maîtresse : « si c'est fini vous fermez et vous attendez » (<i>Règle de travail M</i>)	D2V404m
39	Maîtresse : « Awa qu'est-ce que toi tu fais, tu as écrit quoi ? » (<i>Supervision M</i>)	D3V1101m
40	Maîtresse : « Faut écrire « i », je vais voir » (<i>Supervision M</i>)	D3V1101m
41	Maîtresse : « i » (<i>Supervision M</i>)	D3V1101m
42	Maîtresse : « c'est fini ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m

43	Elèves : « Oui ! » (<i>Réponse Els</i>)	D2V1004ae
44	Maîtresse : « Qui n'a pas encore fini ? » (<i>Question de vérification</i>)	D2V1004m
45	Maîtresse : écrit un exercice pour un élève en situation de handicap (<i>Appui M</i>)	D3V1401m
46	Maîtresse : « J'ai dit de ne pas écrire toute la phrase » (<i>Règle de travail M</i>)	D2V404m
47	Maîtresse : « On peut corriger ? » (<i>Règle de travail M</i>)	D2V404m
48	Maîtresse : « bien ! posez les bics, les mains sur la tête » (<i>Règle de travail M</i>)	D2V404m
49	Maîtresse : « Rasma au tableau » (<i>Désignation d'un élève par son nom M</i>)	D1V203am
50	Maîtresse : « Diallo qu'est-ce que tu fais ? » (<i>Rappel à l'ordre M</i>)	D2V502m
51	Rasma : lit au tableau et fait le premier exercice (<i>Réponse de l'élève désigné par son nom E</i>)	D1V203ae
52	Maîtresse : « c'est comme ça ? qu'est-ce qui manque là-bas ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
53	Elèves : lèvent les doigts (<i>Mains levées Els</i>)	D2V1005ae
54	Maîtresse : « Oui Alice » (<i>Désignation d'un élève par son nom M</i>)	D1V203am
55	Alice : « Un tiret » (<i>Réponse de l'élève désigné par son nom E</i>)	D1V203ae
56	Maîtresse : « Bien ! tu interrogues un garçon » (<i>Style M</i>)	D2V1904m
57	Alice : « Ali » (<i>Elève qui joue le rôle du maître E</i>)	D2V1601ae
58	Ali : lit la deuxième phrase et donne une réponse (<i>Réponse de l'élève désigné par son nom E</i>)	D1V203ae
59	Maîtresse : « vous êtes d'accord ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
60	Elèves : « non ! » (<i>Réponse Els</i>)	D2V1004be
61	Maîtresse : « Qui va l'aider ? » (<i>Sollicitation M</i>)	D1V201m
62	Maîtresse : « Bertrand qu'est-ce qu'on dit ? qu'est-ce que tu as mis ? » (<i>Question d'application M</i>)	D2V1003m
63	Bertrand : « celui-ci » (<i>Réponse élève désigné par son nom E</i>)	D1V203ae

64	Maîtresse : « c'est possible, qu'est-ce qu'on peut écrire encore ? » <i>(Question d'application M)</i>	D2V1003m
65	Maitresse : « Napon » <i>(Désignation d'un élève par son nom)</i>	D1V203am
66	Napon : « celui-là » <i>(Réponse de l'élève désigné par son nom)</i>	D1V203ae
67	Ali : écrit la réponse au tableau	D3V1201e
68	Maîtresse : « interroge une fille » <i>(Style M)</i>	D2V1904m
69	Ali : remet la craie à une fille <i>(Elève qui joue le rôle du maître E)</i>	D2V1601ae
70	Elève : écrit la phrase et propose « ces » <i>(Réponse E)</i>	D1V203be
71	Elèves : lèvent le doigt <i>(mains levées Els)</i>	D0V102e
72	Maîtresse : « oui ... » <i>(Désignation M)</i>	D1V203bm
73	Elève : « ce » <i>(Réponse E)</i>	D1V203be
74	Maîtresse : « ce ! » <i>(Répétition M)</i>	D3V1606m
75	Maîtresse : « Y a un point, après un point qu'est-ce qu'on fait ? » <i>(Question d'application M)</i>	D2V1003m
76	Maîtresse : « Est-ce qu'il y a des gens qui ont tout trouvé ? » <i>(Question d'évaluation M)</i>	D2V1004m
77	Elèves : « oui » <i>(Réponse Els)</i>	D2V1004ae
78	Maitresse : « Montrez, je vais voir, ceux qui ont tout trouvé. » <i>(Règle de fonctionnement M)</i>	D2V404m
79	Maîtresse : regarde et dit « bien, bien » <i>(Renforcement M)</i>	D2V1301m
80	Maitresse : « Qui a trouvé deux, deux pronoms ? » <i>(Question d'évaluation M)</i>	D2V1004m
81	Elèves : certains lèvent les doigts <i>(Réponse Els)</i>	D2V1004ae
82	Maîtresse : « on montre » <i>(Règle de fonctionnement M)</i>	D2V404m
83	Elèves : lèvent leurs cahiers <i>(Exécution Els)</i>	D2V404e
84	Maîtresse : « Qui a trouvé un seul pronom ? » <i>(Question d'évaluation M)</i>	D2V1004m
85	Elèves : quelques-uns lèvent le doigt <i>(Réponse Els)</i>	D2V1004ae
86	Maîtresse : « ce n'est pas bien, ils n'ont pas appris les leçons » <i>(Renforcement négatif M)</i>	D2V1301m
87	Maîtresse : « Qui n'a rien trouvé ? » <i>(Question d'évaluation M)</i>	D2V1004m

88	Maîtresse : « Qui ? » (<i>Question d'évaluation répétée M</i>)	D2V1004m
89	Maîtresse : « bien ! on corrige rapidement, on corrige rapidement » (<i>Règle de travail M</i>)	D2V404m
90	Elèves : corrigent dans leurs cahiers. (<i>Observance des règles de travail Els</i>)	D2V404e
91	Maîtresse : « Sayouba tu as fini ? » (enfant en situation de handicap) (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
92	Sayouba : « oui » (<i>Réponse désigné par son nom E</i>)	D1V203ae
93	Maîtresse : « mais ce n'est pas droit, regarde comment moi j'ai écrit » (<i>guidage M</i>)	D3V1401m
94	Maîtresse : « sourit » (<i>empathie M</i>)	D0V101m
95	Maîtresse : « on corrige vite » (<i>Règle de travail M</i>)	D2V404m
96	Maitresse : vérifie les corrections (<i>déplacement M</i>)	D2V202m
97	Maîtresse ; « on écrit vite et bien » (<i>Règle de travail M</i>)	D2V404m
98	Maîtresse : « bien ! on peut continuer ? qui n'a pas fini de corriger ? » (<i>Règle de travail M</i>)	D2V404m
99	Elèves : présentent leur correction. (<i>Observance des règles de travail Els</i>)	D2V404e
100	Maîtresse : « nous allons continuer avec les pronoms, on est d'accord ? » (<i>Règle de travail M</i>)	D2V404m
101	Elèves : réponse collective, « oui ! » (<i>Observance des règles de travail Els</i>)	D2V404e
102	Maîtresse : « on peut continuer ? » (<i>Règle de travail M</i>)	D2V404m
103	Elèves : « oui ! » (<i>Observance des règles de travail Els</i>)	D2V404e
104	Maîtresse : « donc on suit correctement parce qu'à la fin de la leçon, tout le monde doit trouver la leçon qu'on va faire là » (<i>éveil attention M</i>)	D2V901m
105	Maîtresse : « on est d'accord ? » (<i>éveil attention M</i>)	D2V901m
106	Elèves : « oui ! » (<i>Réponse Els</i>)	D2V901e
107	Maîtresse : dévoile un texte écrit au tableau (<i>Utilisation du tableau M</i>)	D3V1201m
108	Maîtresse : « on lit silencieusement les phrases qui sont au tableau » (<i>Consigne donnée dans le silence M</i>)	D3V601m
109	Maîtresse : « vous ne voyez pas ? » (<i>Style M</i>)	D2V1904m
110	Elèves : « on voit » (<i>Réponse Els</i>)	D1V201ae

111	Maîtresse : « Napon et puis Marianne ! vous allez sortir » <i>(Rappel à l'ordre M)</i>	D2V502m
112	Maîtresse : « Qu'est-ce qu'il y a Napon ? » <i>(Rappel à l'ordre M)</i>	D2V502m
113	Maîtresse : mine serrée <i>(Visage menaçant M)</i>	D0V201m
114	Maîtresse : « Marianne, remet lui son bic » <i>(Rappel à l'ordre M)</i>	D2V502m
115	Maîtresse : « bien, est-ce que les phrases sont complètes comme ça ? » <i>(Question de compréhension M)</i>	D2V1005m
116	Elèves : « non ! » <i>(Réponse Els)</i>	D2V1005ae
117	Maîtresse : « complète le texte au tableau » <i>(Consigne de production M)</i>	D3V701m
118	Maîtresse : « Est-ce qu'il y a des mots que vous ne comprenez pas ? » <i>(Question de compréhension M)</i>	D2V1005m
119	Elèves : certains élèves lèvent les doigts <i>(Mains levées Els)</i>	D2V1005ae
120	Maîtresse : « qui a dit non ? » <i>(Question de compréhension M)</i>	D2V1005m
121	Maîtresse : « On peut continuer ? » <i>(Question de compréhension M)</i>	D2V1005m
122	Maîtresse : « Marie tu lis » <i>(Désigne un élève par son nom M)</i>	D1V203am
123	Marie : lecture inaudible <i>(Réponse E)</i>	D1V203ae
124	Maîtresse : « Bien, Eric » <i>(Désigne un élève par son nom M)</i>	D1V203am
125	Eric : mauvaise lecture du texte <i>(Réponse E)</i>	D1V203ae
126	Maîtresse : « Eric, tu ne vois pas bien au tableau ? » <i>(Désigne un élève par son nom M)</i>	D1V203am D1V601m
127	Maîtresse : « Oui, Franceline » <i>(Désigne un élève par son nom M)</i>	D1V203am
128	Franceline : Lecture du texte <i>(Réponse E)</i>	D1V203ae
129	Maîtresse : « bien, suivez bien » <i>(Attention M)</i>	D2V901m
130	Maîtresse : « On est au premier exemple » <i>(Attention M)</i>	D2V901m
131	Maîtresse : Lit « ils virent un chien, le chien passait. Ils virent un chien qui passait » <i>(Utilisation support au tableau M)</i>	D3V1201m
132	Maîtresse : « on suit, on se tient correctement » <i>(Attention M)</i>	D2V901m

133	Maîtresse : « observez bien ces deux phrases, vous allez me dire ce que vous remarquez » (<i>Consigne de production M</i>)	D3V701m
134	Maîtresse : « le premier exemple, on a (lecture du texte) » (<i>Utilisation support au tableau M</i>)	D2V1201m
135	Maîtresse : « qu'est-ce qu'on peut dire ? qu'est-ce qu'on peut retenir ? » (<i>Question de réflexion M</i>)	D2V1006m
136	Elèves : silence (<i>Silence Els</i>)	D2V1006ce
137	Maîtresse : « Qu'est-ce qu'on constate au niveau du premier exemple ? » (<i>Question de compréhension M</i>)	D2V1006m
138	Maîtresse : « Oui Ali » (<i>Désigne un élève par son nom M</i>)	D1V203am
139	Ali : « pour éviter la répétition, on a remplacé « chien » par qui » (<i>Réponse E</i>)	D1V203ae
140	Maîtresse : « bien ! ça peut être ça » (<i>Renforcement positif M</i>)	D1V201m
141	Maîtresse : « qui a une autre observation » ? (<i>Sollicitation M</i>)	D1V201m
142	Maîtresse : « ça peut être ça ! » (<i>Renforcement positif M</i>)	D1V201m
143	Maîtresse : « Qui a autre chose à ajouter ? » (<i>Sollicitation M</i>)	D1V201m
144	Maîtresse : « dans la première phrase, il y a combien de phrases ? » (<i>Question M</i>)	D2V1001m
145	Maîtresse : « Dans le premier exemple, il y a combien de phrases ? » (<i>Question de connaissance reformulée M</i>)	D2V2101m
146	Maîtresse : « oui » (<i>Désignation M</i>)	D1V203bm
147	Elève : « Il y a deux phrases » (<i>Réponse E</i>)	D1V203be
148	Maîtresse : « oui » lecture des deux phrases (<i>Renforcement positif M</i>)	D2V1301m
149	Maîtresse : « et la deuxième phrase ? » (<i>Question M</i>)	D2V2101m
150	Maîtresse : « oui » (<i>désigne un élève M</i>)	D1V203bm
151	Elève : se lève et lit la deuxième phrase : « il vit un chien »	D1V203be
152	Maîtresse : « qu'est-ce qui a disparu ici dans le deuxième exemple ? » (<i>Question M</i>)	D2V2101m
153	Elèves : Plusieurs élèves lèvent les doigts. (<i>Mains levées Els</i>)	D2V1001ae D2V2101ae
154	Maîtresse : « Gladys » (<i>désigne un élève par son nom M</i>)	D1V203am
155	Gladys répond : « Le chien passait a disparu » (<i>Réponse E</i>)	D1V203ae
156	Maîtresse : « vous êtes d'accord ? » (<i>Question de vérification n M</i>)	D2V1004m

157	Elèves : « non ! » (<i>Réponse Els</i>)	D2V1004be
158	Maîtresse : « Reine ! » (<i>désigne un élève par son nom M</i>)	D1V203am
159	Reine : « Le chien a disparu » (<i>Réponse E</i>)	D1V203ae
160	Maîtresse : « le chien a disparu ; on a un chien, un chien » (<i>Explication M</i>)	D2V1201m
161	Maîtresse : souligne chaque mot « chien » dans la première phrase. (<i>Utilisation tableau M</i>)	D3V1201m
162	Maîtresse : « Qu'est ce qui a remplacé le deuxième chien ? » (<i>Question M</i>)	D2V2101m
163	Elèves : plusieurs élèves lèvent les doigts (<i>mains levées Els</i>)	D2V2101ae
164	Maîtresse : « Oui » (<i>Désignation M</i>)	D1V203bm
165	Elève : « Qui a remplacé le deuxième chien » (<i>Réponse E</i>)	D1V203be
166	Maîtresse : « très bien » (<i>Renforcement positif M</i>)	D2V1301m
167	Maîtresse : « qui a remplacé le deuxième chien et la phrase est devenue une. Au lieu d'avoir deux phrases, on a une phrase maintenant ». (<i>Explication M</i>)	D2V1201m
168	Maîtresse : « on est d'accord ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
169	Elèves : « oui ! » (<i>Réponse Els</i>)	D2V1004ae
170	Maîtresse : « donc dans le premier exemple, qui a remplacé le deuxième nom qui est chien. » (<i>synthèse M</i>)	D3V1601m
171	Maîtresse : « on est d'accord ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
172	Elèves : « oui » (<i>Réponse Els</i>)	D2V1004ae
173	Maîtresse : « on peut continuer avec le deuxième exemple ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
174	Elèves : « oui » (<i>Réponse Els</i>)	D2V1004ae
175	Maîtresse : « dans le deuxième exemple aussi on a deux phrases » (<i>Explication M</i>)	D2V1201m
176	Maîtresse : « qu'est-ce qui a remplacé le deuxième nom dans la deuxième phrase, dans le deuxième exemple ? » (<i>Question M</i>)	D2V2101m
177	Maîtresse : « oui ! » (<i>Désigne un élève M</i>)	D1V203bm
178	Elève : « que a remplacé le deuxième nom » (<i>Réponse E</i>)	D1V203be
179	Maîtresse : « que » et souligne le mot (<i>Synthèse M</i>)	D3V1601m

180	Maîtresse : « donc on a « qui » qui remplace chien et puis « que » remplace quoi ? » (<i>Question M</i>)	D2V2101m
181	Maîtresse : « que remplace quoi ici ? » (<i>Question reformulée M</i>)	D2V2101m
182	Elèves : plusieurs élèves lèvent la main (<i>mains levées M</i>)	D2V2101e
183	Maîtresse : « oui » (<i>désigne un élève M</i>)	D1V203bm
184	Elève : « que remplace corps » (<i>Réponse E</i>)	D1V203be
185	Maîtresse : « corps c'est quoi ? » (<i>Question de connaissance M</i>)	D2V1001m
186	Maîtresse : « oui » (<i>désigne un élève M</i>)	D1V203bm
187	Elève : « corps remplace un nom » (<i>Réponse E</i>)	D1V203be
188	Maîtresse : « le nom corps » (<i>synthèse M</i>)	D3V1005m
189	Maîtresse : « bien ! un mot qui remplace un nom, comment l'appelle-t-on ? » (<i>Question de connaissance M</i>)	D2V1001m
190	Elèves : lèvent la main (<i>mains levées M</i>)	D2V1001ae
191	Maîtresse : « Hamed » (<i>désigne un élève par son nom M</i>)	D1V203am
192	Hamed : « c'est un pronom » (<i>Réponse E</i>)	D1V203ae
193	Maîtresse : « c'est un pronom » (<i>Synthèse M</i>)	D3V1601m
194	Maîtresse : « on est d'accord ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
195	Elèves : « oui » (<i>Réponse E</i>)	D2V1004ae
196	Maîtresse : « maintenant regardez ! » (<i>Attention M</i>)	D2V1501m
197	Maîtresse : « qui remplace le nom chien, mais au lieu d'avoir deux phrases, on est à une seule phrase » (<i>Explication M</i>)	D2V1201m
198	Maîtresse : « qu'est-ce qu'on peut dire ? » (<i>Question de connaissance M</i>)	D2V1001m
199	Elèves : Silence (<i>Silence Els</i>)	D2V1001ce
200	Maîtresse : « Qu'est-ce que ce pronom-là a fait ? Au lieu d'avoir ces deux phrases là, on a une seule phrase maintenant » (<i>Question de connaissance reformulée M</i>)	D2V1001m
201	Maîtresse : « qu'est-ce qu'on peut dire ? » (<i>Question de connaissance M</i>)	D2V1001m
202	Maîtresse : « ou bien vous ne comprenez pas ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m

203	Maîtresse : « Yacouba » (<i>désigne un élève par son nom M</i>)	D1V203am
204	Yacouba : « on peut dire que ce pronom nous a permis d'éviter la répétition » (<i>Réponse E</i>)	D1V203ae
205	Maîtresse : « oui ce pronom nous a permis d'éviter la répétition, en quoi faisant ? » (<i>Question de compréhension M</i>)	D2V1005m
206	Maîtresse : « oui » (<i>désigne un élève M</i>)	D1V203bm
207	Elève : « qui et que sont des pronoms relatifs » (<i>Réponse E</i>)	D1V203be
208	Maîtresse : « tu n'as pas répondu à ma question, au lieu d'avoir deux phrases, on a une seule phrase, ce pronom-là a fait quoi ? » (<i>Question de compréhension reformulée M</i>)	D2V1005m
209	Maîtresse : « c'est ce que je veux. Qu'est-ce que ce pronom-là a fait ? » (<i>Question de compréhension reformulée M</i>)	D2V1005m
210	Maîtresse : « oui » (<i>Désigne un élève M</i>)	D1V203bm
211	Elève : « ce pronom-là a remplacé » (<i>Réponse E</i>)	D1V203be
212	Maîtresse : « il a remplacé en quoi faisant ? » (<i>Question de compréhension reformulée M</i>)	D2V1005m
213	Maîtresse : « oui » (<i>Stimulation positive M</i>)	D1V201m
214	Elève : « en changeant » (<i>Réponse E</i>)	D1V203be
215	Maîtresse : « En changeant quoi ? » (<i>Question de compréhension reformulée M</i>)	D2V1005m
216	Maîtresse : « oui » (<i>Stimulation positive M</i>)	D1V201m
217	Elève : « En changeant le nom » (<i>Réponse E</i>)	D1V203be
218	Maîtresse : « non, on n'a pas changé le nom » (<i>Rejet réponse M</i>)	D2V1301m
219	Maîtresse : « oui » (<i>Désigne un autre élève M</i>)	D1V203bm
220	Elève : « Il a évité la répétition » (<i>Réponse E</i>)	D1V203be
221	Maîtresse : « oui, il a évité la répétition, mais au lieu d'avoir deux phrases, on a une phrase maintenant » (<i>Renforcement positif</i>)	D2V1301m
222	Maîtresse : « comment on va dire ça ? » (<i>Question de connaissance M</i>)	D2V1001m
223	Maîtresse : « oui » (<i>Désigne un élève M</i>)	D1V203bm
224	Elève : « on peut dire que « qui » a relié deux phrases » (<i>Réponse E</i>)	D1V203be

225	Maîtresse : « très bien ! on applaudit pour koala » (<i>Renforcement positif M</i>)	D2V1301m D2V1302m
226	Maîtresse : « C'est pas ça ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
227	Maîtresse : « on a deux phrases ici. Qui a remplacé le deuxième nom en reliant les deux phrases pour ob... pour donner une seule phrase » (<i>Synthèse M</i>)	D3V1601m
228	Maîtresse : « on est d'accord non ? » <i>(Question de vérification M)</i>	D2V1004m
229	Elèves : « oui » (<i>Réponse E</i>)	D2V1004ae
230	Maîtresse : « c'est très bien Koala ! » <i>(Renforcement positif M)</i>	D2V1301m
231	Maîtresse : « donc « qui est un pronom qui a relié deux phrases ; donc on l'appelle le pronom relatif » (<i>Synthèse M</i>)	D3V1601m
232	Maîtresse « le pronom relatif » (<i>Répétition acquis M</i>)	D3V1606m
233	Maîtresse : indexe un élève (<i>Désigne un élève de la main M</i>)	D1V203bm
234	Elève : « le pronom relatif » (<i>Répétition acquis E</i>)	D3V1606e
235	Maîtresse : indexe un élève (<i>Désigne un élève de la main M</i>)	D1V203bm
236	Elève : « le pronom relatif » (<i>Répétition acquis E</i>)	D3V1606e
237	Maîtresse : indexe un élève (<i>Désigne un élève de la main M</i>)	D1V203bm
238	Elève : « le pronom relatif » (<i>Répétition acquis E</i>)	D3V1606e
239	Maîtresse : indexe un élève (<i>Désigne un élève de la main M</i>)	D1V203bm
240	Elève : « le pronom relatif » (<i>Répétition acquis E</i>)	D3V1606e
241	Maîtresse : indexe un élève (<i>Désigne un élève de la main M</i>)	D1V203bm
242	Elève : « le pronom relatif » (<i>Répétition acquis E</i>)	D3V1606e
243	Maîtresse : indexe un élève (<i>Désigne un élève de la main M</i>)	D1V203bm
244	Elève : « le pronom relatif » (<i>Répétition acquis E</i>)	D3V1606e
245	Maîtresse : indexe un élève (<i>Désigne un élève de la main M</i>)	D1V203bm
246	Elève : « le pronom relatif » (<i>Répétition acquis E</i>)	D3V1606e
247	Maîtresse : « Napon, tu interrogés » (<i>désigne un élève par son nom M</i>)	D1V203am
248	Napon : interroge ses camarades (<i>élève joue le rôle de l'enseignant E</i>)	D2V1601ae
249	Maîtresse : Ecrit au tableau « le pronom relatif » <i>(Fixation des acquis M)</i>	D3V1604m

250	Maîtresse : interroge près de 15 élèves à répéter l'un après l'autre (<i>Désigne M</i>)	D1V203bm D3V1606m
251	Maîtresse : « quand on finit de répéter on fait quoi ? » (<i>Règle de travail M</i>)	D2V404m
252	Elèves : « On écrit » (<i>Observance des règles de travail Els</i>)	D2V404ae
253	Maîtresse : contrôle l'exercice de l'enfant en situation de handicap (<i>supervision M</i>)	D3V1401m
254	Maîtresse « c'est bien, tu écris gros maintenant ». (<i>Renforcement positif M</i>)	D1V201m
255	Maîtresse : contrôle l'écrit des élèves (<i>déplacement M</i>)	D2V202m
256	Maîtresse : « bien, on peut continuer ? » (<i>Règle de fonctionnement M</i>)	D2V404m
257	Elèves : « Oui ! » (<i>Réponse Els</i>)	D2V404ae
258	Maîtresse : « baissez les cahiers » (<i>Règle de travail M</i>)	D2V404m
259	Maîtresse : « et si je vous demandais que fait le pronom relatif, que fait le pronom relatif, qu'est-ce que c'est ? » (<i>Question de connaissance M</i>)	D2V1001m
260	Elèves : plusieurs lèvent le doigt (<i>Mains levées Els</i>)	D2V1001ae
261	Maîtresse : « oui » (<i>désigne un élève M</i>)	D1V203bm
262	Elève : « Le pronom relatif relie les deux mots » (<i>réponse E</i>)	D1V203be
263	Maîtresse : « avant de relier qu'est-ce qu'il fait, que fait le pronom relatif ? » (<i>Question de connaissance reformulée M</i>)	D2V1001m
264	Maîtresse : « Oui Kiélèm » (<i>Désigne élève par son nom M</i>)	D1V203am
265	Kiélèm : « le pronom relatif ... » (<i>Réponse E</i>)	D1V203ae
266	Maîtresse : « oui, qu'est-ce qu'il fait encore ? » (<i>Question de connaissance M</i>)	D2V1001m
267	Maîtresse : « oui » (<i>Désigne un élève M</i>)	D1V203bm
268	Elève : « le pronom relatif remplace plusieurs phrases » (<i>réponse E</i>)	D1V203be
269	Maîtresse : « est-ce qu'ici qui a remplacé la phrase ? » (<i>Question de connaissance reformulée M</i>)	D2V1001m
270	Elèves : « non ! » (<i>Réponse Els</i>)	D2V1001ae
271	Maîtresse : « oui » (<i>désigne un élève M</i>)	D1V203bm
272	Elève : « le pronom relatif remplace le nom » (<i>réponse E</i>)	D1V203be

273	Maîtresse : « le pronom relatif remplace le nom » (ton apaisé) (<i>synthèse M</i>)	D3V1601m
274	Maîtresse : « bien ! ici « qui » remplace quel nom ? » (<i>Question de compréhension M</i>)	D2V1005m
275	Elèves : Plusieurs lèvent les doigts (<i>mains levées Els</i>)	D2V1005ae
276	Maîtresse : « qui remplace quel nom, dans le premier exemple ? » (<i>Question de compréhension M</i>)	D2V1005m
277	Maîtresse : « oui Romaric » (<i>désigne élève par son nom M</i>)	D1V203am
278	Romaric : « « Qui » remplace le nom chien » (<i>Réponse E</i>)	D1V203ae
279	Maîtresse : « d'accord ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
280	Elèves : « oui ! » (<i>réponse Els</i>)	D2V1004ae
281	Maîtresse : « bien ! » (<i>Renforcement positif M</i>)	D2V1301m
282	Maîtresse : « et « que », le pronom « que » remplace quoi, quel nom ici ? » (<i>Question de compréhension M</i>)	D2V1005m
283	Maîtresse : « oui » (<i>désigne élève M</i>)	D1V203bm
284	Elève : « Le pronom « que » remplace corps » (<i>Réponse E</i>)	D1V203be
285	Maîtresse : « Le pronom « que » remplace ...corps » (<i>Synthèse M</i>)	D3V1601m
286	Maîtresse : « le nom que le pronom remplace est appelé « antécédent » » (<i>Apport M</i>)	D3V1605m
287	Maîtresse : « le nom que le pronom remplace est appelé antécédent. » (<i>Apport répété M</i>)	D3V1605m
288	Maîtresse : « l'antécédent, l'antécédent ». (<i>Répétition acquis M</i>)	D3V1606m
289	Maîtresse : interroge près de 20 élèves (<i>Désigne élève M</i>)	D1V203bm
290	Elèves : chacun répète « l'antécédent » (<i>Répétition acquis Els</i>)	D3V1606e
291	Maîtresse : écrit « l'antécédent » au tableau (<i>Fixation acquis M</i>)	D3V1604m
292	Maîtresse : interroge une vingtaine d'élèves (<i>Désigne élève M</i>)	D1V203bm
293	Elèves : chacun répète « l'antécédent » (<i>Répétition acquis Els</i>)	D3V1606e
294	Maîtresse : reprise de la prononciation pour deux élèves qui prononcent mal (<i>Correction erreur M</i>)	D3V1301m

295	Elèves : écrivent le mot dans les cahiers de brouillon et lèvent quand c'est fini (<i>Règle de travail Els</i>)	D2V404ae
296	Maîtresse : passe entre les rangées et contrôle (<i>Déplacement M</i>)	D2V202m
297	Maîtresse : « on regarde bien au tableau, on n'écrit pas avec des fautes » (<i>Concentration sur la tâche M</i>)	D2V1601m
298	Maîtresse : « on peut continuer ? » (<i>règle de travail M</i>)	D2V404m
299	Elèves : « oui ! » (<i>observance des règles Els</i>)	D2V404ae
300	Maîtresse : « est-ce que vous connaissez d'autres pronoms ? » (<i>Question de connaissance M</i>)	D2V1001m
201	Maîtresse : « on a dit que, est-ce que vous connaissez d'autres pronoms relatifs ? » (<i>Question de connaissance M</i>)	D2V1001m
202	Maîtresse : « oui ! » (<i>Désigne un élève M</i>)	D1V203bm
203	Elève : « quoi » (<i>Réponse E</i>)	D1V203be
204	Maîtresse : « quoi ? non, quoi n'est pas un pronom relatif » (<i>Renforcement négatif M</i>)	D2V1301m
205	Maîtresse : interroge 7 élèves différents. Personne ne trouve (<i>Désigne un élève M</i>)	D1V203bm
206	Maîtresse : « dit « non » à chaque réponse fausse » (<i>Renforcement négatif M</i>)	D2V1301m
207	Maîtresse : « donc suivez. on dit, je suis né, voici le village. Je suis né dans ce village-là ». (<i>Attention M</i>)	D2V901m
208	Maîtresse : « On va dire le village, le village, le village... » (<i>Attention M</i>)	D2V901m
209	Maîtresse : « oui » (<i>Désigne élève M</i>)	D1V203bm
210	Elève : « où je suis né » (<i>Réponse E</i>)	D1V203be D2V1202be
211	Maîtresse : « donc il y a « où » » (<i>Synthèse M</i>)	D3V1601m
212	Maîtresse : « oui » (<i>Désigne élève M</i>)	D1V203bm
213	Elèves : 6 élèves répondent l'un après l'autre sans une bonne réponse (<i>Réponse Els</i>)	D1V203be
214	Maîtresse : « voici la maîtresse, je parle de la maîtresse » (<i>Exemple M</i>)	D2V1202m
215	Maîtresse : « je vais dire la maîtresse ??? » (<i>Question M</i>)	D2V1402m
216	Elève : « ...parle »	

217	Maîtresse : « la maîtresse ...? » (<i>Question M</i>)	D2V1402m
218	Elève : « ...elle a » (<i>Réponse E</i>)	D2V1402ae
219	Maîtresse : « non ! » (<i>Renforcement négatif M</i>)	D2V1301m
220	Maîtresse : « la maîtresse ...? » (<i>Question M</i>)	D2V1402m
221	Elève : « ...je parle » (<i>Réponse E</i>)	D2V1402ae
222	Maîtresse : « je parle de la maîtresse, la maîtresse...? » (<i>Question M</i>)	D2V1402m
223	Maîtresse : « oui » (<i>Désigne élève M</i>)	D1V203bm
224	Elève : « la maîtresse parle » (<i>Réponse E</i>)	D1V203be
225	Maîtresse : « Non, la maîtresse ...? » (<i>Renforcement négatif M</i>)	D2V1301m
226	Elèves : 4 mauvaises réponses (<i>Réponse E</i>)	D1V203be D2V1402ae
227	Maîtresse : « Je parle de la maîtresse, la maîtresse... » (<i>Explication M</i>)	D2V1202m
228	Elèves : 2 mauvaises réponses (<i>Réponse E</i>)	D1V203be D2V1402ae
229	Maîtresse : « la personne qui va trouver aura de la craie » (<i>stimulation M</i>)	D1V201m
230	Elèves : « moi ! moi ! moi » (brouhaha) (<i>Participation Els</i>)	D1V201ae
231	Maîtresse : « Oui Oualy ! » (<i>Désigne élève par son nom M</i>)	D1V203am
232	Oualy : « la maîtresse parlait » (<i>Réponse E</i>)	D1V203ae
233	Maîtresse : « non » (<i>Renforcement négatif M</i>)	D2V1301m
234	Maîtresse : « oui ! » (<i>désigne élève M</i>)	D1V203bm
235	Elève : « la maîtresse te parle » (<i>Réponse E</i>)	D1V203be
236	Maîtresse : « non, non » (<i>Renforcement négatif M</i>)	D2V1301m
237	Maîtresse : « la maîtresse... » (<i>stimulation M</i>)	D1V201m
238	Elève : « la maîtresse parle de moi » (<i>Réponse E</i>)	D1V203be
239	Maîtresse : secoue la tête (<i>geste de rejet M</i>)	D0V202m
240	Maîtresse : interroge du doigt	
241	Elève : « la maîtresse te parle » (<i>Réponse E</i>)	D1V203be
242	Maîtresse : « reprends ! »	
243	Elève : « la maîtresse te parle » (<i>Réponse E</i>)	D1V203be
244	Maîtresse : « non » (<i>Renforcement négatif M</i>)	D2V1301m
245	Maîtresse : « oui ! » (<i>désigne élève M</i>)	D1V203bm
246	Elève : « la maîtresse avait parlé » (<i>Réponse E</i>)	D1V203be

247	Maîtresse : « non, non » (<i>Renforcement négatif M</i>)	D2V1301m
248	Maîtresse : interroge du doigt (<i>désigne élève M</i>)	D1V203bm
249	Elève : « la maîtresse me parle » (<i>Réponse E</i>)	D1V203be
250	Maîtresse : « secoue la tête » (<i>geste de rejet M</i>)	D0V202m
251	Maîtresse : interroge du doigt (<i>désigne élève M</i>)	D1V203bm
252	Elève : « Je parle à la maîtresse » (<i>Réponse E</i>)	D1V203be
253	Maîtresse : secoue la tête (<i>geste de rejet M</i>)	D0V202m
254	Maîtresse : interroge du doigt (<i>désigne élève M</i>)	D1V203bm
255	Elève : « la maîtresse parle à moi ». (<i>Réponse E</i>)	D1V203be
256	Maîtresse : secoue la tête (<i>geste de rejet M</i>)	D0V202m
257	Maîtresse : interroge du doigt (<i>désigne élève M</i>)	D1V203bm
258	Elève : « la maîtresse parle aux élèves » (<i>Réponse E</i>)	D1V203be
259	Maîtresse : « d'accord je vais vous dire » (<i>Réponse M</i>)	D2V201m
260	Elèves : crient « non ! non ! non ! » (<i>Désaccord Els</i>)	D1V401e
261	Maîtresse : interroge 6 élèves (<i>désigne élève M</i>)	D1V203bm
262	Elève : aucune bonne réponse (<i>Réponse E</i>)	D1V203be
263	Maîtresse : « la maîtresse dont je... parle » (<i>Réponse M</i>)	D2V201m
264	Elèves : brouhaha !! (<i>bruits confus Els</i>)	D1V402e
265	Maîtresse : « il y a dont » en écrivant au tableau (<i>Fixation acquis M</i>)	D3V1604m
266	Maîtresse : « ces pronoms relatifs là sont invariables » (<i>Complément M</i>)	D3V1605m
267	Maîtresse : « nous sommes dans la classe, la classe est sale » (<i>Exemple M</i>)	D2V1202m
268	Maîtresse : « nous sommes dans la classe, la classe est sale, qu'est-ce qu'on doit dire ? » (<i>Question de connaissance M</i>)	D2V1001m
269	Elèves : silence (<i>Silence Els</i>)	D2V1001ce
270	Maîtresse : « la classe dans... » (<i>Question de connaissance M</i>)	D2V1001m
271	Maîtresse : « Oui ! » (<i>désigne élève M</i>)	D1V203bm
272	Elève : «... lequel » (<i>Réponse E</i>)	D1V203be D2V1001be
273	Maîtresse : « non » (<i>Renforcement négatif M</i>)	D2V1301m
274	Maîtresse : « la classe dans ... »	D2V1001m

	<i>(Question de connaissance M)</i>	
275	Maîtresse : interroge du doigt <i>(désigne élève M)</i>	D1V203bm
276	Elève : « ...laquelle » <i>(Réponse E)</i>	D1V203be D2V1001ae
277	Maîtresse : « dans laquelle » <i>(Synthèse M)</i>	D3V1601m
278	Maîtresse : « donc il y a lequel » (écrit au tableau) <i>(Fixation acquis M)</i>	D3V1604m
279	Maîtresse : « ici on dit la classe, est-ce qu'on a dit lequel ? » <i>(Question de vérification M)</i>	D2V1004m
280	Elèves : « non ! » <i>(Réponse E)</i>	D2V1004ae
281	Maîtresse : « Qu'est-ce qu'on a dit ? » <i>(Question de vérification M)</i>	D2V1004m
282	Elève : « on a dit laquelle » <i>(Réponse E)</i>	D2V1004ae
283	Maîtresse : « on a dit laquelle » <i>(Synthèse M)</i>	D3V1601m
284	Maîtresse : « ça veut dire quoi ? Si c'est un tableau qu'est-ce qu'on va dire ? » <i>(Question de vérification M)</i>	D2V1004m
285	Maîtresse : « oui ! » <i>(désigne M)</i>	D1V203bm
286	Elève : « lequel » <i>(Réponse E)</i>	D2V1004ae
287	Maîtresse : « lequel, si c'est un tableau on va dire lequel » <i>(Synthèse M)</i>	D3V1601m
288	Maîtresse : « si c'est la classe on va dire laquelle » <i>(Synthèse M)</i>	D3V1601m
289	Maîtresse : « qui va nous expliquer pourquoi ? » <i>(solicitation M)</i>	D1V201m
290	Maîtresse : « oui ! » <i>(désigne élève M)</i>	D1V203bm
291	Elève : « parce que lequel est au masculin » <i>(Réponse E)</i>	D1V203be
292	Maîtresse : « qui dit mieux ? » <i>(solicitation M)</i>	D1V201m
293	Maîtresse : « oui ! » <i>(désigne élève M)</i>	D1V203bm
294	Elève : « parce qu'on ne peut pas dire la classe... lequel » <i>(Réponse E)</i>	D1V203be D2V1004ae
295	Maîtresse : « Qui dit mieux ? » <i>(solicitation M)</i>	D1V201m
296	Maîtresse : « Oui ! » <i>(désigne élève M)</i>	D1V203bm
297	Elève : « parce que ce pronom relatif est variable, il s'accorde en genre et en nombre ». <i>(Réponse E)</i>	D1V203be

298	Maîtresse : « très bien ! on applaudit pour Bandaogo » (<i>Renforcement positif M</i>)	D2V1301m D2V1302m
299	Elèves : Applaudissements prolongés (<i>Applaudissement Els</i>)	D1V305e
300	Maîtresse : « ça veut dire que ce pronom relatif est variable, il s'accorde en genre et en nombre. Quand le nom qu'il remplace est au... masculin singulier, lui aussi se met au masculin singulier. Quand le nom ou le pronom qu'il remplace est au féminin singulier, il se met au féminin singulier. » (<i>Explication M</i>)	D2V1201m
301	Maîtresse : « Est-ce que c'est compris, ça peut aller ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
302	Elèves : « oui ! » (<i>Réponse Els</i>)	D2V1004ae
303	Maîtresse : « on peut continuer, est-ce que c'est compris jusque-là ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
304	Elèves : « Oui ! » (<i>Réponse Els</i>)	D2V1004ae
305	Maîtresse : « ...ça va ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
306	Elèves : « oui » (<i>Réponse Els</i>)	D2V1004ae
307	Maîtresse : « Richard ? » (<i>désigne élève par son nom M</i>)	D1V203am
308	Richard : « oui » (<i>Réponse E</i>)	D1V203bm D2V1004ae
309	Maîtresse : « Mickael ? » (<i>désigne élève par son nom M</i>)	D1V203am
310	Mickael : « oui »	D1V203bm D2V1004ae
311	Maîtresse : « on peut continuer, est-ce que vous avez écrit, vous avez compris ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
312	Elèves : « oui ! » (<i>réponse Els</i>)	D2V1004ae
313	Maîtresse : « Ok, on va voir » (<i>vérification M</i>)	D2V1004m
314	Maîtresse : « Qu'est-ce que le pronom relatif ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
315	Maîtresse : « Qu'est-ce que le pronom relatif ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
316	Maîtresse : « Vous avez dit que vous avez suivi non ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
317	Elèves : « oui ! » (<i>réponse Els</i>)	D2V1004ae
318	Maîtresse : « ici les gens ne lèvent pas leurs doigts, ici vous ne levez pas vos doigts, et puis ici » (<i>stimulation M</i>)	D1V201m

319	Maîtresse : « oui Alain » (<i>Désigne élève par son nom M</i>)	D1V203am
320	Alain : « le pronom relatif remplace le nom » (<i>réponse E</i>)	D1V203ae
321	Maîtresse : « Le pronom relatif remplace le nom ou le...ou un pronom » (<i>synthèse M</i>)	D3V1601m D3V1605m
322	Maîtresse : « on est d'accord ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
323	Elèves : « oui ! » (<i>Réponse Els</i>)	D2V1004ae
324	Maîtresse : « Est-ce que c'est vrai, c'est ce qu'on a dit ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
325	Elèves : « oui ! » (<i>Réponse Els</i>)	D2V1004ae
326	Maîtresse : « ok » (<i>Onomatopées d'accord M</i>)	D1V305m
327	Maîtresse : « Le nom ou le pronom qu'il remplace comment on appelle ça ? » (<i>Question de rappel M</i>)	D2V1002m
328	Maîtresse : « Le nom ou le pronom que le pronom relatif remplace la, comment on appelle ça ? » (<i>Question de rappel M</i>)	D2V1002m
329	Maîtresse : « comment appelle t-on ça ? » (<i>Question de rappel M</i>)	D2V1002m
330	Maîtresse : « toujours ici. Asseta » (<i>Désigne élève par son nom</i>)	D1V203am
331	Asseta : « l'antécédent » (<i>Réponse E</i>)	D1V203be D2V1002ae
332	Maîtresse : « est-ce que c'est une réponse ? » (<i>Question de rappel M</i>)	D2V1002m
333	Maîtresse : Aziz (<i>Désigne élève par son nom M</i>)	D1V203am
334	Aziz : « Le nom ou le pronom qu'il remplace s'appelle, est son nom » (<i>Réponse E</i>)	D1V203ae
335	Maîtresse : « qui va l'aider ? » (<i>Sollicitation M</i>)	D1V201m
336	Maîtresse : « Oui » (<i>désigne élève M</i>)	D1V203bm
337	Elève : « son antécédent » (<i>réponse E</i>)	D1V203be
338	Maîtresse : « son antécédent ». (<i>synthèse M</i>)	D3V1601m
339	Maîtresse : « on peut continuer ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
340	Elèves : « Oui ! » (<i>Réponse Els</i>)	D2V1004ae
341	Maîtresse : « Comment appelle-t-on ces pronoms-là, qui, que, où, dont ? » (<i>Question de rappel M</i>)	D2V1002m

342	Elèves : « ces pronoms sont invariables » (<i>Réponse Els</i>)	D2V1002be
343	Maîtresse : « ces pronoms sont invariables » (<i>Synthèse M</i>)	D3V1005m
344	Maîtresse : « et quel pronom est variable ? » (<i>Question de rappel M</i>)	D2V1002m
345	Maîtresse : « quel pronom change ? » (<i>Question de rappel reformulée M</i>)	D2V1002m
346	Maîtresse : « oui » (<i>désigne élève M</i>)	D1V203bm
347	Elèves : « Le pronom qui change est lequel » (<i>réponse E</i>)	D1V203be D2V1002ae
348	Maîtresse : « bien ! » (<i>renforcement positif M</i>)	D2V1301m
349	Maîtresse : « donc on va voir comment on va faire » (<i>attention M</i>)	D2V901m
350	Maîtresse : « ça peut aller ? » (<i>attention M</i>)	D2V901m
351	Elèves : « Oui » (<i>attention E</i>)	D2V901e
352	Maîtresse : « tout le monde suit ? » (<i>attention M</i>)	D2V901m
353	Elèves : « oui » (<i>attention E</i>)	D2V901e
354	Maîtresse : « Ok, masculin singulier qu'est-ce qu'on peut dire ? » (<i>Question de rappel M</i>)	D2V1002m
355	Maîtresse : écrit au tableau. (<i>Fixation des acquis M</i>)	D3V1604m
356	Maîtresse : « oui » (<i>Désigne élève M</i>)	D1V203bm
357	Elève : « lequel » (<i>Réponse E</i>)	D1V203be D2V1002ae
358	Maîtresse : écrit « lequel » et dit, « ensuite ? » (<i>Question de rappel M</i>)	D2V1002m
359	Maîtresse : « oui » (<i>désigne élève M</i>)	D1V203bm
360	Elève : « laquelle » (<i>Réponse E</i>)	D1V203be D2V1002ae
361	Maîtresse : « laquelle c'est, c'est ...? » (<i>Question de rappel M</i>)	D2V1002m
362	Elèves : « féminin singulier » (<i>Réponse Els</i>)	D1V203be D2V1002ae
363	Maîtresse : écrit au tableau (<i>Fixation des acquis M</i>)	D3V1604m
364	Maîtresse : « laquelle, féminin... » (<i>Fixation des acquis M</i>)	D3V1604m
365	Elèves : « singulier » (<i>Réponse E</i>)	D2V1002ae
366	Maîtresse : « ensuite » (<i>Question de rappel M</i>)	D2V1002m
367	Elève : « lesquels » (<i>Réponse E</i>)	D2V1002ae
368	Maîtresse : « lesquels c'est... ? » (<i>Question de rappel M</i>)	D2V1002m

369	Elèves : «... masculin pluriel » <i>(Réponse Els)</i>	D2V1002ae
370	Maîtresse : écrit au tableau <i>(Fixation des acquis M)</i>	D3V1604m
371	Maîtresse : « féminin singulier c'est... » <i>(Question de rappel M)</i>	D2V1002m
372	Elèves : « ...laquelle » <i>(réponse Els)</i>	D2V1002ae
373	Maîtresse : « c'est très bien, on va voir ça » <i>(Renforcement positif M)</i>	D2V1301m
374	Maîtresse : « C'est compris ? qui n'a pas compris la leçon ? » <i>(Question de vérification M)</i>	D2V1004m
375	Maîtresse : « on peut aller ? » <i>(Question de vérification M)</i>	D2V1004m
376	Elèves : « oui » <i>(Réponse Els)</i>	D2V1004ae
377	Elèves : font rentrer un tableau mobile <i>(Utilisation tableau Els)</i>	D3V12V04e
482	Maîtresse : « poser ça comme ça. » <i>(Utilisation tableau M)</i>	D3V1201m
483	Elèves : prennent leurs cahiers et ardoises <i>(règle de travail E)</i>	D2V404ae
484	Maîtresse : « qui lit au tableau ? » <i>(Sollicitation M)</i>	D1V201m
485	Maîtresse : « Francine » <i>(désigne élève par son nom M)</i>	D1V203am
486	Maîtresse : « tout le monde voit au tableau ? » <i>(Attention M)</i>	D2V1601m
487	Elèves : « oui » <i>(Réponse Els)</i>	D2V1601ae
488	Francine : « Exercice : remplace les points par les pronoms relatifs qui conviennent : 1) la femme... allait au marigot 5) l'arbre sous lequel.. » <i>(Consigne d'application M)</i>	D3V702m
489	Maîtresse : change la phrase N°5 <i>(Consigne d'application M)</i>	D3V702m
490	Maîtresse : « exercice. Remplace les points par les pronoms relatifs qui conviennent : 1) la femme...montait la côte pour aller au marigot. 2) le malade ... sommes allés visiter est sorti hier. 3) L'enfant... la mère est partie n'avait pas ...4) l'arbre sous...se tient ...5) le train ...doit prendre.. » <i>(Consigne d'application M)</i>	D3V702m
491	Maîtresse : « On ne recopie pas toute la phrase. On recopie la consigne, on met le numéro de la phrase et le pronom qui convient » <i>(règle de travail M)</i>	D2V404m
492	Maîtresse : « on est d'accord ? » <i>(règle de travail M)</i>	D2V404m
493	Maîtresse : « on n'écrit pas toute la phrase » <i>(règle de travail M)</i>	D2V404m

494	Maîtresse : « vous avez trois minutes » (<i>durée M</i>)	D2V1701m
495	Maîtresse : « On ne recopie pas toute la phrase, on met le numéro et le pronom qui convient » (<i>règle de travail M</i>)	D2V404m
496	Maîtresse : « ça peut aller ? » (<i>règle de travail M</i>)	D2V404m
497	Elèves : font l'exercice (<i>Application E</i>)	D2V1601ae
498	Maîtresse : écrit le résumé au tableau. (<i>Fixation acquis M</i>)	D3V1604m
499	Maîtresse : « qui n'a pas encore fini ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
500	Maîtresse : « Soré » (<i>désignation élève par son nom M</i>)	D1V203am
501	Maîtresse : « qui n'a pas encore fini ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
502	Maîtresse : « On n'a pas dit de recopier toute la phrase, on met le numéro de la question et on met... » (<i>règle de travail M</i>)	D2V404m
503	Maîtresse : « attends » (<i>aide M</i>)	D3V1401m
504	Maîtresse : « quels sont ceux qui n'ont pas encore fini ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
505	Maîtresse : « posez vos bics, les mains sur la tête » (<i>règle de travail M</i>)	D2V404m
506	Maîtresse : « tu lis d'abord » (<i>règle de travail M</i>)	D2V404m
507	Maîtresse : « prends le chiffon » (<i>règle de travail M</i>)	D2V404m
508	Elève : « Exercice : remplace les » (<i>Activité E</i>)	D2V1601ae
509	Elève : transforme la consigne en réponse (<i>Activité E</i>)	D2V1601ae
510	Elève : écrit « qui » à la place des pointillés de la première phrase (<i>Activité E</i>)	D2V1601ae
511	Maîtresse : « interroge » (<i>désigne élève M</i>)	D1V203bm
512	Elève : remet la craie à une fille (40 :39) (<i>désigne E</i>)	D2V1601ae
513	Elèves : s'interroge à tour de rôle pour corriger les exercices (<i>distribution de la parole à tour de rôle E</i>)	D1V202e
514	Maîtresse : « on suit ! » (<i>Attention M</i>)	D2V1601m
515	Maîtresse : « Qui a tout trouvé ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m

516	Maîtresse : « montrer ceux qui ont tout trouvé, il ne faut pas mentir hein ! » (<i>règle de travail M</i>)	D2V404m
517	Maîtresse : « Il faut bien tenir. Aïcha ! il faut bien tenir » (<i>règle de travail M</i>)	D2V404m
518	Maîtresse : passe dans les rangées et vérifie les productions des élèves (<i>déplacement M</i>)	D2V202m
519	Maîtresse : « Isabelle tu n'a pas un bic bleu ? » (<i>écoute attentive des élèves M</i>)	D2V501m
520	Maîtresse : « ceux qui ont trouvé tout, c'est très bien » (<i>Renforcement positif M</i>)	D2V1301m
521	Maîtresse : « Qui a trouvé 4 ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
522	Maîtresse : « On montre ! » (<i>règle de travail M</i>)	D2V404m
523	Elèves : lèvent leur cahiers et ardoises (<i>Règle de travail E</i>)	D2V404ae
524	Maîtresse : « C'est très bien ! » (<i>Renforcement positif M</i>)	D2V1301m
525	Maîtresse : « ceux qui ont trouvé 3 » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
526	Maîtresse : « ceux qui ont trouvé 5,4,3 levez » (<i>règle de travail M</i>)	D2V404m
527	Maîtresse : « 5,4,3 levez » (<i>règle de travail M</i>)	D2V404m
528	Maîtresse : « Il faut commencer à compter Oualy » (<i>Désigne élève par son nom M</i>)	D1V203am
529	Elèves : Compte à tour de rôle jusqu'à 82 (<i>distribution de la parole à tour de rôle E</i>)	D1V202e
530	Maîtresse : « Donc 82 sur 91 » (<i>Synthèse M</i>)	D3V1601m
531	Maîtresse : « C'est bon non ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
532	Maîtresse : « Qui n'a rien trouvé ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
533	Elèves : brouhaha (<i>bruit confus E</i>)	D1V402e
534	Maîtresse : « donc vous avez compris la leçon ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
535	Elèves : « oui ! » (<i>Réponse Els</i>)	D2V1004ae
536	Maîtresse : « ça veut dire que si on fait un devoir c'est 10 sur 10 ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
537	Elèves : « oui ! 20 » (<i>Réponse Els</i>)	D2V1004ae

538	Maîtresse : « 20 sur 20 ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
539	Elèves : « oui ! » (<i>Réponse Els</i>)	D2V1004ae
540	Maîtresse : « Après on va faire un devoir même si c'est pas aujourd'hui »	
541	Maîtresse : « ça peut aller ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
542	Elèves : « Oui ! » (<i>Réponse Els</i>)	D2V1004ae
47 ^{ème} minute 543	Maîtresse : complète le résumé au tableau (<i>Fixation acquis M</i>)	D3V1604m
544	Maîtresse : « Qui reprend, qu'est-ce que le pronom relatif ? » (<i>fait faire le résumé par les élèves M</i>)	D3V1602m D1V201m
545	Elèves : « moi madame ! » (<i>intérêt E</i>)	D1V201be
546	Maîtresse : « oui » (<i>désigne élève M</i>)	D1V203bm
547	Elève : « le pronom relatif remplace le nom » (<i>Résumé E</i>)	D3V1601e
548	Maîtresse : « Fayçal » (<i>désigne élève par son nom M</i>)	D1V203am
549	Fayçal : « le pronom relatif remplace le nom » (<i>Résumé E</i>)	D3V1601e
550	Maîtresse : « Il faut faire répéter Fayçal » (<i>désigne élève par son nom M</i>)	D1V203am
551	Maîtresse : « Quels sont ceux qui bavardent là ? » (<i>Rappel à l'ordre M</i>)	D2V502m
552	Elèves : brouhaha (<i>bruit confus E</i>)	D1V402e
553	Maîtresse : « le nom ou le pronom qu'il remplace est son... ? » (<i>fait faire le résumé par les élèves M</i>)	D3V1602m
554	Elèves : « son antécédent » (<i>résumé E</i>)	D3V1602e
555	Maîtresse : « On lève le doigt » (<i>règle de travail M</i>)	D2V404m
556	Maîtresse : « N... » (<i>Désigne élève M</i>)	D1V203bm
557	N : « Le nom ou le pronom qu'il remplace est son antécédent » (<i>réponse E</i>)	D1V203be
558	Maîtresse : « il faut faire répéter » (<i>désigne M</i>)	D1V202m
559	Elèves : répètent à tour de rôle. (<i>Répétition Els</i>)	D3V1606e
560	Maîtresse : « Mais c'est qui ça ? C'est qui ? » Enervée (<i>climat négatif M</i>)	D1V401m D2V502m
561	Maîtresse : « On suit au tableau » (<i>Attention M</i>)	D2V901m
562	Elève : lit le résumé (<i>acquis E</i>)	D3V1606e

563	Elève : lecture par un deuxième élève (<i>acquis E</i>)	D3V1606e
564	Maîtresse : « ça peut aller ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
53 ^{ème} minute 565	Maîtresse : « Ok debout ! » (<i>Règle de travail M</i>)	D2V404m
566	Maîtresse : « Quel chant ? » (<i>Chant M</i>)	D1V301m
567	Maîtresse : « Oui ! » (<i>désigne élève E</i>)	D1V203bm
568	Elève : « les 3 camarades » (<i>Chant E</i>)	D1V301e
569	Maîtresse : « les trois camarades, 1, 2,3 ! » (<i>Chant M</i>)	D1V301m
570	Maîtresse : Chante avec les élèves (<i>Chant M</i>)	D1V301m

Photo9 :capture d'écran de séance de grammaire en classe de CMI à Saaba B



<u>Déroulé de la séance</u>		
Circonscription d'éducation		BOULMIOUGO U
Ecole de		10_Sogpelcé
Classe de		CM1
Effectif des élèves		70
Séance/activité		grammaire
Titre de la leçon		Le pronom démonstratif
Références de l'enregistrement vidéo		Annexe 12
Date		10 avril 2013
Temps/ numéro de l'acte	Transcriptions <u>des activités (et de leurs contenus)</u> du maître et des élèves, et des événements et attitudes qui les accompagnent (dans l'ordre où ils se produisent et sont observés selon le déroulement de la vidéo)	Code
1 ère minute 01	Maîtresse : « qui va me donner des pronoms possessifs ? » (<i>Question de rappel M</i>)	D3V501m
02	Maîtresse : « oui » (<i>désigne élève M</i>)	D1V203bm
03	Elève : « La vôtre » (<i>Réponse E</i>)	D3V501ae
04	Maîtresse : « la vôtre » (<i>synthèse M</i>)	D3V1601m
05	Maîtresse : « oui » (<i>désigne élève M</i>)	D1V203bm
06	Elève : « la nôtre » (<i>Réponse E</i>)	D3V501ae
07	Maîtresse : « La nôtre » (<i>synthèse M</i>)	D3V1601m
08	Maîtresse : « Oui » (<i>désigne élève M</i>)	D1V203bm
09	Elève : « La leur » (<i>Réponse E</i>)	D3V501ae
10	Maîtresse : « la leur » (<i>synthèse M</i>)	D3V1601m
11	Maîtresse : « oui » (<i>désigne élève M</i>)	D1V203bm
12	Elève : « la sienne » (<i>Réponse E</i>)	D3V501ae
13	Maîtresse : « la sienne » (<i>synthèse M</i>)	D3V1601m
14	Maîtresse : « oui » (<i>désigne élève M</i>)	D1V203bm
15	Elève : « la tienne » (<i>Réponse E</i>)	D3V501ae
16	Maîtresse : « la tienne » (<i>synthèse M</i>)	D3V1601m
17	Maîtresse : « oui » (<i>désigne élève M</i>)	D1V203bm
18	Elève : « les leurs » (<i>Réponse E</i>)	D3V501ae

19	Maîtresse : indexe un élève <i>(désigne élève M)</i>	D1V203bm
20	Elève indexé : « les leurs » <i>(Réponse E)</i>	D3V501ae
21	Maîtresse : « levez seulement le doigt je vous vois ; restez assis » <i>(Règle de travail M)</i>	D2V404m
22	Maîtresse : « félicité » <i>(désigne élève par son nom M)</i>	D1V203am
23	Félicité : « les leurs » <i>(Réponse E)</i>	D3V501ae D1V203ae
24	Maîtresse : « Les leurs » <i>(synthèse M)</i>	D3V1601m
25	Maîtresse : « C'est bien, ça va » <i>(Renforcement positif M)</i>	D2V1301m
26	Maîtresse : « voilà un petit exercice au tableau. Vous allez remplacer par le pronom possessif qui convient » <i>(Consigne d'application M)</i>	D3V702m
27	Maîtresse : « vous allez remplacer le pronom possessif qui convient » <i>(Consigne d'application M)</i>	D3V702m
28	Maîtresse : « ça va ? » <i>(Question de vérification M)</i>	D2V1004m
29	Elèves : « oui » <i>(Réponse Els)</i>	D2V1004ae
30	Maîtresse : « voilà » <i>(Renforcement positif M)</i>	D1V306m
31	Maîtresse : lecture du texte « les enfants qui sont partis seront punis ». <i>(Lecture M)</i>	D3V702m
32	Maîtresse : « vous remplacez les enfants par un pronom possessif » <i>(Consigne d'application M)</i>	D3V702m
33	Maîtresse : lecture « c'est (cette chose) que j'avais dite » <i>(Exercice M)</i>	D3V702m
34	Maîtresse : « remplacez « cette chose » par un pronom possessif » <i>(Consigne d'application M)</i>	D3V702m
35	Maîtresse : « le 1 là, c'est un pronom possessif qu'il faut mettre ici. Vous écrivez sur les ardoises ou bien sur les brouillons 1 et vous mettez le pronom possessif qui convient » <i>(Consigne d'application M)</i>	D3V702m D3V1204m
36	Maîtresse : « ça va ? » <i>(Question de vérification M)</i>	D2V1004m
37	Elève : « oui » <i>(Réponse Els)</i>	D2V1004ae
38	Maîtresse : « Le 2 là aussi, vous mettez 2 et vous mettez le pronom possessif qui convient » <i>(Consigne d'application M)</i>	D3V702m
39	Maîtresse : « ça va ? » <i>(Question de vérification M)</i>	D2V1004m
40	Elèves : « oui » <i>(Réponse Els)</i>	D2V1004ae
41	Maîtresse : « rapidement » <i>(Incitation M)</i>	D2V1601m
42	Brouhaha venant hors de la classe <i>(événement perturbateur)</i>	D0V203m

43	Elèves : écrivent dans leurs cahiers (<i>Exercice M</i>)	D2V1601ae
44	Maîtresse : « je n'ai pas dit de recopier toute la phrase. Vous mettez 1 et vous mettez le pronom possessif qui convient » (<i>Consigne d'application M</i>)	D3V702m
45	Maîtresse : « ça va, c'est fini ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
46	Elèves : « oui » (<i>Réponse Els</i>)	D2V1004ae
47	Maîtresse : « pose on va corriger » (<i>Règle de travail M</i>)	D2V404m
48	Maîtresse : « qui vient au tableau ? » (<i>Sollicitation M</i>)	D1V201m
49	Elèves : quelques élèves lèvent les doigts (<i>mains levées</i>)	D1V201be
50	Maîtresse : « Qui vient ? » (<i>Sollicitation M</i>)	D1V201m
51	Maîtresse : « Hélène » (<i>désigne élève par son nom M</i>)	D1V203am
52	Maîtresse : « Dis d'abord on va voir si c'est juste » (<i>Règle de travail M</i>)	D1V404m
53	Hélène : « Je remplace les mots entre parenthèses. Les enfants qui sont partis seront punis. Les leurs qui sont partis seront punis ». (<i>Réponse E</i>)	D1V203ae D2V1601ae
54	Maîtresse : « vous là allez-y loin ! » (<i>Rappel à l'ordre M</i>)	D2V502m
55	Maîtresse : « les leurs ! » (<i>synthèse M</i>)	D3V1601m
56	Maîtresse : « c'est bien » (<i>Renforcement positif M</i>)	D2V1301m
57	Maîtresse : « qui d'autre ? » (<i>Sollicitation M</i>)	D1V201m
58	Maîtresse : indexe un élève sans le nommer (<i>désigne élève M</i>)	D1V203bm
59	Elève : vient au tableau (<i>déplacement E</i>)	D2V202e
60	Maîtresse : « on se dépêche » (<i>Stimulation M</i>)	D1V201m
61	Elève : « c'est cette chose que j'avais dite » (<i>Réponse E</i>)	D1V203be
62	Maîtresse : « c'est cette sienne que j'avais dite » (<i>Synthèse M</i>)	D3V1005m
63	Maîtresse : « cette quoi ? » (<i>Question de connaissance M</i>)	D2V1001m
64	Maîtresse : « on a cité les pronoms possessifs tout de suite. C'est suivi d'un article » (<i>Aide M</i>)	D3V1401m
65	Elève : « c'est la sienne que j'avais dite » (<i>Réponse E</i>)	D1V203be D2V1001ae
66	Maîtresse : « c'est la sienne que j'avais dite » (<i>synthèse M</i>)	D3V1601m
67	Maîtresse : « ça va, il faut effacer et tu écris » (<i>Fixation acquis E</i>)	D3V1604e
68	Maîtresse : « C'est bien » (<i>Renforcement positif M</i>)	D2V1301m
69	Maîtresse : « ici là ce n'est pas la sienne seulement. Ça peut être aussi la mienne, ça peut être aussi la tienne » Contenu épistémique des notions révisées	D2V1202m

