



HAL
open science

Le développement professionnel des enseignants expérimentés par la transmission explicite de pratiques entre pairs

Jean Stéphane Talérien

► To cite this version:

Jean Stéphane Talérien. Le développement professionnel des enseignants expérimentés par la transmission explicite de pratiques entre pairs. Education. Université de la Réunion, 2018. Français. NNT : 2018LARE0037 . tel-02076365

HAL Id: tel-02076365

<https://theses.hal.science/tel-02076365v1>

Submitted on 22 Mar 2019

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
DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE LA RÉUNION**

Délivré par :
Université de La Réunion

Présentée et soutenue par :
Stéphane TALERIEN
le vendredi 16 novembre 2018

Titre :
Le développement professionnel des enseignants expérimentés
par la transmission explicite de pratiques entre pairs

École doctorale et spécialité :
ED Sciences Humaines et Sociales (SHS) : Sciences de l'éducation
Unité de recherche :
Ingénierie de la Santé, du Sport et de l'Environnement (IRISSE EA 4075)

Directeur de Thèse :
Mr Stefano BERTONE, Professeur, Université de La Réunion (France)

Président :
Mr Jacques MEARD, MCF HDR, Haute école pédagogique de Lausanne (Suisse)

Rapporteurs :
Mr Sébastien CHALIES, Professeur, Université de Toulouse Jean Jaurès (France)
Mr Frédéric SAUJAT, Professeur, Université d'Aix-Marseille (France)

À Sabine, à Julien et à Émilie

REMERCIEMENTS

« *Heureux qui comme Ulysse a fait un beau voyage...* » Joachim Du Bellay (1522-1560)

Le doctorat est à bien des égards une odyssée. Je tiens tout d'abord à remercier mon cher directeur de thèse Stefano Bertone. Je le remercie pour m'avoir enseigné, accompagné, corrigé, soutenu et permis de m'épanouir tout au long de cette aventure humaine et intellectuelle. Son enseignement fut exigeant, précis, rigoureux mais néanmoins souple, indulgent et bienveillant.

J'adresse également mes remerciements à Sébastien Chaliès, Jacques Méard et Frédéric Saujat pour avoir accepté de faire partie du jury de thèse.

Je tiens à remercier mon institution l'Éducation Nationale, et plus spécialement Jean Louis Llinares (Inspecteur de l'Éducation Nationale), Gervais Fontaine (Principal du collège Jean Lafosse), Christine Rabassa Lagabrielle (Coordonnatrice REP+ du collège Jean Lafosse) et Colette Garcin (Directrice de l'école élémentaire publique Raphaël Barquisseau) pour leur soutien et pour avoir rendu possible cette recherche.

Mes remerciements vont également aux membres de mon laboratoire IRISSE EA 4075 (Ingénierie de la Santé, du Sport et de l'Environnement) pour nos séminaires, nos échanges informels, nos rendez-vous de travail et de plaisir, pour leurs encouragements. Ces échanges ont très certainement contribué à façonner cette thèse.

Je n'oublie pas les doctorants et anciens doctorants de l'Unité Mixte de Recherche « Éducation, Formation, Travail, Savoirs » de l'Université de Toulouse. Les travaux de thèse de Jérôme Amathieu, Laurent Dastugue, Guillaume Escalié et Cyrille Gaudin sous la direction de Sébastien Chaliès notamment ont également éclairé cette odyssée.

Enfin, je termine ces remerciements par une note plus personnelle.

Je tiens à remercier chaleureusement l'ensemble des enseignants qui ont participé à ce travail de recherche et plus spécialement Sylvie Beauval, Cathy Lusso, Samuel Santos et Alexandre Thorel. Sans eux cette étude n'aurait pu être réalisée.

Et puisque « *Cet Univers ne serait pas grand-chose s'il n'abritait pas les gens qu'on aime* » (*Stephen Hawking*), me voici de retour à Ithaque. Je tiens à remercier ma famille, mon ami Gwoenael Éthève et bien entendu ma tendre épouse, Sabine, ma fierté, mon fils Julien et enfin ma petite merveille, Émilie.

« J'ai longtemps cru qu'on avait le choix de sa langue. Alors, je rêvais de parler le russe, le nahuatl, l'égyptien. Je rêvais d'écrire en anglais, la langue la plus poétique, la plus douce, la plus sonore. Pour mieux réaliser ce rêve, j'avais entrepris d'apprendre par cœur le dictionnaire, et je récitais de longues listes de mots.

Puis j'ai compris que je me trompais. On n'a pas le choix de sa langue. La langue française, parce qu'elle était ma langue maternelle, était une fatalité, une absolue nécessité. Cette langue m'avait recouvert, m'avait enveloppé, elle était en moi jusqu'au tréfonds. Cela n'avait rien à voir avec la connaissance d'un dictionnaire, c'était ma langue, c'est-à-dire la chair et le sang, les nerfs, la lymphe, le désir et la mémoire, la colère, l'amour, ce que mes yeux avaient vu premièrement, ce que ma peau avait ressenti, ce que j'avais goûté et mangé, ce que j'avais respiré. Les mots n'étaient pas ceux d'une liste, ils étaient des choses, des êtres vivants. Ils étaient âpres, doux, légers, fugitifs et déroutants, décevants parfois, pièges mielleux, horreur physique, souvent résonnant comme des coques vides, mais aussi dansant, enivrant, les mots du jour, du jouer, de la jubilation - et même jouant avec la mort. »

J. M. G. Le Clézio, *Éloge de la langue française*

RÉSUMÉ

Le développement professionnel des enseignants expérimentés par la transmission explicite de pratiques entre pairs

La littérature scientifique internationale montre la réalité des apprentissages informels des enseignants sur leur lieu de travail, au sein des établissements scolaires. Toutefois ces apprentissages présentent plusieurs limites et sont qualitativement de moins bonne qualité que les apprentissages réalisés en environnement organisé. La présente recherche a précisément pour objet le développement professionnel des enseignants expérimentés à travers un dispositif de formation continue prenant en compte leurs apprentissages informels.

Cette étude s'inscrit dans un programme de recherche anthropoculturel (Bertone, 2011 ; Chaliès, 2012) dont les principaux présupposés théoriques sont empruntés à la philosophie du langage ordinaire (Wittgenstein, 2004). Elle a été menée dans le cadre de deux dispositifs innovants de formation permettant à un enseignant expérimenté (le pair formateur) d'enseigner ostensiblement l'une de ses pratiques spécifiques jugées efficaces à un pair enseignant expérimenté (le pair formé). Le premier dispositif de formation s'est déroulé au sein d'une école maternelle et a concerné deux enseignantes expérimentées. Le second dispositif a été conçu à partir des avancées technologiques du premier puis a été mis en œuvre à plus grande échelle au sein d'un réseau d'éducation prioritaire (REP+) où il a concerné vingt enseignants expérimentés de CM1 et de CM2 de cinq écoles élémentaires.

Les principaux résultats de la recherche montrent la modélisation de l'activité professionnelle des pairs formateurs et contribuent ainsi à documenter la recherche internationale sur les apprentissages informels des enseignants du primaire. Ils montrent également l'apprentissage de nouvelles pratiques professionnelles de la part des pairs formés entendu comme l'acquisition de nouveaux systèmes de règles. Les résultats montrent enfin le développement professionnel des pairs formés entendu comme l'interprétation des règles apprises dans des circonstances nouvelles ainsi que le développement réflexif de l'activité professionnelle des pairs formateurs.

Mots-clés : formation continue des enseignants ; formation en cours d'emploi ; apprentissage formel ; apprentissage informel ; développement professionnel ; dispositif de développement professionnel efficace ou de haute qualité.

RÉSUMÉ EN ANGLAIS

Professional development of experienced teachers through the explicit transmission of practices between peers

The international scientific literature shows the reality of teachers' informal learning in the workplace, within schools. However, these learnings have several limitations and are of lower quality than those that are carried out in an organized environment. The purpose of this research is precisely the professional development of experienced teachers through a professional development program that considers their informal learning.

This study is part of an anthropocultural research program (Bertone, 2011; Chaliès, 2012) whose main theoretical assumptions are borrowed from the philosophy of ordinary language (Wittgenstein, 2004). It was conducted within the framework of two innovative training devices allowing an experienced teacher (the peer trainer) to ostensibly teach one of his specific practices considered effective to an experienced peer teacher (the trained peer). The first training device took place in a nursery school and involved two experienced female teachers. The second device was designed on the basis of the technological advances of the first and then implemented on a larger scale within a priority education network where it involved twenty experienced 4th and 5th grade teachers from five elementary schools.

The main research results show the modelling of the professional activity of peer trainers and thus contribute to documenting international research on informal learning by primary school teachers. They also show the learning of new professional practices from trained peers understood as the acquisition of new rule systems. Finally, the results show the professional development of the trained peers understood as the interpretation of the rules learned in new circumstances as well as the reflexive development of the professional activity of the trained peers.

Keywords: in-service teacher training; in-service training; formal learning; informal learning; professional development; effective or high-quality professional development.

TABLE DES MATIÈRES

THÈSE	1
REMERCIEMENTS	3
RÉSUMÉ	5
RÉSUMÉ EN ANGLAIS	6
TABLE DES MATIÈRES	7
LISTE DES TABLEAUX	9
LISTE DES FIGURES	10
PARTIE 1 L'INTRODUCTION	11
Chapitre 1 L'ancrage institutionnel du développement professionnel des enseignants expérimentés	12
1. L'idée d'une société « cognitive »	13
2. L'éducation et la formation tout au long de la vie	15
3. De la formation tout au long de la vie à la formation tout au large de la vie	17
4. La traduction des politiques européennes en France	20
5. Au sein de l'Éducation Nationale	22
Chapitre 2 Un sévère bilan de la formation continue des enseignants en France	24
1. Le bilan de la formation continue en France à partir des rapports internationaux.....	25
2. Le bilan de la formation continue en France à partir des rapports nationaux.....	25
Chapitre 3 La revue de la littérature scientifique sur les apprentissages des enseignants expérimentés au sein des établissements scolaires	27
1. La méthode de sélection des travaux.....	28
2. Les apprentissages informels des enseignants au sein des établissements scolaires	29
3. Les apprentissages formels et communautaires des enseignants expérimentés au sein des établissements scolaires.....	35
Chapitre 4 La délimitation de l'objet d'étude	42
PARTIE 2 LE CADRE THÉORIQUE	44
Chapitre 1 Les principaux postulats théoriques	45
1. Concevoir l'immanence du sujet aux par les expériences du langage	45
2. Concevoir les connaissances ordinaires en termes de capacités normatives.....	48
3. Concevoir la pratique en termes de jeux de langage	48
4. Concevoir l'accès de l'acteur à ses jeux de langage	49
Chapitre 2 Une lecture singulière de la formation professionnelle	51
1. La vision synoptique de la pratique spécifique du pair formateur.....	52
2. L'enseignement ostensif des règles de la pratique spécifique du pair formateur	54
3. Le contrôle et l'accompagnement des premiers suivis des règles	56
4. L'interprétation par le pair formé des règles apprises	59
Chapitre 3 Hypothèse auxiliaire et questions de recherche	62
PARTIE 3 LA MÉTHODE	63
Chapitre 1 Le contexte de recueil des données	64
1. L'inscription de l'étude au sein du Programme de Recherche Technologique sur la formation des enseignants.....	65
2. Présentation du premier dispositif de formation support à l'étude (DF1)	68

3. Présentation du second dispositif de formation support à l'étude (DF2).....	76
Chapitre 2 Recueil des données	85
1. Les données d'enregistrement de pratique, d'enseignement ostensif et de contrôle de mise en œuvre	86
2. Les données d'autoconfrontation	90
Chapitre 3 Le cadre d'analyse des données.....	92
1. Le traitement des données d'autoconfrontation	93
2. Le traitement des données d'enregistrement de la pratique, d'enseignement ostensif et de contrôle de mise en œuvre	97
3. La validité des données.....	100
PARTIE 4 LES RÉSULTATS	101
Chapitre 1 Les résultats issus de la mise en place de DF1	102
1. La vision synoptique de la pratique spécifique « Bernie passeur de savoirs »	103
2. L'apprentissage au sein du dispositif de formation DF1	117
3. Le développement professionnel au sein du dispositif de formation DF1	171
Chapitre 2 Les résultats issus de la mise en place de DF2	194
1. La vision synoptique de la pratique spécifique « Les homophones ON et ONT ».....	195
2. L'apprentissage au sein du dispositif de formation DF2	208
3. Le développement professionnel au sein du dispositif de formation DF2	264
PARTIE 5 LA DISCUSSION	299
Chapitre 1 Contribution de l'étude à la description de l'activité professionnelle des enseignants expérimentés	300
1. La réalité des apprentissages informels et leur dimension consciente et non consciente.....	301
2. L'inconsistance des apprentissages informels collaboratifs en dehors d'un cadre formel.....	303
Chapitre 2 Contribution de l'étude au domaine de recherche portant sur la prise en compte de la pratique ordinaire au sein de dispositif institutionnel de formation	305
1. La dimension adaptative des dispositifs de formation DF1 et DF2	306
2. L'apport des dispositifs de développement professionnel adaptatifs de haute qualité ...	311
Chapitre 3 L'enseignement-explication ostensif des règles relatives aux dissymétries de pratique et l'accompagnement de leurs premiers suivis	317
1. L'enseignement-explication ostensif des règles relatives aux dissymétries de pratique ..	318
2. L'accompagnement des premiers suivis des règles relatives aux dissymétries de pratique	321
PARTIE 6 LA CONCLUSION	324
BIBLIOGRAPHIE.....	326
ANNEXES	341

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 LES CRITERES D'INCLUSION ET D'EXCLUSION DES ETUDES	28
TABLEAU 2 LES RESULTATS DE LA RECHERCHE DES TRAVAUX PORTANT SUR LES FORMES D'APPRENTISSAGE DES ENSEIGNANTS EXPERIMENTES AU SEIN DES ETABLISSEMENTS SCOLAIRES.	29
TABLEAU 3 LES DONNEES D'ENREGISTREMENT DE PRATIQUE POUR DF1 ET POUR DF2.	88
TABLEAU 4 LES DONNEES D'ENREGISTREMENT D'ENSEIGNEMENT OSTENSIF ET DE CONTROLE DE MISE EN ŒUVRE POUR DF1 ET DF2.	89
TABLEAU 5 EXEMPLE DE TRAITEMENT DES DONNEES.....	94
TABLEAU 6 REGROUPEMENT DES RÈGLES PAR LE MAILLON INTERMÉDIAIRE « CHANTER LA CHANSON DE BERNIE » LORS DE DF1.	95
TABLEAU 7 PRESENTATION CHRONOLOGIQUE DES REGLES REGISSANT LA PRATIQUE SPECIFIQUE « BERNIE PASSEUR DE SAVOIRS »	107
TABLEAU 8 IDENTIFICATION DES SIGNIFICATIONS DE CHACUNE DES REGLES DE LA PRATIQUE SPECIFIQUE « BERNIE PASSEUR DE SAVOIRS ».	112
TABLEAU 9 REGROUPEMENT DES REGLES EN FONCTION DE LEURS SIGNIFICATIONS ET DES MAILLONS INTERMEDIAIRES.	114
TABLEAU 10 PRESENTATION CHRONOLOGIQUE DES REGLES REGISSANT LA PRATIQUE SPECIFIQUE « LES HOMOPHONES ON ET ONT ».....	199
TABLEAU 11 IDENTIFICATION DES SIGNIFICATIONS DE CHACUNE DES REGLES DE LA PRATIQUE SPECIFIQUE « LES HOMOPHONES ON ET ONT ».	203
TABLEAU 12 REGROUPEMENT DES REGLES EN FONCTION DE LEURS SIGNIFICATIONS ET DES MAILLONS INTERMEDIAIRES.	205

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1 LES 4 ETAPES DU DISPOSITIF DE FORMATION DF1.....	71
FIGURE 2 CHOIX DES PRATIQUES SPECIFIQUES SELON LES ETABLISSEMENTS SCOLAIRES DU RESEAU D'EDUCATION PRIORITAIRE (REP+) JEAN LAFOSSE.	77
FIGURE 3 LES 4 ETAPES DU DISPOSITIF DE FORMATION DF2.....	80
FIGURE 4 MONTAGE VIDEO OPERE A PARTIR DES CAPTATIONS DE PRATIQUE EFFECTUEES PAR LES ENSEIGNANTS.	87
FIGURE 5 INCRUSTATION DE L'ENREGISTREMENT DE L'ENSEIGNEMENT OSTENSIF LORS DE DF1 A LA VIDEO DE LA PRATIQUE SPECIFIQUE DU PAIR FORMATEUR.	89
FIGURE 6 EXEMPLE D'ENREGISTREMENT AUDIOVISUEL D'UNE AUTOCONFRONTATION MENEES AVEC UN PAIR FORME (DF2).....	91
FIGURE 7 CAPTURE D'ECRAN DU LOGICIEL ELAN 5.0 MONTRANT L'ANNOTATION COMPLEXE DE LA VIDEO DE L'AUTOCONFRONTATION DU PAIR FORMATEUR LORS DE DF1.....	99
FIGURE 8 VISION SYNOPTIQUE DE LA PRATIQUE SPECIFIQUE « BERNIE PASSEUR DE SAVOIRS ». CETTE PRATIQUE ARTICULE 8 MAILLONS INTERMEDIAIRES IDENTIFIES PAR LES RESSEMBLANCES SEMANTIQUES ENTRE LES REGLES LES CARACTERISANT.	115
FIGURE 9 VISION SYNOPTIQUE DE LA PRATIQUE SPECIFIQUE « LES HOMOPHONES ON ET ONT ». CETTE PRATIQUE ARTICULE 6 MAILLONS INTERMEDIAIRES IDENTIFIES PAR LES RESSEMBLANCES SEMANTIQUES ENTRE LES REGLES LES CARACTERISANT.	206

PARTIE 1

L'INTRODUCTION

Cette 1^e partie est constituée de 3 chapitres.

Le Chapitre 1 décrit « l'ancrage institutionnel » du développement professionnel.

Le Chapitre 2 dresse un état des lieux de la formation continue des enseignants en France.

Le Chapitre 3 présente les résultats d'une revue de la littérature internationale portant sur les apprentissages informels des enseignants expérimentés au sein des établissements scolaires.

Chapitre 1

L'ancrage institutionnel du développement professionnel des enseignants expérimentés

Ce premier chapitre cherche à caractériser le développement professionnel des enseignants en France tel qu'il est perçu par l'institution. Il s'agit d'une conception duelle qui situe le développement professionnel entre des apprentissages formels fruits de la formation continue et des apprentissages informels issus d'activité d'apprentissage autonomes. Ceci est la résultante d'une lente réflexion européenne sur les enjeux de formation des citoyens face aux mutations sociétales. Ce chapitre retrace à grands traits cette évolution idéologique et législative européenne afin de comprendre l'origine de la conception institutionnelle française du développement professionnel des enseignants.

1. L'idée d'une société « cognitive »

Tenter de comprendre la conception institutionnelle française actuelle du développement professionnel des enseignants nécessite de suivre le fil historique et européen de sa genèse. C'est à partir du constat des évolutions de l'information, de l'économie et de la production des savoirs que la Commission européenne en vient à placer les systèmes éducatifs au centre d'un renouvellement de la société.

En 1995 la Commission européenne adopte le Livre blanc sur l'éducation et la formation intitulé « Enseigner et apprendre – Vers la société cognitive ». Dans l'introduction de ce texte, il est possible de lire « *Il est désormais clair que les potentialités nouvelles offertes aux individus demandent à chacun un effort d'adaptation en particulier pour construire soi-même sa propre qualification, en recomposant des savoirs élémentaires acquis ici ou là. **La société du futur sera donc une société cognitive**¹. C'est dans cette perspective que se place le rôle bien évidemment central des systèmes éducatifs - et donc au premier chef des enseignants - et de tous les acteurs de la formation [...]* » (Commission des Communautés Européennes, 1995, p. 2). Cette idée de nouvelle société dite « cognitive » s'appuie sur le fait que les individus doivent construire désormais eux-mêmes des connaissances. Le rôle de l'école et des enseignants y est central. Cette « évolution » demandée aux citoyens européens s'appuie sur un certain nombre de constats effectués par la Commission européenne.

Pour la Commission européenne, l'Europe a subi trois chocs moteurs qui l'entraînent inexorablement vers une nouvelle forme de société à laquelle les Européens doivent être préparés. Le premier choc est celui de la société de l'information, il s'agit de la nouvelle révolution industrielle engendrée par les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) ; le deuxième concerne la mondialisation de l'économie ; et le troisième relève de l'accélération de la production de savoirs scientifiques, de l'amplification de la fabrication d'objets techniques et de l'augmentation de la vitesse de diffusion de ces objets.

Face à ce renouveau de la société européenne, le Livre blanc propose deux grandes réponses. L'une centrée sur l'apport de culture générale et l'autre sur l'aptitude à l'emploi et à l'activité. Ces deux réponses placent les systèmes éducatifs en première ligne.

¹ En gras dans le texte d'origine.

Pour la Commission Européenne, la société cognitive induira le fait que « *chacun sera confronté à une variété croissante d'objets physiques, de situations sociales, de contextes géographiques ou culturels. Il sera soumis, enfin, à une profusion d'informations parcellaires et discontinues faisant l'objet d'un grand nombre d'interprétations et d'analyses partielles* » (Op. cit. p. 11). Dans ce contexte la culture générale est l'outil devant permettre la compréhension du monde. Cette culture générale, dispensée par l'école, sera le gage de la non-exclusion d'une frange d'Européens de la société cognitive : « *Il existe, dès lors, un risque que la société européenne se divise entre ceux qui peuvent interpréter, ceux qui ne peuvent qu'utiliser, et ceux qui sont marginalisés dans une société qui les assiste : autrement dit, entre ceux qui savent et ceux qui ne savent pas. [...] La compréhension du monde est possible, si l'on peut percevoir son sens, comprendre son fonctionnement et y trouver son chemin. Là se trouve la fonction principale de l'école.* » (Op. cit. p. 11).

La deuxième réponse de la Commission européenne concerne le développement de l'aptitude à l'emploi et à l'activité au sein de la société cognitive. Ces aptitudes reposent essentiellement selon la Commission sur des connaissances de base qui « *constituent le socle sur lequel se construit l'aptitude individuelle à l'emploi. Il s'agit du domaine du système éducatif et de formation formelle par excellence. Dans l'éducation de base, il convient de trouver un bon équilibre entre l'acquisition des savoirs et les compétences méthodologiques qui permettent d'apprendre soi-même. Ce sont celles-ci qu'il convient aujourd'hui de développer* » (Op. cit. p. 15). En plus d'insister à nouveau sur le rôle primordial de l'école, le Livre blanc invite l'école à fournir aux apprenants les outils leur permettant d'apprendre par eux-mêmes.

Au sein de la société cognitive, il s'agira d'être capable d'apprendre par soi-même, mais il faudra aussi être en mesure de se former de façon permanente, autrement dit de « *se former tout au long de sa vie* ». Pour rénover ce concept, la Commission européenne décide de faire de l'année 1996 « *l'Année européenne de l'éducation et de la formation tout au long de la vie.* » (Op. cit. p. I).

2. L'éducation et la formation tout au long de la vie

L'année 1996 fut donc l'année de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. C'est au cours de cette même année que le directeur général de l'UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture) confie à Jacques Delors la présidence d'une commission internationale réunissant quatorze experts internationaux devant réfléchir sur l'éducation du vingt et unième siècle. Cette commission publia un rapport intitulé « *L'Éducation – Un trésor est caché dedans* » (Delors, 1996).

Pour cette commission, en plus d'être en écho avec le concept de société cognitive, l'éducation et la formation tout au long de la vie est la véritable clé d'entrée dans le XXI^e siècle : « *le concept d'éducation tout au long de la vie est la clé d'entrée dans le XXI^e siècle. Il dépasse la distinction traditionnelle entre éducation première et éducation permanente. Il rejoint un autre concept souvent avancé : celui de la société éducative, où tout peut être une occasion d'apprendre et d'épanouir ses talents.* » (Delors, 1996, p. 122). Cette éducation tout au long de la vie s'organise autour de quatre apprentissages fondamentaux : apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à être et apprendre à vivre ensemble.

L'apprendre à connaître renvoie à l'acquisition d'une somme restreinte de connaissances dans différents domaines (culture générale) ainsi qu'à l'apprendre à apprendre (selon l'auteur au moyen de l'exercice de l'attention, de la mémoire et de la pensée). Ce « processus » perpétuel d'apprentissage doit permettre à l'individu d'apprendre à comprendre le monde environnant. La mission de l'enseignement formel (de l'école) est ici primordiale. L'école doit en effet, selon l'auteur, permettre à l'individu d'apprendre tout au long de sa vie : « *l'éducation première peut être considérée comme réussie si elle a donné l'impulsion et les bases qui permettront de continuer à apprendre tout au long de la vie, dans le travail, mais aussi hors du travail.* » (Op. cit. p. 93).

Le deuxième pilier de l'éducation et de la formation tout au long de la vie est l'apprendre à faire. Il concerne le monde du travail où les tâches purement physiques sont progressivement remplacées par des tâches de plus en plus mentales. La commission internationale de Delors (1996) montre quelques traits de l'évolution du travail. Un premier élément est relatif au délitement du concept de qualification au profit de celui de compétence. « *Les employeurs substituent de plus en plus à la demande d'une qualification, encore trop imprégnée à leurs yeux de l'idée de savoir-faire matériel, la demande d'une compétence qui se présente comme une sorte de cocktail propre à chaque individu, combinant la qualification au sens strict acquise*

par la formation technique et professionnelle, le comportement social, l'aptitude au travail en équipe, la faculté d'initiative, le goût du risque. » (Delors, 1996, p. 96). Une seconde caractéristique est la dématérialisation du travail et l'augmentation de l'économie de services. Que ce soit dans le secteur marchand ou non marchand ce qui est désormais primordial, c'est l'aptitude à la relation interpersonnelle. *« On peut finalement imaginer que, dans les organisations ultra-technicisées du futur, des déficits relationnels puissent créer de graves dysfonctionnements, appelant des qualifications d'un type nouveau à base plus comportementale qu'intellectuelle. »* (Op. cit. p. 98). L'apprendre à faire relève donc plus de l'acquisition de compétences que de qualifications permettant l'accès au monde du travail – monde où la gestion des relations interpersonnelles occupe une place de plus en plus importante.

Le troisième pilier de l'éducation et la formation tout au long de la vie est l'apprendre à vivre ensemble. Cet apprentissage se réalise d'abord dans l'enseignement formel au moyen de l'engagement dans des projets communs qui permet d'éviter ou de résoudre des conflits. Il se poursuit ensuite au sein des organisations éducatives qui prennent le relais de l'école.

Enfin le quatrième pilier de l'éducation et la formation tout au long de la vie est l'apprendre à être. *« Tout être humain doit être mis en mesure, notamment grâce à l'éducation qu'il reçoit dans sa jeunesse, de se constituer une pensée autonome et critique et de forger son propre jugement, pour déterminer par lui-même ce qu'il estime devoir faire dans les différentes circonstances de la vie. »* (Op. cit. p. 102). L'apprendre à être concerne donc le développement de l'individu par son autonomie.

L'enseignant, véritable cheville ouvrière de la société cognitive, doit donc favoriser l'acquisition de ces quatre apprentissages fondamentaux. Mais si l'enseignant enseigne, il doit lui aussi apprendre au sein de la société cognitive. En effet, selon Delors (1996, p. 168) *« le monde dans son ensemble évolue aujourd'hui si rapidement que les enseignants, comme les membres de la plupart des autres professions, doivent désormais admettre que leur formation initiale ne leur suffira plus pour le restant de leur vie : il leur faudra, tout au long de leur existence, actualiser et perfectionner leurs connaissances et leurs techniques. L'équilibre entre la compétence dans la discipline enseignée et la compétence pédagogique doit être soigneusement respecté. »*

3. De la formation tout au long de la vie à la formation tout au large de la vie

Si l'objectif du livre Blanc de 1995 était de préparer les citoyens à l'avènement de la société cognitive, celui du Mémoire de Lisbonne en 2000 est d'adapter les individus à cette nouvelle société. En effet, ce mémoire traitant de l'éducation et de la formation tout au long de la vie pose que « *l'Europe est indubitablement entrée dans l'ère de la connaissance, avec toutes les répercussions que cette évolution implique sur la vie culturelle, économique et sociale. Les modes d'apprentissage, de vie et de travail évoluent rapidement. Cela signifie que, non seulement les individus doivent s'adapter au changement, mais que les procédures établies doivent aussi être modifiées.* » (Commission des Communautés Européennes, 2000, p. 3).

Au sein de « l'ère de la connaissance » l'expression « société cognitive », utilisée cinq ans plus tôt, se mue en « société de la connaissance ». Ainsi « *les conclusions du Conseil européen de Lisbonne confirment que l'évolution vers **l'éducation et la formation tout au long de la vie doit accompagner une transition réussie vers une économie et une société fondées sur la connaissance.*** » (Op. cit. p. 3). Cette utilisation du vocable « connaissance » traduit la volonté du Conseil européen d'insister sur le rôle actif de l'individu.

Ce mémoire propose également une définition du concept de formation tout au long de la vie : « *toute activité d'apprentissage utile à caractère permanent visant à améliorer la connaissance, les qualifications et les compétences* » (Commission des Communautés Européennes, 2000, p. 3). Cette définition se veut « large » et veut accueillir toutes les pratiques de formation qui peuvent se dérouler dans les différents cadres de la vie. Le Mémoire distingue ainsi l'éducation formelle, non formelle et informelle. Ainsi « **L'éducation formelle** se déroule dans des établissements d'enseignement et de formation et débouche sur l'obtention de diplômes et de qualifications reconnus. **L'éducation non formelle** intervient en dehors des principales structures d'enseignement et de formation et, habituellement, n'aboutit pas à l'obtention de certificats officiels. *L'éducation non formelle peut s'acquérir sur le lieu de travail ou dans le cadre des activités d'organisations ou de groupes de la société civile (associations de jeunes, syndicats ou partis politiques). Il peut aussi être fourni par des organisations ou services établis en complément des systèmes formels (classes d'enseignement artistique, musical ou sportif ou cours privés pour préparer des examens).* **L'éducation informelle** est le corollaire naturel de la vie quotidienne. Contrairement à l'éducation formelle et non formelle, elle n'est pas forcément intentionnelle et peut donc ne pas être reconnue, même par les individus

eux-mêmes, comme un apport à leurs connaissances et leurs compétences. » (Commission des Communautés Européennes, 2000, p. 9). Cette conception de l'éducation et de la formation tout au long de la vie va dans le sens d'une offre continue de formation : quel que soit le temps et quel que soit le lieu. On dépasse ici l'idée de « formation tout au long de la vie » pour embrasser celle de « formation tout au large de la vie ». « *L'expression d'éducation et de formation « tout au long de la vie » (lifelong learning) attire l'attention sur la notion de durée: il s'agit de se former constamment ou à intervalles réguliers. Le néologisme « life-wide learning » (éducation et formation embrassant tous les aspects de la vie) complète le tableau en attirant l'attention sur l'étendue du cadre d'apprentissage, apprentissage qui peut intervenir dans tous les domaines de notre vie et à n'importe quel moment de celle-ci.* » (Ibid., p. 10).

Le mémorandum de Lisbonne reconnaît à l'échelon européen l'existence de formations informelles réalisées par les individus eux-mêmes. Le système éducatif formel doit permettre alors aux individus d'acquérir les compétences nécessaires pour réaliser ces apprentissages au sein de la société de la connaissance. En ce sens la Commission européenne définit des compétences de base dans le domaine des technologies de l'information, de la maîtrise de langues étrangères, de la culture technologique, de l'esprit d'entreprise et des aptitudes sociales. Sont également définies des compétences générales telles que « *apprendre à apprendre, à s'adapter au changement et à décrypter d'importants flots d'informations, telles sont désormais les compétences générales que chacun devrait acquérir.* » (Ibid., p. 12). La Commission européenne s'inscrit ici en cohérence avec les recommandations de l'UNESCO, notamment quant au premier pilier de la formation tout au long de la vie « Apprendre à connaître ».

Dans cette société de la connaissance où l'individu est amené à apprendre par lui-même n'importe quand et n'importe où, le rôle de l'enseignement formel s'en trouve renforcé. En effet, « *une offre ininterrompue d'éducation et de formation embrassant tous les aspects de la vie tout au long de celle-ci passe également par une étroite collaboration entre les différents échelons et secteurs des systèmes d'enseignement et de formation, y compris dans les domaines non formels.* » (Commission des Communautés Européennes, 2000, p. 11). Néanmoins, selon la Commission européenne, le système éducatif formel doit être rénové, car « ***la majeure partie des prestations de nos systèmes d'enseignement et de formation continue d'être organisée et conçue comme si la planification et l'organisation traditionnelles de nos vies n'avaient pas évolué depuis au moins une cinquantaine d'années².*** » (Ibid., p.16). Cette rénovation du système éducatif s'accompagne bien évidemment d'une refonte de la formation des enseignants

² En gras dans le texte d'origine

*« autrement dit, il convient avant tout de **procéder à une révision et une réforme minutieuses de la formation initiale et continue des enseignants**, pour qu'elle réponde véritablement à l'éventail complet des cadres d'apprentissage et groupes cibles possibles. »* (Ibid., p. 16). Le mémorandum de Lisbonne met ainsi en lumière la refonte de la formation des enseignants pour l'adapter aux besoins de formation des usagers du système éducatif qui deviennent de plus en plus autonomes dans leurs apprentissages et qui seront amenés à l'être « tout au large » de leur vie. Dans cette perspective les enseignants sont des acteurs majeurs, ainsi *« leur rôle - un rôle d'une importance cruciale - est d'aider des apprenants qui prennent le plus possible en charge leur propre formation. Acquérir l'aptitude et la confiance nécessaires pour définir et mettre en pratique des **méthodes ouvertes et participatives d'enseignement et d'apprentissage** devrait ainsi devenir l'une des compétences professionnelles essentielles des spécialistes de l'éducation et la formation, aussi bien dans le cadre de l'éducation formelle que non formelle. Un apprentissage actif présuppose une volonté d'apprendre, la capacité d'émettre un jugement critique et le fait de savoir comment apprendre. Le rôle irremplaçable de l'enseignant consiste à nourrir cette aptitude qu'a l'être humain de générer et exploiter des connaissances. »* (Ibid. p.16)

Il est ici intéressant de souligner que s'il revient à l'enseignant de développer les compétences d'apprentissage autonome chez ses élèves, il devra lui-même faire preuve d'autoformation tout au long et tout au large de sa vie. L'enseignant est en effet lui aussi un individu de cette société de la connaissance. Cette caractéristique, loin d'être anodine, alimente la conception actuelle du développement professionnel des enseignants.

Les recommandations internationales auront des répercussions sur la législation nationale relative à la formation professionnelle continue en vigueur en France depuis les années 1970. Elles concerneront d'abord le monde de l'entreprise et plus tard celui de la fonction publique. Parmi les grandes lois répercutant les politiques européennes on peut retenir celle de 2002 sur la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE), la loi de 2004 sur le Droit Individuel à la Formation (DIF), la loi de 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie ainsi que celle de 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale avec la mise en œuvre du Compte Personnel de Formation (CPF qui s'est substitué au DIF en janvier 2015).

4. La traduction des politiques européennes en France

En 2002 la loi de modernisation sociale contribue à reconnaître les différentes acquisitions de connaissances qui peuvent avoir lieu en dehors de l'éducation formelle et notamment sur le lieu de travail grâce à la VAE. Ainsi l'article 133 de cette loi dispose que *«Toute personne engagée dans la vie active est en droit de faire valider les acquis de son expérience, notamment professionnelle, en vue de l'acquisition d'un diplôme, d'un titre à finalité professionnelle ou d'un certificat de qualification figurant sur une liste établie par la commission paritaire nationale de l'emploi d'une branche professionnelle, enregistrés dans le répertoire national des certifications professionnelles visé à l'article L. 335-6 du code de l'éducation »* (Loi n° 2002-73 du 17 janvier 2002 de modernisation sociale, JO du 18 janvier 2002, p. 1008).

En 2004, la loi relative à la formation tout au long de la vie et au dialogue social permet à tout salarié d'accéder à un Droit Individuel de Formation (DIF). L'individu a désormais accès à une formation qu'il aura lui-même choisie. Pour ce faire, il peut capitaliser cent vingt heures sur une durée de six ans. Une partie de la formation choisie pourra avoir lieu hors temps de travail et être rémunérée à hauteur de 50%. Cette loi dispose dans son article 8 *« Art. L. 933-1. - Tout salarié titulaire d'un contrat de travail à durée indéterminée, à l'exclusion des contrats mentionnés au titre Ier du livre Ier et au chapitre Ier du titre VIII du présent livre, disposant d'une ancienneté d'au moins un an dans l'entreprise qui l'emploie, bénéficie chaque année d'un droit individuel à la formation d'une durée de vingt heures, sauf dispositions d'une convention ou d'un accord collectif interprofessionnel, de branche ou d'entreprise prévoyant une durée supérieure. Pour les salariés à temps partiel, cette durée est calculée pro rata temporis »* (Loi n° 2004-391 du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social, JO n°105 du 5 mai 2004, p. 7983). Cette loi crée également le Conseil National de la Formation Professionnelle Tout au Long de la Vie. Le CNFPTLV est chargé d'établir tous les trois ans un rapport d'évaluation des politiques régionales de formation tout au long de la vie ; il sera remplacé en mars 2014 par le Conseil National de l'Emploi, de la Formation et de l'Orientation Professionnelle (CENEFOP).

Une autre concrétisation de l'impact des recommandations internationales et communautaires sur le droit français est la loi de 2009 relative à l'orientation et à la formation

professionnelle tout au long de la vie³. Cette loi crée le droit d'accès pour chaque individu à l'information, au conseil et à l'accompagnement quant à sa propre orientation professionnelle.

Enfin la loi de mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale⁴ crée notamment le Compte Personnel de Formation (CPF) qui se substitue au DIF. Le CPF permet à une personne active d'acquérir des droits à la formation (150 heures) qu'elle pourra mobiliser tout au long de sa vie professionnelle. Ces droits, à la différence du DIF, sont rattachés à la personne et non plus à son contrat de travail – ils « suivent » la personne au chômage ou en cas de changement d'emploi. Le but est bien d'accorder une plus grande autonomie à l'individu de sorte qu'il soit maître de son parcours de formation afin de s'adapter aux besoins de l'économie.

Cet ensemble de dispositions juridiques place l'individu en posture de décideur. Il lui appartient de décider de se former, de décider de s'orienter. Le monde de la fonction publique, l'Éducation Nationale de façon générale et le corps des enseignants en particulier seront impactés par ces dispositions juridiques.

³ Loi n° 2009-1437 du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie (JORF n°0273 du 25 novembre 2009 page 20206).

⁴ Loi n° 2014-288 du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale (JORF n°0055 du 6 mars 2014 page 4848)

5. Au sein de l'Éducation Nationale

C'est le décret n° 2007-1470 du 15 octobre 2007 relatif à la formation professionnelle tout au long de la vie des fonctionnaires de l'État qui fixe le rôle de la formation continue. Ainsi l'article premier prévoit « 2° *La formation continue, tendant à maintenir ou parfaire, compte tenu du contexte professionnel dans lequel ils exercent leurs fonctions, la compétence des fonctionnaires en vue d'assurer :*

- a) *Leur adaptation immédiate au poste de travail ;*
- b) *Leur adaptation à l'évolution prévisible des métiers ;*
- c) *Le développement de leurs qualifications ou l'acquisition de nouvelles qualifications ; »*⁵

Ce décret conçoit la *formation continue* comme un moyen d'adaptation à l'emploi. Dans l'esprit du texte, il s'agit pour l'enseignant de bénéficier de la *formation continue* afin d'être adapté aux évolutions d'un métier qui s'inscrit dans la société de la connaissance et qui par conséquent évolue très rapidement. La formation continue est également décrite ici comme un vecteur de développement professionnel.

À ce premier pan du développement professionnel des enseignants par la formation continue est associé un second volet par des apprentissages individuels et collectifs. En effet l'Arrêté du 1^{er} juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation prévoit que l'enseignant doit « *s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel* » et qu'à ce titre il doit « *compléter et actualiser ses connaissances scientifiques, didactiques et pédagogiques. Se tenir informé des acquis de la recherche afin de pouvoir s'engager dans des projets et des démarches d'innovation pédagogique visant à l'amélioration des pratiques. Réfléchir sur sa pratique — seul et entre pairs — et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action. Identifier ses besoins de formation et mettre en œuvre les moyens de développer ses compétences en utilisant les ressources disponibles* »⁶. Cet arrêté s'inscrit pleinement dans la lignée des réflexions européennes quant à la volonté d'adapter constamment les individus aux évolutions des savoirs et au souci d'attribuer la responsabilité de sa formation à la personne.

⁵ Décret n°2007-1470 du 15 octobre 2007 relatif à la formation professionnelle tout au long de la vie des fonctionnaires de l'État (JORF n°240 du 16 octobre 2007, page 0, texte n° 32)

⁶ Arrêté du 1^{er} juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (JORF n°0165 du 18 juillet 2013 page 11994)

Cette double conception du développement professionnel (par la formation continue et par la réflexion individuelle et collective) est énoncée clairement à la première page de cet arrêté de juillet 2013 selon lequel les compétences professionnelles attendues en matière de professorat « *s'acquièrent et s'approfondissent au cours d'un processus continu débutant en formation initiale et se poursuivant tout au long de la carrière par l'expérience professionnelle accumulée et par l'apport de la formation continue* »⁷. Ainsi selon le Ministère de l'Éducation Nationale, ces compétences professionnelles d'enseignement s'acquièrent donc soit de façon formelle au sein de dispositifs structurés de formation continue, soit de façon informelle par l'accumulation d'expériences professionnelles lors de la pratique du métier.

Devant le bruit médiatique qui fait régulièrement état des difficultés du système de formation continue français, il est légitime de s'interroger sur son efficacité à permettre le développement professionnel. Par ailleurs, le deuxième volet de la conception institutionnelle pose les apprentissages informels comme un vecteur développement professionnel. Là aussi il nous semble légitime d'éprouver cette conviction à la lumière de travaux scientifiques portant sur les apprentissages des enseignants expérimentés au sein des établissements scolaires.

⁷ Arrêté du 1^{er} juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (JORF n°0165 du 18 juillet 2013 page 11994)

Chapitre 2

Un sévère bilan de la formation continue des enseignants en France

Selon le Ministère de l'Éducation Nationale français, les compétences professionnelles « *s'acquièrent et s'approfondissent au cours d'un processus continu débutant en formation initiale et se poursuivant tout au long de la carrière par l'expérience professionnelle accumulée et par l'apport de la formation continue* » (Ministère de l'Éducation Nationale [MEN], 2013, p. 1). Ces compétences professionnelles d'enseignement s'acquièrent donc soit de façon informelle par l'accumulation d'expériences professionnelles lors de la pratique du métier, soit de façon formelle au sein de dispositifs structurés de formation continue. La formation continue apparaît comme l'un des deux moyens à la disposition des enseignants pour continuer à apprendre leur métier. À la lumière des rapports de diverses instances nationales et internationales, cette voie de développement professionnel a du mal à atteindre ses objectifs.

1. Le bilan de la formation continue en France à partir des rapports internationaux

À l'échelon international, en ce qui concerne la Commission Européenne (2015, p. 6) « *la formation continue en France est problématique* ». Ce constat s'appuie sur les données issues de l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage [TALIS] menée entre 2012 et 2013 par l'OCDE (OCDE, 2014). Elle a concerné 34 pays et 100 000 enseignants choisis de façon aléatoire. En France, plus de 4 000 enseignants et les principaux de 250 collèges français ont répondu à l'enquête. Le constat quantitatif est sans équivoques : « *au cours des douze derniers mois précédant l'enquête, le taux de participation des enseignants à des activités de formation continue en France figure parmi les plus faibles* » (MEN, 2014, p. 2). En effet, alors que le nombre moyen de jours de participation aux cours ou aux ateliers est de 8 jours pour la moyenne de l'enquête TALIS 2013 (OCDE, 2014), il n'est que de 4 jours pour les enseignants français. L'étude révèle que les obstacles à la participation sont le manque d'incitation, le manque de temps (en raison d'activités professionnelles et de responsabilités familiales) et l'inadéquation avec les besoins réels de formation (OCDE, 2014). En effet, si les enseignants ont exprimé des besoins de formation tels que la prise en charge d'élèves à besoins spécifiques ou les approches pédagogiques individualisées, les contenus de formations auxquelles ils ont pu participer portaient généralement plutôt sur des compétences pédagogiques disciplinaires ou encore sur la connaissance et la maîtrise didactique des disciplines enseignées.

2. Le bilan de la formation continue en France à partir des rapports nationaux

L'enquête TALIS 2013 (OCDE, 2014) fait écho aux conclusions de différents rapports nationaux publiés entre 2008 et 2015, jugeant que la formation continue est insuffisante à la fois quantitativement et qualitativement (Académie des Sciences, 2010 ; Pochard, 2008) et qu'elle manque « *d'une vision stratégique claire autant que de moyens* » (Haut Conseil de l'Éducation, 2012, p. 15). Par ailleurs, à partir d'une analyse sur une longue période (1998-2009), l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale (IGEN) et l'Inspection Générale de l'Administration de l'Éducation Nationale et de la Recherche (IGAENR) ont dressé en 2010 un sévère bilan de la politique de formation continue des enseignants des premier et second degrés en France. Ce rapport a relevé notamment « *l'inadéquation croissante entre les attentes des*

enseignants et celles des décideurs » (IGEN-IGAENR, 2010, p. 86). Cette inadaptation touche sévèrement les enseignants expérimentés dans la mesure où l'on estime que de nouveaux enjeux liés à l'enseignement (gestion de conflits, prévention des phénomènes d'incivilité et de violence, traitement de la remise en cause du rapport aux savoirs, émergence d'autres sources de savoirs en dehors du milieu scolaire) mettent en difficulté des enseignants confirmés. Un autre point saillant de ce rapport est le fait que la formation continue des enseignants est davantage un outil au service de la mise en œuvre des réformes du système éducatif plutôt qu'un véritable moyen de développement professionnel. Cette conclusion est partagée par la Cour des comptes (2013 ; 2015) pour qui « *la formation continue proposée aux enseignants ne permet pas d'assurer de façon satisfaisante l'amélioration de la qualité des pratiques professionnelles* » (Cour des comptes, 2013, p. 115) alors que « *l'utilisation de la formation continue au service du développement professionnel des enseignants impliquerait d'élargir sa cible au-delà de l'accompagnement des réformes* » (Cour des comptes, 2015, p. 3).

À la lumière de l'analyse des rapports internationaux et nationaux, le système de formation continue français apparaît inefficace pour permettre le développement professionnel des enseignants expérimentés. Cette inefficacité est due au fait qu'elle est insuffisante quantitativement, qu'elle ne tient pas compte des besoins des enseignants et qu'elle est davantage conçue comme un vecteur de mise en œuvre de réformes.

Le second volet du développement professionnel des enseignants expérimentés dans la conception institutionnelle est l'accumulation d'expériences professionnelles lors de la pratique. Cette seconde dimension renvoie aux apprentissages qui sont réalisés par les enseignants lors de la pratique. Afin d'évaluer l'efficacité de ce second moyen de développement professionnel, le chapitre 3 propose une revue de la littérature scientifique sur les apprentissages des enseignants expérimentés au sein des établissements scolaires.

Chapitre 3

La revue de la littérature scientifique sur les apprentissages des enseignants expérimentés au sein des établissements scolaires⁸

Ce chapitre est organisé en 3 parties. La première partie permet de poser la méthode qui a été utilisée afin de recenser les travaux scientifiques. La deuxième partie traite des apprentissages informels des enseignants expérimentés, et la troisième documente les apprentissages formels et communautaires au sein des établissements scolaires.

Ce chapitre révèle que les enseignants expérimentés se livrent effectivement à des activités d'apprentissage informel (individuelles et collectives) sur le lieu de travail. Toutefois ces apprentissages informels présentent plusieurs limites. Ces apprentissages sont qualitativement de moins bonne qualité que les apprentissages en environnement organisé, ils sont superficiels, fortuits et rares. Dans un registre plus large, l'étude de Bell et Dale (1999) met en évidence que, parfois, l'apprentissage informel pourrait même être contre-productif, par exemple, par l'apprentissage de mauvaises « leçons » et/ou de mauvaises habitudes.

Lorsqu'un dispositif de formation qui prend appui sur la pratique est mis en œuvre, il tend soit à incorporer de nouvelles pratiques exogènes aux pratiques réelles des enseignants soit s'en tient à analyser les pratiques actuelles. Ces dispositifs ne cherchent pas à promouvoir ou à mutualiser les apprentissages informels individuels ou collectifs jugés pertinents par les enseignants expérimentés.

Ce chapitre montre en somme le silence de la littérature internationale sur le fait que les apprentissages informels des enseignants expérimentés ne sont pas pris au sérieux par les dispositifs de formation. Cela constitue une insuffisance sur ce sujet, une zone d'ombre.

⁸ Cette revue de la littérature a fait l'objet d'une communication (Talérien, S., Bertone, S. (2017, mai). *La formation continue des enseignants au sein des établissements scolaires : vers un nouveau paradigme*. Communication présentée au 4^e Colloque international en éducation du Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante, Montréal, Québec, Canada)

1. La méthode de sélection des travaux

La revue de littérature a été effectuée en suivant trois étapes successives : a) la définition des critères de sélection des écrits scientifiques, b) la recherche et la sélection des travaux et c) l'analyse des données.

1.1. Les critères de sélection

La revue de littérature s'intéressant aux formes d'apprentissage des enseignants expérimentés au sein des établissements scolaires, les critères d'inclusion et d'exclusion indiqués dans le Tableau 1 ont été définis.

Critères d'inclusion	Critères d'exclusion
-Étude qui porte sur les enseignants expérimentés -Étude qui porte sur les apprentissages des enseignants -Étude qui tient compte de l'activité réelle des enseignants (au sein de l'établissement scolaire ou dispositif de formation qui s'appuie sur les traces d'activité de l'enseignant ou de ses élèves : enregistrements audio et/ou vidéo, travaux d'élèves, préparations pédagogiques de l'enseignant...)	-Étude qui porte uniquement sur les enseignants novices -Étude qui porte sur les enseignants qui n'officient pas dans un système scolaire -Étude qui ne tient pas compte de l'activité réelle des enseignants

Tableau 1 Les critères d'inclusion et d'exclusion des études

1.2. La recherche et la sélection des travaux scientifiques

La recherche électronique manuelle a été effectuée dans différentes bases de données (ERIC, Elsevier ScienceDirect, SAGE Journals, Wiley Online Library et JSTOR) à partir des mots clés « experienced teacher », « learning », « workplace », « informal learning », « professional development », « formal learning », « inservice learning » et « teacher community ». Parmi les 1284 études identifiées, seulement 52 ont été retenues du fait de l'application des critères de sélection et de l'élimination des doublons. L'examen des références

bibliographiques des travaux sélectionnés a permis de compléter le corpus avec 50 écrits scientifiques ou institutionnels jugés pertinents, car ils permettaient de mieux comprendre l'objet de recherche ou les travaux eux-mêmes. Le Tableau 2 présente la sélection des travaux.

Recherches initiales dans les bases de données	Articles trouvés	Articles sélectionnés	Recherches complémentaires	Articles sélectionnés
ERIC	47	11	Études non trouvées dans les bases de données	10
Elsevier ScienceDirect	536	24	Études non en anglais	8
SAGE Journals	104	5	Articles de recensement de travaux	14
Wiley Online Library	488	8	Articles de référence (institutionnel ou théorique)	18
JSTOR	109	4		
Totaux	1284	52	Total	50

Tableau 2 Les résultats de la recherche des travaux portant sur les formes d'apprentissage des enseignants expérimentés au sein des établissements scolaires.

1.3. L'analyse des données

Les données ont été analysées dans le but d'identifier les différentes formes d'apprentissage des enseignants expérimentés au sein des établissements scolaires. L'analyse a été effectuée grâce au logiciel Scrivener 2.8.1. Au sein de ce logiciel, chaque texte du corpus a fait l'objet d'une fiche de synthèse à laquelle ont été associés différents mots clés et sous-mots clés relatifs aux idées essentielles qui y étaient contenues. Le logiciel a permis de regrouper les fiches de synthèse en fonction de ces mots clés et sous-mots clés. Cette analyse a permis de regrouper l'ensemble des données en 3 ensembles correspondants aux formes d'apprentissage. Ces apprentissages sont a) informels (en dehors de tout dispositif de formation), b) formels (dans le cadre de dispositifs de développement professionnel) et c) communautaires (au sein de communautés d'enseignants).

2. Les apprentissages informels des enseignants au sein des établissements scolaires

2.1. Des distinctions entre les apprentissages informels des enseignants novices et ceux des enseignants expérimentés

Depuis les années quatre-vingt, la littérature internationale a montré que des différences existent entre les activités d'apprentissage au cours du cycle de la vie professionnelle des enseignants (Huberman, 1989). Les enseignants novices peuvent être en partie confrontés aux mêmes problèmes que ceux rencontrés par des enseignants expérimentés, mais ils doivent surmonter en début de carrière un phénomène spécifique identifié dans la littérature sous l'appellation de « *reality shock* » (Veenman, 1984). Sous la pression quotidienne de la vie professionnelle, les enseignants novices sont amenés à changer leur perception des problèmes et leurs attitudes puisque « *cette réalité doit être maîtrisée en permanence, en particulier dans la première période de l'enseignement proprement dit* » (Veenman, 1984, p. 144). Cette période recouvrant approximativement les trois premières années de la carrière (Huberman, 1989 ; Richter, Kunter, Klusmann *et al.*, 2011 ; Veenman, 1984) sera le siège d'activités d'apprentissage informel parfois différentes en termes d'intensité de celles des enseignants expérimentés.

Les enseignants expérimentés ne sont pas moins investis dans des activités d'apprentissage que les enseignants novices, mais ils s'y investissent de manière différente (Grosemans, Boon, Verclairen *et al.*, 2015 ; Richter *et al.*, 2011). Bien que l'apprentissage informel par expérimentation soit considéré comme une activité importante, les enseignants novices expérimentent moins que les chevronnés, ne s'y sentant pas encore prêts (Grosemans *et al.*, 2015).

D'autres différences caractérisent l'activité d'apprentissage du métier par les novices ou les experts. Au niveau des apprentissages informels par la collaboration avec les pairs, les enseignants novices et leurs homologues expérimentés ont une intensité d'activité de discussion et de partage de documents pédagogiques identique, mais un engagement différent dans la collaboration. Par ailleurs, si les enseignants expérimentés questionnent peu et demandent peu d'aide à leurs collègues, les enseignants novices collaborent davantage et se forment peu par la lecture de littérature professionnelle et de la recherche d'informations (Grosemans *et al.*, 2015 ; Richter *et al.*, 2011).

Les relations d'apprentissage informel liant novices et expérimentées au sein des établissements scolaires sont variables : leur collaboration, lorsqu'elle est possible et

fructueuse, se déroule surtout dans la salle des professeurs et souvent sur le temps du déjeuner (Mawhinney, 2010). Elle permet alors aux premiers de rester motivés et de se sentir soutenus, de partager des idées et d'organiser des changements (Anderson & Olsen, 2006), les seconds pouvant eux aussi apprendre des novices, notamment en informatique (Hodkinson & Hodkinson, 2003). Néanmoins, bien que cette collaboration soit importante aux yeux des novices (Richter *et al.*, 2011), particulièrement pour leur soutien émotionnel (Anderson & Olsen, 2006), ils peuvent difficilement compter sur une aide spontanée au sein des établissements scolaires (Consuegra, Engels & Struyven, 2014). Ces auteurs montrent en effet que les enseignants chevronnés n'offrent pas spontanément leur expertise par crainte que cela soit interprété comme ennuyant, intrusif ou pédant. Par ailleurs la collaboration ne peut être fructueuse en termes d'apprentissage du métier, que si elle est structurellement intégrée à l'établissement scolaire. En dehors de ce cadre, les possibilités d'échange de connaissances dépendent de la communication informelle qui reste très variable et imprévisible. Enfin, d'après ces auteurs, les réunions formelles ne sont pas conçues pour stimuler l'apprentissage ni l'échange de connaissances entre pairs.

Au-delà de ces particularités et relations entre les apprentissages informels des enseignants novices et chevronnés, la littérature décrit une grande diversité d'activités d'apprentissage auxquelles se livrent les enseignants expérimentés au sein des établissements scolaires et en pointe parfois les limites.

2.2. Les activités d'apprentissage informel des enseignants expérimentés au sein des établissements scolaires et leurs limites

Peu d'études se sont intéressées à l'activité ou aux processus de pensée impliqués dans les activités informelles d'apprentissage des enseignants expérimentés, qui sont surtout décrites en termes de comportements. Ces dernières s'appuient essentiellement sur l'avis des enseignants ou sur des expériences rapportées au sujet de ce qui est, selon eux, source d'apprentissage. Les données sont souvent collectées au moyen d'entretiens, de questionnaires, ou de journaux numériques (van Eekelen, Boshuizen & Vermunt, 2005). Ces études permettent notamment de distinguer ce qui relève des apprentissages informels individuels et collaboratifs des enseignants expérimentés. Quantitativement, il apparaît que seul un enseignant sur deux collabore avec ses collègues une fois par mois et qu'un peu moins d'un enseignant sur deux

collabore une fois ou plus par semaine (Bouchamma, Savoie & Basque, 2012). Au total 82% des enseignants (Smaller, 2005) collaborent sous la forme d'interactions entre collègues où les expériences professionnelles sont racontées (Little, 2007). Ces échanges peuvent avoir lieu à différents endroits et notamment dans les couloirs ou dans la salle des professeurs (Abrahams, 1997 ; Mawhinney, 2010). Les interactions peuvent être plus formelles, notamment dans le cadre de travaux conjoints permettant d'élaborer un projet ou du matériel pédagogique (Hodkinson & Hodkinson, 2003). La collaboration, préférée par les enseignants aux activités d'apprentissage individuelles (Lohman, 2006), leur permet (a) d'améliorer leur gestion de classe et leurs compétences pédagogiques (Dunn & Shriner, 1999 ; Scribner, 1999), (b) de discuter des contenus d'apprentissage, (c) de poser des questions pratiques, (d) de demander de l'aide et solliciter des feed-back et (e) de partager des matériels pédagogiques (Flores, Veiga Simão & Tornberg, 2006 ; Grosemans *et al.*, 2015 ; Kwakman, 2003). La simple écoute d'une idée d'un collègue peut faire l'objet d'un apprentissage par expérimentation par la suite (Meirink, Meijer, Verloop *et al.*, 2009a). Quant aux apprentissages individuels, la littérature montre qu'ils regroupent trois activités principales : les activités

(a) d'expérimentation (Bakkenes, Vermunt & Wubbels, 2010 ; Grosemans, *et al.*, 2015 ; Hodkinson & Hodkinson, 2003 ; Kwakman, 2003 ; Lohman & Woolf, 2001 ; Meirink, Meijer & Verloop, 2007 ; Scribner, 1999 ; van Canh & Thi Thuy Minh, 2012 ; van Eekelen, *et al.*, 2005),

(b) de recherche d'informations et d'analyse de l'environnement (Grosemans, *et al.*, 2015 ; Hodkinson & Hodkinson, 2003 ; Kwakman, 2003 ; Lohman & Woolf, 2001 ; Rytivaara & Kershner, 2012 ; Scribner, 1999) et

(c) de réflexion sur sa propre pratique (Bakkenes *et al.*, 2010 ; Dunn & Shriner, 1999 ; Grosemans *et al.*, 2015 ; Hodkinson & Hodkinson, 2003 ; Kwakman, 2003 ; Meirink *et al.*, 2009a ; van Canh & Thi Thuy Minh, 2012 ; van Eekelen *et al.*, 2005).

Différentes recherches ont décrit les activités d'apprentissage informel des enseignants expérimentés en termes de comportements, mais se sont également intéressées aux processus de pensée impliqués dans ces activités (Bakkenes *et al.*, 2010 ; Hoekstra, Beijaard, Brekelmans *et al.*, 2007 ; Hoekstra, Brekelmans, Beijaard *et al.*, 2009b ; Hoekstra *et al.*, 2009a ; Meirink, Meijer, Verloop *et al.*, 2009b ; van den Bergh, Ros & Beijaard, 2015 ; Zwart, Wubbels, Bolhuis *et al.*, 2008). Elles postulent que « *l'apprentissage est consciemment ou inconsciemment impliqué dans des activités qui conduisent à un changement de comportement et/ou de la cognition* » (Hoekstra *et al.*, 2007, p. 190). Certaines de ces recherches se sont spécifiquement

intéressées aux processus d'auto-régulation de ses propres apprentissages par l'enseignant (Bakkenes, *et al.*, 2010 ; Van den Bergh *et al.*, 2015 ; Van Eekelen *et al.*, 2005) en s'appuyant sur des travaux portant sur des élèves ou des enseignants stagiaires (Endedijk, Vermunt, Verloop *et al.*, 2012 ; Oosterheert & Vermunt, 2001). Elles ont montré que les apprentissages informels des enseignants ne sont ni planifiés ni ordonnés dans le temps (Bakkenes, *et al.*, 2010 ; Van Eekelen *et al.*, 2005), l'apprentissage apparaissant souvent comme un sous-produit de la pratique (Bakkenes, *et al.*, 2010 ; Marsick & Watkins, 2007).

Si les activités informelles d'apprentissages apparaissent comme des pratiques concrètes (Brougère, 2007 ; Cristol & Muller, 2013 ; Schugurensky, 2007), elles font néanmoins l'objet de diverses critiques. Ainsi l'analyse de la littérature à ce sujet montre qu'au sein des établissements scolaires (a) les occasions de partager de l'expertise sont rares, (b) la réflexion quotidienne est trop superficielle, (c) la résolution des problèmes n'est que rarement basée sur des preuves et que (d) la lecture professionnelle reste rare et peu approfondie (Consuegra *et al.*, 2014). De ce fait, la réflexion sur les pratiques d'enseignement apparaît parfois comme chronophage, voire néfaste (van Canh & Thi Thuy Minh, 2012). L'apprentissage informel en milieu de travail peut alors se révéler contre-productif, lorsqu'on y apprend de « mauvaises leçons » et/ou habitudes (Bell & Dale, 1999). Enfin les apprentissages en environnement organisé (apprentissage formels sur le lieu de travail tels que le *peer-coaching*, les groupes de projets collaboratifs) suscitent qualitativement de meilleures activités d'apprentissage et de meilleurs résultats que l'apprentissage informel (Bakkenes *et al.*, 2010 ; Poulson & Avramidis, 2003).

Cette dernière constatation amène à questionner les liens existants entre les apprentissages informels et les apprentissages formels des enseignants expérimentés. Il apparaît qu'aux yeux des enseignants, ils ne sont pas concurrents, mais complémentaires (Scribner, 1999 ; Smaller, 2005) voire imbriqués (Colley, Hodkinson & Malcolm, 2003 ; Rytivaara & Kershner, 2012) ou cousus ensemble à la manière d'un patchwork (Wilson & Berne, 1999). Ils sont tissés ensemble et se chevauchent (Hodkinson & Hodkinson, 2003 ; Manuti, Pastore, Scardigno *et al.*, 2015) dans un *continuum* allant des formes les plus informelles aux plus formelles (Eraut, 2004) en fonction de la réalité des besoins professionnels des enseignants (Darling-Hammond, Wei, Richardson *et al.*, 2009 ; Tynjälä, 2008).

Devant les limites qui affectent ces activités informelles d'apprentissage, certains auteurs proposent de prendre en compte les apprentissages informels au sein de dispositifs institutionnels de formation continue afin d'en améliorer l'efficacité et d'optimiser le

développement professionnel (Grosemans, *et al.*, 2015 ; Jurasaitė-Harbison & Rex, 2010 ; Rytivaara & Kershner, 2012 ; Tynjälä, 2008 ; van den Bergh *et al.*, 2015). Un premier pas vers ce projet a été fait au sein de dispositifs dits de « *développement professionnel de haute qualité* », ainsi qu’au sein des communautés professionnelles d’enseignants.

3. Les apprentissages formels et communautaires des enseignants expérimentés au sein des établissements scolaires

Au cours des années quatre-vingt-dix, un nouveau paradigme de la formation continue des enseignants a commencé à émerger au sein de la littérature. Il prend acte des travers du « *paradigme traditionnel* » de formation (Stein, Smith & Silver, 1999) et cherche à répondre aux nouveaux besoins des enseignants en matière de formation continue. Alors que le paradigme traditionnel est remis en cause, le nouveau paradigme se concrétise par des travaux allant dans deux directions : l'étude des dispositifs de développement professionnel efficaces (ou de haute qualité) qui tendent à s'enraciner dans la pratique des enseignants et l'étude des communautés professionnelles d'enseignants.

3.1. Un paradigme traditionnel de la formation continue remis en cause

L'enquête TALIS 2013 (OCDE, 2014) révèle que les enseignants français participent surtout aux activités de formation continue telles que les stages ou les ateliers et ceci pour une durée annuelle moyenne de 4 jours. Ce type d'activités appartient à un modèle traditionnel de formation continue où « *les rôles des élèves consistaient à pratiquer et mémoriser des faits et des compétences simples, et le rôle des enseignants consistait à démontrer les procédures, attribuer des tâches, et classer des élèves* » (Stein *et al.*, 1999, p. 3). Les modèles traditionnels postulent que les connaissances et l'expertise nécessaires à l'enseignement sont produites à l'extérieur de l'établissement scolaire par la communauté de chercheurs universitaires, et que le rôle de la formation continue serait alors de transmettre ces savoirs (Vescio, Ross & Adams, 2008). Dans cette logique, au sein de ce paradigme traditionnel, la formation continue est essentiellement composée de cours, d'ateliers, de séminaires et de conférences (Borko, Jacobs & Koellner, 2010 ; Lieberman, 1996 ; Stein *et al.*, 1999) ou de demi-journées/journées de formation (Grossman, Wineburg & Woolworth, 2001). Or, ces approches traditionnelles sont considérées comme trop fragmentées, trop éloignées de la pratique de classe et non alignées avec les théories actuelles de l'apprentissage (Borko *et al.*, 2010 ; Little, 1993 ; Stein *et al.*, 1999). De plus ces formations dispensent un contenu générique qui n'est pas adapté à la

diversité des enseignants, aux pratiques locales et à la spécificité des contextes (Curry, 2008 ; Borko *et al.*, 2010 ; Lieberman, 1996 ; Lieberman & Pointer Mace, 2008 ; Little, 1993 ; Wilson & Berne, 1999). Au niveau des relations entre enseignants, elles ne favorisent pas la collaboration des enseignants avec leurs collègues (Lieberman & Pointer Mace, 2008 ; Smith, 2015) et ne les placent pas dans un rôle de professionnel, mais plutôt dans un rôle de « consommateur » de connaissances produites ailleurs (Little, 1993). Enfin, bien que ces formations puissent permettre l'acquisition d'un corps bien défini de compétences ou d'un répertoire bien défini de pratiques de classe (Borko *et al.*, 2010 ; Little, 1993 ; Stein *et al.*, 1999), elles peuvent difficilement transformer les pratiques d'enseignement au sein de la classe (Fullan, 2007 ; Smith, 2015 ; Stein *et al.*, 1999 ; Wilson & Berne, 1999). À partir de ces imperfections et de l'analyse de dispositifs de développement professionnel qui ont fourni des résultats positifs, un nouveau paradigme de la formation continue des enseignants a commencé à émerger.

3.2. Les dispositifs de développement professionnel efficace

Le développement professionnel de « haute qualité » ou « efficace » (Darling-Hammond *et al.*, 2009) se traduit par l'approfondissement des connaissances des enseignants, l'amélioration des pratiques d'enseignement et les progrès des élèves, ces dimensions étant considérées comme interdépendantes (Borko *et al.*, 2010). Les dispositifs de développement professionnel efficace partagent un certain nombre de caractéristiques communes, s'adaptent plus ou moins aux pratiques ordinaires des enseignants et produisent des résultats inégaux.

Parmi les caractéristiques communes des dispositifs de développement professionnel efficace, il est possible d'en identifier trois principales :

1. Le contenu des programmes doit porter sur l'approfondissement de la notion à enseigner et sur la façon dont les élèves acquièrent cette notion (raisonnement et difficultés rencontrées) (Blank, de las Alas & Smith, 2008 ; Borko *et al.*, 2010 ; Desimone, 2009 ; Garet, Porter, Desimone *et al.*, 2001 ; Hawley & Valli, 2000 ; Kennedy, 1998 ; National Academy of Education [NAEd], 2009).

2. Le dispositif de développement professionnel doit avoir une durée minimale pour montrer des effets positifs¹ allant de plus de quatorze heures (Yoon, Duncan, Lee *et al.*, 2007)

jusqu'à plus de quarante heures (Blank *et al.*, 2007 ; NAEd, 2009). Il doit consister en des activités continues, durables et étalées dans le temps (Borko *et al.*, 2010 ; Desimone, 2009 ; Fullan, 2007 ; Garet *et al.*, 2001 ; Hawley & Valli, 2000). Il doit être en cohérence avec la pratique des enseignants en se fondant sur ce que les enseignants savent déjà et sont en mesure de faire (Borko *et al.*, 2010 ; Desimone, 2009 ; Garet *et al.*, 2001 ; NAEd, 2009).

3. Le dispositif doit également permettre l'apprentissage actif de l'enseignant en le plaçant en situation d'apprenant qui doit trouver des stratégies, produire un travail écrit ou une présentation orale (Borko *et al.*, 2010 ; Desimone, 2009 ; Garet *et al.*, 2001 ; NAEd, 2009). Ce travail actif doit être, si possible, engagé en collaboration avec les enseignants de son établissement scolaire afin de favoriser le développement d'une communauté d'apprentissage professionnel permettant l'entraide (Borko *et al.*, 2010 ; Desimone, 2009 ; Garet *et al.*, 2001 ; Hawley & Valli, 2000 ; NAEd, 2009).

En ce qui concerne l'adaptabilité aux pratiques ordinaires, pour Koellner et Jacobs (2015), les modèles de développement professionnel de haute qualité s'organisent selon un *continuum* d'adaptabilité au contexte local des enseignants. Les modèles dits « spécifiés » ont des caractéristiques de conception explicites, visent une expérience de développement professionnel prédéterminée et s'appuient rarement sur la pratique réelle des enseignants (Desimone, Porter, Garet *et al.*, 2002 ; Garet *et al.*, 2001 ; Jeanpierre, Oberhauser & Freeman, 2005). À l'opposé du *continuum*, les modèles dits « adaptatifs » présentent des lignes directrices évolutives et s'enracinent dans la pratique réelle des enseignants (Grant & Kline, 2010 ; Murata, Bofferding, Pothen *et al.*, 2012 ; van Es & Sherin, 2010). L'enracinement dans la pratique connaît un consensus croissant dans la littérature scientifique dans la mesure où cela permet aux enseignants de travailler en commun sur l'amélioration de leurs pratiques, de localiser l'apprentissage dans la pratique ordinaire et de constituer des communautés professionnelles (Ball & Cohen, 1999 ; Borko, Jacobs, Eiteljorg *et al.*, 2008 ; Putnam & Borko, 2000 ; Wilson & Berne, 1999). Selon Ball et Cohen (1999), le développement professionnel peut être centré sur la pratique réelle des enseignants ou des traces d'activité réelle (copies des travaux d'élèves, bandes vidéo des leçons en classe, matériel pédagogique, notes des enseignants), sans qu'il ne soit nécessaire d'inscrire la formation dans l'espace-temps des salles de classe. Ainsi, les modèles adaptatifs peuvent s'enraciner dans la salle de classe de l'enseignant où les formateurs travaillent avec les élèves et l'enseignant (Borko, Mayfield, Marion *et al.*, 1997), dans l'établissement scolaire (Grant & Kline, 2010 ; Miyakawa & Winsløw, 2009 ; Murata *et al.*,

2012), ou de façon combinée dans la salle de classe et en dehors de l'école (Koellner *et al.*, 2007 ; Lee, Cawthon & Dawson, 2013 ; Pritchard & Honeycutt, 2005).

S'agissant des effets attendus en termes de développement professionnel, bien que des caractéristiques fécondes et communes aient été identifiées dans divers dispositifs (Desimone *et al.*, 2002 ; Garet *et al.*, 2001 ; Jeanpierre *et al.*, 2005 ; Smith, 2015), peu d'études ont rigoureusement montré un lien statistique significatif avec la réussite des élèves (Yoon *et al.*, 2007). Une étude expérimentale mettant en œuvre lesdites caractéristiques au sein d'établissements scolaires en milieu défavorisé (ciblés pour leurs difficultés à faire apprendre la lecture aux élèves), a par exemple montré une augmentation des connaissances des enseignants et l'émergence ponctuelle de pratiques souhaitées en classe, mais ces effets ne se sont traduits ni par une amélioration de la réussite des élèves ni par la stabilisation des nouvelles pratiques (Garet *et al.*, 2008). Les modèles de développement professionnel de haute qualité s'enracinant plus profondément dans la pratique ordinaire des enseignants (modèles adaptatifs) produisent quant à eux de meilleurs résultats. Ainsi ces dispositifs permettent d'améliorer la pratique enseignante (Grant & Kline, 2010 ; Lieberman & Wood, 2003 ; Murata, *et al.*, 2012) ainsi que les résultats des élèves (Borko *et al.*, 2010 ; Koellner & Jacobs, 2015 ; Pritchard & Honeycutt, 2005).

Tirant les enseignements des écueils du modèle traditionnel de formation continue, le nouveau paradigme intègre des dispositifs de développement professionnel de haute qualité qui produisent des résultats positifs dans l'ensemble. Ces dispositifs tendent à s'inscrire de plus en plus dans la pratique ordinaire des enseignants et à s'appuyer sur la collaboration entre collègues d'un même établissement. Le moyen privilégié afin de soutenir ce nouveau type de développement professionnel semble être le changement de la culture de l'établissement scolaire par la constitution de communautés professionnelles d'enseignants. Pour Vescio *et al.* (2008), la communauté professionnelle en favorisant les apprentissages collaboratifs entre enseignants et la réussite des élèves est le moyen de créer l'élan du changement de paradigme.

3.3. Des apprentissages communautaires au sein de la pratique

Parmi les formes d'apprentissage des enseignants sur le lieu de travail, il est possible de citer la « *communauté professionnelle* » MacLaughlin (1993). Pour Grossman *et al.* (2001), un rassemblement d'enseignants devient une communauté professionnelle lorsque celui-ci place

la préoccupation du bien-être des élèves en son centre. Cette communauté professionnelle, au sein de laquelle les normes sociales, les pratiques, les croyances et la confiance sont partagées, peut se développer à l'échelon d'un établissement scolaire entier ou au niveau d'un département disciplinaire dans l'établissement (MacLaughlin, 1993). La collaboration y constitue un élément central pour la réussite des élèves (Little, 1982). La force de la collaboration a permis à MacLaughlin (1993) de distinguer des communautés « fortes » et des communautés « faibles ». Lorsque la communauté d'enseignants est faible, des normes de « privatisation » de la pratique prédominent : les enseignants travaillent indépendamment, ceux qui innovent le font seuls en comptant sur leurs propres ressources, les enseignants n'observent pas leurs collègues ou ne sont pas observés et ils ne participent pas non plus à des débats sur la qualité ou l'efficacité de leurs pratiques d'enseignement. Dans ces contextes, les enseignants innovent peu et conservent des pratiques qu'ils maîtrisent, même s'ils les savent inefficaces. Les communautés fortes, selon Little (1999), peuvent soit renforcer des croyances et des pratiques professionnelles et ainsi être peu propices aux apprentissages des enseignants, soit être ouvertes et questionner la pratique en mettant l'accent sur le développement professionnel. À partir de ces premiers travaux descriptifs de contextes professionnels favorisant ou inhibant les apprentissages des enseignants et la réussite des élèves, plusieurs lignes d'études prenant pour objet les multiples formes de communautés professionnelles ont émergé (Levine, 2010). Dans le cadre du présent article, les résultats de deux lignes de recherche s'enracinant dans le lieu de travail sont présentés : les résultats relatifs aux « communautés d'enquête » et ceux concernant les « communautés d'apprentissage professionnel » (CAP).

Les communautés d'enquête peuvent prendre différentes formes : (a) celle de la recherche collaborative (Butler & Schnellert 2012 ; Englert & Tarrant, 1995 ; Mottier Lopez, 2015), (b) celle du groupe de recherche d'enseignants (Fairbanks & LaGrone, 2006) ou encore (c) celle du groupe d'amis critiques (Curry, 2008 ; Dunne, Nave & Lewis, 2000). Ces communautés d'enquête présentent des caractéristiques sensiblement différentes et produisent des résultats inégaux en termes de développement professionnel et de résultats d'élèves. Ainsi, la recherche collaborative réunit la communauté de recherche et la communauté de pratique autour d'un même questionnement lié aux pratiques professionnelles, elle tend à produire des connaissances et à favoriser le développement professionnel des enseignants (Desgagné, 1997). La recherche collaborative postule que la coopération des enseignants aux recherches universitaires sur leur propre pratique peut influencer sur la construction des savoirs et la transformation des pratiques (Mottier Lopez, 2015).

Le groupe de recherche d'enseignants implique, de son côté, que les enseignants soient eux-mêmes en situation de chercheurs sur leur propre pratique (Fairbanks & LaGrone, 2006). Ainsi, les groupes « d'enseignants-chercheurs » (Cochran-Smith & Lytle, 1992) se réunissent régulièrement. Ils peuvent être soutenus par un pair plus expérimenté ou un chercheur universitaire qui les aide à élaborer des questions et des méthodes de recherche (Fairbanks & LaGrone, 2006). Les recherches menées prennent systématiquement pour substrat des observations de classe, des travaux d'élèves ou les propres pratiques des membres du groupe d'enseignants-chercheurs. Elles aboutissent à la mise en œuvre d'un plan d'action visant à modifier la pratique (Fairbanks & LaGrone, 2006).

Le groupe d'amis critiques, quant à lui, ne se livre pas à toutes les phases de la recherche. Cette forme de communauté d'enquête utilise un « protocole » formellement structuré pour organiser la conversation au sein du groupe (fixation de l'ordre du jour, des tours/temps de parole) et pour investiguer minutieusement sur la pratique (Curry, 2008) en allant au-delà des normes de confidentialité de l'enseignement en classe (Levine, 2010). Les groupes d'amis critiques se réunissent régulièrement pour discuter des travaux d'élèves et des problèmes de classe, ou pour élaborer des matériaux et des activités d'enseignement (Dune *et al.*, 2000). En ce qui concerne les résultats, il apparaît que les communautés d'enquête conduisent à l'amélioration des pratiques pédagogiques (Dune *et al.*, 2000 ; Englert & Tarrant, 1995 ; Fairbanks & LaGrone, 2006 ; Mottier Lopez, 2015) et à l'amélioration de la collaboration entre les enseignants (Butler & Schnellert, 2012 ; Curry, 2008 ; Dune *et al.*, 2000). Elles permettent aux enseignants de mieux identifier les besoins et les capacités des élèves (Butler & Schnellert, 2012 ; Fairbanks & LaGrone, 2006) et d'entreprendre individuellement leur propre perfectionnement professionnel (Curry, 2008 ; Fairbanks & LaGrone, 2006). Selon Curry (2008), les groupes d'amis critiques ont une influence minimale sur l'amélioration des connaissances pédagogiques des enseignants, toutefois ces derniers s'y sentent soutenus et motivés et les préfèrent aux formes traditionnelles de développement professionnel (Dune *et al.*, 2000).

Si l'étude d'Englert et Tarrant (1995) relative à la recherche collaborative documente l'amélioration effective des résultats des élèves, ce sont surtout les communautés d'apprentissage professionnel (CAP) qui sont explicitement tournées vers les progrès des élèves. En effet selon Vescio *et al.* (2008), le concept de CAP suppose (a) que le savoir est situé dans les expériences quotidiennes des enseignants et qu'il peut être mieux compris par une réflexion critique collective et (b) que l'engagement actif des enseignants dans une CAP

améliore leurs savoirs professionnels ainsi que l'apprentissage des élèves. Les conclusions de divers travaux portant sur l'implantation de CAP (Berry, Johnson & Montgomery, 2005 ; Bolam, McMahon, Stoll *et al.*, 2005 ; Lee, Smith & Croninger, 1995 ; Phillips, 2003) montrent un lien étroit entre la force de la collaboration et les résultats des élèves (Bolam *et al.*, 2005 ; Louis & Marks, 1998). On y trouve également un alignement des pratiques pédagogiques aux besoins des élèves (Berry *et al.*, 2005 ; Louis & Marks, 1998 ; Phillips, 2003). Ces études montrent cependant que ces résultats positifs ont été recueillis après plusieurs années : quatre ans pour l'étude de Berry *et al.* (2005), trois ans pour les études de Bolam *et al.* (2008) et de Phillips (2003). L'implantation fructueuse d'une CAP apparaît comme un processus long dont l'une des caractéristiques-clés est la prise en compte des effets des pratiques pédagogiques sur les résultats des élèves (Stoll, Bolam, McMahon *et al.*, 2006 ; Vescio *et al.*, 2008). Par ailleurs, si les recherches sur les communautés d'enquête et sur les CAP montrent des résultats positifs tant au niveau des pratiques des enseignants qu'au niveau des résultats des élèves, il apparaît cependant que l'implantation de telles communautés au sein des établissements suppose une transformation en profondeur de la culture professionnelle de l'école (Saussez, 2015).

En résumé, il est possible de dire que le nouveau paradigme de la formation continue des enseignants prend acte de l'inefficacité des modèles traditionnels. Il intègre des dispositifs de développement professionnel de haute qualité qui peuvent plus ou moins s'enraciner dans la pratique ordinaire des enseignants. Les dispositifs qui fournissent les résultats les plus probants sont ceux qui tiennent le plus compte des pratiques pédagogiques locales des enseignants. De façon plus large, le nouveau paradigme de développement professionnel consiste en un changement culturel profond qui implique de questionner deux dimensions essentielles du travail des enseignants au sein des écoles. D'une part celle de la dé-privatisation de la pratique, permettant d'en faire un objet d'investigation collective et, d'autre part, celle de la collaboration permettant de fonder la communauté professionnelle.

Chapitre 4

La délimitation de l'objet d'étude

Dans la conception institutionnelle actuelle du développement professionnel, les enseignants disposent de la formation continue et des apprentissages informels pour assurer leur adaptation aux nouveaux enjeux du métier d'enseignant. Cet *aggiornamento* des enseignants aux nouvelles prescriptions de leur métier pourrait être favorisé par l'inscription du système de formation continue au sein d'un nouveau paradigme de développement professionnel des enseignants.

En effet, le système de formation continue français apparaît comme inefficace pour permettre le développement professionnel des enseignants expérimentés. Cette inefficacité est due au fait que la formation est insuffisante quantitativement, qu'elle ne tient pas compte des besoins des enseignants et qu'elle est conçue comme un vecteur de mise en œuvre de réformes. Par ailleurs, les enseignants ayant accès à cette formation continue participent surtout à des stages, à des ateliers ou à des conférences (MEN, 2014, p. 2), alors que ces activités de formation appartiennent à un modèle traditionnel de formation continue qui a fait l'objet de nombreuses critiques au sein de la littérature scientifique notamment en raison de sa non-prise en compte des savoirs impliqués dans les pratiques quotidiennes des enseignants.

Ces savoirs issus en partie des apprentissages informels des enseignants sont définis comme des sous-produits de la pratique ordinaire. L'enquête TALIS 2013 (OCDE, 2014) montre à ce sujet que si les enseignants français font partie de ceux qui participent le moins aux activités de formation continue, ils appartiennent néanmoins à ceux qui mobilisent le plus les apprentissages informels, notamment par l'activité de recherche d'informations pour sa profession. Ce résultat, en plus de souligner le hiatus existant entre les besoins des enseignants et la formation continue, résonne comme une sollicitation à prendre au sérieux les pratiques ordinaires des enseignants. Cette urgence est d'autant plus prégnante que les travaux scientifiques révèlent que les apprentissages informels peuvent être superficiels, contre-productifs et qualitativement de moins bonne qualité que les apprentissages réalisés au sein de dispositifs de développement professionnel. Une solution consisterait à prendre en compte les apprentissages informels au sein de dispositifs permettant de les formaliser.

Cette issue invite à inscrire la formation continue des enseignants au sein d'un nouveau paradigme de développement professionnel où les apprentissages informels engendrés par la pratique ordinaire font l'objet de réflexions critiques menées par des communautés professionnelles d'enseignants. Les travaux scientifiques à l'égard de ces nouveaux dispositifs semblent montrer des résultats positifs tant pour l'amélioration des pratiques d'enseignement que pour les progrès des élèves. Mais l'implantation de communautés professionnelles suppose la profonde transformation des cultures d'établissement. En effet, ces communautés professionnelles et plus largement le nouveau paradigme de développement professionnel des enseignants s'appuient sur la dé-privatisation de la pratique et un niveau élevé de collaboration. Or, selon l'OCDE (2015), la collaboration entre enseignants en France est peu développée au sein des établissements scolaires et très peu d'enseignants reçoivent des commentaires sur leur travail de la part de leurs collègues. De plus, huit enseignants sur dix n'observent jamais les cours d'autres collègues et les enseignants français font partie de ceux qui coopèrent le moins (enquête TALIS 2013 ; OCDE, 2014).

Compte tenu des forces et faiblesses mises en exergue dans les conclusions évoquées ci-dessus, il semble pertinent de poser comme objet d'étude de cette thèse le développement professionnel des enseignants expérimentés d'un même établissement scolaire à travers un dispositif de formation continue prenant en compte leurs apprentissages informels.

PARTIE 2

LE CADRE THÉORIQUE

Ce travail de thèse s'inscrit dans un programme de recherche anthropoculturel (Bertone, 2011 ; Chaliès, 2012) dont les principaux présupposés sont empruntés à la philosophie du langage ordinaire (Wittgenstein, 2004).

Les travaux de recherches de ce programme se sont jusqu'à présent essentiellement intéressés à la formation initiale des enseignants novices. Le travail théorique entrepris dans cette thèse vise à étendre les postulats scientifiques de ce programme à la formation continue des enseignants expérimentés.

En effet, la formation initiale d'enseignant novice n'est pas la formation continue d'enseignant expérimenté. Si en formation initiale il s'agit de former à des pratiques de métier des non-membres de la communauté d'enseignants, en formation continue il s'agit plutôt d'étendre les pratiques des membres de la communauté. Un enseignant expérimenté est rarement pris au dépourvu dans une situation nouvelle, sa forme de vie d'enseignant s'épanouissant depuis sa formation initiale, au fil des années, dans les circonstances de l'enseignement ordinaire. Néanmoins, il est toujours possible qu'il se perçoive conjonctuellement en difficulté ou qu'il ne soit pas satisfait par les résultats qu'il obtient en classe. Bien que la différence avec la formation d'un novice soit effective au regard des ressources mobilisées pour faire classe, même en situation de difficulté, il est possible d'imaginer une formation continue dont le rôle serait précisément d'exploiter les dissymétries d'expertise et les différences stylistiques des enseignants expérimentés, comme des ressources supplémentaires d'apprentissage professionnel. À cet égard, il est postulé dans cette thèse que c'est en apprenant et en développant des pratiques et significations nouvelles issues d'une interaction d'enseignement/apprentissage à propos de règles suivies et maîtrisées par un pair formateur que l'enseignant expérimenté formé sera en mesure de dépasser les difficultés qu'il éprouve.

L'enjeu de ce cadre théorique est de proposer les outils conceptuels permettant de (a) penser la pratique professionnelle à partir du langage de la communauté de pratique, (b) d'envisager la transmission de pratiques entre pairs par l'enseignement de règles et (c) le développement professionnel par l'accompagnement de leur premier suivi.

Chapitre 1

Les principaux postulats théoriques

1. Concevoir l'immanence du sujet aux par les expériences du langage

1.1. L'expérience et les jeux de langage

L'individu devient sujet par le langage considéré comme un ensemble de signes principalement vocaux, graphiques et gestuels dotés d'une syntaxe et d'une sémantique (Chaliès, 2012) permettant l'intelligibilité même des faits et des pratiques d'une communauté linguistique, inscrits dans un jeu de langage donné. C'est par le truchement des relations avec les membres d'une communauté linguistique donnée que l'individu peut se percevoir en tant que sujet et, (partiellement ou intégralement), membre de cette communauté. En tant que sujet, tout enseignant expérimenté s'est édifié par les différentes formes langagières (verbales, corporelles) constitutives de sa communauté linguistique. Son identité professionnelle, sa pratique sont le fait de formes langagières partagées et publiques (Bertone, 2011). Inspirée d'une conception psychologique historico culturelle, cette conception du sujet social est à la fois proche de l'idée selon laquelle la pensée est possible et se réalise de façon dialogique par le langage (Vygotski, 1985) et du postulat selon lequel le sujet se construit et se développe au gré de ses activités (Leontiev, 1974). Au-delà de ces avancées théoriques, nous retenons de l'approche anthropo-culturaliste, que le langage est avant tout « arbitraire » (et seulement secondairement conventionnel) et fonde la signification même de toute réalité sociale (Searle, 1998), dont celle du sujet comme représentant d'une communauté institutionnelle. En cela, le langage est à la base de la subjectivité, de la pensée des sujets professionnels et ne constitue pas simplement un moyen d'exprimer ou d'expliquer son vécu : *« ce n'est pas parce que chacun d'entre nous a une vie intérieure que nous avons pu apprendre à parler, mais parce que nous avons appris à parler que nous avons une vie intérieure »* (Pouivet, 1997, p. 47). Cette conception du langage comme source de la pensée amène à exclure l'idée d'un langage privé qui serait antérieur à tout code de signification sociale et compréhensible uniquement par le sujet pensant. En effet, il n'existe pas de langage en l'absence de règles qui le gouvernent (règles dont les critères de correction sont publics (Ricoeur, 1986)). Sans ces règles de syntaxe de l'expérience et du dialogue ordinaires, au mieux il ne nous reste qu'un son inarticulé (Pastorini,

2011 ; Wittgenstein, § 261, 2004). Au sein d'une communauté linguistique, la pratique individuelle est par conséquent directement intelligible par les autres membres familiarisés de la communauté (Ogien, 2007) ayant appris et se développant au sein du même jeu de langage. La pratique de tout enseignant expérimenté mobilise donc un langage acquis, ou potentiellement accessible aux autres enseignants de sa communauté. Ce caractère public de la pensée n'exclut pas l'autorité de la « première personne » dans la description correcte de ce qu'elle vit et fait (Pouivet, 1997), mais ne positionne pas pour autant le sujet comme étant le seul (ou le mieux placé) pour produire cette description. Sa description est en effet le résultat d'une appréhension de sa propre expérience sur la base des règles collectives qui permettent à tout autre membre familiarisé d'en faire autant. On reprendra à notre compte ici les concepts de « directéité » d'accès à la signification de l'expérience et « d'appréhension de l'inhérence » des règles à cette dernière, par les membres de la communauté (Ogien, 2007). L'autorité du sujet tient alors non pas dans la possibilité qu'il a d'établir et formuler des significations inédites ou inaccessibles à un observateur, mais dans la possibilité de lever des malentendus au regard de l'interprétation, toujours possible, de la syntaxe de son action et des circonstances de sa réalisation. Néanmoins, si la signification de l'expérience est bien consubstantielle aux règles et jeux de langage joués par les membres de la communauté professionnelle, le sujet et les conditions de développement de son activité ne s'épuisent pas dans ces jeux de langage.

1.2. Sujets et développement des formes de vie

L'apprentissage de ce langage arbitraire par un sujet humain table sur des invariants minimaux propres à l'espèce humaine et ne serait pas possible sans l'existence d'une somme de capacités anthropologiques prérequisées. Elles correspondent à « *un réseau ramifié de régularités dans la nature et le comportement humain* » (Chauviré, 2002 ; de Lara, 2005). Ces capacités anthropologiques peuvent être de différentes sortes. Un enseignant expérimenté pourra par exemple imiter la pratique d'un pair en saisissant ou non l'intention. Il s'agit ici d'une capacité au mimétisme qui renvoie aux propriétés d'imitation plus ou moins élaborées et communes aux primates supérieurs, dont fait partie l'homme. Une autre capacité anthropologique majeure est celle à signifier des airs de famille entre des expériences vécues (Wittgenstein, 2004). Signalée depuis longtemps par les neurosciences et les sciences cognitives comme une étonnante capacité du système nerveux à identifier des régularités, tout être humain dispose de la possibilité à anticiper et évaluer les circonstances de son action sur la base d'expériences passées analogues ou typiques (Varela Thompson et Rosch, 1993), mobilisées comme des archétypes pour juger, interpréter et s'engager dans une situation

signifiante. C'est par cette capacité qu'un enseignant expérimenté pourra notamment rapprocher la pratique d'un pair de sa propre pratique et ainsi se lancer dans des tentatives d'imitation ou de suivi. De façon générale, tout apprentissage s'appuie sur des « réactions normales » de l'apprenti qui lui permettent d'imiter et de réagir de façon appropriée à une instruction (de Lara, 2005). Ceci suppose un socle de capacités anthropologiques universel. C'est sur la base de ce socle que l'individu va pouvoir apprendre des capacités normatives de nature culturelle lui permettant ainsi de suivre les règles, de devenir sujet d'une communauté linguistique donnée. Passées presque sous silence dans l'approche wittgensteinienne du langage, ces capacités anthropologiques sont cependant reconnues comme un soubassement indispensable et une condition de possibilité de l'épanouissement de formes de vie au sein des jeux de langage humains. C'est sans doute ce que voulait signifier Wittgenstein lui-même dans le célèbre aphorisme selon lequel, si un lion pouvait parler, il ne nous comprendrait pas. Il suffit certes, selon Wittgenstein, de maîtriser des techniques pour comprendre un énoncé ou une pratique, mais à la seule condition de faire partie de la même forme de vie et de partager les capacités anthropologiques qui constituent la condition de possibilité de tout sujet humain. Être un enseignant, de ce point de vue, c'est alors tout autant maîtriser les techniques, les pratiques et le langage de l'enseignement et pouvoir se réaliser en tant qu'être vivant (forme de vie) au sein d'un jeu de langage. Rapportée à la question de la formation des enseignants, la question du développement d'une « forme de vie enseignante » prend une signification spécifique. Comme le signale Chaliès (2012), le processus de subjectivation dans la formation des enseignants comporte en effet deux temps. Un temps d'assujettissement du novice aux règles de la communauté professionnelle, pendant lequel il est proprement « dressé » à l'usage des concepts et règles spécifiques, et un temps de renormalisation de ces règles, pendant lequel il les « fait craquer » et les subordonne aux besoins de son activité située. C'est seulement à cette étape, lorsqu'il a pu « se mobiliser » subjectivement pour ajuster et subordonner à ses besoins les règles auxquelles il était un peu plus tôt assujéti, qu'il parvient à se développer et à s'émanciper du collectif. C'est de cette façon qu'il se construit comme « sujet social » et développe une forme de vie d'enseignant, à la fois ordinaire et unique.

2. Concevoir les connaissances ordinaires en termes de capacités normatives

L'enseignant expérimenté peut être considéré à plein titre comme un sujet de la communauté linguistique des enseignants, dans la mesure où il possède les langages des enseignants et s'y développe (s'y réalise) au quotidien dans l'exercice de son métier. La possession de ce langage suppose des capacités conceptuelles qui consistent en la maîtrise de techniques (de Lara, 2005 ; Wittgenstein, 2004). Pour Wittgenstein, les concepts correspondent à des capacités pratiques et non à des représentations mentales. Avoir un concept se caractérise par ce que l'on peut faire pratiquement en relation avec ce concept. La capacité est par définition « *la maîtrise d'une certaine technique, que l'on acquiert au terme d'un apprentissage et qui se déploie entièrement dans la pratique* » (Chauviré, 2002, p. 29). Il est donc possible d'envisager les concepts professionnels comme des capacités pratiques apprises. Les connaissances ordinaires des enseignants ne sont rien d'autre que ces capacités pratiques. Elles recouvrent des capacités symboliques ainsi que des capacités motrices (telles que par exemple comprendre la signification d'une expression professionnelle ou savoir écrire droit au tableau). Les connaissances ordinaires, en tant que capacités pratiques, impliquent toujours « *une référence aux notions de réussite ou d'échec, de correction ou d'incorrection d'une performance [d'une action], ainsi que l'indication possible d'une règle comme raison de l'action* » (Chauviré, 2002, p. 35). En effet, les connaissances ordinaires entendues comme capacités normatives se déploient sur la toile de fond de la régularité dans les conduites humaines, de la concordance dans les pratiques. Elles rendent ainsi possible l'énonciation de règles comme raisons d'agir ou comme raisons pratiques (Ricoeur, 1986). Dans le cadre de cette thèse, ce point théorique est extrêmement important dans la mesure où la capacité normative apprise à produire des raisonnements pratiques permettant aux acteurs de signifier et d'expliquer le sens des actions réalisées et/ou observées, est au cœur même (a) de l'activité de transmission / enseignement de l'expérience ordinaire d'enseignement et (b) de l'analyse qui peut en être faite *post actu* par le chercheur avec des visées épistémiques. Cette précision comporte des conséquences technologiques et méthodologiques fortes qui seront spécifiquement reprises et développées plus loin.

3. Concevoir la pratique en termes de jeux de langage

Au sein de la communauté linguistique des enseignants, les enseignants expérimentés suivent des règles. Les règles sont collectives, sociales. On ne suit une règle ni une seule fois,

ni tout seul. Elles constituent « *l'instrument à travers lequel les êtres humains concordent dans les formes de vie ordinaire* ». Il est important de souligner que les règles ne déterminent pas les actions individuelles. L'acteur choisit de suivre ou non une règle à la manière d'un poteau indicateur. En d'autres termes, la relation entre la règle et l'action est de nature grammaticale et non causale. La règle est la raison de l'action et non sa cause. Selon l'expression de Chauviré (2002), la règle exerce une autorité plutôt qu'une force sur l'agent.

Les règles sont immanentes aux pratiques, au langage de la communauté linguistique. Le langage s'apparente à une ville ancienne « *comme un labyrinthe fait de ruelles et de petites places, de maisons anciennes et de maisons neuves, et d'autres que l'on a agrandies à différentes époques, le tout environné d'une multitude de nouveaux faubourgs avec leurs rues tracées de façon rectiligne et régulière, et bordées de maisons uniformes* » (Wittgenstein, 2004, §18). Ces éléments de la ville, du langage, constituent des jeux de langage. La pratique professionnelle d'un enseignant peut être conceptualisée en termes de pluralité de jeux de langage au sein desquels la signification des concepts ordinaires correspond à leur usage (Wittgenstein, 2004, §43). La notion de jeu de langage renvoie donc « *au système des règles d'applications qui gouvernent l'emploi des expressions linguistiques* » (Pastorini, 2011, p. 348). L'emploi « correct » d'une expression au sein d'un jeu de langage suppose le respect des règles qui gouvernent ce jeu de langage. En ce sens les règles délimitent le contour des jeux de langage, c'est-à-dire les espaces où les pratiques ordinaires évoluent et où elles ont un sens. L'identification des règles qui gouvernent le langage d'une pratique ordinaire permet ainsi l'identification des jeux de langage de cette pratique.

4. Concevoir l'accès de l'acteur à ses jeux de langage

Le partage des connaissances ordinaires entre les membres de la communauté de pratique suppose l'accès de l'acteur à ces connaissances. Cet accès de l'enseignant expérimenté aux règles régissant sa pratique est rendu malaisé par l'existence d'un double régime de réflexivité Ogien (2007) : une réflexivité de l'ordre de « *l'inhérence* » et une réflexivité de l'ordre de « *l'appréhension de l'inhérence* ». L'inhérence concerne le lien logique entre l'intention et l'action. Dans le cas du régime de réflexivité de l'ordre de l'inhérence « *la réalisation d'un acte est son intention* » (Ogien, 2007, p. 51). Dans ce cas de figure, l'action est gouvernée par des règles et l'acteur agit selon ces règles. Dans le cadre de sa pratique professionnelle, l'enseignant expérimenté peut agir en se situant dans ce régime de réflexivité. Les règles sont alors soit préconscientes, mais potentiellement dicibles, car apprises lors d'une formation réflexive, soit

non conscientes, car apprises de façon implicite par participation au sein de la communauté de pratique (Lave et Wenger, 1991). Dans ce dernier cas, elles ne sont dicibles que moyennant un apprentissage ultérieur au sein d'une situation dialogique à propos des actions réalisées. L'appréhension de l'inhérence concerne précisément ces dialogues qui rendent possible l'appréhension du lien logique entre l'intention et l'action. Au cours de ces dialogues « *l'intention est une attribution ex post actu* » (Ogien, 2007, p. 51) où l'enseignant apprend à énoncer une règle et à l'invoquer pour justifier le sens de son action. Cette conceptualisation d'Ogien (2007) du double régime de réflexivité permet d'avancer que la pratique de tout enseignant expérimenté est régie par une somme de règles qui sont, pour une part, conscientes et, pour une autre part, non conscientes et qui peuvent faire l'objet d'énoncés et de formalisations permettant un partage de connaissances ordinaires et une formation professionnelle située.

Chapitre 2

Une lecture singulière de la formation professionnelle

L'essentiel des travaux réalisés au sein du programme de recherche anthropoculturel (Bertone, 2011 ; Chaliès, 2012) a porté sur la formation initiale des enseignants novices et a eu pour effet d'éprouver un noyau dur de postulats théoriques (Lakatos, 1994) principalement rattaché à la philosophie analytique de Wittgenstein et aux théories de l'action (Von Wright, 1998) et de l'action collective (Searle, 1998). Les hypothèses auxiliaires ouvertes à ce jour et incarnées par différents travaux de recherche (tels que Bertone *et al.*, 2009 ; Chaliès & Bertone, 2017 ; Michel & Bertone, 2017) ont permis progressivement de structurer une théorie singulière de la formation professionnelle. Cette théorie s'appuie sur des postulats théoriques forts qui selon nous transcendent le seul périmètre de la formation des enseignants novices. En effet, cette théorie de la formation professionnelle considère que les règles peuvent faire l'objet d'un enseignement ostensif, que leur apprentissage s'appuie sur le contrôle et l'accompagnement de leurs premiers suivis par un collectif ou un membre expert et que le développement professionnel consiste en l'interprétation de ces règles par l'apprenti dans des circonstances inédites.

La présente thèse se propose de décliner cette théorie en l'adaptant à la formation continue des enseignants expérimentés. En particulier, il s'agira pour un enseignant expérimenté expert d'une pratique spécifique (un pair formateur) d'enseigner les règles régissant cette pratique à un autre enseignant expérimenté, mais non expert de cette pratique (un pair formé). Dans cette perspective, la théorie articule quatre activités de formation singulières a) le chercheur élabore avec le pair formateur la vision de synoptique de sa pratique spécifique, b) sur la base de cette vision synoptique des règles des jeux de langage de sa pratique spécifique, le pair formateur se livre à l'enseignement ostensif de ces règles à un pair formé, c) le pair formé emploie la pratique en suivant les règles enseignées par le pair formateur, qui contrôle et accompagne les premiers suivis de ces règles par le pair formé et d) le pair formé emploie une seconde fois la pratique enseignée et le pair formateur accompagne le pair formé dans l'interprétation des règles apprises.

Avant de procéder à la présentation successive des différentes activités de formation énumérées ci-dessus, il est important de souligner que la formation professionnelle reste un

processus complexe et non linéaire. Les résultats de cette thèse tendent à montrer qu'enseignement, apprentissage et développement peuvent se produire lors d'une même étape de formation.

1. La vision synoptique de la pratique spécifique du pair formateur

Afin de rendre possible l'enseignement ostensif des règles de sa pratique spécifique, le pair formateur filme sa pratique et vit un entretien d'autoconfrontation avec le chercheur. Le chercheur réalise ensuite, à partir de ces données d'action et d'activité, une vision synoptique des règles qui régissent cette pratique (Talerien & Bertone, 2018). C'est cette démarche que nous nommons « l'approche par vision synoptique ».

L'énoncé des règles à vocation de formation est rendu possible par l'approche par vision synoptique (Wittgenstein, 2004). Cette approche a une double dimension dans le cadre de cette étude. (a) Dans sa dimension transformatrice réflexive, elle consiste en un entretien d'autoconfrontation (EAC) de l'acteur à sa propre pratique. Lors de cet entretien, l'acteur est en mesure d'identifier, échantillonner et juger des expériences vécues. La visée transformatrice de l'EAC a été modélisée dans le cadre d'un programme de recherche technologique sur la formation des enseignants (Bertone & Chaliès, 2015). Dans cette conception le chercheur tente de participer à l'activité de l'acteur afin de comprendre les raisons de ses actions. À cet effet, le chercheur se fait instruire par l'acteur sur la signification de ses actions. Lors de cette instruction, l'acteur livre les règles ordinaires qu'il suit dans sa pratique. Pour Ogien (2007), ces règles énoncées correspondent à ce que les individus apprennent ou ont appris à dire de ce qu'ils font ou (se) voient faire. Par ailleurs, l'EAC permet à l'acteur de s'exprimer au sujet de sa pratique en tant que membre de sa communauté de pratiques. Cette pratique appartenant à une communauté de pratiques, elle est intelligible par les membres de cette communauté. Le chercheur place alors l'acteur dans des conditions qui lui permettent de s'exprimer au sujet de ce qui ne lui viendrait pas à l'esprit ordinairement d'exprimer. C'est en ce sens que l'acteur est amené à exprimer les connaissances ordinaires non énoncées, mais énonçables. Ces connaissances ordinaires correspondent aux règles apprises de façon non consciente, mais dicible. (b) Dans sa dimension épistémique, à partir de l'énoncé des règles conscientes et non conscientes, l'approche par vision synoptique permet d'instruire une vision d'ensemble simplifiée des systèmes de règles qui régissent la pratique de l'acteur, autrement dit des « *jeux de langage* » (Wittgenstein, 2004). En effet, les jeux de langage sont des « *objets de comparaison, qui doivent éclairer, au moyen de ressemblances et de dissemblances, les*

connexions qui sont celles de notre langage » (Wittgenstein, 2004, §130). En ce sens c'est « à travers la mise en évidence des connexions, des différences et des analogies entre les jeux » (Pastorini, 2011, p. 213) qu'il est possible de décrire les connaissances ordinaires impliquées dans la pratique professionnelle. Ainsi la vision synoptique obtenue permet une appréhension simplifiée et claire des différentes dimensions de l'activité de l'acteur. Il s'agit alors d'une modélisation isomorphe à la pratique, ou du moins considérée comme telle par les acteurs qui contribuent à la formaliser. Cette seconde dimension de l'approche par vision synoptique permet donc de capitaliser les connaissances ordinaires d'un acteur et rend possible leur transmission. C'est avec l'aide de cette vue simplifiée de sa pratique et des traces vidéo que le pair formateur pourra s'engager dans l'activité de formation d'enseignement ostensif.

2. L'enseignement ostensif des règles de la pratique spécifique du pair formateur

Lors de cette activité d'enseignement ostensif, le pair formateur enseigne au pair formé les règles régissant sa pratique. Le pair formateur s'appuie sur la vue simplifiée des règles de sa pratique ainsi que sur les traces vidéo de son activité. L'apprentissage de ces règles permettra au pair formé de signifier ses nouvelles expériences vécues et de les évoquer pour justifier ses actions dans le cadre dialogique de la formation.

Selon Wittgenstein (2004), l'enseignement ostensif établit une relation d'association entre le mot et la chose, dans le cadre de pratiques qui font usage des objets désignés. Au sein de cette étude, pour chacune des règles, il s'agira pour le pair formateur d'établir la relation d'association entre i) l'expérience langagière visant à nommer la règle, ii) les expériences exemplaires montrées ou décrites, et iii) les résultats attendus ou constatés des pratiques enseignées. Le caractère ostensif de cet enseignement est délibérément renforcé au sein de ce protocole par l'utilisation de l'outil vidéo. En effet, c'est à partir de la vidéo de sa propre pratique que le pair formateur réalise l'activité d'enseignement ostensif.

Le pair formé étant un membre averti de la communauté linguistique du pair formateur, cette activité d'enseignement ostensif se rapproche davantage d'une activité d'explication ostensive plutôt que d'une activité de dressage. C'est probablement là, la principale différence existant entre les travaux sources sur la formation des novices et la présente étude. En effet, le modèle d'apprentissage par dressage est particulièrement bien adapté aux situations de formation initiale, tout comme à l'enseignement scolaire. Dans ce modèle, *« une grande partie du dressage consiste en ce que le maître montre des objets, attire l'attention de l'enfant sur eux en prononçant un mot - le mot « dalle » par exemple -, et qu'il montre en même temps la forme en question. (Je ne parlerai pas ici d' « explication ostensive » ni de « définition », parce que l'enfant ne peut pas encore poser de question sur la dénomination. Je parlerai d' « enseignement ostensif des mots ». - Je dis que cet enseignement constitue une partie importante du dressage. »* (Wittgenstein, 2004, §6). Adressé à des apprentis ayant déjà appris bon nombre des règles du métier concernées par la formation, cet enseignement comporte surtout des explications ostensives et se focalise sur les circonstances spécifiques vécues, de façon à envisager des applications ajustées au contexte de l'action. Le pair formé, en établissant un air de famille entre sa propre pratique et celle du pair formateur, le questionne sur les circonstances expérientielles des règles enseignées et sur les résultats obtenus. Cette activité

originale d'enseignement-explication ostensive concourt déjà à lever les malentendus éventuels ou futurs engendrés par les premiers suivis des règles enseignées.

3. Le contrôle et l'accompagnement des premiers suivis des règles

Suite à l'activité d'enseignement ostensif, le pair formé s'engage dans les premiers suivis des règles enseignées. Le pair formé procède, au sein de sa classe, à une série de tentatives de réalisation de la pratique qui lui a été enseignée par le pair formateur. Il s'engage dans ces premiers suivis avec l'intention d'obtenir les résultats associés à un suivi correct des règles enseignées. En cela, l'activité du pair formé se distingue de celle d'un apprenti novice qui ne parvient pas à structurer des attentes en rapport avec les résultats usuellement attendus par le collectif en pareilles circonstances (Chaliès, Amathieu et Bertone, 2013) et agit, à ce stade, principalement pour satisfaire aux critères de correction de l'action prescrite par son tuteur. Ce faisant, les enseignants novices s'engagent dans les premiers suivis sous la « *tutelle intentionnelle* » (Berducci, 2004) des formateurs, ce n'est pas le cas pour les enseignants expérimentés. N'étant pas encore des « sujets » à part entière de la communauté linguistique des enseignants, ils ne sont pas encore en mesure de manifester une intentionnalité professionnelle à la fois autonome et conforme aux attentes du collectif professionnel de référence (Nelson, 2008 ; Williams, 1999). Dans le cas de la formation initiale, ce n'est que par le suivi conforme des règles enseignées par le formateur et par le constat récurrent des résultats attendus de ces suivis que les enseignants novices parviennent à associer consubstantiellement une intention aux actions qu'ils engagent (Chalies & Bertone, 2015), en d'autres termes qu'ils parviennent à devenir des sujets de la communauté.

Les enseignants expérimentés sont eux, déjà, des sujets de la communauté de pratique. La question du suivi correct des règles et de l'énonciation de l'intention ne se pose donc pas en rapport avec la communauté linguistique dans sa globalité, mais plus finement à l'échelon des jeux de langage.

La conceptualisation de la pratique professionnelle proposée dans cette thèse permet de percevoir la pratique comme un ensemble de jeux de langage. Ces jeux de langage sont des systèmes de règles. Plus subtilement, il est possible d'avancer que ces systèmes de règles se composent de règles constitutives et de règles normatives (Searle, 1998). Les règles constitutives sont arbitraires et définissent de nouvelles formes de comportement (Searle, 1972), elles ne tolèrent aucune marge de manœuvre et permettent l'émergence de la réalité sociale. C'est un agencement de certaines règles constitutives puisées dans la communauté professionnelle qui permet l'émergence de la pratique spécifique du pair formateur. Les règles normatives gouvernent quant à elles des formes de comportement pré-existantes (Searle, 1972),

elles préordonnent les actions, mais ne les déterminent pas. Ce sont les règles normatives qui font l'objet d'interprétations successives et qui tolèrent « *un certain jeu dans les pratiques* » (Chauviré, 2002, p. 32). À titre d'exemple, dans l'une des pratiques spécifiques présentées dans cette thèse, le pair formateur suit la règle constitutive selon laquelle il faut « chanter pour obtenir l'attention des élèves ». Si l'action de chanter est constitutive de la pratique spécifique, le contenu du chant est lui par exemple gouverné par une règle normative. Le pair formé devra chanter, mais il pourra néanmoins utiliser les paroles et la mélodie de son choix. Il apparaît ainsi que le pair formé, même en étant déjà sujet de la communauté, doit se soumettre au suivi des règles constitutives de la pratique du pair formateur dans l'optique d'apprendre cette pratique. L'apprentissage de ces règles pourra être considéré comme achevé lorsque le pair formé non seulement agira conformément aux attentes du pair formateur, mais qu'en plus il sera en mesure d'énoncer l'intention (en termes de résultats attendus) qui doit être associée au suivi correct des règles enseignées.

C'est en ce sens que le pair formateur se livre à une activité de contrôle (Nelson, 2008) de la conformité des premiers suivis des règles constitutives par le pair formé. Dans le protocole prévu, le pair formé est amené à filmer sa pratique puis à montrer la vidéo de cette première tentative de suivi, au pair formateur. L'activité de contrôle permet au pair formateur de valider les suivis corrects, mais aussi de lever les incompréhensions ou les mésinterprétations dans le cas de suivis erronés des règles enseignées. Dans ce cas, le pair formateur se livre à une activité « d'explication ostensive » (Wittgenstein, 2004). L'activité d'explication ostensive correspond à un dialogue de formation lors duquel le pair formé justifie ses actions en énonçant les raisons pratiques qui lui ont été enseignées ou interroge le pair formateur sur ses incompréhensions. De son côté le pair formateur multiplie les exemples d'expériences associées aux règles enseignées (en montrant et/ou en décrivant). L'activité d'explication ostensive permet théoriquement de lever les incompréhensions et de dissiper les malentendus issus de l'enseignement ostensif.

Enfin, afin de favoriser l'obtention des résultats attendus suite au suivi correct des règles enseignées, le pair formateur accompagne le pair formé dans ses premières tentatives. Au sein de l'établissement scolaire, entre enseignants expérimentés, cet accompagnement se caractérise par les activités d'apprentissage informel collaboratif. En effet, le pair formateur peut préparer la séquence pédagogique avec le pair formé, il peut prêter ou donner du matériel pédagogique au pair formé, il peut soutenir le pair formé dans ses premières tentatives éventuellement infructueuses... En agissant ainsi le pair formateur augmente les chances du pair formé de constater les résultats liés aux suivis corrects des règles et donc d'apprendre ces règles.

4. L'interprétation par le pair formé des règles apprises

Alors que le premier emploi a été surtout l'occasion pour le pair formé d'utiliser la pratique spécifique enseignée en restant proche des circonstances d'enseignement, le second emploi lui permet d'adapter de plus en plus la pratique spécifique enseignée à sa propre pratique. Le second emploi permet donc l'interprétation des règles apprises par le pair formé dans des circonstances différentes de celles dans lesquelles s'est réalisé l'apprentissage et en autorise leur développement. De ce point de vue les relations entre le pair formé et le pair formateur deviennent plus symétriques. En effet, ce second emploi peut avoir deux destins possibles :

(a) elle peut permettre au pair formé de parfaire son apprentissage des règles et au pair formateur de poursuivre éventuellement son activité d'explication ostensive.

(b) À la différence de ce qui se passe habituellement en formation initiale, cette deuxième réalisation peut susciter un mouvement de retour par lequel le pair formé développe un point de vue original et efficace quant au suivi de la règle qu'il a apprise. Ce faisant il peut lui-même proposer des pratiques inédites et renverser les rôles au sein de la dyade en devenant à son tour pair formateur.

À l'origine de ce développement de l'activité du pair formé, se trouve l'interprétation des règles apprises en tant que « *substitution d'une expression de la règle à une autre* » (Wittgenstein, 2004, §201). Cette substitution correspond à un usage « extensif » (Chaliès & Bertone, 2008) des règles enseignées et apprises. Ceci est rendu possible par l'exercice de la capacité normative d'identification d'airs de famille entre les expériences normatives enseignées et les expériences vécues par le pair formé lors de sa pratique. Ces airs de famille correspondent à des ressemblances entre les expériences sans nécessairement qu'il y ait un caractère commun à ces expériences. En utilisant la métaphore de la famille des nombres, Wittgenstein précise « *nous étendons notre concept de nombre à la manière dont on entrelace une fibre à une autre pour tisser un fil. Et la force du fil ne tient pas au fait qu'une quelconque des fibres le parcourt sur toute sa longueur, mais au chevauchement de nombreuses fibres* » (Wittgenstein, 2004, § 67). Ce sont donc les airs de famille qui existent entre les règles des jeux de langage de la pratique du pair formateur et celle des jeux de langage de la pratique du pair formé qui permettent l'interprétation des règles apprises, autrement dit le développement professionnel. Selon Cometti (2004) et Ter Hark (1990), il existe des relations « horizontales » entre les règles d'un même jeu de langage et des relations « verticales » entre des règles

appartenant à des jeux de langage différents. L'interprétation des règles est donc à considérer selon ce double niveau. D'un côté l'interprétation des règles se nourrit des autres règles du même jeu de langage et de l'autre elle se nourrit des règles d'autres jeux de langage. En ce sens, l'apprentissage de nouveaux systèmes de règles est une condition du développement professionnel, mais aussi une caractéristique spécifique des interactions de formation entre pairs expérimentés. Disposant de jeux de langage voisins antérieurement appris et d'un nombre important de circonstances d'exercice du métier, les expérimentés sont rapidement capables d'identifier des airs de famille entre suivis de règles appartenant au même jeu de langage ou à un autre.

Selon Wittgenstein (2004), l'interprétation d'une règle apprise (ou la maîtrise d'une technique) est toujours relative à des circonstances déterminées. Selon ces circonstances, il existe différentes natures d'interprétation (Cometti, 2004 ; de Lara, 2005 ; Le Du, 2004). La modélisation proposée par de Lara (2005, p. 110) permet de les énoncer : « *De façon métaphorique « connaître » est pour ainsi dire entre « comprendre » et « être capable de ».* « *Maîtrise d'une technique » est le nom que Wittgenstein donne à ce réseau de concepts ».* La modélisation de de Lara permet de comprendre que l'activité d'interprétation de type « compréhension de la règle » se déroule lorsque les circonstances sont proches de celles des situations d'apprentissage ; et que l'activité d'interprétation de type « être en capacité de créer à partir de la règle » a lieu lorsque les circonstances sont éloignées de celles des situations d'apprentissage (Chaliès, 2012). À partir de cette modélisation, il vient que l'activité d'interprétation des règles de type « compréhension des règles » se déroule pour le pair formé surtout lors du premier emploi de la pratique spécifique et que l'activité d'interprétation de type « être en capacité de créer à partir de la règle » a lieu surtout lors du second emploi. Néanmoins, il est important d'insister sur le fait que la philosophie wittgensteinienne n'est pas essentialiste. Ces natures d'interprétations sont enchevêtrées et peuvent à ce titre se dérouler de façon concomitante lors d'une même phase de formation. Selon de Lara (2005), la pensée est une expérience vécue, c'est un concept transcategoriel.

Le développement professionnel est favorisé par l'accompagnement de l'interprétation des règles apprises. L'activité du pair formateur consiste à aménager la situation de formation afin que le pair formé puisse « voir comme », « sentir comme » et/ou « agir comme » (Pastorini, 2010) il a pu le faire lors des situations support à l'apprentissage des règles considérées. En rendant explicites les airs de famille entre sa pratique spécifique et la pratique du pair formé, le pair formateur favorise l'interprétation des règles apprises. Ce second accompagnement est

également l'occasion pour le pair formé de parfaire son apprentissage des règles, notamment en profitant de l'activité d'explication ostensive du pair formateur concernant les éventuels malentendus ou mésinterprétations.

Néanmoins, comme déjà évoqué plus haut, lors de ce deuxième emploi de la pratique spécifique le pair formé aura pu également interpréter seul certaines règles et pourra ainsi montrer au pair formateur une variante de sa propre pratique. Cette variante constitue une création du pair formé à partir des règles enseignées et apprises. Ces créations constituent des possibles réels et ordinaires alimentant le développement réflexif du pair formateur quant à sa propre pratique. Si lors de l'enseignement ostensif et du contrôle de la première mise en œuvre les relations étaient plutôt asymétriques entre le pair formateur et le pair formé, lors de l'accompagnement de l'interprétation cela est moins le cas.

Chapitre 3

Hypothèse auxiliaire et questions de recherche

À partir de la revue de la littérature scientifique et des postulats théoriques énoncés en amont, il est possible de proposer une nouvelle hypothèse auxiliaire (Lakatos, 1994) du programme de recherche anthropoculturel (Bertone, 2011 ; Chaliès, 2012) : la transmission explicite de connaissances ordinaires entre enseignants expérimentés dans le cadre d'un dispositif de formation continue est susceptible de favoriser l'apprentissage de nouveaux systèmes de règles et le développement professionnel à partir du suivi interprété de celles-ci.

Plusieurs questions de recherche peuvent étayer cette hypothèse auxiliaire. Ces questions sont les suivantes :

1. Comment permettre à l'acteur d'énoncer les connaissances ordinaires incorporées à sa pratique en vue de leur enseignement ostensif à un pair dans un but de formation et comment capitaliser ces connaissances ordinaires dans un but épistémique ?
2. Comment se caractérise l'apprentissage de nouveaux systèmes de règles par le pair formé dans le cadre du dispositif de formation continue de l'étude ?
3. Comment se caractérise le développement professionnel à partir du suivi interprété des règles apprises dans le cadre du dispositif de formation continue de l'étude ?

PARTIE 3

LA MÉTHODE

Cette 3^e partie est constituée de 3 chapitres.

Le Chapitre 1 décrit le contexte dans le lequel les données ont été recueillies.

Le Chapitre 2 détaille le cadre de recueil des données.

Le Chapitre 3 présente le cadre d'analyse des données.

Chapitre 1

Le contexte de recueil des données

Ce chapitre rappelle d'abord l'inscription épistémologique de cette étude au sein du Programme de Recherche Technologique sur la formation des enseignants. Puis il présente le premier Dispositif de Formation (DF1) qui a été utilisé comme support pour l'étude et enfin le Dispositif de Formation (DF2) conçu à partir des avancées technologiques de DF1 dans un but de diffusion.

1. L'inscription de l'étude au sein du Programme de Recherche Technologique sur la formation des enseignants

La présente étude s'inscrit dans le champ disciplinaire des sciences de l'éducation et de la formation. Néanmoins elle se distingue de bon nombre de démarches en sciences de l'éducation qui, selon Yvon & Durand, « *posent au fond la question des rapports entre savoirs scientifiques et pratiques sociales dans des termes qui peuvent être qualifiés d'œcuméniques, c'est-à-dire notamment : travail scientifique exclusivement assumé par les chercheurs, définition extérieure au champ de pratique des problèmes de recherche, position en surplomb voire normative des chercheurs, validation des recherches à partir de critères exclusivement scientifiques, indifférence activement construite des chercheurs à l'impact pratique de leurs recherches ou exploitations des résultats en termes de recommandations ou préconisations a posteriori, visée rectificatrice des pratiques sociales et professionnelles régulièrement évaluées comme inefficaces, déraisonnables, voire irrationnelles* » (2012, p.10). Ces démarches appartiennent en effet à une épistémologie œcuménique (consensuelle) qui prône souvent l'utilité sociale des recherches mises en œuvre ainsi que l'amélioration des pratiques des professionnels – et de façon ultime, en ce qui concerne la communauté des enseignants, l'amélioration des résultats d'élèves. Cette épistémologie sépare le travail des chercheurs de celui des professionnels (les uns produisant les savoirs scientifiques devant être injectés aux pratiques sociales des autres dans le but de les améliorer). Ce paradigme œcuménique se heurte enfin à une difficulté majeure. Malgré plus de cinquante ans de tentatives de traitements curatifs, les problèmes restent les mêmes : réussite variable des élèves, désintérêt des professionnels à l'égard des travaux scientifiques, englobement des budgets publics.

En prenant les distances de cette dérive œcuménique des recherches menées en sciences de l'éducation, la présente recherche n'a pas pour objectif terminal de dénigrer sans discrimination toutes les approches traditionnelles dans cette discipline. Elle s'inscrit plutôt dans un paradigme alternatif à ce paradigme œcuménique : celui de « l'entrée activité » (Barbier & Durand, 2003).

L'inscription de cette étude au sein d'une approche par l'analyse de l'activité humaine correspond à la volonté de proposer un renouvellement épistémologique dans la façon de penser le rapport entre science et pratique. Le Programme de Recherche Technologique sur la formation des enseignants (Bertone & Chaliès, 2015) auquel appartient cette recherche incarne cette volonté. Ce PRT s'appuie sur l'idée d'une « relation organique » (Durand, 2008) ou celle

d'une « codétermination » (Bertone & Chaliès, 2015) entre un programme scientifique (Lakatos, 1994) et un programme technologique (Durand, 2008). En ce qui concerne le programme scientifique, les postulats théoriques mobilisés dans le cadre de cette étude ont fait l'objet de la Partie 2 « Cadre théorique » et ont abouti à la formulation de l'hypothèse auxiliaire suivante : *la transmission explicite de connaissances ordinaires entre enseignants expérimentés dans le cadre d'un dispositif de formation continue est susceptible de favoriser l'apprentissage de nouveaux systèmes de règles et le développement professionnel à partir du suivi interprété de celles-ci*. Cette hypothèse auxiliaire constitue une ceinture protectrice du noyau dur de postulats théoriques (Lakatos, 1994) et c'est elle qui entre en collision avec les données empiriques⁹. Elle est donc au cœur du programme technologique et « (a) génère la possibilité de produire des observations et donc de construire des données et (b) est évaluée au cours des observations en question en termes de « fécondité » » (Bertone & Chaliès, 2015, p. 65). L'hypothèse auxiliaire est pour ainsi dire « incarnée » au sein du dispositif de formation co-construit par les acteurs et le chercheur. Ce dispositif de formation correspond à un artéfact conçu afin de favoriser l'apprentissage et le développement des formés. Il est issu d'une activité de conception visant à répondre à une problématique professionnelle. Au cœur du programme technologique, la fécondité de l'hypothèse auxiliaire se mesure à l'aune de sa capacité à (a) répondre aux problèmes concrets des professionnels ou (b) prédire et/ou comprendre des faits qui n'étaient pas intelligibles et/ou prédictibles auparavant. Ainsi donc, programme scientifique et programme technologique se déterminent mutuellement. En ce sens, il est possible de suivre Durand lorsqu'il avance que « *ce programme technologique ne dérive pas de recherches qui seraient situées en amont : il correspond au développement de problématiques propres et récuse une conceptualisation de l'action en termes d'application de connaissances (d'origine scientifique ou non)*. Cette relation organique signifie aussi que le programme technologique, outre la résolution de problèmes pratiques, a une fonction de validation et d'invalidation des énoncés issus des programmes scientifiques, de contribution à la génération d'hypothèses, et contribue de façon plus large à leur fécondation. Pour résumer nous dirons que cette articulation spécifie un rapport de co-définition ou de détermination réciproque entre

⁹ Au sein de l'épistémologie lakatosienne, la réfutation d'une hypothèse auxiliaire n'aboutit pas à la réfutation des postulats théoriques du noyau dur. Cette « *heuristique négative* » (Chalmers, 1987, p. 136) permet d'insister sur une différence majeure entre l'épistémologie poppérienne (courante dans le paradigme œcuménique) et le programme scientifique : l'épistémologie lakatosienne s'appuie non pas sur une seule mais sur une structure de théories. La falsification d'une hypothèse auxiliaire n'implique donc pas le rejet du programme scientifique. Cette exigence d'heuristique négative permet le développement du programme scientifique dans la mesure où il stabilise dans le temps une somme de postulats théoriques sur lesquels peuvent travailler une communauté de chercheurs. Le noyau dur évolue néanmoins (heuristique positive) lorsque le programme devient dégénéré, autrement dit lorsqu'il ne permet plus de résoudre des problèmes ou de prédire des faits nouveaux.

programmes scientifique et technologique, qui sont en lien de cohérence logique et fonctionnelle, et se fécondent mutuellement tout en étant dotés d'une autonomie relative » (2008, p. 98).

Cette étude propose l'incarnation de l'hypothèse auxiliaire formulée au sein de deux dispositifs de formation. Le premier Dispositif de Formation (DF1) correspond à une transformation de la formation informelle de deux enseignantes expérimentées exerçant au sein d'une même école maternelle. Le second dispositif incarne la même hypothèse auxiliaire, mais correspond à la transformation d'une formation traditionnelle conduite avec des enseignants expérimentés lors des demi-journées de formation en REP+. Dans les deux cas, le dispositif de formation a fait l'objet de concertation et de négociation entre professionnels et chercheurs de sorte à aboutir à un objet *interfaciel* (Saury, 2012). En conséquence bien que les deux dispositifs incarnent la même hypothèse auxiliaire, ils n'ont pas eu la même « forme ».

La section suivante présente le dispositif de formation DF1.

2. Présentation du premier dispositif de formation support à l'étude (DF1)¹⁰

2.1. La contractualisation avec les acteurs

La contractualisation du projet de recherche-formation s'est effectuée lors d'une réunion qui s'est tenue en octobre 2015 entre les acteurs et les chercheurs. Les deux acteurs étaient des enseignantes expérimentées exerçant au sein de la même école maternelle à l'Académie de La Réunion.

Lors de cette réunion, les chercheurs ont exposé l'hypothèse auxiliaire prédéfinie ainsi que le terrain d'étude pressenti. Les acteurs ont pu de leur côté relater aux chercheurs l'histoire de l'échec d'un échange informel de pratiques qu'ils avaient vécu. En effet, l'une des deux enseignantes utilisait une pratique pédagogique spécifique mettant en jeu une marionnette. Sa collègue, souhaitant également effectuer cette pratique avec ses élèves, avait tenté elle aussi d'utiliser une marionnette. Malheureusement, la mise en œuvre s'était révélée contre-productive et l'enseignante avait dû abandonner. Les deux acteurs ont donc perçu la proposition des chercheurs comme l'occasion de faire réussir cet échange de pratique.

Sans transiger avec les exigences scientifiques, le dispositif de formation proposé par les chercheurs a été adapté aux besoins des enseignants en plaçant en son cœur la volonté d'assurer le succès de la transmission de cette pratique. De leur côté, sans transiger avec l'exigence du succès de leur échange de pratique, les acteurs se sont adaptés aux particularités méthodologiques du dispositif de formation. Un objet original et consensuel voire « *interfaciel* » (Saury, 2012) répondant tant aux besoins des acteurs qu'aux préoccupations des chercheurs a donc été négocié.

Dès cette réunion, le calendrier de formation a été contractualisé et les rôles de « pair formateur » et de « pair formé » ont été choisis par les acteurs.

¹⁰ La méthode utilisée lors du dispositif de formation DF1 a fait l'objet d'une communication retenue (Talérien, S., Bertone, S. (2016, décembre). *La méthode de la vision synoptique : un outil de formation pour placer les savoirs ordinaires des enseignants au cœur de la formation continue*. Communication retenue pour le Colloque « Pratiques et Recherches Cliniques en Sciences de l'Éducation » du laboratoire FRED (Éducation et Diversité en espaces Francophones - EA 6311) de l'Université de Limoges, France)

2.2. Les participants

Le pair formateur était une enseignante expérimentée de 48 ans et avait 20 ans d'expérience professionnelle. Elle¹¹ était titulaire du CAFIPEMF (Certificat d'aptitude aux fonctions de professeur des écoles maître formateur), et était rompue à l'exercice de la formation d'enseignants et/ou d'enseignants stagiaires et avait suivi elle-même une formation sur le conseil en formation de terrain. Le pair formé pour sa part était une enseignante expérimentée âgée de 37 ans et avait 10 ans d'expérience professionnelle.