70	Maîtresse : « quels sont ceux qui ont trouvé ? » (<i>question de vérification M</i>)	D2V1004m
71	Maîtresse : « on montre » (<i>Règle de travail M</i>)	D2V404m
72	Maîtresse : « ceux qui ont tout trouvé, c'est très bien » (<i>Renforcement positif M</i>)	D2V1301m
73	Maîtresse : « ceux qui n'ont pas trouvé corrigez. » (<i>Règle de travail M</i>)	D2V404m
74	Elèves : corrigent (<i>observance règle de travail Els</i>)	D2V404ae
75	Maîtresse : consulte ses documents sur le bureau (<i>utilisation matériel didactique</i>)	D3V1204m
76	Grand bruit venant de dehors (<i>événement perturbateur M</i>)	D0V203m
9 ^{ème} minutes 77	Maîtresse : « Lisez ici. Donc aujourd'hui nous allons voir encore les pronoms. Il y a beaucoup beaucoup de pronoms. Nous avons vu les pronoms possessifs » (<i>Présentation compétence M</i>)	D2V801m
78	Maîtresse : « quels pronoms nous avons vu encore ? » (<i>Question de rappel M</i>)	D2V1002m
79	Maîtresse : désigne du doigt (<i>désigne élève M</i>)	D1V203bm
80	Elève : « les pronom personnels » (<i>Réponse E</i>)	D2V1002ae
81	Maîtresse : « Donc aujourd'hui nous allons travailler sur les pronoms » (<i>Présentation compétence M</i>)	D2V801m
82	Maîtresse : « Pour cela vous allez bien écouter la leçon et essayer de comprendre » (<i>Attention des élèves M</i>)	D2V901m
83	Maîtresse : « lisez ces deux phrases silencieusement » (<i>Consigne donnée dans le silence M</i>)	D3V601m
84	Maîtresse : « l'affaire fut portée devant qui ? » (<i>Question M</i>)	D2V2101m
85	Maîtresse : « oui » (<i>désigne élève M</i>)	D1V203bm
86	Elève : « l'affaire fut portée devant le juge » (<i>Réponse E</i>)	D2V2101ae
87	Maîtresse : « Il faut parler fort » (<i>Encouragement M</i>)	D1V202m
88	Elève : « l'affaire fut portée devant le juge » (<i>Réponse E</i>)	D2V2101ae
89	Maîtresse : « bien ! » (<i>Renforcement positif M</i>)	D2V1301m
90	Maîtresse : « et qu'est-ce que celui-ci fait ? » (<i>Question M</i>)	D2V2101m
91	Elèves : plusieurs élèves lèvent le doigt (<i>mains levées E</i>)	D2V2101ae
92	Elève : « celui-ci s'adressa aux marchands » (<i>Réponse E</i>)	D2V2101ae
93	Maîtresse : « celui-ci s'adressa aux ... marchands » (<i>Synthèse M</i>)	D3V1601m
94	Maîtresse : « et l'homme, que fait-il ? » (<i>Question M</i>)	D2V2101m

95	Maîtresse : « Et l'homme, que fait-il ? » <i>(Question M)</i>	D2V2101m
96	Elèves : lèvent les doigts <i>(mains levées E)</i>	D2V2101ae
97	Maîtresse : « Au fond là-bas, Mariam » <i>(désigne élève par son nom M)</i>	D1V203am
98	Mariam : ... <i>(Réponse E)</i>	D1V203ae
99	Maîtresse : du ba... <i>(synthèse M)</i>	D3V1601m
100	Maîtresse : « Et que font ceux-ci ? » <i>(Question M)</i>	D2V2101m
101	Maîtresse : « Boro » <i>(désigne élève par son nom M)</i>	D1V203am
102	Boro : « Ceux-ci... les plants » <i>(Réponse E)</i>	D1V203ae D2V2101ae
103	Maîtresse : « c'est bien ». <i>(Renforcement positif M)</i>	D2V1301m
104	Maîtresse : « Bien qui va lire ? » <i>(Sollicitation M)</i>	D1V201m
105	Maîtresse : « Eudoxie » <i>(désigne élève par son nom M)</i>	D1V203am
106	Eudoxie : « L'affaire fut portée devant le juge... » <i>(Réponse E)</i>	D1V203be
107	Maîtresse : « très bien » <i>(Renforcement positif M)</i>	D2V1301m
108	Maîtresse : « toi Ferdinand » <i>(désigne élève par son nom M)</i>	D1V203am
109	Ferdinand : « l'affaire... » <i>(Réponse E)</i>	D1V203be
110	Maîtresse : « celui-ci... regarde la terminaison, il faut bien lire » <i>(Encouragement M)</i>	D1V202m
111	Ferdinand : « celui-ci... » <i>(Réponse E)</i>	D1V203ae
112	Maîtresse : « c'est bien » <i>(Renforcement positif M)</i>	D2V1301m
113	Maîtresse : « Sérémé, lit » <i>(désigne élève par son nom M)</i>	D1V203am
114	Sérémé : « l'affaire... » <i>(Réponse E)</i>	D1V203ae
115	Maîtresse : « devant le juge » <i>(aide M)</i>	D3V1401m
116	Sérémé : « devant le juge... » <i>(Réponse E)</i>	D1V203ae
117	Maîtresse : « diva... » <i>(aide M)</i>	D3V1401m
118	Elève : « divagé » <i>(Réponse E)</i>	D1V203be
119	Maîtresse : « divaguer » <i>(Correction erreur M)</i>	D3V1301m
120	Elève : « divaguer... » <i>(Réponse E)</i>	D3V1301e
121	Maîtresse : « c'est très bien » <i>(Renforcement positif M)</i>	D2V1301m
122	Maîtresse : lecture du texte <i>(lit M)</i>	D3V1201m
123	Maîtresse : « Nous allons observer la première phrase » <i>(Règle de travail M)</i>	D2V404m
124	Maîtresse : « Qui va bien lire encore la première phrase ? » <i>(Sollicitation M)</i>	D1V201m

125	Maîtresse : « Basile » (<i>désigne élève par son nom M</i>)	D1V203am
126	Basile : lecture de la phrase (<i>Réponse E</i>)	D1V203be
127	Maîtresse : « celui-ci s'adressa devant...s'adressa aux marchands » (<i>synthèse M</i>)	D3V1601m
128	Maîtresse : « très bien ! » (<i>Renforcement positif M</i>)	D2V1301m
129	Maîtresse : « Quels sont les noms qu'on a dans cette phrase ? » (<i>Question M</i>)	D2V2101m
130	Maîtresse : « quels sont les noms qu'on peut voir dans cette phrase ? » (<i>Question M</i>)	D2V2101m
131	Elèves : plusieurs lèvent le doigt (<i>mains levées E</i>)	D2V2101ae
132	Maîtresse : « tu vas sortir Abasse ! » (<i>rappel à l'ordre M</i>)	D2V502m
133	Maîtresse : « toi ! » (<i>désigne élève M</i>)	D1V203bm
134	Elève : « marchands » (<i>Réponse E</i>)	D1V203be D2V2101ae
135	Maîtresse : « marchands » (<i>Synthèse M</i>)	D3V1601m
136	Maîtresse : « Marchands c'est un nom » (<i>Synthèse M</i>)	D3V1601m
137	Maîtresse : « oui ! Rita » (<i>désigne élève par son nom M</i>)	D1V203am
138	Rita : « juge » (<i>réponse E</i>)	D1V203ae
139	Maîtresse : « Juge, le juge, juge aussi c'est un nom » (<i>synthèse M</i>)	D3V1601m
140	Maîtresse : « oui, toi ! » (<i>Désigne élève M</i>)	D1V203bm
141	Elève : « affaire » (<i>Réponse E</i>)	D1V203be D2V2101ae
142	Maîtresse : « On va rester... oui ! Affaire » (<i>Synthèse M</i>)	D3V1601m
143	Maîtresse : « très bien » (<i>Renforcement positif M</i>)	D2V1301m
144	Maîtresse : « nous avons combien de noms dans la première phrase ? » (<i>question de synthèse M</i>)	D2V1007m
145	Elèves : presque tous lèvent le doigt, debout en criant moi ! (<i>mains levées E</i>)	D2V1007ae
146	Maîtresse : « X » (<i>Désigne M</i>)	D1V203bm
147	X : « nous avons trois noms » (<i>Réponse E</i>)	D2V1007ae D1V203be
148	Maîtresse : « nous avons trois noms » (<i>Synthèse M</i>)	D3V1601m
149	Maîtresse : « très bien » (<i>Renforcement positif M</i>)	D2V1301m

150	Maîtresse : « Nous avons, affaire, juge et marchands. Donc nous allons, on dit ici, l'affaire fut portée devant le juge. Celui-ci s'adressa aux marchands » (<i>Synthèse M</i>)	D3V1601m
151	Maître Adjoint : Mise d'un texte au tableau (<i>Fixation des acquis M</i>)	D3V1604m
152	Maîtresse : « Qui est-ce qui s'adressa au marchands ? » (<i>Question de synthèse M</i>)	D2V1007m
153	Maîtresse : « Qui est-ce qui s'adressa au marchands ? » (<i>Question de synthèse M</i>)	D2V1007m
154	Maîtresse : « toi ! » (<i>Désigne élève M</i>)	D1V203bm
155	Elève : « c'est celui-ci » (<i>Réponse E</i>)	D2V1007ae D1V203be
156	Maîtresse : « c'est celui-ci » (<i>Synthèse M</i>)	D3V1601m
157	Maîtresse : souligne celui-ci au tableau (<i>Fixation acquis M</i>)	D3V1604m
158	Maîtresse : « maintenant celui-ci, quel est son rôle dans cette phrase là, ça fait quoi ? » (<i>Question de connaissance M</i>)	D2V1001m
159	Maîtresse : relecture de la phrase (<i>lit M</i>)	D2V1001m
160	Maîtresse : « qu'est-ce qu'on a fait et on a mis celui-ci ? » (<i>Question de connaissance M</i>)	D2V1001m
161	Maîtresse : « oui toi ! » (<i>désigne élève M</i>)	D1V203bm
162	Elève : « celui-ci... » (<i>réponse E</i>)	D2V1001be
163	Maîtresse : « fort ! » (<i>encouragement M</i>)	D1V202m
164	Elève : « » (<i>absence de réponse E</i>)	D2V1001ce
165	Maîtresse : « qui va l'aider ? » (<i>Sollicitation M</i>)	D1V201m
166	Maîtresse : « oui toi ! » (<i>désigne élève M</i>)	D1V203bm
167	Elève : « celui-ci remplace l'affaire » (<i>Réponse E</i>)	D2V1001be
168	Maîtresse : « très bien ! » (<i>renforcement positif M</i>)	D2V1301m
169	Maîtresse : « est-ce que celui-ci remplace « l'affaire » ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
170	Maîtresse : « oui toi ! » (<i>désigne élève M</i>)	D1V203bm
171	Elève : « celui-ci remplace le juge » (<i>Réponse E</i>)	D2V1001ae D2V1004ae
172	Maîtresse : « celui-ci remplace « le juge », ici c'est le juge qui s'adressa au marchand » (<i>Synthèse M</i>)	D3V1601m

173	Maîtresse : regardez bien la phrase. l'affaire fut portée devant le juge. On pouvait dire encore, « le juge s'adressa au marchand. Maintenant on allait avoir deux mots, le mot « juge » là deux fois dans la phrase. Voilà pourquoi on a remplacé le deuxième là par un pronom » (<i>Explication M</i>)	D2V1201m
174	Maîtresse : « ça va ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
175	Maîtresse : « maintenant celui-ci là, vous avez dit que ça remplace le nom « juge », c'est un pronom. » (<i>Explication M</i>)	D2V1201m
176	Maîtresse : « C'est ça ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
177	Elèves : « oui » (<i>Réponse E</i>)	D2V1004ae
178	Maîtresse : « maintenant qu'est-ce que c'est, c'est quel pronom ? » (<i>Question de connaissance M</i>)	D2V1001m
179	Elèves : lèvent les doigts (<i>mains levées E</i>)	D2V1004ae
180	Maîtresse : « toi » (<i>désigne élève M</i>)	D1V203bm
181	Elève : « c'est un pronom démonstratif » (<i>Réponse E</i>)	D2V1004ae
182	Maîtresse : « C'est un pronom démonstratif » (<i>synthèse M</i>)	D3V1601m
183	Maîtresse : écrit au tableau (<i>Fixation acquis M</i>)	D3V1604m
184	Elèves : commencent à écrire dans les cahiers (<i>fixation acquis E</i>)	D3V1604e
185	Maîtresse : « un pronom démonstratif, un pronom démonstratif » (<i>Répétition M</i>)	D3V1606m
186	Maîtresse : « toi » (<i>désigne élève M</i>)	D1V203bm
187	Maîtresse : interroge 6 élèves (<i>désigne élève M</i>)	D1V203bm
188	Maîtresse : fait répéter ceux qui prononcent mal (<i>Répétition M</i>)	D3V1606m
189	Maîtresse : « c'est un pronom démonstratif parce que ça remplace un nom » (<i>Explication M</i>)	D2V1201m
190	Maîtresse : « maintenant regardez, ça remplace quel genre de nom ? est-ce qu'on connaît le nom qu'il remplace ? est-ce qu'on connaît le nom qu'il remplace ? ou bien on ne connaît pas le nom qu'il remplace là ? » (<i>Question de connaissance M</i>)	D2V1001m
191	Elèves : « oui on connaît » (<i>Réponse E</i>)	D2V1001ae
192	Maîtresse : « où ça y est ? c'est quel nom ? » (<i>Question de connaissance M</i>)	D2V1001m
193	Elèves : « le juge » (<i>Réponse E</i>)	D2V1001ae

194	Maîtresse : « Le juge, on montre, on montre le juge là même. L'affaire fut portée devant le juge. Celui-ci, ça veut dire qu'il montre le... juge » (<i>Explication M</i>)	D2V1201m
195	Maîtresse : « ça va ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
196	Maîtresse : « Il montre le nom qu'il remplace » (<i>Explication reformulée M</i>)	D2V1202m
197	Maîtresse : On va venir maintenant dans la deuxième phrase (<i>Règle de travail M</i>)	D2V404m
198	Maîtresse : « l'homme laisse les animaux divaguer. Ceux-ci broutent les plantes » (<i>lit M</i>)	D3V1201m
199	Maîtresse : « Est-ce que dans ces deux phrases, nous avons un pronom ? est-ce que nous avons un pronom ? » (<i>Question de connaissance M</i>)	D2V1001m
200	Elèves : plusieurs lèvent les doigts (<i>mains levées Els</i>)	D2V1001ae
201	Maîtresse : X (<i>désigne élève M</i>)	D1V203bm
202	X : « on a un pronom » (<i>Réponse E</i>)	D2V1001ae D1V203be
203	Maîtresse : « il y a un pronom, où est le pronom ? » (<i>Question de connaissance M</i>)	D2V1001m
204	X : « ceux-ci » (<i>Réponse E</i>)	D2V1001ae
205	Maîtresse : « ceux-ci » (<i>synthèse M</i>)	D3V1601m
206	Maîtresse : « très bien » (<i>Renforcement positif M</i>)	D2V1301m
207	Maîtresse : « ceux-ci aussi remplace quel nom ? » (<i>Question de connaissance M</i>)	D2V1001m
208	Elèves : plusieurs lèvent les doigts (<i>mains levées E</i>)	D2V1001ae
209	Maîtresse : « ceux-ci, ça remplace quel nom ? » (<i>Question de connaissance M</i>)	D2V1001m
210	Maîtresse : « et les autres ? » (<i>Encouragement prise de parole M</i>)	D1V202m
211	Maîtresse : « toi ! » (<i>désigne élève M</i>)	D1V203bm
212	Elève : « ceux-ci remplace les animaux » (<i>Réponse E</i>)	D2V1001ae
213	Maîtresse : « ceux-ci remplace les animaux ; ce sont les animaux qui broutent les plantes » (<i>synthèse M</i>)	D3V1601m
214	Maîtresse : « ça va ? mais est-ce qu'on connaît le nom qu'il remplace, est-ce qu'on connaît ? » (<i>Question de connaissance M</i>)	D2V1001m

215	Maîtresse : « oui toi ! » <i>(désigne élève M)</i>	D1V203bm
216	Elèves : « oui on connaît » <i>(Réponse Els)</i>	D2V1001ae
217	Maîtresse : « où est le nom ? » <i>(Question de connaissance M)</i>	D2V1001m
218	Élèves : « Animaux » <i>(Réponse Els)</i>	D2V1001ae
219	Maîtresse : « Animaux, très bien ! » <i>(Renforcement positif M)</i>	D2V1301m
220	Maîtresse : « ça veut dire qu'ici aussi, ça montre le nom qu'il remplace ; c'est quels animaux ? les animaux, ça montre les animaux » <i>(Explication M)</i>	D2V1201m
221	Maîtresse : « Donc ici aussi on peut dire que c'est quel pronom ? » <i>(Question de rappel M)</i>	D2V1002m
222	Maîtresse : « oui » <i>(désigne élève M)</i>	D1V203bm
223	Elève : « c'est un pronom démonstratif » <i>(Réponse E)</i>	D1V203be D2V1002ae
224	Maîtresse : « c'est un pronom démonstratif » <i>(synthèse M)</i>	D3V1601m
225	Maîtresse : « regardez les animaux, quel est le nombre d'animaux ici ? » <i>(Question de recherche M)</i>	D2V1006m
226	Maîtresse : « le nombre d'animaux ? » <i>(Question de recherche M)</i>	D2V1006m
227	Maîtresse : Reine <i>(Désigne élève par son nom m)</i>	D1V203am
228	Reine : « Il y a plusieurs animaux » <i>(Réponse E)</i>	D1V203ae D2V1006ae
229	Maîtresse : « il y a plusieurs ... animaux » <i>(synthèse M)</i>	D3V1601m
230	Maîtresse : « vous voyez ici le pronom démonstratif aussi est au...au pluriel ; si c'était Un seul animal on allait dire quoi ? » <i>(Question de connaissance M)</i>	D2V1001m
231	Maîtresse : « oui » <i>(désigne M)</i>	D1V203bm
232	Elève : « celui-ci » <i>(réponse E)</i>	D2V1001ae
233	Maîtresse : « celui...ci ! » <i>(synthèse M)</i>	D3V1601m
234	Maîtresse : « très bien » <i>(Renforcement positif M)</i>	D2V1301m
235	Maîtresse : « donc quand c'est au pluriel aussi, le pronom démonstratif aussi change » <i>(apport M)</i>	D2V1201m
236	Maîtresse : « si c'est au singulier, mettez le pronom démonstratif au singulier ; quand c'est au pluriel vous le mettez aussi au pluriel » <i>(explication M)</i>	D2V1201m
237	Maîtresse : « maintenant est-ce que vous connaissez d'autres pronoms démonstratif ? » <i>(Question de connaissance M)</i>	D2V1001m

238	Maîtresse : « nous avons déjà 2 ici. Nous avons celui-ci, nous avons ceux-ci. » (<i>synthèse M</i>)	D3V1601m
239	Maîtresse : « Est-ce que vous connaissez d'autres pronom démonstratifs ? » (<i>Question de connaissance M</i>)	D2V1001m
240	Elève : « moi ! » (<i>Participation E</i>)	D1V201ce
241	Maîtresse : « je vais revenir encore, regardez, celui-ci ça remplace le nom « juge » (<i>explication M</i>)	D2V1202m
242	Maîtresse : « Quel est le genre de juge ? » (<i>Question de connaissance M</i>)	D2V1001m
243	Maîtresse : « toi ! » (<i>désigne M</i>)	D1V203bm
244	Elève : « genre masculin » (<i>réponse E</i>)	D2V1001ae
245	Maîtresse : « et si on remplace ici le juge là par la maîtresse on allait dire quoi ? » (<i>Question de connaissance M</i>)	D2V1001m
246	Elèves : plusieurs doigts en l'air (<i>mains levées Els</i>)	D2V1001ae
247	Maîtresse : « on change le mot juge, on met maîtresse » (<i>Question de connaissance M</i>)	D2V1001m
248	Maîtresse : « toi ! » (<i>désigne M</i>)	D1V203bm
249	Elève : « celle-ci » (<i>réponse E</i>)	D2V1001ae
250	Maîtresse : « celle...ci » (<i>synthèse M</i>)	D3V1601m
251	Maîtresse : « vous voyez que ça change, ça change en genre et en nombre » (<i>Explication M</i>)	D2V1201m
252	Maîtresse : « Ici les moutons sont beaucoup mais quel est le genre de animaux ; les animaux sont beaucoup, quel est le genre de animaux ? » (<i>Question de connaissance M</i>)	D2V1001m
253	Maîtresse : « oui » (<i>désigne M</i>)	D1V203bm
254	Elève : « c'est au pluriel » (<i>réponse E</i>)	D2V1001be
255	Maîtresse : « ça c'est le nombre, quel est le genre ? » (<i>Question de connaissance M</i>)	D2V1001m
256	Elève : « masculin » (<i>réponse E</i>)	D2V100ae
257	Maîtresse : « donc on a remplacé par ceux-ci » (<i>synthèse M</i>)	D3V1601m D2V1201m
258	Maîtresse : « donc les démonstratifs là aussi on va les classer au féminin singulier et au féminin pluriel ; ensuite au masculin singulier et au masculin pluriel » (<i>synthèse M</i>)	D3V1601m D3V601m

259	Maîtresse : « vous allez citer comme ça, on va classer après ». <i>(règle de travail M)</i>	D2V404m
260	Maîtresse : « Qui connaît un autre pronom démonstratif ? » <i>(Question de connaissance M)</i>	D2V1001m
261	Maîtresse : « A part ces deux-là vous connaissez plus de pronoms démonstratifs ? » <i>(Question de connaissance M)</i>	D2V1001m
262	Maîtresse : « nous avons « celui-ci », au pluriel on va dire quoi ? » <i>(Question de connaissance M)</i>	D2V1001m
263	Maîtresse : « au masculin pluriel on va dire quoi ? »	D2V1001m
264	Elève désigné : « ceux-ci » <i>(réponse E)</i>	D2V1001ae
265	Maîtresse : « ceux.....ci » <i>(synthèse M)</i>	D3V1601m
266	Maîtresse : « maintenant si c'est au féminin singulier on va dire quoi ? » <i>(Question de connaissance M)</i>	D2V1001m
267	Elève désigné : « celle-ci » <i>(Réponse E)</i>	D2V1001ae
268	Maîtresse : « celle-ci » répète et écrit au tableau <i>(Fixation acquis M)</i>	D3V1604m
269	Maîtresse : « ou bien encore ? » <i>(Question de connaissance M)</i>	D2V1001m
270	Elève désigné : « celle-là » <i>(réponse E)</i>	D2V1001ae
271	Maîtresse : répète et écrit au tableau « celle-là » <i>(Fixation acquis M)</i>	D3V1604m
272	Maîtresse : « quand c'est beaucoup, quand le mot qu'il remplace là c'est beaucoup on va dire quoi ? » <i>(Question de connaissance M)</i>	D2V1001m
273	Elève désigné : « celle-là » <i>(réponse E)</i>	D1V203be D2V1001ae
274	Maîtresse : « au féminin pluriel » <i>(Question de connaissance M)</i>	D2V1001m
275	Elève désigné : « celles-là » <i>(réponse E)</i>	D2V1001ae
276	Maîtresse : « comment on écrit celles ? » <i>(Question de clarification M)</i>	D2V1101m
277	Elèves : « celle » <i>(Réponse E)</i>	D2V1101be
278	Maîtresse : « s, voilà » ; répète et écrit au tableau <i>(Correction M)</i>	D2V1301m D3V1604m
279	Maîtresse : « au pluriel encore on peut mettre « celles-ci » » <i>(apport M)</i>	D2V1201m
280	Maîtresse : « ça va ? » <i>(Question de vérification M)</i>	D2V1004m
281	Elèves : « oui » <i>(Réponse Els)</i>	D2V1004ae
282	Maîtresse : « voilà ! voilà les pronoms démonstratifs au masculin pluriel, masculin singulier, au féminin singulier et au féminin pluriel. Mais il y a des adjectifs... des pronoms démonstratifs qui sont neutres ;	D3V1601m D2V1201m

	Que ça soit au féminin ou au masculin, ça ne change pas, c'est neutre. Ça s'emploie aux deux genres. » (<i>synthèse M</i>)	
283	Maîtresse : « nous avons quel pronom ? » (<i>Question M</i>)	D2V2101m
284	Maîtresse : « nous avons quel pronom démonstratif ? » (<i>Question M</i>)	D2V2101m
285	Maîtresse : « Nous avons « ce » comme adjectif démonstratif « ce », nous avons son pronom aussi » (<i>Exemple M</i>)	D2V1202m
286	Maîtresse : « nous avons « celui » ça ne change pas (<i>Exemple M</i>)	D2V1202m
287	Maîtresse : « nous avons aussi ce, celui..... Cela » contenu épistémique	D2V1202m
288	Maîtresse : « ça c'est neutre » (<i>Exemple M</i>)	D2V1202m
289	Maîtresse : « maintenant que vous connaissez les pronoms démonstratifs, je vais vous demander maintenant, à quoi sert le pronom démonstratif dans une phrase ? » <i>(Question de connaissance M)</i>	D2V1001m
290	Maîtresse : « à quoi sert le pronom démonstratif dans une phrase ? » <i>(Question de connaissance M)</i>	D2V1001m
291	Maîtresse : « et les autres ? » (<i>Style incitatif M</i>)	D2V1903m
292	Elève désigné : « le pronom démonstratif sert à remplacer le nom » <i>(Réponse E)</i>	D2V1001ae
293	Maîtresse : « très bien » (<i>Renforcement positif M</i>)	D2V1301m
294	Maîtresse : « Le pronom démonstratif sert à remplacer le nom » <i>(Synthèse M)</i>	D3V1601m
295	Maîtresse : « mais également, il sert à remplacer le nom en quoi faisant ? » <i>(Question de clarification M)</i>	D2V1101m
296	Maîtresse : « en... j'ai dit ça tantôt ... en quoi faisant ? » (<i>Question de clarification M</i>)	D2V1101m
297	Maîtresse : « en... ??? en montrant, en montrant ; on a dit ici que ça montre non ? en montrant la personne, l'animal ou la chose dont on parle » (<i>Réponse M</i>)	D2V1101m
298	Maîtresse : « ça va ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
299	Elèves : « oui » (<i>Réponse Els</i>)	D2V1004ae

300	Maîtresse : « ça montre la personne, ça montre l'animal, ça montre la chose dont on parle » (<i>Explication M</i>)	D2V1201m
301	Maîtresse : « Qui va essayer de répéter la règle ? » (<i>Répétition M</i>)	D3V1606m
302	Elève désigné : « Le pronom démonstratif sert à remplacer le nom de la personne, de l'animal ou de la chose dont on parle ». (<i>Répétition E</i>)	D3V1606e
303	Elève désigné : « le pronom démonstratif sert à remplacer le mot, il montre l'animal, la chose dont on parle » (<i>Répétition E</i>)	D3V1606e
304	Maîtresse : « ou la personne dont on montre » (<i>apport M</i>)	D2V1201m
305	Maîtresse : « c'est bien » (<i>Renforcement positif M</i>)	D2V1301m
306	Maîtresse : « Une dernière personne » (<i>Répétition M</i>)	D3V1606e
307	Elève désigné : « Le pronom démonstratif.... (inaudible) » (<i>Répétition E</i>)	D3V1606e
308	Maîtresse : « C'est bien » (<i>Renforcement positif M</i>)	D2V1301m
309	Adjoint efface le tableau (<i>effacement tableau M</i>)	D3V1201m
310	Maîtresse : lit en silence l'exercice écrit au tableau par l'adjoint (<i>Exercice d'application M</i>)	D2V1503m
311	Maîtresse : « Vous allez remplacer le nom par le pronom démonstratif qui convient » (<i>Consigne d'application M</i>)	D3V702m
312	Maîtresse : « rapidement ! si vous avez compris, on va voir » (<i>Incitation M</i>)	D2V1601m
313	Elèves : effectue l'exercice dans les cahiers (<i>Exercice Els</i>)	D2V1503ae
314	Maîtresse : « Faites comme au premier ; mettez 1, vous mettez le pronom, 2 mettez le pronom, 3... » (<i>Complément méthodologique M</i>)	D3V601m
315	Maîtresse : « j'ai dit de ne pas écrire tout la phrase, mettez seulement... ici là c'est quel pronom on doit mettre, mettez rapidement ». (<i>Règle de travail M</i>)	D2V404m
316	Brouhaha venant de dehors (<i>événement perturbateur</i>)	D0V203m
317	Maîtresse : « ça va, on peut corriger ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
318	Elèves : certains disent « oui » (<i>Réponse Els</i>)	D2V1004ae
319	Maîtresse : « Et les autres, tout le monde n'a pas fini ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
320	Elèves : « non » (<i>Réponse Els</i>)	D2V1004ae

321	Maîtresse : « bien ça va, cessez d'écrire, posez ! posez tout » <i>(Règle de travail M)</i>	D2V404m
322	Maîtresse : « qui vient au tableau ? » <i>(solicitation M)</i>	D1V201m
323	Maîtresse : « Ferdinand viens » <i>(désigne élève par son nom M)</i>	D1V203am
324	Ferdinand : lit la consigne et remplace les points par le pronom : « ... ceux-ci est long mais facile » <i>(Réponse E)</i>	D1V203be
325	Maîtresse : « ça remplace quoi ici ? » <i>(Stratégie M)</i>	D2V2104m
326	Ferdinand : « ça remplace les problèmes » <i>(réponse E)</i>	D2V2104ae
327	Maîtresse : « donc ici on va corriger un peu, comme c'est beaucoup de problèmes on va dire sont longs mais faciles » <i>(tâche M)</i>	D2V1503m
328	Maîtresse : « Reprends maintenant Ferdinand » <i>(désigne élève par son nom M)</i>	D1V203am
329	Ferdinand : « le maître.....ceux-ci sont.... » <i>(Réponse E)</i>	D1V203ae D2V1001ae
330	Maîtresse : « c'est quel ceux-ci on va écrire ? » <i>(Question de connaissance M)</i>	D2V1001m
331	Ferdinand : « ceux, c e u x-ci » <i>(réponse E)</i>	D2V1001ae
332	Maîtresse : « Ceux-ci, parce que les problèmes c'est beaucoup, c'est le pluriel et c'est au masculin, donc ceux-ci sont longs mais faciles » <i>(Synthèse M)</i>	D3V1601m
333	Maîtresse : « X vient vite ! » <i>(Désigne élève M)</i>	D1V203bm
334	X : lecture de la phrase ; remplacement du nom par « celles-ci » <i>(Réponse E)</i>	D1V203be D2V1001ae
335	Maîtresse : accepte : <i>(synthèse M)</i>	D3V1601m
336	Maîtresse : « celles-ci parce que ça remplace filles, c'est au pluriel et son genre c'est féminin. Celles-ci ! » <i>(Explication M)</i>	D2V1201m
337	Maîtresse : « Qui d'autre ? » <i>(Solicitation M)</i>	D1V201m
338	Maîtresse : « valentin, viens vite ! » <i>(désigne élève par son nom M)</i>	D1V203am
339	Valentin : « Je préfère la cuisine de ma mère à celle de ma sœur » <i>(Réponse E)</i>	D1V203ae D2V1001be
340	Maîtresse : « celle-ci ou à celle de ma mère » <i>(Correction M)</i>	D3V1301m D2V1001m
341	Maîtresse : « Quels sont ceux qui ont trouvé les 3 ? » <i>(Question de vérification M)</i>	D2V1004m
342	Maîtresse : « montrez, je vais voir, montrez bien ». <i>(Règle de travail M)</i>	D2V1004m

343	Elèves : quelques élèves lèvent les cahiers <i>(règle de travail E)</i>	<i>(Observance)</i>	D2V404ae
344	Maîtresse : « Quels sont ceux qui ont trouvé 2 ? » <i>(vérification M)</i>	<i>(Question de)</i>	D2V1004m
345	Elèves : « quelques élèves lèvent le doigt »	<i>(Mains levées Els)</i>	D2V1004ae
346	Maîtresse : « ceux qui ont trouvé de 2 à 3 levez je vais voir » <i>(M)</i>	<i>(vérification)</i>	D2V1004m
347	Maîtresse : « bien, c'est très bien » <i>(M)</i>	<i>(Renforcement positif)</i>	D2V1301m
348	Maîtresse : « corrigez, ceux qui n'ont pas trouvé », corrigez vite ». <i>(Règle de travail M)</i>		D2V1004m
349	Elèves : corrigent	<i>(Observance règle de travail E)</i>	D2V404ae
350	Maîtresse : « ça va ? vous avez fini de corriger ? » <i>(M)</i>	<i>(Question de)</i>	D2V1004m
351	Maîtresse : « c'est bien. Posez, vous suivez ». <i>(Règle de travail M)</i>		D2V404m D2V1301m
352	Maîtresse : « que fait le pronom démonstratif dans une phrase ? » <i>(M)</i>	<i>(Question de rappel)</i>	D2V1002m
353	Maîtresse : « que fait le pronom démonstratif dans une phrase ? » <i>(M)</i>	<i>(Question de rappel)</i>	D2V1002m
354	Maîtresse : « pas toujours les mêmes ! » <i>(M)</i>	<i>(Style incitatif)</i>	D2V1903m
355	Elève désigné : « le pronom démonstratif sert à remplacer le nom et montre comment est l'animal, la chose, la personne dont on parle ».		D2V1002ae
356	Maîtresse : « répète, interroge quelqu'un » <i>(M)</i>	<i>(désigne élève)</i>	D1V203bm
357	Elève : « Et montre comment est... »	<i>(Répétition E)</i>	D3V1606e
358	Maîtresse : « Est-ce qu'il montre comment ? » <i>(M)</i>	<i>(Aide)</i>	D3V1401m
359	Maîtresse : « Il montre quoi ? »	<i>(Aide M)</i>	D3V1401m
360	Elève : « et montre la personne, l'animal ou la chose dont on parle » <i>(M)</i>	<i>(Répétition E)</i>	D3V1606e
361	Elèves : répétition par 4 élèves	<i>(Répétition E)</i>	D3V1606e
362	Maîtresse : « c'est bien, ça va. Bien on va essayer maintenant de citer les pronoms démonstratifs » <i>(M)</i>	<i>(tâche)</i>	D2V1501m
363	Maîtresse : « au masculin singulier ? » <i>(M)</i>	<i>(Question)</i>	D2V1502m
364	Elèves : « celui-ci »	<i>(Réponse E)</i>	D2V1502ae

365	Maîtresse : écrit au tableau <i>(Fixation acquis M)</i>	D3V1604m
366	Elèves : « ceci » <i>(Réponse E)</i>	D2V1502ae
367	Maître : « ça c'est neutre, on va mettre ça à part »	D2V1502m
368	Maîtresse : « ensuite » <i>(Question M)</i>	D2V1502m
369	Elèves : « celui-là » <i>(réponse E)</i>	D2V1502ae
370	Maîtresse : écrit au tableau en répétant : « celui-là » <i>(Fixation acquis M)</i>	D2V1604m
371	Elève désigné : « celle-ci » <i>(Réponse E)</i>	D1V203be
372	Maîtresse : « non est-ce que celle c'est le masculin ? au masculin d'abord » <i>(Renforcement négatif M)</i>	D2V1301m
373	Elève : « Celui » <i>(Réponse E)</i>	D1V203be
374	Maîtresse : « on va aller au féminin ; féminin singulier » <i>(Question M)</i>	D2V1502m
375	Elève désigné : « celle-ci » <i>(Réponse E)</i>	D2V1502ae
376	Elève désigné : « celle-là » <i>(Réponse E)</i>	D2V1502ae
377	Elèves désigné : « celle » <i>(Réponse E)</i>	D1V203be
378	Maîtresse : « au féminin pluriel maintenant » <i>(Question M)</i>	D2V1502m
379	Elèves : plusieurs lèvent les doigts <i>(mains levées E)</i>	D2V1502ae
380	Maîtresse : « on va aller avec le masculin pluriel d'abord » <i>(Question M)</i>	D2V1502m
381	Maîtresse : « Emilie » <i>(Désigne élève par son nom M)</i>	D1V203am
382	Emilie : « ceux-ci » <i>(Réponse E)</i>	D1V203ae D2V1502ae
383	Maîtresse : répète et écrit <i>(Fixation acquis M)</i>	D3V1604m
384	Elève désigné : « ceux-là » <i>(Réponse E)</i>	D2V1502m
385	Maîtresse : répète et écrit <i>(Fixation acquis M)</i>	D3V1604m
386	Maîtresse : « ensuite » <i>(Question M)</i>	D2V1502m
387	Elève désigné : « ceux » <i>(Réponse E)</i>	D2V1502ae
388	Maîtresse : « ceux même ». écrit au tableau <i>(Fixation acquis M)</i>	D2V1604m
389	Maîtresse ; « maintenant au féminin pluriel » <i>(Question M)</i>	D2V1502m
390	Maîtresse : « oui Valérie » <i>(désigne élève par son nom M)</i>	D1V203am
391	Valérie : « celles-là » <i>(Réponse E)</i>	D2V1502ae
392	Maîtresse : « celle...comment on écrit celle ? » <i>(Question M)</i>	D2V1502m

393	Valérie : « C E L L E S -C I, CELLE-L A » (Réponse E)	D3V2003e
394	Maîtresse : « comment on écrit là ? » (Question M)	D2V1502m
395	Valérie : « L A accent » (Réponse E)	D3V2003e
396	Maîtresse : « Accent grave, ensuite » (Correction M)	D3V2004m
397	Maîtresse : « Rasmata » (désigne élève par son nom M)	D1V203am
398	Rasmata : « Celles-ci » (Réponse E)	D2V1502ae
399	Maîtresse : « Comment on écrit celle-ci ? » (Question M)	D2V1502m
400	Rasmata : « C E L L E S » (Réponse E)	D3V2003e
401	Maîtresse : « et le CI là, et le CI ? » (Question M)	D2V1502m
402	Elèves : « elle a dit » (Réponse E)	D2V1502ae
403	Maîtresse : « Elle a dit, c'est bien ! » (Renforcement positif M)	D2V1301m
404	Maîtresse : « Il reste quoi ? » (Question M)	D2V1502m
405	Elèves désigné : « CELLES » (Réponse E)	D2V1502ae
406	Maîtresse : « comment on écrit celles ? » (Question M)	D2V1502m
407	Elève : « C E L L E S » (Réponse E)	D3V2003e
408	Maîtresse : « c'est très bien » (Renforcement positif M)	D2V1301m
409	Maîtresse : « maintenant il y a les pronoms démonstratifs neutres. Neutres là on va les mettre ici » (consigne M)	D3V601m
410	Maîtresse : « neutre là on a quoi ? » (Question M)	D2V1502m
411	Elève désigné : « ce » (Réponse E)	D2V1502ae
412	Elève désigné : « cela » (Réponse E)	D2V1502ae
413	Maîtresse : « et puis quoi encore ? » (Question M)	D2V1502m
414	Maîtresse : « Sigué » (désigne élève par son nom M)	D1V203am
415	Sigué : « celui » (Réponse E)	D1V203ae D2V1502ae
416	Maîtresse : répète et écrit au tableau (Fixation acquis M)	D3V1604m
417	Maîtresse : « voilà, c'est quelle leçon ? » (Question de synthèse M)	D2V1007m
418	Elève désigné : « grammaire, les pronoms démonstratifs » (Réponse E)	D2V1007ae
419	Maîtresse : répète et écrit au tableau (Fixation acquis M)	D3V1604m
420	Maîtresse : « bien qui va lire » (Sollicitation M)	D1V201m
421	Elève désigné : lit (Réponse E)	D1V203be

Photo10 :capture d'écran de séance de grammaire en classe de CMI à **Sogpelcé**



<u>Déroulé de la séance</u>		
Circonscription d'éducation		SAABA
Ecole de		11_Tanghin A
Classe de		CM1
Effectif des élèves		62
Séance/activité		grammaire
Titre de la leçon		L'adjectif démonstratif
Références de l'enregistrement vidéo		Annexe 12
Date		6 mars 2013
Temps /numéro de l'acte	Transcriptions des activités (et de leurs contenus) du maître et des élèves, et des événements et attitudes qui les accompagnent (dans l'ordre où ils se produisent et sont observés selon le déroulement de la vidéo)	Code
01	Elèves : exécutent un champ « l'heure s'enfuit » (<i>Chant E</i>)	D1V301e
02	Maîtresse : écrit au tableau (<i>utilisation tableau M</i>)	D3V1201m
03	Elèves : les élèves font sortir leurs cahiers d'exercices (<i>utilisation matériel E</i>)	D3V1204e
04	Maîtresse : « On dit, soulignons les adjectifs possessifs dans les phrases suivantes » (<i>Consigne M</i>)	D3V701m
05	Maîtresse : « On se dépêche » (<i>stimulation M</i>)	D1V201m
06	Maîtresse : écrit un autre texte au tableau (<i>Utilisation tableau M</i>)	D3V1201m
07	Maîtresse : « vous n'avez pas encore fini ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
08	Maîtresse : « On dit de souligner les adjectifs possessifs » (<i>rappel Consigne M</i>)	D3V701m
09	Maîtresse : circule entre les rangées (<i>Déplacement M</i>)	D2V202m
10	Maîtresse : lit sur une fiche (<i>Utilisation document M</i>)	D3V1202m
11	Maîtresse : « C'est fini ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
12	Elèves : « oui » (<i>réponse Els</i>)	D2V1004ae
13	Maîtresse : « corrigeons » (<i>Règle de travail M</i>)	D2V404m
14	Maîtresse : « soulignons les adjectifs possessifs dans les phrases » (<i>rappel Consigne M</i>)	D3V701m
15	Maîtresse : « Au tableau, Karim » (<i>Désigne élève par son nom M</i>)	D1V203am
16	Maîtresse : « Prends la règle » (<i>Utilisation matériel M</i>)	D3V1204m
17	Maîtresse : « tu lis, lis la phrase » (<i>Règle de travail M</i>)	D2V404m

18	Maîtresse : « Est-ce qu'on va laisser comme ça ? » (<i>consigne M</i>)	D3V701m
19	Maîtresse : « On a dit soulignons... » (<i>Rappel consigne M</i>)	D3V701m
20	Karim : « Soulignons les adjectifs possessifs dans les phrases suivantes » (<i>lecture consigne E</i>)	D3V701be
21	Maîtresse : « c'est fini ? On va laisser ça comme ça ? la consigne là, comment vous devez écrire ? » (<i>Question M</i>)	D3V701m D3V501m
22	Elèves : plusieurs élèves lèvent les doigts (<i>mains levées E</i>)	D3V501ae
23	Maîtresse : « Karim ! Tu as lu la consigne. On va laisser la consigne là comme ça » (<i>Consigne M</i>)	D3V701m
24	Maîtresse : « qu'est-ce qu'on doit dire ? » (<i>Question M</i>)	D3V501m
25	Maîtresse : « oui ! » (<i>désigne élève sans nom M</i>)	D1V203bm
26	Elève désigné : « nous soulignons... » (<i>Réponse E</i>)	D1V203be
27	Maîtresse : « Nous soulignons ! » (<i>Consigne M</i>)	D3V701m
28	Maîtresse : « on commence par N majuscule et on transforme le S majuscule en minuscule » (<i>guidage M</i>)	D3V1101m
29	Maîtresse : « efface le S majuscule et tu écris ça en minuscule maintenant » (<i>Guidage M</i>)	D3V1101m
30	Elève : fait le changement (<i>exécution E</i>)	D3V1101ae D2V404ae
31	Maîtresse : « voilà, nous soulignons les adjectifs possessifs dans les phrases suivantes » (<i>Rappel consigne M</i>)	D3V701m
32	Maîtresse : « lis la phrase, la première phrase » (<i>Règle de travail M</i>)	D2V404m
33	Elève : « notre » (<i>Réponse E</i>)	D1V203be
34	Maîtresse : « La première phrase c'est notre ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
35	Maîtresse : « Quelqu'un pour lire la première phrase et lui il suis » (<i>Sollicitation M</i>)	D1V201m
36	Elève désigné : « Mariam appeler son... » (<i>Réponse E</i>)	D1V203be
37	Maîtresse : « c'est appeler ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
38	Maîtresse : « Il y a un point Mariam appelle son mari et ses parents » (<i>aide M</i>)	D3V1101m
39	Maîtresse ; « Souligne un adjectif possessif dans cette phrase s'il y en a ; s'il n'y en a pas tu... continues » (<i>Consigne M</i>)	D3V701m

40	Elève : « mari » <i>(Réponse E)</i>	D1V203be D3V501ae
41	Maîtresse : « Mari ! Mari est un ... » <i>(Vérification M)</i>	D2V1004m
42	Maîtresse : « Je n'aime pas les moi, moi là » <i>(Rappel à l'ordre M)</i>	D2V502m
43	Maîtresse : « On s'assoit et on lève gentiment le doigt. <i>(Règle de travail M)</i>	D2V404m D2V502m
44	Elèves : S'asseyent et se calment <i>(Exécution E)</i>	D2V502ae
45	Elève : « ses parents » <i>(Réponse E)</i>	D3V501ae
46	Maîtresse : c'est « ses » ou bien c'est « ses parents » ? » <i>(Question de vérification M)</i>	D2V1004m
47	Elèves : « ses » <i>(réponse E)</i>	D2V1004ae
48	Maîtresse : « ses ! très bien ses est un adjectif possessif » <i>(Renforcement positif M)</i>	D2V1301m
49	Maîtresse : « onhon ! au tableau ! » <i>(Désigne sans nom M)</i>	D1V203bm
50	Elèves : Plusieurs élèves lèvent le doigt <i>(mains levées Els)</i>	D1V201ae
51	Maîtresse : « oui Rakièta » <i>(désigne élève par son nom M)</i>	D1V203am
52	Rakièta : « Mariam appelle son Mari, son » <i>(Réponse E)</i>	D1V203ae D3V501ae
53	Maîtresse : « son ! merci ! son est un adjectif possessif » <i>(Renforcement positif M)</i>	D2V1301m
54	Maîtresse : « On continue, Inoussa » <i>(Désigne élève par son nom M)</i>	D1V203ae
55	Inoussa : « Le directeur et sa femme voyagent ; sa. » <i>(réponse E)</i>	D1V203ae D3V501ae
56	Maîtresse : « très bien ! Le directeur et sa femme voyage ; sa » <i>(Renforcement positif M)</i>	D2V1301m
57	Maîtresse : « Au tableau, oui » <i>(désigne élève sans nom M)</i>	D1V203bm
58	Elève : « Notre école est fermée » <i>(réponse E)</i>	D1V203be D3V501ae
59	Maître : « Il y a un point ; notre école est fermée » <i>(supervision M)</i>	D3V1101m
60	Elève : « notre » <i>(réponse E)</i>	D1V203be D3V501ae
61	Maîtresse : « notre » <i>(Synthèse M)</i>	D3V1601m
62	Maîtresse : « Awa, prends la chaise venir déposer ici. » <i>(solicitation M)</i>	D1V201m ?
63	Maîtresse : « notre, onhon ! » <i>(Renforcement positif M)</i>	D2V1301m
64	Maîtresse : « au tableau, Edwige » <i>(désigne élève par son nom M)</i>	D1V203am
65	Edwige : « nos parents et vos parents arrivent ce matin ; nos » <i>(réponse E)</i>	D1V203ae D3V501ae

66	Maîtresse : « nos ! » (<i>Synthèse M</i>)	D3V1601m
67	Maîtresse : « c'est bien ! » (<i>Renforcement positif M</i>)	D2V1301m
68	Maîtresse : « oui, Diane » (<i>désigne élève par son nom M</i>)	D1V203am
69	Diane : « Nos parents et vos parents arrivent ce matin, vos » (<i>Réponse E</i>)	D1V203ae D3V501ae
70	Maîtresse : « vos ! » (<i>Synthèse M</i>)	D3V1601m
71	Maîtresse : « oui, oui ... Céline » (<i>désigne élève par son nom M</i>)	D1V203am
72	Céline : « Nos parents et vos parents arrivent ce matin, ce » (<i>réponse E</i>)	D1V203ae D3V501ae
73	Elèves : « non ! » (<i>Renforcement négatif M</i>)	D2V1301m
74	Maîtresse : « ah ! tu as dit ce, ce est un adjectif possessif ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
75	Elèves : « non ! » (<i>Réponse E</i>)	D2V1004ae
76	Maîtresse : « c'est fini ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
77	Maîtresse : « allez, 1 point pour chaque adjectif possessif bien souligné » (<i>Stimulation positive M</i>)	D1V201m
78	Maîtresse : « 1, 2, 3, 4, 5, 6 donc c'est sur 6 » (<i>Stimulation positive M</i>)	D1V201m
79	Maîtresse : « on se dépêche » (<i>Stimulation positive M</i>)	D1V201m
80	Elèves : brouhaha (<i>bavardage E</i>)	D3V1006ae
81	Maîtresse : « je demande le silence » (<i>Rappel à l'ordre M</i>)	D2V502m
82	Elèves : brouhaha (<i>bavardage E</i>)	D3V1006ae
83	Maîtresse : « Eh !! c'est quoi ? » (<i>Rappel à l'ordre M</i>)	D2V502m
84	Elèves : diminution du bruit (<i>Exécution E</i>)	D2V502ae
85	Maîtresse : « assis » (<i>Rappel à l'ordre M</i>)	D2V502m
86	Elèves : deux élèves qui étaient debout s'asseyent (<i>Exécution E</i>)	D2V502ae
87	Maîtresse : « Il y en a qui n'ont rien souligné même » (<i>Supervision M</i>)	D3V1101m
88	Maîtresse : « Ceux qui n'ont rien souligné c'est zéro » (<i>Supervision M</i>)	D3V1101m
89	Maîtresse : « Il y en a qui ont recopié le texte comme ça, puis laisser » (<i>Supervision M</i>)	D3V1101m
90	Maîtresse : « C'est fini ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
91	Maîtresse : « Il faut partager les cahiers avec les autres ! » (<i>Règle de travail M</i>)	D2V404m
92	Maîtresse : « Qui a totalisé 6 points, 6 sur 6 ? » (<i>Question d'évaluation M</i>)	D2V1004m
93	Elèves : certains élèves lèvent les doigts (<i>mains levées E</i>)	D2V1004ae

94	Maîtresse : « Alors on se dépêche alors ; vite, vite » <i>(Stimulation M)</i>	D1V201m
95	Maîtresse : « ... c'est fini là-bas ? » <i>(Question de vérification M)</i>	D2V1004m
96	Elève : « oui » <i>(Réponse E)</i>	D2V1004ae
97	Maîtresse : « Alors remets les cahiers rapidement » <i>(Règle de travail M)</i>	D2V404m
98	Maîtresse : « c'est fini maintenant ? » <i>(Question de vérification M)</i>	D2V1004m
99	Elèves : « oui » <i>(Réponse E)</i>	D2V1004ae
100	Maîtresse : « Qui a totalisé 6 sur 6 ? levez le doigt, 6 sur 6 » <i>(Question d'évaluation M)</i>	D2V1004m
101	Elèves : plusieurs élèves lèvent les doigts <i>(mains levées E)</i>	D2V1004ae
102	Maîtresse : « regarde en silence » <i>(évaluation M)</i>	D2V1004m
103	Maîtresse : « 19, c'est bien ! » <i>(Renforcement positif M)</i>	D2V1301m
104	Maîtresse : « 5 sur 6 ? » <i>(évaluation M)</i>	D2V1004m
105	Maîtresse : continue le dénombrement « 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26,27 ; c'est bien ! » <i>(Renforcement positif M)</i>	D2V1301m
106	Maîtresse : « 4 ; 4 sur 6 ? » <i>(évaluation M)</i>	D2V1004m
107	Elèves : « 22, 23 » (dénombrement incorrect : Elle devait continuer à partir de 27 non inclus) <i>(évaluation M)</i>	D2V1004m
108	Maîtresse : « 3 sur 6 » <i>(évaluation M)</i>	D2V1004m
109	Maîtresse : « 24, 25,26 eh ! dite la vérité hein. 27, 28, 29 » <i>(évaluation M)</i>	D2V1004m
110	Maîtresse : « C'est bien, voilà ceux qui ont eu la moyenne 27 sur soixante ; ce n'est pas » bon » <i>(Renforcement négatif M)</i>	D2V1301m
111	Maîtresse : « Une révision, et les autres, ceux qui ont eu 2, 1 c'est pas bon, surtout que y a des gens qui ont eu zéro. C'est pas ça ? » <i>(Renforcement négatif M)</i>	D2V1301m
16 ^{ème} minute 112	Maîtresse : « Les adjectifs possessifs... hier ou bien avant-hier nous avons vu les adjectifs possessifs » <i>(Rappel leçon M)</i>	D3V501m
113	Maîtresse : « on a dit qu'un adjectif possessif fait quoi ? qui va nous rappeler la règle. L'adjectif possessif ! ça fait quoi ? quelqu'un pour nous rappeler la règle. Que fait l'adjectif possessif ? » <i>(Question de rappel M)</i>	D3V501m
114	Elèves : silence <i>(Silence E)</i>	D3V501be
115	Maîtresse : « L'adjectif possessif indique quoi ? » <i>(Question de rappel M)</i>	D3V501m

116	Elèves : quelques doigts levés (<i>mains levées E</i>)	D3V501be
117	Maîtresse : « donc vous avez suivi au hasard seulement »	D3V501m ?
118	Elève : « ... » (inaudible) (<i>Réponse E</i>)	D3V501ae
119	Maîtresse : « indique quoi ? » (<i>Question de rappel M</i>)	D3V501m
120	Maîtresse : « Oui, aides la » (<i>désigne un autre élève M</i>)	D1V203bm
121	Elève désigné : « l'adjectif possessif indique la chose... » (<i>Réponse E</i>)	D1V203be D3V501ae
122	Maîtresse : « Indique la chose ? » (<i>Question de rappel M</i>)	D3V501m
123	Maîtresse : « oui » (<i>désigne élève M</i>)	D1V203bm
124	Elève : « l'adjectif possessif indique à ceux qui appartient... » (<i>réponse E</i>)	D1V203be
125	Maîtresse : « à qui ... » (<i>Question M</i>)	D3V501m
126	Elève : « A qui appartient la chose, l'animal ou la personne. » (<i>aide M</i>)	D3V1101m
127	Maîtresse : « donc on... dont on... parle ! » (<i>aide M</i>)	D3V1101m
128	Maîtresse : « l'adjectif possessif indique à qui appartient... on dit Mariam appelle son ! son mari ; donc le mari de Mariam, son ; Mariam appelle son mari. L'adjectif possessif indique à qui appartient l'animal, la chose ou la personne » (<i>Rappel M</i>)	D3V501m
129	Maîtresse : « ça va ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
130	Elèves : « oui » (<i>réponse E</i>)	D2V1004ae
131	Maîtresse : « Qui va me donner un adjectif possessif masculin ; un adjectif possessif masculin singulier ? » (<i>Question de rappel M</i>)	D3V501m
132	Maîtresse : « toi, adjectif possessif masculin singulier » (<i>désigne élève sans nom M</i>)	D1V203bm
133	Elève : « ton » (<i>réponse E</i>)	D3V501ae
134	Maîtresse : « ton ! c'est bien ! » (<i>renforcement positif M</i>)	D2V1301m
135	Maîtresse : « oui » (<i>désigne élève sans nom M</i>)	D1V203bm
136	Elève : « mon » (<i>Réponse E</i>)	D3V501ae
137	Maîtresse : « mon » (<i>Synthèse M</i>)	D3V1601m
138	Maîtresse : « oui » (<i>désigne élève sans nom M</i>)	D1V203bm
139	Elève : « son » (<i>Réponse E</i>)	D3V501ae
140	Maîtresse : « son ! » (<i>Synthèse M</i>)	D3V1601m
141	Maîtresse : « oui » (<i>désigne élève sans nom M</i>)	D1V203bm
142	Elève : « notre » (<i>Réponse E</i>)	D3V501ae

143	Maîtresse : « oui » <i>(désigne élève sans nom M)</i>	D1V203bm
144	Elève : « votre » <i>(Réponse E)</i>	D3V501ae
145	Maîtresse : « votre ! » <i>(Synthèse M)</i>	D3V1601m
146	Maîtresse : « oui » <i>(désigne élève sans nom M)</i>	D1V203bm
147	Elève : « ton » <i>(Réponse E)</i>	D3V501ae
148	Maîtresse : « ton, c'est déjà dit » 18 : 19 <i>(Synthèse M)</i>	D3V1601m
149	Maîtresse : « aujourd'hui, nous allons voir d'autres adjectifs, maintenant aujourd'hui c'est l'adjectif démonstratif » <i>(Formulation compétence M)</i>	D2V801m
150	Maîtresse : « allez, lecture silencieuse de ce texte » <i>(consigne donnée dans le silence M)</i>	D3V601m
151	Elèves : se mettent à lire <i>(Exécution E)</i>	D3V601ce
152	Maîtresse : passe entre les rangées en lisant un texte sous la main <i>(déplacement M)</i>	D2V202m
153	Maîtresse : « quand Arouna a obtenu une bonne production ? » <i>(Question M)</i>	D2V2101m
154	Maîtresse : « Quand est-ce que Arouna a obtenu une bonne production ? » <i>(Question M)</i>	D2V2101m
155	Maîtresse : « Séraphin » <i>(désigne élève par son nom M)</i>	D1V203am
156	Séraphin : « Ces dernières années Arouna a obtenu une bonne production » <i>(réponse E)</i>	D1V203ae D2V2101ae
157	Maîtresse : « Très bien ! » <i>(Renforcement positif M)</i>	D2V1301m
158	Maîtresse : « Ces dernières années, c'est ces dernières années que Arouna a obtenu une bonne production. » <i>(synthèse M)</i>	D3V1601m
159	Maîtresse : « Où je mets le fumier ? » <i>(Question M)</i>	D2V2101m
160	Maîtresse : « Où je mets le fumier ? » <i>(Question M)</i>	D2V2101m
161	Maîtresse : « Où je mets le fumier ? » <i>(Question M)</i>	D2V2101m
162	Maîtresse : « Aimé ! » <i>(désigne élève par son nom M)</i>	D1V203am
163	Aimé : « Dans cette... » <i>(Réponse E)</i>	D1V203ae
164	Maîtresse : « Fais-moi une phrase » <i>(Encouragement M)</i>	D1V202m
165	Maîtresse : « Où je mets le fumier ? » <i>(Question M)</i>	D2V2101m
166	Aimé : « où je mets... » <i>(Réponse E)</i>	D1V203ae
167	Maîtresse : « non, non » <i>(renforcement négatif M)</i>	D2V1301m

168	Maîtresse : « tu réponds à la question, où je mets le fumier ? » (<i>Question M</i>)	D2V2101m
169	Maîtresse : « Oui ! » (<i>désigne élève sans nom M</i>)	D1V203bm
170	Elève : « les... » (<i>Réponse E</i>)	D1V203be
171	Maîtresse : « non, non... » (<i>renforcement négatif M</i>)	D2V1301m
172	Maîtresse : « fais mois une phrase » (<i>Encouragement M</i>)	D1V202m
173	Maîtresse : « oui » (<i>désigne élève sans nom M</i>)	D1V203bm
174	Elève ; « Je mets le fumier... » (<i>Réponse E</i>)	D1V203be
175	Maîtresse : « Je mets le fumier... » (<i>encouragement M</i>)	D1V202m
176	Elève : « ...dans cette fosse » (<i>Réponse E</i>)	D1V203be
177	Maîtresse : « dans cette fosse » (<i>Synthèse M</i>)	D3V1601m
178	Maîtresse : lecture « ces dernières années, Arouna a obtenu une bonne production. Dans cette fosse, je mets le fumier ». (<i>Lecture M</i>)	D3V1601m
179	Maîtresse : « Oui » (<i>désigne élève sans nom M</i>)	D1V203bm
180	Elève : lit (<i>réponse E</i>)	D1V203be
181	Maîtresse : Oui, Natacha (<i>désigne élève par son nom M</i>)	D1V203am
182	Natacha : lecture (<i>réponse E</i>)	D1V203ae
183	Maîtresse : oui (<i>désigne élève sans nom M</i>)	D1V203bm
184	Elève : « ...dans cette fo... » (<i>réponse E</i>)	D1V203be
185	Maîtresse : « fosse ! » (<i>aide M</i>)	D3V1101m
186	Elève : « dans cette fosse... » (<i>réponse E</i>)	D1V203be
187	Maîtresse : « oui » (<i>désigne élève sans nom M</i>)	D1V203bm
188	Elève : lecture (<i>réponse E</i>)	D1V203be
189	Maîtresse : merci (<i>Renforcement positif M</i>)	D1V201m
190	Maîtresse : lecture de « ces dernières années Arouna a obtenu une bonne production » (<i>synthèse M</i>)	D3V1601m
191	Maîtresse : souligne CES en rouge (<i>synthèse M</i>)	D3V1601m D3V1204m
192	Maîtresse : lecture de « dans cette fosse, je mets le fumier » (<i>synthèse M</i>)	D3V1601m
193	Maîtresse : souligne CETTE en rouge (<i>synthèse M</i>)	D3V1601m D3V1204m
194	Maîtresse : « regardez le mot CES » (<i>Attention M</i>)	D2V901m
195	Maîtresse : écrit CES à part en rouge (<i>Utilisation de matériel M</i>)	D3V1204m
196	Maîtresse : « il est placé où ? » (<i>Question M</i>)	D2V2101m

197	Maîtresse : « CES est placé où ? » (<i>Question M</i>)	D2V2101m
198	Maîtresse : « regardez ces dernières années, ces est placé où ? » (<i>Question M</i>)	D2V901m D2V2101m
199	Maîtresse : « devant ou bien derrière ? » (<i>Question M</i>)	D2V2101m
200	Maîtresse : « le mot CES est placé derrière le nom ou bien devant le nom ? » (<i>Question M</i>)	D2V2101m
201	Maîtresse : « oui » (<i>désigne élève sans nom M</i>)	D1V203bm
202	Elève : « le mot CES est placé derrière le nom » (<i>réponse E</i>)	D1V203be D2V2101ae
203	Maîtresse : « derrière » (<i>synthèse M</i>)	D3V1601m
204	Maîtresse : « et CETTE ? » (<i>Question M</i>)	D2V2101m
205	Maîtresse : Ecrit le mot et le souligne (<i>Utilisation de matériel M</i>)	D3V1204m
206	Maîtresse : « Cette est placé où ? » (<i>Question M</i>)	D2V2101m
207	Maîtresse : « oui » (<i>désigne élève sans nom M</i>)	D1V203bm
208	Maîtresse : « cette fosse, CETTE est placé où ? » (<i>Question M</i>)	D2V2101m
209	Maîtresse : « oui » (<i>désigne élève sans nom M</i>)	D1V203bm
210	Elève : « Cette est placé devant » (<i>réponse E</i>)	D1V203be D2V2101ae
211	Maîtresse : « devant ! devant quoi ? » (<i>Question M</i>)	D2V2101m
212	Maîtresse : « oui » (<i>désigne élève sans nom M</i>)	D1V203bm
213	Elève : « Cette est placé derrière le nom » (<i>Réponse E</i>)	D1V203be D2V2101ae
214	Maîtresse : « derrière le nom » (<i>synthèse M</i>)	D3V1601m
215	Maîtresse : « bien ! » (<i>renforcement positif M</i>)	D2V1301m
216	Maîtresse : « C'est un ... je vous avais dit, annoncé bien avant qu'aujourd'hui nous allons voir les adjectifs démonstratifs » (<i>Présentation de la compétence M</i>)	D2V801m
217	Maîtresse : écrit en face de CES « est un adjectif démonstratif » (<i>Fixation des acquis M</i>)	D3V1604m
218	Maîtresse : « on a dit ces, ces dernières années. Les adjectifs démonstratifs font quoi ? ils indiquent... on dit ces dernières années. Donc un adjectif démonstratif fait quoi ? Sert à montrer quoi ? si on dit dernières années, c'est ...une personne, un animal ou bien une chose. Ces dernières années qu'est-ce que c'est ? » (<i>Explication M</i>)	D2V1201m
219	Maîtresse : « donc C'est une ...chose » (<i>Explication M</i>)	D2V1201m