La présente étude s'est enracinée au sein de leur établissement scolaire, et précisément dans la difficulté qu'éprouvaient ces deux enseignantes expérimentées à se transmettre mutuellement leurs apprentissages informels qu'elles jugeaient pertinents. Les deux enseignantes avaient toutes les deux une classe de cycle, les enfants de leurs classes avaient entre 3 et 5 ans et étaient en petite, moyenne et grande section. Les deux salles de classe étaient mitoyennes. Leurs préoccupations portaient sur la présentation des ateliers d'apprentissage aux élèves. Le pair formateur pratiquait depuis de nombreuses années une activité consistant à induire les activités d'apprentissage : le matin après une séance d'activité physique, le pair formateur utilisait une marionnette (Bernie) afin de présenter les ateliers de la matinée. Elle avait décidé d'appeler ce moment « Bernie passeur de savoirs ». L'enseignante avait imaginé cette activité à partir de choses qu'elle avait apprises dans le passé lors de formations formelles, de lectures qu'elle avait faites, de rencontres avec des collègues et surtout de tâtonnements. Lors de cette activité, le pair formateur insistait auprès de ses élèves sur ce qu'ils allaient apprendre et sur le lieu au sein de la classe où allaient se dérouler les ateliers. À la fin de ce moment, les élèves se dirigeaient de façon autonome vers les activités qu'ils souhaitaient effectuer. Par le passé, le pair formé s'était déjà montrée intéressée par cette pratique de sa collègue. D'ailleurs elle avait essayé de la mettre en place dans sa classe en utilisant elle aussi une marionnette qu'elle avait appelée « Épic ». Mais n'ayant pas obtenu de résultats satisfaisants, elle avait dû renoncer. C'est donc dans la perspective de mieux transmettre cette pratique pour l'une et de mieux l'apprendre pour l'autre, que le pair formateur et le pair formé se sont engagés dans le dispositif de formation DF1.

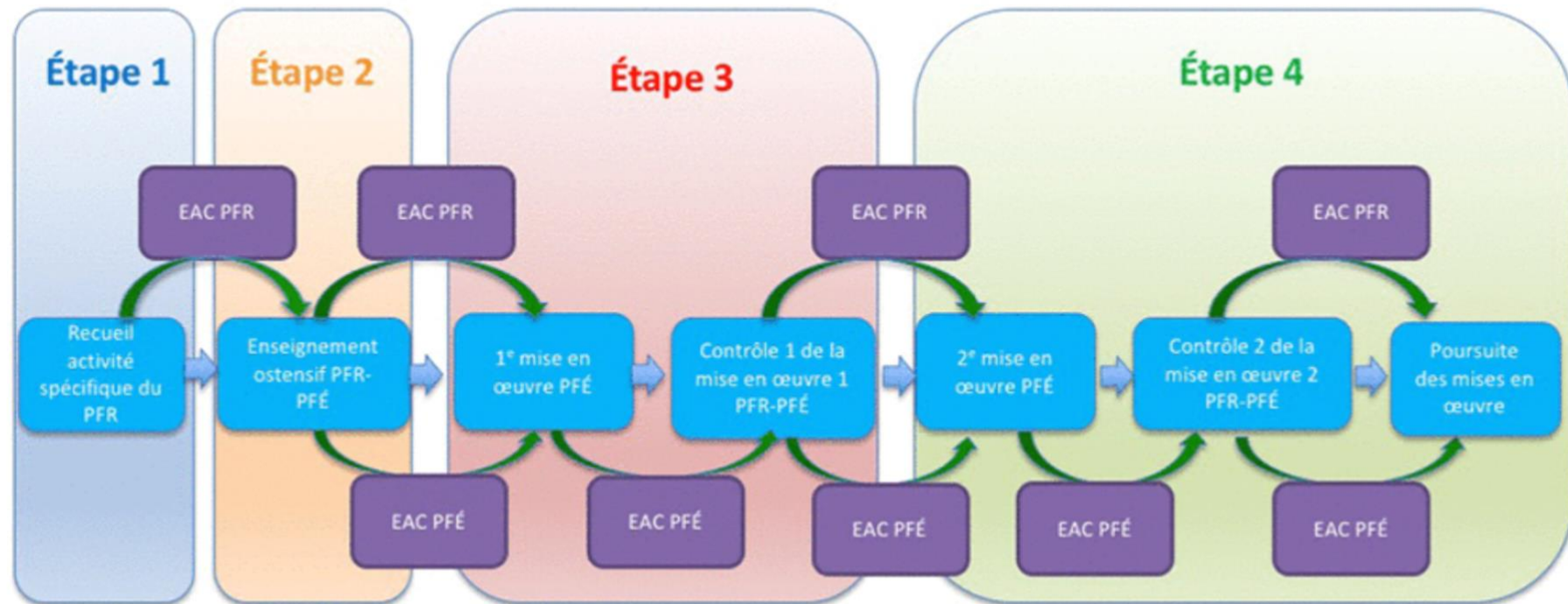
¹¹ Le pair formateur et le pair formé étant des enseignantes, dans la suite du texte, le choix d'utiliser une chaîne anaphorique au féminin a été fait.

2.3. La description du dispositif de formation DF1

Le dispositif de formation DF1 correspond à la transformation des activités d'apprentissage informel réalisées par les deux enseignantes lors de l'année scolaire 2015-2016. DF1 s'est appuyé sur une démarche de recherche dite « transformative » (Bertone & Chaliès, 2015) qui a consisté à modifier le contexte de travail des acteurs ainsi que leur activité afin de mieux l'étudier. Par rapport à des activités d'apprentissage informel de type collaboratif avec récit des expériences de classe¹², et sur la base des postulats théoriques énoncés antérieurement, DF1 a apporté les quatre changements suivants : a) captation audio-vidéo de la pratique spécifique du pair formateur suivi d'un entretien d'autoconfrontation, b) enseignement ostensif de la pratique du pair formateur au pair formé sur la base de la captation, c) mise en œuvre 1 de la pratique spécifique par le pair formé suivi du contrôle du pair formateur et d) mise en œuvre 2 de la pratique spécifique par le pair formé à nouveau suivi du contrôle du pair formateur. Ces quatre changements correspondent aux quatre étapes du dispositif de formation DF1. C'est ce que représente la figure suivante.

¹² L'activité d'apprentissage informel de type collaboratif avec récit de l'expérience consiste pour un enseignant à raconter une pratique spécifique qu'il utilise au sein de sa classe à un collègue (Little, 2007). Le collègue peut estimer l'idée intéressante et décider d'« expérimenter » cette pratique avec ses élèves (Meirink, Meijer, Verloop *et al.*, 2009a). Ce type d'activité d'apprentissage informel par récit de l'expérience-expérimentation en classe rencontre cependant des écueils. En effet, a) le récit n'est pas doublé d'un visionnage de la pratique, b) l'expérimentation ne profite pas d'un contrôle par visionnage sur l'efficacité de l'emploi de ladite pratique.

Le Dispositif de Formation DF1



EAC : Entretien d'autoconfrontation
PFÉ : Pair Formé
PFR : Pair Formateur

Figure 1 Les 4 étapes du dispositif de formation DF1.

2.3.1. Étape 1 : Établir la vision synoptique de la pratique spécifique du pair formateur

La pratique spécifique devant faire l'objet de la transmission entre les deux enseignantes s'intitulait « Bernie passeur de savoirs ». Le pair formateur a commencé par filmer elle-même cette pratique spécifique. Elle a vécu ensuite un entretien d'autoconfrontation (EAC) sur cette pratique spécifique avec le chercheur de sorte à énoncer les règles qui régissaient cette pratique.

L'approche par vision synoptique mobilisée lors de l'EAC a permis au pair formateur d'énoncer les règles qu'elle avait apprises lors de formations réflexives antérieures, mais également de formuler des règles non conscientes, mais dicibles. En énonçant cette somme de règles, le pair formateur a pu accéder à une vision plus claire des raisons de ses actions.

De son côté, à partir des données d'action (les traces vidéo) et à partir des données d'activité (le discours du pair formateur sur sa pratique), le chercheur s'est livré à l'élaboration de la vision synoptique de la pratique spécifique « Bernie passeur de savoirs »¹³.

C'est à partir de l'enregistrement audio-vidéo de sa pratique spécifique et à partir de la vision synoptique des règles de cette pratique que le pair formateur s'est livré à l'enseignement ostensif en direction du pair formé.

2.3.2. Étape 2 : Enseigner la pratique spécifique « Bernie passeur de savoirs »

L'enseignement ostensif de la pratique spécifique « Bernie passeur de savoirs » a eu lieu après la captation effectuée par le pair formateur. Cet entretien s'est déroulé chez le pair formé après la classe. À partir de la vidéo de sa propre pratique et au moyen de ses propres notes relatives à sa vision synoptique de sa pratique, le pair formateur a enseigné certaines des règles qui régissaient ses actions au pair formé. Pour chacune des actions visionnées et significatives pour l'une ou l'autre des deux enseignantes, la vidéo était arrêtée, la signification était attribuée et l'attente de résultat associée à l'action était énoncée.

L'extrait suivant montre un exemple de cet enseignement ostensif.

Extrait 1 (Enseignement ostensif PFR – PFÉ)

Notes d'observation

La séance démarre. Les élèves sont dans la salle de classe, ils sont assis sur des bancs disposés en U. La maîtresse est assise en face de ses élèves et elle chante avec eux une chanson « Bernie, réveille-toi, Bernie, nous ne sommes pas tous là. Bernie, réveille-toi, Bernie, nous ne sommes pas tous là. Bernie, réveille-toi. »

¹³ Le détail de cette élaboration est retranscrit dans la section des résultats intitulée « La vision synoptique de la pratique spécifique « Bernie passeur de savoirs » ».

Extrait de l'échange

PFÉ (0'29'') : c'est la chanson ?

PFR : voilà.

PFÉ : nous on n'en a pas.

PFR : c'est une chanson qui nous permet...

PFÉ : donc il nous faut une chanson...

PFR : ... ben déjà de marquer le temps, de ce moment-là de la journée, qui permet d'attirer l'attention de chacun sur l'activité dans laquelle on entre quoi. Voilà. En même temps, ça crée le suspense. Et puis l'objectif, c'est que ce soit eux petit à petit qui chantent cette chanson. Donc c'est vraiment quelque chose qui est ritualisé. Et c'est ce qui introduit l'arrivée de Bernie.

Au cours de cet extrait, le pair formateur enseigne au pair formé la règle [*« chanter la chanson de Bernie »*] vaut pour [*« chanter « Bernie, réveille-toi, Bernie, nous ne sommes pas tous là. Bernie, réveille-toi, Bernie, nous ne sommes pas tous là. Bernie, réveille-toi. »*»] ce qui obtient pour résultats [*« de marquer le temps, de ce moment-là de la journée », « d'attirer l'attention de chacun sur l'activité dans laquelle on entre »*] et [*« ça crée le suspense »*].

Lors de cet extrait, c'est le pair formé qui a arrêté la vidéo et qui a signifié l'action visionnée *« c'est la chanson ? »* En agissant ainsi, le pair formé a demandé au pair formateur de lui expliquer l'action visionnée. Le pair formateur a confirmé cette signification *« voilà »*. Le pair formateur a dressé ainsi un lien de signification entre l'étiquette verbale *« la chanson »* et l'action visionnée. L'étayage de la signification correspond au contenu du chant, mais également au fait que ce chant soit effectué à chaque fois au début du moment de Bernie *« c'est vraiment quelque chose qui est ritualisé »*. Le pair formateur a également indiqué au pair formé l'attente de résultats qu'elle associait à cette action. Il s'agissait pour elle d'identifier ce moment spécifique par une chanson *« de marquer le temps, de ce moment-là de la journée »,* de capter l'attention de ses élèves *« d'attirer l'attention de chacun sur l'activité dans laquelle on entre »* et de créer un moment d'attente *« ça crée le suspense »*.

Suite à l'enseignement ostensif des règles régissant la pratique spécifique *« Bernie passeur de savoirs »*, le pair formé a pu se livrer à un premier emploi de cette pratique avec ses propres élèves. Cette première mise en œuvre a ensuite fait l'objet d'un contrôle par le pair formateur.

2.3.3. Étape 3 : Mettre en œuvre une première fois et contrôler ce premier emploi

Le premier emploi a été l'occasion pour le pair formé de se livrer à ses premières tentatives de suivi des règles enseignées par le pair formateur en restant proche des circonstances d'enseignement. Le pair formé s'est livrée à ces suivis avec l'intention d'obtenir les résultats associés à des suivis corrects. À la manière du pair formateur, le pair formé a utilisé

une marionnette « Épic » et a également présenté les ateliers de la matinée aux élèves. Le pair formé a filmé cette première mise en œuvre.

Le contrôle de la mise en œuvre 1 entre le pair formé et le pair formateur s'est ensuite déroulé à partir de la captation effectuée par le pair formé. Ce premier contrôle a eu lieu chez le pair formé après la classe. Lors de cet échange, le pair formateur a pu valider les suivis corrects de règles en montrant au pair formé les résultats obtenus sur la vidéo. Ce contrôle a également été l'occasion pour le pair formateur d'invalider les premiers suivis incorrects. Ces invalidations ont pris la forme de dialogues de formation. Lors de ces dialogues, le pair formé a pu justifier ses actions et interroger le pair formateur sur ses incompréhensions. De son côté, en se livrant à une activité d'explication ostensive, le pair formateur a pu lever les mésinterprétations du pair formé en montrant ou en décrivant les expériences associées aux règles enseignées et suivies incorrectement. Ce contrôle a permis au pair formé de s'engager dans un second emploi de la pratique « Les activités d'Épic ».

2.3.4. Étape 4 : Mettre en œuvre une seconde fois et contrôler ce second emploi

Lors du second emploi, le pair formé s'est éloignée des circonstances d'enseignement et a adapté la pratique spécifique du pair formateur à sa propre pratique. Cette seconde mise en œuvre a été l'occasion pour le pair formé d'interpréter les règles apprises lors des deux étapes précédentes. Cette interprétation a abouti à la réalisation d'actions innovantes par rapport à la pratique enseignée. Le pair formé a filmé elle-même cette seconde mise en œuvre.

Le contrôle de la mise en œuvre 2 entre le pair formé et le pair formateur a été réalisé à partir de l'enregistrement effectué par le pair formé. Ce second contrôle a également eu lieu chez le pair formé après la classe. Ce moment a permis au pair formateur de valider des suivis corrects de règles, de se livrer à une activité d'explication ostensive supplémentaire quant aux mésinterprétations des règles, mais aussi de découvrir une variante de sa propre pratique. De son côté le pair formé a pu justifier les actions jugées non conformes par le pair formateur, interroger cette dernière sur ses incompréhensions et montrer à sa collègue de nouveaux résultats associés à de nouveaux suivis de règles.

Lors de ce second contrôle, le rapport entre les deux enseignantes a été moins asymétrique permettant alors au pair formateur d'entrer dans un développement réflexif de sa propre pratique.

À partir des avancées technologiques issues du dispositif de formation DF1, le dispositif DF2 a été imaginé et mis en œuvre au sein d'un réseau d'éducation prioritaire. Ceci correspond à une diffusion de DF1 à une plus grande échelle¹⁴. C'est ce que décrit la section suivante.

¹⁴ Cette diffusion à plus grande échelle a été rendue possible par l'obtention des résultats relatifs à DF1 qui valident l'hypothèse auxiliaire incarnée. Ces avancées sont détaillées au sein de la section intitulée « Les résultats issus de la mise en place de DF1 ».

3. Présentation du second dispositif de formation support à l'étude (DF2)

3.1. La contractualisation avec les acteurs

Le dispositif de formation DF2 s'est déroulé en décembre 2017 à l'Académie de La Réunion et plus précisément au sein du Réseau d'Éducation Prioritaire (REP+) Jean Lafosse.

La contractualisation du projet de recherche-formation a fait l'objet d'une double négociation : la première entre l'institution et les chercheurs et la seconde entre les enseignants et les chercheurs.

La réunion entre les responsables du réseau d'éducation prioritaire (l'Inspecteur de l'Éducation Nationale de la circonscription et le Coordonnateur du réseau) et les chercheurs a permis de conclure à un projet d'intervention au sein du réseau, et ceci lors des demi-journées de formation de l'éducation prioritaire. DF2 a pu ainsi se dérouler sur trois demi-journées de formation réunissant au total vingt enseignants expérimentés de CM1 et de CM2 de cinq écoles élémentaires du réseau. Cette première négociation a abouti également à l'élaboration d'un questionnaire de fin de formation à destination des enseignants. Cette enquête a été réalisée afin de répondre favorablement à une requête des responsables du réseau d'éducation prioritaire. Ce questionnaire et ses résultats sont joints en annexe.

La seconde négociation a eu lieu entre les enseignants et les chercheurs. Elle s'est tenue lors de la première matinée de formation. Au cours de ce premier atelier, les enseignants ont été regroupés par établissement scolaire et le projet de recherche-formation leur a été exposé. Ces derniers étaient libres de collaborer en tant que « simples participants », en tant que « pairs formateurs » ou en tant que « pairs formés ». Le rôle de simple participant consistait pour l'enseignant à suivre, au sein de son équipe pédagogique, les phases d'enseignement ostensif et de contrôle lors des matinées de formation. Les rôles de pair formateur et de pair formé étaient quant à eux identiques à ceux présentés dans le cadre du dispositif de formation DF1.

Au sein de chacune des cinq écoles, un couple d'enseignants s'est porté volontaires afin de jouer les rôles de pair formateur et de pair formé. Chaque équipe pédagogique était libre de choisir la pratique spécifique qui leur importait d'être transmise. La Figure 2 présente les cinq établissements scolaires du réseau REP+ ainsi que les pratiques spécifiques choisies par les équipes pédagogiques afin d'être transmises.

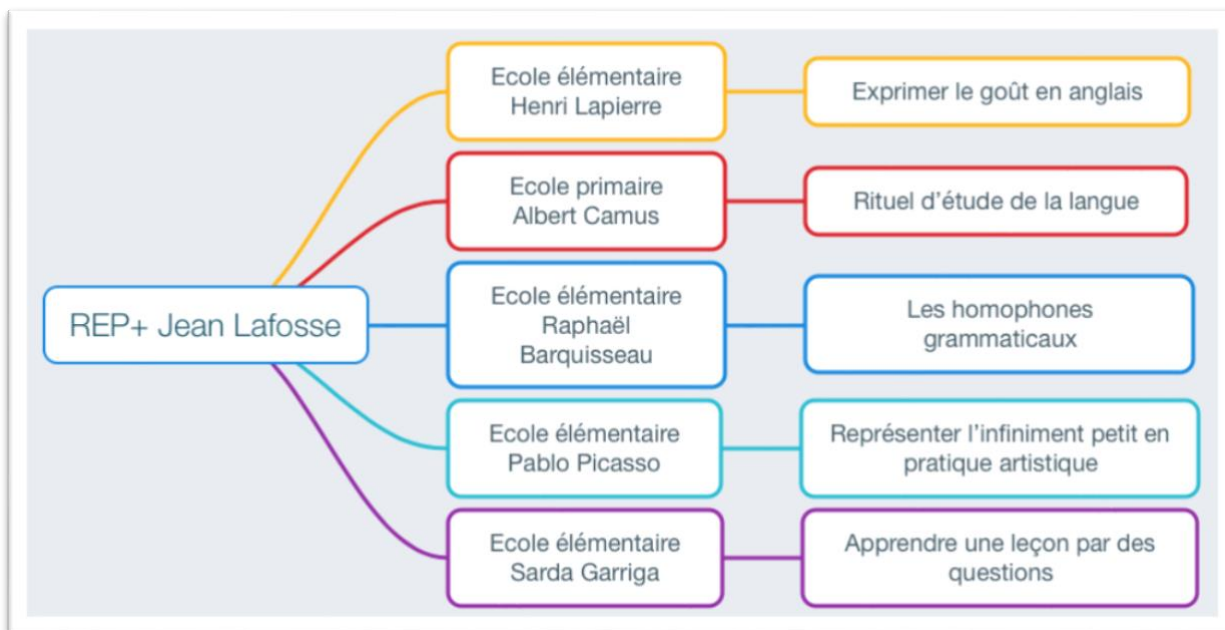


Figure 2 Choix des pratiques spécifiques selon les établissements scolaires du réseau d'éducation prioritaire (REP+) Jean Lafosse.

La Figure 2 présente les choix des pratiques spécifiques effectués librement par les enseignants de chaque établissement scolaire. Les établissements du premier degré appartenant au réseau REP+ Jean Lafosse qui avaient participé à DF2 sont l'école élémentaire Henri Lapierre, l'école primaire Albert Camus, l'école élémentaire Raphaël Barquisseau, l'école élémentaire Pablo Picasso et l'école élémentaire Sarda Garriga. Les équipes d'enseignants de chacune de ces écoles ont choisi de travailler sur des pratiques spécifiques différentes. Ces choix étaient issus de discussions entre les enseignants sur ce qu'il leur semblait intéressant ou important de travailler compte tenu du contexte local de leur établissement scolaire, de leurs propres besoins, mais aussi compte tenu de l'expertise des enseignants exerçant au sein de l'école. À titre d'exemple, les enseignants de l'école élémentaire Raphaël Barquisseau ont choisi de travailler sur les homophones grammaticaux. Ce choix a été effectué, car la question de la maîtrise de l'écrit par les élèves leur paraissait être un sujet important pour leur école, mais également puisqu'un enseignant de l'équipe avait développé depuis de nombreuses années une approche pédagogique relative à cette notion qui leur paraissait pertinente.

Le couple d'enseignants pair formateur-pair formé de l'école élémentaire Raphaël Barquisseau a accepté par ailleurs de participer au recueil de données scientifiques concourant à la présente recherche. L'étude de l'efficacité de DF2 est donc perçue à partir du cas de la transmission de pratiques entre les deux enseignants expérimentés de cet établissement scolaire.

3.2. Les participants

Le pair formateur et le pair formé étaient des enseignants de CM1 et de CM2 exerçant au sein du même établissement scolaire « l'école élémentaire Raphaël Barquisseau ».

Le pair formateur était un enseignant expérimenté de 37 ans avec 6 ans d'expérience professionnelle. Il avait été formé au sein de l'éducation prioritaire et avait surtout enseigné en REP ou en REP+ à l'Académie de La Réunion.

Le pair formé était un enseignant expérimenté de 41 ans et avait 16 ans d'expérience professionnelle. Il avait surtout enseigné en banlieue toulousaine et exerçait depuis 4 ans en REP+ au sein de l'Académie de La Réunion.

Au sein de leur établissement scolaire, le pair formateur avait la charge d'une classe de CM1 et le pair formé celle d'une classe de CM2. Le pair formateur utilisait depuis de nombreuses années une démarche pédagogique spécifique en orthographe afin de permettre aux élèves d'écrire sans se tromper les homophones grammaticaux. Sa démarche consistait à leur proposer d'abord un premier petit test de dix phrases contenant chacune l'homophone étudié (ON ou ONT par exemple). Suite à une correction rapide de ce premier test, les élèves avaient un score sur dix points. L'enseignant proposait ensuite aux élèves un travail à partir d'un document pédagogique qui leur permettait de découvrir les stratégies de remplacement des homophones par autre mot (par exemple ON par IL, et ONT par AVAIENT). Après la correction des questions de cette fiche, les élèves effectuaient un second test qui était presque identique au premier. Le procédé pédagogique utilisé par l'enseignant permettait aux élèves d'observer une nette amélioration de leurs scores. Le pair formateur avait confié au chercheur qu'il avait imaginé cette séance pédagogique à partir de ses apprentissages antérieurs lors de formations formelles, de lectures qu'il avait pu faire, de recherches sur Internet et surtout de tâtonnements au cours de ses années d'exercice en éducation prioritaire. Au cours des échanges entre les enseignants lors de la première demi-journée de formation, le pair formé s'était montré fortement intéressé par cette activité et a donc profité du dispositif de formation DF2 afin d'apprendre cette pratique pédagogique.

3.3. La description du dispositif de formation DF2

En écho avec DF1, le dispositif de formation DF2 correspond à la transformation des activités d'apprentissage informel réalisées par les deux enseignants lors de l'année scolaire 2017-2018. DF2 s'est également appuyé sur une démarche de recherche transformative qui a consisté à modifier le contexte de travail des acteurs ainsi que leur activité afin de mieux l'étudier. Par rapport à des activités d'apprentissage informel de type collaboratif avec récit des expériences de classe, et sur la base des postulats théoriques énoncés antérieurement, DF2 a apporté les quatre changements suivants : a) captation audio-vidéo de la pratique spécifique du pair formateur suivi d'un entretien d'autoconfrontation, b) enseignement ostensif de la pratique du pair formateur au pair formé sur la base de la captation, c) mise en œuvre 1 de la pratique spécifique par le pair formé suivi du contrôle du pair formateur et d) mise en œuvre 2 de la pratique spécifique par le pair formé à nouveau suivi du contrôle du pair formateur. Ces quatre changements correspondent aux quatre étapes du dispositif de formation DF2.

Le dispositif de formation DF2 correspond également à la transformation d'une démarche de formation dite « traditionnelle ». En effet DF2 n'a pas consisté à transmettre aux enseignants des savoirs produits à l'extérieur des établissements scolaires par des chercheurs universitaires. DF2 a plutôt été conçu en postulant que l'expertise et les savoirs nécessaires à l'enseignement sont détenus par la communauté d'enseignants exerçant au sein des établissements scolaires. Ainsi, DF2 a consisté en la transmission des apprentissages informels d'enseignants expérimentés entre enseignants expérimentés sur le temps institutionnel des demi-journées de formation en REP+. Ceci s'est caractérisé par un étalement de DF2 sur trois matinées de formations désignées dans cette étude sous l'appellation « Atelier de formation ». Ces ateliers se déroulaient dans une salle de réunion attribuée par le collège du réseau. À ces ateliers de formation ont alterné des phases de recueil de pratiques au moyen de l'outil vidéo ou encore de contrôles de mise en œuvre sur le lieu de travail. Ces temps de pratiques ont été identifiés sous la dénomination « En établissement ». Ces recueils de pratiques s'effectuaient au sein des établissements scolaires des enseignants.

La Figure 3 présente le contenu du dispositif de formation DF2.

Le Dispositif de Formation DF2

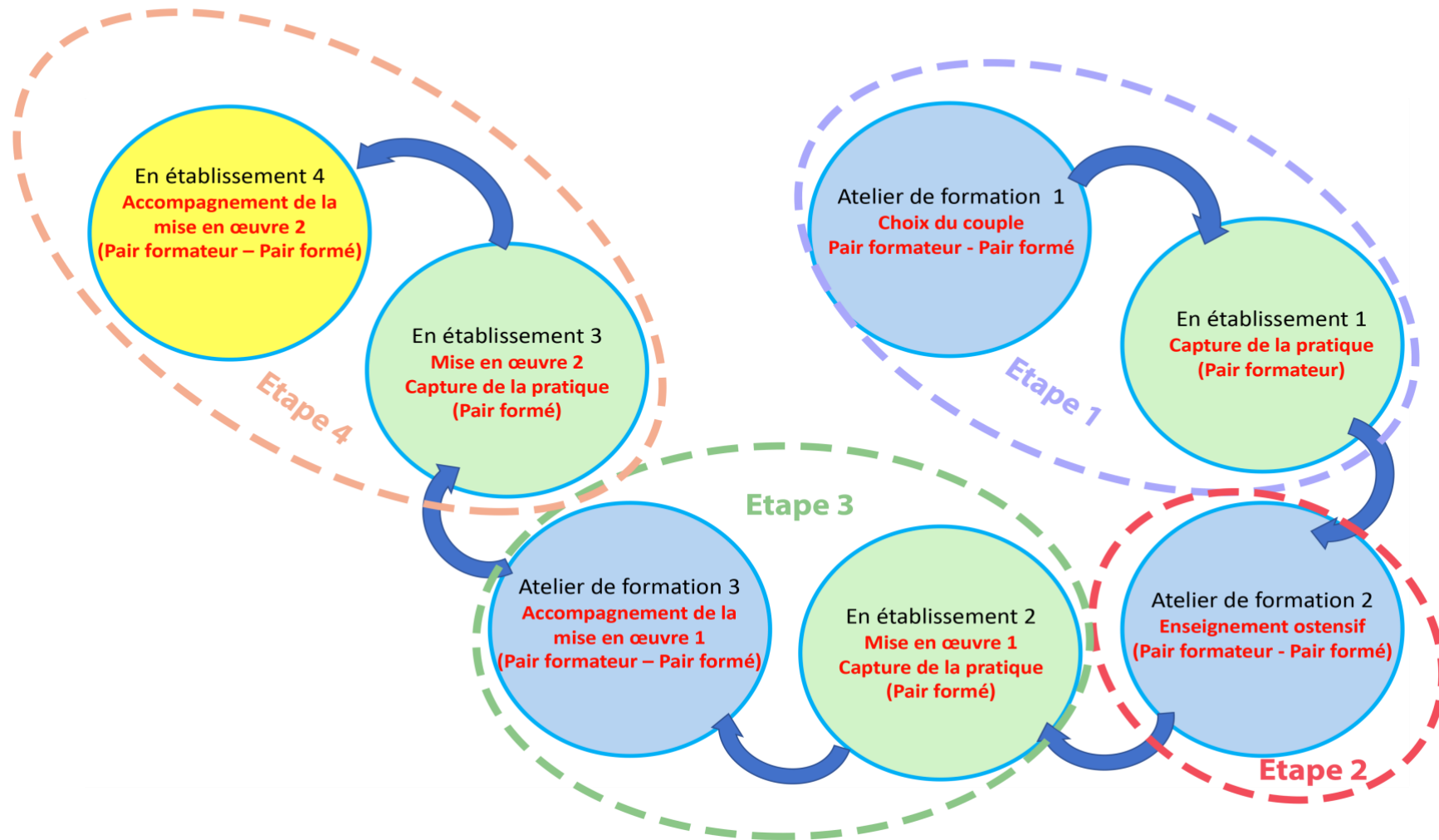


Figure 3 Les 4 étapes du dispositif de formation DF2.

3.3.1. Étape 1 : Établir la vision synoptique de la pratique spécifique du pair formateur

Lors de la première matinée de formation, les enseignants ont été regroupés en fonction de leur établissement scolaire d'appartenance dans une salle de réunion mise à disposition par le collège du réseau. Le dispositif de formation a été présenté dans sa globalité et la rupture que DF2 constituait avec les formations traditionnelles a été soulignée. Diverses activités visant à amener les enseignants à échanger progressivement sur l'intimité de leurs pratiques de classe ont ensuite été proposées. Ainsi les équipes d'enseignants ont d'abord réalisé le blason de leur école en choisissant les couleurs et les motifs qui leur correspondaient le mieux. Chaque équipe devait ensuite présenter oralement son blason aux autres équipes pédagogiques du réseau. La deuxième activité a consisté en l'élaboration d'une lettre à son sosie lors de laquelle chaque enseignant avait pour consigne de décrire une pratique qui lui semblait particulièrement efficace avec ses élèves. Au sein de chaque équipe, chaque enseignant devait ensuite transmettre sa lettre à son voisin de sorte que ce dernier y précise ce qui lui semblait être très pertinent et ce qu'il n'avait pas bien compris. À la fin de cette activité, chaque enseignant avait pu lire la lettre de tous les membres de son équipe. Les enseignants devaient enfin discuter entre eux, par équipes, afin de répondre aux interrogations de leurs collègues inscrites sur leurs lettres. À la fin de cette matinée, il avait enfin été proposé aux enseignants de chaque équipe pédagogique de se mettre d'accord sur la pratique susceptible d'être partagée compte du contexte de leur établissement scolaire et de leurs propres besoins en matière de formation. Les enseignants ont pu alors choisir librement leurs rôles : celui de simple participant, celui de pair formé ou encore celui de pair formateur. Un calendrier de captation des pratiques spécifiques et des contrôles des mises en œuvre avait été négocié dès la fin de cette première matinée.

En ce qui concerne l'école élémentaire Raphaël Barquisseau, le choix de l'équipe pédagogique s'est porté sur la transmission de la pratique spécifique « Les homophones ON et ONT ». De même que pour DF1, le pair formateur a filmé lui-même sa pratique spécifique. Il a vécu ensuite un EAC sur cette pratique spécifique avec le chercheur de sorte à énoncer les règles qui régissent cette activité. L'approche par vision synoptique mobilisée lors de l'EAC a permis au pair formateur d'énoncer les règles qu'il avait apprises lors de formations réflexives antérieures, mais également de formuler des règles non conscientes, mais dicibles. En énonçant cette somme de règles, le pair formateur a pu accéder à une vision plus claire des raisons de ses actions. De son côté, à partir des données d'action (les traces vidéo) et à partir des données

d'activité (le discours du pair formateur sur sa pratique), le chercheur s'est livré à l'élaboration de la vision synoptique de la pratique spécifique « Les homophones ON et ONT »¹⁵.

C'est à partir de l'enregistrement audio-vidéo de leurs pratiques spécifiques et à partir de la vision synoptique des règles de cette pratique que les pairs formateurs se sont livrés à l'enseignement ostensif en direction des pairs formés lors de la deuxième matinée de formation.

3.3.2. Étape 2 : Enseigner la pratique spécifique

Lors de la deuxième matinée de formation, les enseignants ont à nouveau été regroupés par établissement scolaire. Au sein de chaque équipe, les pairs formateurs avaient pour consigne de procéder à l'enseignement ostensif des règles régissant leurs pratiques spécifiques en direction des pairs formés (et ceci à la vue des autres membres de l'équipe pédagogique de l'établissement jouant alors le rôle de simples participants).

En ce qui concerne la transmission de la pratique spécifique « Les homophones ON et ONT ». Le pair formateur a enseigné certaines règles régissant ses actions au pair formé à partir de la vidéo de sa propre pratique et au moyen des supports pédagogiques qu'il utilisait avec ses élèves. De même que lors de DF1, pour chacune des actions visionnées et significatives pour l'un ou l'autre des deux enseignants, la vidéo était arrêtée, la signification était attribuée et l'attente de résultats associée à l'action était énoncée.

Suite à l'enseignement ostensif des règles régissant les pratiques spécifiques, les pairs formés ont pu se livrer à un premier emploi de cette pratique avec leurs propres élèves dans leur classe. Cette première mise en œuvre a ensuite fait l'objet d'un contrôle par les pairs formateurs lors de la troisième matinée de formation.

3.3.3. Étape 3 : Mettre en œuvre une première fois et contrôler ce premier emploi

Suite à la deuxième matinée de formation, les pairs formés ont pu mettre en œuvre les pratiques spécifiques enseignées par les pairs formateurs. Les pairs formateurs et les pairs formés exerçant au sein du même établissement scolaire, les protagonistes ont pu continuer les échanges sur la pratique amorcés lors des deux matinées de formation. Au sein des établissements scolaires, les enseignants ont pu se livrer à des activités d'apprentissage informel collaboratif. Les pairs formés ont donc pu profiter de l'accompagnement des pairs formateurs en termes de préparation collaborative de la séance pédagogique, d'échanges de matériel pédagogique ou encore de soutien lors des premiers emplois de la pratique spécifique. Pour

¹⁵ Le détail de cette élaboration est retranscrit dans la section des résultats intitulée « La vision synoptique de la pratique spécifique « Les homophones ON et ONT » ».

cette première mise en œuvre, les pairs formés avaient enfin eu pour consigne de rester proches de la pratique enseignée et de filmer eux-mêmes cette mise en œuvre.

Lors de la troisième matinée de formation, les enseignants ont à nouveau été regroupés par établissement scolaire. Les pairs formés ont montré la vidéo de leur premier emploi de la pratique spécifique enseignée aux pairs formateurs (ainsi qu'aux simples participants). Les pairs formés avaient eu pour consigne d'expliquer aux pairs formateurs ce qu'ils faisaient sur la vidéo (décrire leurs actions) et de dire pour quoi ils le faisaient (pour obtenir quels résultats), de plus ils devaient interroger les pairs formateurs sur leurs éventuelles incompréhensions. Les pairs formateurs, de leur côté, avaient eu pour consigne de contrôler l'atteinte des résultats associés aux suivis des règles précédemment enseignées et d'expliquer par des exemples dans le cas où les résultats attendus n'étaient pas encore obtenus par les pairs formés.

En ce qui concerne le premier emploi de la pratique spécifique « Les homophones ON et ONT », cela a été l'occasion pour le pair formé de se livrer à ses premières tentatives de suivi des règles enseignées par le pair formateur en restant proche des circonstances d'enseignement. De même que lors de DF1, le pair formé s'est livré à ces suivis avec l'intention d'obtenir les résultats associés à des suivis corrects. Le pair formé a utilisé les mêmes supports pédagogiques que le pair formateur et a également travaillé avec ses élèves sur les homophones ON et ONT. Le pair formé a filmé cette première mise en œuvre. Le contrôle de la mise en œuvre 1 entre le pair formé et le pair formateur s'est ensuite déroulé à partir de la captation effectuée par le pair formé. Lors de cet échange, le pair formateur a pu valider explicitement quelques suivis corrects de règles en montrant au pair formé les résultats obtenus sur la vidéo. Ce contrôle a également été l'occasion pour le pair formateur d'invalider les premiers suivis incorrects. Ces invalidations ont pris la forme de dialogue de formation. Lors de ces dialogues, le pair formé a pu justifier ses actions et interroger le pair formateur sur ses incompréhensions. De son côté, en se livrant à une activité d'explication ostensive, le pair formateur a pu lever les mésinterprétations du pair formé en montrant ou en décrivant les expériences associées aux règles enseignées et suivies incorrectement. Ce contrôle a permis au pair formé de s'engager de façon plus sûre dans un second emploi de la pratique enseignée.

3.3.4. Étape 4 : Mettre en œuvre une seconde fois et contrôler ce second emploi

Suite à la troisième et dernière matinée de formation, les pairs formés ont pu effectuer un nouvel emploi de la pratique spécifique auprès de leurs élèves. Les pairs formés avaient eu pour consigne de s'éloigner s'ils le souhaitaient de la pratique spécifique enseignée par les pairs

formateurs (en ajustant la pratique « à leur main ») et de filmer eux-mêmes cette seconde mise en œuvre.

Les activités de contrôle du second emploi ont eu lieu au sein des établissements scolaires. Les pairs formés ont montré leur second emploi de la pratique aux pairs formateurs, ont expliqué leurs actions et leurs attentes de résultats. Ils ont également interrogé les pairs formateurs sur leurs incompréhensions éventuelles. De leur côté, les pairs formateurs ont pu valider les suivis corrects de règles et se livrer à des explications ostensives quand cela était nécessaire suite à d'éventuelles mésinterprétations des règles de la part des pairs formés. Les pairs formateurs ont pu également découvrir des pratiques innovantes issues de l'interprétation des règles de leurs propres pratiques spécifiques.

En ce qui concerne la pratique spécifique « Les homophones ON et ONT », lors de ce second emploi le pair formé a proposé à ses élèves une séance d'orthographe intitulée « Les homophones ET / EST ». Cette dernière constituait une variante de la pratique spécifique enseignée par le pair formateur. De même que pour DF1, lors de ce second emploi, le pair formé s'est éloigné des circonstances d'enseignement et a adapté la pratique spécifique du pair formateur à sa propre pratique. Cette seconde mise en œuvre a été l'occasion pour le pair formé d'interpréter les règles apprises lors des deux étapes précédentes. Cette interprétation a abouti à la réalisation d'actions innovantes par rapport à la pratique enseignée. Le contrôle de la mise en œuvre 2 à partir de l'enregistrement effectué par le pair formé a eu lieu à l'établissement scolaire où exerçaient les deux enseignants. Ce moment a permis au pair formateur de valider des suivis corrects de règles, de se livrer à une activité d'explication ostensive supplémentaire quant aux mésinterprétations des règles, mais aussi de découvrir une variante de sa propre pratique. De son côté le pair formé a pu justifier les actions jugées non conformes par le pair formateur, interroger ce dernier sur ses incompréhensions et montrer à son collègue de nouveaux résultats associés à de nouveaux suivis de règles. Lors de ce second contrôle, le rapport entre les deux enseignants a été moins asymétrique permettant alors au pair formateur d'entrer dans un développement réflexif de sa propre pratique.

Chapitre 2

Recueil des données

Au cours des deux dispositifs de formation DF1 et DF2, deux types de données ont été recueillies.

Ce chapitre décrit d'abord les modalités de recueil des données d'enregistrement de pratique, d'enseignement ostensif et de contrôle de mise en œuvre. Puis il détaille le dispositif utilisé afin de recueillir les données d'autoconfrontation des acteurs à leurs propres pratiques.

1. Les données d'enregistrement de pratique, d'enseignement ostensif et de contrôle de mise en œuvre

1.1. Les données d'enregistrement de la pratique

Les résultats issus de rapports internationaux sur le métier d'enseignant ont influencé l'élaboration des dispositifs de formation DF1 et DF2, mais également les modalités de recueil de données. Ces rapports révèlent notamment que huit enseignants sur dix n'observent jamais les cours d'autres collègues et que les enseignants français font partie de ceux qui coopèrent le moins (enquête TALIS 2013 ; OCDE, 2014). Dans ce contexte, l'accès d'une caméra au sein des classes ordinaires, mais également la dé-privatisation de la pratique par l'observation des pairs ont été de véritables défis au cours de cette étude.

La méthode utilisée afin d'entrer dans l'intimité des salles de classe sans nuisance a été de proposer aux enseignants de filmer leurs élèves eux-mêmes au moyen d'un dispositif léger et relativement discret.

L'enregistrement audio-vidéo des pratiques des pairs formateurs et des pairs formés a ainsi été effectué par les enseignants au moyen de deux GoPro Hero 4. La première caméra était fixée par l'enseignant sur sa poitrine au moyen d'un harnais de fixation. La seconde était positionnée au fond de la salle de classe sur un trépied ou sur un meuble et était connectée à un petit microphone multidirectionnel afin d'augmenter la qualité de la prise de son. Chaque enseignant avait été instruit au préalable par le chercheur sur l'emploi du matériel de captation. Ainsi, ni le chercheur ni aucune autre personne étrangère à l'activité ordinaire de la classe n'étaient présents lors des enregistrements. Les enseignants étaient libres de filmer leurs pratiques quand ils le souhaitaient, de visionner leur captation, d'effacer, de recommencer... Certains pairs formateurs ont confié à ce titre au chercheur avoir réitéré la captation de leur pratique spécifique plus de deux fois avant d'être finalement satisfaits.

La caméra placée au fond de la salle de classe a fourni une vision globale de la classe et des déplacements des acteurs (fournissant ainsi des informations de contexte). La deuxième caméra placée sur la poitrine de l'enseignant a capturé son activité en vue subjective (lui permettant de commenter ultérieurement son action depuis un champ de vision très proche de celui qui a été le sien pendant la leçon). Un montage vidéo consistant à mettre en plein écran la vidéo capturée en vue subjective et dans un angle de l'écran la vidéo montrant une vue globale de la salle de classe a ensuite été réalisé par le chercheur. Cette configuration de montage a été

choisie du fait de l'intérêt particulier de la vue subjective (au cœur de l'activité) ; la vue globale fournissait plutôt un point d'observation statique (extérieur à l'activité) ne permettant pas de saisir le détail des actions réalisées. La Figure 4 montre un exemple de ce montage vidéo.

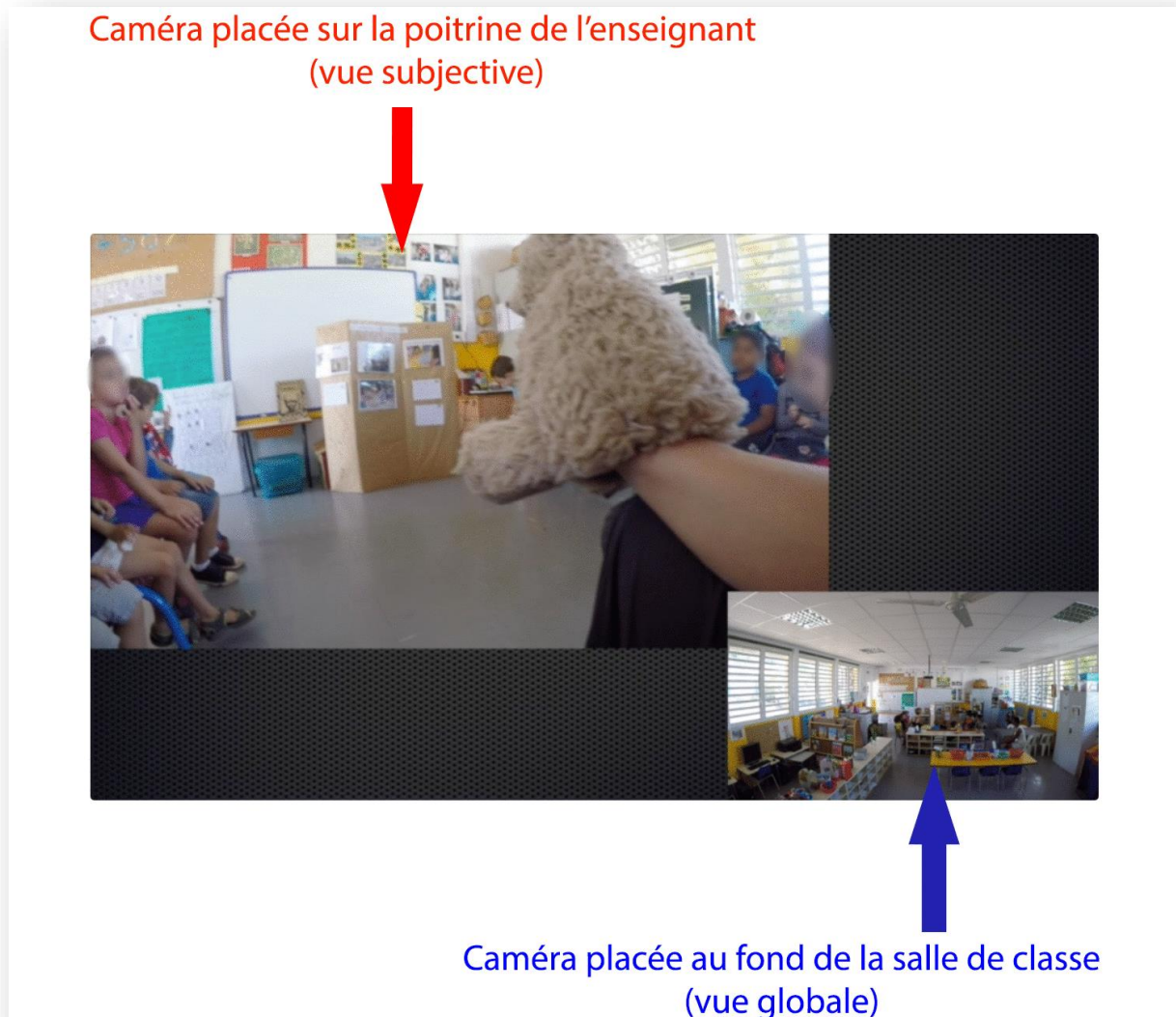


Figure 4 Montage vidéo opéré à partir des captations de pratique effectuées par les enseignants.

La Figure 4 montre une image du montage effectué par le chercheur à partir des captations réalisées par le pair formateur lors du dispositif de formation DF1. L'écran est occupé majoritairement par la vue subjective. Cette vue montre ici la marionnette « Bernie », les élèves ainsi que le panneau des ateliers utilisé par l'enseignante, elle permet de percevoir le détail des actions. La vue globale placée dans le coin inférieur droit de l'écran donne une vision de l'organisation de la salle de classe, de la localisation des acteurs, mais elle ne permet pas de saisir le détail des actions.

Le Tableau 3 présente les données d'enregistrement de pratiques pour DF1 et DF2.

	DF1	DF2
Captation de la pratique spécifique du pair formateur	« Bernie passeur de savoirs »	« Les homophones ON et ONT »
Captation de la mise en œuvre 1 du pair formé	« Les activités d'Épic 1 »	« Les homophones ON et ONT »
Captation de la mise en œuvre 2 du pair formé	« Les activités d'Épic 2 »	« Les homophones ET et EST »

Tableau 3 Les données d'enregistrement de pratique pour DF1 et pour DF2.

Le Tableau 3 montre que 3 enregistrements de pratiques ont été réalisés pour DF1 et que 3 enregistrements de pratiques (utilisés pour la recherche) ont été effectués pour DF2.

1.2. Les données d'enregistrement d'enseignement ostensif et de contrôle de mise en œuvre

Les enseignements ostensifs et les contrôles de mise en œuvre se sont réalisés à partir des montages des captations des pratiques. Les enseignants visionnaient ces vidéos sur un ordinateur portable puis échangeaient au sujet des actions observées.

Lors de ces échanges entre les enseignants, les acteurs étaient filmés par une GoPro Hero 4. La caméra était fixée sur la table en face des interlocuteurs.

Pendant que les enseignants visionnaient les vidéos, le logiciel de capture d'écran « Screen Recorder Movavi pour macOS » enregistrait en continu au même moment ce qu'affichait l'écran de l'ordinateur portable.

Un montage vidéo visant à incruster l'enregistrement de la GoPro à la capture de Screen Recorder Movavi a permis de réunir sur un seul écran : les acteurs en train d'échanger ainsi que la vidéo sur laquelle ils échangeaient. C'est ce que montre la Figure 5.



Figure 5 Incrustation de l'enregistrement de l'enseignement ostensif lors de DF1 à la vidéo de la pratique spécifique du pair formateur.

La Figure 5 montre l'incrustation de l'enregistrement de l'enseignement ostensif réalisé lors de DF1 dans le montage vidéo de la pratique spécifique du pair formateur. Un seul écran permet de voir les acteurs ainsi que la vidéo qu'ils visionnent sur le moniteur de l'ordinateur.

Le Tableau 4 présente les données d'enregistrement d'enseignement ostensif et de contrôle de mise en œuvre pour DF1 et DF2.

	DF1	DF2
Captation de l'enseignement ostensif pair formateur-pair formé	« Bernie passeur de savoirs »	« Les homophones ON et ONT »
Captation du contrôle de la mise en œuvre 1 pair formateur-pair formé	« Les activités d'Épic 1 »	« Les homophones ON et ONT »
Captation du contrôle de la mise en œuvre 2 pair formateur-pair formé	« Les activités d'Épic 2 »	« Les homophones ET et EST »

Tableau 4 Les données d'enregistrement d'enseignement ostensif et de contrôle de mise en œuvre pour DF1 et DF2.

Le Tableau 4 montre qu'un enregistrement d'enseignement ostensif a été effectué pour DF1 et qu'un autre a été réalisé pour DF2. Les contrôles de mise en œuvre ont fait chacun l'objet d'un enregistrement. Soit 2 enregistrements d'enseignement ostensif et 4 enregistrements de contrôle de mise en œuvre.

2. Les données d'autoconfrontation

2.1. Les modalités de recueil des données d'autoconfrontation

DF1 est un dispositif initial ayant permis la diffusion à plus grande échelle du dispositif de formation étudiée dans cette thèse. Cette diffusion a été rendue possible par la validation de l'hypothèse auxiliaire incarnée par DF1. Cette validation s'est effectuée grâce à l'analyse de l'activité des acteurs au moyen notamment des données d'entretien d'autoconfrontation (EAC). La diffusion s'est également appuyée sur l'analyse de l'activité des acteurs lors des phases du dispositif de formation mettant en jeu le dialogue entre les deux protagonistes : l'enseignement ostensif, le contrôle de la mise en œuvre 1 et le contrôle de la mise en œuvre 2. En ce qui concerne DF2, l'efficacité du dispositif de formation a été évaluée par l'analyse de l'activité des acteurs lors des pratiques d'enseignement (pratique spécifique du pair formateur, mises en œuvre 1 et 2 du pair formé).

Au final, pour DF1 et DF2 : 5 EAC des pairs formateurs ont été réalisés et 7 EAC des pairs formés ont été effectués. Ces EAC se sont déroulés dans un délai maximum de 48 heures après la captation de la pratique ou de l'échange dialogique. Les EAC portaient sur l'intégralité de l'enregistrement vidéo. Ces entretiens ont duré entre 45 minutes (pour le plus court) et 2 heures 45 minutes (pour le plus long).

2.2. La méthode de recueil des données d'autoconfrontation

Tous les EAC ont été conduits selon le même protocole (Bertone, 2011). Le but était pour le chercheur de pouvoir reconstituer *a posteriori* les règles énoncées par l'acteur lors de l'entretien. L'acteur visionnait ses actions ou les actions d'autrui sur l'écran d'un ordinateur portable pendant qu'une caméra placée sur la table filmait en continu (voir la Figure 6).

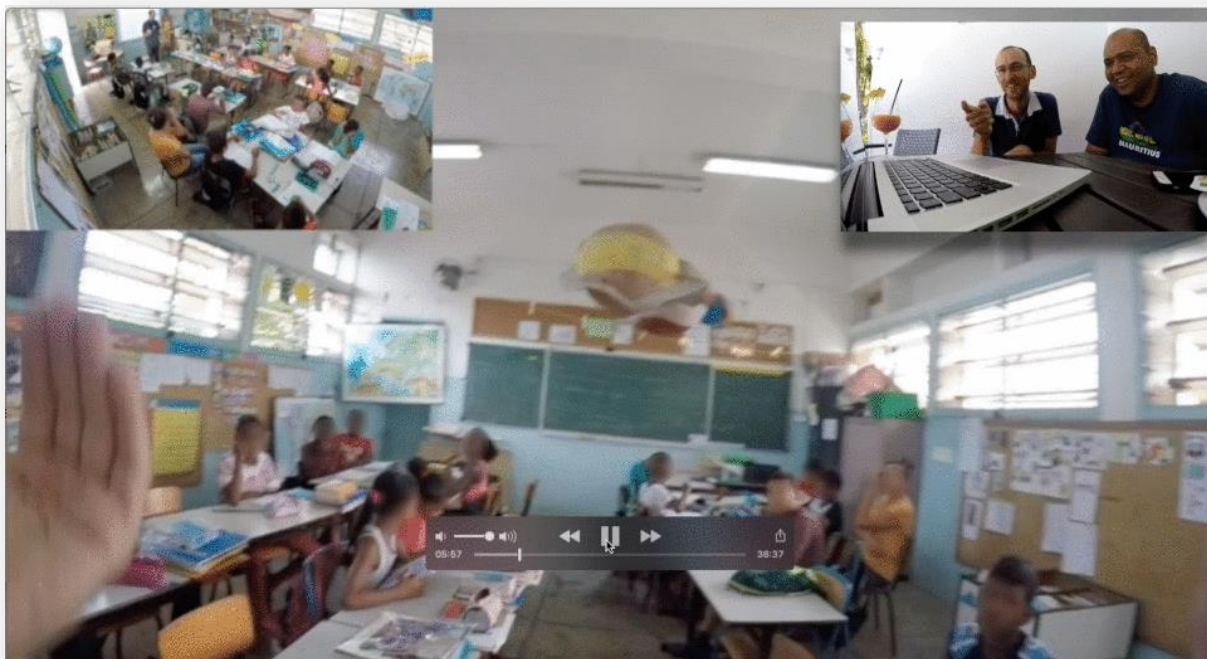


Figure 6 Exemple d'enregistrement audiovisuel d'une autoconfrontation menée avec un pair formé (DF2).

En début d'entretien le chercheur expliquait ou rappelait à l'acteur les modalités de l'autoconfrontation. Il était ainsi précisé à l'interviewé qu'il pouvait arrêter la vidéo ou revenir en arrière quand il le souhaitait. Le questionnement semi-structuré du chercheur visait à accéder (a) à l'étiquetage langagier des événements visionnés et (b) aux circonstances expérientielles montrées et/ou décrites en correspondance.

Plus précisément, lors de l'entretien semi-directif le chercheur incitait l'acteur à :

-Identifier l'objet de son activité visionnée (par exemple : « *et là, qu'est-ce que tu fais ?* »).

-Porter un jugement sur son activité (par exemple : « *et toi, qu'est-ce que tu penses de ce moment-là ?* »).

-Étayer le jugement par une question d'étayage (par exemple : « *il est là pour ça* » tu veux dire quoi ? ») ou par une controverse (par exemple : « *donc, que Bernie soit là et qu'on n'y prête pas attention... je ne comprends pas bien.* »).

-Décrire les résultats obtenus ou attendus compte tenu de l'activité menée (par exemple : « *et toi tu attends quoi d'eux ? Dans quel objectif tu fais ça, tu leur demandes ça ?* »).

Chapitre 3

Le cadre d'analyse des données

Ce chapitre présente la procédure adoptée quant au traitement et à la validité des données.

Les étapes d'analyse des données d'autoconfrontation sont d'abord présentées.

Puis le devenir des données d'enregistrement de la pratique, d'enseignement ostensif et de contrôle de mise en œuvre est décrit.

Enfin la validité des données est précisée.

1. Le traitement des données d'autoconfrontation

Les données d'enregistrement de la pratique ont été associées de façon synchrone aux données d'autoconfrontation. Le traitement de l'ensemble de ces données a été réalisé afin d'identifier les règles suivies par les pairs formateurs et les pairs formés. À partir de la procédure proposée par Chaliès, Bertone, Flavier & Durand (2008), les données recueillies ont été traitées en quatre étapes successives.

1.1. Étape 1 : la retranscription *verbatim* des données

Toutes les données d'autoconfrontation des deux dispositifs de formation DF1 et DF2 ont été retranscrites *verbatim*. La retranscription a été effectuée à l'aide du logiciel de reconnaissance vocale Dragon Naturally Speaking.

Ces données ont été ensuite associées aux données d'enregistrement ainsi qu'aux notes d'observation. Le Tableau 5 montre un exemple de cette association.

1.2. Étape 2 : le découpage des données d'autoconfrontation en unités d'interaction

Après la retranscription *verbatim* des entretiens d'autoconfrontation et leur association aux données d'enregistrement de la pratique, le corpus a été découpé en unités d'interaction. Ces unités ont été délimitées à partir des objets des significations attribués par les acteurs eux-mêmes aux actions visionnées lors des entretiens d'autoconfrontation. Une nouvelle unité d'interaction était créée à chaque fois que l'interaction s'achevait et que l'acteur ou le chercheur reprenait la lecture de la vidéo visionnée. Le Tableau 5 montre également un exemple de découpage de l'unité d'interaction.

1.3. Étape 3 : l'identification de l'étayage de la signification

Pour chaque unité d'interaction, l'étayage attribué par l'acteur aux objets de signification a été identifié. L'étayage a été associé à l'ensemble des circonstances évoquées par l'acteur pour expliquer au chercheur comment signifier les actions à sa manière.

1.4. Étape 4 : la formalisation des règles

Pour chaque unité d'interaction, la règle énoncée par l'acteur pour signifier son expérience et en juger a été formalisée. Par convention, chaque règle a été étiquetée à partir (a) de l'objet de la signification attribuée par l'acteur, (b) de l'ensemble des circonstances évoquées par l'acteur pour étayer cette signification et (c) des résultats constatés et/ou attendus. Dans sa

forme, chaque règle a été formalisée ainsi : [« Objet de la signification » vaut pour « ensemble des éléments évoqués par l'acteur pour étayer la signification » ce qui obtient comme résultat « ensemble des résultats constatés et/ou attendus »]. Afin de respecter scrupuleusement le langage ordinaire des interviewés, chaque règle a été étiquetée à partir du vocabulaire des acteurs. À titre d'exemple [« (*chanter la chanson de Bernie*) » vaut pour « (*chanter « Bernie, réveille-toi, Bernie, nous ne sommes pas tous là. Bernie, réveille-toi, Bernie, nous ne sommes pas tous là. Bernie, réveille-toi. »*) » ce qui obtient pour résultats « *de marquer le temps, de ce moment-là de la journée* », « *d'attirer l'attention de chacun sur l'activité dans laquelle on entre* » et « *ça crée le suspense* »].

Le Tableau 5 présente un exemple du traitement effectué à partir des données issues de DF1.

Notes d'observation sur la pratique spécifique « Bernie : passeur de savoirs »	
Pendant qu'un élève s'exprime, la maîtresse ne parle pas, mais elle fait des « chuts ! », elle regarde un élève inattentif et lui montre le tableau avec sa main.	
Extrait de l'autoconfrontation entre le pair formateur (PFR) et le chercheur à propos de l'activité d'enseignement	Analyse
<p>Chercheur (1h15'44") : <i>c'est important ce que tu fais là, ta main ?</i></p> <p>PFR : <i>oui, je recentre l'attention de certains vers ce panneau. Parce que je vois très bien, je vois bien que certains ne sont pas là. Je tente par ce geste de recentrer. Ce qui permet de laisser la parole à Guillaume. Tout en essayant de recentrer mon groupe. Je fais des petits « chuts ! » Des petites choses qui pourraient re-capter mon groupe, mais sans interrompre la parole de Guillaume. Voilà... des gestes, des petits...</i></p>	<p><u>Unité d'interaction n° 15</u></p> <p><u>Objet de la signification attribuée par le PFR :</u> « <i>je recentre l'attention de certains vers ce panneau</i> »</p> <p><u>Étayage de la signification :</u> « <i>je vois bien que certains ne sont pas là</i> », « <i>Je fais des petits « chuts !</i> », « <i>Des petites choses qui pourraient re-capter mon groupe</i> », « <i>des gestes, des petits...</i> »</p> <p><u>Ensemble des résultats constatés et/ou attendus :</u> « <i>Je tente par ce geste de recentrer (le groupe)</i> », « <i>ce qui permet de laisser la parole à Guillaume</i> », « <i>sans interrompre la parole de Guillaume</i> »</p> <p><u>Formalisation de la règle n° 28 :</u> [« <i>je recentre l'attention de certains vers ce panneau</i> » vaut pour les circonstances où « <i>je vois bien que certains ne sont pas là</i> », « <i>Je fais des petits « chuts !</i> », « <i>Des petites choses qui pourraient re-capter mon groupe</i> », « <i>des gestes, des petits...</i> » ce qui obtient comme résultats de « <i>tente(r) par ce geste de recentrer (le groupe)</i> », « <i>ce qui permet de laisser la parole à Guillaume</i> », « <i>sans interrompre (sa) parole</i> »]</p>

Tableau 5 Exemple de traitement des données.

1.5. Étape 5 : l'enquête grammaticale synchronique et diachronique

La présente étude portant sur le langage ordinaire des membres de la communauté linguistique des enseignants, l'analyse a consisté en une double enquête linguistique : une enquête grammaticale synchronique et une enquête grammaticale diachronique.

L'enquête grammaticale synchronique a été effectuée à partir des autoconfrontations des pairs formateurs à leurs propres pratiques spécifiques. Pour chacune des pratiques spécifiques la procédure d'analyse a été la même : (i) l'ensemble des règles énoncées par le pair formateur afin de rendre compte de son activité a été présenté de façon chronologique, (ii) la signification spécifique attribuée par l'acteur à chacune de ces règles a été identifiée, (iii) ces significations ont été regroupées par air de famille en fonction de leurs similitudes sémantiques, (iv) les similitudes sémantiques ont été exprimées par des maillons intermédiaires (termes hypothétiques orientant l'attention vers la ressemblance, la connexion des faits), (v) l'ensemble des règles énoncées par l'acteur ont pu être regroupées en fonction de ces maillons intermédiaires fondant ainsi des systèmes de règles et (vi) une modélisation de la pratique spécifique du pair formateur sous la forme d'une vision simplifiée de systèmes de règles a pu enfin être proposée. À titre d'illustration de cette méthode, le Tableau 6 présente le détail d'un des huit regroupements de règles issues de l'analyse de l'EAC du pair formateur lors de DF1. Il s'agit du regroupement de règles par le maillon intermédiaire « Chanter la chanson de Bernie ». Ce regroupement concerne les règles numérotées R1, R2 et R3. Le Tableau 6 présente ces règles, leurs objets de signification ainsi que le maillon intermédiaire permettant de les regrouper.

N° des Règles	Les règles	Objets de signification	Maillon intermédiaire
R1	[<i>(Chanter) « Bernie, réveille-toi, Bernie, nous ne sommes pas tous là. Bernie, réveille-toi, Bernie, nous ne sommes pas tous là. Bernie, réveille-toi. »</i> vaut pour « <i>(chanter) une chanson (la chanson de Bernie)</i> » ce qui obtient pour résultats « <i>introduit ce temps</i> » et « <i>se rappeler si tout le monde est là</i> »]	<i>(Chanter) « Bernie, réveille-toi, Bernie, nous ne sommes pas tous là. Bernie, réveille-toi, Bernie, nous ne sommes pas tous là. Bernie, réveille-toi. »</i>	Chanter la chanson de Bernie
R2	[« <i>(chanter la chanson de Bernie)</i> » vaut pour « <i>un moment où tout le monde chante</i> » ce qui obtient pour résultats de « <i>rassembler le groupe</i> », de « <i>capter l'attention des élèves</i> » et « <i>amène Bernie à sortir (de sa maison)</i> »]	<i>(Chanter la chanson de Bernie)</i>	
R3	[« <i>(chanter) la chanson</i> » obtient pour résultats « <i>amener l'attention des élèves</i> », « <i>réveiller Bernie</i> », « <i>préparer sa venue dans la classe</i> »]	<i>(Chanter) la chanson</i>	

Tableau 6 Regroupement des règles par le maillon intermédiaire « Chanter la chanson de Bernie » lors de DF1.

Une enquête grammaticale diachronique a ensuite été menée relativement à chacun des maillons intermédiaires. Il s'est agi de retracer l'historicité de ces systèmes de règles depuis leur énonciation par le pair formateur jusqu'à leur apprentissage voire leur développement tout au long du dispositif de formation. À titre d'exemple au cours de DF1, les règles fondant le maillon intermédiaire « Obtenir l'attention des élèves » ont été d'abord énoncées par le pair formateur. Puis elles ont été enseignées au pair formé. Cette dernière les a d'abord apprises et mobilisées afin de justifier ses actions lors de sa première mise en œuvre ; puis elle les a interprétées lors de sa seconde mise en œuvre. L'enquête a donc consisté en un examen minutieux des données visant à raconter l'histoire des règles de chacun des maillons intermédiaires.

2. Le traitement des données d'enregistrement de la pratique, d'enseignement ostensif et de contrôle de mise en œuvre

2.1. Le traitement des données d'enregistrement de la pratique

Les données d'enregistrement de la pratique des pairs formateurs et des pairs formés ont fait l'objet d'un recueil audio-vidéo et ont été associées à des notes d'observation effectuées par le chercheur. Cette association de données audiovisuelles à des données textuelles a été réalisée grâce au logiciel ELAN 5.0. Il s'agit d'un programme informatique de création d'annotations complexes sur les ressources vidéo et audio développé par le Max Planck Institute for Psycholinguistics de Nijmegen aux Pays-Bas¹⁶. Au moyen de ce logiciel, les vidéos ont pu être découpées en segments temporels et être associées aux annotations du chercheur. L'intérêt de cette association était de permettre l'élaboration d'une base de données audio-vidéo-textuelle sur les pratiques des enseignants et de favoriser un repérage rapide des séquences vidéo portant sur un même objet (par exemple le chant effectué par les élèves à l'attention de la marionnette au cours de DF1 tant lors de la pratique spécifique du pair formateur que lors des mises en œuvre du pair formé). Cette indexation a pu ainsi contribuer à l'analyse des données pour les deux dispositifs de formation étudiés. La Figure 7 montre une capture d'écran issue de cette base de données.

2.2. Le traitement des données d'enseignement ostensif et de contrôle de mise en œuvre

Les entretiens d'enseignement ostensif et de contrôle de mise en œuvre ont été retranscrits *verbatim*.

Ces données ont été ensuite à leurs tours découpées en unités d'interaction selon les mêmes principes que pour le traitement des données d'autoconfrontation. Ces unités ont été délimitées à partir des objets des significations attribués par les acteurs lors de leurs échanges. Une nouvelle unité d'interaction était créée à chaque fois que l'interaction s'achevait et que les acteurs reprenaient la lecture de la vidéo visionnée.

¹⁶ ELAN est un freeware open source distribué librement par le Max Planck Institute for Psycholinguistics. Il est disponible à l'adresse internet <https://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/>

Ces unités d'interaction ont enfin été mises en correspondance avec celles issues du traitement des données d'autoconfrontation afin d'alimenter l'enquête grammaticale diachronique.

ELAN 5.0.0-beta - Analyse EAC EEE Recueil geste.eaf

Fichier Edition Annotation Acteur Type Rechercher Affichage Options Fenêtre Aide

Grille Texte **Sous-titres** Lexique Commentaires Recognizers Métadonnées

Notes d'observation

La séance démarre. Les élèves sont dans la salle de classe, ils sont assis sur des bancs disposés en U. La maîtresse est assise en face de ses élèves et elle chante avec eux une chanson « Bernie, réveille-toi, Bernie, nous ne sommes pas tous là. Bernie, réveille-toi, Bernie, nous ne sommes pas tous là. Bernie, réveille-toi. »

Unité d'intercation

Unité 1

Objet de signification

« (Chanter) « Bernie, réveille-toi, Bernie, nous ne sommes pas tous là. Bernie, réveille-toi, Bernie, nous ne sommes pas tous là. Bernie, réveille-toi. »

Éléments d'étagage

« (chanter) une chanson (la chanson de Bernie) »

00:28:06.600 Sélection: 00:00:00.000 - 00:00:00.000 0

Mode de sélection Mode de boucle

	00:27:00.000	00:27:20.000	00:27:40.000	00:28:00.000	00:28:20.000	00:28:40.000	00:29:00.000	00:29:20.000	00:29:40.000	00:30:00.000	00:30:20.000
Notes d'observation [52]	La séance démarre. Les élèves sont dans la salle de classe, ils sont assis sur des bancs disposés en U. La maîtresse est assise en face de ses élèves et elle chante avec eux une chanson « Bernie, réveille-toi, Bernie, nous ne sommes pas tous là. Bernie, réveille-toi, Bernie, nous ne sommes pas tous là. Bernie, réveille-toi. »										
Unité d'intercation [1]	Unité 1										
Objet de signification [1]	« (Chanter) « Bernie, réveille-toi, Bernie, nous ne sommes pas tous là. Bernie, réveille-toi, Bernie, nous ne sommes pas tous là. Bernie, réveille-toi. »										
Éléments d'étagage [1]	« (chanter) une chanson (la chanson de Bernie) »										
Résultats constatés ou att [1]	« introduit ce temps » et « se rappeler si tout le monde est là »										
Formalisation de la règle [1]	« (Chanter) « Bernie, réveille-toi, Bernie, nous ne sommes pas tous là. Bernie, réveille-toi, Bernie, nous ne sommes pas tous là. Bernie, réveille-toi. » vaut pour « (chanter) une chanson (la chanson de Bernie) »										

Figure 7 Capture d'écran du logiciel ELAN 5.0 montrant l'annotation complexe de la vidéo de l'autoconfrontation du pair formateur lors de DF1.

3. La validité des données

Le traitement des données a été réalisé dans son ensemble par deux chercheurs séparément. En cas de désaccord (sur la formalisation des règles notamment) entre le second chercheur et le chercheur principal, le résultat était à nouveau traité jusqu'à l'obtention d'un accord. Si le désaccord persistait, cela aboutissait systématiquement à un rejet du résultat. Au final, sur l'ensemble des données analysées moins de 5% des éléments identifiés ont été source de désaccord et, finalement, non pris en compte dans les résultats de l'étude.

PARTIE 4

LES RÉSULTATS

Cette partie s'appuie sur 2 chapitres.

Le chapitre 1 décrit les résultats obtenus à partir du dispositif de formation DF1.

Le chapitre 2 détaille les résultats issus du dispositif de formation DF2.

Chacun de ces chapitres garde la même structure. 1) Suite à une analyse synchronique du discours du pair formateur lors de l'EAC sur sa pratique spécifique, la vision synoptique de l'ensemble des règles énoncées par l'acteur est modélisée. 2) Sont ensuite présentés les résultats d'apprentissage du pair formé à partir d'une analyse diachronique tout au long du dispositif. 3) Enfin, les résultats de développement professionnel tant pour le pair formé que pour le pair formateur sont détaillés.

Chapitre 1

Les résultats issus de la mise en place de DF1¹⁷

Ce chapitre détaille les résultats obtenus par la mise en place du dispositif de formation DF1. Ce dispositif a concerné deux enseignantes expérimentées exerçant au sein du même établissement scolaire, une école maternelle. L'une des enseignantes, le pair formateur, a enseigné sa pratique spécifique « Bernie passeur de savoirs » à sa collègue, le pair formé. Les résultats scientifiques obtenus sont de nature épistémique et transformative.

La première section de ce chapitre traite d'un résultat épistémique. Elle montre la modélisation des systèmes de règles régissant la pratique « Bernie passeur de savoirs » sous la forme d'une vision synoptique.

La deuxième section rapporte un résultat transformatif lié à l'activité de formation. Il s'agit de l'apprentissage de cette pratique par le pair formé perçu comme les premiers suivis de règles.

Enfin la troisième section relate également un résultat de nature transformative. Il s'agit des faits de développement professionnel entendu comme l'interprétation des règles apprises tant par le pair formé que par le pair formateur.

¹⁷ Les résultats saillants de ce dispositif de formation ont fait l'objet d'une communication (Talérien, S., Bertone, S. (2018, mai). *Le développement professionnel des enseignants expérimentés au sein des établissements scolaires : une étude de cas à l'école maternelle*. Communication présentée au 5^e Colloque international en éducation du Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante, Montréal, Québec, Canada)

1. La vision synoptique de la pratique spécifique « Bernie passeur de savoirs »

La pratique spécifique « Bernie passeur de savoirs » se déroule au sein d'une école maternelle et plus précisément dans une classe de cycle. Cette classe à niveaux multiples regroupe des enfants de petite, moyenne et grande section. Ces élèves de cycle 1 sont âgés de trois à six ans.

Le temps « Bernie passeur de savoirs » intervient dans la matinée de façon ritualisée après le moment de l'activité physique. Les élèves retournent en classe, puis déplacent « un petit cochon » sur la frise chronologique qui organise les différents moments de la journée. Ils le placent sur « Bernie ». Ils s'assoient ensuite sur les bancs disposés en « U » dans la classe de sorte à matérialiser un espace de regroupement dédié notamment à l'apprentissage du langage¹⁸. Ils se retrouvent alors en face de leur maîtresse et attendent la venue de Bernie.

L'enseignante de cette classe, le pair formateur, utilise une marionnette « Bernie » afin de présenter les ateliers d'apprentissage de la matinée aux élèves. Bernie dispose d'une maison dans laquelle il dort quand il n'est pas auprès des élèves, mais aussi d'un panneau de présentation des ateliers. Ainsi, chaque matin, après avoir entendu sa chanson, il se réveille. Il dit bonjour aux enfants puis utilise son panneau afin de permettre aux élèves de verbaliser ce qu'ils vont apprendre au sein des différents espaces d'apprentissage de la classe. Pour l'enseignante, cette verbalisation des apprentissages concourt à l'atteinte d'objectifs pédagogiques non seulement liés à la maîtrise de la langue, mais également à l'autonomie des élèves. En effet, à la fin du moment de Bernie, les élèves se rendent librement au sein d'un des espaces de travail de la classe afin d'apprendre par exemple à reproduire des rythmes de perles ou encore dans le but d'apprendre à remettre des images dans l'ordre pour raconter une histoire.

Dans le cadre du dispositif de formation DF1 l'enseignante a filmé le moment de Bernie puis a vécu un entretien d'autoconfrontation avec le chercheur sur cette pratique de sorte à rendre compte des règles qui régissent cette activité. La section suivante présente l'ensemble des règles énoncées chronologiquement par le pair formateur.

¹⁸ Le vocable « langage » est ici utilisé dans le sens ordinaire des acteurs de cette communauté de pratiques. A l'école, le langage est la condition essentielle des autres apprentissages. L'école maternelle, notamment, promeut l'acquisition d'un langage oral riche, organisé et compréhensible par tous les élèves.

1.1. La présentation chronologique des règles régissant la pratique spécifique « Bernie passeur de savoirs »

À partir de la méthode de traitement des données présentée antérieurement, l'ensemble du *verbatim* de l'EAC du pair formateur sur la pratique spécifique « Bernie passeur de savoirs » a été analysé. Les unités d'interaction ont été délimitées et les règles ont pu être formalisées.

Le Tableau 7 présente chronologiquement les unités d'interaction ainsi que la formalisation des règles énoncées par le pair formateur lors de l'EAC sur la pratique spécifique « Bernie passeur de savoirs ».

Unités d'interaction	N° de règle	Formalisation des règles
1	1	[(Chanter) « Bernie, réveille-toi, Bernie, nous ne sommes pas tous là. Bernie, réveille-toi, Bernie, nous ne sommes pas tous là. Bernie, réveille-toi. » vaut pour « (chanter) une chanson (la chanson de Bernie) » ce qui obtient pour résultats « introduit ce temps » et « se rappeler si tout le monde est là »]
	2	[« (chanter la chanson de Bernie) vaut pour « un moment où tout le monde chante » ce qui obtient pour résultats de « rassembler le groupe », de « capter l'attention des élèves » et « amène Bernie à sortir (de sa maison) »]
2	3	[« (chanter) la chanson » obtient pour résultats « amener l'attention des élèves », « réveiller Bernie », « préparer sa venue dans la classe »]
	4	[« Quand il (Bernie) n'est pas là » vaut pour « Il dort dans sa maison » ce qui obtient pour résultats « (il faut) préparer sa venue dans la classe », « on n'accède pas (à sa maison) », « (on ne le réveille pas, car) si on le réveille il est de très mauvaise humeur »]
3	5	[« je change de voix » vaut pour « (prendre une voix différente pour Bernie) » ce qui obtient pour résultat « (jouer à) Il y a Bernie et il y a moi »].
	6	[« Des fois je m'emmêle un peu les pinceaux (les voix) » obtient pour résultat « je ramène (reprendre la voix correcte) »]
4	7	[« il est (être) encore dans la découverte de Bernie » obtient pour résultat « il a (avoir) ce besoin d'aller le toucher, etc. »]
	8	[« En début d'année, ils ont besoin de le toucher, de le caresser, de se l'approprier... de créer le lien entre eux et lui » vaut pour « ça m'arrive aussi, là je ne l'ai pas fait, mais d'aller voir chacun, pour que Bernie salue chaque enfant » ce qui obtient pour résultat « On est content qu'il soit là, donc ce moment-là c'est un moment de plaisir. Et on l'attend Bernie, c'est un moment attendu »]
5	9	[« la maîtresse doit intervenir » vaut pour « je repose, je replace les choses... en tant qu'adulte de la classe » ce qui obtient pour résultat « ce que je souhaite obtenir c'est... c'est l'écoute »]
6	10	[« (poser la question) qu'est-ce que vous allez apprendre ? » obtient pour résultat « que l'enfant s'interroge (sur ce qu'il va apprendre) »]
7	11	« (utiliser) ce panneau avec des référents visuels (du contenu des ateliers) » obtient pour résultats de « donner des indices » et d' « aider les enfants à verbaliser ce qu'ils vont apprendre aujourd'hui »]
	12	[« (Utiliser) aussi les référents des espaces de pratiques (sur ce panneau) » obtient pour résultat « qu'après ils se rendent librement aux ateliers »]
8	13	[« (utiliser) les référents (sur le panneau) » obtient pour résultat « (d') aider à dire ce que l'on va apprendre à l'instant t »]
	14	[« (utiliser le panneau) obtient pour résultats « ils peuvent se référer à ça », « (avoir) la mémoire visuelle de ce que l'on va apprendre et où », « permettre à chacun de rentrer dans les activités »]

	15	[« (ne pas dévoiler le panneau avant son arrivée) il n'est pas dévoilé avant, lui. Il est dévoilé à ce moment-là » obtient pour résultat « On ne s'y réfère pas avant. »]
	16	[« (utiliser un assistant pour le panneau) » vaut pour « c'est un assistant qui va le chercher » obtient pour résultat « (de satisfaire les élèves) Parce qu'ils aiment bien. C'est aussi un rôle qui leur tient à cœur. »]
	17	[« (ne pas dévoiler sur le panneau des apprentissages tous les référents) Bernie n'ait pas tout dévoilé » vaut pour « (mettre des référents dans la maison) qu'il y ait des choses dans sa maison » ce qui obtient pour résultat « avoir un effet de suspense, pour tenter de capter à nouveau le groupe »]
9	18	[« je veux arriver à ce que l'on dépasse ça (cette envie de s'approcher, de voir (le panneau)), de... c'est indispensable » vaut pour « que l'on soit dans la verbalisation » ce qui obtient pour résultat attendu « (être) non pas dans montrer ce que l'on fait, mais dire ce que l'on va apprendre »]
	19	[« on ne se lève pas et on doit être sur le banc pour prendre la parole » obtient pour résultat attendu « arriver à prendre de la distance et mettre des mots sur les choses, dire et non pas montrer »]
10	20	[« (utiliser un référent sur le panneau) à la fois parlant et explicite » obtient pour résultat « (de guider) Guidant vers la tâche à accomplir et l'apprentissage qui va être travaillé. »]
11	21	[« je rappelle ce que j'attends d'eux » vaut pour « on observe le panneau » ce qui obtient pour résultat « trouver les indices nécessaires pour pouvoir répondre »]
	22	[« (demander d'abord) Un temps d'observation (du panneau) obtient pour résultat « (d') aller (ensuite) vers un temps de langage et d'explicitation de ce que l'on va apprendre »]
12	23	[« il est (être) encore centré sur Bernie » vaut pour « cette marionnette qu'il découvre, qu'il affectionne » obtient pour résultat « (de prêter attention à Bernie) en simple marionnette qu'on aimerait caresser, mais (pas) comme personnage qui a un rôle particulier »]
	24	[« il passe à « Bernie le passeur de savoirs » » vaut pour « (percevoir Bernie comme) celui qui est là pour m'amener à grandir, à être plus fort dans certaines choses » ce qui obtient pour résultats « il va m'aider, il va me permettre de rentrer dans les activités »]
13	25	[« (utiliser une étape) d'appropriation de l'objet (de la marionnette), d'appropriation de Bernie » obtient pour résultat de « dépasser ça, et aller vers... vers ce qu'il veut... vers son rôle premier qui est d'introduire les apprentissages »]
	26	[« il est (être) toujours centré sur Bernie. Il est centré que sur lui » vaut pour « (dire) « Pourquoi tu le mets là-haut ? », « Il se tient avec ses pattes » » ce qui obtient pour résultat « (de percevoir) la marionnette pour la marionnette »]
14	27	[« je privilégie la parole de Guillaume » vaut pour « je le laisse parler » ce qui obtient pour résultats « sa parole elle est là et elle est entendue », « Qu'ils s'expriment, qu'oralement ils puissent verbaliser les activités qu'ils vont mener aujourd'hui. »]
15	28	[« je recentre l'attention de certains vers ce panneau » vaut pour « Je fais des petits « chuts ! ». Des petites choses qui pourraient re-capter mon groupe, mais sans interrompre la parole de Guillaume. Voilà... des gestes, des petits... » ce qui obtient pour résultat « de laisser la parole à Guillaume »]
16	29	[« je leur demande ce qu'ils vont apprendre » ce qui obtient comme résultat attendu « qu'ils passent du faire à l'apprendre. »]

	30	[« je reformule » ce qui obtient comme résultat « <i>Je redis pour que ce soit en accord avec ce que j'attends (qu'ils passent du faire à l'apprendre.)</i> »]
17	31	[« (dire à un élève qu'il) <i>ne répond pas à la question que Bernie lui pose</i> » obtient pour résultat « <i>je maîtrise mon groupe, il faut que je maîtrise ce vers quoi je veux aller</i> »]
18	32	[« <i>on construit progressivement, collectivement la parole, le langage qui va répondre à la question, donc la réponse</i> » vaut pour « <i>il dit quelque chose</i> » « <i>Je lui laisse le temps de la réflexion</i> » « <i>je vais pour la reformuler</i> » « <i>je m'arrête</i> » « <i>je reviens sur sa parole</i> » « le terme « <i>reproduire</i> » est important pour moi. Donc je mets l'accent dessus. Et après je mets de côté (le reste de) ce qu'il dit (car ne convient pas). » ce qui obtient pour résultat « <i>on avance petit à petit, on construit la parole... qui deviendra après la référence, la réponse à la question</i> » « <i>que Bernie pose</i> »]
19	33	[« (utiliser) le schéma » « <i>Phase de recherche, d'échange, de construction, et de reformulation</i> » obtient pour résultats « <i>je privilégie la parole des élèves</i> », « <i>c'est eux qui construisent et puis après moi qui reformule, qui reformule pour... pour dire, pour lier en fait tout ce qui a pu, tous les ingrédients en fait.</i> »]
20	34	[« <i>Bernie vient à mon secours</i> » vaut pour « <i>Bernie tente</i> » ce qui obtient pour résultat « (de) <i>capter l'attention des élèves</i> »]
21	35	[« <i>je me déplace</i> » vaut pour « <i>Je me rapproche d'eux</i> » obtient pour résultat « <i>les canaliser</i> »]
	36	[« <i>Je perçois que Maurice il n'est pas du tout là</i> » obtient pour résultat « <i>je l'interpelle pour lui dire</i> »]
22	37	[« <i>Là je me dis que je ne vais pas en tirer grand-chose !</i> » obtient pour résultat « <i>je reformule pour lui au moins... Je reformule l'apprentissage, le lieu où il va travailler, où il va aller apprendre</i> »]
23	38	[« <i>je leur demande de reformuler</i> » vaut pour « (dire aux élèves) « <i>Fais-moi une jolie phrase</i> » », « <i>fais-moi une phrase complète</i> » ce qui obtient pour résultat « <i>j'essaie de les amener à lier les deux (parties de la réponse)</i> »]
24	39	[« <i>je vois Karl qui fait sa gymnastique</i> » obtient pour résultat « <i>je me déplace pour tenter de le remettre dans l'échange</i> »]
25	40	[« <i>... je sais que mon référent va amener des pistes totalement... totalement erronées. (le référent n'était pas bien choisi)</i> » obtient pour résultat « <i>j'ai fait ce choix-là de différer (des échanges pour construire que j'ai préféré avoir en petit groupe après)</i> »]
26	41	[« (utiliser une) <i>phase de synthèse</i> » vaut pour « <i>je rappelle les lieux</i> » « <i>ce qu'il fallait apprendre</i> » ce qui obtient pour résultat « <i>je conclus tout le temps comme ça</i> »]
27	42	[« (Envoyer choisir les ateliers dans un certain ordre) « <i>les petits vont, après les moyens et après les grands</i> » obtient pour résultats « <i>qu'ils puissent... je dirais de façon... plus tranquille investir les différents ateliers. C'est aussi pour les inciter à.</i> » et « <i>pour qu'ils aient un temps pour pouvoir choisir et pouvoir accéder aux trois ateliers</i> »]
28	43	[« (utiliser) <i>ce panneau (au moment où les élèves doivent choisir leur activité)</i> » obtient pour résultat « <i>je reprends avec elle, où est-ce que ça a lieu</i> »]
29	44	[« (se placer près du panneau) <i>juste dans le passage</i> » obtient pour résultat « <i>me permet de canaliser, de voir ceux qui savent déjà où ils veulent aller</i> », « <i>ça me permet de moduler et hop d'attraper ces enfants-là (ce sont souvent des petits)</i> », « <i>percevoir ceux qui errent un peu... ceux qui ont besoin de ma présence</i> », « <i>je les oriente vers le panneau</i> »]

Tableau 7 Présentation chronologique des règles régissant la pratique spécifique « Bernie passeur de savoirs »

Le traitement de l'ensemble des données relatives à l'enregistrement audio-vidéo du segment de leçon intitulé « Bernie passeur de savoirs » et à l'entretien d'autoconfrontation post leçon du pair formateur, a permis d'identifier de façon chronologique l'enchaînement des règles énoncées par l'enseignante lors de l'activité dialogique d'EAC avec le chercheur. 44 règles ont pu ainsi être identifiées¹⁹.

Chacune de ces règles revêt une signification spécifique dans le langage ordinaire de l'acteur. La section suivante propose de faire ressortir ces significations.

1.2. L'identification des significations des règles

À partir des objets de signification identifiés par l'acteur lors de l'EAC et à partir de l'étayage de cette signification, il est possible de faire ressortir les significations attribuées par l'acteur à chacune de ces règles. C'est ce que montre le Tableau 8.

¹⁹ Le contexte de pratique ainsi que le discours de l'acteur ayant permis ces formalisations de règles sont détaillés au sein des sections portant sur leur apprentissage ou leur développement. Ce choix a été fait afin de permettre une lecture plus aisée de l'analyse diachronique cherchant à décrire l'histoire de ces règles.

N° de règle	Formalisation des règles	Signification attribuée par l'acteur
1	[(Chanter) « Bernie, réveille-toi, Bernie, nous ne sommes pas tous là. Bernie, réveille-toi, Bernie, nous ne sommes pas tous là. Bernie, réveille-toi. » vaut pour « (chanter) une chanson (la chanson de Bernie) » ce qui obtient pour résultats « introduit ce temps » et « se rappeler si tout le monde est là »]	Chanter la chanson de Bernie
2	[« (chanter la chanson de Bernie) vaut pour « un moment où tout le monde chante » ce qui obtient pour résultats de « rassembler le groupe », de « capter l'attention des élèves » et « amène Bernie à sortir (de sa maison) »]	Chanter la chanson de Bernie
3	[« (chanter) la chanson » obtient pour résultats « amener l'attention des élèves », « réveiller Bernie », « préparer sa venue dans la classe »]	Chanter la chanson de Bernie
4	[« Quand il (Bernie) n'est pas là » vaut pour « Il dort dans sa maison » ce qui obtient pour résultats « (il faut) préparer sa venue dans la classe », « on n'accède pas (à sa maison) », « (on ne le réveille pas, car) si on le réveille il est de très mauvaise humeur »]	Faire dormir Bernie dans sa maison
5	[« je change de voix » vaut pour « (prendre une voix différente pour Bernie) » ce qui obtient pour résultat « (jouer à) Il y a Bernie et il y a moi »].	Changer de voix
6	[« Des fois je m'emmêle un peu les pinceaux (les voix) » obtient pour résultat « je ramène (reprendre la voix correcte) »]	S'emmêler dans les voix
7	[« il est (être) encore dans la découverte de Bernie » obtient pour résultat « il a (avoir) ce besoin d'aller le toucher, etc. »]	Découvrir Bernie
8	[« En début d'année, ils ont besoin de le toucher, de le caresser, de se l'approprier... de créer le lien entre eux et lui » vaut pour « ça m'arrive aussi, là je ne l'ai pas fait, mais d'aller voir chacun, pour que Bernie salue chaque enfant » ce qui obtient pour résultat « On est content qu'il soit là, donc ce moment-là c'est un moment de plaisir. Et on l'attend Bernie, c'est un moment attendu »]	Créer un lien avec Bernie
9	[« la maîtresse doit intervenir » vaut pour « je repose, je replace les choses... en tant qu'adulte de la classe » ce qui obtient pour résultat « ce que je souhaite obtenir c'est... c'est l'écoute »]	Intervenir pour obtenir l'écoute
10	[« (poser la question) qu'est-ce que vous allez apprendre ? » obtient pour résultat « que l'enfant s'interroge (sur ce qu'il va apprendre) »]	Interroger les élèves
11	[« (utiliser) ce panneau avec des référents visuels (du contenu des ateliers) » obtient pour résultats de « donner des indices » et d' « aider les enfants à verbaliser ce qu'ils vont apprendre aujourd'hui »]	Utiliser des référents sur le panneau des ateliers
12	[« (Utiliser) aussi les référents des espaces de pratiques (sur ce panneau) » obtient pour résultat « qu'après ils se rendent librement aux ateliers »]	Utiliser des référents sur le panneau des ateliers
13	[« (utiliser) les référents (sur le panneau) » obtient pour résultat « (d') aider à dire ce que l'on va apprendre à l'instant t »]	Utiliser des référents sur le panneau des ateliers

14	[« (utiliser le panneau) obtient pour résultats « ils peuvent se référer à ça », « (avoir) la mémoire visuelle de ce que l'on va apprendre et où », « permettre à chacun de rentrer dans les activités »]	Utiliser le panneau des ateliers comme une mémoire
15	[« (ne pas dévoiler le panneau avant son arrivée) il n'est pas dévoilé avant, lui. Il est dévoilé à ce moment-là » obtient pour résultat « On ne s'y réfère pas avant. »]	Ne pas dévoiler le panneau des ateliers
16	[« (utiliser un assistant pour le panneau) » vaut pour « c'est un assistant qui va le chercher » obtient pour résultat « (de satisfaire les élèves) Parce qu'ils aiment bien. C'est aussi un rôle qui leur tient à cœur. »]	Utiliser un assistant pour le panneau des ateliers
17	[« (ne pas dévoiler sur le panneau des apprentissages tous les référents) Bernie n'ait pas tout dévoilé » vaut pour « (mettre des référents dans la maison) qu'il y ait des choses dans sa maison » ce qui obtient pour résultat « avoir un effet de suspense, pour tenter de capter à nouveau le groupe »]	Mettre des référents dans la maison de Bernie
18	[« je veux arriver à ce que l'on dépasse ça (cette envie de s'approcher, de voir (le panneau)), de... c'est indispensable » vaut pour « que l'on soit dans la verbalisation » ce qui obtient pour résultat attendu « (être) non pas dans montrer ce que l'on fait, mais dire ce que l'on va apprendre »]	Pousser les élèves à la verbalisation
19	[« on ne se lève pas et on doit être sur le banc pour prendre la parole » obtient pour résultat attendu « arriver à prendre de la distance et mettre des mots sur les choses, dire et non pas montrer »]	Pousser les élèves à la verbalisation
20	[« (utiliser un référent sur le panneau) à la fois parlant et explicite » obtient pour résultat « (de guider) Guidant vers la tâche à accomplir et l'apprentissage qui va être travaillé. »]	Utiliser des référents sur le panneau des ateliers
21	[« je rappelle ce que j'attends d'eux » vaut pour « on observe le panneau » ce qui obtient pour résultat « trouver les indices nécessaires pour pouvoir répondre »]	Rappeler aux élèves d'observer le panneau des ateliers pour pouvoir répondre
22	[« (demander d'abord) Un temps d'observation (du panneau) obtient pour résultat « (d') aller (ensuite) vers un temps de langage et d'explicitation de ce que l'on va apprendre »]	Demander aux élèves d'observer le panneau des ateliers pour pouvoir aller vers le langage
23	[« il est (être) encore centré sur Bernie » vaut pour « cette marionnette qu'il découvre, qu'il affectionne » obtient pour résultat « (de prêter attention à Bernie) en simple marionnette qu'on aimerait caresser, mais (pas) comme personnage qui a un rôle particulier »]	Être centré sur Bernie la marionnette
24	[« il passe à « Bernie le passeur de savoirs » » vaut pour « (percevoir Bernie comme) celui qui est là pour m'amener à grandir, à être plus fort dans certaines choses » ce qui obtient pour résultats « il va m'aider, il va me permettre de rentrer dans les activités »]	Voir Bernie comme le passeur de savoirs
25	[« (utiliser une étape) d'appropriation de l'objet (de la marionnette), d'appropriation de Bernie » obtient pour résultat de « dépasser ça, et aller vers... vers ce qu'il veut... vers son rôle premier qui est d'introduire les apprentissages »]	S'approprier la marionnette

26	[« il est (être) toujours centré sur Bernie. Il est centré que sur lui » vaut pour « (dire) « Pourquoi tu le mets là-haut ? », « Il se tient avec ses pattes » » ce qui obtient pour résultat « (de percevoir) la marionnette pour la marionnette »]	Être centré sur Bernie la marionnette
27	[« je privilégie la parole de Guillaume » vaut pour « je le laisse parler » ce qui obtient pour résultats « sa parole elle est là et elle est entendue », « Qu'ils s'expriment, qu'oralement ils puissent verbaliser les activités qu'ils vont mener aujourd'hui. »]	Privilégier la parole de l'élève
28	[« je recentre l'attention de certains vers ce panneau » vaut pour « Je fais des petits « chuts ! ». Des petites choses qui pourraient re-capter mon groupe, mais sans interrompre la parole de Guillaume. Voilà... des gestes, des petits... » ce qui obtient pour résultat « de laisser la parole à Guillaume »]	Recentrer l'attention des élèves
29	[« je leur demande ce qu'ils vont apprendre » ce qui obtient comme résultat attendu « qu'ils passent du faire à l'apprendre.»]	Interroger les élèves
30	[« je reformule » ce qui obtient comme résultat « Je redis pour que ce soit en accord avec ce que j'attends (qu'ils passent du faire à l'apprendre.) »]	Reformuler le langage
31	[« (dire à un élève qu'il) ne répond pas à la question que Bernie lui pose » obtient pour résultat « je maîtrise mon groupe, il faut que je maîtrise ce vers quoi je veux aller »]	Invalider la réponse de l'élève
32	[« on construit progressivement, collectivement la parole, le langage qui va répondre à la question, donc la réponse » vaut pour « il dit quelque chose » « Je lui laisse le temps de la réflexion » « je vais pour la reformuler » « je m'arrête » « je reviens sur sa parole » « le terme « reproduire » est important pour moi. Donc je mets l'accent dessus. Et après je mets de côté (le reste de) ce qu'il dit (car ne convient pas). » ce qui obtient pour résultat « on avance petit à petit, on construit la parole... qui deviendra après la référence, la réponse à la question » « que Bernie pose »]	Construire progressivement et collectivement le langage
33	[« (utiliser) le schéma » « Phase de recherche, d'échange, de construction, et de reformulation » obtient pour résultats « je privilégie la parole des élèves », « c'est eux qui construisent et puis après moi qui reformule, qui reformule pour... pour dire, pour lier en fait tout ce qui a pu, tous les ingrédients en fait. »]	Utiliser des phases pour construire le langage
34	[« Bernie vient à mon secours » vaut pour « Bernie tente » ce qui obtient pour résultat « (de) capter l'attention des élèves »]	Utiliser Bernie pour capter l'attention des élèves
35	[« je me déplace » vaut pour « Je me rapproche d'eux » obtient pour résultat « les canaliser »]	Se rapprocher des élèves pour les canaliser
36	[« Je perçois que Maurice il n'est pas du tout là » obtient pour résultat « je l'interpelle pour lui dire »]	Percevoir un élève inattentif
37	[« Là je me dis que je ne vais pas en tirer grand-chose ! » obtient pour résultat « je reformule pour lui au moins... Je reformule l'apprentissage, le lieu où il va travailler, où il va aller apprendre »]	Se dire qu'un élève ne suit pas
38	[« je leur demande de reformuler » vaut pour « (dire aux élèves) « Fais-moi une jolie phrase » », « fais-moi une phrase complète » ce qui obtient pour résultat « j'essaie de les amener à lier les deux (parties de la réponse) »]	Demander aux élèves de reformuler

39	[« je vois Karl qui fait sa gymnastique » obtient pour résultat « je me déplace pour tenter de le remettre dans l'échange »]	Voir un élève qui ne suit pas
40	[« ... je sais que mon référent va amener des pistes totalement... totalement erronées. (le référent n'était pas bien choisi) » obtient pour résultat « j'ai fait ce choix-là de différer (des échanges pour construire que j'ai préféré avoir en petit groupe après) »]	Différer les échanges sur un référent mal choisi
41	[« (utiliser une) phase de synthèse » vaut pour « je rappelle les lieux » « ce qu'il fallait apprendre » ce qui obtient pour résultat « je conclus tout le temps comme ça »]	Faire une phase de synthèse en fin d'activité
42	[(Envoyer choisir les ateliers dans un certain ordre) « les petits vont, après les moyens et après les grands » obtient pour résultats « qu'ils puissent... je dirais de façon... plus tranquille investir les différents ateliers. C'est aussi pour les inciter à. » et « pour qu'ils aient un temps pour pouvoir choisir et pouvoir accéder aux trois ateliers »]	Envoyer les élèves choisir leur atelier en fin d'activité
43	[« (utiliser) ce panneau (au moment où les élèves doivent choisir leur activité) » obtient pour résultat « je reprends avec elle, où est-ce que ça a lieu »]	Utiliser le panneau des ateliers en fin d'activité pour reprendre avec un élève
44	[« (se placer près du panneau) juste dans le passage » obtient pour résultat « me permet de canaliser, de voir ceux qui savent déjà où ils veulent aller », « ça me permet de moduler et hop d'attraper ces enfants-là (ce sont souvent des petits) », « percevoir ceux qui errent un peu... ceux qui ont besoin de ma présence », « je les oriente vers le panneau »]	Se placer près du panneau des ateliers en fin d'activité

Tableau 8 Identification des significations de chacune des règles de la pratique spécifique « Bernie passeur de savoirs ».

Le Tableau 8 montre l'ensemble des significations attribuées par l'acteur à chacune des 44 règles qui régissent la pratique spécifique « Bernie passeur de savoirs ».

Ces significations entretiennent des airs de famille sémantiques, la section suivante propose le regroupement des 44 règles en fonction de leurs similitudes sémantiques.

1.3. Le regroupement des règles en fonction de leurs significations et des maillons intermédiaires

Il est possible de regrouper les règles en fonction de leurs similitudes sémantiques. Ces similitudes peuvent être exprimées par des « maillons intermédiaires » qui sont des termes hypothétiques orientant l'attention vers la ressemblance, la connexion des faits. Ces maillons intermédiaires ont donc vocation à rendre possible « la vision » de l'ensemble des liens entre les structures grammaticales du langage du pair formateur correspondant à la pratique spécifique « Bernie passeur de savoirs ».

Le Tableau 9 propose le regroupement des règles en fonction de la similitude de leurs significations ainsi que les maillons intermédiaires exprimant ces liens de regroupement.

Règles	Objets de signification attribués par l'acteur	Maillons intermédiaires
R1, R2, R3	Chanter la chanson de Bernie / Chanter la chanson de Bernie / Chanter la chanson de Bernie	Chanter la chanson de Bernie
R5, R6	Changer de voix / S'emmêler dans les voix	Jouer la voix de Bernie
R4, R17	Faire dormir Bernie dans sa maison / Mettre des référents dans la maison de Bernie	Utiliser la maison de Bernie
R11, R12, R13, R14, R15, R17, R20	Utiliser des référents sur le panneau des ateliers / Utiliser des référents sur le panneau des ateliers / Utiliser des référents sur le panneau des ateliers / Utiliser le panneau des ateliers comme une mémoire / Ne pas dévoiler le panneau des ateliers / Utiliser un assistant pour le panneau des ateliers / Utiliser des référents sur le panneau des ateliers /	Utiliser le panneau des ateliers
R10, R18, R19, R21, R22, R27, R29,	Interroger les élèves / Pousser les élèves à la verbalisation / Pousser les élèves à la verbalisation / Rappeler aux élèves d'observer le panneau des ateliers pour pouvoir répondre / Demander aux élèves d'observer le panneau des ateliers pour pouvoir aller vers le langage / Privilégier la parole de l'élève / Interroger les	Susciter le langage des élèves

R30, R31, R32, R33, R38, R40	élèves / Reformuler le langage / Invalider la réponse de l'élève / Construire progressivement et collectivement le langage / Utiliser des phases pour construire le langage / Demander aux élèves de reformuler / Différer les échanges sur un référent mal choisi	
R7, R8, R23, R24, R25, R26	Découvrir Bernie / Créer un lien avec Bernie / Être centré sur Bernie la marionnette / Voir Bernie comme le passeur de savoirs / S'appropriier la marionnette / Être centré sur Bernie la marionnette	Utiliser une marionnette
R9, R28, R34, R35, R36, R37, R39	Intervenir pour obtenir l'écoute / Recentrer l'attention des élèves / Utiliser Bernie pour capter l'attention des élèves / Se rapprocher des élèves pour les canaliser / Percevoir un élève inattentif / Se dire qu'un élève ne suit pas / Voir un élève qui ne suit pas	Obtenir l'attention des élèves
R41, R42, R43, R44	Faire une phase de synthèse en fin d'activité / Envoyer les élèves choisir leur atelier en fin d'activité / Utiliser le panneau des ateliers en fin d'activité pour reprendre avec un élève / Se placer près du panneau des ateliers en fin d'activité	Marquer la fin de l'activité

Tableau 9 Regroupement des règles en fonction de leurs significations et des maillons intermédiaires.

Le regroupement des règles par similitude sémantique permet de percevoir un ensemble de 8 systèmes de règles. Les règles de ces systèmes sont connectées par un lien sémantique exprimé par les appellations des maillons intermédiaires.

Ainsi il apparaît que la pratique spécifique « Bernie passeur de savoirs » articule 8 maillons intermédiaires « Chanter la chanson de Bernie », « Jouer la voix de Bernie », « Utiliser la maison de Bernie », « Utiliser le panneau des ateliers », « Susciter le langage des élèves », « Utiliser une marionnette », « Obtenir l'attention des élèves » et « Marquer la fin de l'activité ».

La section suivante propose une vision d'ensemble simplifiée de ces 8 systèmes de règles. Il s'agit de la vision synoptique de la pratique spécifique du pair formateur « Bernie passeur de savoirs ».

1.4. La modélisation de la vision synoptique de la pratique spécifique « Bernie passeur de savoirs »

Les 8 regroupements constituent une vision d'ensemble des règles régissant la pratique spécifique du pair formateur. La Figure 8 propose une représentation graphique de la vision synoptique de la pratique du pair formateur « Bernie passeur de savoirs ». C'est sur la base de

cette vision synoptique que s'est déroulée ensuite l'activité d'enseignement ostensif à destination du pair formé.

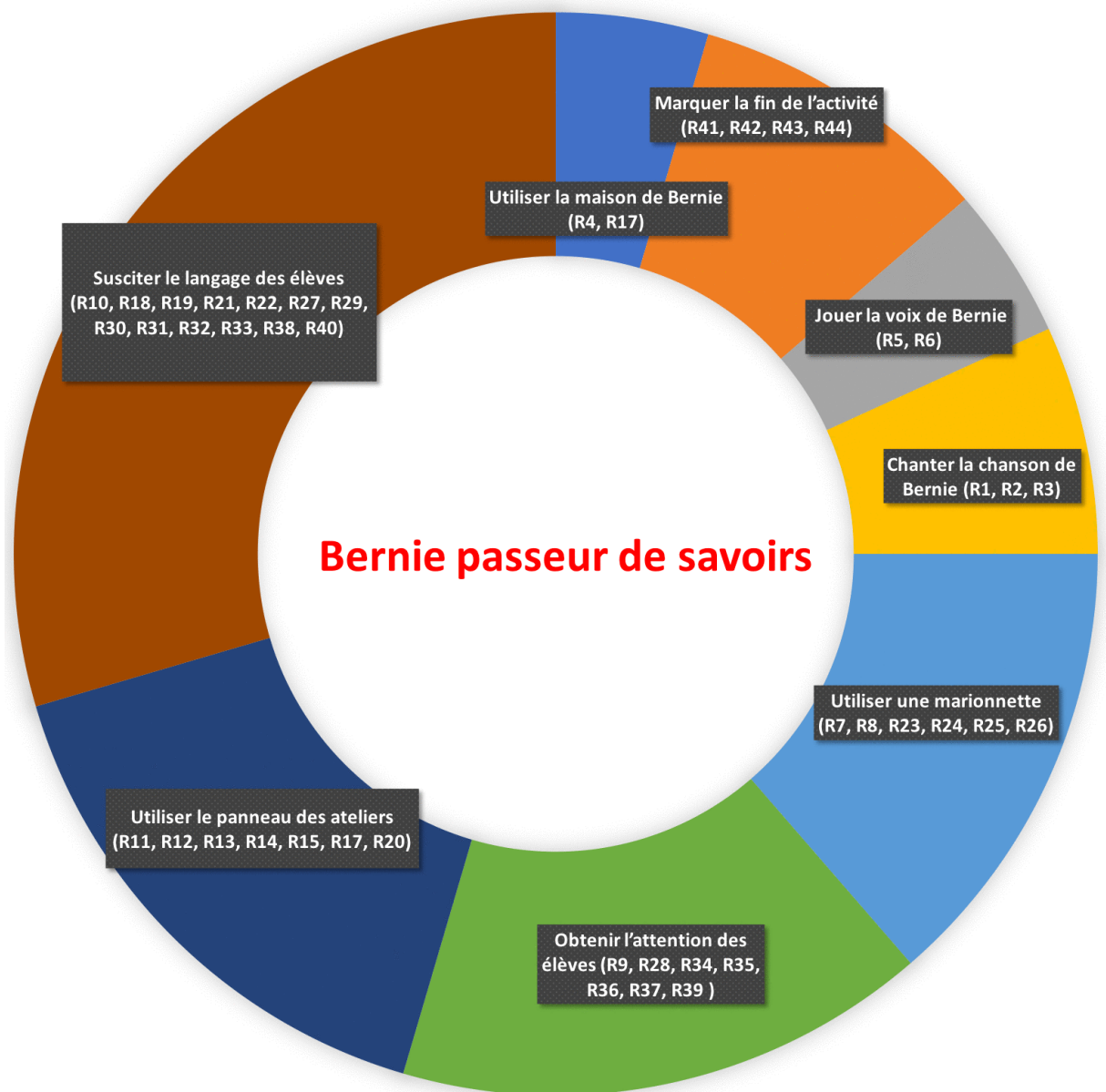


Figure 8 Vision synoptique de la pratique spécifique « Bernie passeur de savoirs ». Cette pratique articule 8 maillons intermédiaires identifiés par les ressemblances sémantiques entre les règles les caractérisant.

La Figure 8 propose une vision d'ensemble et simplifiée des règles régissant la pratique spécifique du pair formateur ainsi que leur regroupement au sein des maillons intermédiaires. Chacun des 8 maillons intermédiaires a été représenté à l'aide d'une couleur différente. À titre d'exemple, il est possible de lire sur cette modélisation que le maillon intermédiaire « Utiliser la maison de Bernie » regroupe les règles R4 et R17.

L'ensemble des 8 maillons intermédiaires regroupant les 44 règles énoncées par le pair formateur constitue une vision synoptique de la pratique spécifique « Bernie passeur de savoirs ».

DF1 ayant consisté en l'enseignement, l'apprentissage et au développement de cette pratique, les résultats présentés en suivant sont indexés à ces maillons intermédiaires.

2. L'apprentissage au sein du dispositif de formation DF1²⁰

Ce chapitre présente les résultats obtenus par le dispositif de formation DF1 en matière d'apprentissage. Conformément au cadre théorique mobilisé antérieurement, au sein de ce programme de recherche l'apprentissage achevé revêt un double caractère. Pour une action donnée, non seulement l'apprenti devra agir de façon conforme à ce qui lui aura été enseigné, mais en plus il devra être en mesure d'énoncer l'attente de résultat qui est associée à cette action. Afin de faire apparaître pour chacune des règles apprises cette double dimension, une analyse diachronique du langage ordinaire des acteurs a été effectuée. Ce chapitre présente donc l'histoire des règles depuis leur enseignement jusqu'à leur apprentissage.

Les résultats d'apprentissage ont été regroupés par maillon intermédiaire. En effet, les résultats d'apprentissage correspondent aux règles apprises par le pair formé à partir de l'enseignement de la pratique spécifique « Bernie passeur de savoirs ». Cette pratique spécifique comportant 8 maillons intermédiaires, les résultats d'apprentissage sont donc regroupés en fonction de ces 8 systèmes de règles.

Ces 8 regroupements de règles en systèmes ont été obtenus à partir de la connexion établie entre les règles du fait de leur similitude sémantique. Ces similitudes ont été exprimées par les appellations des 8 maillons intermédiaires. Les résultats d'apprentissage sont donc présentés relativement aux maillons intermédiaires « Chanter la chanson de Bernie », « Jouer la voix de Bernie », « Utiliser la maison de Bernie », « Utiliser le panneau des ateliers », « Susciter le langage des élèves », « Utiliser une marionnette », « Obtenir l'attention des élèves » et « Marquer la fin de l'activité ».

²⁰ Les résultats d'apprentissage au sein de DF1 ont fait l'objet d'une communication (Talérien, S., Bertone, S. (2017, juin). *Les savoirs ordinaires des enseignants expérimentés comme ressources pour la formation continue et la recherche*. Communication présentée au Colloque ICODOC 2017 du laboratoire ICAR (Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations, UMR 5191), CNRS, Université de Lyon II, ENS de Lyon, Lyon, France)

2.1. L'apprentissage du maillon intermédiaire « Chanter la chanson de Bernie »

Le moment « Bernie passeur de savoirs » démarre de façon ritualisée par le même chant qui parle de la marionnette. Les élèves sont assis sur les bancs en face de l'enseignante et chantent pour Bernie qui dort encore dans sa maison. Ils tentent ainsi de le réveiller.

Le résultat relatif à l'apprentissage du maillon intermédiaire « Chanter la chanson de Bernie » porte sur l'enseignement et l'apprentissage de la règle se rapportant à l'utilisation du chant pour capter l'attention des élèves.

L'analyse de l'activité du pair formateur permet de mettre au jour le système de règles mobilisé par ce maillon intermédiaire.

Pour le pair formateur, chanter la chanson de Bernie permet d'obtenir différents résultats dont, notamment, l'attention des élèves. C'est ce que montre l'extrait suivant.

Extrait 2 (PFR²¹ – EAC – Pratique spécifique « Bernie passeur de savoirs »)

Notes d'observation

La séance démarre. Les élèves sont dans la salle de classe, ils sont assis sur des bancs disposés en U. La maîtresse est assise en face de ses élèves et elle chante avec eux une chanson « Bernie, réveille-toi, Bernie, nous ne sommes pas tous là. Bernie, réveille-toi, Bernie, nous ne sommes pas tous là. Bernie, réveille-toi. »

Extrait de l'EAC

PFR (26'50'') : donc là comme on voit on a une chanson, qui introduit ce temps, qui permet en même temps en amont de se rappeler si tout le monde est là. Parce qu'après on est là, ou on n'est pas tous là. On réveille Bernie, les paroles changent dans la chanson en fonction, si tout le monde est là ou pas. C'est un moment pour rassembler le groupe, c'est un moment où tout le monde chante. Ce moment capte l'attention des élèves pour annoncer l'arrivée de Bernie. Pour ceux qui seraient encore dans l'activité physique d'avant ou pour ceux encore... on voit bien que Élia est dans la seule préoccupation de la couronne²². Et Guillaume aussi.

Chercheur : ils ont préparé leur coup.

PFR : c'est vrai que ma question était est-ce que je diffère ce moment-là ou pas ? Après Bernie il ne sort que là. Il ne vient qu'à ce moment-là donc voilà c'est une chanson qui amène ce moment-là, qui amène Bernie à sortir. Donc là Bernie sort de sa boîte, Bernie sort de sa maison.

Au cours de cet extrait, le pair formateur rend compte de son activité en énonçant les règles [« (Chanter) « Bernie, réveille-toi, Bernie, nous ne sommes pas tous là. Bernie, réveille-toi, Bernie, nous ne sommes pas tous là. Bernie, réveille-toi. » vaut pour « (chanter) une chanson (la chanson de Bernie) » ce qui obtient pour résultats « introduit ce temps » et « se

²¹ Le sigle « PFR » désigne le Pair Formateur

²² Lors de cette séance, les élèves avaient prévu une surprise pour Bernie. En effet, ils lui ont préparé une couronne et ils ont bien l'intention de la lui offrir.

rappeler si tout le monde est là »] et de plus [*« (chanter la chanson de Bernie) vaut pour « un moment où tout le monde chante » ce qui obtient pour résultats de « rassembler le groupe », de « capter l'attention des élèves » et « amène Bernie à sortir (de sa maison) »*].

L'enseignante chante avec ses élèves la chanson de Bernie. Lors de l'EAC, le pair formateur explique que ce chant est chanté par tous les élèves. La participation de toute la classe rassemble les élèves « *rassembler le groupe* » et ainsi concentre leur attention « *capter l'attention des élèves* » dans les circonstances où les élèves peuvent être préoccupés par autre chose « *Pour ceux qui seraient encore dans l'activité physique d'avant ou pour ceux encore... on voit bien que Élia est dans la seule préoccupation de la couronne* ». Ce chant est également l'introduction du moment de Bernie et invite la marionnette à rejoindre les élèves « *c'est une chanson qui amène ce moment-là, qui amène Bernie à sortir* ».

Lors de l'enseignement ostensif, le pair formateur attire l'attention du pair formé sur le fait qu'elle chante afin de marquer ce moment, d'attirer l'attention des élèves et d'introduire l'arrivée de la marionnette. C'est ce que montre l'extrait suivant²³.

Extrait 3 (Enseignement ostensif PFR – PFÉ²⁴)

PFÉ (0'29'') : c'est la chanson ?

PFR : voilà.

PFÉ : nous on n'en a pas.

PFR : c'est une chanson qui nous permet...

PFÉ : donc il nous faut une chanson...

PFR : ... ben déjà de marquer le temps, de ce moment-là de la journée, qui permet d'attirer l'attention de chacun sur l'activité dans laquelle on entre quoi. Voilà. En même temps, ça crée le suspense. Et puis l'objectif, c'est que ce soit eux petit à petit qui chantent cette chanson. Donc c'est vraiment quelque chose qui est ritualisé. Et c'est ce qui introduit l'arrivée de Bernie.

Lors de cet extrait, le pair formateur enseigne au pair formé la règle [*« (chanter la chanson de Bernie) » vaut pour « (chanter « Bernie, réveille-toi, Bernie, nous ne sommes pas tous là. Bernie, réveille-toi, Bernie, nous ne sommes pas tous là. Bernie, réveille-toi. ») » ce qui obtient pour résultats « de marquer le temps, de ce moment-là de la journée », « d'attirer l'attention de chacun sur l'activité dans laquelle on entre » et « ça crée le suspense »*].

Le pair formé identifie la chanson de Bernie « *c'est la chanson* » puis constate qu'il lui faut à elle aussi une chanson « *donc il nous faut une chanson* ». Le pair formateur lui explique alors les résultats et les attentes qu'elle associe à cette action. Selon elle, cela permet de marquer le moment de la marionnette dans la journée des élèves, de capter leur attention et de créer de

²³ Les notes d'observation ont été ajoutées aux extraits d'enseignement ostensif lorsqu'elles apportaient un éclairage pour l'analyse. En dehors de ce cadre elles n'ont pas été présentées afin d'éviter les redondances.

²⁴ Le sigle « PFÉ » désigne le Pair Formé

l'attente « *marquer le temps, de ce moment-là de la journée* », « *attirer l'attention de chacun sur l'activité dans laquelle on entre* » et « *(créer) ça crée le suspense* ».

Lors de la mise en œuvre 1 le pair formé utilise elle aussi une marionnette « Épic ». Elle chante la chanson d'Épic et constate notamment que cela crée le moment d'attente et rend les élèves attentifs. C'est ce que montre l'extrait suivant.

Extrait 4 (PFÉ – EAC – Mise en œuvre 1)

Notes d'observation

Les élèves sont assis sur les bancs disposés en « U ». La maîtresse est assise en face sur une petite chaise. Elle annonce « On va réveiller Épic avec sa chanson ». Puis elle chante avec ses élèves « *Épic, beau Épic, c'est l'heure de se réveiller. Épic, beau Épic, maintenant nous t'attendons.* »

Extrait de l'EAC

PFÉ (1'53'') : donc là, c'est une petite chanson. Je n'en avais pas. Mais que l'on a depuis vendredi. On avait déjà tenté une autre fois avec la classe vendredi dernier, et donc lundi voilà. On a réveillé Épic par sa chanson.

Chercheur : d'accord, donc là tu chantes... et tu en penses quoi du fait de chanter à ce moment-là ?

PFÉ : ben, c'est top parce qu'ils sont tous calmes finalement. Ils sont tous dans le chant... je n'ai pas vu si tout le monde chantait, enfin ils ne le connaissent pas forcément tous. Mais voilà, ils attendent, ils chantent une chanson pour Épic et ils attendent qu'il se réveille. Il y a tous les regards qui sont tournés vers la maison d'Épic. Parce qu'Épic a aussi une maison maintenant.

Chercheur : eh oui, oui. J'ai vu, il a sa maison.

PFÉ : voilà, il a une belle maison ! Donc il dort bien dans sa maison. Et là maintenant on l'appelle avec une petite chanson et on le réveille.

Chercheur : Et là, le fait de chanter au début du moment d'Épic, ça apporte quoi à la situation ?

PFÉ : ben ça y est, ils s'attendent à ce qu'Épic se réveille. Et que du coup il explique maintenant les ateliers de la journée. Ça y est, là c'est le moment où ils deviennent... ils savent qu'il faut être attentif. On commence la journée.

Au cours de cet extrait, le pair formé rend compte de son activité en énonçant la règle [« *(chanter la chanson d'Épic)* » vaut pour « *on l'appelle avec une petite chanson et on le réveille (avec la chanson : *Épic, beau Épic, c'est l'heure de se réveiller. Épic, beau Épic, maintenant nous t'attendons*)* » ce qui obtient pour résultats « *ils sont aux aguets, ils sont impatients* », « *ils attendent Épic* », « *ça crée le moment d'attente* »].

Le pair formé chante elle aussi une chanson au nom de la marionnette avec ses élèves.

Lors de l'EAC, le pair formé explique qu'elle utilise pour sa pratique une marionnette dénommée « Épic ». Cette marionnette dispose également d'une maison « *voilà, il a une belle maison ! Donc il dort bien dans sa maison* ». Mais aussi d'une chanson. Pour le pair formé, cette chanson produit différents résultats. Elle permet de réveiller la marionnette « *On a réveillé Épic par sa chanson* », de créer une situation d'attente « *ils attendent, ils chantent une chanson* ».

pour Épic et ils attendent qu'il se réveille » et de rendre les élèves attentifs « là c'est le moment où ils deviennent... ils savent qu'il faut être attentif ».

L'analyse de cet extrait montre que l'action du pair formé est conforme à celle du pair formateur, de plus les attentes de résultats associées à cette action par le pair formé sont relativement semblables à celles du pair formateur.

Lors du contrôle de cette mise en œuvre, le pair formateur valide ce suivi de règle. C'est ce que montre l'extrait suivant.

Extrait 5 (Contrôle Mise en œuvre1 PFR – PFÉ)

PFÉ (0'58'') : tu as entendu la chanson, tu m'as entendu chanter ça y est ?

PFR : ouais. Bien.

PFÉ : bien ?

PFR : ben oui, on voit qu'ils sont tous... et puis on aperçoit Leïla tu vois l'effet de... l'intérêt accordé... le fait de fédérer tout le monde sur un temps, sur un temps fort. Donc là tu vois que tu captés... on voit que ton auditoire est...

Chercheur : comment s'appelle la petite fille tu dis ?

PFR : Leïla, elle se lève et... elle... on la voit... elle s'agite, tu vois, on sent que... le plaisir que... donc le plaisir après d'écouter et de rentrer dans cette activité.

PFÉ : ouais, elle est vraiment dans l'ambiance du moment d'activité d'Épic.

PFR : voilà, c'est un moment qui permet de poser, d'éveiller l'attention de chacun, on sent bien qu'ils sont tous attentifs là. C'est ce qu'on attend. Qu'ils soient attentifs et disponibles.

Chercheur : et du coup tu penses quoi du chant ?

PFR : ben le chant, il joue bien son rôle. Il est bien amené, le résultat est là. Le plaisir, l'attention... voilà. On sent qu'ils sont disponibles là. Ils sont dans une disponibilité, dans une attention pour rentrer dans ce temps.

PFÉ : c'est juste après le sport, parce qu'on sort du sport et c'est vrai que je ne m'attendais pas à ce qu'ils soient aussi... captivés quoi.

Au cours de cet échange entre les deux enseignantes, le pair formé attire l'attention du pair formateur sur le chant. Puis le pair formateur estime que le suivi de règle est correct « *le chant, il joue bien son rôle. Il est bien amené, le résultat est là* ». Elle indique ensuite que le résultat attendu quant à l'attention des élèves est bien obtenu « *voilà, c'est un moment qui permet de poser, d'éveiller l'attention de chacun, on sent bien qu'ils sont tous attentifs là. C'est ce qu'on attend. Qu'ils soient attentifs et disponibles* ».

Dans la mesure où l'action du pair formé est conforme à celle du pair formateur et dans la mesure où le pair formé associe l'attente de résultats adéquate à cette action, il est possible d'avancer que la règle relative au chant pour capter l'attention des élèves est suivie correctement.

Cette première section sur les apprentissages du pair formé est également l'occasion de mettre en exergue « la validation tacite du pair formateur » lors des activités de contrôle. En effet lors du second contrôle de mise en œuvre, bien que le pair formé suive à nouveau correctement la règle relative au chant, les deux enseignantes n'arrêtent pas la vidéo pour une validation supplémentaire.

Les EAC effectués sur les entretiens de contrôle de mise en œuvre mettent en lumière un accord tacite des deux enseignantes quant aux suivis corrects de règles. En effet, il apparaît que sans même avoir eu à se parler sur ce sujet, les deux enseignantes conviennent que l'absence de validation explicite d'un suivi correct vaut pour une validation. C'est ce que montre l'analyse des extraits suivants.

Extrait 6 (PFR – EAC – Contrôle de la Mise en œuvre 2)

Chercheur (1'22'') : là, tu décides de ne pas intervenir sur la chanson de PFÉ.

PFR : non. Je suis déjà intervenue, on n'en a déjà parlé. En fait, moi j'avais une interrogation la première fois que je l'ai écoutée, c'était de savoir pourquoi ils avaient chanté une deuxième fois. C'est pour ça que l'on me voit, j'avance, pour essayer d'entendre les propos... et donc ils chantent une première fois, je me dis bon il vous a entendu. Et puis après ils chantent une deuxième fois, c'est vrai que moi j'avais parlé de ça, du rôle de cette chanson, c'est de rentrer dans ce moment et de capter l'attention des enfants. Et, ça m'arrive parfois qu'on le chante plusieurs fois, jusqu'à ce que cette attention soit captée.

Chercheur : d'accord

PFR : c'est moi qui module, et qui fais sortir Bernie quand je sens que tout le monde est dans l'activité. Et avec PFÉ, ben elle ne l'a chanté qu'une seule fois. Et là, je me suis dit « tiens, ils la chantent 2 fois pourquoi ? » Et en fait, c'est parce que, en écoutant, j'ai compris qu'il y avait un enfant qui avait continué à chanter et donc du coup... c'était venu des enfants et non pas d'elle... voilà. Moi je n'avais rien à dire de particulier par rapport à ça.

Chercheur : et là, tu penses que PFÉ, elle parvient à appliquer le chant à bon escient ?

PFR : ben oui, oui, oui, on les voit tous très attentifs, présents, et conscients que c'est le moment où Épic va arriver.

Chercheur : donc là finalement, le fait de ne rien dire est un fait... est-ce que tu peux dire, puisque ça fonctionne, tu n'interviens pas ?

PFR : ouais, c'est plus ça. Peut-être que je suis plus intervenue sur les choses qui m'interrogeaient...

Chercheur : c'est-à-dire ?

PFR :...ce qui m'interrogeait, qui me posait problème, par rapport à ce que moi je voulais transmettre. Tu vois ? Plus que par rapport à ce qui fonctionnait. Je ne suis pas venue trop conforter... je me suis appuyée sur ce qui me semblait ne pas être en adéquation avec ce que moi... je ne vais pas dire prône... mais ce que moi je mets en œuvre, et sur ses initiatives. Voilà. C'est plutôt là-dessus que j'ai centré nos échanges. Après la chanson on l'avait déjà abordé, enfin ça y est, ben voilà. Comme quoi elle y était arrivée, et ça jouait le rôle escompté. Donc, c'est vrai que je n'ai pas conforté ça. Ce n'est pas là-dessus que j'ai...

Chercheur : puisque ça fonctionne, ce n'était pas nécessaire que tu interviennes...

Au cours de cet extrait, le pair formateur explique que lors du contrôle de la mise en œuvre 2 elle constate à nouveau un suivi correct de la règle « *on les voit tous très attentifs, présents, et conscients que c'est le moment où Épic va arriver.* » Néanmoins au cours de ce

contrôle, elle n'intervient pas. Interrogée par le chercheur sur cette absence d'intervention, elle en vient à livrer la règle qu'elle suit lors du contrôle de mise en œuvre [*« je suis plus intervenue sur les choses qui m'interrogeaient »* vaut pour *« (intervenir sur ce) qui me posait problème, par rapport à ce que moi je voulais transmettre »*, *« je me suis appuyée sur ce qui me semblait ne pas être en adéquation avec ce que moi... je ne vais pas dire prône... mais ce que moi je mets en œuvre, et sur ses initiatives »* ce qui obtient pour résultat *« c'est plutôt là-dessus que j'ai centré nos échanges »*]. L'énonciation de cette règle montre que le pair formateur fait le choix d'intervenir sur les suivis incorrects plutôt que sur les suivis corrects. Par ailleurs, le discours du pair formateur semble avoir une portée générale et ne pas s'appliquer seulement au cas du suivi de la règle relative au chant. En effet le pair formateur évoque *« les choses qui m'interrogeaient »*, *« ce qui me posait problème »* ...

La règle suivie par le pair formateur peut-être mise en parallèle avec l'avis du pair formé sur l'absence d'intervention du pair formateur. Cette comparaison dévoile un accord tacite entre les deux enseignantes. C'est ce que montre l'extrait suivant de l'EAC du pair formé sur le contrôle de la mise en œuvre 2.

Extrait 7 (PFÉ – EAC – Contrôle de la Mise en œuvre 2)

Chercheur (1h50'11'') : tout ce que PFR ne te dit pas, tu le vois comment, par exemple elle ne parle pas du chant, elle ne te parle pas de la maison...

PFÉ : ce sont des choses qui conviennent finalement, c'est rentré, elle ne va pas me parler de choses que je sais faire, l'objectif ce n'est pas ça, ce n'est pas de me féliciter sur ce que je sais faire, c'est de pointer du doigt...

Chercheur : si elle n'attire pas ton attention dessus, pour toi c'est...

PFÉ : ben c'est que ça convient pour l'instant. Je veux dire que PFR, je sais si elle a un truc à te dire, elle va le dire. Maintenant si elle ne le dit pas, c'est que ça ne l'a pas choqué, ou même si elle ne le fait pas forcément pareil, mais ce n'est pas que ça posera problème.

Pour le pair formé, le pair formateur suit les règles [*« tout ce que PFR ne dit pas »* vaut pour *« ce sont des choses qui conviennent finalement, c'est rentré, elle ne va pas me parler de choses que je sais faire »*] dans les circonstances où *« l'objectif ce n'est pas ça, ce n'est pas de me féliciter sur ce que je sais faire, c'est de pointer du doigt... »* de plus [*« si elle (le pair formateur) n'attire pas ton attention (l'attention du pair formé) dessus »* vaut pour *« c'est que ça convient pour l'instant »*] dans les circonstances où *« je sais si elle a un truc à te dire, elle va le dire. Maintenant si elle ne le dit pas, c'est que ça ne l'a pas choqué, ou même si elle ne le fait pas forcément pareil, mais ce n'est pas que ça posera problème »*. Finalement les deux collègues n'échangent pas sur ce qui est correct, puisque de façon tacite elles s'accordent sur l'idée que les interventions du pair formateur portent sur ce qui ne convient pas et que l'absence d'intervention vaut pour un suivi correct des règles voire pour une interprétation de ladite règle.

Ce résultat d'accord tacite entre le pair formateur et le pair formé sur l'absence de validation explicite explique, par exemple, l'absence de validation du suivi correct de la règle relative à l'utilisation de la voix de la marionnette. C'est ce qui se produit pour le résultat suivant.

2.2. L'apprentissage du maillon intermédiaire « Jouer la voix de Bernie »

La pratique spécifique « Bernie passeur de savoirs » gravite autour de son personnage principal. Afin de donner vie à ce personnage, le pair formateur utilise une voix spécifique pour la marionnette. À la fin du chant, l'enseignante prend la marionnette en main et s'adresse aux élèves en utilisant la voix de Bernie.

Le résultat relatif à l'apprentissage du maillon intermédiaire « Jouer la voix de Bernie » porte sur l'enseignement et l'apprentissage de la règle relative à l'utilisation d'une voix spécifique pour la marionnette.

L'analyse de l'activité du pair formateur permet de mettre au jour le système de règles mobilisé par ce maillon intermédiaire.

Pour le pair formateur, jouer la voix de Bernie permet aux élèves de distinguer l'enseignante de la marionnette. C'est ce que montre l'extrait suivant.

Extrait 8 (PFR – EAC – Pratique spécifique « Bernie passeur de savoirs »)

Notes d'observation

La marionnette Bernie s'adresse aux élèves. La maîtresse joue une voix différente.

Extrait de l'EAC

Chercheur (32'34) : donc là tu changes de voix, tu gardes ta voix, tu...

PFR : je change de voix. Il y a Bernie et il y a moi. Ça aussi c'est important. Des fois je m'emmêle un peu les pinceaux. On le voit plus tard... (rire)... mais hop, je ramène. Mais ils savent. Ils savent que c'est moi. Ils savent que c'est ma main qui est dans la marionnette, mais... Mais il est beaucoup plus attractif que moi. Il a sa propre voix, et il a un rôle aussi différent du mien. Ce n'est pas la maîtresse.

Au cours de cet extrait, le pair formateur rend compte de son activité en énonçant la règle [« *je change de voix* » vaut pour « *(prendre une voix différente pour Bernie)* » ce qui obtient pour résultat « *(jouer à) Il y a Bernie et il y a moi* »].

L'enseignante utilise une voix spécifique pour la marionnette Bernie.

Lors de l'EAC, le pair formateur explique que le fait de changer de voix implique qu'il y a deux entités : d'un côté l'enseignante et de l'autre la marionnette « *je change de voix. Il y a*

Bernie et il y a moi. » Elle précise également que, selon elle, ses élèves ne sont pas crédules « *Ils savent que c'est moi. Ils savent que c'est ma main qui est dans la marionnette* », mais que néanmoins ce personnage n'est pas la maîtresse, car « *il est beaucoup plus attractif* », « *Il a sa propre voix, et il a un rôle aussi différent (de celui de la maîtresse)* ».