220	Maîtresse : « donc on dit ces dernières années ! donc le CES indique quand est-ce que Arouna a obtenu une bonne production » (<i>Explication M</i>)	D2V1201m
221	Maîtresse : « Ensuite on dit CETTE. Cette également est un adjectif démonstratif » (<i>Explication M</i>)	D2V1201m
222	Maîtresse : « on dit cette fosse. Donc Cette indique la fosse, là où je fais quoi ? là où je fais quoi ? là où je mets mon fumier. donc dans cette fosse je mets le fumier, donc cette également montre là où on a mis le fumier. Oui ou non ? Donc Cette également est un adjectif démonstratif ». (<i>Explication M</i>)	D2V1201m
223	Maîtresse : « le nom fosse, c'est le nom d'un animal, une personne ou bien une chose. » (<i>Explication M</i>)	D2V1201m
224	Maîtresse : « fosse qu'est-ce que c'est ? la nature de fosse ? » (<i>Explication M</i>)	D2V1201m
225	Maîtresse : « c'est un nom de...chose ! » (<i>Explication M</i>)	D2V1201m
226	Maîtresse : « donc fosse est un nom commun de chose. » (<i>Explication M</i>)	D2V1201m
227	Maîtresse : « l'adjectif démonstratif sert à montrer la personne, l'animal ou la chose dont on parle. » (<i>Explication M</i>)	D2V2002m
228	Maîtresse : « ça va ? l'adjectif démonstratif sert à montrer l'animal, la personne ou la chose dont on parle » (<i>Question de vérification + explication M</i>)	D2V1004m D2V1201m
229	Maîtresse : « On parle de cette fosse, on parle de ces dernières années » (<i>Explication M</i>)	D2V2002m
230	Maîtresse : « ça va ? » (<i>Question de vérification</i>)	D2V1004m
231	Maîtresse : « un adjectif démonstratif » (<i>répétition des acquis M</i>)	D3V1606m
232	Maîtresse : « toi » (<i>désigne élève sans nom M</i>)	D1V203bm
233	Elève : répète, « un adjectif démonstratif » (<i>répétition acquis E</i>)	D3V1606e
234	Maîtresse : interroge 7 élèves l'un après l'autre en disant « oui » (<i>désigne élève sans nom M</i>)	D1V203bm
235	Maîtresse : « Inoussa » (<i>désigne élève par son nom M</i>)	D1V203am
236	Inoussa : « un adjectif démonstratif » (<i>répétition acquis E</i>)	D3V1606e

237	Maîtresse : « un adjectif démonstratif ; si on pose la question qu'est-ce qu'un adjectif démonstratif ? qu'est-ce que vous allez dire ? » <i>(Question de vérification M)</i>	D2V1004m
238	Maîtresse : « l'adjectif démonstratif ou bien un adjectif démonstratif sert à montrer la personne, l'animal où la chose dont on parle. On parle de cette fosse. Cette fosse. On parle de ces dernières années qu'Arouna a obtenu une bonne production. Par exemple si je dis, ce garçon, cette fille, ces élèves, on parle de qui ? on parle de ce garçon, on parle de cette fille, on parle de ces élèves. Ça va ? » <i>(Reformulation des explications M)</i>	D2V1202m
239	Maîtresse : « Donc ces et cette ici sont des adjectifs démonstratifs ; ils servent à montrer l'animal, ou la chose ou la personne dont on parle. » <i>(Reformulation des explications M)</i>	D2V1202m
240	Maîtresse : « est-ce que c'est ces et cette seulement qui servent à montrer ? » <i>(Question de connaissance M)</i>	D2V1001m
241	Maîtresse : « il existe d'autres adjectifs démonstratifs, allez ! qui connaît d'autres adjectifs démonstratifs ? on va les citer. » <i>(Question de connaissance M)</i>	D2V1001m
242	Maîtresse : « un autre adjectif démonstratif » <i>(Question de connaissance M)</i>	D2V1001m
243	Maîtresse : « oui » <i>(désigne élève sans nom M)</i>	D1V203bm
244	Elève : « ce » <i>(réponse E)</i>	D2V1001ae
245	Maîtresse : « ce » <i>(synthèse M)</i>	D3V1601m
246	Maîtresse : écrit ce au tableau <i>(Fixation acquis au tableau M)</i>	D3V1604m
247	Maîtresse : « « ce » est un adjectif démonstratif, c'est tout ? » <i>(Question de connaissance M)</i>	D2V1001m
248	Maîtresse : « oui » <i>(désigne élève sans nom M)</i>	D1V203bm
249	Elève : « cet » <i>(réponse E)</i>	D2V1001ae
250	Maîtresse : « cet, avec ET à la fin » <i>(synthèse M)</i>	D3V1601m
251	Maîtresse : écrit cet au tableau <i>(Fixation acquis au tableau M)</i>	D3V1604m
252	Maîtresse : « cet est un adjectif démonstratif » <i>(synthèse M)</i>	D3V1601m
253	Maîtresse : « C'est fini ? » <i>(Question de vérification M)</i>	D2V1004m
254	Maîtresse : « c'est fini les adjectifs démonstratifs, il n'y en a plus ? »	D2V1001m

	<i>(Question de connaissance M)</i>	
255	Maîtresse : « y en a ou bien c'est fini ? » <i>(Question de connaissance M)</i>	D2V1001m
256	Maîtresse : « bien mais nous allons les classer » <i>(consigne M)</i>	D3V701m
257	Maîtresse : « il y a les adjectifs masculins singuliers, des adjectifs démonstratifs féminins singuliers et les adjectifs démonstratifs masculins pluriels ou féminins pluriels s'il y en a » <i>(consigne M)</i>	D3V701m
258	Maîtresse : « allez classons-les » <i>(consigne M)</i>	D3V701m
259	Maîtresse : « les adjectifs démonstratifs masculins singuliers. » <i>(consigne M)</i>	D3V701m
260	Maîtresse : écrit le titre au tableau <i>(Fixation acquis au tableau M)</i>	D3V1604m
261	Maîtresse : « parce qu'on va vous demander de les analyser » <i>(consigne M)</i>	D3V701m
262	Elève : « ce » <i>(réponse E)</i>	D1V203be
263	Maîtresse : « ce » <i>(synthèse M)</i>	D3V1601m
264	Maîtresse : « très bien » <i>(Renforcement positif M)</i>	D2V1301m
265	Maîtresse : écrit ce au tableau <i>(Fixation acquis au tableau M)</i>	D3V1604m
266	Maîtresse : « oui ! » <i>(désigne élève sans nom M)</i>	D1V203bm
267	Elève : « ces » <i>(réponse E)</i>	D1V203be
268	Maîtresse : « prononce bien » <i>(correction erreur prononciation M)</i>	D3V2004m
269	Elève : « cette » <i>(réponse E)</i>	D1V203be
270	Maîtresse : « cet avec ET » <i>(correction erreur prononciation M)</i>	D3V2004m
271	Maîtresse : « Il y a des adjectifs démonstratifs féminins singuliers » <i>(Consigne M)</i>	D3V701m
272	Maîtresse : écrit « adjectifs démonstratifs féminins singuliers » <i>(Consigne M)</i>	D3V701m
273	Maîtresse : « oui » <i>(désigne élève sans nom M)</i>	D1V203bm
274	Elève : « cette » <i>(réponse E)</i>	D1V203be
275	Maîtresse : « cette » <i>(synthèse M)</i>	D3V1601m
276	Maîtresse : écrit cette au tableau <i>(Fixation acquis au tableau M)</i>	D3V1604m
277	Maîtresse : « oui » <i>(désigne élève sans nom M)</i>	D1V203bm
278	Elèves : « ces » <i>(réponse E)</i>	D1V203be
279	Maîtresse : « quel ces ? ça ? avec e s ? c e s ? » <i>(Question de vérification M)</i>	D2V1004m
280	Elève : « non » <i>(réponse E)</i>	D1V203be

281	Maîtresse : « c e ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
282	Elève : « C E T » (<i>réponse E</i>)	D1V203be
283	Maîtresse : « ça ? » en montrant cet déjà écrit au tableau (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
284	Maîtresse : « c'est le féminin de ça comme ça, « cette » (<i>explication M</i>)	D2V1201m
285	Maîtresse : « masculin pluriel ou féminin pluriel » D3V701m	D3V701m
286	Maîtresse : écrit au tableau (<i>Consigne M</i>)	D3V701m
287	Maîtresse : « on hon ! y a quoi et quoi ? (<i>désigne élève sans nom M</i>)	D1V203bm
288	Maîtresse : « masculin pluriel » (<i>Consigne M</i>)	D3V701m
289	Maîtresse : « oui ! » (<i>désigne élève sans nom M</i>)	D1V203bm
290	Elèves : « Ces » (<i>réponse E</i>)	D1V203be
291	Maîtresse : « Ces, C E S » (<i>Synthèse M</i>)	D3V1601m
292	Maîtresse : écrit C E S au tableau (<i>Fixation acquis au tableau M</i>)	D3V1604m
293	Maîtresse : « on hon ! si c'est féminin pluriel ? » (<i>Question de recherche M</i>)	D2V1006m
294	Elèves : aucun n'élève n'écrit (<i>absence de réponse E</i>)	D2V1006be D3V501be
295	Maîtresse : « si c'est féminin pluriel ? » (<i>Question de recherche M</i>)	D2V1006m
296	Elèves : silence (<i>absence de réponse E</i>)	D2V1006be D3V501be
297	Maîtresse : « féminin pluriel » (<i>Question de recherche M</i>)	D2V1006m
298	Maîtresse : « c'est tout ? c'est fini ? hein ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
299	Maîtresse : « cherchez » (<i>incitation M</i>)	D2V1903m
300	Maîtresse : consulte sa fiche de préparation (<i>Utilisation de documents M</i>)	D3V1202m
301	Maîtresse : « donc masculin pluriel ou féminin pluriel on a ces, C E S » (<i>rappel M</i>)	D3V501m
302	Maîtresse : « ça va ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
303	Maîtresse : « donc ces mots-là, ces petits mots sont des adjectifs démonstratifs » (<i>reformulation explication M</i>)	D2V1202m
304	Maîtresse : « donc les adjectifs démonstratif masculins, ce et cet » (<i>reformulation explication M</i>)	D2V1202m
305	Maîtresse : « Donc les adjectifs démonstratifs féminin singulier, on a cette » (<i>reformulation explication M</i>)	D2V1202m
306	Maîtresse : « les adjectifs démonstratifs masculin pluriel ou féminin pluriel C E S » (<i>synthèse M</i>)	D3V1601m

307	Maîtresse : « Qui va nous rappeler la règle ? » (<i>Question de rappel M</i>)	D2V1002m
308	Maîtresse : « rappelons-nous la règle » (<i>Question de rappel M</i>)	D2V1002m
309	Maîtresse : « on hon ! l'adjectif démonstratif sert à faire quoi ? » (<i>Question de rappel M</i>)	D2V1002m
310	Maîtresse : « oui ! » (<i>désigne élève sans nom M</i>)	D1V203bm
311	Elève : « l'adjectif démonstratif sert à montrer une personne, l'animal ou la chose » (<i>réponse E</i>)	D1V203be D2V1002ae
312	Maîtresse : « dont... » (<i>Aide M</i>)	D3V1101m
313	Elève : « dont on parle » (<i>réponse E</i>)	D1V203be D2V1002ae
314	Maîtresse : « c'est très important : dont on parle » (<i>Synthèse M</i>)	D3V1601m
315	Maîtresse : « l'adjectif démonstratif sert à montrer la personne, l'animal ou la chose dont on parle ». (<i>Synthèse M</i>)	D3V1601m
316	Maîtresse : « qui va répéter ça ? » (<i>Sollicitation M</i>)	D1V201m
317	Maîtresse : « oui ! » (<i>désigne élève sans nom M</i>)	D1V203bm
318	Elève : « l'adjectif démonstratif sert à montrer l'animal, la chose où la personne dont on parle » (<i>Répétition E</i>)	D3V1606e
319	Maîtresse : « oui ! » (<i>désigne élève sans nom M</i>)	D1V203bm
320	Elève : « l'adjectif démonstratif sert à montrer l'animal, la personne ou la chose. »	D3V1606e
321	Maîtresse : « dont... » (<i>Aide M</i>)	D3V1101m
322	Elève : « dont on parle » (<i>répétition E</i>)	D3V1606e
323	Maîtresse : « qui va donner un exemple ? » (<i>Sollicitation M</i>)	D1V201m
324	Maîtresse : « Qui va faire une phrase avec un adjectif démonstratif on va voir ? » (<i>Sollicitation M</i>)	D1V201m
325	Maîtresse : « Qui va nous donner un exemple d'une phrase où on aura un adjectif démonstratif ? » (<i>Sollicitation M</i>)	D1V201m
326	Maîtresse : « allez ! essayez ! » (<i>Stimulation M</i>)	D1V201m
327	Elèves : quelques doigts en l'air (<i>mains levées Els</i>)	D1V201ce
328	Maîtresse : « oui » (<i>désigne élève sans nom M</i>)	D1V203bm
329	Elève : « les élèves arrivent ce matin » (<i>Réponse E</i>)	D1V203be
330	Maîtresse : « les élèves arrivent ce matin » (<i>synthèse M</i>)	D3V1601m
331	Maîtresse : « où se trouve l'adjectif qualificatif dans cette phrase ? » (<i>Question de compréhension + erreur M</i>)	D2V1005m D3V1304m

332	Elève : « ce » <i>(réponse E)</i>	D2V1005ae
333	Maîtresse : « ce ! » <i>(synthèse M)</i>	D3V1601m
334	Maîtresse : « oui » <i>(désigne élève sans nom M)</i>	D1V203bm
335	Elève : « Ce garçon est gentil, ce. » <i>(Réponse E)</i>	D1V203be
336	Maîtresse : « ce ! ce garçon est gentil, ce ! »	D1V203bm
337	Maîtresse : « on hon » <i>(désigne élève sans nom M)</i>	D1V203bm
338	Maîtresse : « allons essayons ! » <i>(Stimulation M)</i>	D1V201m
339	Maîtresse : « oui Diane » <i>(désigne élève par son nom M)</i>	D1V203am
340	Diane : « cette fille est gentille » <i>(réponse E)</i>	D1V203ae
341	Maîtresse : « cette fille est gentille » <i>(synthèse M)</i>	D3V1601m
342	Maîtresse : « où se trouve l'adjectif dans cette phrase ? » <i>(Question de compréhension M)</i>	D2V1005m
343	Elève : « cette » <i>(réponse E)</i>	D2V1005ae
344	Maîtresse : « cette ! » <i>(Synthèse M)</i>	D3V1601m
345	Maîtresse : « allez, c'est fini ? » <i>(Stimulation M)</i>	D1V201m
346	Elèves : pas de doigt en l'air <i>(Silence Els)</i>	D3V501be ?
347	Maîtresse : « donnez-moi une phrase et nous allons repérer l'adjectif qualificatif et l'analyser » <i>(Sollicitation M)</i>	D1V201m
348	Maîtresse : « quelqu'un pour me donner une phrase, je vais écrire sa phrase au tableau, nous allons relever l'adjectif quali... euh démonstratif l'analyser. » <i>(Sollicitation M)</i>	D1V201m
349	Maîtresse : « allez ! une phrase » <i>(Stimulation M)</i>	D1V201m
350	Elève : un doigt en l'air <i>(main levée E)</i>	D1V201de
351	Maîtresse : « oui » <i>(désigne élève sans nom M)</i>	D1V203bm
352	Elève : « dans cette classe il y a plein d'élève » <i>(réponse E)</i>	D1V203be
353	Maîtresse : répète la phrase en écrivant au tableau <i>(Utilisation du tableau M)</i>	D3V1201m
354	Elève : aucun élève n'écrit <i>(Silence Els)</i>	D3V501be ?
355	Maîtresse : « Bien, soulignons l'adjectif qualificatif dans cette phrase » <i>(Erreur M)</i>	D3V1304m
356	Maîtresse : « où est l'adjectif qualificatif dans cette phrase ? » <i>(Question de compréhension + erreur M)</i>	D2V1005m D3V1304m
357	Maîtresse : « Irène » <i>(désigne élève par son nom M)</i>	D1V203am

358	Irène : « cette » <i>(réponse E)</i>	D1V203ae D2V1005ae
359	Maîtresse : « Cette ! voilà, cette » <i>(Synthèse M)</i>	D3V1601m
360	Maîtresse : « ensemble nous allons analyser « cette » <i>(Consigne M)</i>	D3V701m
361	Maîtresse : « quelle est la nature de cette ? » <i>(Question de connaissance M)</i>	D2V1001m
362	Elèves : plusieurs lèvent le doigt <i>(mains levées E)</i>	D2V1001ae
363	Maîtresse : « la nature de cette ? » <i>(Question de connaissance M)</i>	D2V1001m
364	Maîtresse : « donnez-moi la nature de cette ? » <i>(Question de connaissance M)</i>	D2V1001m
365	Maîtresse : « hyacinthe » <i>(désigne élève par son nom M)</i>	D1V203am
366	Maîtresse : « cette qu'est-ce que c'est ? » <i>(Question de connaissance M)</i>	D2V1001m
367	Maîtresse : « Ah bon, c'est écrit au tableau » <i>(stimulation M)</i>	D1V201m
368	Maîtresse : « quelle est la nature de cette ? » <i>(Question de connaissance M)</i>	D2V1001m
369	Maîtresse : « oui Bertille » <i>(désigne élève par son nom M)</i>	D1V203am
370	Bertille : « ... » <i>(absence de réponse E)</i>	D3V501be ? D2V100be
371	Maîtresse : « on va dire : cette, adjectif démonstratif » <i>(aide M)</i>	D3V1101m
372	Maîtresse : « écrit au tableau » <i>(Fixation acquis M)</i>	D3V1604m
373	Elèves : n'écrivent pas. <i>(Silence E)</i>	D3V501be ?
374	Maîtresse : « genre et nombre ? » <i>(Question de connaissance M)</i>	D2V1001m
375	Maîtresse : « genre et nombre ? » <i>(Question de connaissance M)</i>	D2V1001m
376	Maîtresse : « on dit cette classe. Genre et nombre » <i>(Question de connaissance M)</i>	D2V1001m
377	Maîtresse : « oui, Céline » <i>(désigne élève par son nom M)</i>	D1V203am
378	Céline : « ... » <i>(réponse inaudible E)</i>	D1V201ae
379	Maîtresse : « moi je n'ai rien entendu » <i>(Stimulation M)</i>	D1V201m
380	Céline : « féminin singulier » <i>(réponse E)</i>	D1V203ae D2V1001m
381	Maîtresse : « féminin singulier » <i>(synthèse M)</i>	D3V1601m
382	Maîtresse : « très bien » <i>(renforcement positif M)</i>	D2V1301m
383	Maîtresse : « voilà, on dit cette c'est au féminin, est-ce qu'il y a beaucoup de cette ? » <i>(Question de vérification M)</i>	D2V1004m
384	Elève : « non » <i>(réponse E)</i>	D2V1004ae

385	Maîtresse : « il n'y a qu'une seule cette donc c'est le singulier » (<i>Synthèse M</i>)	D3V1601m
386	Maîtresse : « donc genre et nombre, féminin singulier » (<i>Synthèse M</i>)	D3V1601m
387	Maîtresse : écrit « féminin singulier » au tableau (<i>Fixation acquis M</i>)	D3V1604m
388	Maîtresse : « fonction » (<i>Question de connaissance M</i>)	D2V1001m
389	Maîtresse : « fonction » (<i>Question de connaissance M</i>)	D2V1001m
390	Maîtresse : « oui ! » (<i>désigne élève par son nom M</i>)	D1V203bm
391	Elève : « détermine classe » (<i>réponse E</i>)	D1V203be D2V1001ae
392	Maîtresse : « détermine classe » (<i>synthèse M</i>)	D3V1601m
393	Maîtresse : « très bien » (<i>renforcement positif M</i>)	D2V1301m
394	Maîtresse : « donc les adjectif démonstratifs comme les adjectifs possessifs sont des déterminants » (<i>Explication M</i>)	D2V1201m
395	Maîtresse : « donc détermine... classe » (<i>synthèse M</i>)	D3V1601m
396	Maîtresse : écrit au tableau « détermine le nom classe » (<i>Fixation acquis M</i>)	D3V1604m
397	Maîtresse : « voilà comment on analyse un adjectif démonstratif. donc au cours d'un texte comme ça, je peux vous dire relevez les adjectifs démonstratifs, ou bien je peux souligner un adjectif démonstratif et vous dire de l'analyser » (<i>synthèse M</i>)	D2V1201m D3V1601m
398	Maîtresse : « ça va ? » (<i>question de vérification M</i>)	D2V1004m
399	Elèves : « oui » (<i>désigne élève par son nom M</i>)	D1V203bm
400	Elèves : prennent leurs cahiers (<i>utilisation cahiers M</i>)	D3V1204e
401	Maîtresse : « Remplaçons les articles par des adjectifs démonstratifs » (<i>consigne M</i>)	D3V701m
402	Maîtresse : écrit la phrase en répétant (<i>Fixation acquis M</i>)	D3V1604m
403	Maîtresse : « ramasse-moi les cahiers » écrit au même moment (<i>règle de travail M</i>)	D2V404m
404	Maîtresse : « J'espère que vous connaissez les articles ! » (<i>question de vérification M</i>)	D2V1004m
405	Elève : « oui » (<i>désigne élève par son nom M</i>)	D1V203bm
406	Maîtresse : « d'accord, vous les remplacez par les adjectifs démonstratifs » (<i>consigne d'application M</i>)	D3V702m

407	Maîtresse : « l'avion est en panne » écrit au même moment » (<i>Exercice d'application M</i>)	D2V1503m
409	Maîtresse : « la femme revient du puits » écrit la phrase au même moment au tableau (<i>Exercice d'application M</i>)	D2V1503m
410	Maîtresse : « le village est vaste » écrit la phrase au même moment au tableau (<i>Exercice d'application M</i>)	D2V1503m
411	Elèves : exécutent l'exercice dans leurs cahiers (<i>Concentration sur la tâche E</i>)	D2V1503ae
412	Maîtresse : « donc ce sont les articles que vous devez remplacer par des adjectifs démonstratifs » (<i>Consigne d'application M</i>)	D3V702m
413	Maîtresse : écrit le résumé au tableau (<i>Résumé cours au tableau M</i>)	D3V1604m
414	Maîtresse : « c'est fini ? » (<i>question de vérification M</i>)	D2V1004m
415	Maîtresse : « ça y est ? » (<i>question de vérification M</i>)	D2V1004m
416	Maîtresse : « on peut corriger ? » (<i>question de vérification M</i>)	D2V1004m
417	Elèves : « oui » (<i>réponse Els</i>)	D2V1004ae
418	Maîtresse : « corrigeons alors » (<i>règle de travail M</i>)	D2V404m
419	Maîtresse : « on dit de remplacer les articles par un adjectif démonstratif » (<i>rappel consigne M</i>)	D3V702m
420	Maîtresse : « allez ! remplaçons ! » (<i>Stimulation M</i>)	D1V201m
421	Elèves : quelques élèves lèvent le doigt (<i>mains levées Els</i>)	D1V201ce
422	Maîtresse : « oui Aziz » (<i>désigne élève par son nom M</i>)	D1V203am
423	Maîtresse : « suivons ! arrêtez d'écrire » (<i>règle de travail M</i>)	D2V404m
	Aziz : « ramasses-moi cette cahier » (<i>réponse E</i>)	D1V203be
424	Maîtresse : « ah bon ! on commence par ramasses-moi cette cahier ? » (<i>supervision M</i>)	D3V1101m
425	Maîtresse : « la consigne ! Qu'est-ce qu'il faut écrire là-bas d'abord ? » (<i>Consigne M</i>)	D3V702m
426	Elèves : « nous remplaçons... » (<i>Réponse E</i>)	D1V203be D3V702e
427	Maîtresse : « nous remplaçons... vous, vous devez répondre comme ça, on ne va pas laisser ça comme ça par une question » (<i>guidage M</i>)	D3V1101m
428	Maîtresses : « efface le r en majuscule et tu écris ça en minuscule » (<i>guidage M</i>)	D3V1101m
429	Maîtresse : « nous remplaçons... » (<i>guidage M</i>)	D3V1101m

430	Elève : « Nous remplaçons les articles... » (<i>Réponse E</i>)	D1V203be D3V702e
431	Maîtresse : « fais la liaison » (<i>guidage M</i>)	D3V1101m
432	Elève : « ...les articles par des adjectifs démonstratifs » (<i>réponse E</i>)	D1V203be D3V702e
433	Maîtresse : « on hon ! » (<i>onomatopée d'accord M</i>)	D1V305m ?
434	Elève : « ramasses-moi cette cahier » (<i>réponse E</i>)	D1V203be
435	Maîtresse : « on a dit ramasses-moi les cahiers. » (<i>supervision M</i>)	D3V1101m
436	Maîtresse : « lis la phrase d'abord » (<i>supervision M</i>)	D3V1101m
437	Elève : « ramasse-moi les cahiers » (<i>réponse E</i>)	D1V203be
438	Maîtresse : « où se trouve l'article d'abord ? montre-nous l'article avant de le remplacer » (<i>question de connaissance M</i>)	D2V1001m
439	Elève : montre « les » (<i>réponse E</i>)	D2V1001ae
440	Maîtresse : « les est un article » (<i>apport M</i>)	D3V1605m
441	Maîtresse : « remplace « les » par un adjectif démonstratif » (<i>Consigne M</i>)	D3V702m
442	Maîtresse : « tu prends la craie de couleur s'il te plaît » (<i>Utilisation de craie M</i>)	D3V1204m
443	Elève : efface « les » et « écrit « cette » en rouge » (<i>Utilisation de craie E</i>)	D3V1204e
444	Maîtresse : « regardez ! » (<i>attention M</i>)	D2V901m
445	Elève : « non ! » (<i>réponse E</i>)	D2V1001be
446	Maîtresse : « mets-toi de côté »	?
447	Maîtresse : « on dit un cahier ou bien on dit une cahier ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
448	Maîtresse : « répondez à ma question ! » (<i>Stimulation M</i>)	D1V201m
449	Maîtresse : « on dit un cahier ou on dit une cahier ? » ton menaçant (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
450	Maîtresse : « x » (<i>Désigne élève sans nom M</i>)	D1V203m
451	X : « on dit un cahier » (<i>réponse E</i>)	D2V1004ae
452	Maîtresse : « on dit un cahier, donc ça ne peut pas être cette ! » (<i>Synthèse M</i>)	D3V1601m
453	Maîtresse : « oui ou non ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
454	Maîtresse : « regardez ce qu'il a écrit : que cette cahier » (<i>Attention M</i>)	D2V901m
455	Maîtresse : « on dit un cahier » (<i>Correction M</i>)	D3V1301m
456	Maîtresse : « on hon qui va aller l'aider ? » (<i>sollicitation M</i>)	D1V201m

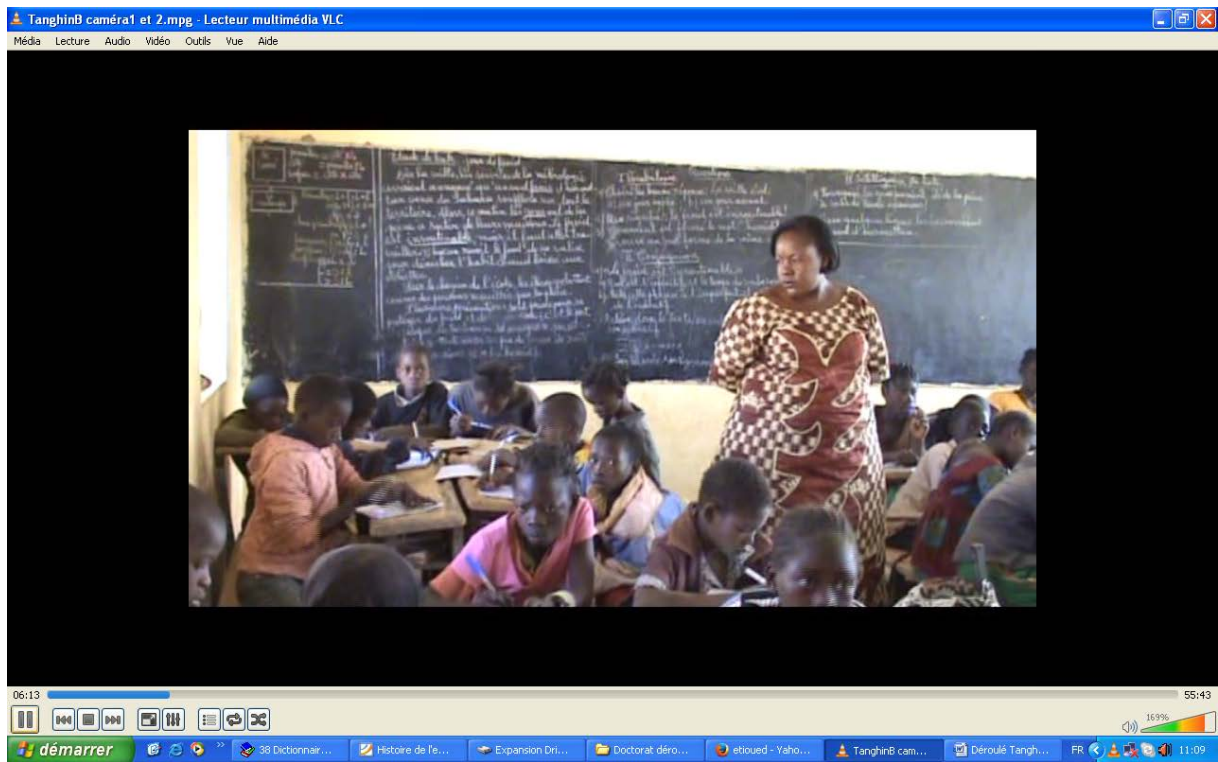
457	Maîtresse : « oui ! » <i>(Désigne élève sans nom M)</i>	D1V203m
458	Maîtresse : « Aziz, c'est pas bien ! » <i>(Renforcement négatif M)</i>	D2V1301m
459	Maîtresse : « et cahier est au pluriel, cahier n'est pas au singulier » <i>(Aide M)</i>	D3V1101m
460	Maîtresse : « pourquoi tu vas écrire majuscule ! » <i>(Aide M)</i>	D3V1101m
461	Maîtresse : « ramasses-moi ces cahiers. Donc c'est masculin pluriel » <i>(Explication M)</i>	D2V1201m
462	Maîtresse : « onhon ! on continue, au tableau... » <i>(Sollicitation M)</i>	D1V201m
463	Maîtresse : « oui » <i>(Désigne élève sans nom M)</i>	D1V203m
464	Maîtresse : « l'avion est en...en panne » <i>(lit M)</i>	D2V1503m
465	Elève : « l'avion est en panne. l'article... » <i>(Réponse E)</i>	D1V203be
466	Maîtresse : « tu m'excuses, corrige moi panne. Panne c'est 2 n e » <i>(correction M)</i>	D3V1301m
467	Maîtresse : « voilà, merci » <i>(renforcement positif M)</i>	D2V1301m
468	Maîtresse : « l'article ici c'est l'apos...trophe » <i>(Synthèse M)</i>	D3V1601m
469	Maîtresse : « on va remplacer l' par un adjectif démonstratif » <i>(consigne M)</i>	D3V701m
470	Maîtresse : « comment on va dire ? » <i>(Question de connaissance M)</i>	D2V1001m
471	Maîtresse : « quel adjectif démonstratif va avec l' ? » <i>(Question de connaissance M)</i>	D2V1001m
472	Elève : écrit au tableau <i>(utilisation tableau E)</i>	D3V1201e
473	Maîtresse : « commence la phrase par une lettre majuscule » <i>(Aide M)</i>	D3V1101m
474	Elève : écrit <i>(utilisation tableau E)</i>	D3V1201e
475	Maîtresse : « on dit un avion ou on dit une avion ? » <i>(Question de vérification M)</i>	D2V1004m
476	Maîtresse : rire <i>(Climat positif M)</i>	D1V306m
477	Maîtresse : « répondez à ma question » <i>(Stimulation M)</i>	D1V201m
478	Elèves : des doigts en l'air <i>(mains levées Els)</i>	D1V201ce
479	Maîtresse : Quel est le genre du mot avion ? on dit un avion ou bien une avion ? » <i>(Question de vérification M)</i>	D2V1004m
480	Maîtresse : « oui » <i>(désigne élève sans nom M)</i>	D1V203am
481	Elève : « on dit un avion » <i>(Réponse E)</i>	D2V1004ae
482	Maîtresse : « un avion » <i>(Synthèse M)</i>	D3V1601m

483	Maîtresse : « ça va ? est-ce qu'on dit une avion ? » <i>(Question de vérification M)</i>	D2V1004m
484	Elèves : « non » <i>(réponse E)</i>	D2V1004ae
485	Maîtresse : « un avion, ok, continuons » <i>(Renforcement positif M)</i>	D2V1301m
486	Maîtresse : « cet avion est en panne » <i>(Exercice M)</i>	D2V1503m
487	Maîtresse : « la femme revient du puits » <i>(Exercice M)</i>	D2V1503m
488	Elève : « la femme revient du puits » <i>(Lit E)</i>	D2V1503m
489	Elève : efface « la » et écrit « cette » <i>(Réponse E)</i>	D2V1503ae
490	Maîtresse : « commence par une lettre majuscule » <i>(guidage M)</i>	D3V1101m
491	Elève : corrige <i>(correction E)</i>	D3V1301e
492	Maîtresse : « on continue. Cette femme revient du puits » <i>(tâche M)</i>	D2V1503m
493	Maîtresse : « oui » <i>(désigne élève sans nom M)</i>	D1V203bm
494	Elève : efface « du » et écrit « ces » <i>(Réponse E)</i>	D2V1503ae
495	Maîtresse : « la femme revient ces puits, ça veut dire quoi ? » <i>(Question de connaissance M)</i>	D2V1001m
496	Maîtresse : « la femme revient ces puits, Angèle c'est pas ça ! » <i>(Question de connaissance M)</i>	D2V1001m
497	Maîtresse : « Pélagie » <i>(désigne élève par son nom M)</i>	D1V203am
498	Pélagie : « la femme revient ce puits » <i>(réponse M)</i>	D1V203ae D2V1001ae
499	Maîtresse : « est-ce qu'on peut dire la femme revient ce puits ? » <i>(Question de connaissance M)</i>	D2V1001m
500	Maîtresse : « oui » <i>(désigne élève sans nom M)</i>	D1V203bm
501	Elève : ... <i>(réponse E)</i>	D1V203be D2V1001be
502	Maîtresse : secoue la tête et dit : « non » <i>(réponse refusée M)</i>	D2V1001m
503	Maîtresse : « la femme revient de ... de... de ce... puits ! » <i>(Réponse M)</i>	D2V1001m
504	Maîtresse : « un puits. On a vu avant-hier que puits prend « s », les noms terminés par s, z et puis quoi ? x ! le pluriel ça reste comme ça, ça ne change pas. Il y avait puits parmi ces mots là non ? un puits, des puits, c'est la même chose. » <i>(rappel séance antérieure M)</i>	D3V501m
505	Maîtresse : « ça va ? » <i>(Question de vérification M)</i>	D2V1004m
506	Maîtresse : « on continue. le village est vaste. » <i>(tâche M)</i>	D2V1503m
507	Maîtresse : « oui » <i>(désigne élève sans nom M)</i>	D1V203bm

508	Elève : « ce village est vaste » <i>(réponse E)</i>	D1V203be D2V1503ae
509	Maîtresse : « très bien ! » <i>(renforcement positif M)</i>	D2V1301m
510	Maîtresse : « ce village est vaste. On dit un village, donc c'est masculin singulier. » <i>(synthèse M)</i>	D3V1601m
511	Maîtresse : « allez, 1 point pour chaque adjectif démonstratif bien placé ». <i>(Evaluation M)</i>	D2V1301m
512	Maîtresse : « il y en a combien ? 1 2 3 4 5 » <i>(Evaluation M)</i>	D2V1301m
513	Maîtresse : « Echangez les cahiers à votre niveau, échangez à votre niveau là-bas » <i>(règle de travail M)</i>	D2V404m
514	Maîtresse : « c'est fini ? » <i>(question de vérification M)</i>	D2V1004m
515	Elèves : pas de réponse <i>(silence E)</i>	D2V1004be ? D3V501be
516	Maîtresse : « qui a eu 5 sur 5 ? » <i>(Evaluation M)</i>	D2V1004m
517	Maîtresse : « c'est fini non ? » <i>(question de vérification M)</i>	D2V1004m
518	Maîtresse : « la correction est finie ? » <i>(question de vérification M)</i>	D2V1004m
519	Elèves : « non » <i>(Réponse E)</i>	D2V1004be
520	Maîtresse : « 5 sur 5 lèvent le doigt, 5 sur 5 » <i>(Evaluation M)</i>	D2V1301m
521	Maîtresse : « Y en a combien ? » <i>(Question d'évaluation M)</i>	D2V1004m
522	Maîtresse : « 1, 2 » <i>(Evaluation M)</i>	D2V1004m
523	Maîtresse : marque 2 traits au tableau <i>(utilisation tableau M)</i>	D3V1201m D2V1301m
524	Maîtresse : « 4 sur 5, levez le doigt 4 sur 5 » <i>(Evaluation M)</i>	D2V1301m
525	Maîtresse : « 1, 2, 3 » <i>(Evaluation M)</i>	D2V1301m
526	Maîtresse : complète le nombre de traits à 5 <i>(utilisation tableau M)</i>	D3V1201m D2V1301m
527	Maîtresse : « 3 sur 5 » <i>(Evaluation M)</i>	D2V1301m
528	Maîtresse : « 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, neuf hein » <i>(Evaluation M)</i>	D2V1301m
529	Maîtresse : complète le nombre de traits de décompte à 14 <i>(Evaluation M)</i>	D2V1301m
530	Maîtresse : « le reste là, vous n'avez pas eu la moyenne » <i>(Evaluation M)</i>	D2V1301m
531	Maîtresse : « donc sur 60 il y a combien qui ont eu la moyenne ? » <i>(Evaluation M)</i>	D2V1301m
532	Maîtresse : « 14 personnes, c'est pas bon » <i>(Evaluation M)</i>	D2V1301m

533	Maîtresse : « 14/60 qui ont eu la moyenne » et écrit au tableau (<i>Evaluation M</i>)	D2V1301m
534	Maîtresse : « vous n'avez pas compris la leçon ? ou bien vous ne connaissez pas les articles pour les remplacer par les adjectifs démonstratifs ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
535	Maîtresse : « Hein ! vous avez compris ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
536	Elèves : « oui » (<i>Réponse Els</i>)	D2V1004ae
537	Maîtresse : « non, vous n'avez pas compris. Si vous aviez compris ça allait dépasser comme ça. » (<i>vérification M</i>)	D2V1004m
538	Maîtresse : « qui n'a pas compris ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
539	Maîtresse : « qui ne sait pas ce que c'est qu'un adjectif démonstratif ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
540	Maîtresse : « N'ayez pas peur, on dit, on lève le doigt » (<i>Encouragement verbal M</i>)	D1V202m
541	Maîtresse : « qui n'a pas compris ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
542	Elèves : silence (<i>absence de réponse E</i>)	D2V1004be D3V501be
543	Maîtresse : « si je dis cette fille, ce garçon, ce tableau, cette classe, l'adjectif démonstratif sert à montrer, on montre à qui, on montre la personne, l'animal ou la chose dont on parle. Je parle de qui ? je parle de ce garçon, je parle de cette fille, je parle de ces élèves, je parle de cette classe. » (<i>Reformulation explication M</i>)	D2V1202m
544	Maîtresse : « ça va ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
545	Maîtresse : « allez, on corrige rapidement » (<i>Règle de travail M</i>)	D2V404m
546	Elèves : « corrigent dans leurs cahiers » (<i>Respect règle de travail Els</i>)	D2V404ae

Photo11 :capture d'écran de séance de grammaire en classe de CMI à Tanghin A



<u>Déroulé de la séance</u>		
Circonscription d'éducation		Signoghin
Ecole de		12_Toécé A
Classe de		CM1
Effectif des élèves		76
Séance/activité		Grammaire
Titre de la leçon		Les adjectifs numéraux
Références de l'enregistrement vidéo		Annexe 12
Date		18 février 2013
Temps / numéro de l'acte	Transcriptions des activités (et de leurs contenus) du maître et des élèves, et des événements et attitudes qui les accompagnent (dans l'ordre où ils se produisent et sont observés selon le déroulement de la vidéo)	Code
1 ère minute 01	Maîtresse : « assis » <i>(Règle de travail M)</i>	D2V404m
02	Maîtresse : « Qu'est-ce qu'on a vu en grammaire la fois passée ? » <i>(Question de rappel M)</i>	D3V501m
03	Maîtresse : « on a vu quoi ? » <i>(Question de rappel M)</i>	D3V501m
04	Maîtresse : « Qu'est-ce qu'on a vu ? » <i>(Question de rappel M)</i>	D3V501m
05	Elèves : lèvent les doigts <i>(mains levées E)</i>	D3V501ae
06	Maîtresse : « Claudia » <i>(désigne élève par son nom M)</i>	D1V203am
07	Claudia : « on a vu l'adjectif démonstratif » <i>(Réponse E)</i>	D3V501ae
08	Maîtresse : « on a vu l'adjectif démonstratif » <i>(synthèse M)</i>	D3V1601m
09	Maîtresse : « et qu'est-ce qu'on a dit sur lui ? » <i>(Question de rappel M)</i>	D3V501m
10	Maîtresse : « en hen ! » <i>(désigne élève sans nom M)</i>	D1V203bm
11	Maîtresse : « qu'est-ce que l'adjectif démonstratif ? » <i>(Question de rappel M)</i>	D3V501m
12	Maîtresse : «Rodrigue, vous allez vous taire et puis suivre ? (rappel à l'ordre M)	D2V502m
13	Elève : ... inaudible <i>(propos inaudible E)</i>	D1V401e
14	Maîtresse : « qui reprend ? » <i>(Sollicitation M)</i>	D1V201m

15	Maîtresse : « qu'est-ce que l'adjectif démonstratif ? » (<i>Question de rappel M</i>)	D3V501m
16	Elèves : « moi madame, moi madame ! » (<i>Participation E</i>)	D1V201ce
17	Maîtresse : « Aziz » (<i>désigne élève par son nom M</i>)	D1V203am
18	Aziz : « l'adjectif démonstratif sert à montrer la personne, l'animal ou la chose dont on parle » (<i>Réponse E</i>)	D3V501ae
19	Maîtresse : « l'adjectif démonstratif est un mot qui sert à montrer la personne, l'animal ou la chose dont on... parle » (<i>Synthèse M</i>)	D3V1601m
20	Maîtresse : « qui va me citer les adjectifs démonstratifs ? » (<i>Sollicitation M</i>)	D1V201m
21	Elèves : « moi madame » (<i>Participation E</i>)	D1V201ce
22	Maîtresse : « Christiane ! toi tu ne travailles pas ? » (<i>rappel à l'ordre M</i>)	D2V502m
23	Maîtresse : « on s'assoie » (<i>rappel à l'ordre M</i>)	D2V502m
24	Maîtresse : « quels sont les adjectifs démonstratifs ? » (<i>Question de rappel M</i>)	D3V501m
25	Elèves : debout, brouhaha (<i>confusion Els</i>)	D1V402e
26	Maîtresse : « on s'assoie ! » (<i>rappel à l'ordre M</i>)	D2V502m
27	Elève : « ce, cette... » (<i>réponse E</i>)	D3V501ae
28	Maîtresse : « vous vous me trouvez deux noms avec « ce ». ici, les deux rangées avec « ce ». » (<i>tâche différenciée M</i>)	D3V1501m
29	Maîtresse : « ici, avec « cette ». les deux rangées là-bas, avec « cette » ». » (<i>tâche différenciée M</i>)	D3V1501m
30	Maîtresse : écrit « ce » et « cette » au tableau. (<i>tâche différenciée M</i>)	D3V1501m D3V1201m
31	Maîtresse : « vous aussi, avec « ces » » (<i>tâche différenciée M</i>)	D3V1501m
32	Maîtresse : « allez ! » (<i>Stimulation M</i>)	D1V201m
33	Maîtresse : « dépêchez-vous ! » (<i>Stimulation M</i>)	D1V201m D1V701m
34	Maîtresse : « allez ! on se dépêche » (<i>Stimulation M</i>)	D1V201m D1V701m
35	Elèves : exécutent l'exercice dans les cahiers (<i>Exercice en fonction des groupes Els</i>)	D3V1501be
36	Maîtresse : « c'est fini ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
37	Maîtresse : « allez, on se dépêche »	D1V201m D1V701m
38	Maîtresse : allez, ça doit être fini »	D1V201m

		D1V701m
39	Maîtresse : « posez vos bics, vos craies » <i>(règle de travail M)</i>	D2V401m
40	Maîtresse : « allez, cette rangée, qu'est-ce que vous avez trouvé ? » <i>(Question de recherche M)</i>	D2V1006m
41	Elève : « ce matin, ce soir, » <i>(réponse E)</i>	D2V1006ae
42	Maîtresse : « ce matin, ce soir, c'est bon » <i>(Synthèse M)</i>	D3V1601m D2V1301m
43	Maîtresse : « qui a trouvé autre chose ? » <i>(Question de recherche M)</i>	D2V1006m
44	Elève : « ce sceau » <i>(réponse E)</i>	D2V1006ae
45	Maîtresse : « ce seau » <i>(synthèse M)</i>	D3V1601m
46	Maîtresse : écrit les mots trouvés par les élèves <i>(Fixation acquis M)</i>	D3V1604m
47	Maîtresse : « Boly » <i>(désigne élève par son nom M)</i>	D1V203am
48	Boly : « ce tableau » <i>(réponse E)</i>	D1V203ae D2V1006ae
49	Maîtresse : « ce tableau » <i>(synthèse M)</i>	D3V1601m
50	Maîtresse : « c'est bon, on va laisser comme ça. » <i>(Renforcement positif M)</i>	D2V1301m
51	Maîtresse : « allez, avec « cet » » <i>(Question de recherche M)</i>	D2V1006m
52	Maîtresse : « X » <i>(désigne élève sans nom M)</i>	D1V203bm
53	X : « ces enfants » <i>(réponse E)</i>	D1V203be D2V1006ae
54	Maîtresse : « on est là ? » <i>(Question de vérification M)</i>	D2V1004m
55	Maîtresse : « oui » <i>(désigne élève sans nom M)</i>	D1V203bm
56	Elève : « cette cahier » <i>(réponse + erreur E)</i>	D1V203be D3V1304be
57	Maîtresse : secoue la tête <i>(Renforcement négatif M)</i>	D2V1301m
58	Maîtresse : « le nom doit commencer par une voyelle ou un h muet » <i>(guidage M)</i>	D3V1101m
59	Elève : « cette maison » <i>(réponse E)</i>	D2V1006ae
60	Maîtresse : « on est là ! » en montrant « cet » <i>(guidage M)</i>	D3V1101m
61	Maîtresse : « en hen ! » <i>(désigne élève sans nom M)</i>	D1V203bm
62	Elève : ... inaudible <i>(Réponse E)</i>	D1V203be
63	Maîtresse : « quoi ? » <i>(Question de recherche M)</i>	D2V1006m
64	Elève : « cet enfant » <i>(réponse E)</i>	D2V1006ae
65	Maîtresse : « cet enfant » et écrit au tableau <i>(Synthèse M)</i>	D3V1601m D3V1201m
66	Maîtresse : « le mot là doit commencer par une voyelle ou un h muet » <i>(guidage M)</i>	D3V1101m

67	Maîtresse : « en hen » <i>(désigne élève sans nom M)</i>	D1V203bm
68	Elève : « cet ami » <i>(Réponse E)</i>	D2V1006ae
69	Maîtresse : « cet ami, voilà » <i>(synthèse M)</i>	D3V1601m
70	Maîtresse : « cet ami, c'est bien ! » <i>(Renforcement positif M)</i>	D2V1301m
71	Maîtresse : « en hen ! » <i>(désigne élève sans nom M)</i>	D1V203bm
72	Elèves : « moi madame ! » <i>(Participation E)</i>	D1V201ce
73	Maîtresse : « oui ! » <i>(désigne élève sans nom M)</i>	D1V203bm
74	Elève : « cette ardoise » <i>(réponse E)</i>	D1V203be D2V1006ae
75	Maîtresse : « cette ardoise, on est là » en montrant « cet » <i>(Synthèse M)</i>	D3V1601m
76	Maîtresse : « oui » <i>(désigne élève sans nom M)</i>	D1V203bm
77	Elève : « ce vélo » <i>(réponse E)</i>	D1V203be D2V1006ae
78	Maîtresse : « vélo commence par une consonnant » <i>(Explication M)</i>	D2V1201m
79	Maîtresse : « ici on peut dire ? » <i>(Explication M)</i>	D2V1201m
80	Maîtresse : « cet arbre, c'est bien » <i>(Renforcement positif M)</i>	D2V1301m
81	Maîtresse : « ici on va dire quoi ? » <i>(Question de recherche M)</i>	D2V1006m
82	Elève : « cette femme » <i>(réponse E)</i>	D1V203be D2V1006ae
83	Maîtresse : « cette femme » et écrit au tableau <i>(Fixation acquis M)</i>	D3V1604m
84	Maîtresse : « Brice » <i>(Désigne élève par son nom M)</i>	D1V203am
85	Brice : « cette famille » <i>(réponse E)</i>	D1V203ae D2V1006ae
86	Maîtresse : « cette famille » et écrit au tableau <i>(Fixation acquis M)</i>	D3V1604m
87	Maîtresse : « Isidore » <i>(Désigne élève par son nom M)</i>	D1V203am
88	Isidore : « cette village » <i>(réponse + Erreur E)</i>	D2V1006ae D3V1304be
89	Maîtresse : « ce village » <i>(Correction erreur de l'élève M)</i>	D3V1301m
90	Maîtresse : Latif <i>(Désigne élève par son nom M)</i>	D1V203am
91	Latif : « cette amie » <i>(Réponse E)</i>	D1V203ae D2V1006ae
92	Maîtresse : « cette amie » écrit après un peu d'hésitation <i>(Fixation acquis M)</i>	D3V1604m
93	Maîtresse : « on va continuer ici, le pluriel ». <i>(Traitement exercice M)</i>	D2V1006m
94	Maîtresse : « onhon ! » <i>(Sollicitation M)</i>	D1V201m
95	Elèves : plusieurs lèvent les doigts <i>(mains levées M)</i>	D2V1006ae
96	Elève : ... <i>(Réponse E)</i>	D1V203be D2V1006ae

97	Maîtresse : « ces congés, oui ! » <i>(Renforcement positif M)</i>	D2V1301m
98	Maîtresse : « oui ! » <i>(désigne élève sans son nom M)</i>	D1V203m
99	Elève : « ces élèves » <i>(Réponse E)</i>	D1V203be D2V1006ae
100	Maîtresse : « oui » <i>(désigne élève sans son nom M)</i>	D1V203m
101	Elève... <i>(Réponse E)</i>	D1V203be
102	Maîtresse : « ces quoi ? » <i>(Question M)</i>	D2V1006m
103	Elève : « ces travaux » <i>(Réponse E)</i>	D1V203be D2V1006ae
104	Maîtresse : « ces travaux oui ! » <i>(Renforcement positif M)</i>	D2V1301m
105	Maîtresse : « levez les ardoises ceux qui ont trouvé pourvu que ça soit bien écrit » <i>(Règle de travail M)</i>	D2V404m
106	Maîtresse : « on ne dit pas cet villageois, ce villageois » <i>(Correction de l'erreur M)</i>	D3V1301m
107	Maîtresse : « est-ce que villageois commence par une consonne ? c'est ce, ce villageois » <i>(Correction de l'erreur M)</i>	D3V1301m
108	Maîtresse : « et puis tu as écrit quoi ? » <i>(Correction de l'erreur M)</i>	D3V1301m
109	Maîtresse : « c'est faux » <i>(Renforcement négatif + erreur M)</i>	D2V1301m D3V1301m
110	Maîtresse : « ce village est beau, ce n'est pas belle » <i>(Correction de l'erreur M)</i>	D3V1301m
111	Maîtresse : « Idrissa, ce village est beau ! » <i>(Correction de l'erreur M)</i>	D3V1301m
112	Maîtresse : « ces élèves, combien d'élèves ? » <i>(Correction de l'erreur M)</i>	D3V1301m
113	Maîtresse : « on écrit armoire comme ça ? » <i>(Correction de l'erreur M)</i>	D3V1301m
114	Maîtresse : « ar, c'est pas ann, armoire ! » <i>(Correction de l'erreur M)</i>	D3V1301m
115	Maîtresse : « vacances est toujours au pluriel. On dit toujours ces vacances, les vacances, toujours au pluriel. » <i>(Correction de l'erreur M)</i>	D3V1301m
116	Maîtresse : « c'est comme ça on écrit enfants ? le « fan » là c'est ce « en » là ? » <i>(Correction de l'erreur M)</i>	D3V1301m
117	Maîtresse : allez, poser les ardoises » <i>(Règle de travail M)</i>	D2V404m
12 ^{ème} minutes 118	Maîtresse : « suivez ce que j'écris » <i>(Attention E)</i>	D2V901m
119	Maîtresse : écrit au tableau « les deux enfants sont des frères. le premier est au CM2 » <i>(Utilisation tableau + tâche M)</i>	D3V1201m D2V1501m

120	Elèves : beaucoup lèvent le doigt en criant « moi, moi » (<i>participation E</i>)	D1V201ae
121	Maîtresse : « qui sont ces enfants, qui sont ces deux enfants ? » (<i>Question M</i>)	D2V1502m
122	Maîtresse : « on hon » (<i>désigne élève sans son nom M</i>)	D1V203m
123	Elève : « des frères » (<i>Réponse E</i>)	D1V203be D2V1502ae
124	Maîtresse : « ces deux enfants sont des ... frères » (<i>Synthèse M</i>)	D3V1601m
125	Maîtresse : « quelle classe fait le premier ? » (<i>Question M</i>)	D2V1502m
126	Maîtresse : « Aguèratou » (<i>désigne élève par son nom M</i>)	D1V203am
127	Aguèratou : « le premier est au CM2 » (<i>réponse E</i>)	D1V203ae D2V1502ae
128	Maîtresse : « le premier est au ...CM2 » (<i>Synthèse M</i>)	D3V1601m
129	Maîtresse : « en hen ! qui lit ? » (<i>Sollicitation M</i>)	D1V201m
130	Elèves : plusieurs lèvent les doigts (<i>mains levées M</i>)	D1V201ae
131	Maîtresse : « toi tu es malade ? » (<i>Intérêt M</i>)	D1V101m ?
132	Elève : « non » (<i>Réponse E</i>)	D1V101e ? D1V203be
133	Maîtresse : « qui lit ? » (<i>Sollicitation M</i>)	D1V201m
134	Maîtresse : « Gansonré » (<i>désigne élève par son nom M</i>)	D1V203am
135	Gansonré : « les deux enfants sont des frères. Les premiers est au CM2 » (<i>Réponse + erreur E</i>)	D1V203ae D3V1304be
136	Maîtresse : « quoi ? » (<i>Correction erreur M</i>)	D3V1301m
137	Gansonré : « Le premier est au CM2 » (<i>Correction erreur E</i>)	D3V1301e
138	Maîtresse : « Latifatou » (<i>désigne élève par son nom M</i>)	D1V203am
139	Latifatou : « les deux enfants sont des frères, le premier est au CM2 » (<i>Réponse E</i>)	D1V203ae
140	Maîtresse : « bien ! » (<i>Renforcement positif M</i>)	D2V1301m
141	Maîtresse : « les deux enfants sont des frères. Les deux... le premier est au CM2 » (<i>Lecture M</i>)	D3V1005m ?
142	Maîtresse : « Nous allons voir des adjectifs encore aujourd'hui. » (<i>Présentation de la compétence M</i>)	D2V801m
143	Maîtresse : « Il y a deux adjectifs dans ces deux phrases là ; qui ne sont pas des adjectifs qualificatifs, qui ne sont pas des adjectifs	D2V1201m

	démonstratifs ni des adjectifs possessifs, mais eux aussi ce sont des adjectifs » (<i>Explication M</i>)	
144	Maîtresse : « qui les connaît ? » (<i>Question de connaissance M</i>)	D2V1001m
145	Maîtresse : « Les redoublants » (<i>Désigne M</i>)	D1V203bm D1V201m
146	Maîtresse : « vous ne voyez pas ? » (<i>Question de connaissance M</i>)	D2V1001m
147	Maîtresse : « on va les étudier ensemble » (<i>Formulation du sens des tâches M</i>)	D2V902m
148	Maîtresse : « c'est deux et premier », elle les souligne (<i>Utilisation de la craie M</i>)	D3V1204m
149	Maîtresse : « deux et premier sont des adjectifs numéraux » (<i>Explication M</i>)	D2V1201m
150	Maîtresse : prononce et écrit au tableau « un adjectif numéral, des adjectifs numéraux » (<i>Fixation au tableau M</i>)	D3V1201m D3V1604m
151	Maîtresse : « écrivez ça sur les ardoises » (<i>règle de travail M</i>)	D2V404m
152	Elèves : écrivent sur leurs ardoises (<i>Observance règle de travail Els</i>)	D2V404ae
153	Maîtresse : prononce « un adjectif numéral, des adjectifs numéraux » (<i>Répétition M</i>)	D3V1606m
154	Maîtresse : interroge 3 élèves (<i>désigne élève sans nom M</i>)	D1V203bm
155	Maîtresse : « numéral ! » (<i>Répétition M</i>)	D3V1606m
156	Elève : répète « numéral » (<i>Répétition E</i>)	D3V1606e
157	Maîtresse : interroge un élève (<i>Désigne élève sans nom M</i>)	D1V203bm
158	Elève : répète « numéral » (<i>Répétition E</i>)	D3V1606e
159	Maîtresse : reprend la locution (<i>Répétition M</i>)	D3V1606m
160	Maîtresse : interroge un élève (<i>Désigne élève sans nom M</i>)	D1V203bm
161	Elève : prononce avec difficulté (<i>Répétition E</i>)	D3V1606e
162	Maîtresse : « numéral ! numéral ! » (<i>Correction de la prononciation M</i>)	D3V2004m
163	Maîtresse : « bien les deux sont des adjectifs numéraux » (<i>Renforcement positif M</i>)	D2V1301m
164	Maîtresse : « qu'indique deux, quand je dis deux ça nous montre quoi ? ça nous indique quoi ? » (<i>Question M</i>)	D2V2101m
165	Maîtresse : « quand je dis deux enfants. Quand je dis deux enfants ? » (<i>Question M</i>)	D2V2101m
166	Maîtresse : « Aïssata » (<i>désigne élève par son nom M</i>)	D1V203am

167	Aïssata : « ça nous montre le nombre » (<i>Réponse E</i>)	D1V203ae D2V2101ae
168	Maîtresse : « ça nous montre le nombre » (<i>Synthèse M</i>)	D3V1601m
169	Maîtresse : écrit au tableau « le nombre » (<i>Fixation des acquis M</i>)	D3V1604m
170	Maîtresse : « vous connaissez les nombres ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
171	Elèves : « oui » (<i>Réponse E</i>)	D2V1004ae
172	Maîtresse : « donc tous les nombres que vous connaissez là sont des adjectifs numéraux » (<i>synthèse M</i>)	D3V1601m
173	Maîtresse : « pour les distinguer de premier, deuxième, troisième là, on les appelle des adjectifs numéraux cardinaux. » (<i>Explication M</i>)	D2V1201m
174	Maîtresse : « donc deux est un adjectif numéral cardinal » (<i>Explication M</i>)	D2V1201m
175	Maîtresse : « un adjectif numéral cardinal » (<i>répétition M</i>)	D3V1606m
176	Maîtresse : interroge plusieurs élèves à répéter (<i>Désigne élève sans nom M</i>)	D1V203bm
177	Maîtresse : écrit au tableau (<i>Fixation acquis M</i>)	D3V1604m
178	Maîtresse : « des adjectifs numéraux cardinaux » (<i>Répétition M</i>)	D3V1606m
179	Maîtresse : fait répéter plusieurs élèves (<i>Désigne élève sans nom M</i>)	D1V203bm
180	Maîtresse : « un adjectif numéral cardinal » (<i>Répétition M</i>)	D3V1606m
181	Maîtresse : interroge plusieurs élèves à répéter (<i>Désigne élève sans nom M</i>)	D1V203bm
182	Elèves : plusieurs répètent : « un adjectif numéral cardinal » (<i>Répétition E</i>)	D3V1606e
183	Maîtresse : insiste sur la répétition de « nu mé, mé » (<i>Répétition M</i>)	D3V1606m
184	Elève : répète « nu mé, mé » (<i>répétition E</i>)	D3V1606e
185	Maîtresse : « asseyez-vous ! » (<i>Règle de travail M</i>)	D2V404m
186	Maîtresse : « tous les nombres, tous les nombres écrits en lettres sont des adjectifs numéraux cardinaux. Les nombres écrits en lettres, on les appelle des adjectifs numéraux cardinaux. Donc un adjectif numéral cardinal indique le nombre. » (<i>Explication M</i>)	D2V1201m
187	Maîtresse : « c'est compris ? un adjectif numéral cardinal indique le nombre » (<i>Question de vérification + Explication M</i>)	D2V1004m D2V1201m
188	Maîtresse : interroge du doigt (<i>Désigne élève sans nom M</i>)	D1V203bm