Lors de l'enseignement ostensif, le pair formateur explique au pair formé que l'enseignante et la marionnette parlent à des moments distincts avec des voix différentes permettant ainsi aux élèves de distinguer l'enseignante de la marionnette. C'est ce que montre l'extrait suivant.

Extrait 9 (Enseignement ostensif PFR – PFÉ)

PFR (3'22'') : donc là aussi, Bernie sort de sa maison, ils disent bonjour à Bernie. Pareil, il est là. On capte l'attention sur Bernie, en lui disant bonjour, lui dit bonjour et on lui répond.

PFÉ : mais tu ne changes pas ta voix ?

PFR : oui, un peu. Si, si.

PFÉ : d'accord.

PFR : oui il y a des moments où c'est Bernie qui parle, et il y a des moments où c'est moi qui parle. On est en fait associé lui et moi.

PFÉ : d'accord, donc tu prends une voix pour Bernie.

PFR : oui. Et que je n'arrive à prendre que quand je l'ai dans ma main. C'est rigolo... donc si tu veux que je te fasse la voix de Bernie ce n'est pas maintenant.

Chercheur : interroge PFR sur la voix, si tu as besoin de savoir des choses sur la voix...

PFÉ : non, mais c'est juste pour savoir si j'ai besoin de changer l'intonation. Puisque moi avec Épic j'ai la même chose. J'ai Épic, pareil, mais c'est ma voix finalement. Et les enfants me disent : « maîtresse, pourquoi c'est pas Épic qui parle et c'est toi qui parles ? » Parce qu'Épic n'a pas de voix, je suis obligée de parler pour lui.

PFR : du coup, ils ne font pas la part des choses entre le moment où c'est Épic qui parle et où c'est toi qui parles. Alors que moi c'est... mais je ne te cache pas... d'ailleurs on le verra... et je me reprends aussi... parce que quand il parle, quand moi je parle c'est je, et quand c'est lui c'est je aussi... si par exemple Bernie... bon ben on verra. Des fois je fais des petits dérapages au niveau langagier. Donc voilà, ce temps aussi où on pose les choses, Bernie arrive il est là, donc on arrête de chanter. C'est important ce temps où on lui dit bonjour. Parce que certains continuent à chanter alors que Bernie est déjà arrivé. Donc voilà, il est là maintenant, on est prêt à entendre ce qu'il a à nous dire, à répondre aux questions qu'il a à nous poser. Voilà.

Lors de cet échange, le pair formateur enseigne au pair formé la règle [*« utiliser une voix spécifique pour Bernie »*] vaut pour « *il y a des moments où c'est Bernie qui parle, et il y a des moments où c'est moi qui parle* » ce qui obtient pour résultat « *(de permettre aux élèves de faire) la part des choses entre le moment où c'est Épic qui parle et où c'est toi qui parles* »].

Alors que le pair formateur arrête la vidéo afin d'expliquer la règle relative au réveil de Bernie « *donc là aussi, Bernie sort de sa maison, ils disent bonjour à Bernie* », le pair formé l'interroge sur la voix de la marionnette « *mais tu ne changes pas ta voix ?* » Le pair formateur en vient à préciser d'abord la règle se rapportant à l'utilisation d'une voix spécifique pour la marionnette. Le pair formateur explique au formé qu'elle prend effectivement une voix

spécifique pour la marionnette et qu'il s'agit de distinguer les moments où la marionnette parle de ceux où c'est l'enseignante qui parle « *il y a des moments où c'est Bernie qui parle, et il y a des moments où c'est moi qui parle* ». Pour le pair formateur, utiliser des voix différentes évite que les élèves confondent les voix « *ils ne font pas la part des choses entre le moment où c'est Épic qui parle et où c'est toi qui parles* ».

Cet extrait montre également la préoccupation du pair formé quant à l'utilisation d'une voix pour la marionnette « *c'est juste pour savoir si j'ai besoin de changer l'intonation. Puisque moi avec Épic j'ai la même chose. J'ai Épic, pareil, mais c'est ma voix finalement. Et les enfants me disent : « maîtresse, pourquoi c'est pas Épic qui parle et c'est toi qui parles ? »* » Cette préoccupation provient d'une tentative du pair formé antérieure à DF1 visant à utiliser la marionnette sur la base d'un apprentissage informel.

Lors de la mise en œuvre 1, le pair formé utilise une voix spécifique pour la marionnette et constate notamment un dialogue entre Épic et ses élèves. C'est ce que montre l'extrait suivant.

Extrait 10 (PFÉ – EAC – Mise en œuvre 1)

Notes d'observation

La classe a fini de chanter la chanson d'Épic, l'enseignante prend en main la marionnette. Épic fait mine de se réveiller puis s'adresse aux élèves « Bonjour les enfants ! » Un élève dit « Ça fait longtemps qu'on ne t'avait pas vu Épic. » La marionnette répond « Oui dis-donc, ça fait un week-end. » Un autre élève dit alors « Pourquoi tu parles comme ça Épic ? »

Extrait de l'EAC

PFÉ (4'52'') : question d'Odile « pourquoi je parle comme ça ? » Effectivement à un certain moment, je ne sortais plus beaucoup Épic, donc c'est vrai que... il n'avait pas vraiment de voix. Et puis je mélangeais vachement. Là j'ai pris vraiment « la voix d'Épic ». On va essayer de la garder cette voix... plus grave, un peu plus... rauque. Voilà, avant je mélangeais de trop. C'est vrai qu'ils se perdaient aussi peut-être dedans les enfants.

Chercheur : d'accord, donc là tu dis que le fait de prendre cette voix-là, ça apporte quoi ? Ça fait que...

PFÉ : ben là, ils s'adressent vraiment à Épic. Ils ne me voient plus moi. Ils s'adressent vraiment... enfin dans la suite de la vidéo... ils se sont vraiment adressés à Épic. Ils n'ont pas demandé maîtresse. Vraiment à Épic.

Chercheur : donc tu dis que le fait de changer de voix, fait qu'ils peuvent s'adresser à Épic.

PFÉ : ils s'adressent à Épic. Ils connaissent sa... voilà, par rapport à la voix, c'est Épic qui parle. Si c'est une autre voix ce sera maîtresse qui parlera. Avant c'était un peu plus mélangé tu vois. C'était vraiment... ben comme ils n'arrêtaient pas de le toucher à chaque fois. Donc du coup... ben c'est toi, c'est moi, c'est toi, c'est moi... enfin bref. Là, tu vois, maintenant le fait de poser les choses, ils sont beaucoup plus calmes, ils sont beaucoup plus attentifs et du coup ça me permet d'être beaucoup plus attentive dans ce que je fais finalement. Et là, Leïla me demande « maîtresse tu as changé de voix ? » Ben oui... bon après, j'étais grippée aussi... donc la voix n'était pas forcément... voilà. Mais je vais garder une voix rauque. Avant c'était une voix mi- rauque, mi-moi !

Au cours de cet extrait, le pair formé rend compte de son activité en énonçant la règle [*« j'ai pris vraiment « la voix d'Épic » » vaut pour « (utiliser) cette voix... plus grave, un peu plus... rauque » ce qui obtient pour résultats « ils s'adressent vraiment à Épic », « Ils ne me voient plus moi », « ils sont beaucoup plus calmes, ils sont beaucoup plus attentifs et du coup ça me permet d'être beaucoup plus attentive dans ce que je fais finalement »*].

Après avoir chanté la chanson d'Épic l'enseignante réveille la marionnette puis parle aux élèves en utilisant une voix différente de la sienne et spécifique à la marionnette. Les élèves posent des questions à la marionnette.

Lors de l'EAC, le pair formé explique qu'elle utilise une voix spécialement pour la marionnette *« Là j'ai pris vraiment « la voix d'Épic »*. Cette voix possède la caractéristique d'être grave *« on va essayer de la garder cette voix... plus grave, un peu plus... rauque »*. Selon le pair formé, l'utilisation de cette voix permet d'obtenir différents résultats. Les élèves en oubliant la présence de la maîtresse *« ils ne me voient plus moi »* au point de s'adresser à la marionnette *« ils se sont vraiment adressés à Épic »*. L'utilisation de cette voix permet aux élèves d'être calmes et attentifs *« ils sont beaucoup plus calmes, ils sont beaucoup plus attentifs »* et ceci a pour effet de permettre à l'enseignante d'être à son tour attentive à sa pratique *« ça me permet d'être beaucoup plus attentive dans ce que je fais finalement »*.

En agissant ainsi l'action du pair formé est conforme à celle du pair formateur. De plus l'attente de résultats qu'elle associe à son action recoupe celle enseignée par le pair formateur. En effet l'enseignante dissocie ses prises de parole de celles de la marionnette et permet ainsi aux élèves de faire la part des choses entre la maîtresse et la marionnette. En ce sens il est possible d'avancer que le suivi de règle du pair formé est correct.

Cet extrait montre aussi que le suivi correct de cette règle lui permet de régler des problèmes antérieurs liés à une mésinterprétation de la règle relative à la voix de la marionnette. En effet l'enseignante explique que suite à un apprentissage informel, elle n'avait pas vraiment octroyé une voix à la marionnette *« il n'avait pas vraiment de voix. Et puis je mélangeais vachement »*. Ceci avait pour effet d'être contreproductif pour sa pratique *« C'est vrai qu'ils se perdaient aussi peut-être dedans les enfants », « ils (les élèves) n'arrêtaient pas de le toucher (Épic) à chaque fois »*.

Dans la suite de cet EAC le chercheur questionne encore le pair formé sur l'utilisation de cette voix. Il apparaît que l'utilisation de la marionnette était devenue, dans la pratique

antérieure du pair formé, plus un objet de dissipation que de concentration sur l'annonce des ateliers d'apprentissage. C'est ce que montre l'extrait suivant.

Extrait 11 (PFÉ – EAC – Mise en œuvre 1)

Chercheur (6'10'') : ça (l'utilisation de cette voix), c'est un choix délibéré ?

PFÉ : c'est un choix délibéré d'avoir cette voix maintenant, de bien la différencier de la mienne.

Moi j'ai une voix un peu plus fluette...

Chercheur : et tu l'as essayée cette voix avant de la proposer aux enfants ?

PFÉ : oui, oui. Je te dis que c'est la voix que je prenais avant. Mais ça fait longtemps que je n'ai pas proposé Épic. Ce n'était pas... voilà, ils lui faisaient des bisous de partout. Donc à un certain moment, c'est peut-être plus moi qui parlais plutôt qu'Épic finalement.

Chercheur : tandis que là, tu veux dire que c'est différencié, il y a la voix d'Épic et la voix de maîtresse.

PFÉ : et la voix de maîtresse. Et là, le fait du coup qu'ils écoutent tous, voilà, ce côté Épic qui sort, ils attendent, donc c'est vrai que la voix va avec finalement. Tu vois, avant il y avait beaucoup trop... d'aller et venues, de bisous, de « attends je te fais ça », « attends je te dis ça » ... maintenant ils sont beaucoup plus posés dans leur cadre déjà Épic. Donc voilà, la voix elle est posée, c'est une voix que je prenais... voilà c'est une voix plus grave, peut-être encore un peu plus grave maintenant. Peut-être que ma voix n'était pas assez différenciée avant. Il faudrait que je me souvienne de mon moment d'Épic. Mais je n'ai pas de vidéo pour te montrer. Voilà. Ils s'adressent vraiment... après dans le fil de la conversation, ils s'adressent vraiment à Épic. Avant c'était un peu « maîtresse... »

Chercheur : tu es vraiment satisfaite du fait qu'ils s'adressent vraiment à Épic ?

PFÉ : ah oui ! À ben oui ! Au moins il n'y a plus ce moment où tout est mélangé. C'est vraiment ce moment... le moment Épic est là. Et là, oui moi ça m'a changé.

Chercheur : ah oui, carrément, super.

PFÉ : ah ça m'a changé. Avant c'était « Épic je te fais des bisous... » il n'avait même pas le temps de parler le pauvre Épic. Il était complètement débordé par des tonnes de câlins. Là, ils sont calmes, après on avait réexpliqué les choses vendredi déjà... « il va avoir une maison, on va chanter, on va attendre il faudra être patient et tout ça... » là ils le sont.

Chercheur : ils sont patients, et puis ils s'adressent à Épic.

PFÉ : la voix, ça y est, ça résonne. La voix, c'est une autre voix que celle de maîtresse.

Cet extrait montre notamment les problèmes antérieurs liés à l'absence de l'utilisation d'une voix spécifique pour la marionnette. L'enseignante évoque une conception d'élèves davantage ancrée sur la peluche que sur le personnage vecteur d'apprentissage « *Ce n'était pas... voilà, ils lui faisaient des bisous de partout* », « *avant il y avait beaucoup trop... d'aller et venues, de bisous, de « attends je te fais ça », « attends je te dis ça » ...* », « *Avant c'était « Épic je te fais des bisous... » il n'avait même pas le temps de parler le pauvre Épic.* », « *Il était complètement débordé par des tonnes de câlins* ».

L'enseignante exprime également le fait que le suivi correct de cette règle constitue un changement positif et notable pour sa pratique « *Et là, oui moi ça m'a changé.* »

Les deux contrôles de la mise en œuvre effectués par le pair formateur ne montrent pas une validation explicite de ce suivi de règle. Il est possible de supposer une validation tacite de ce suivi par le pair formateur.

2.3. L'apprentissage du maillon intermédiaire « Utiliser la maison de Bernie »

La pratique spécifique « Bernie passeur de savoirs » tend à faire rentrer les élèves dans un imaginaire autour de la marionnette. Parmi les artifices utilisés par le pair formateur afin de donner vie à Bernie il est possible de citer « la maison de Bernie ».

Le résultat relatif à l'apprentissage du maillon intermédiaire « Utiliser la maison de Bernie » porte sur l'enseignement et l'apprentissage du système de règles se rapportant : à l'utilisation d'une maison pour donner tout son sens à la marionnette et à l'utilisation d'une maison pour dévoiler des référents d'apprentissage.

L'analyse de l'activité du pair formateur permet de mettre au jour le système de règles mobilisé par ce maillon intermédiaire.

Pour le pair formateur, utiliser une maison permet d'octroyer une identité à la marionnette en demandant aux élèves de respecter des règles autour de sa vie (sommeil et réveil). C'est ce que montre l'extrait suivant.

Extrait 12 (PFR – EAC – Pratique spécifique « Bernie passeur de savoirs »)

Notes d'observation

La maîtresse arrête de chanter et prend en main la marionnette « Bernie ». L'enseignante change de voix. La marionnette s'étire comme pour se réveiller et dit bonjour aux enfants. Les enfants lui répondent.

Extrait de l'EAC

PFR (31'29'') : Bernie se réveille. Il est là, il arrive, il attend que l'on soit disponible pour lui.

Chercheur : donc on suppose que Bernie dort quand il n'est pas là.

PFR : c'est ça. Quand il n'est pas là il dort. Il dort dans sa maison. Donc cette chanson le réveille et l'amène à...

Chercheur : d'où la fonction de la chanson aussi ?

PFR : aussi, bien sûr aussi. C'est vrai, elle a aussi une double fonction, amener l'attention des élèves et réveiller Bernie et...

Chercheur : et préparer sa venue...

PFR : et préparer sa venue dans la classe. Je n'avais pas de maison avant. Maintenant, voilà c'est quelque chose que j'ai introduit, voilà, il dort dans sa maison. Et c'est une maison à laquelle on n'accède pas. Il vient à ce moment-là parce que le reste du temps il dort. Si on le réveille, il est de très mauvaise humeur. Donc là, voilà, il arrive, il aime bien qu'on lui dise bonjour, qu'on l'accueille.

Au cours de cet extrait, le pair formateur rend compte de son activité en énonçant la règle [« *Quand il (Bernie) n'est pas là* » vaut pour « *Il dort dans sa maison* » ce qui obtient pour

conséquence qu' « *(il faut) préparer sa venue dans la classe* », « *on n'accède pas (à sa maison)* », « *(on ne le réveille pas, car) si on le réveille il est de très mauvaise humeur* »].

Suite au chant pour la marionnette, l'enseignante sort Bernie de sa maison et simule son réveil. Lors de l'EAC, le pair formateur explique que le sommeil de Bernie permet d'expliquer aux élèves l'absence de la marionnette aux autres moments de la journée « *Il vient à ce moment-là parce que le reste du temps il dort* ». Ce sommeil s'effectue non pas à la vue de tous les élèves, mais dans une maison « *Quand il n'est pas là il dort. Il dort dans sa maison* ». De plus il s'agit de ne pas réveiller la marionnette à tout moment de la journée « *si on le réveille il est de très mauvaise humeur* ». Afin de sortir la marionnette de son sommeil, les élèves chantent le chant de Bernie « *Donc cette chanson le réveille* ». Lors de ce réveil, la marionnette s'adresse aux élèves qui à leur tour doivent s'adresser à elle « *il arrive, il aime bien qu'on lui dise bonjour, qu'on l'accueille* », permettant ainsi aux élèves de mobiliser le langage oral.

Le maillon intermédiaire « Utiliser la maison de Bernie » est également régi par une règle visant le dévoilement de référents d'apprentissage afin de capter l'attention des élèves. C'est ce que montre l'extrait suivant.

Extrait 13 (PFR – EAC – Pratique spécifique « Bernie passeur de savoirs »)

Notes d'observation

Un élève va chercher le panneau des apprentissages, puis le place à côté de l'enseignante. Sur le panneau figurent des photos des lieux de la classe et des supports pédagogiques utilisés par les élèves.

Extrait de l'EAC

Chercheur (52'31) : il y a toujours un panneau ?

PFR : oui il y a toujours un panneau. Il y a toujours ce panneau avec des référents visuels. (...)

Chercheur (57') : tu utilises des photos c'est ça ?

PFR : Alors, voilà, ça peut être une photo. Ça peut être... alors des fois, ça peut arriver que Bernie n'ait pas tout dévoilé et qu'il y ait des choses dans sa maison. C'est pour avoir un effet de suspense, pour tenter de capter à nouveau le groupe. Des fois il n'y a rien. Il y a juste l'espace et il n'y a rien dessous. On va chercher dans la maison quand il y a du matériel, des objets, en mathématiques par exemple. Ça peut être aussi des photos d'enfants dans l'action. C'est quelque chose que l'on a repris, comme ça on a la mémoire de ce qui a été fait avant. Et on va aller à l'étape suivante. Là c'était notamment les feuilles de route qu'ils ont. Et qui leur permet de pointer ce qu'ils ont fait ou pas fait aux ateliers autonomes.

Au cours de cet extrait, le pair formateur évoque une règle relative à l'utilisation de la maison [« *(ne pas dévoiler sur le panneau des apprentissages tous les référents) Bernie n'ait pas tout dévoilé* » vaut pour « *(mettre des référents dans la maison) qu'il y ait des choses dans*

sa maison » ce qui obtient pour résultat « *avoir un effet de suspense, pour tenter de capter à nouveau le groupe* »].

La pratique spécifique « *Bernie passeur de savoirs* » s'appuie également sur l'utilisation d'un panneau des apprentissages. Ce panneau est utilisé par l'enseignante afin de présenter aux élèves les ateliers de la matinée. Elle fait ainsi figurer sur le panneau un référent du lieu où se déroulera l'activité (photo du lieu), et un référent de l'activité d'apprentissage en elle-même (photo d'élève en action, support pédagogique...) ²⁵.

Lors de cet extrait, le pair formateur évoque le fait que certains référents d'activité peuvent être dans la maison de la marionnette « *des fois, ça peut arriver que Bernie n'ait pas tout dévoilé et qu'il y ait des choses dans sa maison* ». Ces éléments sont non dévoilés dans la circonstance où ce sont des objets « *On va chercher dans la maison quand il y a du matériel, des objets, en mathématiques par exemple* ». L'intention du pair formateur en agissant ainsi est d'obtenir l'attention de ses élèves « *C'est pour avoir un effet de suspense, pour tenter de capter à nouveau le groupe* ».

Lors de l'enseignement ostensif de ce maillon intermédiaire, le pair formateur évoque la règle relative au dévoilement des référents ainsi que celle portant sur l'octroi d'une identité à la marionnette.

C'est ce que montre l'extrait suivant.

Extrait 14 (Enseignement ostensif PFR – PFÉ)

PFR (13'10'') : Donc le choix du référent... ce n'est pas toujours facile de trouver quelque chose. Alors des fois, quand ça ne peut pas être matérialisé par un écrit, Bernie met dans sa maison. Et il sort... tu vois, il dévoile...

PFÉ : au fur et à mesure il dévoile les choses...

PFR : voilà.

PFÉ : il me faut une maison aussi.

PFR : oui il faut que tu lui trouves quelque chose... j'ai fonctionné au départ sans... mais c'est vrai que la maison dans laquelle il vit... ça lui donne vraiment tout son sens.

PFÉ : oui, toute sa dimension. Il va se coucher, il se réveille, c'est bon il va au calme maintenant...

PFR : oui voilà... et puis quand ils savent qu'il est dans sa maison, ils n'y touchent pas. Il est dans sa maison, chute, on ne fait pas de bruit.

PFÉ : oui, c'est ça.

PFR : Il dort, et puis on ne le réveille qu'à ce moment-là. Puis après il se met près du panneau des ateliers pour observer, pour matérialiser l'endroit quand ce temps-là finit. Et puis ensuite il retourne dans sa maison. On le retrouve le lendemain à la même heure.

²⁵ Ces éléments seront plus amplement détaillés lors de la section suivante « *L'apprentissage du maillon intermédiaire « Utiliser le panneau des ateliers »* »

PFÉ : d'accord, donc moi il faut que je fasse tout ça alors ? Tout ça pour lundi...
 PFR : après, je ne peux pas te dire que je te prête la maison de Bernie... ça n'a aucun sens.
 PFÉ : non, non, il lui faut sa maison, il lui faut sa propre maison.
 PFR : ben, tu vas au marché de Saint-Leu le samedi matin. C'est là où j'ai acheté la maison de Bernie.
 PFÉ : oui, mais... j'irai au petit chinois-là, il y a des choses, il y a des petites maisons toutes jolies en plus.
 PFR : donc tu vois... voilà tu as déjà repéré. C'est bon.
 PFÉ : oui, oui.

Lors de cet extrait, le pair formateur enseigne au pair formé différentes règles relatives à l'utilisation d'une maison pour la marionnette. La première est relative au dévoilement de certains référents d'apprentissage [« *(Mettre des référents dans la maison) Bernie met dans sa maison* » obtient pour résultat « *et il sort... tu vois, il dévoile... (Dévoiler le référent)* »] dans les circonstances où « *(le référent) ça ne peut pas être matérialisé par un écrit* ». La seconde règle porte sur l'octroi d'une identité à la marionnette [« *(utiliser une maison) la maison dans laquelle il vit* » obtient pour résultat « *ça lui donne vraiment tout son sens* »]. Le pair formateur décrit de plus certaines actions associées à la maison, tel que : demander aux élèves de ne pas toucher la marionnette quand elle est dans sa maison « *quand ils savent qu'il est dans sa maison ils n'y touchent pas. Il est dans sa maison, chute, on ne fait pas de bruit* », ne réveiller la marionnette qu'au moment de Bernie « *Il dort, et puis on ne le réveille qu'à ce moment-là* ». Le pair formateur indique également au pair formé qu'il faut une maison spécifique pour la marionnette Épic « *après, je ne peux pas te dire que je te prête la maison de Bernie... ça n'a aucun sens* ». Le pair formé précise alors au pair formateur qu'elle sait déjà où trouver la maison de sa marionnette « *j'irai au petit chinois-là, il y a des choses, il y a des petites maisons toutes jolies en plus* ».

L'analyse de l'activité du pair formé permet de déceler des traces d'apprentissage du maillon intermédiaire « Utiliser la maison de Bernie ».

Lors de la mise en œuvre 1, le pair formé utilise également une maison et réveille la marionnette (qui dort). C'est ce que montre l'extrait suivant.

Extrait 15 (PFÉ – EAC – Mise en œuvre 1)

Notes d'observation

Les élèves sont assis sur les bancs disposés en « U ». La maîtresse est assise en face sur une petite chaise. Elle annonce « On va réveiller Épic avec sa chanson ». Puis elle chante avec ses élèves « *Épic, beau Épic, c'est l'heure de se réveiller. Épic, beau Épic, maintenant nous t'attendons.* »

Extrait de l'EAC

PFÉ (1'53'') : donc là, c'est une petite chanson. Je n'en avais pas. Mais que l'on a depuis vendredi. On avait déjà tenté une autre fois avec la classe vendredi dernier, et donc lundi voilà. On a réveillé Épic par sa chanson.

Chercheur : d'accord, donc là tu chantes... et tu en penses quoi du fait de chanter à ce moment-là ?

PFÉ : ben, c'est top parce qu'ils sont tous calmes finalement. Ils sont tous dans le chant... je n'ai pas vu si tout le monde chantait, enfin ils ne le connaissent pas forcément tous. Mais voilà, ils attendent, ils chantent une chanson pour Épic et ils attendent qu'il se réveille. Il y a tous les regards qui sont tournés vers la maison d'Épic. Parce qu'Épic a aussi une maison maintenant.

Chercheur : eh oui, oui. J'ai vu, il a sa maison.

PFÉ : voilà, il a une belle maison ! Donc il dort bien dans sa maison. Et là maintenant on l'appelle avec une petite chanson et on le réveille.

Chercheur : Et là, le fait de chanter au début du moment d'Épic, ça apporte quoi à la situation ?

PFÉ : ben ça y est, ils s'attendent à ce qu'Épic se réveille. Et que du coup il explique maintenant les ateliers de la journée. Ça y est, là c'est le moment où ils deviennent... ils savent qu'il faut être attentif. On commence la journée.

En plus de montrer le suivi de règle relatif à la chanson de la marionnette, cet extrait indique l'utilisation d'une maison spécifique. En effet, lors de cet extrait le pair formé précise au chercheur que la marionnette Épic a aussi une maison « *il a une belle maison* » et qu'il dort dans cette maison « *Donc il dort bien dans sa maison* ». Le discours du pair formé montre que ces actions sont conformes à celles du pair formateur (notamment quant à l'utilisation d'une maison spécifique dans laquelle la marionnette dort et d'où il est possible de la réveiller).

L'analyse de l'EAC de la mise en œuvre 1 montre également le suivi de la règle relative au dévoilement des référents d'apprentissage. C'est ce que montre l'extrait suivant.

Extrait 16 (PFÉ – EAC – Mise en œuvre 1)

Notes d'observation

Épic présente les ateliers d'apprentissage qui sont sur son panneau. Puis il interroge les élèves sur un espace laissé libre « Et puis, là regardez. Il y a un problème ici. » Un élève répond « Il n'y a rien ! » Épic reprend « Et oui, il n'y a rien. » Après quelques questions, les élèves comprennent que c'est un atelier qui se déroulera avec la maîtresse. Épic demande alors aux élèves « Est-ce que vous voulez voir ce que maîtresse a préparé ? » Les enfants répondent en chœur « Oui ! » Épic annonce « Alors, je reviens ». L'enseignante dirige alors la marionnette dans la maison et saisit une boîte. Un élève dit alors « C'est caché dans la maison ! »

Extrait de l'EAC

PFÉ (51'52'') : effectivement, j'ai caché... on jouait sur le jeu des boîtes à empiler, un jeu de numération pour apprendre à comparer des quantités, et on jouait dans les boîtes. Ils ont déjà fait l'activité la semaine d'avant. Donc ils connaissent qu'on va parler des nombres. Donc j'ai fait le choix, comme je n'avais pas de feuilles, rien, de mettre la boîte dans sa maison. Donc ils me voient me diriger vers la maison, donc forcément... c'est caché dans sa maison. Effectivement oui. La boîte était cachée dans la maison d'Épic. Et là, ils attendent tous. Ils sont curieux, ils attendent tous. Dans le silence forcément. (...)

PFÉ (53'9'') : ils pensaient donc, que c'était une boîte pour la nourriture d'Épic. Donc non, je leur ai expliqué après qu'Épic, c'était moi qui le nourrissais quand ils rentraient chez eux. Avant que

je rentre chez moi, je lui donne à manger et à boire. Comme ça la journée il ne réclame rien. Donc ce n'est pas à manger, le fait qu'il se trouve dans la maison c'était peut-être à manger. Donc non. Chercheur : donc tu as décidé... tu aurais pu photographier la boîte...

PFÉ : non. Ça change un peu de support aussi. Mine de rien. Ils étaient sur feuille depuis tout à l'heure, là on prend un peu d'attention pour un truc manuel finalement. Rester sur feuille...

Chercheur : je veux dire... pour annoncer l'activité et tout...

PFÉ : j'aurais pu, mais non.

Chercheur : tu voulais varier un peu... c'est ça ?

PFÉ : oui. De temps en temps je prenais la boîte de KAPLA devant. À l'époque quand je n'avais pas la maison. Donc non, je varie un petit peu. Je ne reste pas sur le même support. Enfin j'essaie en tout cas de prendre l'attention qu'ils donnent. Parce que ça fait quand même... 12 minutes. Écoute, ils sont assis, ils sont calmes et tout... donc j'essaie un peu de varier la chose quoi. Donc là on change de support ça y est on les intéresse à nouveau, on les captive à nouveau sur ce que l'on va faire et voilà. Ça marche puisque du coup ils sont tous intéressés par cette boîte finalement. Et je ne sais pas si c'est moi qui le dis ou pas.

Au cours de cet extrait, le pair formé rend compte de son activité en énonçant la règle [*« j'ai caché »* vaut pour *« j'ai fait le choix, comme je n'avais pas de feuilles, rien, de mettre la boîte dans sa maison »* obtient pour résultats *« Ça change un peu de support aussi »*, *« Je ne reste pas sur le même support »*, *« on les intéresse à nouveau, on les captive à nouveau sur ce que l'on va faire »*].

L'enseignante décide de ne pas mettre un référent d'apprentissage sur le panneau des ateliers. Elle attire ensuite l'attention de ses élèves sur cette absence. L'enseignante prend enfin le support pédagogique qu'elle avait au préalable caché dans la maison de la marionnette.

Lors de l'EAC, le pair formé explique qu'elle a fait le choix de dissimuler l'un des référents dans la maison de la marionnette *« j'ai fait le choix (...) de mettre la boîte dans sa maison »* dans les circonstances où il ne lui était pas possible de l'afficher sur le panneau *« je n'avais pas de feuilles, rien »*. Son intention en agissant ainsi est de varier la nature des référents utilisés au cours de l'activité *« Ça change un peu de support aussi »*. Cette action a pour résultats de permettre aux élèves d'être attentifs de nouveau *« Donc là on change de support ça y est on les intéresse à nouveau, on les captive à nouveau sur ce que l'on va faire »*.

En procédant ainsi, l'action du pair formé est conforme à celle du pair formateur (elle décide de cacher un objet dans la maison de la marionnette). Elle agit dans les circonstances qui ont été également évoquées par le pair formateur lors de l'enseignement ostensif (le référent ne peut être matérialisé par un écrit). Conformément à l'action du pair formateur, le pair formé dévoile ensuite le référent caché. Le résultat qu'elle obtient est alors semblable à celui du pair formateur (évoquée lors de l'EAC sur la pratique spécifique *« Bernie passeur de savoirs »*), il s'agit de l'attention des élèves.

Dans la mesure où l'action de l'enseignante est conforme à celle du pair formateur, et dans la mesure où leurs attentes de résultats sont comparables, il est possible d'avancer que le suivi de cette règle est correct et qu'une « interprétation » a été produite par le PFÉ. Cette inflexion du suivi correct d'une règle témoigne d'un développement de l'activité professionnelle du PFÉ qui ajuste à ses « circonstances » d'action le suivi des règles apprises sous l'étayage du PFR.

L'analyse du contrôle de la mise en œuvre 1, montre que le pair formateur valide ce suivi de règle. C'est ce que montre l'extrait suivant.

Extrait 17 (Contrôle Mise en œuvre 1 PFR – PFÉ)

PFR (51'8'') : j'avais mis... il y avait quand même la photo de l'espace ? ou pas ?

PFÉ : il n'y avait rien, il n'y avait pas... rien.

PFR : pourquoi ?

PFÉ : parce que, parce que je n'avais pas fait de photos, c'était le coin regroupement, je m'étais dit de toute façon je vais leur parler directement au coin regroupement. Et je n'ai pas pris de photos de l'activité parce que je pensais que c'était trop long de présenter Épic, le panneau, tout ce qui allait avec...

PFR : après la photo ce n'était peut-être pas ce qu'il fallait. C'était l'effet de surprise que... c'était ça ce que tu voulais mettre en avant ?

PFÉ : c'est ça.

PFR : c'est ça...

PFÉ : c'est ça et puis... les sortir un peu de ce qu'ils faisaient depuis le début quoi, depuis 10 minutes.

PFR : oui.

PFÉ : réveiller un peu au cas où ils étaient un petit peu trop partis quoi.

PFR : oui, c'est l'effet de surprise pour capter ton auditoire.

PFÉ : Pour capter l'attention.

Lors de cet échange, le pair formateur interroge le pair formé sur l'absence de référents sur le panneau. Il lui demande précisément si son intention était bien de provoquer un effet de surprise « *C'était l'effet de surprise que... c'était ça ce que tu voulais mettre en avant ?* » La réponse du pair formé est positive, ce qui amène le pair formateur à être en accord avec le pair formé « *c'est ça* » puis à rappeler le raisonnement lié à l'utilisation de cet effet de surprise [*« (utiliser) l'effet de surprise »* obtient pour résultat de « *capter ton auditoire* »].

L'analyse de cet extrait montre que le pair formateur valide le suivi correct de la règle relative à l'utilisation d'une maison pour dévoiler des référents pédagogiques.

Un autre résultat d'apprentissage du maillon intermédiaire « Utiliser la maison de Bernie » porte sur la règle relative à l'utilisation d'une maison pour donner tout son sens à la marionnette.

Bien que cette règle n'ait pas été évoquée lors de l'EAC sur la mise en œuvre 1 entre le pair formé et le chercheur, le suivi correct peut être validé à partir de l'EAC du pair formé sur le contrôle de la mise en œuvre 1.

Lors du contrôle de la mise en œuvre 1, par une activité d'explication ostensive le pair formateur fait remarquer au pair formé les résultats associés à son suivi correct de cette règle en utilisant un exemple. C'est ce que montre l'extrait suivant.

Extrait 18 (Contrôle Mise en œuvre 1 PFR – PFÉ)

PFR (3'15'') : et puis, les problèmes que tu exposais...

PFÉ : de venir ?

PFR : non, mais tu sais les réactions d'enfants, cette volonté d'aller faire des bisous, d'aller le toucher, d'aller le taper. Là, Leïla, c'est justement elle qui se met debout qui est toute contente... elle n'a plus cette appréhension-là.

PFÉ : mais elle ne vient pas. Elle ne voulait pas Épic.

PFR : et là, depuis qu'il a sa maison il est bien accepté. Enfin voilà, il a retrouvé son statut de personne qui...

PFÉ : c'est pas une marionnette...

PFR : c'est Épic qui vient et on est heureux de le retrouver quoi.

PFÉ : ah ben oui. Oui, là elle est contente. Je te dis, avant elle le tapait quoi.

PFR : il a pris toute son identité en fait.

PFÉ : oui.

PFR : par rapport à cette mise en scène, on a l'impression que cette chanson, que cette maison lui ont donné toute son identité. Et la voix sûrement aussi.

Lors de cet extrait, le pair formateur attire d'abord l'attention du pair formé sur la résolution des problèmes antérieurs liés à l'utilisation de la marionnette « *cette volonté d'aller faire des bisous, d'aller le toucher, d'aller le taper* ». Elle s'appuie ensuite sur l'exemple d'un élève « *Leïla, c'est justement elle qui se met debout qui est toute contente... elle n'a plus cette appréhension-là* » pour montrer au pair formé que l'attitude des élèves a changé à l'égard de la marionnette « *depuis qu'il a sa maison il est bien accepté* ». Le pair formateur explique ensuite au pair formé que ce changement d'attitude d'élève correspond à un changement d'identité de la marionnette « *il a pris toute son identité en fait* », « *il a retrouvé son statut de personne qui...* ».

Il est intéressant de souligner ici que le pair formateur ne précise pas « *l'identité* » ou « *la personne* » à laquelle elle fait allusion. Il s'agit de l'identité de « passeur de savoirs » et non pas de simple peluche comme l'indique l'intitulé de la pratique spécifique choisi par le pair formateur elle-même. Bien que le pair formateur n'ait pas apporté cette précision, l'EAC du pair formé sur cet extrait de contrôle de mise en œuvre 1 montre que le pair formé perçoit elle aussi la fonction de vecteur d'apprentissage de la marionnette Épic. C'est ce que montre l'extrait suivant.

Extrait 19 (PFÉ – EAC – Contrôle de la Mise en œuvre 1)

Chercheur (7'23") : qu'est-ce que tu comprends de cette phase de discussion ?

PFÉ : ben, on est passé du côté marionnette entre guillemets à personnage qui est là vraiment pour quelque chose, un but bien précis. Donc là pareil, le fait de... d'avoir la voix, la maison, ben voilà, il a tout son caractère, tout ce qu'il faut là maintenant pour être vu et non seulement vu, mais écouter aussi. Et savoir pourquoi il est là. Là, ils le respectent vraiment, le moment où on va le faire venir, on va l'écouter... il n'y a plus le côté où je viens le toucher. Ce n'est plus un nounours, ce n'est plus un doudou, ce n'est plus une marionnette. Le côté... nature d'Épic n'est plus là, il est vraiment dans son côté... d'apprentissage finalement.

Au cours de cet échange, le pair formé explique au chercheur ce qu'elle comprend de l'intervention du pair formateur. Selon elle, le pair formateur lui explique que la marionnette est passée du statut de simple objet à celui de personnage ayant un but « *on est passé du côté marionnette entre guillemets à personnage qui est là vraiment pour quelque chose, un but bien précis* ». Cette évolution selon le pair formé serait due notamment aux suivis de règles relatives à la voix et à l'utilisation de la maison « *donc là pareil, le fait de... d'avoir la voix, la maison, ben voilà, il a tout son caractère* ». Ce changement d'identité correspond selon elle, à un passage de l'objet peluche « *ce n'est plus un nounours, ce n'est plus un doudou, ce n'est plus une marionnette* » à personnage ayant pour fonction l'apprentissage « *le côté... nature d'Épic n'est plus là, il est vraiment dans son côté... d'apprentissage finalement.* » En expliquant ces éléments au chercheur, le pair formé montre qu'elle est en mesure de signifier son suivi de la règle relative à l'utilisation de la maison afin d'octroyer une identité à la marionnette.

Dans la mesure où le pair formateur a validé la conformité de l'action du pair formé et dans la mesure où le pair formé signifie désormais une attente de résultats semblable à celle du pair formateur, il est possible d'avancer que le suivi de cette règle est correct.

2.4. L'apprentissage du maillon intermédiaire « Utiliser le panneau des ateliers »

Après avoir dit bonjour aux enfants, Bernie demande à un élève d'aller chercher son panneau des ateliers. Ce panneau permet à Bernie d'expliquer aux élèves les activités qu'il a prévues pour eux. Il présente le contenu de l'atelier (apprendre à reproduire des rythmes de perles par exemple) et le lieu où se déroulera cet atelier (par exemple à l'espace découverte du monde). Afin de permettre aux élèves de verbaliser ces éléments sous la forme d'une phrase complète du type « À l'espace découverte du monde, nous allons apprendre à reproduire des rythmes de perles. », Bernie utilise des référents sur son panneau (photo du lieu, support pédagogique pour les élèves, etc.).

Le résultat relatif à l'apprentissage du maillon intermédiaire « Utiliser le panneau des ateliers » porte sur l'enseignement et l'apprentissage du système de règles se rapportant : à l'utilisation de référents pédagogiques sur le panneau des ateliers, à l'utilisation du panneau comme indicateur des ateliers (contenu et lieu), à l'utilisation du panneau pour créer un effet de surprise et à l'utilisation d'un assistant pour aller chercher le panneau.

L'analyse de l'activité du pair formateur permet de mettre au jour le système de règles mobilisé par ce maillon intermédiaire.

Pour le pair formateur, utiliser des référents sur le panneau permet aux élèves de verbaliser ce qu'ils vont apprendre et de se rendre librement aux ateliers. C'est ce que montre l'extrait suivant.

Extrait 20 (PFR – EAC – Pratique spécifique « Bernie passeur de savoirs »)

Notes d'observation

Un élève essaie de répondre à la question de Bernie « Qu'allons-nous apprendre ce matin ? » Il dit ce que l'on va faire, mais Bernie reformule sa question « qu'est-ce que vous allez apprendre ? », « en quoi vous allez être plus fort ? » Un autre élève répond qu'il manque « le panneau » pour savoir. Bernie choisit un élève (un assistant) pour aller chercher le panneau.

Extrait de l'EAC

Chercheur (52'31) : il y a toujours un panneau ?

PFR : oui il y a toujours un panneau. Il y a toujours ce panneau avec des référents visuels. Pour donner des indices, pour aider les enfants à verbaliser ce qu'ils vont apprendre aujourd'hui, le contenu des ateliers. Les ateliers dans lesquels ils vont après se rendre de façon autonome. Donc sur ce panneau il y a ces référents-là, il y a aussi les référents des espaces de pratiques. C'est-à-dire où ça aura lieu. Parce qu'après ils se rendent librement aux ateliers, c'est important pour moi de matérialiser chaque espace.

Au cours de cet extrait, le pair formateur rend compte de son activité en énonçant les règles [*« (utiliser) ce panneau avec des référents visuels (du contenu des ateliers) »*] obtient pour résultats de *« donner des indices »* et d'*« aider les enfants à verbaliser ce qu'ils vont apprendre aujourd'hui »*] et [*« (Utiliser) aussi les référents des espaces de pratiques (sur ce panneau) »*] obtient pour résultat *« qu'après ils se rendent librement aux ateliers »*].

L'enseignant, par la voix de la marionnette, demande aux élèves ce qu'ils vont apprendre. Un élève répond qu'il faut le panneau pour le savoir.

Lors de l'EAC, le pair formateur explique que sur le panneau figurent des référents permettant aux élèves de verbaliser l'apprentissage *« Il y a toujours ce panneau avec des référents visuels. Pour donner des indices, pour aider les enfants à verbaliser ce qu'ils vont apprendre aujourd'hui »*. Elle indique également que figurent sur le panneau des référents des

espaces d'apprentissage permettant aux élèves de savoir où auront lieu les ateliers « *sur ce panneau il y a ces référents-là, il y a aussi les référents des espaces de pratiques* ». Ces référents de lieux, selon le pair formateur, concourent également à l'autonomie des élèves. En effet, les espaces d'apprentissages (et leurs référents) sont sus des élèves. Ce qui leur permet, en fin de présentation des ateliers par Bernie, de se diriger vers l'espace d'apprentissage qui les intéresse « *Parce qu'après ils se rendent librement aux ateliers* ».

Le maillon intermédiaire « Utiliser le panneau des ateliers » intègre également les règles relatives : à l'utilisation du panneau comme indicateur des ateliers (contenu et lieu), à l'utilisation du panneau pour créer un effet de surprise et à l'utilisation d'un assistant pour aller chercher le panneau. C'est ce que montre l'extrait suivant.

Extrait 21 (PFR – EAC – Pratique spécifique « Bernie passeur de savoirs »)

Notes d'observation

Bernie choisit un élève (un assistant) pour aller chercher le panneau.

Extrait de l'EAC

Chercheur (54'8) : Le panneau est arrivé fermé ? C'est ça ?

PFR : oui, il n'est pas dévoilé avant, lui. Il est dévoilé à ce moment-là. On ne s'y réfère pas avant. Autant l'aménagement des espaces peut-être un indice, autant le panneau se dévoile là maintenant.

Chercheur : il ne faut pas dévoiler le panneau avant ?

PFR : non.

Chercheur : il faut un panneau ?

PFR : oui. On le voit à la fin aussi. On le voit après l'intérêt du panneau. L'intérêt du panneau c'est aussi quand moi je me retire, quand Bernie n'est plus là. Il faut qu'on puisse avoir la mémoire de... notamment pour ceux qui n'ont pas été attentifs, malgré... malgré les tentatives, ils peuvent se référer à ça, ou qui ont été attentifs à un moment donné. Parce que là je suis bien consciente que je n'ai pas l'attention du groupe tout le temps... en grand groupe c'est très, très difficile d'avoir l'attention, et en plus je suis sur une durée de plus de 15 minutes. Donc le panneau c'est la mémoire, la mémoire visuelle. Ça n'apporte pas tous les éléments. Mais c'est la mémoire visuelle de qu'est-ce que l'on va faire et où. De ce que l'on va apprendre et où.

Chercheur : donc sur le panneau il y a deux informations essentielles ?

PFR : Voilà. Les deux informations qui permettent à chacun de rentrer dans les activités.

Chercheur : s'il n'y a pas de panneau il n'y a pas...

PFR : et ben il n'y a pas... déjà il n'y a pas les référents qui vont aider à dire ce que l'on va apprendre à l'instant T. Et il n'y a pas la mémoire après.

Chercheur : il sert de référent...

PFR : voilà. On peut revenir dessus, ou je n'ai pas fait attention ou je ne m'en souviens plus parce qu'il y a une masse aussi d'informations là.

Chercheur : Et c'est un assistant qui va le chercher, ce n'est pas maîtresse.

PFR : non, ce n'est pas maîtresse ni Bernie, c'est un assistant. Parce qu'ils aiment bien. C'est aussi un rôle qui leur tient à cœur.

Au cours de cet extrait, le pair formateur énonce différentes règles relatives à l'utilisation du panneau des ateliers : [*« (ne pas dévoiler le panneau avant son arrivée) il n'est pas dévoilé avant, lui. Il est dévoilé à ce moment-là »* obtient pour résultat *« On ne s'y réfère pas avant. »*],

[« (utiliser le panneau) obtient pour résultats « ils peuvent se référer à ça », « (avoir) la mémoire visuelle de ce que l'on va apprendre et où », « permettre à chacun de rentrer dans les activités »], [« (utiliser) les référents (sur le panneau) » obtient pour résultat « (d') aider à dire ce que l'on va apprendre à l'instant T »] et [« (utiliser un assistant pour le panneau) » vaut pour « c'est un assistant qui va le chercher » obtient pour résultat « (de satisfaire les élèves) Parce qu'ils aiment bien. C'est aussi un rôle qui leur tient à cœur »].

Lors de l'EAC, le pair formateur explique que le panneau est dévoilé seulement au moment où le porteur le dévoile, ceci évite que les élèves ne s'y réfèrent avant le moment de Bernie, mais permet aussi la découverte des apprentissages par les élèves « On ne s'y réfère pas avant ». Le pair formateur évoque également l'utilisation du panneau comme mémoire de ce qui a été dit avec Bernie (quels apprentissages et où) « c'est la mémoire visuelle de qu'est-ce que l'on va faire et où. De ce que l'on va apprendre et où » dans les circonstances où certains élèves peuvent avoir été inattentifs « notamment pour ceux qui n'ont pas été attentifs ». Après le moment de Bernie, le panneau est alors utilisé comme un indicateur « l'intérêt du panneau c'est aussi quand moi je me retire, quand Bernie n'est plus là. Il faut qu'on puisse avoir la mémoire ». Enfin le pair formateur précise l'utilisation d'un assistant par Bernie, dont le rôle est de porter le panneau « c'est un assistant qui va le chercher ».

Lors de l'enseignement ostensif de ce maillon intermédiaire, le pair formateur commence par enseigner au pair formé la règle relative à l'utilisation des référents sur le panneau ainsi que celle concernant l'utilisation du panneau comme indicateur des ateliers. C'est ce que montre l'extrait suivant.

Extrait 22 (Enseignement ostensif PFR – PFÉ)

PFÉ (11'12") : donc ton panneau des ateliers est rentré.

PFR : voilà. Le panneau des ateliers sur lequel je dispose... les éléments qui sont dessus c'est les 3 lieux où vont avoir lieu les ateliers. Il y a 3 photos de ces lieux. Tu sais, c'est pour ça qu'à chaque fois il y a une photo qui matérialise le lieu dans la classe.

PFÉ : je ne fais pas attention à ça, tu sais ?

PFR : mais tu te rappelles le coin marionnette ? Que tu avais posé...

PFÉ : oui.

PFR : voilà.

PFÉ : mais c'était le coin jeux... le coin jeux entre guillemets.

PFR : non, mais pas que. Pas que. Tous les espaces de ma classe sont matérialisés. Il y a les noms et les photographies. Il y a l'espace écriture, l'espace découverte du monde, l'espace création, l'espace langage, l'espace informatique, l'espace coin écoute, l'espace bibliothèque...

PFÉ : c'est ça, les coins spéciaux, mais pas... les coins découvertes du monde, les coins écriture... tout ça je n'ai pas fait attention. Je ne fais pas trop attention à ta classe... ? Oui, je n'ai pas fait attention à ça...

PFR : là, c'est par rapport à l'autonomie. Ça leur permet de savoir dans quel espace ils vont apprendre quelque chose. Pour qu'après quand ils vont se déplacer ils puissent aller... Et s'ils ne s'en souviennent pas, retourner voir sur le panneau où est-ce qu'a lieu l'activité. Tu vois ?

PFÉ : d'accord.

PFR : alors il y a ça, il y a les 3 lieux. Et en dessous quand ce sont des ateliers feuille de route, maintenant qu'ils les connaissent, je mets la page de la feuille de route avec l'activité à mener. Et puis après je mets un référent qui varie. Là j'avais mis, mais ça m'avait posé problème, d'ailleurs le référent est important. C'était la première séance sur le petit déjeuner, j'avais mis la photo... la photo des enfants qui déjeunent là, tu vois ?

PFÉ : ils mangent tous ensemble là c'est ça.

Lors de cet extrait, le pair formateur enseigne au pair formé les règles relatives à l'utilisation des référents sur le panneau des ateliers [*« (utiliser) le panneau des ateliers »* vaut pour *« (disposer dessus) je dispose... les éléments qui sont dessus c'est les 3 lieux où vont avoir lieu les ateliers. Il y a 3 photos de ces lieux »* obtient pour résultat *« Ça leur permet de savoir dans quel espace ils vont apprendre quelque chose. Pour qu'après quand ils vont se déplacer ils puissent aller... »*], et [*« (utiliser le panneau des ateliers) »* vaut pour *« il y a les 3 lieux. Et en dessous (...) je mets la page de la feuille de route avec l'activité à mener »* et *« je mets un référent qui varie »*]; ainsi que la règle relative à l'utilisation du panneau comme indicateur [*« (utiliser le panneau) »* vaut pour *« (permettre aux élèves de savoir) ça leur permet de savoir dans quel espace ils vont apprendre quelque chose »* obtient pour résultat *« (de permettre aux élèves de) retourner voir sur le panneau où est-ce qu'a lieu l'activité »*] dans les circonstances où *« s'ils ne s'en souviennent pas »*.

Au cours de cet échange, le pair formateur explique au pair formé l'organisation de sa classe en espaces d'apprentissage *« Il y a l'espace écriture, l'espace découverte du monde, l'espace création, l'espace langage, l'espace informatique, l'espace coin écoute, l'espace bibliothèque... »*. Ces espaces sont identifiés par une photo et une pancarte *« tous les espaces de ma classe sont matérialisés. Il y a les noms et les photographies »* de sorte à permettre aux élèves de se déplacer par eux-mêmes vers ces espaces *« c'est par rapport à l'autonomie »*. Le pair formateur explique au pair formé que ce sont les photos de ces lieux qu'elle affiche sur le panneau des ateliers *« les éléments qui sont dessus c'est les 3 lieux où vont avoir lieu les ateliers. Il y a 3 photos de ces lieux. Tu sais, c'est pour ça qu'à chaque fois il y a une photo qui matérialise le lieu dans la classe »*. Le pair formateur indique également au pair formé qu'elle fait figurer, en dessous des photos des lieux, éventuellement la feuille de route²⁶ et un référent

²⁶ Les deux enseignantes ont mis en place dans leur classe un document pédagogique nommé « feuille de route ». Ce document est associé aux ateliers de réinvestissement où l'élève chemine à son rythme dans les tâches qui sont proposées. Ainsi dans un atelier de réinvestissement, l'élève prend sa feuille de route, voit les tâches qu'il n'a pas encore effectuées puis choisit l'une de ses tâches. Cet outil concourt à l'autonomie de ces élèves de l'école maternelle.

de l'activité d'apprentissage « *il y a les 3 lieux. Et en dessous (...) je mets la page de la feuille de route avec l'activité à mener. Et puis après je mets un référent qui varie.* »

Le pair formateur indique également brièvement au pair formé la règle relative à l'utilisation du panneau comme indicateur des ateliers. En effet, il s'agit pour le pair formateur, en fin de présentation des ateliers par Bernie, de disposer le panneau dans la classe de telle sorte que les élèves puissent à nouveau le consulter afin de repérer l'atelier qui les intéresse (contenu et lieu) et ainsi se diriger librement.

Lors d'un second extrait de l'enseignement ostensif, le pair formateur évoque avec le pair formé ses actions relatives à l'utilisation du panneau pour créer un effet de surprise et à l'utilisation d'un assistant porteur du panneau des apprentissages.

Extrait 23 (Enseignement ostensif PFR – PFÉ)

PFR (16'48'') : alors, tu vois, c'est important qu'il soit visible de tous. À ce moment-là moi je décale mon banc. Oui, parce qu'il y a Régis qui dit il ne voit pas. Il faut qu'il soit visible par tous. Après toi tu as ton tableau.

PFÉ : j'ai mon tableau. Moi je n'ai pas de panneau, mais j'ai un tableau. Je manipule mon tableau.

PFR : mais l'effet de surprise est intéressant aussi. Donc je ne sais pas. Toujours pour l'attention des enfants.

PFÉ : ça fait changer de support aussi mine de rien.

PFR : c'est vraiment le panneau des apprentissages. Il a une valeur importante. Et c'est le panneau que Bernie prépare. Et c'est le panneau qu'un assistant va chercher.

PFÉ : c'est des choses bien spécifiques à ton moment quoi.

PFR : à Bernie. À Bernie et à ce moment-là, ce sont des outils particuliers. Des repères propres à ce moment-là. Parce qu'il est vrai que sur un tableau on affiche un peu de tout.

PFÉ : oui, moi il y a tout dessus.

PFR : donc on peut s'y perdre tu vois. Alors que là c'est vraiment le panneau des apprentissages. Il est organisé pour ça, il est là pour ça. Et c'est important au niveau des repères visuels.

Le pair formateur explique au pair formé l'importance d'utiliser un outil distinct du tableau ordinaire de classe afin de présenter les ateliers d'apprentissage. Elle prend en compte sa connaissance de la pratique de sa collègue « *Après toi tu as ton tableau* » afin de décrire les désavantages liés à l'utilisation du tableau et pour mettre en avant les règles d'utilisation du panneau des apprentissages. En effet, selon le pair formateur, le tableau de classe est utilisé lors des différents enseignements « *parce qu'il est vrai que sur un tableau on affiche un peu de tout* » et ne fournit pas de repères aux élèves « *donc on peut s'y perdre tu vois* ». Ainsi pour le pair formateur [« *utiliser le panneau des apprentissages* »] vaut pour « *(avoir) l'effet de surprise* » ce qui obtient pour résultat « *(d'obtenir) l'attention des enfants* »]. De plus [« *(préparer) le panneau des apprentissages* »] vaut pour « *le panneau que Bernie prépare* », « *le panneau qu'un assistant va chercher* » ce qui obtient pour résultats « *(d'avoir) des outils particuliers* », « *(d'avoir) des repères propres à ce moment-là* »].

L'analyse de cet extrait montre également que le pair formateur indique brièvement au pair formé qu'un élève de la classe est désigné « *assistant* » et devra porter le panneau pour la marionnette.

L'analyse de l'activité du pair formé permet de déceler des traces d'apprentissage du maillon intermédiaire « Utiliser le panneau des ateliers ».

Lors de la mise en œuvre 1, le pair formé utilise également un panneau avec des référents. C'est ce que montre l'extrait suivant.

Extrait 24 (PFÉ – EAC – Mise en œuvre 1)

Notes d'observation

Épic annonce aux élèves « Les enfants, aujourd'hui j'ai emmené avec moi un beau tableau que j'ai fait pour vous. Vous voulez le voir ? » Les élèves répondent en chœur « Oui ! » L'enseignante se déplace puis prend le panneau qu'elle avait pris soin de retourner puis le pose face aux élèves à côté d'elle. Les élèves découvrent sur le panneau les 2 photos des lieux où se dérouleront les 2 activités : KAPLA et Dessin. Ils voient également les feuilles de route correspondant à ces deux activités en dessous des photos des lieux.

Extrait de l'EAC

PFÉ (19'22'') : sur le tableau, on a bien, ce que PFR avait fait, c'est-à-dire l'endroit, mais comme je n'ai pas dénommé l'endroit j'ai pris la photo des tables, de l'emplacement. Et puis les feuilles de route qui sont juste en dessous. À chaque fois. C'est pour ça qu'ils me parlent de l'activité, c'est parce qu'ils voient l'activité. La feuille de KAPLA, les constructions et ils voient...

Chercheur : donc il y a une photo du lieu avec l'activité qu'il y a aussi, c'est ça ?

PFÉ : oui c'est ça. La photo du lieu et la feuille de route, ce sont des feuilles qu'ils récupèrent parce qu'ils doivent cocher quand ils ont réussi à faire la construction du modèle. Donc ça, c'est affiché et donc là ils reconnaissent l'activité KAPLA et l'endroit où ça va se passer. Mais comme je ne l'ai jamais fait, ils le découvrent. Donc je vais quand même demander après à des enfants. Parce qu'ils ont du mal à me situer un endroit. Ils me disent que c'est la classe... mais la classe où ? Ils ont du mal. Donc tu verras après...

(...)

Chercheur (22'33'') : et le fait d'utiliser le tableau, tu en penses quoi ?

PFÉ : c'est bien, parce que du coup ils savent où est-ce qu'ils vont... qu'est-ce qu'ils vont travailler, plutôt que de regarder par derrière et aussi ils savent où ils vont partir.

Chercheur : sans le tableau, tu veux dire qu'ils regardent derrière.

PFÉ : oui, oui. À l'époque moi je n'avais pas de tableau. Donc forcément comme les ateliers étaient mis dès le départ, donc il n'avait plus qu'à se retourner et hop « on va travailler l'activité KAPLA, on va apprendre à dessiner... » Enfin bref, ce qu'il y avait sur la table. Il le savait parce que les trucs étaient déjà mis. Alors que là, c'est vraiment le visuel et c'est un autre support. Et tout le monde est face à mon tableau.

Au cours de cet extrait, le pair formé rend compte de son activité en énonçant la règle [« *(utiliser un panneau)* » vaut pour « *(disposer sur) j'ai pris la photo des tables, de l'emplacement* » et « *(disposer en dessous) les feuilles de route qui sont juste en dessous* » ce

qui obtient pour résultat « *ils savent (les élèves) où est-ce qu'ils vont... qu'est-ce qu'ils vont travailler* »].

Le pair formé utilise un panneau (qu'elle nomme *un tableau*) sur lequel elle a pris soin de disposer des photos des emplacements où auront lieu les deux activités qu'elle a prévues. Elle dispose en effet des photographies de tables et de chaises correspondant aux lieux spécifiques où se dérouleront l'atelier « Apprendre à reproduire un modèle avec des KAPALA » ainsi que l'atelier « Apprendre à dessiner ». Dans le contexte de la pratique « Les activités d'Épic » c'est la marionnette qui annonce que c'est lui qui a préparé ce panneau.

Lors de l'EAC, le pair formé explique qu'elle a également prévu un panneau. Ce panneau respecte les recommandations du pair formateur « *sur le tableau, on a bien, ce que PFR avait fait* ». Elle précise également que si le pair formateur a organisé sa classe en espaces d'apprentissage matérialisés et étiquetés, ce n'est pas son cas « *mais comme je n'ai pas dénommé l'endroit* ». Cette différence l'amène à utiliser des photographies des endroits de la classe représentant la localisation des ateliers « *j'ai pris la photo des tables, de l'emplacement* ». Sur ce panneau, le pair formé affiche également les feuilles de route correspondant aux deux ateliers « *et puis les feuilles de route qui sont juste en dessous. À chaque fois* ». L'intention du pair formé en agissant ainsi est de permettre aux élèves de savoir quels seront les contenus d'apprentissage et où auront lieu les ateliers permettant ces apprentissages « *du coup ils savent où est-ce qu'ils vont... qu'est-ce qu'ils vont travailler* ». Ce suivi de règle correspond à une modification de la pratique du pair formé, en effet elle explique qu'elle disposait antérieurement sur les tables le matériel nécessaire aux ateliers « *À l'époque moi je n'avais pas de tableau. Donc forcément comme les ateliers étaient mis dès le départ, donc il n'avait plus qu'à se retourner et hop « on va travailler l'activité KAPLA, on va apprendre à dessiner... »* », ceci avait pour effet d'amener ses élèves à se retourner au lieu de lui faire face « *Alors que là, c'est vraiment le visuel et c'est un autre support. Et tout le monde est face à mon tableau (participant ainsi pleinement à l'échange)* ».

L'analyse de cet extrait montre que l'action du pair formé est conforme à celle enseignée par le pair formateur. De plus l'attente de résultats qu'elle associe à cette action est semblable à celle du pair formateur (permettre aux élèves de savoir dans quel espace ils vont apprendre quelque chose et leur permettre de se diriger). Ces éléments montrent un suivi correct de la règle relative à l'utilisation du panneau avec des référents. Il est ici intéressant de souligner que, compte tenu des circonstances de classe différentes de celles du pair formateur (espaces d'apprentissage non matérialisés et étiquetés), le pair formé interprète la règle en utilisant des

photos des emplacements. Cette inflexion du suivi correct d'une règle témoigne du développement de l'activité professionnelle du PFÉ qui ajuste à ses « circonstances » d'action le suivi des règles apprises sous l'étayage du PFR. De plus, cette interprétation conduira le pair formé à agir différemment avec une intention nouvelle. Cette précision fera ultérieurement l'objet d'un paragraphe au sein de la section consacrée au développement du pair formé.

Lors du contrôle de la mise en œuvre 1, le pair formateur valide indirectement le suivi correct de cette règle. En effet, utilisant ces photos pour la première fois avec ses élèves, le pair formé décide d'envoyer un élève à l'endroit de la classe qui est photographié de sorte à permettre le repérage. Le pair formé valide cette initiative et l'utilisation du panneau. C'est ce que montre l'extrait suivant.

Extrait 25 (Contrôle Mise en œuvre 1 PFR – PFÉ)

Notes d'observation

L'enseignante présente le panneau aux élèves puis demande à un élève de se lever et de venir montrer l'activité dessin sur le panneau. L'élève montre correctement sur le panneau. Puis l'enseignante indique la photo de l'emplacement et demande aux élèves « Quel est ce coin ? », un élève répond « C'est la classe. » L'enseignante lui demande alors de se déplacer et se rendre à l'endroit qu'il voit sur la photo.

Extrait de l'échange

PFR (13'10") : tu n'as pas d'autres solutions que de faire en sorte qu'ils se déplacent.

PFÉ : donc là, c'était obligatoire. Et encore, en se déplaçant, ils se trompent encore mine de rien. Pourtant il y a bien le truc. J'ai envoyé un petit, allez pouf, va le chercher...

PFR : après, ça c'est normal aussi parce que c'est la première fois que tu utilises ces photos. Au niveau du repérage dans l'espace c'est comme une course d'orientation. Partir de la représentation pour retrouver l'endroit, c'est pas facile.

PFÉ : c'est dans la classe, donc forcément...

PFR : c'est pas facile, donc c'est aussi je dirais... en utilisant ces supports, en les vivant, c'est-à-dire en se rendant à l'endroit qui correspond... donc toute l'importance d'avoir le panneau avec les photos, la représentation, et l'espace classe pour après faire le lien entre la représentation ou même la photo et le lieu.

L'enseignante s'aperçoit que les élèves ne repèrent pas exactement le lieu photographié et décide d'envoyer un élève à l'emplacement représenté.

Lors de cet échange, le pair formateur précise que selon elle l'identification de l'emplacement photographié constitue une réelle difficulté pour les élèves « *Au niveau du repérage dans l'espace c'est comme une course d'orientation. Partir de la représentation pour retrouver l'endroit, c'est pas facile* ». Elle valide alors l'initiative du pair formé qui vise à lever cette difficulté « *tu n'as pas d'autres solutions que de faire en sorte qu'ils se déplacent* ». Le pair formateur valide en outre l'utilisation du panneau par le pair formé visant à favoriser l'apprentissage du repérage dans l'espace par les élèves « *donc toute l'importance d'avoir le*

panneau avec les photos, la représentation, et l'espace classe pour après faire le lien entre la représentation ou même la photo et le lieu ». En validant cette utilisation, le pair formateur valide implicitement le fait que le panneau utilisé par le pair formé permet le repérage des activités d'apprentissage ainsi que leurs lieux.

Un autre résultat d'apprentissage porte sur les règles relatives à l'utilisation du panneau comme indicateur (contenu et lieu) en fin de présentation des ateliers par Épic, ainsi qu'à l'utilisation d'un assistant porteur du panneau. C'est ce que montre cet extrait d'EAC sur la mise en œuvre 1 du pair formé.

Extrait 26 (PFÉ – EAC – Mise en œuvre 1)

Notes d'observation

La présentation des ateliers par Épic se termine, les élèves se dirigent vers les ateliers qui les intéressent. L'enseignante se saisit de son panneau et le déplace au fond de la salle de classe.

Extrait de l'EAC

Chercheur (1h07'42'') : qu'est-ce que tu fais de ton tableau ?

PFÉ : alors mon tableau, comme il est à l'endroit où je vais travailler donc du coup pour que tout le monde puisse avoir accès et éventuellement y revenir voir ou vérifier où ça se passe et quelle activité, donc j'ai décidé de le mettre vraiment dans un endroit où il n'y a pas beaucoup d'enfants... près d'un buffet je crois... voilà un petit buffet, là où il y a le buffet derrière. Voilà, c'est un endroit où les enfants peuvent y accéder facilement et ça ne gêne en rien le fait qu'ils puissent aller derrière parce qu'ils n'y vont pas tout simplement.

Chercheur : donc tu as choisi cet endroit-là.

PFÉ : et aujourd'hui aussi, il était au même endroit. Et les enfants... ils savent. Aujourd'hui j'ai pris aussi un petit manœuvre qui est parti chercher le tableau et qui est parti le mettre... mais comme il ne le savait pas c'est moi qui ai pris le tableau et qui l'ai mis aussi à un endroit. Maintenant qu'ils m'ont vu faire... je prends un enfant maintenant qui me prend le tableau et qui va le déposer au même endroit. Donc là, je fais le choix de déposer dans un endroit.

Au cours de cet extrait, le pair formé rend compte de son activité en énonçant la [*« (déplacer le panneau) »* vaut pour *« j'ai décidé de le mettre vraiment dans un endroit où il n'y a pas beaucoup d'enfants »* ce qui obtient pour résultats *« tout le monde puisse avoir accès et éventuellement y revenir voir ou vérifier où ça se passe et quelle activité »* et *« les enfants peuvent y accéder facilement et ça ne gêne en rien le fait qu'ils puissent aller derrière »*]

L'enseignante finit la présentation des ateliers et autorise les élèves à se rendre dans les espaces qui les intéressent. Elle déplace le panneau du coin de regroupement, où elle se trouve, vers le fond de la salle de classe.

Lors de l'EAC, le pair formé explique qu'en fin de présentation des apprentissages par Épic, le panneau se trouve à l'endroit où elle devra superviser son atelier *« comme il est à*

l'endroit où je vais travailler ». Elle décide alors de le déplacer et de le positionner dans un endroit qui a la caractéristique de ne gêner aucun des ateliers d'apprentissage de la matinée « *donc j'ai décidé de le mettre vraiment dans un endroit où il n'y a pas beaucoup d'enfants* ». En effectuant cette action, le pair formé a également l'intention de permettre aux élèves de venir consulter le panneau selon leurs besoins « *pour que tout le monde puisse avoir accès et éventuellement y revenir voir ou vérifier où ça se passe et quelle activité* ».

En agissant ainsi l'action du pair formé et conforme à celle du pair formateur. L'attente de résultats qu'elle associe à cette action recoupe également celle du pair formateur (permettre aux élèves de revenir voir où a lieu une activité particulière dans l'éventualité où ils ne s'en souviennent pas). Ces éléments montrent un suivi correct de la règle relative à l'utilisation du panneau comme indicateur (contenu, lieu).

De plus, il semble que si le jour de l'enregistrement de la mise en œuvre 1 le pair formé est allée chercher et a déplacé elle-même le panneau, ce n'est pas le cas pour l'activité qui s'est déroulée le lendemain, le jour de l'EAC. En effet, le pair formé précise qu'elle a demandé l'aide d'un élève « *aujourd'hui j'ai pris aussi un petit manœuvre qui est parti chercher le tableau et qui est parti le mettre...* » De façon générale le pair formé explique qu'elle fait appel désormais à un porteur de panneau « *je prends un enfant maintenant qui me prend le tableau et qui va le déposer au même endroit* ». Cette action est également conforme à celle du pair formateur.

Lors du contrôle de la mise en œuvre 1, le pair formateur interroge le pair formé sur la raison pour laquelle elle déplace le panneau à tel endroit. Le pair formé explique alors qu'il s'agit pour elle de permettre aux élèves de s'y référer sans gêner les autres élèves. C'est ce que montre l'extrait suivant.

Extrait 27 (Contrôle Mise en œuvre 1 PFR – PFÉ)

Extrait de l'échange

PFÉ (1h12'28'') : donc là pareil j'ai mis le panneau ailleurs, parce qu'il me gêne.

PFR : ils s'y réfèrent ou pas ?

PFÉ : pas forcément.

PFR : tu le mets-là parce qu'il te gêne ?

PFÉ : non, mais, pour se référer, pour qu'ils aient... parce que là du coup pour ceux qui veulent revenir voir où se passe l'activité ils sont gênés...

PFR : donc que tu le mets-là pour permettre un accès sans gêner ton groupe.

Le pair formateur interroge le pair formé sur son action relative au placement du panneau. Le pair formé formule alors la règle apprise [*« j'ai mis le panneau ailleurs »*] obtient pour résultat « *(permettre aux élèves de) se référer, pour qu'ils aient... parce que là du coup pour*

ceux qui veulent revenir voir où se passent l'activité »]. Puis finalement le pair formateur valide la règle suivie par le pair formé [« tu le mets-là (le panneau) » obtient pour résultat de « permettre un accès sans gêner ton groupe »].

Un autre résultat d'apprentissage se rapportant au maillon intermédiaire « Utiliser le panneau des ateliers » porte sur la règle relative à l'utilisation du panneau pour créer un effet de surprise. C'est ce que montre cet extrait du contrôle de la mise en œuvre 1 du pair formé.

Extrait 28 (Contrôle Mise en œuvre 1 PFR – PFÉ)

Notes d'observation

Épic annonce aux élèves « Les enfants, aujourd'hui j'ai emmené avec moi un beau tableau que j'ai fait pour vous. Vous voulez le voir ? » Les élèves répondent en chœur « Oui ! »

Extrait de l'échange

PFR (7'8'') : là, il y a le deuxième effet de surprise aussi... qui fait que « waouh ! »

PFÉ : oui parce qu'il était retourné, je l'ai mis vraiment volontairement face cachée.

PFR : oui, non visible.

PFÉ : face cachée pour pas qu'ils posent des questions et que ce soit vraiment... ils découvrent. Ils découvrent vraiment aujourd'hui même quoi.

PFR : c'est un double... enfin l'effet de surprise il sera là à chaque fois, mais là il était double parce qu'ils ne l'avaient jamais connu. Ils ne le connaissaient pas. Ce n'est pas simplement qu'est-ce qu'il y a sur le panneau, c'est l'objet panneau en lui-même quoi.

PFÉ : c'est ça.

Le pair formé montre pour la première fois le panneau des apprentissages à ses élèves. Les élèves sont heureux de découvrir ce panneau.

Lors de l'échange, le pair formateur attire l'attention du pair formé sur le double effet de surprise généré par le panneau « *là, il y a le deuxième effet de surprise aussi* ». Le pair formé précise alors que pour créer cette surprise elle avait intentionnellement retourné le panneau « *oui parce qu'il était retourné, je l'ai mis vraiment volontairement face cachée* », « *face cachée pour pas qu'ils posent des questions et que ce soit vraiment... ils découvrent. Ils découvrent vraiment aujourd'hui même quoi* ». En précisant cela, le pair formé explique que la surprise provient des affichages qu'il y a sur le panneau. En ce sens le pair formé utilise effectivement ce qu'il y a sur le panneau afin de créer un effet de surprise. Ce suivi correct de règle est validé par le pair formateur « *l'effet de surprise il sera là à chaque fois* ». En outre selon le pair formateur, le nouvel outil qu'est le panneau constitue aussi en lui-même un effet de surprise « *Ils ne le connaissaient pas (le panneau). Ce n'est pas simplement qu'est-ce qu'il y a sur le panneau, c'est l'objet panneau en lui-même quoi.* » Il s'agit donc pour elle d'un double effet de surprise.

L'analyse de cet extrait montre que le pair formé utilise le panneau de sorte à créer un effet de surprise. Lors de cet échange, le pair formateur valide le suivi correct de cette règle.

2.5. L'apprentissage du maillon intermédiaire « Susciter le langage des élèves »

Le langage des élèves est au cœur de la pratique spécifique « Bernie passeur de savoirs ». En quelque sorte, toute la mise en scène autour du personnage de « Bernie » vise à susciter le langage des élèves. Le leitmotiv de cette pratique est la question que Bernie pose de façon ritualisée et qui est inscrite sur son panneau des ateliers « Qu'allons-nous apprendre aujourd'hui ? » Pour répondre, les élèves restent assis sur les bancs et utilisent le langage oral, ils ne viennent pas toucher et monter les référents sur le panneau des ateliers. L'enseignante veille à une construction progressive et collective du langage en amenant les élèves à la production orale de phrases riches, organisées et compréhensibles.

Le résultat relatif à l'apprentissage du maillon intermédiaire « Susciter le langage des élèves » porte sur l'enseignement et l'apprentissage du système de règles se rapportant : à la formulation de la question « Qu'allons-nous apprendre aujourd'hui ? », à l'exigence envers les élèves qu'ils ne se lèvent pas pour montrer, à la construction progressive et collective du langage des élèves et à l'exigence de formulation d'une phrase correcte.

L'analyse de l'activité du pair formateur permet de mettre au jour le système de règles mobilisé par ce maillon intermédiaire.

Pour le pair formateur, la formulation de la question « Qu'allons-nous apprendre ? » permet aux élèves de s'interroger sur leurs apprentissages. C'est ce que montre l'extrait suivant.

Extrait 29 (PFR – EAC – Pratique spécifique « Bernie passeur de savoirs »)

Notes d'observation

Bernie s'adresse aux enfants assis devant lui, il leur demande « dites-moi, qu'allez-vous apprendre ce matin ? »

Extrait de l'EAC

Chercheur (40'15'') : est-ce que c'est une question systématique ?

PFR : oui, oui c'est ritualisé ça aussi. C'est tout le temps cette question-là « qu'est-ce que vous allez apprendre ? » Et c'est aussi ce qu'il y a de marqué sur le panneau « Qu'allons-nous apprendre aujourd'hui ? » Voilà.

Chercheur : donc Bernie pose clairement cette question-là ?

PFR : oui... clairement cette question-là. Voilà. Parce qu'il est là... il est là pour ça.

[...]

Chercheur (41'03'') : donc systématiquement on se réveille, on se dit bonjour.

PFR : oui, voilà, de façon plus ou moins personnelle, et il pose sa question.

Chercheur : cette question fait quoi, ça provoque quoi chez l'enfant ? C'est quoi ton intention quand Bernie pose cette question ?

PFR : ben que l'enfant s'interroge. Qu'il se demande, ben oui tiens, qu'est-ce qu'on va... pour eux, qu'est-ce qu'on va faire ? Mais, qu'est-ce qu'on va apprendre ? Quel va être le travail demandé ? Quelles vont être les activités proposées ? À l'issue de ce temps de regroupement... Mais, qu'est-ce que l'on va savoir faire ? Qu'est-ce que les ateliers d'aujourd'hui vont permettre de... en quoi ils vont nous permettre de progresser ? D'être plus fort ? De mieux réussir ? De savoir quoi ?

Chercheur : d'accord.

Au cours de cet extrait, le pair formateur rend compte de son activité en énonçant la règle [*« (poser la question) qu'est-ce que vous allez apprendre ? »*] obtient pour résultat *« que l'enfant s'interroge (sur ce qu'il va apprendre) »*].

Le pair formateur pose systématiquement la même question aux élèves par la voix de Bernie *« qu'est-ce que vous allez apprendre ? »* dans la circonstance où la marionnette intervient pour présenter des apprentissages aux élèves *« (Bernie) il est là... il est là pour ça »*. Pour le pair formateur, poser cette question permet aux élèves de s'interroger sur les ateliers du jour, les apprentissages à venir *« l'enfant s'interroge »*.

Le maillon intermédiaire *« Susciter le langage des élèves »* se caractérise également par la règle relative à l'exigence envers les élèves qu'ils ne se lèvent pas pour montrer. C'est ce dont il est question dans l'extrait suivant.

Extrait 30 (PFR – EAC – Pratique spécifique « Bernie passeur de savoirs »)

Notes d'observation

Lorsque l'enseignante et l'élève assistant déplient le panneau des ateliers, deux élèves se lèvent et viennent voir de plus près. La maîtresse demande alors à ces élèves de se rasseoir.

Extrait de l'EAC

PFR (59'11) : Voilà cette envie de s'approcher, de voir, de... c'est indispensable.

Chercheur : ça déclenche ça.

PFR : ça déclenche ça. Mais moi je veux arriver à ce que l'on dépasse ça et que l'on soit dans la verbalisation. Donc, non pas dans montrer ce que l'on fait, mais dire ce que l'on va apprendre. Donc déjà si tout le monde se lève le groupe est ingérable, donc la contrainte qui a été posée c'est celle-ci : on ne se lève pas et on doit être sur le banc pour prendre la parole. Voilà, donc ça c'est... arriver à prendre de la distance et mettre des mots sur les choses, dire et non pas montrer. Ça, c'est difficile. Ça prend beaucoup, beaucoup de temps.

Chercheur : il faut des mots.

PFR : voilà, c'est ça. On est dans l'espace d'échange et de langage. Et non pas où on va montrer *« on va faire ça »* en montrant... Oui ça nous aide à savoir ce que l'on va faire... mais qu'allons-nous faire ? Qu'est-ce que l'on va verbalement expliquer à ses camarades, qu'est-ce que l'on va apprendre.

Chercheur : donc tu insistes beaucoup sur la mise en mots.

PFR : oui, oui c'est un espace de langage. Ça porte bien son nom. On le verra après, mais *« Fais-moi une jolie phrase »*, je le dis souvent.

Au cours de cet extrait, le pair formateur rend compte de son activité en énonçant la règle [*« je veux arriver à ce que l'on dépasse ça (cette envie de s'approcher, de voir (le panneau)), de... c'est indispensable »*] vaut pour *« que l'on soit dans la verbalisation »* ce qui obtient pour résultat attendu *« (être) non pas dans montrer ce que l'on fait, mais dire ce que l'on va apprendre »*] et [*« on ne se lève pas et on doit être sur le banc pour prendre la parole »*] obtient pour résultat attendu *« arriver à prendre de la distance et mettre des mots sur les choses, dire et non pas montrer »*] dans les circonstances où *« si tout le monde se lève le groupe est ingérable »*.

L'arrivée du panneau des ateliers déclenche l'enthousiasme des élèves, si bien que certains se mettent debout et viennent regarder de plus près. L'enseignante demande à ces élèves de reprendre leur place.

Lors de l'EAC, le pair formateur explique qu'elle veille à ce que les élèves ne se lèvent pas *« la contrainte qui a été posée c'est celle-ci : on ne se lève pas et on doit être sur le banc pour prendre la parole »*. Selon elle, le fait de se lever aboutit à une gestion difficile du groupe d'élèves *« si tout le monde se lève le groupe est ingérable »*, mais constitue surtout un frein à la parole. En ce sens les élèves doivent rester assis et s'évertuer à dire les choses, selon elle, ils doivent *« arriver à prendre de la distance et mettre des mots sur les choses, dire et non pas montrer »*. L'enseignante estime enfin que le moment de Bernie se déroule au sein de *« l'espace d'échange et de langage »* et qu'à ce titre, il s'agit bien de favoriser le langage des élèves *« c'est un espace de langage. Ça porte bien son nom »*.

Une autre règle du maillon intermédiaire « Susciter le langage des élèves » est celle relative à la construction progressive et collective du langage des élèves. C'est ce que montre l'extrait suivant.

Extrait 31 (PFR – EAC – Pratique spécifique « Bernie passeur de savoirs »)

Notes d'observation

À la question « Qu'allez-vous apprendre ce matin ? », un élève répond en disant que l'on va « apprendre à reproduire les ateliers des perles ». La maîtresse lui répond d'abord « oui ! » puis demande si ce seront les ateliers de perles qui seront à reproduire.

Extrait de l'EAC

PFR (1h19'42'') : donc là il dit quelque chose, Maurice lui... il ne sait pas, il réfléchit. Je lui laisse le temps de la réflexion. Il tient un premier propos... à nouveau qui ne répond pas à ma question, donc je vais pour la reformuler, et là... il dit quelque chose, donc hop, je m'arrête. Et je reviens sur sa parole. Et c'est vrai que sa parole évolue. Parce qu'il est dans « apprendre à reproduire », il n'est plus dans « on va faire des ateliers des perles », il est dans « on va

reproduire ». Et après la suite n'est pas très bonne, mais... (l'enseignante visionne la vidéo) donc c'est ça, le terme « reproduire » est important pour moi. Donc je mets l'accent dessus. Et après je mets de côté ce qu'il dit « on va reproduire les ateliers de perles ».

Chercheur : du coup on construit progressivement ?

PFR : Voilà, on construit progressivement, collectivement la parole, le langage qui va répondre à la question, donc la réponse.

Chercheur : donc il faut cette patience-là ?

PFR : oui, tout à fait ! Oui elle est importante. Parce que mon parti pris c'est que ce ne soit pas moi qui l'amène. Parce que ça pourrait être très simple. Ben là, je le fais à la fin. À la fin je le fais, je le fais quand je suis avec un enfant. Mais là, ce sont les enfants qui doivent parler. Donc moi je suis aussi placée sur le côté. Mais on avance petit à petit, on construit la parole... qui deviendra après la référence, la réponse à la question que je pose... que Bernie pose.

Au cours de cet extrait, le pair formateur rend compte de son activité en énonçant la règle [*« on construit progressivement, collectivement la parole, le langage qui va répondre à la question, donc la réponse »* vaut pour *« il dit quelque chose »* *« Je lui laisse le temps de la réflexion »* *« je vais pour la reformuler »* *« je m'arrête »* *« je reviens sur sa parole »* *« le terme « reproduire » est important pour moi. Donc je mets l'accent dessus. Et après je mets de côté (le reste de) ce qu'il dit (car ne convient pas). »* ce qui obtient pour résultat *« on avance petit à petit, on construit la parole... qui deviendra après la référence, la réponse à la question »* *« que Bernie pose »*].

Un élève apporte une réponse en partie mal formulée à la question posée par Bernie. L'enseignante retient la partie correcte de la phrase puis interroge son groupe d'élèves sur la partie erronée.

Lors de l'EAC, le pair formateur explique qu'elle construit pas à pas la réponse à la question de la marionnette avec ses élèves *« on construit progressivement, collectivement la parole, le langage qui va répondre à la question, donc la réponse »*. Afin d'opérer cette construction, l'enseignante s'adresse à un élève qui ne répond d'abord pas à sa question, mais qui ensuite fournit une réponse en partie juste *« et là... il dit quelque chose, donc hop, je m'arrête. Et je reviens sur sa parole. Et c'est vrai que sa parole évolue »*. Le pair formateur retient alors ce qui est juste et demande aux autres élèves de compléter la phrase à partir de ce qu'elle a retenu *« donc c'est ça, le terme « reproduire » est important pour moi. Donc je mets l'accent dessus. »* L'enseignante construit ainsi de proche en proche la réponse à la question de Bernie *« Qu'allons-nous apprendre ? »* Il s'agit pour le pair formateur de se garder pendant ce processus de donner la formulation de la phrase *« mon parti pris c'est que ce ne soit pas moi qui l'amène »*. En effet, elle se positionne délibérément dans une posture maïeutique amenant ainsi les élèves à exprimer la production langagière attendue *« voilà, on avance petit à petit, on*

construit la parole... qui deviendra après la référence, la réponse à la question que je pose... que Bernie pose ».

L'enseignement et l'apprentissage de ce maillon intermédiaire « Susciter le langage des élèves » portent enfin sur la règle relative à l'exigence de formulation d'une phrase correcte.

C'est ce que montre l'extrait suivant.

Extrait 32 (PFR – EAC – Pratique spécifique « Bernie passeur de savoirs »)

Notes d'observation

Bernie interroge les élèves « Lucie, en quoi vous allez être plus fort à l'espace écriture ce matin ? » L'élève répond « On va remettre les images dans l'ordre. » Bernie félicite l'élève puis dit « Je vous montre. J'ai un petit modèle ici ». L'enseignante montre le référent de l'activité sur le panneau et Bernie ajoute « Vous allez mettre les images dans l'ordre, mais dans quel ordre ? » Un élève répond « Dans l'ordre de l'histoire. » Bernie lui dit alors « Ben, fais-nous une jolie phrase. »

Extrait de l'EAC

Chercheur (1h46'07) : donc là tu as retrouvé l'autre partie de la réponse ?

PFR : voilà, un autre élément de la réponse, donc j'essaie de les amener à lier les deux. Donc je leur demande de reformuler « Fais-moi une jolie phrase ». On va apprendre à mettre les images dans l'ordre, oui, mais dans quel ordre ? Dans l'ordre de l'histoire. OK. Alors, maintenant fais-moi une phrase complète. Mais que je n'obtiendrais pas, je crois...

Au cours de cet extrait, le pair formateur rend compte de son activité en énonçant la règle [*« je leur demande de reformuler »* vaut pour *« (dire aux élèves) « Fais-moi une jolie phrase » »*, *« fais-moi une phrase complète »* ce qui obtient pour résultat *« j'essaie de les amener à lier les deux (parties de la réponse) »*].

Lors de cet extrait, l'enseignante poursuit le travail de construction progressive et collective de la réponse à la question de la marionnette. Les élèves ont déjà trouvé le lieu « à l'espace écriture », et un élève trouve lors de cet extrait une partie de la réponse sur l'activité « On va apprendre à mettre les images dans l'ordre ». Le pair formateur, attendant l'expression complète « On va apprendre à mettre les images dans l'ordre de l'histoire », interroge à nouveau les élèves de sorte à obtenir cette partie de réponse. Un autre élève donne la partie manquante, mais sans la première partie de l'expression « dans l'ordre de l'histoire ». Afin que les élèves associent ces deux parties de l'expression « j'essaie de les amener à lier les deux », l'enseignante demande à l'élève de formuler une phrase complète « je leur demande de reformuler » en disant « Fais-moi une jolie phrase ».

Lors de l'enseignement ostensif de ce maillon intermédiaire, le pair formateur commence par enseigner au pair formé la règle relative à formulation de la question « Qu'allons-nous apprendre aujourd'hui ? » C'est ce que montre l'extrait suivant.

Extrait 33 (Enseignement ostensif PFR – PFÉ)

Notes d'observation

Bernie demande aux élèves « qu'allez-vous apprendre ce matin ? » Un élève répond « Moi je sais. On prend une fiche. On prend un modèle pour les perles. » Bernie lui répond « En effet, mais est-ce qu'il a répondu à ma question ? ». Les élèves répondent que non. Bernie demande alors « En quoi vous allez être plus fort ? »

Extrait de l'échange

PFR (6'25'') : donc tu verras, tout le long, on est toujours sur la même, sur la même logique sur la même question, « qu'est-ce que vous allez apprendre ? »

PFÉ : oui et pas qu'est-ce que vous allez faire ?

PFR : Parce qu'en fait, on fait ça, on fait ça, mais on ne fait pas des perles ! On le reproduit. Tu verras après quel langage ils emploient. Mais voilà, la question c'est ça « qu'est-ce que vous allez apprendre ? » J'emploie aussi, « en quoi vous allez être plus fort ? »

PFÉ : oui.

PFR : parce que « apprendre » ... ça permet peut-être de mieux comprendre ce qu'on entend par là... surtout au départ, après ils vont savoir, ils vont parvenir, petit à petit à, à rentrer dans... et ça tu vois ça vient, et ça revient. C'est vraiment la question.

PFÉ : d'accord.

PFR : et non pas « qu'est-ce que vous allez faire ? »

PFÉ : « on va faire les perles. » Non. « On va apprendre à faire les perles. »

PFR : pas apprendre à faire les perles ! Non, la perle c'est le matériel que l'on va utiliser. En termes d'apprentissage on n'est pas là.

Le pair formateur enseigne au pair formé la règle [*« (poser la question) « qu'est-ce que vous allez apprendre ? » » vaut pour « (poser la question) « en quoi vous allez être plus fort ? » obtient pour résultat « ça permet peut-être de mieux comprendre ce qu'on entend par là »*]. Le pair formateur insiste sur le mot « apprendre » à la place du mot « faire », en effet selon elle, par exemple, « *on ne fait pas des perles ! On le reproduit (on reproduit un rythme de perles).* » Utiliser le mot apprendre permet aux élèves de mieux formuler leur propre langage « *Tu verras après quel langage ils (les élèves) emploient* » et ainsi d'être au plus près de l'activité d'apprentissage.

Le pair formateur enseigne ensuite au pair formé la règle relative à l'exigence, envers les élèves, qu'ils ne se lèvent pas pour montrer. Il s'agit pour le pair formateur de contraindre les élèves à rester sur le banc de sorte à favoriser l'utilisation du langage. C'est ce que montre l'extrait suivant d'enseignement ostensif.

Extrait 34 (Enseignement ostensif PFR – PFÉ)

Notes d'observation

Bernie demande à un élève assistant d'aller chercher le panneau des apprentissages. Lorsque le panneau arrive et lorsqu'il est dévoilé, Guillaume se lève et touche un référent sur le panneau en disant « Il y a l'anniversaire dessus ». La maîtresse lui dit alors « On s'assoit Guillaume. »

Extrait de l'échange

PFR (16'4'') : alors, mon parti pris à moi aussi, c'est qu'ils ne se lèvent pas. Pourquoi ? Parce que je les ai tous debout et je ne vois rien.

PFÉ : ben tout le monde ne voit rien.

PFR : et c'est bon, l'attention est perdue. Et puis aussi par rapport au fait que le langage est important. Je vais vraiment les solliciter au niveau de la prise de parole, de la construction de phrases, de l'explicitation de qu'est-ce qu'on va apprendre aujourd'hui. Et donc quand on est devant on touche, on montre. Mais quand on est loin c'est là que la parole a tout son sens. Il faut arriver à expliquer à ses camarades avec ses mots plutôt que... l'on va faire ça et ça et montrer sur le panneau.

PFÉ : OK, ça oui, ça c'est bon pour moi. Ça le fait déjà. Même si Épic. Épic il a du mal à sortir, mais ça y est.

Le pair formateur explique au pair formé que selon elle le fait de toucher et montrer constitue un frein à l'apprentissage du langage [*« on (l'élève) est devant on (il) touche, on (il) montre »* obtient pour résultats *« (l'élève dit) l'on va faire ça et ça et montre sur le panneau »*]. En quelque sorte lorsque l'élève peut toucher et montrer le panneau des apprentissages il ne lui est pas nécessaire de construire des phrases. Or selon le pair formateur *« quand on est loin, c'est là que la parole a tout son sens »*. Dans cette logique, le pair formateur enseigne au pair formé la règle [*« (demander aux élèves qu') ils ne se lèvent pas »* obtient pour résultats *« Je vais vraiment les solliciter au niveau de la prise de parole, de la construction de phrases, de l'explicitation de qu'est-ce qu'on va apprendre aujourd'hui »* et *« (l'élève va) arriver à expliquer à ses camarades avec ses mots »*].

Deux autres règles enseignées par le pair formateur sont celles se rapportant à la construction progressive et collective du langage des élèves et à l'exigence de formulation d'une phrase correcte. C'est ce que montre l'extrait suivant.

Extrait 35 (Enseignement ostensif PFR – PFÉ)

Notes d'observation

Bernie interroge Ludovic en lui demandant « Qu'est-ce qu'on va apprendre aujourd'hui ? » Ludovic répond « On va apprendre... on reproduit les ateliers de perles. » Bernie lui répond « Tu vas apprendre à reproduire, mais pas les ateliers. Qu'est-ce vous allez apprendre à reproduire ? » Bernie interroge ensuite Lola. Lola répond « A reproduire les modèles ». Bernie lui dit oui et lui demande « Fais-moi une jolie phrase. » Lola répond « A reproduire les rythmes des perles. »

Extrait de l'échange

PFR (22'15'') : là aussi, par rapport au langage. Il y a souvent des va-et-vient comme ça. Il a commencé : « On va reproduire. » et je lui demande de reformuler que la phrase soit complète.

PFÉ : comme tu fais les après-midis.

PFR : ça c'est important. Voilà. Moi je dis toujours « Fais-moi une jolie phrase. »

PFÉ : oui « Fais-moi une jolie phrase. » c'est bien. Oui, c'est bon. C'est rentré.

PFR : après à l'usage on voit que dans toutes les situations langagières, cette volonté de... tu sais le « nous avons » quand on a travaillé les règles de vie. Ben en fait ils emploient de moins en moins le « on ».

PFÉ : oui « nous avons ».

PFR : oui, et en fait ils emploient de moins en moins le « on ».

PFÉ : oui c'est bon, c'est rentré.

PFR : voilà, il faut être exigeant par rapport à ça. Et aussi les amener à ce que les phrases soient complètes. Pas simplement faire écho. Alors ça marche comme ça : l'un dit un petit bout et l'autre poursuit et après on arrive... à produire une phrase qui répond à la question.

Le pair formateur explique au pair formé la méthode qu'elle utilise afin d'obtenir une réponse complète à la question posée par la marionnette « *Qu'allez-vous apprendre ?* » Le pair formateur enseigne à ce titre la règle [« *je lui demande de reformuler* » vaut pour « (dire à l'élève) *Fais-moi une jolie phrase.* » obtient pour résultat attendu « *que la phrase soit complète* »]. Elle enseigne également au pair formé que [« *les amener à ce que les phrases soient complètes* » vaut pour « *ça marche comme ça : l'un dit un petit bout et l'autre poursuit* » obtient pour résultats « *on arrive... à produire une phrase qui répond à la question* »]. Le pair formateur propose ainsi au pair formé de demander aux élèves de reformuler en disant « *Fais-moi une jolie phrase* » et de faire reformuler successivement les productions langagières de sorte à enrichir au fur et à mesure la phrase avec les propositions justes des élèves et obtenir ainsi à la fin une réponse complète à la question.

L'analyse de l'activité du pair formé permet de déceler des traces d'apprentissage du maillon intermédiaire « Susciter le langage des élèves ».

Lors de la mise en œuvre 1, Épic demande également aux élèves « Qu'allons-nous apprendre aujourd'hui ? » L'enseignante demande de plus aux élèves de reformuler en énonçant « Fais-moi une jolie phrase. » Néanmoins le pair formé ne suit pas la règle relative à la construction progressive et collective du langage des élèves. C'est ce que montre l'extrait suivant.

Extrait 36 (PFÉ – EAC – Mise en œuvre 1)

Notes d'observation

Épic demande aux élèves « Et au coin dessin, qu'allons-nous apprendre aujourd'hui ? » Un élève répond « Dessiner ». Épic demande alors à cet élève « Fais-moi une belle phrase Maurice ». Maurice répond alors « Nous allons apprendre à dessiner des animaux. » Épic répète « Nous allons apprendre à dessiner des animaux avec des formes simples. »

Extrait de l'EAC

Chercheur (39'54'') : donc là c'est « dessiner ».

PFÉ : « dessiner ». Pour moi ça ce n'est pas une phrase. De toute façon « dessiner » ça ne veut rien dire. Donc du coup je leur demande de faire une belle phrase. Ils savent faire de belles phrases. Surtout Maurice. Ils savent... ils doivent me faire une belle phrase « je vais apprendre » ou « on va apprendre à ». Donc voilà, « dessiner » c'est un mot.

Chercheur : donc toi, ta façon à toi de leur dire... de dire ce que l'on va apprendre, c'est de leur dire de faire une belle phrase.

PFÉ : ouais, de parler... d'expliquer autrement. Faire une belle phrase c'est mettre plusieurs mots pour que tout le monde puisse comprendre. « Dessiner » on ne comprend pas. « Dessiner », on peut dessiner sur une feuille vierge...

Chercheur : il lâche un mot finalement.

PFÉ : il lâche un mot. C'est « dessiner ». De toute façon il va dessiner. Mais pour moi ça ne m'avance à rien, ni pour les enfants non plus. « Fais une belle phrase » pour moi ça signifie, ben oui, recommence la phrase, ce n'est pas une mauvaise idée, mais il faut la dire un petit peu... en mettant d'autres mots, en disant vraiment ce qu'on va faire. Avec un mot on ne sait pas ce que l'on va faire.

Chercheur : donc tu attends vraiment une phrase, plusieurs mots...

PFÉ : ben j'attends des explications. Qu'est-ce que l'on va apprendre. Donc oui, « dessiner » ce n'est pas... c'est très pauvre. Donc non, je ne valide pas.

Chercheur : donc tu vas chercher chez quelqu'un d'autre, c'est ça ?

PFÉ : je ne sais plus.

(PFÉ visionne la vidéo)

PFÉ : donc c'est toujours lui qui me donne la phrase, sachant qu'il sait faire une belle phrase. « Nous allons apprendre à dessiner des animaux. »

Chercheur : c'est qui « lui » ?

PFÉ : c'est Maurice. Celui qui m'avait dit « dessiner » tout à l'heure. Donc je m'adresse toujours à lui, il sait faire de belles phrases donc « dis-le-moi autrement. »

Chercheur : donc lui-même, il reformule.

PFÉ : lui-même il reformule. Mais ils savent le faire. C'est juste que dans la facilité on va essayer...

Chercheur : bien sûr, si je peux me faire comprendre avec un mot...

PFÉ : pourquoi prendre 50 ? Donc voilà, il sait très bien formuler, il sait dire « Tout le plaisir est pour nous ! » Donc il peut nous formuler... une autre phrase. Donc voilà, la phrase est sortie, correcte. Je la répète moi pour que tout le monde puisse entendre parce qu'il a parlé quand même assez doucement. Et je rajoute « avec des formes simples » parce que ce n'est pas quelque chose qu'ils utilisent en général.

Au cours de cet extrait, le pair formé rend compte de son activité en énonçant les règles [*« je leur demande de faire une belle phrase »* vaut pour *« (demander aux élèves) de parler... d'expliquer autrement. Faire une belle phrase c'est mettre plusieurs mots pour que tout le monde puisse comprendre »* ce qui obtient pour résultat attendu *« ils doivent me faire une belle phrase « je vais apprendre » ou « on va apprendre à »* »] et [*« Fais une belle phrase »* vaut pour *« (pour moi ça signifie) recommence la phrase »* ce qui obtient pour résultats *« il reformule »*, *« la phrase est sortie, correcte »*].

Les notes sur l'activité montrent que le pair formé pose également à ses élèves la question que le pair formateur lui a enseignée *« Qu'allons-nous apprendre aujourd'hui ? »* Pour le pair formé, cette question vise à obtenir une réponse de la part des élèves qui précise ce qu'ils vont

apprendre. En effet lors de l'EAC le pair formé explique que demander aux élèves de faire une belle phrase « *je leur demande de faire une belle phrase* » revient à leur demander d'expliquer différemment, d'utiliser plusieurs mots « *expliquer autrement. Faire une belle phrase c'est mettre plusieurs mots pour que tout le monde puisse comprendre* » dans le but que les élèves disent ce qu'ils vont apprendre « *Qu'est-ce que l'on va apprendre* » En ce sens il est possible d'avancer que le pair formé suit correctement la règle qui lui a été enseignée par le pair formateur.

Cet extrait montre également que le pair formé suit la règle qui consiste à demander aux élèves de « *faire une jolie phrase* ». En effet, pour le pair formé demander aux élèves de faire une jolie phrase, c'est leur demander de reformuler « *pour moi ça signifie recommence la phrase* ». En adressant cette demande à un élève, le pair formé obtient le résultat qu'elle attendait « *lui-même il reformule. Mais ils savent le faire* », « *la phrase est sortie, correcte.* »

Néanmoins cet extrait d'EAC montre aussi que le pair formé n'a pas suivi la règle relative à la construction du langage. En effet, alors que pour le pair formateur il s'agit de construire progressivement et collectivement le langage par ajouts successifs des propositions des élèves, dans cet extrait il est possible de voir que le pair formé choisit d'interroger le même élève afin de compléter sa réponse « *c'est toujours lui qui me donne la phrase, sachant qu'il sait faire une belle phrase* », « *je m'adresse toujours à lui, il sait faire de belle phrase* ». Le pair formé semble alors suivre la règle [« *il sait très bien formuler* » obtient pour résultat « *Donc il peut nous formuler... une autre phrase* »].

Une autre règle non suivie par le pair formé est celle qui consiste à demander aux élèves de ne pas se lever de sorte à solliciter davantage leurs prises de parole. L'extrait suivant de la mise en œuvre 1 montre en effet que le pair formé invite délibérément un élève à venir montrer les activités sur le panneau des apprentissages.

Extrait 37 (PFÉ – EAC – Mise en œuvre 1)

Notes d'observation

Épic explique qu'il y a l'activité KAPLA sur le panneau et demande à un élève de venir montrer cette activité.

Extrait de l'EAC

PFÉ (20'26'') : je fais le choix de faire venir quelqu'un parce que comme c'est la première fois je veux que tout le monde voie et qu'ils puissent venir le toucher pour que tout le monde puisse bien le voir. Voilà.

Chercheur : tu fais le choix de faire venir un enfant ?

PFÉ : de faire venir un enfant pour bien... pour bien que je voie moi qu'il a bien vu, qu'il me montre de quoi il parle finalement.

Chercheur : d'accord

PFÉ : parce qu'il y a des feuilles, je ne sais pas s'il me parle vraiment ou s'il dit au hasard ou pas. Donc je préfère... il y a des activités aussi derrière qui sont mises. Il y a l'activité KAPLA, il y a l'activité apprendre à dessiner je crois. Voilà, je fais ce choix, pour que tout le monde puisse bien le voir et il y en a un qui vient montrer. Donc voilà « viens me montrer l'activité. »

Lors de cet extrait, le pair formé rend compte de son activité en énonçant la règle[« *faire venir quelqu'un* » vaut pour « *(demander à un élève de) venir le toucher* » obtient pour résultats « *pour que tout le monde puisse bien le voir* » et « *pour bien que je voie moi qu'il a bien vu, qu'il me montre de quoi il parle* »] dans les circonstances où « *c'est la première fois je veux que tout le monde voie* » et « *il y a des feuilles, je ne sais pas s'il me parle vraiment ou s'il dit au hasard ou pas* ».

L'enseignante explique aux élèves l'activité KAPLA qui est sur le panneau. Elle fait le choix de faire venir un élève afin que ce dernier montre en touchant précisément l'activité dont il s'agit.

Lors de l'EAC, Le pair formé explique qu'elle fait ce choix non seulement afin que les autres élèves puissent voir ce dont parle cet élève, mais également pour qu'elle puisse elle-même s'assurer que l'élève ait bien vu « *je veux que tout le monde voie et qu'ils puissent venir le toucher pour que tout le monde puisse bien le voir* ». Le pair formé prend cette décision, car les élèves découvrent ces supports « *comme c'est la première fois* », mais aussi dans le but d'éviter toute confusion entre les documents affichés « *parce qu'il y a des feuilles, je ne sais pas s'il me parle vraiment ou s'il dit au hasard ou pas. Donc je préfère... il y a des activités aussi derrière qui sont mises. Il y a l'activité KAPLA, il y a l'activité apprendre à dessiner* ».

Ce suivi de règle ne correspondant pas à la règle enseignée (exiger des élèves qu'ils restent assis de sorte à favoriser le langage), lors du contrôle de la mise en œuvre 1, le pair formateur interroge le pair formé sur ce choix.

Extrait 38 (Contrôle Mise en œuvre 1 PFR – PFÉ)

PFR (9'15'') : alors moi, mon parti pris c'est qu'ils ne se lèvent pas. C'est qu'ils ne montrent pas. Tu vois, ce n'est pas ton parti pris.

PFÉ : non, pour cette fois-ci non. Parce que je n'ai pas les dénominations de coins. Toi tu as le coin lettres... comment tu l'appelles ? Le coin littérature ?

PFR : écriture.

PFÉ : le coin écriture. Moi je ne l'avais pas. Donc ce n'est que des photos, j'ai pris le coin... le coin... tu vois j'ai pris des photos, j'ai pris le coin avec les lettres de l'alphabet.

PFR : là, ce n'est pas sur le coin, c'est sur les activités. « Viens me montrer l'activité KAPLA. »

PFÉ : ah oui, d'accord, ah oui d'accord, ah oui, ben oui je voulais savoir s'ils repéraient bien pour tout le monde. S'il savait de quoi on parlait finalement. Comme c'était la première fois, je voulais savoir si vraiment tout le monde arrivait vraiment à voir ces activités-là. Là, c'est KAPLA et là, c'est apprendre à dessiner.

PFR : d'accord.

PFÉ : après ils ne le font plus, ils ne viennent plus. Mais là cette fois-ci, comme c'était nouveau, donc j'ai pris le parti de faire venir... qu'ils me montrent, notamment pour les petits pour qu'ils visionnent bien.

PFR : un repérage de ça, un repérage sur le panneau pour qu'ils puissent bien repérer sur le panneau ce dont on parlait.

PFÉ : là, on parle de ça, et là on parle de ça, attention. On l'a fait pour les activités et pareil pour les emplacements. C'est le même principe.

PFR : c'est vrai qu'après ça ne pose pas... enfin dans cette situation-là, ça ne pose pas de problème. Le risque de ça, c'était que... il y avait 2 raisons. La première c'est si on se lève, on montre ça peut freiner le langage. Et là en fait ça vient compléter le langage.

PFÉ : Ouais.

PFR : donc, c'est différent.

PFÉ : c'est... pour moi ça viendrait... voilà, ils l'on dit. Mais voilà, je voulais vraiment savoir s'ils arrivaient vraiment à me le montrer et pour les petits notamment... qu'ils le fixent.

PFR : qu'ils le visualisent.

PFÉ : voilà, qu'ils le fixent mentalement. Pas que mentalement. Voilà, j'ai oublié de le faire pour Leïla. Au départ je me disais que ce n'était pas important, mais après... je me suis dit, quand même c'est la première fois, on va quand même montrer de quoi on parle. Qu'ils prennent des repères sur le panneau.

Lors de cet échange, le pair formateur constate le non-suivi de la règle relative à l'exigence envers les élèves qu'ils ne se lèvent pas pour montrer, elle demande implicitement au pair formé de se justifier « *alors moi, mon parti pris c'est qu'ils ne se lèvent pas. C'est qu'ils ne montrent pas. Tu vois, ce n'est pas ton parti pris* ». Le pair formé explique alors au pair formateur les raisons de son action « *je voulais savoir s'ils repéraient bien pour tout le monde. S'il savait de quoi on parlait finalement. Comme c'était la première fois, je voulais savoir si vraiment tout le monde arrivait vraiment à voir ces activités-là* ». Pour le pair formateur l'intention du pair formé est de faire un repérage sur le panneau de sorte à permettre aux élèves de visualiser l'objet du propos « *un repérage sur le panneau pour qu'ils puissent bien repérer sur le panneau ce dont on parlait* ». Dans cette circonstance, le pair formateur valide ce suivi de règle par le pair formé « *dans cette situation-là, ça ne pose pas de problème.* » Le pair formateur rappelle toutefois les conséquences (le résultat probable) du non-suivi de la règle qu'elle avait enseignée [« *si on se lève, on montre* » obtient pour résultat attendu « *ça peut freiner le langage* »]. Néanmoins, dans la circonstance où les élèves découvrent les supports utilisés, elle estime que le suivi de règle du pair formé n'est pas contreproductif pour le langage, mais au contraire « *donc, c'est différent* », « *là en fait ça vient compléter le langage* ».

À la lumière de l'analyse de cet extrait, il apparaît que le pair formé interprète la règle enseignée dans la circonstance où ses élèves découvrent ces supports pédagogiques « *je me suis dit, quand même c'est la première fois, on va quand même montrer de quoi on parle. Qu'ils prennent des repères sur le panneau* ». Dans la mesure où l'action nouvelle du pair formé vient

compléter le langage, il apparaît que ce non-suivi de règle s'apparente davantage à un développement du maillon intermédiaire « Susciter le langage des élèves ».

2.6. L'apprentissage du maillon intermédiaire « Obtenir l'attention des élèves »

Le résultat relatif à l'apprentissage du maillon intermédiaire « Obtenir l'attention des élèves » porte sur l'enseignement et l'apprentissage d'un système de règles entretenant des relations étroites avec les autres maillons intermédiaires. En effet l'obtention de l'attention des élèves et l'utilisation de la marionnette correspondent à des préoccupations constantes au sein de la pratique spécifique « Bernie passeur de savoirs ». Afin d'obtenir l'attention des élèves, le pair formateur utilise la marionnette Bernie, chante la chanson de Bernie, utilise la voix de Bernie, etc. En somme le pair formateur utilise toute cette « mise en scène » autour de la marionnette notamment pour capter l'attention des élèves.

Néanmoins, certaines règles font explicitement référence à la captation de l'attention des élèves. Ainsi, le système de règles relatif à ce résultat porte sur : l'utilisation de la marionnette (et de sa voix) pour capter l'attention, l'utilisation du chant pour capter l'attention et de façon implicite sur l'utilisation d'un « cadre » pour capter l'attention.

L'analyse de l'activité du pair formateur permet de mettre au jour le système de règles mobilisé par ce maillon intermédiaire.

Pour le pair formateur, l'utilisation de la marionnette (et de sa voix) permet de capter l'attention des élèves. C'est ce que montre l'extrait suivant.

Extrait 39 (PFR – EAC – Pratique spécifique « Bernie passeur de savoirs »)

Notes d'observation

Alors que l'enseignante explique aux élèves qu'il va leur falloir reproduire le modèle de rythme des perles, Guillaume demande « Pourquoi Dora n'est pas habillée ? » La maîtresse lui répond « Ce n'est pas le sujet Guillaume. » Néanmoins, 5 élèves se lèvent et se dirigent vers l'emplacement où se trouve Dora. La maîtresse se lève pour replacer ces élèves et en même temps l'enseignante (par la voix de Bernie) continue d'expliquer les activités.

Extrait de l'EAC

PFR (1h27'44'') : Tu vois, là je perds mon groupe. Guillaume s'est rendu compte que Dora²⁷ ... j'ai beau dire que ce n'est pas le sujet, mais quand même ceux qui sont de ce côté-là voyons voir... Dora qui n'est pas habillée, donc tu as Georges qui se lève. Et là hop d'un coup de bras je le rassois, et je tente de le ramener... à l'activité, enfin à ce temps d'échange. (PFR visionne la vidéo)

PFR (1h30'55'') : Donc capter l'attention des élèves, tu vois là... je vois que ça part... et hop Bernie tente. Parce que moi j'ai déjà tenté avec Georges, donc là Bernie vient à mon secours.

Au cours de cet extrait, le pair formateur rend compte de son activité en énonçant la règle [« *Bernie vient à mon secours* » vaut pour « *Bernie tente* » ce qui obtient pour résultat « *(de) capter l'attention des élèves* »] dans les circonstances où « *je perds mon groupe* », « *moi j'ai déjà tenté* ».

L'enseignante est confrontée à la situation où un petit groupe d'élèves se lève afin de voir le personnage Dora qui n'a pas sa tenue du jour de la semaine. Elle et Bernie tentent de ramener ce petit groupe à l'activité en cours.

Lors de l'EAC, le pair formateur explique qu'elle identifie une situation où elle perd l'attention des élèves « *là je perds mon groupe* ». Elle est amenée à faire rasseoir un élève en se déplaçant elle-même « *Et là hop d'un coup de bras je le rassois, et je tente de le ramener... à l'activité, enfin à ce temps d'échange* », mais aussi à utiliser la marionnette (et sa voix) « *Bernie tente* » pour essayer d'obtenir leur attention « *capter l'attention des élèves* ». En agissant ainsi, le pair formateur explique qu'elle est aidée par la marionnette pour ramener les élèves à l'activité « *donc là Bernie vient à mon secours* ».

Un autre élément permettant de capter l'attention des élèves est le chant pour la marionnette. L'énonciation de cette règle par le pair formateur a été formalisée lors de la section se rapportant à l'apprentissage du maillon intermédiaire « Chanter la chanson de Bernie ». L'enseignante avait en effet énoncé la règle [« *(chanter la chanson de Bernie)* vaut pour « *un moment où tout le monde chante* » ce qui obtient pour résultats de « *rassembler le groupe* », de « *capter l'attention des élèves* » et « *amène Bernie à sortir (de sa maison)* »].

La première règle enseignée est celle qui consiste à utiliser la marionnette afin d'obtenir l'attention des élèves. C'est ce que montre l'extrait suivant.

Extrait 40 (Enseignement ostensif PFR – PFÉ)

²⁷ L'enseignante utilise dans sa pratique quotidienne un « panneau du temps ». Sur ce panneau figure des représentations du personnage de dessin animé pour enfants « Dora ». Chaque matin l'une des représentations de Dora s'habille avec le vêtement du jour de la semaine. Cette pratique peut concourir à permettre aux élèves de se figurer le caractère cyclique de l'alternance des jours de la semaine.

Notes d'observation

Alors que l'enseignante explique aux élèves qu'il va leur falloir reproduire le modèle de rythme des perles, G demande « Pourquoi Dora n'est pas habillée ? » La maîtresse lui répond « Ce n'est pas le sujet G. » Néanmoins, 5 élèves se lèvent et se dirigent vers l'emplacement où se trouve Dora. La maîtresse se lève pour replacer ces élèves et en même temps l'enseignante (par la voix de Bernie) continue d'expliquer les activités.

Extrait de l'EAC

PFR (24'22'') : là tu vois, il dit « modèle » moi je dis « rythme », je reformule.

PFR : là tu vois, je les ai perdus avec les habits de Dora

PFÉ : maîtresse est là par contre.

PFR : Je me déplace, je vais réinstaller tout le monde, « Bernie essaie de capter l'attention de ceux de droite, et moi et moi j'essaie de... » Donc c'est l'intérêt d'être 2, lui et moi. Et quand tu as le bras très long c'est encore mieux ! Tu sais il me faudrait une perche télescopique... [Rire] « Bernie parle à l'un pendant que moi je parle à l'autre... » (Rire)

PFÉ : là, tu as 5 d'un coup qui sont partis ! Ce sont ceux qui sont toujours en train de regarder à côté. G, E....

PFR : et qui observent tout...

PFÉ : oui tu as Georges et Guillaume aussi.

PFR : il y a le petit lot là... Dora avait perdu son habit, imagine ! (Rire)

Au cours de cet extrait, l'attention des élèves est attirée par un autre personnage de la classe : Dora. Les enfants s'aperçoivent qu'ils ont oublié de l'habiller avec sa tenue du jour. Certains se lèvent alors pour réparer cet oubli. L'enseignante tente de poursuivre la présentation des ateliers par Bernie tout en essayant de rasseoir les élèves qui s'étaient levés afin de rhabiller Dora.

Lors de l'enseignement ostensif, le pair formateur enseigne au pair formé la règle [« *Bernie essaie de capter l'attention de ceux de droite* » vaut pour « *Bernie parle à l'un* »]. Le pair formateur utilise la marionnette Bernie pour capter l'attention des élèves qui ne se sont pas levés tandis qu'elle essaie de rasseoir ceux qui se sont levés avec son bras.

Le pair formateur enseigne également au pair formé la règle relative à l'utilisation du chant pour capter l'attention des élèves. C'est ce que montre l'extrait suivant d'enseignement ostensif.

Extrait 41 (Enseignement ostensif PFR – PFÉ)

Notes d'observation

L'enseignante chante avec ses élèves la chanson de Bernie « *Bernie, réveille-toi, Bernie, nous ne sommes pas tous là. Bernie, réveille-toi, Bernie, nous ne sommes pas tous là. Bernie, réveille-toi.* »

Extrait de l'EAC

PFÉ (1'31'') : d'accord, donc il faut que moi aussi je trouve une chanson, pour faire venir Épic.

PFR : ben oui, je pense que c'est important, que tu inventes une chanson pour... attirer l'attention de tous sur ce temps de regroupement. C'est toujours un problème d'avoir l'attention de chacun

sur ces temps-là. Donc voilà, moi c'est la solution que j'ai pu trouver pour capter l'attention de chacun et matérialiser ce moment... ce temps de classe.

PFÉ : et c'est une obligation d'avoir la même chanson pour Épic ? Je ne peux pas aller vers une chanson de regroupement moi ? Comme ça, pour les canaliser, puis pour partir sur le moment d'Épic ? Sur Épic après ?

PFR : faire une chanson autre ?

PFÉ : oui.

PFR : ben oui, si tu veux.

PFÉ : un temps pour calmer, ben voilà.

PFR : l'intérêt ce n'est pas nécessairement simplement de calmer les enfants. C'est de préparer à l'arrivée... donc c'est déjà de les mettre... je dirais en appétit.

PFÉ : d'accord.

Dans cet extrait le pair formateur enseigne au pair formé la règle [*« tu inventes une chanson »* obtient pour résultats attendus *« attirer l'attention de tous », « capter l'attention de chacun et matérialiser ce moment... ce temps de classe »*]. Le pair formateur demande donc au pair formé d'inventer une chanson notamment pour obtenir l'attention des élèves dans les circonstances où *« C'est toujours un problème d'avoir l'attention de chacun sur ces temps-là (temps de regroupement) »*. Le pair formateur lève également la mésinterprétation de la règle par le pair formé [*« (utiliser) une chanson de regroupement »* obtient pour résultats *« (de) les canaliser », « (de les) calmer »*]. Le pair formateur précise effectivement au pair formé que l'intention est moins de calmer les élèves que de capter toute leur attention lors de ce moment *« l'intérêt ce n'est pas nécessairement simplement de calmer les enfants. C'est de préparer à l'arrivée... donc c'est déjà de les mettre... je dirais en appétit »*.

Le pair formateur enseigne aussi au pair formé la règle relative à l'utilisation de la voix de la marionnette afin de capter l'attention des élèves. C'est ce que montre l'extrait suivant.

Extrait 42 (Enseignement ostensif PFR – PFÉ)

Notes d'observation

Les élèves chantent la chanson de Bernie, pendant ce temps la maîtresse prend la marionnette en main. Les élèves cessent alors de chanter. La marionnette dit « Bonjour tout le monde ! Vous allez bien ? » et une élève Odile répond « On a une nouvelle pour toi Bernie ! » Bernie dit alors « Odile quand je me réveille et que je vous dis bonjour, toi tu parles. Alors sois patiente. » Tous les élèves disent alors « Bonjour Bernie »

Extrait de l'EAC

PFR (3'22'') : donc là aussi, Bernie sort de sa maison, ils disent bonjour à Bernie. Pareil, il est là. On capte l'attention sur Bernie en lui disant bonjour, lui dit bonjour et on lui répond.

PFÉ : mais tu ne changes pas ta voix ?

PFR : oui, un peu. Si si.

PFÉ : d'accord.

PFR : oui il y a des moments où c'est Bernie qui parle, et il y a des moments où c'est moi qui parle. On est en fait associé lui et moi.

PFÉ : d'accord, donc tu prends une voix pour Bernie.

Dans cet extrait, le pair formé comprend qu'il faut utiliser une voix pour la marionnette « *d'accord, donc tu prends une voix pour Bernie* ». Cette voix et la marionnette sont utilisées par le pair formateur pour capter l'attention des élèves. Le pair formateur enseigne au pair formé la règle [« *en lui disant bonjour, lui dit bonjour et on lui répond* » obtient pour résultat « *On capte l'attention sur Bernie* »]. Le pair formateur enseigne ici au pair formé que c'est par l'utilisation de la voix de la marionnette (dire bonjour aux élèves et veiller à ce qu'ils répondent) que l'on concentre l'attention des élèves sur la marionnette.

En fin d'entretien d'enseignement ostensif, le pair formateur et le pair formé échangent des généralités sur la pratique spécifique « *Bernie passeur de savoirs* ». Au cours de cet échange, le pair formateur explique au pair formé les objectifs généraux qu'elle poursuit lors de cette activité. C'est ce que montre l'extrait suivant.

Extrait 43 (Enseignement ostensif PFR – PFÉ)

PFÉ (48'55'') : Non, moi je pense qu'il me manquait ça déjà. Le côté formel de la chose, tu vois ? Il y a une maison, il faut qu'il sorte, il faut qu'il se réveille, voilà... on présente les ateliers, maintenant c'est l'heure..... voilà on dit ce que l'on va faire... voilà plus ce côté... plus le côté cadrage.

PFR : moi, dans mon esprit c'est capter l'attention, c'est important, arriver à capter leur attention parce qu'on sait qu'en grand groupe... On ne peut pas passer comme ça... On ne peut pas faire ce travail individuellement. Et puis après, ça m'arrive de retourner sur un atelier alors là c'est « *qu'est-ce que tu es en train d'apprendre ?* » ... Mais ces temps de regroupement sont importants, on doit pouvoir les captiver, les capter, les captiver. Donc il y a ça. Il y a aussi par rapport à les rendre autonomes. Donc il faut qu'il y ait des éléments qui leur permettent après d'aller de façon autonome dans les activités. Il y a la place du langage, dire ce que j'apprends. Donc c'est ça : l'autonomie, capter leur attention, le langage... ce sont les choses sur lesquelles je mets l'accent. PFÉ : ouais, là déjà je pense que mettre le cadre, je pense que ça ira mieux. Du coup Épic il sera moins bisou, ils auront moins envie de le prendre.

Lors de cet extrait le pair formateur insiste notamment sur l'importance d'obtenir l'attention des élèves lors de ce moment « *moi, dans mon esprit c'est capter l'attention, c'est important, arriver à capter leur attention* » dans les circonstances où elle sait que lors de ce temps de regroupement le travail individuel qui vise notamment à faire dire à l'élève ce qu'il va apprendre n'est pas possible « *parce qu'on sait qu'en grand groupe... On ne peut pas passer comme ça... On ne peut pas faire ce travail individuellement.* » Le pair formé comprend cette idée du pair formateur comme « *ouais, là déjà je pense que mettre le cadre, je pense que ça ira mieux.* » Selon le pair formé, « *mettre le cadre* » (utiliser une marionnette, une voix spécifique, le chant de la marionnette...) peut donc concourir à obtenir l'attention des élèves.

Lors de la mise en œuvre 1, le pair formé utilise le chant de la marionnette afin d'obtenir l'attention de ses élèves. C'est ce que montre l'extrait suivant.

Extrait 44 (PFÉ – EAC – Mise en œuvre 1)

Notes d'observation

L'enseignante annonce aux élèves qu'ils vont réveiller Épic avec sa chanson. La maîtresse ainsi que ses élèves se mettent à chanter « Épic, beau Épic, c'est l'heure de se réveiller. Épic, beau Épic, maintenant nous t'attendons ».

Extrait de l'EAC

PFÉ (2'32") : voilà, il a une belle maison ! Donc il dort bien dans sa maison. Et là maintenant on l'appelle avec une petite chanson et on le réveille.

Chercheur : Et là, le fait de chanter au début du moment d'Épic, ça apporte quoi à la situation ?

PFÉ : ben ça y est, ils s'attendent à ce qu'Épic se réveille. Et que du coup il explique maintenant des ateliers de la journée. Ça y est, là c'est le moment où ils deviennent, ils savent qu'il faut être attentif. On commence la journée.

Au cours de cet extrait, le pair formé rend compte de son activité en énonçant la règle [*« on l'appelle avec une petite chanson »* vaut pour *« (chanter) « Épic, beau Épic, c'est l'heure de se réveiller. Épic, beau Épic, maintenant nous t'attendons » »* ce qui obtient pour résultats *« ils s'attendent à ce qu'Épic se réveille », « (qu') il explique maintenant des ateliers de la journée », « c'est le moment où ils deviennent, ils savent qu'il faut être attentif »*].

Au début du moment d'Épic, le pair formé chante la chanson de la marionnette avec ses élèves.

Lors de l'EAC, le pair formé explique que chanter cette chanson permet d'obtenir différents résultats. Elle évoque notamment le fait que cela permet aux élèves de se placer dans une situation d'attente du réveil de la marionnette *« ben ça y est, ils s'attendent à ce qu'Épic se réveille »*, que les élèves s'attendent à découvrir les apprentissages proposés par Épic *« et que du coup il explique maintenant des ateliers de la journée »*, mais aussi que les élèves savent qu'il s'agit pour eux d'être attentif *« ça y est, là c'est le moment où ils deviennent, ils savent qu'il faut être attentif »*.

En chantant cette chanson, l'intention de l'enseignante est donc, notamment, d'obtenir l'attention de ses élèves. L'action de l'enseignante est conforme à celle du pair formateur et l'attente de résultats qu'elle associe à cette action recoupe celle qui lui a été enseignée. En ce sens il est possible d'avancer que le pair formé suit correctement la règle. De plus, l'analyse du contrôle de la mise en œuvre 1 avait montré précédemment (voir à cet effet la section « L'apprentissage du maillon intermédiaire « Chanter la chanson de Bernie » ») que le pair formateur validait ce suivi correct de règle qui vise à capter l'attention des élèves.

Le pair formé obtient également l'attention de ses élèves en associant une voix spécifique à la marionnette Épic. C'est ce que montre l'extrait suivant.

Extrait 45 (PFÉ – EAC – Mise en œuvre 1)

Notes d'observation

Un élève veut raconter à Épic sa journée, un autre lui demande son âge et un troisième lui parle de son matelas. Épic leur propose de parler de tout ça tout à l'heure

Extrait de l'EAC

PFÉ (14'15") : on sortait du contexte, ils me racontaient leur journée et quel âge et tout ça. Donc là j'allais perdre tout le monde. Donc voilà, Épic continuera à parler, voilà, tant qu'Épic peut garder le contrôle ils sont captivés par Épic, on va faire parler Épic toujours. Épic a pris le contrôle. « Tu me parleras après, tu me raconteras quand tu auras un petit moment ».

Chercheur : donc là, c'est toujours Épic qui explique ça.

PFÉ : c'est toujours Épic. Parce qu'on était avec Épic, ils étaient captivés je n'allais pas reprendre la parole moi. Donc voilà, Épic est parti toujours sur le fait... de dire les choses plus tard, là on est en retard, on sort du sport, on a pris du temps pour boire de l'eau et tout ça donc voilà. Là on va passer, « après tu nous diras les choses ». Et puis il y a Charles. forcément qui derrière remet une couche. [Rire]. Je crois.

(PFÉ visionne la vidéo)

PFÉ : pareil. Il remet une couche et hop « mais moi mon matelas... »

Chercheur : il veut le dire à Épic.

PFÉ : ah oui, oui. C'est Épic. C'est vraiment... il s'adresse... et puis il le regarde... quand il parle, il regarde Épic, il ne me regarde pas. Il regarde vraiment Épic. Du coup c'est Épic qui continue à parler. Et puis voilà je dis stop, garde pour plus tard. Et puis ils sont d'accord. Ils ne me disent pas non. Il acquiesce de sa tête.

Au cours de cet extrait, le pair formé rend compte de son activité en énonçant les règles [« *Épic continuera à parler* » vaut pour « *Épic a pris le contrôle* » obtient pour résultat « *ils sont captivés par Épic* »] de plus « [*(faire parler la marionnette)* vaut pour « *c'est Épic qui continue à parler* » ce qui obtient pour résultat « *c'est vraiment... il s'adresse... et puis il le regarde... quand il parle, il regarde Épic, il ne me regarde pas. Il regarde vraiment Épic.* », « *et puis ils sont d'accord. Ils ne me disent pas non. Il acquiesce de sa tête* »].

Le pair formé est confronté à des propos d'élèves qui sortent du sujet. En effet les enfants souhaitent confier leur vécu à la marionnette alors qu'il s'agit pour eux de découvrir les ateliers d'apprentissage de la matinée. Par l'utilisation de la marionnette (et de la voix d'Épic) le pair formé propose aux élèves de différer leur échange.

Lors de l'EAC, le pair formé explique le risque lié à des propos hors sujets. Elle énonce le raisonnement [« *on sortait du contexte* » vaut pour « *ils me racontaient leur journée et quel âge et tout ça* » ce qui obtient pour résultat attendu « *Donc là j'allais perdre tout le monde* »]. En d'autres termes, pour le pair formé, les propos hors sujets concourent à la perte d'attention des élèves sur l'activité en cours. Afin d'éviter cet écueil, l'enseignante décide de gérer la

situation avec la marionnette. La marionnette s'adresse aux élèves « *Épic continue(ra) à parler* » et propose aux élèves de différer l'échange « *Épic a pris le contrôle. « Tu me parleras après, tu me raconteras quand tu auras un petit moment* » ». C'est donc par l'utilisation de la marionnette et de sa voix spécifique que l'enseignante évite de perdre l'attention de ses élèves. En effet selon elle, Épic a cette *faculté* « *tant qu'Épic peut garder le contrôle ils sont captivés par Épic* ». Dans cette circonstance, le pair formé fait le choix de rester en retrait (de ne pas utiliser sa propre voix et donc de ne pas réapparaître en tant qu'enseignante) « *ils étaient captivés je n'allais pas reprendre la parole moi* ».

Cet extrait d'EAC montre également que les regards des élèves sont dirigés vers la marionnette « *c'est vraiment... il s'adresse... et puis il le regarde... quand il parle, il regarde Épic, il ne me regarde pas. Il regarde vraiment Épic* ». À ce moment de l'activité, ce n'est donc pas seulement la voix de la marionnette qui est enjeu afin de capter l'attention des élèves, mais également l'objet marionnette en lui-même.

Finalement, le fait que le pair formé utilise une marionnette et qu'Épic parle (que l'enseignante utilise une voix spécifique pour cette marionnette) aboutissent à l'obtention de l'attention des élèves.

Lors du contrôle de la mise en œuvre 1, le pair formateur valide cette action du pair formé visant à garder l'attention des élèves. C'est ce que montre l'extrait suivant.

Extrait 46 (Contrôle Mise en œuvre 1 PFR – PFÉ)

PFÉ (6'25'') : là je ne suis pas rentrée dedans.

PFR : tu n'es pas rentrée dedans parce qu'on avait dit qu'il ne fallait pas y rentrer ou parce que tu...

PFÉ : non parce que je savais que ça allait déborder, ils étaient tous tranquilles, tous... ils étaient tous prêts à écouter. Donc je me suis dit ah non.

PFR : « Restons dans le sujet. »

PFÉ : je me suis dit « Nicolas. tu ne vas pas me perdre tout le monde. » C'est pas possible. Donc non.

PFR : oui, ne pas perdre ton auditoire.

PFÉ : oui, l'attention, voilà quoi.

Au cours de cet échange le pair formé indique son action au pair formateur « *là je ne suis pas rentrée dedans* ». Le pair formateur l'interroge alors sur le fait qu'elle ait choisi de différer des questions d'élèves qui n'étaient pas en rapport avec le sujet « *tu n'es pas rentrée dedans parce qu'on avait dit qu'il ne fallait pas y rentrer ou parce que tu...* ». Le pair formé justifie son action par le raisonnement [« *rentré dedans (dans des questions hors sujet)* » obtient pour résultat attendu « *ça allait déborder* »] dans les circonstances où « *ils étaient tous tranquilles,*

tous... ils étaient tous prêts à écouter ». Le pair formé explique donc qu'elle a plutôt suivi la règle [« *là je ne suis pas rentrée dedans* » obtient pour résultat « *(de ne pas) perdre tout le monde* »]. Le pair formateur valide alors cette action et cette obtention de résultat en précisant « *oui, ne pas perdre ton auditoire.* » Ce que le pair formé associe au fait de garder l'attention des élèves « *oui, l'attention, voilà quoi* ».

L'analyse de cet extrait montre que le pair formé suit correctement les règles relatives à l'utilisation de la voix et à l'utilisation de la marionnette afin de capter l'attention des élèves.

Enfin au cours de l'EAC sur la mise en œuvre 1, le pair formé explicite l'idée de l'utilisation d'une mise en scène afin de permettre aux élèves de rentrer dans l'imaginaire de la marionnette et ainsi lui accorder toute leur attention. C'est ce que montre l'extrait suivant.

Extrait 47 (PFÉ – EAC – Mise en œuvre 1)

Notes d'observation

Épic se réveille, il dit aux élèves qu'il a bien dormi dans sa maison. Il leur dit merci. Un élève lui répond « Non, c'est à maîtresse que tu dois dire merci ».