189	Elève : répète « un adjectif numéral cardinal indique le nombre » (<i>Répétition E</i>)	D3V1606e
190	Maîtresse : interroge 3 élèves (<i>Désigne élève sans nom M</i>)	D1V203bm
191	Elèves : répètent la même phrase (<i>Répétition E</i>)	D3V1606e
192	Maîtresse : « vous allez citer des adjectifs numéraux cardinaux » (<i>Consigne de production M</i>)	D3V701m
193	Maîtresse : « chacun écrit un adjectif numéral cardinal sur son ardoise » (<i>Exécution E</i>)	D3V701be D3V1204e
194	Elèves : les élèves écrivent. (<i>Exécution E</i>)	D3V701be D3V1204e
195	Maîtresse : « allez, dépêchez-vous. » (<i>Stimulation M</i>)	D1V201m
196	Maîtresse : « si vous finissez vous levez le doigt pour lire.» (<i>Règle de travail M</i>)	D2V404m
197	Maîtresse : « Un adjectif numéral cardinal sur vos ardoises » (<i>Consigne de production M</i>)	D3V701m
198	Maîtresse : « qui va lire ? » (<i>Sollicitation M</i>)	D1V201m
199	Maîtresse : « fidèle a trouvé quoi ? » (<i>Désigne élève par son nom M</i>)	D1V203am
200	Fidèle : « trois » (<i>réponse E</i>)	D1V203ae
201	Maîtresse : répète et écrit au tableau les bonne réponses des élèves « trois, douze, quatre, sept...vingt, trente » (<i>Fixation acquis M</i>)	D3V1604m
202	Maîtresse : « même les grands nombres, eux tous sont des adjectifs numéraux cardinaux, c'est vu ? » (<i>Apport complémentaire M</i>)	D3V1605m
203	Maîtresse : « maintenant, quand je dis le premier, qu'est-ce que ça vous indique ? » (<i>Question de connaissance M</i>)	D2V1001m
204	Maîtresse : « c'est le nombre ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
205	Elèves : « non » (<i>Réponse Els</i>)	D2V1004ae
206	Maîtresse : « si c'est le nombre on allait dire 1, mais on a dit le premier » (<i>Stimulation M</i>)	D1V201m
207	Maîtresse : « quand je dis le premier, qu'indique premier ? » (<i>Question de connaissance M</i>)	D2V1001m
208	Maîtresse : « premier indique quoi ? » (<i>Question de connaissance M</i>)	D2V1001m
209	Maîtresse : fait un geste de la main qui indique du haut vers le bas (<i>Aide M</i>)	D3V1101m
210	Elèves : des élèves lèvent le doigt (<i>mains levées E</i>)	D2V1001ae

211	Maîtresse : « si on dit le premier de la classe, premier indique quoi ? » <i>(Question de connaissance M)</i>	D2V1001m
212	Maîtresse : « Nafissatou » <i>(désigne élève par son nom M)</i>	D1V203am
213	Nafissatou : « Premier indique le rang » <i>(Réponse E)</i>	D1V203ae D2V1001ae
214	Maîtresse : « le rang ou encore » fait un geste pour indiquer l'ordre <i>(Stimulation M)</i>	D1V201m
215	Maîtresse : « ou encore, » <i>(Stimulation M)</i>	D1V201m
216	Elèves : aucune bonne réponse <i>(Réponse E)</i>	D2V1001be
217	Maîtresse : « l'ordre. Premier indique le rang, l'ordre » <i>(Réponse M)</i>	D2V1001m
218	Maîtresse : interroge plusieurs élèves <i>(Désigne élève sans nom M)</i>	D1V203bm
219	Elèves : 2 répètent <i>(répétition E)</i>	D3V1606e
220	Maîtresse : « on dit que premier est « un adjectif numéral ordinal » » écrit au tableau <i>(Fixation acquis M)</i>	D2V1201m D3V1604m
221	Maîtresse : « un adjectif numéral ordinal, écrivez ça sur vos ardoises » <i>(Règle de travail M)</i>	D2V404m
222	Elèves : écrivent <i>(Respect règle de travail E)</i>	D2V404ae
223	Elèves : répètent <i>(répétition E)</i>	D3V1606e
224	Maîtresse : « donc premier, deuxième, troisième, trente cinquième, soixante sixième tout ça là on les appelle des adjectif numéraux ordinaux » <i>(Explication M)</i>	D2V1201m
225	Maîtresse : « des adjectifs numéraux ordinaux » <i>(répétition M)</i>	D3V1606m
226	Elèves : répétition « des adjectifs numéraux ordinaux » <i>(répétition E)</i>	D3V1606e
227	Maîtresse : « l'adjectif numéral ordinal indique le rang ou l'ordre » <i>(répétition M)</i>	D3V1606m
228	Maîtresse : répète « l'adjectif numéral ordinal indique le rang ou l'ordre » <i>(répétition M)</i>	D3V1606m
229	Elèves : répétition par plusieurs élèves « l'adjectif numéral ordinal indique le rang ou l'ordre » <i>(répétition E)</i>	D3V1606e
230	Maîtresse : « vous allez me citer des adjectifs numéraux ordinaux comme premier, deuxième...allez ! » <i>(Consigne d'application M)</i>	D3V702m
231	Maîtresse : « vous les citez oralement, les adjectifs numéraux ordinaux » <i>(Consigne d'application M)</i>	D3V702m

232	Elèves : plusieurs élèves répondent « troisième, cinquième, vingtième, quatrième, trente sixième, neuvième, troisième, sixième, huitième, dix-neuvième, vingtième, septième, cinquième » (<i>Réponse E</i>)	D1V203be D3V702e
233	Maîtresse : « tout ça nous avons deux sortes d'adjectifs numéraux ; les adjectifs numéraux cardinaux et les adjectifs numéraux ordinaux » (<i>Explication théorique M</i>)	D2V2002m
234	Maîtresse : « Il y a deux sortes d'adjectifs numéraux... » (<i>Explication théorique M</i>)	D2V2002m
235	Maîtresse : interroge un élève (<i>désigne élève sans nom M</i>)	D1V203bm
236	Elève : « il y a deux sortes d'adjectifs numéraux, les adjectifs numéraux cardinaux et les adjectifs numéraux ordinaux » (<i>Répétition E</i>)	D3V1606e
237	Elèves : répétition par 7 élèves différents (<i>Répétition E</i>)	D3V1606e
238	Maîtresse : correction à chaque prononciation (<i>Correction prononciation M</i>)	D3V2004m
239	Maîtresse : « qu'indique l'adjectif... qu'est-ce que les numéraux cardinaux indiquent ? » (<i>Question de connaissance M</i>)	D2V1001m
240	Plusieurs élèves lèvent les doigts (<i>mains levées E</i>)	D2V1001ae
241	Maîtresse : répétition de la question « qu'indique l'adjectif... qu'est-ce que les numéraux cardinaux indiquent ? » (<i>Question de connaissance M</i>)	D2V1001m
242	Maîtresse : « kadissa » (<i>Désigne élève par son nom M</i>)	D1V203am
243	Kadissa : « les adjectifs numéraux indiquent le rang ou l'ordre » (<i>Réponse E</i>)	D1V203ae D2V1001be
244	Maîtresse : « quoi ? » (<i>Question de connaissance M</i>)	D2V1001m
245	Maîtresse : « qu'est-ce que les adjectifs numéraux cardinaux indiquent ? » (<i>Question de connaissance M</i>)	D2V1001m
246	Kadissa : « les adjectifs numéraux cardinaux indiquent le nombre » (<i>Réponse E</i>)	D2V1001ae
247	Maîtresse : « parle fort ! » (<i>Stimulation M</i>)	D1V201m
248	Elèves : répétition par plusieurs élèves « les adjectifs numéraux cardinaux indiquent le nombre » (<i>répétition E</i>)	D3V1606m
249	Elèves : Brouhaha (<i>Bruits confus E</i>)	D1V402e

250	Maîtresse : écrit le résumé au tableau. <i>(Fixation acquis M)</i>	D3V1604m
251	Elèves : brouhaha <i>(Bruits confus E)</i>	D1V402e
252	Maîtresse : « vous allez vous taire là-bas ? » <i>(Rappel à l'ordre M)</i>	D2V502m
253	Maîtresse : « citez-moi les adjectifs numéraux cardinaux » <i>(Consigne d'application M)</i>	D3V702m
254	Maîtresse : « donnez-moi des exemples d'adjectifs numéraux cardinaux » <i>(Consigne d'application M)</i>	D3V702m
255	Maîtresse : « Aguaratou » <i>(désigne élève par son nom M)</i>	D1V203am
256	Maîtresse : « les adjectifs numéraux cardinaux » <i>(Consigne d'application M)</i>	D3V702m
257	Maîtresse : « Awa tu vas prendre la porte ! Tu m'entends ? d'accord ! » <i>(Rappel à l'ordre M)</i>	D2V502m
258	Maîtresse : « en hon » <i>(désigne élève sans nom M)</i>	D1V203bm
259	Maîtresse : « deux adjectifs numéraux cardinaux » <i>(Consigne d'application M)</i>	D3V702m
260	Maîtresse : « Prisca » <i>(désigne élève par son nom M)</i>	D1V203am
261	Prisca : « trois » <i>(Réponse E)</i>	D1V203ae
262	Elèves : lèvent la main <i>(mains levées E)</i>	D1V201ce
263	Maîtresse : on hon <i>(désigne élève sans nom M)</i>	D1V203bm
264	Maîtresse : écrit « trois, cinquante » au tableau <i>(Fixation acquis M)</i>	D3V1604m
265	Maîtresse : « qu'est-ce que les adjectifs numéraux ordinaux indiquent ? » <i>(Question de rappel M)</i>	D2V1002m
266	Maîtresse : « les adjectifs numéraux ordinaux indiquent... qu'est-ce que les adjectifs numéraux ordinaux indiquent ? » <i>(Question de rappel M)</i>	D2V1002m
267	Elèves : plusieurs lèvent les doigts <i>(mains levées M)</i>	D2V1002ae
268	Maîtresse : « oui » <i>(désigne élève sans nom M)</i>	D1V203bm
269	Elève : « les adjectifs numéraux ordinaux indiquent le rang ou l'ordre » <i>(Réponse E)</i>	D1V203be D2V1002ae
270	Maîtresse : « indiquent quoi ? » <i>(Question de rappel M)</i>	D2V1002m
271	Elève : « le rang ou l'ordre » <i>(Réponse E)</i>	D2V1002ae
272	Maîtresse : écrit au tableau la phrase prononcée par l'élève <i>(Fixation acquis M)</i>	D3V1604m

273	Elèves : attendent <i>(Respect règle de travail E)</i>	D2V404ae
274	Maîtresse : « donnez les adjectifs numéraux ordinaux de ces adjectifs numéraux cardinaux là ». en indiquant trois, cinquante » <i>(Consigne de production M)</i>	D3V701m
275	Maîtresse : « donnez leurs adjectifs numéraux ordinaux » <i>(Consigne de production M)</i>	D3V701m
276	Maîtresse : « oui » <i>(désigne élève sans nom M)</i>	D1V203bm
277	Elève : « le troisième » <i>(réponse E)</i>	D1V203be
278	Maîtresse : « le troisième ou bien la troisième » <i>(Apport complémentaire M)</i>	D3V1605m
279	Maîtresse : écrit au tableau <i>(Fixation acquis M)</i>	D3V1604m
280	Maîtresse : « toi là-bas » <i>(désigne élève sans nom M)</i>	D1V203bm
281	Elève : « le cinquantième » <i>(Réponse E)</i>	D1V203be
282	Elèves : prennent leurs cahiers <i>(Utilisation cahiers E)</i>	D3V1204e
35 ^{ème} minute 283	Maîtresse : écrit un exercice au tableau « écrit en lettres les adjectifs numéraux dans ce texte : les (20) hommes. Les (200) soldats. Les (75) élèves. J'habite le 5 ^{ème} étage. Ali est 36 ^{ème} de sa classe » <i>(consigne d'application M)</i>	D3V702m
284	Maîtresse : lecture du texte <i>(Lit M)</i>	D3V702m
285	Maîtresse : « allez, rapidement ! » <i>(Stimulation M)</i>	D1V201m
286	Elèves : exécutent l'exercice <i>(Exécution M)</i>	D3V702e
287	Maîtresse : « allez, on se dépêche ! » <i>(Stimulation M)</i>	D1V201m
288	Elèves : certains lèvent le doigt <i>(mains levées E)</i>	D1V201ce
289	Maîtresse : « c'est fini ? » <i>(Question de vérification M)</i>	D2V1004m
290	Elèves : « non... » <i>(Réponse E)</i>	D2V1004ae
291	Maîtresse : « Qui n'a pas encore fini ? » <i>(Question de vérification M)</i>	D2V1004m
292	Elèves : « certains lèvent le doigt » <i>(mains levées E)</i>	D2V1004ae
293	Bruit venant du dehors <i>(événement perturbateur M)</i>	D0V203m
294	Maîtresse : « attention hein ! » <i>(Rappel à l'ordre M)</i>	D2V502m
295	Maîtresse : « on peut corriger ? » <i>(Question de vérification M)</i>	D2V1004m
296	Elèves : « oui » <i>(réponse E)</i>	D2V1004ae
297	Maîtresse : « Allez, posez les bics » <i>(Règle de travail M)</i>	D2V404m
298	Maîtresse : « qui va au tableau ? » <i>(Sollicitation M)</i>	D1V201m

299	Elèves : plusieurs lèvent le doigt (<i>Mains levées M</i>)	D1V201be
300	Maîtresse : « Ibrahim 1 » (<i>Désigne élève par son nom M</i>)	D1V203am
301	Ibrahim 1 : écrit « les vingt hommes » au tableau (<i>réponse E</i>)	D1V203ae
302	Maîtresse : « je ne veux pas vous voir sur la terrasse là, descendez ! » (<i>Rappel à l'ordre M</i>)	D2V502m
303	Maîtresse : « vingt prend s parce qu'il n'y a pas un autre nombre devant lui » (<i>Correction de l'erreur M</i>)	D3V1301m
304	Maîtresse : « Boly » (<i>Désigne élève par son nom M</i>)	D1V203am
305	Boly : écrit au tableau (<i>Utilisation tableau M</i>)	D3V1201e
306	Maîtresse : « continue sur la même ligne » (<i>Utilisation tableau M</i>)	D3V1201e
307	Maîtresse : « moi j'écris comme ça au tableau...c'est comme ça on doit écrire au tableau ? » (<i>Guidage M</i>)	D3V1101m D3V1201m
308	Boly : efface à la main et recommence à écrire (<i>effacement E</i>)	D3V1201e
309	Maîtresse : « qu'est-ce qu'il y a à la fin de cent ? » (<i>Question M</i>)	D2V1001m ?
310	Elève : « s » (<i>réponse E</i>)	D2V1001ae ?
311	Maîtresse : « s ! parce qu'il n'y a pas un autre devant. Cent deux fois, cent prend s » (<i>explication M</i>)	D2V1201m
312	Maîtresse : « en hen ! » (<i>guidage M</i>)	D3V1101m ?
313	Elève : Ecrit au tableau (<i>Utilisation de tableau M</i>)	D2V1201e
314	Maîtresse : « lis ce que tu as écrit la » (<i>Règle de travail M</i>)	D2V404m
315	Elève : écrit autre chose au tableau (<i>Utilisation tableau M</i>)	D2V1201e
316	Maîtresse : « lis ce que tu as écrit » (<i>Règle de travail M</i>)	D2V404m
317	Elève : lit (<i>Observance de règle de travail M</i>)	D2V404ae
318	Maîtresse : « vous êtes d'accord ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
319	Elèves : « non !!! » (<i>Réponse E</i>)	D2V1004ae
320	Maîtresse : « Florent » (<i>Désigne élève par son nom M</i>)	D1V203am
321	Maîtresse : « ce que tu as écrit là c'est quinze comme ça ? ça c'est Quinze » (<i>Correction erreur de l'élève M</i>)	D3V1301m
322	Florent : écrit soixante-quinze(<i>Correction erreur E</i>)	D3V1301e
323	Maîtresse : « vous êtes d'accord ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
324	Elèves : « non ! » (<i>Réponse Els</i>)	D2V1004m
325	Maîtresse : « vous êtes d'accord ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
326	Elèves : « non ! » (<i>Réponse Els</i>)	D2V1004ae

327	Maîtresse : « Alassane, quelle est la faute ? dis la faute ? » (<i>Désigne élève par son nom M</i>)	D1V203am D3V1302m
328	Maîtresse : « quelle est la faute ? » ((<i>Correction erreur de l'élève M</i>)	D3V1302m
329	Florent : place un accent sur le « e » de soixante (Absence de correction erreur E)	D3V1304e
330	Maîtresse : « c'est pas soixanté, enlèves l'accent là-bas » (<i>Correction erreur de l'élève M</i>)	D3V1301m
331	Maîtresse : « Il n'y a plus autre faute ? » (<i>Correction erreur de l'élève M</i>)	D3V1302m
332	Maîtresse : « en hon ! » (<i>Désigne élève sans nom M</i>)	D1V203bm
333	Elève : « quinze » (<i>Réponse E</i>)	D1V203be
334	Maîtresse : « quelle est la faute ? »	D3V1301m
335	Maîtresse : « Djamilatou » (<i>Désigne élève par son nom M</i>)	D1V203am
336	Djamilatou : « quinze ne prend pas s » (<i>Réponse E</i>)	D1V203ae D3V1302e
337	Maîtresse : « quinze ne prend pas « s » » (<i>Correction erreur M</i>)	D3V1302m
338	Florent : efface « s » de quinze » (<i>Correction erreur E</i>)	D3V1302m
339	Maîtresse : « et quoi encore, quoi encore ? »	D3V1301m
340	Maîtresse : « Saara » (<i>Désigne élève par son nom M</i>)	D1V203am
341	Saara : « soixante ne prend pas « s » » (<i>Correction erreur par un autre élève E</i>)	D3V1302e
342	Florent : efface « s » de soixante (<i>Correction erreur E</i>)	D3V1302e
343	Maîtresse : « on hon ! on continue » (<i>Traitement exercice M</i>)	D3V702m
344	Elèves : plusieurs lèvent les doigts (<i>mains levées E</i>)	D1V201be
345	Maîtresse : « Nafissatou » (<i>Désigne élève par son nom M</i>)	D1V203am
346	Maîtresse : dépêches-toi ! » (<i>Stimulation M</i>)	D1V201m
347	Maîtresse : « je ne vous ai pas dit de laisser la fenêtre là, je ne veux pas vous voir sur la terrasse la heïn ! » (<i>Rappel à l'ordre M</i>)	D2V502m
348	Nafissatou : écrit au tableau (<i>Utilisation tableau E</i>)	D3V1201e D3V702e
349	Maîtresse : « c'est ça ? c'est ça ou bien c'est pas ça ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
350	Maîtresse : « c'est ça ou bien c'est pas ça Hervé ? » (<i>Question de vérification M</i>)	D2V1004m
351	Hervé : « c'est ça ». (<i>réponse E</i>)	D2V1004ae D1V203ae
352	Maîtresse : « qui vient terminer ? » (<i>Sollicitation M</i>)	D1V201m

353	Elèves : plusieurs lèvent le doigt <i>(mains levées E)</i>	D1V201be
354	Maîtresse : « Brice » <i>(Désigne élève par son nom M)</i>	D1V203am
355	Brice : écrit au tableau <i>(Utilisation tableau E)</i>	D3V1201e D3V702e
356	Maîtresse : « ça c'est a ça ? ça c'est o ou bien c'est a ? classe là, ça c'est o ou bien c'est a ? » <i>(Correction erreur de l'élève M)</i>	D3V1301m
357	Brice : corrige <i>(Correction erreur E)</i>	D3V1301e
358	Maîtresse : « c'est ça ? » <i>(Question de vérification M)</i>	D2V1004m
359	Elèves : « non ! » <i>(Réponse Els)</i>	D2V1004ae
360	Maîtresse : « où est l'accent ? » <i>(Correction de l'erreur de l'élève M)</i>	D3V1301m
361	Brice: place un accent <i>(Correction erreur E)</i>	D3V1301e
362	Maîtresse : « c'est quième ou bien c'est quième ? » <i>(Correction de l'erreur de l'élève M)</i>	D3V1301m
363	Brice : corrige <i>(Correction erreur E)</i>	D3V1301e
364	Maîtresse : « je reprends les nombres là ici en grand. Vingt, deux-cents, soixante-quinze, cinquième, trente –sixième » <i>(Fixation acquis M)</i>	D3V1604m
365	Maîtresse : « qui a tout trouvé, regardez dans vos cahiers, qui a tout trouvé, sans faute ? » <i>(Question d'évaluation M)</i>	D2V1004m
366	Maîtresse : « avec les accords hein, si y a pas les « s » y a faute » <i>(Evaluation M)</i>	D2V1004m
367	Elèves : plusieurs élèves lèvent les doigts <i>(mains levées Els)</i>	D2V1004ae
368	Maîtresse : « passable, corrigez » <i>(Renforcement positif + Règle de travail M)</i>	D2V1301m D2V404m
50 ^{ème} minute 369	Maîtresse : « corrigez les exercices là et vous sortez, tout le monde sort. » <i>(Règle de travail M)</i>	D2V404m

Photo12 :capture d'écran de séance de grammaire en classe de CMI à **Toécin A**



Annexe 8) : Bases de données

a) Minutage des séquences

Nom Ecole	numéro Ecole	Code Classe	Révision	Motivation	Lectures	Compréhension	Analyse	Formulation	Transfert	Evaluation	Durée totale
Bassinko C	1	1	14	0	1	4	12	7	0	9	47
Bogdin	2	1	19	0	1	0	17	3	0	14	54
Bouassa B	3	1	8	1	1	1	24	19	5	0	59
Kouanda	4	1	6	1	1	0	27	2	3	9	49
Tanghin B	5	1	3	1	1	1	12	8	28	0	54
Wogodogo	6	1	4	1	2	0	22	15	0	6	50
Bassinko A	7	2	8	1	2	1	3	1	5	8	29
Kologkom	8	2	20	2	1	2	13	11	0	0	49
Saaba B	9	2	11	1	2	1	20	5	0	11	51
Sogpelcé	10	2	8	2	2	1	13	12	0	8	46
Tanghin A	11	2	17	2	1	1	14	0	0	20	55
Toécin A	12	2	11	0	1	0	12	2	2	23	51
Total			129	12	16	12	189	85	43	108	594

b) Implication des élèves selon le niveau

Nom Ecole	Impli	non_ impli	Indéter min
Bassinko C	18	18	4
	22	3	15
	33	2	5
Bogdin	18	17	5
	28	8	6
	28	5	10
Boassa B	26	7	7
	26	9	9
	24	10	6
Kouanda	24	6	10
	17	3	6
	31	3	6

	Impli	non_ impli	Indéter min
Bassinko A	18	2	6
	18	4	3
	7	13	5
Kolgkom	30	3	9
	25	10	9
	28	7	5
Saaba B	26	7	7
	21	13	6
	27	4	9
Sogpelcé	25	4	12
	30	6	4
	34	2	4

Tanghin B	22	10	8
	26	8	6
	23	7	11
Wogodogo	26	9	5
	22	11	7
	26	4	8

Tanghin A	23	3	14
	31	2	7
	32	4	4
Toécin A	12	21	7
	22	12	6
	29	7	4

c) Fréquences des observations du domaine « climat relationnel(D1) »

	D1V1	D0V1+D1V2	D1V3	D0V2+D1V4	D1V5	D1V6	D1V7
Bassinko C	0	162	2	4	1	0	0
Bogdin	0	263	2	0	0	0	11
Bouassa B	0	213	5	0	0	0	0
Kouanda	0	284	9	4	0	0	0
Tanghin B	2	219	4	13	0	3	0
Wogodogo	1	290	10	11	1	0	0
Total	3	1431	32	32	2	3	11

Bassinko A	0	87	9	0	0	0	0
Kologkom	0	148	2	15	0	0	0
Saaba B	0	178	9	10	0	1	0
Sogpelcé	0	95	1	4	0	0	0
Tanghin A	0	162	6	5	1	0	11
Toécin A	2	112	0	5	0	0	4
	2	782	27	39	1	1	15

d) Fréquences des observations du domaine « D3 »

D3V1	D3V2	D3V3	D3V4	D3V5	D3V6	D3V7	D3V8	D3V9	D3V10	D3V11	D3V12
0	0	0	0	17	3	15	0	0	2	4	13
0	0	0	0	21	2	19	0	0	1	12	21
0	0	0	0	21	5	11	0	0	0	4	25
0	0	0	0	24	2	22	0	0	24	11	12
0	0	0	0	17	0	14	0	0	5	5	16
0	0	0	0	37	3	27	0	0	20	22	20
0	0	0	0	137	15	108	0	0	52	58	107
0	0	0	0	8	3	21	0	0	1	0	22
0	0	0	0	24	1	6	0	0	11	6	9
0	0	0	0	7	1	7	0	0	2	3	8
0	0	0	0	9	5	10	0	0	1	0	5
0	0	0	0	23	4	15	0	0	2	4	13
0	0	0	0	11	0	19	0	0	1	1	13
0	0	0	0	82	14	78	0	0	18	14	70

D3V13	D3V14	D3V15	D3V16	D3V17	D3V18	D3V19	D3V20	D3V21			
24	0	0	67	0	0	0	15	0			
14	0	0	63	0	0	0	2	0			
11	0	0	82	0	0	0	0	0			
25	0	0	152	0	0	0	4	0			
21	4	0	160	0	0	0	2	0			
9	0	0	84	0	17	0	5	0			
104	4	0	608	0	17	0	28	0			
12	0	0	15	0	0	0	0	0			
6	0	0	37	0	0	0	2	0			
9	4	0	50	0	0	0	0	0			
13	5	0	57	0	0	0	5	0			
24	0	0	67	0	0	0	15	2			
37	0	5	52	0	0	0	2	0			
101	9	5	278	0	0	0	24	2			

Annexe 9) : Transcription des entretiens avec les élèves après les séances pédagogiques (entrevues enregistrées)

se/Bouassa B/ Yanogo Victorien/Garçon/faible/enreg 1/ Bilingue		
Référence d'enregistrement : CD 1 et 2		
Références-questions	Questions de l'enquêtrice	Réponses de l'élève
I) Généralités		
I.1	Tu as compris la leçon qu'on a fait aujourd'hui ?	Oui
	De quoi s'agissait-il ?	Le pronom possessif
	as-tu compris ce que c'est qu'un pronom possessif ?	Oui
I.2	Avez-vous fait des exercices ?	Oui
	as-tu tout trouvé ?	Non
	Combien tu n'as pas trouvé ?	Je n'ai pas compté
I.3	Si tu n'as pas tout trouvé ça veut dire qu'il y a quelque chose que tu n'as pas compris. C'est quelle partie tu n'as pas comprise ?	« Le vôtre »
II) Gestion des tâches et temps pédagogiques		
II.1	Quand madame veut faire une leçon de grammaire comment elle procède ?	Elle nous montre et fait écrit un exercice
	Qu'est-ce qu'elle vous montre ?	Elle nous dit de bien faire
	Est-ce que la manière de procéder de la maîtresse t'aide à bien comprendre la leçon ?	Oui
II.2	Pour toutes les leçons madame procède-t-elle de la même manière ?	Parfois elle ne fait pas d'exercice
II.3	Quand madame vous donne des exercices est-ce qu'elle vous laisse le temps de réfléchir avant d'écrire ?	Oui
II.4	Comment trouves tu les explications de madame: lent, rapide ou moyen ?	Elle est lente
	Est-ce que ce rythme te convient, ça te permet de comprendre ?	Oui
III) Equité pédagogique		
III.1	As-tu participé au cours ? A quelle question tu as répondu ? As-tu levé le doigt et as été interrogé ?	Oui
	Bavardais-tu pendant la leçon ?	Non
III.2	Parles-tu lors des autres cours ?	Oui
III.3	Est-ce que madame interroge tous les élèves ?	Oui
	Ceux qui ont levé le doigt ?	Oui

Référence d'enregistrement : CD 1 et 2

III.4	Et ceux qui n'ont pas levé	Elle les interroge parfois
	Est-ce que la maîtresse t'interroge même si tu ne lèves pas le doigt ?	Oui
IV)	Interactions	
IV.1	A quel moment de la leçon tu avais besoin de plus de temps pour bien réfléchir avant de répondre ?	Au moment de l'explication
IV.2	Au cours de la leçon qui parle plus entre vous et madame ?	C'est nous qui parlons plus
IV.3	pensais-tu à autre chose au cours de la leçon ?	Non
IV.4	Sans objet	Sans objet
IV.5	Question non posée	Question non posée
IV.6	Bavardez-vous parfois pendant les leçons ?	Oui
	Quand vous bavardez que dit madame? Que fait-elle ?	Elle nous dit de nous taire
IV.7	Et si vous continuer à faire du bruit ?	Elle dit qu'elle va aller chercher la cravache pour venir nous frapper
IV.8	Et si la réponse est fausse ?	Elle nous dit d'aller nous asseoir
IV.9	Quand tu répons juste à une question posée par madame qu'est-ce qu'elle dit ? Que fait-elle ?	Elle dit merci
IV.10	Question non posée	Question non posée
IV.11	Question non posée	Question non posée
IV.12	Quant madame veux faire une nouvelle leçon de grammaire vous montre-t-elle l'utilité de la nouvelle notion ?	Oui
IV.13	A toute leçon vous montre-t-elle l'utilité de la nouvelle notion ?	Oui
Hors question	Combien de frères et sœurs as-tu ?	2
	Font-ils l'école ?	Un seul fait l'école
	Le deuxième est encore petit ?	oui
	Comment tu t'appelles encore ?	Victor
	et ton nom de famille ?	Yanogo
	Quel était ton rang au classement de la composition ?	24ème
	Combien êtes-vous en classe ?	29
	Il faut bien suivre les leçons et ne pas bavarder en classe	Oui

Référence d'enregistrement : CD 1 et 2

Références-questions	Questions de l'enquêtrice	Réponses de l'élève
I)	Généralités	
Hors Q	Bonjour Kaboré Fabrice. Ça va ?	ça va
	Quel était ton rang au classement de la composition ?	j'étais 28 ème
I.1	As-tu compris la leçon de ce jour ?	Oui
	Connais-tu ce qu'est un adjectif possessif ?	Non
	Tu ne sais pas ce que c'est ? Pourtant tu dis que tu as compris	
I.2	As-tu trouvé des exercices ?	J'ai trouvé certains
	Combien as-tu trouvé ?	j'ai trouvé 2
I.3	A quel niveau de la leçon tu n'as pas compris ?	...
	Est-ce la fonction de l'adjectif, ou bien la manière de connaître la nature de l'adjectif ou bien ?	C'est la manière de connaître la nature de l'adjectif
II)	Gestion des tâches et temps pédagogiques	
II.1	Pour faire une leçon comment madame procède-t-elle ?	Elle pose des questions
	Explique-t-elle, fait-elle des exercices et corrige ?	Oui, oui
II.2	Et est-ce que cette manière de procéder te convient ?	Oui,
	Est-ce que ça te permet de comprendre la leçon ?	Oui,
II.3	Quand madame pose une question est-ce qu'elle te donne assez de temps de réfléchir avant de répondre ?	Oui,
II.4	Selon toi les explications de madame sont-elles rapides, lentes ou convenables ?	C'est convenable
	Est-ce que cela te convient ?	Oui
III)	Equité pédagogique	
III.1	As-tu parlé au cours de la leçon ?	Pardon ?
	As-tu pris la parole au moment de la leçon de grammaire ?	Non
	As-tu posé une question ?	Non
	As-tu répondu à une question ?	Non
	Pourquoi n'as-tu pas répondu aux questions ?	...
III.2	Prends-tu la parole durant les autres leçons ?	Oui
	Lors de quelles leçons tu parles en classe ?	En sciences, géographie et histoire
III.3	Madame interroge-t-elle tous les élèves ?	Oui
III.4	Même ceux qui ne lèvent pas le doigt ?	Ce n'est pas à tout moment

Référence d'enregistrement : CD 1 et 2

IV)	Interactions	
IV.1	A quel moment de la leçon tu aurais souhaité avoir plus de temps pour réfléchir et écrire ?	En grammaire
	Mais à quelle séquence de la grammaire ?	Au moment de l'explication
IV.2	Selon toi qui parle plus en classe entre madame et vous les élèves ?	C'est madame qui parle plus
IV.3	Pensais-tu à autre chose au moment de la leçon ?	Non
IV.4	Ne pensais tu pas à ce que tu vas manger à midi, à la maison ?	non
IV.5	Question non posée	Question non posée
IV.6	Les élèves de votre classe sont-ils bavards ?	Non
IV.7	Quand vous bavardez au cours d'une leçon que fait la maîtresse, que dit-elle ?	Elle frape
	Elle frappe avec quoi ?	Une chicotte
IV.8	Quand la réponse est fausse ?	Elle dit que ce n'est pas bien ?
	C'est tout ce qu'elle dit ? Elle ne corrige pas ?	Elle corrige
IV.9	Quand tu réponds juste à une question de madame qu'est-ce qu'elle dit ?	Elle dit "c'est bien"
IV.10	Pour la leçon de grammaire de ce jour, est-ce que la maîtresse vous a montré comment on retrouve l'adjectif possessif ?	Oui, elle nous a montré
IV.11	Est-ce que la maîtresse t'interroge même quand tu ne lèves pas le doigt ?	Non
	Quand tu ne lèves pas le doigt elle ne t'interroge pas ?	Non
	Quand on fait une leçon et tu ne lèves pas le doigt elle ne t'interroge pas ?	Non
IV.12	Est-ce que madame t'explique l'importance d'une nouvelle leçon ?	Oui, elle montre
IV.13	Question non posée	Question non posée
Hors question	Combien d'enfants vous êtes dans votre famille ?	nous sommes 4
	êtes-vous tous scolarisés ?	non, deux sont encore petits
	Il faut tout faire pour ne pas te laisser rattraper par tes petits frères	
	Quand madame explique il faut bien écouter. Si tu écoutes bien et tu fais les exercices à la maison, tu seras premier, as-tu compris ?	oui
	appelle Odile	

Référence d'enregistrement : CD 1 et 2

Référence-questions	Questions de l'enquêtrice	Réponses de l'élève
I)	Généralités	
H Q	Y a-t-il un jardin dans votre école?	Oui
I.1	As-tu compris la leçon de grammaire d'aujourd'hui ?	Oui
	Quel est son titre ?	...
	As-tu oublié ?	...
I.2	Monsieur a-t-il fait des exercices ?	Oui
	Combien d'exercices as-tu trouvés ?	J'ai trouvé beaucoup
I.3	Qu'est-ce que tu n'as pas compris au cours de cette leçon, concernant le complément circonstanciel	Rien
	Tu as tout compris donc ?	Oui
II)	Gestion des tâches et temps pédagogiques	
II.1	Pour faire une leçon comment madame procède-t-elle ?	Elle pose des questions
II.2	procède-t-il de la même manière pour les autres leçons ?	Oui
II.3	Quand le maître pose une question est-ce qu'il te laisse le temps de réfléchir pour répondre ou pas ?	Oui
II.4	Le maître explique lentement ou pas ?	Ce n'est pas rapide
III)	Equité pédagogique	
III.1	As-tu parlé au cours de la leçon ?	Oui
	As-tu répondu à une question ?	Oui
II.2	Parles-tu au cours des autres leçons ?	Non
III.3	Est-ce que le maître interroge tous les élèves au cours de la leçon ?	Oui
III.4	Interroge-t-il ceux qui ne lèvent pas la main ?	Non
	Il interroge seulement ceux qui lèvent la main ?	Oui
IV)	Interactions	
IV.1	A quel moment de la leçon tu aurais souhaité plus de temps pour réfléchir avant d'écrire ?	C'est au moment des questions (exercices ?)
IV.2	Entre vous les élèves et le maître qui parle plus ?	c'est le maître.
IV.3	Pensais-tu à autre chose au cours de la leçon ?	non
IV.4	Sans objet	Sans objet

Saaba/Kouanda/Tiemtoré Ramata/Fille/faible/Enreg Tiem Rama/mooré		
Référence d'enregistrement : CD 1 et 2		
	Pourtant je t'ai demandé le titre de la leçon et tu dis ne pas savoir ; quel est le titre de la leçon ?	Circonstanciel
	Quels sont les compléments circonstanciels que vous avez vus ?	C'est 3
	Lesquels ?	Complément circonstanciel de lieu, de temps et de ...
	de manière ?	Oui
IV.5		
IV.6 à IV.13	Mauvais enregistrement	

Boulmiougou/Wogodogo A/Wangrawa Rachid/garçon/faible enreg 1/français		
Référence d'enregistrement : CD 1 et 2		
Référence-questions	Questions de l'enquêtrice	Réponses de l'élève
I)	Généralités	
H Q	A la composition tu étais « quèlième »	J'ai été 45ème
I.1	Tu as compris la nouvelle leçon de grammaire ?	Oui j'ai compris
I.2	Combien d'exercices tu as trouvés à la fin de la leçon ?	J'ai trouvé 2 exercices
	Donc tu n'as pas tout trouvé ?	J'ai tout trouvé. Tous les 2 exercices
I.3	Question non posée	Question non posée
II)	Gestion des tâches et temps pédagogiques	
II.1	Quand madame veut faire la nouvelle leçon elle fait comment ?	Elle nous explique, elle écrit au tableau silencieusement, on interroge des gens viennent lire
	Comment ça, ça te permet de comprendre la leçon ?	Oui
II.2	Pour les autres leçons qui ne sont pas des leçons de grammaire elle fait comme ça aussi ?	Non
	Elle fait comment ?	Elle nous dit de prendre les livres de son histoire, on nous dit de lire les résumés le résumé au tableau.
II.3	Quand madame pose une question elle te donne le temps de réfléchir ?	oui
II.4	Comment tu trouves les explications de madame ? C'est lent, c'est rapide ou moyen ?	Comme ça, c'est bon
	C'est pas rapide ?	Non

Référence d'enregistrement : CD 1 et 2

III)		
	Equité pédagogique	
III.1	Pendant la leçon tu as parlé ?	Oui j'ai parlé
	Pour répondre à une question, poser une question ou bien tu bavardais ?	Je répondais les questions
III.2	Mais quand c'est les autres leçons tu parles aussi ?	Oui je parle
III.3	Est-ce que madame interroge tous les élèves pendant la leçon ?	Oui
III.4	Ceux qui ont levé les mains ?	Oui et ceux qui n'ont pas levé les mains
IV)		
	Interactions	
IV.1	A quel moment de la leçon de grammaire, tu as eu besoin de plus de temps pour réfléchir et puis écrire ?	Quand madame écrivait au tableau, je réfléchissais
	C'est en ce moment tu avais besoin de plus de temps ?	Oui
IV.2	Pour toi est-ce que madame parle beaucoup ou bien elle vous laisse parler plus ?	On nous laisse parler beaucoup
IV.3	Pendant la leçon de grammaire est-ce que tu pensais à autre chose ?	Non
IV.4	Sans objet	Sans objet
IV.5	Toi, si tu n'as pas levé la main madame t'interroge ?	Oui, elle m'interroge
IV.6	Est-ce que vous êtes des bavards ?	Non
IV.7	Mais quand il y a du bruit madame fait quoi, elle dit quoi ?	Elle nous dit de nous taire
	C'est tout ?	Et on écrit les noms des bavards
	Quand vous donnez les noms des bavards elle fait quoi ?	Elle nous dit de faire "pilon"
IV.8	Quand tu réponds à une question et la réponse n'est pas juste madame dit quoi ?	Elle me dit de m'asseoir, elle interroge un
IV.9	Et quand la réponse est juste elle dit quoi ?	Elle dit que c'est bien
IV.10	Pour la nouvelle leçon de grammaire, est-ce madame vous a amené à comprendre comment il fallait faire pour connaître les adjectifs possessifs ou bien elle vous a fait la leçon sans poser de questions ?	Elle nous a donné la leçon et puis faire d
IV.11	Question non posée	Question non posée
	Est-ce que madame vous a expliqué à quoi sert la nouvelle règle de grammaire que vous avez appris ?	Oui
	Elle a dit que ça sert à quoi ?	L'adjectif possessif sert à connaître comment une personne, l'animal ou la chose
IV.13	Est-ce que madame vous explique toujours à quoi sert une nouvelle leçon ?	Oui
Hors Q	Tu as combien de frères ?	J'ai deux frères et sœurs.
	Ils sont à l'école aussi ?	Oui
	C'est toi le petit frère ?	Oui, je suis le petit frère
	Il faut appeler Kaboré Thierry	

Référence d'enregistrement : CD 1 et 2

Références-questions	Questions de l'enquêtrice	Réponses de l'élève
I)	Généralités	
I.1	As-tu compris la leçon faite aujourd'hui ?	Oui
I.2	As-tu trouvé les exercices ?	Non
I.3	Quelle partie de la leçon n'as-tu pas compris ?	Les phrases
	Quelles phrases, celle demandées par madame ?	Oui
	Mais quelle partie de la leçon tu n'as pas trouvée ?	...
	Connais-tu comment on pose la question pour trouver le complément d'objet indirect ?	Non
	donc tu ne suivais pas le cours !	...
	D'accord, c'est pas grave	....
II)	Gestion des tâches et temps pédagogiques	
II.1	Est-ce la manière de procéder de la maîtresse pour enseigner te permet de comprendre le cours ?	Oui
II.2	Procède-t-elle de même pour les autres leçons ?	Oui
	Comment procède-t-elle ? Que fait elle d'abord quand elle veut faire une leçon de grammaire ?	...
	Tu ne sais pas ?	Non
II.3	Quand madame pose des questions est-ce qu'elle te laisse le temps de finir de réfléchir avant de répondre ?	Oui
II.4	Selon toi les explications de madame sont-elles lentes, moyennes ou rapides ?	C'est lent
III)	Equité pédagogique	
III.1	Pendant le cours as-tu parlé ?	Oui
III.2	Parles-tu au cours des autres leçons ?	...
	pourquoi tu ne parles pas au cours des autres leçons ?	Je ne connais pas
III.3	Est-ce que la maîtresse interroge tous les élèves au cours de la leçon ?	Oui
III.4	même ceux qui ne lèvent pas le doigt ?	Oui
	interroge-t-elle ceux qui lèvent la main ?	Oui
IV)	Interactions	
IV.1	Au cours de la leçon à quel moment tu as besoin de plus de temps pour réfléchir et écrire ?	C'est au moment de la correction
IV.2	Selon toi qui parle plus en classe entre vous et la maîtresse ?	C'est la maîtresse qui parle plus
IV.3	Pendant la leçon de grammaire est-ce que tu pensais à autre chose ?	Non
IV.4	Sans objet	Sans objet

Référence d'enregistrement : CD 1 et 2

IV.5	Quand tu ne lèves pas le doigt est-ce que madame t'interroge ?	Oui
IV.6	Est-ce que vous bavardez pendant les leçons ?	Oui
IV.7	Quand vous bavardez que fait la maîtresse, que dit-elle ?	De cesser le bavardage
IV.9	Quand tu répons juste à une question que dit la maîtresse? Que fait-elle ?	...
	Ou si une autre personne répond juste à une question que dite-elle ?	Elle dit que c'est bien
IV.8	Et quand l'intéressé ne trouve pas la réponse que fait-elle ?	Elle dit d'écrire pour apprendre
IV.10	Question non posée	Question non posée
IV.11	Question non posée	Question non posée
IV.12	Madame vous a-t-elle montré l'utilité du complément d'objet direct ou indirect ?	Non
IV.13	pour les autres leçons vous montre-t-elle l'utilité de la nouvelle notion à apprendre ?	Oui
	A quelle leçon elle explique l'utilité de la notion ?	Science, géographie, grammaire, exercice, dessin
	Va et appelle Zakaria	

Référence d'enregistrement : CD 1 et 2

Référence-questions	Questions de l'enquêtrice	Réponses de l'élève
I)	Généralités	
I.1	Mahamadou, as-tu-compris la nouvelle leçon de grammaire ?	Oui
I.2	A la fin de la leçon combien d'exercice as-tu trouvé ?	4 exercices
	Combien d'exercices monsieur a-t-il donné ?	6
	Tu as trouvé 4 sur les 6 ?	Oui
I.3	Qu'est-ce que tu n'as pas compris au cours de la leçon de grammaire ?	...
	Votre leçon était au sujet de l'adjectif indéfini, que n'as-tu pas compris ?	L'adjectif indéfini
	Pourtant tu as trouvé 4 exercices	Oui

Référence d'enregistrement : CD 1 et 2

II) Gestion des tâches et temps pédagogiques		
II.1	Est-ce que la démarche que suit le maître te permet de comprendre la leçon ?	Oui
	Quelle partie de la démarche te permet de mieux comprendre la leçon ?	C'est explication.
II.2	Est-ce que le maître procède de la même manière pour l'enseignement des autres leçons ?	Oui
	Comment il procède ?	Il explique
II.3	Est-ce que le maître te laisse le temps de réfléchir avant de répondre à une question ?	Oui
	Et les exercices, as-tu le temps de les finir avant la correction ?	Oui
II.4	Comment sont les explications de monsieur ?	...
	C'est rapide ou non ?	C'est rapide
III) Equité pédagogique		
III.1	Au cours de la leçon as-tu levé le doigt pour parler ?	Oui
	As-tu répondu à une question ?	Oui
	tu as répondu à quelle question ?	...
III.2	Question non posée	Question non posée
III.3	Est-ce que le maître interroge tous les élèves au cours de la leçon ?	Oui
	Est-ce qu'il interroge ceux qui lèvent la main ?	Oui
III.4	Est-ce qu'il interroge ceux qui ne lèvent pas la main ?	Oui
IV) Interactions		
IV.1	A quel moment tu as plus besoin de temps pour réfléchir	C'est l'exercice
IV.2	Selon toi qui parle plus au cours de la leçon? Est-ce vous ou bien le maître ?	C'est monsieur
IV.3	Au cours de la leçon de grammaire pensais-tu à autre chose ?	Oui
IV.4	A quoi ?	A l'arithmétique
IV.5	Est-ce que le maître t'interroge parfois même quand tu ne lèves pas le doigt ?	Non
IV.6	Est-ce que vous bavardez parfois en classe ?	Non
	Vous ne bavardez jamais au cours des leçons ?	Oui, nous bavardons parfois
IV.7	Que fait le maître dans ce cas ?	Il frappe
	Il vous frappe ?	Oui.
IV.9	Quand tu réponds à une question et que c'est juste que dit le maître ? Que fait le maître ?	Il a dit « c'est bon », « c'est bien ».
IV.8	Et quand la réponse n'est pas juste que dit-il ? Que fait-il ?	Il dit « c'est pas bien ».

Signoghin/Bassinko C/Zongo Mamadou/faible/enregistrement 3/interview_ bilingue		
Référence d'enregistrement : CD 1 et 2		
	Il dit « c'est pas bien », et puis il fait quoi ?	Il dit il faut recommencer.
IV.10	Pour la nouvelle leçon de grammaire est-ce que le maître vous a amené à découvrir la règle	Non
	Il ne vous a pas expliqué ce qu'est l'adjectif indéfini ?	Oui
	Qu'est-ce que c'est l'adjectif indéfini?	...
	Tu ne sais pas ?	Non
IV.11	Est-ce que le maître t'oblige parfois à répondre à une question ?	Non
	Si tu ne lèves pas le doigt il ne t'interroge pas ?	Non
IV.12	Le maître vous a-t-il expliqué l'importance et l'utilité de l'adjectif indéfini ?	Non
IV.13	Pour les autres leçons est-ce que le maître vous explique l'importance et l'utilité de la nouvelle notion que vous étudiez ?	Oui
	Merci	

Signoghin/Bassinko C/Zongo Larissa/fille/Moyen/enregistrement 4/interview-bilingue		
Référence d'enregistrement : CD 1 et 2		
Références-questions	Questions de l'enquêtrice	Réponses de l'élève
I	Généralités	
	Larissa ça va ?	ça va !
I.1	As-tu compris la leçon de grammaire d'aujourd'hui ?	Oui
	C'était quoi le titre ?	...
	Tu dis que tu as compris, quelle leçon de grammaire avez-vous fait aujourd'hui ?	...
	Je vais t'aider un peu: c'est l'adjectif indéfini, n'est-ce pas ?	Oui
I.2	Quand vous avez fait l'exercice as-tu trouvé ?	Oui
	Combien as-tu trouvé ?	2
I.3	Qu'est-ce que tu n'as pas compris ?	...
	Dis-moi tu as trouvé deux exercices alors que le maître a donné plusieurs. Pourquoi tu n'as pas trouvé les autres exercices? Qu'est-ce que tu n'as pas compris ?	...
II	Gestion des tâches et temps pédagogiques	

Référence d'enregistrement : CD 1 et 2

II.1	Pour la nouvelle leçon le maître fait une lecture, la compréhension, l'explication, les exercices, la correction. Est-ce que cela te permet de comprendre la leçon ?	Oui
II.2	Est-ce que le maître fait comme cela pour toutes les leçons ?	Oui
	Est-ce que cela t'aide à comprendre la leçon ?	...
	Je t'écoute	Oui
II.3	Est-ce que le maître vous donne le temps de réfléchir pour répondre aux questions?	Oui
II.4	Comment sont les explications du maître: lent, rapide, ou moyen ?	C'est rapide
III	Equité pédagogique	
III.1	Toi tu as parlé pendant la leçon de grammaire ?	Oui
	Tu as répondu à une question ou bien tu as posé une question ?	J'ai répondu
III.2	Mais quand monsieur fait la leçon tu réponds toujours à des questions, tu poses toujours des questions ?	Non
	C'est pas toujours ?	Non
	Mais quand c'est en grammaire ou bien il y a d'autres matières aussi où tu poses des questions ou tu réponds ?	Oui
	C'est quelle matière tu aimes le plus ?	Conjugaison
	Lors d'une leçon de conjugaison est-ce que tu poses des questions?	Non
III.3	Est-ce que le maître interroge tous les élèves ?	Oui
III.4	interroge-t-il ceux qui lèvent ou ceux qui ne lèvent pas la main ?	C'est tous les élèves
	Ceux qui ont levé, il les interroge, ceux qui n'ont pas levé aussi il les interroge ?	Oui
IV	Interactions	
IV.1	Pendant la leçon à quel niveau tu aurais voulu plus de temps pour réfléchir et écrire? Est-ce pendant la lecture, l'explication, l'exercice, ou la correction?	...
	Est-ce que tu as eu assez de temps pour finir les exercices avant la correction?	Non !
IV.2	Question non posée	Question non posée
IV.3	Est-ce que pendant la leçon tu bavardais ?	Non
	Est-ce que tu suivais la leçon ?	Oui
	Ne pensais-tu pas à autre chose ?	Non
IV.4	Tu étais bien concentré pour suivre la leçon ?	Oui
IV.5	Est-ce que le maître t'interroge même quand tu ne lèves pas le doigt ?	Oui

Référence d'enregistrement : CD 1 et 2

IV.6	Est-ce que les élèves de votre classe sont des bavards. Font-ils du bruit au cours des leçons ?	oui
IV.7	Quand vous faites du bruit, que dit le maître, que fait-il ?	...
	Ou bien il vous laisse faire ce que vous voulez quand vous bavardez ?	...
	Dis-moi !	Il dit de se taire
IV.8	Quand tu réponds à une question du maître et ce n'est pas juste que fait-il ?	Il ne fait rien
	Il ne dit rien ?	Oui il dit quelque chose
	Que dit-il ?	Il me montre la bonne réponse
IV.9	Lors que la réponse est juste que dit-il ? Que fait-il ?	Il dit que c'est bien
IV.10	Question non posée	Question non posée
IV.11	Question non posée	Question non posée
IV.12	Pour la leçon sur l'adjectif indéfini est-ce que le maître vous a dit ce que c'est ?	Oui
	A-t-il dit l'utilité de l'adjectif indéfini ?	Oui
	Qu'a-t-il dit sur l'adjectif indéfini ?	...
	Pourtant tu m'as dit que tu as compris la leçon n'est-ce pas ?	....
	qu'est-ce qu'un adjectif indéfini	L'adjectif indéfini c'est un petit mot qui indique....
	Tu as oublié la définition ? Mais sais-tu à quoi sert un adjectif indéfini ?	Non
	Tu ne sais pas ? Pourtant tu dis que tu as tout compris de la leçon.	
	Le maître de t'a pas expliqué à quoi sert un adjectif indéfini ?	Oui
	Il a expliqué mais tu as oublié ?	Oui
	tu oublies vite n'est-ce pas ? Il faut réviser tes leçons.	
IV.13	Pour les autres leçons est-ce qu'il vous explique toujours pourquoi on va faire telle leçon, à quoi ça sert	Oui
	Quelle était votre précédente leçon de grammaire ?	Adjectif démonstratif
	A quoi sert un adjectif démonstratif ?	L'adjectif démonstratif est un petit mot qui sert à montrer la personne, l'animal, ou la chose dont on parle.
	Merci beaucoup, tu peux rentrer à la maison également.	
	Durée de la séance : 10 minutes	

Référence d'enregistrement : CD 1 et 2

Références-questions	Questions de l'enquêtrice	Réponses de l'élève
I	Généralités	
	Ça va Hyacinthe ?	Oui
	Quel était ton rang à la composition ?	6ème
	Et à la première composition	10 ème
	Tu veux qu'on parle en mooré ou en français ?	En mooré
I.1	As-tu compris la leçon de ce jour ?	oui
	Qu'as-tu compris ? Quel était le titre de la leçon ?	C'est le pronom possessif
I.2	As-tu trouvé tous les exercices que madame a donnés ?	Oui
I.3	Donc tu as tout compris ?	Oui
II	Gestion des tâches et temps pédagogiques	
II.1	Quand madame veut faire une leçon de grammaire, comment elle procède ?	Elle écrit d'abord au tableau afin qu'on lise,
	Est-ce qu'elle explique et fait des exercices ?	Oui
	Cette manière de procéder te permet-il de comprendre la leçon ?	oui
II.2	Procède-t-elle de la même manière quand c'est pas une leçon de grammaire ?	Non
	Qu'est-ce qui diffère ?	Parfois il ne fait pas d'exercice comme en sciences, en géographie.
II.3	Est-ce que madame vous laisse le temps de réfléchir avant de répondre aux questions?	Oui elle nous laisse réfléchir.
II.4	Comment sont les explications de madame ? Rapide ? Lent ?	C'est convenable.
	C'est n'est pas rapide ?	Non c'est lent, cela me convient
III	Equité pédagogique	
III.1	As-tu parlé au cours de la leçon ?	Non.
	Tu n'as pas du tout parlé au cours de toute la leçon ?	Non.
III.2	Parles-tu aux cours des autres leçons ?	Oui.
III.3	Est-ce que madame interroge tous les élèves ?	Oui.
	Ceux qui lèvent le doigt ?	Oui.
III.4	Et ceux qui ne lèvent pas le doigt les interroge-t-elle ?	Même si tu ne lèves pas le doigt elle t'interroge.
IV	Interactions	
IV.1		
IV.2	Entre vous et le maître qui parle le plus lors de la leçon ?	C'est madame.

Référence d'enregistrement : CD 1 et 2

IV.3	Au cours de la leçon pensais-tu à autre chose ?	Non.
IV.4		
IV.5		
IV.6	Est-ce que vous bavardez parfois en classe ?	Oui.
IV.7	Quand vous bavardez que fait madame ? Que dit-elle ?	Elle dit que si on bavarde elle va nous frapper.
	Et que faites-vous dans ce cas ?	Nous nous taisons
IV.8	Quand tu ne trouves pas la réponse à une question que madame a posée ? Que fait-elle ?	Elle me montre, elle dit que c'est parce que je ne connais pas la leçon que je ne lèves pas la main;
IV.9	Et quand c'est juste ?	Elle dit que c'est parce que c'est juste que je lève la main.
IV.10	Question non posée	Question non posée
IV.11	Question non posée	Question non posée
IV.12	Pour faire une nouvelle leçon est-ce que la maîtresse vous explique l'importance de la nouvelle notion ?	Oui.
IV.13	Est-ce que les autres leçons comme exercices d'observation, vocabulaire elle montre l'utilité ?	Oui.
Hors question	Combien de frères as-tu ?	Un
	Fait-il l'école ?	Oui
	Combien êtes-vous de votre mère ?	3
	Tous les 3 font l'école ?	L'aîné ne fréquente pas l'école
	Pourquoi ?	Il a été renvoyé de l'école
	Pourquoi a-t-il été exclu de l'école ?	Il s'absentait et on lui a dit de cesser l'école une bonne fois
	Donc il faut tout faire pour qu'on ne te chasse pas de l'école. Tu as dit que tu a été 10 ème à la première composition à la deuxième tu étais 6 ème, il faut tout faire pour devenir première cette fois-ci. As-tu compris ?	oui
	Vas et appelles Faousia	

Référence d'enregistrement : CD 1 et 2

Références-questions	Questions de l'enquêtrice	Réponses de l'élève
I	Généralités	
	Lamoussa ça va	Ça va ?
	Quel était ton rang à la composition	2ème (2 élèves forts de la même classe : à traiter)
	Veux-tu qu'on parle en mooré ou en français ?	En mooré
	Pourtant tu as été 2ème, ça veut dire que tu as un bon niveau !	...
I.1	As-tu compris la leçon de ce jour ?	Oui
I.2	As-tu trouvé les exercices ?	Pas tout
I.3	A quel niveau de la leçon tu n'as pas compris ?	Comment faire pour savoir que c'est un adjectif possessif
	Pourtant madame a demandé qui n'a pas compris et vous avez dit que vous avez compris; n'est-ce pas ?	...
	Prochainement il faut dire que tu n'as pas compris telle ou telle partie.	
II	Gestion des tâches et temps pédagogiques	
II.1	Comment madame procède pour faire une nouvelle leçon ?	Elle explique d'abord, de long en large avant d'écrire.
	Fait-elle des exercices et puis corriger ?	Oui.
	Est-ce que ce procédé te permet de comprendre la leçon ?	Oui.
II.2	Procède-t-elle de même pour les autres leçons ?	Oui.
II.3	Quand madame pose une question, est-ce qu'elle te laisse le temps de réfléchir avant de répondre ?	Oui.
	Ou bien elle exige la réponse immédiatement	Elle donne le temps.
II.4	Comment sont les explications de madame: est-ce lent, rapide ou moyen ?	C'est moyen.
III	Equité pédagogique	
III.1	As-tu parlé au cours de la leçon de grammaire ?	Oui.
	Pour répondre ou poser une question ?	Pour répondre à une question.
III.2	Parles-tu en classe lors des autres leçons ?	Oui.
III.3	Est-ce que madame interroge tous les élèves	Oui.
III.4	Même ceux qui ne lèvent pas le doigt ?	Elle interroge certains.
IV	Interactions	
IV.1	A quel moment de la leçon tu voulais plus de temps pour réfléchir et comprendre ?	C'est au moment de l'explication

Référence d'enregistrement : CD 1 et 2

IV.2	En classe, est-ce madame ou vous les élèves, qui parlez plus ?	C'est madame
IV.3	Pendant la leçon tu pensais à autre chose ?	Oui.
IV.4	A quoi pensais-tu ?	A comment on fait la grammaire
IV.5		
IV.6	Est-ce que les élèves de votre classe sont bavards ?	Oui.
	Toi tu bavardes souvent ?	Non.
	Cites moi les noms de ceux qui bavardent souvent en classe	Bruno, Aziz, Madi, Aubain, Ismaël
IV.7	Quand ils bavardent que fait la maîtresse ?	Elle les met à genoux
IV.8	Et quand la réponse est fausse ?	Elle dit que tu n'as pas bien travaillé
IV.9	Quand tu réponds juste à une question posée par madame qu'est-ce qu'elle dit ou fait ?	Elle dit "très bien"
IV.10		
IV.11	Est-ce que madame t'interroge sans que tu ne lèves le doigt ?	Oui.
IV.12	Pour cette leçon sur l'adjectif possessif vous a-t-elle expliqué l'importance et l'utilité de la leçon ?	Oui, elle a expliqué
IV.13	Quand madame veut faire une leçon, est-ce qu'elle vous explique l'importance l'utilité de la leçon ?	oui
	As-tu des petits et grands frères et sœurs ?	Oui
	Combien sont-ils	J'ai 7 aînés
	Et les cadets	Ils sont 2
	Sont-ils tous des élèves ?	Un seul n'est pas encore élève
	Et l'autre petit frère il fait quelle classe	Le CP2
	Est-il dans la même école que toi ?	Non il est à l'école de Poédogo

Référence d'enregistrement : CD 1 et 2

Référence-questions	Questions de l'enquêtrice	Réponses de l'élève
I	Généralités	
I.1	As-tu compris la leçon de ce jour ?	Oui
	Quel était le titre ?	Complément de...
I.2	Combien d'exercices as-tu trouvés ?	3
I.3	As-tu compris la totalité de la leçon ou bien des parties que tu n'as pas comprises ?	Il y a des parties que je n'ai pas comprises
	Qu'est-ce que tu n'as pas compris ?	Circonstance de manière
II	Gestion des tâches et temps pédagogiques	
II.1	Quand le maître veut faire une leçon comme il procède ?	Il écrit, lit, explique, fit des exercices
	Est-ce que cette manière ça te permet de comprendre la leçon ?	Oui.
II.2	Procède-t-il toujours de la même manière pour toute leçon de grammaire ?	Oui.
II.3	Quand le maître pose une question, te donne-t-il le temps pour réfléchir afin de répondre ?	Oui.
II.4	Selon toi le maître parle-t-il lentement ou rapidement quand il explique ?	Il parle rapidement
III	Equité pédagogique	
III.1	As-tu parlé au cours de leçon ?	Oui.
	As-tu levé le doigt pour parler ?	Oui.
III.2	Et lors des autres leçons ?	Oui.
	Quand tu parles c'est pour répondre à une question, poser une question ou pour bavarder ?	pour poser une question.
III.3	Es-ce que le maître interroge tous les élèves ?	Oui.
	Ceux qui lèvent le doigt ?	Oui.
III.4	Et ceux qui ne lèvent pas le doigt ?	Il les laisse
IV	Interactions	
IV.1	A quel moment de la leçon tu voulais plus de temps pour réfléchir et écrire ?	Au moment de la lecture
IV.2	Pour toi est-ce le maître ou c'est vous les élèves qui parlez plus ?	C'est le maître qui parle plus que nous
IV.3	Pensais-tu à autre chose au cours de la leçon ?	Oui.
IV.4	A quoi ?	Les apprentissages
IV.5	Question non posée	Question non posée
IV.6	Est-ce que vous bavardez pendant les cours ?	Oui.
IV.7	Quand vous bavardez que fait le maître, que dit-il ?	Il dit de se taire
IV.8	Quand quelqu'un répond faut à une question que dit le maître ?	Il dit que ce n'est pas bien
IV.9	Et quand la réponse est juste ?	Il dit que c'est bien

Saaba/Kouanda/Zoungou Gérard/garçon/moyen/Enreg Zoung Gér/bilingue		
Référence d'enregistrement : CD 1 et 2		
	Tu étais à quel rang au classement passé ?	21ème
IV.10		
IV.11		
IV.12	Est-ce que le maître vous a expliqué l'utilité du complément de circonstance ou bien il a fait le cours sans poser de question ?	Il nous a montré
	Est-ce qu'il vous explique toujours l'utilité de la nouvelle règle de grammaire ?	Oui.
IV.13	Vous montre t-il l'utilité de la leçon dans les autres disciplines,	Oui.
	C'est fini. Tu peux partir; merci	
	Entrevue non achevée à cause de la présence de l'enseignant ?	