Extrait de l'EAC

PFÉ (10'58'') : tu vois, c'est différencié « il faut dire à maîtresse merci », voilà ils n'ont même pas pensé qu'Épic et moi c'était la même personne. Donc voilà, vraiment « maîtresse », elle s'adresse à quelqu'un d'autre.

Chercheur : ça c'est du fait qu'il y a la voix ?

PFÉ : la voix, le réveil d'Épic, Épic était déjà là et on le réveille, et puis il y a l'attente de tout ce qui se passera après. Le fait qu'il y a sa maison... voilà c'est le cadre vraiment. La mise en scène était super importante pour qu'ils puissent rentrer dans l'imaginaire de ce fameux Épic et pas qu'une marionnette qui intervient à un moment comme ça, pour rien dire. Je te dis, c'est le cadre qui a changé. La mise en scène était là, ils sont rentrés tous dedans. Il n'y en a pas un qui n'est pas rentré.

Lors de cet extrait, le pair formé énonce la règle [« *la voix, le réveil d'Épic, Épic était déjà là et on le réveille, et puis il y a l'attente de tout ce qui se passera après. Le fait qu'il y a sa maison* » vaut pour « *le cadre (la mise en scène)* » ce qui obtient pour résultat « *ils sont rentrés tous dedans. Il n'y en a pas un qui n'est pas rentré* »].

Alors qu'Épic remercie les élèves pour la maison qu'il leur a offerte, un élève répond à Épic qu'il ne s'agit pas de les remercier eux, mais plutôt la maîtresse.

Lors de l'EAC, le pair formé explique que cette réponse d'élève est un indicateur de la distinction effectuée par les élèves entre « le personnage Épic » et « l'enseignante ». Cette dissociation montre, selon le pair formé, que les élèves ont été captivés par l'activité « *ils sont tous rentrés dedans* », car elle a utilisé un ensemble d'éléments tels que la voix de la

marionnette, son réveil, sa maison... en somme elle a utilisé « *toute une mise en scène* » qui contribue à constituer un nouveau cadre par rapport à sa pratique antérieure liée à Épic « *Je te dis, c'est le cadre qui a changé* ». De plus, pour le pair formé [« *(utiliser) la mise en scène* » obtient pour résultat « *qu'ils puissent rentrer dans l'imaginaire de ce fameux Épic et pas qu'une marionnette qui intervient à un moment comme ça* »]. La mise en scène a donc contribué à instaurer un imaginaire permettant à la marionnette de devenir le personnage Épic qui vient annoncer les apprentissages « *l'attente de tout ce qui se passera après* », *car il n'intervient pas pour rien dire* ».

En évoquant l'idée d'un cadre permettant aux élèves de rentrer pleinement dans l'imaginaire d'Épic, le pair formé souligne les effets bénéfiques de ses suivis corrects de règle relatifs aux différents artifices utilisés (marionnette, voix, maison, chant, réveil...). Parmi les effets bénéfiques, il est possible de compter l'obtention de l'attention des élèves.

3. Le développement professionnel au sein du dispositif de formation DF1²⁸

Cette section présente les résultats obtenus par le dispositif de formation DF1 en matière de développement professionnel. Conformément au cadre théorique mobilisé antérieurement, au sein de ce programme de recherche le développement correspond à l'interprétation des règles apprises. Cette interprétation des règles revêt une double nature. Soit l'activité d'interprétation consiste à comprendre la règle (le pair formé agit alors dans des circonstances proches de celles de la situation d'enseignement-apprentissage), soit l'activité d'interprétation consiste à créer à partir de la règle (le pair formé agit alors dans des circonstances éloignées de celle de la situation d'enseignement-apprentissage). Dans le cadre de la présente étude qui a la spécificité de s'intéresser à l'activité des enseignants expérimentés de la communauté de pratique, la présentation des résultats de développement fait principalement état de l'activité de « création à partir de la règle apprise ».

Le dispositif de formation DF1 a permis au pair formé d'interpréter les règles relatives à sa pratique apprise « Les activités d'Épic », mais aussi au pair formateur d'opérer le développement réflexif de son activité « Bernie passeur de savoirs ». En ce sens, cette section présente d'abord le suivi des règles interprétées par le pair formé, puis l'évocation des règles issues du développement réflexif son activité par le pair formateur.

²⁸ Les résultats de développement au sein de DF1 ont fait l'objet d'une communication retenue (Talérien, S., Bertone, S. (2018, juin). *The professional development of experienced teachers in schools: a case study at the French nursery school*. Communication retenue pour The 2018 International Conference Teacher Education and Educational Research in the Mediterranean, La Valette, Malte)

3.1. Le développement professionnel du pair formé au sein du dispositif de formation DF1

3.1.1. Le développement du maillon intermédiaire « Obtenir l'attention des élèves »

Le premier résultat relatif au développement professionnel du pair formé porte sur le maillon intermédiaire « Obtenir l'attention des élèves ». Lors de sa seconde mise en œuvre, le pair formé est confronté à des circonstances où les élèves « sortent » de la situation d'apprentissage « Les activités d'Épic ». L'enseignante décide alors de faire disparaître la marionnette afin d'obtenir à nouveau l'attention des élèves. Cette action du pair formé correspond à un suivi de règle sur la base d'une interprétation de la règle que lui avait enseigné le pair formateur.

En effet, lors de son EAC sur sa pratique spécifique « Bernie passeur de savoirs » le pair formateur avait expliqué au chercheur qu'elle intervient lorsque Bernie n'était plus écouté afin d'obtenir l'écoute.

Extrait 48 PFR – EAC – Pratique spécifique « Bernie passeur de savoirs »

Notes d'observation

Un élève prend la parole sans lever le doigt et sans que Bernie ne lui donne la parole. L'enseignante avec sa propre voix rappelle à l'élève qu'il lui faut d'abord lever le doigt puis attendre que Bernie lui donne la parole.

Extrait de l'EAC

Chercheur (36'19'') : et là comment gères-tu la dualité ?

PFR : (rire). Ben à un moment donné...

Chercheur : qu'est-ce que tu te dis dans ta tête.

PFR : à un moment donné la parole de l'adulte, la maîtresse doit intervenir. Parce que... Bernie n'est pas entendu, n'est pas écouté, donc je repose, je replace les choses... en tant qu'adulte de la classe, voilà, je dirai garante du respect des règles. Même si Bernie le fait, mais à un moment donné je... j'en ai besoin... Je ne sais pas, mais c'est une autre intervention, que ce ne soit plus Bernie, mais que ce soit quelqu'un d'autre...

(...)

Chercheur : et ça fait quoi du coup que maîtresse intervient quand Bernie n'est pas écouté ? Tu obtiens quoi comme résultat ?

PFR : ce que je souhaite obtenir c'est... c'est l'écoute du coup.

Chercheur : Tu restaures l'écoute ?

PFR : Voilà, restaurer l'écoute pour après... Oui c'est ça.

Chercheur : donc Bernie n'est pas là systématiquement, maîtresse réapparaît au besoin... des fois de façon complice ou complémentaire puisque l'un a besoin de l'autre...

PFR : oui c'est ça, c'est une complémentarité, on est partenaire lui et moi. Des fois c'est lui, des fois c'est moi.

Au cours de cet extrait le pair formateur rend compte de son activité en énonçant la règle [*« la maîtresse doit intervenir »* vaut pour *« je repose, je replace les choses... en tant qu'adulte de la classe »* ce qui obtient pour résultat *« ce que je souhaite obtenir c'est... c'est l'écoute »*] dans les circonstances où *« Bernie n'est pas entendu, n'est pas écouté »*.

Un élève prend la parole sans la demander, l'enseignante effectue un rappel des règles de communication en prenant sa propre voix.

Lors de l'EAC le chercheur interroge le pair formateur sur l'utilisation de sa propre voix associée à celle de la marionnette. L'enseignante explique que l'adulte de la classe doit intervenir afin de rappeler les règles *« en tant qu'adulte de la classe, voilà, je dirai garante du respect des règles »* dans la mesure où la marionnette ne jouit plus de l'écoute nécessaire *« Bernie n'est pas entendu, n'est pas écouté »*. Pour le pair formateur, cette intervention de l'adulte permet de restaurer l'écoute de sorte que la marionnette puisse à nouveau jouer son rôle et être entendu *« ce que je souhaite obtenir c'est... c'est l'écoute du coup »*. Pour l'enseignante la pratique spécifique *« Bernie passeur de savoirs »* met en jeu un partenariat entre elle et la marionnette *« c'est une complémentarité, on est partenaire lui et moi »* de telle sorte que lors de ce moment, les élèves ont plutôt affaire à un *« duo »* *« des fois c'est lui, des fois c'est moi. »*

Lors de l'enseignement ostensif, le pair formateur enseigne brièvement cette règle au pair formé. C'est ce que montre l'extrait suivant.

Extrait 49 (Enseignement ostensif PFR – PFÉ)

PFR (5'25'') : donc là tu vois qu'il y a un rappel des règles. Et hop là, moi j'interviens.

PFÉ : oui oui, tu intervies.

PFR : voilà, j'interviens. Souvent soit il est là parce que moi je ne suis pas entendu, et quand lui il n'est pas entendu moi je suis là.

PFÉ : donc chacun fait son apparition en fonction...

PFR : voilà.

Lors de cet extrait, le pair formateur enseigne au pair formé la règle [*« moi (avec ma propre voix) j'interviens »* vaut pour *« chacun fait son apparition en fonction »* ce qui obtient pour résultat *« il y a un rappel des règles »*] dans la circonstance où *« lui (Bernie) il n'est pas entendu »*. Le pair formateur enseigne donc au pair formé qu'il s'agit d'intervenir lorsque la marionnette n'est plus entendue. Néanmoins le pair formateur ne fait pas disparaître la marionnette, la situation est gérée uniquement pour ainsi dire *« à la voix »*.

Lors de sa seconde mise en œuvre, le pair formé décide elle aussi d'intervenir lorsqu'Épic n'est plus entendu. Néanmoins, elle le fait en faisant disparaître la marionnette. C'est ce que montre l'extrait suivant.

Extrait 50 (PFÉ – EAC – Mise en œuvre 2)

Notes d'observation

Épic demande quelle activité se déroulera au coin où il y a des lettres. Des élèves répondent sans lever la main ou s'agitent. La maîtresse décide de faire disparaître Épic derrière le tableau des activités. Elle se penche ensuite vers la marionnette en faisant mine que cette dernière lui parle. Elle explique ensuite aux enfants qu'Épic n'entend plus personne et qu'il aimerait que les élèves lèvent le doigt pour prendre la parole.

Extrait de l'EAC

PFÉ (45'28'') : Épic est parti. Parce qu'il y avait trop de bruit. Épic est parti, il s'est caché derrière... trop de bruit, trop d'agitation, à un certain moment c'est bon, stop. Épic est parti, parce qu'Épic il n'entend plus rien, il ne comprend plus rien, il se cache derrière le panneau. Voilà, il se fâche.

Chercheur : ce n'est pas maîtresse, c'est Épic...

PFÉ : c'est Épic.

Chercheur : c'est la première fois qu'Épic se fâche comme ça ?

PFÉ : oui. Là, plus d'attention, tout le monde est en train de faire à droite, à gauche, à côté, Épic se fâche et il se cache.

(PFÉ visionne la vidéo)

PFÉ : Épic est caché derrière son tableau, et puis quand il y a le silence, il me parle, et hop je reviens et maîtresse parle...

(PFÉ visionne la vidéo)

Chercheur : tu dirais quoi par rapport à ce que tu as décidé de faire ?

PFÉ : ben ils se sont calmés déjà, et là, je reprends parce que c'était ma dernière activité, c'était long, je le reconnais. Parce que là c'était quand même 15 minutes, enfin 14. C'était long. Donc voilà, je les reconcentre sur la dernière activité, j'enchaîne... et ouais.

Au cours de cet extrait le pair formé rend compte de son activité en énonçant les règles [*« Épic est parti »* vaut pour *« il se cache derrière le panneau »* ce qui obtient pour résultats *« ils se sont calmés »*, *« je les reconcentre »*] et [*« je reviens (avec ma propre voix) »* ce qui obtient pour résultats *« maîtresse parle... (pour rappeler les règles) »*] dans les circonstances où *« il y avait trop de bruit »*, *« trop d'agitation »*, *« Épic il n'entend plus rien, il ne comprend plus rien »*, *« plus d'attention, tout le monde est en train de faire à droite, à gauche, à côté »*.

L'enseignante s'aperçoit que ses élèves n'écoutent plus la marionnette et ne respectent plus les règles de prise de parole. Elle cache alors la marionnette, rappelle les règles puis fait réapparaître Épic.

Lors de l'EAC, le pair formé explique que la marionnette s'est fâchée et s'est cachée *« il se cache derrière le panneau. Voilà, il se fâche »*. L'enseignante précise également les étapes de cette action : cacher la marionnette, attendre le silence, discuter avec la marionnette, rappeler les règles de participation aux élèves avec sa propre voix et faire réapparaître la marionnette *« Épic est caché derrière son tableau, et puis quand il y a le silence, il me parle, et hop je reviens et maîtresse parle... »*, *« et là, je reprends »*. L'intention du pair formé en agissant ainsi

est de calmer les élèves afin de les reconcentrer sur l'activité « *ben ils se sont calmés déjà* » et « *je les reconcentre sur la dernière activité* ».

Les circonstances présentées par le pair formé sont différentes, mais présentent un air de famille avec celles décrites par le pair formateur lors de l'entretien d'enseignement ostensif. En effet, alors que le pair formateur évoque uniquement la circonstance « *quand lui (Bernie) il n'est pas entendu* », le pair formé évoque également le fait que « *Épic il n'entend plus rien* », mais aussi une situation où certains élèves semblent « sortir » de l'activité « *tout le monde est en train de faire à droite, à gauche, à côté* ». Dans ces circonstances semblables et nouvelles, le pair formé interprète la règle enseignée. L'enseignante ne fait donc pas que reprendre sa voix, elle décide de faire disparaître Épic, elle attend le silence, Épic discute avec elle, et enfin seulement Épic revient.

Lors du contrôle de la mise en œuvre 2, le pair formateur interroge le pair formé sur cette action et valide ce développement. C'est ce que montre l'extrait suivant.

Extrait 51 (Contrôle Mise en œuvre 2 PFR – PFÉ)

PFR (56'55'') : ça c'est nouveau !

PFÉ : oui, je te dis, il s'est fâché Épic. Il s'est fâché, ben voilà il n'y avait pas de concentration, pas de lever de doigt, rien...

PFR : il s'est caché.

PFÉ : il s'est caché. Il y avait trop de bruit.

PFR : ben qu'est-ce que tu en penses ?

PFÉ : de ?

PFR : de cet acte pédagogique !

PFÉ : ben, ça leur apprend à se taire... et à revenir après.

PFR : réponse des élèves ?

PFÉ : réponse des élèves...

PFR : est-ce que ça a eu l'effet escompté ?

PFÉ : oui, parce que du coup... un petit instant, ils se sont calmés, ils ont réappris à lever le doigt, mais après quand Épic est réapparu il y en a qui était un petit peu trop content... ils... je ne sais pas Lydie ou Léon... ça a remis un petit gain d'activité, mais après...

PFR : mais c'est rassurant, attends, il s'en va, peut-être qu'il ne reviendra plus jamais... tu imagines ? Tu imagines l'angoisse ? (Rire). En effet, il joue ce rôle-là aussi, quand on parlait... de la capacité à capter son auditoire, il a aussi cette capacité, tout le monde ne l'a pas toujours, d'arriver à canaliser...

PFÉ : moi je suis pour laisser faire Épic, depuis le début c'est plus Épic qui gère ce côté-là. Et voilà, moi je sais que je ne les sentais pas, qu'ils n'étaient pas concentrés, voilà quoi. Je me suis dit, on va le sortir, et peut-être que du coup boum, ils vont repartir dans l'activité, ils vont être un peu plus attentif mine de rien, après ils l'ont été, mais ils ne l'ont pas été jusqu'au bout.

PFR : ouais, après l'effet escompté n'est pas aussi long que l'on souhaiterait, mais en tout cas l'effet escompté est là.

Lors de cet échange, le pair formateur interroge le pair formé sur cet acte nouveau. Le pair formé explique qu'elle a souhaité suivre la règle [« *on va le sortir (Épic)* »] obtient pour résultat attendu « *ils vont repartir dans l'activité, ils vont être un peu plus attentif* »] dans les

circonstances où « *il n'y avait pas de concentration, pas de lever de doigt, rien...* », « *Il y avait trop de bruit* », « *moi je sais que je ne les sentais pas, qu'ils n'étaient pas concentrés* ». Le pair formateur explique alors au pair formé qu'il s'agit ici d'obtenir l'attention des élèves en utilisant la marionnette [« *(utiliser la marionnette)* » vaut pour « *il joue ce rôle-là aussi (se fâcher et se cacher)* » ce qui obtient pour résultats « *(de) capter son auditoire* », « *d'arriver à canaliser (les élèves)* »]. Le pair formateur valide enfin ce développement en précisant « *l'effet escompté n'est pas aussi long que l'on souhaiterait, mais en tout cas l'effet escompté est là* ».

Plus tard, lors de ce même échange, le chercheur intervient afin de savoir si le pair formateur avait elle aussi déjà agi ainsi. L'enseignante explique qu'effectivement, Bernie s'est déjà caché. C'est ce que montre l'extrait suivant.

Extrait 52 (Contrôle Mise en œuvre 2 PFR – PFÉ)

Chercheur (58'3'') : toi PFR, tu l'avais déjà fait ça ? Cacher Bernie ?

PFR : oui. Ouais.

PFÉ : il s'était caché ?

PFR : oui.

PFÉ : mais après, il repose le cadre ?

PFR : oui, voilà. À un moment donné, voilà, l'attention n'est plus là, il n'est plus entendu, il n'est plus écouté. Il m'est même déjà arrivé à moi de m'en aller ! De rentrer chez moi ! Ah mince, la directrice n'était pas au courant²⁹ ! (Rire).

PFÉ : mais comment ça ? Comment ça, explique... (Rire).

PFR : non, mais ce que je veux dire, c'est que nous, on ne peut pas partir, donc par contre la marionnette elle peut. Tu vois ? Donc c'est un élément supplémentaire.

(...)

PFR : non, mais ça, c'est quelque chose que l'on peut se permettre avec une mascotte, avec une marionnette.

Chercheur : vous n'aviez jamais parlé de cette idée-là, je crois ? Pas à ma connaissance...

PFR : on n'en avait pas parlé, parce que ça ne s'était pas présenté. En effet. C'est pour ça que je l'interroge dessus pourquoi elle le fait, parce que c'est une nouveauté.

Chercheur : c'est une nouveauté.

PFR : qui vient d'elle et pas de moi. Même si moi je l'ai déjà fait en effet, mais la nouveauté, ça vient d'elle...

Au cours de cet extrait, le pair formateur explique qu'elle avait déjà suivi la règle [« *il s'était caché (Bernie)* » obtient pour résultat « *il repose le cadre* »] dans les circonstances où « *l'attention n'est plus là, il n'est plus entendu, il n'est plus écouté* ». Elle précise enfin que lors de l'activité d'enseignement, cette situation ne s'était pas produite « *on n'en avait pas parlé, parce que ça ne s'était pas présenté* » et qu'en conséquence ce développement vient du pair formé « *Même si moi je l'ai déjà fait en effet, mais la nouveauté, ça vient d'elle...* » Ce résultat permet enfin de préciser l'idée de « création » à partir de la règle, notamment la dimension

²⁹ Le pair formé est la collègue du pair formateur, mais elle est aussi la directrice de l'établissement.

essentiellement publique de la normativité. En effet, bien que le pair formé « crée » une action à partir d'une règle, l'analyse montre que cette règle a déjà été suivie par le pair formateur. Cette règle suivie par le pair formé n'est donc pas privée, elle appartient bien à une communauté de pratique. La création à partir de la règle s'opère bien à partir de l'interprétation d'une règle apprise dans des circonstances plus ou moins éloignées.

3.1.2. Le nouveau maillon intermédiaire « Repérer les endroits de la classe »

Le second résultat relatif au développement professionnel du pair formé porte sur l'adjonction d'un nouveau maillon intermédiaire. Ce maillon intermédiaire concerne un système de règles relatives au fait de situer les endroits de la classe par les élèves. En effet, alors que la classe du pair formateur est organisée en « espaces d'apprentissage » spécifiques à un apprentissage donné, celle du pair formé n'a pas vraiment d'espaces d'apprentissage bien définis. Le pair formé se retrouve donc face à un problème de référents de lieux d'ateliers sur son panneau des apprentissages. Lors de la mise en œuvre 1 les élèves du pair formé ne perçoivent pas la correspondance entre le lieu de l'atelier photographié et son emplacement exact dans la classe. Ceci aboutit au suivi d'un certain nombre de règles par le pair formé visant à permettre aux élèves de reconnaître les lieux photographiés sur le panneau des ateliers.

Lors de l'enseignement ostensif, le pair formateur a enseigné au pair formé la règle relative à l'utilisation des photographies des lieux d'ateliers sur le panneau des apprentissages [*« (utiliser) le panneau des ateliers »* vaut pour *« (disposer dessus) je dispose... les éléments qui sont dessus c'est les 3 lieux où vont avoir lieu les ateliers. Il y a 3 photos de ces lieux »* obtient pour résultat *« Ça leur permet de savoir dans quel espace ils vont apprendre quelque chose. Pour qu'après quand ils vont se déplacer ils puissent aller... »*]³⁰. À cette occasion le pair formateur avait appris au pair formé que sa classe est organisée en différents espaces d'apprentissage et que ces espaces sont indiqués par un nom et une photographie *« Tous les espaces de ma classe sont matérialisés. Il y a les noms et les photographies. Il y a l'espace écriture, l'espace découverte du monde, l'espace création, l'espace langage, l'espace informatique l'espace coin écoute, l'espace bibliothèque... »*. Ce sont les photographies de ces

³⁰ Cet enseignement a été détaillé lors de la section portant sur l'apprentissage du maillon intermédiaire « Utiliser le panneau des ateliers ».

espaces d'apprentissage que le pair formateur utilise sur le panneau des apprentissages. Ces photographies sont donc connues de ses élèves et sont donc des référents de lieu.

En fin d'entretien d'enseignement ostensif, le pair formateur interpelle le pair formé sur l'importance d'avoir des espaces d'apprentissage bien définis dans sa classe et se livre à une activité d'explication ostensive visant à lever les malentendus sur la règle enseignée et permettre ainsi au pair formé un suivi correct. C'est ce que montre l'extrait suivant.

Extrait 53 (Enseignement ostensif PFR – PFÉ)

PFÉ (58'48'') : (...) Je vais prendre mon panneau. Non, chanson, panneau et...

PFR : maison.

PFÉ : et maison. Après, moi je n'ai pas les référents forcément, ils me manquent mes référents sur...

PFR : sur les espaces.

PFÉ : ils savent où on travaille, parce qu'on travaille toujours sur les mêmes tables. Enfin, Jojo³¹ est toujours en KAPLA sur le coin de la classe... et pareil pour les perles. Donc ils savent où se... mais je n'ai pas de coin forcément.

PFR : mais est-ce que tu peux actuellement dans l'aménagement de ta classe matérialiser ça ?

PFÉ : oui.

PFR : tu as des espaces bien définis ?

PFÉ : oui, oui. J'ai des espaces définis. Ben tout au bout c'est l'espace écriture pour moi, de toute façon.

PFR : oui, mais c'est là où tu fais les KAPLA.

PFÉ : par contre je fais les KAPLA.

PFR : et les perles.

PFÉ : et les perles. Donc... non pas les perles. C'est « images séquentielles ». Tout ce qui est Jojo c'est tout ce coin là-bas.

PFR : ah, donc ce sont les espaces en fonction des ATSEM. Alors que...

PFÉ : oui, c'est plus un coin pour l'ATSEM. Alors que ce serait plus un coin au niveau vraiment de...

PFR : ben au niveau de...

PFÉ : de l'aménagement quoi.

PFR : voilà. Parce que c'est important. Enfin moi j'accorde de l'importance au fait qu'ils aient tout le matériel dont ils ont besoin aux endroits... ou à proximité des endroits où ils travaillent. Tu vois ? Par exemple mon espace découverte du monde, c'est là où j'ai les nombres, c'est là où j'ai les puzzles, c'est là où j'ai le terrarium, donc là autour de cette table tout est là.

PFÉ : donc il faut que je commence à avoir des espaces bien définis.

PFR : on a le grand tableau, c'est là où je vais faire de l'écriture, quand on ira après vers la cursive... l'espace langage c'est l'espace regroupement, l'espace création c'est là où j'ai la peinture, c'est là où j'ai tout ce qui est éponge...

PFÉ : donc là, il faut que je crée les espaces finalement.

Au cours de cet échange, le pair formé commence par récapituler les éléments dont elle va avoir besoin afin de se livrer à la pratique « Les activités d'Épic ». Elle soulève alors la

³¹ Jojo est l'une des deux ATSEM de la classe du PFÉ. Elle est chargée d'assister l'enseignante pour l'accueil et l'hygiène des jeunes élèves. Elle apporte également sa collaboration pour la réalisation d'ateliers avec des petits groupes d'élèves après avoir reçu les objectifs de la part de l'enseignante. (ATSEM : Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelles)

question des référents de lieu sur les espaces d'apprentissage. L'échange avec le pair formateur permet au pair formé de se rendre compte que les espaces de sa classe sont organisés en fonction des adultes (enseignant d'un côté et ATSEM de l'autre) « *Tout ce qui est Jojo c'est tout ce coin là-bas* », ce que souligne le pair formateur « *donc ce sont les espaces en fonction des ATSEM. Alors que...* ». Afin de permettre au pair formé de voir à quoi correspondent les espaces d'apprentissage, le pair formateur se livre à une activité d'explication ostensive sur les espaces d'apprentissage. Elle détaille les espaces d'apprentissage de sa classe et demande au pair formé si elle le voit « *Enfin moi j'accorde de l'importance au fait qu'ils aient tout le matériel dont ils ont besoin aux endroits... ou à proximité des endroits où ils travaillent. Tu vois ? Par exemple mon espace découverte du monde, c'est là où j'ai les nombres, c'est là où j'ai les puzzles, c'est là où j'ai le terrarium, donc là autour de cette table tout est là.* » Le pair formé comprend alors qu'il lui faut des espaces d'apprentissage « *donc il faut que je commence à avoir des espaces bien définis.* » mais qu'elle va devoir les créer « *donc là, il faut que je crée les espaces finalement* ».

Néanmoins, bien que le pair formé comprenne qu'il lui faut mettre en place des espaces au sein de sa classe (permettant ainsi aux élèves de se diriger en fonction des apprentissages et non en fonction des adultes), elle n'a pas l'intention de le faire dans l'immédiat. C'est ce que montre l'EAC du pair formé sur l'enseignement ostensif.

Extrait 54 (PFÉ – EAC – Enseignement ostensif)

Chercheur (1h40'15'') : après, c'est comme tu me le disais aussi, le travail avec eux aussi sur ces espaces-là.

PFÉ : oui, c'est ça il faut que je le travaille maintenant, je n'ai pas forcément affiché « à ben maintenant c'est l'espace machin... » donc là tu vois, pour lundi³², on n'aura pas ces espaces. On aura une photo, un truc comme ça, un truc évocateur qui va représenter l'espace...

Chercheur : de toute façon, tu as vu l'importance qu'ils accordent à l'image ? « L'espace dehors »...

PFÉ : ah ça oui, ça parle... les images pour eux, il faut un support visuel à chaque fois. Et c'est vrai que c'est important. Moi je ne focalisais pas forcément là-dessus. L'endroit n'était pas important pour moi finalement.

Chercheur : c'est vrai qu'il y a le lieu et ce qu'on va y apprendre.

PFÉ : le lieu et ce qu'on va y apprendre. Voilà. Donc là moi j'étais pas... le lieu... voilà, ben c'est par rapport aux ATSEM. Je sais que Tatie Jojo, ben elle est toujours à un endroit. Donc forcément si je présente l'activité avec Tatie Jojo, et ben forcément ils sauront que c'est avec elle. Et puis le matériel est aussi sur place. Donc ils savent où partir finalement. Mais l'espace n'est pas forcément réservé.

Chercheur : par rapport au langage aussi, le langage pour dire les espaces, pour...

PFÉ : il n'y a pas tout ça. Voilà. Donc là il y aura des choses... moi c'est vraiment question... qu'ils sachent, donc de vraiment le faire avec les enfants. Au fur et à mesure d'emmenner, « ben là on va travailler tout ce qui est construction », « là tout ce qui est écriture », « là pour apprendre à »... ça il faut que je l'emmenne avec les enfants. Je ne vais pas forcément... (...)

³² Lors de la mise en œuvre 1.

PFÉ : moi, ça m'a éclairci sur des choses que j'ai vues. Il y a 3 bons éléments qu'on peut mettre en place. C'est clair.

Chercheur : les 3 éléments sont le chant, le panneau...

PFÉ : la maison, le quatrième c'est la création des espaces. Mais ça prend du temps donc c'est pas pour tout de suite.

Lors de cet extrait, le pair formé explique au chercheur qu'elle compte utiliser une photo qui représente le lieu d'apprentissage sur son panneau des ateliers pour la mise en œuvre 1 « pour lundi », « *On aura une photo, un truc comme ça, un truc évocateur qui va représenter l'espace...* » Néanmoins, elle précise que les espaces d'apprentissage ne seront pas créés tout de suite « *pour lundi, on n'aura pas ces espaces* ». En effet elle suit la règle [« *le faire avec les enfants* » vaut pour « *au fur et à mesure d'emmener, « ben là on va travailler tout ce qui est construction* », « *là tout ce qui est écriture* », « *là pour apprendre à* »... *ça il faut que je l'emmène avec les enfants* » ce qui obtient pour résultat « *qu'ils sachent* »]. Ce suivi de règle implique pour le pair formé d'instituer progressivement avec ses élèves ces espaces de sorte qu'ils sachent à quoi ils correspondent. Pour le pair formé ce suivi de règle a pour effet de différer la mise en place des espaces d'apprentissage « *le quatrième c'est la création des espaces. Mais ça prend du temps donc c'est pas pour tout de suite* ».

Lors de la mise en œuvre 1 le pair formé utilise effectivement des photos des lieux où se dérouleront les ateliers³³. Néanmoins elle fait le choix de dire aux élèves où se trouvent les endroits photographiés en suivant notamment la règle [« *j'ai préféré leur dire que ce sont des endroits de la classe* » vaut pour « *j'ai fait le choix de leur dire que ce sont des coins de la classe bien spécifique* » ce qui obtient pour résultat attendu « *ils sauront où il faudra aller. Où il faudra directement se diriger* »] dans les circonstances où « *ils ne trouveront pas de toute façon. Ils m'ont dit, il y a des chaises, des tables... mais bon c'est la classe, il y a des tables et des chaises de partout* » et « *pour l'instant comme on n'a pas encore nommé, enfin cloisonné la classe* ». L'enseignante fait ici le choix de dire l'endroit spécifique de la classe à ses élèves de sorte que ces derniers puissent s'y rendre à la fin de la présentation des ateliers par Épic, car ses élèves n'ont pas encore appris à reconnaître les lieux de sa classe qui sont photographiés.

L'extrait suivant montre qu'en plus de dire le lieu de l'atelier, l'enseignante envoie un élève repérer l'endroit où se déroulera l'atelier.

Extrait 55 (PFÉ – EAC – Mise en œuvre 1)

³³ Cette utilisation des photos des lieux a été détaillée lors de la section portant sur l'apprentissage du maillon intermédiaire « Utiliser le panneau des ateliers ». Il s'agit du fruit d'un apprentissage.

Notes d'observation

Un élève va chercher l'endroit de la classe où se déroulera l'activité KAPLA représentée sur la photo qui se trouve sur le tableau des ateliers. Il se trompe, la maîtresse lui demande de revenir voir la photo, puis l'élève repart. Il hésite et la classe invalide ses propositions jusqu'au moment où il trouve l'emplacement exact.

Extrait de l'EAC

PFÉ (30'2'') : pareil, César me dit qu'il reconnaît ce coin, c'est la classe. OK c'est la classe. Mais la classe est vaste. Alors je me dis, si lui il a un souci de classe, bon ben on va voir, si effectivement pour qu'on puisse vraiment savoir où ça se trouve ce lieu, parce que c'est que du visuel pour eux il n'y a pas grand-chose. On va faire le choix d'aller montrer le coin, par un enfant au moins. Donc il se déplace pour que tout le monde puisse voir si c'est bien de ce coin-là dont on parle. Effectivement il se déplace. Sachant qu'il se perd un peu, parce que j'ai reculé les bancs finalement que tout le monde puisse avoir accès à mon tableau... le choix a été fait de reculer un peu plus les bancs. Donc du coup normalement il sort de ce côté-là. Maintenant il y a un accès qui est plus... qui est plus à côté de moi du coup. C'est pour ça qu'il perd un peu le nord pour sortir. Mais après il trouve la sortie et il se dirige donc à l'endroit où il pense reconnaître.

(...)

PFÉ (33'26'') : alors il est parti à l'endroit, mais... un peu à tâtons quand même.

Chercheur : oui, il a essayé, avant il a attendu...

PFÉ : sachant que là aussi il y a des KAPLA, là aussi on a une boîte de KAPLA. Mais moi j'avais montré cette photo-là. Donc il n'avait pas totalement faux non plus. Donc c'est pour ça que j'ai laissé faire, les enfants l'ont aidé, il est parti au bon coin. On a vérifié, oui c'est le bon coin. OK ça marche. Tout le monde sait que le coin KAPLA c'est le coin qui se trouve au fond de la classe.

Chercheur : le fait qu'un élève aille montrer, fait que les autres...

PFÉ : ça remet dans le bain. Parce que c'est vrai que la photo n'est pas vraiment parlante pour certains. J'ai des petits qui ne regardent pas forcément. Donc ils ont besoin d'aller voir... d'aller au plus près des choses... enfin c'est abstrait pour eux la photographie, le coin, la photo. Donc c'est pour ça que le choix a été fait d'aller montrer aussi par un enfant... que le coin KAPLA se passe à cet endroit de cette photo.

Chercheur : d'accord.

PFÉ : donc voilà, il revient après à cet endroit... validé par les enfants.

Lors de cet extrait, le pair formé rend compte de son activité en énonçant la règle [*« On va faire le choix d'aller montrer le coin, par un enfant au moins »* vaut pour *« le choix a été fait d'aller montrer aussi par un enfant... que le coin KAPLA se passe à cet endroit de cette photo »* obtient pour résultat *« il se déplace pour que tout le monde puisse voir si c'est bien de ce coin-là dont on parle »*] dans les circonstances où *« c'est que du visuel pour eux il n'y a pas grand-chose »* et que *« la photo n'est pas vraiment parlante pour certains. J'ai des petits qui ne regardent pas forcément. Donc ils ont besoin d'aller voir... d'aller au plus près des choses... enfin c'est abstrait pour eux la photographie, le coin, la photo. »*

L'enseignante fait le choix d'envoyer un élève à l'endroit représenté par la photographie. Aidé par la classe l'élève finit par trouver l'emplacement précis.

Lors de l'EAC, le pair formé explique qu'elle envoie un élève repérer l'endroit qui figure sur la photographie affichée sur le panneau des ateliers afin que tous les élèves associent le lieu

photographié à l'endroit précis de la classe. Pour impliquer les élèves dans ce repérage de l'espace et s'assurer ainsi que tout le monde sait où se trouve le lieu, l'enseignante suit la règle [*« les enfants l'ont aidé »*] obtient pour résultats *« il est parti au bon coin »*, *« Tout le monde sait que le coin KAPLA c'est le coin qui se trouve au fond de la classe »*] dans les circonstances où *« On (l'enseignante et ses élèves) a vérifié, oui c'est le bon coin »*.

Lors du contrôle de la mise en œuvre 1, le pair formateur valide ces interprétations de règles suivies par le pair formé³⁴ qui ont consisté à permettre aux élèves de repérer les endroits de la classe. Pour le pair formateur, dans la mesure où c'était la première fois que les élèves voyaient ces photos, le pair formé ne pouvait faire autrement. Pour le pair formateur, le raisonnement est le suivant [*« c'est la première fois que tu utilises ces photos »*] obtient pour résultat *« tu n'as pas d'autres solutions que de faire en sorte qu'ils se déplacent »*].

En conclusion, il apparaît que dans le but d'utiliser le panneau des ateliers, le pair formé a suivi un nouveau système de règles se rapportant au repérage des endroits de la classe. Ces règles portent sur : l'apprentissage progressif des espaces d'apprentissage de la classe [*« le faire avec les enfants (définir les espaces d'apprentissages) »*] vaut pour *« au fur et à mesure d'emmenner, « ben là on va travailler tout ce qui est construction », « là tout ce qui est écriture », « là pour apprendre à »... ça il faut que je l'emmène avec les enfants »* ce qui obtient pour résultat *« qu'ils sachent »*], le déplacement d'un élève vers l'espace de la classe photographié [*« On va faire le choix d'aller montrer le coin, par un enfant au moins »*] vaut pour *« le choix a été fait d'aller montrer aussi par un enfant... que le coin KAPLA se passe à cet endroit de cette photo »*] obtient pour résultat *« il se déplace pour que tout le monde puisse voir si c'est bien de ce coin-là dont on parle »*] et l'aide collective apportée à un élève dans le but d'un repérage collectif d'un espace de la classe [*« les enfants l'ont aidé »*] obtient pour résultats *« il est parti au bon coin »*, *« Tout le monde sait que le coin KAPLA c'est le coin qui se trouve au fond de la classe »*]. Ce système de règles constitue un nouveau maillon intermédiaire par rapport à la pratique enseignée et en ce sens constitue un développement. Ce développement semble correspondre à une interprétation de règles se rapportant davantage à un autre jeu de langage qu'à celle des règles relatives à la pratique spécifique « Bernie passeur de savoirs ». Il est possible de supposer que ce jeu de langage serait du type « Enseigner aux élèves le repérage dans l'espace à partir d'une photographie ». Bien que ce développement « vertical » n'est que supposé ici, il sera particulièrement étayé lors de la section se rapportant au

³⁴ Cette validation a été détaillée lors de la section portant sur l'apprentissage du maillon intermédiaire « Utiliser le panneau des ateliers »

développement professionnel du pair formé lors de la mise en œuvre du dispositif de formation DF2.

Néanmoins avant de détailler plus amplement les résultats relatifs à la mise en place de DF2, il s'agit à présent de préciser comment le développement réflexif de l'activité du pair formateur a été favorisé par le dispositif de formation DF1.

3.2. Le développement professionnel du pair formateur au sein du dispositif de formation DF1

Les traces du développement réflexif de l'activité du pair formateur portent sur a) la possibilité offerte par la dimension développementale de l'EAC lors duquel l'acteur est placé dans des conditions lui permettant de s'exprimer au sujet de ce qui ne lui viendrait pas à l'esprit ordinairement d'exprimer et b) les nouvelles possibilités d'action énoncées par le pair formateur lors des différentes phases du dispositif de formation (DF1) du fait notamment des échanges sur la pratique du pair formé.

3.2.1. Le développement réflexif de l'activité du pair formateur par le dialogue sur sa propre pratique

Le premier résultat du développement réflexif de l'activité du pair formateur porte sur le maillon intermédiaire « Utiliser une marionnette ». Il s'agit de la prise de conscience du suivi « intuitif » d'une règle relative à l'utilisation d'une phase d'appropriation de la marionnette en début d'année scolaire par les élèves de sorte qu'ils dépassent l'attachement à l'objet peluche et qu'ils puissent ainsi percevoir la marionnette comme un personnage leur permettant de rentrer dans les apprentissages.

Lors de l'EAC du pair formateur sur sa pratique spécifique « Bernie passeur de savoirs », cette dernière attire l'attention du chercheur sur l'attitude d'un élève qui est arrivé dans sa classe très récemment.

Extrait 56 (PFR – EAC – Pratique spécifique « Bernie passeur de savoirs »)

Notes d'observation

Les élèves ont fini de chanter et la maîtresse prend en main la marionnette.

Extrait de l'EAC

Chercheur (33'47'') : ça apporte quoi à l'activité le fait de réveiller Bernie ?

PFR : ben déjà ils écoutent beaucoup plus souvent Bernie que moi. Ils sont beaucoup plus attirés par Bernie. La marionnette les attire. D'ailleurs ils ont souvent... alors de temps en temps il va les voir individuellement. Parce que là on est dans un temps collectif, mais ils sont très sensibles encore à des moments individuels. Donc ça m'arrive aussi, là je ne l'ai pas fait, mais d'aller voir chacun, pour que Bernie salue chaque enfant. Et puis cette volonté de le toucher, de le caresser. Alors, Victor il n'est pas dans la classe depuis très longtemps, il est arrivé... ça fait une semaine qu'il est là. Donc, il est encore dans la découverte de Bernie. Donc il a ce besoin d'aller le toucher, etc. Mais là c'est un peu frustrant. On ne peut pas le toucher. Mais ça arrive qu'il aille voir chacun. Et ça c'est souvent quand je les sens plus agités ou moins disponibles ou parce qu'ils ont envie, ou « est-ce que je peux avoir un petit bisou ? », ou...

Chercheur : dans ce temps-là ? Dans ce temps collectif, Bernie peut aller à leur rencontre...

PFR : oui. Mais c'est surtout en début d'année que je fais ça. En début d'année ils ont besoin de le toucher, de le caresser, de se l'approprier... de créer le lien entre eux et lui, parce qu'après du coup quand il est là, ben on est content qu'il soit là. On est content qu'il soit là, donc ce moment-là c'est un moment de plaisir. Et on l'attend Bernie, c'est un moment attendu.

Au cours de cet extrait, le pair formateur explique au chercheur la nécessité de créer un lien entre les élèves et la marionnette en début d'année afin que le moment « Bernie passeur de savoirs » soit un moment de plaisir attendu. En ce sens, elle énonce la règle [*« En début d'année, ils ont besoin de le toucher, de le caresser, de se l'approprier... de créer le lien entre eux et lui »* vaut pour *« ça m'arrive aussi, là je ne l'ai pas fait, mais d'aller voir chacun, pour que Bernie salue chaque enfant »* ce qui obtient pour résultat *« On est content qu'il soit là, donc ce moment-là c'est un moment de plaisir. Et on l'attend Bernie, c'est un moment attendu »*]. Pour illustrer son propos, le pair formateur évoque le cas d'un élève qui est arrivé récemment dans sa classe et qui, lui, découvre la marionnette *« Alors, Victor il n'est pas dans la classe depuis très longtemps, il est arrivé... ça fait une semaine qu'il est là. Donc, il est encore dans la découverte de Bernie. Donc il a ce besoin d'aller le toucher, etc. »*. Le raisonnement du pair formateur est ici [*« il est (être) encore dans la découverte de Bernie »* obtient pour résultat *« il a (avoir) ce besoin d'aller le toucher, etc. »*] dans les circonstances où *« il n'est pas dans la classe depuis très longtemps »*.

L'extrait suivant du même EAC permet de mieux cerner la conception de la marionnette que le pair formateur souhaite développer chez ses élèves.

Extrait 57 (PFR – EAC – Pratique spécifique « Bernie passeur de savoirs »)

Notes d'observation

Un élève pointe du doigt la marionnette et dit « Roi Bernie ! » La maîtresse interpelle alors plusieurs fois cet élève.

Extrait de l'EAC

PFR (1h03'43'') : tu vois Victor... bon je mets ça sur le fait qu'il est nouveau. Peut-être que je me trompe, mais je pense que les choses vont évoluer, parce que ce sont des réactions de début. Lui il est encore centré sur Bernie, roi Bernie, cette marionnette qu'il découvre, qu'il affectionne, et d'ailleurs il m'a dit « moi je l'aime Bernie ». Donc voilà.

Chercheur : donc tu voudrais qu'il dépasse...

PFR : C'est ça. Pas simplement « Bernie la marionnette », mais qu'il passe à « Bernie le passeur de savoirs », comme je te disais. Celui qui est là pour m'amener à grandir, à être plus fort dans certaines choses.

Chercheur : donc, que Bernie soit là et qu'on n'y prête pas attention... je ne comprends pas bien.

PFR : Si, qu'on y prête attention, mais pas en simple marionnette qu'on aimerait caresser, mais comme personnage qui a un rôle particulier. Là à ce moment où il vient, il va m'aider, il va me permettre de rentrer dans les activités. Comme un référent propre à ce temps-là. Qu'on voit plus son rôle que... que l'ours marionnette.

Chercheur : que l'objet quoi.

PFR : que l'objet, voilà. C'est ça.

Lors cet extrait, à partir d'une controverse du chercheur « *donc, que Bernie soit là et qu'on n'y prête pas attention... je ne comprends pas bien* » le pair formateur précise ses distinctions entre une conception de Bernie en tant que « *l'ours marionnette* » et une autre où il s'agirait de « *Bernie le passeur de savoirs* ». Selon le pair formateur, une conception de type « *Bernie la marionnette* » amène les élèves à suivre la règle [« *il est (être) encore centré sur Bernie* » vaut pour « *cette marionnette qu'il découvre, qu'il affectionne* » obtient pour résultat « *(de prêter attention à Bernie) en simple marionnette qu'on aimerait caresser, mais (pas) comme personnage qui a un rôle particulier* »]. Alors qu'une conception de type « *Bernie le passeur de savoirs* » amène plutôt les élèves à suivre la règle [« *il passe à « Bernie le passeur de savoirs »* » vaut pour « *(percevoir Bernie comme) celui qui est là pour m'amener à grandir, à être plus fort dans certaines choses* » ce qui obtient pour résultats « *il va m'aider, il va me permettre de rentrer dans les activités* »]. Cette réflexion du pair formateur lors même de l'EAC lui permet de prendre conscience de l'importance de l'appropriation de la marionnette par les élèves en début d'année. C'est ce que montre ce nouvel extrait d'EAC.

Extrait 58 (PFR – EAC – Pratique spécifique « Bernie passeur de savoirs »)

Notes d'observation

Alors que la maîtresse tente d'attirer l'attention des élèves sur le panneau des apprentissages, un élève arrivé en cours d'année dans la classe semble s'intéresser davantage à la marionnette, il dit « Il se tient avec ses pattes ».

Extrait de l'EAC

PFR (1h07'56'') : Tu vois, toujours Victor, il est toujours centré sur Bernie. Il est centré que sur lui. Je ne sais pas si c'est lui qui dit « Pourquoi tu le mets là-haut ? » Je n'ai pas fait attention. Mais, là tu vois « Il se tient avec ses pattes ».

Chercheur : Donc il suit l'activité de Bernie.

PFR : Bernie, c'est ça, c'est cet attachement à Bernie. Ça va... c'est une étape par laquelle il faut passer. Tu vois quand je te disais qu'en début d'année il va leur faire des bisous, il leur dit

bonjour... lui (Victor) il n'a pas connu tout ça. Puisqu'il est arrivé en cours. Et je me dis que c'est important. Comme je te dis, des fois on fait des choses de façon un peu intuitive, mais j'arrive mieux là à comprendre l'intérêt que ça peut avoir.

Chercheur : donc du coup dans le geste de Bernie, il y a toujours une phase de... comment tu dirais ça ? Au départ, en début d'année...

PFR : ... d'appropriation de l'objet, d'appropriation de Bernie pour dépasser ça, et aller vers... vers ce qu'il veut... vers son rôle premier qui est d'introduire les apprentissages. Donc pas la marionnette pour la marionnette.

Chercheur : et là on le voit bien avec Victor ?

PFR : oui c'est ça. Tout à fait. Et puis on voit bien que d'autres ont dépassé ça, puisqu'ils pensent au panneau qu'il faut aller chercher. Donc ce n'est pas uniquement Bernie... Mais Bernie il a des outils, donc Bernie... si on veut savoir ce que l'on va apprendre il faut que ce panneau soit là.

Chercheur : donc on s'intéresse aux propos de Bernie après...

PFR : voilà.

Au cours de cet extrait, le pair formateur exprime explicitement le fait que l'EAC lui permet de prendre conscience de l'importance d'une règle qu'elle suit intuitivement « *Comme je te dis, des fois on fait des choses de façon un peu intuitive, mais j'arrive mieux là à comprendre l'intérêt que ça peut avoir* ». Cette prise de conscience porte sur la règle [« *(utiliser une étape) d'appropriation de l'objet (de la marionnette), d'appropriation de Bernie* »] obtient pour résultat de « *dépasser ça, et aller vers... vers ce qu'il veut... vers son rôle premier qui est d'introduire les apprentissages* ». Cette règle permet au pair formateur d'expliquer le comportement de Victor par la règle [« *il est (être) toujours centré sur Bernie. Il est centré que sur lui* »] vaut pour « *(dire) « Pourquoi tu le mets là-haut ? », « Il se tient avec ses pattes »* » ce qui obtient pour résultat « *(de percevoir) la marionnette pour la marionnette* »] dans les circonstances où « *en début d'année il va leur faire des bisous, il leur dit bonjour... (or) lui (Victor) il n'a pas connu tout ça* ».

Cette analyse montre donc développement réflexif de l'activité du pair formateur sur sa pratique spécifique « Bernie passeur de savoirs » par la dimension développementale de l'EAC. Par l'observation *a posteriori* de sa propre pratique ainsi que par l'activité de demande d'étayage et de controverse réalisée par le chercheur, le pair formateur a été placé dans conditions propices à la formulation d'une règle qu'elle suivait intuitivement.

3.2.2. Le développement réflexif de l'activité du pair formateur par le dialogue sur la pratique du pair formé

Le deuxième résultat relatif au développement réflexif de l'activité du pair formateur porte sur le maillon intermédiaire « Utiliser le panneau des ateliers ». À partir d'une difficulté rencontrée par le pair formé dans l'utilisation du panneau des ateliers, le pair formateur a l'idée

d'ajouter un référent supplémentaire sur le panneau des ateliers de sorte que les élèves puissent verbaliser une phrase syntaxiquement plus riche.

Lors du contrôle de la mise en œuvre 2 du pair formé, le pair formateur s'exprime à ce sujet.

Extrait 59 (Contrôle Mise en œuvre 2 PFR – PFÉ)

Notes d'observation

Épic interroge les élèves sur un atelier de découpage. Il leur demande « Et pour l'atelier découpage, vous serez tout seul, avec maîtresse ou avec Tatie ? »

Extrait de l'échange

PFR (53'3'') : mais quels éléments ils ont pour savoir ?

PFÉ : de ? Non, répète ta question. Je n'ai pas suivi.

PFR : « à cet atelier vous serez avec... tout seul... »

PFÉ : c'est par rapport à la veille...

PFR : sauf qu'ils n'y étaient pas. Tu m'as dit... certains. (...) Donc tu fais appel à leur mémoire.

PFÉ : là, je fais appel à leur mémoire. Je n'avais pas de photo, même pour l'atelier... tu vois, ils s'étaient déplacés, c'est qui, c'était Élise je crois. Pour aller montrer le coin, parce que je n'avais pas le coin en photo.

PFR : c'est vrai que ce qui serait intéressant... je crois que je te l'ai suggéré l'autre fois... ce serait que sur ce panneau il y ait également la photo... comme ça, on pourrait verbaliser une phrase plus complexe « à l'espace langage... nous allons apprendre à... avec Tatie Jojo » trop bien !

PFÉ : et on fait la photo avec ?

PFR : ben tu mets la photo, comme ça, ils pourraient nous verbaliser. Mais tu l'as la photo, avec qui ils vont travailler.

PFÉ : non, mais c'est possible... mais c'est vrai que là la photo moi je...

PFR : je vais le faire ça moi, tu vois.

PFÉ : la photo je ne l'ai pas. Tu vois, ce coin-là je ne l'avais pas en photo.

PFR : ben moi non plus je ne l'ai pas... ah, mais je ne parle pas de la photo de ce coin-là, je parle de la photo de la personne.

PFÉ : là, j'ai fait déplacer, mais après, pourquoi pas mettre une personne...

PFR : on pourrait rajouter, ça enrichirait la structure... syntaxique... employée par les élèves.

PFÉ : donc on mettrait la photo du coin, enfin de l'aménagement...

PFR : on aurait, le lieu, l'activité, et la personne avec qui ils vont travailler.

PFÉ : et la personne. Ce n'est pas une mauvaise idée. Merci PFÉ !

PFR : merci PFÉ !

PFÉ : avec plaisir, voyons ! (Rire).

Lors de cet extrait du contrôle de la mise en œuvre 2, le pair formateur interroge le pair formé sur la pertinence de la question qu'elle adresse aux élèves « *mais quels éléments ils ont pour savoir ?* ». La question du pair formé porte sur la personne avec laquelle les élèves devront suivre l'atelier de découpage. Le pair formateur en vient à préciser au pair formé qu'elle fait appel à la mémoire des élèves « *Donc tu fais appel à leur mémoire* ». En effet, la question du pair formé exige d'avoir un référent relatif à la personne avec qui les élèves devront travailler or le tableau des apprentissages ne prévoit pas ce référent.

Ainsi le pair formateur se rend compte que le pair formé demande aux élèves avec qui ils devront travailler, mais sans que les élèves n'aient tous les éléments pour pouvoir répondre. Elle propose alors au pair formé une nouvelle règle d'utilisation du panneau des ateliers permettant d'enrichir le langage des élèves [*« (mettre sur le panneau la photo de la personne avec qui les élèves vont travailler) ce qui serait intéressant (...) ce serait que sur ce panneau il y ait également la photo (de) la personne avec qui ils vont travailler »* obtient pour résultats attendus *« comme ça, on pourrait verbaliser une phrase plus complexe « à l'espace langage... nous allons apprendre à... avec Tatie Jojo »* », *« ça enrichirait la structure... syntaxique... employée par les élèves »*]. Ce dialogue de formation amène le pair formateur à trouver une solution au problème rencontré par le pair formé, et par là même la conduit à réfléchir à sa propre pratique. C'est ce que révèle l'EAC du pair formateur sur cet extrait du contrôle de la mise en œuvre 2.

Extrait 60 (PFR – EAC – Contrôle de la Mise en œuvre 2)

Chercheur (2h5'37'') : que se passe-t-il ?

PFR : et ben, je cogite pour ma pratique aussi. Parce que là, en fait, je parle d'un problème, entre guillemets, que je perçois. Elle leur demande quelque chose, mais ils n'ont pas les éléments pour y répondre. En tout cas, là, moi en tant qu'observatrice, je me dis sur quoi ils vont s'appuyer pour y répondre ? Donc là, elle m'argumente, comment ils peuvent, bien sûr je la casse encore un coup. Elle argumente et puis là, dans ma tête je me dis, mais ouais, c'est vrai que ça pourrait être intéressant que dans le langage, que dans nos exigences, qu'elles soient d'un degré supplémentaire où on puisse non seulement dire ce que l'on va apprendre, où et avec qui. Voilà, c'est plus par rapport au langage de l'élève. Donc en fait, de ce problème-là, ça m'ouvre des possibles quoi.

Chercheur : donc ça te met aussi en position d'observateur de...

PFR : de ma pratique et du coup, ça pourrait être intéressant.

Chercheur : donc ça ouvre des possibles.

PFR : c'est ça.

Chercheur : donc là, tu cogites plus pour toi finalement ?

PFR : au départ, je pars pour elle, parce qu'en fait au départ le panneau... là... c'est... enfin les élèves... enfin pour moi j'estime que si on pose une question aux élèves, il faut qu'ils aient les éléments pour pouvoir y répondre, et des éléments objectifs. Que ce ne soit pas « ben tiens peut-être... » non, si on leur demande c'est qu'ils ont les éléments pour pouvoir y répondre. Mais, là, je me dis pourquoi elle leur demande ça quoi ? Comment ils peuvent le savoir ? Donc pour moi il n'y a pas d'éléments qui leur permettent de répondre, on attend une réponse qui n'est pas possible, donc je me dis attends on va voir... de ce problème-là, je me dis tiens, peut-être que je pourrais...

Chercheur : ça t'ouvre des possibles quoi ?

PFR : ça m'ouvre des possibles.

Au cours de cet extrait, le pair formateur explique que c'est bien à partir du problème rencontré par le pair formé qu'elle en arrive à réfléchir à un développement de sa propre pratique *« je me dis attends on va voir... de ce problème-là, je me dis tiens, peut-être que je pourrais... »* C'est par cette réflexion que le pair formateur envisage le développement de l'activité *« Bernie passeur de savoirs »* en termes d'évolution de l'utilisation du panneau des apprentissages ainsi

qu'en termes d'élévation du degré d'exigence envers le langage des élèves. Elle suit la règle [« *je cogite pour ma pratique* » vaut pour « *dans ma tête je me dis, mais ouais* » ce qui obtient pour résultat « *ça pourrait être intéressant que dans le langage, que dans nos exigences, qu'elles soient d'un degré supplémentaire où on puisse non seulement dire ce que l'on va apprendre, (mais aussi) où et avec qui* »]. Cet extrait révèle également le fait que « Les activités d'Épic » constitue une variante de « Bernie passeur de savoirs ». En ce sens, en observant la pratique du pair formé le pair formateur est également placé en position d'observatrice de sa propre pratique « *(en position d'observateur) ... de ma pratique et du coup, ça pourrait être intéressant* ». Cela est rendu possible par l'existence des ressemblances de famille évidentes entre les 2 pratiques.

Le troisième résultat relatif au développement réflexif de l'activité du pair formateur porte également sur le maillon intermédiaire « Utiliser le panneau des ateliers ». Le dialogue de formation permet au pair formateur de questionner le pair formé sur une réflexion qu'elle entretient sur sa propre pratique. Cette réflexion concerne le fait d'utiliser ou non un document permettant à l'enseignant de connaître quels sont élèves qui ont déjà été désignés « porteur de panneau » par la marionnette. L'enjeu pour le pair formateur est de garantir l'équité entre les élèves qui affectionnent particulièrement cette responsabilité.

Lors du contrôle de la mise en œuvre 2, le pair formateur interroge le pair formé sur le choix des élèves « porteur de panneau ».

Extrait 61 Contrôle Mise en œuvre 2 PFR – PFÉ)

Notes d'observation

Les élèves ont fini de chanter la chanson d'Épic, la marionnette se réveille et demande aux enfants si tout le monde est présent. Les élèves répondent que non. Épic répond « Moi qui voulait voir Melvin aujourd'hui, hé bien c'est raté ! Bon, ben je vais choisir un autre enfant. »

Extrait de l'échange

PFR (2'2'') : ça veut dire que tu anticipes, c'est ça ?

PFÉ : non.

PFR : tu anticipes qui va présenter ?

PFÉ : non. Si, si normalement je vais faire un tableau, qui voilà... mon super Monsieur ou Madame qui emmène le tableau... normalement il y a un tableau d'affichage où chacun passe forcément, là, je n'en avais pas forcément envie... Et du coup Melvin n'était pas là. Et comme je voulais choisir quelqu'un... « on va choisir qui, on va choisir qui... » et puis ça été Melvin. Parce qu'après si c'est moi qui choisis, je ne sais pas pourquoi ce serait moi qui choisirai, donc là, d'abord c'était Ludovic et après c'était Melvin normalement.

PFR : dans un souci d'équité, tu as fait un tableau.

PFÉ : voilà. Chacun passe, et chacun fait. Donc là, Ludovic avait déjà fait Benjamin avait déjà fait, et Jade pas encore. Il n'y a que les grands pour l'instant.
PFR : d'accord.

Épic cherche un élève précisément afin de l'aider à porter son panneau. Puisque l'élève est absent, il en vient à choisir un autre élève.

Lors de cet extrait, le pair formateur interroge le pair formé sur le choix des élèves qui sont désignés « porteur de panneau » pour Épic. Le pair formateur cherche à savoir si le pair formé anticipe ce choix « *ça veut dire que tu anticipes, c'est ça ?* » Le pair formé répond qu'elle compte suivre la règle [*« faire un tableau, qui voilà... mon super Monsieur ou Madame qui emmène le tableau »* obtient pour résultat « *Chacun passe, et chacun fait* »], mais que pour le moment ce sont les plus grands qui le font « *Il n'y a que les grands pour l'instant* ». Cette interrogation du pair formateur relève moins d'une intention de formation du pair formé que du souci d'obtenir une réponse à une réflexion sur sa propre pratique. C'est ce que montre en effet l'EAC du pair formateur sur l'extrait précédent.

Extrait 62 (PFR – EAC – Contrôle de la Mise en œuvre 2)

PFR (7'56'') : là, j'interviens sur un élément qui n'était pas... enfin j'entends dire que, ce que je veux savoir là, quand je l'interromps, c'est si elle programme qui... si elle organise ce... qui va jouer le rôle de porteur du panneau. Parce que voilà, j'entends Épic qui dit « je voulais que ce soit Melvin, mais Melvin n'est pas là » donc voilà. Après, ça n'a pas nécessairement un intérêt particulier, c'était plus par rapport à moi, par rapport à ma façon de faire, parce que c'est quelque chose que je ne programme pas, ça n'a aucune influence nécessairement sur le geste professionnel, mais plus sur l'équité entre les enfants. Parce que c'est quelque chose qu'ils aiment faire. Pour éviter que ce soit le même, etc. Alors moi, j'y vais un peu à l'aveuglette, et je voulais lui demander si elle planifiait, apparemment oui.

Chercheur : cette information-là t'apporte quoi ? Le fait de savoir ça.

PFR : ben là, en fait ça fait résonance par rapport à moi, par rapport à ce que moi je fais, et moi je ne programme pas, ça me questionne, est-ce que ce serait bien que je le programme ou pas. Voilà, mais je n'ai pas de réponse. Est-ce que c'est bien ou pas, est-ce que c'est important ou pas. Je ne sais pas. Mais ça m'interroge. Comme on a des responsabilités dans la classe, est-ce que l'on pourrait instaurer quelqu'un qui chaque jour... c'est pas instauré, mais moi au moins que je sache qui l'a déjà fait et qui ne l'a pas fait. Ce serait simplement dans un souci d'équité ou de... ou alors instaurer un responsable... je ne sais pas. Quand elle dit « moi... », quand Épic dit « moi je voulais voir Melvin » je voulais savoir pourquoi il dit ça. Comprendre pourquoi, est-ce que ça c'est comme ça que ça lui vient, ou est-ce qu'elle l'a programmée.

Chercheur : donc du coup ça te permet de recueillir des informations pour ta pratique à toi ?

PFR : oui, oui, c'est plus ça. En fait, c'est quelque chose auquel j'ai pensé sans y penser, là qu'elle l'aborde je la questionne voilà. Pour ma pratique à moi.

Au cours de cet extrait, le pair formateur explique au chercheur qu'elle interroge le pair formé afin d'obtenir une information pour sa propre pratique, elle énonce alors la règle [*« là, j'interviens sur un élément qui n'était pas »* vaut pour « *c'était plus par rapport à moi, par rapport à ma façon de faire* » ce qui obtient pour résultats « *je voulais lui demander si elle*

planifiait », « je la questionne voilà. Pour ma pratique à moi »] dans les circonstances où « *ça fait résonance par rapport à moi, par rapport à ce que moi je fais, et moi je ne programme pas, ça me questionne, est-ce que ce serait bien que je le programme ou pas* ».

Cet extrait montre également que la réflexion du pair formateur n'est pas arrêtée, elle dit ne pas savoir quelle règle suivre. Elle hésite entre programmer dans sa classe des tours de porteur de panneau [*« (le fait de programmer) »*] obtient pour résultats [*« (d') éviter que ce soit le même, et « (d'avoir de l') l'équité entre les enfants »*], et nommer un responsable quotidien porteur du panneau [*« Comme on a des responsabilités dans la classe, est-ce que l'on pourrait instaurer quelqu'un qui chaque jour »*] obtient pour résultat [*« au moins que je sache qui l'a déjà fait et qui ne l'a pas fait »*]. L'intervention du pair formateur vise donc à nourrir une réflexion antérieure à la mise en œuvre du pair formé. Bien que le dialogue de formation n'apporte pas de réponse au pair formateur « *Voilà, mais je n'ai pas de réponse* », il contribue toutefois au développement réflexif de l'activité du pair formateur.

Le quatrième et dernier résultat relatif au développement réflexif de l'activité du pair formateur porte sur le maillon intermédiaire « Jouer la voix de Bernie ». Par l'observation de la pratique du pair formé, le pair formateur est interpellé par le fait que l'enseignante s'efface totalement lors « Des activités d'Épic » pour instaurer un dialogue entre les élèves et la marionnette. L'observation de cette conduite conduit le pair formateur à questionner sa propre pratique et à envisager une évolution.

Lors du contrôle de la mise en œuvre 2 du pair formé, le pair formateur s'exprime à ce sujet.

Extrait 63 (Contrôle Mise en œuvre 2 PFR – PFÉ)

PFR (1h1'36'') : mais là, ça m'interroge, ça m'interpelle aussi par rapport au fait qu'il n'y ait que lui. Moi c'est mon assistant, moi j'ai... mais là en fait, je trouve que c'est beaucoup plus porteur qu'il n'y a que lui.

PFÉ : je n'ai pas compris.

PFR : je re-analyse autrement... moi, on est 2 sur ce temps d'apprentissage, pas d'apprentissage, de présentation des apprentissages, il y a lui et moi. Donc lui amène des choses, et moi aussi parfois j'interroge, tu sais, tu te souviens sur la première caméra ? Alors que toi, il n'y a que lui. Après tu redeviens... tu réapparaîs quand il se cache. C'est pour qu'ils puissent dialoguer avec quelqu'un. Et, ça je trouve que déjà c'est beaucoup plus cadrant pour nous, parce qu'au moins on n'est pas sur deux... maîtresse... sur les deux voix... et puis d'un seul coup « mince, j'ai pris sa voix alors que c'est moi qui parle », c'est moins brouillon. Et pour les élèves, c'est aussi plus simple, plus... compréhensible. Tu vois ? La seule question que je me pose maintenant c'est comment je vais faire moi, pour arriver à ça moi ? Parce que vu que je ne fonctionne pas comme ça... mais je vais essayer de tester.

Au cours de cet extrait, le pair formateur est interpellé par la pratique du pair formé. En comparant avec sa propre pratique et en constatant les résultats associés à la pratique du pair formé, elle perçoit les avantages liés au fait qu'il n'y ait que la marionnette lors de cette activité « *Moi c'est mon assistant, moi j'ai... mais là en fait, je trouve que c'est beaucoup plus porteur qu'il n'y a que lui* ». L'observation de la pratique du pair formé amène le pair formateur à énoncer la règle [« *(n'utiliser que la marionnette) il n'y a que lui* » obtient pour résultats « *c'est beaucoup plus cadrant pour nous* », « *c'est moins brouillon* », « *Et pour les élèves, c'est aussi plus simple, plus... compréhensible* »]. Le dialogue avec le pair formé permet au pair formateur de réfléchir au suivi de cette règle dans sa propre pratique « *Tu vois ? La seule question que je me pose maintenant c'est comment je vais faire moi, pour arriver à ça moi ? Parce que vu que je ne fonctionne pas comme ça... mais je vais essayer de tester* ». En d'autres termes, ce dialogue sur la pratique du pair formé provoque la mise en réflexion du pair formateur sur sa propre pratique.

C'est ce que montre également l'EAC du pair formateur sur le contrôle de la mise en œuvre 2.

Extrait 64 (PFR – EAC – Contrôle de la Mise en œuvre 2)

Chercheur (2h18'27'') : là, on change, on parle d'autre chose.

PFR : oui, je suis partie sur totalement autre chose. Parce qu'elle dit « là c'est Épic, mais après éventuellement moi je serais intervenue » ... c'est vrai que je ne l'ai jamais vue intervenir. Ça, ça me... la première fois je m'en étais rendu compte, voilà, mais là, de le revivre là... ça me questionne, mais positivement ça me questionne. À nouveau, ça me questionne par rapport à ma pratique, ça remet en question, en tout cas ça m'ouvre des possibles... (...) Voilà, ça permettrait de faire évoluer ma pratique, je trouve... je trouve ça intéressant, je trouve que cette marionnette-là, voilà, que... que ce soit la marionnette qui... qui anime tout ce temps-là et que l'enseignant s'efface... pourquoi pas ? Il faut que je mesure, il faut que je réfléchisse, sur les avantages et peut-être les inconvénients, je n'y ai pas encore pensé, mais ça m'interroge.

Chercheur : donc là, tu vois qu'elle, elle fait comme ça, tu vois cette possibilité...

PFR : voilà, et pourquoi pas ? Voilà. Je pense que peut-être que... ce serait... je réfléchis en même temps... on n'en reparlera plus tard. Je vais y réfléchir encore, hors de ça, parce que sinon on y est encore jusqu'à 10 heures ce soir.

Pour le pair formateur, le dialogue de formation lors du contrôle de la mise en œuvre 2 est de nature à faire évoluer sa propre pratique, aussi énonce-t-elle la règle [« *je ne l'ai jamais vue intervenir* » vaut pour « *de le revivre là* » obtient pour résultat « *ça me questionne, mais positivement ça me questionne. À nouveau, ça me questionne par rapport à ma pratique, ça remet en question, en tout cas ça m'ouvre des possibles... (...) Voilà, ça permettrait de faire évoluer ma pratique* »]. Ce dialogue de formation sur la pratique du pair formé ouvre un véritable chantier de réflexion au pair formateur sur sa propre pratique. Il s'agit pour elle de réfléchir aux avantages et peut-être aux inconvénients liés à ce développement de sa pratique

« Il faut que je mesure, il faut que je réfléchisse, sur les avantages et peut-être les inconvénients, je n'y ai pas encore pensé, mais ça m'interroge. »

Chapitre 2

Les résultats issus de la mise en place de DF2³⁵

Ce chapitre détaille les résultats obtenus par la mise en place du dispositif de formation DF2. Ce dispositif a concerné deux enseignants expérimentés exerçant au sein du même établissement scolaire, une école élémentaire placée en REP+. L'un des enseignants, le pair formateur, a enseigné sa pratique spécifique « Les homophones ON et ONT » à son collègue, le pair formé. Les résultats scientifiques obtenus sont de nature épistémique et transformative.

La première section de ce chapitre traite d'un résultat épistémique. Elle montre la modélisation des systèmes de règles régissant la pratique « Les homophones ON et ONT » sous la forme d'une vision synoptique.

La deuxième section rapporte un résultat transformatif lié à l'activité de formation. Il s'agit de l'apprentissage de cette pratique par le pair formé.

Enfin la troisième section relate également un résultat de nature transformative. Il s'agit des faits de développement professionnel entendu comme l'interprétation des règles apprises tant par le pair formé que par le pair formateur.

³⁵ Les résultats saillants de ce dispositif de formation ont fait l'objet d'une communication (Talérien, S., Bertone, S. (2018, juillet). *Le développement professionnel des enseignants expérimentés au sein des établissements scolaires en éducation prioritaire par la transmission explicite de pratiques entre pairs*. Communication présentée au 7^e Colloque international du Réseau International Francophone des Établissements de Formation de Formateurs, Cergy-Pontoise, France)

1. La vision synoptique de la pratique spécifique « Les homophones ON et ONT »

La pratique spécifique « Les homophones ON et ONT » se déroule au sein d'une école élémentaire et plus précisément dans une classe de CM1. Cette école appartient à un Réseau d'Éducation Prioritaire + (REP+). Les élèves sont âgés de neuf à dix ans.

La pratique spécifique « Les homophones ON et ONT » consiste en une séance pédagogique d'orthographe qui a pour objectif d'enseigner aux élèves les outils leur permettant d'écrire sans se tromper la graphie correcte de l'homophone entendu³⁶. La présente séance porte sur les homophones grammaticaux ON et ONT. Ces deux orthographes du son (on) sont des mots distincts qui n'ont pas la même nature grammaticale (d'où leur caractère d'homophones grammaticaux). Le mot « ON » est un pronom personnel et le mot « ONT » est la conjugaison de l'auxiliaire avoir au présent de l'indicatif à la troisième personne du pluriel. L'enjeu de la séance est d'enseigner aux élèves des substitutions usuelles basées sur l'équivalence de nature grammaticale. Ainsi « ONT » pourra être remplacé par « AVAIENT » et « IL ou ELLE » se substituer à « ON ».

De façon schématique, cette séance démarre par un premier petit test de dix phrases contenant chacune l'homophone. Les élèves écoutent les phrases et doivent inscrire dans leur cahier soit la graphie ON, soit ONT. Ce petit test est corrigé rapidement et permet aux élèves d'avoir un score sur dix points. L'enseignant propose ensuite aux élèves un document pédagogique intitulé « fiche de recherche » qui leur permet de découvrir les solutions de remplacement (leur permettant alors d'écrire l'homophone correctement). Après la correction des questions de cette fiche, les élèves effectuent le second test qui est presque identique au premier. Le procédé pédagogique utilisé par l'enseignant permet aux élèves d'observer une nette amélioration de leurs scores.

Dans le cadre du dispositif de formation DF2 l'enseignant a filmé sa séance d'orthographe puis a vécu un entretien d'autoconfrontation avec le chercheur sur cette pratique de sorte à rendre compte des règles qui régissent cette activité. La section suivante présente l'ensemble des règles énoncées chronologiquement.

³⁶ L'expression « homophone » utilisé dans le langage ordinaire des acteurs renvoie ici à l'expression savante « homonyme non homographe » ou « homophone non synonyme et non homographe ». La présente étude se rapportant précisément au langage ordinaire des acteurs, dans la suite du texte le vocable des enseignants est privilégié.

1.1. La présentation chronologique des règles régissant la pratique spécifique « Les homophones ON et ONT »

À partir de la méthode de traitement des données présentée antérieurement, l'ensemble du *verbatim* de l'EAC du pair formateur sur la pratique spécifique « Les homophones ON et ONT » a été analysé. Les unités d'interaction ont été délimitées et les règles ont pu être formalisées.

Le Tableau 10 présente chronologiquement les unités d'interaction ainsi que la formalisation des règles énoncées par le pair formateur lors de l'EAC sur la pratique spécifique « Les homophones ON et ONT ».

Unités d'interaction	N° de règle	Formalisation des règles
1	1	[« <i>là, je fais un rappel des séances précédentes</i> » vaut pour « <i>(demander aux élèves) Qu'est-ce qu'on a vu ? Par quoi on les avait remplacés ?</i> » obtient pour résultat de « <i>remettre les élèves dans l'activité... de se dire « ah ben tiens je me reconditionne, je sais ce que je vais voir</i> » »]
2	2	[« <i>je leur note tableau, le ON et le ONT d'aujourd'hui</i> » obtient pour résultat « <i>ils ont un visuel</i> »]
	3	[« <i>(faire) la première étape</i> » vaut pour « <i>je leur demande numéroté de 1 à 10 leur cahier</i> » obtient pour résultats « <i>C'est pour essayer de faire un état des lieux à cet instant de leurs connaissances</i> », « <i>Ils vont pouvoir voir comment ils se débrouillent avec ces ON et ONT, avec ces homophones grammaticaux</i> »]
3	4	[« <i>les phrases que je disais sont contextualisées</i> » vaut pour « <i>utiliser une situation qu'on a partagée ensemble (enseignant et élèves)</i> », « <i>en utilisant les prénoms de la classe, en utilisant une activité comme être allé au basket, avoir fait une sortie de pêche</i> » ce qui obtient pour résultat « <i>d'éviter entre guillemets la dispersion, d'essayer de comprendre voilà... pour qu'ils aient pas trop à comprendre... (...) autre chose, on se concentre vraiment parce qu'on est sur quelque chose qu'on connaît, on connaît les mots, on connaît l'environnement, on est juste sur les ON et ONT</i> »].
4	5	[« <i>on a rappelé ce qu'on faisait et la première phase est terminée (en 3 minutes)</i> » vaut pour « <i>(faire) une première phase rapide</i> » obtient pour résultats « <i>que le travail soit dans l'instant et pas dans la réflexion</i> », « <i>qu'on essaie de reproduire entre guillemets l'idée de j'écris</i> »]
5	6	[« <i>je fais une correction, une correction rapide</i> » obtient pour résultat « <i>de faire un état des lieux tout de suite</i> »]
	7	[« <i>(Lors de la correction les élèves) soit qu'ils mettent un petit tiret s'ils ont juste, soit qu'ils mettent une croix s'ils ont faux. À la fin, ils comptent leur nombre de petits tirets</i> » ce qui obtient pour résultat « <i>ça leur donne leurs scores sur 10</i> »]
6	8	[« <i>je demande les scores à haute voix</i> » vaut pour « <i>imprégner un peu la classe « à ben tiens il y a plein de gens qui ne savent pas »</i> » ce qui obtient pour résultat « <i>(de la part des élèves) de se dire « à ben tiens il y a quelque chose qu'on ne sait pas faire, je ne suis peut-être pas le seul à ne pas savoir faire. Ceux qui savent faire, ils savent faire. Mais, je ne suis pas le seul à ne pas savoir faire... Ben ensemble on va trouver une solution pour ne plus se tromper. Ça va servir à tout le monde</i> » »]
7	9	[« <i>je leur redemande la finalité de notre séance</i> » vaut pour « <i>(dire aux élèves) Donc on a fait ce test, mais qu'est-ce qui va se passer à la fin ?</i> » obtient pour résultat « <i>pour bien qu'ils comprennent l'objectif de la séance (...) c'est qu'on s'améliore et que mon score va s'améliorer</i> »]
8	10	[« <i>je distribue une fiche de recherche</i> » vaut pour « <i>(distribuer une fiche) avec un petit texte qui reprend certaines des phrases (...) et ensuite quatre questions de guidage</i> » obtient pour résultat « <i>(de) leur permettre d'arriver à ce petit cartouche final où ils vont mettre « pour ne plus me tromper je choisis de remplacer ça par ça</i> » »]
9	11	[« <i>moi, ils se mettent tout de suite en groupe</i> » obtient pour résultat « <i>c'est peut-être aussi dans le but d'aller vite, pour essayer de... de pas perdre de temps...</i> »]

10	12	[« j'étaye » vaut pour « (poser des questions aux élèves) je leur demande : « Tiens ON et ONT, qu'est-ce que ? La nature des mots... est-ce que... vous avez déjà une idée ? », « (travailler avec l'élève) on va aussi décrypter un peu ensemble » obtient pour résultats « (les élèves trouvent les réponses) ils vont très rapidement me donner le ONT c'est le verbe avoir », « ben oui. « Ah c'est le pronom personnel, d'accord » »]
11	13	[« j'ai voulu pour le souci de la vidéo passer dans chaque groupe pour voir s'il n'y avait pas des erreurs, des difficultés différentes » obtient pour résultat « Et donc voir « tiens ben comme ça peut-être... ça peut me dire ben tiens moi... à cet endroit ils ont des difficultés, à cet endroit ils ont des difficultés... » »]
12	14	[« j'arrive en phase de correction » vaut pour « je choisis effectivement de projeter... donc la fiche que je leur ai donnée au tableau » obtient pour résultats « qu'on fasse un état des... qu'on présente les résultats de nos recherches » et « comme ça on va faire une correction au tableau ensemble »]
	15	[« je leur demande de faire une correction propre » vaut pour « ils ont travaillé au crayon à papier ensuite ils vont pouvoir réécrire au stylo et gommer. Ou s'ils ont juste ils laissent » obtient pour résultats « ils ont une fiche propre à la fin », « ça permet de... je crois pas mal le fait de voir ce que nous on a fait, c'est une imprégnation »]
13	16	[« je leur explique bien que la solution pour qu'elle fonctionne il faut qu'elle fonctionne avec le premier « on » et qu'elle ne fonctionne pas avec l'autre » vaut pour « (permettre aux élèves de voir) que ça ne marche pas dans l'autre cas » ce qui obtient pour résultat « sinon l'objectif n'est pas atteint puisque si on peut remplacer par les 2, ça ne marche pas... »]
14	17	[« je fais un test des deux. ON par il et ONT par avaient » vaut pour « je leur fais tester avec les deux. Celui qui est souligné en rouge et celui qui est souligné en bleu » ce qui obtient pour résultat « c'est pour valider leurs résultats de recherche »]
15	18	[« je leur demande lequel ils veulent choisir « ont : avaient » ou « on : il » » obtient pour résultat « Ils me proposent « on : il », « on va faire le test avec « on et il » »]
	19	[« on va faire le test avec « on et il » » vaut pour « On remplace on par il » obtient pour résultat « si ça ne marche pas et bien du coup je sais que c'est le ONT... »]
	20	[« c'est une phase orale où j'essaie » vaut pour « on fait des petits tests comme ça à l'oral pour voir » ce qui obtient pour résultat « J'essaye pour essayer de travailler ce qu'ils ont trouvé donc puisque ça fonctionne. Sur le papier ça fonctionne... »]
	21	[« on fait juste un petit test » vaut pour « (demander aux élèves de faire des remplacements dans des phrases données à l'oral) » obtient pour résultat « (faire) un petit entraînement à l'oral », « (faire) une phase d'automatisation »]
	22	[« on choisit » vaut pour « À la fin, on choisit (une des deux règles) » ce qui obtient pour résultats « (de ne pas s'arrêter à deux règles), car si jamais on s'arrête à deux règles... c'est trop compliqué »]
16	23	[« on refait le test du départ » vaut pour « ils reprennent leur cahier, ils notent à côté où en dessous » obtient pour résultats attendus « on aura un comparatif direct de notre progression, de leur progression »]
17	24	[« on essaie d'écrire à côté (écrire le deuxième test à côté du premier) » obtient pour résultat « comme ça on a visuel direct »]
18	25	[« changer l'ordre des phrases » vaut pour « (les numéros) 2, 4, 6, 8, 10 ça devient 1, 2, 3, 4, 5 et (les numéros) 1, 3, 5, 7, 9 ça devient 6, 7, 8, 9, 10 » ce qui obtient pour résultat « on ne copie pas les phrases (on ne triche pas) »]

	26	[« je choisis de refaire exactement le même exercice » vaut pour « Je refais exactement le même exercice avec les mêmes phrases » obtient pour résultat « je veux que vraiment il y ait une comparaison », « pour pas que ce soit biaisé », « pour qu'ils se rappellent en fait par rapport à ce premier exercice »]
19	27	[« (l'ordre des phrases du test) » vaut pour « en fait 2,4,6,8,10 ça devient 1,2,3,4,5 et 1,3,5,7,9 ça devient 6,7,8,9,10 » obtient pour résultat « mais je fais tout le temps comme ça. Comme ça il n'y a pas d'erreur. »]
20	28	[« je vais faire une correction » vaut pour « je numérote de 1 à 10 et on y va, on est reparti (...) exactement sur le même principe que la première fois » obtient pour résultats « au fur et à mesure c'est eux qui vont me donner les réponses », « la classe donne les réponses »]
21	29	[« demander aux enfants leurs scores » vaut pour « Je demande à la volée « Alors ? » » obtient pour résultats « Pour voir comment ça se passe », « une espèce d'émulation de tout le monde », « (pour l'élève le sentiment) d'être content d'avoir réussi à faire quelque chose »]
22	30	[« demandes (demander) de comparer les deux scores » vaut pour « Je leur demande « Est-ce que vous avez progressé ? » « Est-ce que vous avez appris ? » » obtient pour résultat « L'objectif, c'est qu'ils aient un visuel de « j'ai 4/10, j'ai 5/10, j'ai 7/10, j'ai 10/10 » »]

Tableau 10 Présentation chronologique des règles régissant la pratique spécifique « Les homophones ON et ONT »

Le traitement de l'ensemble des données relatives à l'enregistrement audio-vidéo du segment de leçon intitulé « Les homophones ON et ONT » et à l'entretien d'autoconfrontation post leçon du pair formateur, a permis d'identifier de façon chronologique l'enchaînement des règles énoncées par l'enseignante lors de l'activité dialogique d'EAC avec le chercheur. 30 règles ont pu ainsi être identifiées³⁷.

Chacune de ces règles revêt une signification spécifique dans le langage ordinaire de l'acteur. Le section suivante propose de faire ressortir ces significations.

1.2. L'identification des significations des règles

À partir des objets de signification identifiés par l'acteur lors de l'EAC et à partir de l'étayage de cette signification, il est possible de faire ressortir les significations attribuées par l'acteur à chacune de ces règles.

³⁷ Le contexte de pratique ainsi que le discours de l'acteur ayant permis ces formalisations de règles sont détaillés au sein des sections portant sur leur apprentissage ou leur développement. Ce choix a été fait afin de permettre une lecture plus aisée de l'analyse diachronique cherchant à décrire l'histoire de ces règles.

N° de règle	Formalisation des règles	Signification attribuée par l'acteur
R1	[« là, je fais un rappel des séances précédentes » vaut pour « (demander aux élèves) Qu'est-ce qu'on a vu ? Par quoi on les avait remplacés ? » obtient pour résultat de « remettre les élèves dans l'activité... de se dire « ah ben tiens je me reconditionne, je sais ce que je vais voir » »]	Faire un rappel des séances précédentes afin que les élèves puissent voir
R2	[« je leur note tableau, le ON et le ONT d'aujourd'hui » obtient pour résultat « ils ont un visuel »]	Noter au tableau « on » et « ont » afin que les élèves puissent voir
R3	[« (faire) la première étape » vaut pour « je leur demande numéroter de 1 à 10 leur cahier » obtient pour résultats « C'est pour essayer de faire un état des lieux à cet instant de leurs connaissances », « Ils vont pouvoir voir comment ils se débrouillent avec ces ON et ONT, avec ces homophones grammaticaux »]	Faire la première étape (phase)
R4	[« les phrases que je disais sont contextualisées » vaut pour « utiliser une situation qu'on a partagée ensemble (enseignant et élèves) », « en utilisant les prénoms de la classe, en utilisant une activité comme être allé au basket, avoir fait une sortie de pêche » ce qui obtient pour résultat « d'éviter entre guillemets la dispersion, d'essayer de comprendre voilà... pour qu'ils aient pas trop à comprendre... (...) autre chose, on se concentre vraiment parce qu'on est sur quelque chose qu'on connaît, on connaît les mots, on connaît l'environnement, on est juste sur les ON et ONT »].	Dire des phrases contextualisées (pour la première phase)
R5	[« on a rappelé ce qu'on faisait et la première phase est terminée (en 3 minutes) » vaut pour « (faire) une première phase rapide » obtient pour résultats « que le travail soit dans l'instant et pas dans la réflexion », « qu'on essaie de reproduire entre guillemets l'idée de j'écris »]	Terminer en 3 minutes (rapidement) la première phase
R6	[« je fais une correction, une correction rapide » obtient pour résultat « de faire un état des lieux tout de suite »]	Faire une correction rapide de la première phase
R7	[« (Lors de la correction les élèves) soit qu'ils mettent un petit tiret s'ils ont juste, soit qu'ils mettent une croix s'ils ont faux. À la fin, ils comptent leur nombre de petits tirets » ce qui obtient pour résultat « ça leur donne leurs scores sur 10 »]	Mettre un tiret ou une croix lors de la correction de la première phase (élèves)
R8	[« je demande les scores à haute voix » vaut pour « imprégner un peu la classe « à ben tiens il y a plein de gens qui ne savent pas » » ce qui obtient pour résultat « (de la part des élèves) de se dire « à ben tiens il y a quelque chose qu'on ne sait pas faire, je ne suis peut-être pas le seul à ne pas savoir faire. Ceux qui savent faire, ils savent faire. Mais, je ne suis pas le seul à ne pas savoir faire... Ben ensemble on va trouver une solution pour ne plus se tromper. Ça va servir à tout le monde » »]	Demander les scores à haute voix pour la première phase
R9	[« je leur redemande la finalité de notre séance » vaut pour « (dire aux élèves) Donc on a fait ce test, mais qu'est-ce qui va se passer à la fin ? » obtient pour résultat « pour bien qu'ils comprennent l'objectif de la séance (...) c'est qu'on s'améliore et que mon score va s'améliorer »]	Demander aux élèves la finalité de la séance (améliorer leur score)
R10	[« je distribue une fiche de recherche » vaut pour « (distribuer une fiche) avec un petit texte qui reprend certaines des phrases (...) et ensuite quatre questions de guidage » obtient pour résultat « (de) leur	Distribuer une fiche de recherche

	<i>permettre d'arriver à ce petit cartouche final où ils vont mettre « pour ne plus me tromper je choisis de remplacer ça par ça » »]</i>	
R11	<i>[« moi, ils se mettent tout de suite en groupe » obtient pour résultat « c'est peut-être aussi dans le but d'aller vite, pour essayer de... de pas perdre de temps... »]</i>	Mettre les élèves en groupe rapidement
R12	<i>[« j'étaye » vaut pour « (poser des questions aux élèves) je leur demande : « Tiens ON et ONT, qu'est-ce que ? La nature des mots... est-ce que... vous avez déjà une idée ? », « (travailler avec l'élève) on va aussi décrypter un peu ensemble » obtient pour résultats « (les élèves trouvent les réponses) ils vont très rapidement me donner le ONT c'est le verbe avoir », « ben oui. « Ah c'est le pronom personnel, d'accord » »]</i>	Étayer dans le groupe
R13	<i>[« j'ai voulu pour le souci de la vidéo passer dans chaque groupe pour voir s'il n'y avait pas des erreurs, des difficultés différentes » obtient pour résultat « Et donc voir « tiens ben comme ça peut-être... ça peut me dire ben tiens moi... à cet endroit ils ont des difficultés, à cet endroit ils ont des difficultés... » »]</i>	Passer dans chaque groupe
R14	<i>[« j'arrive en phase de correction » vaut pour « je choisis effectivement de projeter... donc la fiche que je leur ai donnée au tableau » obtient pour résultats « qu'on fasse un état des... qu'on présente les résultats de nos recherches » et « comme ça on va faire une correction au tableau ensemble »]</i>	Arriver en phase de correction de la fiche de recherche
R15	<i>[« je leur demande de faire une correction propre » vaut pour « ils ont travaillé au crayon à papier ensuite ils vont pouvoir réécrire au stylo et gommer. Ou s'ils ont juste ils laissent » obtient pour résultats « ils ont une fiche propre à la fin », « ça permet de... je crois pas mal le fait de voir ce que nous on a fait, c'est une imprégnation »]</i>	Demander aux élèves de faire une correction de la fiche de recherche
R16	<i>[« je leur explique bien que la solution pour qu'elle fonctionne il faut qu'elle fonctionne avec le premier « on » et qu'elle ne fonctionne pas avec l'autre » vaut pour « (permettre aux élèves de voir) que ça ne marche pas dans l'autre cas » ce qui obtient pour résultat « sinon l'objectif n'est pas atteint puisque si on peut remplacer par les 2, ça ne marche pas... »]</i>	Expliquer que la solution doit fonctionner avec l'un, mais pas avec l'autre
R17	<i>[« je fais un test des deux. ON par il et ONT par avaient » vaut pour « je leur fais tester avec les deux. Celui qui est souligné en rouge et celui qui est souligné en bleu » ce qui obtient pour résultat « c'est pour valider leurs résultats de recherche »]</i>	Faire tester aux élèves les deux solutions
R18	<i>[« je leur demande lequel ils veulent choisir « ont : avaient » ou « on : il » » obtient pour résultat « Ils me proposent « on : il », « on va faire le test avec « on et il » »]</i>	Demander aux élèves de choisir l'une des deux solutions
R19	<i>[« on va faire le test avec « on et il » » vaut pour « On remplace on par il » obtient pour résultat « si ça ne marche pas et ben du coup je sais que c'est le ONT... »]</i>	Faire un test avec la solution choisie par les élèves
R20	<i>[« c'est une phase orale où j'essaie » vaut pour « on fait des petits tests comme ça à l'oral pour voir » ce qui obtient pour résultat « J'essaie pour essayer de travailler ce qu'ils ont trouvé donc puisque ça fonctionne. Sur le papier ça fonctionne... »]</i>	Faire une phase orale pour essayer la solution choisie
R21	<i>[« on fait juste un petit test » vaut pour « (demander aux élèves de faire des remplacements dans des phrases données à l'oral) » obtient pour résultat « (faire) un petit entraînement à l'oral », « (faire) une phase d'automatisation »]</i>	Faire un petit test à l'oral

R22	[« on choisit » vaut pour « <i>À la fin, on choisit (une des deux règles)</i> » ce qui obtient pour résultats « <i>(de ne pas s'arrêter à deux règles), car si jamais on s'arrête à deux règles... c'est trop compliqué</i> »]	Choisir à la fin l'une des deux règles (solutions)
R23	[« on refait le test du départ » vaut pour « <i>ils reprennent leur cahier, ils notent à côté où en dessous</i> » obtient pour résultats attendus « <i>on aura un comparatif direct de notre progression, de leur progression</i> »]	Refaire le test de départ
R24	[« on essaie d'écrire à côté (écrire le deuxième test à côté du premier) » obtient pour résultat « <i>comme ça on a visuel direct</i> »]	Écrire le deuxième test à côté du premier
R25	[« changer l'ordre des phrases » vaut pour « <i>(les numéros) 2, 4, 6, 8, 10 ça devient 1, 2, 3, 4, 5 et (les numéros) 1, 3, 5, 7, 9 ça devient 6, 7, 8, 9, 10</i> » ce qui obtient pour résultat « <i>on ne copie pas les phrases (on ne triche pas)</i> »]	Pour le deuxième test, changer l'ordre des phrases du premier test
R26	[« je choisis de refaire exactement le même exercice » vaut pour « <i>Je refais exactement le même exercice avec les mêmes phrases</i> » obtient pour résultats « <i>je veux que vraiment il y ait une comparaison</i> », « <i>pour pas que ce soit biaisé</i> », « <i>pour qu'ils se rappellent en fait par rapport à ce premier exercice</i> »]	Pour le deuxième test, choisir de refaire exactement le même test que pour le premier
R27	[« (l'ordre des phrases du test) » vaut pour « <i>en fait 2,4,6,8,10 ça devient 1,2,3,4,5 et 1,3,5,7,9 ça devient 6,7,8,9,10</i> » obtient pour résultat « <i>mais je fais tout le temps comme ça. Comme ça il n'y a pas d'erreur</i> »]	Pour le deuxième test, changer l'ordre des phrases du premier test
R28	[« je vais faire une correction » vaut pour « <i>je numérote de 1 à 10 et on y va, on est reparti (...) exactement sur le même principe que la première fois</i> » obtient pour résultats « <i>au fur et à mesure c'est eux qui vont me donner les réponses</i> », « <i>la classe donne les réponses</i> »]	Faire une correction du deuxième test
R29	[« demander aux enfants leurs scores » vaut pour « <i>Je demande à la volée « Alors ? »</i> » obtient pour résultats « <i>Pour voir comment ça se passe</i> », « <i>une espèce d'émulation de tout le monde</i> », « <i>(pour l'élève le sentiment) d'être content d'avoir réussi à faire quelque chose</i> »]	Demander aux enfants leurs scores pour le deuxième test
R30	[« demandes (demander) de comparer les deux scores » vaut pour « <i>Je leur demande « Est-ce que vous avez progressé ? » « Est-ce que vous avez appris ? »</i> » obtient pour résultat « <i>L'objectif, c'est qu'ils aient un visuel de « j'ai 4/10, j'ai 5/10, j'ai 7/10, j'ai 10/10 »</i> »]	Demander aux enfants de comparer leur score du deuxième test à celui du premier

Tableau 11 Identification des significations de chacune des règles de la pratique spécifique « Les homophones ON et ONT ».

Le Tableau 11 montre l'ensemble des significations attribuées par l'acteur à chacune des 30 règles qui régissent la pratique spécifique « Les homophones ON et ONT ».

Ces significations entretiennent des airs de famille sémantiques. La section suivante propose le regroupement des 30 règles en fonction de leurs similitudes sémantiques.

1.3. Le regroupement des règles en fonction de leurs significations et des maillons intermédiaires

Il est possible de regrouper les règles en fonction de leurs similitudes sémantiques. Ces similitudes peuvent être exprimées par des « maillons intermédiaires » qui sont des termes hypothétiques orientant l'attention vers la ressemblance, la connexion des faits. Ces maillons intermédiaires ont donc vocation à rendre possible « la vision » de l'ensemble des liens entre les structures grammaticales du langage du pair formateur correspondant à la pratique spécifique « Les homophones ON et ONT ».

Le Tableau 12 propose le regroupement des règles en fonction de la similitude de leurs significations ainsi que les maillons intermédiaires exprimant ces liens de regroupement.

Règles	Objets de signification attribués par l'acteur	Maillons intermédiaires
R1, R2	Faire un rappel des séances précédentes afin que les élèves puissent voir / Noter au tableau « on » et « ont » afin que les élèves puissent voir	Permettre aux élèves de voir ce sur quoi ils vont travailler
R3, R4, R5, R6, R7, R8, R9	Faire la première étape (phase) / Dire des phrases contextualisées (pour la première phase) / Terminer en 3 minutes (rapidement) la première phase / Faire une correction rapide de la première phase / Mettre un tiret ou une croix lors de la correction de la première phase (élèves) / Demander les scores à haute voix pour la première phase / Demander aux élèves la finalité de la séance (qui est d'améliorer leur score)	Faire la première phase (le premier test)
R10, R14, R15	Distribuer une fiche de recherche / Arriver en phase de correction de la fiche / Demander aux élèves de faire une correction de la fiche	Utiliser une fiche de recherche

R11, R12, R13	Mettre les élèves en groupe rapidement / Étayer dans le groupe / Passer dans chaque groupe	Faire travailler les élèves en groupe
R16, R17, R18, R19, R20, R21, R22	Expliquer que la solution doit fonctionner avec l'un, mais pas avec l'autre / Faire tester aux élèves les deux solutions / Demander aux élèves de choisir l'une des deux solutions / Faire un test avec la solution choisie par les élèves / Faire une phase orale pour essayer la solution choisie / Faire un petit test à l'oral / Choisir à la fin l'une des deux règles (solutions)	Amener les élèves à faire un choix de solution pour écrire l'homophone correctement
R23, R24, R25, R26, R27, R28, R29, R30	Refaire le test de départ / Écrire le deuxième test à côté du premier / Pour le deuxième test, changer l'ordre des phrases du deuxième test / Pour le deuxième test, choisir de refaire exactement le même test que pour le premier / Pour le deuxième test, changer l'ordre des phrases du premier test / Faire une correction du deuxième test / Demander aux enfants leurs scores pour le deuxième test / Demander aux enfants de comparer leur score du deuxième test à celui du premier	Faire un second test

Tableau 12 Regroupement des règles en fonction de leurs significations et des maillons intermédiaires.

Le regroupement des règles par similitude sémantique permet de percevoir un ensemble de 6 systèmes de règles. Les règles de ces systèmes sont connectées par un lien sémantique exprimé par les appellations des maillons intermédiaires.

Ainsi il apparaît que la pratique spécifique « Les homophones ON et ONT » articule 6 maillons intermédiaires « Permettre aux élèves de voir ce sur quoi ils vont travailler », « Faire la première phase (le premier test) », « Utiliser une fiche de recherche », « Faire travailler les élèves en groupe », « Amener les élèves à faire un choix de solution pour écrire l'homophone correctement » et « Faire un second test ».

La section suivante propose une vision d'ensemble simplifiée de ces 6 systèmes de règles. Il s'agit de la vision synoptique de la pratique spécifique du pair formateur « Les homophones ON et ONT ».

1.4. La modélisation de la vision synoptique de la pratique spécifique « Les homophones ON et ONT »

Les 6 regroupements constituent une vision d'ensemble des règles régissant la pratique spécifique du pair formateur. La Figure 2 propose une représentation graphique de la vision synoptique de la pratique du pair formateur « Les homophones ON et ONT ». C'est sur la base de cette vision synoptique que s'est déroulée ensuite l'activité d'enseignement ostensif à destination du pair formé.

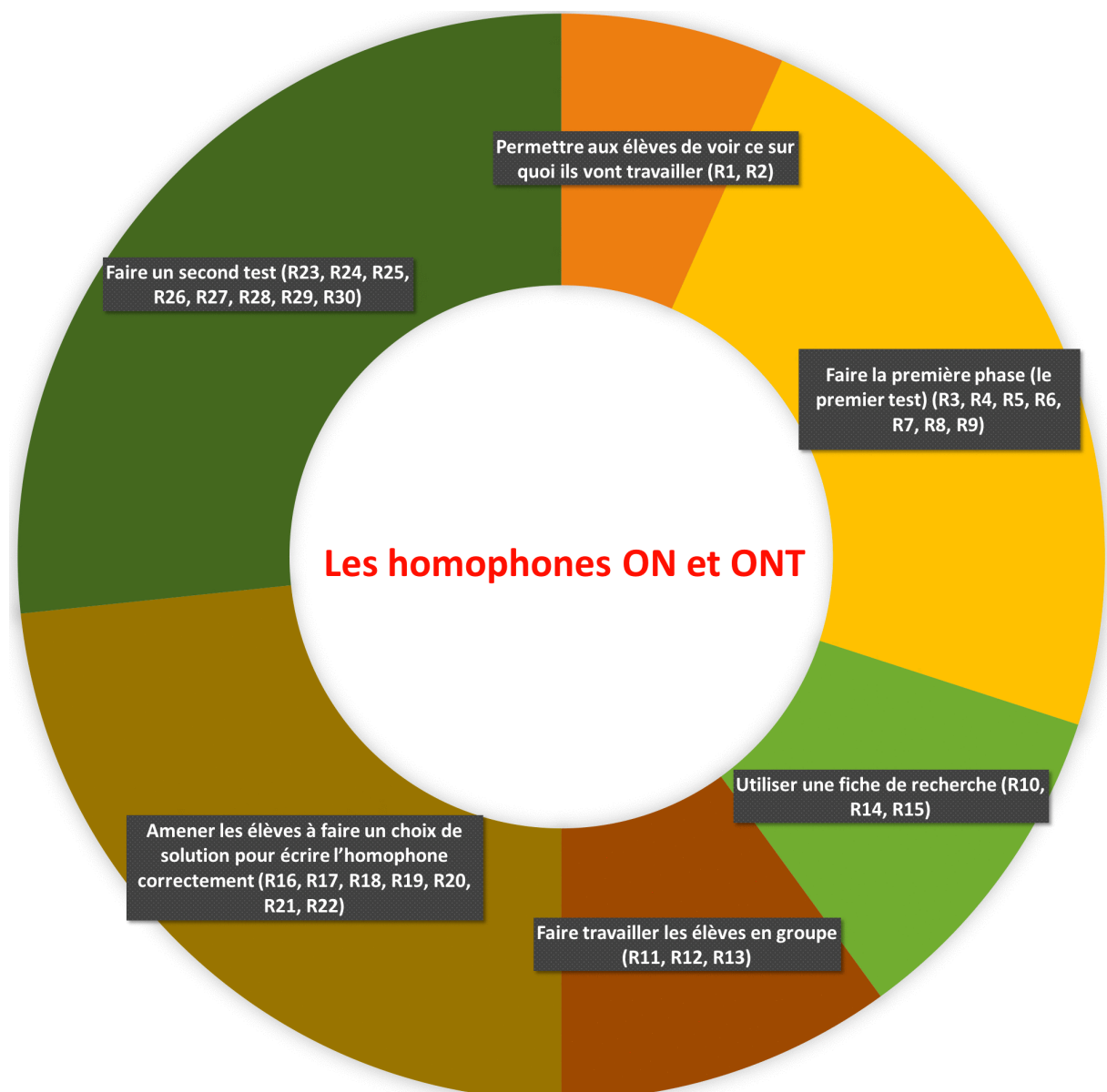


Figure 9 Vision synoptique de la pratique spécifique « Les homophones ON et ONT ». Cette pratique articule 6 maillons intermédiaires identifiés par les ressemblances sémantiques entre les règles les caractérisant.

La Figure 9 propose une vision d'ensemble et simplifiée des règles régissant la pratique spécifique du pair formateur ainsi que leur regroupement au sein des maillons intermédiaires.

Chacun des 6 maillons intermédiaires a été représenté à l'aide d'une couleur différente. À titre d'exemple, il est possible de lire sur cette modélisation que le maillon intermédiaire « Permettre aux élèves de voir ce sur quoi ils vont travailler » regroupe les règles R1 et R2.

L'ensemble des 6 maillons intermédiaires regroupant les 30 règles énoncées par le pair formateur constitue une vision synoptique de la pratique spécifique « Les homophones ON et ONT ».

DF2 ayant consisté en l'enseignement, l'apprentissage et au développement de cette pratique, les résultats présentés en suivant sont indexés à ces maillons intermédiaires.

2. L'apprentissage au sein du dispositif de formation DF2

Cette section présente les résultats obtenus par le dispositif de formation DF2 en matière d'apprentissage. Conformément au cadre théorique mobilisé antérieurement, au sein de ce programme de recherche l'apprentissage achevé revêt un double caractère. Pour une action donnée, non seulement l'apprenti devra agir de façon conforme à ce qui lui aura été enseigné, mais en plus il devra être en mesure d'énoncer l'attente de résultats qui est associée à cette action. Afin de faire apparaître pour chacune des règles apprises cette double dimension, une analyse diachronique du langage ordinaire des acteurs a été effectuée. Ce chapitre présente donc l'histoire des règles depuis leur enseignement jusqu'à leur apprentissage.

Les résultats d'apprentissage ont été regroupés par maillon intermédiaire. En effet, les résultats d'apprentissage correspondent aux règles apprises par le pair formé à partir de l'enseignement effectué de la pratique spécifique « Les homophones ON et ONT ». Cette pratique spécifique comportant 6 maillons intermédiaires, les résultats d'apprentissage ont donc été regroupés en fonction de ces 6 systèmes de règles.

2.1.L'apprentissage du maillon intermédiaire « Permettre aux élèves de voir ce sur quoi ils vont travailler »

En ce début de séance, le pair formateur annonce à ses élèves ce sur quoi porte le travail pédagogique qui aura lieu. Il rappelle ce qui a été fait lors des séances précédentes puis inscrit les deux graphies de l'homophone au tableau ON / ONT.

Le résultat relatif à l'apprentissage du maillon intermédiaire « Permettre aux élèves de voir ce sur quoi ils vont travailler » porte sur l'enseignement et l'apprentissage du système de règles se rapportant : au rappel des séances précédentes et à l'inscription au tableau de l'objet d'apprentissage. L'analyse de l'activité du pair formateur permet de mettre au jour le système de règles mobilisé par ce maillon intermédiaire.

Pour le pair formateur, le rappel des séances précédentes et l'inscription au tableau de l'objet d'apprentissage permettent aux élèves de voir ce sur quoi porte la séance. C'est ce que montre l'extrait suivant.

Extrait 65 (PFR³⁸ – EAC – Pratique spécifique « Les homophones ONT et ONT »)

Notes d'observation

Le pair formateur demande à ses élèves sur quels homophones ils ont déjà travaillé. Les élèves répondent « a et à », « et et est » et « son et sont ». L'enseignant annonce alors « Aujourd'hui nous allons travailler sur ON et ONT ». Il inscrit ensuite les homophones au tableau en les épelant.

Extrait de l'EAC

PFR (0'12'') : D'abord je fais un rappel des différentes séances qu'on a déjà travaillées sur les homophones grammaticaux. Donc l'objectif pour moi de cette séance est bien de trouver un moyen mnémotechnique de ne plus se tromper. C'est plus ça que de trouver quelle est la nature des mots. C'est vraiment dans le but de ne plus se tromper, d'essayer de trouver...

Chercheur : d'être efficace...

PFR : d'être efficace quand on écrit. Et tiens dès que je rencontre le mot qu'est-ce que je vais me dire dans ma tête, pour savoir lequel est le bon. Donc là, je fais un rappel des séances précédentes. Qu'est-ce qu'on a vu ? Par quoi on les avait remplacés ? Tiens... juste pour remettre les élèves. Donc, le pour quoi ? C'est pour remettre les élèves dans l'activité... de se dire « ah ben tiens je me reconditionne, je sais ce que je vais voir. »

PFR visionne la vidéo.

PFR (1 minute 18 secondes) : donc là, je leur note tableau, le ON et le ONT d'aujourd'hui.

Chercheur : qu'ils voient ce sur quoi on va travailler.

PFR : ouais, ils ont un visuel... ils ont...

Au cours de cet extrait, le pair formateur rend compte de son activité au chercheur en suivant les règles [« là, je fais un rappel des séances précédentes » vaut pour « (demander aux

³⁸ Le sigle « PFR » désigne le Pair Formateur

élèves) *Qu'est-ce qu'on a vu ? Par quoi on les avait remplacés ?* » ce qui obtient pour résultat de « remettre les élèves dans l'activité... de se dire « ah ben tiens je me reconditionne, je sais ce que je vais voir » »] et [*« je leur note tableau, le ON et le ONT d'aujourd'hui »* obtient pour résultat « ils ont un visuel »].

Le pair formateur explique d'abord au chercheur l'objectif de cette séance qui porte sur les homophones grammaticaux. Il s'agit pour lui de permettre à ses élèves de « *de trouver un moyen mnémotechnique de ne plus se tromper* », ou encore « *d'être efficace quand on écrit* ». Il indique ensuite que faire ce rappel en début de séance revient à demander aux élèves quels sont les homophones qu'ils ont déjà vus et quels moyens avaient été trouvés pour les remplacer. L'intention du pair formateur en faisant ce rappel est double. En effet, ce dernier doit permettre aux élèves de se « *remettre dans l'activité* », de se « *reconditionner* », mais aussi de savoir ce qu'ils vont étudier, ce qu'ils vont voir.

Dans la suite de l'extrait d'EAC, le pair formateur précise par ailleurs au chercheur qu'il inscrit au tableau les deux homophones de sorte que les élèves puissent voir ce sur quoi ils vont travailler.

Cet extrait montre que le pair formateur fait un rappel des séances précédentes et inscrit les homophones au tableau afin que les élèves se mettent dans l'activité et qu'ils puissent voir ce sur quoi ils vont travailler.

Il s'agit en fait pour lui de rappeler ce qui a été fait et d'introduire la séance. C'est ce que montre l'extrait 2 relatif à l'enseignement de cette partie d'activité au pair formé.

Extrait 66 (Enseignement ostensif PFR – PFÉ³⁹)

PFR (58'') : donc, première phase de la séance. Je rappelle les autres séances sur les homophones qu'on a faites et j'introduis on et ont.

Lors de ce passage d'enseignement ostensif, le pair formateur visionne avec le pair formé l'extrait de son activité analysé précédemment. Il explique ensuite brièvement au pair formé ce qu'il fait « *rappeler les séances déjà faites sur les homophones* » et « *introduire ON et ONT* ». Le pair formé opine de la tête.

Il est intéressant de noter que le pair formateur ne détaille pas ses actions et qu'il ne précise pas non plus ses intentions. Tout se passe comme si la séquence visionnée pouvait se passer de commentaires ou d'explications superflues. Pour chacune des actions visionnées, le pair formateur ne crée pas explicitement un lien de signification entre le label, l'expérience

³⁹ Le sigle « PFÉ » désigne le Pair Formé

donnée à voir et le résultat obtenu ou attendu. En opinant de la tête, le pair formé semble comprendre immédiatement les actions et les attentes de résultats du pair formateur. Cette idée paraît plausible dans la mesure où les deux enseignants sont des membres experts de la communauté de pratique. Les règles suivies par le pair formateur à ce moment de la pratique spécifique « Les homophones grammaticaux » peuvent être considérées comme partagées au sein de la communauté de pratique et à ce titre s'apparenter à des « règles de métier ». De façon ostensible, le pair formateur donne alors à « comprendre » sa pratique et suppose que la simple énonciation de ses actions associée au visionnage permettront à son pair de suivre les règles de ce début de séance.

L'analyse de l'activité du pair formé lors des mises en œuvre 1 et 2 conforte cette idée. En effet lors de la première mise en œuvre, le pair formé commence lui aussi par inscrire au tableau les deux homophones et énonce à l'oral ce sur quoi va porter la séance d'orthographe. Au-delà de la simple imitation des actions du pair formateur, le pair formé précise des intentions sensiblement semblables à celles du pair formateur, mais en plus y associe des attentes de résultats plus spécifiques à sa propre expérience d'enseignement. C'est ce que révèle l'extrait d'EAC suivant.

Extrait 67 (PFÉ – EAC – Mise en œuvre 1)

Notes d'observation

L'enseignant annonce à ses élèves « Aujourd'hui on va travailler sur ON et ONT. » Il inscrit ensuite au tableau les 2 homophones ON et ONT. Il poursuit ensuite « L'objectif c'est que quand vous écrivez un texte, quand on fait une dictée... ou en tout cas quand vous avez à utiliser ces mots... que vous puissiez savoir est-ce que c'est celui-là ON ou celui-là ONT que vous devez utiliser » (l'enseignant pointe du doigt les 2 homophones en les désignant à l'oral).

Extrait de l'EAC

Chercheur (2'18'') : alors là, qu'est-ce que tu fais ?

PFÉ : ben, alors là je fais clairement... je ne sais pas si c'est de la pédagogie explicite. Mais j'explicite complètement le bout de la route quoi.

Chercheur : c'est-à-dire...

PFÉ : que vraiment, l'objectif que l'on veut atteindre c'est de discriminer on et ont. Et dans quel but quoi. À quoi ça va leur servir.

Chercheur : et toi, pourquoi tu fais ça avec les élèves ? Pourquoi fais-tu cette explicitation ?

PFÉ : déjà par habitude, souvent... déjà c'est bien de leur dire pourquoi on va le faire. Éventuellement même à la limite à quoi ça va leur servir dans la vie future... pourquoi je le fais ? C'est une bonne question... c'est pour être clair, comme ça, le message passera. Pour que ce soit clair entre eux et moi. Pour l'engagement de l'activité quoi.

Chercheur : d'accord, donc le fait pour toi d'expliciter...

PFÉ : je pense, en tout cas, qu'ils s'engagent un peu plus. En tout cas, si l'engagement est le même, il est plus lucide. Je pense qu'ils se disent le monsieur va nous apprendre ça pour faire ça.

Lors de cet extrait, le pair formé rend compte de son activité en énonçant plusieurs règles.

La première peut être formalisée de la façon suivante [*« j'explicitement le bout de la*

route » vaut pour « *que vraiment, l'objectif que l'on veut atteindre c'est de discriminer on et ont* » ce qui obtient pour résultat attendu « *Pour que ce soit clair entre eux et moi* »].

En énonçant cette première règle, le pair formé indique au chercheur (qu'en précisant aux élèves ce sur quoi porte la séance et en leur expliquant l'objectif poursuivi) qu'il explicite le fait que le but est de distinguer les deux homophones (afin de savoir lequel il convient d'utiliser) de sorte que ce soit clair notamment pour les élèves. Il est possible de noter ici que l'attente de résultat du pair formé rejoint celle du pair formateur alors que celle-ci n'avait pas été verbalisée lors de l'enseignement ostensif. Ce résultat concourt à rendre plausible la thèse d'une compréhension « directe » de la pratique d'un pair par l'exercice de la connaissance ordinaire⁴⁰.

Au cours de cet extrait, le pair formé énonce une seconde règle suivie [*« j'explique complètement le bout de la route »* obtient pour résultats attendus « *qu'ils (les élèves) s'engagent un peu plus* », « *si l'engagement est le même, il est plus lucide* »].

En suivant cette règle, le pair formé précise une attente de résultat que n'avait pas souligné le pair formateur. En effet, le pair formé explicite l'objectif de la séance et attend de ses élèves une implication plus soutenue (que s'il ne l'avait pas fait), mais aussi une meilleure compréhension de leur part de ce qui va se jouer. En précisant cela le pair formé adjoint une règle à la pratique spécifique du pair formateur. En somme, l'apprentissage d'une règle est l'occasion pour un enseignant expérimenté d'en rapatrier d'autres par air de famille autour de cette même règle. Cet effet cumulatif concourt déjà au développement professionnel du pair formé⁴¹.

Lors du contrôle de la mise en œuvre 1, ni le pair formateur ni le pair formé n'arrêtent la vidéo sur cette séquence. Là aussi il est possible de supposer un accord tacite entre pairs sur les

⁴⁰ La présente étude ne postule pas un rapport de subordination ou d'exclusion entre « connaissance scientifique » et « connaissance ordinaire », elle admet simplement la légitimité des deux domaines de connaissances. La connaissance ordinaire revêt selon Ogien (2007, p. 104) trois caractéristiques principales « 1) *la connaissance pratique est une forme de connaissance, qui combine des éléments de savoir (sur ce qui fait que le monde est ce qu'il paraît être) et des instructions réglant les usages acceptables de ces éléments en contexte* ; 2) *cette forme de connaissance s'exerce entièrement et exclusivement dans l'action*; 3) *elle suppose l'existence d'un rapport direct qu'un individu entretient au monde, une fois qu'il a appris à parler une langue naturelle. La notion de « directivité » (ce que Merleau-Ponty nomme « immédiateté ») résume une idée : la connaissance pratique s'actualise en comportements et en énoncés sans requérir ni computation, ni calcul rationnel, ni présentation de preuves, ni vérification au moyen de protocoles expérimentaux.* » Le pair formateur et le pair formé étant ici deux membres experts de la même communauté linguistique, le comportement de l'un est compris directement par l'autre grâce à la capacité de connaissance ordinaire exercée lors du visionnage.

⁴¹ Cet aspect sera plus amplement traité lors de la section : Le développement du maillon intermédiaire « Permettre aux élèves de voir ce sur quoi ils vont travailler »

actions visionnées. Tout se passe comme si les actions du pair formé étaient conformes à celles du pair formateur et que les intentions étaient partagées implicitement.

Lors de sa mise en œuvre 2, le pair formé note à nouveau les homophones au tableau de sorte à fournir un repère visuel aux élèves. C'est ce que montre l'extrait suivant.

Extrait 68 (PFÉ – EAC – Mise en œuvre 2 « Les homophones ET / EST »)

Notes d'observation

L'enseignant regarde son tableau puis annonce à ses élèves « Donc vous écrivez soit ET soit EST ».

Extrait de l'EAC

Chercheur (4'42'') : vas-y, n'hésite pas à arrêter la vidéo.

PFÉ : oui, mais juste. Pour dire que je m'étais interrogé, est-ce que j'ai bien marqué au tableau le pourquoi... enfin, ce qu'ils doivent marquer ET ou EST. Mais on ne le voit pas sur la vidéo, mais c'est marqué sur le TNI. Ils ont les 2 choix. Il y a EST en vert clair et ET en vert foncé. Voilà, c'est juste pour dire que quand même qu'ils ont... pour se rappeler qu'est-ce que l'on doit marquer. C'est écrit au tableau.

Chercheur : et ça, PFR te l'avait enseigné ? Il t'avait dit de faire ça ?

PFÉ : non. PFR ne me l'avait pas enseigné, mais je suppose... Il faudra regarder ses vidéos... Il a dû l'écrire au tableau. Une sorte de garde-fou quoi, tu vois ?

Chercheur : donc du coup tu l'as fait, mais en ne sachant pas si lui il l'avait fait. Donc pour toi ça te paraissait...

PFÉ : oui, ça me paraissait évident... ça me paraît... comme je te dis, comme garde-fou. Puisque tu sais si l'élève il est... au moins... Il a une petite hésitation... au moins voilà, ils voient le truc au tableau. On est là quoi. (...)

Chercheur : c'est ça. C'est-à-dire même si PFR l'avait fait pas fait... finalement toi tu décides de le faire. Pour permettre aux élèves de...

PFÉ : de se repérer. Ça fait un repère supplémentaire. Il y a un repère oral, et puis tu as un repère visuel voilà.

Lors de cet extrait, le pair formé rend compte de son activité en énonçant la règle [*« j'ai bien marqué au tableau le pourquoi... enfin, ce qu'ils doivent marquer ET ou EST »* vaut pour *« c'est marqué sur le TNI. Ils ont les 2 choix. Il y a EST en vert clair et ET en vert foncé »* ce qui obtient pour résultats *« (permettre aux élèves de) se rappeler qu'est-ce que l'on doit marquer »*, *« (fournir aux élèves) une sorte de garde-fou »* et *« (permettre aux élèves) de se repérer. Ça fait un repère supplémentaire (...) un repère visuel »*].

L'enseignant a inscrit au tableau les graphies de l'homophone étudié (ET et EST). Son intention en agissant ainsi était à nouveau de fournir aux élèves un repère visuel, mais aussi de leur permettre de se rappeler ces mots en prévision du premier test qui suivait en ayant un garde-fou. L'action du pair formé est ici conforme à celle du pair formateur. De plus l'attente de résultat associée à cette action est également semblable (permettre aux élèves de voir) à celle du pair formateur.

En conclusion, bien que les données ne permettent pas de montrer un suivi de la règle relative au rappel des séances précédentes, il apparaît que le pair formé agit lui aussi avec l'intention de permettre aux élèves de voir ce sur quoi porte le travail (« *pour que ce soit clair* », « *fournir un repère visuel* »). Ce résultat conforte l'idée d'un apprentissage du maillon intermédiaire « Permettre aux élèves de voir ce sur quoi ils vont travailler ».

2.2.L'apprentissage du maillon intermédiaire « Faire la première phase (le premier test) »

La pratique spécifique « Les homophones ON et ONT » s'appuie sur une originalité développée par le pair formateur. Au début de cette séance d'orthographe, l'enseignant propose à ses élèves un premier test basé sur dix phrases énoncées à l'oral qui contiennent l'homophone étudié. Pour chacune des phrases énoncées par l'enseignant les élèves doivent noter sur leur cahier quelle orthographe selon eux est juste : soit ON, soit ONT. À la fin de ce premier test, les élèves comptabilisent leur score sur dix points. En fin de séance, les élèves font un second test de la même nature et comptabilisent à nouveau leur score. Par comparaison entre leurs deux résultats, les élèves peuvent percevoir leurs progrès au cours de la même séance. L'enjeu de cette séance est donc de fournir aux élèves les outils leur permettant de déterminer l'orthographe correcte de l'homophone.

Le premier résultat relatif à l'apprentissage du maillon intermédiaire « Faire la première phase (le premier test) » porte sur l'enseignement et l'apprentissage du système de règles se rapportant à la passation du premier test de dix phrases.

L'analyse de l'activité du pair formateur permet de mettre au jour le système de règles mobilisé par ce maillon intermédiaire.

Ce premier test démarre par le numérotage des cahiers et l'énonciation des dix phrases. C'est ce que montre l'extrait suivant.

Extrait 69 (PFR – EAC – Pratique spécifique « Les homophones ONT et ON »)

Notes d'observation

L'enseignant dit à ses élèves « Vous venez de numéroter votre cahier de 1 à 10, on y va pour le test ». Il se dirige ensuite vers son bureau. Consulte un document puis démarre le test en disant « 1. Aujourd'hui on part faire du basket. Comme on a dit la dernière fois, vous ne réfléchissez que sur ON et ONT et vous me mettez quel « ON » c'est pour vous. D'accord ? Que le « ON ». »

Extrait de l'EAC

PFR (1'33'') : donc, la première étape : je leur demande numéroter de 1 à 10 leur cahier. Dans quel but ? C'est pour essayer de faire un état des lieux à cet instant de leurs connaissances. Donc à la fin de ce test, de 10 questions. Ils vont pouvoir voir comment ils se débrouillent avec ces ON et ONT, avec ces homophones grammaticaux. Est-ce qu'ils ont des lacunes ou au contraire est-ce qu'ils maîtrisent déjà ce sujet.

Au cours de cet extrait, le pair formateur rend compte de son activité en énonçant la règle [« (faire) la première étape » vaut pour « je leur demande numéroter de 1 à 10 leur cahier » ce qui obtient pour résultats « C'est pour essayer de faire un état des lieux à cet instant de leurs

connaissances », « *Ils vont pouvoir voir comment ils se débrouillent avec ces ON et ONT, avec ces homophones grammaticaux* »].

En ce début de séance, le pair formateur effectue le premier test. Cette « *première étape* » consiste à demander aux élèves de préparer leur cahier en le numérotant de 1 à 10. Chaque numéro correspondant à l'une des phrases énoncées par l'enseignant. Puis à énoncer à l'oral des phrases contenant l'un des homophones étudiés. La tâche des élèves à ce moment-là du test n'est pas d'écrire toute la phrase entendue, mais plutôt de réfléchir précisément à l'orthographe de l'homophone de la phrase et de l'inscrire dans le cahier en face du numéro adéquat « *vous ne réfléchissez que sur ON et ONT et vous me mettez quel « ON » c'est pour vous* ». L'intention du pair formateur pour ce premier test est de permettre aux élèves de mesurer leur état de maîtrise de l'orthographe de l'homophone étudié « *Est-ce qu'ils ont des lacunes ou au contraire est-ce qu'ils maîtrisent déjà ce sujet.* »

Lors de ce premier test, les phrases utilisées par le pair formateur revêtent un certain nombre de caractéristiques. Non seulement elles doivent contenir l'un des homophones étudiés, mais en plus elles correspondent à des situations vécues par les élèves. C'est ce que précise le pair formateur au chercheur lors de l'extrait suivant.

Extrait 70 (PFR – EAC – Pratique spécifique « Les homophones ONT et ONT »)

Notes d'observation

L'enseignant continue à énoncer des phrases « 2. Les CM2 ont récupéré le matériel de sport. 3. Ils ont tous une casquette. 4. On marche jusqu'au stade. »

Extrait de l'EAC

Chercheur (2'34'') : du coup tu prends des phrases qui sont dans le contexte ?

PFR : exactement, voilà, les phrases que je disais sont contextualisées... euh... alors dans quel but, c'est d'éviter entre guillemets la dispersion, d'essayer de comprendre voilà... pour qu'ils aient pas trop à comprendre...

Chercheur : autre chose quoi ?

PFR : autre chose, on se concentre vraiment parce qu'on est sur quelque chose qu'on connaît, on connaît les mots, on connaît l'environnement, on est juste sur les ON et ONT...

Chercheur : Quand tu dis contextualiser, excuse-moi, ça veut dire quoi pour toi ?

PFR : ça veut dire utiliser une situation qui est déjà... utiliser une situation qu'on a partagée ensemble.

Chercheur : quotidienne ?

PFR : voilà en utilisant les prénoms de la classe, en utilisant une activité comme être allé au basket, avoir fait une sortie de pêche, avoir fait...

Lors de cet extrait le pair formateur rend compte de son activité en énonçant la règle [« *les phrases que je disais sont contextualisées* » vaut pour « *utiliser une situation qu'on a partagée ensemble (enseignant et élèves)* », « *en utilisant les prénoms de la classe, en utilisant une activité comme être allé au basket, avoir fait une sortie de pêche* » ce qui obtient pour résultat

« d'éviter entre guillemets la dispersion, d'essayer de comprendre voilà... pour qu'ils aient pas trop à comprendre... (...) autre chose, on se concentre vraiment parce qu'on est sur quelque chose qu'on connaît, on connaît les mots, on connaît l'environnement, on est juste sur les on et ont »].

Les phrases choisies par le pair formateur correspondent à des situations vécues par la classe telles que « être allé au basket, avoir fait une sortie de pêche ». Ce choix du pair formateur n'est pas anodin. En effet, en procédant ainsi l'enseignant place ses élèves dans des situations connues où le vocabulaire est su « on est sur quelque chose qu'on connaît, on connaît les mots, on connaît l'environnement ». L'intention du pair formateur est alors de permettre aux élèves de se concentrer uniquement sur l'homophone en allégeant les difficultés de compréhension qui pourraient survenir par l'utilisation d'un contexte inconnu des élèves ou encore par l'emploi d'un vocabulaire qu'ils ne connaîtraient pas « on est juste sur les on et ont ».

Pour le pair formateur, le contenu sémantique des phrases a son importance, mais également la rapidité avec laquelle ces phrases doivent être énoncées par l'enseignant. C'est ce que montre l'extrait suivant.

Extrait 71 (PFR – EAC – Pratique spécifique « Les homophones ONT et ONT »)

Notes d'observation

L'enseignant finit d'énoncer les phrases. Il dit « 10. On rentre à l'école bien fatigué. »

Extrait de l'EAC

PFR (3'33'') : voilà donc là, on est à 2 minutes 50 donc en 3 minutes j'ai déjà rappelé... on a rappelé ce qu'on faisait et la première phase est terminée.

Chercheur : c'est rapide quoi...

PFR : ouais

Chercheur : et toi tu veux que ce soit rapide comme ça ?

PFR : ouais cette phase là je veux que ce soit rapide parce que je veux que ce soit une espèce de... je veux que le travail soit dans l'instant et pas dans la réflexion... on est sur ce que l'on sait faire, on y va comme si on écrivait nous..... comment est-ce qu'on aurait écrit ? Et pas tant dans « tiens alors attends est-ce que c'est ci ? Est-ce que c'est ça ? » Non, je veux qu'on essaie de reproduire entre guillemets l'idée de j'écris...

Au cours de cet extrait, le pair formateur rend compte de son activité en énonçant la règle [« on a rappelé ce qu'on faisait et la première phase est terminée (en 3 minutes) » vaut pour « (faire) une première phase rapide » obtient pour résultats « que le travail soit dans l'instant et pas dans la réflexion », « qu'on essaie de reproduire entre guillemets l'idée de j'écris »].

Le pair formateur arrête la vidéo et souligne le temps qu'a duré cette première phase. Il estime que celle-ci est rapide dans la mesure où elle n'aura duré que trois minutes. Cette

caractéristique n'est pas fortuite. Interrogé par le chercheur sur les raisons de cette volonté de faire rapidement cette première phase, le pair formé en vient à livrer ses intentions. Souhaitant faire un état des lieux de la maîtrise de l'orthographe de l'homophone étudié, l'enseignant place ses élèves dans la situation où ils doivent écrire « *dans l'instant* », il ne souhaite pas que ses élèves rentrent d'ores et déjà dans une réflexion où ils en viendraient à hésiter « *tiens alors attends est-ce que c'est ci ? Est-ce que c'est ça ?* » En procédant ainsi l'enseignant dit qu'il souhaite « *reproduire entre guillemets l'idée de j'écris* ».

Suite à l'énonciation des phrases, le pair formateur entame une étape de correction. Là aussi l'enseignant souhaite aller vite, car il s'agit surtout pour lui de faire un état des lieux des connaissances des élèves. C'est ce qu'il explique au chercheur lors de l'extrait suivant.

Extrait 72 (PFR – EAC – Pratique spécifique « Les homophones ONT et ONT »)

Note d'observation de l'activité

L'enseignant se dirige vers le tableau et le numérote de 1 à 10. Il dit à ses élèves « Je vous mets les réponses. Vous prenez votre stylo vert. » Il écrit ensuite les réponses justes en face des numéros en les disant en même temps.

Extrait de l'EAC

PFR (4'16'') : donc là je fais une correction, une correction rapide donc encore une fois le but c'est juste de faire un état des lieux. Il y a pas de... d'explications. L'objectif c'est de faire un état des lieux tout de suite et qu'ils...

Chercheur : et tu attends quoi des élèves du coup ?

PFR : qu'ils... Soit qu'ils mettent un petit tiret s'ils ont juste, soit qu'ils mettent une croix s'ils ont faux. À la fin, ils comptent leur nombre de petits tirets ça leur donne leur score sur 10.

Lors de cet extrait, le pair formateur rend compte de son activité en énonçant la règle [*« je fais une correction, une correction rapide »* obtient pour résultat *« de faire un état des lieux tout de suite »*].

Afin de procéder à la correction, l'enseignant reproduit au tableau la même numérotation qu'avaient utilisée les élèves sur leur cahier. Il inscrit les réponses, mais ne livre aucune explication sur l'orthographe correcte « *Il y a pas de... d'explications* ». L'enseignant s'évertue à faire une correction rapide. Son intention est de permettre aux élèves de savoir rapidement où est-ce qu'ils en sont quant à la maîtrise de l'orthographe de l'homophone étudié. Pour le savoir, l'enseignant attend des élèves qu'ils valident leurs réponses justes et qu'ils les comptabilisent afin d'obtenir un score « *ils comptent leur nombre de petits tirets ça leur donne leur score sur 10* ».

Cette première phase se poursuit par la demande à haute voix des scores des élèves. L'intérêt pour le pair formateur est d'établir un état des lieux général et non individuel de sorte

que les élèves perçoivent collectivement la nécessité de trouver une solution pour ne plus se tromper. C'est ce que montre l'extrait suivant.

Extrait 73 (PFR – EAC – Pratique spécifique « Les homophones ONT et ONT »)

Note d'observation de l'activité

L'enseignant demande à ses élèves de calculer leur score « Vous me mettez votre note sur 10. Comment vous faites ? Vous calculez votre score combien vous avez de juste. » Les élèves annoncent à haute voix de leur propre chef leur score. L'enseignant répète les scores donnés par les élèves « 3 sur 10, 5 sur 10, 6 sur 10, 4 sur 10... » L'enseignant dit ensuite à un élève « C'est bien, tu vas voir qu'après la leçon tu auras fait de gros progrès. »

Extrait de l'EAC

Chercheur (5'19'') : ensuite tu demandes les notes ? Les scores ?

PFR : je demande les scores à haute voix pour justement... ben... Je pense que ça peut aussi imprégner un peu la classe « à ben tiens il y a plein de gens qui ne savent pas » 3/10... 4/10... 5 /10... 8/10...

Chercheur : imprégner pour faire quoi ?

PFR : l'objectif est de se dire « à ben tiens il y a quelque chose qu'on ne sait pas faire, je ne suis peut-être pas le seul à ne pas savoir faire. Ceux qui savent faire, ils savent faire. Mais, je ne suis pas le seul à ne pas savoir faire... Ben ensemble on va trouver une solution pour ne plus se tromper. Ça va servir à tout le monde. »

Chercheur : d'accord OK, on voit qu'on a du mal.

PFR : exactement on fait un état des lieux général, ce n'est pas juste moi, mais... « à ben tiens on se rend compte que... qu'il nous manque une connaissance ».

Au cours de cet extrait, le pair formateur rend compte de son activité en suivant la règle [*« je demande les scores à haute voix »* vaut pour *« imprégner un peu la classe « à ben tiens il y a plein de gens qui ne savent pas »* ce qui obtient pour résultat *« (de la part des élèves) de se dire « à ben tiens il y a quelque chose qu'on ne sait pas faire, je ne suis peut-être pas le seul à ne pas savoir faire. Ceux qui savent faire, ils savent faire. Mais, je ne suis pas le seul à ne pas savoir faire... Ben ensemble on va trouver une solution pour ne plus se tromper. Ça va servir à tout le monde »*].

Après avoir inscrit au tableau les orthographes correctes des homophones en face des numéros de phrase le pair formateur se retourne vers ses élèves. Ces derniers livrent instantanément et à haute voix leur score. Cette réaction des élèves répond à une attente de l'enseignant. Non seulement l'enseignant s'attend à ce que les élèves donnent leur score à haute voix, mais en plus il s'attend à ce que ces scores soient bas. En effet, le pair formateur vise par cette action plusieurs résultats. Il s'agit d'abord pour lui de faire constater par l'ensemble de la classe que beaucoup d'élèves ne maîtrisent pas encore l'orthographe de cet homophone *« imprégner un peu la classe « à ben tiens il y a plein de gens qui ne savent pas »* ». Le pair formateur cherche également à rassurer les élèves qui ont eu un faible score en leur montrant

qu'ils ne sont pas les seuls à ne pas encore maîtriser cette connaissance « *Ceux qui savent faire, ils savent faire. Mais, je ne suis pas le seul à ne pas savoir faire...* » Enfin par cette action, le pair formateur a l'intention de montrer aux élèves l'intérêt de la séance « *Ben ensemble on va trouver une solution pour ne plus se tromper. Ça va servir à tout le monde* ».

Le pair formateur conclut cette première phase en passant dans les rangs et en s'assurant que tous les élèves aient bien inscrit leurs scores. Il rappelle enfin que but de la séance est de s'améliorer et de savoir écrire correctement l'homophone étudié. L'analyse de l'extrait suivant montre cette activité du pair formateur.

Extrait 74 (PFR – EAC – Pratique spécifique « Les homophones ONT et ONT »)

Note d'observation de l'activité

Le pair formateur passe dans les rangs, demande aux élèves leurs scores, regarde les cahiers et demande aux élèves de bien inscrire leur score. Il va ensuite au tableau et montre un exemple « Si vous avez 7 justes comme Brice, alors vous écrivez 7/10 dans votre cahier. » Il demande aux élèves s'ils ont tous bien mis leur score puis il interroge « Le but du jeu ça va être quoi après cette séance ? Ça va être de quoi ? Normalement après qu'on aura fait le test, qu'est-ce qui va se passer ? » Un élève répond « On va améliorer notre score. » Le maître répond « Voilà, ce travail c'est bien pour s'améliorer, c'est pour savoir comment je fais pour ne pas me tromper avec ON et ONT. »

Extrait de l'EAC

PFR (6'23'') : donc là je leur redemande la finalité de notre séance. À quoi ça va servir cette séance ? Donc on a fait ce test, mais qu'est-ce qui va se passer à la fin ? Et là, il m'a dit, à la fin on va refaire le test et on aura augmenté notre score.

Chercheur : et toi tu attends quoi d'eux ? Dans quel objectif tu fais ça, tu leur demandes ça ?

PFR : pour bien qu'ils comprennent l'objectif de la séance, de ce qu'ils vont faire... donc le travail qu'ils vont faire aujourd'hui, l'objectif c'est qu'on s'améliore et que mon score va s'améliorer.

Chercheur : tu les fais reformuler à nouveau presque...

PFR : voilà, comme ça fait plusieurs séances ils savent que normalement... mais bon là ils savent que ça marche à chaque fois, du coup que... ils vont s'améliorer.

Lors de cet extrait, le pair formateur rend compte de son activité en énonçant la règle [*« je leur redemande la finalité de notre séance »* vaut pour *« (dire aux élèves) Donc on a fait ce test, mais qu'est-ce qui va se passer à la fin ? »* obtient pour résultat *« pour bien qu'ils comprennent l'objectif de la séance (...) c'est qu'on s'améliore et que mon score va s'améliorer. »*]

Les notes d'observation sur l'activité montrent que l'enseignant veille à ce que les élèves inscrivent bien les scores dans leurs cahiers. En effet, il passe dans les rangs, demande aux élèves d'inscrire le score et fait un exemple au tableau. Ce n'est qu'après s'être assuré que tous les élèves aient bien calculé et inscrit leurs scores qu'il les interroge sur la finalité de la séance. En formulant cette interrogation, le pair formateur a l'intention de faire comprendre à ses élèves que le but du travail qui démarrera ensuite est double. Il doit leur permettre d'améliorer leurs

résultats par rapport à ce premier test, mais aussi de savoir comment faire pour ne plus se tromper lors de l'écriture de l'homophone étudié.

Lors de l'enseignement ostensif de ce maillon intermédiaire, en s'appuyant sur la vidéo, le pair formateur décrit encore une fois très brièvement ses actions au pair formé. Il indique notamment que les élèves numérotent leur cahier, qu'il énonce les phrases pendant que les élèves écrivent les homophones et qu'il procède à la correction. L'extrait suivant montre cet enseignement.

Extrait 75 (Enseignement ostensif PFR – PFÉ)

PFR (1'33'') : sur leurs cahiers ils ont numéroté de 1 à 10. Je leur donne 10 phrases.

PFÉ : tu projettes ?

PFR : non, Je ne me projette pas, je les donne. Car les phrases ils ne les voient pas en fait.

PFÉ : c'est à l'oral ?

PFR : ouais.

PFÉ : d'accord.

PFR : donc là, je donne les phrases de façon brute. Je leur demande juste de se concentrer sur on et ont. Lequel ils pensent être le bon. Ils écrivent on ou ont.

PFÉ : O.K., O.K. Heureusement.

PFR (2'34'') : donc là, je numérote de 1 à 10.

PFÉ : ouais.

PFR : je leur demande de prendre leur stylo vert. Je donne les résultats.

PFÉ : tu donnes des résultats !

PFR : bruts. Sans explication.

PFR : donc là, ils notent leurs scores sur 10.

PFR (3'40'') : donc là, c'est entre 4 et 7/10.

Au cours de cet extrait, le pair formateur indique ses actions au pair formé. Il énonce d'abord le fait que les élèves doivent numéroter leur cahier « *sur leurs cahiers ils ont numéroté de 1 à 10* ». Il indique ensuite qu'il propose à ses élèves les dix phrases. Les questions du pair formé permettent alors au pair formateur de préciser les conditions de réalisation de cette action. Le pair formé apprend par ce fait que lors de cette première étape, les phrases sont dites uniquement à l'oral et qu'elles ne sont pas projetées. Le pair formateur précise enfin au pair formé qu'il s'agit pour les élèves de se concentrer sur l'homophone et d'inscrire uniquement l'orthographe qu'ils estiment être correcte « *Je leur demande juste de se concentrer sur on et ont. Lequel ils pensent être le bon. Ils écrivent on ou ont.* » Le pair formé acquiesce par un « *O.K., O.K.* », signifiant ainsi qu'il a compris et qu'il est d'accord. Le pair formateur expose ensuite ses actions relatives à la correction et à l'annonce des résultats. Il indique en effet son utilisation du tableau afin de le numéroter de un à dix et le fait qu'il demande à ses élèves d'utiliser un stylo à encre verte (utilisé couramment par les élèves de l'école primaire pour se corriger). Il annonce enfin livrer les résultats aux élèves sans explication. Cet extrait s'achève

par une indication sur l'action des élèves « *ils notent leurs scores sur 10* » et par une précision du pair formateur sur l'étendue des scores des élèves « *donc là, c'est entre 4 et 7/10* ».

Comme pour l'enseignement du maillon intermédiaire « Permettre aux élèves de voir ce sur quoi ils vont travailler », le pair formateur ne dresse pas explicitement un lien de signification entre les labels, les expériences données à voir et les résultats obtenus ou attendus. Pour le maillon intermédiaire « Faire la première phase (le premier test) », il est également possible de supposer que de façon ostensible, le pair formateur donne sa pratique à comprendre au pair formé. Cette compréhension est rendue possible par l'appartenance à la même communauté de pratiques des deux enseignants expérimentés.

L'analyse de l'activité du pair formé lors des mises en œuvre 1 et 2 montre que les actions sont plutôt conformes à ceux du pair formateur, et que leurs attentes de résultats se recoupent. Les interventions du pair formateur lors des contrôles 1 et 2 confortent par ailleurs cette idée.

Lors de la mise en œuvre 1 le pair formé a utilisé les mêmes supports pédagogiques que le pair formateur pour sa pratique spécifique « Les homophones ON et ONT ». En visionnant cette activité lors du contrôle de la mise en œuvre 1 le pair formateur a validé la pratique du pair formé relatif au maillon intermédiaire « Faire la première phase (le premier test) ». C'est ce que montre l'extrait suivant.

Extrait 76 (Contrôle Mise en œuvre 1 PFR – PFÉ)

Notes d'observation

Le pair formé demande aux élèves de numéroter leur cahier, leur explique qu'il ne faut écrire que l'homophone, fait inscrire les scores, et demande à haute voix les résultats.

Extrait de l'échange

(Les enseignants visionnent la vidéo)

PFR (4' 35'') : donc là tu donnes les réponses ?

PFÉ : oui, c'est ça.

PFR : OK, nickel.

(Les enseignants visionnent la vidéo)

PFR (5' 28'') : donc là ça y est, ils te donnent leurs scores ?

PFÉ : ouais.

PFR : OK.

Au cours de cet extrait, les deux enseignants visionnent l'intégralité de la vidéo qui porte sur le premier test. Le pair formateur stoppe la vidéo deux fois afin de vérifier que le pair formé signifie comme lui les actions observées « *donc là tu donnes les réponses ?* » et « *donc là ça y est, ils te donnent leurs scores ?* ». Ces deux moments correspondent respectivement à la

correction du test et à l'annonce des scores. Le pair formateur valide explicitement les actions du pair formé suite aux réponses de ce dernier « *OK, nickel* » et « *OK* ». L'analyse de cet extrait tend à montrer que le pair formateur valide toutes les actions du pair formé quant à la réalisation du premier test au cours de la mise en œuvre 1.

Lors de sa mise en œuvre 2, le pair formé a décidé de proposer à ses élèves une séance sur les homophones ET / EST basée sur la pratique spécifique du pair formateur. Il a dû à ce titre produire ses propres supports pédagogiques, tels que les dix phrases pour ce premier test. L'EAC portant sur cette seconde mise en œuvre permet de cerner plus finement les règles suivies par le pair formé afin de rendre compte de son activité lors de ce premier test avec ses élèves.

Dès le début de sa deuxième séance, le pair formé demande à ses élèves de prendre leur cahier et de le numéroter de un à dix. Comme le pair formateur, le pair formé a l'intention d'aller vite et de proposer un test qui permette aux élèves d'écrire l'homophone « *comme ils le sentent* ». C'est ce que montre l'extrait suivant.

Extrait 77 (PFÉ – EAC – Mise en œuvre 2 « Les homophones ET / EST »)

Notes d'observation

L'enseignant annonce à ses élèves « Aujourd'hui on va faire la même chose, sauf qu'on va travailler sur ET et EST. Donc sur votre brouillon 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 comme la dernière fois. »

Extrait de l'EAC

Chercheur (1'46'') : et là dis-moi, tu demandes aux élèves de faire quoi ?

PFÉ : là, je demande aux élèves de reproduire ce qu'ils avaient fait finalement lors de la première séance. Celle « tutorée » par le grand maître PFR. Et donc de numéroter de 1 à 10 sur une feuille en colonne.

Chercheur : et du coup tu utilisais quoi ? Une feuille, le cahier ?

PFÉ : le cahier de recherche.

Chercheur : donc là ils sont en train de numéroter de 1 à 10.

PFÉ : c'est ça, c'est ce que tu vois qu'ils sont en train de faire.

Chercheur : pour faire quoi ? Dans quelle intention ?

PFÉ : juste pour marquer... le travail va être minime... ET ou EST. Puisque c'était la suggestion du jour proposé par le chef PFR. Sachant que la dernière fois... qu'on avait travaillé sur les homophones ON et ONT.

Chercheur : et le fait de faire ça permettra quoi du coup ?

PFÉ : permettra d'être très rapide, efficace finalement. Puisqu'en même temps tu as numéroté de 1 jusqu'à 10, tu n'as pas besoin d'écrire des phrases comme des fois dans certains exercices. Tu vas directement à l'essentiel ET ou EST. Comment tu l'entends, comment tu le vois, comment tu le sens... parce que le but au départ finalement, comme l'avait dit PFR, c'était de... l'intérêt c'est de comparer ce que t'as fait en premier par rapport à ce que tu as fait au final, à la fin de l'activité quoi. Donc tu n'as aucun intérêt à perdre du temps dans cette première partie-là. Tu n'as aucun intérêt à poser des choses très lourdes quoi. Voilà.

Au cours de cet extrait, le pair formé rend compte de son activité en suivant la règle [*« je demande aux élèves de reproduire ce qu'ils avaient fait finalement lors de la première séance »* vaut pour *« de numéroter de 1 à 10 sur une feuille en colonne »* ce qui obtient pour résultats *« d'être très rapide, efficace »*, *« de comparer ce que t'as fait en premier par rapport à ce que tu as fait au final »*].

Le pair formé fait inscrire dans les cahiers les numéros de un à dix. Il prévoit ensuite de demander aux élèves d'inscrire uniquement l'orthographe de l'homophone correct en face de ces numéros qui correspondent à l'ordre des dix phrases qui seront énoncées. En procédant ainsi, le pair formé a l'intention d'être *« très rapide, efficace »*. Il souhaite également permettre aux élèves de rendre compte de leurs connaissances sur l'orthographe de ces homophones rapidement en les plaçant dans la situation où ils doivent écrire dans l'instant *« Comment tu l'entends, comment tu le vois, comment tu le sens... »* Le pair formé a par ailleurs bien compris que les résultats obtenus à ce premier test seront comparés à ceux du second test *« l'intérêt c'est de comparer ce que t'as fait en premier par rapport à ce que tu as fait au final, à la fin de l'activité »*. Aussi estime-t-il qu'il s'agit d'aller vite *« tu n'as aucun intérêt à perdre du temps dans cette première partie »*.

L'analyse de l'activité du pair formé pour ce premier extrait permet de cerner les attentes de résultats associées à ces actions. Ces attentes de résultats recoupent celles énoncées par le pair formateur lors de l'analyse de l'activité de ce dernier quant au maillon intermédiaire *« Faire une première phase (un premier test) »*. Dans la mesure où les actions sont conformes à celles qui ont été enseignées et dans la mesure où le pair formé associe des attentes de résultats quasi semblables à celles du pair formateur pour ces mêmes actions, il est possible d'avancer un suivi correct des règles relatives à la numérotation du cahier et de celles se rapportant à la nécessité de faire une première phase rapide.

Ce constat d'apprentissage concerne également la règle relative au rappel de l'objectif de la séance suite à l'annonce des scores. En écho avec le pair formateur, le pair formé suit également cette règle afin de permettre aux élèves de percevoir que la séance va leur permettre de progresser. C'est ce que montre l'extrait de l'EAC de la pratique *« Les homophones ET / EST »* du pair formé.

Extrait 78 (PFÉ – EAC – Mise en œuvre 2 « Les homophones ET / EST)

Notes d'observation

L'enseignant se dirige vers le tableau puis s'adresse à ses élèves *« Du coup, même chose que la dernière fois. Je vais vous donner une petite activité dont l'objectif sera que vous créiez votre*

propre règle. D'accord ? Votre propre leçon. Trouver une astuce, une méthode pour remplacer ET et EST par autre chose qui vous permette de ne plus vous tromper. Pour ceux qui ont eu 10/10 c'est de rester à 10/10 et pour ceux qui n'ont pas eu 10/10 ben de s'améliorer et d'aller même jusqu'à 10/10.

Extrait de l'EAC

Chercheur (25'35'') : donc là, tu expliques la suite de la séance ?

PFÉ : oui, les 2 objectifs. L'objectif de ce que l'on va faire, on va se questionner on va essayer de se remettre... de ressortir ça du fond des tiroirs. Comment faire pour ne plus se tromper dans l'utilisation des 2 homophones ET et EST. L'objectif c'est ça. Vraiment, comment faire pour ne plus se tromper. Avec comme objectif final parce qu'ils savent, parce que c'est la reprise de l'activité de PFR, ils savent en tout cas j'espère qu'ils se souviennent que l'activité va se finir par de nouveau un score. L'objectif sera donc par ce passage par l'interrogation « comment faire pour ne pas me tromper » avec objectif d'arriver à ce fameux 10/10. Qui fait plaisir déjà en plus de « j'ai progressé et j'ai compris ».

Chercheur : donc là tu expliques les objectifs.

PFÉ : oui, les 2 objectifs.

Chercheur : pour que...

PFÉ : pour qu'ils se mobilisent. Et que ce soit clair quoi.

Lors de cet extrait le pair formé rend compte de son activité en suivant la règle [*« expliquer les objectifs »*] vaut pour *« (expliquer) les 2 objectifs »* *« comment faire pour ne plus se tromper »* (et) *« arriver à ce fameux 10/10 »* ce qui obtient pour résultats attendus *« pour qu'ils se mobilisent. Et que ce soit clair quoi. »*]

Le pair formé explique à ses élèves le but du travail qui va suivre. Il expose les deux objectifs poursuivis par cette séance. Le premier consiste à trouver une technique afin de progresser en matière d'orthographe de l'homophone étudié et le second vise l'amélioration du score obtenu lors du premier test. L'attente de résultats associée par le pair formé à cette action est double. Non seulement en agissant ainsi il souhaite l'engagement de ses élèves dans la tâche *« pour qu'ils se mobilisent »*, mais en plus il espère que ces deux objectifs soient bien compris par les élèves *« que ce soit clair »*.

L'analyse de l'activité du pair formé met au jour les intentions. Ces intentions rejoignent celles énoncées par le pair formateur. Par ailleurs l'action du pair formé est ici semblable à celle du pair formateur. Il est donc possible de conclure que le suivi de la règle relative au rappel de l'objectif de la séance est correct.

Ce constat d'apprentissage ne concerne que partiellement le choix des phrases opéré par le pair formé. En effet, l'analyse fine de l'activité du pair formé ne permet pas de conclure à un apprentissage achevé de la règle relative à l'emploi des phrases contextualisées. Le pair formé agit en conformité avec le pair formateur, mais il se place sous la tutelle intentionnelle de ce

dernier. C'est en effet ce que montre le deuxième extrait de l'EAC du pair formé sur sa pratique « Les homophones ET / EST ».

Extrait 79 (PFÉ – EAC – Mise en œuvre 2 « Les homophones ET / EST)

Notes d'observation

L'enseignant annonce à ses élèves « Vous écrivez soit ET, soit EST ». Puis il commence à énoncer les phrases « Phrase 1. Aujourd'hui on est en classe. Phrase 2. Les CM1 et les CM2 font parfois du sport ensemble. »

Extrait de l'EAC

Chercheur (7'29'') : donc là les phrases que tu utilises ce sont des phrases de la classe ?

PFÉ : non, ce sont des phrases qui parlent de la classe. Ça, c'est PFR qui me l'avait enseigné. D'ailleurs, je crois qu'il me le reproche sur une autre analyse, de ne n'avoir pas assez insisté sur ces phrases-là... ça l'avait un peu chagriné. Il m'avait dit « c'est bien de prendre des phrases en lien avec le contexte ». Donc du coup là j'ai pris des phrases dans le contexte, mais je n'ai pas fait que ça. Effectivement, j'avais pris aussi des phrases un peu rigolotes.

Chercheur : donc certaines n'étaient pas forcément...

PFÉ : pas forcément dans le contexte.

Chercheur : forcément quoi tu dis ?

PFÉ : en contexte. En contexte avec la classe. Mais effectivement là on était en pleine séance de basket notamment avec PFR, et donc du coup forcément il y avait aussi des phrases prises comme ça sur le... pris sur ce contexte-là.

Chercheur : et tu en penses quoi du fait de prendre des phrases dans le contexte ou des phrases qui n'y sont pas...

PFÉ : qu'est-ce que j'en pense ? Je dis que de toute façon ça ne coûte rien de les prendre dans le contexte.

Chercheur : est-ce que ça représente un intérêt quelconque ou pas forcément ?

PFÉ : moi je ne suis pas sûr. Je sais que PFR lui avait insisté dessus. Pour moi ça dénote... c'est plus une logique... au moins il y a moins de problème de... peut-être que là finalement bon OK, ils voient de quoi ça parle, ils ne sont plus sur le sens peut-être totalement. Puisque peut-être le sens il est très vite accessible. « Les CM1 et les CM2 vont faire du basket » effectivement c'est la vérité. Et peut-être pour ça. Je ne sais pas. Je ne peux pas le défendre pleinement ce truc. (...)

Chercheur : mais tu as le choix par rapport à ce que PFR t'a dit où toi tu estimes que tu as le choix ?

PFÉ : il m'a plutôt convaincu finalement PFR. Et du coup je le fais bien cette histoire du coup de dire ça ne coûte rien de rester dans le contexte.

Lors de cet extrait, le pair formé rend compte de son activité en suivant la règle [« (utiliser) des phrases qui parlent de la classe » vaut pour « là j'ai pris des phrases dans le contexte » ce qui obtient pour résultat « au moins il y a moins de problèmes de... peut-être que là finalement bon OK, ils voient de quoi ça parle, ils ne sont plus sur le sens peut-être totalement. Puisque peut-être le sens il est très vite accessible. »]

Les notes d'observation montrent que le pair formé utilise pour ses deux premières phrases des expériences connues par les élèves. Les élèves du pair formé sont en CM2 et font effectivement parfois du sport avec les élèves du pair formateur qui enseigne en CM1. Le vocabulaire mobilisé par ces phrases semble lui-aussi être connu des élèves. Ce choix n'apparaît

pas anodin dans la mesure où le pair formé fait explicitement référence à une discussion antérieure qu'il a eue avec le pair formateur et qui lui aurait précisé la nécessité d'utiliser des phrases en rapport avec le contexte vécu des élèves « *Ça, c'est PFR qui me l'avait enseigné. D'ailleurs, je crois qu'il me le reproche sur une autre analyse, de ne n'avoir pas assez insisté sur ces phrases-là... ça l'avait un peu chagriné. Il m'avait dit « c'est bien de prendre des phrases en lien avec le contexte ». Donc du coup là j'ai pris des phrases dans le contexte.* » Bien que le pair formé semble avoir bien compris l'intérêt d'utiliser des phrases en contexte « *au moins il y a moins de problèmes de... peut-être que là finalement bon OK, ils voient de quoi ça parle, ils ne sont plus sur le sens peut-être totalement. Puisque peut-être le sens il est très vite accessible* », son discours montre qu'il est hésitant « *moi je ne suis pas sûr* », « *Je ne sais pas. Je ne peux pas le défendre pleinement ce truc* », mais convaincu « *il m'a plutôt convaincu finalement PFR* ».

Cette utilisation de phrases contextualisées apparaît conforme à celle du pair formateur. L'attente de résultats associée à cette action correspond quant à elle, à celle énoncée par le pair formateur. Cette analyse conduit donc à penser que le pair formé agit plus pour être en accord avec le pair formateur plutôt que par intime conviction. En ce sens il est possible d'avancer que le pair formé agit sous la tutelle intentionnelle du pair formateur.

L'analyse du contrôle de cette séance par le pair formateur permet de comprendre les hésitations du pair formé. En effet ce dernier n'a pas « pleinement » constaté le résultat attendu par l'utilisation des phrases contextualisées. Dans l'extrait suivant, il utilise une phrase qui, au lieu de permettre aux élèves de se concentrer uniquement sur l'orthographe de l'homophone (en n'étant pas mis en difficulté par le sens de la phrase), a perturbé un élève.

Extrait 80 (Contrôle Mise en œuvre 2 PFR – PFÉ)

Notes d'observation

Le pair formé énonce les phrases et les élèves écrivent l'homophone ET ou EST en face des numéros dans leur cahier. L'enseignant dit « Phrase 3. Il est vraiment très fort. » Un élève de la classe réagit et interroge « Qui monsieur ? ». Le maître répond « c'est de toi dont je parle, bien évidemment ! » Puis il continue « Phrase 4. C'est un jour férié. Phrase 5. Ensuite Paul et Peter vont danser le hip-hop. »

Extrait de l'échange

PFR (3'56'') : ça, cette phrase, elle est compliquée. Ce n'est pas ET et EST.

PFÉ : c'est vrai, quand je l'ai dite je me suis dit... mais en même temps, je l'ai trouvée dans un bouquin qui faisait ET et EST.

PFR : elle n'est pas bonne celle-là. Mais ce n'est pas grave. Parce que ça, c'est « CES et C'EST » en fait. Dans les homophones grammaticaux, tu as « C'EST, CES, SES ».

PFÉ : ouais. J'y ai pensé quand je l'ai faite.

PFR : parce que du coup « ÉTAIT », « ET PUIS » on verra qu'est-ce que ça donne.
« C'était »... »c'et puis »...

PFÉ : ouais.

PFR (4'44'') : Alors là, par contre toi, tu n'utilises pas du tout le fait de... d'utiliser des phrases de leur quotidien. Tu donnes des phrases au hasard n'importe lesquels.

PFÉ : ouais, là oui, ouais. Sauf la phrase « c'est un jour férié », c'était effectivement un jour férié !

PFR : d'accord.

PFÉ : cette phrase-là, elle était contextualisée en fait.

Chercheur : qu'est-ce que tu veux dire par là PFR ?

PFR : c'est que moi, j'aime bien ce côté « contextualiser » parce que... mais je ne sais pas si j'ai raison de bien-aimé ou pas si tu veux. Mais moi je fais toujours du « contextualiser ». Moi je pense, que du coup, ils ont plus... je ne sais pas s'ils... je ne sais pas si ça les fait rigoler un peu et ça les déconcentre... ou au contraire, ils ont moins besoin de se concentrer sur qui fait quoi, parce qu'ils savent déjà de quoi on parle. Tu vois ?

Chercheur : donc tu prends des phrases de leur contexte...

PFR : oui, comme ça, si tu dis... « Karl et Kévin jouent au foot » voilà, ils rigolent, il n'y a rien à expliquer en fait. Par contre, là, « Paul et Peter » ...

Chercheur : c'est quoi l'avantage là ?

PFR : ben là l'avantage, c'est que tu peux mieux concentrer sur un point, et ça les concentre plus eux-mêmes parce que ça leur parle. Je pense... c'est pour ça que moi je fais comme ça.

Chercheur : ça évite que leur esprit parte ailleurs...

PFR : et qu'ils imaginent qui est Paul, qui est Peter, qui est machin... du coup bah voilà. OK ?

PFÉ : ben moi, je peux te donner le contre-exemple : si Karl a fait ça, ou si Kévin a fait ça... ça peut les embrouiller.

PFR : ouais, bien sûr. C'est pour ça que moi...

PFÉ : il y en a d'autres, ou effectivement j'ai pris Alexis et Luc. Où effectivement j'ai mélangé.

PFR : pas de problème, tant que le résultat est le même...

PFÉ : alors, ce n'est pas tout à fait décontextualiser en fait. C'est quand je l'ai écrite, Peter c'est lui et Paul c'est lui... [PFÉ pointe des élèves de sa classe sur l'écran de l'ordinateur]

PFR : ah OK, c'est leur nom en anglais. Ah, mais il faut que tu le dises.

PFÉ : tu vois ? « Luc et Alexis » [ce sont 2 élèves de la classe de PFÉ]

Au cours de cet extrait du contrôle de la mise en œuvre 2 entre le pair formateur et le pair formé, deux phrases mobilisent l'attention des enseignants. La première est la phrase numéro quatre « *C'est un jour férié.* » Le pair formateur arrête la vidéo et signifie au pair formé que cette phrase est mal choisie « *elle n'est pas bonne celle-là* ». Le pair formateur explique ensuite au pair formé que c'est une phrase compliquée dans la mesure où elle met en jeu l'étude d'un autre homophone « *C'EST, CES, SES* ». Il ajoute que les outils enseignés au cours de cette séance ne permettront pas aux élèves de savoir quelle sera l'orthographe correcte du « *c'est* ». Il précise en ce sens « *parce que du coup « ÉTAIT », « ET PUIS » on verra qu'est-ce que ça donne* ». En effet au cours de cette séance, le pair formé est censé enseigner à ses élèves que « *ET* » peut être remplacé par « *ET PUIS* » et que « *EST* » peut être remplacé par « *ÉTAIT* ». En procédant ainsi le pair formateur se livre à une activité d'explication ostensive de sorte à montrer son erreur au pair formé. Il s'appuie en ce sens sur un exemple « *« C'était »... « c'et puis »...* ». Le pair formateur pointe également la phrase numéro cinq « *Ensuite Paul et Peter vont danser le hip-hop.* » et se livre là aussi à une activité d'explication ostensive. Il estime en

effet que cette phrase n'est pas contextualisée « *Alors là, par contre toi, tu n'utilises pas du tout le fait de... d'utiliser des phrases de leur quotidien* » et énonce ensuite la règle qu'il suit à la demande du chercheur [« *je fais toujours du « contextualiser* » » obtient pour résultat « *ils (les élèves) ont moins besoin de se concentrer sur qui fait quoi, parce qu'ils savent déjà de quoi on parle* », « *tu peux mieux concentrer sur un point, et ça les concentre plus eux-mêmes parce que ça leur parle.* »] Le pair formateur évoque ensuite un exemple en utilisant les prénoms de deux élèves de la classe du pair formé « *si tu dis... « Karl et Kévin jouent au foot » voilà, ils rigolent, il n'y a rien à expliquer en fait* ». Selon lui le fait d'utiliser une phrase qui met en jeu des prénoms d'élèves inconnus aboutit au fait que les élèves doivent s'imaginer qui sont ces personnes « *qu'ils imaginent qui est Paul, qui est Peter, qui est machin... du coup bah voilà* ». Le pair formé explique alors que ces prénoms correspondent aux prénoms de ses élèves en anglais et qu'en conséquence il a bien utilisé des prénoms d'élèves de sa classe... Néanmoins il précise que selon lui, le fait d'utiliser justement des prénoms de la classe « *ça peut les embrouiller* ». Le pair formé fait probablement référence ici au résultat qu'il a obtenu en utilisant la phrase numéro 3 « *Il est vraiment très fort* ». Cette phrase a eu pour effet d'amener un élève à s'interroger sur le sens qui était en jeu. L'extrait laisse néanmoins supposer que le pair formateur estime que là aussi le pair formé fait une erreur puisqu'il dit « *ouais, bien sûr. C'est pour ça que moi...* » (je n'utilise pas ce type de phrase). Le pair formateur ne poursuit cependant pas sa remarque, estimant que pour lui « *pas de problème, tant que le résultat est le même...* » Il est enfin intéressant de souligner ici (pour la phrase numéro trois) que le pair formateur ne se livre pas à une activité d'explication ostensive qui aurait permis de lever les mésinterprétations suite à ce suivi incorrect de la règle.

Cet extrait concourt à montrer que l'apprentissage d'une règle nécessite le constat des résultats associés à un suivi correct de cette règle par l'apprenti. Le pair formé ne constate pas ici le résultat attendu. En conséquence, il est possible de considérer que la règle relative à l'emploi de phrases contextualisées lors de ce maillon intermédiaire est au mieux partiellement apprise.

2.3.L'apprentissage du maillon intermédiaire « Utiliser une fiche de recherche »

La pratique spécifique « Les homophones ON et ONT » s'appuie sur l'utilisation d'un support pédagogique particulier. Désigné par l'appellation « fiche de recherche » par les enseignants de ce dispositif, ce document se compose de plusieurs questions qui seront soumises aux élèves. Dans le détail, la fiche de recherche articule quatre questions ainsi qu'un cartouche final. La première question se compose d'un petit texte qui reprend la situation évoquée lors du premier test de dix phrases, les élèves doivent alors repérer et souligner de deux couleurs différentes les deux orthographes de l'homophone étudié (ON et ONT). La deuxième question demande aux élèves de trouver la nature grammaticale des deux graphies de l'homophone. La troisième question vise à permettre aux élèves de trouver une méthode de remplacement pour chacune des deux formes de l'homophone (par exemple, première méthode de remplacement : « Je peux remplacer ON par Il » et deuxième méthode de remplacement : « je peux remplacer ONT par AVAIENT »). La quatrième question est une étape de synthèse qui reprend les réponses aux questions deux et trois, la réponse à cette question constitue pour les élèves la leçon sur l'homophone étudié. Enfin, le cartouche final demande aux élèves de choisir l'une des méthodes de remplacement qu'ils ont pu trouver lors de la question numéro trois.

Le résultat relatif à l'apprentissage du maillon intermédiaire « Utiliser une fiche de recherche » porte sur l'enseignement et l'apprentissage du système de règles se rapportant à l'utilisation et à la correction de cette fiche. L'analyse de l'activité du pair formateur permet de mettre au jour le système de règles mobilisé par ce maillon intermédiaire.

Pour le pair formateur, l'utilisation de cette fiche de recherche permet aux élèves de trouver un outil pour ne plus se tromper. C'est ce que montre l'extrait suivant.

Extrait 81 (PFR – EAC – Pratique spécifique « Les homophones ONT et ONT »)

Notes d'observation

L'enseignant fait distribuer une fiche de recherche à tous les élèves. Puis il dit « Dès que vous avez la fiche, vous lisez le petit texte. »

Extrait de l'EAC

PFR (7'15'') : donc, là je distribue une fiche de recherche avec un petit texte qui reprend certaines des phrases... mais en tout cas la situation qu'ils ont vue dans les 10 phrases que je leur ai données. Et ensuite quatre questions de guidage qui vont leur permettre d'arriver à ce petit

cartouche final où ils vont mettre « pour ne plus me tromper je choisis de remplacer ça par ça ».
Donc il y a 4 questions.

Chercheur : première question un petit texte, ils soulignent...

PFR : un repérage donc des « ont » et « on »

Chercheur : oui

PFR : un repérage visuel pour après pouvoir facilement s'y repérer, deuxième question c'est un... on va chercher la nature des mots. Parce que même si ce n'est pas l'objectif final c'est important d'imprégner au fur et à mesure et puis peut-être que quand on reverra la conjonction de coordination « ah oui dans les homophones », voilà. Troisième question c'est par quoi est-ce que je vais bien pouvoir le remplacer, donc je vais chercher par quoi je peux remplacer ces mots-là. Donc là c'est un travail de groupe puisque c'est le groupe qui va permettre « ah tiens ça je peux le remplacer par ça... ah oui d'accord c'est vrai ». Et quatrième question, on va écrire la leçon. Donc c'est reprendre la question 2 et reprendre la question 3 pour écrire la leçon. Parce qu'en fait cette fiche... sera la leçon.

Chercheur : c'est ça, ils s'aident des trois premières questions pour pouvoir faire...

PFR : la quatrième et enfin le petit cartouche.

Au cours de cet extrait, le pair formateur rend compte de son activité en énonçant la règle [*« je distribue une fiche de recherche »* vaut pour *« (distribuer une fiche) avec un petit texte qui reprend certaines des phrases (...) et ensuite quatre questions de guidage »* ce qui obtient pour résultat *« leur permettre d'arriver à ce petit cartouche final où ils vont mettre « pour ne plus me tromper je choisis de remplacer ça par ça » »*].

Le pair formateur utilise une fiche de recherche avec quatre questions et un cartouche final. Pour lui, chaque question a une fonction spécifique. En effet, la première question sur le texte permet aux élèves de repérer visuellement les homophones afin de pouvoir s'y référer dans la suite de l'activité « *un repérage visuel pour après pouvoir facilement s'y repérer* ». La deuxième question qui porte sur la nature des mots permet aux élèves de se familiariser avec les natures grammaticales en vue d'enseignements grammaticaux ultérieurs « *c'est important d'imprégner au fur et à mesure et puis peut-être que quand on reverra la conjonction de coordination « ah oui dans les homophones »* ». La troisième question vise la découverte en groupe de méthodes de remplacement pour les différentes graphies de l'homophone « *Donc là c'est un travail de groupe puisque c'est le groupe qui va permettre « ah tiens ça je peux le remplacer par ça... ah oui d'accord c'est vrai »* ». La quatrième question qui reprend les questions deux et trois permet (aux élèves eux-mêmes) d'écrire la leçon, pour le pair formateur « *en fait cette fiche... sera la leçon* ». Ces quatre questions permettent de guider les élèves « *quatre questions de guidage* » vers la dernière question « *ce petit cartouche final* » où ils pourront écrire leur méthode préférentielle pour ne plus se tromper.

En utilisant cette fiche de recherche, le pair formateur souhaite donc guider les élèves vers la découverte d'une méthode leur permettant d'écrire de façon sûre l'homophone, mais aussi utiliser cette fiche comme leçon écrite par les élèves.

Le maillon intermédiaire « Utiliser une fiche de recherche » articule également une règle régissant l'activité de correction. Pour le pair formateur, corriger la fiche revient à projeter le document de sorte à mettre en commun les résultats de recherche des élèves et à corriger la fiche collectivement. C'est ce que montre l'extrait suivant.

Extrait 82 (PFR – EAC – Pratique spécifique « Les homophones ONT et ONT »)

Notes d'observation

L'enseignant arrête le travail de recherche en groupe puis demande aux élèves de retourner à leur place. Il vidéo projette la fiche de recherche que les élèves ont utilisée.

Extrait de l'EAC

PFR (15'4'') : alors, là j'arrive en phase de correction... il s'est passé 27 minutes. Ils ont fait 20 minutes de recherche quoi.

Chercheur : là, tu vas projeter ?

PFR : je choisis effectivement de projeter... donc la fiche que je leur ai donnée au tableau, comme ça on va faire une correction au tableau ensemble. Donc c'est par rapport à ce qu'ils ont trouvé, c'est une phase de mise en commun...

Chercheur : correction ou mise en commun, comment tu décris cette phase ?

PFR : j'ai dit quoi ?

Chercheur : tu dis correction ou mise en commun ?

PFR : je ne sais pas s'il y a une grosse nuance, non ?

Chercheur : tu en penses quoi ?

PFR : mais en tout cas moi, je veux que... ben qu'on fasse un état des... qu'on présente les résultats de nos recherches. Qu'est-ce qu'on a trouvé, c'est plus une mise en commun qu'une correction. Puisqu'il n'y a pas de..., correction c'est peut-être plus pour un exercice alors que là c'est de la recherche. C'est une mise en commun.

Chercheur : et eux, sur leur feuille à eux, lors de la mise en commun, ils écrivent ce qu'il y a au tableau ?

PFR : oui

Chercheur : donc ils corrigent éventuellement

PFR : exactement

Chercheur : mise en commun et correction en même temps

PFR : donc, là je leur demande de faire une correction propre, donc là ils ont travaillé au crayon à papier ensuite ils vont pouvoir réécrire au stylo et gommer, comme ça, ils ont une fiche propre à la fin. Ou s'ils ont juste ils laissent. Ça permet de... je crois pas mal le fait de voir ce que nous on a fait, c'est une imprégnation. Donc en laissant, le fait d'écrire au crayon à papier « ah oui c'est vrai que j'avais écrit ça à tel moment » ou je ne sais pas quoi, alors que souvent je trouve quand on a une phase de correction ensemble, et que tout le monde corrige. Cette phase, elle est assez impersonnelle... donc ils corrigent, mais je ne sais pas si vraiment... Tu vois ?

Chercheur : s'ils comprennent, ils savent ce qu'ils écrivent...

PFR : je pense qu'ils écrivent machinalement, et que finalement ça a moins de sens.

Lors de cet extrait, le pair formateur rend compte de son activité en suivant la règle [« j'arrive en phase de correction » vaut pour « je choisis effectivement de projeter... donc la fiche que je leur ai donné au tableau » ce qui obtient pour résultats « qu'on fasse un état des... qu'on présente les résultats de nos recherches » et « comme ça on va faire une correction au tableau ensemble. »]

Le pair formateur décide de projeter au tableau la fiche de recherche utilisée par les élèves. Il organise ensuite cette « *phase de correction* » en mêlant deux activités d'élève : la mise en commun des résultats et la correction de la fiche. Il souhaite en effet que les élèves présentent les résultats qu'ils ont trouvés « *qu'on présente les résultats de nos recherches. Qu'est-ce qu'on a trouvé, c'est plus une mise en commun qu'une correction* », mais aussi qu'ils corrigent leur fiche « *là je leur demande de faire une correction propre, donc là ils ont travaillé au crayon à papier ensuite ils vont pouvoir réécrire au stylo et gommer comme ça, ils ont une fiche propre à la fin* ».

L'EAC montre également que le pair formateur est insatisfait de l'activité de ses élèves lors de cette phase. En effet il estime « *qu'ils écrivent machinalement, et que finalement ça a moins de sens* », « *cette phase, elle est assez impersonnelle... donc ils corrigent, mais je ne sais pas si vraiment...* » Il évoque l'idée d'une évolution de sa pratique. En effet, il pense que les mauvaises réponses devraient rester apparentes au lieu d'être gommées. Cela aurait pour lui plus de sens dans la mesure où « *le fait de voir ce que nous on a fait, c'est une imprégnation. Donc en laissant, le fait d'écrire au crayon à papier « ah oui c'est vrai que j'avais écrit ça à tel moment* » ».

Lors de l'enseignement ostensif de ce maillon intermédiaire, le pair formateur utilise la vidéo de sa pratique spécifique « Les homophones ON et ONT », mais également un exemplaire de la fiche de recherche qu'il utilise avec ses élèves. Il enseigne au pair formé la règle relative à l'utilisation de la fiche et lui indique brièvement qu'il fait une correction.

L'enseignement de la règle relative à l'utilisation de la fiche est effectué de façon exhaustive par le pair formateur en s'appuyant sur un exemplaire de la fiche de recherche. Le pair formateur enseigne au pair formé qu'il faut utiliser une fiche avec des questions de guidage de sorte à permettre aux élèves d'écrire la leçon eux-mêmes, et à leur permettre de trouver une solution pour ne plus se tromper dans l'orthographe de l'homophone étudié. L'extrait suivant montre cet enseignement.

Extrait 83 (Enseignement ostensif PFR – PFÉ)

PFR (4'6'') : il va falloir que tu distribues, et que tu expliques les phases de recherche. Mais ça, je vais te donner.

PFÉ : et après tu fais quoi ?

PFR : ils distribuent.

PFÉ : ils distribuent quoi ?

PFR : alors, une fiche de recherche. Dessus, il y a trois phrases, où il y a les deux ON /ONT. Et trois ou quatre questions pour les orienter, pour construire la réponse. Donc là je leur donne une fiche de recherche.

PFÉ : par élève ?

PFR : par élève.

PFÉ : sur laquelle il y a trois phrases à peu près... environ. Avec...

PFR : avec ON et ONT. Dans ces phrases-là... je réutilise ce qu'on a vu... les phrases qu'on a vues dans le test.

PFÉ : les trois phrases ou les quatre ?

PFR : elles sont, elles sont inspirées du test.

PFÉ : elles sont inspirées du test.

PFR : ça va être un texte sur... tu as vu que c'était un test sur la séance de basket. Ça va être un texte qui parle de la séance de basket.

PFÉ : et ils ont des questions ? C'est quoi ces questions ?

PFR : alors. Je te montre en direct, comme ça tu vois.

(Le pair formateur recherche sur son ordinateur la fiche qu'il a utilisée avec ses élèves afin de la montrer au pair formé)

PFÉ : combien de questions tu dis ? 2 questions, 3 questions.

PFR : 4 questions. 4 questions qui vont...

PFÉ : des questions de guidage.

PFR : oui, exactement de guidage. Qui vont leur permettre d'écrire... le but est qu'ils écrivent eux-mêmes la leçon. D'accord ? Ça je ne te l'ai pas assez spécifié. Le but c'est qu'ils écrivent eux-mêmes la leçon et qu'ils trouvent eux-mêmes une solution pour ne plus se tromper. Ça c'est l'objectif.

Lors de cet extrait, le pair formateur enseigne au pair formé la règle [*« je leur donne une fiche de recherche »* vaut pour *« (utiliser) une fiche de recherche. Dessus, il y a trois phrases, où il y a les deux ON /ONT. Et trois ou quatre questions pour les orienter, pour construire la réponse »* ce qui obtient pour résultats *« qu'ils écrivent eux-mêmes la leçon »* (et) *« qu'ils trouvent eux-mêmes une solution pour ne plus se tromper »*].

Le pair formateur explique au pair formé qu'il doit utiliser une fiche de recherche *« Donc là je leur donne une fiche de recherche »*. Il indique ensuite au pair formé le contenu de la fiche. Cette fiche se compose d'abord d'un texte qui a les caractéristiques d'être court *« il y a trois phrases à peu près »* et de traiter de la même situation évoquée par les dix phrases du premier test *« ça va être un texte sur... tu as vu que c'était un test sur la séance de basket. Ça va être un texte qui parle de la séance de basket. »* Le pair formateur précise ensuite que les questions sont au nombre de quatre *« 4 questions »* et que celles-ci amènent les élèves vers les réponses, il s'agit de *« les orienter, pour construire la réponse »*. Le pair formé comprend que ces questions vont guider les élèves vers les objectifs visés par cette séance, pour lui ces questions sont *« des questions de guidage »*. Le pair formateur enseigne enfin au pair formé que son intention est double lors de l'utilisation de cette fiche. Il s'agit pour lui de permettre aux élèves d'écrire la leçon en s'appuyant sur la fiche *« le but c'est qu'ils écrivent eux-mêmes la leçon »*, mais aussi de créer les conditions afin que les élèves découvrent une méthode pour

orthographe correctement l'homophone étudié « *qu'ils trouvent eux-mêmes une solution pour ne plus se tromper* ».

Lors de l'enseignement ostensif, le pair formateur montre son activité de correction-mise en commun au pair formé. Il lui indique ce qu'il fait, mais ne livre pas ses intentions. C'est ce que montre l'extrait suivant.

Extrait 84 (Enseignement ostensif PFR – PFÉ)

PFR (14'8'') : alors, ensuite. Je vais... alors moi je vidéo projette la fiche qu'ils ont et on fait une correction.

PFÉ : donc c'est une mise en commun.

PFR : la mise en commun.

L'extrait montre que le pair formateur indique au pair formé qu'il vidéo projette la fiche d'activité en vue de faire une correction « *moi je vidéo projette la fiche qu'ils ont et on fait une correction* ». Le pair formé reprend le pair formateur en lui disant que c'est une mise en commun. Le pair formateur acquiesce en répondant « *la mise en commun* ». Ce dernier ne précise pas au pair formé explicitement ses intentions qui sont de présenter collectivement les résultats des élèves (faire une mise en commun) et de corriger la fiche de recherche (correction).

L'analyse de l'activité du pair formé lors de la mise en œuvre 1 permet de déceler les traces d'apprentissage de ce maillon intermédiaire « Utiliser une fiche de recherche ».

En effet, lors de sa première mise en œuvre le pair formé a des actions conformes à celles du pair formateur et leur associe des attentes de résultats relativement semblables. L'extrait suivant montre l'apprentissage de la règle relative à l'utilisation de la fiche de recherche.

Extrait 85 (PFÉ – EAC – Mise en œuvre 1)

Notes d'observation

Le pair formé annonce aux élèves que tout à l'heure ils vont refaire un second test et qu'ils auront l'occasion de progresser. Il dit ensuite « Maintenant on va essayer de chercher ensemble une méthode pour ne plus se tromper. Donc pour avoir 10/10, en tout cas pour avoir le maximum de point. Donc vous allez avoir une fiche par élève. » L'enseignant distribue ensuite la fiche.

Extrait de l'EAC

Chercheur (36'16'') : donc là tu utilises une fiche ?

PFÉ : eh oui, la fiche de PFR. Exactement la même fiche. (...)

Chercheur : Et ça, ça fait objet de débats ? Non ?

PFÉ : pour moi, ça ferait objet de débats. Mais là, non parce que j'applique.

Chercheur : tu appliques ce que PFR t'a montré.

PFÉ : oui, j'applique. Mais pas tant débat que ça, puisque je l'ai gardé. Je crois que j'ai juste remanié la police de caractère.

Chercheur : la feuille que tu distribues est quand même centrale ? Ça tient...

PFÉ : oui, ça tient la séance. Parce que finalement ils vont devoir individuellement faire le travail, après ça va irradier en groupe, et c'est de cette feuille que l'on va finalement...

Chercheur : tirer la règle

PFÉ : tirer la règle.

Chercheur : et ils vont la coller ?

PFÉ : oui. C'est vrai, j'avais oublié. C'est ça qui est sympa aussi. Cette feuille de recherche servira aussi de leçon. C'est vrai que c'est sympa comme principe. Ça me permet de me souvenir aussi. C'est vrai que c'est sympa, on sait d'où on part. Je crois que je n'avais jamais fait ce genre de truc.

Lors de cet extrait le pair formé suit la règle [*« (utiliser une fiche) »* vaut pour *« (utiliser) exactement la même fiche que PFR »* ce qui obtient pour résultats *« c'est de cette feuille que l'on va finalement... (...) tirer la règle »* et *« cette feuille de recherche servira aussi de leçon. C'est vrai que c'est sympa comme principe. Ça me permet de me souvenir aussi »*].

Les notes d'observation montrent que le pair formé distribue lui aussi une fiche de recherche aux élèves. Il explique aux élèves que cette fiche va leur permettre de trouver une technique afin de pouvoir écrire de façon sûre l'orthographe de l'homophone étudié *« une méthode pour ne plus se tromper »*. L'extrait de l'EAC montre par ailleurs que cette fiche de recherche est quasiment identique à celle du pair formateur *« Je crois que j'ai juste remanié la police de caractère »*. Suite aux questions d'étayage du chercheur, le pair formé précise que c'est par l'intermédiaire de ce document que les élèves vont pouvoir trouver la méthode pour ne plus se tromper *« tirer la règle »*. Le pair formé précise également que cette recherche constitue également ce que les élèves devront retenir *« cette feuille de recherche servira aussi de leçon (...) Ça me permet de me souvenir aussi »*.

Lors du contrôle de cette pratique, ni le pair formateur ni le pair formé n'arrêtent la vidéo sur cette action. Dans la mesure où le pair formé utilise la même fiche de recherche que le pair formateur et qu'il utilise celle-ci avec l'intention (comme le pair formateur) de permettre aux élèves de trouver une méthode pour ne plus se tromper, il est possible d'avancer que le suivi de la règle relative à l'utilisation de la fiche est correct.

Ce constat d'apprentissage concerne également la règle relative à la correction de la fiche de recherche. En effet, l'analyse de l'activité du pair formé montre que ce dernier corrige la fiche de recherche en poussant ses élèves à participer activement à l'échange de résultats et en leur ménageant un temps pour corriger leur propre fiche. C'est ce que montrent les deux extraits suivants.

Extrait 86 (PFÉ – EAC – Mise en œuvre 1)

Notes d'observation

L'enseignant corrige la fiche de recherche qu'il a projetée sur son Tableau Numérique Interactif (TNI). Il interroge les élèves sur ce qu'ils ont trouvé, leur demande de valider collectivement puis écrit les réponses.

Extrait de l'EAC

PFÉ (1h34'46'') : tu vois, ce que j'avais dit à PFR, ce qui m'avait marqué dans sa séance dans cette partie-là de la mise en commun, c'est qu'il y avait plein d'élèves qui étaient centrés sur la correction. Si tu regardes la vidéo de PFR, tu vois qu'il y a des élèves qui n'écoutent pas et qui ont les yeux sur le tableau pour copier. Parce que pour eux l'important à ce moment-là c'est d'avoir la bonne correction ce n'était pas forcément le débat, écouter le débat, écouter ce que les autres disent. Est-ce qu'ils avaient déjà tout compris ? Je ne sais pas, et j'avais essayé de faire attention. Mais je vois qu'ils sont à peu près tous tournés là. Ils sont assez partie prenante. Mais quand même il y a lui, Didier, Serge je les ai vus écrire là, c'est ça que je regardais. Alors est-ce que j'ai été suffisamment clair pour leur dire « ben là l'important ce n'est pas de corriger, mais de mettre en commun ensemble et de suivre au tableau ce qui se passe ».

Chercheur : toi tu veux que ce moment-là de mise en commun ne soit pas un moment de correction c'est ça ?

PFÉ : que ce ne soit pas un moment de correction où on écrit...

Chercheur : où on écrit ce qu'il fallait faire sur la feuille.

PFÉ : peut-être qu'ils ont envie d'écrire parce que moi j'écris.

Chercheur : donc pour toi ce serait un moment pour...

PFÉ : ce serait le moment de réfléchir, on écoute les hypothèses des autres, on valide ou on invalide.

Au cours de cet extrait le pair formé rend compte de son activité en suivant la règle [*« j'avais essayé de faire attention (à ce moment de correction) »* vaut pour *« (demander aux élèves de se tourner vers le tableau) qu'ils sont à peu près tous tournés là »* obtient pour résultats de *« leur dire « ben là l'important ce n'est pas de corriger, mais de mettre en commun ensemble et de suivre au tableau ce qui se passe », « que ce ne soit pas un moment de correction où on écrit... », « ce serait le moment de réfléchir, on écoute les hypothèses des autres, on valide ou on invalide. »*]

Le pair formé évoque un élément qu'il avait remarqué lors de son observation de la pratique du pair formateur. Il s'agit du fait que les élèves écrivent la correction au moment de l'échange de résultats *« Si tu regardes la vidéo de PFR, tu vois qu'il y a des élèves qui n'écoutent pas et qui ont les yeux sur le tableau pour copier »*. Pensant de son côté qu'à ce moment-là de la correction les élèves devraient plutôt participer à la mise en commun des résultats *« écouter le débat, écouter ce que les autres disent »*, il avait décidé d'être attentif à l'activité de ses propres élèves lors de cette phase. Le pair formé précise alors selon lui le statut de ce moment de la correction. Il explique qu'il s'agit d'un moment où on n'écrit pas (où l'élève ne copie la correction sur sa feuille), mais plus plutôt un moment où les élèves présente et discute leurs résultats *« ce serait le moment de réfléchir, on écoute les hypothèses des autres, on valide ou on invalide »*. L'intention du pair formé pour ce moment de la correction

correspond alors à une volonté de mettre en commun les résultats des élèves. En ce sens, l'intention du pair formé rejoint celle du pair formateur.

Lors de cette pratique, le pair formé aménage également un moment lors duquel les élèves auront le temps de copier les réponses qu'il a écrites au tableau sur leur propre feuille. C'est ce que révèle l'extrait suivant.

Extrait 87 (PFÉ – EAC – Mise en œuvre 1)

Notes d'observation

L'enseignant continue la correction au tableau en interrogeant ses élèves. Un élève l'interrompt et demande « Est-ce que l'on peut copier ? » L'enseignant répond « Non, pas copier, on est en train de la faire ensemble. Je vous laisserai tout le temps de la copier. »

Extrait de l'EAC

PFÉ (1h45'6'') : tu vois ? Je l'ai dit « vous suivez et je vous laisserai le temps de copier » donc « restez avec moi » quoi. « Ne vous inquiétez pas vous aurez le temps ».

Les notes d'observation sur l'activité montrent que le pair formé diffère le moment de la copie par les élèves des réponses qui sont au tableau. Lors de l'EAC, il explique qu'il compte effectivement laisser du temps ensuite à ses élèves de sorte qu'ils puissent écrire les bonnes réponses sur leur fiche de recherche « *Je vous laisserai tout le temps de la copier* ». Pour le pair formé, cette phase de correction a donc également vocation à permettre aux élèves de copier les réponses justes sur leur feuille. En ce sens, l'intention du pair formé rejoint celle du pair formateur.

À nouveau lors du contrôle de cette pratique ni le pair formateur ni le pair formé n'arrêtent la vidéo sur cette action. Bien que l'enseignement ostensif de la correction-mise en commun par le pair formateur ait été très bref, le pair formé réalise une action conforme à celle du pair formateur (il procède à la correction de la fiche de recherche) et de plus il y associe des attentes de résultats semblables à celles de ce dernier (présenter collectivement les résultats et corriger la fiche de recherche). Il est donc possible d'avancer que le suivi de la règle relative à la correction de la fiche de recherche est également correct.

En conclusion, il apparaît que le pair formé a appris les deux règles du maillon intermédiaire « Utiliser une fiche de recherche ». En effet le pair formé a suivi correctement la règle relative à l'utilisation de la fiche de recherche ainsi que celle se rapportant à la correction de cette même fiche.

2.4.L'apprentissage du maillon intermédiaire « Amener les élèves à faire un choix de solution pour écrire l'homophone correctement »

La pratique spécifique « Les homophones ON et ONT » s'appuie sur un support pédagogique que les enseignants nomment « la fiche de recherche ». La correction de cette fiche aboutit aux formulations des réponses aux questions numéro trois et quatre. La question trois correspond aux deux solutions trouvées par les élèves lors de leur travail de recherche en groupe afin de remplacer les deux orthographes de l'homophone. Les réponses à la question numéro trois se formulent ainsi : « Je peux remplacer ONT par AVAIENT » et « Je peux remplacer ON par IL ou ELLE ». La question quatre est une synthèse qui permet aux élèves « d'écrire eux-mêmes » la leçon sur l'homophone étudié. Pour cette pratique spécifique, la réponse à cette question numéro quatre se formule ainsi : « ON est un pronom personnel, il peut être remplacé par IL ou ELLE. ONT est le verbe avoir au présent de l'indicatif à la troisième personne du pluriel, il peut être remplacé par AVAIENT. » Les questions trois et quatre peuvent donc apporter aux élèves deux solutions afin d'orthographier correctement l'homophone. La caractéristique de ces solutions est que chacune est exclusive l'une de l'autre, chacune est univoque. Autrement dit ONT peut être remplacé par AVAIENT, mais il ne peut pas être remplacé par IL ou ELLE. De même, ON peut être remplacé par IL ou ELLE, mais il ne peut pas être remplacé par AVAIENT. Cette caractéristique n'est pas futile. Elle n'est pas explicite pour les élèves alors qu'elle leur permet de ne retenir qu'une seule solution afin de résoudre l'ensemble des problèmes d'orthographe liés à l'homophone étudié. En ne retenant que ceci par exemple « Je peux remplacer par AVAIENT donc c'est ONT (et pas ON) », l'élève peut orthographier correctement l'homophone dans ses différents écrits.

Le résultat relatif à l'apprentissage du maillon intermédiaire « Amener les élèves à faire un choix de solution pour écrire l'homophone correctement » porte sur l'enseignement et l'apprentissage du système de règles se rapportant (a) à l'explication du caractère univoque de la solution, (b) à la validation des solutions trouvées par les élèves pour la question numéro trois et (c) au test oral de la solution choisie par les élèves suite à la question numéro quatre.

L'analyse de l'activité du pair formateur permet de mettre au jour le système de règles mobilisé par ce maillon intermédiaire.

Pour le pair formateur, l'explication du caractère univoque de la solution (chacune des solutions ne doit fonctionner que dans un cas et pas dans l'autre) permet d'atteindre les objectifs pédagogiques de cette séance. C'est ce que montre l'extrait suivant.

Extrait 88 (PFR – EAC – Pratique spécifique « Les homophones ONT et ONT »)

Notes d'observation

En sollicitant les élèves, l'enseignant complète sur son tableau la réponse à la question numéro trois « ON peut être remplacé par IL ou ELLE. ONT peut être remplacé par AVAIENT. » Ensuite il interroge ses élèves « Bien sûr, quand on remplace ON par IL on veut quoi ? Quand on cherche à remplacer on veut quoi ? » Les élèves ne répondent pas, l'enseignant reformule « Pourquoi on cherche à remplacer ? » Un élève répond « Pour ne plus se tromper ». L'enseignant reprend « Pour ne pas se tromper, d'accord. Pour pas qu'on se trompe, il faut que ce soit différent avec l'un et l'autre. D'accord ? Donc pour ON, le IL on veut que ça marche avec celui-là (l'enseignant pointe sur son tableau ON), mais pas avec celui-là (l'enseignant pointe sur son tableau ONT). » Il demande ensuite aux élèves « Vous êtes d'accord ? », la réponse est « Oui ». L'enseignant ajoute « Et inversement. »

Extrait de l'EAC

PFR (20'10'') : voilà, donc là je leur explique bien que la solution pour qu'elle fonctionne il faut qu'elle fonctionne avec le premier « on » et qu'elle ne fonctionne pas avec l'autre.

Chercheur : ça c'est important pour toi...

PFR : oui. Sinon il n'y a pas de... sinon l'objectif n'est pas atteint puisque si on peut remplacer par les 2, ça ne marche pas...

Chercheur : donc il y a la dimension... il faut que je voie que ça ne marche pas dans l'autre cas, c'est ça ?

PFR : voilà

Au cours de cet extrait le pair formateur rend compte de son activité en énonçant la règle [*« je leur explique bien que la solution pour qu'elle fonctionne il faut qu'elle fonctionne avec le premier « on » et qu'elle ne fonctionne pas avec l'autre »* vaut pour « (permettre aux élèves de voir) que ça ne marche pas dans l'autre cas » ce qui obtient pour résultat que « *sinon l'objectif n'est pas atteint puisque si on peut remplacer par les 2, ça ne marche pas...* »].

Les notes d'observation montrent que l'enseignant corrige avec ses élèves la question numéro trois. Il leur explique ensuite que chaque solution doit être univoque « *Donc pour ON, le IL on veut que ça marche avec celui-là (l'enseignant pointe sur son tableau ON), mais pas avec celui-là (l'enseignant pointe sur son tableau ONT)* ». L'intérêt qu'il explique à ses élèves est que cela leur permet de savoir de façon sûre quelle est l'orthographe correcte « *Pour pas qu'on se trompe il faut que ce soit différent avec l'un et l'autre* » (ça marche avec celui-là, mais pas avec celui-là). Ces notes d'observation laissent entendre également pour le pair formateur l'importance de l'exemple (*ça marche*), mais aussi du contre-exemple (*ça ne marche pas*).

L'intention de l'enseignant en expliquant cela à ses élèves est d'atteindre l'un des objectifs de cette séance qui est de permettre aux élèves de trouver une solution pour ne plus se tromper.

Le maillon intermédiaire « Amener les élèves à faire un choix de solution pour écrire l'homophone correctement » articule également une règle régissant la vérification des solutions trouvées par les élèves pour la question numéro trois. Pour le pair formateur, la vérification des solutions permet de valider les résultats des recherches des élèves. C'est ce que montre l'extrait suivant.

Extrait 89 (PFR – EAC – Pratique spécifique « Les homophones ONT et ONT »)

Notes d'observation

L'enseignant annonce à ses élèves « Le ON, ON. Qui veut me lire le texte en essayant de remplacer le ON par IL ? Un élève lève la main, le maître lui donne la parole. L'élève dit « Il prend le ballon. » L'enseignant demande aux élèves « Ça marche ? » Les élèves répondent « Oui ». L'enseignant continue avec la phrase suivante. Un élève dit « Ils il préparé... » L'enseignant demande « ça marche ? », les élèves répondent « Non. » L'enseignant poursuit en demandant aux élèves de remplacer par ONT par AVAIENT. Les élèves constatent que cela fonctionne.

Extrait de l'EAC

PFR (20'49'') : donc là je fais un test des deux. ON par il et ONT par avaient...

Chercheur : tu fais le test pour quel but ?

PFR : euh... ben de valider le... c'est pour valider leurs résultats de recherche... donc voilà je leur fais tester avec les deux. Celui qui est souligné en rouge et celui qui est souligné en bleu. « Tiens ça fonctionne, ça fonctionne pas »...

Lors de cet extrait, le pair formateur rend compte de son activité en suivant la règle [*« je fais un test des deux. ON par il et ONT par avaient »* vaut pour *« je leur fais tester avec les deux. Celui qui est souligné en rouge et celui qui est souligné en bleu »* ce qui obtient pour résultat *« c'est pour valider leurs résultats de recherche »*].

Les notes d'observation montrent que l'enseignant utilise les phrases proposées lors de la première question (le petit texte) afin de les soumettre à « vérification » par les solutions trouvées par les élèves lors de la recherche en groupe pour la question numéro trois. Il demande à chaque fois à un élève de lire une phrase et de remplacer l'homophone rencontré soit par « IL », soit par « AVAIENT ». Il soumet ensuite la proposition de l'élève à l'avis de la classe et il valide enfin la réponse. Dans l'extrait les élèves essaient de remplacer les deux orthographes de l'homophone par « IL ». Deux situations se produisent : soit le remplacement est possible (dans le sens où la phrase reste correcte), soit le remplacement n'est pas possible (après remplacement la phrase devient incorrecte). Le remplacement possible implique que

l'orthographe de l'homophone est ON et le remplacement impossible que cette orthographe est ONT. Néanmoins l'enseignant demande aux élèves de remplacer ONT par AVAIENT.

Lors de l'EAC, l'enseignant explique qu'en agissant ainsi il fait « *tester* » les deux orthographes de l'homophone : ON et ONT « *celui qui est souligné en rouge et celui qui est souligné en bleu.* » Son intention est alors de valider les réponses que les élèves ont trouvés à la question numéro trois « ... *c'est pour valider leurs résultats de recherche* ».

Le maillon intermédiaire « Amener les élèves à faire un choix de solution pour écrire l'homophone correctement » articule enfin une règle régissant le test de la solution choisie par les élèves suite à la correction de la question numéro quatre. Pour le pair formateur, le test de la solution choisie permet aux élèves de s'entraîner voire d'automatiser la méthode. C'est ce que montre l'extrait suivant.

Extrait 90 (PFR – EAC – Pratique spécifique « Les homophones ONT et ONT »)

Notes d'observation

L'enseignant demande à un élève de lire ce qu'il a trouvé à la question numéro quatre. L'élève lit « ON est un pronom personnel, il peut être remplacé par IL ou ELLE. ONT est le verbe avoir au présent, il peut être remplacé par AVAIENT. » L'enseignant fait valider collectivement cette réponse puis l'inscrit au tableau. Il demande ensuite aux élèves de choisir l'une des deux règles à retenir afin de compléter le cartouche final. Les élèves commencent par choisir de remplacer ON par IL estimant que cela est plus facile à retenir. L'enseignant propose alors un exercice à l'oral qui consiste à trouver l'orthographe de l'homophone. Après quelques essais laborieux de remplacement de l'homophone entendu par « IL », les élèves reviennent sur leur décision et décide de retenir de remplacer ONT par AVAIENT. L'enseignant propose à nouveau des phrases à l'oral. Les résultats sont cette fois-ci meilleurs. Les élèves trouvent quasi systématiquement l'orthographe correcte de l'homophone.

Extrait de l'EAC

Chercheur (25'4'') : donc là tu as fini la dernière question, et tu fais...

PFR : un petit test.

Chercheur : je n'ai pas bien compris pourquoi tu fais ce petit test. C'est pour bien leur montrer que ça marche ?

PFR : ouais on fait vite. Donc on fait juste un petit test, on a vu que ça marchait, mais on s'entraîne un peu à l'oral un peu pour...

Chercheur : c'est pour s'entraîner

PFR. Voilà c'est un petit entraînement à l'oral. Tiens, je m'entraîne à remplacer, je m'entraîne à remplacer... comme ça quand je vais refaire l'exercice j'aurais déjà imprimé, je serais plus dans l'action que dans le « alors attends... » C'est pour... comment on appelle ça ?

Chercheur : c'est pour automatiser ?

PFR : oui, c'est ça, automatiser ! C'est une petite phase d'automatisation, c'est une phase d'automatisation.

Chercheur : d'accord.

Au cours de cet extrait d'autoconfrontation, le pair formateur rend compte de son activité en suivant la règle [« *on fait juste un petit test* » vaut pour « *(demander aux élèves de faire des*

remplacements dans des phrases données à l'oral) » obtient pour résultat « (faire) *un petit entraînement à l'oral* », « (faire) *une phase d'automatisation* »].

Après avoir corrigé l'ensemble de la fiche de recherche, le pair formateur propose à ses élèves un exercice à l'oral. Il leur soumet différentes phrases contenant l'homophone étudié et leur demande de trouver l'orthographe correct. Il leur demande à chaque fois de remplacer l'homophone entendu par la solution qu'ils ont trouvée. Après avoir « *entraîné* » ses élèves, l'enseignant compte entamer le second test de la séance « *comme ça quand je vais refaire l'exercice j'aurais déjà imprimé* » (en écho avec le premier test lors duquel les élèves avaient obtenu un certain score sur dix points).

L'intention de l'enseignant en proposant cet exercice oral avant d'entamer le second test est de permettre à ses élèves de s'entraîner de sorte que le remplacement de l'homophone entendu par la solution choisie soit « *automatique* ».

Lors de l'enseignement ostensif de ce maillon intermédiaire, le pair formateur évoque la règle relative au test oral de la solution choisie par les élèves suite à la question numéro 4. Néanmoins il ne fait allusion ni à la règle relative à la validation des solutions trouvées par les élèves pour la question numéro trois, ni à celle se rapportant à l'explication du caractère univoque de chacune des solutions. L'absence d'enseignement de cette dernière aboutit à des explications ostensives lors de l'accompagnement de la mise en œuvre 1 par le pair formé puis à sa validation lors de l'accompagnement de la mise en œuvre 2.

Lors de l'enseignement de la règle relative au test oral de la solution choisie par les élèves suite à la question numéro 4, le pair formateur explique au pair formé qu'il faut utiliser quelques phrases à l'oral afin de montrer aux élèves que cette solution leur permet de ne pas se tromper pour orthographier correctement l'homophone. C'est ce que montre l'extrait suivant.

Extrait 91 (Enseignement ostensif PFR – PFÉ)

PFR (16'9'') : On teste, pour voir si ça marche.

PFÉ : c'est à ce moment-là que tu renvoies les 10 phrases ?

PFR : alors là pas du tout. Là, on teste juste pour voir si ça marche bien.

PFÉ : donc tu testes avec des phrases...

PFR : oui, avec des phrases au hasard. « Elles ont rangé leurs chaussettes. » « On est parti à la plage. » Tu vois ? J'essaye.

PFÉ : à l'oral ?

PFR : oui à l'oral. On teste. On ne refait pas les 10 phrases. On teste. On teste pour voir si ça a l'air de bien fonctionner. Et, en fait, ils se rendent compte que « on par il » ça ne marche pas. Parce qu'il y a des cas, ou finalement, on ne peut remplacer par il. Même ont. Dans la phrase, ça sonne.

PFÉ : d'accord...

Lors de cet extrait, le pair formateur enseigne au pair formé la règle [« *On teste* » vaut pour « *(faire un exercice avec) des phrases au hasard* », « *à l'oral* » ce qui obtient pour résultat « *pour voir si ça marche* », « *pour voir si ça a l'air de bien fonctionner* »].

Le pair formateur explique explicitement au pair formé qu'il faut tester la solution choisie par les élèves avec des phrases choisies au hasard. Les interventions du pair formé permettent au pair formateur de préciser qu'il s'agit d'un exercice qui est effectué à l'oral et que celui-ci ne correspond pas au second test final avec les dix phrases. Le pair formateur livre également des exemples au pair formé afin de lui montrer le type de phrases qu'il convient d'utiliser. L'intention du pair formateur en proposant cet exercice aux élèves est de leur montrer que la solution qu'ils ont choisie fonctionne « *On teste, pour voir si ça marche* ».

L'analyse de l'activité du pair formé lors des mises en œuvre 1 et 2 permet de déceler les traces d'apprentissage de ce maillon intermédiaire « Amener les élèves à faire un choix de solution pour écrire l'homophone correctement ».

Lors de sa première mise en œuvre, le pair formé valide les solutions trouvées par les élèves pour la question numéro trois et teste à l'oral la solution choisie par ces derniers suite à la question numéro quatre. Néanmoins il n'explique pas le caractère univoque de chacune des solutions trouvées par les élèves.

L'extrait suivant montre la validation des solutions trouvées par les élèves pour la question numéro trois.

Extrait 92 (PFÉ – EAC – Mise en œuvre 1)

Notes d'observation

L'enseignant corrige sur son tableau la question 3. Puis il remplace dans les phrases de la question 1 les homophones par les solutions choisies. Il dit « On prend les ballons. Il prend les ballons. Ça marche ? » Les élèves répondent « Oui ! », puis il continue « Ensuite on fait des petits matchs. Il fait des petits matchs. Ça marche ? » les élèves répondent à nouveau « Oui ! »

Extrait de l'EAC

Chercheur (1h32'3'') : donc là tu testes ?

PFÉ : là, je teste leur proposition. Mais on le teste en commun... les phrases qui sont au tableau et donc on remplace on et ont par ce qu'ils ont proposé. Pour voir si ça sonne bien. Si ça leur paraît correct.

Chercheur : si ça sonne bien ça veut dire quoi ?

PFÉ : si ça sonne bien ça veut dire que la méthode est bonne.

Chercheur : la méthode est bonne.

PFÉ : ouais. C'est une méthode qu'ils pourront prendre et choisir pour différencier... pour arriver à l'objectif visé quoi.

Chercheur : donc ils testent pour voir si la méthode est bonne.

PFÉ : ouais c'est ça. Après, est-ce que tout le monde est partie prenante dans le test je ne sais pas. C'est une mise en commun. Tu vois ?

Au cours de cet extrait, le pair formé rend compte de son activité en énonçant la règle [*« je teste leur proposition »* vaut pour *« on remplace on et ont par ce qu'ils ont proposé »* ce qui obtient pour résultat *« pour voir si ça sonne bien. Si ça leur paraît correct »*, *« pour voir si la méthode est bonne »*].

Les notes d'observation montrent que le pair formé corrige la question numéro trois, puis qu'il s'appuie sur les phrases de la question numéro un pour remplacer les homophones par les solutions trouvées par les élèves. Il veille à ce que chaque remplacement soit validé par les élèves.

En procédant ainsi, le pair formé explique tester les propositions des élèves *« là, je teste leur proposition »*. Il teste la validité des propositions des élèves, son intention est d'éprouver les méthodes proposées par les élèves *« Si ça leur paraît correct »*, *« pour voir si la méthode est bonne »* autrement dit de valider leurs résultats de recherche.

L'action du pair formé est conforme à celle du pair formateur. De plus l'attente de résultats qu'il associe à cette action rejoint celle du pair formateur. Il est donc possible d'avancer que le suivi de la règle relative à la validation des solutions trouvées par les élèves pour la question numéro trois est correct. Il est intéressant de souligner ici que cette règle n'a pas fait l'objet d'un enseignement explicite de la part du pair formateur, mais que néanmoins l'apprentissage est effectif.

Un autre résultat d'apprentissage porte sur le test oral de la solution choisie par les élèves suite à la question numéro quatre. Lors de sa mise en œuvre 1, le pair formé propose un exercice à l'oral à partir de quelques phrases dans le but d'entraîner ses élèves avant le second test de fin de séance. C'est ce que montre l'extrait suivant.

Extrait 93 (PFÉ – EAC – Mise en œuvre 1)

Notes d'observation

L'enseignant demande aux élèves choisir l'une des deux solutions afin de compléter le cartouche final. Les élèves choisissent de retenir de remplacer ONT par AVAIENT. L'enseignant le note au tableau, puis il dit *« Juste avant de refaire le test, on se le remet en bouche, à l'oreille aussi. On essaye... Si je dis... Dans la cour on a peint une fresque. C'est ON ou ONT ? »* Les élèves hésitent puis répondent ON. Puis il poursuit *« Si je dis. Les élèves ont peint une fresque. »* Les élèves répondent *« ONT car on peut dire AVAIENT »*.

Extrait de l'EAC

PFÉ (1h48'28'') : c'est vrai, ça, ça fait partie effectivement de la séance de PFR. À la fin avant d'embrayer sur le test il envoie quelques petites phrases similaires aux phrases du test un peu. Du test de 1 à 10 je parle. Des petites phrases d'échauffement on va dire. Avant de passer au 1 à 10. Chercheur : et toi aussi tu fais ça ?

PFÉ : oui. Je fais ça.

Chercheur : et dans quel but tu fais ça ? Pour faire quoi tu le fais ?

PFÉ : je le fais pour un échauffement. Je trouve que l'échauffement c'est pas mal. On s'échauffe, on va essayer de ne pas se tromper sur le ON et le ONT. On reprend les outils que l'on a globalement décidés ensemble. Et on voit.

Lors de cet extrait, le pair formé rend compte de son activité en suivant la règle [*« (Envoyer comme le pair formateur) il envoie quelques petites phrases similaires aux phrases du test »* vaut pour *« (Proposer aux élèves) des petites phrases d'échauffement »* ce qui obtient pour résultats *« je le fais pour un échauffement »*, *« On s'échauffe, on va essayer de ne pas se tromper sur le ON et le ONT »*, *« On reprend les outils que l'on a globalement décidés ensemble. Et on voit. »*]

Les notes d'observation montrent que le pair formé corrige la question numéro quatre, demande aux élèves de choisir l'une des deux règles à retenir puis effectue un exercice à l'oral à base de phrases choisies au hasard. Lors de cet exercice oral, les élèves réinvestissent les solutions qu'ils ont trouvées lors de la séance.

Lors de l'EAC le pair formé fait explicitement référence à la pratique du pair formateur afin de signifier sa propre pratique *« c'est vrai, ça, ça fait partie effectivement de la séance de PFR »*. Il s'agit pour lui de proposer à ses élèves, comme le pair formateur l'a fait, des phrases semblables à celles du second test *« À la fin avant d'embrayer sur le test il envoie quelques petites phrases similaires aux phrases du test un peu »*. En effectuant cet exercice à l'oral le pair formé souhaite proposer *« un échauffement »* à ses élèves lors duquel ils vont pouvoir mobiliser les solutions qu'ils ont pu trouver afin de ne plus se tromper dans l'orthographe de l'homophone étudié *« On s'échauffe, on va essayer de ne pas se tromper sur le ON et le ONT. On reprend les outils que l'on a globalement décidés ensemble. Et on voit. »*

L'analyse de cet extrait montre que test oral effectué par le pair formé est conforme à celui du pair formateur et qu'il lui associe une attente de résultats semblables à celle du pair formateur. Ce suivi de règle fait explicitement référence à la pratique du pair formateur, mais n'est pas caractéristique d'une action sous tutelle intentionnelle de la part de l'apprenti. En effet le pair formé ne justifie pas son action en expliquant qu'il a l'intention de faire comme le pair formateur ni même en remobilisant exactement l'intention enseignée. Il agit en ayant une intention comparable à celle énoncée par le pair formateur lors de son EAC sur sa pratique spécifique lors duquel ce dernier évoquait *« un petit entraînement »*. Enfin, le pair formateur et

le pair formé n'arrêtent pas la vidéo sur ces actions lors des contrôles des mises en œuvre 1 et 2.

En conclusion, il est donc possible d'avancer que le suivi de la règle relative au test oral de la solution choisie par les élèves suite à la question numéro quatre est correct.

Si les règles relatives à la validation des solutions trouvées par les élèves pour la question numéro trois et au test oral de la solution choisie par les élèves suite à la question numéro 4 ont pu faire l'objet d'un apprentissage dès la mise en œuvre 1 ce n'est pas le cas pour celle se rapportant à l'explication du caractère univoque de chacune des solutions.

Lors du contrôle de la mise en œuvre 1, le pair formateur fait remarquer au pair formé qu'il n'a pas expliqué à ses élèves que la solution de remplacement de l'homophone (AVAIENT ou IL) doit fonctionner avec l'une des graphies, mais pas avec l'autre. C'est que montre l'extrait suivant.

Extrait 94 (Contrôle Mise en œuvre 1 PFR – PFÉ)

Notes d'observation

L'enseignant demande aux élèves si l'on peut remplacer ONT par « avaient ». Les élèves disent oui. L'enseignant lit ensuite la phrase en remplaçant ONT par « avaient ». Puis il leur demande « est-ce que ça sonne bien ? » Les élèves répondent que oui. Il leur dit que peut-être c'est une bonne solution.

Extrait de l'échange

PFÉ (21'20'') : du coup, là je me suis posé la question quand j'ai fait ça.

PFR : alors, ouais vas-y...

PFÉ : ouais, si c'était... si je ne les aidais pas trop du coup ?

PFR : non, non. Là, tu as raison.

PFÉ : il faut avancer en même temps.

PFR : il faut que tu avances. Par contre, je pense ce sera à voir avec la fiche, par rapport à ce que l'on dira. Le truc c'est de dire pour que ça marche faut que ça ne marche pas dans l'autre cas. Pour que la règle soit bonne il faut que ça marche avec un ON, mais que ça ne marche pas avec l'autre (ONT). Si ça marche avec les 2... en fait, ça je ne te l'ai peut-être pas assez expliqué, il faut vraiment...

PFÉ : ouais, c'est vrai.

PFR : il faut qu'on montre... que le mot remplacé soit bon, il faut que ça marche dans un cas, mais pas dans l'autre.

PFÉ : on peut revoir la vidéo de mercredi (celle de l'enseignement ostensif) on verra que tu ne me l'as pas dit quoi.

PFR : non. Je ne te l'ai peut-être pas dit ouais.

PFÉ : ouais. Parce que là, ça me parle bien là.

PFR : mais voilà. Mais après dans la question, moi je dis par quoi je peux le remplacer. (...)

PFR : c'est pas grave. Mais là, effectivement c'est le truc. Là tu ne montres que dans un sens.

Mais c'est ma faute, je pense que je n'ai pas assez insisté là-dessus.

PFÉ : oui, on essaie que dans un sens.

PFR : voilà, il faut que tu leur dises bien que ça marche dans un cas et que ça ne marche pas dans l'autre.

Lors de cet extrait, le pair formateur constate que le pair formé n'explique pas le caractère univoque de la solution « *Là tu ne montres que dans un sens* ». Le pair formé explique en effet aux élèves que si la solution de remplacement (AVAIENT) « *sonne bien* » alors c'est peut-être une bonne solution. En agissant ainsi il n'explique pas que la solution (AVAIENT) ne fonctionne pas en remplacement de la graphie ON. Or pour le pair formateur, la solution est bonne si elle fonctionne avec l'une des graphies et qu'en même temps elle ne fonctionne pas l'autre « *Pour que la règle soit bonne il faut que ça marche avec un ON, mais que ça ne marche pas avec l'autre* ». Lors de cette explication ostensive, le pair formateur explique au pair formé la règle [« *il faut que tu leur dises bien que ça marche dans un cas et que ça ne marche pas dans l'autre* » vaut pour « *il faut qu'on montre... que le mot remplacé soit bon, il faut que ça marche dans un cas, mais pas dans l'autre.* » ce qui obtient pour résultat « *Pour que la règle soit bonne* »]. Au cours de cet extrait, le pair formateur commence à évoquer les conséquences du non-suivi de cette règle, mais s'arrête en cours de route « *si ça marche avec les 2... en fait* » (la règle n'est pas bonne).

Lors sa mise en œuvre 2 « Les homophones ET / EST », le pair formé s'évertue à avoir une action conforme à celle du pair formateur. En effet, il veille à montrer aux élèves que la solution trouvée peut remplacer l'une des graphies de l'homophone, mais qu'elle ne peut pas remplacer l'autre. C'est ce que montre l'extrait suivant.

Extrait 95 (PFÉ – EAC – Mise en œuvre 2 « Les homophones ET / EST »)

Notes d'observation

L'enseignant demande à ses élèves de tester leurs solutions de remplacement sur les phrases de l'exercice 1 qui sont affichées sur le tableau numérique. Il annonce « Maintenant on va tester vos propositions. Vous avez testé avec le texte ? alors c'est partie. Par exemple. On est allé en bus. EST. Si on remplace par ÉTAIT ça fait : On y était allé en bus. Est-ce que ça sonne bien ? » Les élèves répondent « Oui ! » L'enseignant continue « Parfait. Maintenant il faut tester au cas où ça ne marche pas avec l'autre. Imaginez que ça marche dans les 2 cas ! On ne pourrait pas choisir. On va tester avec l'autre solution que vous proposez. Pour être sûr que ça ne marche pas. Qui le fait la phrase ? » Un élève se propose et le maître lui donne la parole. Il dit « On et puis allé en bus. » L'enseignant demande « Est-ce que ça sonne bien ? » Les élèves répondent que non. L'enseignant conclut en pointant le mot ÉTAIT qui est inscrit sur le tableau « Effectivement, ça ne sonne pas bien du tout. Donc effectivement il n'y a que cette solution qui marche. »

Extrait de l'EAC

Chercheur (50'58'') : donc là tu fais la mise en commun au tableau ?

PFÉ : oui. Alors là, modification par rapport à... enfin modification par rapport à ma pratique de la première séance.

Chercheur : oui.

PFÉ : donc du coup, je rentre pleinement... je rentre dans ce que voulait faire PFR.

Chercheur : c'est-à-dire... lors de la première séance.

PFÉ : à la fin du débriefing avec PFR. Il me dit en gros « parmi les trucs que tu as changés, mais que je voudrais que tu gardes, c'est quand les élèves proposent des solutions, proposent des méthodes, tu n'as pas... tu n'as pas testé que ça marche dans un sens et pas dans l'autre. Tu as testé que ça marche, mais tu n'as pas testé ça ne marche pas ». Et du coup dans cette séance je me suis dit OK, 2^e séance je vais tester que ça marche et tester aussi que ça ne marche pas. Et tu vois, j'insiste vraiment dessus. Et je le referais je pense. Comme PFR le proposait.

Chercheur : donc tu dis, que lors de la première mise en œuvre, tu n'avais pas fait ça...

PFÉ : j'avais testé uniquement le côté ça marche. Cette méthode-là marche. Sans voir que du coup ça ne marche pas dans l'autre.

Chercheur : OK. Suite au débriefing avec PFR ça t'a permis de... et tu trouves pertinent de le faire ?

PFÉ : ouais, oui, oui, oui... c'est vrai que tu valides un : tu dis oui, ça marche. En plus ça ne marche pas dans l'autre cas. Tu doubles le truc quoi.

Chercheur : tu t'assures...

PFÉ : au cas où tu aurais un léger doute... clac. Ben ouais, ça ne marche pas ! Ou alors, ça peut être aussi ça a l'air de marcher, mais dans l'autre sens ça ne marche pas du tout donc effectivement... c'est bien ça. Et finalement je ne l'avais pas fait, mais je continuerai comme ça, comme PFR me l'avait proposé.

Au cours de cet extrait, le pair formé rend compte de son activité en suivant la règle [*« je vais tester que ça marche et tester aussi que ça ne marche pas »* obtient pour résultats *« (doubler la vérification) tu valides un : tu dis oui, ça marche. En plus ça ne marche pas dans l'autre cas. Tu doubles le truc quoi. »*, *« (lever un doute) au cas où tu aurais un léger doute... clac. Ben ouais, ça ne marche pas ! »* et *« (lever une hésitation) ça a l'air de marcher, mais dans l'autre sens ça ne marche pas du tout donc effectivement... c'est bien ça. »*]

Les notes d'observation montrent que l'enseignant explique ostensiblement à ses élèves l'intérêt de vérifier que la solution de remplacement ne peut fonctionner avec les deux graphies de l'homophone. En effet le pair formé dit à ses élèves *« Maintenant il faut tester au cas où ça ne marche pas avec l'autre. Imaginez que ça marche dans les 2 cas ! On ne pourrait pas choisir. »* Le pair formé explique ici que si la solution de remplacement est valable pour les deux graphies alors ils ne pourraient pas choisir quelle graphie de l'homophone serait correcte. Les notes d'observation montrent également, qu'en plus d'expliquer l'enseignant montre aux élèves que la solution de remplacement fonctionne dans un cas (ÉTAIT en remplacement de EST), mais pas pour l'autre (ÉTAIT en remplacement de ET). En effet l'enseignant demande à un élève de tester la solution de remplacement dans un deuxième cas et verbalise le fait que la solution ne fonctionne pas dans la mesure où la phrase n'est plus correcte *« Effectivement, ça ne sonne pas bien du tout. Donc effectivement il n'y a que cette solution qui marche. »*

Lors de l'EAC, le pair formé fait ostensiblement référence à son échange sur ce sujet avec le pair formateur lors du contrôle de la mise en œuvre 1. Il signifie son action comme une modification de sa pratique *« Alors là, modification par rapport à... enfin modification par*

rapport à ma pratique de la première séance » et la perçoit en conformité avec celle du pair formateur « *donc du coup, je rentre pleinement... je rentre dans ce que voulait faire PFR* ». Agir ainsi permet selon lui de doubler la vérification de la règle (de la solution de remplacement), de lever un léger doute, mais aussi de lever une hésitation.

Au cours du contrôle de la mise en œuvre 2, le pair formateur valide le suivi correct de la règle relative à l'explication du caractère univoque de solution. C'est ce que montre l'extrait suivant.

Extrait 96 (Contrôle Mise en œuvre 2 PFR – PFÉ)

Extrait de l'échange

Chercheur (36'37'') : c'est ce que tu disais PFR.

PFR : oui, il le fait. Donc là, c'est nickel ça. Donc bien. C'est bien. Donc là tu montres bien qu'il faut que ça ne marche pas avec l'autre.

Lors de cet extrait, le pair formateur exprime explicitement le fait que l'action du pair formé est conforme à ce qu'il attendait « *Donc là, c'est nickel ça. Donc bien. C'est bien. Donc là tu montres bien qu'il faut que ça ne marche pas avec l'autre.* »

Dans la mesure où l'action du pair formé est conforme à celle du pair formateur et dans la mesure où le pair formé a validé ce suivi de règle, il est possible de considérer que le suivi de la règle relative à l'explication du caractère univoque de la solution choisie est correct.

En conclusion, il apparaît que le pair formé a appris les trois règles du maillon intermédiaire « *Amener les élèves à faire un choix de solution pour écrire l'homophone correctement* ». En effet le pair formé a appris les règles relatives à l'explication du caractère univoque de la solution, à la validation des solutions trouvées par les élèves pour la question numéro trois et au test oral de la solution choisie par les élèves suite à la question numéro quatre.

2.5.L'apprentissage du maillon intermédiaire « Faire un second test »

La pratique spécifique « *Les homophones ON et ONT* » présente la caractéristique d'avoir une certaine symétrie entre le début et la fin de la séance. En effet, cette pratique démarre en soumettant un test de dix phrases aux élèves pour lesquelles ils doivent orthographier correctement l'homophone entendu. À la fin de ce premier test, les élèves ont

chacun un score sur dix points correspondant au nombre de graphies justes de l'homophone entendu. À la fin de la séance, les élèves font à nouveau quasi exactement ce même test de dix phrases. La différence entre le second et le premier test porte sur le changement d'ordre des phrases de sorte à ne pas entraîner de biais lié éventuellement à une recopie pure et simple des réponses de la part des élèves. Alors que le premier test correspond davantage à une évaluation diagnostique (permettant de situer le niveau d'acquisition de la notion par les élèves), le second a la caractéristique de permettre aux élèves de réinvestir les techniques qu'ils ont apprises dans le cours même de la séance. Ce réinvestissement est censé produire l'amélioration des résultats des élèves et par voie de conséquence leur satisfaction face à un meilleur score.

Le résultat relatif à l'apprentissage du maillon intermédiaire « Faire un second test » porte sur l'enseignement et l'apprentissage du système de règles se rapportant (a) à la répétition du test de départ, (b) au changement d'ordre des phrases du test de départ, (c) à la reproduction du même exercice, (d) à la correction du second test, et (e) à la demande des scores pour le second test. L'analyse de l'activité du pair formateur permet de mettre au jour le système de règles mobilisé par ce maillon intermédiaire.

Pour le pair formateur, la répétition du test de départ permet de montrer aux élèves l'amélioration de leur score. C'est ce que révèle l'extrait suivant.

Extrait 97 (PFR – EAC – Pratique spécifique « Les homophones ONT et ONT »)

Notes d'observation

L'enseignant annonce à ses élèves « Ça y est, on essaye, on se lance, on refait le test ? » Puis il demande aux élèves de reprendre leur cahier de brouillon et de le renuméroter de 1 à 10.

Extrait de l'EAC

PFR (32'11'') : voilà dernière phase 44 minutes, c'est un peu tard, mais bon. Dernière phase, donc on refait le test du départ et on aura un comparatif direct de notre progression, de leur progression.

Chercheur : là ils reprennent leur cahier c'est ça ?

PFR : ils reprennent leur cahier, ils notent à côté où en dessous. Alors, pareil c'est pas verbalisé, mais... dans d'autres séances on avait bien verbalisé, mais... on essaie d'écrire à côté comme ça on a visuel direct. Encore une fois.

Au cours de cet extrait, le pair formateur rend compte de son activité en énonçant la règle [« on refait le test du départ » vaut pour « ils reprennent leur cahier, ils notent à côté où en dessous » obtient pour résultats attendus « on aura un comparatif direct de notre progression, de leur progression »].

Le second test est effectué sur le même support que le test initial. L'enseignant demande aux élèves de reprendre leur cahier de brouillon puis de le numéroté à nouveau de un à dix. Ils

pourront inscrire à côté de ces numéros l'orthographe de l'homophone qu'ils pensent être juste. L'enseignant précise lors de l'EAC que ce second test est placé dans le cahier à proximité du premier de sorte à permettre aux élèves de voir leurs scores « *on essaie d'écrire à côté comme ça on a visuel direct* ».

L'intention du pair formateur en proposant ce second test est de permettre aux élèves de voir par comparaison de scores leur progression « *on aura un comparatif direct de notre progression, de leur progression* ».

Le maillon intermédiaire « Faire un second test » articule également une règle régissant le changement d'ordre des phrases du test de départ. Pour le pair formateur, ce changement d'ordre permet d'éviter que les élèves copient les réponses du test initial. C'est ce que montre l'extrait suivant.

Extrait 98 (PFR – EAC – Pratique spécifique « Les homophones ONT et ONT »)

Notes d'observation

L'enseignant demande aux élèves s'ils sont prêts puis commence à énoncer les phrases. Il dit « 1. Les CM2 ont récupéré le matériel de sport. » Puis il continue... Ces phrases sont identiques à celles du test initial, mais elles ne pas énoncées dans le même ordre.

Extrait de l'EAC

Chercheur (33'1'') : là tu changes l'ordre des phrases ?

PFR : voilà

Chercheur : pour qu'on ne copie pas c'est ça ?

PFR : voilà, on ne copie pas les phrases. (...)

Chercheur (34'24'') : là t'as fait quoi, tu prends la 6 et c'est la 1

PFR : euh... oui en fait 2, 4, 6, 8, 10 ça devient 1, 2, 3, 4, 5 et 1, 3, 5, 7, 9 ça devient 6, 7, 8, 9, 10.

Chercheur : tu ne vas pas t'emmêler les pinceaux avec ça ?

PFR : non c'est pour ça, je mets toujours comme ça je prends 2, 4, 6, 8, 10 et ça devient 1, 2, 3, 4, 5

Chercheur : tu fais tout le temps comme ça ? Il y a des malins qui peuvent s'en rendre compte non ?

PFR : oui bien sûr ouais, mais ... ouais, mais c'est vrai... non, mais je fais tout le temps comme ça. Comme ça il n'y a pas d'erreur.

Chercheur : C'est vrai que ça fait beaucoup de choses à retenir

Lors de cet extrait, le pair formateur rend compte de son activité en énonçant la règle [*« changer l'ordre des phrases »* vaut pour *« (les numéros) 2, 4, 6, 8, 10 ça devient 1, 2, 3, 4, 5 et (les numéros) 1, 3, 5, 7, 9 ça devient 6, 7, 8, 9, 10 »* ce qui obtient pour résultat *« on ne copie pas les phrases »*].

Le second test est effectué dans les mêmes conditions que le premier test. L'enseignant énonce les numéros et les phrases, les élèves de leur côté ne doivent écrire que l'homophone à

côté du numéro. La différence porte sur l'ordre des phrases. En effet, si les phrases sont les mêmes, elles ne sont néanmoins pas dites dans le même ordre.

Lors de l'EAC, l'enseignant explique qu'il intervertit les numéros des phrases. Il explique que « 2, 4, 6, 8, 10 ça devient 1, 2, 3, 4, 5 et 1, 3, 5, 7, 9 ça devient 6, 7, 8, 9, 10 ». En fait les phrases qui portent un numéro pair dans le test initial deviennent les phrases qui portent un numéro impair dans le second test ; de même les phrases qui portent un numéro impair dans le test initial deviennent les phrases qui portent un numéro pair dans le second test. Le pair formateur explique également qu'il procède toujours ainsi de sorte à ne pas faire d'erreur quand bien même les élèves peuvent s'en rendre compte « *oui bien sûr, ouais, mais ... ouais, mais c'est vrai... non, mais je fais tout le temps comme ça. Comme ça il n'y a pas d'erreur.* » L'enjeu en effet est que le second test reflète les acquis des élèves du fait du travail effectué lors de la séance. Or si les élèves recopient les réponses du premier test cela constitue un biais et par conséquent la comparaison des scores est faussée. Par une question d'étayage du chercheur, le pair formateur énonce l'attente de résultat liée à cette action. Changer les numéros des phrases permet justement d'éviter ce biais, cela permet d'éviter que les élèves ne copient les réponses « *voilà, on ne copie pas les phrases* ».

Le maillon intermédiaire « Faire un second test » intègre aussi une règle régissant la reproduction du même exercice. Pour le pair formateur, le fait de refaire le même exercice permet une réelle comparaison des résultats des élèves. C'est ce que montre l'extrait suivant.

Extrait 99 (PFR – EAC – Pratique spécifique « Les homophones ONT et ONT »)

Notes d'observation

Le pair formateur continue à énoncer les phrases en changeant leur ordre par rapport au test initial.

Extrait de l'EAC

PFR (33'24'') : je choisis de refaire exactement le même exercice pour pas qu'il y ait de... pour pas que ce soit biaisé quoi... pour qu'ils se rappellent en fait par rapport à ce premier exercice. Parce que je ne sais plus qui m'avait pondu que « Pourquoi tu ne leur donnerais pas 10 phrases à trous et ils remplissent ? » Mais non, en fait je veux que vraiment il y ait une comparaison. Pour comparer deux choses il faut qu'elles soient...

Chercheur : dans les mêmes conditions...

PFR : dans les mêmes conditions. Je refais exactement le même exercice avec les mêmes phrases et je remarque que. Parce que j'imagine que si je leur donnais 10 phrases à trous... ben c'est décontextualisé c'est plus dans le... Je ne sais pas s'il y aurait le même impact, ça n'aurait pas le même impact.

Lors de cet extrait, le pair formateur rend compte de son activité au chercheur en énonçant la règle [*« je choisis de refaire exactement le même exercice »* vaut pour *« Je refais exactement le même exercice avec les mêmes phrases »* obtient pour résultat *« je veux que vraiment il y ait*

une comparaison », « *pour pas que ce soit biaisé* », « *pour qu'ils se rappellent en fait par rapport à ce premier exercice* »].

Pour le second test, l'enseignant reproduit « *exactement* » le même exercice que pour le test initial. Il utilise à nouveau les mêmes phrases. Le pair formateur souhaite ainsi recréer les conditions du test initial sans que cela ne soit biaisé, il souhaite que les élèves se rappellent le premier exercice. Changer ces conditions, reviendrait selon lui à « *décontextualiser* » le second test et cela aurait un impact différent « *ben c'est décontextualisé c'est plus dans le... Je ne sais pas s'il y aurait le même impact, ça n'aurait pas le même impact.* » En reproduisant le même exercice, le pair formateur souhaite rendre possible la comparaison des scores obtenus aux deux tests.

Le maillon intermédiaire « Faire un second test » articule de plus une règle régissant la correction du second test. Pour le pair formateur, la correction du second test aboutit au fait que ce sont les élèves eux-mêmes qui donnent cette fois-ci les réponses. C'est ce que montre l'extrait suivant.

Extrait 100 (PFR – EAC – Pratique spécifique « Les homophones ONT et ONT »)

Notes d'observation

L'enseignant a fini d'énoncer les dix phrases. Il dit « On y va pour la correction. » Il inscrit les numéros de 1 à 10 au tableau, puis il commence à écrire les graphies justes de l'homophone en face des numéros en les disant. Arrivé à la réponse 3, ce sont les élèves qui donnent les réponses en chœur à la place du maître. Ce dernier valide alors ce qu'il entend en disant « Très bien » puis écrit les réponses.

Extrait de l'EAC

PFR (35'1'') : Voilà et là je vais faire une correction et je numérote de 1 à 10 et on y va, on est reparti. C'est exactement sur le même principe que la première fois sauf que là donc, au fur et à mesure c'est eux qui vont me donner les réponses.

Chercheur : Tandis que tout à l'heure, la première fois c'est toi qui donnes les réponses.

PFR : La première fois, c'est moi qui donne les réponses. Alors là je commence à les donner comme ça... je commence à faire exactement la même chose, mais là... sauf que là c'est : « C'est ON ! », « C'est ONT ! », « C'est ON ! ». Donc, ils sont contents parce que je pense ils savent que ça va marcher là, ils savent qu'ils sont...

Chercheur : Ils comprennent pourquoi c'est ça

PFR : Voilà

Chercheur : Là, c'est la classe qui te donne les réponses.

PFR : voilà.

Au cours de cet extrait, le pair formateur rend compte de son activité en énonçant la règle [*« je vais faire une correction »* vaut pour *« je numérote de 1 à 10 et on y va, on est reparti (...)* *exactement sur le même principe que la première fois* » ce qui obtient pour résultats *« au fur et à mesure c'est eux qui vont me donner les réponses »*, *« la classe donne les réponses »*].

Suite à l'énonciation des dix phrases dans un ordre différent de celui du premier test, l'enseignant entame la correction. Il note au tableau les numéros des phrases de un à dix puis écrit les réponses justes en face de ces numéros. Les élèves corrigent dans leur cahier en invalidant ou en validant leurs réponses. Alors que pour le test initial c'était l'enseignant qui inscrivait directement et sans explications les réponses « *je commence à les donner comme ça... je commence à faire exactement la même chose* », lors de ce second test ce n'est plus le cas. En effet l'enseignant commence à écrire et dire et les réponses puis ce sont les élèves qui prennent le relais pour dire à haute voix les réponses justes « *mais là... sauf que là c'est : « C'est ON ! », « C'est ONT ! », « C'est ON ! »* ». Cette réaction des élèves est interprétée par l'enseignant comme une satisfaction des élèves, une anticipation de l'amélioration de leurs scores « *ils sont contents parce que je pense ils savent que ça va marcher là* ». Cette réaction des élèves est un résultat associé à l'activité de correction de l'enseignant.

Le maillon intermédiaire « Faire un second test » intègre enfin une règle relative à la demande des scores pour le second test. Pour le pair formateur, la demande de score aboutit au fait que les élèves éprouvent la satisfaction d'avoir progressé. C'est ce que montre l'extrait suivant.

Extrait 101 (PFR – EAC – Pratique spécifique « Les homophones ONT et ONT »)

Notes d'observation

Dès que l'enseignant finit la correction du second test au tableau, les élèves commencent à annoncer à haute voix leurs scores. L'enseignant demande « Alors, qui a eu 10/10 », plusieurs élèves lèvent le doigt. Un élève dit qu'il a eu 10/10, le maître lui demande « Alors que tu avais ? » l'élève répond « 5/10 ». Le maître souligne « Bien ! »

Extrait de l'EAC

PFR (36'10'') : Et là, il est content ... il a 10/10.

PFR : Donc on voit qu'il y a un petit réveil quand même de la classe par rapport à la longueur qui est de 42 minutes. Ils sont contents.

Chercheur : Tu fais exprès de demander aux enfants leurs scores ?

PFR : Oui ! Pour voir comment ça se passe. Je demande à la volée « Alors ? », « Ah monsieur je suis passé de 5 à 10 ! » On n'est pas dans le « lève le doigt pour répondre », là on veut vraiment avoir... (mouvement des bras pour montrer l'enthousiasme des élèves)

Chercheur : Tu veux obtenir quoi comme résultat quand tu demandes aux élèves leurs résultats ?

PFR : Il y a une espèce d'émulation de tout le monde, d'être content d'avoir réussi à faire quelque chose. C'est vraiment l'objectif quoi. C'est un moment où on est moins dans la rigueur de la classe. On est content je les laisse parler « ouais, je suis passé de... j'ai 10/10, j'ai 10/10, j'ai 10/10 ». Voilà, ils sont contents, ils ont le sourire C'est un petit moment de satisfaction après l'effort.

Au cours de cet extrait le pair formateur rend compte de son activité en énonçant la règle [« demander aux enfants leurs scores » vaut pour « Je demande à la volée « Alors ? » » ce qui

obtient pour résultats « *Pour voir comment ça se passe* », « *une espèce d'émulation de tout le monde* », « *(pour l'élève le sentiment) d'être content d'avoir réussi à faire quelque chose* »].

Après la correction collective du second test les élèves commencent à donner leurs scores spontanément, selon l'enseignant cela correspond à « *un petit réveil de la classe* ». L'enseignant accompagne l'enthousiasme de ses élèves en demandant les scores, mais aussi en faisant en sorte que les élèves comparent ce résultat avec le précédent. Les notes d'observation montrent que l'intérêt est ici de souligner le progrès de l'élève : l'enseignant demande à un élève qui a eu dix sur dix quel avait été son premier score avant de conclure par une appréciation positive.

Lors de l'EAC, le pair formateur explique qu'il demande aux élèves leurs résultats « *à la volée* » signifiant ainsi qu'il n'attend pas des élèves qu'ils lèvent le doigt et attendent d'être désignés pour prendre la parole « *On n'est pas dans le « lève le doigt pour répondre* » ». Cette action du pair formateur contribue à l'enthousiasme des élèves autrement dit au climat de classe qu'il souhaite créer à cet instant « *là on veut vraiment avoir... (mouvement des bras pour montrer l'enthousiasme des élèves)* » aussi pour le pair formateur « *C'est un moment où on est moins dans la rigueur de la classe. On est content, je les laisse parler* ». C'est également cet enthousiasme des élèves que l'enseignant souhaite obtenir comme résultat lorsqu'il leur demande leurs scores. Il souhaite en effet connaître leurs résultats « *Pour voir comment ça se passe* », mais aussi susciter par ce moment « *une espèce d'émulation de tout le monde, d'être content d'avoir réussi à faire quelque chose* ».

Lors de l'enseignement ostensif de ce maillon intermédiaire « Faire un second test », le pair formateur décrit brièvement ses actions à partir de la vidéo. L'extrait suivant montre cet enseignement.

Extrait 102 (Enseignement ostensif PFR – PFÉ)

PFR (21'29'') : donc là on fait des exemples. On va faire 1 ou 2 exemples, ça marche. Donc maintenant, je renumérote de 1 à 10. Et, je leur fais répéter une fois, si c'est ONT, avaient ça marche. Et si c'est ON, avaient ça ne marche pas. D'accord ?

PFR : l'objectif final de cette séance, c'est pas vraiment de savoir... dans l'absolu... pas vraiment de savoir si c'est un verbe ou un pronom personnel. On s'en fiche peu en fait. Ça, c'est vu, dans une séance de grammaire sur le sujet, sur le pronom personnel, ou sur le verbe avoir. Ou lors d'une séance de conjugaison. D'accord ? On veut juste trouver une règle pour ne pas se tromper... en orthographe. Je re balance les phrases.

PFÉ : ouais.

PFR (22'30'') : je numérote. Et là, tu vas voir, donc là on fait la correction. Je leur ai donné les 10 phrases. Là j'avance la vidéo. Et là, c'est eux qui donnent les réponses.

PFR (23'41'') : donc là tu vois, ils sont contents, ils expriment le fait qu'ils ont tous progressé.

PFÉ (23'59'') : c'est bon ça !

PFR : donc voilà !

Il est possible d'observer que lors de cet échange entre les deux enseignants, le pair formateur montre et décrit des actions qui sont associées aux règles qu'il a mobilisées afin de rendre compte de son activité lors de l'EAC sur la pratique spécifique « Les homophones ON et ONT ».

Ainsi le pair formateur évoque de façon très implicite dans son discours les règles relatives : à la réitération du test de départ « *je renumérote de 1 à 10* », à la reproduction du même exercice « *Je re balance les phrases* », à la correction du second test « *je numérote. Et là, tu vas voir, donc là on fait la correction. Je leur ai donné les 10 phrases. Là j'avance la vidéo. Et là, c'est eux qui donnent les réponses* » et à la demande des scores pour le second test « *donc là tu vois, ils sont contents, ils expriment le fait qu'ils ont tous progressé* ». Aucun élément du discours ne peut être cependant rattaché à la règle se rapportant au changement d'ordre des phrases du test de départ.

L'analyse de l'activité du pair formé lors des mises en œuvre 1 et 2 permet de déceler les traces d'apprentissage du maillon intermédiaire « Faire un second test ».

Lors de sa première mise en œuvre, le pair formé réitère le test de départ de sorte à montrer aux élèves l'amélioration de leurs scores.

L'extrait suivant montre la réitération du test de départ.

Extrait 103 (PFÉ – EAC – Mise en œuvre 1)

Notes d'observation

L'enseignant annonce à ses élèves « On va se prendre une nouvelle page sur le cahier de recherche. Donc évidemment le but c'est de pas regarder l'autre page. Ben oui, parce sinon il y a... voilà. On renumérote jusqu'à 10. »

Extrait de l'EAC

Chercheur (1h54'22'') : donc là, dis-moi. Qu'est-ce que tu fais dans cette phase-là ? Tu leur demandes de prendre le cahier...

PFÉ : et bien on va refaire le même test que le test initial. Exactement la même chose. Prendre une feuille de cahier, c'est la feuille du cahier de recherche, on renumérote en colonne de 1 à 10. Je vais leur redonner les phrases de la même... les mêmes phrases toujours à l'oral. Tout le monde devra écrire ON ou ONT. Mais en espérant qu'ils utilisent ce que l'on vient de faire ensemble c'est-à-dire les remplacements. Les substitutions. Qu'ils réinvestissent immédiatement. En espérant une amélioration afin de leur montrer « T'as vu on a bossé ensemble, c'est un peu long, mais ça valait le coup ! ». Ça a marché quoi.

Chercheur : tu le fais dans ce but-là ?

PFÉ : ben carrément.

Chercheur : tu veux leur montrer qu'il y a une amélioration.

PFÉ : oui, et c'est ça qui est rigolo. C'est là où c'est le moment où tu as envie... C'est là où tu regagnes un peu d'énergie. Parce que tu sais, normalement, tu crois qu'ils devraient marcher.

Au cours de cet extrait, le pair formé rend compte de son activité au chercheur en énonçant la règle [*« on va refaire le même test que le test initial »* vaut pour *« Prendre une feuille de cahier, c'est la feuille du cahier de recherche, on renumérote en colonne de 1 à 10. Je vais leur redonner les phrases de la même... les mêmes phrases toujours à l'oral. Tout le monde devra écrire ON ou ONT »* ce qui obtient pour résultats attendus *« qu'ils utilisent ce que l'on vient de faire ensemble »*, *« En espérant une amélioration »*].

Le pair formé entame le second test. Il demande à ses élèves de prendre leur cahier et de le numéroter à nouveau de un à 10. Les notes d'observation montrent qu'il explique à ses élèves qu'il s'agit pour eux de ne pas regarder les réponses du premier test. Le pair formé anticipe ainsi le biais qui serait lié à une simple copie des réponses de la part des élèves.

Le pair formé signifie ses actions en EAC en expliquant qu'il s'agit pour lui de *« refaire le même test que le test initial. Exactement la même chose »*, mais avec néanmoins l'intention que les élèves réinvestissent leurs apprentissages et obtiennent une amélioration de leurs scores. Cette amélioration correspond à une progression des scores suite à un comparatif effectué avec les scores du premier test.

En agissant ainsi, l'action du pair formé est conforme à celle du pair formateur. De plus l'intention du pair formé rejoint celle du pair formateur. En ce sens, il est possible d'avancer que le suivi de la règle relative à la réitération du test de départ est correct. Encore une fois, ce résultat intervient alors que l'enseignement ostensif de cette règle a consisté au visionnage de l'action associée à l'étiquette verbale *« je renumérote de 1 à 10 »*. Par ailleurs le pair formateur et le pair formé n'ont pas échangé au sujet de cette action lors des contrôles des mises en œuvre 1 et 2.

Un autre résultat d'apprentissage porte sur le changement d'ordre des phrases du test de départ. Lors de sa mise en œuvre 2 *« Les homophones ET / EST »*, au moment du second test, le pair formé utilise les phrases du test initial, mais change l'ordre de ces phrases. Son intention est alors d'éviter que les élèves ne soient tentés de copier les réponses du premier test. C'est ce que montre l'extrait suivant.

Extrait 104 (PFÉ – EAC – Mise en œuvre 2 « Les homophones ET / EST »)

Notes d'observation

L'enseignant demande aux élèves s'ils sont prêts. Puis commence à énoncer les phrases. Il dit « Phrase numéro 1. Aujourd'hui on est en classe. »

Extrait de l'EAC

Chercheur (1h4'20'') : donc tu reprends les mêmes phrases que lors du premier exercice...

PFÉ : oui, les mêmes phrases, mais pas dans le même ordre. Ça y est, je m'en souviens.

Chercheur : tu veux dire les mêmes phrases, mais pas dans le même ordre.

PFÉ : oui, parce que ceux qui ont eu 10/10 ils peuvent voir ce qu'ils avaient fait. Ils peuvent être tentés quoi. Donc pas dans le même ordre, mais ce sont les mêmes phrases.

Chercheur : est-ce que l'élève ne pourrait pas se rappeler...

PFÉ : sur 10 phrases ?

Chercheur : oui d'accord. Tu veux dire que sur le nombre de phrases, l'élève ne peut pas se rappeler toutes les réponses.

PFÉ : moi je pense qu'en plus il ne peut pas se rappeler, parce qu'en plus la correction, si tu te souviens de la première phase, tu n'as uniquement que ET, EST, EST, ET... Tu n'as pas les phrases. Tu imagines ce qu'il aurait fallu qu'il mémorise... l'ordre des phrases, les machins...

Chercheur : oui, je comprends ce que tu veux dire.

PFÉ : parce qu'on a voulu aller au minimum en fait.

Au cours de cet extrait le pair formé rend compte de son activité en énonçant la règle [« *Reprendre les mêmes phrases que lors du premier exercice* » vaut pour « *(reprendre) les mêmes phrases, mais pas dans le même ordre* » ce qui obtient pour résultat « *(éviter) que ceux qui ont eu 10/10 ils peuvent voir ce qu'ils avaient fait. Ils peuvent être tentés quoi.* »]

Lors du second test, l'enseignant utilise les mêmes phrases que lors du premier test. Néanmoins il décide de changer l'ordre de ces phrases. Selon lui les élèves qui avaient eu le score maximal lors du test initial pourraient être tentés de recopier leurs réponses. Le pair formé souhaite donc, lui aussi, éviter que les élèves copient les réponses. Le risque est en effet d'entraîner un biais quant à la comparaison des scores. Questionner par le chercheur sur les risques liés à la réutilisation des mêmes phrases dans les deux tests, le pair formé explique que selon lui les élèves ne peuvent mémoriser les graphies correctes du test initial. Il invoque le fait que la correction du premier test n'a consisté qu'à fournir les graphies sans les phrases et que par conséquent cela engendrerait une masse trop importante d'informations à retenir « *moi je pense qu'en plus il ne peut pas se rappeler, parce qu'en plus la correction, si tu te souviens de la première phase, tu n'as uniquement que ET, EST, EST, ET... Tu n'as pas les phrases. Tu imagines ce qu'il aurait fallu qu'il mémorise... l'ordre des phrases, les machins...* »

L'action du pair formé est donc ici conforme à celle du pair formateur. L'attente de résultat qu'il associe à son action rejoint également celle du pair formateur. En conséquence il est possible d'avancer que le suivi de la règle relative au changement d'ordre des phrases du test de départ est correct. Il est à nouveau possible de remarquer que le visionnage de cette action du pair formateur a *a priori* permis au pair formé de suivre correctement la règle. Par

ailleurs le pair formé et le pair formateur n'échangent pas sur cette action lors des contrôles des mises en œuvre 1 et 2.

La règle relative à la reproduction du même exercice a elle aussi fait l'objet d'un apprentissage. Lors de sa mise en œuvre 2, le pair formé décide de garder les mêmes phrases afin de pouvoir faire une « vraie » comparaison. C'est ce que montre l'extrait suivant qui fait directement suite à l'extrait précédent.

Extrait 105 (PFÉ – EAC – Mise en œuvre 2 « Les homophones ET / EST »)

Notes d'observation

Idem à l'extrait précédent.

Extrait de l'EAC

Chercheur (1h5'18'') : pourquoi ne pas choisir de nouvelles phrases ? Pourquoi garder les mêmes phrases ?

PFÉ : au moins tu sais que tu n'induis pas... au moins tu peux vraiment comparer. C'est comme en sciences finalement. Dans les protocoles tous les paramètres sont les mêmes, sauf un, en fait. Et là, le paramètre qui a changé, c'est qu'ils ont de nouveaux outils quoi.

Chercheur : OK d'accord. Je vois.

PFÉ : c'est le seul paramètre qui a changé. Donc tu as sans outils, sans mise à jour en quelque sorte, et avec mise à jour. Ils vont pouvoir faire la comparaison. Je ne sais pas si le mot mise à jour va bien.

Lors de cet extrait, le pair formé rend compte de son activité en énonçant la règle [« *garder les mêmes phrases* » vaut pour « *(faire) comme en sciences finalement. Dans les protocoles tous les paramètres sont les mêmes, sauf un, en fait. Et là, le paramètre qui a changé, c'est qu'ils ont de nouveaux outils quoi.* » ce qui obtient pour résultats « *tu peux vraiment comparer* », « *Ils vont pouvoir faire la comparaison* »].

Le pair formé réalise le second test dans les mêmes conditions que le premier (avec les mêmes phrases). À partir d'une analogie avec l'expérimentation scientifique, le pair formé explique qu'il s'agit pour lui de ne faire varier qu'un seul paramètre entre les deux exercices. Ce paramètre correspond aux nouveaux outils que les élèves ont appris à utiliser lors de la séance. Le premier test correspond à l'exercice sans les outils (sans les solutions de remplacement des homophones étudiés) alors que le second test correspond à l'exercice avec les outils. Son intention en agissant ainsi est de permettre aux élèves de pouvoir faire une réelle comparaison « *Ils vont pouvoir faire la comparaison* ».

Dans la mesure où l'action du pair formé est conforme à celle du pair formateur et où leurs intentions sont semblables, il est possible d'avancer que le suivi de la règle se rapportant à la reproduction du même exercice est correct. Il est également possible de remarquer que le visionnage de cette action du pair formateur a *a priori* permis au pair formé de suivre

correctement la règle. Le suivi de cette règle n'a par ailleurs pas fait l'objet d'échange particulier lors des deux étapes de contrôle.

Un autre résultat d'apprentissage porte sur la correction lors du second test. Lors de sa mise en œuvre 1, le pair formé corrige et aboutit au fait que ce sont les élèves qui donnent les réponses. C'est ce que montre l'extrait suivant.

Extrait 106 (PFÉ – EAC – Mise en œuvre 1)

Notes d'observation

L'enseignant entame la correction. Le maître lit une phrase et les élèves donnent la réponse. L'enseignant dit « On rentre à l'école bien fatigué. » Les élèves répondent en chœur « ON ». L'enseignant poursuit « Aujourd'hui on part faire du basket. » Les élèves disent toujours en chœur « ON ».

Extrait de l'EAC

PFÉ (1h58'36'') : donc là tu as vu, on corrige. Ils scandent... ils clament la réponse.

Chercheur : donc ils trouvent les bonnes réponses.

PFÉ : ouais.

Chercheur : donc là tu corriges en fait ?

PFÉ : ouais, je remets les bonnes réponses devant les numéros 1, 2, 3...

Chercheur : et eux pendant ce temps ?

PFÉ : ils valident à l'oral et ils corrigent en même temps.

Chercheur : là, tu attends d'eux qu'ils fassent cette action-là ?

PFÉ : ouais. Je regarde ce qu'ils font.

Au cours de cet extrait, le pair formé rend compte de son activité en énonçant la règle [« *on corrige* » vaut pour « *je remets les bonnes réponses devant les numéros 1, 2, 3...* » ce qui obtient pour résultats « *Ils (les élèves) scandent... ils clament la réponse* », « *ils valident à l'oral et ils corrigent en même temps* »].

L'enseignant corrige le second test en écrivant sur son tableau les graphies justes en face des numéros. Il procède en lisant à haute voix chacune des phrases et en laissant aux élèves le soin d'énoncer à voix forte et en chœur les réponses. L'enseignant attend des élèves qu'ils agissent en validant les réponses à l'oral et en corrigeant dans le même temps leur propre test.

L'action de correction du second test est conforme à celle du pair formateur, et il aboutit également au même résultat attendu : la classe donne les réponses à haute voix et en chœur. Il est donc possible d'avancer que le suivi de la règle visant à la correction du second test est correct. Il est possible ici de souligner que ce résultat non seulement a été visionné lors de l'enseignement ostensif, mais qu'en plus il a été verbalisé par le pair formateur. En effet, l'analyse de l'extrait correspondant montre que le pair formateur précise au pair formé cela « *Et là, tu vas voir, donc là on fait la correction. Je leur ai donné les 10 phrases. Là j'avance la*

vidéo. Et là, c'est eux qui donnent les réponses ». Par ailleurs le pair formateur et le pair formé n'échangent pas sur cette action lors du contrôle de la mise en œuvre 1.

Le dernier résultat d'apprentissage pour ce maillon intermédiaire porte sur la demande des scores pour le second test. L'enseignant demande les scores et félicite ses élèves afin qu'ils se disent qu'ils ont progressé. C'est ce que montre l'extrait suivant.

Extrait 107 (PFÉ – EAC – Mise en œuvre 1)

Notes d'observation

L'enseignant finit de corriger le second test au tableau puis dit à ses élèves « Bon, allez, vous calculez votre score et on voit qui s'est amélioré. » Les élèves qui ont 10/10 annoncent tout de suite à l'enseignant leurs résultats. Les autres calculent leurs scores. L'enseignant passe dans les rangs, demande les scores et certains élèves lui donnent spontanément leurs scores. Un élève annonce au maître « Monsieur j'ai eu 5 » l'enseignant lui répond « Et tout à l'heure ? » L'élève dit « 2 ». L'enseignant ajoute « Tu t'es amélioré donc. C'est bien. »

Extrait de l'EAC

Chercheur (2h0'25'') : donc là tu passes dans les rangs ?

PFÉ : oui, je passe dans les rangs déjà pour voir... c'est égoïste. Pour voir si ça marche. Parce que plus ça marchera et plus on aura du plaisir. Et je verbalise le truc. Je dis « tu t'es amélioré c'est bien » « c'est vachement bien. »

Chercheur : et pourquoi tu fais ça ?

PFÉ : ben, pour les mettre en valeur. Pour mettre en valeur leur travail, leur réussite, qu'ils sortent de là gonfler quoi. Qu'ils se disent « j'ai réussi », « je me suis amélioré ».

Chercheur : tu leur dis leur score, tu répètes leurs scores...

PFÉ : oui. Ce n'est pas forcément que répéter leurs scores. C'est répéter leurs scores, mais surtout en conclure quelque chose.

Chercheur : tu compares leurs 2 scores finalement ?

PFÉ : oui, par cette comparaison on peut voir qu'il y a une amélioration.

Lors de cet extrait, le pair formé rend compte de son activité en énonçant la règle [*« je verbalise le truc »* vaut pour *« Je dis « tu t'es amélioré c'est bien » « c'est vachement bien. »* » ce qui obtient pour résultats *« les mettre en valeur », « mettre en valeur leur travail, leur réussite », « qu'ils sortent de là gonfler quoi », « Qu'ils se disent « j'ai réussi », « je me suis amélioré »* »].

L'enseignant demande à ses élèves de calculer leurs scores. Puis il passe dans les rangs et demande les scores. Il félicite les élèves qui ont obtenu un meilleur résultat. Lors de l'EAC, le pair formé explique qu'il répète les scores des élèves et en conclut quelque chose. Sa démarche consiste à comparer le score du second test à celui du premier test. Cette comparaison lui permet de conclure à l'amélioration éventuelle du résultat *« par cette comparaison on peut voir qu'il y a une amélioration »*. L'enseignant explique également qu'il félicite ses élèves pour

diverses raisons, notamment afin que les élèves perçoivent leur réussite « *« Qu'ils se disent « j'ai réussi », « je me suis amélioré » »* ».

Dans la mesure où le pair formé demande aux élèves leurs scores, et dans la mesure où son intention est de favoriser la prise de conscience par l'élève de sa réussite ; il apparaît que l'action du pair formé ainsi que son attente de résultats rejoignent celles du pair formateur quant au suivi de la règle relative à la demande des scores pour le second test. Il est donc possible d'avancer que le suivi de cette règle est correct. Le pair formateur et le pair formé n'échangent pas sur le suivi de cette règle lors du contrôle de la mise en œuvre 1.

En conclusion, il apparaît que le pair formé suit correctement les règles du maillon intermédiaire « Faire un second test ». En effet l'analyse montre que le pair formé suit correctement les règles relatives à la répétition du test de départ, au changement d'ordre des phrases du test de départ, à la reproduction du même exercice, à la correction du second test et à la demande des scores pour le second test.

3. Le développement professionnel au sein du dispositif de formation DF2

Cette section présente les résultats obtenus par le dispositif de formation DF2 en matière de développement professionnel. Conformément au cadre théorique mobilisé antérieurement, au sein de ce programme de recherche le développement correspond à l'interprétation des règles apprises. Cette interprétation des règles revêt une double nature. Soit l'activité d'interprétation consiste à comprendre la règle (le pair formé agit alors dans des circonstances proches de celles de la situation d'enseignement-apprentissage), soit l'activité d'interprétation consiste à créer à partir de la règle (le pair formé agit alors dans des circonstances éloignées de celle de la situation d'enseignement-apprentissage). Dans le cadre de la présente étude qui a la spécificité de s'intéresser à des enseignants expérimentés de la communauté de pratique, la présentation des résultats de développement fait principalement état de l'activité de « création à partir de la règle apprise ».

Le dispositif de formation DF2 a permis au pair formé d'interpréter les règles relatives à sa pratique apprise, mais aussi au pair formateur d'opérer le développement réflexif de son activité « Les homophones ON et ONT ». En ce sens, cette section présente d'abord le suivi des règles interprétées par le pair formé, puis l'évocation des règles issues du développement réflexif son activité par le pair formateur.

3.1. Le développement professionnel du pair formé au sein du dispositif de formation DF2

Le développement du pair formé a consisté en l'interprétation des règles constitutives des maillons intermédiaires de la pratique spécifique « Les homophones ON et ONT », mais également en l'interprétation de règles d'autres jeux de langage de sa pratique. Ce développement a eu lieu tant lors de la première mise en œuvre que lors de la seconde « Les homophones ET / EST ».

3.1.1. Le développement du maillon intermédiaire « Permettre aux élèves de voir ce sur quoi ils vont travailler »

Lors de la seconde mise en œuvre intitulée « Les homophones ET / EST », le pair formé a également suivi la règle relative à l'inscription au tableau de l'objet d'apprentissage. Néanmoins cette règle a été interprétée de sorte que les élèves de la classe qui souffrent de problèmes de vue puissent eux aussi voir sur ce sur quoi porte la séance. C'est ce que montre l'extrait suivant.

Extrait 108 (PFÉ – EAC – Mise en œuvre 2 « Les homophones ET / EST »)

Notes d'observation

L'enseignant regarde son tableau puis annonce à ses élèves « Donc vous écrivez soit ET soit EST »

Extrait de l'EAC

PFÉ (6'23'') : Et puis après évidemment les couleurs ça fait un peu ludique comme ça, surtout pour le prof qui le prépare. Mais finalement je pense que d'avoir un vert foncé et un vert clair tu vois, ce n'est pas... notamment, c'est peut-être accessoire, mais tu vois comme cet élève-là François, comme Kévin qui est au fond et qui ne distingue pas les couleurs comme nous. N'empêche que au moins...

Chercheur : ils sont daltoniens ?

PFÉ : oui, ils sont daltoniens. Donc ils ont au moins des nuances d'intensité quoi.

Chercheur : donc tu n'as pas mis en rouge et vert.

PFÉ : si, j'ai utilisé le vert foncé, mais avec le vert clair. Au moins ils verront l'intensité quoi, c'est accessoire comme ça quoi, mais...

Chercheur : au moins ils font la différence entre les 2.

PFÉ : ouais.

Chercheur : oui, je trouve que c'est le souci que chaque élève puisse distinguer, tu ne les laisses pas de côté.

PFÉ : oui, c'est ça.

Au cours de cet extrait, le pair formé rend compte de son activité en énonçant la règle [« j'ai utilisé le vert foncé, mais avec le vert clair »] obtient pour résultats « ils ont au moins des

nuances d'intensité », « *ils font la différence (visuellement) entre les 2 (homophones inscrits au tableau)* »] dans les circonstances où « *ils (deux élèves) sont daltoniens* ».

L'enseignant inscrit sur le tableau les deux graphies de l'homophone étudié afin que les élèves puissent connaître l'objet de la séance et de sorte qu'ils puissent utiliser l'une ou l'autre orthographe lors du premier test. Le pair formé fait le choix de suivre cette règle en inscrivant effectivement les homophones sur le tableau, mais aussi en utilisant des nuances différentes de la même couleur (vert clair et vert foncé). L'enseignant explique ce choix en raison des circonstances inhérentes à sa classe « *ils sont daltoniens* ». En effet, deux élèves de sa classe présentent des difficultés pour distinguer les couleurs. En utilisant des nuances différentes de la même couleur, son intention est d'apporter un étayage pédagogique supplémentaire permettant à tous ses élèves de distinguer les deux orthographe de l'homophone « *ils ont au moins des nuances d'intensité quoi* ».

Dans la mesure où la règle relative à l'inscription au tableau de l'objet d'apprentissage a été suivie et interprétée dans des circonstances éloignées de la situation d'apprentissage, il est possible d'avancer que le maillon intermédiaire « « Permettre aux élèves de voir ce sur quoi ils vont travailler » a été développé dans la pratique du pair formé.

3.1.2. Le développement du maillon intermédiaire « Faire la première phase (le premier test) »

L'une des caractéristiques intéressantes du développement de ce maillon intermédiaire est qu'il se produit davantage par l'interprétation de règles d'autres jeux de langage que par la substitution d'expression de règles du jeu de langage « Les homophones ON et ONT ». Le pair formé a en effet ajouté de nouvelles actions par à rapport à la pratique spécifique du pair formateur. Les règles régissant ces actions s'agrègent au sein du maillon intermédiaire. Il y a là un effet cumulatif qui concourt au développement. Il apparaît que ces règles ne proviennent pas du jeu de langage relatif à la pratique « Les homophones ON et ONT », mais plutôt d'autres jeux de langage. En ce sens il s'agit ici non pas d'un développement « horizontal » de la règle, mais plutôt d'un développement « vertical ». Cette analyse sera illustrée ultérieurement par les résultats relatifs au développement des maillons intermédiaires « Faire travailler les élèves en groupe » et « Amener les élèves à faire un choix de solution pour écrire l'homophone correctement ».

Le premier développement du maillon intermédiaire « Faire la première phase (le premier test) » porte sur l'utilisation du tableau numérique interactif afin d'explicitier la consigne du premier test lors de la première mise en œuvre. C'est ce que montre l'extrait suivant.

Extrait 109 (PFÉ – EAC – Mise en œuvre 1)

Notes d'observation

L'enseignant montre les deux graphies de l'homophone inscrites au tableau puis explique à ses élèves « A côté du 1... donc ON ou alors ONT comme ça. (Sur son TNI, l'enseignant saisit l'une des deux graphies avec son stylet puis la dépose à côté du numéro 1 à la manière d'un déplacement d'objet effectué au moyen de la souris sur un écran d'ordinateur). Par rapport aux phrases que je vais vous donner à l'oral. Ça va aller très vite. Il faut être très concentré. Vous, seulement sur votre cahier, vous n'écrivez que ON comme ça ou ONT comme ça. C'est à vous de choisir. C'est bon ? »

Extrait de l'EAC

Chercheur (12'59'') : donc là tu leur rappelles la consigne ?

PFÉ : oui la règle du jeu. Avec le TNI, effectivement, le TNI permet ça. Ça permet de jongler. Parce que ce que l'on ne voit pas là, c'est qu'il y a des ON et ONT que l'on peut prendre comme ça et jeter.

Chercheur : oui, tu peux prendre dans un réservoir.

PFÉ : et donc leur montrer un exemple où on peut prendre l'un ou l'autre.

Chercheur : c'est vrai que dans la séance de PFR il n'y a pas ça.

PFÉ : il n'y a pas ça. Ah oui. Ben non.

Chercheur : oui, parce que lui il n'a pas le TNI.

PFÉ : oui, le TNI c'est trop bien.

Chercheur : donc du coup tu as aménagé cette partie-là ?

PFÉ : eh oui. En plus, ce n'était pas chronophage.