Boulmiougou/wogodogo A/Kaboré Thierry/garçon/moyen/enreg 2/français		
Référence d'enregistrement : CD 1 et 2		
Références-questions	Questions de l'enquêtrice	Réponses de l'élève
I	Généralités	
	Ça va Thierry	Oui ça va
	A la composition tu as été quèlième ?	J'ai été 12ème
I.1	Tu as compris la nouvelle leçon de grammaire ?	Oui j'ai compris
I.2	Madame a fait des exercices ? tu as trouvé ?	Oui j'ai trouvé
	Tu as trouvé combien d'exercices ?	j'ai trouvé tous les exercices ?
I.3	Mais est-ce qu'il y a quelque chose dans la leçon que tu n'as pas compris ?	Non j'ai tout compris.
II	Gestion des tâches et temps pédagogiques	
II.1	Quand madame veut faire une leçon de grammaire, elle commence... elle fait comment ?	Elle fait d'abord des leçons passées, des exercices on fait, ensuite elle porte des autres, on fait
	Elle commence d'abord par vous expliquer la leçon, elle vous fait lire, elle fait des exercices et puis elle corrige ?	Oui.

Référence d'enregistrement : CD 1 et 2

	Comme ça, ça te permet de comprendre la règle de grammaire ?	Oui.
II.2	maintenant si pas la grammaire elle fait comment ?	Si c'est la conjugaison elle nous dit de prendre nos cahiers de leçon réviser, quand on fini de réviser elle nous dit de faire des exercices en groupe,... si tu as trouvé elle te donne un cadeau
	Pour les autres leçons de grammaire, madame fait de la même manière qu'aujourd'hui ?	oui
	Elle n'a pas changé de méthode ?	Non.
II.3	Quand madame pose la question est-ce qu'elle te donne le temps de réfléchir avant de répondre à la question ?	Oui.
II.4	Pour toi les explications de madame, c'est lent, c'est rapide, ou bien c'est comment ?	C'est rapide
	C'est rapide, ça te permet de comprendre ou non	ça me permet de tout comprendre
III	Equité pédagogique	
III.1	Tu as parlé pendant la leçon de grammaire ?	Oui.
	Tu as parlé, tu as dit quoi ? Ou bien tu as posée une question ?	on a dit de citer les adjectifs possessifs et j'ai répondu
III.2	Lors des autres leçons tu parles aussi ?	Oui.
III.3	Est-ce que madame interroge tous les élèves ?	Oui.
III.4	Ceux qui ont levé la main ?	Si tu lève la main et tu l'appelle elle ne t'interroge pas.
	et ceux qui n'ont pas levé la main ?	Elle demande ce qu'ils ne comprennent pas
	Mais elle les interroge ?	Oui.
IV	Interactions	
IV.1	A quel moment de la leçon de grammaire tu as eu besoin de plus de temps pour réfléchir et puis répondre	Oui j'ai eu le temps
	... Est-ce pendant la lecture, c'est pendant qu'elle faisait les exercices, c'est à quel moment ?	C'est pendant qu'elle faisait les exercices
IV.2	Pour toi est-ce que madame parle beaucoup ou bien c'est vous qui parlez plus ?	C'est nous qui parlons beaucoup
IV.3	Pendant la leçon est-ce que tu pensais à autre chose ?	Non.
IV.4	Tu ne pensais pas à 10 heures, ce que tu allais sortir faire, t'amuser, tu pensais pas à la maison, tu ne pensais pas à un film ?	non je pense pas
IV.5	Toi, est-ce que madame t'interroge quand tu n'as pas levé la main ?	Non, elle ne m'interroge pas
	Quand tu n'as pas levé la main elle ne t'interroge pas ?	Non

Référence d'enregistrement : CD 1 et 2

IV.6	est-ce que souvent pendant les leçons vous faite du bruit ?	Oui.
IV.7	Quand vous faites du bruit, quand il y a trop de bruit qu'est-ce que madame fait ?	Elle nous met à genoux
	Et puis ?	elle prend le bois et puis elle tape nos têtes
IV.8	Quand tu répons à une question et la réponse n'est pas juste, qu'est-ce que madame fait ?	Elle demande aux autres si c'est comme cela. Si on dit que c'est pas comme cela, on te dit de réfléchir.
IV.9	Mais quand tu trouves la réponse madame fait quoi ?	Parfois elle nous donne des cadeaux, bâtons de craies
	Si elle ne donne pas la craie elle dit quoi ?	Que c'est très bien, que de continuer à travailler comme cela.
IV.10	Pour la nouvelle leçon de grammaire est-ce que madame vous a amener à connaître la règle de grammaire ou bien elle vous a fait la leçon comme ça sans poser de questions ?	Elle nous a posé des questions
IV.11	Question non posée	Question non posée
IV.12	Est-ce que madame vous explique toujours à quoi sert une nouvelle règle de grammaire ?	Oui elle nous explique
IV.13	Est-ce que madame vous explique toujours à quoi sert une nouvelle connaissance que vous apprenez ? Que ça soit en grammaire, conjugaison, arithmétique, géographie... elle vous explique toujours à quoi ça sert ?	Oui elle nous explique
Hors question	Tu as des frères et des sœurs ?	Oui
	ils sont combien ?	J'ai deux petits frères, deux grands frères, et une grande sœur
	Eux tous ils sont à l'école ?	Oui
	Il faut appeler la fille là.	
	Bon exemple d'entretien	
	Durée totale de l'entretien : 6 minutes	

Référence d'enregistrement : CD 1 et 2

Références-questions	Questions de l'enquêtrice	Réponses de l'élève
I	Généralités	
I.1	As-tu compris la nouvelle leçon de ce jour portant sur le complément d'objet ?	Oui.
I.2	Est-ce que tu as trouvé les exercices donnés par madame ?	Oui.
	Combien as-tu trouvé ?	1
	Il y avait combien d'exercices ?	...
I.3	Qu'est-ce que ça veut dire, que tu n'as pas compris la leçon ?	...
	Ou bien tu as compris ?	oui
	Mais c'est ou tu n'as pas compris ?	...
II	Gestion des tâches et temps pédagogiques	
II.1	Comment madame procède pour une nouvelle leçon de grammaire ?	...
	Elle fait lecture, explication, exercice, correction ?	Oui.
	Est-ce que ça te permet de comprendre la leçon ?	Oui.
II.2	Est-ce que madame procède de même pour les autres leçons ?	Oui.
II.3	Quand madame pose une question est-ce que tu as le temps pour répondre ?	...
	Te laisse-t-elle le temps de réfléchir avant de répondre ?	Oui.
II.4	Selon toi, madame parle-t-elle rapidement, lentement ou moyennement ?	Lentement.
III	Equité pédagogique	
III.1	As-tu parlé au cours de la leçon ?	Oui.
	Qu'as-tu fait, répondre à une question, poser une question ou bien tu bavardais ?	J'ai répondu à une question.
III.2	Au cours des autres leçons réponds tu as des questions ?	Oui.
III.3	Est-ce que la maîtresse interroge tous les élèves ?	Oui.
III.4	Et ceux qui ne lèvent pas le doigt ?	Elle ne les interroge pas.
IV	Interactions	
IV.1	A quel moment de la leçon tu avais besoin de plus de temps pour réfléchir avant de répondre à la question ?	...
	Est-ce pendant l'explication, au cours des exercices, de la correction ou à quel moment ?	Au moment de l'exercice
IV.2	Selon toi qui parle plus pendant la leçon entre vous et la maîtresse ?	C'est nous
IV.3	Pendant la leçon pensais tu as autre chose ?	Non, je ne pensais pas à autre chose

Saaba/Tanghin B/Nacoulma Zakaria/Moyen/garçon/enreg nac zak/bilingue		
Référence d'enregistrement : CD 1 et 2		
IV.4	Sans objet	Sans objet
IV.5	Bavardez-vous pendant les leçons ?	Non
	Vous ne bavardez jamais ?	Non
IV.6	A quel moment alors vous bavardez ?	...
	On ne prend jamais les noms des bavards dans votre classe ?	Oui
	Qui prend les noms des bavards ?	Edouard
	A quel moment Edouard relève les noms des bavards ?	Quand la maîtresse est absente
IV.7	Quand elle vient vous trouver en train de bavardez que dit-elle ?	...
	Elle ne dit rien ?	non
IV.9	Quand tu réponds à une question et la réponse est juste que dit...que fait la maîtresse ?	Elle dit que c'est juste
IV.8	Et quand tu ne trouves pas que fait la maîtresse ?	Elle te fait répéter
IV.10	Pour la nouvelle leçon de grammaire, la maîtresse vous amène à découvrir la règle ou bien il vous dit cela sans poser de questions ou bien elle a fait la leçon sans poser de questions ?	Elle nous a montré
IV.11		
IV.12	Est-ce que madame vous montre l'utilité de la nouvelle notion à découvrir lors d'une leçon ?	Oui.
IV.13	Le fait-elle pour les autres leçons ? Vous montre-t-elle l'utilité ?	Oui.
	Va et appelle Samiratou	
	Durée totale de l'entretien : 7 minutes	

Signoghin/Bassinko C/Zongo Edith/Fille/forte/enreg 2/interview bilingue		
Référence d'enregistrement : CD 1 et 2		
Référence question	Questions de l'enquêtrice	Réponses de l'élève
I	Généralités	
	Edith ça va ?	Oui.
I.1	Tu as compris la nouvelle leçon de grammaire qu'on a fait ?	Oui.
	Tu as compris quoi ? Le titre de la leçon (la) c'est quoi ?	l'adjectif indéfini
I.2	Monsieur a fait des exercices sur l'adjectif indéfini ?	Oui.

Référence d'enregistrement : CD 1 et 2

	Tu as trouvé combien d'exercices ?	On a fait un exercice
	Tu as trouvé ?	Oui
I.3	Qu'est-ce que tu n'as pas compris dans la leçon de grammaire, sur les adjectifs indéfinis ? Y a quelque chose que tu n'as pas compris ?	qu'est-ce que l'adjectif indéfini
	Tu n'as donc pas compris la définition !	oui
II	Gestion des tâches et temps pédagogiques	
II.1	La manière dont procède le maître (lecture, explication, exercice, correction) te permet de comprendre la leçon ?	Oui.
II.2	Le maître procède-t-il de la même manière pour les autres leçons de grammaire ?	Oui.
	Que fait-il donc ?	Il fait des exercices, il explique avant de faire la leçon.
II.3	Est-ce que le maître vous donne le temps de réfléchir avant de répondre à ses questions ?	Il donne le temps
II.4	comment sont ses explications? Rapide ou comment ?	Il explique lentement
III	Equité pédagogique	
III.1	Tu as parlé pendant la leçon de grammaire ?	Oui.
	Tu as répondu à une question ?	Oui.
II.2	Mais pendant les autres leçons aussi, tu réponds à des questions ?	Oui.
	Tu lève la main et tu réponds aux questions ?	Oui.
	Ou bien tu poses des questions ?	Si le maître dit de poser des questions je pose.
III.3	Est-ce que le maître interroge tous les élèves pendant la leçon ? Est-ce qu'il interroge tous les élèves de la classe ?	Non. Quand c'est une leçon il n'interroge pas tous les élèves. quand c'est calcul il interroge tous les élèves.
III.4	Est-ce que le maître interroge les élèves qui ne lèvent pas le doigt ?	Il les interroge
IV	Interactions	
IV.1	A quel moment de la leçon de grammaire tu as eu besoin de plus de temps pour réfléchir et écrire ?	...
	C'est quand il expliquait, quand il faisait les exercices, quand il corrigeait, c'est à quel moment de la leçon de grammaire tu avais besoin de plus de temps pour réfléchir et puis écrire ?	C'est quand il expliquait

Référence d'enregistrement : CD 1 et 2

IV.2	Pour toi est-ce que le maître a beaucoup plus parlé ou bien c'est vous qui avez beaucoup plus parlé ? ... pendant la leçon de grammaire là ?	C'est le maître qui a parlé beaucoup...
IV.3	Pendant la leçon de grammaire est-ce que tu pensais à autre chose ?	Non.
	tu ne pensais pas à autre chose, tu ne t'amusais pas non plus ?	Non.
IV.4		Oui.
IV.5	Est-ce que le maître t'interroge même quand tu n'as pas levé la main ?	Non.
	Est-ce que vous faites parfois du bruit en classe, est-ce que vous bavardez parfois ?	Oui.
IV.6	Parfois vous ne bavardez pas en classe ? Vous ne causez pas entre vous ?	
IV.7	Quand vous bavardez que fait le maître ?	Il nous dit de nous taire
IV.8	Quand tu répons à une question et la réponse est fausse (c'est pas juste) monsieur fait quoi ?	Il me montre
	Il te montre quoi ?	Il me montre la réponse.
IV.9	Quand tu répons et puis c'est juste monsieur fait quoi ?	il dit que c'est bien
IV.10	Pour la nouvelle leçon de grammaire est-ce que le maître vous a amené à découvrir la règle ou bien il vous a dit cela seulement sans poser de questions ?	il explique avant de poser les questions.
IV.11		
IV.12	Est-ce que monsieur vous a expliquer à quoi sert la nouvelle règle de grammaire ?	Oui.
	A quoi sert l'adjectif indéfini ? On utilise comment ? Pourquoi faire ?	On utilise pour faire une phrase.
IV.13	Est-ce que monsieur vous explique toujours à quoi sert une nouvelle connaissance que vous apprenez ?	Oui.
	Merci beaucoup, il faut appeler Mamoudou.	

Référence d'enregistrement : CD 1 et 2

Référence-questions	Questions de l'enquêtrice	Réponses de l'élève
I	Généralités	
	Ça va Faousia ?	ça va
	Quel était ton rang à la composition passée ?	j'étais deuxième
	Et la première composition ?	3ème
	Tu as progressé c'est bien !	
I.1	As-tu compris la leçon d'aujourd'hui ?	Oui.
	Quel était le titre ?	Les pronoms possessifs
I.2	As-tu trouvé tous les exercices que madame vous a donnés ?	Oui.
	As-tu tout trouvé ?	Oui j'ai tout trouvé.
I.3	Ya-t-il quelque chose de la leçon que tu n'as pas comprise ?	J'ai tout compris
II	Gestion des tâches et temps pédagogiques	
II.1	Quand madame veut faire une leçon de grammaire comment procède-t-elle ?	Elle nous explique et nous fait faire des exercices
	Après l'exercice que faites-vous ? Vous ne corrigez pas ?	Nous corrigeons
	Est-ce que le procédé de madame te permet de comprendre l'exercice ?	Oui
II.2	Procède-t-elle de la façon pour toute leçon de grammaire ?	Oui
	Est-ce que madame procède-t-elle de même pour les autres leçons ?	Oui
II.3	Madame te donne-t-elle le temps de bien réfléchir avant de répondre aux questions	J'ai le temps de réfléchir avant de répondre
II.4	Comment sont les explications de madame ? Est-ce lent ou rapide ?	Ça me convient, elle n'explique pas rapidement et cela me permet de bien comprendre.
III	Equité pédagogique	
III.1	As-tu participé au cours de la leçon de grammaire ?	Oui.
	as-tu posé des questions ou répondu à des questions ?	J'ai répondu à une question
	Bavardais-tu au cours de la leçon ?	Non.
II.2	Réponds-tu aux questions au cours des autres leçons ?	Oui.
III.3	Madame interroge tous les élèves ?	Oui.
III.4	Interroge-t-elle ceux qui ne lèvent pas la main ?	Non elle ne les interroge pas

Référence d'enregistrement : CD 1 et 2

	Et toi particulièrement, ne t'interroge-t-elle pas quand tu ne lèves pas le doigt ?	Non elle ne m'interroge pas quand je ne lève pas le doigt
IV	Interactions	
IV.1	A quel moment de la leçon tu avais besoin de plus de temps pour bien réfléchir avant de répondre ou écrire ? Est-ce au moment des explications, des exercices ou de la correction ?	Au moment de la correction
IV.2	Entre vous et la maîtresse qui parle le plus lors de la leçon ?	C'est madame. César aussi parle beaucoup, il répond aux questions. C'est madame qui explique plus
	C'est lui le premier de la classe ?	Oui.
IV.3	Pendant la leçon pensais-tu à autre chose	Oui.
IV.4	A quoi ?	Aux exercices
IV.6	Est-ce que les élèves de votre classe sont-ils bavards ?	Oui.
IV.7	Quand vous bavardez que fait madame ?	Elle dit de cesser le bruit
	Et si vous continuer de bavarder ?	Elle nous frappe
IV.8	Si tu ne trouves pas la réponse ?	Elle dit que ce n'est pas bien
IV.9	Quand madame pose une question et tu trouves la réponse que dit-elle ? Que fait-elle ?	Elle dit que c'est bien
IV.10	Est-ce qu'elle vous fait des leçons de grammaire sans poser de questions ?	Elle pose toujours des questions
IV.12	Quand madame fait une nouvelle leçon elle vous montre à quoi ça sert ?	Oui.
IV.13	Est-ce qu'elle vous explique l'importance de la leçon dans les autres disciplines ?	Oui.
	Combien de petits frères as-tu ?	2
	Sont-ils tous à l'école ?	Non, un seul fait l'école
	Pourquoi l'autre ne fait pas l'école	Il n'a pas encore l'âge d'aller à l'école
	Tu as été 3ème puis 2ème, maintenant tu dois devenir 1ère n'est-ce pas ?	Oui
	Donc ne bavardez plus en classe entendu ?	D'accord
	Tu peux partir	

Référence d'enregistrement : CD 1 et 2

Références-questions	Questions de l'enquêtrice	Réponses de l'élève
I	Généralités	
	Odile ça va ?	Ça va
	Tu veux l'entretien en mooré ou en français ?	Français
I.1	Est-ce que tu as compris la nouvelle leçon de grammaire ?	Oui.
	Le titre c'est quoi ?	Grammaire, l'adjectif possessif.
I.2	Tu as trouvé les exercices que madame a fait ? Tu as tout trouvé ?	Oui, oui.
I.3	Est-ce qu'il ya quelque chose dans la leçon que tu n'as pas compris ?	Non
	Tu as tout compris	oui
II	Gestion des tâches et temps pédagogiques	
II.1	Quand madame veut faire une leçon elle fait comment ? Elle commence par faire quoi ?	Elle commence par l'explication, en suite c'est des questions
	Fait-elle des exercices puis corriger après ?	Oui
	Comme ça, ça te permet de comprendre les leçons ?	Oui
II.2	Elle fait comme ça pour toutes les leçons ou bien c'est en grammaire seulement ?	C'est pour toutes les leçons
II.3	Quand madame pose une question est-ce qu'elle te donne le temps de réfléchir avant de répondre ?	Oui
II.4	Les explications de madame sont comment ?	les explications de madame sont bien
	C'est rapide, c'est lent ou moyen	c'est moyen
III	Equité pédagogique	
III.1	Pendant la leçon tu as parlé ?	Oui.
	tu as posé une question, répondre à une question	J'ai répondu à une question
III.2		
III.3	Est-ce que le maître interroge tous les élèves	Oui.
III.4	Et ceux qui n'ont pas levé le doigt ?	Elle interroge aussi
IV	Interactions	
IV.1	Pendant la leçon de grammaire, c'est à quel moment tu as eu besoin de plus de temps pour réfléchir et puis écrire ? Est-ce pendant l'explication, les exercices, la correction ...	C'est pendant l'explication

Référence d'enregistrement : CD 1 et 2

IV.2	Pour toi c'est madame qui parle beaucoup ou bien c'est vous qui parlez beaucoup plus ?	C'est madame qui parle beaucoup
IV.3	Est-ce que pendant la leçon tu pensais à autre chose ?	Non.
IV.4		
IV.5	Quand tu n'as pas levé la main est-ce que madame t'interroge souvent ?	Oui, elle interroge
IV.6	Les élèves de votre classe sont des bavards ?	Oui, c'est les garçons
IV.7	Quand vous bavardé qu'est-ce que madame fait ?	Elle met à genoux
IV.8	Quand tu répons à une question et la réponse n'est pas juste madame fait quoi ?	Elle corrige
IV.9	Quand c'est juste elle fait quoi ?	Elle dit que c'est très bien
IV.10	Elle vous amène à découvrir la nouvelle notion de grammaire, Ou bien elle dit sans poser de questions ?	Elle pose des questions
IV.11		
IV.12	Est-ce que madame vous a expliqué la nouvelle règle de grammaire ?	Oui.
	elle a dit que l'adjectif possessif sert à faire quoi ?	l'adjectif possessif sert à parler (les enfants sont conscients que le maître explique la fonction de la nouvelle notion mais les élèves ne retiennent pas cette métacognition)
IV.13	Est-ce que madame vous explique toujours à quoi sert une nouvelle connaissance qu'elle vous apprend ?	Oui.
	Quelle que soit la leçon elle explique ?	Non, ce n'est pas tous les jours
	A quelle leçon elle n'explique pas ?	Quand c'est sciences
	Tu as des frères et des sœurs ?	je suis la fille unique
	Tu es la seule fille mais il y a des garçons ?	Oui
	Les garçons sont combien	1
	Donc vous êtes deux seulement ?	Oui
	Il est à l'école ?	Oui
	Il fait quelle classe ?	CP 2
	Il travaille bien en classe aussi ?	oui
	Toi tu étais quèlième à la composition?	première
	Il faut continuer ainsi	Merci

Référence d'enregistrement : CD 1 et 2

Référence-questions	Questions de l'enquêtrice	Réponses de l'élève
I	Généralités	
I.1	Tu as compris la nouvelle leçon d'aujourd'hui ?	Oui.
I.2	Tu as trouvé des exercices ?	Oui.
	Combien ?	...
	Il a fait beaucoup d'exercices	Non.
	Il a fait combien ?	4
	Et tu as trouvé combien sur les 4 ?	3
I.3	Que-ce que tu n'as pas compris dans la nouvelle leçon ?	J'ai tout compris
II	Gestion des tâches et temps pédagogiques	
II.1	Quand monsieur fait une leçon de grammaire il fait comment ?	Il explique, il montre comment on fait, fait des exercices, fait lire
	Est-ce que comme cela, ça te permet de comprendre la nouvelle règle de grammaire ?	Oui.
II.2	Est-ce qu'il procède de la même manière à toutes les leçons de grammaire ?	Oui.
II.3	Quand monsieur pose une question, il te donne le temps de réfléchir avant de répondre ?	Oui.
II.4	Est-ce que pour toi les explications de monsieur, c'est rapide ou lent ?	C'est lent
III	Equité pédagogique	
III.1	Pendant la leçon tu as parlé ?	Oui
	Tu as parlé pour dire quoi ? Tu as répondu à une question, tu as posé une question ou bien tu bavardais ?	J'ai répondu à une question
III.2	Es-ce qu'au cours des autres leçons tu parles ?	Oui
	est-ce que toi-même tu poses des questions ?	Oui
	Quand c'est quelle leçon par exemple tu poses des questions ?	Grammaire, conjugaison
III.3		
III.4		
IV	Interactions	
IV.1	A quel moment de la leçon tu as eu plus besoin de temps pour réfléchir et répondre,	Pendant les exercices.
IV.2	pour toi qui parle le plus, le maître ou vous ?	C'est monsieur
IV.3	Pendant la leçon tu pensais à autre chose ?	Oui

Référence d'enregistrement : CD 1 et 2

IV.4	tu pensais à quoi ?	Grammaire le complément du verbe
IV.5	quand tu n'as pas levé la main monsieur t'interroge ?	Oui.
	Et les autres élèves, quand ils n'ont pas levé la main il les interroge aussi ?	Oui.
IV.6	est-ce que vous bavardez en classe ?	Non.
	Quand monsieur n'est pas là vous ne bavardez pas ?	Non on apprend les leçons.
	Pour la nouvelle leçon de grammaire monsieur vous a montré comment trouver les compléments de circonstance ?	Oui.
	Pour les autres leçons il vous montre comment faire pour trouver la règle de grammaire ?	Oui.
IV.7		
IV.8	Quand tu réponds à une question et la réponse c'est pas juste, monsieur dit quoi, ou bien il fait quoi ?	Il va m'expliquer
IV.9	mais quand la réponse est juste il fait quoi, ou bien il dit quoi ?	c'est bien
IV.10 à IV.13	Pour des raisons de présence de l'enseignant les questions ont été un peu chamboulées	

Référence d'enregistrement : CD 1 et 2

Références	Questions de l'enquêtrice	Réponses de l'élève
I	Généralités	
	A la composition tu étais quèlième ?	Première
I.1	Est-ce que tu as compris la nouvelle leçon de grammaire ?	Oui.
I.2	Madame a fait des exercices, est-ce que tu as tout trouvé ?	Oui.
I.3	Mais est-ce que y a quelque chose dans la leçon que tu n'as pas trouvée ?	Non.
II	Gestion des tâches et temps pédagogiques	
II.1	Quand madame veut faire une leçon, comment elle fait ? Comment elle procède ?	Elle fait des exercices, ensuite elle pose des questions, si on a trouvé elle fait la leçon.
	Comme ça, ça te permet de comprendre la règle de grammaire ?	Oui.
II.2	Et pour les autres leçons de grammaire elle fait pareil qu'aujourd'hui ?	Oui.
II.3	Est-ce que madame te donne le temps de réfléchir avant de répondre aux questions qu'elle te pose ?	Oui.
II.4	Mais les explications de madame au cours de la leçon, tu trouve que c'était rapide, c'était lent ?	C'était rapide
III	Equité pédagogique	
III.1	Tu as parlé pendant la leçon de grammaire ?	oui
	C'était pourquoi ? Répondre à une question ou poser une question ?	J'ai répondu à une question
III.2	Pendant les autres leçons tu parles aussi ?	oui
III.3	Est-ce que madame interroge tous les élèves pendant la leçon ?	oui, elle interroge tous les élèves
	Ceux qui ont levé la main ?	Oui
III.4	Mais ceux qui n'ont pas levé la main ?	Elle les interroge
IV	Interactions	
IV.1	A quel moment de la leçon de grammaire tu as eu besoin de plus de temps pour réfléchir et écrire ?	Pendant les exercices
IV.2	Est-ce que la maîtresse parle beaucoup ou bien elle laisse vous les élèves plus parler ?	Elle nous laisse parler
IV.3	Pendant la leçon de grammaire est-ce que toi tu pensais à autre chose que la leçon ?	Non.
IV.4		

IV.5	Si toi tu n'as pas levé la main est-ce que madame t'interroge ?	Oui.
	Même quand tu n'as pas levé la main ?	Oui.
IV.6	Vous faites parfois du bruit ?	Non.
IV.7	On ne prend jamais la liste de bavards dans votre classe ?	Non.
	S'il y a du bruit madame fait quoi ?	Madame frappe les personnes qui fait le bruit
IV.8	Quand tu réponds à une question et la réponse n'est pas juste madame fait quoi ?	Madame ne fait rien
	Elle dit quoi alors, quand tu ne trouves pas la réponse ?	Elle interroge une autre personne
IV.9	Mais quand tu as trouvé la réponse ?	Elle ne dit rien, elle écrit la réponse
	Elle ne dit pas que c'est juste ?	Elle dit que c'est juste
IV.10	Pour la nouvelle leçon de grammaire que vous avez fait aujourd'hui est-ce que madame vous a amené à connaître la règle de grammaire ou bien elle vous a dit ça seulement sans poser de questions ?	...
	Elle vous a amené à découvrir la règle de grammaire ?	Oui ?
	Elle vous a posé des questions ?	Oui ?
IV.11		
IV.12	Est-ce que madame vous a expliqué à quoi sert la nouvelle règle de grammaire ?	Oui.
	Elle a dit que ça sert à quoi ?	Elle a dit que ça sert à ...
	C'est quoi le titre de la leçon ?	Les adjectifs possessifs
	Elle a dit que l'adjectif possessif c'est quoi ?	Elle a dit que l'adjectif possessif c'est un mot qui remplace le nom
IV.13	Est-ce que madame vous explique toujours à quoi sert une nouvelle connaissance que vous apprenez, même si c'est pas en grammaire; dans les autres disciplines: géographie, histoire, science, elle vous explique toujours à quoi sert une nouvelle connaissance ?	Oui.
	Tu as dit que tu étais quèlième à la composition ?	première
	Tu as des frères et des sœurs ?	oui
	ils sont tous à l'école ?	oui
	Toi tu es quèlième enfant ?	Cinquième
	Vous êtes combien ?	Cinquième
	Donc tu es la dernière ?	oui
	Il faut continuer à travailler comme ça, c'est bien	

Référence d'enregistrement : CD 1 et 2

Références-questions	Questions de l'enquêtrice	Réponses de l'élève
I	Généralités	
	Comment t'appelles-tu ?	Rouamba Samiratou
I.1	Es-tu compris la leçon de ce jour ?	Oui.
I.2	As-tu trouvé les exercices ?	Oui.
	Combien d'exercices as-tu trouvés ?	8
I.3	A quel niveau de la leçon tu n'as pas compris ou bien tu as tout compris ?	Français
	Quel était le titre de la leçon de ce jour ?	Le complément d'objet
	As-tu tout compris sur le complément d'objet ?	Oui
II	Gestion des tâches et temps pédagogiques	
II.1	Quand madame veut faire une leçon de grammaire comment procède-t-elle	Elle écrit d'abord au tableau, fait lire, pose des questions et écrit
	Est-ce que ce procédé te permet de comprendre la leçon	Non
II.2	Pour toute leçon de grammaire madame procède toujours ainsi ?	Oui
II.3	Est-ce que la maîtresse te donne le temps de réfléchir avant de répondre aux questions ?	Oui
II.4	Pour toi les explications de madame sont lentes, rapides ou moyennes ?	C'est moyen,
III	Equité pédagogique	
III.1	As-tu parlé au cours de la leçon de grammaire ?	Oui.
	As-tu posé une question ou répondu à une question ?	
III.2	Parles-tu au cours des autres leçons de vocabulaire, calcul ?	Oui.
III.3	Au cours des leçons est-ce que madame interroge tous les élèves ?	Oui.
	Qui interroge-t-elle au cours de la leçon ?	Edouard et Maïmouna
	Ceux-ci lèvent-ils le doigt ?	Non.
III.4	La maîtresse interroge-t-elle ceux qui ne lèvent pas la main ?	Non.

Référence d'enregistrement : CD 1 et 2

IV	Interactions	
IV.1	Au cours de la leçon de grammaire à quel niveau avais tu besoin de plus de temps pour réfléchir, écrire ?	Au moment des exercices
IV.2	Selon toi est-ce madame ou vous qui avez plus parlé au cours de la leçon ?	C'est madame qui parle plus
IV.3	Pensais-tu à autre chose au cours de la leçon ?	Non.
IV.4		
IV.5	Est-ce que madame t'interroge même quand tu ne lèves pas le doigt ?	Oui.
IV.6	Faites-vous parfois du bruit lors des leçons ?	Oui.
IV.7	Quand vous faites du bruit que fait madame ?	Elle dit de se taire
IV.9	Quand quelqu'un trouve la bonne réponse à une question posée par madame, que dit-elle ?	Merci.
IV.8	Et si tu ne trouves pas la réponse que fait-elle ?	Non, elle dit non
IV.10	Est-ce que madame vous a montré l'utilité du complément d'objet direct et indirect ?	Oui.
	Ou bien elle a fait la leçon sans poser des questions ?	Elle a posé
IV.11		
IV.12	Est-ce que pour les autres leçons de grammaire elle vous explique l'utilité de la nouvelle notion ?	Oui.
IV.13	Est-ce qu'en sciences, calcul, vocabulaire elle vous explique l'utilité du nouvel apprentissage ?	Oui.
	Merci beaucoup Samiratou	

9.b) Classes à effectifs élevés

Signoghin/Bassinko A/Dakissaga Samiratou/fille/faible/enreg 2/ binlingue		
Référence d'enregistrement : CD 3 et 4		
Références	Questions de l'enquêtrice	Réponses de l'élève
I	Généralités	
	Samiratou, ça va ?	oui
I.1	as-tu compris la nouvelle leçon ?	oui
	Qu'est-ce que tu as compris ?	Science et géographie
	Non, je parle de la leçon de grammaire d'aujourd'hui, qu'est-ce que tu as compris ?	le masculin et le féminin
I.2	as-tu trouvé les exercices ?	oui
	Combien d'exercices as-tu trouvé ?	2
	Sur combien d'exercices ?	2 exercices
	on a fait 2 exercices et tu as tout trouvé ?	oui
I.3	Qu'est-ce que tu n'as pas compris dans la leçon de grammaire ?	...
	Ou bien tu as tout compris ?	oui
	Sais-tu comment transformer un nom en masculin ou féminin ?	Oui
II	Gestion des tâches et temps pédagogiques	
II.1	La manière dont votre maîtresse procède (lecture, explication, exercice, correction) te permet-il de bien comprendre les leçons ?	oui
II.2	Est-ce que la maîtresse procède ainsi pour toutes les autres leçons de grammaire ?	oui
II.3	est-ce que la maîtresse vous laisse le temps de réfléchir avant de répondre aux questions qu'elle pose ?	oui
II.4	Comment sont les explications de la maîtresse, est-ce rapide ?	non c'est lent
III	Equité pédagogique	
III.1	As-tu parlé pendant la leçon de grammaire ?	oui
	Qu'est-ce que tu as dit ?	j'ai lu la leçon (le résumé)
	as-tu levé le doigt pour lire ?	oui
III.2	Est-ce que tu parles toujours au cours des autres leçons ?	oui
III.3	Est-ce que la maîtresse interroge tous les élèves au cours de la leçon ?	oui
	as-tu remarqué qu'elle a interrogé tous les élèves ?	non ce n'est pas tous les élèves

Signoghin/Bassinko A/Dakissaga Samiratou/fille/faible/enreg 2/ binlingue		
	mais est-ce un grand nombre qu'elle a interrogé ?	oui
III.4	Et ceux qui ne lèvent pas le doigt ?	elle ne les interroge pas.
	Es-tu sûre ?	oui
IV	Interactions	
IV.1	Au cours de la séance de grammaire à quel moment tu souhaitais avoir plus de temps pour réfléchir et écrire ? Est-ce lors de l'explication, de l'exercice, de la correction ?	C'est lors de la correction.
IV.2	Selon toi au cours de la leçon est-ce la maîtresse ou vous qui parlez plus ?	c'est la maîtresse qui parle plus
	Donc vous ne participez pas ?	si, nous participons
IV.3	Pensais-tu à autre chose au cours de la leçon ?	oui
IV.4	à quoi pensais-tu ?	de la conjugaison et de la grammaire
	A quelle conjugaison pensais-tu ?	Le verbe être et le premier groupe
	Pensais-tu à autre chose d'autre ?	non
IV.5	Est-ce que la maîtresse t'interroge même si tu ne lèves pas la main ?	oui
IV.6	Bavardez-vous souvent au cours des leçons ?	non
	c'est sûr que vous ne bavardez jamais	ce n'est pas nous tous qui bavardons
IV.7	Quand vous bavardez que fait la maîtresse ?	Elle ne fait rien, elle nous montre les leçons
	Et quand elle présente une leçon et que vous bavardez ?	elle frappe
	Avec quoi frappe-t-elle ?	elle tape avec la main seulement
IV.8	Lorsque tu réponds à une question et ce n'est pas juste que fait la maîtresse	Elle montre à celui qui n'a pas trouvé
IV.9	Et quand la réponse est juste ?	Elle dit que c'est bien
IV.10	Pour la nouvelle leçon est-ce que la maîtresse vous a montré comment on procède pour obtenir le masculin et le féminin ?	oui
	A-t-elle fait la leçon sans poser de questions ?	elle a posé des questions
IV.11		
IV.12	La maîtresse vous-t-elle expliqué l'utilité de savoir former le féminin et le masculin ?	oui
	à quoi ça sert ?	
IV.13	Est-ce que la maîtresse explique toujours l'utilité d'une nouvelle connaissance ?	oui
	Merci beaucoup Samiratou, appelle Fatimata.	

Référence d'enregistrement : CD 3 et 4		
Référence-questions	Questions de l'enquêtrice	Réponses de l'élève
I		
Généralités		
	Ibrahim ça va ?	ça va
	Cette année tu as été 51ème à la composition, c'est ça ?	oui
I.1	Es-ce que tu as compris la nouvelle leçon que madame a fait ?	oui
	C'est quelle leçon madame a fait en grammaire ? Ça parlait de quoi ?	...
	Adjectif ...	l'adjectif...
	Mais tu as compris ?	oui
I.2	Madame a fait des exercices ?	oui
	Tu as trouvé quoi ?	j'ai trouvé deux exercices
I.3	Qu'est-ce que tu n'as pas compris à la leçon de grammaire ?	j'ai tout compris
II		
Gestion des tâches et temps pédagogiques		
II.1	La manière de procéder de madame te permet de comprendre la leçon de grammaire ?	oui
II.2	Est-ce que madame procède toujours de la même manière en grammaire ?	oui
II.3	Est-ce que madame vous donne le temps de réfléchir avant de répondre quand elle pose des questions ou donne des exercices ?	oui
III.4	Quand madame explique les leçons, est-ce que c'est rapide, c'est lent, est-ce que toi tu arrives à comprendre ?	C'est pas rapide
III		
Equité pédagogique		
III.1	As-tu parlé pendant la leçon ? Par exemple levé le doigt pour répondre à une question ?	non
	Pourquoi tu n'as pas levé le doigt ?	Ce n'est rien
III.2	Est-ce qu'au cours des autres leçons tu lèves le doigt pour parler ?	oui
	A quelle leçon par exemple	Pendant la leçon de science
	Est-ce que tu bavarde en classe quand madame fait les leçons ?	non
III.3	Est-ce que madame interroge tous les élèves,	oui
III.4	Est-ce qu'elle interroge ceux qui ne lèvent pas le doigt ?	oui

Signoghin/Kologkom/Ibrahim/Garçon/faible/enreg remplacement/bilingue		
IV)	Interactions	
IV.1	A quel moment de la leçon de grammaire tu as eu besoin de plus de temps pour réfléchir ?	Au moment de l'explication
IV.2	AU cours de la leçon qui parle plus entre vous les élèves et madame ?	C'est madame qui parle plus
IV.3	Au cours de la leçon pensais-tu à autre chose ?	non
IV.4		
IV.5	Est-ce que madame t'interroge quand tu ne lèves pas le doigt ?	Oui
IV.6	Est-ce que vous faites parfois du bruit en classe ?	c'est quand madame sort
IV.7	Quand il y a beaucoup de bruit madame fait quoi ?	Elle frappe
	Elle frappe avec quoi ?	Avec une chicotte
	Quand il y a du bruit qui frappe-t-elle ?	Elle frappe tout le monde
IV.8	Quand tu réponds à une question et la réponse n'est pas juste madame fait quoi ?	Elle me montre
IV.9	Et quand la réponse est juste madame fait quoi ?	Elle dit que c'est bon
IV.10		
IV.11		
IV.12	Madame vous a-t-elle expliqué à quoi cette leçon va vous servir ?	oui
IV.13		

Saaba/Saaba B/Nikiéma Gladys/fille/faible/Enreg E Nik Glaw/français		
Référence d'enregistrement : CD 3 et 4		
Référence-questions	Questions de l'enquêtrice	Réponses de l'élève
I	Généralités	
	Tu t'appelles Nikiéma Gladys, 11 ans	oui
	Classe de ?	CM1
I.1	Tu as compris la nouvelle leçon de grammaire ?	oui
I.2	A la fin de la leçon tu as trouvé combien d'exercice ?	j'ai trouvé 3 exercices
	Sur combien ?	...
I.3	Qu'est-ce que tu n'as pas compris dans la nouvelle leçon de grammaire, c'est quelle partie tu n'as pas compris ?	C'est le premier exercice.

Référence d'enregistrement : CD 3 et 4

II		
Gestion des tâches et temps pédagogiques		
II.1	La manière dont madame fait le cours... ça te permet de comprendre les leçons de grammaire ?	oui
II.2	madame fait toujours comme ça pour vous faire comprendre la leçon de grammaire ?	oui
II.3	Est-ce que madame te donne le temps de réfléchir avant de répondre aux questions ?	oui
II.4	mais ses explications, tu trouves ça comment? C'est rapide, c'est lent ?	Je trouve que c'est lent
III		
Equité pédagogique		
III.1	Pendant la leçon de grammaire tu as parlé ?	non
III.2	Pendant les autres leçons tu parles souvent ? Tu lèves la main puis tu réponds à des questions ?	oui
III.3	Est-ce que madame interroge tous les élèves au cours de la leçon ?	
	ceux qui ont levé les mains ?	oui
	et ceux qui n'ont pas levé la main ?	s'ils bavardent on les met de côté et on travaille avec les autres
III.4	Pendant une leçon si tu n'as pas levé la main madame t'interroge ?	souvent
IV		
Interactions		
IV.1	a quel moment de la leçon de grammaire tu as eu besoin de plus de temps pour réfléchir et écrire? C'est pendant les explications, c'est pendant l'exercice, c'est pendant la correction, c'est à quel moment ?	c'est pendant les explications
IV.2	pour toi est-ce que c'est madame qui parle beaucoup ou bien elle vous laisse parler beaucoup,	Elle nous laisse parler beaucoup
IV.3	Est-ce que pendant la leçon tu pensais à autre chose ? Tu rêvais, tu étais distraite ?	non, je ne rêvais pas , je n'étais pas distraite.
IV.4		
IV.5	Si tu n'as pas levé la main madame t'interroge ?	oui
IV.6	Est-ce que vous bavardez souvent au moment des leçons ? Y a beaucoup de bavards dans votre classe ?	oui
IV.7	Quand vous bavardez qu'est-ce que madame fait ?	Elle les dit de se taire, si ils ne veulent pas se taire on les met dehors
IV.8	Quand tu réponds à une question et la réponse n'est pas juste qu'est-ce que madame fait ?	on dit que ce n'est pas comme ça, si je ne connais pas je m'assoie et j'écoute les autres questions.

Saaba/Saaba B/Nikiéma Glawdys/fille/faible/Enreg E Nik Glaw/français		
Référence d'enregistrement : CD 3 et 4		
IV.9	Quand tu répons et puis c'est juste madame fait quoi ?	Elle dit que c'est comme ça
IV.10	Pour la nouvelle leçon de grammaire est-ce que madame vous a amené à découvrir la règle de grammaire ou bien elle vous a montré ça sans poser de questions ?	Elle nous a posé des questions
IV.11		
IV.12	Est-ce que madame vous a expliqué à quoi sert la nouvelle règle de grammaire ?	non
IV.13	Est-ce que madame vous explique toujours à quoi sert une nouvelle leçon de grammaire ?	oui
	c'est aujourd'hui seulement elle n'a pas expliqué ?	oui
	Il faut appeler Eric. Merci Beaucoup	

Boulmiougou/Sogpelcé/Séréme Alimata/fille/faible/Enreg 1/bilingue		
Référence d'enregistrement : CD 3 et 4		
Références-questions	Questions de l'enquêtrice	Réponses de l'élève
I	Généralités	
	Comment tu t'appelles ?	Je m'appelle Séré Alimata
	Tu as quel âge ?	11
I.1	Quelle est ta moyenne à la composition ?	...
	Tu as compris la nouvelle leçon de grammaire là ?	oui
I.2	Le titre là c'est quoi ?	C'est les adjectifs démonstratifs
	Les exercices que madame a donné tu as trouvé ?	J'ai eu 2
I.3	Y a quelque chose que tu n'as pas compris dans la leçon ?	
	Qu'est-ce que tu n'as pas compris dans la leçon ?	...
	Faut me dire... tu sais c'est quoi un adjectif démonstratif ?	oui
	Tu peux citer quelques exemples d'adjectifs démonstratifs ?	oui
	Tu peux former des phrases avec les adjectifs démonstratifs ?	...
	qu'est-ce que tu n'as trouvé ?	c'est le troisième

Référence d'enregistrement : CD 3 et 4

II		
Gestion des tâches et temps pédagogiques		
II.1	Quand madame veut faire faire une nouvelle leçon comment elle fait ?	pour commencer elle pose des questions, les élèves répondent et elle écrit au tableau
	Est-ce la manière de procéder te permet de comprendre les leçons?	oui
II.2	Procède-t-elle de la même manière pour les autres leçons de grammaire ?	oui
II.3	quand madame pose une question est-ce qu'elle te laisse le temps de réfléchir avant de répondre ?	oui
II.4	Les explications de madame sont-elles rapides, lentes ou moyennes ?	c'est moyen
III		
Equité pédagogique		
III.1	tu as parlé pendant la leçon ?	J'ai levé ma main mais elle n'est pas interrogé, elle n'est pas arrivée à mon niveau
II.2	Est-ce que tu parles toujours au cours des leçons ?	de temps en temps
III.3	Est-ce que madame t'interroge quand tu ne lèves pas le doigt ?	parfois, mais pas tous les jours
III.4	et les élèves qui ne lèvent pas le doigt est-ce qu'elle les interroge ?	Elle les interroge parfois
IV		
Interactions		
IV.1	A quel moment de la leçon tu souhaitais avoir plus de temps pour réfléchir avant d'écrire ou répondre ?	...
	Est-ce pendant les exercices, avais-tu besoin de plus de temps pour les exercices	non, c'est parce que je ne connaissais pas que je n'ai pas trouvé
IV.2	Entre vous et la maîtresse qui parle plus au cours de la leçon ?	c'est madame qui parle plus
IV.3	pensais tu as autre chose au cours de la leçon ?	non
IV.4	Tu ne pensais pas à la récréation, au repas à midi, à un film ?	non
IV.5	Tu étais seulement concentrée ?	oui
IV.6		
IV.7	Quand vous bavardez que fait madame,	Elle nous de nous taire
	Elle ne vous met pas à genoux ?	oui elle met à genoux mais elle ne frappe pas
	donc vous ne bavardez pas beaucoup ?	quand tu bavarde beaucoup elle te met à genoux et te frappe, mais quand tu ne bavarde pas beaucoup elle ne frappe pas?

Référence d'enregistrement : CD 3 et 4

IV.9	Quand madame pose une question et quelqu'un trouve la bonne réponse que dit-elle ?	Elle dit que c'est bien
IV.8	mais tu ne trouves pas la bonne réponse	Elle dit " non ce n'est pas comme ça "
	Et que fait-elle d'autre ?	Elle interroge quelqu'un d'autre
IV.10	Pour la nouvelle leçon de grammaire est-ce que madame vous a expliqué son importance ?	
	Vous a-t-elle expliqué l'importance de l'adjectif démonstratif ?	oui
IV.11	Est-ce que madame t'interroge même quand tu ne lèves pas le doigt au moment de la leçon ?	Elle interroge aussi bien ceux qui lèvent que ceux qui ne lèvent pas le doigt
	Et toi en particulier ?	parfois elle m'interroge
IV.12	madame vous a-t-elle expliqué la règle de la grammaire ?	Oui
	Qu'est-ce qu'elle a dit de l'adjectif démonstratif ?	elle dit que l'adjectif démonstratif sert à remplacer les noms
IV.13	Est-ce qu'elle vous montre à quoi ça sert une nouvelle leçon dans les autres disciplines	oui
	Du courage, appelle Irène. Merci Alimata	

Référence d'enregistrement : CD 3 et 4

Référence-questions	Questions de l'enquêtrice	Réponses de l'élève
I	Généralités	
	Quel était ton rang au classement de la composition passée ?	42ème
I.1	Romaric, as-tu compris la leçon de grammaire de ce jour ?	oui
	la leçon parlait de quoi ?	de...
	le titre de la leçon c'est quoi ? Adjectif quoi ?	démonstratif
I.2	Est-ce que madame a fait des exercices sur les adjectifs démonstratif ?	oui
	Combien as-tu trouvés ?	...
	As-tu trouvé un exercice ?	non
I.3	Si tu n'as pas trouvé c'est que tu n'as pas compris quelque chose; Qu'est-ce que tu n'as pas compris?	remplace la phrase
	c'est donc l'exercice que tu n'as pas compris	oui
	mais as-tu compris le cours (les explications de la maîtresse)?	oui
II	Gestion des tâches et temps pédagogiques	
II.1	Dans le processus madame fait la lecture, explique, fait des exercices et corrige est-ce exact ?	Oui
	Est-ce que ce processus te permet de comprendre le cours ?	oui
II.2	Est-ce que madame procède toujours de la même manière ?	oui
	fait-elle comme ça tous les jours ?	oui
II.3	Est-ce que la maîtresse de donne le temps de réfléchir avant de répondre aux questions qu'elle pose ?	oui
II.4	quand madame vous explique une leçon, parle-t-elle rapidement ou lentement ?	Lentement
III	Equité pédagogique	
III.1	As-tu parlé au cours de la leçon de grammaire ?	non
	Tu n'as pas levé la main pour répondre à une question ? Tu n'as pas posé de question non plus ?	non
III.2	Est-ce que tu lèves parfois la main pour parler au cours des autres leçons ?	oui
III.3	Est-ce que la maîtresse interroge tous les élèves ?	oui
III.4	Interroge-t-elle ceux qui ne lèvent pas la main quand elle pose une question ?	Non

Référence d'enregistrement : CD 3 et 4

IV	Interactions	
IV.1	A quel niveau de la leçon tu aurais préféré avoir le temps pour réfléchir avant d'écrire ?	...
	Est-ce pendant la lecture, l'explication, l'exercice ou la correction ?	au moment de l'exercice
IV.2	Selon toi est-ce la maîtresse ou vous qui avez parlé plus ?	...
	Est-ce que la maîtresse vous donne le temps de répondre ?	oui
IV.3	Pensais-tu à autre chose au moment de la leçon de grammaire ?	non
IV.4		
IV.5	Est-ce que madame t'interroge sans que tu ne lèves le doigt ?	non c'est seulement quand je lève le doigt
IV.6	Faites-vous parfois du bruit lors des leçons ?	non
	vous ne bavardez jamais	oui parfois
IV.7	Quand vous bavardez que fait la maîtresse ?	Elle dit de cesser le bavardage
IV.8		
IV.9	Quand la maîtresse pose une question et tu réponds juste que fait-elle ?	Elle dit que c'est bien
IV.10	pour la leçon d'aujourd'hui la maîtresse vous a montré comment on procède pour avoir la règle de grammaire ou bien elle est venu poser des questions seulement ?	elle nous a montré
	C'est quoi un adjectif démonstratif donc ?	...
	Qu'est-ce qu'un adjectif démonstratif ? Tu ne sais plus ?	...
IV.11		
IV.12	Votre maître vous a-t-il expliqué l'utilité de l'adjectif démonstratif ?	non
IV.13	Est-ce madame vous explique toujours l'utilité d'une nouvelle notion que vous étudiez ?	oui
	Merci beaucoup. Vas et appelle Asseta	

Référence d'enregistrement : CD 3 et 4

Références-questions	Questions de l'enquêtrice	Réponses de l'élève
I	Généralités	
I.1	Ali, tu as compris la nouvelle de leçon de grammaire qu'on a fait ?	
	faut t'approcher, tu as compris la nouvelle leçon ?	Oui.
	Tu as compris ?	Oui.
	Le titre de la nouvelle leçon là c'est quoi ? C'est quoi vous avez vu ? Grammaire la.	Eh ! Eh... grammaire, les adjectifs qualificatifs
I.2	Les adjectifs qualificatifs ? C'est ça vous avez vu ce matin ?	Oui
	Et puis tu as compris ?	Oui
	Madame a fait des exercices ?	Oui
I.3	Tu as trouvé combien ?	5
	Tu as trouvé 5 exercices ?	Oui
	Quel exercice et quel exercice ?	20, 75, 4
	20, 75 là c'est quoi ça ? Madame a dit que c'est quoi ?	La madame a dit qu'on écrit en lettres
	Mais quand tu as écrit 20 là c'est quoi ? C'est un adjectif comment ?	Je ne connais pas.
	Tu ne connais pas ?	non
	Donc il y a des choses dans la leçon de grammaire que tu n'as pas compris ?	Oui
	C'est quoi tu n'as pas compris ?	...
	quand on dit 20, 30 la tu sais c'est quoi ? C'est quel adjectif ?	Je ne connais pas.
	Y a quoi et quoi tu n'as pas compris dans la leçon de grammaire la ?	Les mots
	Tu n'as pas compris les mots ?	Oui
	mais tu sais à quoi sert un adjectif numéro cardinal et un adjectif numéro ordinal ?	Oui.
	Un adjectif numéro cardinal sert à quoi ?	Sert à 3, 50,19
II	Gestion des tâches et temps pédagogiques	
II.1	(traduction du mooré au français) Est-ce tu comprends la manière dont madame fait son cours ? Elle lit d'abord, puis explique, ensuite vous fait faire des exercices et corrige. Est-ce que cette manière de procéder te permet de comprendre la leçon ?	Oui
	Qu'est qui t'aide à la compréhension ? Entre la lecture l'explication et les exercices	C'est l'explication

Référence d'enregistrement : CD 3 et 4

	C'est l'explication qui t'aide à comprendre la leçon ?	oui
II.2	Est-ce que madame explique toutes les leçons,	oui
	Quand vous faite la lecture que faites-vous après ?	leçon
	En suite elle fait la compréhension et puis?	elle nous dit de lire
II.3	Quand elle procède ainsi est-ce que ça te permet de mieux comprendre la leçon ?	oui
	Est-ce que madame vous donne le temps de réflexion avant de répondre à une question ?	oui
	Les explications de madame sont-elles rapide ou convenables ?	c'est convenable
	Ce n'est pas très rapide ?	non
II.4	Elle vous explique jusqu'à ce que vous compreniez bien ?	Oui
	Est-ce que pendant la leçon de grammaire tu as pris la parole ?	non
	Tu n'as pas parlé ?	...
	Est-ce que tu parles lors des autres leçons ?	oui
	Tu lèves la main pour poser ou répondre à des questions ?	oui
	Est-ce que madame interroge tous les élèves ?	oui
	Seulement ceux qui lèvent la main ?	tous
	Ceux qui lèvent tout comme ceux qui ne lèvent pas le doigt ?	oui
	tu ne parles pas fort	
	quels élèves madame interroge ?	Ceux qui lèvent tout comme ceux qui ne lèvent pas le doigt
	A quel moment de la leçon tu souhaitais avoir plus de temps pour bien réfléchir avant de répondre ?	Pardon ?
	est-ce lors de l'exercice, de l'explication, ou de la correction que tu souhaitais avoir plus de temps pour réfléchir ?	C'est lors de l'explication
	Tu veux qu'il y ait plus de temps consacré à l'explication ?	oui
	Selon toi, quand madame fait son cours qui parlent plus entre elle et vous élèves,	Pardon ?
	Selon toi, quand madame fait son cours qui parlent plus entre elle et vous élèves,	C'est madame qui parle plus
	Elle ne vous interroge pas beaucoup mais explique plus ?	oui
	souhaite tu que madame parle beaucoup ou qu'elle vous interroge davantage ?	qu'elle nous interroge plus
	Pensais-tu à autre chose pendant la leçon de grammaire ?	non

Référence d'enregistrement : CD 3 et 4

	dis vrais, tu ne pensais pas à la récréation, aux jeux, aux dessins animés,	non, rien
	Tu étais seulement à l'écoute de la leçon ?	oui
III	Equité pédagogique	
III.1	Est-ce que madame t'interroge même si tu ne lèves pas e doigt ?	oui
	tous les jours ?	oui
	Aujourd'hui t'a-t-elle interrogé ?	non
	As-tu levé le doigt aujourd'hui ?	non
	Bavardez-vous souvent lors des leçons ?	Oui
	Faites-vous souvent du bruit ?	Oui
III.2	Et quand vous faites du bruit que fait madame ?	Elle gronde
	Elle gronde en faisant quoi ?	Parfois elle frappe
III.3	Elle frappe seulement ceux qui bavardent ou tout le monde ?	Seulement ceux qui font le bruit
	Que fait-elle d'autre pour avoir le silence quand vous bavardez ?	Elle nous punit parfois en donnant des exercices à faire.
III.4		
IV)	Interactions	
IV.1	Quand tu réponds bien à une question que dit madame ?	pardon ?
	Quand tu réponds bien à une question que dit madame ?	Elle dit que c'est bien
	Et quand la réponse n'est pas juste que dit-elle ?	Elle dit que ce n'est pas bien
	Elle dit ou ne fait rien d'autre ? Elle ne frappe ni ne gronde dans ce cas ?	non
	Que fait-elle au juste quand la réponse	Elle interroge un autre élève
IV.2	D'accord	
	Pour votre compréhension que fait madame ?	Elle donne des exercices
IV.3	Est-ce que madame t'oblige souvent à répondre à ses questions ?	oui
	tout le temps ?	non
	Est-ce que madame vous explique l'importance de la leçon ? Ce à quoi ça sert ?	oui
	Quelle est l'importance de la notion étudiée aujourd'hui ?	...
IV.5	mais elle a expliqué et c'est toi qui as oublié ?	oui
	Est-ce qu'elle explique l'importance à chaque début de nouvelle leçon ?	oui
IV.6	Merci beaucoup	
	Appelle-moi Latifatou.	Derra Latifatou ?
	Oui Derra Latifatou. Merci	
IV.7		

Signoghin/Bassinko A/Kaboré Fatimata/Fille/moyen/enreg 3/mooré		
Référence d'enregistrement : CD 3 et 4		
Références-questions	Questions de l'enquêtrice	Réponses de l'élève
I	Généralités	
	Fatimata ça va ?	Ça va
	Tu veux qu'on fasse l'entretien en mooré ou bien en français	En mooré
	En mooré ça ira mieux ?	Oui
I.1	As-tu compris la leçon de grammaire d'aujourd'hui ?	Oui
	Qu'est-ce que tu as compris ?	...
	Quel est le titre de la leçon ?	Le féminin et le masculin
	As-tu compris ?	Oui
I.2	Quand on a fait les exercices est-ce que tu as trouvé ?	Oui
	Combien as-tu trouvé	Tout
	Combien d'exercices avez-vous fait ?	Trois.
I.3	Qu'est-ce que tu n'as pas compris au cours de leçon ?	j'ai tout compris
II	Gestion des tâches et temps pédagogiques	
II.1	Est-ce que la manière dont la maîtresse procède (lecture, explication, exercice, correction) t'aide à comprendre la leçon ?	Oui
II.2	La maîtresse procède-t-elle toujours de la même manière pour les leçons de grammaire ?	Oui
	Comment fait-elle ?	Elle explique, fait des exercices, écrit le résumé
	Est-ce que ce procédé te permet de comprendre ?	Oui
II.3	Est-ce que la maîtresse te donne le temps de répondre aux questions ?	Oui
II.4	Comment sont les explications de madame: est-ce lent, rapide ou comment ?	C'est rapide
III	Equité pédagogique	
III.1	As-tu parlé au cours de la leçon de grammaire ?	Oui
	As-tu répondu à une question, lu ou faire un exercice ?	J'ai fait un exercice.
III.2	prends-tu toujours la parole lors des autres leçons (grammaire, calcul)	Oui
	C'est sûr que tu participes toujours, as-tu réellement participé aujourd'hui ?	Oui

Référence d'enregistrement : CD 3 et 4

III.3	Est-ce que la maîtresse interroge tous les élèves lors de la leçon ?	
III.4	Et ceux qui ne lèvent pas le doigt, les interroge-t-elle ?	Oui
IV	Interactions	
IV.1	A quel moment de la leçon tu aurais souhaité plus de temps de réflexion ?	En conjugaison
	Je parle de la séance de grammaire	...
IV.2	Selon toi est-ce la maîtresse ou vous qui parlez plus lors de la leçon ?	C'est la maîtresse qui parle plus
IV.3	Pensais-tu à autre chose au cours de la leçon ?	Non
	suivais-tu ? Participais-tu ?	Oui
IV.4	Sans objet	
IV.5	Est-ce que la maîtresse t'interroge même quand tu ne lèves pas le doigt ?	Oui
	T'a-t-elle interrogé aujourd'hui ?	Oui
	avais-tu levé le doigt ?	Oui
IV.6	Est-ce que vous bavardez souvent lors des leçons ?	Non
	Es-tu sûr que vous ne bavardez jamais ?	Oui
	A quel moment vous bavardez alors ?	A la fin des leçons
IV.7	Quand vous bavardez que dit la maîtresse ?	Elle nous dit de nous taire
	Quoi d'autre ?	
IV.8	Quand tu réponds faut à une question que dit la maîtresse ? Que fait-elle ?	Elle me montre
IV.9	Et quand la réponse est juste ?	Elle dit que c'est bien.
IV.10	Est-ce que la maîtresse vous a expliqué comment on procède pour obtenir la règle grammaticale ?	oui
	Qu'a-t-elle dit ?	...
	Tu as dit que tu as tout compris de la leçon, qu'est-ce que la maîtresse a dit concernant la découverte du fait grammatical ?	.... (analyse de la question de la métacognition)
IV.11	Est-ce que la maîtresse t'oblige parfois à parler même quand tu ne lèves pas le doigt ?	non
	pourtant je t'avais demandé au départ si madame interroge aussi bien ceux qui lèvent que ceux qui ne lèvent pas le doigt et particulièrement toi.	En effet elle interroge parfois sans qu'on ne lève le doigt.
IV.12	Est-ce que la maîtresse vous a expliqué l'utilité de la nouvelle notion de grammaire ?	Oui
	Quel est le titre même de la leçon ?	Le féminin et le nom masculin
	A quoi ça sert ?	...
	As-tu oublié ?	Oui

Signoghin/Bassinko A/Kaboré Fatimata/Fille/moyen/enreg 3/mooré		
Référence d'enregistrement : CD 3 et 4		
IV.13	Est-ce que la maîtresse explique toujours l'utilité d'une nouvelle leçon ?	Oui
	Il faut appeler Madi	
	Merci, pas Madi, Fayçal.	

Signoghin/Kologkom/Ouédraogo Nassiratou/fille/moyen/Enreg V 051/français		
Référence d'enregistrement : CD 3 et 4		
Référence-questions	Questions de l'enquêtrice	Réponses de l'élève
I	Généralités	
I.1	Est-ce que tu as compris la nouvelle leçon de grammaire ?	Oui, j'ai compris la nouvelle leçon de grammaire
	D'accord, c'était quelle leçon ?	c'était la leçon sur les pronoms relatifs
	Puis tu as compris ?	Oui
I.2	Pendant la leçon tu as trouvé combien d'exercice ?	J'ai trouvé euh..... Trois !
	Trois ?	Oui
	Sur combien qu'il a donné ?	Ce n'est pas encore corrigé
	Le reste là ?	Oui
I.3	Mais qu'est-ce que tu n'as pas compris lors de la leçon de grammaire ?	.....
	Est-ce qu'il y a des choses lors de la leçon de grammaire que tu n'as pas compris ?	Non
	Tu as tout compris ?	Oui
II	Gestion des tâches et temps pédagogiques	
II.1	La manière dont monsieur procède pour vous ... quand monsieur veut expliquer une leçon (la), il fait la lecture, des exercices de compréhension, il pose des problèmes et tout et tout; est-ce que ça te permet de comprendre la règle de grammaire ?	Oui, ça me ... oui.
	Ça te permet de comprendre la règle de grammaire ?	Oui.
II.2	Le maître fait toujours de la même manière pour vous faire comprendre la leçon de grammaire ?	Oui
	Il fait comment ?	Avant de commencer il nous fait réviser la leçon passée,
	oui !	Il met des exercices pour voir si nous avons bien compris la leçon, si on n'a pas bien compris il recommence à expliquer
	Comme ça, ça te permet de comprendre la leçon ?	Oui
II.3	Mais est-ce que le maître de donne le temps de réfléchir avant de répondre aux questions ?	.....

Référence d'enregistrement : CD 3 et 4

	Quand il pose une question comme ça, est-ce qu'il te donne le temps de réfléchir avant de répondre à la question ?	oui.
II.4	Et les explications de monsieur, quand il explique une leçon tu trouves que c'est comment ? C'est rapide? C'est lent ? Ou bien c'est comment ?	Non, c'est lent
	il explique lentement ?	Oui
	Vous arrivez à suivre	Oui
	D'accord	.....
III	Equité pédagogique	
III.1	Tu as parlé pendant la leçon ? Tu as levé la main, tu as répondu à une question ?	.....
	Aujourd'hui (la), pendant la leçon de grammaire là.	Non
	Tu n'as pas parlé ?	Non
III.2	mais lors des autres leçons là tu parles souvent ?	Oui
	Tu parles souvent ?	Oui
	d'accord	.....
III.3	Mais est-ce que monsieur interroge tout le monde ?	Non
	Il n'interroge pas tout le monde ?	Non
	Ceux qui ne lèvent pas le doigt il les interroge ?	Parfois y a d'autres qui viennent le matin ils ne lèvent pas leur doigt jusqu'à soir de fois il les interroge pour qu'ils...
	...ils parlent aussi ?	Oui
IV)	Interactions	
IV.1	Lors de la leçon de grammaire c'est à quel moment il te fallait du temps pour réfléchir et écrire ?	C'est au niveau de l'analyse là.
	l'analyse ? Là-bas tu avais besoin de beaucoup de temps ?	
IV.2	Pour toi est-ce que le maître parle beaucoup ou bien c'est vous qui parlez beaucoup plus ? Pendant la leçon là. Qui parle plus que qui ? Le maître ou vous ?	Monsieur aussi parle beaucoup mais nous aussi on parle beaucoup
	Mais aujourd'hui là tu penses que qui as parlé beaucoup plus que l'autre ?	C'est Ami.
	Donc c'est vous ?	Oui
IV.3	Pendant la leçon de grammaire est-ce que tu pensais à autre chose? Tu étais concentrée sur l'explication de monsieur ou bien tu entre temps tu étais distraite et tout et tout ?	Hum ... je suivais la leçon la.
	Tu ne pensais pas à autre chose ?	non
	d'accord	
IV.5	Est-ce que le maître t'interroge même quand tu n'as pas levé la main ? Pas tout le monde quoi, moi je veux savoir toi.	

Référence d'enregistrement : CD 3 et 4

	Est-ce que quand tu n'as pas levé la main souvent il arrive que monsieur t'interroge même quand tu n'as pas levé la main ?	Oui
IV.7	Quand vous faites du bruit qu'est-ce que monsieur fait ? Lors d'une leçon comme ça ?	Monsieur nous dit de nous taire, que si on ne se tait pas on ne va pas bien comprendre la leçon.
	Donc il vous demande de vous taire pour comprendre la leçon ?	Oui
IV.6	Mais est-ce que vous faites du bruit pendant les leçons la ?	C'est pas tous les jours qu'on fait du bruit. Il y a des fois on fait du bruit il y a les fois mais on ne fait pas du bruit ?
IV.8	Quand tu réponds à une question et la réponse est fausse, c'est pas S...et puis tu ne trouves pas la réponse, qu'est-ce que monsieur fait ?	Monsieur me demande si j'ai bien compris la leçon
	Non! Quand il pose une question et puis tu réponds et puis c'est pas juste, qu'est-ce que monsieur fait ?	Monsieur interroge une autre personne, si la personne trouve, il me dit de répéter
	Il te dit de répéter maintenant ?	oui
IV.9	Et quand tu réponds et puis c'est juste qu'est-ce que monsieur fait ? Quand tu trouves la réponse qu'est-ce que monsieur fait ?	Monsieur dit que c'est bien
	Il dit que c'est bien	oui
IV.10	Maintenant pour la nouvelle leçon de grammaire que vous avez fait ce matin-là, euh... le maître, le maître vous amène à découvrir la règle de grammaire ou bien il vous dit seulement sans poser de questions ?	Il nous amène à découvrir la règle de grammaire
	Je n'ai pas compris	Il nous amène à découvrir la règle de grammaire
	En faisant quoi ?	En nous faisant faire un peu d'exercice
	En vous faisant faire un peu d'exercice ?	oui
	d'accord	
IV.11	Est-ce que le maître t'oblige à répondre à une question souvent même quand tu n'as pas levé la main,	non
	d'accord	
IV.12	Est-ce que le maître vous a expliqué à quoi sert la nouvelle règle de grammaire la; les pronoms relatifs la est-ce qu'il vous a expliqué à quoi ça sert ?	Oui il nous a expliqué à quoi ça sert .
	Et il a dit que ça sert à quoi ?	Il a dit que si on peut les comprendre e puis les citer ça va nous aider dans la lecture
	dans la lecture ?	oui
IV.13	Est-ce que le maître explique toujours à quoi ça sert une nouvelle connaissance avant que... De faire la leçon ?	
	A toutes les leçons il explique d'abord à quoi ça sert ? Avant de commencer ?	oui
	d'accord	

Référence d'enregistrement : CD 3 et 4

Nassiratout merci beaucoup. Je vais te laisser rentrer et puis tu expliques à maman que c'est quelqu'un qui t'avait retenu quoi; faut continuer à la maison hein... faut pas dire que moi je t'ai retenu jusqu'à quatorze heure, d'accord ? Tu es gentille
--

Saaba/Saaba B/Kiemdé Eric/garçon/moyen/enreg 2 kiem Eric/Bilingue

Référence d'enregistrement : CD 3 et 4

Références-questions	Questions de l'enquêtrice	Réponses de l'élève
I	Généralités	
	Eric ça va ?	ça va
I.1	Est-ce que tu as compris la nouvelle leçon de grammaire ?	Oui
	Combien d'exercices tu as trouvé à la fin du cours ?	...
	Madame a fait des exercices non ? Combien tu as trouvé ?	Six
I.2	Donc tu as tout trouvé alors	Oui
	Tu veux que je parle en mooré ou en français	en mooré
	d'accord je vais parler en mooré	.....
I.3	Quelle partie de la leçon tu n'as pas bien comprise ?	Au niveau des exemples
II	Gestion des tâches et temps pédagogiques	
II.1	Est-ce que la manière de procéder de madame te permet de comprendre la leçon ?	Oui
II.2	A chaque leçon comment madame procède?	Elle écrit, fait lire, ensuite on fait la leçon puis des exercices
II.3	Quand madame pose une question est-ce qu'elle vous donne le temps de bien réfléchir avant de répondre ?	Oui

Référence d'enregistrement : CD 3 et 4

II.4	Les explications de madame, pour toi est-ce rapide ou lent ?	c'est lent
III	Equité pédagogique	
III.1	Pendant la leçon as-tu levé le doigt pour poser une question ou répondre à une question ?	Non
	Est-ce que tu bavardais ?	non
III.2	Au cours des autres leçons est-ce que tu parles ?	Oui
	C'est donc aujourd'hui que tu n'as pas parlé ?	Oui
III.3	Madame interroge tous les élèves au cours de la leçon ?	Si tu lèves le doigt seulement elle t'interroge
III.4	Et ceux qui ne lèvent pas le doigt ?	Elle les interroge et s'ils ne trouvent pas elle leur dit de bien suivre les leçons la prochaine fois.
IV	Interactions	
IV.1	A quel moment tu avais besoin de temps pour réfléchir et écrire	Au moment de l'explication
IV.2	Selon toi au cours de la leçon est-ce madame ou vous qui parlez plus?	C'est madame qui parle plus
IV.3	Au cours de la leçon pensais-tu à autre chose ?	Non
	Tu étais donc attentif ?	Oui
IV.4	Sans objet	Sans objet
IV.5	Est-ce madame t'interroge sans que tu ne lèves le doigt ?	parfois
IV.6	Est-ce que vous bavardez en classe ?	Non sauf quand madame sort et qu'il n'y a pas d'exercice à faire.
IV.7	Quand vous bavardez que fait madame? Que dit-elle ?	Madame demande à ceux qui bavardent de sortir de la classe
IV.8	Quand tu réponds faut à une question que dit madame ? Que dit-elle ?	Elle dit que ce n'est pas ainsi et puis interroge un autre élève
IV.9	Et quand la réponse est juste ?	elle dit de te donner des applaudissements
IV.10	Est-ce que pour la nouvelle leçon elle a posé des questions de découverte de la notion ?	Oui
IV.11		
IV.12	Est-ce qu'elle vous montre à chaque fois à quoi sert la nouvelle règle ?	Oui
IV.13		
	Vas et appelle Pascal, Merci beaucoup	
	Durée totale de l'entretien : 6 minutes	

Référence d'enregistrement : CD 3 et 4

Référence-questions	Questions de l'enquêtrice	Réponses de l'élève
I	Généralités	
I.1	Tu as compris la nouvelle leçon...	Oui
	Le titre là c'est quoi ?	Grammaire le pronom personnel
	C'est le pronom personnel vous avez fait aujourd'hui ?	Oui
	Madame a dit que le pronom personnel là c'est quoi ?	Il remplace le nom
	Tu es sûr que c'est pronom personnel vous avez fait, ce n'est pas pronom démonstratif ? Tu as oublié ? Tu n'as pas recopié la leçon ?	J'ai recopié
I.2	Tu as trouvé les exercices sur les pronoms démonstratifs là ?	Pas tout
I.3	Mais c'est où tu n'as pas compris ?	C'est le deuxième exercice
	Le deuxième exercice concernait quoi ?	Remplace les points pas les pronoms personnels
	Mais tu sais ce que c'est qu'un pronom démonstratif non ?	Oui
	Tu sais comment les retrouver ?	Oui
	Tu sais comment les utiliser dans une phrase ?	Oui
	Si tu connais tout ça pourquoi tu n'as pas trouvé l'exercice ? Tu N'as pas eu le temps de réfléchir ou bien c'était comment ?	Je n'ai pas eu le temps de réfléchir.
II	Gestion des tâches et temps pédagogiques	
II.1	Quand madame veut faire une leçon de grammaire, elle fait comment ?	Elle écrit au tableau et elle nous dit de lire
	Quand vous finissez de lire vous faites quoi ?	Elle nous explique
	Ensuite ?	Quand on n'a compris elle fait des exercices
	Après les exercices elle fait quoi ?	Après les exercices on fait un devoir
	Puis vous corrigez après, avant de prendre la leçon ?	Oui
	Comme ça, ça te permet de comprendre la leçon de grammaire ?	Oui
II.2	Lors des autres leçons de grammaire madame fait toujours comme ça ?	Oui
II.3	Quand madame pose une question elle te donne le temps de réfléchir ou bien elle est rapide ?	Elle me donne le temps de réfléchir.
II.4	Les explications de madame aujourd'hui, c'est rapide ou bien ?	C'est pas rapide

Référence d'enregistrement : CD 3 et 4		
III	Equité pédagogique	
III.1	Aujourd'hui tu parlé pendant la leçon de grammaire ?	J'ai levé ma main mais on ne m'a pas interrogé
III.2	Mais lors des autres leçons tu parles ?	oui
III.3	Est-ce que madame interroge tous les élèves ?	Elle ne peut pas interroger tous les élèves
	Pourquoi ?	Parce que nous sommes beaucoup
	mais toi elle t'interroge	Oui
III.4	Même quand tu n'as pas levé le doigt ?	Quand je suis en classe et je bavarde, elle m'interroge
	Donc tu es un grand bavard ? Un perturbateur ? Tu ne perturbes pas le cours ?	Non
IV	Interactions	
IV.1	A quel moment de la leçon de grammaire, tu avais besoin qu'on te laisse le temps de bien réfléchir avant de répondre	Pendant les exercices
IV.2	Quand madame fait la leçon qui parle plus ?	C'est nous
	Aujourd'hui qui parlait plus ?	C'est madame
	Mais d'habitude c'est vous qui parlez plus ?	Oui
IV.3	Pendant les exercices tu pensais à autre chose ?	Non
	Tu pensais pas au film que tu as regardé hier soir ?	Non, je ne regarde pas les films
IV.4	Sans objet	
IV.5	question répondue à III.4	
IV.6	.... (supposée dans IV.6)	
IV.7	Quand vous faite beaucoup de bruit, madame fait quoi, elle dit quoi ?	Elle dit de nous taire
	Et puis, quand vous ne vous taisez pas elle fait quoi ?	Quand nous ne nous taisons pas elle nous met à genoux.
IV.8	Quand tu réponds à une question que madame a posée et tu n'as pas trouvé la réponse elle dit quoi, ou bien elle fait quoi ?	Elle ne fait rien
	Mais elle dit quoi ?	Elle dit que c'est zéro
	Et quand elle dit que c'est zéro elle fait quoi ? Elle interroge une autre personne ou bien elle te donne la réponse?	Elle interroge une autre personne
IV.9	Et quand tu trouves la réponse, quand ce que tu as trouvé c'est juste elle dit que c'est bien ?	Elle dit que c'est bien.
	Et puis elle fait quoi ?	Elle ne fait rien
IV.10	Pour la leçon sur l'adjectif démonstratif, madame vous a montré comment on fait pour découvrir ou bien elle fait seulement le cours sans poser de questions ?	elle a posé des questions

Boulmiougou/ Sogpelcé/Ouédraogo Valentin/Garçon/moyen/Enreg 3/Français**Référence d'enregistrement : CD 3 et 4**

IV.11	Mais quand tu n'as même pas levé la main est-ce que madame t'oblige à répondre aux questions ?	non
	Elle ne t'oblige pas, c'est quand tu as levé la main elle t'interroge ?	Oui
	Pourtant tu avais dit que quand tu bavardes, même sans lever le doigt madame t'interroge.	Oui
IV.12		
IV.13	Pour les autres leçons, en calcul, en histoire, géographie, tout et tout, elle vous explique à quoi ça sert avant de vous dire de prendre la leçon ?	Oui
	tu étais quèlième à la composition ?	A la première composition j'étais 10ème
	Tu as eu combien de moyenne ?	6
	Et à la deuxième composition ?	J'ai été 5ème
	Avec combien de moyenne ?	6
	6 encore	Oui
	Chez vous à la maison vous êtes nombreux ?	Non
	Vous êtes combien ?	7
	Avec papa et maman ?	Oui
	Tu as combien de frères et sœurs ?	ma mère n'est pas ici je suis avec ma tante
	Et les autres enfants ils sont ici à Sogpelcé ?	Non ils sont à Kolognaba
	d'accord merci beaucoup	
	bon courage	
	Ouédraogo valentin 10 minutes	

Saaba/Tanghin A/Ilboudo Angèle/fille/moyen/ enreg 2/ Bilingue**Référence d'enregistrement : CD 3 et 4**

Référen- ce- questio- ns	Questions de l'enquêtrice	Réponses de l'élève
I	Généralités	
	Quel était ton rang à la dernière composition ?	11 ème
I.1	Tu as compris la nouvelle leçon de grammaire là ?	Oui
I.2	Est-ce que madame a fait des exercices sur l'adjectif démonstratif?	Oui
	Tu as trouvé combien?	4
	Sur les 5 (la) ?	Oui
I.3	Qu'est-ce que tu n'as pas compris au cours de la leçon ?	...

Référence d'enregistrement : CD 3 et 4

	Tu connais ce qu'est un adjectif démonstratif ?	Oui
	Tu sais aussi comment on peut utiliser ça dans une phrase ?	Oui
	Y a-t-il quelque chose que tu n'as pas compris ?	L'adjectif qualificatif
	Mais la leçon d'aujourd'hui tu as tout compris ?	Oui
II	Gestion des tâches et temps pédagogiques	
II.1	Pour faire une leçon de grammaire comment madame procède	Elle explique d'abord, puis donne des exercices et enfin elle corrige
	De cette manière tu arrives à comprendre la nouvelle leçon de grammaire ?	Oui
II.2	Est-ce que madame procède toujours de la même manière pour vous faire comprendre ?	Non
	De quelle autre manière procède-t-elle ?	Elle commence par une phrase
II.3	Est-ce que la maîtresse te donne le temps de réfléchir avant de donner une réponse ?	Oui
II.4	Comment sont les explications de la maîtresse ? Rapide ou lent ?	C'est lent
III	Equité pédagogique	
III.1	As-tu levé le doigt et prendre la parole au cours de cette leçon de grammaire ?	Oui
	Tu as répondu à des questions ou bien tu as posé des questions ?	J'ai répondu
III.2	Tu réponds toujours aux questions qu'on pose en classe lors des autres leçons ?	Non
	C'est aujourd'hui seulement ?	Non
III.3	Est-ce que la maîtresse interroge tous les élèves au cours des leçons ?	Non
	Elle interroge qui ?	Ceux qui ont levé les mains
III.4	Est-ce qu'elle interroge ceux qui n'ont pas levé la main ?	ceux qui non pas levé là aussi, elle interroge
IV	Interactions	
IV.1	A quel moment de la leçon tu as eu besoin de plus de temps pour réfléchir et puis écrire	Au moment de l'exercice
IV.2	Selon toi est-ce que c'est madame ou c'est vous qui avez plus parlé ?	C'est madame qui parlait plus
IV.3	Est-ce que pendant la leçon tu pensais à autre chose ?	Non
	tu suivais seulement le cours ?	Oui
IV.4		
IV.5	Est-ce que madame t'interroge quand tu n'as pas levé le doigt ?	Non
	Elle t'interroge seulement quand tu as levé ?	Oui
IV.6	Dans votre classe vous bavardez parfois ?	Oui
IV.7	Quand vous bavardez que dit la maîtresse que fait la maîtresse ?	Elle dit de cesser le bruit

Saaba/Tanghin A/Ilboudo Angèle/fille/moyen/ enreg 2/ Bilingue		
Référence d'enregistrement : CD 3 et 4		
IV.8		
IV.9	Quand madame pose une question, tu réponds et la réponse est juste, que fait-elle ?	"c'est bien"
IV.10	Au moment de la leçon sur l'adjectif démonstratif est-ce que madame vous a montré la règle ?	Oui
	Elle a montré la règle? Qu'a-t-elle dit de la règle ?	l'adjectif démonstratif sert à montrer l'animale, la chose ou la personne
IV.11		
IV.12	A chaque leçon est-ce qu'elle vous explique l'utilité de la nouvelle notion ?	Oui
IV.13	Même dans les autres disciplines elle vous en explique ?	Oui
	Merci beaucoup, appelle Asseta.	
	Durée totale de l'entretien : 10 minutes	

Signoghin/Toécin/Koanda Latifatou/Fille/moyen/enregV057/bilingue		
Référence d'enregistrement : CD 3 et 4		
Références-questions	Questions de l'enquêtrice	Réponses de l'élève
I	Généralités	
I.1	Est-ce que tu as compris la nouvelle leçon de grammaire ?	Oui
	c'est quoi tu as compris ?	J'ai compris les adjectifs numéraux décimaux et les adjectifs numéraux ordinaux.
	Madame a fait des exercices pendant la leçon ?	Oui
	Tu as trouvé combien d'exercices ?	J'ai trouvé deux.
I.2	Sur combien ?	Sur ...
	Mais est-ce que il y a beaucoup que tu n'as pas trouvé ?	Non
	Maintenant qu'est-ce que tu n'as pas compris dans la nouvelle leçon ?	J'ai compris tout.
I.3	A quoi sert un adjectif cardinal et ordinal ?	Oui
	Cardinal (la) ça sert à quoi ?	Ça sert à montrer des nombres
	Il faut citer un exemple d'adjectif cardinal	Exemple: 2

II		
Gestion des tâches et temps pédagogiques		
II.1	La manière que madame utilise pour faire la leçon là: Elle explique, elle fait lire elle explique, et puis elle donne des exercices est-ce que comme ça la ça te permet de comprendre la leçon ?	Oui
	Qu'est qui te permet de comprendre plus la leçon ? (lecture, explication ou bien exercice ?)	La lecture
	Est-ce que madame fait toujours de la même manière ? Est-ce qu'elle commence toujours par faire une lecture, elle explique, elle fait des exercices ? Et puis vous corrigez, est-ce qu'elle fait toujours comme ça ?	Oui
II.2	Pour les leçons de grammaire ? Et quand c'est les autres leçons elle fait comment ?	Elle nous montre et elle explique
	Il faut parler un peu plus fort, d'accord ?	.....
	Mais est-ce que madame te donne le temps de réfléchir avant de répondre aux questions ou faire des exercices, quand elle donne un exercice comme ça ?	Oui elle me laisse le temps de faire
II.3	De réfléchir ?	Oui
	Mais est-ce que les explications c'est rapide, c'est lent, c'est comment ?	C'est rapide
	Elle explique rapidement ?	Oui
	Et quand c'est rapide (la) ça te permet de comprendre ou bien ça ne te permet pas de comprendre	ça me permet de comprendre
II.4	Tu as parlé aujourd'hui quand elle faisait la leçon de grammaire ?	Oui
	Tu as répondu à une question ?	Non
III		
Equité pédagogique		
III.1	Mais tu as parlé à quel moment ? Tu as parlé pour dire quoi ?	Pendant la révision
	Est-ce que tu parles toujours à toutes les leçons ?	Oui
	Quant y a une leçon seulement tu parles en classe ?	Oui
	Mais est-ce que la maîtresse interroge tous les élèves ?	non
	Ceux qui ont levé la main elle les interroge ?	Oui
	Et ceux qui n'ont pas levé la main ?	Elle les interroge
III.2	Elle les interroge aussi ?	Oui
III.3		

III.4		
IV)	Interactions	
IV.1	A quel moment de la leçon de grammaire tu as eu besoin de plus de temps pour réfléchir ? C'était pendant l'explication? Pendant l'exercice ? Pendant la correction ?	Quand elle faisait les exercices
IV.2	Maintenant est-ce que la maîtresse parle beaucoup plus ou bien elle vous laisse le temps de parler	Elle nous laisse le temps de parler
	C'est vous qui parlez plus ?	Oui
IV.3	Pendant la leçon de grammaire la est-ce que tu pensais à autre chose ?	Non
	Dis vrai, tu suivais ?	Oui
	Tu ne bavardais pas ?	Rire
IV.4	Tu bavardais avec qui ?	Avec un ami
	Comment il s'appelle ?	Il s'appelle Akim
	Mais vous parliez de quoi ?	...
	Tu veux pas me dire, non ?	...
IV.5	Est-ce que le maître, la maîtresse plutôt, est-ce qu'elle t'interroge même quand tu n'as pas levé le doigt ? Toi par exemple est-ce qu'elle t'interroge même quand tu n'as pas levé le doigt ?	Oui
	Elle t'a interrogé aujourd'hui ?	Oui
	A quel moment ?	Vocabulaire
IV.6	Est-ce que les élèves de votre classe bavardent souvent pendant la leçon ?	Non
	Pendant les leçons vous ne bavardez pas ?	Non
	Mais c'est à quel moment vous bavardez ?	quand elle n'est pas là.
	C'est seulement quand elle n'est pas là ?	oui
IV.7	Et quand elle revient elle fait quoi ?	Elle ne fait rien ?
	Elle ne fait rien ! Elle ne dit pas de vous taire, elle ne frappe pas elle ne donne pas de punition ?	non, elle nous dit de nous taire.
IV.8	Quand tu répons à une question et la réponse n'est pas juste, madame fait quoi ?	Elle me dit que ce n'est pas juste.
	Elle dit que ce n'est pas juste. Et puis elle fait quoi ?	Et puis elle interroge quelqu'un d'autre.
IV.9	Mais quand la réponse est juste madame fait quoi ? La maîtresse fait quoi, elle dit quoi ?	Elle écrit seulement
	Elle ne dit pas que c'est bon, que c'est juste ... ?	Elle dit que c'est bon.
IV.10	Mais pour la nouvelle leçon est-ce que madame vous amène à découvrir à quoi sert la leçon ?	Oui

Signoghin/Toécin/Koanda Latifatou/Fille/moyen/enregV057/bilingue		
Référence d'enregistrement : CD 3 et 4		
IV.11	Elle fait comment pour vous dire à quoi sert la leçon ?	Elle nous explique
	Est-ce que madame t'oblige à répondre à ses questions même si tu n'as pas levé le doigt ?	Non
	Elle interroge d'autres élèves même s'ils n'ont pas levé la main ?	Oui
IV.12	Qui par exemple ?	Les deux qui sont déjà venu ici la.
	Est-ce que madame vous explique toujours à quoi sert la nouvelle leçon de grammaire ?	Oui
	A chaque nouvelle leçon de grammaire elle vous dit à quoi ça va servir ?	Oui
IV.13	Aujourd'hui elle a dit que la leçon de grammaire sert à quoi ?	sert à ...
	Tu as oublié ?	...
	Pour les autres leçons est-ce que madame vous explique toujours à quoi sert la nouvelle leçon	Oui
	D'accord, Merci beaucoup il faut appeler Abdoul Aziz, merci	

Signoghin/Bassinko A/Yangao Faïçal/Garçon/fort/Enreg 4/Français		
Référence d'enregistrement : CD 3 et 4		
Références	Questions de l'enquêtrice	Réponses de l'élève
I	Généralités	
	Tu veux qu'on parle dans quelle langue ?	En français c'est mieux
	Ton nom (la) c'est quoi ?	Yangao Fayçal
	Fayçal et puis ?	Miguel Bapien
I.1	Tu as compris la nouvelle leçon de grammaire Fayçal ?	Oui
	Tu as compris quoi ?	Nous on pose la question au féminin, on ajoute E au nom masculin
I.2	Madame a fait des exercices sur la leçon de grammaire ?	Oui
	Tu as trouvé des exercices ?	Non
	Tu n'as trouvé aucun exercice ?	Non
I.3	Mais est-ce que tu as compris la leçon ?	Oui
	Mais comme tu n'as pas trouvé d'exercice, c'est où tu n'as pas compris ?	C'est quand ils ont dit à chacun de donner un nom au féminin

Référence d'enregistrement : CD 3 et 4

II		
Gestion des tâches et temps pédagogiques		
II.1	De la manière dont madame procède, elle vous fait lire, elle explique, elle fait des problèmes, elle corrige et tout et tout. Comme ça, ça te permet de comprendre la règle de grammaire ?	Oui
	Aujourd'hui ça ta permis de comprendre ?	Oui
II.2	Madame fait toujours comme ça pour vous expliquer une nouvelle leçon de grammaire ?	Oui
	Elle fait comment ?	Elle explique, quand on ne comprend pas... elle demande qui ne comprend pas? Nous on lève la main, il nous explique
II.3	Madame te donne le temps de réfléchir quand elle pose les questions?	Oui
II.4	Les explications de madame tu trouves que c'est rapide, c'est lent, c'est comment ?	C'est peu rapide
	Est-ce que ça te permet de comprendre ?	Oui
III		
Equité pédagogique		
III.1	Tu as parlé pendant la leçon de grammaire ?	Non
	Mais tu bavardais non ?	Oui
III.2	Tu parles au cours des autres leçons?	Oui
III.3	Mais pourquoi aujourd'hui tu n'as pas participé ?	Aujourd'hui je n'étais pas content
	Madame interroge tous les élèves pendant les leçons ?	Oui
	Ceux qui ont levé la main ?	Oui
III.4	Et ceux qui n'ont pas levé la main?	Parfois elle interroge ceux qui sont bons (même s'ils n'ont pas levé la main)
IV		
Interactions		
IV.1	A quel moment de la leçon de grammaire tu as eu besoin de plus de temps pour réfléchir et écrire ?	Quand madame avait dit d'écrire
	d'écrire quoi ?	Le mot ... le nom
IV.2	Pour toi pendant la leçon c'est madame qui parle plus ou bien elle vous laisse beaucoup plus parler ?	Elle nous laisse beaucoup parler.
IV.3	Pendant la leçon de grammaire est-ce que tu pensais à autre chose ?	Non
	Tu suivais ?	Je ne suivais pas tout normalement
IV.4	Au moment où tu ne suivais pas tu pensais à quoi ?	C'était Issouf qui me dérangeait
IV.5	Quand tu n'as pas levé la main madame t'interroge ?	oui souvent
IV.6	Est-ce que vous faites parfois du bruit lors d'une leçon ?	oui parfois on fait du bruit

Signoghin/Bassinko A/Yangao Faïçal/Garçon/fort/Enreg 4/Français

Référence d'enregistrement : CD 3 et 4

IV.7	Et quand vous faites du bruit qu'est-ce que madame fait ?	Madame appelle ceux qui faisaient le bruit et il les met à genoux
IV.8	Quand tu réponds à une question et la réponse est fausse, madame fait quoi ?	Elle nous corrige
IV.9	Et quand la réponse est juste ?	Elle dit que c'est bien, elle dit qu'on va continuer comme ça
IV.10	Pour la nouvelle leçon de grammaire, sur le non féminin et masculin madame vous amène à découvrir la règle ou bien elle vous montre la règle sans poser de question.	Elle nous montre la règle
IV.11	Est-ce que madame t'oblige à répondre aux questions même quand toi tu n'as pas levé la main ?	Elle n'oblige pas
	Pourtant tu avais dit qu'elle interroge les faibles;	Si elle t'interroge et tu ne connais pas elle laisse.
IV.12	Aujourd'hui madame vous a expliqué à quoi sert la nouvelle leçon de grammaire ? La nouvelle règle	Elle nous a expliqué la grammaire ... quand on donne un nom masculin de l'écrire en féminin on doit mettre toujours "e" et à la fin
IV.13	Elle vous explique toujours à quoi sert la nouvelle règle de grammaire ?	Oui
	La fois passée elle a dit que ça sert quoi ? C'est quelle leçon vous avez fait en grammaire ?	complément circonstanciel. Elle a dit que pour trouver le mot on pose la question comment, quand, où
	Tu as révisé avant de venir ce matin ?	Oui
	Merci beaucoup Fayçal	

Référé- nce- questi ons	Questions de l'enquêtrice	Réponses de l'élève
I	Généralités	
I.1	Balkissa, est-ce que tu as compris la nouvelle leçon de grammaire ?	Oui, j'ai bien compris
	Et qu'est-ce que tu as compris ?	Quand Monsieur expliquait là, je suivais et j'ai compris.
	La leçon portait sur quoi ?	Le pronom relatif
	Et tu as bien compris ce que c'est qu'un pronom relatif ?	Oui.
I.2		2, 2
	Tu as trouvé 2 exercices? Sur combien ?	L'enfant (la) n'a pas tout corrigé, il a mis bien seulement.
	D'accord donc il n'a pas tout corrigé d'abord ?	
I.3	Mais c'est quoi tu n'as pas compris lors de la leçon de... sur le pronom relatif ?	
	C'est quelle partie tu n'as pas compris ?	
	Tu sais c'est quoi un pronom relatif ?	Oui
	Tu peux les retrouver ?	Oui
	Tu peux les citer ?	Oui
	Tu sais comment on fait l'analyse	Oui
	Tu as tout compris ?	Oui
II	Gestion des tâches et temps pédagogiques	
II.1	Maintenant, la manière dont monsieur fait la leçon là, il commence d'abord par lire, il explique, il envoie des problèmes et puis vous traitez; est-ce que ça te permet de comprendre la règle grammaticale ?	Oui
	ça te permet de comprendre ?	Oui
	tu trouves que comme ça c'est bon ?	Oui
II.2	Est-ce que monsieur fait toujours... Procède toujours de cette manière lors des... des leçons de grammaire ?	Oui
	il lit, il explique, il procède toujours comme ça ?	oui, oui
	d'accord.	...
II.3	Est-ce que le maître te donne le temps, quand il pose une question est-ce qu'il te donne le temps de répondre ?	Oui
	De réfléchir et puis répondre ?	Oui
	ou bien, il te donne le temps ?	Oui
	d'accord.	.....
II.4	Maintenant comment tu trouves les explications de monsieur ?	.....

Signoghin/Kologkom/Kaboré Balkissa/Fille/fort Enreg V050/Français		
Référence d'enregistrement : CD 3 et 4		
	c'est rapide, c'est lent ou bien c'est comment ?	c'est lent
	c'est lent ? Il n'explique pas rapidement ?	Non
III	Equité pédagogique	
III.1	Pendant la leçon de grammaire est-ce que toi tu as pris la parole et puis tu as parlé?	Non
	Aujourd'hui tu n'as pas parlé ?	J'ai parlé
	Pendant la leçon de grammaire?	
	Tu as répondu à une question,	Non
	Tu n'as pas répondu à une question ?	Non
	d'accord	.....
III.2	Mais lors des autres leçons là est-ce que souvent tu lèves la main et tu réponds aux questions ?	Oui
	d'accord. Il faut parler un peu fort	.....
III.3	Mais selon toi, est-ce que monsieur interroge tous les élèves pendant les leçons ?	Non, il interroge quelques élèves.
	D'accord	.....
III.4	Il interroge qui ? Ceux qui lèvent le doigt ou ceux qui ne lèvent pas le doigt?	Il interroge ceux qui lèvent le doigt, mais parfois y a des gens, le matin il ne peut pas lever le doigt jusqu'à le soir, et puis il les interroge.
IV)	Interactions	
IV.1	Maintenant à quel moment de la leçon de grammaire tu as eu besoin de plus de temps pour réfléchir et puis écrire?	.....
	Pendant la leçon de grammaire il y a eu explication, compréhension, analyse et puis autre chose; c'est à quel moment tu as eu besoin de plus de temps pour comprendre ce que monsieur a dit, réfléchir et puis écrire ?	c'est quand monsieur expliquait
	lors de l'explication ?	et il faisait lire, lire
	Mais pour toi, je veux que tu fasses une comparaison comme ce que vous avez vu aujourd'hui là.	
IV.2	Est-ce que monsieur a beaucoup plus parlé ou bien c'est vous qui avez beaucoup plus parlé pendant la leçon? Qui a le plus parlé ?	.... C'est nous
	C'est vous les élèves qui avez plus parlé ?	Oui
IV.3	Est-ce pendant la leçon tu étais distraite, est-ce que tu pensais à autre chose ?	Non
	Tu suivais ?	Oui
	Heï !	Oui
	D'accord c'est bien	.....
IV.5	Est-ce que le maître t'interroge même quand tu ne lèves pas le doigt, toi comme ça	Non
	c'est quand tu lèves le doigt, qu'il t'interroge ?	Oui

Référence d'enregistrement : CD 3 et 4

IV.6	Maintenant est-ce que, aujourd'hui...j'étais là mais... les autres jours (la), est-ce que vous faites du bruit lors des leçons là ? Est-ce que votre classe là c'est une classe de bavards ?	
	Est-ce que généralement vous bavardez quand monsieur explique ...?	Quand monsieur explique là on ne bavarde pas c'est quand monsieur sort là y a des gens qui bavardent
	Ah c'est quand il sort les gens bavardent, donc pendant les leçons là vous ne bavardez pas ?	non
IV.7	Mais quand il y a beaucoup de bruit là comment monsieur fait pour qu'il y ait le silence ?	Monsieur demande à les chefs de groupe d'écrire les noms des bavards
	d'accord; il demande au chef de groupe de prendre les noms des bavards, pendant les leçons ceux qui bavardent on prend leur nom?	Oui
IV.8	Maintenant quand tu réponds à la question du maître et la réponse là est fausse qu'est-ce que monsieur fait ?	
	Il pose une question tu réponds mais tu n'as pas trouvé la réponse qu'est-ce que monsieur fait ?	il interroge quelqu'un d'autre et il t'explique; il te demande ce que tu n'as pas compris
	Donc quand tu n'as pas trouvé monsieur interroge une autre personne seulement ?	Oui
IV.9	Mais maintenant quand la réponse est juste qu'est-ce que monsieur fait ? Quand il te pose une question et puis c'est juste, qu'est-ce qu'il fait ?	Il te dit de t'asseoir que c'est comme ça .que la réponse est comme ça
	La réponse est juste	
IV.10	Maintenant pour la nouvelle leçon de grammaire, est-ce que monsieur vous amène à découvrir la règle de grammaire ou bien il vous dit seulement, il vous explique seulement sans poser de questions ?	Il nous explique et il pose des questions
IV.11	Est-ce le maître t'oblige à répondre à ses questions même si tu n'as pas levé le doigt	Non
	C'est seulement quand tu as levé le doigt ?	Oui
	D'accord.	.....
IV.12	Pour toi est-ce que le maître vous a expliqué à quoi ça sert ... est-ce qu'il vous a expliqué à quoi ça sert la nouvelle règle de grammaire ?	
	La nouvelle règle c'est quoi ?	Le pronom relatif
	Est-ce qu'il vous a expliqué ce que ça sert ? A quoi ça sert ?	Oui
IV.13	Mais est-ce que... pour toutes les leçons là, est-ce que monsieur commence d'abord par vous expliquer à quoi ça sert ?	Oui
	Même quand c'est pas grammaire ?	Oui

Signoghin/Kologkom/Kaboré Balkissa/Fille/fort Enreg V050/Français		
Référence d'enregistrement : CD 3 et 4		
	Donc à toutes les leçons il vous explique à quoi ça sert avant de faire la leçon ?	oui
	Balkissa merci beaucoup	
	Je vais demander à toi de venir, tu vas me donner ton nom après	

Saaba/Saaba B/Kaboré Pascal/Garçon/fort/Enreg 3 kab Pas/Français		
Référence d'enregistrement : CD 3 et 4		
Références-questions	Questions de l'enquêtrice	Réponses de l'élève
I	Généralités	
I.1	Tu as compris la nouvelle leçon de grammaire ?	Oui
I.2	Tu as trouvé combien d'exercices à la fin de la leçon ?	j'ai trouvé 4
I.3	Mais qu'est-ce que tu n'as pas compris dans la nouvelle leçon de grammaire ?	J'ai tout compris
II	Gestion des tâches et temps pédagogiques	
II.1	Est-ce que la manière de procéder de madame te permet de comprendre la leçon ?	Oui
II.2	Est-ce que madame fait toujours de même pour les autres leçons ?	Oui
II.3	Madame te donne le temps de réfléchir avant de répondre aux questions ?	Oui
II.4	Est-ce que les explications de madame, pour toi c'est rapide, c'est lent,	Non ce n'est pas rapide
III	Equité pédagogique	
III.1	Tu as parlé pendant la leçon de grammaire? Tu as participé au cours ?	Un peu
	Tu as répondu à des questions ?	Oui
III.2	Tu réponds toujours à des questions pendant les cours ?	Oui
	Et les exercices tu participe ?	Oui
III.3	Est-ce que madame interroge tous les élèves pendant le cours ?	Ah! Oui
	Ceux qui ont levé la main,	Oui
III.4	Et ceux qui n'ont pas levé la main ?	Elle interroge aussi

Référence d'enregistrement : CD 3 et 4

IV	Interactions	
IV.1	As quel moment de la leçon de grammaire tu as eu plus besoin de temps pour réfléchir et puis écrire ?	C'est pendant les exercices
IV.2	Pendant la leçon, c'est vous qui parlez beaucoup ou bien c'est madame ?	en tout cas c'est madame
IV.3	pendant la leçon tu pensais à autre chose, tu étais distrait, tu rêvais de quelque chose ?	Non
	tu es resté concentré sur la leçon ?	Oui
IV.4	Sans objet	
IV.5	Est-ce que madame t'interroge même quand tu n'as pas levé le doigt, toi, Pascal ?	Oui
IV.6	Les élèves de votre classe sont bavards, souvent vous bavardez, vous faites beaucoup de bruits ?	Oui
	même pendant les leçons ?	Non c'est quand madame n'est pas là
	Quand vous bavardez et puis elle revient elle fait quoi ? Elle dit quoi ?	Elle dit de ne plus bavarder
	C'est tout ?	Elle nous fait des punitions
IV.7	punition là c'est quoi ? Quel genre de punition	Elle écrit au tableau que "je resterai toujours calme en classe". Et tu dois écrire 50 ou 100 fois
IV.8	Quand tu réponds à une question et puis c'est faut qu'est-ce que madame fait ? Quand tu n'as pas trouvé la réponse qu'est-ce qu'elle dit ?	Elle dit que c'est faut
IV.9	Mais quand tu trouves la réponse qu'est-ce que madame fait ?	Elle dit que c'est bien
IV.10	Pour la nouvelle leçon de grammaire est-ce que madame vous a amené à découvrir la règle ou bien elle a vous a dit ça sans poser de question ?	
IV.11	elle vous a expliqué comment il faut faire pour connaître le pronom relatif ?	Oui elle a expliqué
IV.12	Mais avant de commencer une leçon est-ce que madame vous explique toujours à quoi va servir cette leçon, à quoi ça sert, comment vous pouvez utiliser ça ?	Oui
	Mais pour les autres leçons, sciences, calcul elle explique aussi à quoi ça sert avant de commencer?	Oui elle explique tous les leçons.
IV.13	Merci beaucoup Pascal, seulement tu ne m'a par dit tu étais quèlième (le rang) à la composition	uhmm !!!
	Echantillon à faire écouter par le jury	

Référence d'enregistrement : CD 3 et 4

Références	Questions de l'enquêtrice	Réponses de l'élève
I	Généralités	
	Tu as combien d'ans ?	12 ans
	A la composition tu as été quèlième ?	1ère
I.1	As-tu compris la leçon de ce jour ?	Oui
	Veux-tu qu'on parle en mooré, français ou un mélange des deux ?	En français
	tu comprends pas bien mooré	Je connais
	D'accord on va s'entendre	.....
I.2	tu as trouvé les exercices ?	Je n'ai pas trouvé tout
I.3	Mais c'est où tu n'as pas compris,	La première phrase qu'on disait " le maître nous a donné les problèmes; ceux-ci sont longs mais difficiles"
	C'est ça tu n'as pas trouvé ?	Oui
	Pourquoi tu n'as pas trouvé ? Tu n'as pas compris cette partie de la leçon ?	Oui
II	Gestion des tâches et temps pédagogiques	
II.1	Quand madame veut faire une nouvelle leçon de grammaire elle fait comment ?	Elle explique la leçon, ensuite elle donne un exercice pour faire... qu'elle voit est-ce qu'on comprend la leçon, ensuite elle écrit la leçon et on recopie
	Comme ça, ça te permet de comprendre la règle de grammaire ?	Oui
II.2	Et c'est comme ça lors des autres leçons de grammaire aussi ?	Oui
	Et les autres leçons de	Oui
II.3	Quand madame vous donne les exercices elle vous donne le temps de réfléchir avant de répondre aux questions ?	Oui
	Ou bien elle donne l'exercice et elle tape pour qu'on donne la réponse ?	Non elle nous donne du temps pour réfléchir
II.4	Pour toi quand madame faisait la leçon, elle expliquait rapidement ou bien c'était lent ? C'était comment ?	Elle expliquait lentement
	Donc ses explications ne sont pas rapides ?	Non
III	Equité pédagogique	
III.1	Tu as parlé pendant la leçon ? Tu as répondu à des questions ?	Oui
III.2		
III.3	Est-ce que madame interroge tous les élèves ?	Oui elle interroge ceux qui ne connaissent pas pour leur montrer

Boulmiougou/Sogpelcé/Sawadogo Irène/Fille/fort/Enreg 2/bilingue

Référence d'enregistrement : CD 3 et 4

III.4	Mais c'est ceux qui ont levé le doigt?	Oui
	Et ceux qui n'ont pas levé ?	Elle les interroge encore
	Mais toi quand tu n'as pas levé le doigt elle t'interroge ?	Oui
IV	Interactions	
IV.1	A quel moment de la leçon de grammaire tu avais besoin de beaucoup plus de temps pour réfléchir ?	Quand elle pose une question
IV.2	Pendant la leçon qui parle plus entre vous et madame ?	C'est nous
IV.3	Tu pensais à autre chose pendant la leçon ?	Non
IV.4	Tu ne pensais pas par exemple au film Antara ?	Non
IV.5	Quand tu ne lèves pas la main madame t'interroge ?	Oui
IV.6		
IV.7	Quand vous bavardez beaucoup madame dit quoi ?	Que de rester tranquille, que de ne pas bavarder
	Mais quand elle dit ça et vous continué de bavarder	Elle met ceux qui bavardent à genoux
IV.8	C'est tout ? Donc madame ne frappe plus ?	Et ensuite elle les frapes
IV.9	Quand tu répons à une question que madame a posée et tu n'as pas trouvé elle fait quoi ?	Quand je répons à une question et puis je n'ai pas trouvé, madame me montre et elle ne frappe pas
	Elle te donne la bonne réponse ? Mais elle dit quoi ?	Que de réfléchir avant de répondre
IV.10	Quand elle pose la question et que tu as trouvé et c'est juste, elle dit que c'est très bien	.....
	La leçon sur l'adjectif démonstratif, madame vous a amené à découvrir la règle de grammaire ou bien elle vous a fait la leçon comme ça sans vous poser des questions ?	Elle nous a posé des questions
IV.11	Elle vous explique toujours à quoi sert une règle de grammaire avant de vous faire une leçon de grammaire ?	Oui
IV.13	Et quand c'est les autres leçons elle vous explique aussi à quoi sert la leçon avant de ...	Oui elle nous explique
Hors question	Vous êtes combien à la maison ?	A la maison nous sommes 6
	six enfants	non, quatre enfants
	Eux tous ils sont à l'école ?	Oui
	Il y a combien de filles ?	2 filles
	Et 2 garçons	Oui
	vous tous êtes dans cette école ?	non, c'est moi et mon petit frère qui est dans cette école
	Les autres sont où ?	mon grand frère est à l'école Zongo

Boulmiougou/Sogpelcé/Sawadogo Irène/Fille/fort/Enreg 2/bilingue		
Référence d'enregistrement : CD 3 et 4		
	Il faut aller et tu m'appelle Ouédraogo Valentin.	
	Durée de l'entretien : 8 minutes	

Saaba/Tanghin A/Kinda Assèta /fille/fort/enreg 3/Français (à dominante)		
Référence d'enregistrement : CD 3 et 4		
Référénc ce- questio ns	Questions de l'enquêtrice	Réponses de l'élève
I	Généralités	
I.1	Tu as compris la nouvelle leçon de grammaire ?	Leçon de grammaire
	Sur quoi ?	L'adjectif démonstratif
I.2	Madame a fait des exercices ?	Oui
	Tu as compris les exercices	Oui
	Tu as trouvé combien	5
I.3	Est-ce qu'il y a quelque chose de la leçon de grammaire que tu n'as pas comprise ?	Non
II	Gestion des tâches et temps pédagogiques	
II.1	La manière dont madame fait le cours, elle fait une lecture, elle explique, elle fait des exercices et puis elle corrige est-ce que comme ça ça te permet de comprendre la règle de grammaire ?	Oui
II.2	Est-ce que pour les autres leçons de grammaire madame fait comme ça aussi ?	Oui
	Il faut expliquer comment elle fait une leçon de grammaire	Elle fait d'abord un rappel, puis une révision
II.3	Quand madame pose une question vous donne-t-il le temps de répondre ?	Oui
II.4	Que penses-tu des explications de madame? Est-ce lent, rapide, ou comment ?	Rapide
	La rapidité t'empêche de comprendre la leçon ?	Non ça ne m'empêche pas e comprendre
III	Equité pédagogique	
III.1	Pendant la leçon de grammaire est-ce que tu as parlé ?	Oui
	Tu as fait quoi ? Tu as répondu à une question ou bien tu as répondu à une question?	j'ai répondu à une question
III.2	Mais au cours des autres leçons qu'on fait en classe est-ce que tu parles ?	Oui
	C'est pourquoi ? Poser une question ? Répondre à une question ?	Oui
	C'est pour faire quoi ?	C'est pour répondre
	Tu ne poses pas de question en classe ?	Non

Saaba/Tanghin A/Kinda Assèta /fille/fort/enreg 3/Français (à dominante)		
Référence d'enregistrement : CD 3 et 4		
III.3	Est-ce que la maîtresse interroge tous les élèves pendant la leçon ?	Elle interroge (tous les élèves)
III.4	Ceux qui ont levé la main ou ceux qui n'ont pas levé ?	Tout
	Comment ?	Ceux qui ont levé les mains
	Est-ce que la maîtresse interroge ceux qui ne lèvent pas le doigt ?	Oui
IV	Interactions	
IV.1	C'est à quel moment de la leçon de grammaire tu avais besoin de beaucoup plus de temps pour réfléchir et écrire ?	...
	C'était pendant la révision, l'explication, exercice, ou pendant la leçon même, c'était à quel moment	C'est pendant la leçon
IV.2		
IV.3	Est-ce que pendant la leçon de grammaire tu pensais à autre chose ?	Non
	Est-ce que la maîtresse t'interroge quand toi tu n'as pas levé la main ?	On t'interroge
IV.4		
IV.5		
IV.6	Est-ce que pendant les leçons vous bavardez souvent en classe ?	y a des gens qui bavardent
	Dans votre classe y a des bavards ? Y a des élèves qui bavardent pendant le cours ?	Non
IV.7	Et quand ces gens bavardent qu'est-ce que madame fait ? Qu'est-ce que madame dit ?	madame dit "silence"!
IV.8	Quand tu réponds à la question que madame a posée et la réponse est fausse madame fait quoi, elle dit quoi ? Quand tu n'as pas trouvé la réponse.	Madame interroge quelqu'un encore
IV.9	Mais quand tu réponds et la réponse est juste elle fait quoi ?	Elle explique aux autres élèves
IV.10	Pour la nouvelle leçon de grammaire est-ce que madame vous amène à connaître la règle de grammaire ou bien elle vous dit cela seulement sans poser des questions ?	Elle pose des questions
IV.11		
IV.12	Est-ce que madame vous a expliqué à quoi sert la nouvelle règle de grammaire que vous avez vu ce matin ?	Oui
IV.13	Et pour les autres leçons, sciences, calcul, est-ce qu'elle explique toujours à quoi servent les règles ?	Elle explique
	Avant décrire la leçon ou bien après	Elle écrit la leçon avant de expliquer.

Saaba/Tanghin A/Kinda Assèta /fille/fort/enreg 3/Français (à dominante)	
Référence d'enregistrement : CD 3 et 4	
	Merci beaucoup, il faut aller en classe tu vas suivre Durée totale de l'entrevue : 7 minutes

Signoghin/Toécin/Sawadogo Abdoul Aziz/Garçon/fort/enreg 058/Bilingue		
Référence d'enregistrement : CD 3 et 4		
Références-questions	Questions de l'enquêtrice	Réponses de l'élève
I Généralités		
I.1	(MOORE) Quel est ton rang à la composition passée ?	J'ai été le troisième ex aequo (réponse en français)
	(Français) d'accord, tu as compris la nouvelle leçon de grammaire ?	Oui
	Qu'est-ce que tu as compris ?	J'ai compris les adjectifs numéraux.
I.2	Madame a fait des exercices ?	Oui
	Tu as trouvé combien ?	On n'a pas noté
I.3	Tu as trouvé beaucoup ou bien tu as fossé beaucoup ?	J'ai trouvé tout sauf un.
	Mais qu'est-ce que tu n'as pas compris lors de cette leçon de grammaire ?	C'est l'adjectif numéral ordinal
	Tu n'as pas compris ça ? Tu n'as pas compris les explications de ça ou bien les exemples ?	Les explications
II Gestion des tâches et temps pédagogiques		
II.1	Maintenant la manière que madame utilise pour faire la leçon là, elle fait la lecture, elle vous explique, elle fait des exercices, elle corrige et autre chose là, est-ce que comme ça, ça te permet de comprendre toutes les leçons ?	Oui
II.2	(mooré et français) Madame procède-t-elle toujours de la même manière ?	Oui
II.3	Est-ce que madame vous donne le temps de réfléchir quand elle fait la leçon ? Avant de répondre aux questions, de corriger les exercices ?	parfois le temps ne suffit pas.
II.4	Les explications de madame aujourd'hui la est-ce que c'était rapide ?	oui

Référence d'enregistrement : CD 3 et 4

	Elle explique rapidement ?	Oui mais pas trop rapide
	Est-ce que ça te permet de comprendre ou bien tu veux qu'elle explique lentement ?	
	Est-ce que ça te permet de comprendre ou bien tu veux qu'elle explique lentement ?	Ça me permet de comprendre.
III	Equité pédagogique	
III.1	Tu as parlé pendant la leçon de grammaire ? tu as répondu à des questions ou bien tu as posé des questions ?	J'ai répondu des questions
III.2	Tu parles toujours lors des autres leçons ?	Oui
	Tu réponds à des questions ? Tu poses des questions aussi ?	Oui
III.3	Est-ce que le maître interroge tous les élèves, tous les élèves de la classe,	Non
III.4	C'est qui elle interroge, ceux qui lèvent la main, ceux qui ne lèvent pas la main ?	Elle interroge ceux qui lèvent les mains et ceux qui ne lèvent pas les mains.
IV)	Interactions	
IV.1	A quel moment de la leçon de grammaire tu as eu besoin de plus de temps pour réfléchir ?	vers 10 heures
IV.2	Pour toi est-ce que la maîtresse parle beaucoup ou bien c'est vous qui parlez beaucoup ?	c'est lui qui parle beaucoup.
IV.4	vers dix heures ? C'était pendant la lecture, c'était pendant l'explication, c'était pendant les exercices ?	pendant les exercices à l'approche de la récréation
IV.5	Est-ce que le maître t'interroge même quand tu ne lèves pas la main ? La maîtresse plutôt ?	Oui
IV.6	Mais est-ce que vous faites du bruit pendant la leçon ?	Oui
IV.7	Et quand vous faites du bruit madame fait quoi ?	Il nous parle. Elle nous parle. Elle dit de ne pas faire de bruit
	C'est tout ?	Non
	Elle fait quoi d'autre ?	... Elle fait sortir la chicotte
	Et puis elle fait quoi ?	Et puis elle frappe ceux qui bavardaient et puis elle les a ....7:11
IV.9	Quand tu réponds à une question et puis c'est juste qu'est-ce que madame dit ? Qu'est-ce que madame fait ?	Que c'est bien
IV.8	Mais quand c'est pas juste,	Elle ne dit rien
	Elle ne dit rien mais elle fait quoi ?	Elle interroge une autre personne
	Et si la personne ne trouve pas ?	Elle continue d'interroger les autres

Référence d'enregistrement : CD 3 et 4

IV.9	finalement quand la personne trouve madame fait quoi ?	Elle dit que c'est très bien.
IV.5	Même quand tu ne lèves pas la main est-ce que madame t'interroge ? C'est pas tout le monde, toi ?	Oui,
IV.12	Au début de la leçon madame t'a expliqué à quoi sert la nouvelle leçon ?	Elle nous explique la leçon
	Et pour toi à quoi sert la leçon d'aujourd'hui là ? Ce que vous avez fait, les adjectifs...	La leçon d'aujourd'hui sert à connaître écrire correctement les phrases.
	A connaître quoi ?	A connaître parler le français
	L'objectif de la leçon d'aujourd'hui là c'était pour vous aider à faire quoi ?	C'était pour nous aider à comprendre la leçon
	mais c'est quoi la leçon là ? (question posée par l'enseignante elle-même) à connaître les... ?	les adjectifs
	voilà! (interjection de l'enseignante)	A connaître les adjectifs numéraux
IV.10		
IV.13	Est-ce que madame vous explique toujours à quoi sert une nouvelle leçon avant de commencer ?	Non, elle nous explique la leçon
Hors question	d'accord merci beaucoup Abdoul	
	C'est Abdoul Aziz non ?	Oui
	Merci beaucoup tu peux retourner en classe pour tes leçons	

a) Fréquences des observations du domaine « D2 »

D2V1	D2V2	D2V3	D2V4	D2V5	D2V6	D2V7	D2V8	D2V9	D2V10	D2V11	D2V12
0	0	0	26	1	0	0	0	3	158	0	20
1	4	0	42	4	0	2	1	3	162	3	9
0	15	0	19	0	0	6	3	7	221	0	27
0	23	0	15	5	0	3	1	20	165	0	14
0	14	0	22	7	0	2	1	6	174	0	12
0	21	0	44	4	0	2	1	18	88	0	14
1	77	0	168	21	0	15	7	57	968	3	96
1	3	0	36	14	0	0	0	0	58	0	1
0	5	0	20	14	0	4	2	1	139	0	24
0	6	0	45	7	0	0	0	14	160	0	10
0	1	0	13	2	0	4	2	1	114	5	22
14	5	0	25	1	0	0	0	3	144	0	20
0	0	0	17	9	0	2	1	2	76	0	13
15	20	0	156	47	0	10	5	21	691	5	90

D2V13	D2V14	D2V15	D2V16	D2V17	D2V18	D2V19	D2V20	D2V21			
25	0	16	8	0	0	0	5	15			
21	3	16	4	0	0	0	0	0			
15	0	26	4	0	0	1	0	8			
41	0	58	3	0	0	0	0	3			
24	0	39	19	0	0	0	1	8			
38	0	59	1	0	0	0	0	15			
164	3	214	39	0	0	1	6	49			
15	0	3	0	1	2	0	0	3			
14	0	1	0	0	0	0	0	0			
32	0	35	15	2	0	3	0	9			
31	6	49	6	0	0	2	0	20			
25	0	16	8	0	0	0	0	15			
14	3	5	0	0	0	0	2	3			
131	9	109	29	3	2	5	2	50			

Annexe 10) : Transcription des entretiens avec les enseignants après les séances pédagogiques (interview enregistrées)

Annexe X : Réponses aux questions des enseignants des classes à effectif faible

Signoghin/Bassinko C/Bélem Gaston/Homme/ Enreg 1/Effectifs faibles		
Référence d'enregistrement : CD 1 et 2		
Références	Questions de l'enquêtrice	Réponses de l'enseignant
I) Généralités		
I.1	Monsieur Bélem est-ce que vous avez préparé cette leçon sur un support papier?	Oui dans un cahier de préparation.
	Ça répond à quel souci, pourquoi vous avez préparé sur support papier ?	C'est une question de commodité, c'est beaucoup plus pratique de préparer d'abord sur support papier, comme ça on s'en sort.
I.2	Selon vous qu'est-ce qui a le plus marché au cours de la leçon de grammaire par exemple?	Bon c'est... le fait de faire remarquer cette différence qu'il y a entre ce qui est défini et ce qui est indéfini. Les enfants ont compris parce que si vous remarquez au tableau j'ai étudié "le maître du CM1 fait ramasser les ordures"; l'article ici montre la particularité de la définition... j'ai pu faire comprendre la notion à partir de ce support-là.
I.3	Et qu'est-ce qui a le moins marché concernant cette leçon ? Qu'est-ce que les élèves n'ont pas compris...	C'est peut-être la situation de ces adjectifs indéfinis (la) parce que... c'est pas évident. Ils sont très faibles en français. S'aurait été peut être certains élèves, certains pouvaient découvrir d'eux-mêmes quelques adjectifs indéfinis sans même que le maître les grave au tableau.
II) Gestion des tâches et temps pédagogiques		
II.1	Au cours de la séance est-ce que vous avez eu à modifier la méthodologie officielle d'enseignement de la grammaire ? Pour mieux faire passer la leçon ?	Non, je ne pense pas. Les méthodologies ça diffère quelque fois. Il y a certains inspecteurs qui vont venir te dire d'accepter telle méthodologie, il y en a qui ... je pense qu'elle sied, la méthodologie que j'ai utilisée là il n'y a pas de problème.
II.2	Sans objet	Sans objet
II.3	Mais est-ce qu'il vous arrive souvent de modifier la méthodologie officielle ?	Oui ça arrive.
II.4	Pour quelles raisons vous modifiez les méthodologies officielles des leçons	Quand je vois parfois que les enfants ne comprennent pas ou bien quand... ça dépend du contenu même de la leçon. Quand la leçon est complexe il faut l'adapter... à la situation.
II.5	Quelle est la durée totale de la présentation de...	Normalement c'est 30 minutes mais moi je n'en tiens pas compte parce que les élèves sont très faibles. Si c'était des enfants qui étaient très forts, en 30 minutes même à moins de trente minutes on peut le faire. Mais si on va à cette allure (la), ça ne servira à rien; ils ne vont rien comprendre.

Signoghin/Bassinko C/Bélem Gaston/Homme/ Enreg 1/Effectifs faibles		
Référence d'enregistrement : CD 1 et 2		
II.6	A quelle séquence de la leçon vous pensez que vous avez mis plus de temps ?	Surtout ... la leçon proprement dite, le déroulement, le nerf même de la leçon, c'est là que j'ai traîné. Je me dis que c'est normal que je traîne là-bas pour que les enfants comprennent.
	Et ça c'est quelle partie ?	C'est l'explication... le fait de faire comprendre le défini et l'indéfini (la).
	Donc vous avez mis plus de temps pour la compréhension?	Oui pour la compréhension. Il faut qu'ils comprennent pour pouvoir appliquer après.
II.7	Ça répond à quel souci, le fait d'avoir mis plus de temps à la compréhension plus qu'aux exercices ?	C'est pour qu'ils puissent maîtriser les déterminants, l'ensemble des déterminants. Si vous aviez remarqué, dans la classe j'ai posé la question à savoir quels sont les déterminants qu'on a eu à apprendre. Ils ont cité 4: les articles, les adjectifs... démonstratifs, les adjectifs possessifs, les adjectifs numéraux et c'est aujourd'hui qu'on a vu les indéfinis pour faire un complément.
II.8	Est-ce qu'il vous arrive de dépasser le temps officiel de ...	Tout le temps je dépasse ; de beaucoup de minutes même.
	Ça peut aller à combien de minutes au maximum ?	Quelques fois même de 20 mn, 25 mn ça dépend de...
II.9	Qu'est-ce qui explique ce débordement de temps	Si les enfants n'ont pas compris, je prends tout le temps parce que c'est comme je vous l'avais dit, normalement on rentre à 1heure. Les enfants ont souffert ; depuis leur CP1 jusqu'à leur CE2, ça n'allait pas, ils ne savaient pas lire. Ecrire même c'était un problème. Qu'est-ce qu'il faut faire ? il faut leur donner le temps. Donc moi je rentre à 14 heures. au lieu de rentrer à 15 heures, on rentre à 14 heures. ça c'est compte tenu du fait qu'on a mis beaucoup de temps sur certaines leçons, on a empiété sur le temps, il faut rattraper. On rentre à 14 heures, de 14 heures à 17 heures on s'en sort. Si on ne s'en sort pas on va jusqu'à 17 heures 30.
III)	Equité pédagogique	
III.1	Concernant la leçon de grammaire d'aujourd'hui est-ce que tous vos élèves qui ont un niveau fort ont pris la parole lors de la séance ?	Oui, c'est eux qui parlaient même d'ailleurs.
	Vous les avez tous interrogé ?	Tous ! Si vous avez remarqué il y a certains que je forçais. Les plus faibles, souvent je laisse des doigts levés pour aller choisir des gens qui n'ont pas levé le doigt. Ce sont ceux-là qui sont faibles (la). Ils se cachent même...
III.2	Sans objet	Sans objet

Signoghin/Bassinko C/Bélem Gaston/Homme/ Enreg 1/Effectifs faibles		
Référence d'enregistrement : CD 1 et 2		
III.3	Quelles difficultés vous avez à faire participer le maximum d'élèves à cette séance ou à d'autres séances ?	Quand je pense souvent au temps j'ai envie de pédaler un peu vite. En tout cas mon désir est que tous suivent immédiatement et qu'on puisse aller beaucoup plus vite mais on n'arrive pas. Ça piétine. C'est vraiment un souci pour moi.
IV)	Interactions	
IV.1	A quel moment de la leçon de grammaire vous trouvé qu'il est plus important de donner la parole aux élèves ?	Surtout à la leçon proprement dite. À la leçon proprement dite il faut faire participer... surtout les plus faibles pour qu'ils... et puis même au niveau des exercices aussi. Si on voit qu'ils ont un peu compris on peut les amener petit à petit à résoudre les exercices. Ça peut être un support pour qu'ils puissent se tirer d'affaire.
IV.2		
IV.3	Selon vous au cours de cette séance qui a le plus pris la parole, c'est vous ou ce sont les élèves ?	Moi j'ai beaucoup parlé. Parce que le niveau ça ne va pas tellement. Il faut que je parle, je répète et j'insiste pour réveiller certains parce que il y en a qui ne suivent pas. Y a un même qui bâillait, qui avait envie de dormir ; donc il faut tempêter pour les éveiller souvent. Normalement pour une leçon beaucoup plus active ce sont les enfants qui devaient faire le jeu, mais pour le moment, vu qu'ils ont souffert les années précédentes, il faut les appuyer pendant un certain temps et puis maintenant les lâcher.
IV.4	Et c'est ainsi aussi au cours des autres leçons, des autres séances ?	C'est pas toujours... ça dépend de la leçon. Si la leçon est difficile il faut peut-être amener des tournures, des tournures pour les orienter vers la réponse.
IV.5	Comment vous obtenez l'engagement des élèves tout au long d'une leçon ?	(Bon !) c'est l'émulation, il faut garder une certaine émulation dans la classe ; instaurer une certaine confiance entre vous et les élèves et puis... comme vous l'avez constaté moi je ne frappe pas les enfants. Je leur ai dit, par convention on s'est entendu en début d'année. Je leur ai dit que je ne frappe pas un élève mais à une condition : le travail. Si vous acceptez le travail il n'y a pas de problème. Mais si vous n'acceptez pas le travail je serai obligé quelque fois de tirer les oreilles. Ils ont dit ils ne veulent pas qu'on tire leurs oreilles ; donc par convention on travaille comme ça.
IV.6	Mais comment vous obtenez la discipline et l'attention au cours de la séance ?	Ce sont les enfants même. Si vous vous entendez avec eux quelques fois il y a des indisciplinés, ça arrive. (Bon !) Souvent il faut expliquer et pardonner c'est comme ça on s'en sort ; et quelques fois même il y a toujours de coercition. Je fais les retenus en classe. je reste souvent avec eux à partir de 17 heures trente (les punis) jusqu'à 18 heures. par exemple hier on est resté jusqu'à 18 heures. c'était dans ce cadre.
IV.7	Quelle réaction avez-vous quand un élève répond à une question que vous avez posée ?	Quand une réponse inattendue provient d'un élève faible, je me ragaillardi, je me sens très content, je me vois beaucoup plus encouragé, parce que comme je vous l'ai dit, ils n'ont pas un bon niveau. Ils ont souffert depuis les années passées.