Chercheur : oui

PFÉ : en plus je trouve que c'est vachement visuel. J'ai mis 2 couleurs. En plus il y a ce que tu ne vois pas il y a...

Chercheur : oui, vert clair et vert foncé.

PFÉ : vert clair et vert foncé. Après je ne sais pas, ça se trouve... des spécialistes me diraient que ça n'influe pas du tout.

Chercheur : oui, moi je trouve que c'est bien, des couleurs différentes pour distinguer...

PFÉ : mais j'ai pensé aussi à Kévin qui est... daltonien. Je me suis dit mince, je fais vert, je fais bleu... je me suis dit que je vais peut-être mettre 2 tintes différentes de la même couleur. La même couleur avec par exemple gris clair et gris foncé. Et c'est vrai que quand je l'ai fait j'ai pensé à lui. Enfin bref. Je trouve que c'est très visuel. Je remplissais les cases, et en plus ils voient qu'on ne met que ça quoi.

Chercheur : en plus ça facilite la correction...

PFÉ : après c'est vrai que... la consigne est vraiment... explicitée jusqu'au bout. En même temps je crois, qu'il n'y a que 2 minutes de mise en place ce qui n'est pas énorme. La présentation, la préparation du cahier, etc.

Lors de cet extrait, le pair formé rend compte de son activité en énonçant la règle [*« (Rappeler) tu leur rappelles la consigne »* vaut pour *« (rappeler) la règle du jeu avec le TNI »* ce qui obtient pour résultat *« leur montrer un exemple où on peut prendre l'un ou l'autre »*, *« c'est vachement visuel »*, *« la consigne est vraiment... explicitée jusqu'au bout »*] dans les circonstances où *« le TNI permet ça. Ça permet de jongler »*.

Avant de réaliser le premier test de dix phrases, le pair formé prend soin d'explicitier la consigne à ses élèves. Il leur rappelle qu'il s'agit pour eux d'écrire l'une des deux graphies inscrites au tableau à côté du numéro de la phrase dans leur cahier. Il montre alors un exemple au tableau en déplaçant l'une des deux graphies et en la positionnant en face du numéro. Le pair formé dispose en effet d'un outil que n'a pas le pair formateur dans sa classe. Il s'agit d'un Tableau Numérique Interactif (TNI). Ce système permet de projeter au moyen d'un vidéoprojecteur l'écran de l'ordinateur de l'enseignant sur un tableau équipé de capteurs. À l'aide d'un instrument spécifique (le stylet) il est possible d'agir sur l'écran projeté. C'est donc sur son TNI et avec un stylet que l'enseignant montre l'exemple.

Lors de l'EAC le pair formé précise qu'il rappelle la consigne à ses élèves en utilisant le TNI. Selon lui cette monstration est ostensible « *c'est vachement visuel* » dans la mesure où il montre aux élèves que l'on peut prendre qu'une seule des deux graphies « *montrer un exemple où on peut prendre l'un ou l'autre* ». L'intention du pair formé en effectuant cette action est de préciser la consigne « *la consigne est vraiment... explicitée jusqu'au bout* ».

En montrant un exemple sur le TNI afin d'explicitier la consigne, le pair formé effectue une action et suit une règle inédite par rapport à la pratique spécifique du pair formateur. Il adjoint donc cela à la pratique qui avait l'objet de l'enseignement ostensif. En ce sens il est possible d'avancer que l'explicitation de la consigne constitue un développement du maillon intermédiaire « Faire la première phase (le premier test) ».

L'extrait d'EAC montre par ailleurs que le pair formé avait dès la première mise en œuvre fait le choix d'utiliser des nuances de couleurs afin de permettre aux élèves présentant des problèmes de vue de voir eux aussi ce sur quoi porte la séance.

Un autre résultat de développement de ce maillon intermédiaire porte sur la reformulation de la consigne par un élève. Lors de la première mise en œuvre, l'enseignant demande à un élève de reformuler la tâche de sorte à s'assurer que la consigne est bien passée et afin que celle-ci soit reformulée avec des mots d'élèves. C'est ce que montre l'extrait suivant.

Extrait 110 (PFÉ – EAC – Mise en œuvre 1)

Notes d'observation

L'enseignant interroge un élève « Alexis, tu vas faire quoi ? Je vais te donner des phrases, et toi tu vas faire quoi ? A côté du 1, tu vas faire quoi ? » L'élève hésite, puis répond « ON ». L'enseignant répond « Ou ONT. Est-ce que tu vas écrire autre chose ? » L'élève répond non. L'enseignant interroge un deuxième élève « Et toi, Clovis, tu vas faire quoi sur ton cahier ? » L'élève répond « je vais écrire ON ou ONT ». L'enseignant demande « C'est bon pour tout le monde ? »

Extrait de l'EAC

Chercheur (15'55'') : et ça tu l'avais vu sur la vidéo de PFR ?

PFÉ : non.

Chercheur : là, tu fais quoi en fait ?

PFÉ : là, je fais reformuler par un élève pour la classe. Il est tourné vers moi, j'aurais peut-être dû d'ailleurs me mettre là, pour qu'il... (...) Bref. En tout cas, je fais reformuler par un élève, Alexis, l'activité pour m'assurer, moi, justement pour me rassurer moi. Et l'objectif c'est aussi que les autres entendent quoi. Je vais... « qu'est-ce que toi tu vas faire ? » « Je vais écrire... ». Qu'il me le dise avec ses mots.

Chercheur : pour que les autres entendent ?

PFÉ : oui, pour que moi je puisse voir si la consigne est passée, effectivement. C'est un feedback. Et aussi pour que les autres entendent, « je vais faire ce qu'il va faire » avec ses mots à lui finalement. Parce que ce ne sont plus mes mots, ce sont ses mots à lui. Même si je l'aide un peu, c'est quand même ses mots quoi. Je crois que je l'ai fait 2 fois.

Au cours de cet extrait le pair formé rend compte de son activité en énonçant la règle [*« je fais reformuler par un élève pour la classe »* vaut pour *« je fais reformuler par un élève, Alexis, l'activité »* obtient pour résultats *« pour m'assurer, moi, justement pour me rassurer moi »*, *« pour que moi je puisse voir si la consigne est passée, effectivement. C'est un feedback »* et *« que les autres entendent quoi »*, *« pour que les autres entendent « je vais faire ce qu'il va faire » avec ses mots à lui finalement »*].

Après avoir montré un exemple sur le TNI, l'enseignant interroge des élèves sur la tâche à accomplir. Il leur fait préciser ce qu'ils doivent faire et où ils doivent le faire. Il s'agit pour eux d'écrire l'une des deux graphies de l'homophone dans leur cahier de brouillon à côté des numéros qu'ils ont déjà inscrits. C'est ici une action préparatoire au premier test qui va suivre lors duquel l'enseignant énoncera des phrases et où les élèves devront choisir d'inscrire l'une ou l'autre graphie de l'homophone entendu.

Lors de l'EAC, le pair formé apprend au chercheur qu'il n'a pas vu le pair formateur agir de la sorte. Il explique également qu'il fait reformuler la consigne de l'exercice par un élève *« je fais reformuler par un élève pour la classe »*. Son intention est alors double. Il souhaite s'assurer que les élèves aient bien compris ce qu'ils ont à faire en sollicitant un retour de leur part sur ce qu'il a dit *« pour que moi je puisse voir si la consigne est passée, effectivement. C'est un feedback »*. Et il espère également que toute la classe entende la consigne formulée avec des mots d'élèves afin qu'eux aussi se disent qu'ils vont faire comme le camarade *« pour que les autres entendent « je vais faire ce qu'il va faire » avec ses mots à lui finalement »*.

En faisant reformuler la consigne afin d'avoir un feedback et de sorte que la classe se figure la tâche, le pair formé effectue une action et suit une règle interprétée par rapport à la pratique spécifique du pair formateur. Il adjoint cela à la pratique qui avait l'objet de

l'enseignement ostensif. En ce sens il est possible d'avancer que la reformulation de la consigne constitue également un développement du maillon intermédiaire « Faire la première phase (le premier test) ».

Un nouveau résultat de développement de ce maillon intermédiaire porte sur la tranquillisation des élèves. Lors de la première mise en œuvre, l'enseignant rassure ses élèves sur la portée du test de sorte qu'ils se détendent. C'est ce que montre l'extrait suivant.

Extrait 111 (PFÉ – EAC – Mise en œuvre 1)

Notes d'observation

Avant de commencer à énoncer les dix phrases, l'enseignant explique à ses élèves « A vous de voir si vous écrivez ON ou ONT. C'est parti. Ne vous inquiétez pas. Chacun fait à sa manière. Pas la peine de regarder chez le voisin, ce n'est pas une évaluation, faites comme vous le sentez. » Puis il énonce la première phrase.

Extrait de l'EAC

Chercheur (19'57'') : là tu dis ça « comme vous le sentez, ce n'est pas une évaluation... »

PFÉ : oui, parce qu'ils ont toujours tendance à se dire... ils ont forcément envie d'avoir juste. Et cette envie peut pousser à copier, et bon pourquoi pas. S'ils copient sur le bon élève, c'est bon...(rire)

Chercheur : et puis tu les rassures peut-être ?

PFÉ : ah ben carrément, ça oui. L'objectif c'est que ça se passe bien pour tout le monde. Pour moi parce que j'ai un double objectif. Un objectif de réussite pédagogique, et il y a aussi le facteur vidéo ! Tu vois ? C'est multifactoriel ! Mais effectivement, j'ai envie qu'ils se détendent. Peut-être que j'aurais dû leur dire qu'ils allaient avoir une 2^e chance. Ça les aurait peut-être détendus. Tu vois ? « À la fin de la séance, vous aurez une seconde chance éventuellement de faire mieux. » J'aurais dû l'explicitier. Mais ça fait beaucoup quand même.

Chercheur : parce que PFR t'avait dit qu'il fallait le faire ?

PFÉ : non, je ne crois pas, en tout cas je ne m'en souviens pas. Non.

Chercheur : mais lui, tu te rappelles qu'il le faisait ou pas ?

PFÉ : non, ça ne me dit rien du tout. Non.

Chercheur : donc là, c'est ça alors.

PFÉ : oui. Je rassure.

Au cours de cet extrait d'EAC, le pair formé rend compte de son activité en énonçant la règle [*« (dire aux élèves) faire comme vous le sentez, ce n'est pas une évaluation »*] vaut pour *« Je rassure »* ce qui obtient pour résultat *« que ça se passe bien pour tout le monde (les élèves et l'enseignant) », « qu'ils se détendent »*] dans les circonstances où *« ils ont toujours tendance à se dire... ils ont forcément envie d'avoir juste. Et cette envie peut pousser à copier »*.

L'enseignant rappelle à nouveau la consigne à ses élèves puis leur explique qu'il ne s'agit pas d'une évaluation et qu'en conséquence il ne leur est pas nécessaire de s'inquiéter ou de tricher en reprenant les réponses de leur voisin de table.

Lors de l'EAC, l'enseignant s'appuie sur sa connaissance de ses élèves afin de préciser les circonstances de son action. En effet, il estime que ses élèves souhaitent toujours réussir « *ils ont forcément envie d'avoir juste* ». Et que cela peut les amener à tricher « *Et cette envie peut pousser à copier* ». Il précise également qu'il a un double objectif : d'un côté le fait que sa pratique soit filmée « *il y a aussi le facteur vidéo* » le pousse à tendre vers l'objectif de réussite pédagogique de sa séance « *un objectif de réussite pédagogique* » et de l'autre l'objectif de la réussite des élèves (puisque la réussite pédagogique dépend dans cette séance de la réussite des élèves lors du second test). Dans ces circonstances, l'enseignant espère atteindre ce double objectif « *l'objectif c'est que ça se passe bien pour tout le monde* » et rassure ses élèves, notamment en les tranquilisant sur l'enjeu de ce premier test « *j'ai envie qu'ils se détendent* ».

Le pair formé réalise ici une action supplémentaire à celles du pair formateur. En effet, en rassurant ses élèves sur la portée du test de sorte qu'ils se détendent, le pair formé effectue une action et suit une règle interprétée par rapport à la pratique spécifique du pair formateur. Il adjoint cela à la pratique qui avait l'objet de l'enseignement ostensif. En ce sens il est possible d'avancer que la tranquillisation des élèves avant le premier test constitue également un développement du maillon intermédiaire « Faire la première phase (le premier test) ».

Un autre résultat de développement de ce maillon intermédiaire porte sur la correction du premier test. Lors de la seconde mise en œuvre, l'enseignant projette au tableau toutes les solutions de sorte à permettre une comparaison et une correction rapide. C'est ce que montre l'extrait suivant.

Extrait 112 (PFÉ – EAC – Mise en œuvre 2 « Les homophones ET / EST »)

Notes d'observation

L'enseignant affiche toutes les réponses au premier test au tableau. Les élèves corrigent leur premier test. L'enseignant passe dans les rangs et demande leurs scores aux élèves.

Extrait de l'EAC

Chercheur (14'30'') : donc là tu as affiché les solutions ? C'est ça ?

PFÉ : déjà ?

Chercheur : je les ai vus au tableau. C'est ça, là, ils te montrent ce qu'ils ont trouvé. Non ? Là tu affichais quelque chose ?

PFÉ : oui, là, j'ai affiché les solutions. Effectivement.

Chercheur : donc, explique-moi, donc tu affiches les solutions.

PFÉ : alors, ils ont la même présentation sur leur feuille qu'au tableau. Donc tu vois, la comparaison peut se faire immédiatement. C'est numéroté de 1 à 10. Et donc si la consigne a bien été respectée, ils ont à côté de chaque numéro ET ou EST. Du coup ils peuvent comparer et corriger rapidement au stylo vert. En mettant une croix ou un trait pour valider. Si c'est ET ou EST. Pour faire la somme... une petite note. Une petite stat. Sur 10. Donc du coup c'est très... ils savent de suite. Si c'est réussi ou si ce n'est pas réussi. Enfin, ils savent de suite... non. Ce n'est pas aussi évident.

Chercheur : ils ont un score tu veux dire ?
PFÉ : oui, ils ont score.
Chercheur : sur 10.
PFÉ : oui sur 10.

Lors de cet extrait, le pair formé rend compte de son activité au chercheur en énonçant la règle [*« j'ai affiché les solutions »* vaut pour *« ils ont la même présentation sur leur feuille qu'au tableau »*, *« c'est numéroté de 1 à 10 »* ce qui obtient pour résultats *« la comparaison peut se faire immédiatement »*, *« ils peuvent comparer et corriger rapidement au stylo vert »* et *« ils savent de suite. Si c'est réussi ou si ce n'est pas réussi »*].

Après avoir énoncé les dix phrases du test, l'enseignant procède à la correction. Il n'inscrit pas au tableau les réponses une à une, mais projette l'ensemble des réponses immédiatement. Les élèves quant à eux corrigent en faisant la correspondance entre le tableau et leur cahier. Ils valident leurs réponses justes puis les comptabilisent. Ils obtiennent ainsi un score sur dix points pour ce premier test.

Lors de l'EAC, l'enseignant explique que l'affichage des solutions au tableau répond à une organisation spécifique des numéros. En effet, il explique qu'il s'est évertué à utiliser la même présentation que celle des élèves *« ils ont la même présentation sur leur feuille qu'au tableau »*. De même que sur le cahier, le tableau est numéroté de un à dix en colonne *« c'est numéroté de 1 à 10. Et donc si la consigne a bien été respectée, ils ont à côté de chaque numéro ET ou EST »*. L'intention de l'enseignant en agissant ainsi est de faciliter la correction des élèves puisqu'ils peuvent comparer facilement leurs réponses à celles qui sont au tableau *« la comparaison peut se faire immédiatement »*. De plus, selon lui, l'affichage de toutes les solutions sous cette forme permet une correction rapide des élèves *« ils peuvent comparer et corriger rapidement au stylo vert »*. Cette correction rapide permet aux élèves d'avoir rapidement leur score *« en mettant une croix ou un trait pour valider. Si c'est ET ou EST. Pour faire la somme... une petite note. Une petite stat. Sur 10. Donc du coup c'est très... ils savent de suite. »*

La règle relative à la correction du premier test n'est pas spécifique à la seconde mise en œuvre du pair formé. En effet le pair formateur lors de l'EAC sur sa pratique spécifique *« Les homophones ON et ONT »* avait énoncé la règle [*« je fais une correction, une correction rapide »* ce qui obtient pour résultat *« de faire un état des lieux tout de suite »*]. La comparaison avec la règle suivie par le pair formé montre des similitudes (la nécessité de corriger rapidement, l'idée de permettre aux élèves de connaître rapidement leurs scores pour ce premier test). Mais

il apparaît également que la règle du pair formateur a été interprétée par le pair formé. En effet, alors que le pair formateur écrit successivement au tableau chacune des réponses, le pair formé lui les projette toutes en même temps. Cette différence s'explique d'abord par la présence du TNI dans la classe du pair formé, qui pour cette seconde mise en œuvre a fait le choix de l'utiliser afin de projeter l'ensemble des réponses. Enfin l'interprétation du pair formé tient aussi au fait qu'il a souhaité faciliter le travail de correction des élèves par une présentation au tableau similaire à celle du cahier des élèves.

Enfin, dans la mesure où la règle relative à la correction du premier test a été suivie et interprétée dans des circonstances éloignées de la situation d'apprentissage, il est possible d'avancer que le maillon intermédiaire « Faire la première phase (le premier test) » a été développé dans la pratique du pair formé.

L'analyse du contrôle de la seconde mise en œuvre montre que le pair formateur interroge le pair formé sur ce développement. Il valide cette action nouvelle et explicite son activité de correction du premier test. C'est ce que montre l'extrait suivant.

Extrait 113 (Contrôle Mise en œuvre 2 PFR – PFÉ)

Extrait de l'échange

PFR (11'36'') : donc là tu vas faire la correction ?

PFÉ : ouais

PFR : tu leur donnes la correction directe ?

PFÉ : ouais.

PFR : et c'est eux qui...

PFÉ : c'est déjà prêt la correction, elle est déjà prête.

PFR : d'accord, OK. Tu leur donnes la correction cache comme ça. OK, ouais, ouais.

PFÉ : tu leur écrivais toi...

PFR : oui j'écris au fur et à mesure.

PFÉ : oui, c'est là où j'ai gagné du temps.

PFR : parce que moi, j'avais l'impression comme ça, ben on est ensemble à la phrase 1 puis phrase 2 on est ensemble, phrase 3 on est ensemble. Il n'y en a pas un (élève) qui va partir et faire autre chose que de corriger les 10 phrases. Mais tu as... si ça marche bien... voilà c'est quelque chose qui fait gagner du temps.

Chercheur : c'est quoi l'idée ? Toi PFÉ tu as donné toutes les phrases en même temps. Alors que lui il dit il faut corriger phrase par phrase. C'est ça ?

PFÉ : ouais.

PFR : moi, c'est pas, c'est une bonne idée je pense. Je mets les 10 phrases d'un coup ils regardent vite fait. Mais moi c'est juste que je sais que tout le monde corrige en même temps lorsque je donne les 10 phrases de correction.

Chercheur : ça permet que chaque élève soit au même point.

PFR : voilà, qu'on avance en même temps et qu'à la fin on donne tous les scores.

Lors de cet échange, le pair formateur interroge le pair formé sur son interprétation de la règle. Le pair formé rend compte de son activité en énonçant au pair formateur la règle [« (avoir) la correction déjà prête »] obtient pour résultat de « gagner du temps ». Le pair

formateur sans valider totalement cette interprétation précise « *c'est une bonne idée je pense* » ou encore « *si ça marche bien... voilà c'est quelque chose qui fait gagner du temps* ». Néanmoins le pair formateur émet des précautions quant à cette interprétation en indiquant la règle qu'il suit lors de sa pratique [« *j'écris au fur et à mesure* » vaut pour « *on est ensemble à la phrase 1 puis phrase 2 on est ensemble, phrase 3 on est ensemble* » ce qui obtient pour résultats « *Il n'y en a pas un (élève) qui va partir et faire autre chose que de corriger les 10 phrases* », « *je sais que tout le monde corrige en même temps* » et « *qu'on avance en même temps* »]. Sans invalider l'interprétation du pair formé, les précautions du pair formateur portent sur la qualité de la correction effectuée par les élèves. En effet, pour lui, le fait de corriger progressivement avec les élèves permet de s'assurer que la correction est faite par tout le monde « *il n'y en a pas un (élève) qui va partir et faire autre chose que de corriger les 10 phrases* ». En somme, le pair formateur estime que l'idée de fournir toutes les réponses en même temps aux élèves est pertinente si l'on est sûr que la correction est effectuée par l'ensemble des élèves.

Bien que lors de cet échange le pair formé ne rassure pas le pair formateur sur cet aspect, l'analyse de la mise en œuvre 2 montre qu'effectivement le pair formé s'assure que tous les élèves aient bien corrigé, notamment en passant dans les rangs. C'est ce que montre l'extrait suivant.

Extrait 114 (PFÉ – EAC – Mise en œuvre 2 « Les homophones ET / EST »)

Notes d'observation

Après avoir projeté les réponses au premier test, l'enseignant passe dans les rangs. Il interroge les élèves sur leur score, discute avec eux et regarde leur cahier.

Extrait de l'EAC

Chercheur (19'37'') : donc là tu passes dans les rangs.

PFÉ : oui, je passe dans les rangs et je pense que c'est une étape importante de considération. Déjà... déjà pour toi, déjà de prise de température finalement de... « combien tu as ? 2/10 ? 3/10 ? Ah bon ? » Donc déjà... annonce de l'objectif. Tu n'entends pas là. Mais c'est « tu as eu 10/10 ? » Je lui dis « c'est pas vrai ! Ben écoute ton objectif c'est de... finalement si tu te rappelles la séance d'avant, où on le fait 2 fois ce jeu-là, ton objectif sera de rester à 10 sur 10 quoi. Il est là ton objectif à toi. » Voilà quoi. Donc voilà, c'est une prise de température pour voir comment ça a marché. Aussi pour s'assurer quand même qu'ils ont bien corrigé parce que s'ils n'ont pas bien corrigé, si ce n'est pas corrigé, alors il n'y a pas de score, et alors il n'y a pas de comparaison.

Chercheur : tu t'assures qu'ils ont bien...

PFÉ : et il y a un souci de... moi je pense de... dans cette histoire de considération. Tu considères individuellement, quasiment individuellement... je viens prendre des nouvelles. Comment vas-tu dans ta séance de... ? Comment ça se passe ? Tu vois ?

Lors de cet extrait, le pair formé rend compte de son activité en énonçant la règle [« *je passe dans les rangs* » vaut pour « *(faire) une étape importante de considération* » ce qui obtient pour résultats « *(de faire) une prise de température pour voir comment ça a marché* »

et de « *s'assurer quand même qu'ils ont bien corrigé parce que s'ils n'ont pas bien corrigé, si ce n'est pas corrigé, alors il n'y a pas de score, et alors il n'y a pas de comparaison* »].

Après l'affichage des solutions, l'enseignant passe dans les rangs. Pour lui il s'agit « *d'une étape importante de considération* ». L'enseignant explique qu'il tente de s'intéresser à la situation de ses élèves suite au premier test « *tu considères individuellement, quasiment individuellement* ». L'objectif pour lui est de faire un état des lieux des résultats « *c'est une prise de température pour voir comment ça a marché* », mais aussi de proposer aux élèves un objectif de score « *combien tu as ? 2/10 ? 3/10 ? Ah bon ?* » *Donc déjà... annonce de l'objectif* ».

L'extrait montre également que l'intention du pair formé, en passant dans les rangs, est de vérifier que tous les élèves aient pu corriger « *aussi pour s'assurer quand même qu'ils ont bien corrigé* ». L'enjeu pour lui est de rendre possible la comparaison du score à ce premier test avec celui du second test en fin de séance « *s'ils n'ont pas bien corrigé, si ce n'est pas corrigé, alors il n'y a pas de score, et alors il n'y a pas de comparaison* ». Par l'action de passer dans les rangs et par l'intention de s'assurer de la bonne correction de tous ses élèves, le pair formé lève les précautions du pair formateur quant au suivi de la règle relative à l'affichage de toutes les réponses.

Cet extrait d'EAC montre enfin que le pair formé adjoint à nouveau une action supplémentaire à la pratique spécifique du pair formateur. En passant dans les rangs de sorte à faire un état des lieux et à s'assurer de la correction, le pair formé effectue une action nouvelle et suit une règle interprétée par rapport à la pratique spécifique du pair formateur. Il adjoint cela à la pratique qui avait l'objet de l'enseignement ostensif. En ce sens il est possible d'avancer que la circulation du pair formé parmi ses élèves lors de la correction constitue également un développement du maillon intermédiaire « *Faire la première phase (le premier test)* ».

3.1.3. Le développement du maillon intermédiaire « Faire travailler les élèves en groupe »

La pratique spécifique « *Les homophones ON et ONT* » s'appuie sur l'utilisation d'un document pédagogique nommé « *fiche de recherche* » par les enseignants. Cette fiche se compose de quatre questions et d'un cartouche final. Ces questions constituent des étapes permettant aux élèves de cheminer vers l'atteinte de l'objectif pédagogique principal de cette séance d'orthographe qui est d'écrire sans se tromper la graphie correcte de l'homophone entendu. Afin de permettre aux élèves de résoudre ces questions, la modalité d'organisation de

« travail en groupe » a été choisie par les enseignants. Lors du travail en groupe, les enfants s'organisent en « îlots » de trois à quatre élèves dans la classe. Les tables sont retournées deux à deux et se font face, favorisant ainsi les échanges verbaux entre élèves. Le rôle de l'enseignant lors de ce moment de classe est pluriel.

Le résultat relatif au développement du maillon intermédiaire « Faire travailler les élèves en groupe » permet de préciser tant l'activité du pair formateur que celle du pair formé à ce moment de la séance pédagogique. En effet, les traces d'apprentissage des règles constitutives de ce maillon n'ont pu être décelées dans les données à la différence de celles de développement.

L'analyse de l'activité du pair formateur permet de mettre au jour la règle mobilisée par ce dernier dans le cadre de ce maillon intermédiaire.

Pour le pair formateur, l'étayage dans le groupe consiste à interroger les élèves de sorte à leur permettre de trouver les réponses. C'est ce que montre l'extrait suivant.

Extrait 115 (PFR – EAC – Pratique spécifique « Les homophones ON et ONT »)

Notes d'observation

L'enseignant se rapproche d'un groupe d'élèves, puis interroge un élève « Tiens, avant de chercher dans le dictionnaire, est-ce qu'il y en a un que tu connais entre celui-là et celui-là ? Entre ce ON et ce ONT, est-ce qu'il y en a un que tu connais ? » L'élève répond que non. L'enseignant ajoute « Les élèves ont prévu une casquette. C'est quoi ce ONT ? » Une autre élève du groupe répond « C'est le verbe avoir. » L'enseignant répond « Très bien, mais c'est le verbe avoir à quel temps ? » Un autre élève répond « Au présent ». L'enseignant continue « Ils ont, c'est quelle personne ? » Une élève du groupe répond « 3^e personne du pluriel ». L'enseignant valide la réponse puis conclut en disant au groupe « Déjà vous pouvez compléter cette question. Vous avez tout. ONT c'est le verbe avoir au présent à la 3^e personne du pluriel. » Enfin l'enseignant demande aux élèves du groupe de chercher par quel mot ils pourraient remplacer ONT avant de se diriger vers un autre groupe.

Extrait de l'EAC

Chercheur (12'24'') : donc ça y est, ils sont en groupe.

PFR : donc là ils sont en groupe.

Chercheur : tu passes...

PFR : Là, j'étaye, je...

Chercheur : C'est-à-dire ?

PFR : c'est-à-dire que je leur demande : « Tiens on et ont, qu'est-ce que ? La nature des mots... est-ce que... vous avez déjà une idée ? bah oui » donc là effectivement comme on a déjà travaillé le présent et d'autres homophones, ils comprennent qu'il y a un verbe et ils vont très rapidement me donner le ont c'est le verbe avoir. OK, après, là il y en a d'autres qui sont en train de chercher par contre le premier on, qu'est-ce que c'est que le premier on... Donc là, lui, il vient de trouver dans le dictionnaire. Et on va aussi décrypter un peu ensemble l'article. Puisqu'il va y avoir marqué PRO PERS⁴² donc il va y avoir des initiales...

Chercheur : il faut savoir ce que c'est...

⁴² « PRO PERS » est l'abréviation de « Pronom Personnel » dans certains dictionnaires pour enfants.

PFR : exactement.

Chercheur : donc ce travail en groupe permet ça aussi ?

PFR : ouais, ben oui. « Ah c'est le pronom personnel, d'accord »

Lors de cet extrait, le pair formateur rend compte de son activité en énonçant la règle [« j'étaye » vaut pour « (*poser des questions aux élèves*) je leur demande : « *Tiens on et ont, qu'est-ce que ? La nature des mots... est-ce que... vous avez déjà une idée ?* », « (*travailler avec l'élève*) on va aussi décrypter un peu ensemble » ce qui obtient pour résultats « (*les élèves trouvent les réponses*) ils vont très rapidement me donner le ont c'est le verbe avoir », « ben oui. « Ah c'est le pronom personnel, d'accord » »].

L'enseignant intervient dans un groupe en interrogeant les élèves. Il procède en décomposant la tâche des élèves dans l'optique de répondre à l'une des questions de la fiche. En effet la question numéro deux porte sur l'identification de la nature grammaticale de chacune des graphies de l'homophone étudié. Les élèves doivent inscrire pour réponse à la question deux « ON est un pronom personnel. ONT est le verbe avoir au présent de l'indicatif à la troisième personne du pluriel. » Les notes d'observation montrent que l'enseignant guide les élèves vers la réponse relative à la graphie ONT. Lors de l'EAC, il explique ce choix en faisant référence aux connaissances des élèves « *donc là effectivement comme on a déjà travaillé le présent et d'autres homophones, ils comprennent qu'il y a un verbe et ils vont très rapidement me donner le ont* ». Il interroge les élèves progressivement en validant leurs réponses sur la classe grammaticale du mot, le temps auquel le verbe est conjugué et la personne à laquelle le verbe est conjugué. Il synthétise la réponse finale en regroupant toutes les réponses des élèves. Il leur indique enfin qu'il s'agit là d'une réponse à l'une des questions.

Lors de l'EAC, le pair formateur explique qu'en agissant ainsi il soutient les élèves dans leur travail de recherche en groupe « *là, j'étaye* ». Cet étayage consiste selon lui à interroger des élèves « *je leur demande : « Tiens on et ont, qu'est-ce que ? La nature des mots... est-ce que... vous avez déjà une idée ?* » Mais aussi à soutenir l'élève en travaillant avec lui « *on va aussi décrypter un peu ensemble l'article* ». Cet étayage basé sur le questionnement et le travail avec les élèves leur permet de trouver les réponses « *ils vont très rapidement me donner le ont c'est le verbe avoir* », « Ah c'est le pronom personnel, d'accord ».

Lors de l'enseignement ostensif, le pair formateur décrit au pair formé ses actions pendant que ses élèves effectuent le travail en groupe. Il explique qu'il passe de groupe en groupe, qu'il discute avec les élèves et que les élèves trouvent les réponses. C'est ce que montre l'extrait suivant.

Extrait 116 (Enseignement ostensif PFR – PFÉ)

Extrait de l'échange

PFR (12'18'') : on est en discussion, ils sont en train de se mettre... tu vois, de discuter ensemble. Donc sur ce qu'ils savent. Donc voilà. Après je vais aller vers un autre groupe. Eux, ils ont déjà trouvé que ON est un pronom personnel. Eux, ils ont utilisé le dictionnaire tout de suite. [PFR et PFÉ regardent la vidéo]

PFR (13'18'') : donc là, je discute avec ce groupe. Ils trouvent aussi, ils ont entendu à côté que c'était le verbe avoir. Après je vais vers ce groupe... donc eux ils sont allés vite. C'est un groupe qui fonctionne bien, ils sont allés vite. Ils sont déjà en train de me dire que ON c'est ça, ONT c'est ça. Et ils ont trouvé que ON ils pouvaient le remplacer par IL. Que c'est un pronom personnel et qu'il va avec IL dans la conjugaison. Et que ONT ils pouvaient le remplacer par AVAIENT comme dans À et A.

PFR : j'avance.

Au cours de cet extrait, le pair formateur explique au pair formé qu'il discute avec les élèves « *on est en discussion* », « *je discute avec ce groupe* », qu'il passe de groupe en groupe « *Après je vais aller vers un autre groupe* », « *Après je vais vers ce groupe* » et que ses élèves découvrent les réponses attendues « *eux, ils ont déjà trouvé que ON est un pronom personnel* », « *Ils trouvent* », « *eux ils sont allés vite* ».

L'analyse de l'activité du pair formé lors des mises en œuvre 1 et 2, montre que lui aussi discute avec les élèves, passe de groupe en groupe et amène les élèves à trouver la réponse. Néanmoins la règle du pair formateur relative à l'étayage dans les groupes n'est pas suivie par le pair formé. En effet, en discutant avec le groupe, le pair formé demande aux élèves de « prouver » ce qu'ils avancent de sorte à leur permettre d'acquérir des notions ; et en passant de groupe en groupe le pair formé relance l'activité d'échange des élèves en leur fournissant une méthode de sorte qu'ils avancent dans leur travail.

Le premier résultat de développement pour le maillon intermédiaire « Faire travailler les élèves en groupe » porte sur la règle relative à la demande de preuve adressée aux élèves dans les groupes lors de la première mise en œuvre. C'est ce que montre l'extrait suivant.

Extrait 117 (PFÉ – EAC – Mise en œuvre 1)

Notes d'observation

L'enseignant s'adresse à un groupe et dit « On peut partir de la fiche de David par exemple. Qui dit ONT c'est un verbe. On pourrait peut-être être plus précis. D'accord, si c'est un verbe quel est ce verbe ? » Un élève dit « c'est le verbe avoir » PFÉ répond « si c'est le verbe avoir, prouve-le-moi. Par exemple si tu devais le prouver à la classe... »

Extrait de l'EAC

PFÉ (57'59'') : ça par exemple, tu vois, c'est un moment que j'aime bien.

Chercheur : c'est-à-dire ? Dis-moi.

PFÉ : ce moment que l'on demande de prouver, comme en maths. Vas-y, prouve-le quoi. Où ils sont « minces... je pense une idée, maintenant il faut que j'en assume la responsabilité... » voilà. Mais bon, ils en ont les moyens quoi. J'aime bien ce truc où ils sont obligés d'aller chercher. Je pense que faire ce chemin-là, leur permettra de mémoriser ou en tout cas de... d'acquérir quelque chose quoi.

Chercheur : et tu veux qu'ils s'appuient sur quoi là ?

PFÉ : sur leurs outils qu'ils ont déjà. Parce que je sais qu'ils l'ont. Tu vois ? Sur leur porte vue. Parce que je sais qu'ils l'ont. Oui, moi je sais.

Au cours de cet extrait, le pair formé rend compte de son activité en énonçant la règle [*« (demander aux élèves de prouver une idée) l'on demande de prouver »* vaut pour *« (dire aux élèves) Vas-y, prouve-le quoi »* ce qui obtient pour résultats *« ils sont obligés d'aller chercher »* et *« faire ce chemin-là, leur permettra de mémoriser ou en tout cas de... d'acquérir quelque chose quoi »*].

L'enseignant discute avec les élèves d'un groupe. Il prend pour appui la réponse de l'un des élèves de ce groupe à la question sur la nature du mot « ONT ». À partir de cette réponse qu'il ne valide pas, il interroge le groupe sur la suite de la réponse. Un élève donne la solution, mais l'enseignant ne valide toujours pas, il demande à l'élève de « prouver » son idée.

Lors de l'EAC, le pair formé explique s'attendre à ce que les élèves « prouvent » leurs propos en s'appuyant sur des documents qui sont à leur disposition « *sur leurs outils qu'ils ont déjà. Parce que je sais qu'ils l'ont. Tu vois ? Sur leur porte vue* ». Le pair formé utilise en effet avec ses élèves, tout au long de l'année, un porte-vue dans lequel sont rangés divers documents dont les élèves ont utilisé régulièrement. Il s'agit par exemple des tables de multiplication ou encore des listes de verbes que les élèves de ce niveau d'enseignement (CM2) doivent apprendre. L'auxiliaire « avoir » dont il est question ici fait effectivement partie de cette liste de verbe. Le pair formé attend donc de ses élèves qu'ils utilisent leur porte-vue et qu'ils y repèrent la conjugaison de l'auxiliaire avoir. Ce travail de recherche de ses élèves « *je pense que faire ce chemin-là* » leur permet, selon lui, d'apprendre de nouvelles notions « *leur permettra de mémoriser ou en tout cas de... d'acquérir quelque chose quoi* ».

L'analyse de cet extrait montre qu'effectivement le pair formé interroge ses élèves et les guide vers la réponse. En ce sens le pair formé pratique lui aussi une activité d'étayage au sein des groupes. L'analyse montre toutefois que le pair formé ne s'arrête pas à la réponse juste fournie par les élèves et qu'il les pousse à utiliser leurs outils d'élèves de sorte à pouvoir mémoriser et acquérir des notions. Bien que cette règle porte sur l'étayage, elle n'est pas qu'une interprétation de celle du pair formateur. Elle correspond également à une adjonction de règle

issue de la pratique antérieure du pair formé. C'est ce que montre l'extrait suivant du contrôle de la mise en œuvre 1.

Extrait 118 (Contrôle Mise en œuvre 1 PFR – PFÉ)

Extrait de l'échange

PFR (15'43'') : ça veut dire quoi « il faut prouver » ?

PFÉ : juste avant, on a fait ONT. Ils me disent que c'est un verbe. Je dis OK. C'est quel verbe ? Ils me disent que c'est le verbe avoir. Et dans le porte-vue ils ont les verbes, tous les verbes qu'ils doivent connaître en CM2.

PFR : et donc c'est comme ça qu'ils le prouvent ?

PFÉ : et donc il y a le verbe avoir. Et bien je lui dis prouvez-moi que c'est le verbe avoir. Ils me disent ben voilà, il est là. Je dis ben effectivement c'est le verbe avoir. Et quand je demande à quel temps, ils regardent ils me disent que c'est au présent. Donc il me le prouve bien. Et donc je dis « si tu devais prouver à la classe, si tu devais montrer à la classe que tu as raison comment tu ferais ? » Et ben là, il a pris le porte-vue et il m'a dit il est là c'est le verbe avoir ONT au présent. Et après je demande de faire pareil pour ON. On n'a pas fait de leçon spéciale sur le pronom personnel sujet. Je dis comment tu ferais ? Du coup il me dit on va prendre le dictionnaire. Parce que là, ils partent sur un adjectif. Je dis ouais, prouve-le. Prouve-le que ON est un adjectif.

PFR : d'accord.

PFÉ : oui voilà, il faut que tu puisses le prouver aux autres.

PFR : OK.

PFÉ : moi je pense que ON c'est un adjectif et puis je le prouve. Je prends le dictionnaire et dedans je vois que c'est un adjectif.

PFR : ouais, ouais. Il est pas mal ce mot. Prouver.

PFÉ : c'est un truc que j'utilise vachement. En géographie, en histoire.

PFR : Eux ils me disent c'est le verbe avoir, et je dis ouais, c'est le verbe avoir.

Lors de cet échange, le pair formateur interroge le pair formé sur l'utilisation du mot « *prouver* » au sein du groupe. Le pair formé reprend le déroulement de son action avec les élèves en montrant au pair formateur qu'il demande aux élèves de prouver leurs propos en s'appuyant sur leur porte-vue ou sur le dictionnaire. Le pair formateur comprend ainsi l'action du pair formé « *OK* » et valide ce développement « *ouais, ouais. Il est pas mal ce mot. Prouver.* » Il le met enfin en correspondance avec sa pratique spécifique « *eux (mes élèves) ils me disent c'est le verbe avoir, et je dis ouais, c'est le verbe avoir* », mais n'exprime pas l'idée d'une adjonction de cette action à sa propre pratique. D'un autre côté, il est possible de souligner que le pair formé n'a pas indiqué l'attente de résultat associée à son action au pair formateur (demander aux élèves de faire cette recherche de sorte qu'ils apprennent).

Cet échange montre également l'histoire de la règle relative à la preuve dans la pratique du pair formé. En effet, le pair formé formule explicitement le fait qu'il suit aussi cette règle lors d'autres enseignements tels que celui de l'histoire ou de la géographie « *c'est un truc que j'utilise vachement. En géographie, en histoire* ». Cette précision du pair formé concourt à valider l'idée d'un développement « vertical » du jeu de langage « Les homophones ON et

ONT ». En effet il apparaît que la règle relative à la preuve suivie ici par le pair formé entretient un lien de parenté avec des règles d'autres jeux de langage tels que « Enseigner l'histoire » ou « Enseigner la géographie ». Cette règle inédite ne provient donc pas de la pratique spécifique du pair formateur, il ne s'agit donc pas ici d'une interprétation des règles du même jeu de langage.

Le second résultat de développement pour le maillon intermédiaire « Faire travailler les élèves en groupe » porte sur la règle relative à la relance de l'activité de discussion des élèves lors de la seconde mise en œuvre. C'est ce que montre l'extrait suivant.

Extrait 119 (PFÉ – EAC – Mise en œuvre 2 « Les homophones ET / EST »)

Notes d'observation

L'enseignant passe de groupe en groupe puis s'arrête à l'un d'eux. Il lit ce qu'a écrit un élève sur sa fiche de recherche puis s'adresse au groupe « Vous proposez une solution ?... Vous proposez quelque chose pour remplacer ou pas ? Les élèves ne lui répondent pas, il reprend « Allo le groupe, je vous parle ! » Il demande « Est-ce que vous proposez une solution pour remplacer ET ? » Un élève lui répond « oui, ET PUIS ». Il leur demande ce qu'ils ont trouvé pour remplacer EST et les élèves répondent ÉTAIT. L'enseignant acquiesce, puis dit à ses élèves « On va faire tests pour voir si ça marche. » Il fait un test avec eux puis leur demande de continuer entre eux afin de vérifier leurs solutions de remplacement.

Extrait de l'EAC

Chercheur (43'45'') : c'est intéressant ce que tu fais là. Qu'est-ce que tu fais ?

PFÉ : ben on avance... on prend... je relance l'activité, parce que finalement, je demande aux élèves de se mettre d'accord. Ça veut dire qu'ils vont devoir échanger sur « moi j'ai mis ça, moi j'ai mis ça... » « moi je ne suis pas d'accord » « ah bon ? »

Chercheur : donc ils sont en groupe et toi tu leur demandes de se mettre d'accord sur la règle qu'ils ont trouvée ?

PFÉ : et ça c'est dur, parce que ça veut dire il faut qu'il y en ait un... s'il y en a qui n'ont pas mis la bonne chose il faut qu'ils acceptent de se dire qu'ils se sont trompés, il faut que l'autre argumente...

Chercheur : ce n'est pas évident.

PFÉ : ce n'est pas évident. Comme on ne fait pas ça tous les jours, effectivement, il faut être habitué. Du coup, là j'ai juste relancé leur activité dans ce groupe en disant « François il propose ça. On le test ensemble. Qu'en pensez-vous ? Est-ce que vous validez la proposition de François ou vous invalidez la proposition de François ? Et si vous l'invalidez pourquoi ? Parce que ça me va bien... parce que... parce que ce n'est pas correct... » voilà.

Chercheur : en fait, tu...

PFÉ : je relance. En relançant, j'explique que l'on démarre. On part d'une proposition, ça peut être l'un des moyens de se mettre en commun, de partir de... voilà... il y en a un qui se lance et qui dit « moi je propose ça, qu'est-ce que vous en pensez ? » On le teste, on se met d'accord, on est d'accord ou pas d'accord, ça marche ou ça ne marche pas.

Chercheur : donc en fait tu leur donnes une méthode pour...

PFÉ : pour avancer, pour leur travail.

Au cours de cet extrait, le pair formé rend compte de son activité en énonçant la règle [*« je relance l'activité »* vaut pour *« je demande aux élèves de se mettre d'accord »*, *« j'explique que l'on démarre. On part d'une proposition, ça peut être l'un des moyens de se mettre en commun, de partir de... voilà... il y en a un qui se lance et qui dit « moi je propose ça, qu'est-ce que vous en pensez ? »* On le teste, on se met d'accord, on est d'accord ou pas d'accord, ça marche ou ça ne marche pas » ce qui obtient pour résultats *« qu'ils vont devoir échanger », « (de leur donner une méthode) pour avancer, pour leur travail »*] dans les circonstances où *« ce n'est pas évident. Comme on ne fait pas ça tous les jours, effectivement, il faut être habitué »*.

L'enseignant circule dans sa classe et regarde l'activité de chaque groupe. Il s'arrête dans un groupe où les élèves ne sont pas attentifs à sa présence. Il leur demande quelles sont les solutions de remplacement qu'ils ont pu trouver puis réalise un test de la solution avec eux. Avant de partir, il leur propose de continuer les tests afin de vérifier leurs solutions.

Lors de l'EAC, le pair formé explique qu'il est amené à relancer l'activité d'échange entre les élèves du groupe *« je relance »*. Selon lui cette activité de discussion entre élèves est difficile *« ça c'est dur », « ce n'est pas évident »*. Pour le pair formé, cette difficulté réside dans le fait qu'il s'agit pour les élèves d'être en mesure de débattre et d'argumenter *« ça veut dire qu'ils vont devoir échanger sur « moi j'ai mis ça, moi j'ai mis ça... » « moi je ne suis pas d'accord » « ah bon ? »*», mais aussi d'être en capacité d'accepter de remettre en cause une solution erronée du fait des arguments des membres du groupe *« ça veut dire il faut qu'il y en ait un... s'il y en a qui n'ont pas mis la bonne chose il faut qu'ils acceptent de se dire qu'ils se sont trompés, il faut que l'autre argumente... »*. Ce sont dans ces circonstances que le pair formé relance l'activité en mettant en œuvre une méthode de discussion avec les élèves *« On part d'une proposition, ça peut être l'un des moyens de se mettre en commun, de partir de... voilà... il y en a un qui se lance et qui dit « moi je propose ça, qu'est-ce que vous en pensez ? »* On le teste, on se met d'accord, on est d'accord ou pas d'accord, ça marche ou ça ne marche pas. » Il espère ainsi que les élèves pourront échanger de façon autonome en reproduisant l'échange qu'il a eu avec eux. Son intention est donc de fournir aux élèves une méthode pour qu'ils continuent leurs échanges *« (une méthode) pour avancer, pour leur travail »*.

Lors de cet extrait, le pair formé fait également de l'étayage au sein d'un groupe d'élèves. Il les questionne, travaille avec eux et guide le groupe vers les solutions. Néanmoins son action est ici différente à celle du pair formateur. En effet le pair formé fournit une méthode spécifique

à ses élèves basée sur un « protocole d'échanges verbaux » leur permettant de poursuivre leur travail collectif.

Dans ces conditions il est possible d'avancer que la règle relative à la relance de l'activité de discussion correspond à une interprétation de la règle d'étayage, autrement dit à un développement du maillon intermédiaire « Faire travailler les élèves en groupe ».

3.1.4. Le développement du maillon intermédiaire « Amener les élèves à faire un choix de solution pour écrire l'homophone correctement »

Le maillon intermédiaire « Amener les élèves à faire un choix de solution pour écrire l'homophone correctement » s'appuie notamment sur la règle relative au test oral de la solution choisie. Ce test intervient suite à la correction de la question numéro quatre de la fiche de recherche. Il s'agit pour le pair formateur de faire un entraînement à l'oral, de sorte que les élèves puissent se rendre compte que les solutions de remplacement fonctionnent bien. Lors de sa première mise en œuvre, le pair formé avait lui aussi effectué ce test à l'oral de sorte à « échauffer » ses élèves avant le second test final.

Néanmoins, lors de sa seconde mise en œuvre le pair formé a interprété cette règle. En effet, bien que le résultat attendu soit toujours de permettre aux élèves de voir l'efficacité des solutions de remplacement, les phrases ne sont plus qu'à l'oral. Elles sont affichées sur le TNI et c'est par le déplacement d'un cache que les élèves découvrent les réponses justes. De plus, la validation des réponses des élèves fait l'objet d'un suivi de règle spécifique mettant en jeu une interprétation de règles d'autres jeux de langage. C'est cette double interprétation qui caractérise le résultat relatif au développement de ce maillon intermédiaire.

Le premier résultat de développement porte sur l'adjonction d'un support visuel pour le test oral de sorte à permettre aux élèves de vérifier l'efficacité des solutions choisies. C'est ce que montre l'extrait suivant.

Extrait 120 (PFÉ – EAC – Mise en œuvre 2 « Les homophones ET / EST »)

Notes d'observation

L'enseignant finit de corriger la question 4 puis annonce à ses élèves « Là on va tester vos propositions sur ça. » L'enseignant affiche sur son TNI quatre phrases contenant chacune la graphie de l'homophone étudié. Pour chacune de ces phrases, la graphie de l'homophone est dissimulée par un petit rectangle jaune. L'enseignant lit ensuite à haute voix les 4 phrases. « Il est 6 heures. Le soleil est déjà levé. Clara et Morgane sont en CP. Est-il content de son nouveau travail ? »

Extrait de l'EAC

PFÉ (54'50'') : ah oui, alors là il y a une phase que PFR ne m'avait pas proposée.

Chercheur : c'est-à-dire ? Qu'est-ce que tu fais là ?

PFÉ : j'ai mal ficelé le reste, mais j'ai quand même pris le temps de faire ce truc qui est en plus.

Chercheur : là qu'est-ce que tu fais ?

PFÉ : alors, j'ai proposé un nouveau document qui est uniquement projeté au tableau. Avec 4 phrases. Dans ces phrases l'homophone est caché par un petit carré qu'on va pouvoir enlever avec le stylet, tu vois ?

Chercheur : le TNI est magique.

PFÉ : c'est formidable. Et donc, il y a 4 phrases, on teste les 4 phrases. Avec les méthodes que les élèves ont proposées et que l'on a validées ensemble juste avant. On a fini la validation... enfin... on a fini la mise en commun. Et là, avant de repasser à la dernière phase, avant de repasser à la série de 10, on fait une petite transition sur 4 phrases, histoire de voir un peu si ça tient la route ce que l'on a raconté. Avec ce TNI, avec les phrases où les homophones sont cachés. Et on va pouvoir vérifier.

Au cours de cet extrait d'EAC, le pair formé rend compte de son activité en énonçant la règle [*« (faire) une phase que PFR ne m'avait pas proposée »* vaut pour *« j'ai proposé un nouveau document qui est uniquement projeté au tableau. Avec 4 phrases. Dans ces phrases l'homophone est caché par un petit carré qu'on va pouvoir enlever avec le stylet »*, *« on teste les 4 phrases »* ce qui obtient pour résultats *« de voir un peu si ça tient la route ce que l'on a raconté »*, *« on va pouvoir vérifier »*].

Avant de procéder au second test final de dix phrases, l'enseignant propose à ses élèves un petit test rapide. Ce petit test est composé de quatre phrases contenant chacune l'homophone étudié (ET / EST). Pour chacune des phrases, l'enseignant a caché l'homophone avec un petit carré. Les élèves disposent donc d'une aide visuelle dans la mesure où ils peuvent voir l'ensemble des mots des phrases (hormis l'homophone). L'enseignant propose à ses élèves de tester leurs solutions de remplacement sur les quatre phrases qui sont projetées.

Lors de l'EAC, le pair formé précise au chercheur que cette activité ne lui avait pas été proposée par le pair formateur *« là il y a une phase que PFR ne m'avait pas proposée »* et qu'il s'agit ici d'une activité supplémentaire à la pratique spécifique du pair formateur *« j'ai quand même pris le temps de faire ce truc qui est en plus »*. Pour le pair formé, cet exercice permet aux élèves de tester leurs méthodes de remplacement trouvées précédemment avant d'effectuer le test final *« il y a 4 phrases, on teste les 4 phrases. Avec les méthodes que les élèves ont proposées et que l'on a validées ensemble juste avant. On a fini la validation... enfin... on a fini la mise en commun. Et là, avant de repasser à la dernière phase, avant de repasser à la série de 10, on fait une petite transition sur 4 phrases »*. Son intention en proposant cette activité est de proposer à ses élèves une vérification supplémentaire à l'aide du TNI leur permettant

d'être assurés de l'efficacité de leurs propositions « *histoire de voir un peu si ça tient la route ce que l'on a raconté* », « *on va pouvoir vérifier* ».

L'analyse de cet extrait montre que le pair formé suit la règle enseignée par le pair formateur [« *On teste* » vaut pour « *(faire un exercice avec) des phrases au hasard* », « *à l'oral* » ce qui obtient pour résultat « *pour voir si ça marche* », « *pour voir si ça a l'air de bien fonctionner* »]. Néanmoins le pair formé fait ce test au moyen de son TNI et utilisant de ce fait des phrases écrites pour lesquelles la graphie de l'homophone est cachée. Le pair formé suit donc la règle enseignée dans des circonstances éloignées de celles du pair formateur, en ce sens il est possible d'avancer que ce suivi de règle du pair formé correspond à une interprétation de la règle enseignée et donc à un développement du maillon intermédiaire « *Amener les élèves à faire un choix de solution pour écrire l'homophone correctement* ».

Lors du contrôle de la mise en œuvre 2, le pair formateur valide ce développement. Selon lui, procéder ainsi apporte une validation supplémentaire, conforte les élèves dans leurs choix de solution de remplacement et leur suggère l'idée qu'ils vont améliorer leurs scores au test final. C'est ce que montre l'extrait suivant.

Extrait 121 (Contrôle Mise en œuvre 2 PFR – PFÉ)

Extrait de l'échange

PFR (51'9'') : d'accord, donc toi tu fais un micro test au tableau...

PFÉ : alors, donc je prends effectivement le test que tu fais juste avant de repartir sur les 10 items, mais au lieu de les faire qu'à l'oral... je le fais aussi à l'écrit. Donc, je propose 4 ou 5 phrases sur le TNI, avec des caches. Tu as vu ?

PFR : oui j'ai vu.

PFÉ : sur les ET et EST. Et on valide qu'est-ce qui se cache sous ce carré jaune.

PFR : c'est une bonne idée.

PFÉ : et voilà.

PFR : parce que moi ne le faire qu'à l'oral... toi, tu as ta vision de l'oral parce que tu sais décomposer tous les mots de la phrase. Alors que les élèves absolument pas.

PFÉ : exactement. Et que le faire qu'à l'oral ça m'embêtait.

PFR : oui, faire un petit test à l'oral ça marche pour toi en fait, mais pour eux je pense que... là, c'est bien mieux, l'expliquer...

PFÉ : ça marche quand même, mais le problème qu'il y a...

PFR : oui, ça marche quand même... mais après, cette phase ne la faire qu'à l'oral... elle est bien mieux si elle est faite comme ça. Tiens, je vous propose 4 phrases on va voir si ça marche. Pourquoi pas. (...)

Chercheur : ça apporte quelque chose tu crois PFR ?

PFR : oui, je pense. C'est une validation supplémentaire. C'est-à-dire, avant de passer au 2e test pour voir si tu as progressé, si ça marche bien, là ça te conforte dans l'idée « ah, ben tiens ce que j'ai trouvé ça marche ». Donc, dans mon test ça va bien se passer. Parce que, sur ses 4 phrases qu'il a prises au hasard ça fonctionne.

Lors de cet échange, le pair formateur identifie le développement du pair formé « *d'accord, donc toi tu fais un micro test au tableau* ». Une fois que le pair formé a fini d'expliquer son activité, le pair formateur valide le développement « *c'est une bonne idée* ». Le pair formateur met en relation ce développement avec sa propre pratique puis verbalise un premier apport lié à cette nouveauté « *parce que moi ne le faire qu'à l'oral... toi, tu as ta vision de l'oral parce que tu sais décomposer tous les mots de la phrase. Alors que les élèves absolument pas.* » Selon lui, le support visuel octroyé par la projection des phrases permet aux élèves de mieux identifier les mots qui composent la phrase. Le pair formateur juge meilleure l'adjonction de ce support « *là, c'est bien mieux* », sans pour autant remettre en cause l'efficacité de sa propre pratique « *ça marche quand même... mais après, cette phase ne la faire qu'à l'oral... elle est bien mieux si elle est faite comme ça* ». Interrogé par le chercheur sur les apports éventuels de ce développement, le pair formateur estime que cela apporte une validation supplémentaire aux élèves, les conforte dans leurs choix de solution de remplacement et leur suggère l'idée qu'ils vont améliorer leurs scores au second test « *C'est une validation supplémentaire. C'est-à-dire, avant de passer au 2e test pour voir si tu as progressé, si ça marche bien, là ça te conforte dans l'idée* « *ah, ben tiens ce que j'ai trouvé ça marche* ». Donc, dans mon test ça va bien se passer. » Cet échange se termine sans que le pair formateur n'évoque l'idée d'utiliser lui aussi un support visuel pour le test oral lors de sa pratique.

Le second résultat de développement du maillon intermédiaire « Amener les élèves à faire un choix de solution pour écrire l'homophone correctement » porte sur la validation des réponses des élèves pour chacune des graphies des phrases proposées lors de ce test oral.

Ce développement de la validation de réponses d'élèves correspond davantage à une interprétation de règles d'autres jeux de langage du pair formé qu'à une interprétation de la règle enseignée par le pair formateur. En effet, lors de l'enseignement ostensif le pair formateur avait expliqué au pair formé qu'effectuer ce test oral consistait pour lui à verbaliser les questions à se poser lorsque l'on rencontre un homophone dans une phrase. C'est ce que montre l'extrait suivant.

Extrait 122 (Enseignement ostensif PFR – PFÉ)

Extrait de l'échange

PFR (18'34'') : donc, là, quand je fais ce petit test, je verbalise et on essaie... j'essaie d'appliquer le code, en fait. C'est-à-dire, je rencontre ON, je me demande pourquoi c'est celui-là. Donc, à chaque fois je leur dis... par exemple « On va à la plage. », c'est quel ON ? Ils disent ON. Alors, je dis à chaque fois pourquoi ? Parce que je peux le remplacer par IL. D'accord ? On fait des exemples, on fait 2 ou 3 exemples, ça dure... 3 minutes, 3 ou 4 exemples. D'habitude c'est assez clair, mais là, le IL ça ne marchait pas tu vois ?

Au cours de cet extrait, le pair formateur enseigne au pair formé la règle [*« je fais ce petit test »* vaut pour *« je verbalise »*, *« je rencontre ON, je me demande pourquoi c'est celui-là »* ce qui obtient pour résultat *« j'essaye d'appliquer le code (à haute voix) »*].

Lors de cet extrait, le pair formateur explique au pair formé son procédé lors du test oral. Il s'agit pour lui d'utiliser des phrases qui contiennent l'homophone étudié. Le test s'appuie sur un petit nombre de phrases (deux à quatre) et ne dure pas longtemps (environ trois minutes) *« On fait des exemples, on fait 2 ou 3 exemples, ça dure... 3 minutes, 3 ou 4 exemples »*. Lors de ce test oral, il s'agit pour le pair formateur de verbaliser pour les élèves les questions à se poser lorsque l'on rencontre l'homophone dans une phrase. Ces questions sont au nombre de deux : de quelle graphie s'agit-il ? et par quoi pourrais-je le remplacer ? *« à chaque fois je leur dis... par exemple « On va à la plage. », c'est quel ON ? Ils disent ON. Alors, je dis à chaque fois pourquoi ? Parce que je peux le remplacer par IL. »* En agissant ainsi avec ses élèves, le pair formateur explique que son intention est d'appliquer à haute voix le raisonnement à effectuer *« j'essaye d'appliquer le code »*. Cette pratique du modelage qui consiste pour l'enseignant à « brancher un haut-parleur sur sa pensée » de sorte à montrer aux élèves les stratégies cognitives pour obtenir la réponse attendue correspond à une pédagogie explicite. En agissant ainsi le pair formateur fournit aux élèves des outils de raisonnement à partir des solutions de remplacement choisies lors de la séance. Ces solutions de remplacement permettent aux élèves de justifier leurs réponses lors du test oral.

L'analyse de la seconde mise en œuvre du pair formé montre que lui aussi permet aux élèves de justifier leurs réponses en faisant appel aux règles de remplacement des homophones, mais qu'il utilise une pédagogie différente issue d'un autre jeu de langage. C'est ce que montre l'extrait suivant.

Extrait 123 (PFÉ – EAC – Mise en œuvre 2 « Les homophones ET / EST »)

Notes d'observation

L'enseignant effectue le test oral avec ses élèves en s'appuyant sur les 4 phrases affichées sur le TNI. Il commence par lire la phrase puis interroge un élève *« Le soleil est déjà levé. Qu'est-ce que tu proposes Alexis ? ET ou EST ? »* L'élève répond *« EST. On peut dire le soleil était déjà levé. »* L'enseignant interroge un autre élève *« Audrey, est-ce que tu valides la réponse de Alexis ? »* L'élève répond oui. L'enseignant poursuit *« Est-ce que la classe valide la réponse de Audrey ? »* Les élèves répondent oui. L'enseignant conclut en disant *« On vérifie. »* Puis il déplace le cache qui est sur l'homophone à l'aide de son stylet. Il procède de la même manière pour les autres phrases.

Extrait de l'EAC

PFÉ (56'4'') : Donc il y a un élève qui propose, il met en avant la méthode qu'il a employée, si je me souviens bien, donc il argumente. Il dit « c'est EST parce qu'on peut dire... » et il y a un autre élève... c'est un peu à la manière de Lector Lectrix. Il y a un autre élève qui va dire s'il est d'accord ou s'il n'est pas d'accord. Au final. Donc j'interroge un élève je tire au sort ou pas, mais puis il y a un autre élève à qui je vais demander « qu'est-ce que tu en penses ? » Tu vois, « tu as écouté les arguments de... Il a proposé ça... Il a argumenté... Il a dit ça parce que... qu'est-ce que tu en penses ? Est-ce que tu es d'accord avec lui ? Est-ce que tu valides sa proposition ou est-ce que tu ne valides pas sa proposition ? » Et après on découvre...

Chercheur : parce que là s'il ne valide pas, il va devoir lui aussi argumenter...

PFÉ : il va falloir qu'ils disent pourquoi...

Chercheur : donc ça c'est un aménagement...

PFÉ : oui, c'est un petit aménagement. C'est une petite transition avant la dernière phase. Moi j'aime bien. Je vais le garder.

Chercheur : mais ça tu le fais dans d'autres activités aussi ? Déjà dans Lector Lectrix...

PFÉ : oui, quand je faisais Lector Lectrix.

Chercheur : quand tu fais autre chose aussi tu l'utilises ça ? Un élève doit donner son avis, argumenter, et puis un autre élève valide...

PFÉ : oui, oui ça je fais souvent. Et souvent aussi, à la manière de Lector Lectrix... alors là je suis moins persuadé... on demande l'avis de la classe. Parce que dans Lector Lectrix je crois que c'est un, puis un, puis tous.

Chercheur : on finit par un retour au collectif.

PFÉ : oui, il y a un retour au collectif. Proposition numéro un, validation par un pair, et validation par... est-ce qu'on valide ? Oui ou non. Mais la dernière phase souvent...

Chercheur : donc tu reprends des techniques on va dire qu'il y a dans Lector Lectrix et tu les réinjectes par exemple là dans cette séance, mais aussi ailleurs c'est ça ?

PFÉ : oui, c'est ça.

Lors de cet extrait, le pair formé rend compte de son activité en énonçant la règle [*« faire le test oral »*] vaut pour *« j'interroge un élève », « il met en avant la méthode qu'il a employée, si je me souviens bien, donc il argumente », « puis il y a un autre élève à qui je vais demander qu'est-ce que tu en penses ? », « on demande l'avis de la classe »* ce qui obtient pour résultat *« Et après on découvre... (la réponse juste) »*].

Pour chacune des quatre phrases du test oral, l'enseignant interroge d'abord un élève sur l'orthographe de l'homophone caché. Cet élève argumente en appliquant la méthode de remplacement vue lors de la séance d'orthographe. L'enseignant demande alors à un autre élève de valider ou d'invalider la réponse fournie par l'élève précédent. Enfin l'enseignant fait valider la réponse par la classe entière puis découvre la solution qui est cachée derrière le carré jaune sur le TNI.

Au cours de l'EAC, le pair formé explique au chercheur qu'il procède ici selon des principes pédagogiques issue d'une méthode d'enseignement de la compréhension de texte narratif (Lector & Lectrix) couramment utilisée dans le champ disciplinaire de la « Lecture » à l'école primaire *« Il dit « c'est EST parce qu'on peut dire... » et il y a un autre élève... c'est un peu à la manière de Lector Lectrix »*. Au sein de cette méthode, il est en effet demandé aux

élèves de lire un texte, de s’imaginer l’histoire et de répondre à des questions de compréhension. Lors de la correction de ces questions, l’enseignant suit une procédure spécifique afin de permettre aux élèves de justifier leurs réponses. (Un élève donne sa réponse, un deuxième valide ou invalide. Si ces deux élèves sont d’accord alors il est considéré que la réponse est validée. Si au contraire il y a une invalidation alors la discussion est ouverte avec les autres élèves de la classe.) Dans le cadre de cette séance d’orthographe, le pair formé mobilise cette pédagogie afin de permettre aux élèves de justifier leurs choix de graphie de l’homophone en invoquant la méthode de remplacement qu’ils ont apprise au cours de la séance « *il va falloir qu’ils disent pourquoi* ».

L’analyse de cet extrait montre que le pair formé utilise lui aussi des phrases contenant l’homophone étudié et qu’il permet lui aussi aux élèves de justifier leurs réponses en convoquant les solutions de remplacement des homophones. Néanmoins le pair formé n’utilise pas la même méthode pédagogique que le pair formateur. Alors que l’un s’appuie sur une pédagogie explicite, l’autre convoque une pédagogie usuellement utilisée pour l’enseignement de la compréhension de texte. Cet « *aménagement* » apporté par le pair formé correspond à une interprétation de la règle enseignée par le pair formateur. La règle de validation des réponses des élèves provient d’un autre jeu de langage, celui se rapportant à l’enseignement de la lecture. En ce sens il est possible d’avancer que ce suivi de règle du pair formé correspond à un développement du maillon intermédiaire « Amener les élèves à faire un choix de solution pour écrire l’homophone correctement ».

Lors du contrôle de la mise en œuvre 2, le pair formateur valide ce développement qui de plus selon lui n’est pas plus coûteux en temps. C’est ce que montre l’extrait suivant.

Extrait 124 (Contrôle Mise en œuvre 2 PFR – PFÉ)

Extrait de l’échange

Chercheur (56’10’’) : c’est ça ce dont tu parlais tout à l’heure PFR ?

PFR : ouais.

PFÉ : alors ça, c’est du « Lector Lectrix ». Si tu te souviens de Lector Lectrix, c’est exactement la méthode.

Chercheur : c’est-à-dire ?

PFÉ : c’est-à-dire, tu demandes à un élève, puis tu demandes à un autre élève de valider ou d’invalider la proposition du premier élève, et ensuite quand on est raccord sur les 2 c’est là où tu demandes à la classe en fait. Et là, je demandais à la classe, est-ce que vous validez la réponse de Alexis.

Chercheur : d’accord.

PFÉ : c’est parce que je les ai formatés sur Lector Lectrix.

Chercheur : donc tu as 3 temps ?

PFÉ : oui, 3 temps. Alexis, puis Audrey est-ce que tu valides la réponse de Alexis : oui ou non. Ok, et la classe valide. C’est ma façon de faire.

PFR : ouais. Moi je leur demande juste de justifier pourquoi.
 PFÉ : oui bien sûr, mais c'est fait, c'est fait.
 PFR : oui, je sais oui. Je vois bien.
 PFÉ : mais toi tu t'arrêtes là ?
 PFR : oui je m'arrête là. « Pourquoi est-ce que c'est ça ? Ah ben parce que on peut remplacer par ÉTAIENT. OK ça marche. » Puis je fais une autre phrase...
 Chercheur : oui, OK. Donc là, ça va un petit peu plus loin puisqu'il y a un retour à la classe, une validation collective.
 PFR : oui, c'est ça.
 PFÉ : oui, mais ce n'est pas forcément nécessaire... je l'ai fait comme ça.
 PFR : Non, mais c'est bien, ça ne te fait pas prendre plus de temps.

Au cours de cet échange, le pair formé précise l'origine de sa méthode « *alors ça, c'est du « Lector Lectrix ».* Si tu te souviens de Lector Lectrix, c'est exactement la méthode » puis il explique le principe pédagogique qu'il utilise « *tu demandes à un élève, puis tu demandes à un autre élève de valider ou d'invalider la proposition du premier élève, et ensuite quand on est raccord sur les 2 c'est là où tu demandes à la classe en fait.* » À l'écoute de cette explication, le pair formateur précise que, pour sa part, il ne procède pas ainsi. Il ne demande aux élèves que de justifier leur réponse « *moi je leur demande juste de justifier pourquoi* ». Le pair formé informe alors que sa démarche permet également aux élèves de justifier leurs réponses – avis que le pair formateur partage « *oui, je sais oui. Je vois bien* ». Suite à une interrogation du pair formé, le pair formateur précise lui aussi sa façon de procéder « *« Pourquoi est-ce que c'est ça ? Ah ben parce que on peut remplacer par ÉTAIENT. OK ça marche.* » » Puis je fais une autre phrase... » Il valide enfin le développement du pair formé « *non, mais c'est bien* » et juge que procéder ainsi n'est pas plus coûteux en temps « *ça ne te fait pas prendre plus de temps* ».

Cette analyse montre que les deux enseignants conduisent le test oral de façon différente, mais que néanmoins ils ont tous les deux l'intention de permettre aux élèves de justifier leurs réponses au moyen des solutions de remplacement des homophones enseignées lors de la séance. L'analyse montre une validation de ce développement par le pair formateur, mais ne montre pas l'intention de ce dernier de réinvestir cette nouveauté au sein de sa propre pratique spécifique.

Bien que cet extrait ne montre pas des ambitions de réinvestissement ou de modification ultérieure de sa pratique de la part du pair formateur, l'analyse exhaustive des données invite à supposer un développement réflexif et dialogique de son activité professionnelle.

3.2. Le développement professionnel du pair formateur au sein du dispositif de formation DF2

En plus de susciter le développement du pair formé, le dispositif de formation (DF2) a également produit le développement professionnel du pair formateur. Néanmoins, ce développement n'est pas de même nature. En effet, l'EAC sur la pratique spécifique « Les homophones ON et ONT » et les deux activités de contrôle des mises en œuvre du pair formé, ont permis au pair formateur de réfléchir à sa pratique et d'envisager des voies d'évolution. Cette section recense les traces du développement réflexif de l'activité du pair formateur lors de l'EAC et lors des échanges de contrôle.

3.2.1. Le développement du pair formateur lors des échanges sur sa propre pratique

Le premier résultat du développement réflexif de l'activité du pair formateur porte sur le maillon intermédiaire « Faire travailler les élèves en groupe ». Il s'agit pour le pair formateur d'intégrer une phase de recherche individuelle avant la mise en groupe des élèves. Ceci permettrait selon lui d'éviter la dispersion des élèves, d'obtenir leur concentration et de les aider à partager leurs réflexions lors de la phase de groupe ultérieure. Cette réflexion s'appuie sur une énonciation de règle qui vise une mise en groupe rapide des élèves de sorte à gagner du temps. C'est ce que montre l'extrait d'EAC suivant.

Extrait 125 (PFR – EAC – Pratique spécifique « Les homophones ON et ONT »)

Notes d'observation

L'enseignant inscrit les numéros des questions de la fiche de recherche au tableau et explique aux élèves le travail à faire pour chacune de ces questions. Puis il dit aux élèves « Vous pouvez vous mettre par petits groupes comme la dernière fois. Rapidement et sans bruits. » Les élèves se déplacent et s'organisent en groupe de quatre autour des tables.

Extrait de l'EAC

PFR (11'11'') : moi ils se mettent tout de suite en groupe.

Chercheur : donc c'est un choix, c'est un choix de les mettre en groupe sans faire de recherche individuelle ?

PFR : non, non c'est peut-être aussi dans le but d'aller vite, pour essayer de... de pas perdre de temps...

Chercheur : est-ce que dans une évolution future tu...

PFR : ouais, je pense que je ferais un petit travail de recherche individuelle... de quoi ? De 5 minutes... on va se mettre 5 minutes ensemble, puis on se met 5 minutes tout seuls... On va se mettre entre 5 et 10 minutes ensemble pour comparer ce que l'on a fait et tiens pourquoi est-ce que l'on a fait, donc échanger... au moins avoir les trois premières questions faites individuellement et ensuite on cherche ensemble, la synthèse on la fait ensemble. Ça je pense que ça pourrait être pas mal.

Chercheur : le fait de les mettre en individuel en amont, ça apporte quoi ?

PFR : le fait de les mettre en individuel c'est que du coup... Tu n'as pas de dispersion à vouloir parler d'autres choses et puis surtout c'est on se concentre sur une tâche et ça permet aussi d'apporter son savoir dans un groupe « ben tiens moi j'ai trouvé ça » ... le but c'est ça.

Chercheur : le fruit de ma recherche personnelle...

PFR : voilà

Dans cet extrait le pair formateur rend compte de son activité en énonçant la règle [*« (mettre les élèves) ils se mettent tout de suite en groupe »* obtient pour résultat *« d'aller vite, pour essayer de... de pas perdre de temps... »*].

Après avoir expliqué les différentes questions de la fiche de recherche. L'enseignant demande à ses élèves de s'organiser en petits groupes.

Lors de l'EAC, le pair formateur précise au chercheur que ses élèves se mettent en groupe dès la fin de l'explication des consignes *« moi ils se mettent tout de suite en groupe »*. La formulation de la précision du pair formateur laisse entendre qu'il s'agit de sa part d'un choix individuel *« moi »*. Néanmoins, l'interrogation du chercheur sur le caractère intentionnel de l'absence de phase de recherche individuelle antérieure à la mise en groupe permet au pair formateur de répondre que ce n'est pas le cas *« non, non »*. Le pair formateur en vient à expliquer son action par l'intention possible de gagner du temps *« c'est peut-être aussi dans le but d'aller vite, pour essayer de... de pas perdre de temps... »*.

Dans la suite de l'EAC, le chercheur interroge le pair formateur sur un développement éventuel de la mise en groupe. L'enseignant explique la possibilité pour lui d'inclure notamment cette phase individuelle avant la phase collective de groupe *« je pense que je ferais un petit travail de recherche individuelle »*. La phase de recherche individuelle permettrait selon lui d'éviter la dispersion des élèves, d'obtenir leur concentration et de partager leur réflexion lors de la phase de groupe ultérieure *« le fait de les mettre en individuel c'est que du coup, t'as pas de dispersion à vouloir parler d'autres choses et puis surtout c'est on se concentre sur une tâche et ça permet aussi d'apporter son savoir dans un groupe « ben tiens moi j'ai trouvé ça » ... le but c'est ça. »*

L'analyse de cet extrait montre qu'en générant les conditions propices à un retour réflexif (visionner sa propre pratique, verbaliser ce qui ne vient pas l'esprit ordinairement de formuler), l'EAC permet au pair formateur d'envisager des évolutions futures de sa pratique. En ce sens, il est possible d'avancer un développement réflexif du pair formateur quant à la règle relative à la mise en groupe des élèves.

Le second résultat du développement réflexif de l'activité du pair formateur porte sur le maillon intermédiaire *« Utiliser une fiche de recherche »*. Il s'agit pour le pair formateur de

différer l'activité de copie des réponses lors de la correction de sorte à ménager un temps de mise en commun permettant alors aux élèves de participer davantage en répondant aux questions de l'enseignant. C'est ce que montre l'extrait d'EAC suivant.

Extrait 126 (PFR – EAC – Pratique spécifique « Les homophones ON et ONT »)

Notes d'observation

L'enseignant entame la correction de la fiche de recherche, il demande à un élève de venir au tableau afin de souligner les homophones (ON et ONT) dans le texte de l'exercice 1 puis il continue avec la correction de l'exercice 2. Pendant ce temps quelques élèves participent en répondant aux questions de l'enseignant, d'autres écoutent et certains recopient la correction.

Extrait de l'EAC

Chercheur (17'56'') : là, certains sont embêtés s'ils écrivent la bonne réponse, mais si en même temps ils essaient de participer...

PFR : ouais, c'est ce que PFÉ avait souligné.

Chercheur : ah bon ?

PFR : ouais, il y a quelque chose qu'il n'aimait pas là-dedans...

Chercheur : c'est quoi ?

PFR : qu'il préférerait lui, faire... on corrige et ensuite on recopie. Mais pas... C'est vrai que là ils sont en train d'écrire finalement ils ne sont pas disponibles pour répondre. C'est une bonne remarque.

Chercheur : tu fais quoi de... c'est une évolution pour toi ?

PFR : ouais

Chercheur : Tu penses que tu ferais quoi de cette phase alors, mise en commun-correction ?

PFR : ben c'est ça, je pense que je leur demanderai... c'est une bonne question tiens... Dans l'absolu, on a les stylos posés, on regarde, on a la feuille, on a la trousse fermée comme ça on n'a pas de...

Chercheur : de tentation

PFR : de tentation et puis on fait la mise en commun ensemble.

Lors de cet extrait, suite à une controverse du chercheur sur le multi-agenda des élèves (participer oralement à la correction et recopier en même temps à l'écrit les réponses) « *là, certains sont embêtés s'ils écrivent la bonne réponse, mais si en même temps ils essaient de participer...* » le pair formateur en vient à invoquer une remarque antérieure du pair formé. En effet, lors d'un échange informel, ce dernier avait également souligné cet aspect et avait semblé-t-il indiqué sa préférence quant à une activité de recopie postérieure à la correction collective « *il préférerait lui, faire... on corrige et ensuite on recopie. Mais pas...* ». Le pair formateur remarque lors de cet entretien l'indisponibilité de ses élèves pour répondre à ses questions « *C'est vrai que là ils sont en train d'écrire finalement ils ne sont pas disponibles pour répondre. C'est une bonne remarque.* » À partir d'une question du chercheur sur l'évolution éventuelle de cette pratique, le pair formateur évoque une règle qu'il pourrait suivre ultérieurement [« *(faire la correction de la fiche de recherche)* » vaut pour « *(demander aux élèves) on a les stylos posés, on regarde, on a la feuille, on a la trousse fermée* » ce qui obtient pour résultat « *on fait la mise en commun ensemble* »].

L'analyse de cet extrait montre que l'utilisation de la controverse par le chercheur associée à la remarque issue de l'observation d'un pair permettent au pair formateur de remarquer un aspect de son activité et ainsi d'envisager une évolution future de sa pratique. En ce sens il est possible d'avancer que l'évocation de la règle relative à la correction permettant une mise en commun « *ensemble* » correspond à un développement réflexif de l'activité du pair formateur.

Le troisième résultat du développement réflexif de l'activité du pair formateur porte également sur le maillon intermédiaire « Utiliser une fiche de recherche ». Il s'agit pour lui d'utiliser un schéma à la place d'une phrase dans le cartouche final de la fiche de recherche de sorte à permettre aux élèves de « *photographier* » les solutions de remplacement. C'est ce que montre l'extrait d'EAC suivant.

Extrait 127 (PFR – EAC – Pratique spécifique « Les homophones ON et ONT »)

Notes d'observation

L'enseignant effectue le test oral avec élèves avant d'effectuer le second test final. Il s'aperçoit lors du test oral que les élèves ont du mal à trouver les graphies correctes de l'homophone. Il décide de faire un schéma au tableau. Il écrit le mot AVAIENT suivi d'une flèche qui pointe vers le haut et d'une autre qui pointe vers le bas (à la manière d'un bident). À côté de la flèche du haut l'enseignant écrit OUI-ONT, à côté de celle du bas il inscrit NON-ON.

Extrait de l'EAC

PFR (29'47'') : ouais... ah cette petite flèche là je pense qu'il faut que je la rajoute dans ma leçon. Chercheur : c'est quoi cette petite flèche ?

PFR : là je note le mot qu'on a trouvé et ça je pense que c'est... donc AVAIENT OUI (flèche qui monte) et AVAIENT NON (flèche qui descend) au lieu de dire... je pense que c'est mieux de faire ça, en plus c'est un schéma. Donc c'est peut-être plus visuel, donc au lieu de la petite phrase de mon petit cartouche « je choisis de remplacer... » je mets juste les deux flèches oui ou non et qu'est-ce que j'ai, qu'est-ce que j'ai. Et c'est eux qui choisissent...

Chercheur : tu modifierais la question 4 (le cartouche) et tu mettrais les flèches, le schéma...

PFR : ouais, voilà, ça je voulais le proposer à PFÉ, mais comme il fallait faire j'ai laissé comme ça. Mais je vais... ça c'est une modif que je vais faire. Donc à la place du cartouche avec écrit « je choisis de remplacer ont par avaient » ... je vais faire encore un petit cartouche, c'est visuel et donc 2 flèches non / oui, avaient = non alors c'est ON, avaient = oui alors c'est ONT. Et toujours mettre le oui en haut et le non en bas ou inversement. Mais à chaque fois pour qu'il y ait bien le repère « tiens, moi je me fais ce chemin-là »

Chercheur : ça apporterait quoi ? Ça simplifierait ?

PFR : ben après, moi je suis quelqu'un qui est très visuel donc du coup... je fais aussi par rapport à moi.

Chercheur : tu te dis qu'on verrait mieux ?

PFR : ouais voilà c'est ça il y a une photo peut-être un instantané qu'on peut faire. C'est quelque chose que je demande des fois en dictée. D'essayer de photographier.

Chercheur : pour retenir quoi.

PFR : faut vraiment photographier le tableau, me faire une espèce de photo, et puis une fois qu'on a fermé les yeux se rappeler qu'est-ce qu'il y a dans la photo. Je leur demande même « tiens est-ce que vous pouvez vous diriger vers tel côté du tableau en quelle couleur était écrit ce verbe, ce mot ? » « Ah le mot il est vert, il est bleu. »

Chercheur : ah oui, tu exerces leur mémoire visuelle.

PFR : oui voilà exactement et donc faire une petite photo. Pourquoi pas leur dire « tiens on essaye de faire une petite photo ensemble, quelles couleurs vous avez fait votre flèche ? » Parce que je travaille comme ça, je marche comme ça.

Chercheur : tu as cette mémoire-là.

PFR : donc... cette flèche je vais la rajouter à la place de mon cartouche.

Chercheur : comment t'est venue cette idée-là ? C'est lors de ce travail ?

PFR : ouais voilà avec tout... c'est-à-dire puisqu'au début de l'année ça avait... mais là, je voulais vraiment pour bien marquer le coup dire ben tiens on élimine ça, ça c'est pas bon, ben tiens on garde ça c'est bon.

Dans cet extrait, le pair formateur rend compte de son activité en énonçant la règle [*« (faire) cette petite flèche »* vaut pour *« (faire un schéma) 2 flèches non / oui, avaient=non alors c'est ON, avaient=oui alors c'est ONT »* ce qui obtient pour résultats *« (fournir un repère aux élèves) qu'il y ait bien le repère « tiens, moi je me fais ce chemin-là », « (permettre aux élèves de photographier) il y a une photo peut-être un instantané qu'on peut faire (afin de favoriser la mémorisation) »*].

Devant les difficultés que rencontrent les élèves lors du test oral, l'enseignant réagit en dessinant un schéma au tableau. Le schéma résume la solution de remplacement de l'homophone par AVAIENT. L'enseignant explique aux élèves que s'ils peuvent remplacer l'homophone par AVAIENT alors il s'écrit ONT, mais s'ils ne peuvent pas le faire alors l'homophone s'écrit ON.

Lors de l'EAC, le pair formateur explique qu'il a l'intention de modifier sa pratique en remplaçant le contenu du cartouche final (Je choisis de remplacer ONT par AVAIENT) par un schéma *« ah cette petite flèche là je pense qu'il faut que je la rajoute dans ma leçon », « Mais je vais... ça c'est une modif que je vais faire »*. Selon lui, l'utilisation du schéma permettrait aux élèves de photographier la règle de remplacement et ainsi de s'en rappeler *« faut vraiment photographier le tableau, me faire une espèce de photo, et puis une fois qu'on a fermé les yeux se rappeler qu'est-ce qu'il y a dans la photo », « Pourquoi pas leur dire « tiens on essaye de faire une petite photo ensemble, quelles couleurs vous avez fait votre flèche ? » »*. De plus il estime important de garder la même configuration du schéma de sorte à fournir un repère aux élèves *« Et toujours mettre le oui en haut et le non en bas ou inversement. Mais à chaque fois pour qu'il y ait bien le repère « tiens, moi je me fais ce chemin-là »*. Le pair formateur considère que demander aux élèves de photographier mentalement le tableau correspond à sa pratique, à son fonctionnement personnel *« parce que je travaille comme ça, je marche comme ça », « ben après, moi je suis quelqu'un qui est très visuel donc du coup... je fais aussi par rapport à moi »*.

Interrogé sur les circonstances de cette « nouveauté », le pair formateur précise que c'est surtout le moment d'enseignement avec les élèves qui est l'origine de ce nouveau suivi de règle « *mais là, je voulais vraiment pour bien marquer le coup dire ben tiens on élimine ça, ça c'est pas bon, ben tiens on garde ça c'est bon* ».

Bien que l'origine de ce développement ne puisse être attribuée à proprement parler au dispositif de formation, il apparaît que l'EAC a octroyé les conditions propices et nécessaires à la formulation de cette règle jusqu'à présent non formulée. En permettant au pair formateur de rendre propositionnel cette règle, il est possible d'avancer que cette énonciation de règle correspond à un développement du maillon intermédiaire « Utiliser une fiche de recherche ».

3.2.2. Le développement du pair formateur lors des échanges sur la pratique du pair formé

Le résultat du développement réflexif de l'activité du pair formateur par les échanges sur la pratique du pair formé est perceptible lors du contrôle de la mise en œuvre 2. Ce développement porte sur le maillon intermédiaire « Faire la première phase (le premier test) ». Il s'agit pour le pair formateur de faire les tests de début et de fin de séance non pas sur le cahier des élèves, mais sur une fiche déjà numérotée. Ceci permettrait selon lui d'être certain que les élèves effectuent la correction, d'être assuré qu'ils inscrivent leur score et d'avoir un effet plus « impactant » lors de la comparaison des deux tests. Cette réflexion s'appuie sur une interprétation de la règle relative à la numérotation du cahier par les élèves. C'est ce que montre l'extrait suivant.

Extrait 128 (Contrôle Mise en œuvre 2 PFR – PFÉ)

Notes d'observation

Après avoir projeté les réponses au premier test, l'enseignant passe dans les rangs. Il interroge les élèves sur leur score, discute avec eux et regarde leur cahier. Il leur dit ensuite « Je vais vous donner une petite activité ».

Extrait de l'échange

PFR (13'49'') : si je puis me permettre, moi je n'utilise jamais le mot « petit ». Parce que ce n'est pas une « petite » activité. Mais bon, c'est un détail.

Chercheur : d'accord. Et au niveau du score qui est annoncé...

PFR : moi là-dessus, c'est vrai que lui il passe en... comment ça s'appelle... il fait le tour de la classe voilà. Alors que moi c'est voilà tac, tac, tac. Combien vous avez eu tac, tac, tac. Parce qu'après on a 2 styles différents moi je vais faire un peu d'entertainment ! Qui a fait quoi ? Machin ? « Moi j'ai eu 2, moi j'ai 3... » c'est juste pour... en demandant à tout le monde ça permet de voir à peu près... parce que là il y a beaucoup qui ont 10 sur 10 en fait je crois. Finalement, il y en a qui sont bien là-dessus quoi. Voilà. Moi j'ai plutôt tendance à le faire de façon globale et à voix haute pour avoir un peu une idée globale du niveau quoi.

PFÉ : alors moi en fait, ça me permet d'aller voir si vraiment ils ont écrit leur score. S'ils ont vraiment fait la correction du coup. Parce que s'ils ne passent pas par cette étape-là, la dernière phase elle n'aura pas...

PFR : d'intérêt quoi.

PFÉ : d'intérêt. Il n'y aura pas de comparaison possible. Finalement c'est pour ça que je suis passé quoi.

PFR : moi je pense, en y réfléchissant, dans une étape d'optimisation tu leur files une fiche numérotée de 1 à 10 avec un score sur 10. Comme ça ils sont obligés de remplir. Et puis même, je pense, tu leur files la fiche 1 et la fiche 2 collées directement sur la même fiche, comme ça, ils ont directement le visuel. Moi je fais écrire dans le cahier, ils regardent, mais ça peut être encore plus impactant, je pense.

Lors de sa mise en œuvre 2, le pair formé a corrigé le premier test en projetant directement l'ensemble des réponses au tableau. Il a circulé ensuite dans les rangs de sorte à vérifier que les élèves avaient bien corrigé et avaient bien inscrit leur score. Lors de l'EAC avec le chercheur sur cette action, le pair formé avait rendu compte de son activité en énonçant la règle [*« je passe dans les rangs »* vaut pour *« (faire) une étape importante de considération »* ce qui obtient pour résultats *« (de faire) une prise de température pour voir comment ça a marché »* et de *« s'assurer quand même qu'ils ont bien corrigé parce que s'ils n'ont pas bien corrigé, si ce n'est pas corrigé, alors il n'y a pas de score, et alors il n'y a pas de comparaison »*].

L'échange entre les deux enseignants porte d'abord sur ce suivi de règle. Le pair formateur identifie l'action du pair formé qui circule dans la classe entre les élèves *« c'est vrai que lui il passe en... comment ça s'appelle... il fait le tour de la classe »*. Puis il évoque la règle que lui suit à ce moment-là de son activité [*« je vais faire un peu d'entertainment »* vaut pour *« moi c'est voilà tac, tac, tac. Combien vous avez eu tac, tac, tac. »*, *« Qui a fait quoi ? Machin ? »*, *« en demandant à tout le monde »* ce qui obtient pour résultat *« j'ai plutôt tendance à le faire de façon globale et à voix haute pour avoir un peu une idée globale du niveau quoi »*]. Cette précision du pair formateur permet au pair formé d'énoncer l'attente de résultats qu'il associe à son action *« alors moi en fait, ça me permet d'aller voir si vraiment ils ont écrit leur score. S'ils ont vraiment fait la correction du coup », « Parce que s'ils ne passent pas par cette étape-là, la dernière phase elle n'aura pas... (...) d'intérêt. Il n'y aura pas de comparaison possible »*.

Cet échange a un double d'intérêt. Il permet d'abord aux enseignants de confronter deux suivis de règle différents. En effet, suite à la passation du premier test les protagonistes veulent tous deux connaître les scores des élèves : l'un souhaite *« (faire) une prise de température pour voir comment ça a marché »* et l'autre veut *« avoir un peu une idée globale du niveau quoi »*. Néanmoins leur façon de procéder sont différentes. Sans remettre en question voire invalider la

conduite du pair formé, le pair formateur évoque avec sagacité le constat de deux styles différents « *Parce qu'après on a 2 styles différents* ». En cela le pair formateur admet une conduite différente de la sienne et valide ce développement du pair formé. Le deuxième intérêt réside dans la possibilité d'évolution de leurs pratiques offerte par le cadre de l'échange. En effet, l'évocation de son intention par le pair formé (s'assurer que tous les élèves aient corrigé leur premier test de sorte à garantir la possibilité même de la comparaison des scores entre le test initial et le test final) permet au pair formateur d'envisager l'interprétation de la règle relative à la numérotation du cahier. Il envisage un développement de sa pratique « *moi je pense, en y réfléchissant, dans une étape d'optimisation* », en énonçant la règle [« *tu leurs files la fiche 1 et la fiche 2 collées directement sur la même fiche* »] obtient pour résultats « *ils sont obligés de remplir* », « *ils ont directement le visuel* » et « *ça peut être encore plus impactant* ». L'idée nouvelle du pair formateur est d'introduire un support pédagogique se substituant au cahier (des fiches déjà numérotées) de sorte à avoir la certitude que les élèves effectuent la correction, à avoir l'assurance qu'ils inscrivent leur score et à avoir finalement une comparaison de score plus visible.

L'analyse de cet extrait montre que l'échange entre les deux enseignants sur la pratique du pair formé permet notamment le développement réflexif de l'activité du pair formateur sur sa propre pratique.

PARTIE 5

LA DISCUSSION

Les résultats empiriques décrits précédemment permettent de valider l'hypothèse auxiliaire incarnée au sein des dispositifs de formation supports à l'étude DF1 et DF2. Ces faits nouveaux observés confortent en effet l'idée selon laquelle « la transmission explicite de connaissances ordinaires entre enseignants expérimentés dans le cadre d'un dispositif de formation continue est susceptible de favoriser l'apprentissage de nouveaux systèmes de règles et le développement professionnel à partir du suivi interprété de celles-ci. »

Bien conscient que le processus de développement professionnel des enseignants expérimentés déborde largement la temporalité de DF1 et de DF2, cette partie propose modestement d'aborder trois principaux points de discussion.

Le chapitre 1 interroge la contribution de l'étude au domaine scientifique de recherche qui porte sur les apprentissages informels des enseignants expérimentés sur leur lieu de travail. Sont ainsi mis en relation, les résultats de la présente recherche relatifs à la description de l'activité professionnelle des enseignants expérimentés avec les principaux apports de la littérature du domaine.

Le chapitre 2 questionne la contribution de l'étude au domaine scientifique de recherche qui porte sur la prise en compte de la pratique ordinaire des enseignants expérimentés au sein de dispositif institutionnel de formation. Les principaux résultats de la présente recherche en matière d'apprentissage et de développement professionnel sont mis en tension avec ceux issus de la littérature scientifique portant sur les dispositifs de développement professionnel dits « adaptatifs ».

Le chapitre 3 discute la nature de l'activité d'enseignement ostensif entre pairs expérimentés dans le cadre de la transmission explicite de pratique ainsi que la difficulté des enseignants expérimentés à apprendre des systèmes de règles nouveaux en formation continue. Il propose enfin des évolutions technologiques du dispositif de formation support à l'étude.

Chapitre 1

Contribution de l'étude à la description de l'activité professionnelle des enseignants expérimentés

Ce travail de recherche propose une description détaillée de l'activité professionnelle des enseignants expérimentés lors des dispositifs de formation DF1 et DF2. Ces pratiques spécifiques des pairs formateurs correspondent au fruit de leurs apprentissages informels. Si de nombreuses recherches internationales se sont intéressées aux apprentissages informels des enseignants, peu d'entre elles documentent l'activité professionnelle des enseignants expérimentés du premier degré (Grosemans *et al.*, 2015). Les résultats empiriques de la présente étude contribuent donc à la recherche internationale sur les apprentissages informels des enseignants du primaire.

Ce premier chapitre est structuré en deux sections.

La première section précise d'abord très brièvement la réalité des apprentissages informels des enseignants expérimentés du premier degré sur leur lieu de travail. Ensuite, elle met en relation les résultats de la présente étude avec ceux de la littérature internationale au sujet du caractère conscient et non conscient des apprentissages informels. Enfin, la deuxième section discute la consistance relative des apprentissages informels en dehors d'un cadre formel organisant les conditions propices à des échanges efficaces de pratiques entre pairs.

1. La réalité des apprentissages informels et leur dimension consciente et non consciente

1.1. La réalité des apprentissages informels

Les apprentissages informels des enseignants expérimentés du premier degré sont visibles par l'analyse fine qui a été menée à propos de l'activité professionnelle des pairs formateurs lors des pratiques spécifiques « Bernie passeur de savoirs » et « Les homophones grammaticaux ON et ONT ». Mais ils sont également perceptibles par l'intermédiaire du dispositif de formation DF2 grâce aux pratiques spécifiques qui ont fait l'objet d'enseignement, d'apprentissage et de développement au sein des écoles du réseau d'éducation prioritaire support à l'étude. Ainsi, les pratiques spécifiques « Exprimer le goût en anglais », « Réaliser un rituel d'étude de la langue », « Représenter l'infiniment petit en pratique artistique » et « Apprendre une leçon par des questions » constituent des exemples tangibles de la réalité du développement professionnel des enseignants sur leur lieu de travail en dehors de tout soutien institutionnel.

Les résultats de la présente recherche concourent donc, avant toute chose, à attester de la réalité des apprentissages informels des enseignants du premier degré sur leur lieu de travail (Grosemans *et al.*, 2015). De façon plus large, ils corroborent les résultats d'études qui affirment que dans la société d'aujourd'hui, l'apprentissage au travail tout au long de la vie professionnelle devient la norme dans tous les types de domaines professionnels (Bell & Dale, 1999 ; Eraut, 2004 ; Tynjälä, 2008). Ce résultat rappelle enfin l'importance de mieux comprendre l'apprentissage professionnel sur le lieu de travail, car pour les enseignants expérimentés par exemple, l'apprentissage informel est souvent la seule option d'apprentissage existante (Hoekstra *et al.*, 2009a).

1.2. La dimension consciente et non consciente des apprentissages informels

Un autre point mis en exergue par les résultats empiriques relatifs aux pratiques spécifiques des pairs formateurs est la dimension à la fois consciente et non consciente des apprentissages informels. En effet, les pairs formateurs, aussi bien lors de DF1 que lors de DF2, ont évoqué le caractère conscient de leurs apprentissages informels. Ainsi lors des deux dispositifs, les pairs formateurs ont expliqué au chercheur que leurs pratiques spécifiques étaient issues pour partie d'apprentissages formels antérieurs, de recherches personnelles (de lectures sur Internet notamment), de rencontres avec des collègues et de tâtonnements. Lors de

DF2, le pair formateur a expliqué par exemple que sa pratique spécifique telle qu'il la mobilisait dans son établissement actuel (placé en REP+) était une variante aménagée de ce qu'il avait mis en place l'année d'avant au sein d'un établissement hors éducation prioritaire. La raison de cette adaptation était, selon lui, de tenir compte des spécificités locales et notamment des difficultés de ses élèves. Les résultats de l'étude ont également montré le caractère non conscient de certains aspects des pratiques spécifiques. Ainsi lors de DF1, le pair formateur a expliqué au chercheur que c'est au cours de l'EAC sur sa pratique spécifique qu'elle avait pu prendre conscience de l'importance d'une règle qu'elle suivait intuitivement. Cette prise de conscience portait sur la règle [*« (utiliser une étape) d'appropriation de l'objet (de la marionnette), d'appropriation de Bernie »* obtient pour résultat de *« dépasser ça, et aller vers... vers ce qu'il veut... vers son rôle premier qui est d'introduire les apprentissages »*].

Ces résultats empiriques corroborent certaines conclusions de la littérature scientifique sur le caractère conscient et non conscient des apprentissages informels. En effet, pour Van Eekelen, Boshuizen, & Vermunt (2005) les apprentissages informels des enseignants peuvent être parfois planifiés, mais ils sont souvent non linéaires et spontanés. Pour ces auteurs la pratique d'enseignement est consciente, mais les apprentissages informels sont eux le sous-produit non conscient de cette pratique. Ces apprentissages informels seraient le fruit d'un processus d'expérimentation non conscient de type « essai-erreur » (Grosemans *et al.*, 2015). Dans le cas de la pratique spécifique du pair formateur de DF1, c'est en effet par la pratique consciente de « Bernie passeur de savoirs » que l'enseignante a inclus de façon « intuitive » une étape d'appropriation de la marionnette. Par ailleurs, la pratique spécifique du pair formateur de DF2 visant à adapter la pratique « Les homophones grammaticaux » au contexte local permet de documenter un processus d'expérimentation conscient aboutissant à des apprentissages informels. Ce résultat se rapproche de ce qui est décrit par Kwakman (2003) sous l'appellation d'« activité d'apprentissage informel par expérimentation ». Pour l'auteur les enseignants expérimentent des méthodes d'enseignement de façon consciente et en ce sens procèdent à des activités d'apprentissage informel individuelles. Au final, les résultats de cette étude résonnent avec ceux de la littérature en corroborant l'idée que les enseignants n'apprennent pas dans l'objectif d'augmenter leurs savoirs, mais plutôt pour résoudre des problèmes professionnels, pour faire réussir leurs élèves (Butler & Schnellert, 2012 ; van Canh & Thi Thuy Minh, 2012).

2. L'inconsistance des apprentissages informels collaboratifs en dehors d'un cadre formel

Les résultats empiriques de l'étude soulignent également l'inconsistance des apprentissages informels lorsque ces derniers se déroulent sans soutien institutionnel. En effet, lors de DF1 les acteurs ont relaté l'histoire de l'échec d'un échange informel de pratiques qu'ils avaient vécu. Antérieurement à DF1, le pair formé avait tenté elle aussi d'utiliser une marionnette avec ses élèves à la manière du pair formateur ; malheureusement, la mise en œuvre s'était révélée contre-productive et l'enseignante s'était vu contrainte d'abandonner. Cette tentative du pair formé était issue d'une activité d'apprentissage informel de type collaboratif avec récit de l'expérience. Le pair formateur avait raconté sa pratique spécifique « Bernie passeur de savoirs » au pair formé. Cette dernière avait estimé l'idée intéressante et avait décidé d'expérimenter cette pratique avec ses élèves. L'analyse de l'apprentissage du maillon intermédiaire « Jouer la voix de Bernie » par le pair formé lors de DF1 a permis d'identifier l'une des sources de l'échec de la tentative de mise en œuvre des « Activités d'Épic » antérieurement à DF1. Il s'agit du non-suivi de la règle relative à l'utilisation d'une voix spécifique pour la marionnette [*« (utiliser une voix spécifique pour Bernie) »* vaut pour *« il y a des moments où c'est Bernie qui parle, et il y a des moments où c'est moi qui parle »* ce qui obtient pour résultat *« (de permettre aux élèves de faire) la part des choses entre le moment où c'est Épic qui parle et où c'est toi qui parles »*]. Le non-suivi de cette règle avait contribué à forger chez les élèves du pair formé une conception de la marionnette comme peluche (à qui on fait des bisous, des câlins, mais qu'on n'écoute pas) plutôt que comme vecteur d'apprentissage (qui annonce les ateliers de la matinée et qui suscite le langage). Au final la marionnette du pair formé « Épic » était devenue davantage un objet de dissipation que de concentration sur l'annonce des ateliers d'apprentissage. En ce qui concerne cet aspect, l'apport du dispositif de formation à l'activité professionnelle du pair formé a été particulièrement considérable. En effet, DF1 a permis au pair formé de suivre correctement la règle relative à l'octroi d'une voix spécifique à la marionnette et ainsi d'obtenir toute l'attention de ses élèves.

Ces résultats empiriques peuvent être mis en relation avec certaines conclusions de la littérature scientifique. Tout d'abord, il apparaît que les résultats de l'étude ne corroborent pas ceux de van Daal *et al.* (2013) selon qui, les enseignants expérimentés montrent un comportement d'évitement vers l'apprentissage en milieu de travail. Et encore moins ceux de Nawab (2011) qui signalent que les enseignants expérimentés pakistanais estiment qu'ils

maîtrisent les compétences requises et ne ressentent donc pas le besoin d'améliorations supplémentaires. En effet, les résultats de la présente recherche tendent plutôt à montrer la volonté d'apprentissage collaboratif des enseignants dans leur milieu de travail et valident ainsi les travaux de Bouchamma, Savoie & Basque (2012) ou de Smaller (2005) sur la collaboration des enseignants canadiens. Néanmoins, l'étude pointe également les limites de l'apprentissage informel collaboratif. Antérieurement au dispositif de formation DF1, la tentative de mise en œuvre de la pratique de sa collègue par le pair formé s'est soldée par un échec. Selon la littérature, ceci peut être imputé à l'organisation du travail. En effet, pour Consuegra, Engels & Struyven (2014) les occasions d'échanger des connaissances sont en lien avec la façon dont le travail est organisé. Le résultat de ces auteurs met en évidence l'importance de l'organisation du travail dans les possibilités offertes aux enseignants pour apprendre entre eux dans les établissements scolaires. Ce résultat est en écho avec celui de Kwakman (2003) pour qui l'organisation et l'infrastructure de l'établissement scolaire doivent être plus favorables aux apprentissages des enseignants sur le lieu de travail. De façon plus précise, dans leur étude, Poulson & Avramidis (2003, p. 551), ont trouvé qu'« *une philosophie institutionnelle favorable au développement des enseignants semblait dépendre en partie de la disponibilité de différents types d'opportunités d'apprentissage : il s'agissait notamment de la disponibilité et de l'accessibilité des ressources, y compris le temps, les incitations, les matériels, les discussions avec les collègues, les cours et l'organisation des horaires et des jours ouvrables.* » Enfin les résultats de cette recherche, en montrant que la transmission de pratiques entre pairs sur le lieu de travail réussit par le truchement d'un dispositif formel de formation, confortent ceux de Bakkenes, Vermunt, & Wubbels (2010) ou encore ceux de van den Bergh, Ros & Beijaard (2015) selon qui les environnements organisés d'apprentissage (tels que le peer-coaching, les groupes de projets collaboratifs ou encore les dispositifs s'appuyant sur les apprentissages informels) suscitent qualitativement de meilleures activités d'apprentissage et résultats que l'apprentissage informel en milieu de travail.

Cette dernière constatation amène à questionner la contribution de l'étude au domaine scientifique de recherche qui porte sur la prise en compte des pratiques ordinaires des enseignants expérimentés au sein des dispositifs institutionnels de formation.

Chapitre 2

Contribution de l'étude au domaine de recherche portant sur la prise en compte de la pratique ordinaire au sein de dispositif institutionnel de formation

Pour Grosemans *et al.* (2015), l'intérêt va croissant pour les apprentissages informels des enseignants, car il y a une prise de conscience que ce que les enseignants apprennent dans les dispositifs traditionnels de développement professionnel est insuffisamment transféré dans la pratique quotidienne d'enseignement (Poulson & Avramidis, 2003). Il y a ainsi une sorte d'étanchéité relative (tant chez les novices que chez les experts) entre les acquisitions réflexives en formation et le développement du pouvoir d'action en situation de classe (Bertone, 2011).

La présente étude a fait le pari de la prise en compte des pratiques ordinaires des enseignants comme « substrat » de dispositifs formels de formation. Ceci dans le but de susciter le développement professionnel. Les principaux résultats de la présente recherche en matière d'apprentissage et de développement professionnel sont ici mis en tension avec ceux issus de la littérature scientifique portant sur les dispositifs de développement professionnel de haute qualité et plus spécifiquement ceux dits « adaptatifs ». C'est-à-dire ceux qui ont des caractéristiques non prédéterminées et qui s'adaptent aux pratiques réelles des enseignants.

Ce deuxième chapitre est structuré en deux sections.

La première section discute la dimension adaptative des dispositifs de formation DF1 et DF2 supports à l'étude en rappelant d'abord leurs caractéristiques de conception puis en les mettant en relation avec les caractéristiques des dispositifs de formation de haute qualité identifiés comme « adaptatifs » par la littérature internationale.

La deuxième section convoque les résultats des dispositifs de formation DF1 et DF2 en matière de développement professionnel puis les met en tension avec ceux de la littérature internationale portant sur les dispositifs de formation adaptatifs.

1. La dimension adaptative des dispositifs de formation DF1 et DF2

Les deux dispositifs de formation supports à l'étude se sont appuyés sur une étape préalable de vision synoptique lors de laquelle les enseignants ont pu énoncer les règles qui régissent leur activité professionnelle. Ce sont ces règles qui ont ensuite fait l'objet de l'enseignement ostensif, autrement dit l'objet de la formation. Ce contenu enseigné n'a pas été défini *a priori* par le chercheur. Au contraire les dispositifs de formation se sont adaptés aux pratiques ordinaires des enseignants. Cette dimension adaptative des dispositifs de formation supports à l'étude amène à rappeler les caractéristiques de conception des deux dispositifs puis à les comparer à ceux des programmes de développement professionnel de haute qualité et spécialement ceux qui sont identifiés comme « adaptatifs » par la littérature scientifique.

1.1. Les caractéristiques de conception des dispositifs de formation DF1 et DF2

Le dispositif de formation DF1 a porté sur la transmission de la pratique spécifique intitulée « Bernie passeur de savoirs » entre deux enseignantes expérimentées exerçant au sein de la même école maternelle. Le choix de cette pratique a été opéré à partir d'un commun accord entre le pair formé et le pair formateur. DF1 s'est ensuite adapté à ce choix de formation par les acteurs. Les règles régissant cette pratique ordinaire ont été énoncées par le pair formateur dans le cadre d'un EAC, et ce sont ces règles qui ont fait l'objet d'une modélisation de la pratique spécifique du pair formateur sous la forme de systèmes de règles. Ces systèmes de règles, ou maillons intermédiaires, ont alors été enseignés au pair formé par le pair formateur lors de l'étape d'enseignement ostensif. Le pair formé a pu enfin mettre en œuvre à deux reprises la pratique enseignée en s'évertuant à suivre les règles enseignées et en les interprétant – ceci sous l'accompagnement et le contrôle du pair formateur. Bien que DF1 n'avait pas d'objectifs de formation fixés *a priori* (entendus comme des objectifs pédagogiques prédéterminés) et que des supports pédagogiques n'étaient pas prévus, le dispositif était toutefois limité dans le temps. Il s'est en effet étalé sur un mois et demi et a duré approximativement vingt heures en tout (soit environ dix heures consacrées aux activités de formation pour chacun des acteurs).

Le dispositif de formation DF2 a été imaginé à partir des avancées technologiques issues du dispositif DF1. Il a été mis en œuvre au sein d'un réseau d'éducation prioritaire. Il correspondait à une diffusion de DF1 à une plus grande échelle. Il a ainsi concerné vingt enseignants expérimentés de CM1 et de CM2 de cinq écoles élémentaires du réseau. DF2 s'est déroulé lors de trois demi-journées de formation REP+. Au cours de ces matinées, les

enseignants étaient libres de collaborer en tant que « simples participants », en tant que pairs formateurs ou en tant que pairs formés. Chaque équipe pédagogique de chacun des établissements scolaires était libre de choisir la pratique spécifique à transmettre. DF2 s'est donc également adapté aux choix de formation effectués par les acteurs. Un couple d'enseignants pair formateur-pair formé de l'une des écoles participant au dispositif a accepté le recueil de données scientifiques concourant à la présente recherche. L'étude de l'efficacité de DF2 s'est donc effectuée à partir du cas de la transmission de pratiques entre les deux enseignants expérimentés de cet établissement scolaire. Un protocole identique à celui de DF1 a été suivi. De même que pour DF1, DF2 n'avait pas d'objectifs de formation fixés *a priori* ni de supports pédagogiques préparés à l'avance en ce qui concerne la transmission de pratiques. DF2 était également limité dans le temps. La formation s'est également étalée sur un mois et demi et a duré approximativement vingt heures pour les couples pairs formateurs-pairs formés. DF2 a combiné différents espaces de formation tels que l'atelier (en dehors de l'établissement scolaire) et le lieu de travail (l'école).

Ces caractéristiques de conception des dispositifs de formation DF1 et DF2 peuvent être mises en relation avec les caractéristiques des dispositifs de formation identifiés comme « adaptatifs » par la littérature internationale.

1.2. Le caractère « efficace » ou « de haute qualité » de DF1 / DF2 et leur dimension adaptative

Les dispositifs de formation « adaptatifs » sont identifiés, avant tout, par la littérature scientifique comme étant des dispositifs de développement professionnel de haute qualité ou efficaces. Après avoir discuté le caractère « efficace » ou « de haute qualité » de DF1 et de DF2, il s'agira donc de questionner la dimension adaptative des deux dispositifs de formation.

Les dispositifs de développement professionnel de « haute qualité » ou « efficaces » (Darling-Hammond *et al.*, 2009) favorisent l'approfondissement des connaissances des enseignants, l'amélioration des pratiques d'enseignement et les progrès des élèves⁴³ (Borko *et al.*, 2010). Ces dispositifs de formation regroupent trois caractéristiques communes qui peuvent

⁴³ Les dispositifs de formation DF1 et DF2 avaient pour vocation l'analyse de l'activité professionnelle des enseignants et leur développement professionnel. Bien que l'amélioration des résultats des élèves ne fût pas l'objectif, le pair formé de DF2 a souhaité communiquer au chercheur un tableau synthétique portant sur le suivi des résultats de ses élèves en matière de maîtrise de l'orthographe des homophones suite à ses mises en œuvre de la pratique enseignée. Ce zèle du pair formé peut s'expliquer par son observation de la nette amélioration progressive des résultats de ses élèves. En effet lors de sa première mise en œuvre (les homophones ON / ONT) les résultats de ses élèves ont augmenté de 18%, lors de la deuxième (les homophones ET / EST) de 37% et lors de la troisième mise en œuvre (les homophones ER / É) de 55%. Ce tableau est joint en annexe.

être mises en relation avec les caractéristiques de DF1 et de DF2. La première caractéristique se rapporte à la durée de la formation. Selon la littérature, le dispositif de développement professionnel de haute qualité doit avoir une durée minimale allant de plus de quatorze heures (Yoon, Duncan, Lee *et al.*, 2007) jusqu'à plus de quarante heures (Blank *et al.*, 2007 ; NAEd, 2009) pour montrer des effets positifs. Il doit par ailleurs consister en des activités continues, durables et étalées dans le temps (Borko *et al.*, 2010 ; Desimone, 2009 ; Fullan, 2007 ; Garet *et al.*, 2001 ; Hawley & Valli, 2000). La durée des dispositifs de formation DF1 et DF2 recoupe cette caractéristique puisqu'elle était comprise approximativement entre dix et vingt heures. DF1 et DF2 étaient par ailleurs étalées dans le temps.

La deuxième caractéristique commune aux dispositifs de développement professionnel de haute qualité est de placer l'enseignant dans un rôle actif (Borko *et al.*, 2010 ; Desimone, 2009 ; Garet *et al.*, 2001 ; NAEd, 2009). Il doit, si possible, engager un travail actif en collaboration avec les enseignants de son établissement scolaire afin de favoriser le développement d'une communauté d'apprentissage professionnel permettant l'entraide (Borko *et al.*, 2010 ; Desimone, 2009 ; Garet *et al.*, 2001 ; Hawley & Valli, 2000 ; NAEd, 2009). Là aussi, les paramètres de conception de DF1 et de DF2 recourent cette deuxième caractéristique. En effet, au sein de DF1 le pair formé a eu un rôle particulièrement actif puisqu'elle a dû mettre en œuvre à deux reprises la pratique spécifique enseignée par le pair formateur. Par ailleurs, ces mises en œuvre se sont déroulées moyennant l'accompagnement du pair formateur en direction du pair formé tant au sein de l'établissement scolaire (en soutenant les premières tentatives de suivi des règles) que lors des deux activités de contrôle de mise en œuvre en dehors de l'établissement scolaire. Ces activités ont vraisemblablement favorisé l'entraide entre les deux enseignantes. Au sein de DF2, par contre, tous les enseignants n'ont pu avoir un rôle particulièrement actif. En effet, si les enseignants qui ont choisi de collaborer en tant que « pairs formateurs » ou en tant que « pairs formés » ont été impliqués au premier chef, ce n'est pas le cas des enseignants qui ont choisi de tenir le rôle de « simples participants ». Ces derniers ont pu toutefois suivre les phases d'enseignement ostensif et de contrôle lors des matinées de formation.

La troisième caractéristique commune aux dispositifs de développement professionnel de haute qualité est d'avoir un contenu de formation qui porte sur l'approfondissement de la notion à enseigner et sur la façon dont les élèves acquièrent cette notion (Blank, de las Alas & Smith, 2008 ; Borko *et al.*, 2010 ; Desimone, 2009 ; Garet, Porter, Desimone *et al.*, 2001 ; Hawley & Valli, 2000 ; Kennedy, 1998 ; NAEd, 2009). Cette troisième caractéristique ne rejoint pas les

paramètres de conception de DF1 et de DF2. Ceci s'explique par le fait que ces deux dispositifs de formation se sont adaptés aux besoins des enseignants et qu'en conséquence le contenu de la formation ne pouvait être fixé *a priori*. Au final, cette discussion sur le caractère « efficace » ou « de haute qualité » de DF1 et de DF2 permet d'envisager des questionnements en vue de l'amélioration de DF2. Il est ainsi possible d'imaginer l'amélioration du rôle de « simple participant » en vue de permettre à tous les enseignants du dispositif d'être actifs ; ou encore de porter une réflexion sur le contenu de formation visant à permettre aux enseignants de rester maîtres de l'objet de formation, mais en proposant toutefois un contenu de formation favorisant l'approfondissement des notions et la connaissance de la façon dont les élèves acquièrent ces notions.

En ce qui concerne la discussion de « l'adaptabilité » de DF1 et de DF2, il importe d'abord de préciser que les dispositifs de développement professionnel de haute qualité s'adaptent plus ou moins aux pratiques ordinaires des enseignants. En effet, selon Koellner et Jacobs (2015), ces dispositifs de formation s'organisent selon un continuum d'adaptabilité au contexte de travail des enseignants. Ainsi « *les modèles de développement professionnel à l'extrémité hautement adaptative [du continuum d'adaptabilité] sont conçus pour être facilement adaptables ou adaptés aux objectifs, aux ressources et aux circonstances du contexte local. Ces modèles sont fondés sur des lignes directrices générales et évolutives plutôt que sur un contenu, des activités et des documents précis. A l'autre extrémité du continuum se trouvent des approches très précises du développement professionnel où les objectifs, le contenu des ressources et le matériel de formation sont fournis pour assurer une expérience particulière et prédéterminée du développement professionnel* » (Koellner & Jacobs, 2015, p. 51). Ce continuum propose donc de distinguer les dispositifs de formation selon que ces derniers soient conçus à partir de paramètres prédéterminés ou au contraire à partir de caractéristiques évolutives qui s'adaptent au contexte local des enseignants. Les différentes caractéristiques de DF1 et de DF2 rappelées préalablement permettent de classer ces dispositifs de formation parmi les modèles de développement professionnel décrits comme « adaptatifs » par la littérature scientifique. En effet, pour les deux dispositifs supports à l'étude (a) les objectifs de formation entendus comme le choix des pratiques à transmettre ont été effectués par les enseignants eux-mêmes, (b) les ressources nécessaires aux formations ont été la ressource humaine des établissements scolaires (c'est-à-dire les enseignants eux-mêmes avec leurs pratiques professionnelles ordinaires), et (c) les deux dispositifs de formation ont assuré la transmission de pratiques identifiées comme « intéressantes » par les enseignants compte tenu de leur

contexte de travail. Pour Koellner & Jacobs (2015), enfin, l'espoir porté par les dispositifs de développement professionnel adaptatifs est de permettre de réaliser des gains de formation supplémentaire à des dispositifs spécifiques.

La section suivante propose justement de convoquer les résultats des dispositifs de formation DF1 et DF2 en matière de développement professionnel et de les mettre en tension avec ceux de la littérature internationale portant sur les dispositifs de formation adaptatifs.

2. L'apport des dispositifs de développement professionnel adaptatifs de haute qualité

Les dispositifs de formation DF1 et DF2 ont permis le développement professionnel des pairs formés et des pairs formateurs. Ces résultats peuvent être mis en relation avec ceux d'autres dispositifs de formation adaptatifs recensés par la littérature scientifique internationale.

2.1. Le développement professionnel des enseignants expérimentés à partir de DF1 et de DF2

Les résultats issus de DF1 et de DF2 portent aussi bien sur l'apprentissage de nouveaux systèmes de règles par le pair formé que sur l'interprétation de ces règles par ce dernier (leur développement). Les résultats montrent également le développement réflexif de l'activité du pair formateur.

En ce qui concerne le dispositif de formation DF1, les résultats indiquent l'apprentissage de différents systèmes de règles se rapportant à la pratique spécifique « Bernie passeur de savoirs » par le pair formé. Ces systèmes de règles appris correspondent aux maillons intermédiaires « Chanter la chanson de Bernie », « Jouer la voix de Bernie », « Utiliser la maison de Bernie », « Utiliser le panneau des ateliers », « Susciter le langage des élèves » et « Obtenir l'attention des élèves ». L'analyse a permis également de documenter le développement professionnel du pair formé entendu comme l'interprétation des règles apprises. Les résultats ont ainsi montré le développement du maillon intermédiaire « Obtenir l'attention des élèves », mais également l'adjonction d'un nouveau maillon intermédiaire à la pratique spécifique du pair formateur. Il s'agit d'un système de règles se rapportant à « Repérer les endroits de la classe » probablement issu d'un autre jeu de langage de la pratique du pair formé (de type par exemple « Enseigner aux élèves le repérage dans l'espace à partir d'une photographie »). Le développement professionnel du pair formateur a été perçu comme le développement réflexif de son activité. Ce développement a été possible par le dialogue sur sa propre pratique ainsi que sur celle du pair formé.

S'agissant du dispositif de formation DF2, les résultats montrent également l'apprentissage de différents systèmes de règles se rapportant à la pratique spécifique « Les homophones ON et ONT ». Les systèmes de règles qui ont été appris par le pair formé correspondent aux maillons intermédiaires « Permettre aux élèves de voir ce sur quoi ils vont travailler », « Faire la première phase (le premier test) », « Utiliser une fiche de recherche »,

« Amener les élèves à faire un choix de solution pour écrire l'homophone correctement » et « Faire un second test ». L'analyse des données a permis en outre de documenter le développement professionnel du pair formé. Les résultats montrent le développement des maillons intermédiaires « Permettre aux élèves de voir ce sur quoi ils vont travailler », « Faire la première phase (le premier test) », « Faire travailler les élèves en groupes », « Amener les élèves à faire un choix de solution pour écrire l'homophone correctement ». De même que pour DF1, les résultats indiquent enfin le développement réflexif de l'activité du pair formateur par le dialogue sur sa propre pratique ainsi que sur celle du pair formé.

Ces résultats empiriques peuvent être mis en relation avec certaines conclusions de la littérature scientifique portant sur les dispositifs de développement professionnel adaptatifs de haute qualité. C'est ce que propose la section suivante.

2.2. Le développement professionnel des enseignants favorisé par les dispositifs de développement professionnels adaptatifs de haute qualité

Les résultats de la présente recherche sont en écho avec ceux de la littérature scientifique portant sur différents dispositifs de développement professionnel de haute qualité dits « adaptatifs ». Néanmoins ces dispositifs se distinguent de DF1 et de DF2 par le fait qu'ils tendent tous soit à incorporer de nouvelles pratiques exogènes aux pratiques réelles des enseignants soit s'en tiennent à analyser les pratiques ordinaires. Ces dispositifs ne cherchent pas à promouvoir ou à mutualiser les apprentissages informels individuels ou collectifs jugés pertinents par les enseignants expérimentés toutefois l'analyse de certains de ces dispositifs met en exergue des caractéristiques d'amélioration possible des deux dispositifs de formation supports à l'étude DF1 et DF2.

Le dispositif de développement professionnel PSC (Problem-Solving Cycle) a permis par exemple un apprentissage professionnel en mathématiques ainsi que des changements de pratiques en classe selon les auteurs (Koellner, *et al.*, 2007). Néanmoins, dans sa conception, ce dispositif s'appuie surtout sur des pratiques inédites que les enseignants doivent injecter à leur pratique ordinaire de classe. En effet, le PSC se compose de plusieurs itérations. Chacune de ces itérations comprend trois ateliers organisés et interconnectés autour d'une tâche mathématique riche. Les enseignants 1) résolvent en atelier de formation un problème de mathématiques et conçoivent ensemble une séance pédagogique (la séance est ensuite mise en œuvre et filmée), 2) ils étudient ensuite lors d'un deuxième atelier le rôle de l'enseignant lors de la pratique à partir de l'enregistrement et 3) ils analysent enfin le raisonnement des élèves

au cours du troisième atelier. Les vidéos utilisées permettent de situer le développement professionnel des enseignants dans leur contexte de travail, mais correspondent à une mise en œuvre imaginée en atelier de formation à partir notamment de concepts mathématiques présélectionnés. Le PSC puise par ailleurs ses soubassements théoriques au sein d'un mariage entre des théories constructivistes et socioculturelles de l'apprentissage (Borko, *et al.*, 2005). L'incarnation de ces théories dans le PSC est l'hypothèse selon laquelle les enseignants construisent activement leurs connaissances mathématiques (en algèbre notamment) et sur les raisonnements des élèves en étant « plongés » au sein d'une communauté de pratiques (Lave & Wenger, 1991). Cette lecture de la formation professionnelle ne correspond pas à la proposition collectiviste de l'apprentissage professionnel adoptée au sein de la présente étude et donc incarnée au sein de DF1 et de DF2. En effet, si dans DF1 et DF2 la formation professionnelle est explicite, ostensive et asymétrique (un pair formateur enseignant à un pair formé d'abord), ce n'est pas le cas pour le PSC. La question est donc de savoir ce que les enseignants apprennent exactement au sein du PSC et comment ils l'apprennent dans la mesure où il n'y a pas d'enseignement ostensif de pratiques ou d'activité de contrôle des mises en œuvre dans le but de valider ces apprentissages ou de lever éventuellement les mésinterprétations. Autrement dit, il est légitime de se demander si les changements de pratiques observés suite au PSC correspondent à des interprétations de systèmes de règles anciens ou s'agit-il plutôt (comme pour DF1 et DF2) de l'apprentissage et du développement de systèmes de règles nouveaux. La résolution de problèmes mathématiques et la réflexion collective sur ces problèmes ou sur les stratégies d'élèves en formation ne sauraient conduire en effet à des pratiques nouvelles en classe du fait de l'étanchéité relative entre des situations réflexives et les actions en classe dans des circonstances de formation telles que celles du PSC (Bertone, Chaliès, Clarke, & Méard, 2006). Le PSC a cependant la caractéristique de permettre aux enseignants d'approfondir leurs connaissances disciplinaires et leur culture relative aux stratégies d'élèves, là où DF1 et DF2 se concentrent uniquement sur la transmission entre pairs de techniques d'enseignement. L'étude de Borko *et al.* (2005) révèle à ce titre que les enseignants ont amélioré leurs connaissances relatives aux sujets mathématiques traités lors de la formation ainsi que leur capacité à résoudre des problèmes mathématiques en utilisant diverses stratégies de résolution.

Le PSC, de par ses caractéristiques de conception, se rapproche du modèle de développement professionnel de la « lesson study ». En effet, pour Miyakawa & Winslow (2009), la « lesson study » ou « l'Étude Collective de Leçon » (ÉCL) est un concept éducatif japonais qui se compose de plusieurs étapes. L'ÉCL est conduite par les enseignants d'un même

établissement. L'équipe choisit d'abord la leçon à construire en fonction du programme, réfléchit aux buts d'apprentissage et aux difficultés rencontrées par les élèves. Lors d'une deuxième phase, le groupe d'enseignants étudie les manuels, les guides du maître et les façons habituelles d'enseigner la notion considérée. L'équipe aboutit alors à un « plan de leçon ». Dans une troisième étape, un membre de l'équipe enseigne la notion et est observé par les autres enseignants qui prennent des notes (la séance peut être filmée). L'équipe se réunit ensuite pour discuter de la mise en œuvre et trouver des points d'amélioration. Au cours de cette phase, la mise en œuvre et l'amélioration se répètent jusqu'à ce que l'équipe soit satisfaite de la leçon. Enfin lors de la quatrième phase le « plan de leçon » est achevé et intègre la documentation commune de l'établissement. L'étude de Murata *et al.*, 2012 a porté sur une ÉCL en mathématiques et a consisté en l'étude du discours de trois enseignants qui avaient participé à un cycle d'ÉCL. Leur travail de recherche, de même que celui plus vaste de Grant & Kline (2010), a montré que les enseignants ont changé leur façon de penser leur pratique professionnelle et qu'ils ont en plus fait évoluer leur pratique professionnelle en classe au fil du dispositif. Ce résultat rejoint ceux des deux dispositifs de formation DF1 et DF2. De plus, bien que l'ÉCL ne propose pas de phase d'enseignement ostensif comme pour DF1 et DF2 le dispositif s'appuie sur une sorte de « contrôle collectif » des différentes mises en œuvre. La répétition des cycles de « mise en œuvre-contrôle » jusqu'à l'obtention de la satisfaction collective de la pratique peut expliquer la réussite de ce dispositif de formation. En raison de cette caractéristique l'ÉCL se différencie du PSC et se rapproche de DF1 et de DF2. La pratique exogène implantée correspond bien à un des systèmes de règles nouveaux dont la justesse des suivis est évaluée et améliorée au fil du dispositif par la communauté de pairs expérimentés. L'ÉCL permet en outre de ne pas reconduire systématiquement l'existant, mais d'intégrer de l'innovation au sein des communautés d'enseignants. En effet, là où DF1 et DF2 ont quelque part un caractère « conservateur » (Durand, 2008) puisque les pratiques transmises entre pairs (bien que non partagées à l'initiation du dispositif) sont finalement déjà présentes au sein de la communauté, l'ÉCL permet de faire muer des innovations exogènes en des pratiques ordinaires dont les normes appartiennent à la communauté locale de l'établissement scolaire.

À la différence des dispositifs de formation PSC et ÉCL, les modèles de développement professionnel de type « drama-based professional development » (développement professionnel basé sur le théâtre) prennent appui sur les pratiques ordinaires des enseignants. En effet, dans l'étude de Lee, Cawthon & Dawson (2013), les enseignants ont d'abord été formés aux techniques d'enseignement des arts dramatiques pour la classe. Puis ils ont dû

choisir une leçon qu'ils estimaient enseigner de façon non satisfaisante et qu'ils auraient souhaité améliorer au moyen des stratégies d'enseignement des arts dramatiques (l'utilisation de jeux interactifs, l'improvisation, le jeu de rôle, etc.) Avec l'aide des formateurs, les enseignants réfléchissaient ensuite à la mise en œuvre des jeux théâtraux pour l'enseignement dans leur classe avec leurs élèves. La leçon était enfin coconstruite avec le formateur puis mise en pratique conjointement dans la classe de l'enseignant durant une journée. Les résultats de cette étude ont montré que les enseignants ont appliqué de nouvelles stratégies d'enseignement avec leurs élèves. Ce type de modèle de formation tient compte de la pratique réelle des enseignants et produit leur développement professionnel. Il propose en quelque sorte de résoudre les difficultés pratiques et réelles des enseignants au moyen de l'apport de techniques exogènes à la communauté d'enseignants de l'établissement scolaire. Par contraste avec les dispositifs de formation supports à l'étude, le modèle « drama-based professional development » ne reconnaît pas l'expertise des enseignants et n'incite pas à la constitution d'une communauté de pratiques au sein de l'établissement scolaire – ceci à la différence de DF1 et DF2 au sein desquels l'idée de « collaboration » entre pairs du même établissement scolaire permet de tendre vers l'émergence d'une communauté professionnelle (Little, 1982 ; MacLaughlin, 1993) favorisant le travail collaboratif et l'entraide. Néanmoins le modèle « drama-based professional development » propose un accompagnement de l'enseignant au sein de sa classe. Cet accompagnement prend la forme d'un co-enseignement ou « coteaching » dont les effets sont jugés efficaces quant à l'apprentissage de nouveaux systèmes de règles s'il permet au formateur de dresser de manière ostensive et ostensible la signification des règles enseignées et s'il encourage la prise de risque par l'enseignant en classe (Michel & Bertone, 2017). L'accompagnement par le co-enseignement est donc susceptible de favoriser l'apprentissage de nouveaux systèmes de règles par le pair formé.

Le modèle du « club vidéo » de van Es & Sherin (2010) se concentre quant à lui précisément sur la pratique ordinaire des enseignants. Dans ce modèle de développement professionnel, les enseignants se réunissent régulièrement, regardent et analysent des extraits de vidéos de leurs propres pratiques. Selon les auteurs, le club vidéo a impacté la pratique pédagogique des enseignants en classe. Au bout d'un an, les enseignants étaient plus attentifs à l'émergence de la réflexion de leurs élèves et à la qualité de leur compréhension. Ce modèle suscite donc le développement professionnel des enseignants par le visionnage et l'analyse de leurs propres pratiques ainsi que de celles de leurs pairs. Néanmoins, ce type de modèle pose la question de l'exploitation des stratégies « vues et analysées » en formation dans le cadre et le

temps différent de la pratique de l'enseignement en classe. Sherin & van Es (2009) soulignent en effet que lors de la formation l'attention des enseignants est centrée sur un petit aspect de la pratique sélectionné par le chercheur, alors que lors de la pratique de classe l'identification et l'interprétation des réflexions d'élèves sont plus complexes. Dans les dispositifs de formation DF1 et DF2, la difficulté liée à cette alternance est levée par l'enseignement ostensif des systèmes de règles qui régissent l'activité du pair formateur, mais aussi par les contrôles des mises en œuvre successives. Le club vidéo a toutefois la caractéristique de permettre aux enseignants de se focaliser sur les réflexions des élèves et leur compréhension de ce qui se joue en classe. En somme, alors que DF1 et DF2 placent la focale prioritairement sur l'activité enseignante, le club vidéo déplace le curseur vers l'activité des élèves. Bien que l'activité de l'enseignant ne puisse être découplée de celle de l'élève (comme le montre les résultats empiriques de DF1 et de DF2), l'intérêt porté par le club vidéo sur l'activité de l'enseignant en relation étroite avec celle de l'élève constitue un paramètre non négligeable dans l'élaboration de dispositif de formation dit haute qualité. Ceci permet en effet de répondre à la troisième caractéristique de ce type de dispositif, c'est-à-dire celle relative à l'activité des élèves.