Référence d'enregistrement : CD 1 et 2

IV.8	Et si un élève ne trouve pas la réponse à une question qu'est-ce que vous faites ?	Ça dépend, si je vois que la majorité n'a pas compris, je reprends la leçon, comme ce que j'ai fait aujourd'hui. Vous avez vu qu'avant de commencer la leçon j'ai demandé qui a compris. Il n'y avait pas de doigt. Effectivement hier ils n'avaient pas compris... j'évalue si la moitié n'a pas compris, je reprends la leçon.
IV.9	Maintenant si vous posez une question, un élève répond et c'est juste qu'est-ce que vous faites ?	J'apprécie : « c'est très bien, courage... » souvent je donne de la craie, un cahier...Il arrive même que je donne des pièces de monnaies pour des problèmes que certains ont trouvés.
IV.10	Est-ce que vous pensez que vos élèves ont participé à la découverte à la construction du fait grammatical qui a été étudié ce matin ?	Oui, ils ont quand même participé.
IV.11	Qu'est-ce qui vous fait dire qu'ils ont participé ?	J'ai posé la question à savoir « quelques, certaines, maintes » (la) c'est qui ? Ils ont dit que c'est indéfini. « Le maître » dans la phrase le « maître du cm1 fait ramasser les ordures » ils ont dit que c'est défini. Comme ils savent ce qui est défini, ils sont arrivés à déduire que « quelques, certaines, maintes » sont indéfinis.
IV.12	Vos élèves lèvent toujours le doigt pour participer à la formulation d'une règle de grammaire ?	Je demande chaque fois de lever la main. Effectivement en début d'année, quand je posais une question comme ça la réponse venait du fond de la classe comme ça, automatiquement. Peut-être que leur maîtresse a eu à leur donner cette habitude. Moi je leur ai dit si vous connaissez vous levez le doigt, on vous choisit et maintenant vous répondez.
IV.13	Et vous interrogez aussi ceux qui n'ont pas levé la main ?	Souvent oui.
IV.14	Est-ce qu'au cours de la séance vous avez expliqué aux élèves l'importance de la nouvelle leçon ?	Non
IV.15	Est-ce qu'au cours d'autres leçons vous le faites ?	Oui par exemple en sciences. C'est la méthodologie même qui commande ça. Il faut donner le pourquoi de la leçon.
IV.16	Est-ce que vous avez fait un récapitulatif ou un résumé de la démarche suivi jusqu'à « comment » on doit formuler cette règle de grammaire ?	Pour moi la récapitulation c'est la répétition de la règle. Je me suis limité à là. Si Je devais continuer je serai à deux heures pour 30 minutes. C'était pas facile. C'est vrai que je tarde mais souvent je coupe les choses pour pouvoir rentrer dans le temps parce qu'il y a autre chose à faire quand même.

Signoghin/Bassinko C/Bélem Gaston/Homme/ Enreg 1/Effectifs faibles

Référence d'enregistrement : CD 1 et 2

Merci beaucoup monsieur Belém. On va toujours demander votre concours. S'il y a d'autres choses qui nous intéresse dans....	
--	--

Ouaga 8/Boassa B/Triandé Florence/enseignante/enreg 4/Effectifs faibles		
Référence d'enregistrement : CD 1 et 2		
Références	Questions de l'enquêtrice	Réponses de l'enseignant
I) Généralités		
	Bonjour Madame Triandé !	Bonjour madame
I.1	Je voulais savoir si cette leçon a été préparée sur support papier et pourquoi ?	oui ça été préparé sur support papier.
	Pourquoi ?	Toutes les leçons que nous administrons doivent être préparées sur support papier.
I.2	Au cours de cette leçon, selon vous qu'est-ce qui a le plus marché ?	Ce qui a plus marché c'est la participation des élèves, ils ont compris le contenu. C'est essentiellement les deux.
I.3	Et qu'est-ce qui n'a pas marché ?	La leçon est un peu longue donc ça nous a pris assez de temps. C'est surtout la longueur de la leçon, c'est ça qui a un peu joué.
II) Gestion des tâches et temps pédagogiques		
II.1	Est-ce qu'au cours de cette même séance vous avez eu à modifier la méthodologie officielle d'enseignement de la grammaire ?	Non, non, je n'ai pas modifié, j'ai suivi en tout cas la méthodologie.
II.2	Sans objet	Sans objet
II.3	Est-ce qu'il vous arrive souvent de modifier la méthodologie ?	Modifier la méthodologie c'est trop dire. Peut-être toi-même tu peux préparer ton cours que tu as prévu mais il y a des situations qui vont se présenter qui vont faire que tu vas laisser ce que tu avais prévu et faire autre chose. Mais modifier la méthodologie comme ça, non, non.
II.4	Quand face à une situation vous changez un peu de méthode, c'est pour répondre à quel besoin ?	C'est essentiellement répondre au besoin des enfants. Parce que il faut chaque fois adapter ce que nous donnons à leur niveau à leur compréhension.
II.5	selon vous quelle a été la durée totale de cette leçon ?	La durée... j'ai débordé, initialement c'est 30 minutes de prévu mais je sais qu'on a largement débordé. On a dépassé les 30 minutes.
II.6	Donc c'est au niveau des séquences de résumé et de l'analyse/découverte du fait grammatical que vous avez mis beaucoup de temps.	Oui.

Ouaga 8/Boassa B/Triandé Florence/enseignante/enreg 4/Effectifs faibles		
Référence d'enregistrement : CD 1 et 2		
II.7	Pourquoi avez-vous mis plus de temps à cette séquence	Il fallait énumérer tous les pronoms possessifs et c'est vraiment long. On ne peut pas les expliquer comme ça. Il faut les mettre dans des phrases pour que les enfants se retrouvent. S'il fallait citer en vrac comme ça, ça n'allait pas prendre du temps mais en les citant il faut les mettre dans des phrases pour permettre aux enfants de comprendre ce qu'il y a vraiment. Comme c'est beaucoup, c'est ça qui a vraiment pris le temps. Entre temps quand je faisais la leçon, je me suis demandé s'il ne faut pas scinder. J'ai vu aussi qu'en scindant, ça n'allait pas être bien. Comme c'est la progression, je ne peux pas changer de leçon parce qu'il y a une commission qui vient... et aussi l'élaboration du résumé, finalement quand on ajoute, ça prend du temps on débordé des 30 minutes à moins que la leçon ne soit très courte pour qu'on soit dans le temps.
II.8	Vous arrive-t-il de dépasser le temps officiel d'une séance de plusieurs minutes	oui
II.9		Le débordement du temps peut-être aussi dû à la complexité de la notion que tu veux faire comprendre. Souvent quand c'est complexe, tu expliques, les enfants ne comprennent pas ; tu es obligé de traîner la dessus, de chercher les arguments pour pouvoir les faire comprendre les contenus de la leçon. Il y a souvent aussi... par exemple aujourd'hui, le fait qu'on ait débordé c'est parce que la leçon était compliquée, c'est parce qu'elle était longue.
III)	Equité pédagogique	
III.1	Est-ce que pour cette leçon, vos élèves qui ont un niveau assez élevé, forts, ont pris part à la séance ? Est-ce qu'ils ont participé ?	Oui, oui, ils ont participé.
III.1	Est-ce que vous les avez tous interrogés ?	Comme ils ne sont pas nombreux, quand je fais la leçon en tous cas, je grouille du début à la fin interroger tout le monde.
III.2	Sans objet	Sans objet
III.3	Quelles difficultés vous rencontrez à faire participer le maximum d'élèves,	Ici le problème de participation ne se pose même pas. Parce que c'est des enfants que j'ai depuis le CP1 donc on est habitué, ils ne sont pas crispés donc ils participent.
IV)	Interactions	
IV.1	A quel moment de la leçon de grammaire vous avez trouvé qu'il est plus important de leur donner la parole...	C'est à tous les niveaux. Parce que à la révision il faut que tous les élèves participent pour que tu sache que la leçon passée a été assimilée (les enseignants profitent pour de chaque leçon pour consolider les notions antérieurement apprises). Au moment de la découverte aussi, c'est surtout là-même qu'ils doivent vraiment beaucoup participer.

Ouaga 8/Boassa B/Triandé Florence/enseignante/enreg 4/Effectifs faibles		
Référence d'enregistrement : CD 1 et 2		
	qu'ils prennent la parole ?	
IV.2	Pourquoi c'est au moment de la découverte du fait grammatical ?	Parce que toute la leçon c'est là-bas. C'est la leçon du jour, la notion que tu veux faire acquérir, c'est à ce moment.
IV.3	Pendant cette leçon ou les leçons de grammaire passées, comment vous pouvez juger le temps de prise de parole entre vous et les élèves ? Qui parle beaucoup plus selon vous ?	J'essaie au maximum de faire participer plus les enfants parce que c'est eux qui apprennent. C'est eux qui doivent être au centre de leur apprentissage (bonne connaissance des principes du constructivisme). J'essaie, au lieu de donner la réponse, je préfère les amener, les inciter à chercher la réponse et à les donner.
IV.4	Et c'est ainsi lors des autres séances ?	... Toutes les séances ! Les méthodes actives veulent ça. Donc on met l'enfant au centre de son apprentissage au lieu de donner des réponses toutes faites aux enfants. Il faut amener les enfants à trouver la réponse eux-mêmes. Maintenant si l'enfant ne trouve pas la réponse on peut l'aider en lui donnant la réponse. Voyez par exemple, comme c'est une nouvelle notion pour eux, quand j'ai dit « ton bic écrit bien », « mon bic est abimé » ; j'ai essayé ... entre temps j'ai vu que les enfants ne pouvaient pas trouver ça .par finir j'ai donné la réponse. Si non c'est les enfants qui doivent trouver les réponses quand ils n'arrivent pas le maître maintenant vient à la rescousse.
IV.5	Comment vous arrivez à obtenir de tous les élèves, leur engagement au cours de la séance ?	C'est la motivation, les petits conseils qu'on leur donne tous les jours.
	C'est quoi la motivation ?	La motivation c'est amener les enfants à s'intéresser à ce qu'on fait.
IV.6	Et la discipline et l'attention comment vous faites pour les obtenir ?	Comme ils ne sont pas nombreux, on n'a pas ce problème ; ils bavardent c'est vrai mais une fois qu'on commence le cours, ils s'intéressent.
IV.7	Quelle réaction vous avez quand un élève répond à une question que vous posée ?	Quand la réponse est bonne on est content, en retour il faut encourager les enfants qui répondent. Même si un enfant répond à une question et que c'est pas juste, on ne doit pas le réprimander. On peut dire « ce n'est pas comme ça » pour encourager l'enfant à répondre une prochaine fois et ceux qui trouvent les bonnes réponses il faut apprécier « très bien », « bien » .

Ouaga 8/Boassa B/Triandé Florence/enseignante/enreg 4/Effectifs faibles

Référence d'enregistrement : CD 1 et 2

IV.8	Si aucun élève ne trouve la réponse ?	Le maître est obligé de donner la réponse. C'est pas toutes les questions que les enfants connaissent. Les nouvelles notions, c'est des enfants, ils ne connaissent pas. À la fin il faut donner la réponse pour pouvoir ... quand c'est comme ça, les enfants cherchent avant que le maître donne la réponse. Ce n'est pas la même chose si le maître se contente de donner la réponse sans amener les enfants à chercher au paravent.
IV.9	Si un élève répond juste à une question que vous avez posée comment procédez-vous	Ceux qui trouvent les bonnes réponses, il faut apprécier : « très bien », « bien ».
IV.10	Pensez-vous que vos élèves ont participé à la découverte/construction du fait grammatical	Un peu jusqu'à ce qu'on arrive à la notion proprement dite du jour.
IV.11	Qu'est-ce qui illustre leur participation	Parce qu'ils sont arrivés à dire que dans la première phrase on a répété le mot « élément » et que dans la deuxième phrase le mot « élément » n'est pas répété mais il y a de nouveaux mots qui se sont ajoutés.
IV.12	Est-ce que vos élèves lèvent le doigt pour participer à la leçon ?	Oui, oui, ils lèvent le doigt.
IV.13	S'ils n'ont pas levé le doigt est-ce que vous les interrogez quand même ?	Généralement il y a des élèves qui ne lèvent pas le doigt. Tu les interroge, tu vois qu'ils avaient la réponse. C'est pas forcément ceux qui lèvent le doigt qu'on doit interroger
IV.14	Au cours de la séance vous leur avez expliqué l'importance de la nouvelle notion de pronom possessif ?	Au niveau de la motivation, je leur ai dit de bien suivre parce que ça va permettre d'améliorer leur français d'acquérir de nouvelles notions.
IV.15	Est-ce que c'est systématique au cours de chaque leçon que vous leur expliquiez l'importance...	Oui, oui forcément. Parce qu'il faut mettre l'enfant dans le bain afin qu'il puisse s'intéresser à la leçon qui vient, pour être motivé.
IV.16	Est-ce que vous avez fait une récapitulation de toute la démarche suivie jusqu'à la formulation du fait grammatical ?	Ça été fait mais c'était de façon succincte puisque après il fallait demander aux enfants qu'est-ce qu'on a vu ? Citez-les... (bon !) C'est le temps. Parce que j'ai vu que si je faisais tout ça, ça allait vraiment beaucoup déborder. Voilà pourquoi je suis allé directement au résumé.
	Merci beaucoup Madame Triandé	merci à vous aussi

Ouaga 8/Bogdin/Yougbaré Yvonne/Enseignante/Effectifs faibles		
Référence d'enregistrement : CD1 et 2		
Référence-questions	Questions de l'enquêtrice	Réponses de l'enseignant
I) Généralités		
I.1	J'aimerais savoir si vous avez préparé ce cours sur support papier et pourquoi vous l'avez fait ?	Reprenez votre question.
	Est-ce que vous avez préparé cette leçon sur un support papier et à quoi répond cette préparation sur support papier ?	Support papier c'est-à-dire ?
	Sur des feuilles	Des feuilles ? OK ! C'est pour la circonstance, je ne sais pas si je réponds à votre question si non d'habitude j'ai un cahier carrément de préparation.
I.2	Pendant la leçon de grammaire qu'est-ce qui a le plus marché ?	D'abord les élèves ont participé, ils participent, ils suivent sauf quelques-uns. Au niveau des exercices aussi ça va un peu.
I.3	Mais qu'est-ce qui n'a pas marché selon vous ?	Ce qui n'a pas marché réellement c'est qu'à la fin de la leçon je n'ai pas atteint le pourcentage que je me suis... l'objectif que je me suis décidé d'atteindre n'est pas atteint.
II) Gestion des tâches et temps pédagogiques		
II.1	Est-ce qu'au cours de la séance vous avez eu à modifier la méthodologie officielle de la grammaire ?	La méthodologie en tant que telle n'a pas été modifiée sauf que quand on veut mener une leçon, le déroulement d'une leçon on ne peut pas... ce que tu as prévu réellement sur ta préparation, tu ne peux pas te cantonner à ça. Tu seras face à certaines situations où tu seras obligé de modifier certaines choses. Mais la méthodologie en tant que telle n'a pas changé ici.
II.2	Sans objet	Sant objet
II.3	Est-ce qu'il vous arrive quand même de la modifier souvent pour certaines leçons de grammaire ?	Ah oui !
II.4	Quand vous modifier c'est quelles raisons ?	Pour des raisons d'incompréhension... souvent on modifie la méthodologie pour mieux faire passer le message, la notion du jour
II.5	Selon vous quelle a été la durée totale de cette leçon ?	Normalement c'est 30 minutes mais j'étais dans les 45 mn.
II.6	C'est à quelle séance de la leçon vous pensez avoir mis plus de temps ?	C'est l'analyse des phrases de base. C'est à ce niveau que j'ai plus perdu de temps. Ça c'est un. Deuxièmement j'ai trouvé que les exercices étaient longs. Vous allez voir, à l'exercice d'application, j'ai dû même écourter si non normalement le tout devrait être pris. Mais les deux derniers adjectifs, j'ai dû faire ça à l'oral. C'est ce qui a fait que ça duré sur le temps.
II.7	Pourquoi avez-vous mis plus de temps à cette séquence	Nous avons une partie de la méthodologie appelée analyse. L'analyse des phrases de base ; c'est-à-dire c'est la clé même de

Ouaga 8/Bogdin/Yougbaré Yvonne/Enseignante/Effectifs faibles

Référence d'enregistrement : CD1 et 2

		la leçon pour faire comprendre. Les exercices étaient longs d'abord à la révision j'ai demandé beaucoup, à l'application aussi c'était ça.
II.8	Vous arrive-t-il de dépasser le temps officiel de plusieurs minutes ?	Réellement pour cette classe je déborde très souvent ?
II.9		Parce que le niveau de mes élèves, leur niveau est vraiment très bas. J'ai Trente élèves mais je n'ai que 15 en gros qui participent réellement. Pour faire participer les 15 autres qui sont faibles, tu es obligé d'aller lentement pour qu'ils comprennent. (cas exceptionnel à analyser particulièrement)
III)	Equité pédagogique	
III.1	Ceux qui sont d'un niveau élevé est-ce qu'ils ont tous pris la parole aujourd'hui ?	Je crois que oui.
	Vous les avez tous interrogé ?	Oui.
III.2	Sans objet	Sans objet
III.3	Quelles difficultés vous avez à faire participer le maximum d'élèves ?	Ici, je pense qu'il n'y a pas un problème au cours de ma leçon. Je fais participer le maximum pour la simple raison qu'ils ne sont pas nombreux donc on n'arrive à les interroger tous, pas tous mais le maximum parce qu'ils ne sont pas nombreux.
IV)	Interactions	
IV.1	A quel moment de la leçon vous avez trouvé qu'il était important de donner la parole aux élèves ? Qu'ils prennent la parole, qu'ils participent ?	A toutes les étapes, depuis le début de la leçon jusqu'à la fin. Si on dit révision les enfants prennent la parole, motivation, je pose la question ils répondent, je pense que les élèves interviennent à tous les niveaux.
IV.2	pour quelles raisons vous trouvez intéressant de les laisser répondre, de participer.	L'enfant qui trouve lui-même sa réponse, la réponse reste mieux. Raison pour laquelle il faut les faire participer à tout moment.
IV.3	Selon vous qui a le plus pris la parole ; est-ce vous ou bien vos élèves ?	Les élèves ont parlé mais je pense que j'ai parlé un peu plus, dû à leur niveau (les enseignants qui ont des élèves à large effectif et/ou qui ont des classe de niveau faible prennent plus la parole lors des séances)
IV.4	Est-ce la même chose lors des autres séances	J'ai pris la classe au CE2 ça fait la 2 ^{ème} année avec eux, où les élèves n'avaient même pas un niveau C E1. J'ai essayé avec le livre de CP1 ça n'allait pas, CP2, fallait foncer avec ... l'année passée on était au niveau syllabation avec ces élèves (la). Si vous voulez je peux vous présenter des cahiers d'élèves qui sont amenés à passer l'examen dans une année, qui griffonnent sur leur cahier ; ils valent une dizaine comme ça. Donc la quinzaine que j'ai pu récupérer, on fait avec. J'essaie aussi de faire rentrer un, un donc le travail devient compliqué.

Ouaga 8/Bogdin/Yougbaré Yvonne/Enseignante/Effectifs faibles

Référence d'enregistrement : CD1 et 2

IV.5	Comment vous obtenez d'eux qu'ils s'engagent au cours d'une leçon ?	Vous allez voir que je surprends un élève, même s'il ne lève pas le doigt je l'interroge. S'il ne lève pas le doigt ça veut dire qu'il ne suit pas ! Ce qui est sûr j'interroge tout le monde, je te surprends et je t'interroge.
IV.6	Et la discipline comment vous faites pour l'obtenir lors des leçons ?	S'ils sont réellement occupés et intéressés par la leçon, il y a moins d'élèves qui s'amuse, ils sont attentifs.
IV.7	Quelle réaction vous avez quand un élève répond à une question que vous posez ?	C'est deux réactions : si la réponse est bonne on apprécie positivement pour les encourager. L'appréciation peut être verbale, j'ai une boîte de craie ici ... je distribue des craies à ceux qui réussissent à répondre à certaines questions. Si la réponse n'est pas bonne, soit je l'amène à trouver ou j'interroge un autre élève qui trouve la réponse et que l'élève reprend.
IV.8	Mais si aucun n'élève ne trouve la bonne réponse ?	Je reformule ma question jusqu'à leur français, jusqu'à ce qu'ils trouvent. Sauf s'ils n'ont jamais appris ce que je leur demande. S'ils ont déjà appris, je reformule ma question et ils vont trouver.
IV.9	Quand un élève répond et vous êtes satisfaites de la réponse comment vous procédez ?	Il y a des appréciations verbales, souvent il des encouragements. J'ai une boîte de craie ici S'il y a 5, 6 qui arrivent à répondre à mes questions je leur distribue des craies pour amener les autres à emboîter leur pas.
IV.10	Pensez-vous que tous vos élèves ont participé à la découverte du fait grammatical ?	Pas eux tous. Réellement pour qu'ils me ressortent le fait grammatical même c'était quelques-uns.
IV.11	Question non posée	.....
IV.12	Question non posée	.....
IV.13	Question non posée	.....
IV.14	Est-ce qu'au cours de cette leçon vous avez expliqué aux élèves l'importance de la nouvelle notion à découvrir en grammaire ?	je crois que oui. A la partie motivation je leur ai fait comprendre que l'adjectif possessif avait un rôle dans la phrase qu'il fallait comprendre. Je pense que c'est à ce niveau que l'explication a été donnée.
IV.15	A chaque leçon vous faite ce rappel...vous donnez l'importance de chaque nouvelle leçon ?	Ah oui ! Pour mettre les élèves dans le bain, il le faut. Ça captive leur attention et ils suivent mieux la leçon... ceux qui se disent » je ne peux vraiment rien » ne font pas un effort ce qui fait que quand je suis au tableau, si je ne leur rappelle pas à l'ordre, ils jouent ou ils dorment. Parce que c'est vraiment un niveau bas ? où il n'y a rien. C'est un problème antérieur que nous ont gère.
IV.16	Avez-vous fait un résumé, un récapitulatif de la démarche ?	oui ça été fait.
	Merci beaucoup pour votre collaboration, on espère toujours compter sur vous.	

**Saaba/Kouanda/Ouédraogo Dimitri/enseignant/Homme/enreg Oued
Dimit/Effectifs faibles**

Référence d'enregistrement : CD 1 et 2

Référence-questions	Questions de l'enquêtrice	Réponses de l'enseignant
I)	Généralités	
	Bonjour monsieur Ouédraogo.	Bonjour.
	Vous êtes enseignant de la classe de CM1, à l'école Kouanda qui relève de Saaba ?	Oui.
I.1	Est-ce que vous avez préparé cette leçon de grammaire sur support papier ?	Oui, oui.
	Ça répond à quelle logique, pourquoi vous avez préparé la leçon sur support papier ?	Je l'ai préparé parce que ça me permet de dispenser avec méthode. Suivre la méthodologie et ne pas tâtonner
I.2	Selon vous qu'est qui a le plus marché au cours de cette leçon de grammaire ?	Ce qui a plus marché, j'ai senti que malgré les difficultés que les enfants ont, de prononciation, certains ont pu donner des exemples et vraiment ça m'a plu.
I.3	Et qu'est ce qui a le moins marché dans cette leçon de grammaire ? Là ou vous êtes resté sur votre soif ?	Il y a toujours des brebis galeuses qui sont toujours là. Même la prononciation même c'était des difficultés. Mais je pense qu'avec la lecture on va arriver, d'ici la fin de l'année, briser cette difficulté (la).
II)	Gestion des tâches et temps pédagogiques	
II.1	Au cours de la leçon est-ce que vous avez modifié la méthodologie officielle d'enseignement de la grammaire ?	Non, particulièrement non.
II.2	Sans objet	Sans objet
II.3	Mais est-ce qu'il vous arrive de modifier cette méthodologie de grammaire ou lors de l'enseignement d'autres disciplines ?	De fois quand on fait une leçon et si l'objectif n'est pas atteint on peut trouver des astuces, des procédés, raccourcir les choses pour que... même dans leur langue, pour qu'il comprenne.
	Mettre la langue maternelle à contribution ?	voilà.
II.4	Hors mis le cas où la leçon n'a pas été compris est-ce qu'il ya d'autres raisons qui vous amènent souvent à modifier la méthodologie ? Apporter un plus ?	Dire modifier c'est trop dire, on peut prendre les notes sur la leçon, évaluer voir d'abord si ça ne va pas. Si ça ne va pas, reprendre maintenant la leçon un autre jour et proposer des exercices à la maison quitte à ce que ça va... l'objectif va être atteint.
II.5	Selon vous quelle à été la durée totale de cette leçon de grammaire, vous avez mis à	Avec le résumé et consort, en tout cas c'est 35 à 37 minutes comme ça.

**Saaba/Kouanda/Ouédraogo Dimitri/enseignant/Homme/enreg Oued
Dimit/Effectifs faibles**

Référence d'enregistrement : CD 1 et 2

Référence-questions	Questions de l'enquêtrice	Réponses de l'enseignant
	peu près combien de minutes selon vous ?	
II.6	A quelle séquence vous avez mis plus de temps ?	Premièrement c'est au niveau de la révision, parce que j'ai fait oral, écrit là on a traîné là-bas. Par la suite au niveau du résumé encore, le fait de porter ça au tableau ça nous a consommé.
II.7	Mais pourquoi mettre beaucoup de temps au niveau du résumé ?	Comme il faut écrire. Vous voyez dans les classes de CM, les leçons sont généralement longues ; pour écrire c'est un peu compliqué.
II.8	Est-ce qu'il vous arrive souvent de dépasser le temps officiel de quelques minutes ?	Oui, il arrive. De fois même il ya des leçons quand c'est bien compris, ça n'atteint même pas. Mais il y a des leçons aussi quand la leçon même porte une difficulté, forcément il faut qu'on puisse...
II.9	Donc c'est au cas où il y a des difficultés que vous débordez du temps ?	voilà.
III)	Equité pédagogique	
III.1	Il y a quand même certains de vos élèves qui ont un niveau fort est-ce qu'au cours de cette leçon vous les avez tous interrogés ?	Ils sont au nombre de 29, heureusement que le nombre est maîtrisable, mais on ne peut pas interroger tout le monde parce que y a ... on travaille avec le temps ; la leçon c'est trente minutes. Maintenant si on va passer le tour à tout un chacun c'est un peu difficile. Mais j'espère que j'ai fait le maximum des élèves.
III.2	Pourquoi vous n'avez pas interrogé tous les forts	vous avez vu la prononciation était difficile ; d'abord on essaie de donner d'abord ceux qui sont moyen (la). Généralement je commence par le plus fort, lui il donne, il répète et maintenant je fais passer par les autres.
III.3	Quelles difficultés vous avez eu à faire participer le maximum d'élèves à cette séance ou aux autres séances ?	Les enfants ne maîtrisent pas la langue ça c'est un, le niveau ne vaut pas une classe de CE2. Ce qui fait que ils n'ont pas les rudiments nécessaires pour affronter les leçons au CM1. On grouille seulement. Voyez, les faibles comme ils n'arrivent pas à s'exprimer, ils ont peur de lever le doigt. Forcément il faut que je les interroge même forcer les interroger et il y a des gens quand ils se lèvent ils ne peuvent même pas parler ; ils parlent dans leur bouche ça ne sort pas.
IV)	Interactions	

**Saaba/Kouanda/Ouédraogo Dimitri/enseignant/Homme/enreg Oued
Dimit/Effectifs faibles**

Référence d'enregistrement : CD 1 et 2

Référence-questions	Questions de l'enquêtrice	Réponses de l'enseignant
IV.1	A quel moment de la leçon de grammaire vous trouvez qu'il est plus important de donner la parole aux élèves ?	D'abord au niveau de l'analyse, découverte de la règle même, c'est les enfants même qui posaient la question au lieu que je fasse et puis je leur donne, c'est eux-mêmes qui cherchent ; s'ils ne trouvent pas, c'est là maintenant que moi je donne ...
IV.2	Mais pourquoi au niveau de l'analyse vous donnez la parole aux élèves ?	C'est le moment essentiel de la leçon, si là-bas c'est compris, le reste là, les exercices ça va être très simple.
IV.3	Selon vous au cours de cette leçon de grammaire, entre vous et les élèves qui a le plus pris la parole ?	... rire...généralement le maître doit parler moins. Mais vous voyez que les élèves n'ont pas le niveau, il faut que le maître parle surtout, les assister, leur interrogation serait des répétitions, retenir un peu et puis je pense que ça va venir par la suite comme c'est le début...
IV.4	C'est la même chose, au cours des autres séances c'est plus vous qui parlez ?	Non, non, des fois c'est eux- mêmes. Par exemple en lecture peut-être... moi je finis la leçon et c'est eux qui lisent. Même dans les leçons, c'est avec le livre, c'est eux-mêmes qui posent des questions et puis on essaie de répondre entre eux.
IV.5	Comment vous obtenez l'engagement des élèves tout au long de la leçon ?	C'est un peu difficile, il faut que les élèves soient d'abord motivés parce que votre venue même c'était une motivation pour moi ; hier j'avais déjà dit il faut que vous travaillez parce qu'on va vous filmer .déjà même ils étaient motivés. Même apprendre la leçon pour la révision ils étaient motivés. Vous avez constaté que ici, quand ils quittent l'école c'est terminé. A la maison il n'y a pas autre chose même dehors il n'y a rien. La motivation même c'est votre venue. J'essaie de les motiver.
	Vous utilisez quoi d'habitude pour les motiver ?	C'est le bien-fondé même de la leçon, il faut travailler pour avoir de bonnes notes. Les filles par exemple quand elles voient les dames elles se disent qu'en travaillant elles vont devenir comme celles-ci.
IV.6	Et la discipline et l'attention des élèves au cours de la leçon, comment vous faites pour l'obtenir ?	Pour la discipline il n'y a pas de problème. Si les élèves sont occupés je pense qu'ils n'ont pas le temps de faire le bruit ...ils sont concentrés.
IV.7/IV.9	Quelle réaction vous avez quand un élève répond à une question que vous avez posée ?	S'il a trouvé ou bien ?

**Saaba/Kouanda/Ouédraogo Dimitri/enseignant/Homme/enreg Oued
Dimit/Effectifs faibles**

Référence d'enregistrement : CD 1 et 2

Référence-questions	Questions de l'enquêtrice	Réponses de l'enseignant
	dans les deux cas	C'est les appréciations : « C'est bien ». Des fois j'évite de dire « c'est pas bien ». Je me tais et je pose la question aux autres est-ce que c'est juste ? C'est à eux maintenant de rectifier. Et on fait répéter d'autres.
IV.8	Et si aucun élève ne trouve la réponse à la question que vous avez posée, qu'est-ce que vous faites ?	je réponds, j'explique et je fais répéter.
IV.10	Est-ce vous pensez que vos élèves ont participé à la découverte du fait grammatical d'aujourd'hui ?	Je pense.
IV.11	Qu'est-ce qui vous fait dire ça ?	Le fait même de pouvoir reconnaître un complément circonstanciel de lieu, poser la question où pour retrouver le complément circonstanciel de lieu, de temps ou de manière, j'espère qu'ils ont participé.
IV.12	Est-ce qu'il arrive qu'ils lèvent la main eux-mêmes pour participer à la leçon ?	oui
IV.13	Est-ce que vous interrogez ceux qui ne lèvent pas la main ?	Tout le monde ; quand je sens que tu es assis je fais tout pour te... même si tu n'arrives pas, tu vas répéter. Même ceux qui ne peuvent pas répondre, je leur fait répéter les réponses justes.
IV.14	Est-ce que au cours de cette séance vous avez eu à leur expliquer l'importance de la nouvelle leçon ?	Oui, j'ai commencé à leur dire au niveau de la motivation que hier nous avons vu les compléments de circonstance mais c'était une notion. Maintenant nous allons voir les différents compléments de circonstance.
IV.15	A chaque leçon vous les amenez à découvrir l'importance de toute nouvelle notion ?	Toute nouvelle leçon, il faut que les enfants soient motivés, qu'ils comprennent qu'en faisant ça, ça peut m'amener ça, ça. Cela va les galvaniser à travailler
IV.16	Avez-vous récapitulé ou résumé le processus pour découvrir le fait ?	C'est à l'analyse qu'on pose les questions, si les enfants arrivent à répondre on résume
	Merci beaucoup monsieur Ouédraogo	

**Boulmiougou/Wogodogo A/Kobyagda Pascaline/Enseignante/femme/enreg
4/Effectifs faibles.**

Référence d'enregistrement : CD 1 et 2

Références	Questions de l'enquêtrice	Réponses de l'enseignant
I)	Généralités	
	Bonjour madame Kobyagda	Bonjour.
I.1	On aimerait savoir si vous avez préparé cette leçon sur support papier	support papier ? Oui, j'ai fait ma préparation.
	A quoi est-ce que cela répond, est-ce que c'est sur le plan pédagogique qu'il faut le faire ou bien c'est une manière que vous avez trouvée ? Pourquoi vous l'avez fait sur support papier par exemple ?	C'est une obligation pour un enseignant de préparer sa leçon.
I.2	Au cours de cette leçon de grammaire sur l'adjectif possessif, qu'est ce qui a le plus marché ?	Je dirai que la leçon a marché puisque à la fin il y a eu évaluation. Au niveau de l'évaluation il n'y a que trois qui n'ont pas tout trouvé ... c'est les articles seulement ils n'ont pas porté. C'est dire qu'ils connaissent le pronom possessif seulement ils n'ont pas joint les articles. Je dirais que toute la leçon a marché. Si ça ne marchait pas c'est sûr qu'on n'allait pas avoir un bon pourcentage de réussite.
I.3	Mais dans tout ça, qu'est-ce qui a le moins marché ?	Ce qui a moins marché, c'est la répétition de la formule et le mot « possesseur ». Ils avaient des difficultés pour prononcer « possesseur », beaucoup disaient « professeur ». J'ai dû arrêter la répétition de toute la phrase, faire répéter le mot « possesseur » avant de continuer.
II)	Gestion des tâches et temps pédagogiques	
II.1	Est-ce qu'au cours de la séance vous avez eu à modifier la méthodologie officielle de l'enseignement ?	Modifier non.
II.2	A quoi cela est dû	Mais j'ai fait intervenir une partie de ACI/PDCI qui consiste à mettre les enfants en groupe et à les faire travailler (Cas marginal) ; voyez ils sont assis en groupe ... J'ai fait écrire la formule et c'est entre eux qu'ils ont corrigé au lieu que le maître prenne le temps passer voir ; dans chaque groupe il y a un leader et ce leader se charge de corriger.
II.3	Est-ce qu'il vous arrive souvent de modifier la méthodologie officielle en grammaire, ou lors de	Ça arrive, c'est pas très souvent.

Boulmiougou/Wogodogo A/Kobyagda Pascaline/Enseignante/femme/enreg 4/Effectifs faibles.		
Référence d'enregistrement : CD 1 et 2		
	l'enseignement des autres disciplines ?	
II.4	Mais quand vous modifiez, c'est pour quelle raison ?	C'est pour amener les enfants à mieux comprendre.
II.5	Par exemple aujourd'hui au cours de la leçon de grammaire vous avez mis à peu près combien de minutes ?	Je n'ai pas chronométré. Vous avez chronométré ? Ça fait combien ? Je n'ai pas chronométré.
II.6	Avec ce dépassement de temps, selon vous qu'est-ce qui explique cela ?	J'ai dû trainer pour que les enfants comprennent. Parce que si ça ne marche pas tu es obligé de revenir dessus. C'est mieux de perdre quelques minutes que de prendre un autre jour pour revenir sur la même leçon.
	Mais c'est au niveau de quelle séquence vous avez mis beaucoup plus de temps ?	Au niveau de la répétition puisque j'ai tenu à interroger beaucoup d'élèves. plus on répète plus ça reste ; donc j'ai tenu là bas à interroger beaucoup d'élèves ;
II.7	Pourquoi avez-vous mis plus de temps à la répétition ?	j'ai tenu à interroger beaucoup d'élèves. plus on répète plus ça reste ; donc j'ai tenu là bas à interroger beaucoup d'élèves.
II.8	Question non posée	.....
II.9	Quand vous dépasser le temps officiel de plusieurs minutes c'est toujours pour les mêmes raisons ?	C'est pas toujours pour les mêmes raisons ; un parent par exemple peut arriver avec un problème tu es obligé de suspendre et l'écouter.
III)	Equité pédagogique	
III.1	Est-ce que tous vos élèves qui sont d'un niveau assez élevé, est-ce qu'ils ont pris part à la parole aujourd'hui ?	Il n'y a pas un élève dans la classe qui n'a pas été interrogé. Si vous avez remarqué à la fin j'ai demandé « qui n'a pas parlé » ? C'est eux-mêmes qui donnaient les noms de ceux qui n'ont pas parlé et je les ai interrogés. Donc tous ont pris la parole.
III.2		
III.3	Quelles difficultés vous avez à faire participer le maximum d'élèves lors d'une séance ?	Je n'ai pas de difficultés. J'ai tenu les enfants depuis CP 1. nous sommes ensemble au CM1 on se connaît bien. Dès qu'on commence une nouvelle leçon ils sont tenus à bien suivre. Ils suivent, chacun lève le doigt et quand ils ne comprennent pas ils lèvent le doigt ils disent madame on n'a pas compris ici. Donc je reviens dessus.
IV)	Interactions	
IV.I	A quel moment de la leçon de grammaire vous avez trouvé qu'il était plus important de laisser la	A tous les niveaux ils sont interrogés. On commence par la révision; j'ai porté la révision au

**Boulmiougou/Wogodogo A/Kobyagda Pascaline/Enseignante/femme/enreg
4/Effectifs faibles.**

Référence d'enregistrement : CD 1 et 2

	parole... que les élèves prennent la parole ?	tableau, ce sont eux qui l'ont corrigé. A tous les niveaux les enfants participent.
IV.2	Question non posée	.....
IV.3	Au cours de la leçon vous pensez que c'est vous qui avez plus parlé ou bien c'est les élèves qui ont plus parlé ?	Je l'ai pas mesuré mais les enfants ont beaucoup parlé ?
IV.4	Pourquoi vous leur permettez de plus s'exprimer ?	C'est mieux comme cela. Le maître ne doit pas monopoliser la parole. Il faut amener les enfants à s'exprimer.
IV.5	Comment vous obtenez d'eux qu'ils s'engagent tout au long d'une leçon ?	C'est au niveau de la motivation. Par exemple à la motivation je leur ai dit : ok la fois passée nous avons vu... aujourd'hui nous allons voir une autre, une nouvelle leçon. Il vous faut suivre pour bien comprendre et à partir de là, ils savent que c'est quelques chose qu'ils n'ont jamais vu qui va arriver. donc ils se concentrent pour suivre.
IV.6	La discipline et leur attention tout au long d'une leçon, comment vous les obtenez ?	C'est depuis le CP 1, ils savent ce que je veux... rire... rire...
IV.7	Quelle réaction vous avez quand un élève répond à une question que vous posée que ça soit une bonne ou mauvaise réponse ?	Il faut apprécier : "c'est bon" "c'est très bien" si c'est pas ça, "les autres est-ce que c'est ça" ? "qu'est-ce qu'on devrait dire" ? Les autres l'aident à trouver la réponse.
IV.8	Maintenant si aucun élève ne trouve la réponse d'une question que vous avez posée ?	Je donne la réponse. Par exemple j'ai demandé "comment on va appeler « le sien » ou bien « le tien » ici" ? Comment on appelle ça ? Ils n'ont jamais vu ça, ils ne connaissent pas: c'est un pronom.
IV.9	si un élève trouve la réponse comment vous procédez ?	Si la réponse est trouvée, j'apprécie et on continue.
IV.10	Pensez-vous qu'aujourd'hui les enfants ont participé à la construction du fait grammatical. À la découverte et à la construction	Ils ont participé. Bien même.
IV.11	Qu'est-ce qui illustre cela ?	Vous étiez là non ? Quand je pose la question, beaucoup lèvent le doigt pour répondre. Si ce n'est pas dire que c'est un pronom (la) qu'ils n'ont jamais découvert. Je crois que, vous-même vous avez suivi, ils levaient le doigt, ils participaient. Chacun voulait prendre la parole. Il y en a même qui se fâchaient et j'ai dit que celui qui se fâche je ne l'interroge pas.

**Boulmiougou/Wogodogo A/Kobyagda Pascaline/Enseignante/femme/enreg
4/Effectifs faibles.**

Référence d'enregistrement : CD 1 et 2

IV.12	A chaque fois ils lèvent le doigt et c'est eux même qui formulent la règle ?	Oui, voilà !
IV.13	Sans objet	Sans objet
IV.14	Vous leur avez expliqué l'importance de la nouvelle notion qu'ils devaient découvrir ? L'adjectif possessif ?	Oui
IV.15	Question non posée	Question non posée
IV.16	est-ce que vous avez fait une récapitulation ou un résumé de toute la démarche suivie jusqu'à la formulation de la règle grammaticale ? Est-ce qu'au début de la leçon vous avez fait ce récapitulatif ?	Au début de la leçon il n'y a pas de récapitulatif; on fait la récapitulation quand on fait répéter la formule et après maintenant, pour porter le résumé au tableau, on récapitule; c'est ça la récapitulation en tout cas au niveau des enseignants.
	C'est l'ensemble des questions. On sait pas si vous avez autres suggestions.	Autre chose à ajouter je ne crois pas. Quand on m'a dit que y a des gens qui venaient pour suivre, j'ai cru que c'est des gens du corps qui venaient, ils allaient suivre et m'aider à améliorer ma prestation. J'ai cru que c'est un inspecteur ou bien un conseiller qui venait pour suivre et j'allais avoir des conseils en plus pour mieux réussir... rire...je vois ce sont des étudiants, vous ne connaissez pas grand-chose en pédagogie.
I.2	...Pourquoi vous préparez sur support papier ...? On a vu nos enseignants le faire mais on ne sait pas.	C'est un devoir pour l'enseignant de préparer ses cours. La veille il prépare, le matin il vient dispenser. Si tu ne prépares pas tu as des problèmes, tu ne peux pas dispenser la leçon.
	Merci beaucoup	

Référence d'enregistrement : CD 1 et 2

Références	Questions de l'enquêtrice	Réponses de l'enseignant
I) Généralités		
	Bonjour madame Ouédraogo.	Bonjour
I.1	Je voulais savoir si vous avez préparé cette leçon sur support papier et pourquoi ?	Oui, c'est une leçon... aujourd'hui en principe on avait pas grammaire ça devait être hier. J'ai pris une ancienne leçon qu'ils avaient vu l'année passée mais ils devaient revoir cette année .j'ai conduit ça.
	pourquoi l'avoir préparé sur support papier ?	Premièrement quand on prépare la leçon on a le fil conducteur pour bien conduire ça ... les notions sont là... ça évite le tâtonnement. Ensuite c'est un devoir de préparer sa classe quotidiennement. Troisième élément, en cas d'absence tu peux demander à un (une) collègue de te remplacer pour conduire la leçon.vu que la démarche est déjà là et le résumé, c'est facile à suivre pour une personne qui sait déjà, qui est déjà dans le métier.
I.2	Au cours de la leçon selon vous qu'est-ce qui a le plus marché ?	Ici, en français, on a beaucoup de difficultés parce que dans leur milieu, il n'y a pas le bain linguistique, ils ne parlent pas français couramment à la maison. Donc quand nous conduisons des leçons de français, c'est un peu... ça va un peu dans le dogmatisme parce que il y a des notions, tu es obligé de leur donner ça et puis maintenant espérer qu'ils te le rendent à la prochaine leçon. sinon avoir vraiment des prérequis il y a des trucs simples, peut-être en ville, mais ici tout est à recommencer, chaque fois qu'on envoie une nouvelle notion c'est comme si on avait rien fait avant. C'est leur difficulté, vraiment le français (la).. donc pour que je puisse savoir si ma leçon est vraiment passée c'est quand je vais faire l'évaluation pour savoir qui a saisi quelque chose qui n'a pas ... si non comme ça en groupe ils vont répondre, tu as l'impression que ça marché mais après quand tu vois que ça ne va pas. parfois il faut refaire la leçon (la) puis que le vocabulaire de base même ils n'ont pas grand-chose; et puis c'est une classe même qui a eu quelques difficultés parce que je les ai pris à leur CE1. Apparemment dans les CP il y a beaucoup de matières en français qu'ils n'ont pas vues.
I.3	Selon vous au cours de cette même leçon qui a le moins marché ?	Le moins marché c'est dans la construction des phrases. Je vois qu'il y a beaucoup qui répètent les mêmes verbes. Le registre est un peu redondant.

Référence d'enregistrement : CD 1 et 2

II		Gestion des tâches et temps pédagogiques
II.1	Est-ce que vous avez eu à modifier la méthodologie officielle de l'enseignement de la grammaire ici ?	J'ai modifié un peu surtout pour ceux qui n'arrivaient pas à bien prononcer les sons... Les interférences linguistiques surtout les "g" chaque fois qu'on arrive là-bas, il y a certains qui reviennent au "z". Il faut revenir là-dessus, modifier un peu aussi pour insérer les HI; il y a une qui est bègue il y a une qui est malentendante. parfois il faut ralentir le pas pour pouvoir... si non la démarche en général est là, mais j'ai inséré quelques plages pour pouvoir tenir compte de ces cas.
II.2		
II.3	Est-ce que c'est toujours le cas au niveau des autres disciplines aussi; le plus souvent de modifier la méthodologie officielle ?	Non. La démarche elle est bonne dans son ensemble. Déjà avec ça on a des difficultés si on les modifie on ne sait pas ce que ça va donner.
II.4		
II.5	Selon vous quelle a été la durée totale de cette nouvelle leçon qu'on a vue aujourd'hui ?	Je n'ai pas fait attention au temps. En principe c'est 30, 35 mn tout au plus mais je sais que j'ai débordé un peu.
II.6	A quelle séquence vous pensez avoir mis le plus de temps ?	J'ai mis plus de temps au niveau des exercices. Parce que comme ils ont des difficultés en français, chaque que je fais une leçon de français, mes exercices surtout c'est au niveau des constructions de phrases. Si non si tu fais « souligne, relève », ils réussissent mais quand on dit à chacun d'envoyer ses propres mots pour construire sa propre phrase, là est la difficulté. donc même quand je fais les autres disciplines de français mes exercices surtout c'est des constructions de phrases personnelles, en groupe; je mise surtout sur ça.
II.7	Mais c'est dû à notre présence ou bien souvent il vous arrive de dépasser le temps officiel...	En français je dépasse. En français, si non dans les autres disciplines ça va.
II.8		
II.9	Et quand vous débordez c'est dans quel souci ?	C'est dans le souci de renforcer leurs bagages en français surtout; parfois aussi je donne des exercices de maison pour les amener à continuer à s'exercer mais à la maison là... il y a un "mais"... la plus part des exercices ne sont pas faits; tout le travail réside ici. voilà pourquoi même à midi nous sommes là, on ne rentre pas à midi. on profite travailler avec eux.
III)	Equité pédagogique	

Référence d'enregistrement : CD 1 et 2

III.1	Est-ce que tous vos élèves qui ont un niveau élevé ont pris la parole ce matin lors de cette même séance de grammaire ?	un niveau élevé ? Oui sauf ceux qui ne sont pas tellement loquace.
	mais tous les forts vous les avez interrogés	Oui, oui. C'est eux-mêmes qui aiment participer. Maintenant parfois il y en a qui ne lèvent pas le doigt mais je les interroge quand même. Si non ceux qui maîtrisent, participent ; ils sont à l'aise.
III.2	.....	.....
III.3	.....	.....
IV)	Interactions	
IV.1	A quel moment de la leçon de grammaire vous pensez qu'il était important de donner la parole aux élèves ?	Quand il découvre la notion, la définition... quand j'ai besoin qu'ils me rendent la règle. Une fois qu'on arrive à dégager une règle eux-mêmes, j'aime plutôt qu'ils formulent la règle avec leurs mots. Si non si je vais prendre le résumé que j'avais prévu, ce n'est pas comme ce qu'il y a au tableau. quand ils arrivent à donner la règle et si c'est compréhensible, c'est ça que je retiens pour la leçon. et c'est à ce moment je les permets de s'exprimer et de faire répéter par les autres camarades. Maintenant si je vois qu'ils n'arrivent pas à formuler correctement la règle, je les aide.
IV.2		
IV.3	Au cours de la séance vous pensez que entre vous et les élèves qui a plus pris la parole ?	Je sais que j'ai beaucoup parlé en tous cas.
IV.4	Et dans les autres disciplines ?	Dans les autres disciplines surtout en sciences, quand il s'agit d'observer, quand on lance une question il ya beaucoup de réponses. mais ici c'est comme j'ai dit avant, comme le vocabulaire n'est pas fort, il y en a qui veulent s'exprimer mais ils n'ont pas les mots justes pour... parfois même je fais intervenir la langue, quand je vois que la personne a l'idée mais il hésite, je dis de dire ça en mooré après je traduis ça en français, je te fais répéter.
IV.5	Comment vous obtenez d'eux leur engagement au cours d'une leçon comme ça?	C'est les petits cadeaux, quand j'ai besoin d'une réponse et que c'est morose, je dis voilà, la personne qui va me trouver cette réponse (la) a un bâton de craie. Parfois quand c'est très bien il y en a qui ont des bonbons ou 25f ou un 50 f en passant. La plupart du temps ils participent et comme je l'ai dit c'est le blocage de la langue. comme j'exige qu'on me parle en français, quand ils ne savent pas quoi dire même s'ils ont l'idée ils sont là.

Référence d'enregistrement : CD 1 et 2

IV.6	Comment vous obtenez la discipline et leur attention ?	Ça c'est resté sur le qui-vive il faut toujours tendre l'oreille pour voir ceux qui chuchotent, circuler puisque quand ils sentent l'œil inquisiteur qui est là, ils sont disciplinés. Si non si tu tournes le dos ... surtout ces gens, j'ai un groupe de mélange, de vieux et de... ceux qui ont l'âge requis pour la classe de CM1 ne dépassent même pas le tiers de la classe. Les autres sont des élèves qui ont redoublé beaucoup de cours, c'est des turbulents si on peut dire. mais pendant les leçons, ça va surtout avec les groupes puisque quant tu n'es pas tranquille, il y a quelqu'un dans le groupe qui va te dénoncer. aujourd'hui ils sont un peu timides si non d'habitude même si tu regardes par la fenêtre il y a quelqu'un qui va dire telle personne regarde par la fenêtre.
IV.7	Quelle réaction vous avez quand un élève répond à une question que vous avez posée, quelle que soit la réponse ; une bonne réponse ou une mauvaise réponse...?	Quand c'est bien j'encourage. Si la personne a partiellement répondu je lui dis " c'est bon, c'est pas arrivé" on peut compléter. Si ce n'est pas bon aussi, je dis "ce n'est pas ça" mais pas trop crier sur la personne, puisque je suis avec eux ça fait trois ans maintenant. quand tu les frustre, ils ne s'expriment pas, ils se referment sur eux-mêmes. chaque fois "c'est bon, c'est pas arrivé, qui dit mieux, ce n'est pas ça" ou bien quand je fronce la mine seulement ils savent que je suis dans le décor donc...
IV.8	Et si aucun élève ne trouve la réponse qu'est-ce que vous faites ?	je donne la réponse, je fais répéter et j'insiste la prochaine fois puisque parfois aussi c'est par ignorance, mais parfois aussi c'est par inattention. La où vraiment je suis coléreuse c'es quand ils n'apprennent pas les leçons... ils n'aiment pas ça....si non dans les conduite des leçons...
IV.9		
IV.10	Est-ce vous pensez que pour la nouvelle leçon de grammaire qu'on a vu ce matin est-ce qu'ils ont participé à la découverte du fait grammatical?	Je pense qu'ils ont participé.
IV.11	qu'est-ce qui vous fait dire qu'ils ont participé ?	Ils ont participé parce que la notion même de verbe (la) déjà on a eu beaucoup de difficultés pour qu'ils reconnaissent les verbes. Jusqu'à présent il y en a toujours... si vous avez remarqué chaque fois quand je mets une phrase je viens sur le verbe; ils découvrent le verbe et maintenant c'est ... il y en a qui sont dans les sujets maintenant les compléments donc une fois que ils savent que c'est tel mot qui est le complément, le complément d'objet maintenant c'est ... à compléter

Référence d'enregistrement : CD 1 et 2

		puisqu'ils ne savent pas faire la différence entre les compléments d'objet et les compléments de circonstance, on n'a pas encore vu.
IV.12		
IV.13		
IV.14	Est-ce qu'au cours de cette séance vous leur aviez expliqué l'importance de la nouvelle notion ?	Non je suis pas revenu tellement la dessus parce que j'avais carrément une leçon sur la notion même de complément, voilà pour quoi... quand j'ai dit Ali aime quoi ? Ali aime tout court, il y en a déjà qui étaient là entrain de dire "quoi" "quoi". Je leur ai dit que le complément en fait, c'est quelque chose qui vient compléter. vous sentez, un goût incomplet. on avait fait ça, c'est parce que la notion de complément était déjà passée, à partir d'un moment donné, j'ai expliqué même en langue, quand on te donne un mot, ça appel un autre; Tu sens que y a quelque chose qui va suivre; et quand on ne le dit pas tu sens que ce n'est pas fini. donc c'est ça l'importance du complément dans une phrase (confusion entre la fonction du complément et son utilité) Aujourd'hui je ne suis pas revenu; c'est surtout les différentes sortes de compléments.
IV.16	Mais vous avez fait un résumé de ce qu'ils ont vu la fois passée sur les compléments ?	Sur le complément du nom seulement, la leçon passée c'était sur le complément du nom (la question de l'importance de la révision)
IV.12	Est-ce que vos élèves lèvent toujours le doigt quand ils veulent répondre à une question, (question mal posée biais ?)	Ça non. Surtout quand il y a une récompense et y a quelqu'un qui connaît la réponse et qui guette le cadeau et il voit que mes yeux sont déjà sur une autre personne, il se précipite pour donner la réponse mais en ce moment je ne donne pas le cadeau. C'est quand tu te laisses interroger et que tu trouves c'est là que tu as droit à quelque chose; si non quand tu lances la question seulement, ceux qui savent sont pressés pour répondre.
	Mais pour formuler la nouvelle règle de grammaire est-ce qu'ils levaient le doigt ?	Non pas tellement...
IV.13	Et ceux qui ne lèvent pas la main pendant toute une leçon de grammaire est-ce que vous les interrogez ?	Oui, il y en a même si on va attendre qu'ils lèvent le doigt ils ne vont jamais le lever. Donc comme je les connais, c'est ça même j'interdis les "moi", quand on claqué le doigt, je n'aime pas ça .Tu lèves simplement le doigt, comme l'effectif est réduit, on se connaît tous ici, donc moi j'appelle par le nom si tu n'entends pas ton nom normalement tu ne dois pas répondre. il y en

Référence d'enregistrement : CD 1 et 2

		a qui n'obéissent pas, on les rappelle à l'ordre chaque fois.
	<p>C'est autre système ou secret si je peux dire, vous utilisez pour avoir de bons résultats, par rapport à l'heure, à la méthodologie qu'est-ce que vous avez comme petit truc qui n'est pas enseigné mais que vous mettez à contribution pour avoir de bons résultats. je vois déjà que vous ne partez pas à midi. vous restez à midi pour réviser. y a quel autre système que vous utilisez pour avoir de bons résultats ?</p>	<p>Je ne sais pas. C'est des petites récompenses, c'est l'affection, je ne sais pas quoi dire. Parce que, j'ai remarqué il faut qu'ils se sentent en confiance. Je les taquine souvent; il y a aussi l'intervention de la langue. Puisse que j'ai fait un peu le bilingue avant de venir dans le classique. donc j'utilise aussi mes connaissances bilingues pour... voilà pourquoi j'arrive à traduire ce qu'ils disent en langue. c'est ce système là j'ai fait pour avoir le peu de français qu'ils peuvent me rendre si je peux dire. il y a aussi des documents qui ne sont pas dans le programme officiel que je consulte pour préparer mes cours pour avoir des exercices. Je sollicite aussi les collègues quand j'ai un petit blocage ... quand je prépare les cours et je vois que je n'ai pas tellement de connaissance la dessus pour faire comprendre, passer mon message, je consulte aussi mes collègues, le directeur, il y a des cours même qu'il prépare carrément pour moi et je m'en inspire pour.... Quand le français est un peu complexe il faut rendre ça accessible si non ils ne comprennent rien. vraiment le milieu, moi mon problème c'est ça. Si c'était une leçon de vocabulaire c'est pire, ils ne vont même pas participer. vocabulaire théorique tu es obligé de tout donner. quand tu parles de synonyme, d'homonymes, tu envoies carrément la liste de mots avec les exemples précis et tu dis de bosser. la prochaine fois si tu interrogés sur ça, ils vont... il n'y a pas de pré- requis en la matière. c'est leur problème comme ça et du coup ça joue sur les autres matières. le suivi par les parents aussi, on a sollicité mais... ils n'ont pas le temps pour suivre leurs enfants. (preuve que l'échantillon laisse voir l'effet école et effet maître)</p>
	<p>merci bien madame Ouédraogo. On n'a eu assez d'éléments pour voir comment vous arrivez quand même à vous débrouiller en périphérie, avec toutes les difficultés ...</p>	
IV.15		

Annexe X : Réponses aux questions des enseignants des classes à effectif élevé (effectif fort)

Signoghin/Bassinko A/Traoré Rasmata/Femme/Enreg 1/Effectif_fort		
Référence d'enregistrement : CD 3 et 4		
Référence-questions	Questions de l'enquêtrice	Réponses de l'enseignant
I)	Généralités	
	Bonjour madame Traoré	Bonjour
I.1	Est-ce que vous avez préparé cette leçon sur un support papier ?	Oui, oui
	Ça répond à quel besoin, pourquoi vous l'avez fait ?	C'est par rapport aux accords en grammaire. Les noms féminins ils écrivaient avec des fautes. Pourtant il y a une règle simple qui dit qu'il faut ajouter "e" pour former le nom féminin, il faut ajouter "e" au nom masculin. Voilà pourquoi j'ai fait cette leçon.
	Mais est-ce que vous avez préparé la leçon sur support papier ?	oui, oui c'est un guide qu'on nous octroie.
I.2	Selon vous qu'est-ce qui a le plus marché au cours de cette leçon de grammaire ?	La participation des élèves et à la fin de la leçon j'ai constaté que la petite évaluation que j'ai fait il y a eu 37 (sur combien d'élèves) qui avaient la moyenne.
I.3	Et qu'est-ce qui a moins marché au cours de la leçon de grammaire ?	(Bon !) puisque les élèves ont un problème: le français. Pour trouvé les mots en français c'était difficile pour eux. C'est ça qui n'a pas marché;
II)	Gestion des tâches et temps pédagogiques	
II.1	Au cours de la séance avez-vous modifié la méthodologie officielle de travail ?	Non je n'ai pas modifié la méthodologie ... j'ai suivi la méthodologie
II.2	Sans objet	Sans objet
II.3	Vous arrive t-il souvent de modifier la méthodologie officielle en grammaire ou lors d'autres disciplines ?	Oui bien sûr. Souvent il m'arrive de modifier surtout quand je vois que après avoir fini ma leçon, ça n'a pas marché, je peux continuer en essayant de modifier carrément la méthodologie.
II.4	Et pour quelle autre raison vous pouvez modifier la méthodologie ?	C'est surtout quand les objectifs ne sont pas atteints.
II.5	Quelle est la durée totale de la présentation de votre leçon de grammaire?	C'était prévu pour trente minute, maintenant ... rire... c'est trente minute je crois.