La mise en discussion de DF1 et de DF2 avec ces modèles de développement professionnel adaptatifs permet de cerner les particularités des dispositifs de formation supports à la présente étude et de préciser des voies d'amélioration. Il apparaît ainsi que DF1 et DF2 proposent de prendre pour « substrat » de formation les pratiques ordinaires des enseignants expérimentés, reconnaissent l'expertise des enseignants, peuvent susciter la constitution d'une communauté d'entraide au sein de l'établissement scolaire, et enfin favorisent la mise en œuvre pratique (dans la classe) des acquisitions réflexives (issues de la formation) par l'enseignement ostensif puis le contrôle des mises en œuvre successives. Les voies d'amélioration envisageables portent quant à elles sur l'intégration de pratiques professionnelles innovantes aux pratiques ordinaires des enseignants de l'établissement, sur l'accompagnement sous la forme du coteaching ainsi que sur un déplacement de la focale du dispositif vers l'activité de l'enseignant en relation étroite avec celle de l'élève.

Chapitre 3

L'enseignement-explication ostensif des règles relatives aux dissymétries de pratique et l'accompagnement de leurs premiers suivis

Ce Chapitre 3 est structuré en deux sections.

La première discute la nature de l'activité d'enseignement ostensif entre pairs expérimentés dans le cadre de la transmission explicite de pratiques et propose une évolution technologique du dispositif de formation.

La seconde questionne la difficulté des enseignants expérimentés à apprendre des systèmes de règles nouveaux et suggère des avancées technologiques en termes d'accompagnement des premiers suivis de ces règles enseignées.

1. L'enseignement-explication ostensif des règles relatives aux dissymétries de pratique

Les travaux réalisés au sein du programme de recherche anthropoculturel (Bertone, 2011 ; Chaliès, 2012) ont porté jusqu'à présent essentiellement sur la formation initiale des enseignants novices. Les hypothèses auxiliaires ouvertes et incarnées par différents travaux de recherche ont permis ainsi progressivement de structurer une théorie singulière de la formation professionnelle. C'est cette dernière qui est en œuvre au sein des dispositifs de formation support à l'étude DF1 et DF2. Conformément à cette théorie, il s'est donc agi notamment pour le pair formateur de procéder à l'enseignement ostensif des règles de sa pratique spécifique à partir de l'outil vidéo. Ainsi pour chacune des règles, le pair formateur devait établir la relation d'association entre i) l'expérience langagière visant à nommer la règle, ii) les expériences exemplaires montrées ou décrites, et iii) les résultats attendus ou constatés des pratiques enseignées. Dans la mesure où, au sein de cette étude, le pair formateur et le pair formé étaient des membres avertis de la communauté linguistique des enseignants, cette activité d'enseignement ostensif s'est souvent traduite par une activité d'enseignement-explication ostensif. Cette activité originale s'est surtout concentrée sur les circonstances spécifiques vécues de sorte à envisager des applications ultérieures ajustées au contexte d'action du pair formé. Les résultats empiriques montrent ainsi, lors de l'enseignement ostensif, une activité dialogique d'enseignement-explication ostensif ciblée sur les dissymétries de pratique. Néanmoins, les résultats montrent également une absence de dialogue à propos de certaines actions, malgré une étape préalable de vision synoptique lors de laquelle le pair formateur avait pu énoncer les règles qui régissaient ces mêmes actions.

Cette absence de dialogue est particulièrement visible au sein de DF2. À titre d'exemple, lors de l'enseignement du maillon intermédiaire « Permettre aux élèves de voir ce sur quoi ils vont travailler », le pair formateur n'a pas enseigné au pair formé le système de règles se rapportant au rappel des leçons précédentes et à l'inscription au tableau de l'objet d'apprentissage. En effet, lors de l'enseignement ostensif, les deux acteurs ont visionné l'extrait vidéo se rapportant à ces règles et le pair formateur s'est contenté d'expliquer au pair formé que c'était la première phase, qu'il faisait un rappel et qu'il introduisait les homophones. En réponse à ces assertions, le pair formé avait opiné de la tête. Lors de sa première mise en œuvre et lors de son EAC sur cette dernière, le pair formé a pu néanmoins réaliser une action conforme à celle du pair formateur, mais aussi verbaliser les règles qui régissaient ce maillon

intermédiaire. Ce résultat, non singulier, dans cette étude pose la question (a) théorique de la nature de l'enseignement ostensif entre sujets experts d'une communauté linguistique et (b) technologique de la place de l'enseignement ostensif dans un dispositif de formation visant à favoriser la transmission explicite de pratiques entre pairs expérimentés d'une même communauté professionnelle.

Le suivi correct des règles non enseignées implique l'absence d'apprentissage de ces dernières par le pair formé lors de DF2, ou plus probablement la présence d'un apprentissage antérieur. Il est en effet probable que ces règles étaient déjà « connues » du pair formé. Avec Ogien (2007) à partir de son analyse du concept de compréhension impliqué dans le « cassette » de Wittgenstein⁴⁴, il est en effet possible de soutenir que les membres experts d'une communauté linguistique donnée sont capables de se « comprendre » sans explications complémentaires. Cette compréhension renvoie à la « *saisie immédiate du sens des choses* » ou encore à « *la maîtrise d'une technique (celle qui consiste à savoir parler le langage ordinaire, une langue vernaculaire propre à une activité spécifique) [...] on comprend ou pas, et cela en raison de la seule appartenance à une forme de vie* » Ogien (2007, pp. 56-57). L'entrelacement des règles (relatives au rappel des leçons précédentes et à l'inscription au tableau de l'objet d'apprentissage) à la forme de vie partagée par le pair formateur et le pair formé explique ainsi le caractère « futile » du dialogue lors de l'enseignement ostensif. Les règles impliquées dans les dissymétries de pratique sont quant à elles non partagées par ces deux enseignants. Si, comme le croit le philosophe, « *on peut considérer le langage comme une ville ancienne, comme un labyrinthe fait de ruelles et de petites places, de maisons anciennes et de maisons neuves, et d'autres que l'on a agrandies à différentes époques, le tout environné d'une multitude de nouveaux faubourgs avec leurs rues tracées de façon rectiligne et régulière, et bordées de maisons uniformes* » (Wittgenstein, 2004, §18), alors le pair formé et le pair formateur bien qu'habitant la même ville (et partageant la même forme de vie) n'ont pas visité les mêmes ruelles. Le dialogue a alors toute son utilité lors de l'enseignement ostensif de ces règles.

Les conséquences technologiques issues de ces avancées théoriques pourraient porter sur un aménagement du dispositif de formation proposé par la présente étude. Cet aménagement pourrait se caractériser par une phase d'enseignement ostensif ciblée précisément sur ces

⁴⁴ Dans ses « Remarques sur *Le Rameau d'or* de Frazer », Wittgenstein pose qu'il existe une différence de nature entre rendre compte d'une pratique dans une forme de vie et comprendre la place de cette pratique dans une forme de vie. Qu'importe les données recueillies sur cette pratique, elles ne permettront jamais sa compréhension. (Ogien, 2007 ; Wittgenstein, 1977).

dissymétries de pratiques. Concrètement, il s'agirait pour le pair formateur lors de la phase préalable de vision synoptique, de sélectionner les extraits vidéos portant spécifiquement sur ces dissymétries. Ceci permettrait lors de l'enseignement ostensif de (1) seulement évoquer les actions largement partagées par la communauté de pratiques et (2) enseigner et expliquer ostensivement les règles impliquées dans les dissymétries de pratique. Ceci correspondrait à une optimisation du dispositif de formation permettant de réduire considérablement les temps de visionnage des pratiques.

Les règles relatives aux dissymétries de pratique nécessitent un enseignement ostensif spécifique, mais également un accompagnement *sui generis*. C'est ce dont discute la section suivante.

2. L'accompagnement des premiers suivis des règles relatives aux dissymétries de pratique

À la différence d'un enseignant novice, l'enseignant expérimenté est rarement pris au dépourvu face à une situation nouvelle. En effet, sa pratique a gagné en épaisseur expérimentielle au fil des années, dans les circonstances de l'enseignement ordinaire. Cette épaisseur expérimentielle correspond à l'extension des liens de signification par l'identification d'airs de famille (Wittgenstein, 2004, §67) entre des circonstances ordinaires du travail et celles relatives aux situations prototypiques d'apprentissage. La somme des liens issus de ces identifications d'airs de famille constitue un réseau de ressemblances permettant à l'enseignant expérimenté d'interpréter une nouvelle situation et de s'y adapter. Le développement de l'épaisseur expérimentielle correspond donc à la succession « *d'interprétations* » (Chauviré, 2004 ; Cometti, 2004 ; Laugier, 2010) ou encore à la succession de « *substitution d'expression de la règle à une autre* » (Wittgenstein, 2004). C'est précisément cette épaisseur expérimentielle qui fournit à l'enseignant expérimenté des « solutions de secours » lorsqu'en situation d'apprentissage il ne suit pas la règle enseignée.

Cette avancée théorique peut être mise en relation avec l'un des résultats empiriques de cette étude. Il s'agit du non-suivi de la règle relative à la construction progressive et collective du langage des élèves par le pair formé lors de DF1. Le pair formateur avait en effet expliqué au pair formé la méthode qu'elle utilisait afin d'obtenir une réponse complète à la question posée par la marionnette « *Qu'allez-vous apprendre ?* » Le pair formateur avait ainsi proposé au pair formé de faire reformuler successivement les productions langagières de sorte à enrichir au fur et à mesure la phrase-réponse avec les propositions justes des élèves et obtenir ainsi à la fin des échanges une réponse complète à la question posée. Lors de l'EAC sur sa mise en œuvre, le pair formé avait suivi une règle particulièrement différente de celle enseignée par le pair formateur. En effet, alors que pour le pair formateur il s'agissait de construire progressivement et collectivement le langage par ajouts successifs des propositions de différents élèves, le pair formé avait choisi d'interroger le même élève afin de compléter sa réponse dans la mesure où elle savait que cet élève parvenait à formuler des phrases correctes. Le non-suivi de la règle enseignée ne s'est pas traduit par une absence d'action de la part du pair formé, mais plutôt par le suivi d'une autre règle. En d'autres termes, l'épaisseur expérimentielle du pair formé lui a permis de trouver une solution de secours se substituant alors à la règle enseignée par le pair formateur – là où un novice n'aurait eu que les prescriptions pour agir (Clot, 1999).

L'analyse de ce résultat permet de mettre en exergue une spécificité de la formation continue des enseignants expérimentés. Il s'agit des obstacles à l'apprentissage liés à des systèmes de règles anciens susceptibles de prendre le pas sur des systèmes de règles encore en cours d'apprentissage.

Différentes propositions technologiques peuvent être avancées afin de tenter de lever ces difficultés. Ces différentes solutions se caractérisent par un accompagnement du pair formé lors de ses premières tentatives de suivi au sein de sa classe. Ces propositions viennent en complément de celles avancées lors de la présente étude (telles que la préparation collaborative de la séquence pédagogique, le prêt ou le don de matériel pédagogique, le soutien lors des premières tentatives éventuellement infructueuses) et ne s'y substituent pas.

Une première proposition technologique serait l'aménagement de la situation de classe du pair formé de sorte que ce dernier puisse « voir comme » et « agir comme » (Pastorini, 2010) le pair formateur lors de l'enseignement ostensif des règles relatives aux dissymétries de pratique. Par exemple, en ce qui concerne la règle relative à la construction progressive et collective du langage des élèves. Le pair formateur pourrait aménager la situation de classe du pair formé en lui proposant de solliciter surtout les élèves « moyens parleurs » voire « petits parleurs⁴⁵ » de sorte qu'elle puisse « agir comme » cela a été enseigné. « Voyant alors comme » le formateur dans la nouvelle situation aménagée, cela permettrait au pair formé de tenter « d'agir comme » lui en suivant la règle enseignée. L'aménagement de la situation de classe permettrait enfin au pair formé de suivre prioritairement les systèmes de règles enseignés et non les systèmes de règles anciens.

Une seconde proposition technologique est la co-intervention pair formateur-pair formé lors des mises en œuvre comme cela a été évoqué précédemment. Ce « coteaching » entre enseignants expérimentés, comme le précise l'étude de Rytivaara & Kershner (2012), favorise la co-préparation de leçon puis sa mise en œuvre dans la classe. Le coteaching serait également propice à l'expérimentation de pratiques partagées, examinées, discutées et développées. Il favoriserait en outre le développement professionnel par l'utilisation des possibilités d'apprentissage formel et informel entremêlées dans la pratique et dans le dialogue permanent des acteurs. Rytivaara & Kershner (2012) précisent néanmoins que ces effets bénéfiques ne sont possibles que si les enseignants disposent de suffisamment de temps pour la collaboration en dehors de leur salle de classe. Le co-enseignement perçu ainsi permettrait au pair formé de

⁴⁵ A l'école maternelle, l'expression « petit parleur » désigne des élèves qui ne maîtrisent pas encore la syntaxe et/ou le lexique, ou qui manquent d'assurance à l'oral de telle sorte qu'ils s'habituent à laisser parler les autres.

co-préparer sa leçon avec le pair formateur et de la mettre en œuvre en sa présence. La présence du pair formateur constituerait un accompagnement du pair formé dans l'apprentissage des nouveaux systèmes de règles aux dépens de systèmes anciens. Bien que l'étude de Michel & Bertone (2017) aient porté sur le développement professionnel d'enseignants novices en situation de coteaching, il est possible de s'intéresser aux résultats obtenus dans la mesure où l'enseignant expérimenté devant apprendre de nouveaux systèmes de règles aux dépens des anciens est, quelque part, lui aussi en situation d'apprenant. Ainsi, cette étude a montré notamment que le coteaching formateur-formé permet au formateur de réaliser la double action (i) d'enseignement aux élèves et (ii) de formation du formé. En effet dans les conditions du coteaching, le formateur réalise un acte d'enseignement puis enseigne ostensivement *in situ* au formé la règle qu'il a suivie. De son côté le formé est encouragé à « prendre des risques » en s'essayant à de nouveaux suivis de règles par les sollicitations du formateur. Le couple formateur-formé constate alors l'obtention des résultats escomptés par la conformité des actions réalisées par le formé. Reconduit au cas des dispositifs de formation supports à l'étude, l'accompagnement par coteaching apparaît comme un moyen privilégié permettant au pair formateur d'enseigner *in situ* au pair formé les règles relatives aux dissymétries de pratique ; et au pair formé d'apprendre ces règles.

Au final, afin que les règles relatives aux dissymétries de pratique puissent être apprises et développées de façon optimale, une évolution technologique du dispositif de formation supports à l'étude tel qu'un accompagnement du pair formé en termes d'aménagement de classe et/ou de co-enseignement semble être une solution pertinente.

PARTIE 6

LA CONCLUSION

L'exploitation des résultats issus des deux dispositifs de formation supports à l'étude (DF1 et DF2) ainsi que leur discussion empirique et théorique permettent de conclure en envisageant la progression scientifique et technologique du programme de recherche anthropoculturel (Bertone, 2011 ; Chaliès, 2012).

Les résultats de la présente étude relative aux dispositifs de formation DF1 et DF2 concourent à l'heuristique négative du programme de recherche. Ils permettent de valider l'hypothèse auxiliaire initialement définie « la transmission explicite de connaissances ordinaires entre enseignants expérimentés dans le cadre d'un dispositif de formation continue est susceptible de favoriser l'apprentissage de nouveaux systèmes de règles et le développement professionnel à partir du suivi interprété de celles-ci. » En effet, l'exploitation des résultats a montré que par l'enseignement ostensif des règles régissant les pratiques spécifiques des pairs formateurs, les pairs formés ont pu apprendre des pratiques nouvelles mais aussi développer ces pratiques. Les résultats de cette recherche permettent donc de stabiliser le noyau dur du programme de recherche et en outre d'étendre la ceinture d'hypothèses auxiliaires. Les résultats de la présente étude rendent ainsi possible l'émission d'une nouvelle hypothèse auxiliaire pouvant s'énoncer ainsi « la transmission explicite de pair à pair de connaissances ordinaires spécifiquement impliquées dans les dissymétries de pratique entre enseignants expérimentés est susceptible de favoriser l'apprentissage de nouveaux systèmes de règles et le développement professionnel à partir du suivi interprété de celles-ci sous l'égide d'un accompagnement spécifique ».

Cette nouvelle hypothèse auxiliaire implique des évolutions technologiques. Ces éléments de progression sont relatifs à l'enseignement ostensif des règles spécifiquement impliquées dans les dissymétries de pratique entre pairs expérimentés ainsi qu'aux premiers suivis par des enseignants experts de systèmes de règles nouveaux aux dépens de systèmes anciens. De nouveaux travaux de recherche peuvent être envisagés en vue d'éprouver deux propositions technologiques indexées à ces éléments de progression. La première est relative à l'aménagement d'une phase d'enseignement ostensif ciblée précisément sur les dissymétries de

pratique entre pairs. Le pair formateur sélectionnerait les extraits vidéos portant spécifiquement sur ces dissymétries permettant ainsi lors de l'enseignement ostensif d'évoquer les actions largement partagées par la communauté de pratique mais d'enseigner et d'expliquer ostensivement les règles impliquées dans ces dissymétries de pratique. La seconde proposition technologique porte sur l'accompagnement des premiers suivis des règles impliquées dans les dissymétries de pratique. Cet accompagnement se caractériserait d'abord par un aménagement de la situation de classe du pair formé de sorte que ce dernier puisse « voir comme » et « agir comme » le pair formateur lors de l'enseignement ostensif. Cet aménagement permettrait au pair formé de suivre prioritairement les systèmes de règles enseignées et non les systèmes de règles anciens. L'accompagnement du pair formé dans ses premiers suivis pourrait se caractériser enfin par un coteaching pair formateur-pair formé. Ceci permettrait au pair formé de co-préparer sa leçon avec le pair formateur et de la mettre en œuvre en sa présence. Le bénéfice escompté serait un accompagnement du pair formé dans l'apprentissage des nouveaux systèmes de règles aux dépens de systèmes anciens.

BIBLIOGRAPHIE

- Abrahams, M. A. (1997). Collaborative space in South African schools: a comparative perspective. *The Journal of Negro Education*, 66(4), 409-422.
- Académie des sciences (2010). *Avis et recommandations de l'Académie des sciences portant sur la formation continue des professeurs enseignant les sciences à l'école, au collège, au lycée*. Consulté le 5 mai 2016 dans http://www.academie-sciences.fr/archivage_site/activite/rapport/avis301110.pdf.
- Anderson, L., & Olsen, B. (2006). Investigating early career urban teachers' perspectives on and experiences in professional development. *Journal of Teacher Education*, 57, 359-377.
- Arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013, (2013). *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. Consulté le 5 mai 2016 dans http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066.
- Arrêté du 1er juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (JORF n°0165 du 18 juillet 2013 page 11994)
- Bakkenes, I., Vermunt, J. D., & Wubbels, T. (2010). Teacher learning in the context of educational innovation: learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction*, 20, 533-548.
- Ball, D. L., & Cohen, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. In Darling-Hammond, L. and Sykes, G. (eds.) *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice*, pp 3–32. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Barbier, J.M., & Durand, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales. *Recherche et Formation*, 42, 99-117.
- Bell, J., & Dale, M. (1999). Informal Learning in the Workplace. *Department for Education and Employment Research Report*, 134.
- Berducci, D. (2004). Developmental Continuum Vygotsky through Wittgenstein: A New Perspective on Vygotsky's. *Theory Psychology*, 14(3), 329-353.
- Berry, B., Johnson, D., & Montgomery, D. (2005). The power of teacher leadership. *Educational Leadership*, 62(5), 56. En ligne :

- <http://teachingquality.org/sites/default/files/The%20Power%20of%20Teacher%20Leadership.pdf> (consulté le 10 août 2016.)
- Bertone, S. (2011). *La force des règles dans l'apprentissage du métier d'enseignant en formation par alternance*. Note de synthèse non publiée pour l'Habilitation à Diriger des Recherches. Université de la Réunion, France.
- Bertone, S., & Chaliès, S. (2015). Construire un programme de recherche technologique sur la formation des enseignants : choix épistémologiques et théoriques. *Activités*, 12(2), 53-72. En ligne: <http://www.activites.org/v12n2/V12n2.pdf> (consulté le 10 août 2016).
- Bertone, S., Chaliès, S. et Clot, Y. (2009). Contribution d'une théorie de l'action à la conceptualisation et à l'évaluation des pratiques réflexives dans des dispositifs de formation initiale des enseignants. *Le Travail Humain*, 72(2), 104-125.
- Bertone, S., Chaliès, S., Clarke, A., & Méard, J.A. (2006). The dynamics of interaction during post-lesson conferences and the development of professional activity: Study of a preservice physical education teacher and her cooperating teacher. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(2), 245-264
- Blank, R. K., de las Alas, N., & Smith, C. (2008). *Does teacher professional development have effects on teaching and learning: Analysis of evaluation findings from programs for mathematics and science teachers in 14 states*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., & Wallace, M. (2005). Creating and sustaining professional learning communities. *Research Report Number 637*. London, England: General Teaching Council for England, Department for Education and Skills.
- Borko, H., Frykholm, J., Pittman, M., Eiteljorg, E., Nelson, M., Jacobs, J., Clark, K. K., & Schneider, C. (2005). Preparing teachers to foster algebraic thinking. *International Reviews on Mathematical Education*, 37, 43–52.
- Borko, H., Jacobs, J., & Koellner, K. (2010). Contemporary approaches to teacher professional development: Processes and content. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education*, 7, 548–556. Oxford: Elsevier.
- Borko, H., Jacobs, J., Eiteljorg, E., & Pittman, M. E. (2008). Video as a tool for fostering productive discourse in mathematics professional development. *Teaching and Teacher Education*, 24, 417–436.

- Borko, H., Mayfield, V., Marion, S., Flexer, R., & Cumbo, K. (1997). Teachers' developing ideas and practices about mathematics performance assessment: Successes, stumbling blocks, and implications for professional development. *Teaching and Teacher Education, 13*, 259-278.
- Bouchamma, Y., Savoie, A. A., Basque, M. (2012). The impact of teacher collaboration on school management in Canada. *US-China Education Review B, 5*, 485-498.
- Brougère, G. (2007). Les jeux du formel et de l'informel. *Revue française de pédagogie, 160*, 5-12.
- Butler, D. L., & Schnellert, L. (2012). Collaborative inquiry in teacher professional development. *Teaching and Teacher Education, 28(8)*, 1206-1220.
- Chaliès, S. (2012). *La construction du « sujet professionnel » en formation : Contribution à un programme de recherche en anthropologie culturaliste*. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des recherches. Université de Toulouse II Le Mirail, France.
- Chaliès, S. et Bertone, S. (2017). Cultural anthropology and teacher education. Dans M. Peters et J. Stickney. *A Companion to Wittgenstein on Education: Pedagogical Investigations* (pp. 659-673). Singapour, République de Singapour : Springer.
- Chaliès, S. et Bertone, S. (dir.) (2008). *L'enseignement*. Paris, France : Editions Revue EP&S.
- Chaliès, S., Amathieu, J. et Bertone, S. (2013). Former les enseignants pour accroître leur satisfaction au travail : propositions théoriques et illustrations empiriques. *Le Travail Humain, 76(3)*, 309-334.
- Chaliès, S., Bertone, S., Flavier, E., & Durand, M. (2008). Effects of collaborative mentoring on the articulation of training and classroom situations: A case study in the French school system. *Teaching and Teacher Education, 24(3)*, 550-563.
- Chalmers, A. F. (1987). *Qu'est-ce que la science ? Popper, Kuhn, Lakatos, Feyerabend*. Paris : La Découverte.
- Chauviré, C. (2002). Dispositions ou capacités ? La philosophie sociale de Wittgenstein. In C. Chauviré, & A. Ogien (Eds.), *La Régularité* (pp. 25-48). Paris : EHESS.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris, PUF.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1992). Communities for teacher research Fringe or forefront? *American Journal of Education, 62(4)*, 298-324

- Colley, H., Hodkinson, P., & Malcolm, J. (2003). *Informality and formality in learning: A report for the learning and skills research centre*. London: University of Leeds.
- Cometti, J.P. (2004). *Ludwig Wittgenstein et la philosophie de la psychologie*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Commission des communautés européennes (2000). *Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Bruxelles : CCE.
- Commission européenne (2015). *Rapport de suivi de l'éducation et de la formation 2015 - France*. Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne. Disponible sur Internet à l'adresse : <http://ec.europa.eu/education/tools/docs/2015/monitor2015-france_fr.pdf> (consulté le 1er août 2016).
- Consuegra, E., Engels, N. & Struyven, K. (2014). Beginning teachers' experience of the workplace learning environment in alternative teacher certification programs: A mixed methods approach. *Teaching and Teacher Education*, 42, 79–88.
- Cour des Comptes (2013). *Rapport public thématique « Gérer les enseignants autrement »*. En ligne : <http://www.ccomptes.fr/Publications/Publications/Gerer-les-enseignants-autrement> (Consulté le 5 mai 2016).
- Cour des Comptes (2015). *Référé n° 71653 ayant pour objet la formation continue des enseignants*. En ligne : <https://www.ccomptes.fr/Publications/Publications/La-formation-continue-des-enseignants> (Consulté le 6 mai 2016).
- Cristol, D. & Muller, A. (2013). Les apprentissages informels dans la formation pour adultes. *Savoirs*, 32 (2), 11-59.
- Curry, M. W. (2008). Critical friends groups: the possibilities and limitations embedded in teacher professional communities aimed at instructional improvement and school reform. *Teachers College Record*, 114(4), 733-774.
- Darling-Hammond, L. & Richardson, N. (2009). Teacher Learning: What Matters? How teachers learn. *Research Review*, 66 (5), 46-53.
- De Lara, P. (2005). *L'expérience du langage. Wittgenstein philosophe de la subjectivité*. Paris : Ellipses.
- Décret n°2007-1470 du 15 octobre 2007 *relatif à la formation professionnelle tout au long de la vie des fonctionnaires de l'État* (JORF n°240 du 16 octobre 2007, page 0, texte n° 32)

- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
- Desimone, L. M., Porter, A. C., Garet, M., Yoon, K. S., & Birman, B. (2002). Does professional development change teachers' instruction? Results from a three-year study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(2), 81-112.
- Du Bellay, J., & Poirier, R. (2013). *Les regrets*. Paris: Flammarion.
- Dunn, T. G., & Shriener, C. (1999). Deliberate practice in teaching: what teachers do for self-improvement. *Teaching and Teacher Education*, 15(6), 631-651.
- Dunne, F., Nave, B., & Lewis, A. (2000). Critical friends: Teachers helping to improve student learning. *Phi Delta Kappa International Research Bulletin*, 28, 9-12.
- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. Une approche enactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/développement. *Education et Didactique*, 2(2), 1-25.
- Endedijk, M. D., Vermunt, J. D., Verloop, N., & Brekelmans, M. (2012). The nature of student teachers' regulation of learning in teacher education. *British Journal of Educational Psychology*, 82, 469-491.
- Englert, C. S., & Tarrant, K. L. (1995). Creating collaborative cultures for educational change. *Remedial and Special Education*, 16(6), 325-336.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26, 247-273.
- Fairbanks, C. M., & LaGrone, D., (2006). Learning together : Constructing knowledge in a teacher research group. *Teacher Education Quarterly*, 33(3), 7-25.
- Flores, M. A., Veiga Simão, A. M., Rajala, R., & Tornberg, A. (2006). Factors influencing in-service education and professional development of teachers: findings from an empirical study. *Paper presented at the ICET (International Council on Education for Teaching) 51st World Assembly*. Fortaleza, Brasil.

- Fullan, M. (2007). Change the terms for teacher learning. *Journal of Staff Development*, 28(3), 35-36.
- Garet, M., Porter, A., Desimone, L., Birman, B., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
- Garet, M.S., Cronen, S., Eaton, M., Kurki, A., Ledwig, M., Jones, W., Uekawa, K., Falk, A., Bloom, H., Doolittle, F., Zhu, P., & Szejnberg, L. (2008). *The impact of two professional development interventions on early reading instruction and achievement*. Washington, DC: Institute of Education Sciences. National Center for Educational Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education
- Grant, T. J., & Kline, K. (2010). The impact of video-based lesson analysis on teachers' thinking and practice. *Teacher Development*, 14(1), 69-83.
- Grosemans, I., Boon, A., Verclairen, C., Dochy, F. & Kyndt, E. (2015). Informal learning of primary school teachers: Considering the role of teaching experience and school culture. *Teaching and Teacher Education*, 47, 151-161.
- Grossman, P., Wineburg, S., & Woolworth, S. (2001). Toward a theory of teacher community. *Teachers College Record*, 103(6), 942-1012.
- Haut Conseil de l'Éducation (2012). *Rapport 2012*. En ligne : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/124000658.pdf> (consulté le 10 août 2016).
- Hawley, W. D. and Valli, L. (2000). Learner-centered professional development. *Phi Delta Kappa Center for Evaluation, Development, and Research. Research Bulletin* (27).
- Hodkinson, P. & Hodkinson, H. (2003) Improving the learning of secondary school teachers: supporting an expansive learning environment. *Paper presented to the BERA Annual Conference, Heriot-Watt University, Edinburgh, September*.
- Hoekstra, A., Brekelmans, M., Beijaard, D., & Korthagen, F. (2009a). Experienced teachers' informal learning: learning activities and changes in behavior and cognition. *Teaching and Teacher Education*, 25, 663-673.

- Hoekstra, A., Korthagen, F., Brekelmans, M., Beijaard, D., & Imants, J. (2009b). Experienced teachers' informal workplace learning and perceptions of workplace conditions. *Journal of Workplace Learning, 21*, 276-298.
- Hoekstra, A., Beijaard, D., Brekelmans, M. & Korthagen, F. (2007). Experienced teachers' informal learning from classroom teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice, 13*(2), 189-2016.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel (Switzerland) - Paris : Delachaux & Niestlé.
- IGEN-IGAENR (2010). *Évaluation de la politique de formation continue des enseignants des premier et second degrés (sur la période 1998-2009)*. Rapport n° 2010-111. En ligne : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2010/08/3/2010-111-IGEN-IGAENR_216083.pdf (Consulté le 5 mai 2016).
- International Commission on Education for the Twenty-first Century, Delors, J., & Unesco (Eds.). (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans*. Paris: Editions Unesco : Editions O. Jacob.
- Jeanpierre, B., Oberhauser, K., & Freeman, C. (2005). Characteristics of professional development that effect change in secondary science teacher's classroom practices. *Journal of Research in Science Teaching, 42*(6), 668–690.
- Jurasait-Harison, E., & Rex, L. A. (2010). School cultures as contexts for informal teacher learning. *Teaching and Teacher Education, 26*, 267-277.
- Kennedy, M. (1998). *Form and substance of inservice teacher education*. Research Monograph No. 13. Madison: University of Wisconsin – Madison, National Institute for Science Education.
- Koellner, K., & Jacobs, J. (2015). Distinguishing models of professional development: The case of an adaptive model's impact on teachers' knowledge, instruction, and student achievement. *Journal of Teacher Education, 66*(1), 51-67.
- Koellner, K., Jacobs, J. K., Borko, H., Schneider, C., Pittman, M. E., Eiteljorg, E., Bunning, K., & Frykholm, J. A. (2007). The Problem-Solving Cycle: A model to support the development of teachers' professional knowledge. *Mathematical Thinking and Learning, 9*(3), 271-300.

- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19, 149-170.
- Lakatos, I. (1994). *Histoire et méthodologie des sciences*. Paris : PUF.
- Laugier, S. (2010). *Wittgenstein : le mythe de l'inexpressivité*. Paris : Vrin.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Le Clézio, J., M., G. (1993). *Éloge de la langue française*. En ligne : https://www.lexpress.fr/informations/eloge-de-la-langue-francaise_605707.html
- Le Du, M. (2004). *La nature sociale de l'esprit*. Paris : Vrin.
- Lee, B., Cawthon, S., & Dawson, K. (2013). Elementary and secondary teacher self-efficacy for teaching and pedagogical conceptual change in a drama-based professional development program. *Teaching and Teacher Education*, 30, 84-98.
- Lee, V.E., Smith, J.B., & Croninger, R.G. (1995, Fall). *Another look at high school restructuring. Issues in restructuring schools*. Madison, WI: Center on Organization and Restructuring of Schools, School of Education, University of Wisconsin-Madison.
- Leontiev, A. N., (1974). The problem of activity in Psychology. *Soviet Psychology*, 13 (2), 4-33.
- Levine, T. H. (2010). Tools for the study and design of collaborative teacher learning: the affordances of different conceptions of teacher community and activity theory. *Teacher Education Quarterly*, Winter, 109-130.
- Lieberman, A. (1996). Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning. In M. W. McLaughlin & I. Oberman (Eds.), *Teacher learning: New policies, new practices* (pp. 185–201). New York: Teachers College Press.
- Lieberman, A., & Pointer Mace, D. H. (2008). Teacher learning: the key to educational reform. *Journal of Teacher Education*, 59, 226-234.
- Lieberman, A., & Wood, D. (2003). *Inside the National Writing Project*. New York: Teachers College Press.
- Little, J. W. (1982). Norms of Collegiality and Experimentation: Workplace Conditions of School Success. *American Educational Research Journal*, 19(3), 325-340.

- Little, J. W. (1993). Teachers' professional development in a climate of education reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 15*, 129-151.
- Little, J. W. (1999). Teachers' professional development in the context of secondary school reform: Findings from a three-year study of restructuring schools. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (1999, April), Montreal, Quebec, Canada.*
- Little, J. W. (2007). Teachers' accounts of classroom experience as a resource for professional learning and instructional decision making. In P. A. Moss (Ed.), *Evidence and decision making*. 2007 NSSE Yearbook, Vol. 106, Issue 1 (pp. 217-240). Boston: Blackwell Synergy.
- Lohman, M. C. (2006). Factors influencing teachers' engagement in informal learning activities. *Journal of Workplace Learning, 18(3)*, 141-156.
- Lohman, M. C., & Woolf, N. H. (2001). Self-initiated learning activities of experienced public school teachers: Methods, sources, and relevant organizational influences. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 7(1)*, 61-76.
- Loi n° 2009-1437 du 24 novembre 2009 *relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie* (JORF n°0273 du 25 novembre 2009 page 20206).
- Loi n° 2014-288 du 5 mars 2014 *relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale* (JORF n°0055 du 6 mars 2014 page 4848)
- Louis, K. S., & Marks, H. M. (1998). Does professional learning community affect the classroom? Teachers' work and student experiences in restructuring schools. *American Journal of Education, 106(4)*, 532-575.
- Manuti, A., Pastore, S., Scardigno, A. F., Giancaspro, M. L. & Morciano, D. (2015). Formal and informal learning in the workplace : a research review. *International Journal of Training and Development, 19(1)*, 1-17.
- Marsick, V. J. & Watkins, K. E. (2007). Les tensions de l'apprentissage informel sur le lieu de travail. *Revue française de pédagogie, 160*, 29-38.
- Mawhinney, L. (2010). Let's lunch and learn: professional knowledge sharing in teachers' lounges and other congregational spaces. *Teaching and Teacher Education, 26(4)*, 972-978.

- McLaughlin, M. W. (1993). What matters most in teachers' workplace context. In J. W. Little & M. W. McLaughlin (Eds.), *Teachers' work: Individuals, colleagues, and contexts* (pp. 79-103). New York: Teachers' College Press.
- Meirink, J. A., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2007). A closer look at teachers' individual learning in collaborative settings. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13, 145-164.
- Meirink, J.A., Meijer, P.C., Verloop, N. & Bergen, T.C.M. (2009a). How do teachers learn in the workplace ? An examination of teacher learning activities. *European Journal of Teacher Education*, 32(3), 209-224.
- Meirink, J.A., Meijer, P.C., Verloop, N. & Bergen, T.C.M. (2009b). Understanding teacher learning in secondary education : the relations of teacher activities to changed beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 89-100.
- MEN (2014). TALIS 2013 - La formation professionnelle est moins développée en France que dans les autres pays. *Note d'information de la DEPP*, n° 22.
- Michel, L. & Bertone, S. (2017). Effets d'un dispositif de type coteaching sur le développement professionnel des enseignants novices : études de cas en formation universitaire. *Recherches en Éducation*, 30, 8-20. En ligne : <https://hal.univ-reunion.fr/hal-01632448/document>
- Ministère de l'Éducation Nationale (2013). Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. *Bulletin officiel de l'Éducation Nationale*, 30. En ligne : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066 (Consulté le 5 mai 2016).
- Miyakawa, T., & Winsløw, C. (2009). Un dispositif japonais pour le travail en équipe d'enseignants : étude collective d'une leçon. *Éducation et didactique*, 3(1), 77-90.
- Mottier Lopez, L. (2015). Au cœur du développement professionnel des enseignants, la conscientisation critique. Exemple d'une recherche collaborative sur l'évaluation formative à l'école primaire genevoise. *Carrefours de l'éducation*, 39, 119-135.
- Murata, A., Bofferding, L., Pothén, B. E., Taylor, M. W., & Wischnia, S. (2012). Making connections among student learning, content, and teaching: Teacher talk paths in

- elementary mathematics lesson study. *Journal for Research in Mathematics Education*, 43(5), 616-650.
- National Academy of Education. (2009). *Education policy white paper on teacher quality* (S. Wilson, Ed.), Washington, DC: Author.
- Nawab, A. (2011). Workplace learning in Pakistani schools: a myth or reality. *Journal of Workplace Learning*, 23, 421-434.
- Nelson, K. (2008). Wittgenstein and contemporary theories of word Learning. *New Ideas in Psychology*, 4, 1-13.
- OCDE. (2014). *Résultats de TALIS 2013 : Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*. Paris : OCDE.
- OCDE. (2015). Vers un système d'éducation plus inclusif en France ? Série « Politiques Meilleures » France 2015. Paris : OCDE.
- Ogien, A. (2007). *Les formes sociales de la pensée. La sociologie après Wittgenstein*. Paris : Armand Colin.
- Oosterheert, I. E., & Vermunt, J. D. (2001). Individual differences in learning to teach: relating cognition, regulation and affect. *Learning and Instruction*, 11, 133-156.
- Pastorini, C. (2011). *Ludwig Wittgenstein, une introduction*. Paris: Pocket.
- Phillips, J. (2003). Powerful learning : Creating learning communities in urban school reform. *Journal of Curriculum and Supervision*, 18(3), 240–258.
- Pochard, M. (2008). *Livret vert sur l'évolution du métier d'enseignant*. La documentation française. En ligne : <<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/084000061.pdf>> (Consulté le 5 mai 2016).
- Pouivet, R. (1997). *Après Wittgenstein, Saint Thomas*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Poulson, L., & Avramidis, E. (2003). Pathways and possibilities in professional development: case studies of effective teachers of literacy. *British Educational Research Journal*, 29, 543-560.
- Pritchard, R. J., & Honeycutt, R. L. (2005). The process approach to writing instruction: Examining its effectiveness. In MacArthur, C. A., Graham, S., and Fitzgerald, J. (eds.) *Handbook of Writing Research*, (pp 275–290). New York: Guilford Press.

- Putnam, R. T., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4-15.
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: teachers' uptake on formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27, 116-126.
- Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action*. Paris : Seuil.
- Rytivaara, A., & Kershner, R. (2012). Co-teaching as a context for teachers' professional learning and joint knowledge construction. *Teaching and Teacher Education*, 28, 999-1008.
- Saury, J. (2012). Une « définition minimale » des objets d'étude de l'activité comme interface d'échanges entre visées épistémiques et pratiques. In F. Yvon, & M. Durand. (Eds.), *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité* (pp. 115-127). Bruxelles : De Boeck.
- Saussez, F. (2015). Penser la formation en établissement scolaire à l'aide de la notion de Communauté professionnelle. Quelques réflexions inspirées de la littérature anglo-américaine. In L. Ria (Ed.) (2015). *Former les enseignants au 21ème siècle. Volume 1 : Etablissement formateur et vidéoformation* (33-47). Bruxelles : Éditions De Boeck.
- Schugurensky, D. (2007) . « Vingt mille lieues sous les mers » : les quatre défis de l'apprentissage informel. *Revue française de pédagogie*, 160, 13-27.
- Scribner, J. P. (1999). Professional development: untangling the influence of work context on teacher learning. *Educational Administration Quarterly*, 35, 238-266.
- Searle, J. R. (1998). *La construction de la réalité sociale*. Paris : Gallimard.
- Searle, J.R. (1972). *Les actes de langage*. Paris : Hermann.
- Sherin, M. G., & van Es, E. A. (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20-37.
- Smaller, H. (2005). Teacher informal learning and teacher knowledge: theory, practice and policy. In N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood, & D. Livingstone (Eds.), *International handbook of educational policy* (pp. 543–568). New York: Springer.

- Smith, G. (2015). The Impact of a Professional Development Programme on Primary Teachers' Classroom Practice and Pupils' Attitudes to Science. *Research in Science Education*, 45(2), 215-239.
- Stein, M. K., Smith, M. S., & Silver, E. A. (1999). The development of professional developers: Learning to assist teachers in new settings in new ways. *Harvard Educational Review*, 69(3), 237–269.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities : A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.
- Talérien, S., Bertone, S. (2016). La méthode de la vision synoptique : un outil de formation pour placer les savoirs ordinaires des enseignants au cœur de la formation continue. *Communication retenue pour le Colloque « Pratiques et Recherches Cliniques en Sciences de l'Éducation » du laboratoire FRED (Éducation et Diversité en espaces Francophones - EA 6311), Limoges, France.*
- Talérien, S., Bertone, S. (2017). La formation continue des enseignants au sein des établissements scolaires : vers un nouveau paradigme. *Communication présentée au 4e Colloque international en éducation du Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante, Montréal, Canada.*
- Talérien, S., Bertone, S. (2017). Les savoirs ordinaires des enseignants expérimentés comme ressources pour la formation continue et la recherche. *Communication présentée au Colloque ICODOC 2017 du laboratoire ICAR (Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations, UMR 5191), CNRS, Université de Lyon II, ENS de Lyon, Lyon, France.*
- Talérien, S., Bertone, S. (2018). Le développement professionnel des enseignants expérimentés au sein des établissements scolaires : une étude de cas à l'école maternelle. *Communication présentée au 5e Colloque international en éducation du Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante, Montréal, Canada.*
- Talérien, S., Bertone, S. (2018). Le développement professionnel des enseignants expérimentés au sein des établissements scolaires en éducation prioritaire par la transmission explicite de pratiques entre pairs. *Communication présentée au 7e Colloque international du Réseau International Francophone des Établissements de Formation de Formateurs, Cergy-Pontoise, France.*

- Talérien, S., Bertone, S. (2018). The professional development of experienced teachers in schools: a case study at the French nursery school. *Communication retenue pour The 2018 International Conference Teacher Education and Educational Research in the Mediterranean, La Valette, Malte.*
- Talerien, S., Bertone, S. (2018). La transmission explicite des connaissances ordinaires des enseignants expérimentés comme ressource de la formation continue. *SHS Web Conf.*, 52. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20185201004>
- Ter Hark, M. (1990). *Beyond the Inner and the Outer: Wittgenstein's Philosophy of Psychology*. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3(2), 130-154.
- Union européenne, Direction générale Education, formation et jeunesse, Union européenne, & Direction générale Emploi, relations industrielles et affaires sociales. (1995). *Enseigner et apprendre, vers la société cognitive*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes.
- van Canh, L., & Thi Thuy Minh, N. (2012). Teacher learning within the school context: an ecological perspective. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 2 (1), 52-67
- van Daal, T., Donche, V., & De Maeyer, S. (2013). The impact of personality, goal orientation, and self-efficacy on participation of high school teachers in learning activities in the workplace. *Vocations and Learning*, 7, 21-40.
- van den bergh, L., Ros, A., & Beijaard, D. (2015). Teacher learning in the context of a continuing professional development programme : A case study. *Teaching and Teacher Education*, 47, 142-150.
- van Eekelen, I. M., Boshuizen, H. P. A., & Vermunt, J. D. (2005). Self-regulation in higher education teacher learning. *Higher Education*, 50, 447-471.
- van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2010). The influence of video clubs on teachers' thinking and practice. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 13, 155-176
- Varela, F.J., Thompson, E., & Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*. Paris : Seuil.

- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Vescio, V., Ross, D. & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91.
- Von Wright, G.H. (1998). *Théorie de l'action*. Liège : Mardaga.
- Vygotski, L.S. (1985). *Pensée et Langage*. Paris : Terrains/Éditions sociales.
- Williams, M. (1999). *Wittgenstein mind and meaning: toward a social conception of mind*. London, United Kingdom : Routledge.
- Wilson, S. M., & Berne, J. (1999). Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: an examination of research on contemporary professional development. *Review of Research in Education*, 24, 173–210.
- Wittgenstein, L. (2004). *Recherches philosophiques*. Paris : Gallimard.
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S.W.-Y., Scarloss, B., and Shapley, K. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement (Issues and Answers Report, REL 2007-033)*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Science, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest.
- Yvon, F., & Durand, F. (2012). Réconcilier recherche et pratiques formatives ? In F. Yvon, & M. Durand. (Eds.), *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité* (pp. 115-127). Bruxelles : De Boeck.
- Zwart, R. C., Wubbels, T., Bergen, T. C. M., & Bolhuis, S. (2007). Experienced teacher learning within the context of reciprocal peer coaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13, 165-187.

ANNEXES

Les annexes constituent le Tome 2 de cette thèse.



THÈSE

En vue de l'obtention du

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE LA RÉUNION

Délivré par :

Université de La Réunion

Présentée et soutenue par :

Stéphane TALERIEN

le vendredi 16 novembre 2018

Titre :

Le développement professionnel des enseignants expérimentés
par la transmission explicite de pratiques entre pairs

ANNEXES

École doctorale et spécialité :

ED Sciences Humaines et Sociales (SHS) : Sciences de l'éducation

Unité de recherche :

Ingénierie de la Santé, du Sport et de l'Environnement (IRISSE EA 4075)

Directeur de Thèse :

Mr Stefano BERTONE, Professeur, Université de La Réunion (France)

Président :

Mr Jacques MEARD, MCF HDR, Haute école pédagogique de Lausanne (Suisse)

Rapporteurs :

Mr Sébastien CHALIES, Professeur, Université de Toulouse Jean Jaurès (France)

Mr Frédéric SAUJAT, Professeur, Université d'Aix-Marseille (France)

SOMMAIRE

SOMMAIRE	2
PARTIE 1 LES DONNÉES ISSUES DE DF1	3
1. L'EAC du PFR à sa pratique spécifique « Bernie passeur de savoirs »	4
2. L'enseignement ostensif entre le PFR et PFÉ.....	19
3. L'EAC du PFR à l'enseignement ostensif.....	28
4. L'EAC du PFÉ à l'enseignement ostensif	41
5. EAC du PFÉ à sa mise en œuvre 1	54
6. Le contrôle de la mise en œuvre 1.....	67
7. EAC du PFR au contrôle de la mise en œuvre 1	83
8. EAC du PFÉ au contrôle de la mise en œuvre 1	90
9. EAC du PFÉ à la mise en œuvre 2.....	110
10. Le contrôle de la mise en œuvre 2 entre le PFR et PFÉ.....	122
11. EAC du PFR sur le contrôle de la mise en œuvre 2.....	139
12. EAC du PFÉ sur le contrôle de la mise en œuvre 2	155
PARTIE 2 LES DONNÉES ISSUES DE DF2	168
Chapitre 1 La retranscription <i>verbatim</i> des données issues de DF2.....	169
1. L'EAC du PFR à sa pratique spécifique « Les homophones ON et ONT »	170
2. L'enseignement ostensif de la pratique spécifique « Les homophones ON et ONT » entre le PFR et le PFÉ	180
3. L'EAC du PFÉ à sa mise en œuvre 1	184
4. Le contrôle de la mise en œuvre 1 entre le PFR et le PFÉ	200
5. L'EAC du PFÉ à sa mise en œuvre 2	205
6. Le contrôle de la mise en œuvre 2 entre le PFR et le PFÉ	219
Chapitre 2 Les données supplémentaires issues de DF2	230
1. Le questionnaire de fin de formation et ses résultats	231
2. Résultats des élèves du pair formé lors de DF2 suite aux différentes mises en œuvre de la pratique apprise.....	263

PARTIE 1

LES DONNÉES ISSUES DE DF1

Cette première partie propose de façon successive (afin de garder la chronologie du dispositif) la retranscription *verbatim* de :

- L'EAC du pair formateur (PFR) à sa pratique,
- L'enseignement ostensif entre le PFR et le pair formé (PFÉ),
- Les EAC du PFR et du PFÉ à l'enseignement ostensif,
- L'EAC du PFÉ à sa mise en œuvre 1,
- Le contrôle de la mise en œuvre 1 entre le PFR et le PFÉ,
- Les EAC du PFR et du PFÉ sur le contrôle de la mise en œuvre 1,
- L'EAC du PFÉ sur sa mise en œuvre 2,
- Le contrôle de la mise en œuvre 2 entre le PFR et le PFÉ,
- Les EAC du PFR et du PFÉ sur le contrôle de la mise en œuvre 2.

1. L'EAC du PFR à sa pratique spécifique « Bernie passeur de savoirs »

PFR : Donc là en fait ce temps arrive après un temps d'activité physique. Après le temps du sport comme ils appellent ça. Donc il est situé tout en haut au même endroit. C'est le moment où on entre dans les ateliers d'apprentissage. Donc c'est un temps de regroupement pour recentrer le groupe et amener ce temps qu'ils appellent le temps des ateliers. Et amener les connaissances, les consignes nécessaires pour rentrer dans les apprentissages. Chercheur : et ça tu le fais tous les jours ?

PFR : tous les jours, ça, c'est ritualisé. C'est ritualisé par Bernie tous les jours. D'ailleurs on l'attend. On a une frise chronologique dans la classe qui matérialise ces moments. On n'a pas de responsable, mais c'est toujours un enfant qui va placer le petit cochon sur la frise. Maintenant c'est eux qui le font automatiquement. Ou alors on arrive à ce moment-là et il y a un enfant qui se rend compte que le petit cochon n'est pas à sa place. Par ce que le petit cochon avance dans la frise du temps. On sait que Bernie va venir. Donc on va travailler dans ce mode de fonctionnement qu'est l'atelier. Et on va aller apprendre des choses. Donc on devient des apprenants.

Chercheur : mais ce n'est pas classique comme façon de faire des ateliers à l'école maternelle. Généralement le maître fait des groupes et puis les enfants vont travailler avec le groupe, ce n'est pas ce qui se passe ici.

PFR : ah oui en fait. Il y a quelque chose qui me semble important c'est leur autonomie. À partir du moment où moi j'ai ce leitmotiv-là, j'ai mis en place un mode de fonctionnement où les enfants doivent être le plus autonomes possible dans la classe. L'autonomie va même jusque dans le choix de l'atelier dans lequel on va travailler. Ça, c'est un choix pédagogique. C'est le choix d'amener les enfants à se rendre par eux-mêmes dans les différents ateliers d'apprentissage qui leur sont proposés. Ceci avec des exigences. C'est-à-dire les petites sections à ce moment-là de l'année, s'ils ne vont pas aux ateliers je ne suis pas exigeante par rapport à ça. Ils peuvent aller aux ateliers annexes au coin jeux, à la bibliothèque, aller au coin écoute, ils ont une liberté encore assez grande. Ils ont une liberté pour découvrir la classe. Il y a trois temps d'atelier sur la matinée, je veux au moins qu'ils aillent à deux ateliers. Et avec les grands il faut qu'ils passent sur ces trois ateliers sur la matinée. Chercheur : quelles sont les durées ?

PFR : les ateliers durent 15 à 20 minutes. Il n'y a pas de re-regroupement. Il y a un premier passage. Quand le premier atelier est terminé, on organise une rotation. Et puis après rangement, récréation, et au retour il y a un temps de regroupement avec boule magique pour se compter. Rappelle de ces éléments clés des ateliers si on n'en a besoin. Notamment retour sur le panneau, réflexion sur ce que l'on a fait ou pas encore fait. Et un dernier temps d'atelier. Ces ateliers durent à peu près 15 à 20 minutes. Après les petits s'ils sont sur ces ateliers d'apprentissage ou de réinvestissement, ils ne sont pas obligés de rester tout le temps peut-être 10 minutes. C'est pour ça qu'il y a des ateliers avec des modalités de fonctionnement où les enfants sont maîtres, ils ont une feuille de route. Ils prennent leur feuille de route ils voient ce qu'ils ont fait pas fait et puis ils avancent dans leur cheminement. Ce temps est important pour qu'après ils soient autonomes. Donc il faut qu'il y ait tous les éléments. Il faut qu'ils se sachent ce qu'il faut faire. Mais moi je voudrais aller plus loin que le « faire » justement. Je voudrais qu'ils sachent ce qu'ils vont « apprendre ». Parce que ça va être on va faire des puzzles, on va faire des perles, ils font, ils font. Mais la perle c'est l'outil ... ce qu'ils font là c'est-à-dire reproduire des rythmes, ils pourraient le faire avec des gommettes. Donc je veux les amener aussi à ça.

Chercheur : tu veux les amener à cette réflexion sur ce qu'ils apprennent.

PFR : oui c'est ça.

4 minutes et 43 secondes.

Début de l'auto confrontation.

26 minutes 50 secondes

PFR : donc là comme on voit **on a une chanson**, qui **introduit ce temps**, qui **permet en même temps en amont de se rappeler si tout le monde est là**. Parce qu'après on est là ou on n'est pas tous là. On **réveille Bernie**, les paroles changent dans la chanson en fonction, si tout le monde est là ou pas. C'est un moment pour **rassembler le groupe**, c'est un moment où tout le monde chante. Ce moment **capte l'attention des élèves** pour **annoncer l'arrivée de Bernie**. Pour ceux qui seraient encore dans l'activité physique d'avant ou pour ceux encore... on voit bien que Magalie est dans la seule préoccupation de la couronne. Et Guillaume aussi.

Chercheur : ils ont préparé leur coup.

PFR : c'est vrai que ma question était est-ce que je diffère ce moment-là ou pas ? Après Bernie il ne sort que là. Il ne vient qu'à ce moment-là donc voilà c'est une chanson qui amène ce moment-là, qui **amène Bernie à sortir**.

Donc là **Bernie sort de sa boîte, Bernie sort de sa maison**.

Chercheur : et toi qu'est-ce que tu penses de ce moment-là ?

PFR regarde la vidéo

PFR : du chant des enfants ou de ce moment-là ?

Chercheur : toi tu dis pourquoi tu fais le chant, et bien compte tenu de ce que tu observes, tu penses que tu as atteint tes objectifs ou pas ?

PFR : mon objectif de **capter l'attention de tous** ? Bon ben là je vais peut-être me centrer sur les petits. Je ne vais pas dire que c'est surtout pour eux que je le fais, mais c'est important. Et je vois Angéline qui rythme avec ses mains. Alors est-ce que c'est plus lié à la chanson ou au fait que Bernie va arriver je ne sais pas ? Mais **ça a l'air quand même de chanter**. Mais c'est vrai qu'on a là quand même un parasite.

Chercheur : c'est vrai qu'il y a un petit groupe qui avait préparé le coup de la couronne.

PFR : mais c'est vrai qu'il faut que je laisse plus de place pour eux. Là je trouve qu'on m'entend beaucoup. Si je laisse plus de place aux enfants, ça me laisserait le temps d'être plus observatrice.

PFR : la question que tu me poses je ne me la suis jamais vraiment posée, j'ai un objectif est-ce que je l'ai atteint ben il faut que j'observe.

Chercheur : donc tu t'appuies sur le fait que tu vois tes enfants chanter pour dire que tu as atteint ton objectif ?

PFR : comme je vois **les enfants chanter**, je me dis **qu'ils sont présents**.

Chercheur : donc tu arrives à les concentrer, à les préparer.

PFR : oui, j'arrive à les préparer à ce temps, ce temps qui, mine de rien, est important. Car après, mon temps, car après ma disponibilité est pour le groupe avec lequel je suis.

Chercheur : est-ce que ce geste pourrait se passer du chant ?

PFR : non je ne pense pas.

Chercheur : donc c'est ce que tu diras à PFÉ lors de l'enseignement du geste ?

PFR : oui, oui voilà, je pense **qu'il faut chanter. Je pense qu'il faut chanter à ce moment-là pour capter l'attention de chacun. Le chant a vraiment cet objectif-là.**

Chercheur : donc PFÉ verra que le chant atteint son objectif parce qu'elle verra ce que tu me décris là ?

PFR : les enfants chantent donc...

Chercheur : PFR, je te mets dans une situation de projection aussi, car la prochaine fois nous serons avec PFÉ. Donc comme c'est important pour toi pour le geste...

PFR : donc il faudra que je mette l'accent dessus. Oui bien sûr. Tout à fait oui.

Chercheur : donc on essaie, quand on discute de distinguer le dispensable de l'indispensable. Et tu t'appuies sur des critères visibles pour lui montrer tout l'intérêt de ce que tu fais.

PFR : oui, tout l'intérêt que ça a, et tout l'intérêt de le mettre en œuvre.

Chercheur et PFR regarde la vidéo. 31 minutes et 06 secondes.

Chercheur : donc Bernie se réveille.

PFR : Bernie se réveille. Il est là, il arrive, il attend que l'on soit disponible pour lui.

Chercheur : donc on suppose que Bernie dort quand il n'est pas là.

PFR : c'est ça. Quand il n'est pas là, il dort. Il dort dans sa maison. Donc cette chanson le réveille et l'amène à...

Chercheur : d'où la fonction de la chanson aussi ?

PFR : aussi, bien sûr aussi. C'est vrai, elle a aussi une double fonction, amener l'attention des élèves et réveiller Bernie et...

Chercheur : et préparer sa venue...

PFR : et préparer sa venue dans la classe. Je n'avais pas de maison avant. Maintenant, voilà c'est quelque chose que j'ai introduit, voilà, il dort dans sa maison. Et c'est une maison à laquelle on n'accède pas. Il vient à ce moment-là parce que le reste du temps il dort. Si on le réveille, il est de très mauvaise humeur. Donc là, voilà, il arrive, il aime bien qu'on lui dise bonjour, qu'on l'accueille.

Chercheur : donc là tu changes de voix, tu gardes ta voix, tu...

PFR : je change de voix. Il y a Bernie et il y a moi. Ça aussi c'est important. Des fois je m'emmêle un peu les pinceaux. On le voit plus tard... (rire)... mais hop, je ramène. Mais ils savent. Ils savent que c'est moi. Ils savent que c'est ma main qui est dans la marionnette, mais... Mais il est beaucoup plus attractif que moi. Il a sa propre voix, et il a un rôle aussi différent du mien. Ce n'est pas la maîtresse.

Chercheur (33'16'') : donc tu veux signifier que Bernie est présent, que tu essaies de lui accorder une voix puisque tu changes ta voix. Il y a-t-il autre chose que tu fais dans ce que l'on vient de voir qui concourt à donner une existence propre à Bernie ?

PFR : le fait qu'il se réveille déjà.

Chercheur : il dort, il se réveille

PFR : voilà, donc il a sa vie quoi. Donc il se réveille, il est vivant, il se réveille et il vient à la rencontre des enfants.

Chercheur (33'47'') : ça apporte quoi à l'activité le fait de faire réveiller Bernie ?

PFR : ben déjà ils écoutent beaucoup plus souvent Bernie que moi. Ils sont beaucoup plus attirés par Bernie. La marionnette les attire. D'ailleurs ils ont souvent... alors de temps en temps il va les voir individuellement. Parce que là on est dans un temps collectif, mais ils sont très sensibles encore à des moments individuels. Donc ça m'arrive aussi, là je ne l'ai pas fait, mais d'aller voir chacun, pour que Bernie salue chaque enfant. Et puis cette volonté de le toucher, de le caresser. Alors, Victor il n'est pas dans la classe depuis très longtemps, il est arrivé... ça fait une semaine qu'il est là. Donc, il est encore dans la découverte de Bernie. Donc il a ce besoin d'aller le

toucher, etc. Mais là c'est un peu frustrant. On ne peut pas le toucher. Mais ça arrive qu'il aille voir chacun. Et ça, c'est souvent quand je les sens plus agités ou moins disponibles ou parce qu'ils ont envie, ou est-ce que je peux avoir un petit bisou, ou...

Chercheur : dans ce temps-là ? Dans ce temps collectif, Bernie peut aller à leur rencontre...

PFR : oui. Mais c'est surtout en début d'année que je fais ça. En début d'année ils ont besoin de le toucher, de le caresser, de se l'approprier... de créer le lien entre eux et lui, parce qu'après du coup quand il est là, ben on est content qu'il soit là. On est content qu'il soit là, donc ce moment-là c'est un moment de plaisir. Et on l'attend Bernie, c'est un moment attendu.

Chercheur : donc c'est pour lui donner une existence propre ?

PFR : tout à fait, c'est ça.

Chercheur : c'est pour le rendre encore plus vivant.

PFR : Voilà, et ça permet du coup de rendre ce moment... vivant... que ce ne soit pas simplement un échange frontal, mais qu'eux aussi chacun puisse... s'exprimer.

Chercheur : le fait que tu utilises Bernie ça rend ce moment plus vivant ? C'est ça que tu dis ?

PFR : oui, je le pense. Ça donne, ça rend ce moment particulier, spécial. Donc vivant... en tout cas plus attractif... plus attirant... plus captivant, voilà, pour eux. Parce que Bernie on l'attend...

Chercheur : on le réveille...

36 minutes et 19 secondes Chercheur et PFR regardent la vidéo.

Chercheur : et là comment gères-tu la dualité ?

PFR : (rire). Ben à un moment donné...

Chercheur : qu'est-ce que tu te dis dans ta tête.

PFR : à un moment donné la parole de l'adulte, la maîtresse doit intervenir. Parce que... Bernie n'est pas entendu, n'est pas écouté, donc je repose, je replace les choses... en tant qu'adulte de la classe, voilà, je dirai garante du respect des règles. Même si Bernie le fait, mais à un moment donné je... j'en ai besoin... Je ne sais pas, mais c'est une autre intervention, que ce ne soit plus Bernie, mais que ce soit quelqu'un d'autre...

Chercheur : mais à quel moment maîtresse revient ? C'est ce que tu dis, maîtresse s'efface, maîtresse revient...

PFR : oui, c'est ça il y a des va-et-vient entre lui et moi, des fois on est un peu là tous les deux, on échange. Mais c'est vrai que c'est important que de temps en temps je réapparaisse.

Chercheur : et le critère qui fait que maîtresse réapparaît, c'est quoi ? Qu'est-ce qui te fait réapparaître dans ce que tu as vu, dans l'activité ?

PFR : ben... ben... je dirais par rapport à son attitude, Bernie est venu la voir une fois, il lui a dit les choses une fois, deux fois... donc je tente d'intervenir à mon tour. Voilà, autant Bernie je dirais, c'est mon partenaire pour capter leur attention, pour donner du sens à ce moment-là, et autant moi aussi parfois je suis son partenaire. Parce qu'il a besoin de moi aussi pour... placer des choses. Après quand est-ce que lui vient ? Je ne sais pas, ce n'est pas quelque chose qui est... je ne me suis pas dit quand... quand Bernie est intervenu deux fois si ça ne marche pas je reprends ma place. C'est plutôt au ressenti. Mais je sens que là Bernie il n'est pas entendu. Donc voyons voir si moi je le suis. La maîtresse est quand même là.

Chercheur : est-ce qu'on peut dire que si Bernie n'est pas écouté alors maîtresse intervient ?

PFR : Voilà, c'est ça tout à fait.

Chercheur : et ça fait quoi du coup que maîtresse intervient quand Bernie n'est pas écouté ? Tu obtiens quoi comme résultat ?

PFR : ce que je souhaite obtenir c'est... c'est l'écoute du coup.

Chercheur : Tu restaures l'écoute ?

PFR : Voilà, restaurer l'écoute pour après... Oui c'est ça.

Chercheur : donc Bernie n'est pas là systématiquement, maîtresse réapparaît au besoin... des fois de façon complice ou complémentaire puisque l'un a besoin de l'autre...

PFR : oui c'est ça, c'est une complémentarité, on est partenaire lui et moi. Des fois c'est lui, des fois c'est moi.

39 minutes et 57 secondes PFR et le Chercheur regardent la vidéo. Sur la vidéo PFR pose la question : « dites-moi qu'est-ce que vous allez apprendre ce matin ? »

Chercheur (40'15) : est-ce que c'est une question systématique ?

PFR : oui, oui c'est ritualisé ça aussi. C'est tout le temps cette question-là « qu'est-ce que vous allez apprendre ? » Et c'est aussi ce qu'il y a de marqué sur le panneau « Qu'allons-nous apprendre aujourd'hui ? » Voilà.

Chercheur : donc Bernie pose clairement cette question-là ?

PFR : oui... clairement cette question là. Voilà. Parce qu'il est là... il est là pour ça.

Chercheur : « il est là pour ça » tu veux dire quoi ?

PFR : Il est là pour ça, c'est son... quand il vient d'être pour savoir ce qu'on va apprendre, c'est pour donner les outils pour savoir ce que l'on va apprendre aujourd'hui. Voilà, pour amener les enfants à rentrer dans les apprentissages en fait, à devenir des apprenants là. Ils vont apprendre. Les ateliers c'est un temps où on va apprendre dans une modalité particulière. Et qu'allons-nous apprendre aujourd'hui ?

Chercheur (41'03): donc systématiquement on se réveille, on se dit bonjour.

PFR : oui, voilà, de façon plus ou moins personnelle, et il pose sa question.

Chercheur : cette question fait quoi, ça provoque quoi chez l'enfant ? C'est quoi ton intention quand Bernie pose cette question ?

PFR : ben que l'enfant s'interroge. Qu'il se demande, ben oui tiens, qu'est-ce qu'on va... pour eux, qu'est-ce qu'on va faire ? Mais, qu'est-ce qu'on va apprendre ? Quel va être le travail demandé ? Quelles vont être les activités proposées ? À l'issue de ce temps de regroupement... Mais, qu'est-ce que l'on va savoir faire ? Qu'est-ce que les ateliers d'aujourd'hui vont permettre de... en quoi ils vont nous permettre de progresser ? D'être plus fort ? De mieux réussir ? De savoir quoi ?

Chercheur : d'accord.

PFR (42'15) : des fois ce que je fais, avant qu'il ne pose sa question, il demande son assistant pour aller chercher le panneau. Parce que c'est aussi une aide pour pouvoir répondre. Là cette fois-ci, j'avais fait le choix, je voulais qu'ils prennent conscience qu'il manquait quelque chose pour répondre. Sauf qu'il ne manquait pas nécessairement quelque chose, car il y avait des choses installées sur les tables. Et ça, c'est volontaire. C'est volontaire, car c'est installé dès l'accueil le matin. Dès le matin l'enfant peut se questionner, peut s'interroger, peut se demander. Ce n'est pas moi qui leur dis « regardez bien ce qu'il y a sur les tables pour que vous puissiez répondre à Bernie ». C'est quelque chose que je ferai peut-être plus tard. Mais que j'ai déjà fait dans le passé. Mais en tout cas c'est là. Ils ont quand même déjà des éléments de réponse.

PFR (43'10) Et à un moment donné... ben, d'accord, mais « Est-ce qu'il ne manque pas quelque chose ? » C'est pour ça qu'après j'insiste sur le fait que ... Guillaume me dit, ben on n'a pas le panneau pour... pour pouvoir répondre. Donc ce panneau-là est important, mais certains n'ont pas encore compris l'importance de ce panneau, de ce référent-là. De ce référent visuel.

PFR : non. Car je voudrais que ça vienne d'eux. D'ailleurs ils ont commencé à répondre. Georges, il a bien vu qu'il y avait des perles sur la table. Il a commencé à... à répondre. En tout cas à essayer de

Chercheur : maintenant c'est l'épisode de la couronne.

PFR : ben là je gère comme je peux. Ben je gère comme je peux parce que ça me semble quand même important. Magalie qui est quelqu'un d'attentif qui est à l'écoute généralement, là ce n'est pas le cas. Elle est dans la couronne. Elle a aussi emmené Gaspard. On le voit aussi au niveau des regards. Les regards sont quand même très centrés là-dessus. Depuis l'accueil quand même on est sur cette couronne. Donc il fallait quand même le placer.

Chercheur : donc c'est un imprévu ?

PFR : oui c'est un imprévu.

Chercheur : et tu décides de le traiter.

PFR : c'est un imprévu qu'il me semble indispensable de traiter.

Chercheur : qu'est-ce qui te fait dire que là il était important de le traiter ? Tu t'appuies sur quoi dans ce que tu vois ?

PFR : ben sur l'attention des élèves. Et dans leur écoute. On voit bien que Elia elle n'est pas du tout dedans. Elle n'est pas dans les apprentissages. Elle est dans le fait d'offrir. Et Guillaume il commence à rentrer quand même, car il dit il manque le tableau, il manque le panneau des ateliers. Mais dès qu'on lui donne la parole hop là ... le cadeau sort du chapeau, j'ai pu prendre la parole pour parler de ma couronne.

Chercheur : tu vois Elia tu dis ? À quoi vois-tu que Elia n'est pas dedans ?

PFR : ben elle est derrière, elle cherche sa couronne, elle touche, et puis avant d'ailleurs. Ces propos antérieurs me montrent bien que ce qu'elle disait concerne la couronne. Tout à l'heure Bernie se réveille leur dit bonjour, L elle n'a même pas dit bonjour à Bernie. Aujourd'hui Bernie j'ai un cadeau pour toi.

Chercheur : donc dire bonjour à Bernie indique clairement si l'enfant est là ou pas ?

PFR : oui c'est ça tout à fait. 46 minutes et 37 secondes de Chercheur et PFR regardent la vidéo.

Chercheur : donc c'est un imprévu que tu décides de traiter ?

PFR : oui je décide de le traiter. De sorte que ce ne soit pas un parasite tout au long de ce regroupement. Et puis c'est important pour eux, je ne me voyais pas... c'est quelque chose qui ont fabriquées. Je ne me voyais pas par respect pour eux, prendre la couronne et la mettre de côté. Je ne me voyais pas la mettre de côté, et puis ce n'est qu'à ce moment-là qu'on peut lui donner la couronne. Puisque Bernie ne sort pas sinon. Après il va se coucher. On aurait pu arriver après à ce qu'on le sorte de sa maison, ben non. C'est quelque chose d'important, il ne sort qu'à ce moment-là. 49 minutes 17 secondes

Chercheur : le petit cochon ?

PFR : oui, le petit cochon se déplace à chaque moment de la journée. Chaque moment est matérialisé par la frise chronologique. Donc après l'activité physique on a le moment de regroupement. Avec Bernie qui présente les ateliers. C'est le moment de Bernie. Donc là hop atelier Bernie regroupement petit cochon. Sauf que le petit cochon avait déjà été mis. Elle a mis un peu plus de temps que les autres pour réagir. Mais c'est bien. Les connexions sont là vite le petit cochon. En plus elle voulait déjà aller chercher le panneau, on lui dit non, alors... bon donc si elle pouvait aller mettre le petit cochon, ce serait bien, elle se dit que ça lui ferait une petite sortie... mais zut le petit

cochon a déjà été placé par quelqu'un.

Chercheur : et cette frise chronologique ? Faut-il dans la classe un outil qui indique le moment où apparaît Bernie ? Ou ce n'est pas nécessaire ?

PFR : ce n'est pas un outil. Ce n'est pas un outil qui indique que le moment de Bernie, c'est un outil qui indique chaque temps fort de la journée. Et le moment de Bernie est un temps fort de la journée. C'est quelque chose de très découpé, et ce moment est un temps fort. On peut aussi voir que ce moment de Bernie se situe à tel endroit après tel moment et avant tel autre. C'est un objectif de repérage dans le temps.

Chercheur : Est-ce que Bernie pourrait intervenir en dehors de l'utilisation de cette frise chronologique ?

PFR : ben en fait c'est un outil parallèle, c'est un outil qui n'est pas indispensable pour Bernie, mais qui est indispensable pour structurer le temps de l'enfant. Dans le geste de Bernie, c'est complémentaire, ce n'est pas indispensable. On peut anticiper ce que l'on va apprendre par cette frise chronologique. Et après on va aussi entrer là-dedans par Bernie.

Chercheur : donc c'est dispensable par rapport à Bernie, mais indispensable pour la construction du temps chez l'enfant.

PFR : oui c'est ça.

52 minutes 26 secondes PFR est Chercheur regarde la vidéo.

Chercheur (52'31): il y a toujours un panneau ?

PFR : oui il y a toujours un panneau. Il y a toujours ce panneau avec des référents visuels. Pour donner des indices, pour aider les enfants à verbaliser ce qu'ils vont apprendre aujourd'hui, le contenu des ateliers. Les ateliers dans lesquels ils vont se rendre de façon autonome. Donc sur ce panneau il y a ces référents-là, il y a aussi les référents espaces de pratiques. C'est-à-dire où ça aura lieu. Parce qu'après ils se rendent librement aux ateliers, c'est important pour moi de matérialiser chaque espace. Chaque espace a des rôles bien particuliers. Chaque espace induit un peu... mais ça les enfants n'en sont pas conscients... peut-être que je vais réussir à les amener vers ça. Mais qu'à chaque espace on utilise des choses particulières.

Chercheur : donc c'est pour ça que l'espace où se déroule l'activité est important pour toi.

PFR : c'est important pour qu'ils s'y repèrent, et c'est important parce que c'est là que... c'est à cet endroit-là que ça a lieu au regard de l'activité proposée. Les perles on est sur des activités de découverte du monde. Quand on est sur des images on est plutôt sur des activités de... de repérage dans l'espace aussi, mais de structuration du récit. On a l'espace écriture, on a l'espace création. En plus le matériel nécessaire est à disposition dans ces espaces-là. C'est par rapport aussi à l'autonomie des enfants.

Chercheur : le panneau est arrivé fermé ? C'est ça ?

PFR : oui, il n'est pas dévoilé avant lui. Il est dévoilé à ce moment-là. On ne s'y réfère pas avant. Autant l'aménagement des espaces peut-être un indice, autant le panneau se dévoile là maintenant. Chercheur : il ne faut pas dévoiler le panneau avant ?

PFR : non.

Chercheur : il faut un panneau ?

PFR : oui. On le voit à la fin aussi. On le voit après l'intérêt du panneau. L'intérêt du panneau c'est aussi quand moi je me retire, quand Bernie n'est plus là. Il faut qu'on puisse avoir la mémoire de... notamment pour ceux qui n'ont pas été attentifs, malgré... malgré les tentatives, ils peuvent se référer à ça, ou qui ont été attentifs à un moment donné. Parce que là je suis bien consciente que je n'ai pas l'attention du groupe tout le temps... en grand groupe c'est très, très difficile d'avoir l'attention, et en plus je suis sur une durée de plus de 15 minutes. Donc le panneau c'est la mémoire, la mémoire visuelle. Ça n'apporte pas tous les éléments. Mais c'est la mémoire visuelle de qu'est-ce que l'on va faire et où. De ce que l'on va apprendre et où.

Chercheur : donc sur le panneau il y a deux informations essentielles ?

PFR: Voilà. Les deux informations qui permettent à chacun de rentrer dans les activités.

Chercheur : s'il n'y a pas de panneaux il y a pas...

PFR : et ben il n'y a pas... déjà il n'y a pas les référents qui vont aider à dire ce que l'on va apprendre à l'instant T. Et il n'y a pas la mémoire après.

Chercheur : il sert de référent...

PFR : voilà. On peut revenir dessus, ou je n'ai pas fait attention ou je ne m'en souviens plus parce qu'il y a une masse aussi d'informations là.

Chercheur. Et c'est un assistant qui va le chercher, ce n'est pas maîtresse.

PFR : non, ce n'est pas maîtresse ni Bernie, c'est un assistant. Parce qu'ils aiment bien. C'est aussi un rôle qui leur tient à cœur.

Chercheur : maîtresse pourrait aller chercher ?

PFR : oui, pourrais. Mais si maîtresse va chercher Bernie s'en va aussi... donc... en termes de sens, ça... je pense que ça perdrait le groupe.

Chercheur : mais toi dans ce que tu fais, ce n'est pas toi.

PFR : ce n'est pas moi, non. Moi je suis là avec Bernie on a la main sur le groupe, et puis il y a un assistant qui s'écarte un peu.

Chercheur : et maîtresse fait place à son panneau...

PFR : oui c'est le panneau qui me remplace après, j'essaye de... parce qu'après mon attention, elle est vraiment, elle est centrée sur Bernie, mais... enfin l'attention de ce que j'attends c'est que l'attention des enfants soit centrée, soit sur ce panneau-là. Pour essayer de s'interroger. Le panneau induit la réponse à la question que je pose... que Bernie pose.

Chercheur : tu utilises des photos c'est ça ?

PFR : Alors, voilà, ça peut être une photo. Ça peut être... alors des fois, ça peut arriver que Bernie n'ait pas tout dévoilé et qu'il y ait des choses dans sa maison. C'est pour avoir un effet de suspense, pour tenter de capter à nouveau le groupe. Des fois il n'y a rien. Il y a juste l'espace et il y a rien dessous. On va chercher dans la maison quand il y a du matériel, des objets, en mathématiques par exemple. Ça peut être aussi des photos d'enfants dans l'action. C'est quelque chose que l'on a repris, comme ça on a la mémoire de ce qui a été fait avant. Et on va aller à l'étape suivante. Là c'était notamment les feuilles de route qu'ils ont. Et qui leur permet de pointer ce qu'ils ont fait ou pas fait aux ateliers autonomes.

Chercheur : donc les petits ronds que l'on dessine sur la feuille c'est ça ?

PFR : oui, c'est ça. Et après j'avais fait le choix, on était sur une nouvelle activité... c'était une activité de recherche autour du petit déjeuner, et en fait je voulais les questionner là-dessus, mais pour des raisons de temps d'une part, et puis aussi mon référent n'était pas bon. Parce que c'est parti « ben c'est un anniversaire ! À ben c'est le goûter ! » On le voit bien. Donc là, je me suis dit bon, tu as raté quelque chose. Donc je n'ai pas du tout voulu... parce que déjà ça allait être beaucoup trop long. Donc j'ai vraiment coupé ce que j'avais prévu. Je fais déjà l'analyse après, l'explication après. Parce que voilà, ce panneau il est là, mais je mesure aussi... mon groupe quoi, je prends aussi la température de mon groupe...

Chercheur : tu auras en dirigé, c'est ça que tu veux dire ?

PFR : voilà, et en plus c'était quelque chose que j'avais en dirigé, donc je pouvais très bien ne pas le présenter, différer... différer ce temps-là.

Chercheur : tu dis que c'est avec maîtresse, je crois ?

PFR : voilà, avec maîtresse, mais comme j'ai pris ma voix, je me reprends, c'est avec moi. Quand Bernie parle il dit avec maîtresse, et quand je parle je dis avec moi. Voilà.

PFR (59'11): Voilà cette envie de s'approcher, de voir, de... c'est indispensable.

Chercheur : ça déclenche ça.

PFR : ça déclenche ça. Mais moi je veux arriver à ce que l'on dépasse ça et que l'on soit dans la verbalisation. Donc, non pas dans montrer ce que l'on fait, mais dire ce que l'on va apprendre. Donc déjà si tout le monde se lève le groupe est ingérable, donc la contrainte qui a été posée c'est celle-ci : on ne se lève pas et on doit être sur le banc pour prendre la parole. Voilà, donc ça, c'est... arriver à prendre de la distance et mettre des mots sur les choses, dire et non pas montrer. Ça, c'est difficile. Ça prend beaucoup, beaucoup de temps.

Chercheur : il faut des mots.

PFR : voilà, c'est ça. On est dans l'espace d'échange et de langage. Et non pas où on va montrer « on va faire ça » en montrant... Oui ça nous aide à savoir ce que l'on va faire... mais qu'allons-nous faire ? Qu'est-ce que l'on va verbalement expliquer à ses camarades, qu'est-ce que l'on va apprendre.

Chercheur : donc tu insistes beaucoup sur la mise en mots.

PFR : oui, oui c'est un espace de langage. Ça porte bien son nom. On le verra après, mais « Fais-moi une jolie phrase », je le dis souvent.

PFR (1h0') : Là, on voit, mon référent il n'est pas bon. Enfin il n'est pas bon... en tout cas il n'amène pas ce que je pensais. Par ce que c'est un anniversaire, et après dans mon atelier j'ai repris ça. Et là, ben oui, c'est chez Leïla. En fait ils cherchent tous à savoir où on est. Mais bon voilà... ça, ça arrive. Mais en tout cas, par sa réponse, au moins je sais qu'il est sur le panneau quand même. Ça me permet de repérer qu'il est quand même dans l'observation du panneau pour comprendre ce qui ... ce qui va se mettre en œuvre après.

Chercheur : donc là tu dis que ce qu'il y a sur le panneau doit induire plus ou moins exactement l'activité qu'il y aura.

PFR : Voilà, dans l'idéal c'est ça. Parce que sinon on part dans toutes les directions c'est important que le référent soit bien choisi. Qu'il soit à la fois parlant et explicite...

Chercheur : avec une forme de précision...

PFR : voilà. Guidant quoi. Guidant vers la tâche à accomplir et l'apprentissage qui va être travaillé.

Chercheur (1h02'10'') : il y a une phase d'observation PFR ?

PFR : oui, d'ailleurs je rappelle ce que j'attends d'eux on observe le panneau voilà. Voilà une phase d'observation... Trouver les indices nécessaires pour pouvoir répondre. Un temps d'observation pour après aller vers un temps de langage et d'explicitation de ce que l'on va apprendre.

Chercheur : donc il faut inciter à l'observation du panneau pour pouvoir en parler.

PFR : exactement, observer le panneau... moi rappeler. Voilà c'est une étape.

PFR (1h02'48'') : Voilà, là encore. Juste avant on voyait Régis... qui se lève « moi je ne vois pas ». Donc je le positionne, je repositionne le tableau. Pour faire en sorte que tout le monde puisse observer. Donc il faut que ce

soit un panneau assez grand, avec des référents visibles par tous avec la distance qu'il y a.

PFR (1h03'43''): tu vois Victor... bon je mets ça sur le fait qu'il est nouveau. Peut-être que je me trompe, mais je pense que les choses vont évoluer, parce que ce sont des réactions de début. Lui il est encore centré sur Bernie, roi Bernie, cette marionnette qu'il découvre, qu'il affectionne, et d'ailleurs il m'a dit « moi je l'aime Bernie ». Donc voilà.

Chercheur : donc tu voudrais qu'il dépasse...

PFR : C'est ça. Pas simplement « Bernie la marionnette », mais qu'il passe à « Bernie le passeur de savoirs », comme je te disais. Celui qui est là pour m'amener à grandir, à être plus fort dans certaines choses.

Chercheur : donc que Bernie soit là et qu'on n'y prête pas attention... je ne comprends pas bien. PFR : Si, qu'on y prête attention, mais pas en simple marionnette qu'on aimerait caresser, mais comme personnage qui a un rôle particulier. Là à ce moment où il vient, il va m'aider, il va me permettre de rentrer dans les activités. Comme un référent propre à ce temps-là. Qu'on voit plus son rôle que...

PFR : que l'ours marionnette.

Chercheur : que l'objet quoi.

PFR : que l'objet, voilà. C'est ça.

Chercheur : mais tu accueilles ce qu'il dit, non ?

PFR : euh je l'entends, mais je ne sais pas si je fais référence.

Chercheur : peut-être plus loin.

Chercheur et PFR regarde la vidéo.

Chercheur : donc là il te dit quelque chose et toi tu remets l'attention sur ce qui t'intéresse.

PFR : oui c'est ça je recentre le sujet.

PFR : là Bernie il monte là-haut. Il monte là-haut pour essayer de capter l'attention de certains. Pourquoi il est là... pourtant souvent il est là-haut. Ils ne posent jamais la question. Donc c'est qu'ils étaient centrés sur Bernie. Je me dis que le fait de le mettre là-haut ça amène à centrer le regard sur le panneau, c'est pour ça que je le fais. C'est vers ça que je veux tendre. Des fois il y a des gestes que l'on fait de façon un peu intuitive. Mais là je me rencontre au regard de leur réflexion, pourquoi tu le mets là-haut ? C'est qu'ils remarquent que Bernie a bougé. Leur regard s'est orienté vers Bernie. Donc la place qu'il a est importante. Après il va falloir qu'il ne reste pas que sur Bernie. Après je me déplace aussi. Ça peut être un outil pour recentrer l'attention.

Chercheur : en même temps c'est un outil qui peut capter l'attention sur lui-même, en tant qu'objet. PFR : oui, c'est un peu le risque. Quelque part aussi du coup.

Chercheur : donc quand il y a risque de parler que de Bernie, si on peut dire ça comme ça, toi tu ramènes rapidement l'attention...

PFR : oui exactement, je ramène au panneau, et à ce que l'on doit faire.

PFR (1h07'56'') : Tu vois, toujours Victor, il est toujours centré sur Bernie. Il est centré que sur lui. Je ne sais pas si c'est lui qui dit « Pourquoi tu le mets là-haut ? » Je n'ai pas fait attention. Mais, là tu vois « Il se tient avec ses pattes ».

Chercheur : Donc il suit l'activité de Bernie.

PFR : Bernie, c'est ça, c'est cet attachement à Bernie. Ça va... c'est une étape par laquelle il faut passer. Tu vois quand je te disais qu'en début d'année il va leur faire des bisous, il leur dit bonjour... lui (Victor) il n'a pas connu tout ça. Puisqu'il est arrivé en cours. Et je me dis que c'est important. Comme je te dis, des fois on fait des choses de façon un peu intuitive, mais j'arrive mieux là à comprendre l'intérêt que ça peut avoir.

Chercheur : donc du coup dans le geste de Bernie, il y a toujours une phase de... comment tu dirais ça ? Au départ, en début d'année...

PFR : ... d'appropriation de l'objet, d'appropriation de Bernie pour dépasser ça, et aller vers... vers ce qu'il veut... vers son rôle premier qui est d'introduire les apprentissages. Donc pas la marionnette pour la marionnette.

Chercheur : et là on le voit bien avec Victor ?

PFR : oui c'est ça. Tout à fait. Et puis on voit bien que d'autres ont dépassé ça, puisqu'ils pensent aux panneaux qu'il faut aller chercher. Donc ce n'est pas uniquement Bernie... Mais Bernie il a des outils, donc Bernie... si on veut savoir ce que l'on va apprendre il faut que ce panneau soit là.

Chercheur : donc on s'intéresse aux propos de Bernie après...

PFR : voilà.

PFR : là tu vois Évangeline qui tente de ramener Elia. Elle tente de ramener Elia vers le groupe, vers le centre du groupe.

Chercheur : on entend des bruits de bouche.

PFR : oui, c'est Georges à côté qui fait son cirque. Il s'amuse.

Chercheur : et après ça se propage.

PFR : oui. Et après ça s'arrête.

Chercheur (1h10'40'') : là il y a une élève qui essaie de ramener sa copine, des élèves qui font des bruits de bouche et un élève qui parle. Donc là tu es prise entre plusieurs feux.

PFR : oui, mais je privilégie la parole de Guillaume.

Chercheur : objectivement ?

PFR : objectivement, tout à fait, je privilégie la parole de Guillaume. Même si c'est pour après lui dire que ce n'est pas ce que l'on demande. Mais je le laisse parler. Parce que c'est ce vers quoi je veux aller quand même. Mais c'est vrai qu'il y a des parasites qui peuvent du coup aller à l'encontre de l'écoute des autres. Mais sa parole elle est là et elle est entendue. Parce que des fois, c'est vrai qu'il faut arriver à canaliser le groupe, comme ça rebondir. Mais si je ne passe mon temps qu'à ça, ça va être au détriment de la parole de l'élève. Donc je fais ce choix là de privilégier sa parole.

Chercheur : parce que c'est un moment de langage ?

PFR : oui c'est ça. C'est parce que c'est ce que j'attends. Qu'ils s'expriment, qu'oralement ils puissent verbaliser les activités qu'ils vont mener aujourd'hui. Je privilégie la parole de Guillaume. Si vraiment la mayonnaise elle monte trop et que je n'entends plus la parole de Guillaume il va bien falloir que j'intervienne à un moment donné. Mais là, je privilégie sa parole.

Chercheur : quand bien même tu as identifié le fait que l'enfant s'égarer un peu dans l'activité qu'il y aura à faire après...

PFR : dans ses propos tu veux dire ?

Chercheur : oui.

PFR : ah oui, je le laisse exprimer ce qu'il a à exprimer.

Chercheur : donc l'important c'est de s'exprimer sur ce qu'il faudrait faire...

PFR : de toute façon, je sais très bien que c'est quelque chose de complexe. Déjà de dire ce que l'on doit faire. C'est difficile. Mais en plus de dire ce que l'on va apprendre... mais il faut que je les amène à dire ce qu'ils vont faire, pour qu'ils fassent après la différence entre le faire et l'apprendre. Donc si je ne leur laisse pas dire là pour passer du faire à l'apprendre, on n'y passera jamais. Et puis c'est important de le laisser parler jusqu'au bout de ce qu'il a à dire. Je sais dès le départ qu'il ne va pas dans la direction que je veux. Mais si je veux qu'il parle, encore faut-il que je lui laisse la parole.

PFR : que je prenne des notes là ?

Chercheur : non je ne pense pas, je fais le pari que ce qui est important pour toi tu vas t'en souvenir, et tu insisteras dessus.

PFR : ce qui est intéressant pour moi c'est que tu me pointes des choses. Ce n'est pas toujours simple... ce n'est pas dans nos habitudes d'explicitier tout ce que l'on fait. Ce qui est dur c'est de savoir expliquer à l'autre pourquoi on le fait.

Chercheur : il y a beaucoup de choses dans ce que l'on se dit que tu ne t'es pas explicité ?

PFR : là ? Si tu veux, les arrêts sur images que tu poses, moi je ne les aurais pas nécessairement posés moi. Donc ça, c'est important. Qu'il y ait ce questionnement-là.

Chercheur : quand je te demande les raisons de ce que tu fais, ce ne sont pas forcément les actes que tu avais prévu de faire ?

PFR : pas toujours.

Chercheur : par exemple quand le panneau arrive, ça tu l'avais prévu. Et dans le geste même, dans l'action il y a des choses qui se passent que tu décides de faire sur le coup même.

PFR : tout à fait. Bien sûr, il est toujours difficile de tout anticiper... ça ne se passe jamais toujours de la même façon.

Chercheur : ils sont vivants ces petits êtres-là...

PFR : carrément !

Chercheur (1h15'44'') : c'est important ce que tu fais là, ta main...

PFR : oui, je recentre l'attention de certains vers ce panneau. Parce que je vois très bien, je vois bien que certains ne sont pas là. Je tente par ce geste de recentrer. Ce qui permet de laisser la parole à Guillaume. Tout en essayant de recentrer mon groupe. Je fais des petits « chuts ! » Des petites choses qui pourraient recapter mon groupe, mais sans interrompre la parole de Guillaume. Voilà... des gestes, des petits...

Chercheur : donc tu aménages l'écoute tout en laissant la parole à l'enfant.

PFR : oui tout à fait c'est ce que je fais. Je tente d'aménager l'écoute, c'est ça.

PFR (1h16'48'') : ben voilà je leur demande ce qu'ils vont apprendre. Donc j'ai l'exemple du propos de Guillaume. Qui énumère, d'abord on prend sa feuille de route, après on va colorier la gommette du numéro. C'est verbalisé à sa façon. Mais ce n'est pas ce que j'attends. Ce n'est pas ce que je demande.

Chercheur : et tu lui dis explicitement.

PFR : oui, je suis très direct.

Chercheur : il faut le dire clairement comme ça ?

PFR : oui, oui je pense qu'il est important de le dire. Après... on ne peut pas s'observer... j'aurais peut-être pu valoriser ce qu'il dit là. C'est vrai, mais... oui, c'est important. C'est important de le faire. C'est important, car ce que je veux c'est qu'ils passent du faire à l'apprendre. Donc d'accord, mais... qu'est-ce que j'ai demandé.

Chercheur : donc tu ne perds jamais de vue que le plus important c'est l'apprendre.

PFR : oui, tout à fait. Mon intention c'est celle-ci. Il faut rester là-dedans. D'ailleurs après on le voit. Même moi

dans mes propos je suis attentive aussi à ce que je vais verbaliser. Je crois qu'il y a une ou deux fois où je reformule. En fait je dis, et je ne dis pas très bien, donc je reformule. Je redis pour que ce soit en accord avec ce que j'attends. Voilà. Des fois on se laisse prendre. Mais on verra plus tard ça.

PFR (1h18'45'') : là aussi, là aussi, c'est un choix. Ce n'est pas le sujet. C'est quelque chose que je dis souvent, je ne dis pas comme ça... « ce n'est pas le sujet » et maintenant entre eux ils se disent, ce n'est pas le sujet. Bon, là elle n'est pas « hors sujet », elle est quand même dans l'activité, mais elle ne répond pas à la question que Bernie lui pose. Donc...

Chercheur : donc tu ne lâches pas l'affaire.

PFR : non, je ne lâche pas l'affaire. Parce qu'il faut que je maîtrise mon groupe, il faut que je maîtrise ce vers quoi je veux aller, je dis, je dis et je redis ! (Qu'est-ce que l'on va apprendre aujourd'hui ?)

PFR (1h19'42'') : donc là il dit quelque chose, Maurice lui... il ne sait pas, il réfléchit. Je lui laisse le temps de la réflexion. Il tient un premier propos... à nouveau qui ne répond pas à ma question, donc je vais pour la reformuler, et là... il dit quelque chose, donc hop, je m'arrête. Et je reviens sur sa parole. Et c'est vrai que sa parole évolue. Parce qu'il est dans « apprendre à reproduire », il n'est plus dans « on va faire des ateliers des perles », il est dans « on va reproduire ». Et après la suite n'est pas très bonne, mais... (l'enseignante visionne la vidéo) donc c'est ça, le terme reproduire est important pour moi. Donc je mets l'accent dessus. Et après je mets de côté ce qu'il dit « on va reproduire les ateliers de perles ».

Chercheur : du coup on construit progressivement ?

PFR : Voilà, on construit progressivement, collectivement la parole, le langage qui va répondre à la question, donc la réponse.

Chercheur : donc il faut cette patience-là ?

PFR : oui, tout à fait ! Oui elle est importante. Parce que mon parti pris c'est que ce ne soit pas moi qui l'amène. Parce que ça pourrait être très simple. Ben là, je le fais à la fin. À la fin je le fais, je le fais quand je suis avec un enfant. Mais là, ce sont les enfants qui doivent parler. Donc moi je suis aussi placé sur le côté. Mais on avance petit à petit, on construit la parole... qui deviendra après la référence, la réponse à la question que je pose... que Bernie pose.

Chercheur (1h21'27'') : tu dis que tu donnes à un moment ? Sur quel critère tu t'appuies pour dire que c'est à ce moment-là que je donne ?

PFR : ben, c'est... c'est le dernier temps. C'est au dernier temps où je redis que les choses sont ça, ça et ça. C'est ma parole qui va dire clairement, qui va répondre clairement à ma question. Une parole qui vient conforter ce que les enfants ont construit par ces va-et-vient entre les uns et les autres.

Chercheur : donc ça a été trouvé déjà ?

PFR : oui voilà c'est ça, ça a déjà été trouvé. C'est le bilan quoi.

Chercheur : donc tu reformules ce qui a été trouvé.

PFR : oui, voilà.

Pause

PFR (1h23'14'') : le mot modèle il vient de Lucien. On va reproduire les modèles. Et Lucie elle emploie le mot rythme. Donc je garde ces deux mots. Le mot rythme, car on est dans la répétition, en effet c'est l'activité, c'est plus précis, mais déjà reproduire des modèles, ça me convient. C'est un atelier qu'on reprend. Et aujourd'hui, Guillaume m'a parlé d'algorithme. Ça c'est un terme que moi j'ai apporté petit à petit, et Guillaume a parlé d'algorithme.

Chercheur : et c'est là où tu demandes qu'on te fasse une belle phrase. Donc le souci du langage encore ?

PFR : Bien sûr, oui encore. Il est permanent là.

Chercheur : donc que tu dirais que le langage est constitutif de ce moment-là ?

PFR : oui tout à fait, j'avais noté, il y avait l'attention des élèves, les placer en tant qu'apprenant, et puis favoriser la parole des élèves pour les amener à construire langage, concret, précis, juste, ça, c'est important.

Chercheur (1h24'45'') : donc là ils ont trouvé, tu reformules...

PFR : oui, je reformule pour le groupe, en tout cas au moins pour ceux qui écoutent...

Chercheur : tu dirais que c'est le schéma ?

PFR : oui, c'est tout le temps ça. Phase de recherche, d'échange, de construction, et de reformulation. Je pense qu'on va le retrouver après. Oui c'est le schéma.

Chercheur : c'est un schéma que tu as posé au préalable ?

PFR : oui, oui. Je le reproduis très souvent. C'est quelque chose que je reproduis assez souvent.

Chercheur : donc là on n'est pas sur du dispensable ? Peut-on imaginer Bernie sans ce schéma où on ne peut pas ?

PFR : ben ce n'est pas un schéma propre. Ce n'est pas propre à ce temps-là.

Chercheur : mais tu l'appliques là-dedans ?

PFR : oui, je l'applique parce qu'il est important quand même là. Mais...

Chercheur : oui, mais est-ce qu'on peut l'enlever ?

PFR : non, non on ne peut pas l'enlever.

Chercheur : c'est un petit peu notre enquête si tu veux c'est-à-dire sur quoi tu passerais, sur quoi tu ne passerais pas.

PFR : ben alors là non, ce schéma-là il est important, puisque je privilégie la parole des élèves donc... c'est eux qui construisent et puis après moi qui reformule, qui reformule pour... pour dire, pour lier en fait tout ce qui a pu, tous les ingrédients en fait.

Chercheur : tu l'as bien dit, un petit bout ici, un petit bout là, et on ramasse le tout.

PFR : voilà.

PFR (1h26'55'') : là encore...

Chercheur : qu'est-ce qu'il a dit ?

PFR : il dit « Pourquoi Dora n'est pas habillée ? » En fait il y a le panneau du temps juste derrière lui, et Dora s'habille tous les matins avec le vêtement du jour de la semaine. Et donc son attention montre bien qu'il n'est pas, qu'il n'est pas à l'écoute des autres. Il n'est pas l'écoute des activités. Il s'est retourné et il a vu que Dora n'était pas habillée. Donc il parle de Dora, et là stop. Ce n'est pas le sujet.

Chercheur : du langage oui, mais il faut qu'on reste dans le sujet...

PFR : ah oui, oui, oui. Il faut un langage bien défini. Il y a une attente des réponses bien définies. Ce n'est pas parler pour parler là.

PFR (1h27'44'') : Tu vois, là je perds mon groupe. Guillaume s'est rendu compte que Dora... j'ai beau dire que ce n'est pas le sujet, mais quand même ceux qui sont de ce côté-là voyons voir... Dora qui n'est pas habillée, donc tu as Georges qui se lève. Et là hop d'un coup de bras je le rassois, et je tente de le ramener... à l'activité, enfin à ce temps d'échange.

Pause

PFR (1h30'55'') : Donc capter l'attention des élèves, tu vois là... je vois que ça part... et hop Bernie tente. Parce que moi j'ai déjà tenté avec Georges, donc là Bernie vient à mon secours.

Chercheur : donc c'est Bernie qui vient au secours.

PFR : un peu oui.

Chercheur : tout à l'heure tu disais que c'était maîtresse qui revenait. C'est vraiment de la complémentarité.

PFR : c'est ça oui, c'est ça, je tente. Si l'un n'arrive pas à ses fins, on tente l'autre.

PFR (1h31'42'') : alors là, je me déplace, parce que bon, hop j'ai recentré ce groupe-là, mais je vois bien, que par là, et notamment Solange, depuis le départ... depuis le départ les enfants ne sont pas là donc... Je me rapproche d'eux pour tenter... déjà pour quitter ma place et venir me mettre parmi eux et dans un endroit où peut-être que... le fait de me placer là va les canaliser un peu plus quoi.

Chercheur : donc tu te déplaces pour les canaliser.

PFR : oui voilà, pour plus les canaliser.

Chercheur : mais tu bouges, on voit bien que tu bouges. Donc tu bouges pour les canaliser.

PFR : oui c'est ça.

PFR (1h32'55'') : voilà je reprends. Je reprends parce que mon attente c'est qu'elle lie le tout « à l'espace découverte du monde on va reproduire des modèles de perles ». Et elle me dit « à l'espace découverte du monde » OK le lieu est bon, mais après il y a « on va faire des perles ». Donc là je tente...

Chercheur : oui tu reviens sur la différence entre le faire et l'apprendre...

PFR : voilà je ramène sur l'apprendre. Parce que pour elle, là dans ce qu'elle me dit, elle est dans le faire « on va faire les perles ».

Chercheur : donc il faut dire le lieu ?

PFR : oui, de dire le lieu c'est important pour pouvoir s'y rendre après, ce sont des repères pour se déplacer après, pour se rendre de façon autonome à l'atelier. Parce que c'est bien beau de savoir ce que l'on va apprendre... mais si on ne sait pas où ça a lieu... dans l'étape suivante on ne peut pas y aller. Et je m'en rends compte tous les jours que certains ne vont pas à l'endroit voulu. Ce travail-là il mérite d'être...

Chercheur : ils savent ce que l'on va apprendre...

PFR : j'ose espérer... ils savent se diriger vers un endroit, mais pas nécessairement l'endroit... l'endroit approprié. Ils savent prendre leur prénom et aller à un endroit... mais des fois ils s'assoient et ils attendent. Ils n'ont pas encore ces repères spatiaux dans la classe. Ils ne sont pas encore intégrés. C'est important pour leur autonomie après.

Chercheur : dire le lieu c'est indispensable.

PFR : oui.

1h34 minutes 22 secondes

Chercheur et PFR regardent la vidéo.

PFR : Je reviens sur Lucie.

PFR (1h35'27'') : là je reformule. Je perçois que Maurice il n'est pas du tout là... donc je l'interpelle pour lui dire... parce qu'il me répond « hein ? »... Là je me dis que je ne vais pas en tirer grand-chose ! Donc je reformule pour lui. Je reformule l'apprentissage, le lieu où il va travailler, où il va aller apprendre.

Chercheur : donc là le consensus tient au fait que tu reformules ? Pour toi le fait de reformuler vaut pour « ça y est

ils sont d'accord avec ça » ?

PFR : oui, c'est ça. À un moment donné c'est aussi pour clore. On n'y a déjà passé beaucoup de temps.

Chercheur : comment tu le sais ça ? Comment tu le perçois, par rapport à quoi ?

PFR : je vois par rapport à l'agitation. À la... à la capacité d'écoute des uns et des autres. Je le sens dans le groupe, ça bouge. ... je suis près de ce petit groupe-là... c'est l'atmosphère qui me fait dire ça. Et puis la notion de temps, je sais à peu près combien de temps ils peuvent être attentifs, en grand groupe, déjà là j'ai bien dépassé. Les exigences étaient trop importantes. Et pourtant il faut bien que j'y arrive. Tu vois ? La difficulté c'est de...

Chercheur : le critère pour toi c'est donc l'agitation, c'est quand tu sens que ça commence à monter.

PFR : oui, c'est ça. Voilà, ça s'agite, ça bouge. Et là je me dis « waouh ! pourvu que pour le deuxième ça prenne moins de temps ». Je clôture celui-là et après on y reviendra... ce sont des ateliers qui se répètent... donc... et puis individuellement s'ils ne savent pas je peux aller voir. Et puis s'ils ne savent pas encore verbaliser, si certains ne sont pas encore placés en tant qu'apprenants, on y reviendra. Je suis consciente que tous ne se placent pas encore en tant qu'apprenants. C'est quelque chose de longue haleine ça. Donc j'aurais pu peut-être, j'ai été exigeante là, peut-être un peu moins d'ailleurs pour l'autre je le suis certainement un peu moins... et j'amène les choses. J'amène plus de choses parce que l'attention n'est plus là. Ça sert à rien non plus d'insister... j'ai joué sur tous les tableaux, Bernie, le panneau, me déplacer, je n'ai plus de munitions.

Chercheur : et puis le temps, tu vois le temps qui passe...

PFR : voilà, exactement, ce sont des éléments qui me font dire que... ça c'est quelque chose que je module aussi... d'une fois à une autre. Je sens l'atmosphère, là ils étaient particulièrement fatigués, et parce que c'était particulièrement long aussi.

Chercheur : 10 minutes.

PFR : ouais c'est le maximum, pour moi ça c'est le maximum.

Chercheur : donc là normalement on finit.

PFR : ouais.

Chercheur : donc là c'est quoi c'est la couronne surtout ?

PFR : non pas que la couronne... ce n'est pas toujours facile à expliciter. C'est vrai que ce que l'on avait fait avant c'était assez demandeur. L'activité physique avant.

Chercheur : d'ailleurs ils ont bâillé tu as vu ?

PFR : oui ils ont bâillé, ils s'étirent, ils me disent qu'ils en ont assez « t'as compris qu'on n'en peut plus ». Mais je leur dis quand même encore un petit peu d'attention.

1h39 minutes et 34 secondes, Chercheur et PFR regardent la vidéo.

PFR : voilà ils bâillent, c'est ça c'est pile dix minutes.

PFR (1h39'57'') : là tu vois Adrien... « nous allons » ça, c'est une formulation qu'on reprend très très souvent. Alors là il est passé du « on » au « nous ». Et là, j'entends Adrien « nous allons ». On sent qu'il y a cette volonté, et donc que c'est compris que là on va s'exprimer, on va essayer de s'exprimer du mieux que l'on peut. Ils utilisent des formulations qui sont construites au fur et à mesure. Voilà, et il est conscient que le langage a toute son importance... par cette réaction-là. Donc c'est positif quoi. D'entendre ça c'est... c'est pour l'importance du langage.

PFR : tu vois que là Guillaume il est toujours à Dora. Il veut aller chercher des aimants pour attacher les vêtements de Dora. Ce sont des éléments parasitent. Je le remets à sa place, je le réinstalle, pour tenter... après je lui dis que là il s'occupe de choses qui ne nous concernent pas... enfin qui ne sont pas le sujet.

PFR et le Chercheur regardent la vidéo.

Chercheur : et là Georges faisait quoi ?

PFR : Georges c'est une capacité d'attention de deux ou trois minutes lui. Donc là il perd complètement pied.

Chercheur : et il faisait une bêtise en particulier ?

PFR : on peut revenir en arrière ? Je vais voir si je peux avoir des indices. Oui, le panneau se déplace, il fait déplacer le panneau.

PFR et le Chercheur regardent la vidéo.

PFR (1h42'52'') : tu vois « on va reproduire une histoire », on prend du langage que la maîtresse veut entendre, et puis hop on va lui placer, c'est ça la construction du langage aussi... essayer de faire appel à ce que l'on a, là et puis... Donc là je rebondis, « on va reproduire une histoire... ».

PFR et le Chercheur regardent la vidéo.

PFR (1h44'11'') : donc là pareil, je vois Karl qui fait sa gymnastique. Donc je me déplace. Pour tenter de le remettre dans l'échange. Tout en essayant de laisser la parole à celui qui parle. Donc, ne pas interrompre encore une fois. Ne pas interrompre ce que l'enfant dit, car sa parole est importante.

Chercheur : mais là tu ne le fais pas reformuler ? Il parle, il parle, il parle...

PFR : Maurice ?

Chercheur : oui.

PFR : non, parce qu'il n'en est pas capable. Là si tu veux je voulais lui laisser la parole. Je voulais qu'il parle. Maurice, j'en suis là avec lui, qu'il parle. Qu'il parle et qu'on puisse comprendre... ce n'est pas un petit parleur.

C'est que c'est un enfant où on ne comprenait absolument rien de ce qu'il disait. Donc c'est dans la parole qu'il va le construire aussi. Donc il faut que je lui donne des occasions de parler. Donc voilà et j'essaie de capter quelques petites choses. « Les petits tableaux » en effet... ils ont des plaques métalliques sur lesquels ils posent des images aimantées, donc ça doit être ça. J'essaie de comprendre. Mais là je ne demande pas de reformuler. Puisque de toute façon il est dans le faire, il n'est pas dans l'apprendre. C'est simplement lui donner la parole. Il faut qu'il existe en tant que parleur, parce que c'est un enfant qui parle, mais qu'on ne comprend pas. Donc il faut respecter sa parole à lui aussi.

Chercheur : donc plus il va parler et mieux il va parler. C'est ça ?

PFR : oui c'est ça. Tout à fait, tout à fait.

PFR et le Chercheur regardent la vidéo. 1h46 minutes 0 seconde.

Chercheur : donc là tu as retrouvé l'autre partie de la réponse ?

PFR : voilà, un autre élément de la réponse, donc que j'essaie de les amener à lier les deux. Donc je leur demande de reformuler. « Fais-moi une jolie phrase ». On va apprendre à mettre les images dans l'ordre, oui, mais dans quel ordre ? Dans l'ordre de l'histoire. OK. Alors, maintenant fais-moi une phrase complète. Mais que je n'obtiendrais pas, je crois...

PFR et Chercheur regarde la vidéo.

PFR : Georges... là c'est la pâte à fixe.

PFR : là ils cherchent... je me rapproche de Georges. Donc pareil toujours ces va-et-vient. Puis là c'est moi, je clôture. Je clôture parce que je n'ai plus le temps.

Chercheur : et puis tu as les éléments.

PFR : oui j'ai les éléments. Les éléments sont là. Il n'y a pas un enfant qui a réussi à faire la phrase complète, c'est-à-dire qui ait réussi à assembler tous les éléments, mais bon. Ça jongle, ils commencent, je finis. Et hop c'est la phrase globale.

Chercheur : et c'est le même schéma ?

PFR : toujours.

Chercheur : c'est le même schéma qui revient, est-ce qu'on peut dire que c'est indispensable ?

PFR : oui, oui.

PFR et le Chercheur regardent la vidéo. 1h48 minutes et 18 secondes.

Chercheur (1h48'50'') : donc là c'est encore le même schéma. Ils ne peuvent pas formuler ce qu'ils vont apprendre, parce que là... tu disais quoi ? Tu ne l'avais pas affiché ou...

PFR : en fait ici le référent n'était pas bien choisi. Donc du coup... je sais que mon référent va amener des pistes totalement... totalement erronées. Là on était reparti dans des échanges pour construire que j'ai préféré avoir en petits groupes après, parce que ça allait être beaucoup trop long, beaucoup trop fastidieux, et ce n'était pas le moment opportun. Et comme en plus c'était l'atelier où moi j'étais, donc ça pouvait être facilement différé. Autant les ateliers autonomes beaucoup moins, autant celui-ci... donc j'ai fait ce choix-là de différer. Juste où est-ce que ça va avoir lieu, pour qu'ils puissent s'y rendre.

Chercheur : donc tu passes directement au lieu.

PFR : au lieu, oui. « Qu'est-ce que l'on va apprendre ? » je l'ai mis de côté volontairement. Parce que, parce que mon référent n'était pas bien choisi... en tout cas induisait trop de possibilités. C'est vrai que c'est une nouvelle activité. C'est souvent le choix que je fais quand c'est une nouvelle activité. Là j'ai pris un référent qui me semblait parlant, je voulais qu'ils voient que c'était le petit déjeuner. Parce qu'ils ont déjà amené des emballages de petits déjeuners. Je ne voulais peut-être pas qu'ils sachent ce qu'ils vont apprendre, mais en tout cas, en tout cas les mettre dans une situation... de prendre conscience... enfin... de se rendre compte qu'ils allaient être dans cette thématique-là. Une phase de recherche autour du petit déjeuner, une première approche du petit déjeuner. Mais mon support n'était pas adapté. Donc je diffère.

PFR : donc là je ne prends plus la voix de Bernie... je prends ma voix... c'est un peu... voilà... je prends conscience que je prends ma voix, donc du coup... donc c'est pas avec maîtresse PFR, mais c'est avec moi. Parce que là Bernie il ne parle plus. Là on n'est plus assistant... là on se dit vivement que ce soit fini ! Ce n'est pas un ressenti que l'on a souvent, mais là je sens que là il faut clôturer les choses quoi.

1h51 minutes et 25 secondes PFR et le Chercheur regardent la vidéo.

PFR (1h51'31'') : Henri en fait, je l'interpelle là, par ce que c'est toujours le dernier à prendre son prénom, à ne pas savoir où aller, donc... comme c'est le premier atelier je voulais voir s'il y avait quelque chose là. S'il avait pris quelque chose. Bon il n'a pas pris... il faut que je retravaille ça avec lui. L'intention s'est centrée là sur un élève parce qu'il n'est pas encore rentré dans ce mode de fonctionnement, vraiment, Henri. Il prend son prénom... mais il est observateur, en règle générale tout le temps, quoi que l'on fasse, maintenant petit à petit... mais il faut que ce soit Évelyne qui aille le chercher, ou moi qui l'installe à un atelier. Et là je me suis dit voyons voir, si j'arrive à lui faire verbaliser un lieu de pratique, ça va l'inciter à aller vers ce lieu ? Mais bon il ne répond pas...

Chercheur : mais lui il était là depuis le début de l'année ?

PFR : oui, oui, c'est un petit, et c'est un petit parleur, qui s'exprime très très peu en grand groupe, sauf quand il y a des chansons des choses comme ça. Ou quand on se compte. Lui c'est les lettres et les nombres, voilà, c'est son

truc.

Chercheur : il se sent bien là-dedans...

PFR : oui, voilà. Donc je tente là... mais ça ne porte pas, donc je passe à autre chose. Mais c'est important aussi.

PFR (1h53'7'') : alors là aussi, c'est Dominique, mais ce n'est pas pour rien. Dominique elle était dans ma classe l'année dernière déjà. Donc les espaces elle les connaît. Il n'y a pas qu'elle, les autres seraient censés les connaître aussi. Mais je me rends compte que Dominique par rapport au reste de la classe elle a vraiment bien compris. Elle sait vraiment bien nommer les différents espaces de la classe. Donc c'est souvent vers elle que je me réfère quand... quand il y a urgence. C'est elle l'experte des espaces.

PFR et le Chercheur regardent la vidéo.

PFR : donc là, je fais un rappel, je conclus.

Chercheur : donc là tu t'appuies des fois sur l'experte des espaces, quand tu en as besoin, pour gagner du temps, pour synthétiser ? Pour relancer ?

PFR : oui voilà, avec certains élèves je sais que je vais avoir rapidement ma réponse. Exactement.

Chercheur : tu as des leviers quoi ?

PFR : oui, ce sont des leviers, c'est ça. Tout à fait.

PFR et le Chercheur regardent la vidéo.

PFR (1h55'3'') : là j'essaie de solliciter plus particulièrement les petits, pour voir ce qu'ils ont capté de tout ce qui a été dit. Parce que c'est eux qui... tu vois Jacques, ce n'est pas Henri, mais c'est un peu pareil. On le voit à la bibliothèque après. C'est un enfant qui ne va pas spontanément sur les différents ateliers. Ce n'est pas grave, mais... Je fais des tentatives de... à ce qu'ils soient plus centrés justement sur ces lieux d'ateliers.

Chercheur (1h55'29'') : donc là on est dans une phase où tu synthétises ?

PFR : oui c'est ça, c'est la phase de synthèse.

Chercheur : donc on a découvert ce qu'il fallait faire, dans chaque atelier et où.

PFR : voilà, ce qu'il fallait apprendre. Et où. Et là je rappelle les lieux, il y en a trois. En essayant d'interroger quelques-uns. Ça, c'est tout le temps, je conclus tout le temps comme ça.

Chercheur : donc c'est...

PFR : donc c'est indispensable.

PFR (1h56'21'') : voilà ça y est, les petits vont, après les moyens et après les grands. Je ne fonctionnais pas comme ça avant. C'était... en fait les grands... les grands passaient, allaient tout de suite aux ateliers... et là c'est pour laisser un peu de place aux petits pour qu'ils puissent... je dirais de façon... plus tranquille investir les différents ateliers. C'est aussi pour les inciter à. Voilà.

Chercheur : donc ils ont plus de choix ?

PFR : voilà, exactement. Pour qu'ils aient plus de... En tout cas pour qu'ils aient un temps pour pouvoir choisir et pouvoir accéder aux trois ateliers parce que les grands...

Chercheur : ça fait un espace de liberté beaucoup plus large du fait que les grands ne sont pas encore là.

PFR : exactement, exactement. Mais bon, à côté de ça, il ne faut pas que j'attende trop longtemps, parce que les grands sont sur les starting-blocks.

PFR et le Chercheur regardent la vidéo.

PFR (1h57'41'') : là on voit l'intérêt de ce panneau, parce que Clélia, je n'entends pas ce qu'elle dit, mais... « je veux venir avec toi ? », mais « où est-ce que c'est « avec toi » ? » Ben je lui dis viens voir Clélia et puis je reprends, je reprends avec elle, où est-ce que ça a lieu.

Chercheur : comment tu l'accueilles ça ?

PFR : cette erreur ? Enfin pas cette erreur, ce fait que...

Chercheur : ben le fait qu'on ait travaillé sur ce qu'on allait apprendre, sur les lieux... et donc le fait qu'elle te dise qu'elle veut venir avec toi ?

PFR : ha, ça ne me pose aucun problème... ça va se faire avec le temps.

Chercheur : donc il y a vraiment un critère de temps qui joue ?

PFR : oui un critère de temps, et puis un critère de l'âge, car c'est une petite section...

Chercheur : donc pour les petits tu as des exigences différentes c'est ça ?

PFR : oui, oui tout à fait. D'ailleurs on voit ils sont plus spectateurs qu'acteur. Hormis les fois où j'essaie de les impliquer, de leur donner la parole ponctuellement, ils sont quand même beaucoup spectateurs plus qu'acteurs.

Chercheur : du coup le fait de laisser cette mémoire là ça a peut-être beaucoup plus d'importance pour les petits ? Tu dirais ça ?

PFR (1h58'59'') : oui, oui. C'est sûr. Et puis pour moi aussi, ça me permet après individuellement d'en prendre un ou deux pour les amener vers ce support là. Ce support va être... je ne vais pas dire redondant... mais qui va être perpétuellement là. Donc, les amener à arriver à lire, à arriver à rentrer dans ce support-là. Petit à petit quoi.

Chercheur : mais ce sont essentiellement les petits qui viennent te voir près du support ? Ou les grands et les moyens peuvent venir aussi ?

PFR : euh... ben oui. Là j'entends juste avant un élève, je crois, c'est Gaspard. C'est un moyen lui. C'est la mémoire pour tout le monde, mais c'est principalement... enfin c'est la mémoire pour ceux qui... qui se sont

évacués à moment, ou pour qui ce n'est pas encore intégré, et c'est vrai que c'est plus les petits que je suis amené à... mais je pense qu'il y a aussi des grands qui en ont besoin.

Chercheur et PFR regardent la vidéo. Deux heures zéro minute et zéro seconde.

Chercheur : ils se régulent, là ? C'est l'autonomie que tu cherches ?

PFR : oui, c'est ça tout à fait. Là où il y a un grand qui aide un petit devant le tableau, ça c'est très courant. C'est un grand qui répond. La petite ne sait pas elle a le doigt dans la bouche, elle est gênée, le grand répond, elle entend, c'est à l'espace langage. Maintenant c'est à elle de trouver. De trouver cet espace au regard de la photographie. Donc voilà quoi.

Chercheur : donc ça veut dire que lui il sera à l'espace langage.

PFR : qui Nathanaël ?

Chercheur : oui c'est ça.

PFR : oui je pense qu'il s'était déjà inscrit à l'espace langage.

Chercheur : donc là il aide une petite à se repérer, donc là elle va se repérer sur le support.

PFR : en même temps Georges c'est un grand, il ne s'en souvient pas non plus. Il veut aller vers les perles.

PFR et le Chercheur regardent la vidéo.

Chercheur (2h2'46'') : donc il y a ce moment où tu es à côté du panneau.

PFR : oui, ben ça si tu veux, c'est situé juste dans le passage. Ils prennent leur prénom et après ils doivent... donc ça me permet de canaliser, de voir ceux qui savent déjà où ils veulent aller, et puis je les connais de toute façon, je sais qui... ce sont souvent des petits. C'est Victor, c'est Victor parce qu'il découvre cette classe, ce mode de fonctionnement. C'est Georges, c'est Georges parce qu'il est souvent un peu rêveur... donc je suis là, et ça me permet de moduler et hop d'attraper ces enfants-là pour...

Chercheur : donc il faut se mettre là...

PFR : il faut se mettre là à ce moment-là pour pouvoir percevoir ceux qui errent un peu... ceux qui ont besoin de ma présence... ou au moins que je les oriente vers le panneau.

Chercheur : donc se mettre près du panneau à ce moment-là c'est indispensable ?

PFR : c'est indispensable.

PFR et Chercheur regarde la vidéo. 2h04 minutes.

PFR (2h4'28'') : donc là je viens de régler un problème d'accès. Ils ont un temps où ils cochent leur présence. C'est une feuille pour pointer où est-ce qu'ils sont passés. Donc ça me permet moi d'aller voir un peu, d'aller m'assurer que les autres ateliers... voilà quoi. Que chacun à trouver l'atelier auquel il souhaitait participer quoi.

Chercheur : donc quand tu passes dans les ateliers c'est pour voir cette feuille-là ? C'est ça ? Pour voir qui a pointé ?

PFR : ben pour voir déjà si tout le monde, si la répartition est faite, si tout le monde a trouvé son atelier, je vérifie qu'il n'y ait pas des grands en train de jouer à la cuisine, voilà. Maintenant ça ne se fait pratiquement plus. À part une grande qui des fois aimerait pouvoir ne pas aller aux ateliers. Donc ça me permet de réguler par rapport à mes attentes. Les grands sont sur les trois ateliers. Les moyens au moins sur deux. Les petits pour l'instant aucun, voire un. Je les incite à aller à un.

Chercheur : du coup tu es à côté du panneau, tu canalises...

PFR : oui, c'est ça, je canalise, là j'avais un conflit à régler, je vais régler ce conflit et après je me rends deux autres ateliers pour voir si chacun a trouvé sa place, a bien trouvé un atelier...

Chercheur : donc c'est quand il n'y a plus d'élèves à côté du panneau ? C'est à ce moment-là ? Qu'est-ce qui fait que tu décides de quitter le panneau ?

PFR : c'est quand je vois que tous se dirigent vers un atelier. Quand je vois que tous prennent la direction d'un atelier, d'un espace de la classe, et qu'ils ne sont plus là avec leur prénom à ne pas trop savoir où aller, qu'il n'y a plus d'hésitation. Voilà, je quitte.

Chercheur : et donc après tu vas dans ton atelier.

PFR : oui c'est ça je vais à mon atelier. Mais après on est plus dans le temps de Bernie, enfin c'est la continuité. Donc là je m'assure simplement que chacun a trouvé sa place à un endroit approprié.

Chercheur : donc là on n'est plus dans le temps de Bernie ?

PFR : ben on n'est plus dans ce temps... de langage où on va être amené à verbaliser ce que l'on va apprendre. Là maintenant ils vont se rendre aux activités. C'est la continuité. Bernie prépare à ça. Après moi je m'assure que tout le monde a trouvé l'endroit, le lieu où ont lieu ces activités, que le matériel est en place. Par contre, je ne m'assure pas, je ne vais pas leur redemander de verbaliser ce qu'ils vont apprendre, ils rentrent dans la tâche après. Ça peut m'arriver individuellement d'aller les voir, quand je vais les voir individuellement « qu'est-ce qu'il fallait que tu apprennes ici ? Qu'est-ce que tu apprends ici ? Est-ce que ce que tu as fait est bon ? » Voilà. On va valider ou invalider. Mais bon.

Chercheur : Bernie prépare à ça ?

PFR : oui c'est ça. Bernie prépare à ce qu'ils puissent aller de façon autonome aux ateliers et rentrer dans les apprentissages demandés. Maintenant ils sont dans l'action.

Chercheur : donc c'est une action délibérée, choisie compte tenu de ce que je souhaiterais apprendre.

PFR : oui c'est ça, compte tenu de la motivation que j'ai moi. Je suis persuadé que pour pouvoir apprendre il faut avoir choisi, enfin... Je suis persuadé moi qu'on entre plus facilement dans des choses que l'on a choisies plutôt que dans celles que l'on nous a imposées. Donc voilà mon mode de fonctionnement.

Chercheur : donc ça garantit cette liberté-là.

PFR : oui c'est ça. D'ailleurs après on a un enfant qui dit... « moi je veux aller lire une histoire » c'est Karl je crois. Ben je lui dis OK, va lire une histoire. Il choisit de lire une histoire avant d'aller à un atelier pour apprendre. 2h08 minutes, PFR et le Chercheur regarde la vidéo.

PFR : je m'assure que tout le monde, que tout le monde a trouvé sa place quoi, que tout le monde a trouvé son centre d'intérêt on va dire...

Chercheur : donc tu passes dans tous les ateliers, même dans les coins, tu passes partout, tu vois tous les élèves ?

PFR : oui c'est ça.

PFR : donc là, Clélia a redéposé son prénom. Parce que son prénom on ne le prend pas si... parce que ça sert à s'inscrire. Donc elle a décidé... dans un premier temps je lui ai rappelé les différents ateliers qui étaient à sa disposition, elle voulait... je ne sais plus... je crois qu'elle voulait... je crois qu'elle voulait venir avec moi, elle me demandait où ça avait lieu, on verbalise, et puis ben cet atelier-là était complet. Donc elle fait le choix d'aller... « si je ne peux pas aller-là, je n'irai nulle part. » Mais je crois qu'elle va me dire « je vais aller lire une histoire » et après je lui dis « tu vas aller lire une histoire et après tu iras à un atelier de ton choix »

PFR et le Chercheur regarde la vidéo

Chercheur : pourquoi tu lui dis que ce sont des histoires difficiles ?

PFR : parce qu'Adrien il veut toujours faire le plus dur... voilà, donc je sais que ça va être quelque chose de motivant pour lui.

Chercheur : si c'est difficile, c'est motivant pour lui.

PFR : oui c'est ça. Exactement. Donc de nouvelles histoires à remettre dans l'ordre, Adrien... je n'aurais pas dit ça tout le monde. Ça les aurait totalement dissuadés d'y aller. Adrien il veut toujours relever le défi.

2h10minutes

Fin de l'entretien.

2. L'enseignement ostensif entre le PFR et PFÉ

PFÉ et PFR regardent la vidéo.

PFÉ : c'est la chanson ?

PFR : voilà.

PFÉ : nous on n'en a pas.

PFR : c'est une chanson qui nous permet...

PFÉ : donc il nous faut une chanson...

PFR : ... ben déjà de marquer le temps, de ce moment-là de la journée, qui permet d'attirer l'attention de chacun sur l'activité dans laquelle on entre quoi. Voilà. En même temps, ça crée le suspense. Et puis l'objectif, c'est que ce soit eux petit à petit qu'ils chantent cette chanson. Donc c'est vraiment quelque chose qui est ritualisé. Et c'est ce qui introduit l'arrivée de Bernie.

PFÉ : d'accord, donc, Bernie il est encore dans sa maison pour l'instant.

PFR : Bernie est dans sa maison. Tu sais j'ai la frise aussi. À l'entrée de la classe, la frise chronologique. Tu l'as toi ?

PFÉ : oui.

PFR : tu as quelque chose qui est en place aussi.

PFÉ : avec Épic oui, on l'a mis en place.

PFR : donc ça permet de matérialiser dans le temps, ce moment-là, d'ailleurs un moment donné on va voir un élève qui veut aller mettre le petit cochon. Et on entre dans ce temps de la journée. À partir de cette chanson. Voilà.

PFÉ : d'accord, donc il faut que moi aussi je trouve une chanson, pour faire venir Épic.

PFR : ben oui, je pense que c'est important, que tu inventes une chanson pour... attirer l'attention de tous sur ce temps de regroupement. C'est toujours un problème d'avoir l'attention de chacun sur ces temps-là. Donc voilà, moi c'est la solution que j'ai pu trouver pour capter l'attention de chacun et matérialiser ce moment... ce temps de classe.

PFÉ : et c'est une obligation d'avoir la même chanson pour Épic ? Je ne peux pas aller vers une chanson de regroupement moi ? Comme ça, pour les canaliser, puis pour partir sur le moment d'Épic ? Sur Épic après ?

PFR : faire une chanson autre ?

PFÉ : oui.

PFR : ben oui, si tu veux.

PFÉ : un temps pour calmer, ben voilà.

PFR : l'intérêt ce n'est pas nécessairement simplement de calmer les enfants. C'est de préparer à l'arrivée... donc c'est déjà de les mettre... je dirais en appétit.

PFÉ : d'accord.

PFR : de ce qui va se produire après... c'est vraiment un temps où on rentre déjà là, dans ce temps de regroupement pour rentrer dans les apprentissages.

PFÉ : donc c'est préférable d'avoir une chanson qui parle d'Épic.

PFR : oui qui amène. Voilà. En même temps tu as le suspense que tu poses. Quand est-ce qu'il va arriver ? Après, moi aussi, dans cette chanson-là ça me permet de rappeler si tout le monde est là ou pas. Mais la chanson elle varie... mais ça ce n'est pas indispensable.

PFÉ : OK, donc ça il faut que je mette en place.

PFR : voilà. Ça te parle ? C'est bon ?

PFÉ : oui.

2 minutes 57 secondes, PFR et PFÉ regardent la vidéo.

3 minutes 22 secondes.

PFR : donc là aussi, Bernie sort de sa maison, ils disent bonjour à Bernie. Pareil, il est là. On capte l'attention sur Bernie, en lui disant bonjour, lui dit bonjour et on lui répond.

PFÉ : mais tu ne changes pas ta voix ?

PFR : oui, un peu. Si si.

PFÉ : d'accord.

PFR : oui il y a des moments où c'est Bernie qui parle, et il y a des moments où c'est moi qui parle. On est en fait associé lui et moi.

PFÉ : d'accord, donc tu prends une voix pour Bernie.

PFR : oui. Et que je n'arrive à prendre que quand je l'ai dans ma main. C'est rigolo... donc si tu veux que je te fasse la voix de Bernie ce n'est pas maintenant.

Chercheur : interroge PFR sur la voix, si tu as besoin de savoir des choses sur la voix...

PFÉ : non, mais c'est juste pour savoir si j'ai besoin de changer l'intonation. Puisque moi avec Épic j'ai la même chose. J'ai Épic, pareil, mais c'est ma voix finalement. Et les enfants me disent : « maîtresse, pourquoi c'est pas Épic qui parle et c'est toi qui parles ? » Parce qu'Épic n'a pas de voix, je suis obligé de parler pour lui.

PFR : du coup, ils ne font pas la part des choses entre le moment où c'est Épic qui parle et où c'est toi qui parles.

Alors que moi c'est... mais je ne te cache pas... d'ailleurs on le verra... et je me reprends aussi... parce que quand il parle, quand moi je parle c'est je, et quand c'est lui c'est je aussi... si par exemple Bernie... bon ben on verra. Des fois je fais des petits dérapages au niveau langagier. Donc voilà, ce temps aussi où on pose les choses, Bernie arrive il est là, donc on arrête de chanter. C'est important ce temps où on lui dit bonjour. Parce que certains continuent à chanter alors que Bernie est déjà arrivé. Donc voilà, il est là maintenant, on est prêt à entendre ce qu'il a à nous dire, à répondre aux questions qu'il a à nous poser. Voilà.

5 minutes et 11 secondes, PFR et PFÉ regardent la vidéo.

5 minutes et 25 secondes.

PFR : donc là tu vois qu'il y a un rappel des règles. Et hop là, moi j'interviens.

PFÉ : oui oui, tu intervies.

PFR : voilà, j'intervies. Souvent soit il est là parce que moi je ne suis pas entendu, et quand lui il n'est pas entendu moi je suis là.

PFÉ : donc chacun fait son apparition en fonction...

PFR : voilà.

5 minutes et 45 secondes PFR et PFÉ regardent la vidéo.

6 minutes 25 secondes

PFR : donc tu verras, tout le long, on est toujours sur la même, sur la même logique sur la même question, « qu'est-ce que vous allez apprendre ? » Parce qu'en fait, on fait ça, on fait ça, mais on ne fait pas des perles ! On le reproduit. Tu verras après quel langage ils emploient. Mais voilà, la question c'est ça « qu'est-ce que vous allez apprendre ? » J'emploie aussi, « en quoi vous allez être plus fort ? »

PFÉ : oui.

PFR : parce que apprendre... ça permet peut-être de mieux comprendre ce qu'on entend par là... surtout au départ, après ils vont savoir, ils vont parvenir, petit à petit à, à rentrer dans... et ça tu vois ça vient, et ça revient. C'est vraiment la question.

PFÉ : d'accord.

PFR : et non pas « qu'est-ce que vous allez faire ? »

PFÉ : « on va faire les perles. » Non. « On va apprendre à faire les perles. »

PFR : pas apprendre à faire les perles ! Non, la perle c'est le matériel que l'on va utiliser. En termes d'apprentissage on n'est pas là.

7 minutes 26 secondes. PFR et PFÉ regardent la vidéo.

7 minutes 31 secondes.