Référence d'enregistrement : CD 3 et 4

II.6	A quelle séquence de la leçon vous pensez avoir mis beaucoup plus de temps ?	C'est la révision.
II.7	Et pourquoi vous avez mis plus de temps lors de la révision ?	J'ai vu que les enfants avaient quelques lacunes.
II.8	Vous arrive t-il de dépasser le temps officiel d'une séance de plusieurs minutes ?	De 15 minutes comme ça, il m'arrive de dépasser 10-15 minutes.
II.9	Qu'est-ce qui explique ce débordement de temps selon vous ?	Souvent je veux faire participer plus d'élèves. je vois que j'ajoute souvent 5-10 minutes pour que d'autres élèves puissent participer.
III)	Equité pédagogique	
III.1	Lors de cette séance est-ce que tous vos élèves forts ont pris part... ont pris la parole lors de la séance ?	Il y a eu des forts, il y a eu des faibles aussi qui ont participé mais ce n'est pas tous les élèves forts qui ont participé.
III.2	Mais pourquoi vous n'avez pas interrogé tous les élèves qui sont forts ?	C'est pour permettre aux faibles aussi de participer ... puisqu'on ne peut pas interroger tout le monde pendant la séance donc quelques fort, quelques faibles.
III.3	Quelles difficultés vous avez à faire participer le maximum d'élèves à cette séance ? Ou à d'autres séances ?	Il y a des séances où vraiment les élèves ne participent pas. Ils trouvent peut-être la leçon difficile ou bien la question, ils n'arrivent pas à répondre donc chacun préfère baisser le bras et puis attendre.
	mais lors de quelle discipline comme ça ou bien c'est selon les heures de la journée ?	Non, c'est selon surtout les disciplines souvent mathématiques, il y a des leçons, il faut aller jusqu'à faire des exercices pour que les élèves participent après, sinon pendant la séance comme ça, souvent c'est difficile.
IV)	Interactions	
IV.1	A quel moment de la leçon de grammaire vous trouvez qu'il est plus important que les élèves prennent la parole ?	Pendant les exercices
IV.2	Mais pour quelle raison ?	Pour pouvoir contrôler leurs acquisitions; voir s'ils ont compris la leçon ou pas.
IV.3	Maintenant au cours de cette leçon de grammaire, qui a le plus pris la parole entre vous et vos élèves	C'est moitié, moitié
	Et pourquoi avoir partagé le temps comme ça ?	C'est parce que, normalement en grammaire, les élèves doivent plus participer. S'ils arrivent à tirer la règle, donner leurs propres phrases, en ce moment toi tu n'écoutes que les élèves mais ici, le français c'est difficile pour eux de s'exprimer

Référence d'enregistrement : CD 3 et 4

		en français donc il faut donner des exemples et eux à travers tes exemples ils vont donner leurs exemples, c'est comme ça.
IV.4	Est-ce qu'il en est ainsi pour les autres séances, est-ce que c'est toujours moitié, moitié, la prise de parole ?	Oui souvent, la plupart.
IV.5	Comment vous obtenez l'engagement de tous vos élèves tout au long d'une leçon ? Comment vous arrivez à les motiver ?	Ça dépend de la leçon, ça dépend aussi de la motivation. Souvent je les encourage, il faut participer même si tu donne une mauvaise réponse c'est pas grave, c'est à travers ça que tu vas comprendre, donc c'est ça.
	Donc la motivation ?	Oui, surtout la motivation verbale.
IV.6	Comment vous obtenez la discipline et l'attention de tous vos élèves lors des séances ?	La discipline et l'attention... bien, je me dis que quand la leçon intéresse l'enfant, à partir de la motivation même l'enfant sais qu'il faut rester attentif pour pouvoir comprendre cette leçon.
IV.7	Quelle réaction vous avez quand un élève répond à une question que vous posez ?	Satisfaite quand la réponse est bonne. quand ça ne va pas je corrige immédiatement.
IV.8	Et si un élève ne trouve pas la réponse à une question que vous avez posée qu'est-ce que vous faites ?	Je le corrige, je réponds à sa place. Ou bien je demande à un élève qui connaît la réponse, de répondre pour lui.
IV.9	Et si un élève répond juste à une question que vous avez posée comment vous procédez ?	J'apprécie positivement «c'est bien, c'est très bien».
IV.10	Pensez vous que vos élèves ont participé à la découverte ou à la construction du fait grammatical ce matin ?	Oui, oui ils ont participé.
IV.11	Qu'est-ce qui montre qu'ils ont participé ?	Pendant la leçon, le mot féminin, il y a quelqu'un qui a déjà remarqué qu'on constate que y a "e" qui est venu s'ajouter. Déjà c'est fait.
IV.12	Vos élèves lèvent t-ils toujours le doigt pour participer à la formulation d'une règle ?	Souvent; y a des règles aussi ils n'arrivent pas à formuler.
IV.13	Les interrogez-vous sans qu'ils ne lèvent la main aussi ?	Oui.
	Le plus souvent ou bien... ?	En tout cas lors d'une leçon, j'interroge un élève qui n'a pas levé le doigt pour l'amener à participer.

Signoghin/Bassinko A/Traoré Rasmata/Femme/Enreg 1/Effectif_fort		
Référence d'enregistrement : CD 3 et 4		
IV.14	Au cours de cette séance avez-vous expliqué aux élèves l'importance de la nouvelle notion à découvrir ?	Non, je ne leur ai pas expliqué l'importance.
	Et pourquoi ?	Généralement je le fais en calcul et en science.
IV.15	Sans objet	Sans objet
IV.16	Est-ce que vous avez fait un récapitulatif ou un résumé de toute la démarche suivie jusqu'à la formulation du fait grammatical ?	Oui, oui.
	Vous l'avez fait ?	La méthodologie ou bien, je ne comprends pas ?
	avez-vous fait un récapitulatif de toute la démarche ?	oui ça été fait (confusion avec la récapitulation qu'on fait en science ?)
	Merci beaucoup madame Traoré !	Pas de quoi !
	Et merci pour votre participation.	Merci !
Durée totale de l'administration du questionnaire : 12 minutes		

Référence d'enregistrement : CD 3 et 4

Références	Questions de l'enquêtrice	Réponses de l'enseignant
I)	Généralités	
I.1	Ce que je veux savoir monsieur, est-ce que vous avez préparé cette leçon de grammaire là sur support papier ?	oui
	vous l'avez fait ? Mais ça répond à quelle consigne ou bien c'est ...	La méthodologie vous voulez parler ?
	Oui	La méthodologie que les enseignants ... à l'école, par matière, chaque matière a sa méthodologie, il y a des points mais maintenant avec peut-être la pratique et les autres, les autres... les formations continues et puis... puisse que par exemple quand je prends en, en... en arithmétique ça c'est le système de truc... japonais là, AECI/PDS Justement c'est ça que j'ai utilisé. Avec ça, avec les conventions, tu prends pour cette leçon tu vois que la méthodologie selon telle approche est appropriée, selon l'autre c'est aussi approprié.
I.2	Et selon vous qu'est-ce qui a le plus marché au cours de cette leçon de grammaire ?	La leçon de grammaire là ?
	Voilà	Ce qui a le plus marché, moi je pense que c'est l'identification...
	L'identification...	Oui, oui, l'identification, la nature du mot... comment on appelle ? Le pronom relatif quoi.
	Vous pensez qu'ils ont mieux assimilé cette partie D'accord.	Oui.
I.3	Selon vous toujours qu'est-ce qui n'a pas marché ? Qu'est ce que vous avez essayé de faire comprendre et que les élèves n'ont pas rapidement ou bien facilement compris ?	Le genre, le nombre.
	Le ?	Le genre, le nombre.
	Le genre et le nombre ?	Oui, du pronom relatif. Et la notion de variabilité et d'invariabilité

Référence d'enregistrement : CD 3 et 4

II		Gestion des tâches et temps pédagogiques
II.1	Maintenant au cours de cette même séance là est-ce que vous avez eu à modifier la méthodologie officielle qu'on donne pour l'enseignement par exemple ?	Oui, très souvent.
II.2	Eh... Est-ce que vous pouvez m'avancer quelques raisons qui font que vous avez été obligés de modifier cette méthodologie qu'on vous a donné ?	Oui c'est parce qu'elle n'est pas, elle n'est pas s... bon ce n'est pas une panacée si je veux dire. Parfois tu vois que en, on dit par exemple de ne pas dépasser une question pour la révision, une ou deux questions pour la révision, ça ne suffit pas pour savoir que les enfants ont compris la leçon passée. Et souvent les méthodologie (le rôle de la révision dans une perspective cognitiviste d'une activité d'enseignement apprentissage) ne consignent pas l'enseignement occasionnel des autres, des autres genre... s'arrêter momentanément pour vocabulaire ou pour conjugaison, c'est pas prévue donc, voilà un exemple.
II.3	Mais hors mis la grammaire, dans les autres matières, il vous arrive aussi de modifier la méthodologie ?	oui, toutes d'ailleurs. Je pense que actuellement ce que moi j'ai appris à l'ENEP, tout est dépassé.
II.4	Donc vous avez dit que vous modifiez la méthodologie pour... réadapter	Voilà !!
	D'accord	
II.5	Maintenant concernant la durée totale de la présentation de votre leçon de grammaire, je peux savoir à peu près combien de temps selon vous vous, avez mis pour la présentation ?	bon, je n'ai pas fait très attention mais on est rentré à 11 heures, 11 heures et quelques. Je sais que c'est une leçon de trente minutes quand j'arrêtais il était quarante, le temps de laisser...
	Environ quarante minutes?	Voilà, environ 40 minutes comme ça.
II.6	Mais vous pensez que c'est lors de quelles séance, lors de la leçon de grammaire que vous avez mis plus le temps pour faire assimiler les...le cours ?	Oui! C'est lors de la leçon parce que même j'ai préparé le tableau même hein, si je devais tracer ça pendant la séance ...
	Ma question c'est ... lors de... en fait au, pendant la séance là...	Hen...A quelle étape ?

Référence d'enregistrement : CD 3 et 4

	A quelle étape vous avez mis plus de temps ?	je pense que c'est au niveau, au niveau de, la recherche comme on parle de... faire trouver l'enfant voilà au lieu de donner, livré comme ça. Je les canalise par des questions en m'approchant pour que quelqu'un puisse trouver. Si non c'est une nouvelle notion, j'ai pas trop tenu, c'est comment on appelle ? la méthode active, voilà. C'est plus les questions, les découvertes là qui m'ont fait perdre le temps.
II.7	Donc c'est pas sciemment fait que vous avez mis plus de temps lors de cette partie, c'est parce que les élèves ne l'assimilaient pas que vous avez mis plus de temps, ou bien c'est une méthode aussi que vous avez mis en place ...	Voilà, je ne cours pas après le temps.
	D'accord	Je ne cours pas après le temps sinon d'autres maîtres allaient tout écrire et puis cacher. Ils n'allaient pas demander à ce que, qui à déjà entendu parler, ça au féminin au pluriel c'est quoi ? Non !
II.8	Donc à cause de la nouvelle manière que vous avez utilisée pour mieux faire assimiler vos leçons mais il vous arrive à presque toutes les leçons ou à un truc comme ça de déborder du temps officiel qu'on, de quelques minutes ?	J'arrive, j'arrive... Mais certaines leçons ça se rattrape. Certaines leçons, ou qui ne sont pas fondamentales puisqu'il y a des disciplines fondamentales et les disciplines sec..., (bon !) c'est pas secondaire ! Les disciplines d'éveil et les disciplines élémentaires là. Français calcul, ça c'est la base donc pour les autres disciplines. Je prends plus de temps là bas. Par exemple en sciences ça fait une heure là, j'en gagne du temps là-bas.
II.9	Donc si j'ai bien compris vous débordez souvent du temps officiel c'est pour vous assuré que au moins ce que vous avez, vous voulez faire comprendre est bien compris	Oui... est bien compris.
	D'accord et vous gagnez du temps en utilisant aussi des disciplines qui sont plus assimilables aux élèves et vous récupérez le temps dans ces disciplines pour combler.	Oui.
III	Equité pédagogique	
III.1	Maintenant est-ce que tous vos élèves qui ont un niveau élevé, un niveau fort ont pris part à cette séance de grammaire ?	Pas de réponse

Référence d'enregistrement : CD 3 et 4

	Est-ce que vous avez pu remarquer ça, Que ceux qui ont un niveau élevé, ils levaient la main, ils étaient un peu animés quoi ?	Oui, oui mais vu le nombre on ne peut pas les interroger tous.
	Donc ils n'ont pas tous été interrogés ?	Non, non ce n'est pas possible (rire).
III.2	Pourquoi n'avez-vous pas interrogé tous les élèves forts	Voir réponse de III.1 « ... vu le nombre on ne peut pas les interroger tous »
III.3	Maintenant quels sont... quelles difficultés vous avez à faire participer le maximum d'élèves au cours d'une séance comme ça ? La difficulté réside où ? Est-ce que c'est dans ...	L'effectif.
	Ils sont nombreux donc au cours d'une séance ...	Au cours d'une séance c'est difficile de faire participer tout le monde. Ce sont ceux qui insistent qui finalement ... 9 :43
IV)	Interactions	
IV.1	(Bon !) Moi je ne suis pas du milieu, je voudrais savoir, lors d'une leçon de grammaire là c'est à quel moment vous jugé important de donner la parole aux élèves ? Vous donnez plus la parole quoi, aux élèves ?	Normalement c'est à tous les niveaux ; parce que quel que soit ce qu'il y a , on leur demande, si ils n'arrivent pas , maintenant tu donnes la notion.
IV.2	Quelles en sont les raisons ?	Parce que on peut avoir des redoublants ou certains qui ont de l'encadrement à la maison ou bien es élèves qui sont cultivés comme ça, qui ont, donc il faut leur laisser ce plaisir là.
IV.3	Au cours de cette séance comment vous pouvez juger la prise de parole par rapport aux élèves. Est-ce que vous avez plus monopolisé la parole ou bien les élèves ont plus parlé selon vous ? Qui a le plus pris la parole entre vous et les élèves ?	J'aurais préféré un œil externe par exemple vous.
	Mais comme d'habitude on n'est pas en classe, on veut savoir quoi ! Peut-être que notre présence aussi les a amené à être plus dégourdis ou à être carrément mous, c'est ce qu'on voudrait savoir, lors de cette séance comment ça été? Est-ce que c'est comme d'habitude, qui a pris plus la parole que l'autre ? entre vous et les élèves ?	Non, non les élèves ont parlé comme d'habitude; c'est souvent quand ils sont bloqués; mais même quand ils sont bloqués vous voyez que je les amène à dire n'importe quoi, chacun force pour dire quelque chose. Ils n'ont jamais entendu la notion mais comme j'ai l'habitude de vouloir qu'on dise ce qu'on sait d'abord de ce qu'il va arriver.

Référence d'enregistrement : CD 3 et 4

	Donc si je comprends bien c'était partagé	Voilà, je pense que j'ai équilibré mais ça c'est ce que je pense.
IV.4	Mais ça se passe comme ça lors de toutes les séances ou bien il y a des séances ou les élèves sont plus aptes à prendre la parole que vous, ou bien... Est-ce qu'il y a des cours comme ça où des leçons où, des matières je veux dire.	Il y a des matières où ils sont moins bavards oui. Parce quand il s'agit d'une narration, la narration des faits historiques, ils n'en savent pas grand-chose. Là tu les apporte voilà. Ils sont plus attentifs pour écouter ... Par exemple.
IV.5	Mais par exemple pour une leçon de trente minutes, voire une heure comment vous arrivez à les captiver pour qu'ils suivent la? Ils restent engagés avec vous jusqu'au bout de la leçon ? Comment vous arriver à les canaliser ?	Bon, au début la motivation, il faut les motiver, leur faire comprendre l'intérêt de ce qui va se passer l'importance et là, ce que j'ai essayé de faire c'est de, d'accompagner leur pensées depuis les adjectifs qu'on a finis et on a fait une évaluation et il y en a qui se sont rendu compte qu'ils ne savent pas et j'avais dit que tant que vous n'allez pas savoir, connaître ce qui est passé vous allez rester médiocre parce que oui, ça ne fera que s'ajouter. La charge va s'ajouter donc voilà, ici en même temps la motivation s'était comment parler du bon français comme on aime le dire: ne pas répéter les mêmes noms les mêmes mots voilà; comment? Il y a des petits mots qui nous servent voilà, donc celui qui veut découvrir ces petits mots là il va, sera attentif. Et comme d'emblée on peu dire que tout le monde veux parler du bon français voilà...
IV.6	Et la discipline. Vous avez 79 élèves, comment vous arrivez à les faire, à les discipliner ? C'est quoi vos méthodes ?	C'est organiser d'abord le travail. Ne pas laisser un temps où il n'y a rien, même pendant que tu écris, tu veux qu'il y ait moins ....il faut qu'il y ait quelque chose à faire ? ... Dire de faire quelque chose sinon même ça, ça limite.
IV.7	Maintenant, quand vous posez une question et qu'un élève répond comment, c'est comment la suite ? Votre réaction ? Quand c'est bien, quand c'est pas bien est-ce que vous le faites savoir ou vous... comment vous ...réagissez	Oui, oui je dis c'est très bien, c'est très bien, j'ai une classe de comédiens donc... Je dis quand c'est pas bien , j'ai une classe de comédiens, maintenant là j'essaye de choisir des termes sinon quand je , si c'est pour dire que c'est pas bien là bon, ça fait perdre le temps, ils vont rire pendant un bons bout de temps donc j'essaie d'être un peu moins piquant quand il s'agit de dire que c'est pas bien. Je ne dis pas que ce n'est pas bien je dis « qui a autre chose à dire » ? Ils savent déjà que ce que l'autre a dit n'est pas bon.
IV.8	Si aucun élève ne trouve la réponse à une question que vous posez, que faites-vous	Question non posée

Référence d'enregistrement : CD 3 et 4

IV.9	Si un élève répond juste à une question que vous avez posée comment procédez-vous	Oui, oui je dis c'est très bien, c'est très bien, j'ai une classe de comédiens donc...
IV.10	Au cours de cette leçon quelle appréciation vous pouvez faire du niveau des élèves ? Est-ce qu'ils ont participé à la découverte grammaticale ?	oui
IV.11	Mais qu'est-ce qui vous fait dire qu'ils ont participé ?	En premier, "le pronom relatif" ce n'est pas moi qui l'ai donné. C'est l'explication qui les amené à donner le premier. Maintenant ce qu'il n'ont pas pu découvrir, c'est l'antécédent, le terme antécédent. Ça j'ai traîné un peu mais ils n'ont pas pu découvrir ça eux-mêmes. Ils ont su que c'est le nom qu'il remplace mais le terme là même... bon, ils n'avaient jamais entendu ça.
IV.12	Vos élèves lèvent-ils toujours le doigt pour participer à la formulation d'une règle?	oui
IV.13	Les interrogez-vous sans qu'ils ne lèvent le doigt ?	Non pas forcément ceux qui lèvent la main. J'interroge d'abord, puisqu'il y a des moments je veux mettre à l'épreuve un moyen, je veux mettre à l'épreuve un faible ça dépend du moment et maintenant quand je commence à perdre le temps c'est là je vais directement à ceux qui sont plus illuminés pour avoir du temps, pour gagner du temps.
IV.14	J'ai constaté qu'au début de la leçon vous avez commencé par expliquer aux élèves l'importance de la notion du pronom relatif je pense.	Oui
IV.15	Voilà, Maintenant est-ce que vous faite pareil à toutes les leçons,	Oui, presque. A un certain moment je pense que c'est la meilleure manière de motiver. Si l'importance, si les élèves arrivent à comprendre que c'est important, dans l'importance y a quelque chose de motivant.
IV.16	Au début j'ai eu l'impression que vous avez fait un récapitulatif est-ce que vous pouvez m'en parler ?	C'est une révision de la leçon passée. Si le pourcentage là n'était pas bon, c'est pas la peine de voir la nouvelle leçon. C'est mieux de reprendre.
	Avant de faire une leçon, vous faite la révision le récapitulatif de la leçon passée et vous poursuivez.	Oui. (confusion avec la révision)

Référence d'enregistrement : CD 3 et 4

Hors question	Donc monsieur Malaga, Merci beaucoup c'est l'ensemble des questions qu'on avait à vous poser. On espère vraiment compter sur vous pour la suite du travail, merci, merci.	Non, non, je vous en pris.
----------------------	---	----------------------------

Durée totale de l'entrevue : 21 minutes

Saaba/Saaba B/Méda Solange/Enseignant/Femme/enreg 4 mme Sol/Effectif_fort		
Référence d'enregistrement : CD 3 et 4		
Référence-questions	Questions de l'enquêtrice	Réponses de l'enseignant
I)	Généralités	
Hors question	Bonsoir madame Méda	Bonsoir
I.1	J'aimerais savoir si vous avez préparé cette leçon sur support papier?	Oui.
	ça répond à quel besoin ?	On suit la répartition mensuelle, c'est un programme.
I.2	Selon vous au cours de cette leçon qu'est-ce qui a le plus marché ?	Les élèves ont participé. À la fin de la leçon ils ont eu 90 sur 91 je me dis que la leçon a passé.
I.3	Qu'est ce qui a le moins marché selon vous ?	Il y a des élèves qui ne suivent pas et il y a l'indiscipline.
II)	Gestion des tâches et temps pédagogiques	
II.1	Est-ce qu'au cours de cette séance de grammaire vous avez modifié la méthodologie officielle d'enseignement de la grammaire	Non ça n'a pas été modifié
II.2	Sans objet	Sans objet
II.3	Est-ce qu'il vous arrive souvent de modifier cette méthodologie officielle ?	oui, oui pour moi l'essentiel c'est de faire comprendre les élèves. si je peux passer par autres moyens pour qu'ils comprennent c'est toujours...
II.4	?????	?????????????
II.5	Selon vous cette leçon a duré à peu près combien de minutes ?	La séance normale c'est 30 minutes mais je me dis on a un peu débordé, on a mis plus de temps
II.6	A quelle séquence de la leçon vous pensez avoir mis beaucoup plus de temps ?	C'est lors de l'observation dirigée, pour faire découvrir la notion même, la notion du jour... c'était à eux de découvrir la notion. Donc j'ai posé trop de questions plus que d'habitude.
II.7	Mais pourquoi mettre plus de temps au niveau de la découverte?	Parce que si c'est eux-mêmes qui découvrent ça reste.
II.8	Est-ce qu'il vous arrive souvent de dépasser le temps officiel par leçon ?	non, et puis je me dis la leçon est une peut difficile, on cherche à mettre plus de temps pour leur permettre de découvrir eux-mêmes.
II.9	Donc c'est dû à la leçon même ?	oui, oui.
III)	Equité pédagogique	
III.1	Est-ce que vous avez remarqué qu'au cours de la leçon, vos élèves qui ont un niveau fort on	Oui c'est sont les mêmes qui répondent à chaque fois mais j'essaie les autres, inciter les autres à participer aussi.

Référence d'enregistrement : CD 3 et 4		
	prit part à... ont participé à la leçon ?	
	Est-ce que vous les avez tous interrogés, ceux qui ont un niveau fort ?	Non.
III.2	Et pourquoi, puisqu'ils sont forts ?	Mais il faut permettre aux autres de participer aussi.
III.3	Avec le nombre que vous avez, 91 élèves, quelles difficultés vous avez à faire participer le maximum d'élèves ?	Ils ne suivent pas, ils sont nombreux, je ne peux pas à chaque fois... y a des moments je suspens je demande le silence, ce n'est pas facile.
IV)	Interactions	
IV.1	A quel moment de la leçon de grammaire vous trouvez qu'il est plus important de laisser la parole aux élèves... s'exprimer plus	C'est au moment de l'observation dirigée, pour leur faire voir la notion même, c'est en ce moment qu'il faut leur donner la parole;
IV.2	Pourquoi à ce moment ?	parce que s'ils décrivent eux-mêmes ça reste. Mais si c'est la maîtresse qui leur donne la règle du jour ils ne retiennent pas, ils oublient après.
IV.3	Si l'on veut faire une comparaison de prise de parole entre vous et les élèves, selon vous au cours de cette séance qui a le plus parlé ?	Je me dis qu'ils ont le plus parlé, ils ont participé.
IV.4	Lors des autres séances c'est eux qui parlent plus ?	oui
	Et ça répond d à quoi ? C'est vous qui leur permettez ça ou bien...	oui, je leur permets; puisque je connais à peu près leur niveau;
IV.5	Comment vous obtenez l'engagement de tous les élèves au cours de la leçon ? Comment vous arrivez ...	Pendant la leçon il y a un chef. Je désigne un élève qui recense les bavards et après il y a une punition. Soit ils copient "je resterai sage en classe", 100 fois pour le lendemain matin, c'est comme ça.
IV.6	Comment vous obtenez la discipline et l'attention	je leur rappelle à l'ordre et puis avant, à la reprise je leur ai parlé comme de grandes personnes. Maintenant on ne doit plus punir c'est à la fin qu'on va voir. Ceux qui vont suivre vont passer, ceux qui ne vont pas suivre resteront au cm1. si non c'est compliqué.
IV.7	Quelle est votre réaction quand un élève répond à une question que vous posez ?	Quand c'est bien répondu je dis d'applaudir pour l'élève, quand ce n'est pas comme ça je ne dis pas "c'est pas bon", je dis "qui a autre chose à dire "? Si non si tu dis « ce n'est as bien », il sera frustré; c'est dire qu'à la

Référence d'enregistrement : CD 3 et 4

		prochaine séance il peut ne pas lever le doigt. il peut avoir honte aussi de ses camarades.
IV.8	Quand vous posez la question et aucun élève ne trouve la réponse, qu'est-ce que vous faites ?	Je reconsidère la question, peut-être ils n'ont pas compris la question, je pose ça d'une autre manière pour leur permettre de mieux comprendre
IV.9	Voir IV.7	Voir IV.7 Il y a des moments je donne un petit cadeau, soit un bâton de craie.
IV.10	Est-ce que vous pensez que lors de cette leçon les élèves ont vraiment participé à la découverte du fait grammatical ?	oui ils ont participé.
IV.11	Qu'est-ce qui vous fait dire qu'ils ont participé ?	C'est eux-mêmes, qui ont défini, trouvé ce que c'est que le pronom relatif, il y en a qui étaient en avance même. Quand j'ai posé la question pour découvrir, il dit que c'est le pronom relatif alors que c'est pas ce que je voulais d'abord.
IV.12	Est-ce que vos élèves lèvent toujours le doigt pour participer à la formulation d'une règle de grammaire ?	C'est pas en grammaire seulement, dans toutes les disciplines.
IV.13	Souvent est-ce que il y a d'autres qui ne lèvent pas la main et que vous interrogez ?	Je les amène à lever la main.
IV.14	Est-ce que au cours de cette leçon vous avez expliqué aux élèves l'importance de la nouvelle leçon à découvrir ?	oui, je leur ai dit, j'ai justifié pourquoi il faut qu'ils suivent. Je dis à la fin, tout le monde doit être capable de trouvé l'exercice qui sera traité à la fin.
IV.15	Mais c'est pareil à toutes les leçons ?	oui, il faut les motiver avant la séance.
IV.16	avez-vous fait un récapitulatif ou un résumé de toute la méthodologie ?	Oui.
Hors question	Merci beaucoup madame, nous sommes venus vous déranger!	c'est avec plaisir !
	Durée totale de l'entrevue :	
	Pour chaque classe relever le titre de la leçon. Adjectif possessif, pronom relatif, complément circonstanciel	

Boulmiougou/Sogpelcé/Toé_Folané Vitaline/Enreg 4/Effects_forts		
Référence d'enregistrement : CD 3 et 4		
Référenc e- questions	Questions de l'enquêtrice	Réponses de l'enseignant
I) Généralités		
I.1	On a vu que vous avez préparé le cours sur support papier à quoi répond ce besoin de préparer sur support papier ?	Support papier cet-à dire ?
	Pourquoi préparer dans un cahier ?	On a préparé ça, ça fait partie de l'outil de travail. Le cahier de préparation c'est important. On ne peut pas passer un message sans écrire sur un cahier support qui est notre cahier de préparation.
I.2	Au cours de la leçon sur le pronom démonstratif qu'est-ce qui a le plus marché ?	Ce qui a le plus marché chez les élèves et qui m'a plus c'est la participation active des élèves .les élèves ont participé je peux dire que ça c'est déjà bon.
I.3	Mais c'est où, ça n'a pas le plus donné, ça n'a pas marché ?	mon objectif c'était d'amener tout le monde à comprendre mais dans une leçon il y a toujours de ces élèves qui sont toujours là, même si tu expliques du matin au soir ils ne vont pas comprendre. Pour ces élèves on peut les prendre à part ou bien revenir encore sur la leçon. la grande majorité avait trouvé donc l'objectif est atteint.
II) Gestion des tâches et temps pédagogiques		
II.1	Mais concernant la leçon d'aujourd'hui, est-ce que la méthodologie a été modifiée ?	Non, je n'ai rien modifié.
II.2	Sans objet	Sans objet
II.3	Au cours d'une leçon est-ce qu'il vous arrive de modifier la méthodologie officielle de la grammaire ?	Oui
II.4	Quelles sont les raisons de cette modification ?	Ça dépend du niveau de la classe. Si par exemple on a une classe d'un très bon niveau, au lieu de passer par toutes les étapes, on peut modifier quelques... sauter 2 étapes comme ça, aller directement à l'essentiel, donner des exercices d'application. maintenant si la classe a un mauvais niveau, pour une même leçon on peut faire ça en deux phases
II.5	Vous pensez avoir fait combien de temps environ ?	J'ai fait 35 mn.

Boulmiougou/Sogpelcé/Toé_Folané Vitaline/Enreg 4/Effects_forts		
Référence d'enregistrement : CD 3 et 4		
II.6	C'est à quelle séquence vous pensez avoir mis plus de temps ?	C'est au niveau du résumé.
II.7	pourquoi avoir mis plus de temps au niveau de cette séquence ?	Au moment de l'exercice d'application j'étais à 29 mn. Le résumé, vous l'avez constaté, le résumé était long. Il fallait citer les différents pronoms, c'était un peu long donc c'est ça qui a pris les 5 minutes ajouter.
II.8	Vous arrive-t-il de dépasser le temps officiel d'une séance de plusieurs minutes	oui
II.9	Est-ce une habitude de dépasser ce temps ou bien c'est dû à notre présence ... ?	C'est dû à la longueur de la leçon, c'est tout.
III) Equité pédagogique		
III.1	Est-ce que tous vos élèves qui ont la moyenne, qui ont un niveau fort ont pris part à la parole aujourd'hui durant la leçon de grammaire ?	Vous savez que ma classe a un effectif de 87, 81 sont présents. Pour une leçon de 30 mn, arriver individuellement à toucher tout le monde, à prendre la parole, c'est un peu compliqué. Si c'était une classe de 50 ou de 25 ça, c'était possible. Mais les doigts qui étaient en l'air, je ne suis pas arrivé à donner la parole à tout le monde. Je sentais que chacun avait l'envie de répondre.
III.2	Pourquoi vous n'interrogé pas d'office ceux qui ont un niveau élevé ? Pourquoi vous chercher à interroger tout le monde et non interroger ceux qui ont un niveau élevé ? Comme on n'est pas de l'enseignement, pour moi c'est mieux d'interroger ceux qui ont un niveau fort, ils vont tirer ceux qui... Je ne sais pas quoi ?	... rire... Ceux qui ont un niveau fort, même si on ne les interroge pas de prime à bord eux ils connaissent déjà. Il faut amener les moyens et les faibles à être au même niveau qu'eux. Maintenant si eux ils ne donnent pas, on peut donner la parole aux forts qui peuvent compléter. dans l'enseignement il faut amener tout le monde, surtout mettre l'accent sur les faibles
III.3	Quelles difficultés vous rencontrées à faire participer le maximum d'élèves lors d'une séance, puisqu'ils sont jusqu'à 80 et plus ?	Pour faire participer le plus, on rencontre beaucoup de difficultés. Par exemple il y a certains ils sont assis, d'abord l'espace, vous avez vu qu'on a fait les table-bancs comme ça... voilà ils sont assis 4, 4; 5, 5. Pour passer même, par exemple tu as envie qu'un élève vienne répondre au tableau pour pouvoir passer ils mettent plus de temps. Il n'y a pas de place ils sont trop nombreux. Et dans ce nombre il y a l'indiscipline. Puisque le passage n'est pas facile, le maître ou la maîtresse est obligé de rester devant. Le plus souvent on n'atteint pas. il peut arriver qu'il y ait des gens lors de la leçon qui ne suivent pas mais tu ne peux pas te rendre compte vu le nombre. il

Boulmiougou/Sogpelcé/Toé_Folané Vitaline/Enreg 4/Effects_forts		
Référence d'enregistrement : CD 3 et 4		
		y en a qui se cachent derrière les autres. Il y a du tout dedans.
IV) Interactions		
IV.1	A quel moment de la leçon de grammaire vous avez jugé qu'il est plus important pour vous de donner la parole aux élèves ?	Dans l'enseignement nous sommes sur les méthodes actives, en fait le maître n'est qu'un guide. C'est les élèves qui font la leçon. Si vous avez constaté, moi j'ai amené les élèves petit à petit à découvrir la règle, c'est eux qui ont formulé, c'est eux qui ont tous fait. Moi je suis là pour guider, pour orienter, je ne dois pas monopoliser la parole. c'est eux qui doivent faire.
IV.3	Vous pensez que entre vous et les élèves qui a le plus pris la parole ?	A ce niveau il y a une explication où il faut détailler un peu pour que les élèves comprennent. Si non normalement, je crois que ce sont les élèves qui ont fait la leçon.
IV.4	Au cours des autres séances est-ce que c'est les élèves qui arrivent à s'exprimer...	Au cours des autres... je peux dire que à cause de votre présence ils sont restés un peu timides, si non le plus souvent ils participent et nous on est là seulement pour guider.
IV.5	Comment vous arrivez à obtenir leur engagement ?	C'est la détermination de la maîtresse. Il faut passer par tous les moyens, parlez fort surtout. Si la maîtresse ne parle pas fort, ça ça joue beaucoup, vu le nombre, il y a d'autres qui sont là assis, ils n'entendent pas donc ça, ça ... et puis s'intéresser à tout le monde. Il ne faut pas que lui là il sente que comme moi je ne connais rien, la maîtresse ne va pas m'interroger (l'équité pédagogique est un moyen contre l'indiscipline) ... il faut aller vers le dernier même de la classe, l'interroger, l'amener à participer, pas créer des différences. En ce moment il y a des enfants, ils ne connaissent rien mais ils veulent... ils disent chaque fois... c'est faut mais ils ont le courage de lever le doigt.
IV.6	La discipline et l'attention c'est toujours en parlant fort que vous l'obtenez ?	Oui, c'est en parlant fort. Comme les châtiments corporels sont interdits, on ne peut pas passer par la chicotte pour faire venir le silence; Je suis très très rigoureuse. Quand je rentre comme ça j'ai l'œil partout. Celui qui ne suit pas, rapidement je suis là-bas, je demande qu'est-ce qui ne va pas ? toujours je veux que les élèves soient attentifs avant de commencer. Même pour corriger un devoir, tout le monde cesse d'écrire. Je sais que tout le monde a le regard vers moi, je sais que tout le monde suit avant de commencer. Ou alors (bon !), y a certaines manières... soit je mets les

Boulmiougou/Sogpelcé/Toé_Folané Vitaline/Enreg 4/Effects_forts		
Référence d'enregistrement : CD 3 et 4		
		mains sur les têtes, pour capter encore leur attention, soit je fais croiser les bras. Il y a beaucoup d'astuces que je passe pour attirer... comme ils sont nombreux.
IV.7	Quelle réaction vous avez quand un élève répond à une question ? Que ça soit juste ou pas.	Quand c'est juste j'apprécie positivement. Je dis c'est très bien, j'encourage, faites un ban pour lui... Maintenant quand c'est pas juste j'essaie d'attirer son attention ou bien je reprends peut-être qu'il n'a pas compris ... l'explication spécialement pour cet enfant.
IV.8	Si aucun n'élève ne trouve la réponse?	Si aucun n'élève ne trouve la réponse, la faute incombe au maître c'est qu'il n'a pas pu passer le message et cette leçon il faut nécessairement la reprendre.
IV.9	Et quand il s'agit tout juste d'une question et que personne n'a trouvé, vous reprenez toute la leçon ?	Non, on reformule la question. Peut-être ils n'ont pas compris la manière de poser la question. On passe par d'autres méthodes on reformule la question terre à terre, prendre des exemples, au besoin même expliquer dans le langage maternel de l'enfant. Dans la langue maternelle de l'enfant pour mieux expliquer.
IV.10	Pensez vous que les élèves ont participé eux-mêmes à la construction du fait grammatical ?	Pour moi c'est eux qui ont construit le fait grammatical.
IV.11	Qu'est ce qui illustre ?	Quand j'ai posé la question c'est eux qui ont fait la règle. Mais au paravent j'ai expliqué "tout pronom remplace un nom".
IV.12	Est-ce qu'ils lèvent toujours le doigt pour participer à la formulation d'une règle ?	Ça dépend de la leçon. Si la leçon est un peu compliquée ou la manière de faire de la maîtresse, s'ils n'ont pas très bien compris, l'élève ne peut pas lever le doigt s'il n'a pas compris une question; quand tu poses une question et tu sens qu'il n'y a pas de participation, il faut retourner voir qu'est-ce que tu as dit au paravent et reformuler encore , ou reprendre les explications pour qu'ils puissent participer.
IV.13	Vous les interrogez sans qu'ils ne lèvent le doigt ?	Parfois quand c'est un exercice je n'interroge pas ceux qui lèvent le doigt et le plus souvent je dis au suivant. Ainsi tout le monde passe.
IV.14	L'importance de la notion d'adjectif démonstratif est-ce que vous avez pu faire comprendre ça aux élèves ?	Non, c'était une leçon de 30mn, j'ai travaillé avec le temps surtout. Si j'allais m'étaler pour donner l'importance, de cette leçon, on a déjà vu les pronoms, donc par là j'ai dit quels sont les autres pronoms. Les élèves ont cité ça. J'ai dit (bon !), nous allons voir d'autres pronoms qui vont nous aider à mieux parler le français. c'est l'objectif général. A faire les accords, pour ne pas se répéter

Boulmiougou/Sogpelcé/Toé_Folané Vitaline/Enreg 4/Effects_forts		
Référence d'enregistrement : CD 3 et 4		
		dans une phrase. c'était surtout ça. Si j'allais plus donner, c'est une leçon de trente minutes, j'allais sortir hors du temps.
IV.15	Le faites-vous à toutes les leçons ? Pourquoi ?	Question non posée
IV.16	Est-ce qu'au début ou cours de la leçon, vous avez jugé nécessaire de faire un résumé ou une récapitulation sur la démarche jusqu'à la formulation de la règle de grammaire?	Un petit résumé avant tout cela, non si on s'entient à la méthodologie de la grammaire, c'est au niveau du résumé qu'on fait la récapitulation, la formulation de la règle.
	avez-vous autre chose à dire pour finir ?	Je vous remercie pour avoir choisi ma classe. Je ne sais pas ce questionnaire c'est pour quel but ?
	C'est pour un mémoire en science de l'éducation. Ça va servir à améliorer le système éducatif	

Référence d'enregistrement : CD 3 et 4

Références	Questions de l'enquêtrice	Réponses de l'enseignant
I) Généralités		
	Est-ce que vous avez préparé ...	
	Bonjour Madame Lingani	Bonjour.
I.1	Est-ce que vous avez préparé cette leçon sur support papier ?	Oui.
	Et pourquoi ?	Support...
	Y a des gens qui ont la capacité de retenir les leçons puisqu'ils ont tenu la classe, ils le font ils n'ont plus besoin de préparer. Y a la méthodologie qui demande de préparer y a d'autre qui le font avec des ordinateurs, on en voit de toutes les méthodes...	On nous demande de préparer, de faire une préparation journalière.
I.2	Indéterminée	Indéterminée
I.3	Selon vous au cours de cette nouvelle leçon de grammaire sur l'adjectif démonstratif, qu'est-ce qui a le plus marché ?	Ce qui a le plus marché, en tout cas ils ont participé, les élèves ont participé mais à ma grande surprise quand j'ai fait l'exercice d'application pour voir si l'objectif est atteint il y a eu peu qui ont eu ... bon, je ne suis pas satisfaite, mais je ne sais pas pourquoi. sinon si j'avais demandé à ce qu'ils soulignent les adjectifs démonstratifs, je me dis que le pourcentage allait dépasser ça. (consigne, niveau taxinomique). Mais là j'ai un peu modifié, puisque j'ai vu la leçon sur l'adjectif possessif avant hier et j'ai demandé de souligner, le pourcentage de réussite dépasse celui d'aujourd'hui. Donc j'ai un peu compliqué la tâche en leur disant de "remplacer les articles par des adjectifs démonstratifs". Il y en a qui ne connaissent pas le genre de certains mots c'est qui a un peu... mais je me dis qu'avec la multiplication des exercices ça va aller.
II) Gestion des tâches et temps pédagogiques		
II.1	Mais est-ce que au cours de cette séance vous avez eu à modifier la méthodologie officielle qu'on donne de...	Non, non.
II.2	Sans objet	Sans objet

Saaba/Tanghin A/Lingani Rosine/Enseig/Femme/Enreg 5/Effectifs_forts		
Référence d'enregistrement : CD 3 et 4		
II.3	Est-ce qu'il vous arrive pour d'autres leçons de grammaire, de modifier cette méthodologie-là ?	Non les méthodologies c'est la même chose, je suis ce qu'on demande.
II.4	Sans objet	Sans objet
II.5	Selon vous quelle a été la durée de cette leçon de grammaire, de cette présentation, l'ensemble...	Dans les normes la leçon devait durer 30mn, mais moi j'ai fait jusqu'à 50 mn, je me dis que j'ai un peu insisté, comme c'est une nouvelle leçon aussi, si vous avez remarqué entre temps, j'ai eu à aborder certaines leçons qui sont en rapport même avec la leçon du jour pour attirer leur attention. et puis la lenteur des élèves, sinon la leçon proprement dite même ça va. (cognitivism, application, poids sur le temps) (très important)
II.6	A quelle séquence de la leçon pensez-vous avoir mis plus de temps	surtout les exercices d'applications, c'est ça qui a un peu pris du temps
II.7	pourquoi vous avez mis plus de temps au niveau des exercices,	c'est compte tenu du niveau des élèves pour que ... par exemple en exercice de révision sur les adjectifs possessifs, pour que ceux qui n'avaient pas compris la leçon passée, qu'au cours de cette révision ils profitent. (l'importance de la révision n'est pas la consolidation d'une notion antérieurement étudiée mais pour des raisons d'efficacité les enseignants...)
II.8	Est-ce qu'il arrive de dépasser le temps officiel dans...	oui
II.9	Pourquoi ?	Ça dépend des leçons.
III)	Equité pédagogique	
III.1	Est-ce que tous vos élèves qui ont un niveau fort ont participé aujourd'hui à...	Oui ils ont participé.
	Vous les avez tous interrogés, ceux qui ont un niveau fort ?	Oui, ils ont été interrogés.
III.2	Sans objet	Sans objet
III.3	Quelles difficultés vous avez à faire participer le maximum d'élèves	Peut-être c'est le message, parce que les enfants, je ne sais pas si c'est le milieu, il y en a qui ne comprennent pas. Le français, ou bien il y en a qui ont peur de lever le doigt pour parler et que ça ne serait pas ça. C'est les difficultés là comme ça. Sinon...
IV)	Interactions	

Référence d'enregistrement : CD 3 et 4

IV.1	A quel moment de la leçon de grammaire vous avez trouvé qu'il était plus important que les élèves prennent la parole ?	La partie la plus importante est que les enfants sachent, me disent ce que c'est qu'un adjectif démonstratif, la règle. C'est cette partie qui était la plus importante, qu'ils arrivent à mémoriser, dire que: un adjectif démonstratif sert à montrer la personne, l'animal ou la chose dont on parle. c'est la règle à mémoriser... et à connaître les différentes sortes d'adjectifs démonstratifs.
IV.2		Question non posée
IV.3	Au cours de cette même séance de grammaire, est-ce que vous pouvez faire une comparaison, qui a plus pris la parole entre vous et les élèves ?	Je peux dire que c'est moi parce que les enfants n'aiment pas parler.
IV.4	Est-ce que lors de autres séances de grammaire, hors mis la grammaire...	C'est parce que c'est en français, sinon si c'est une leçon de calcul ou bien d'observation, c'est les élèves vraiment qui font la leçon. (constructivisme inopérant en grammaire) Ils prennent plus la parole parce qu'ils vont manipuler, découvrir et tirer une conclusion.
IV.5	Avec cet effectif de 60 élèves comment vous arriver à obtenir l'engagement des élèves à participer aux cours ? C'est-à-dire ils se taisent, ils suivent, quoi vous utilisez comme méthode ?	La méthode qu'on utilise, c'est d'attirer leur attention dès le début, leur demander de ne pas bavarder, de bien suivre tout ça sinon je ne vois pas.
IV.6	Comment obtenez-vous la discipline et l'attention de tous les élèves au cours de la séance ?	... rires... Surtout qu'ils disent...surtout la discipline là vraiment... c'est parce que vous étiez là aujourd'hui qu'ils ont fait semblant si non ce n'est pas sûr, il y en a qui ne suivent même pas. Il faut ne pas rester à sa place, passer le temps à tourner, comme ça s'ils vous voient venir, si entre temps il y en a qui ne suivaient pas, ils vont se ranger. si non ce n'est pas facile.
IV.7	Quelle réaction avez-vous quand un élève répond à une question que vous posez ?	quand la réponse est juste ou bien ?
	dans les deux cas...quelle réaction vous avez ?	Si la réponse est juste j'apprécie, je félicite l'enfant, si l'élève aussi donne une réponse fausse je l'encourage à mieux... il ne faut pas vexer l'enfant.
IV.8	Quand vous posez une question et aucun élève ne trouve la réponse que faites-vous ?	Il faut reformuler peut-être que c'est la manière, les enfants n'ont pas compris donc il faut essayer de reformuler a question pour voir; peut-être que ça va venir et si ça ne vient pas aussi, on tente de répondre, de donner la réponse.

Référence d'enregistrement : CD 3 et 4

IV.9	Si un élève répond juste à une question que vous avez posée comment procédez-vous	J'apprécie, c'est bien, positivement.
IV.10	Est-ce que vous pensez que vos élèves ont participé à la découverte du fait grammatical ?	Oui ils ont participé.
IV.11	Qu'est-ce qui montre qu'ils ont participé selon vous ?	Les questions que j'ai eu à poser ils ont pu répondre, c'est ça , je me dis qu'ils ont participé et les exercices que j'ai eu à donner ils ont traité. Certains ont tout trouvé d'autres aussi...
IV.12	Est-ce qu'ils lèvent toujours le doigt pour participer à la formulation d'une règle de grammaire comme ça ?	Oui.
IV.13	Vous les interrogez souvent sans qu'ils ne lèvent le doigt ?	Oui je peux interroger un élève qui ne va pas lever le doigt.
IV.14	Au cours de cette leçon est-ce que vous avez expliqué aux élèves l'importance de l'adjectif démonstratif ?	... rire...
IV.15	Le faites-vous à toutes les leçons ? Pourquoi	c'est une motivation, on peut dire aux enfants voilà, aujourd'hui nous allons telle ou telle leçon ça vous permettra ... ça va vous servir pour d'autres matières...
IV.16	Avez-vous fait une récapitulation/résumé de toute la démarche suivie jusqu'à la formulation du fait grammatical ?	oui
	Merci madame Lingani	Merci

Références	Questions de l'enquêtrice	Réponses de l'enseignant
I)	Généralités	
	Bonjour madame Ilboudo, on va s'entretenir avec vous pour voir comment vous débrouillés en classe pour faire passer la leçon de grammaire, pour que les élèves vous comprennent	
I.1	A commencer, j'aimerais savoir est-ce que vous avez préparé cette leçon de grammaire sur support papier ?	Non.
	Vous ne l'avez pas fait ?	Non
	Et pourquoi vous ne l'avez pas fait ?	Ce n'était pas sur mon emploi de temps d'aujourd'hui
	Mais d'habitude est-ce que vous préparé la leçon de grammaire sur support papier ?	oui, oui. Je la prépare dans mon cahier de préparation ou sur des fiches.
I.2	Au cours de cette leçon de grammaire, qu'est-ce que vous avez remarqué qui a marché ou qui n'a pas marché ? C'est quelle partie de la leçon qu'ils ont compris, ou ils étaient sages, un peu de tout ça. Qu'est-ce qui a marché selon vous ?	Quand je présentais la leçon elle-même, pour faire découvrir la notion puisque c'est des leçons qu'on a jamais vues dans les classes précédentes; donc quand j'ai commencé à donner les nouveaux termes, je sentais qu'ils étaient captivés. Chacun cherchait à répéter les mots (la). ça prouvait leur participation et puis ils étaient intéressés.
I.3	Et qu'est ce qui a le moins marché, au cours de la leçon ?	C'est quand je leur disais de me donner les adjectifs dans les différents cas (la), (bon !) ils faisaient la confusion. Ils prononcent les adjectifs numéraux ordinaux (la) à la place des adjectifs numéraux cardinaux, (bon !) y a cette confusion (la) d'abord. Mais je me dis comme c'est la première leçon, petit à ... avec les exercices ils vont s'habituer.
II)	Gestion des tâches et temps pédagogiques	

II.1	Est-ce que au cours de cette leçon vous avez modifié la méthodologie de travail, la méthodologie officielle qu'on donne. Pour faire comprendre votre leçon est-ce qu'il vous est arrivé au cours de cette leçon de changer la méthodologie qui est enseignée dans les écoles de formation ?	Non, c'est la méthodologie. J'ai révisé en demandant les adjectifs démonstratifs la, après j'ai motivé en disant qu'on allait voir d'autres adjectifs aujourd'hui. Mais je vous le disais c'est la toute première... on a vu les adjectifs démonstratifs (la) au CE2 mais les adjectifs numériques (la) c'est la toute première fois donc j'ai vu que... comme j'ai dit qu'il y a d'autres adjectifs la, si c'était ceux qu'on a vu au CE2 (la), ils allaient même lever le doigt pour les identifier. Mais ça c'était tout nouveau pour eux donc ils me suivaient, ils attendaient que je leur montre ces adjectifs (la) c'est ça j'ai souligné 2 et 1er; on est parti de là.
	Donc aujourd'hui vous n'avez pas modifié?	Je n'ai pas modifié.
II.2	Sans objet	Sans objet
II.3	Mais est-ce qu'il vous arrive de modifier ? De modifier la méthodologie pour amener les élèves à comprendre la leçon ? Même si c'est pas en grammaire dans d'autres disciplines aussi.	Souvent oui.
II.4	Pour quelles raisons vous modifiez les méthodologies officielles des leçons ?	Souvent y a certaines leçons, quand tu vois que ça va prendre du temps on peut escamoter la révision pour aller vite dans le corps de la leçon si non modifier c'est trop dire; on ne modifie pas comme ça (rire). On essaie toujours de suivre la méthodologie quitte à écourter certaines... (voilà !) sinon modifier en tant que tel, on ne modifie pas. Non, non.
II.5	Selon vous quelle est la durée totale de la présentation de votre leçon de grammaire?	Je pense que j'ai fait.... C'est pas trente-cinq ? Avec l'exercice compris ? (Bon !) je n'ai pas été attentive à ça. Vous vous avez remarqué ? Vous avez suivi?
	Oui	C'est combien ?
	C'est pour voir euh... comme vous dites que vous ne modifiez pas, souvent vous écoutez certaines choses, c'est pour voir comment c'est	On essaie quand même de respecter, de ne pas trop déborder, mais dans les grandes classes (la) c'est difficile, quand tu veux faire les exercices d'application, c'est souvent dans ça qu'on peut déborder (voilà !). Parce que si tu tiens à faire les exercices, respecter les trente minutes comme ça (la) c'est un peu difficile.
	Quand vous débordé c'est généralement pour mieux...	Dans les exercices d'application et puis dans la lecture de la leçon proprement dit... quand tu mets le résumé (la), normalement tu dois faire lire par au moins cinq élèves. c'est souvent ça qui fait que on traîne un peu, on dépasse souvent le temps un peu.

II.6	Mais c'est à quelle séquence de la leçon de grammaire vous avez mis beaucoup plus de temps?	C'est à la présentation de la notion nouvelle-là. Pour leur faire comprendre qu'il y a deux sortes d'adjectifs, les adjectifs numéraux ordinaux, les adjectifs numéraux cardinaux, leur donner le temps de donner des exemples pour que eux-mêmes ils puissent comprendre, c'est l'étude du fait, la découverte de la notion là, c'est ça.
II.7	A quoi par exemple mettre beaucoup plus de temps la bas aide les enfants à mieux comprendre... c'est pourquoi vous avez mis beaucoup de temps la bas?	Ici, c'est une nouvelle notion pour elles, pour eux, ils n'ont jamais vu les adjectifs numéraux (la) dans les classes inférieurs donc il fallait que je sois plus chose pour qu'ils puissent mieux comprendre.
II.8	Mais est-ce qu'il vous arrive de dépasser le temps de faire 40, 35 mn, est-ce que les trente minutes ça suffit toujours ...	Ça ne suffit pas, c'est comme je vous disais (la), quand tu veux insister sur les exercices d'application (la), les laisser de faire l'exercice, de corriger, vraiment c'est ... on dépasse.
	Ça peut être combien de minutes environ ?	5 à 10 minutes.
II.9	Question non posée	Question non posée
III)	Equité pédagogique	
III.1	Maintenant est-ce que tous vos élèves qui sont d'un niveau quand même élevé, qui sont d'un niveau fort ont pris part à la séance, est-ce que vous avez remarqué ça, ceux qui sont parmi les meilleurs, est-ce qu'ils ont pris part à la séance?	Par exemple celle qui était ici là, elle s'amusait ; pourtant c'est une qui est quand même... Elle ne suivait pas comme ça. Je l'ai plusieurs fois interpellée, elle jouait avec son bic. C'est elle que j'ai remarqué.
III.2	Pourquoi vous n'interrogez pas seulement les élèves forts ?	J'interroge tout le monde, il ne faut pas seulement interroger les forts, il faut pousser les autres aussi à suivre la leçon, à participer, par l'interrogation (Voilà). Normalement tous les élèves doivent être interrogés. C'est compte tenu du temps que souvent on prend 10... combien, ils répètent rapidement. sinon la majorité des ... surtout aujourd'hui comme c'est une première leçon dans leur cursus (la,) je devais interroger la majorité pour qu'ils puissent répondre les adjectifs numéraux ordinaux, les adjectifs numéraux cardinaux; le singulier et le pluriel (la). tout ça c'est le temps quoi.
III.3	Quelle difficulté avez-vous eu à faire participer le maximum d'élèves ?	Pas de difficulté particulière.
IV)	Interactions	

IV.1	A quel moment de la leçon de grammaire vous avez trouvé qu'il est important que les élèves prennent la parole ?	C'est après la découverte de la notion, j'ai voulu que eux-mêmes ils trouvent les adjectifs numéraux d'eux-mêmes. Je les ai faits... dit de trouver ça oralement (non ?) (voilà !). Et ils ont levé leur doigt dire 2; mais ils se sont limités aux premiers nombres, les petits nombres (la quoi). je leur ai dit, même les grands nombres (la), qu'on a vus en calcul (la), sont des adjectifs numéraux cardinaux (Voilà).
IV.2	Mais pourquoi avoir jugé qu'à ce moment vous devez donner la parole aux élèves. c'est pour quelle raison ?	C'est pour que je puisse contrôler pour voir si ce que j'ai dit, ils ont compris.
IV.3	Au cours de la séance de grammaire, entre vous et les élèves qu'est-ce que vous avez remarqué ? Qui a pris plus de parole que qui? Qui parlait plus que qui ? Est-ce que c'était vous ou est-ce que c'est les élèves qui participaient plus.	Dans un premier temps je parlais plus. Mais ils ont découvert les notions (là), je leur posais des questions pour les amener à donner les exemples, je me dis que c'était kif kif, j'ai parlé autant que les élèves aussi.
IV.4	Est-ce que c'est toujours comme ça dans les autres séances ? Ou bien il y a des cours, des matières où vous prenez plus la parole que les élèves ? Ou bien même concernant l'indiscipline souvent...	D'habitude tu arrives à faire découvrir la notion (la), tu laisses les enfants s'exprimer en donnant les exemples eux-mêmes donc comme je le dis, avec l'expérience je parle autant qu'eux. Mais quand la leçon est difficile, dans certaines disciplines comme le vocabulaire usuel, le vocabulaire théorique, usuel là ça va; mais souvent pour leur faire faire construire des phrases personnelles il faut les pousser; je donne quelques exemples et maintenant je les pousse à parler plus en ce moment.
IV.5	Mais comment vous arrivez à obtenir d'eux, un engagement à suivre la leçon ; c'est-à-dire comment vous arrivez à les gérer pour qu'ils ne soient pas en train de faire autre chose au lieu de suivre la leçon ?	Il faut s'intéresser aux élèves; pas trop mettre la di... la rigueur il faut les laisser un peu libre (quoi). C'est quand tu insistes sur la discipline là, l'enfant même, au fait il se cloître maintenant, ils ne s'ouvrent plus; il faut être modéré. Il faut en tout cas euh... attirer l'attention de ceux qui ne sont pas disciplinés (la) et encourager ceux qui suivent (la) en interrogeant en appréciant "c'est bien" c'est ça, c'est par l'appréciation.
IV.6	Et la discipline, comme vous arrivez à gérer la discipline ?	Rire...
	La discipline ou bien même l'attention	là il faut se tenir face aux élèves. quand tu es proche d'eux là, il y a la communication qui est plus chose... ils sont att... en tout cas ils te suivent voilà. Donc souvent il faut la station debout, être... circuler dans les rangées, ils savent que tu es avec eux donc ils font l'effort de te suivre.
IV.7	Maintenant quelle réaction vous avez quand un élève répond à une	J'apprécie, je dis c'est bien... en tout cas j'apprécie, j'aime apprécier et même celui qui

	question que vous posez ? Vous posez une question, un élève lève la main et répond, qu'est-ce que vous faites ?	ne trouve pas je demande: est-ce vous êtes d'accord, est-ce que c'est ça ? Qui dit mieux ? (Voilà !) C'est pour encourager. On dit pas de prime abord c'est faux ! Ça décourage l'enfant. je dis est-ce que c'est juste ce qu'il a dit ? c'est des motivations (quoi).
IV.9	Et quand c'est juste qu'est-ce que vous dites ?	C'est bien et je fais interroger. Je fais répéter sa phrase par ses camarades. Ça les encourage. Souvent même je prends en exemple les bonnes phrases des élèves que je mets au tableau.
IV.10	Est-ce que vous pensez que les élèves ont participé à la découverte de ces deux... de ces notions que vous avez faits ce matin ?	Je me dis que... ils ont participé. Avec l'exercice d'application là j'ai vu qu'au moins plus de la moitié avait trouvé.
IV12	Est-ce qu'ils lèvent toujours la main quand ils veulent formule... quand ils veulent participer ?	Oui, oui ! En tout cas beaucoup lèvent le doigt. Comme il y a certains aussi, ils attendent que tu les interroges. Par exemple il y a une (la), Alkassara (la), je pense que c'est elle la première de la classe, si ce n'est pas elle, c'est Zénabou. Mais c'est une, elle n'aime pas participer comme ça. mais c'est à l'écrit. Elle ne se décarcasse pas, quand elle connaît elle ne s'excite pas, elle est calme comme ça. mais si tu l'interroges elle va te donner la bonne réponse souvent. Mais c'est une qui ne... elle ne participe pas au cours comme ça et c'est à l'écrit qu'elle se donne. des élèves comme ça je les interroge mais (bon !) ; quand je vois qu'il ne participe pas je l'interroge mais il y a des fois aussi où elle décide de lever le doigt et je l'interroge.
IV.13	Donc vous interrogez même ceux qui ne lèvent pas le doigt?	Oui
IV.14	Maintenant au cours de cette séance quand vous avez... est-ce que vous avez commencé par expliquer aux élèves l'importance de la nouvelle leçon ?	Laquelle ?
IV.15	La leçon de grammaire, comment vous avez procédé au début ?	Je leur ai dit, puisque ce n'était pas dans notre programme, je leur ai dit qu'on allait faire une leçon de grammaire et j'ai fait la révision en posant la question: quelle était notre dernière leçon de vendredi ? Je dis c'est pas le jour mais je sais que vous vous rappelé. Ils ont commencé à lever le doigt pour réciter la leçon. donc je suis passé par la révision.
	Donc à tout moment vous commencé par la révision avant d'introduire une nouvelle...	Oui, oui ! Il faut chaque fois réviser.

	mais pourquoi chaque fois revenir sur ce qu'on a vu la fois passée ?	C'est pour contrôler si ce que tu as fait la fois passée est assimilé par les élèves pour pouvoir avancer. Normalement quand tu fais un exercice de contrôle et que tu vois que le pourcentage (la) n'est pas, n'atteint pas au moins la moitié, normalement tu ne dois pas faire une nouvelle leçon tu dois faire un exercice d'appui pour que cette notion (la) soit bien assimilée.
IV.16	Donc vous avez commencé par quoi ? un récapitulatif, résumé de la démarche suivi jusqu'à formulation du fait grammatical ?	Oui, j'ai suivi la méthodologie... j'ai révisé après j'ai motivé: j'ai dit (bon !), on va voir d'autres adjectifs aujourd'hui qui ne sont pas ceux qu'on a vu la fois passée (la). J'ai commencé maintenant à faire découvrir la... j'ai dit que voilà deux adjectifs qui sont dans les deux phrases, je dis qui les connaît ? j'ai même sollicité les redoublants; j'ai vu que ils ne s'en sortaient pas, voilà j'ai deux et premier sont des adjectifs.
	Merci beaucoup madame.	je vous en pris
	On va toujours demander votre concours pour avoir les quelques élèves que j'ai eu à observer pour la suite du travail. Maintenant peut-être vous pouvez rentrer, les élèves peuvent rentrer et nous on s'isole quelque part. Ou bien on va les appeler rapidement je vais les prendre 10 minutes 10 minutes au coin de la classe, un par un pour qu'ils ne s'influencent pas.	Ou bien vous pouvez vous mettre devant la porte, il y a l'ombre là-bas.
	D'accord merci madame	Je vous en prie. merci

Annexe 11) : (DVD 1 + CD audio) + (DVD 2 et CD audio) pour les classes à faibles effectifs

Annexe 12) : (DVD 3 + CD audio) + (DV4 + CD audio) pour les classes à effectifs élevés

Table des photographies prises par capture d'écran

PHOTO 1 : CAPTURE D'ECRAN DE SEANCE DE GRAMMAIRE EN CLASSE DE CM1 A BASSINKO C	392
PHOTO 2 :CAPTURE D'ECRAN DE SEANCE DE GRAMMAIRE EN CLASSE DE CM1 A BOGDIN.....	418
PHOTO 3 :CAPTURE D'ECRAN DE SEANCE DE GRAMMAIRE EN CLASSE DE CM1 A BOASSA B.....	439
PHOTO 4 :CAPTURE D'ECRAN DE SEANCE DE GRAMMAIRE EN CLASSE DE CM1 A KOUANDA	465
PHOTO 5 :CAPTURE D'ECRAN DE SEANCE DE GRAMMAIRE EN CLASSE DE CM1 A WOGODOGO A.....	486486
PHOTO 6 :CAPTURE D'ECRAN DE SEANCE DE GRAMMAIRE EN CLASSE DE CM1 A TANGHIN B.....	512
PHOTO 7 :CAPTURE D'ECRAN DE SEANCE DE GRAMMAIRE EN CLASSE DE CM1 A BASSINKO A.....	527
PHOTO 8 :CAPTURE D'ECRAN DE SEANCE DE GRAMMAIRE EN CLASSE DE CM1 A KOLGKOM A.....	550
PHOTO 9 :CAPTURE D'ECRAN DE SEANCE DE GRAMMAIRE EN CLASSE DE CM1 A SAABA B.....	576
PHOTO 10 :CAPTURE D'ECRAN DE SEANCE DE GRAMMAIRE EN CLASSE DE CM1 A SOGPELCE.....	595
PHOTO 11 :CAPTURE D'ECRAN DE SEANCE DE GRAMMAIRE EN CLASSE DE CM1 A TANGHIN A.....	619
PHOTO 12 : CAPTURE D'ECRAN DE SEANCE DE GRAMMAIRE EN CLASSE DE CM1 A TOECIN A.....	636