PFR : alors, là je t'explique un peu la situation.

PFÉ : oui qu'est-ce ?

PFR : on ne va peut-être pas y rentrer. On peut ? On peut passer ?

Chercheur : oui, c'est toi qui tiens.

PFR : en fait si tu veux, un jour Bernie est arrivé un matin. Il lui arrive des péripéties hein. Ce matin par exemple il a fait un cauchemar. Et c'est la raison pour laquelle il avait oublié de préparer le panneau. Parce qu'en fait il avait très mal dormi la nuit. Bon bah voilà.

PFÉ : il était fatigué ce matin.

Chercheur : ça arrive...

PFR : donc là jour, je ne sais même plus comment on en est arrivé là. Ils ont décrété qu'il était roi. Bernie c'était le roi Bernie. Voilà. Et donc si c'est un roi il faut lui faire une couronne. Ça c'est resté un peu dans les oubliettes, et puis tu en as toujours... Magalie, Guillaume... ça t'étonne... qui se sont décidés à faire une couronne pour Bernie. Donc Magalie on avait déjà fait une première, qui était trop petite. Donc ils sont arrivés aujourd'hui avec 2 couronnes. Là je me suis dit « oh, oh, oïl ! » Là mon temps de regroupement... et ça n'a pas loupé. Donc j'ai fait le choix, je ne voulais pas éluder tout ça, et mettre de côté. Parce qu'en termes d'attention et de participation je savais déjà que j'en perdais deux. Donc j'ai fait le choix de garder ce moment-là, la couronne qu'on lui a fabriquée, qu'on lui essaye. Pour après tenter de ramener le groupe... parce que là Guillaume il rentre dedans... « qu'est-ce qu'on va apprendre aujourd'hui ? » Il répond « il manque le panneau des ateliers. » OK, « mais j'ai quelque chose pour toi ». J'ai pris la parole ça y est... mais j'ai quelque chose pour toi... ça c'est un moment... on peut le passer au niveau du timing ?

Chercheur : je ne sais pas...

PFR : je ne sais pas combien de temps il dure...

Chercheur : il n'est pas si long je crois...

9 minutes et 35 secondes. PFR et PFÉ regardent la vidéo.

11 minutes 4''

PFÉ : là il veut bien faire, mais boum.

PFR : ben voilà, je le rassois par ce que... si tout le monde commence à se lever... tu sais bien... après la gestion est difficile.

11'11''

PFÉ : donc ton panneau ateliers est rentré.

PFR : voilà. Le panneau des ateliers sur lequel je dispose... les éléments qui sont dessus c'est les 3 lieux où vont avoir lieu les ateliers. Il y a 3 photos de ces lieux. Tu sais, c'est pour ça qu'à chaque fois il y a une photo qui matérialise le lieu dans la classe.

PFÉ : je ne fais pas attention à ça, tu sais ?

PFR : mais tu te rappelles le coin marionnette ? Que tu avais posé...

PFÉ : oui.

PFR : voilà.

PFÉ : mais c'était le coin jeux... le coin jeux entre guillemets.

PFR : non, mais pas que. Pas que. Tous les espaces de ma classe sont matérialisés. Il y a les noms et les photographies. Il y a l'espace écriture, l'espace découverte du monde, l'espace création, l'espace langage, l'espace informatique l'espace coin écoute, l'espace bibliothèque...

PFÉ : c'est ça, les coins spéciaux, mais pas... les coins découvertes du monde, les coins écriture... tout ça je n'ai pas fait attention. Je ne fais pas trop attention à ta classe... ? Oui, je n'ai pas fait attention à ça...

PFR : là, c'est par rapport à l'autonomie. Ça leur permet de savoir dans quels espaces ils vont apprendre quelque chose. Pour qu'après quand ils vont se déplacer il puisse aller. Et s'ils ne s'en souviennent pas, retourner voir sur le panneau où est-ce qu'a lieu l'activité. Tu vois ?

PFÉ : d'accord.

PFR : alors il y a ça, il y a les 3 lieux. Et en dessous quand ce sont des ateliers feuille de route, maintenant qu'ils les connaissent je mets la page de la feuille de route avec l'activité amener. Et puis après je mets un référent qui varie. Là j'avais mis, mais ça m'avait posé problème, d'ailleurs le référent est important. C'était la première séance sur le petit déjeuner, j'avais mis la photo... la photo des enfants qui déjeunent là, tu vois ?

PFÉ : ils mangent tous ensemble là c'est ça.

PFR : sauf que les enfants ont dit « c'est un goûter », « c'est un anniversaire »... donc voilà, je t'avais dit ça...

PFÉ : oui tu m'avais dit ça...

PFR : donc mon choix n'était pas très bon. Par contre aujourd'hui on était sur une 2^e séance autour du petit déjeuner, j'avais choisi ce référent-là, ça y est comme ils avaient compris ce qui était représenté sur la photo. Ben on va apprendre à bien manger. Voilà ce qu'ils m'ont dit par rapport à ce temps d'activité. Donc choix du référent, ce n'est pas toujours facile de trouver quelque chose. Alors des fois, quand ça ne peut pas être matérialisé par un écrit, Bernie met dans sa maison. Et il sort... tu vois, il dévoile...

PFÉ : au fur et à mesure il dévoile les choses...

PFR : voilà.

PFÉ : il me faut une maison aussi.

PFR : oui il faut que tu lui trouves quelque chose... j'ai fonctionné au départ sans... mais c'est vrai que la maison dans laquelle il vit... ça lui donne vraiment tout son sens.

PFÉ : oui, toute sa dimension. Il va se coucher, il se réveille, c'est bon il va au calme maintenant...

PFR : oui voilà... et puis quand ils savent qu'il est dans sa maison ils n'y touchent pas. Il est dans sa maison, chute, on ne fait pas de bruit.

PFÉ : oui, c'est ça.

PFR : Il dort, et puis on ne le réveille qu'à ce moment-là. Puis après il se met près du panneau des ateliers pour observer, pour matérialiser l'endroit quand ce temps-là fini. Et puis ensuite il retourne dans sa maison. On le retrouve le lendemain à la même heure.

PFÉ : d'accord, donc moi il faut que je fasse tout ça alors ? Tout ça pour lundi...

PFR : après, je ne peux pas te dire que je te prête la maison de Bernie... ça n'a aucun sens.

PFÉ : non, non, il lui faut sa maison, il lui faut sa propre maison.

PFR : ben, tu vas au marché de SAINT-LEU le samedi matin. C'est là où j'ai acheté la maison de Bernie.

PFÉ : oui, mais... j'irai au petit chinois-là, il y a des choses, il y a des petites maisons toutes jolies en plus.

PFR : donc que tu vois... voilà tu as déjà repéré. C'est bon.

PFÉ : oui, oui.

PFR : tu vois là on aperçoit un petit peu là. On voit un peu l'espace écriture. Et là j'avais mis...

PFÉ : la feuille de route...

PFR : la feuille de route sur les images séquentielles. Alors j'essaye de faire en sorte dans la mesure du possible que les activités se passent dans des endroits adéquats. Parce qu'à l'espace écriture on est sur des images séquentielles, de la production décrite, une histoire à raconter. Après, si j'ai 2 ateliers en découverte du monde, je m'adapte...

PFÉ : il y en a un qui va aller ailleurs.

PFR : par exemple les KAPLA aujourd'hui, du coup on était plus sûr de la création, non ce n'était pas les KAPLA c'était les perles. On peut déplacer si tu veux. Mais dans la mesure du possible ces espaces-là matérialisent les activités possibles. Ces espaces-là matérialisent des activités bien spécifiques.

PFÉ : d'accord OK.

15 minutes et 15 secondes. PFR et PFÉ regardent la vidéo.

PFR : donc le panneau il est là-bas et on dévoile les ateliers. Alors, sur la table il y a déjà les ateliers. C'est pour ça que Georges il a pu dire...

PFÉ : « on va travailler les perles »...

PFR : voilà. Mais c'est vrai qu'il y a déjà des indices qui sont là. Et puis ce panneau ramène des indices supplémentaires. Et puis il est visible par tous, il est accessible par tous. Pendant l'accueil on peut déjà prendre des indices, et après on peut aussi les trouver là.

PFÉ : d'accord.

PFR : mais on va les trouver ici, notamment par rapport aux ateliers dirigés avec moi.

15 minutes et 53 secondes, PFR et PFÉ regardent la vidéo.

PFR : tu vois, « il y a l'anniversaire dessus ! » Le choix du référent...

16 minutes 4 secondes, PFR et PFÉ regardent la vidéo.

PFR : alors, mon parti pris à moi aussi c'est qu'ils ne se lèvent pas. Pourquoi ? Parce que je les ai tous debout et je ne vois rien.

PFÉ : ben tout le monde ne voit rien.

PFR : et c'est bon l'attention perdue. Et puis aussi par rapport au fait que le langage est important. Je vais vraiment les solliciter au niveau de la prise de parole, de la construction de phrases, de l'explicitation de qu'est-ce qu'on va apprendre aujourd'hui. Et donc quand on est devant on touche, montre. Mais quand on est loin c'est là que la parole à tout son sens. Il faut arriver à expliquer à ses camarades avec ses mots plutôt que l'on va faire ça et ça et montrer sur le panneau.

PFÉ : OK, ça oui, ça c'est bon pour moi. Ça le fait déjà. Même si Épic. Épic il a du mal à sortir, mais ça y est.

16 minutes et 48 secondes, PFR et PFÉ regardent la vidéo.

PFR : alors, tu vois c'est important qu'il soit visible de tous. À ce moment-là moi je décale mon banc. Oui, parce qu'il y a Régis qui dit Il ne voit pas. Il faut qu'il soit visible par tous. Après toi tu as ton tableau.

PFÉ : j'ai mon tableau. Moi je n'ai pas de panneau, mais j'ai un tableau. Je manipule mon tableau.

PFR : mais l'effet de surprise est intéressant aussi. Donc je ne sais pas. Toujours pour l'attention des enfants.

PFÉ : ça fait changer de support aussi mine de rien.

PFR : c'est vraiment le panneau des apprentissages. Il a une valeur importante. Et c'est le panneau que Bernie prépare. Et c'est le panneau un assistant va chercher.

PFÉ : c'est des choses bien spécifiques à ton moment quoi.

PFR : à Bernie. À Bernie et à ce moment-là, ce sont des outils particuliers. Des repères propres à ce moment-là. Parce qu'il est vrai que sur un tableau on affiche un peu de tout.

PFÉ : oui, moi il y a tout dessus.

PFR : donc on peut s'y perdre tu vois. Alors que là c'est vraiment le panneau des apprentissages. Il est organisé pour ça, il est là pour ça. Et c'est important au niveau des repères visuels.

18 minutes 27 secondes, PFR et PFÉ regardent la vidéo.

PFR : tu vois, j'ai mis Bernie en haut.

PFR : Épic ils le connaissent tous ? Tu vois, il faut ce temps affectif, quand tu l'emmènes pour la première fois il y a tout ce rapport affectif.

PFÉ : ils veulent tous le prendre, le toucher, lui faire des bisous.

PFR : oui, donc l'attention n'est que sur la peluche, la marionnette. Il faut arriver à dépasser ça. Donc là ça y est.

PFÉ : mais pour Victor pas encore.

PFR : non. « Il est beau, est-ce que je peux le toucher, je veux lui faire des bisous... »

PFÉ : mais moi, même s'ils le connaissent, ils veulent lui faire des bisous. Je t'avais dit, ils veulent toujours faire des bisous. Tout le temps. Nicolas il veut faire des bisous Épic.

PFR : s'il fait des bisous, ça veut dire qu'il doit se lever...

PFÉ : il doit se lever, il doit venir faire des bisous, et quand Nicolas a fait Charles veut absolument faire aussi... et quand Charles a fait Hugo veut venir... enfin bref.

PFR : alors moi ce que je faisais au départ et que je n'ai plus besoin de faire maintenant, c'est qu'en fait il venait saluer chacun tour à tour. Surtout en début d'année, pour se rappeler les prénoms de chacun, mieux les connaître. Et puis du coup ils avaient l'occasion...

PFÉ : de le toucher, de le manipuler un petit peu.

PFR : voilà.

PFÉ : mais là c'est bon, je l'ai sorti de 3 fois, enfin depuis 2 jours-là, ça va il n'y a plus trop de bisous non plus. Mais Nicolas n'était pas là.

PFR : mais c'est une étape...

PFÉ : Nicolas n'était pas là...

PFR : ah oui, Nicolas c'est Monsieur bisou.

PFÉ : oui c'est Monsieur bisou. Lui il faut que j'arrive à...

PFR : moi après, je diffère « ne t'inquiète pas, on ira le voir dans sa maison, tu auras le droit de lui faire un bisou... » là tu vois je diffère.

PFÉ : bon ben c'est ce que je vais faire avec Nicolas. Nicolas je suis sûre il va tomber dans les bisous.

21 minutes et 17 secondes, PFR et PFÉ regardent la vidéo.

PFR : donc là, Guillaume commence à expliquer en fait les différentes étapes. « On va chercher les feuilles de route, et puis quand on a réussi à faire le modèle avec le numéro le même numéro... » donc il ne répond pas à la question. C'est important de le laisser s'exprimer, de le laisser dire ce qu'il a à dire. Dès le départ je vois bien qu'il ne part pas dans la bonne direction. Mais je respecte sa parole, je le laisse dire puis après je lui dis ben là tu n'as pas répondu à la question. C'est important, c'est comme ça aussi que se construit le langage.

22 minutes 15 secondes, PFR et PFÉ regardent la vidéo.

PFR : là aussi, par rapport au langage. Il y a souvent des va-et-vient comme ça. Il a commencé : « on va reproduire » et je lui demande de reformuler que la phrase complète.

PFÉ : comme tu fais les après-midi.

PFR : ça c'est important. Voilà. Moi je dis toujours fais-moi une jolie phrase.

PFÉ : oui « fais-moi une jolie phrase » c'est bien. Oui, c'est bon. C'est rentré.

PFR : après à l'usage on voit que dans toutes les situations langagières, cette volonté de... tu sais le « nous avons » quand on a travaillé les règles de vie. Ben en fait ils emploient de moins en moins le « on ».

PFÉ : oui « nous avons ».

PFR : oui, et en fait ils emploient de moins en moins le « on ».

PFÉ : oui c'est bon, c'est rentré.

PFR : voilà, il faut être exigeant par rapport à ça. Et aussi les amener à ce que les phrases soient complètes. Pas simplement faire écho. Alors ça marche comme ça, l'un dit un petit bout et l'autre poursuit et après on arrive... à produire une phrase répond à la question.

24 minutes 22 secondes, PFR et PFÉ regardent la vidéo.

PFR : là tu vois, dit « modèles » moi je dis « rythme », je reformule.

PFR : là tu vois, je les ai perdus avec les habits de Dora.

PFÉ : maîtresse est là par contre.

PFR : Je me déplace, je vais réinstalle tout le monde, « Bernie essaie de capter l'attention de ceux de droite, et moi et moi je... » Donc c'est l'intérêt d'être 2 lui et moi. Et quand tu as le bras très long c'est encore mieux. Tu sais il me faudrait une perche télescopique... [Rire] Bernie parle à l'un pendant que moi je parle à l'autre... [Rire]

PFÉ : là, tu as 5 d'un coup qui sont partis. Ce sont ceux qui sont toujours en train de regarder à côté. Guillaume, Elia....

PFR : et qui observent tout...

PFÉ : oui tu as Guillaume Georges aussi.

PFR : il y a le petit lot là...

25 minutes et 53 secondes, PFR et PFÉ regardent la vidéo.

PFR : là aussi je me déplace, il y avait Karl... et puis aussi ça me permet de ne pas être tout le temps en face, tu vois ? Moi j'aime bien aussi le mettre avec eux, et c'est eux qui ont la place. Parce qu'en étant tout le temps devant, on prend beaucoup de place. Alors on a une vue d'ensemble, mais on prend beaucoup de place. Là, c'est le panneau des ateliers, c'est lui le centre d'intérêt. Ce n'est pas nécessairement moi. Et puis ça me permet de ramener Solange et d'avoir un peu regard sur les enfants...

26 minutes 38 secondes elles regardent la vidéo.

PFR : ben voilà moi ma finalité ça. « On va apprendre, à tel endroit, à faire ça. »

PFÉ : à l'aide de ça.

PFR : oui, éventuellement. Parce que le matériel ils le connaissent. Ou alors ils vont le découvrir. Mais la priorité c'est où ils vont aller et ce qu'ils vont apprendre.

27 minutes 50 secondes elles regardent la vidéo.

32 minutes 13 secondes.

PFR : donc là je fais ce choix-là, je me suis adapté, comme tu as vu « c'est le goûter, c'est un anniversaire, c'est chez untel... » je me suis dit je ne me lance pas. Je savais que ça n'allait pas dans la direction où je voulais les emmener, comme c'est l'atelier dans lequel je me trouve, je diffère. Bernie si maîtresse vous l'expliquera au moment vous allez l'apprendre.

PFÉ : et Bernie reste avec toi ?

PFR : à l'activité après ?

PFÉ : non, non pendant que tu expliques. Bernie reste avec toi toujours.

PFR : je n'ai pas expliqué en grand groupe. J'ai expliqué à l'atelier. J'explique après.

PFÉ : donc là tu as expliqué 2 ateliers.

PFR : oui pratiquement. Tu verras.

Elles regardent la vidéo. 32 minutes et 57 secondes.

PFR : par contre ça, ça je l'aborde parce que c'est important. C'est important de savoir ils doivent se rendre après.

C'est pour qu'après ils soient autonomes dans leurs déplacements. Pour pouvoir se rendre à l'activité choisie. Donc on définit quand même ça aura lieu, mais on ne va pas rentrer dans ce qu'on va apprendre.

PFÉ : ils vont le découvrir à l'atelier.

PFR : oui voilà. Tout à fait.

33 minutes et 19 secondes, elles regardent la vidéo.

PFR : après, ma priorité aussi c'était de situer le contexte. La thématique c'était le petit déjeuner. Par rapport à mon référent. C'était la séance une. Donc c'était difficile de définir ce que l'on va apprendre alors qu'on ne sait même pas ce qui va se passer... donc c'était juste là rentrer dans la thématique. Dans le sujet. Suite à la récupération des emballages. Etc. pour situer le décor, je dirais, pour qu'ils aient quelques éléments. Et après pouvoir faire leur choix. Mais bon mon référent n'était pas bon.

33 minutes et 50 secondes, elles regardent la vidéo.

PFR : « dehors » ben en fait ils se sont centrés que sur cette photo. Ils en avaient même oublié le référent du lieu... par rapport au lieu où ça va avoir lieu. Parce que ça se passe dehors cette photo. C'est à la cantine parce que l'on mange. Et hop le référent c'est qu'on va aller à la cantine.

34 minutes et 23 secondes, elles regardent la vidéo.

PFR : là tu vois, c'est moi qui parle, mais c'est Bernie ! [Rire]

PFR : là je ré-interpelle Henri, c'est un choix. Parce que Henri c'est toujours le dernier à se rendre aux ateliers. Donc j'essaie de m'assurer qu'il est, de m'assurer de ce qu'il a pris dans ce qui a été dit. Est-ce que c'est parce qu'il ne sait pas où aller ? Ou est-ce que tu vois ? Il ne le verbalise pas non plus personnellement en individuel parce qu'il ne parle pas ou peu.

PFÉ : mais il y va aux ateliers ?

PFR : ben oui certains. Ce matin il était aux ateliers, oui il y va. Mais toujours avec un temps de retard par rapport aux autres. Donc c'est pour ça que là j'ai fait le choix de l'interpeller pour voir s'il avait entendu s'il avait pris des indices par rapport à ce qui était dit par rapport référent.

PFÉ : oui, mais comme Henri il est aussi un peu passif, quand tous les enfants se lèvent pour aller prendre leurs étiquettes, c'est pas ça qui le retient un peu ?

PFR : si déjà c'est ça parce que il y a du monde donc il faut, il faut pas arriver en dernier.

PFÉ : peut-être qu'il faut lui donner le choix d'aller en premier.

PFR : mais tu sais même... mais tu vas voir, je le fais.

35 minutes et 42 secondes, elles regardent la vidéo.

37'14''

PFR : donc tu vois, je termine toujours, on recadre les 3 ateliers, je conclus, « tel atelier va avoir lieu on va apprendre ça ». Et après j'envoie d'abord les petits. Choisir leur atelier. Donc là Henri tu vois, il se lève il y va.

37 minutes et 49 secondes

PFR : là tu vas voir l'intérêt de ce panneau aussi...

40 minutes secondes

PFR : je vais voir on peut tout le monde. Je vais voir chacun on se trouve.

PFÉ : mais tu as 3 × 6 égales 18. Donc tu as des élèves qui ne vont pas du tout aux ateliers.

PFR : oui, mais enfin, qui ne commence pas par les ateliers, mais à partir du moment que les exigences c'est que les grands y aillent à chacun, les moyens y aillent au moins à 2, et les petits pas encore.

PFÉ : les petits pas encore, pas grave ?

PFR : pas encore.

PFÉ : mais il y en a qui veulent partir aux ateliers ou tous... et du coup je me retrouve moi avec des enfants qui vont au coin jeux. Parce qu'il n'y a plus de place aux ateliers.

PFR : oui, parce qu'ils veulent aussi y aller. Mais moi je n'ai plus ce problème-là moi. Moi maintenant j'en ai 2, ils ont décidé qu'ils vont lire un livre. Ils vont lire un livre.

PFÉ : d'accord. Ils vont au coin jeux. Parce que moi j'ai toujours Léon qui va au coin garage, automatiquement, et aussi Bernard et Christi qui vont toujours à un autre coin. Et puis il y a Charles qui vient et qui repart. Il vient regarder, il reste 5 ou 10 minutes puis il part.

PFR : donc là, on est plus dans ce moment.

PFÉ : oui on est plus là-dedans.

PFR : on est plus là-dedans. Mais moi ça ne me pose pas de problème. Puisqu'ils ont 3 temps, dans la matinée pour le faire. Donc à un moment donné au regard des exigences ils pourront au moins participer à 1 ou 2 ateliers.

Chercheur : tu observes ça PFÉ, s'ils ne viennent pas à 3 ateliers ils viennent à un ou 2. Tu observes ça ?

PFÉ : il y a 3 ateliers, donc forcément c'est imposé qu'ils passent au moins à un atelier.

Chercheur : il se produit qu'ils ne passent à aucun atelier ?

PFÉ : j'en ai oui, il y a Léon oui. Au départ il ne passait dans aucun atelier. Il va jouer. Léon il va jouer. Léon il aime son coin garage.

PFR : mais les petits, jusqu'au mois de décembre, les petits mêmes s'ils ne viennent pas aux ateliers on n'a pas

encore cette exigence.

PFÉ : les grands oui.

PFR : les moyens aussi. Par contre à partir de février...

PFÉ : oui à partir de février...

PFR : il faudra que les petits aillent au moins à un atelier. Voilà. Mais moi des fois j'en connais certains, Karl. J'essaie, en tout cas je l'incite à aller déjà maintenant à un atelier. Parce que autant la petite Solange qui a encore besoin beaucoup de manipuler, de bouger, de toucher... elle fait son petit bonhomme de chemin. Pour l'instant je ne l'incite pas. Mais Karl c'est une autre personnalité. C'est une autre maturité. Donc je l'incite à aller...

PFÉ : mais quand ils sont aux ateliers, ils le font...

PFR : oui, ils participent bien sûr.

PFÉ : Léon tu as beau lui dire viens... au début je me suis dit je vais le laisser jouer... au premier atelier je le laisse jouer. Mais au 2^e atelier après la récréation je lui dis tu viens. Soit c'est avec moi, ou alors c'est avec Tati. Des fois il va au KAPLA, même s'il n'y fait rien il y va quand même.

PFR : oui, et il construit, il commence à manipuler.

PFÉ : oui, il manipule c'est ça, mais pas forcément ce qu'il y a sur les feuilles de route, pas forcément le même modèle. Au moins il y est.

PFR : l'amener à rentrer dans des ateliers cadrés quoi.

PFÉ : et puis j'en ai 2 qui viennent, j'ai Charles qui ne reste qu'avec moi. Une fois, 2 fois, c'est pas grave il est avec moi. Mais il vient et il papillonne.

PFR : ça c'est le lot d'avoir des classes à plusieurs niveaux. On adapte nos exigences à chacun. Et moi pareil, le temps de présence est moins long pour les petits, si à un moment donné ils doivent s'échapper ça ne me pose pas de problème.

PFÉ : mais là, ton regroupement a duré approximativement 20 minutes. Il dure toujours aussi longtemps que ça ?

PFR : pas toujours, c'est 15 minutes normalement. Mais là j'avais quand même pas mal d'agitation.

PFÉ : il y avait la couronne... t'as eu aussi des éléments qui sont venus interférer.

PFR : là c'était fastidieux. Parfois.

PFÉ : il y a des jours avec, et des jours sans.

PFR : mais tu verras qu'au fur et à mesure ça va plus vite aussi. Du moment qu'ils ont... c'est perdre du temps pour en gagner quoi.

PFÉ : donc là sur les perles, ça fait longtemps qu'ils y travaillent, donc ils peuvent te sortir ça rapidement.

PFR : oui voilà c'est ça, au bout de 3 ou 4 séances, maintenant « on va apprendre à reproduire... ». On prend de moins en moins de temps.

PFÉ : du coup les 20 minutes ça te les réduit.

PFR : oui tout à fait, ce mode de fonctionnement, le fait de proposer des ateliers comme ça, des activités en autonomie qui se répète. Ça fait qu'après on passe moins de temps à verbaliser. Et en même temps on réinvestit. Parce que c'est important. Il ne suffit pas de dire une fois. Pour que ce soit acquis. Dans la durée...

PFÉ : donc là il me faudrait... moi je pense que c'est la maison qui fait que il y a un temps bien défini pour Bernie et donc pour Épic. Je pense que la maison est importante. Ton panneau aussi pour resituer les événements, que je n'ai pas non plus.

PFR : voilà, il faut des référents, il faut 3 référents. Et puis une mémoire. Un référent au moment est une mémoire.

PFÉ : oui c'est ça, où ils peuvent se repérer, tout à l'heure c'était « à ben moi j'ai déjà fait ça, ben là il faut que j'aille tout au bout là-bas pour avoir tel atelier. » Ça tu vois, ouais mon tableau, mon tableau il y a tout dessus, il y a les comptines, il y a les absents et les présents, il y a la date il y a tout, peut-être que c'est...

PFR : et puis peut-être c'est pas assez attractif.

PFÉ : oui peut-être que ça ne les attire pas.

PFR : ils sont tout le temps face à ce tableau. Est-ce que c'est peut-être moins lisible. Moins...

PFÉ : oui, ils ne font peut-être plus attention. Tout simplement c'est pas compliqué. Alors que là... ils peuvent se référer vraiment à quelque chose qui dure dans le moment de Bernie... c'est ça.

PFR : oui, c'est ça, l'attention est là.

PFÉ : oui, écoute, je pense que je vais mettre ça en place. Je pense que déjà avec ça...

PFR : écoute, ben tu tentes après on verra...

PFÉ : je tente, ça veut dire que ce week-end je travaille ! Je vais prendre un panneau !

PFR : passe à la pharmacie...

PFÉ : je pense qu'avec ça ouais.

Chercheur : mais par rapport à ce que tu fais déjà, ce que PFR te dit t'apporte quoi en fait.

PFÉ : par rapport à ce que je fais ?

Chercheur : des élèves se mettent déjà en activité...

PFÉ : oui ils le savent maintenant c'est vrai que je suis un peu moins exigeante peut-être sur qu'est-ce qu'ils vont apprendre... peut-être je suis un peu moins... peut-être que... je capte moins là-dessus finalement. Ils me disent ce que l'on va faire, etc., mais pas le reformuler, peut-être pas autant. Je passe un petit peu là-dessus. Sur la

reformulation, sur le fait qu'ils remettent les phrases...

Chercheur : est-ce que c'est si important que ça qu'ils te disent ce qu'ils vont apprendre...

PFÉ : oui, pour eux c'est important quand même. Parce qu'ils vont faire des perles... oui... mais ils ne vont pas travailler ? Ils vont aller jouer aux perles. Ils vont aller jouer. Ils ne vont pas forcément apprendre à faire quelque chose.

Chercheur : ben peut-être qu'ils vont apprendre en faisant ?

PFÉ : ils vont apprendre en faisant. Mais pour eux c'est peut-être pas apprendre. Ils vont jouer.

Chercheur : donc pour toi c'est le fait de le dire. C'est le fait de dire qu'on va apprendre ça.

PFÉ : oui, ils vont peut-être moins aller vers... les jeux finalement. Ils vont aller dans un objectif où on va apprendre aujourd'hui... voilà à faire telle chose, telles choses, telles choses. C'est important. Ouais. Mais je mettais moins l'accent dessus. À mon avis peut-être que je ne fais pas attention... peut-être que c'est en me regardant que je verrai si je fais attention ou pas. Mais je n'ai pas l'impression que je donne autant d'importance que ça à, au fait d'apprendre.

PFR : je pense que c'est important d'être conscient de ce qui se construit en fait.

PFÉ : eux ils ont dans la tête qu'ils vont apprendre. Ils ne vont pas aller seulement enfilet des perles. Ils vont aller apprendre à faire des perles.

PFR : à reproduire rythme. Donc du coup le référent a tout son sens, la démarche mise en œuvre aussi, le besoin de se référer à ce modèle pour pouvoir reproduire quelque chose qui est semblable. Ça construit la pensée.

PFÉ : peut-être que je passe rapidement là-dessus. Après moi ça me parle, le côté...

PFR : on entend partout que l'on dit qu'il faut placer l'enfant en tant qu'apprenants... c'est ça qui est important. Que l'enseignant sache par lui-même. Ça aussi c'est important, ça nous demande de nous-mêmes de nous questionner, sur qu'est-ce qu'on veut que nos élèves soient capables de faire. Et ça, c'est à tous les niveaux. Les gamins ils vont faire de la grammaire, mais... souvent c'est qu'est-ce que vous devez faire... c'est on doit entourer, on doit... ils sont plus dans...

PFÉ : ils sont plus dans le geste que dans l'apprentissage. Non, moi je pense qu'il me manquait ça déjà. Le côté formel de la chose, tu vois ? Il y a une maison, il faut qu'il sorte, il faut qu'il se réveille, voilà... on présente les ateliers, maintenant c'est l'heure..... Voilà on dit ce que l'on va faire... voilà plus ce côté... plus le côté cadrage.

PFR : moi, dans mon esprit c'est capter l'attention, c'est important d'arriver à capter leur attention parce qu'on sait qu'en grand groupe. On ne peut pas passer comme ça... on ne peut pas faire ce travail-là individuellement. Peu après, ça m'arrive de retourner sur un atelier « alors là qu'est-ce que tu es en train d'apprendre ? »... Mais ces temps de regroupement sont importants, on doit pouvoir les captiver, les capter les captiver. Donc il y a ça. Il y a aussi par rapport à les rendre autonomes. Donc il faut qu'il y ait des éléments qui leur permettent après d'aller de façon autonome dans les activités. Il y a la place du langage, dire ce que j'apprends. Donc c'est ça l'autonomie, capter leur attention, le langage... ce sont les choses sur lesquelles je mets l'accent.

PFÉ : ouais là déjà je pense que mettre le cadre, je pense que ça ira mieux. Du coup Épic il sera moins bisou, ils auront moins envie de le prendre.

PFR : après c'est légitime qu'au départ ce soit ça. Je te dis j'ai encore ça avec Victor. C'est normal c'est un petit personnage qui est intrigant, qui est vivant, qui est affectif. Qui est affectivement quelque chose. Pour eux c'est important c'est la première étape.

PFÉ : et puis tu as Lydie qui vient, frappe, pour faire rentrer les pics. [Rire] malgré ces 2 semaines, Épic chez moi c'est bisou ou clacs. [Rire] non, mais je vais mettre le cadre et on verra ce que ça donne.

PFR : ben ouais, tu essayes.

Chercheur : est-ce que tu vois PFÉ ? Tu imagines, tu te projettes ?

PFÉ : ah oui, oui, oui. J'imagine aussi ma voix avec Épic.

PFR : et en plus PFÉ elle n'aime pas chanter. Alors que moi je n'attends que ça, la chanson.

PFÉ : mais tu ne verras, ce n'est pas moi qui chanterai ce sont les enfants. « Allez les enfants appelez-moi Épic... »

PFR : mais pour lundi, ils n'auront pas le temps de l'apprendre.

PFÉ : non ils n'auront pas le temps de l'apprendre.

PFR : mais tu vois tout l'intérêt qu'ils y accordent. Chanson pour Nano maintenant. Donc on a une chanson pour Nano. Il y a les paroles.

PFÉ : mais la chanson on ne l'aura peut-être pas pour lundi. Parce que on va commencer par apprendre une chanson finalement. Pour le 7, pour le lundi d'après, je pense que ce sera bon.

PFR : ça peut être toi qui la chantes au départ... c'est important qu'elle soit là quand même. Tu vas les surprendre... « j'ai trouvé une petite chanson pour Épic, on va le réveiller »

PFÉ : et s'il ne sort pas ?

PFR : mais si il va sortir. [Rire] alors là bon courage.

PFÉ : non, mais il va sortir ne t'inquiète pas, il y aura une petite chanson pour l'attente, pour les calmer...

PFR : et après petit à petit c'est eux qui font... mais moi au début c'est comme ça que je l'ai amené au départ... c'est moi qui la chantais. Et puis petit à petit c'est eux. Ils ne peuvent pas l'inventer. Et puis apprendre la chanson

pour faire venir Épic ça ne sert à rien. C'est en situation qu'elle a toute sa place. Tu vois ?

PFÉ : et si je prends la chanson de « réveille-toi l'ours ».

PFR : ben si tu as déjà une chanson.

PFÉ : ben « réveille-toi... » là.

PFR : la mienne ?

PFÉ : oui... non pas celle-là, celle que l'on a la comptine.

PFR : ce n'est pas une chanson c'est une comptine.

PFÉ : bon ben et alors, ils vont apprendre la comptine pour l'instant, ils la connaissent plus ou moins. Après ça ne reste pas forcément dans le... dans la comptine.

PFR : oui, mais la chanson c'est quand même... la chanson c'est quelque chose qu'on peut dire, redire... du coup tu en as quelques-uns qui commencent et puis les autres sont encore dans leur rêverie. Et puis « hou punaise ouais, ouais, il faut réveiller Bernie... » tu vois ?

PFÉ : donc il me faut une petite chanson. Il faut que je trouve une petite chanson pour Épic.

PFR : comme ça, ça te permet aussi de voir quand ils sont tout cela, quand ils commencent tous à chanter c'est là qu'il sort. Des fois il met plus ou moins de temps à sortir. Tu vois ?

PFÉ : s'ils ne chantent pas, ils ne sont pas.

PFR : ben, s'il les voit complètement les fesses en l'air de la chaise, il ne sort pas.

PFÉ : d'accord OK. D'accord. Non, mais il faut que je trouve une petite chanson pour Épic.

PFR : ça c'est vraiment inventé... tu peux inventer ça. Tu prends un air de « au clair de la lune » par exemple [en chantant] « au clair de la lune mon ami Épic montre nous tes pics... » je ne sais pas moi [rire] 58'48''

PFÉ : ben c'est cool ça, ça y est je prends. J'ai trouvé ma poète. Tu es artiste, compositeur. J'ai ma chanson nickel. PFR me l'a écrite. Attends il faut que je l'écrive. [En chantant] « mon petit Épic sort ta pique... [Rire] je vais l'adorer cette chanson, je vais m'entraîner tout le week-end. Je vais prendre mon panneau. Non, chanson, panneau et...

PFR : maison.

PFÉ : et maison. Après, moi je n'ai pas les référents forcément, ils me manquent mes référents sur...

PFR : sur les espaces.

PFÉ : ils savent où on travaille, parce qu'on travaille toujours sur les mêmes tables. Enfin, Jojo [l'ATSEM : Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelles] est toujours en KAPLA sur le coin de la classe... et pareil pour les perles. Donc ils savent où se... mais je n'ai pas de coin forcément.

PFR : mais est-ce que tu peux actuellement dans l'aménagement de ta classe matérialiser ça ?

PFÉ : oui.

PFR : tu as des espaces bien définis ?

PFÉ : oui, oui. J'ai des espaces définis. Ben tout au bout c'est l'espace écriture pour moi, de toute façon.

PFR : oui, mais c'est là où tu fais les KAPLA.

PFÉ : par contre je fais les KAPLA.

PFR : et les perles.

PFÉ : et les perles. Donc... non pas les perles. C'est images séquentielles. Tout ce qui est Jojo c'est tout ce coin là-bas.

PFR : ah, donc ce sont les espaces en fonction des ATSEM. Alors que...

PFÉ : oui, c'est plus un coin pour l'ATSEM. Alors que ce serait plus un coin au niveau vraiment de...

PFR : ben au niveau de...

PFÉ : de l'aménagement quoi.

PFR : voilà. Parce que c'est important. Enfin moi j'accorde de l'importance au fait qu'ils aient tout le matériel dont ils ont besoin aux endroits... ou à proximité des endroits où ils travaillent. Tu vois ? Par exemple mon espace découverte du monde, c'est là où j'ai les nombres, c'est là où j'ai les puzzles, c'est là où j'ai le terrarium, donc là autour de cette table tout est là.

PFÉ : donc il faut que je commence à avoir des espaces bien définis.

PFR : on a le grand tableau, c'est là où je vais faire de l'écriture, quand on ira après vers la cursive... l'espace langage c'est l'espace regroupement, l'espace création c'est là où j'ai la peinture, c'est là où j'ai tout ce qui est éponge...

PFÉ : donc là, il faut que je crée les espaces finalement.

3. L'EAC du PFR à l'enseignement ostensif

44 secondes

PFR : donc je démarre par la chanson. Ça me semble important qu'avec PFÉ que je lui explique pourquoi. Et l'importance de cette chanson pour capter l'attention de mon auditoire.

Chercheur : et là tu voulais signifier quoi ?

PFR : je voulais signifier que la chanson vient ouvrir ce temps et qu'elle est importante à mettre en place. Et je voulais lui montrer son intérêt. Son intérêt par rapport aux élèves. Je veux qu'elle mette en place une chanson, je lui impose ma façon de faire... entre guillemets. En tout cas j'essaie de la convaincre.

Chercheur : et tu utilises quoi justement ? Est-ce que tu préfères qu'on laisse le film défiler ?

PFR : oui peut-être oui. Quels éléments j'utilise pour la convaincre ?

Une minute et 33 secondes, PFR et le Chercheur regardent la vidéo.

PFR 2'12'' : donc que là en fait, je lui explique l'importance de... je reviens un peu en arrière puisqu'au départ je pars sur la chanson et après je reviens sur autre chose. Je lui explique l'importance de situer déjà ce moment par rapport à notre outil que l'on a qui est un outil chronologique.

Chercheur : le petit cochon.

PFR (2'30'') : Et puis après l'importance de cette chanson pour ouvrir ce moment-là.

Chercheur : et par rapport au geste, par rapport aux activités de Bernie ? Tu lui situes comment l'importance du chant ? Puisque c'est intégré dans une activité plus large...

PFR : tout à fait, c'est ce qui ouvre... c'est ce qui amène, c'est ce qui introduit l'arrivée de Bernie.

Chercheur : ça a pour résultat, tu dirais, d'amener l'arrivée de Bernie ?

PFR : voilà. Et au niveau des élèves de capter leur attention pour qu'ils soient attentifs à ce moment-là. Ils rentrent dans ce moment-là avec une attention et surtout avec une intention particulière. Je veux qu'il sache « et hop Bernie arrive ».

Chercheur : et PFÉ ? Tu veux qu'elle comprenne bien quoi ? Qu'elle comprenne bien...

PFR : l'importance d'introduire l'arrivée de Bernie, l'importance...

Chercheur : l'arrivée de Bernie surtout ?

PFR : oui. C'est une chanson qui introduit l'arrivée de Bernie et qui introduit aussi ce temps. Tu vois ? La chanson introduit l'arrivée de Bernie et aussi attire l'attention des enfants sur ce temps-là. Voilà. Pour pas que ce soit ...

Chercheur : pour pas que ça arrive comme ça...

PFR : ça fait une transition quoi. Ça fait une transition pour passer d'un moment à un autre.

4 minutes et 20 secondes PFR et le Chercheur regarde la vidéo.

Chercheur (4'52'') : tu rajoutes là quelques objectifs, quelques points ... dans ce que tu viens de me dire il y a davantage de transition, davantage de changement de moment, davantage de sas, que l'enfant comprenne bien. Et là sur la vidéo tu rajoutes une dimension qui est de capter l'attention c'est-à-dire de recentrer les élèves.

PFR : mais ça c'est ce que je te disais avant. Il y a ce sas et il y a l'intérêt de la chanson en elle-même, pour capter l'auditoire.

Chercheur : tu fais une priorité entre les 2 ?

PFR : non. Non je ne fais pas de priorité. C'est un double emploi. Ces 2 choses en même temps. Les 2 me semblent importants et les 2 me semblent liées. Ce sas c'est ce temps qui leur permet de passer d'une activité à une autre et de rentrer dans cette nouvelle activité, d'être attentif à cette nouvelle activité. Voilà... je ne dissocie pas vraiment les 2. Une priorité... capter l'attention... le sas est important et capter l'attention aussi. Donc voilà.

Chercheur : double fonction.

PFR : double fonction. 2 en un.

6 minutes et 20 secondes, PFR et le Chercheur regardent la vidéo.

Chercheur : est-ce que tu sens la dualité entre vous 2 ?

PFR : oui. Parce qu'elle, elle se dit ben OK apaisé je chante. Sauf que c'est pas pour apaiser que je chante. La chanson c'est pour capter l'attention. Donc on ne perçoit pas à la chanson pour la même raison. Je n'ai pas été explicite dans l'utilité de la chanson, dans l'intérêt de la chanson.

Chercheur : on suspend nos jugements...

PFR : non non... je le suis après. Mais c'est vrai qu'elle, elle reste sur la chanson, comme moyen d'apaiser, moi je suis sur la chanson comme moyen de capter l'attention des élèves et faire la transition. C'est vrai qu'une chanson pourrait apaiser, mais ce n'est pas son but ici.

8 minutes 24 secondes, PFR le Chercheur regarde la vidéo.

PFR : là après, je fais une petite... mais ce n'est pas nécessaire. [PFR parle ici du fait que la chanson de Bernie peut dire si tout le monde est là ou pas.]

PFR (9'24) : c'est vrai qu'on n'a pas... on n'a pas trop débattu là-dessus. Sur l'importance de changer sa voix ou pas. Parce que c'était quelque chose qui lui posait problème. Et puis voilà. « Tu ne changes pas ta voix ? » Oui je change. Ben oui, parce que c'est 2 entités différentes. Il y a Bernie et puis il y a moi. Même si c'est une même personne qui fait les 2, mais ces 2 personnages différents.

Chercheur : donc là toi tu lui parles de la maison...

PFR : alors là je lui parle du bonjour.

Chercheur : dire bonjour.

PFR : voilà dire bonjour. Ça c'est aussi une étape.

Chercheur : et elle, elle t'interroge sur la voix.

PFR : oui, elle m'interroge sur la voix.

Chercheur : donc c'est probablement sa préoccupation...

PFR : exactement. Parce que quand il sort elle veut tout de suite voir ce qu'il en est quoi. Est-ce que je change ma voix ou pas. Je la change, mais tu vois ce n'est pas nécessairement... perçu... en tout cas...

Chercheur : mais tu savais que ça la préoccupait ?

PFR : oui, elle m'en avait déjà parlé. Parce qu'elle disait... en fait ce qui la préoccupait, on n'en a pas reparlé après... c'est que... les enfants... lui disaient « qui est-ce qui parle quoi ? » Pour les enfants, les personnages n'étaient pas clairement identifiés. Est-ce qu'elle changeait de voix ou pas je ne sais pas. Mais en tout cas cette identification des 2 personnages posait problème aux enfants et du coup amenait des questions qui perturbaient tout son temps de regroupement.

Chercheur : du coup, ayant conscience de ça, est-ce que tu l'as traité de façon spécifique ? Pendant que tu discutais avec elle ? Ou tu as laissé...

PFR : là ?

Chercheur : dans le moment de l'enseignement. Que tu as eu avec PFÉ. Tu t'es dit il faut que j'en parle à PFÉ avant de faire l'enseignement, ou c'est dans le feu de l'action que tu l'as traité.

PFR : non, je l'ai traité dans le feu de l'action, parce qu'elle m'a posé la question. Non, j'avais complètement mis de côté ce questionnement qu'elle avait pu avoir il y a un moment de ça.

Chercheur : donc là, c'est compte tenu de ces questions que tu réagis.

PFR : oui. En tout cas, là, oui. Parce que là, j'ai arrêté et ce n'était pas pour lui parler de ça. La question arrive, j'y réponds. Voilà. Et je ne sais pas si elle ne me l'avait pas posé est-ce que je lui aurais dit, je ne sais pas. Je ne vais pas me poser la question puisqu'elle me l'a demandé.

Chercheur : ben écoute, tu réponds à sa préoccupation.

PFR : Voilà.

11 minutes et 56 secondes, PFR et le Chercheur regardent la vidéo.

13 minutes 24 secondes.

PFR : (13'24'') voilà, moi je voulais mettre l'accent sur ce temps-là. Ce temps où voilà... Bernie... l'arrivée de Bernie. Mais je ne sais pas si j'ai été efficace-là. Enfin on va voir... je n'ai pas de jugement... mais... mais je ne pense pas qu'elle m'ait entendue. Par rapport à ça. Elle, elle est centrée sur la voix. Et un moment qui me semble important c'est d'apaiser tout le monde, OK on arrête de chanter. Le chant entraîne aussi une certaine excitation. On chante, et on chante encore, surtout que c'est une chanson qui se répète, répète, répète. Et Bernie sort quand il a décidé. C'est-à-dire quand moi je l'ai décidé. Quand je vois qu'ils sont tous à peu près attentif. Donc on peut chanter plus ou moins longtemps. Et après, une fois qu'il est là, certains continuent à chanter parce qu'ils ne l'ont pas vu. Ils sont du coup plus dans la chanson que dans l'arrivée de Bernie. Et ce temps où il vient dire bonjour « ah oui, en effet... ». Il est là.

Chercheur : donc toi tu veux que les élèves soient attentifs. C'est ce que tu dis, c'est ton critère ?

PFR : voilà, c'est ça.

Chercheur : je ne sais pas si tu le poses... on va retourner un petit peu en arrière...

14 minutes et 36 secondes, PFR et le Chercheur regardent la vidéo.

Chercheur : non tu ne le poses pas.

15 minutes PFR et le Chercheur regardent la vidéo.

Chercheur : c'est ça que tu voulais illustrer ? Cette période de transition ?

PFR : oui oui c'est ça. Parce qu'on voit Elia qui se lève en fait. Donc non, on ne rentre pas comme ça. Il faut que l'on soit...

Chercheur : il faut que l'on soit attentif tu as dit, le critère c'est...

PFR : le critère c'est l'attention.

Chercheur : quand je vois que les élèves sont attentifs c'est à ce moment-là que Bernie peut sortir ?

PFR : oui.

Chercheur : des fois on ne nous entend pas quand on ne voit pas comme nous.

PFR : oui.

Chercheur : donc que là, on s'appuie sur Elia, on s'appuie sur... le fait de montrer que « tu n'es pas attentif donc Bernie ne sors pas » et « tu es attentif Bernie peut sortir »...

PFR : en fait il sort, parce qu'à un moment donné il sort... mais c'est plutôt quand je vois qu'il n'y a plus d'attention qu'il se cache. Ou, tu vois il disparaît.

16 minutes et 58 secondes, PFR et le Chercheur regardent la vidéo.

18 minutes et 26 secondes

PFR (18'24'') : donc là je mets l'accent sur mes attentes. Et sur ce vers quoi je veux les amener. Verbaliser ce qu'ils apprennent et non pas ce qu'ils font. Ne pas être dans le « faire » uniquement, mais être dans « l'apprendre ».

Chercheur : donc que là tu lui montres par rapport à ta question par rapport à ta façon de formuler la question.

PFR : voilà.

Chercheur : tu attends une formulation de ce type, et ça entraîne une formulation précise de la part des enfants.

PFR : on voit très très souvent, on entend tout le temps tout le temps « qu'est-ce qu'on va faire aujourd'hui ? »

C'est un langage que moi j'ai employé... longtemps. Mais après réflexion, je suis allé vers autre chose. Et je veux donc mettre l'accent là-dessus.

Chercheur : et tu l'explicites à PFÉ.

PFR : voilà.

19 minutes et 21 secondes

PFR : « en quoi on va être plus fort ? » C'est une autre formulation.

19 minutes et 28 secondes, PFR et le Chercheur regardent la vidéo.

20 minutes et 8 secondes

PFR (20'5'') : j'arrête là. Il y a des fois des choses qui se greffent. Mais là ce n'est pas le cœur, c'est un aparté quoi. Je ne vois pas l'intérêt de mettre l'accent là-dessus. Même si un jour ça se présentera forcément pour elle. Mais non reparlera plus tard... [rire]. Il ne faut pas non plus que je parte dans trop de directions. Cette situation de la couronne elle n'allait pas la rencontrer de toute façon. Pas pour l'instant. Mais je ne pense pas qu'il y a une situation similaire qu'elle allait rencontrer là maintenant. Non, ce sont des choses qui viennent plus tard. Quand ils se sont bien approprié Bernie, quand Bernie devient un personnage... important de la classe. Donc là après leur imagination vagabonde. Et il y a beaucoup de choses qui se passent. Et Bernie se permet aussi quelquefois des digressions, aujourd'hui on s'est disputé lui et moi.

Chercheur : ah, tu vois, il a son caractère.

21 minutes et 13 secondes, PFR et le Chercheur regardent la vidéo.

22 minutes et 55 secondes

PFR (22'55'') : donc voilà, j'explique simplement que ça peut se produire. Et que par expérience, en tentant de l'ignorer, ça ne fait que complexifier la situation. Donc tant pis on prend 5 minutes pour être à l'écoute de ça.

Chercheur : ce qui a pour résultat... au niveau des élèves, le fait de le prendre en compte...

PFR : et bien de les amener, et bien de gérer cette situation pour qu'après ils puissent être présents dans ce que je vise. Dans ce moment de regroupement.

Chercheur : je trouve qu'il y a pas mal d'imprévus qui peuvent se produire, pendant ce moment-là tu vois, et comprendre qu'il faut l'accueillir, le traiter, et le clôturer, permet de garder l'attention des élèves.

PFR : oui voilà. Oui c'est dans cet objectif-là.

23 minutes et 59 secondes, PFR et le Chercheur regardent la vidéo.

24 minutes 57 secondes

Chercheur (24'57'') : là il se passe quelque chose...

PFR : oui, je reviens, parce que ce moment me semble important. C'est le moment où on introduit le support qui va permettre aux élèves de répondre à la question, entre guillemets. Enfin ce support entre autres. Donc je veux lui montrer l'importance de ce temps-là aussi. En fait là je voulais que Guillaume... que les enfants se rendent compte qu'il n'y avait pas tous les éléments. Pour pouvoir répondre à la question de Bernie.

Chercheur : donc tu veux montrer ça à PFÉ ?

PFR : et après ce que je vais lui expliquer là, c'est... ben oui, il manque le panneau des ateliers, donc amener les enfants à... à prendre conscience de l'importance de ce panneau, et puis l'amener sur ce panneau et pourquoi je le fais, et pourquoi il est là, quel est son intérêt.

Chercheur : donc tu te cales bien pour le panneau quoi ?

PFR : oui, parce qu'à un moment donné c'était plutôt Bernie qui disait « qui est-ce qui veut bien m'assister ? »

Aujourd'hui, je voulais que ça vienne d'eux aussi, je voulais qu'ils se rendent compte de toute l'importance de cet atelier. Donc, les mettre face à une situation ou à une question à laquelle il ne pouvait pas nécessairement répondre. Et qui crée le besoin du panneau, voilà. Et ça, je ne l'explicité pas comme ça avec PFÉ. Je parle principalement du panneau je crois.

26 minutes 22 secondes, PFR et le Chercheur regardent la vidéo.

27 minutes et 54 secondes.

PFR (27'54'') : en fait là je lui présente ce qu'il y a sur le panneau. Mais ça ne lui parle pas. Elle ne voit pas ce dont je parle. Donc j'explicité les choses.

Chercheur : de façon très précise, on est sur des lieux et des coins.

PFR : oui. Voilà, sur l'importance de...

Chercheur : vous êtes en train d'éclaircir ce que vous entendez sur la différence entre coin et lieu.

PFR : et quels sont les différents espaces de ma classe qui sont matérialisés. Donc là on vient sur un point qui est hors... hors sujet entre guillemets par rapport à ce temps-là, mais sur un point d'organisation de la classe.

Chercheur : je ne dirais pas ça...

PFR : enfin il n'est pas hors sujet... puisque ça a une importance sur le panneau.

Chercheur : parce que ça amène à désigner précisément un espace.

PFR : voilà, voilà, oui, oui, oui. Mon panneau amène... enfin les espaces sont indiqués sur le panneau. Donc, il faut que je lui fasse comprendre, que dans la classe il y a cette organisation, il y a des espaces, des espaces bien définis...

Chercheur : là tu te rencontres que PFÉ...

PFR : que PFÉ ne fonctionne pas pareil. Donc je lui dis : « t'as intérêt à le faire ! » [Rire]

Chercheur (29') : mais c'est surtout qu'elle voit des coins je crois.

PFR : en fait elle voit des coins jeux. Elle, pour elle... parce qu'en fait sa classe était ma classe avant. Ma classe était ouverte sur l'autre côté. Donc il y avait déjà des espaces délimités dans cette pièce-là. Qu'elle a récupéré quand elle a réaménagé. Mais c'est vrai qu'elle ne considérait que c'était que pour les coins jeux. Parce que les espaces d'apprentissage autre que les coins jeux, étaient déjà dans cette salle-là. Donc elle n'avait pas ces éléments-là. Moi je pensais qu'elle les avait, mais elle ne les avait pas. Donc je lui explique comment ça fonctionne.

Chercheur : pensez sa classe en termes d'espace d'apprentissage, et d'ailleurs espaces qui seront utilisés pour signifier aux enfants les endroits où ils devront se trouver pour faire les activités.

PFR : oui c'est ça tout à fait.

Chercheur : et c'est ça que vous discutez là ?

PFR : oui c'est ça.

PFR : c'est vrai que quand je te dis c'est hors contexte, c'est pas que ce soit hors contexte... je reviens en arrière... on ne peut pas revenir en arrière. Mais du coup j'aborde... j'essaie d'éclaircir...

Chercheur : tu en as besoin pour expliquer ton point de vue.

PFR : oui c'est ça.

Chercheur : S'il n'y a pas ça ton panneau est un peu creux.

PFR : on ne comprend pas pourquoi il est là.

30 minutes, PFR et le Chercheur regardent la vidéo.

Chercheur (30'49'') : là tu clôtures. Tu clôtures l'idée de la répartition de la classe en espace. Et tu l'expliques l'intérêt de nommer les espaces. Et là tu te dis qu'elle a compris que la classe est organisée en espace ?

PFR : oui que l'apprentissage est organisé en espace. Oui, en fait elle comprend qu'il peut y avoir des espaces, mais elle, elle ne les visualisait que pour les coins jeux. Espace cuisine, espace garage, et quand je lui présente les différents espaces qu'il y a dans ma classe, elle me dit « ah d'accord, il y a aussi les espaces d'apprentissage ». En effet... pour moi elle sait de quoi je parle, en termes de délimitation d'espace. Mais...

Chercheur : là tu estimes que là elle sait précisément de quoi tu parles. Et maintenant tu es sur l'autonomie ?

PFR : en fait je lui explique ces espaces, et comment ils sont aménagés dans quel intérêt, dans l'intérêt de l'autonomie des élèves.

32 minutes 03, PFR et le Chercheur regarde la vidéo.

PFR (32'11) : et là maintenant je suis revenu sur le panneau, sur mes 3 espaces et l'intérêt de matérialiser les espaces sur le panneau. Et ce qu'il y a en dessous comme élément pour leur permettre de verbaliser ce qu'ils vont apprendre. Les référents que je peux utiliser en fait.

Chercheur : et tu parles de l'importance des référents.

PFR : oui c'est ça. Oui du choix. Il faut qu'il soit explicite et qu'ils puissent amener les élèves à verbaliser, à se représenter la situation et verbaliser ce qu'on va pouvoir y apprendre. Si on met un référent qui n'est pas adapté ça va être difficile pour eux de verbaliser ce qu'ils vont apprendre... donc là j'illustre.

Chercheur : tu donnes un exemple.

PFR : en fait là je veux... ça me semble important qu'elle ne pense pas que ce soit que des feuilles. Le référent ce n'est pas nécessairement que des choses que l'on peut appliquer, s'il y a du matériel... c'est important aussi d'avoir le matériel. Parce qu'on a beaucoup d'ateliers de manipulation. On n'est pas toujours que sur du papier. Donc ce panneau il est en 2D, mais on peut avoir aussi du matériel en 3D. Que l'on met dans la maison et que Bernie sort. Voilà.

Chercheur : donc tu attires son attention là-dessus ?

PFR : oui c'est ça. Sur le choix des référents. Quel référent on peut avoir. La diversité.

34 minutes et 17 secondes.

PFR (34'17'') : là on revient sur son lieu de vie.

Chercheur : la maison.

PFR : chose que je n'avais pas abordée avant. Quand je parle de la maison et qu'on peut y mettre des choses dedans. Ça me fait penser à la maison. À l'importance qu'il ait un lieu de vie. Donc j'aborde ce point-là avec elle. [...]

PFR : là pareil, je ne sais pas si c'est elle qui me pose la question. Mais en fait là c'est un problème dont elle m'avait fait part avant. Qu'ils ont toujours envie de le toucher... qu'il est perturbateur un peu... Ce Épic. Donc pour avoir vécu ce genre de choses, la solution que j'ai pu trouver c'est qu'il ait un lieu de vie, que ce lieu de vie

soit respecté et qu'il ne sorte de ce lieu de vie qu'à des moments précis. Donc c'est ce que j'explique là.

35 minutes 12 secondes

PFR : donc tu as du boulot débrouilles toi... [rire] je suis convaincante quand même. Et en effet, il a une belle maison Épic.

Chercheur : et elle l'a prise à Saint-Leu ?

PFR : non, je ne sais pas où elle l'a achetée, mais elle est très belle.

PFR (36'05) : là je reviens sur le panneau, je reviens sur les endroits.

Chercheur : oui et donc... tu es surprise ?

PFR : sur mon choix ? Non, c'est parce que je pensais l'avoir dit dans la continuité de la présentation des endroits. Parce que quand je parlais d'autonomie, je parlais d'autonomie pour se rendre aux ateliers. Le lien entre... je suis vite revenu sur le panneau, et là je reviens sur quelque chose que je pensais lui avoir dit avant. Je lui dis en fait maintenant. Ça me semble important que ces espaces de travail soient délimités en fonction des domaines d'activité qu'on y vit. Et sur l'importance du matériel qu'il y a à disposition. En fait il faut que toutes les choses soient liées. Parce que je me dis que si elle... si elle construit ces espaces il faut que je lui apporte ces éléments-là. Ce ne sont pas simplement des noms que l'on donne. Tu vois ? Voilà.

Chercheur : il faut que tout le matériel y soit...

PFR : que tout le matériel y soit, que les activités qu'on y propose soient en lien aussi avec ça. Alors je ne sais pas si les enfants sont nécessairement conscients, s'ils sont nécessairement conscients de cela. En tout cas si jamais je peux les amener à prendre conscience de ça, ou peut-être qu'ils n'en sont pas conscients, mais il y a toute une dynamique autour de ces espaces qui leur permet... de vivre, voilà. En tout cas ça me semble important de le lui dire.

Chercheur : c'est pour ça que tu reviens dessus.

PFR : voilà.

37 minutes et 52 secondes

38 minutes 12 secondes

PFR (38'12'') : oui parce qu'il y a un problème qui se pose avec ce mode de fonctionnement-là, c'est si on a 2 ateliers qui sont sur un même domaine d'activité : dans quel espace on va les mettre ? Alors je ne voulais pas que ce soit un frein non plus. Il y a des fois ça ne peut pas fonctionner tout le temps de la même façon. Donc du coup je lui présente les freins possibles et du coup comment je fais ? Ben je déplace cet atelier-là ailleurs.

Chercheur : donc là tu anticipes un problème qu'elle risque de rencontrer ?

PFR : oui c'est ça. Voilà.

38 minutes 44 secondes

39 minutes et 42 secondes

Chercheur : donc là, c'est le lieu avec le matériel qui facilite le fait d'induire l'activité que l'on va faire... mais tu décides de ne pas l'expliciter ? Pour toi c'est suffisamment clair ? C'est suffisamment explicite ?

PFR : oui, parce qu'en fait elle me disait... elle m'avait dit antérieurement...

Chercheur : il n'y a pas tout sur les vidéos...

PFR : [rire] non, qu'elle installait les ateliers avant et que les enfants prenaient des indices là-dessus. Donc en effet ils peuvent avoir pris des indices, je dis OK c'est vrai. Mais le panneau... j'argumente pourquoi il y a le panneau en plus. Voilà, par rapport à des échanges qu'on a déjà pu avoir.

Chercheur : donc tu prends en compte les échanges que vous avez eu avant.

PFR : oui bien sûr. Oui parce qu'on avait pu discuter de ça. Je ne sais plus si c'était par rapport aux panneaux... je ne sais plus comment on en est arrivé à discuter de ça. Et elle m'avait dit « ben moi ils sont déjà installés donc ils vont prendre des indices » non... moi je lui avais parlé de mon panneau... « ils vont prendre des indices dans la classe » le matin à l'accueil il y a déjà des choses qui sont installées donc ils voient. J'ai dû lui demander comment les élèves font pour verbaliser ce qu'ils vont faire, elle m'a dit qu'ils voient dans la classe que... en effet ils voient, mais le panneau permet aussi de capter l'attention. Et en plus il est placé face, parce que quand il est derrière ils doivent se retourner et c'est moins accessible. Donc voilà. Donc là je replace l'intérêt du panneau.

Chercheur : parce que là, elle ne discute pas, elle prend.

PFR : Elle le prend.

Chercheur : elle prend et elle ne discute pas, pour toi ça vaut accord ?

PFR : ah ben si elle ne m'interroge pas. [Rire] Quand elle me pose des questions je confronte, mais là elle ne me demande rien. Je ne vais pas lui dire « t'as pas compris ? » Voilà.

41 minutes 39 secondes.

PFR (41'39'') : donc là j'amène un autre objectif, pour moi un autre centre d'intérêt qui est la construction du langage.

Chercheur : il y a « on ne se lève pas » d'abord.

PFR : oui, oui. On ne se lève pas pour 2 raisons. On ne se lève pas parce que sinon on ne voit rien. On ne se lève

pas non plus pour montrer parce que l'on veut que ce soient des mots qui expliquent...

Chercheur : et non pas des gestes. Que l'enfant touche...

PFR : voilà. « Qu'est-ce que l'on va apprendre aujourd'hui ? On va apprendre ça. » On le voit souvent ça « on va apprendre ça. » On vient et puis montre.

Chercheur : comme toi tu le vois ce n'est pas la peine que je le dise...

PFR : voilà c'est ça. Exactement. C'est ça. Et puis je te le montre pour que tu voies bien. Il faut qu'ils puissent utiliser le langage.

Chercheur : donc on bloque ça.

PFR : c'est pour expliciter. D'où le fait de les asseoir.

Chercheur : le « on ne se lève pas » c'est un peu rapide non ?

PFR : comment ça ?

Chercheur : tu le dis une fois ? Non ?

PFR : oui, ben elle le voit.

43 minutes 7 secondes, PFR et le Chercheur regardent la vidéo.

PFR : ben oui, elle l'a bien compris, elle me dit « ça oui, c'est évident. Je le fais aussi. » Donc je ne vais pas y passer 3 heures. C'est une évidence pour elle. Je ne vais pas lui rabâcher 50 fois. Elle me dit « ça se fait déjà. »

44 minutes 6 secondes

PFR (44'6') : là je reviens sur mon panneau. Parce que j'ai dit de quoi il était constitué et je reviens sur l'importance qu'il soit visible de tous. Parce que souvent, et ça c'est un peu mon expérience de formateur, on voit les enfants qui sont sur les côtés à qui on montre des choses, mais qui ne voient rien. Donc soyons attentifs à cela. Et là ce n'est pas pour répondre aux questions qu'elle me pose, c'est plus par expérience.

Chercheur : il y a quand même l'étape d'observation du panneau ? C'est une étape ?

PFR : oui, c'est un autre temps fort.

Chercheur : quand tu diras des élèves « on observe » ça signifie bien attention là on regarde avec les yeux ? On regarde parce qu'après on passe à autre chose.

PFR : voilà, on prend un temps pour trouver des réponses à la question. Et après on répond.

Chercheur : et là cependant au cours de ton activité avec PFÉ, tu n'attires pas son attention là-dessus...

PFR : je ne sais pas... je reviens sur autre chose ?

PFR et le Chercheur regardent la vidéo. 45 minutes et 30 secondes.

PFR : en fait Dominique elle se lève, elle dit « moi j'y vois rien ». C'est sa réaction qui me fait dire « tout à fait il ne faut pas que j'oublie de lui dire que ce soit visible de tous. Du coup ce temps d'observation... c'est vrai que je dis on observe... je ne rebondis pas après. Je ne lui parle pas de ça. Parce que j'ai été perturbé.

Chercheur : oui, mais c'est néanmoins étape importante dans l'utilisation du panneau ?

PFR : importante oui oui. C'est quelque chose sur laquelle il est important d'insister.

Chercheur : donc il y avait concurrence entre le fait qu'il fallait observer le panneau et puis Dominique qui disait qu'elle n'y voyait rien.

PFR : oui voilà.

Chercheur : donc tu pointes ça.

PFR : oui je pointe ça. Peut-être que si Dominique ne s'était pas levée...

Chercheur : l'observation est une étape importante.

PFR : c'est important, mais je n'en parle pas. Mais je n'en parle pas après non plus ? Je ne sais pas.

47 minutes PFR et le Chercheur regardent la vidéo.

47 minutes et 3 secondes

PFR (47'3'') : on revient sur sa pratique, pour argumenter l'intérêt du panneau. Parce que je savais qu'elle faisait comme ça. Parce que je vais dans sa classe et je vois qu'il y a des choses sur son tableau. [Rire] donc j'ai des indices.

Chercheur :... et que tu utilises pertinemment que ce soit bien explicite pour elle.

PFR : oui voilà. Parce que je me dis qu'elle dans sa tête, peut-être qu'elle se dit « moi je n'ai pas besoin du panneau, de toute façon j'ai mon tableau ». Donc j'essaie de...

Chercheur : on va voir ce qu'elle en dit...

47 minutes 36 secondes PFR et le Chercheur regardent la vidéo.

Chercheur : tu insistes un petit peu...

PFR : [rire]... ben oui, je montre tous les intérêts... voilà.

Chercheur : oui, mais c'est aussi compte tenu du fait que tu sais qu'elle utilise un tableau.

PFR : oui voilà c'est ça.

Chercheur : sachant cela tu argumentes...

PFR : oui voilà... c'est pour essayer de changer... c'est pour qu'elle voit les choses un peu autrement...

Chercheur : donc tu soulignes l'importance du panneau parce que tu sais qu'elle a son tableau.

PFR : je pense que le tableau ne peut pas se substituer au panneau. Donc je lui donne tous les éléments.

48 minutes 27 secondes, PFR et le Chercheur regardent la vidéo.

Chercheur : elle est conciliante PFÉ...

PFR : oui elle est trop conciliante... elle me dit exactement ce que j'ai envie qu'elle me dise.

49 minutes et 9 secondes

49 minutes et 44

PFR : oui, par ce que ce que je fais là elle là déjà fait.

Chercheur : c'est-à-dire ?

PFR : ben on confronte... elle a déjà... la séance que j'ai faite-là, elle l'a faite le lendemain. Donc elle avait le même référent. Donc elle me comprend tout à fait quand je lui parle de l'importance du référent. Voilà.

Chercheur : d'accord.

PFR : elle avait déjà travaillé avec ce référent-là.

50 minutes

50 minutes et 25 secondes

Chercheur : donc là, tu t'es déplacé, tu as pris une chaise ?

PFR : oui, j'ai pris ma chaise et je l'ai mise sur le côté.

Chercheur : donc tu étais face aux enfants avec Bernie, et tu as fait place à...

PFR : à Bernie et à son tableau.

Chercheur : mais c'est important ? Le champ de vision des enfants-là...

PFR : à un moment je disparaissais un peu...

Chercheur : ce qui devient au centre à ce moment-là c'est le tableau ?

PFR : oui tout à fait.

Chercheur : donc ça montre l'importance du tableau ? Et puis du positionnement géographique de l'enseignant.

PFR : je ne le dis pas ?

Chercheur : je ne sais pas...

51 minutes une seconde

51 minutes 32 secondes

PFR (51'32'') : là j'explique par rapport à Victor. Comme beaucoup de choses, ça prend du temps pour que les choses se mettent en place. Il ne faut pas se dire, à la première séance « oulala, ils ont voulu tous se lever, ils avaient tous envie... ». C'est une étape, voilà.

Chercheur : il faut l'accepter au début...

PFR : oui il faut accepter cette étape-là au début pour pouvoir passer à autre chose après. Apparemment le problème ne va pas se poser chez elle parce que ça y est. L'affectif est géré.

Chercheur : on revient sur le positionnement. Il est important pour toi de faire place au panneau ?

PFR : oui, oui bien sûr. Bien sûr.

Chercheur : c'est vraiment constitutif de l'activité.

PFR : tout à fait. Ce qui me dérange le plus c'est qu'il y ait mon bras et qu'il soit au bout de ma main. Parce que si je pouvais laisser Bernie parler et le tableau, moi j'ai... c'est important aussi...

Chercheur : je n'ai pas bien compris ce que tu as dit...

PFR : en fait moi je me mets sur le côté, parce que je ne peux pas me mettre ailleurs. Mais...

Chercheur : et tu aurais aimé être où alors ?

PFR :... pratiquement entre guillemets disparaître. Que toute l'attention soit centrée sur ce panneau.

Chercheur : d'accord.

PFR : tu vois ? Et non pas sur moi. Parce qu'en fait je me rends compte que lorsqu'ils échangent ils échangent avec moi. Quand on est dans cet espace de regroupement, ils échangent avec la maîtresse. Et me déplacer c'est aussi les amener à échanger entre eux. Que j'existe un peu moins. Voilà. Sauf qu'il est au bout de ma main, voilà.

Chercheur : je comprends.

PFR : c'est la raison aussi pour laquelle je me décentre... pour que l'attention soit portée sur le panneau. Et sur ce que eux ils vont pouvoir échanger. Sur les apprentissages.

Chercheur : on peut dire que même si c'est important ce déplacement géographique là ça n'a pas attiré ton attention pour en parler à PFÉ. C'est ça ?

PFR : oui, mais l'on a des moments les après-midis où on se regroupe, où on échange

Chercheur : où vous faites du langage.

PFR : voilà, on a 2 après-midis dans la semaine où on regroupe tous les grands de la classe. Et c'est une attitude que j'ai assez souvent. Est-ce que c'est ça qui fait que je ne l'ai pas explicité ? Je ne sais pas. Peut-être que c'était évident, peut-être que je l'ai oublié je ne sais pas. Mais c'est vrai que c'était quelque chose qui était important.

Chercheur : qui est indispensable lorsqu'on montre les activités ?

PFR : oui.

54 minutes 5 secondes

54 minutes et 34 secondes

PFR : on revient sur l'affectif

54 minutes et 35 secondes

55 minutes et 19 secondes

PFR (55'19'') : donc là j'essaie d'apporter des solutions à son problème. Alors voilà, ce temps affectif je l'aborde, et puis après trouver des solutions par rapport à cette enfant qui a toujours besoin de faire des bisous... donc l'amener à différer ça en lui donnant une place privilégiée à un moment donné pour qu'il fasse des bisous. Parce que c'est son problème.

Chercheur : oui, c'est sa préoccupation.

55 minutes 50 secondes

PFR : c'est du théâtre en fait. [Rire]

Chercheur : oui, là tu es en situation avec des enfants.

55 minutes et 57 secondes

56 minutes 36 secondes

(PFR 56'36'') : là je lui explique l'importance de la parole de l'élève, et de laisser l'enfant dire ce qu'il a à dire avant de... de valider ou de lui dire si c'est la réponse à la question. Donc là c'est un exemple avec Guillaume... et après il y aura Maurice.

56 minutes et 50 secondes

58 minutes 30 secondes

PFR : donc là, tu vois, elle sait ce dont je parle.

Chercheur : oui, oui.

59 minutes 12 secondes

PFR : ben voilà, je lui dis l'importance... voilà, je lui dis comment on construit des réponses à la question et puis voilà que cela ne soit pas simplement que des petits bouts, mais qu'à un moment donné on arrive à produire quelque chose...

Chercheur : avec des exigences de formulation...

PFR : oui, exactement.

59 minutes 40 secondes

1 heure

PFR : là, on part dans un délire.

1h01 minute 15 secondes

PFR : certains ce sont des anciens élèves à elle, donc elle comprend ce que je veux dire.

1h01 minute 20 secondes

PFR : donc là j'explique le fait de me mettre sur le côté, avec eux.

1h03 minutes 5 secondes

Chercheur : donc là tu poses une formulation typique. C'est bien ça ?

PFR : oui, oui c'est ça. Ce que j'attends d'eux en termes langagiers.

1h03 minutes 23 secondes

1h 6 minutes et 49 secondes

Chercheur : donc là on est toujours sur la même chose, on a parlé de la formulation des phrases, de comment on reformule.

PFR : oui, voilà on est toujours sur la même logique sur un autre atelier...

1h06 minutes 54 secondes

1h07 minutes 6 secondes

Chercheur : là, tu n'explicites pas des déplacements ?

PFR : non, parce qu'elle voit bien que là c'est plus par rapport aux enfants.

Chercheur : pour réguler ?

PFR : oui, pour réguler l'attention. À un moment donné je dis à Karl, Bernie lui dit « ben vient je vais te montrer où c'est » et hop on recentre sur le panneau. Et moi je me déplace ici parce que Georges... ça s'agite beaucoup. Voilà c'est plus pour ça. Je n'explique pas. Elle l'a vue. [Rire]

Chercheur : tu te dis que c'est suffisamment explicite ?

PFR : oui c'est parce que je l'ai déjà une fois. Oui, quand il y a le moment d'habiller Dora, quand je viens, quand je le rassois... donc j'ai déjà expliqué ça. Quand je me déplace pour aller voir Solange, donc je lui donne 2 raisons, la première c'est que... c'est pour me décentrer un peu, pour recentrer l'attention sur le panneau. Et la 2^e c'est aussi pour tenter de recapter l'attention de certains.

PFR : donc on est toujours sur les mêmes règles.

1h08 minutes 27 secondes

1h09 minutes 40 secondes

PFR (1h9'40'') : il y avait 3 activités. Il y en a 3 en tout. Donc une que je décide de ne pas... dans laquelle je décide de ne pas m'aventurer parce que je sais bien que je ne vais pas obtenir ce que j'attends. Le référent n'est pas adapté. Donc, ce que je veux lui montrer là c'est que des fois, on n'est pas censé... des fois on est pris par le temps... on ne peut pas développer chaque activité, chaque atelier notamment celui-ci. De toute façon après c'est

un atelier où ils seront avec moi. Donc ce n'est pas indispensable de le définir là. Donc voilà, de le formuler là. Surtout parce qu'on n'allait pas arriver à définir ce qu'on allait apprendre : premièrement parce que c'est un premier atelier, et deuxièmement parce que le référent n'était pas adapté. Donc ce que je veux lui faire comprendre là c'est qu'on n'est pas obligé de se tenir toujours à ce que l'on a prévu.

Chercheur : donc c'est une marge de manœuvre.

PFR : oui tout à fait.

Chercheur : et puis elle de son côté, elle interpelle sur autre chose.

PFR : ah bon ?

Chercheur : ben elle te dit « est-ce que tu gardes Bernie dans ton atelier ? »

PFR : non, je ne prends pas ça comme ça. J'ai l'impression qu'elle n'a pas compris que je ne vais pas le présenter là. Elle a compris... en fait je n'ai pas été assez clair. Donc je redis... en fait, je fais le choix de ne pas le présenter à ce moment-là je le présenterai après, dans l'atelier.

Chercheur : mais elle... elle te parle de la place de Bernie.

PFR : oui. Parce qu'elle pense qu'à ce moment-là je vais faire avec Bernie dans la main. Non ?

Chercheur : dans ton atelier...

PFR : mais non puisque regarde...

1h11 minutes 34 secondes

PFR : tu vois, parce qu'elle ce qu'elle comprend, c'est qu'en fait je ne les interroge pas pour qu'ils puissent dire ce qu'ils vont apprendre, mais que moi je vais formuler-là, à cet atelier-là vous allez apprendre... donc c'est moi qui le dis et non pas eux. C'est pour ça qu'elle me dit « donc Bernie reste dans ta main ». Quand moi je leur dis qui va être appris à cet atelier-là. Alors que ce n'est pas à ce moment-là que je vais le faire, mais ça sera au moment de l'atelier. C'est comme ça que je comprends sa question en fait.

Chercheur : d'accord.

1h12 minutes 38 secondes

1h13 minutes une seconde

PFR : là, j'argumente ce que j'ai dit tout au début. Des fois ma voix... je me trompe.

1h13 minutes 4 secondes

1h13 minutes 34 secondes

PFR : donc là en fait je lui explique que quand c'est une première séance c'est difficile qu'ils puissent verbaliser ce qu'ils vont apprendre. Donc là mon objectif n'était pas de verbaliser ce qu'ils allaient apprendre, mais au moins sur quel thématique ils allaient travailler. C'était la mise en appétit quoi. Situer le contexte de l'activité.

1h13 minutes 54 secondes

1h15 minutes et 43 secondes

PFR : là, j'explique pourquoi j'interpelle un élève plus particulièrement.

Chercheur : et puis Henri en particulier...

PFR : oui Henri en particulier. Par rapport à un comportement qu'il a. Parce que j'essayais de comprendre pourquoi... est-ce que c'est parce qu'il ne sait pas où se rendre, est-ce que c'est un souhait de rester tout le temps en retrait, est-ce que c'est sa personnalité... donc j'explique ça à PFÉ. Est-ce que c'est de l'indispensable point d'interrogation...

1h16 minutes 14 secondes

1h17 minutes 17 secondes

PFR : j'interpelle Henri, par rapport à l'endroit où l'activité va avoir lieu et je n'ai pas de réponse. Donc du coup je donne la parole à Bernard. On est toujours dans... enfin la séance se poursuit... mais sans avoir eu de réponse d'Henri.

Chercheur : et dans la somme de ton activité, tu conclus ?

PFR : oui, on est dans la conclusion.

Chercheur : et on n'y passe tranquillement. C'est-à-dire que tu n'attires pas l'attention de PFÉ là-dessus... sur ce changement...

PFR : si, je crois que je vais lui dire. Non ? Je crois que je lui dis que je termine toujours par une reformulation. Une présentation des 3. Je le dis un peu plus tard.

Chercheur : il me semble oui.

PFR : mais je n'attire pas son attention sur on doit conclure. Peut-être.

Chercheur : et donc tu te dis quoi ça se voit, c'est explicite tu n'y penses pas forcément ?

PFR : mais je crois que je lui dis.

Chercheur : mais là en situation, je te dis.

PFR : mais là, je la laisse voir.

Chercheur : d'accord, donc tu décides de la laisser voir pour ensuite...

PFR : pour après expliciter. Plutôt que « dire » et « montrer » après.

Chercheur : donc tu y as pensé ? Tu as organisé...

PFR : oui, oui. Je sais que c'est important que j'aborde ce moment-là. Cette conclusion. Donc elle le vit et après

je le lui dis.

1h18 minutes 46 secondes

1h20 minutes 7 secondes

Chercheur : donc c'est une stratégie de ta part. De montrer d'abord...

PFR : oui, de voir et après voilà...

Chercheur : donc quand on engage cette phase-là, tu te dis ben tiens on change de phase, et tu laisses finir cette phase et tu l'explicites après.

PFR : oui.

Chercheur : donc c'est très constitutif alors ? C'est très indispensable ?

PFR : oui.

Chercheur : parce que tu vois c'est ça que l'on cherche à savoir dans ce que tu fais, ce qui vraiment... quand tu as une stratégie pour montrer quelque chose...

PFR : voilà, je pense que c'est en le voyant, elle le voit et elle lui donne tout son sens, et après... plutôt que je lui dise « ben là je fais ça... » c'est une stratégie.

Chercheur : je voulais savoir si tu avais calculé ton coup.

PFR : oui. [Rire] longuement réfléchi !

Chercheur : bien sûr !

1h22 minutes 25 secondes

1h22 minutes et 43 secondes

Chercheur : le panneau a vraiment une grande importance ?

PFR : oui, tout à fait.

Chercheur : tu en parles beaucoup, il y a beaucoup de formes d'utilisation qui sont attachées à ce panneau.

PFR : oui, parce qu'en fait j'ai fonctionné sans à un moment donné. Et ça a mûri dans ma tête. Donc c'est toute cette réflexion qui a fait que ce panneau me semble très important. En regard de ce que je faisais avant et de ce que je fais maintenant. Depuis qu'il est là.

Chercheur : et de l'intérêt que ça représente.

PFR : oui, de l'intérêt que ça représente, que ça représente pour les élèves. Au niveau de leurs apprentissages. Au niveau des objectifs que je vise.

Chercheur : par curiosité, l'idée du panneau t'est venue comment ? C'est une question difficile ?

PFR : alors... ça doit être la 3^e année maintenant, parce qu'il me manque, parce que c'est un besoin, je sentais qu'il me manquait un outil... qui puisse... à la fois l'outil du moment est la mémoire de ces différents ateliers. J'ai fonctionné avec des choses qui étaient dans la maison de Bernie, et puis aussi en plus un support matériellement. Tu vois un support. Il y avait des choses dans la maison de Bernie que je sortais, que je posais par terre. Ça ne me convenait pas nécessairement. Parce que par terre ça bougeait, ils voulaient s'approcher pour le voir. Le plan horizontal n'était pas bon... voilà... le tableau sur lequel j'accroche je l'ai fait aussi, pareil c'était un tableau où il y avait beaucoup de choses et ça manquait d'identité. Donc voilà. Après concevoir quelque chose qui puisse se mettre debout, qui puisse se ranger, matériellement c'était encore complexe, voilà ça a cheminé comme ça. C'est né d'un besoin. D'un besoin de choses que je mettais en place, mais qui ne me convenaient pas, qui avaient des inconvénients. Comme lui, si j'analysais un peu je lui trouverais aussi des inconvénients. Mais pour l'instant je me suis arrêtée sur ma réflexion. Ça me convient. Parce qu'on peut le déplacer, parce qu'il est vertical, parce que c'est Bernie qui l'amène, voilà, parce que je peux y mettre dessus ce que je souhaite. Voilà. Voilà le cheminement.

Chercheur : il est central pour Bernie.

PFR : oui.

1h25 minutes 29 secondes.

1h26 minutes 41 secondes.

Chercheur : on n'entend pas ce que dit PFÉ.

PFR : en fait, elle me dit que... elle me le redit après, elle vient sur un autre problème, qui est le nombre de places aux ateliers. Elle me dit : « ils veulent aller à tel endroit, mais il n'y a plus de place ». Je lui dis ben oui tu vas voir il y aura le cas de... tu vois ça c'est un problème, c'est une frustration. C'est la gestion de la frustration. Ce n'est pas quelque chose que j'aurais abordé là. Mais en effet c'est un... d'où l'intérêt de bien écouter quand on est au coin regroupement. Pour pouvoir intégrer et après aller à l'atelier de son choix. [Rire]

1h27 minutes et 21 secondes

1h26 minutes 45 secondes

1h28 minutes et 45 secondes

PFR : là elle aborde le problème de la place aux ateliers. Elle me dit, mais tu as « 22 élèves et que 18 places » on est plus dans le geste professionnel de départ. Mais on est dans un problème qu'elle rencontre. Pour lequel elle voudrait avoir mon avis. C'est une préoccupation à ce moment-là pour elle.

Chercheur : moi je trouve que c'est intégré à ce geste-là, pourquoi dis-tu que ce n'est pas intégré ? Selon moi il y a : on écoute bien, Bernie présente ses ateliers, et puis on se dépêche pour choisir sa place.

PFR : oui, on se dépêche ou on ne se dépêche pas. On va ensuite, une fois qu'on a tous les éléments, choisir l'atelier

par lequel on veut commencer où on va travailler.

Chercheur : oui, et donc il se trouve qu'il n'y a pas assez de place dans les ateliers. Vu comme ça c'est peut-être relié.

PFR : oui, oui je comprends. Ce mode de fonctionnement, ces ateliers amènent à ça. Donc là c'est le problème qu'elle rencontre. La solution que je trouve c'est que de toute façon... par rapport à nos exigences que l'on a définies en début d'année c'est que pour l'instant on laisse aux petits le choix d'aller ou de ne pas aller aux ateliers. Et on laisse le choix au moyen d'aller à 2 sur 3 des ateliers. Donc du coup certain n'ont pas de place ils peuvent en attendant accéder aux autres coins de la classe.

Chercheur : ça elle le sait, puisque vous l'avez défini en début d'année. Pourtant elle t'interroge dessus.

PFR : oui voilà. C'est que je pense... que dans l'action, mine de rien ça doit la déranger. Ça doit la déranger que tous les enfants ne soient pas... ce qui dérange souvent ou d'enseignants. Qu'un enfant s'il n'est pas assis à une table...

Chercheur : s'il n'est pas à une table avec une feuille et un stylo...

PFR : on a dépassé ça. Mais c'est vrai... accepter qu'un enfant ne vienne pas aux ateliers.

1h31 minutes 6 secondes

1h31 minutes 29 secondes

PFR (1h31'29'') : ben en fait son inquiétude c'est qu'ils voudraient tous être aux ateliers. Et qu'ils ne peuvent pas y aller. Et le fait qu'ils aillent au coin jeux. En fait moi je ne vois pas ça comme un problème. Je ne lui apporte pas de réponse...

Chercheur : tu dis que pour toi ce n'est pas un problème...

PFR : et qu'en plus ça ne se pose... autant en début d'année il y avait peut-être plus de la curiosité qui faisait que, mais maintenant j'en ai 2 notamment à chaque première rotation d'atelier ils ne veulent pas y aller. Ce sont des petits, ça ne me dérange pas, j'ai choisi. Par contre j'ai des moyens ou des grands qui me disent « il est en train de lire un livre ». Je dis oui, mais il est en petite section. Toi tu es chez les grands maintenant ou moyens.

1h32 minutes 21 secondes

1h33 minutes 37 secondes

Chercheur : tu évoques Karl ?

PFR : oui j'évoque Karl. Il est en petite section. Mais en fait souvent il est... il suit... un autre élève de petite section. Et c'est pas nécessairement un choix de sa part. Que de ne pas venir aux ateliers. Parce qu'il a en plus une certaine maturité. Maturité qui fait que les espaces sont déjà bien investis. Il connaît bien. Autant on a des exigences globales : les petits à partir de janvier ils passeront à un atelier. Autant Karl, j'ai déjà eu cette exigence-là avec lui à cette période de l'année parce qu'il est prêt. Voilà, au regard de son comportement...

Chercheur : est-ce qu'on peut dire que selon la maturité de l'élève de petite section tu peux exiger quand même

PFR : oui, oui tout à fait. On ne fonctionne pas nécessairement par niveau de classe nous, on fonctionne par maturité des enfants. Donc on a des lignes de conduite, qui sont fluctuantes en fonction de ce que l'on perçoit de chacun. On essaie d'adapter en fonction de chaque enfant.

Chercheur : mais tu sens cette préoccupation chez PFÉ ? Tu l'entends ? Cette idée d'enfant qui joue... et s'il joue est-ce que c'est pas grave...

PFR : je l'entends... enfin je me dis par le fait qu'elle m'ait posé cette question que ça lui pose un peu de problème.

Chercheur : c'est une préoccupation...

PFR : oui c'est une préoccupation chez elle. Donc je peux entendre. Moi je le rode depuis longtemps, j'ai des convictions, et puis la place du jeu aussi... est importante pour moi. Je sais que j'ai la petite Solange, elle est toujours au coin cuisine, mais elle est encore tellement... tellement bébé tellement... tu vois si je lui imposais des ateliers ça ne fonctionnerait pas de toute façon chez elle. Donc elle a encore besoin de ça. Donc j'ai fait ce choix-là. Alors que Karl... non.

Chercheur : oui c'est la maturité...

PFR : oui, mais je pense que ça lui pose encore un peu de souci. Puisqu'on en parle. Même si des fois elle me dit qu'elle est convaincue de ce fonctionnement. Des fois, mais pas toujours quoi. Je sais que ça l'intéresse. Il faudrait qu'on en rediscute.

Chercheur : après le critère que tu utilises c'est la maturité. À chaque fois c'est ça. Donc le critère fiable sur lequel tu t'appuies c'est soit le manque de maturité soit la maturité qui est là. C'est la clé je pense.

PFR : oui, la maturité et la personnalité aussi. Si on prend Henri, il est très très observateur. C'est un gamin qui est très... qui a une attitude très observatrice. Et de l'amener ou de lui imposer... faire venir par expérience ça ne porte pas ses fruits. Donc je le laisse. Là ce matin il était assis à côté... j'étais en ateliers dirigés donc... j'étais sur « classer des albums en fonction du caractère du loup » et il était assis là et il regardait. Avec son étiquette à la main, son prénom à la main. Et au deuxième temps, hop il est venu alors qu'il l'avait déjà vécu pendant 10 minutes un quart d'heure. Hop il s'est impliqué. Voilà. Par choix, connaissant sa personnalité, je n'allais pas lui dire viens avec nous je savais qu'il avait besoin de ce temps-là. Donc il faut prendre en compte ces différents paramètres-là, c'est important de le prendre en compte.

Chercheur : donc tu rajoutes un critère de personnalité.

PFR : oui, chez lui je ne pense pas que je parlerai de maturité. Je parlerai d'attitude, de personnalité...

Chercheur : et puis peut-être qu'il aime apprendre en observant... ça le rassure...

PFR : oui, je pense que c'est rassurant. Voilà. C'est plus par rapport au fait d'être rassuré.

Chercheur : d'accord, il a besoin d'être rassuré avant de faire.

PFR : voilà. C'est ça.

Chercheur : et toi en connaissant ça...

PFR : il a besoin d'être rassuré, d'observer. L'observation est importante. Il ne fonce pas tête baissée Henri, c'est un trait de caractère je dirais.

1h38 minutes 16 secondes

1h39 minutes 39 secondes

Chercheur : et là je change de conversation.

PFR : oui, on parlait du temps et du coup elle passe au temps de regroupement.

1h39 minutes 42 secondes

1h40 minutes 10 secondes

PFR : mais c'est vrai que ça c'est un problème que l'on rencontre très très souvent. C'est le problème de la gestion du temps. Et puis les choix qu'on fait. Est-ce qu'on interrompt l'expérience ou est-ce que l'on va jusqu'au bout.

1h40 minutes 15 secondes

1h40 minutes 56 secondes

Chercheur : là tu milites pour un mode de fonctionnement !

PFR : oui, mais pas pour un mode de fonctionnement, des choses qui sont montrées et qu'il ne faut pas employer un mot une seule fois pour pouvoir... pour qu'il fasse parti de ton langage quotidien.

Chercheur : donc tu t'inscris dans quelque chose de plus large.

PFR : oui, oui oui. C'est ça, je prône pour ma paroisse, c'est ça que tu veux dire ? Oui, c'est vrai que l'on a un mode de fonctionnement qui permet aussi la construction du langage et la verbalisation de ce que l'on va apprendre parce que si on changeait d'atelier en fin d'activité tous les jours... ben on ne serait pas dans de la construction.

Chercheur : il n'y aurait pas d'apprentissage quoi.

PFR : il n'y aurait pas d'apprentissage. Et on voit aussi les progrès des enfants quant à la verbalisation au fur et à mesure des séances. Voilà. Et dans l'enrichissement du langage aussi.

1h41 minutes 57 secondes

1h42 minutes 17 secondes

Chercheur : là vous êtes en train de synthétiser ?

PFR : c'est ça, en fait elle se retrace tout ce qu'elle va devoir... tous les éléments qu'il va falloir qu'elle mette en place, ce qu'elle doit prendre dans ce qu'elle a vu pour construire sa séance à elle.

1h42 minutes 30 secondes

1h43 minutes 15 secondes

PFR : je l'aide, je lui dis où elle peut trouver. [Rire] presque je serais allée le lui chercher. Je vais te construire ton panneau tu fais pitié PFÉ ! À ça le panneau tu vois, ça la convaincue ! Après on verra le résultat.

1h44 minutes 45 secondes

Chercheur : là tu nous laisses faire quand même...

PFR : oui je vous laisse débattre...

Chercheur : oui, mais pas longtemps quand même...

1h46 minutes et 4 secondes

Chercheur : et là tu veux la rassurer là-dessus ?

PFR : oui c'est ça.

Chercheur : donc que tu prends une généralité tu poses...

PFR : c'est ça. Oui je prends des référents institutionnels, c'est ce que l'on trouve dans les programmes.

Chercheur : du coup ça bétonne la position.

PFR : oui oui vla ! [Rire] je n'ai rien inventé c'est marqué il faut le faire. Je ne lui permets pas de...

Chercheur : je trouve que c'est le cœur de Bernie là.

PFR : oui oui c'est ça.

Chercheur : du moins la plus-value est là je trouve. Le fait de passer du « je vais faire des perles » à « apprendre à... » c'est cette activité qui le permet. On dirait que PFÉ a bien compris.

PFR : ben oui.

1h47 minutes et 16 secondes.

1h47 minutes et 31 secondes

Chercheur : mais tu comprends mon intervention pas ?

PFR : oui, je comprends que tu aurais aimé qu'elle soit un peu plus... réactive entre guillemets. En fait par rapport à ça. Pour qu'elle remette peut-être en question cette importance de... entre le faire et l'apprendre.

Chercheur : oui qu'elle mette en débat...

PFR : oui qu'elle le mette en débat. Oui mettre en débat ça. Est-ce que c'est important qu'ils sachent ce qu'ils

apprennent ou est-ce que c'est pas dans l'action... oui voilà, tu veux la titiller là-dessus pour voir si... comment elle réagit.

Chercheur : et puis toi, ce qui fait autorité, moi je ne dirais pas que c'est l'institutionnel où la règle théorique... c'est le résultat chez l'élève.

PFR : oui tout à fait.

Chercheur : ça fait autorité dans l'empirique. Du fait que l'on voit tel progrès chez l'enfant que l'on voit-elle formulation langagière, là on est vraiment dans la tête de l'enfant puisqu'il le dit, à ce moment-là du coup il est pertinent de le faire.

PFR : mais ça elle ne le voit pas encore nécessairement. Du coup c'est pour ça que j'amène d'autres éléments qui sont visibles pour elle. Mais je dirais que le résultat avec les élèves elle ne le voit pas encore. Donc ce n'est pas très persuasif si je lui parle... c'est mon avis, mais... il n'y a pas de preuves que ce que je dis là est vrai.

Chercheur : oui, mais toi tu en as.

PFR : oui, moi oui, mais... comment les amener ? Il faudrait qu'elle les voit.

Chercheur : et là, on ne les voit pas dans cette vidéo-là ? Quand on voit des élèves ?

PFR : si, on voit que... on le voit dans leur façon de formuler, dans ce qu'ils disent, mais après dans...

Chercheur : il y a les enfants qui y sont déjà...

PFR : oui...

Chercheur : et puis d'autres qui sont en chemin.

PFR : oui, oui ça c'est sûr.

Chercheur : je pense que c'est à ce niveau-là que le résultat est palpable, il est visible, il s'impose à nous praticiens, donc il fait autorité. Ça change le regard où on a des prescriptions, c'est parce que je suis avec mes élèves que je vois que ça fonctionne bien. Après tu chantes pour elle...

PFR : oui tout à fait, je l'aide à inventer une chanson. Mais elle en a trouvé une très bien.

1h50 minutes 58 secondes

1h51 minutes 15 secondes

Chercheur : là on est passé à la chanson ?

PFR : non on est sur les intérêts... enfin tout ce que j'attends de ce moment-là.

1h53 minutes 50

Chercheur : là il y a un petit recul. Elle te dit...

PFR : « on ne l'aura peut-être pas pour lundi. » [Rire] parce qu'elle voulait que ce soit eux qui la chantent. Ils n'allaient pas la connaître, donc il allait falloir qu'elle chante.

Chercheur : et là, tu ne la laisses pas. « Comment ça ? ! »

PFR : « Comment ça il n'y aura pas de chanson ? ! » [Rire]

Chercheur : donc là c'est ce que tu disais, la chanson et tellement importante, pour toi dans la situation il faut qu'ils la chantent.

PFR : ben oui, oui.

Chercheur : elle essaie de s'échapper et tu la rattrapes.

1h55 minutes 19 secondes

Chercheur : deuxième tentative...

PFR : [Rire]

Chercheur :... donc tu vas chanter.

PFR : [Rire]

Chercheur : c'est ça ?

PFR : oui c'est ça ! C'est important ! Tu vas chanter. Tu ne vas pas chanter une comptine, une comptine c'est pour les nombres.

1h56 minutes et 28 secondes

PFR : tu vois, elle s'y met !

Chercheur : ça y est.

PFR : ça y est, elle est partie.

1h57 minutes 5 secondes

Chercheur : là tu insistes à nouveau sur la définition des espaces.

PFR : oui tout à fait.

1h57 minutes 13 secondes

PFR : c'est pas des espaces en fait, c'est fait en fonction de la personne chez elle. [Rire]. Tout ce qui est Jojo.

4. L'EAC du PFÉ à l'enseignement ostensif

(Préambule sur l'histoire de l'activité discutée entre les 2 collègues)

1 minute 24 secondes

Chercheur : tu as quelque chose à dire sur ce que tu fais à ce moment-là ?

PFÉ : oui, moi j'ai commencé à mettre ma chanson aujourd'hui.

Chercheur : non, non, dans l'activité d'hier. Hier à ce moment-là où elle te parle de ça. Tu te dis quoi ? Elle te dit « on commence nous par chanter... »

PFÉ : « mais moi je ne fais absolument pas tout ça ! »

Chercheur : oui, oui c'est ce que tu dis au début.

PFÉ : oui, ah ben oui, mais on ne fait absolument pas ça. Moi je rentre dans mes ateliers sans Bernie du coup. Épic pardon. J'ai abandonné Épic. Donc j'explique aux enfants comme des grands, comme je faisais l'année dernière.

Chercheur : c'est-à-dire que tu faisais au début ?

PFÉ : j'ai commencé à mettre voilà, parce qu'avec PFR, comme on s'était mis à travailler ensemble, on s'est dit bon comme elle a une marionnette et tout ben OK on va le faire pareil. Du coup j'ai pris son système, par contre on ne s'est pas beaucoup parlé... voilà sur l'organisation. Donc on s'est dit... pour moi ça me paraissait logique. Ben oui, la marionnette qui explique et tout, mais je n'avais pas pensé que des petits et ben que ça avait plus tendance à aller caresser, à faire des bisous, et tout ce qui va avec. Et après ça n'a pas fonctionné comme avec PFR. J'ai abandonné parce que ça ne le faisait plus... ils étaient plus dissipés que si c'est moi qui leur expliquais les choses. Donc du coup j'ai abandonné. Et j'ai laissé Épic de côté en disant que l'on va revenir plus tard. Et à chaque fois je devais revenir vers PFR, mais tu sais on a tellement de choses à se dire que du coup ça passe... étant donné que ça marchait après avec moi, je me disais c'est pas grave, j'explique comme moi je me sens le mieux dedans et les enfants s'ils comprennent et ben ça marche aussi.

Chercheur : oui, de toute façon les élèves se mettent en activité dans ta classe même si tu n'utilises pas Épic.

PFÉ : même si je n'ai pas ce côté marionnette qui...

Chercheur : même si tu n'avais pas ce côté marionnette.

PFÉ : voilà.

Chercheur : et donc que vous aviez discuté seulement.

PFÉ : on avait...

Chercheur : elle t'avait expliqué un peu ce qu'elle faisait...

PFÉ : oui, que voilà la marionnette ce serait bien. D'ailleurs c'est PFR qui m'a donné Épic aussi. Puisque moi je ne l'ai pas racheté, c'est PFR qui l'avait. Elle m'a dit « et ben moi j'ai Épic et tout si tu veux... »

Chercheur : je suis curieux de voir Épic.

PFÉ : je te montrerai Épic la prochaine fois, lundi tu le verras. [Rire].

PFÉ : donc voilà, c'est à PFR, et moi j'ai récupéré. Mais sans vraiment savoir qu'il y avait le panneau de présentation, la frise moi je l'ai, parce qu'avec le travail qu'on fait on a la même frise, avec mes photos forcément. Donc ça, ça me parle. Mais là, tu vois la chanson boum. Déjà non, je ne connais pas. On n'a pas de chanson nous.

Chercheur : donc c'est quelque chose que tu vas devoir mettre en place dans ta classe.

PFÉ : exactement. Donc là ça y est. Oulala il me faut une chanson ! Voilà, mais je sais que moi je n'en avais pas. On en avait parlé il y a 2 semaines pratiquement, ben que « nous on a une chanson », ah bon ? ben peut-être que nous aussi il nous faudrait une chanson ! donc voilà.

Chercheur : de toute façon on y reviendra parce que vous en reparlez de la chanson.

PFÉ : oui parce qu'elle a des paroles supers PFR ! [Rire].

4 EAC PFÉ Enseignement du geste

18 secondes

Chercheur (18'') : il y a 2 choses-là, il y a la maison...

PFÉ : et là pareil, je n'ai pas de maison. [Rire]. Ça je le savais. Je savais que je n'avais pas de maison ça fait longtemps que je cherchais une maison, mais à chaque fois il fallait que j'aille à Saint-Pierre, il me fallait du temps, et à chaque fois je me disais c'est pas grave. Je n'ai plus Épic à ben c'est pas grave. Mais non il faut que j'ai la maison. Et ça, ça fait tilt aussi, ça repose les choses aussi.

Chercheur : et là, comment tu comptes utiliser la maison ? Tu te dis quoi ?

PFÉ : la maison ? Ça y est je sais où je vais acheter la maison. Depuis samedi je devais acheter. J'étais à la fête commerciale. Donc je vais aller chercher ma maison. Aujourd'hui je l'ai proposée aux enfants. Je leur ai dit est-ce que vous voulez que Épic ait une maison. « Ah maîtresse, comme chez maîtresse PFR ? » « Oui ». Donc j'ai dit on va lui acheter une maison, donc quelle couleur ? On aimerait quelle couleur ? J'ai amené aujourd'hui et la chanson et la maison.

Chercheur : ah la chanson aussi ?

PFÉ : ah ben oui, Stéphane attend, ce matin j'ai présenté Épic et ça aussi tant qu'à faire.

Chercheur : mais ça je crois que c'est caractéristique, en dehors du dispositif il y a des choses qui se font.

PFÉ : oui.

Chercheur : un, en dehors des go pro, il y a de la vie.

PFÉ : oui, mais attends, je n'ai pas mis en place la vidéo. J'ai juste dit qu'il fallait qu'on ait une maison.

Chercheur : non je dis que le fait qu'on en ait parlé ça fait changer les choses...

PFÉ : oui, ça fait changer les choses. Je sais qu'il me faut une maison, donc forcément je ne vais pas débarquer... donc si je peux parler aux enfants c'est nettement mieux. Je ne vais pas débarquer que...

Chercheur : ben oui lundi matin tout d'un coup la maison.....

PFÉ : donc tu vois, j'amène au fur et à mesure les choses. Ben moi j'ai dit que Épic, il m'a dit que maintenant il aimerait qu'on le réveille avec une petite chanson.

Chercheur (2'11'') : et ça apporterait quoi le fait que Épic sorte d'une maison comme PFR te dit.

PFÉ : ben ils attendent ce moment, ça les prépare déjà... ils sont déjà captivés par la... par les activités.

Chercheur : donc ils ne voient pas déjà et ils se préparent...

PFÉ : ils ne voient pas, mais ils se préparent au fait... que Épic il va... enfin que Bernie sortira et ça y est c'est le moment où il présente les activités. Donc ils sont déjà dans le...

Chercheur : donc Épic sort de sa maison, ça crée le calme là ?

PFÉ : le climat.

Chercheur : le climat.

PFÉ : le climat qui va faire le climat qui va faire qu'ils vont être attentifs et pas forcément avoir besoin de toucher Épic, de faire des bisous, il y a un moment où on va l'appeler, on va se mettre dans l'entrain, le climat enfin... l'atmosphère est déjà là finalement pour qu'il soit...

Chercheur : donc la chanson et le climat ça concourt à l'atmosphère comme tu le dis...

PFÉ : oui voilà. Il ne faut pas qu'il débarque comme ça. Ce n'est pas une marionnette. C'est pas l'objet de la marionnette. Là on est vraiment dans un cadre de travail, c'est le moment où Épic va sortir, il va présenter le travail. Donc là ils savent, la chanson on l'appelle, il sort, et c'est parti. On va essayer. Tu vois ?

Chercheur : oui, c'est super. Je suis presque content du dispositif puisque je vois que tu es...

PFÉ : oui au taquet.

Chercheur : au taquet.

PFÉ : oui oui je sais merci. [Rire]. Mais c'est bien... parce que même aujourd'hui en chantant la chanson ils étaient plus calmes.

Chercheur : ils ont été surpris je pense.

PFÉ : et puis la maison... et puis on va mettre pupuce aussi, comme PFR elle a... moi c'est pupuce et PFR je ne sais plus... « et on pourra mettre aussi dedans ? » Et ben j'ai dit peut-être qu'on pourra mettre dedans. Ils étaient tous contents.

Chercheur : il y aura une petite ménagerie...

PFÉ : il aura une petite... Il faut mettre une fenêtre, un toit... mais la fenêtre peut-être pas trop parce qu'il a besoin de dormir il ne faut pas qu'elle soit trop illuminée la maison. Mais on n'en a parlé ils sont tous contents. Tu vois ?

Chercheur : oui, oui.

PFÉ : sauf aux petits. J'en ai parlé cet après-midi avec les plus grands. Les petits ils ne sont pas forcément courants. Mais bon voilà on présentera tout à lundi. Et voilà, on filmera vraiment. Mais je ne devance pas le dispositif, Stéphane, attention. Je mets en place ce que j'ai besoin pour lundi.

Chercheur : mais moi si tu veux je prends ce qui se passe aussi... mais moi il faut que je sois bien sûr que c'est ça qui se passe. C'est-à-dire que quand j'écris le truc, ben je rajoute que en fait il y a quelque chose qui se déroule naturellement, dans votre vie à vous, dans votre travail habituel, et après il y a le dispositif qui vient et qui s'insère dans votre travail habituel en fait.

PFÉ : c'est ça. Avec des images qui sont là, mais ça ne nous empêche pas d'en parler...

Chercheur : tout à fait... et je pense que c'est une très bonne chose.

PFÉ : n'est-ce pas, vient travailler chez nous. [Rire].

Chercheur : donc là on va arriver sur un autre point. C'est la voix. Je te laisse lancer exprès. Parce que tu n'as pas encore lancé.

PFÉ : allons.

5 minutes 39 secondes

Chercheur : tu lui poses quoi comme question ?

PFÉ : est-ce qu'elle change de voix.

5 minutes 52 secondes

7 minutes 2 secondes

Chercheur (7'2'') : c'était une interrogation chez toi la voix ?

PFÉ : oui, parce que moi j'ai du mal à différencier les voix finalement. Quand je parle, je parle... je change ma voix, mais de temps en temps la mienne, celle de Bernie enfin celle d'Épic, Épic c'est plus la mienne... du coup je commence « salut les enfants et tout... » et puis d'un coup c'est moi qui parle. C'est pour ça que les enfants ils

ont dit « ben maîtresse pourquoi tu parles à la place d'Épic ? » Et voilà... j'ai du mal à garder ma... voilà, on se mélange finalement, je me mélange. Comme PFR disait de temps en temps elle a pris aussi la voix de Bernie et Bernie a pris sa voix. Mais voilà de temps en temps les enfants peuvent le remarquer. « C'est la voix d'Épic » ah oui, pardon.

Chercheur : et pour toi le fait de mélanger ta voix avec celle d'Épic ça fait...

PFÉ : ben ça pose problème parce que... voilà... il n'écoute plus Épic ils écoutent maîtresse.

Chercheur : d'accord donc ce n'est plus Épic qui est là c'est maîtresse qui revient.

PFÉ : voilà, c'est Épic, mais en même temps c'est maîtresse qui parle. Donc voilà, c'est maîtresse où c'est Épic ? Tu vois ?

Chercheur : mais toi tu voulais quoi ? Tu voulais que ce soit que Épic ?

PFÉ : quand c'est Épic, il explique, je voudrais que ce soit que Épic. Avec la voix d'Épic. Et de temps en temps j'interviens avec ma voix parce que il y a besoin soit de recadrer quelque chose ben voilà ou autre... mais je préférerais que ce soit Épic qui parle le plus longtemps possible.

Chercheur : et là, par rapport à ce que PFR te dit tu perçois comment cette affaire là ?

PFÉ : et ben voilà, ça lui arrive aussi. Donc c'est bien. [Rire]. C'est bien. Non, mais elle...

Chercheur : elle, elle le fait aussi... et elle est assez libre par rapport à ça.

PFÉ : c'est ça... elle fait sa voix et on l'entend bien. C'est pas en même temps là, non ?

Chercheur : de quoi tu...

PFÉ : ben quand tu entends la voix de Bernie, c'est à ce moment-là que je lui demande si elle change de voix.

Chercheur : ça revient, ça revient...

PFÉ : parce que là, j'ai bien entendu son changement de voix, mais je ne l'ai pas forcément entendu hier quand je lui ai posé la question.

Chercheur : tu te dis quoi, quand elle te dit qu'elle mélange sa voix ? Ça te rassure ?

PFÉ : ben oui forcément. C'est rassurant. Tu te dis « ben oui ça va je ne suis pas toute seule à mélanger. » Non, mais, ça me rassure. Mais en même temps, elle garde plus souvent la voix de Bernie que moi celle d'Épic. Donc, mais non, non j'ai commencé aujourd'hui. Et pareil, à un certain moment je perds la voix d'Épic.

Chercheur : et Épic est toujours là ?

PFÉ : oui Épic est toujours là. Oui, oui, visuellement il est toujours là.

9 minutes 40 secondes

11 minutes 31 secondes

Chercheur (11'31'') : là vous avez un accord.

PFÉ : oui

Chercheur : un accord sur quoi ?

PFÉ : ben quand Épic ça ne marche pas c'est nous qui reprenons dessus.

Chercheur : donc pour toi l'utilisation de la voix c'est ça, tu as une règle d'utilisation de la voix.

PFÉ : ah ben oui. Mais volontaire. C'est volontaire parce que voilà...

Chercheur : a des moments c'est volontaire, et puis à d'autres...

PFÉ : à d'autres moments ce n'est pas volontaire Stéphane. Là c'est volontaire parce que de temps en temps, c'est vrai que lorsque que Épic parle et que l'attention n'est pas sur lui ben c'est moi qui reviens disant et « chut »

Chercheur : « on écoute Épic »

PFÉ : on écoute Épic et inversement.

Chercheur : c'est vrai lorsque l'on imagine cette activité, c'est compliqué de faire 2 personnes.

PFÉ : ben d'avoir le regard sur tout le monde, et en même temps d'être concentré sur ce que raconte Épic, avec une autre voix, et toi en même temps d'être là, mais voilà... c'est... c'est pas compliqué c'est juste qu'il faut bien...

Chercheur : c'est vrai que tu gères toutes ces petites têtes...

PFÉ : oui, mais ils sont mimi...

Chercheur : ils sont mini, mais ils ont besoin de beaucoup de ressources...

PFÉ : d'attention

Chercheur : d'attention. Et toi du coup tu as besoin d'attention pour Épic.

PFÉ : oui il faut que je sois concentré sur Épic, à ce qu'il doit raconter, à quelle voix doit prendre, la parole enfin bref.

Chercheur : c'est une tâche...

PFÉ : c'est complexe Stéphane, c'est complexe... le matin en plus c'est complexe. Oui.

Chercheur : pourquoi le matin ?

PFÉ : parce que je dors le matin. Je n'ai pas pris encore suffisamment de café. Non, après ça vient, mais c'est le fait de garder sa voix. Après on est d'accord PFR et moi, de temps en temps tu reprends les devants, la marionnette n'a plus d'effet ils sont partis sur autre chose... tu recadres le groupe qu'ils se concentrent à nouveau. Donc ça, on est d'accord là-dessus.

13 minutes 19 secondes

15 minutes

Chercheur (15') : tu n'étais pas forcément là-dedans, nous allons apprendre à...

PFÉ : j'étais dedans. Mais peut-être moins pointilleux quand même... moins pointilleux que PFR. PFR elle revient souvent « qu'est-ce qu'on va apprendre ? » « Sur quoi vous allez travailler aujourd'hui ? » Moi je présentais, ils me le disaient, mais je ne rebondissais pas forcément dessus. Il y avait moins... ouais je reformulais moins, les enfants reformulaient moins. Un peu moins exigeante, tu vois ? Que PFR. PFR est très exigeante sur le côté « qu'est-ce que vous allez apprendre aujourd'hui ? » Il y a le faire, mais il y a le savoir-faire aussi donc sur le savoir-faire. Et moi il y avait le côté « ben oui, on va aller faire des perles », mais pourquoi ? « Ah ben on va aller travailler et on va faire des fiches. » Ben OK d'accord ça marche. Mais là je vois que PFR... PFR voilà... elle est beaucoup plus rigoureuse sur le langage, tu vois ? « Fais-moi une belle phrase » avec ce que l'on va apprendre aujourd'hui réellement... moi, je crois que si, je faisais... peut-être moins cadré encore.

Chercheur : du coup là...

PFÉ : du coup je fais plus attention. Je vois aujourd'hui, j'ai quand même bien fait reformuler les enfants.

Chercheur : et là, quand elle te dit ça, ça te renvoie à...

PFÉ : à ce que je fais-moi... ah oui, ça me parle. De toute façon on présente des activités... moi ça me parle. Je me pose la question si effectivement moi dans comment j'emmène mes ateliers, est-ce que je prends réellement le temps de faire ces choses-là.

Chercheur : et donc que tu es convaincue que faire dire précisément « je vais apprendre ça » quand l'enfant va faire l'activité... c'est plus important qu'il dise ce qu'il va faire ?

PFÉ : non c'est important qu'ils disent ce qu'il va apprendre, oui c'est important parce qu'il y en a qui vont aller jouer comme je le disais hier, il y en a faire des perles : ils vont aller jouer. Ils vont enfiler des perles. Ils ne vont pas avoir le travail de...

Chercheur : ça ne change pas son activité j'envie de te dire...

PFÉ : oui, mais il va aller dans un autre état d'esprit.

Chercheur : oui, il va se dire là il va aller faire des perles.

PFÉ : il va aller travailler pour apprendre quelque chose de particulier.

Chercheur : et donc que tu crois qu'il va se dire ça ?

PFÉ : oui.

Chercheur : là je suis en train d'apprendre...

PFÉ : j'espère bien. J'espère, j'espère. On ne sait pas dans quel objectif il va partir.

Chercheur : au moins, nous peut lui proposer ça.

PFÉ : j'aimerais qu'il sache qu'il va aller aux perles non pas pour l'occupationnel puisqu'il y a des moments où c'est de l'occupationnel. Ils ont le droit dès le matin d'aller enfiler des perles comme ils veulent. Là on est sur un travail. J'aimerais en tout cas pour ma part, en ayant conscience qu'ils vont aller travailler sur quelque chose en particulier. Qu'ils vont aller réaliser des modèles de perles, des modèles de fiches.

Chercheur : moi je trouve ça assez nouveau, je n'ai pas souvenir que lorsque j'étais en formation qu'on nous ait dit ça.

PFÉ : tu sais, je n'en ai pas souvenir non plus. C'est quelque chose qui ne m'a pas marqué forcément. Présenter les ateliers, mais pas forcément sur qu'est-ce qu'on va apprendre.

Chercheur : c'est pour ça que je te demande si toi tu es convaincu parce que c'est une pratique que PFR te propose.

PFÉ : ben si, si.

Chercheur : est-ce que comme elle, tu préfères que l'enfant se dise là je vais apprendre à faire ça, plutôt que là je vais faire ça. Parce que pour moi c'est 2 choses différentes entre le langage, la bonne phrase et puis...

PFÉ : oui, entre le... mais tant qu'à faire on est dans le langage aussi... tant qu'à faire allons apprendre en parlant bien. C'est pas mal.

Chercheur : mais si je dis je vais faire ça je ne parle pas mal.

PFÉ : oui, mais là je suis dans le besoin de savoir ce qu'ils vont faire.

Chercheur : oui, que lui il en ait conscience.

PFÉ : qu'il ait conscience qu'il va travailler dans un objectif particulier. Tant qu'à faire autant le formuler correctement en français. Il y en a qui n'écoute pas, tu vois ? Je m'en rendais compte hier. En regardant la séance, oui. Il fallait répéter. Lucie a répété 2 ou 3 fois ce qu'on allait faire, PFR lui a demandé « répète parce que tes copains n'écoutaient pas forcément ». Donc répète-le.

Chercheur : pourquoi tu me parles du fait de répéter ?

PFÉ : pourquoi je te disais ça Stéphane, je ne sais plus. Le fait de répéter est important. Il y en a qui n'était pas connecté à ce qu'un enfant a dit. Donc que PFR lui disait bien « Lucie répète le, tes copains n'ont pas entendu, ils n'étaient pas prêts, ils étaient en train de jouer... » enfin je ne sais plus c'était quoi. Mais voilà, répète-le. Et puis qu'ils aient conscience qu'il y a une bonne façon de parler aussi. On est dans une école où ils parlent aussi... un peu créole aussi. En tout cas moi je suis convaincu que d'aller apprendre, que de savoir ce qu'ils vont faire sur une activité c'est important.

Chercheur : donc tu rejoins la position de PFR.

PFÉ : oui, là-dessus entièrement. Ce n'est pas un truc que je faisais peut-être l'année dernière. Mais cette année, moins. Quand je regardais je me disais est-ce que je le fais ? Est-ce que je pose réellement le savoir-faire ? Et, oui je le fais, mais pas autant.

Chercheur : ce n'est pas aussi présent tu veux dire.

PFÉ : ce n'est pas aussi flagrant. Là aujourd'hui, j'ai fait un peu plus attention, en posant plus de questions aux enfants, et ça, ce n'est pas évident pour eux de formuler ce qu'ils vont apprendre, ils me donnent l'activité.

Chercheur : PFR ne les lâche pas là-dessus. Tu as vu ?

PFÉ : c'est ça. Elle est... voilà. Il faut... « vous allez faire quoi ? » « Vous allez apprendre à faire quoi ? » Ben pareil, ce matin je me suis rendu compte que c'est le même combat, ce n'est pas automatique. Alors, je pense qu'ils vont savoir ce qu'ils vont faire, mais pour eux ils sont dans l'activité. Ils vont faire des perles.

Chercheur : ils ont raison, sauf que derrière maîtresse a prévu un apprentissage.

PFÉ : oui, derrière et ben non, on n'est pas qu'à faire des perles. On va faire autre chose.

21 minutes 7 secondes

23 minutes et 12 secondes

Chercheur : ça montre bien que l'on peut être proche, on peut être à côté, voisine, manger dans la classe...

PFÉ : et ne pas voir des choses. Je ne sais pas, mais c'est que je ne vois pas, c'est que les coins... de PFR étaient des coins libres. Donc forcément, j'ai bien vu ses coins bibliothèque, son coin écoute, son coin cuisine... mais ce sont des coins libres. Donc forcément je ne me suis même... je pense que ça ne m'a même pas traversé mon esprit d'aller... et je vois, et maintenant je vois. Maintenant j'ai vu aujourd'hui, oui, oui.

Chercheur : aujourd'hui tu es parti voir et tu t'es dit c'est ça.

PFÉ : ah oui c'est ça. Mais je l'ai vu en plus, mais oui forcément ça me parle. C'est vrai que j'avais jamais fait attention. Encore moins qu'elle faisait... voilà, qu'elle faisait le repérage des ateliers par rapport au... à l'appellation des coins. Et tu vois ou peut être... c'est vrai.

Chercheur : C'est ça, c'est ça, c'est ça. Là, du coup tu regardes ça. Puisqu'elle a attiré ton attention dessus.

PFÉ : ben oui, sur les coins. Pour moi les coins, c'était les coins libres. Bon ben « va au coin poupée, au coin bibliothèque, au coin... » des trucs où ils sont libres avec des colliers... pour limiter l'espace avec le nombre d'enfants.

Chercheur : tandis que pour elle ce sont des espaces...

PFÉ : des espaces de travail.

Chercheur : c'est ça ?

PFÉ : oui, des espaces de travail. En plus des espaces de coins jeux. Mais le jeu c'est aussi en même temps un travail aussi. Ils jouent ensemble ils apprennent des choses aussi. Mais le coin travail je ne l'ai pas forcément délimité. Moi aussi j'ai des coins, j'ai le coin, le coin cuisine, le coin garage, mais pas des coins délimités sur le travail.

Chercheur : et là, du coup, ces espaces-là, elle les utilise sur...

PFÉ : sur son panneau

Chercheur : sur son panneau de présentation.

PFÉ : sur son panneau de présentation, donc un autre élément aussi. Donc voilà ça y est, le panneau commence à être prêt aussi. Voilà. Mais moi par contre, je n'ai pas encore de coins. Il faut que j'en parle aux enfants d'abord. Là, on va faire telle chose, on va travailler telles choses. Donc pour lundi, pour la vidéo il y aura autre chose, mais il n'y aura pas forcément ces coins. Il y aura la délimitation du lieu sûrement, mais il n'y aura pas l'appellation de coins encore.

Chercheur : il n'y a pas encore de désignation de lieu.

25 minutes 31 secondes

27 minutes 27 secondes

Chercheur : là, elle explique l'utilisation de son panneau. Sur le panneau il y a activité, lieu...

PFÉ : voilà, tout ce qu'il y a sur son panneau finalement.

Chercheur : mais je ne sais pas si vous avez parlé de comment le panneau arrive ? Je ne sais plus si c'est après. Là elle te l'expliquait ?

PFÉ : non, le panneau arrive. Quand ils ont chanté tout ça. Enfin, il y a une assistante qui va chercher le panneau. Pour présenter les 3 activités, 3 ateliers.

Chercheur : mais là le panneau n'est pas arrivé encore ?

PFÉ : le panneau n'est pas encore... c'est pour ça que je te demande si ton image est en adéquation avec ce que tu mets.

Chercheur : normalement oui.

PFÉ : mais il ne me semble pas. Là, le panneau il est parti, le panneau il est là. Guillaume est parti le chercher.

Chercheur : donc là le panneau est arrivé quoi ?

PFÉ : le panneau est en train d'arriver.

Chercheur : et elle elle te parle du panneau.

PFÉ : c'est ça, parce que moi je pensais qu'elle me parlait du panneau quand le panneau était déjà arrivé. C'est

pour ça, je ne sais plus.

Chercheur : bien, elle a anticipé.

PFÉ : si c'est possible.

28 minutes 32 secondes

31 minutes 39 secondes

Chercheur (31'39'') : et là, tu parles de quoi tu dis ça ?

PFÉ : quand je dis quoi ?

Chercheur : ben quand tu dis que toi tu le fais déjà ?

PFÉ : ben qu'ils ne se lèvent pas. Ils ne vont pas montrer du doigt, voilà qu'ils parlent.

Chercheur : mais tu n'as pas de panneau toi.

PFÉ : je n'ai pas de panneau, mais pas sur le panneau, je te parle en général. Quand j'emmène un support. Parce que je présente quand même au tableau. Je n'ai pas le panneau, mais je mets la feuille sur le grand tableau.

Chercheur : donc que tu as un tableau derrière toi.

PFÉ : oui, j'ai un tableau derrière moi et j'accroche dessus au fur et à mesure. Le premier atelier, le deuxième atelier... mais c'est pareil, on en parle, mais ils ne viennent pas toucher, ils ne viennent pas montrer. Ils restent à leur place pour pouvoir dire ce que l'on va faire. Je n'ai pas de panneau de présentation comme le fait PFR. Moi je te dis, j'ai mon tableau blanc.

Chercheur (32'12'') : et d'ailleurs vous discutez du tableau.

PFÉ : ouais ouais. Et voilà, comme il y a tout dessus finalement donc ce n'est pas forcément le panneau des ateliers. J'ai les comptines, j'ai les absents du matin, j'ai le calendrier...

Chercheur : il y a les rituels dessus...

PFÉ : oui il y a tout dessus. Et c'est vrai comme PFR disait peut-être prendre un autre tableau, un truc bien spécifique pour les ateliers. Et surtout pour qu'ils se repèrent plus facilement. Il y a moins de lassitude du coup.

Chercheur : moins de lassitude tu dis ?

PFÉ : ben d'utiliser le même tableau à chaque fois. Le même tableau pour tout quoi.

Chercheur : tu veux qu'ils en ont marre de voir la même chose à chaque fois.

PFÉ : ouais, ils sont concentrés peut-être, voilà, les ateliers ça se passera là-dessus. Ils ne vont pas s'éparpiller non plus sur tout le tableau. Tu vois, avoir vraiment quelque chose de bien particulier à chaque fois.

Chercheur : ce serait ça pour toi l'avantage panneau ?

PFÉ : ouais, de savoir que là on va travailler, là c'est le panneau pour les ateliers. C'est pas la peine d'aller chercher. Surtout mon grand tableau blanc... qu'est-ce qu'on va y faire quoi. Alors que moi mon grand tableau blanc j'enlevais les fiches quand je les avais présentés. J'enlevais une fiche pour la remplacer par une autre. Et là, en effet, on aura 3 ateliers bien distincts sur un seul support.

Chercheur : et le lieu...

PFÉ : et le lieu, ils savent où repérer ou savoir où chercher.

33 minutes 37 secondes

Chercheur (36'51'') : toi aussi tu avais vécu ça au début PFÉ ?

PFÉ : au départ c'est obligé. Ils sont là pour faire des câlins.

Chercheur : et puis il y a une petite qui vient...

PFÉ : et puis il y a Lydie qui vient taper. [Rire]. Mais c'est vrai qu'ils aiment venir toucher, faire le bisou, faire le câlin, pour eux c'est une marionnette.

Chercheur : c'est une peluche qu'on a envie de toucher.

PFÉ : c'est ça, qu'on a envie de toucher. Et là, ça me posait problème pour présenter mes ateliers, du coup, ouah ! Ça ne va plus. Ben du coup il a disparu. Quand il reviendra, on reprendra les choses au fur et à mesure pour remettre.

Chercheur : et ce que tu me dis là c'est quand, c'est aujourd'hui ?

PFÉ : non, j'avais enlevé parce que je m'étais dit avec Épic ils n'écoutent pas. Ils ne sont pas captivés... enfin ils sont captivés par autre chose. Par aller le toucher, demander comment ça va, les bisous, donc du coup je ne pouvais plus présenter les ateliers avec lui.

Chercheur : c'était même contre-productif j'ai envie de te dire, au lieu d'écouter ils...

PFÉ : c'était un élément perturbateur.

Chercheur : c'était le moment câlin, le moment bisous...

PFÉ : tout le monde venait, tout le monde voulait... alors stop, Épic il va rentrer... et il est rentré.

Chercheur : après c'est un risque au début, mais après comme elle te dit c'est au début que...

PFÉ : il faut cadrer les choses, le présenter, savoir à quel moment il intervient, et tout ce qui va avec. C'est vrai que là.

Chercheur : il y a un temps de l'affectif début.

PFÉ : maintenant, il faut que ça s'arrête. Mais chez moi c'est pas trop arrêté pour certains. Pour beaucoup si, mais pour certains... quand il y en a un, deux, trois... ben tu sais, tout le monde... veut aussi mine de rien. Pourquoi lui

et pourquoi pas nous.

Chercheur : « pourquoi pas nous maîtresse ? »

PFÉ : on est bien d'accord.

38 minutes 57 secondes

43 minutes et 18 secondes

Chercheur : on réagit sur le langage... sur la façon dont elle dit que le langage...

PFÉ : oui, ben moi je vois un petit peu avec elle, les après-midis où on se retrouve avec les enfants pour les règles de vie de l'école, de la classe et tout ça. Et c'est vrai qu'on était 2, mais PFR a pris plus la parole sur l'activité même. Mais c'est vrai qu'elle... utilise beaucoup de reformulation.

Chercheur : comment ça se passe, vous aviez tous les élèves ?

PFÉ : ben on n'a que les grands les après-midis.

Chercheur : d'accord.

PFÉ : on a 18 élèves finalement, 9 de chez PFR et 9 de chez moi. Et on se réunit pour...

Chercheur : pour une activité de langage.

PFÉ : non de vivre ensemble.

Chercheur : mais dans le vivre ensemble il y a du langage...

PFÉ : de toute façon le langage est dans toutes les matières en maternelle... donc là on parle du vivre ensemble. Avec tous les grands pour mettre les règles de vie en place. Pour les petits c'est trop compliqué. Les moyens aussi. Donc on se met... comme c'est pour l'activité, donc on se réunit toute la classe. On fait des dessins, on écrit des règles. Donc on se réunit avec PFR de temps en temps sur certaines activités, mais pas sur toutes. Mais sur le vivre ensemble, sur l'écriture on se réunit, tous les grands. Et on se répartit un peu les tâches en fonction...

Chercheur : ça ce sont les activités de langage de l'après-midi.

PFÉ : oui c'est ça.

Chercheur : et là, dans sa façon à elle de te dire comment on construit la réponse...

PFÉ : ben c'est ce que je vois, chacun donne un morceau de la réponse, chacun se complète finalement avec des mots, et puis après ben effectivement on a dit tout donc maintenant... on va refaire une phrase avec tous les morceaux.

Chercheur : moi je trouve ça quand même... c'est patient.

PFÉ : ah ben oui.

Chercheur : c'est patient, chacun dit un petit bout, et des fois certains n'ont pas entendu et donc ils repartent sur autre chose...

PFÉ : oui, donc que tu reprends, c'est pas ça qu'on a dit, attention écoute bien... « tu peux répéter s'il te plaît pour que... » voilà, l'autre enfant répète, ainsi de suite. Ben voilà, c'est une exigence qu'on apporte, mais que pas tout le monde apporte.

Chercheur : et toi tu voyais le langage comme ça ?

PFÉ : oui, oui. Que les enfants ils parlent, et après... des fois tu te dis « je reformule après pour eux » c'est vrai que PFR fait déjà beaucoup reformuler par les enfants. Voilà, on les aide, mais on essaie vraiment que ce soit eux qui reformulent la phrase. Après quand c'est trop compliqué on les aide un petit peu. Ouais, qu'il reformule comme ça ouais. Non, j'avais à peu près la même façon de faire aussi ouais.

Chercheur : ce n'est pas vraiment nouveau...

PFÉ : non. C'est pour ça que sur ce qu'elle dit, j'ai pas beaucoup... y'a des trucs qui me...

Chercheur : en tout cas ça te parle bien.

PFÉ : oui, en tout cas de ce qu'elle me racontait de certains trucs. Oui ça me parle, par rapport à des choses de l'après-midi. Comme je vois comment elle fonctionne aussi, je suis dans la classe en même temps donc... « attends, attends... c'est important ce que tu me disais aussi... donc » tu vois, il faut faire des liens finalement, faire des liens entre ce que les gamins disent.

Chercheur : parce que des fois elle, elle voit ce qu'elle fait d'une certaine façon et toi tu vois ce qu'elle fait d'une autre façon. C'est pour ça que c'est intéressant aussi...

PFÉ : d'avoir les 2 points de vue.

46 minutes 52 secondes

51 minutes 32 secondes

Chercheur : c'est cyclique après la pratique.

PFÉ : oui, une fois que tu as compris le système c'est bon. Et puis tous les jours c'est la même chose. Il y a des ateliers qu'ils connaissent aussi.

53 minutes 58 secondes

Chercheur : il a dit « reproduire ». C'est vraiment un mot ici un mot par là...

PFÉ : et après on fait... ça fait un tout après.

Chercheur : c'est ça.

55 minutes et 13 secondes.

Chercheur : c'est quoi ta préoccupation ici ?

PFÉ : c'est de savoir si c'est encore Bernie qui présentait l'activité finalement. Une fois qu'elle prenait les enfants elle...

Chercheur : quand elle était en dirigé ?

PFÉ : avant de partir en dirigé. Quand elle avait que le groupe de son atelier avec elle, est-ce que c'était elle qui le présentait ou est-ce que c'était encore Bernie. C'est pour ça que je voulais savoir si c'était Bernie pas.

Chercheur : tu voulais dire quand les élèves partent, c'est ce moment-là ?

PFÉ : voilà, quand chacun part dans son atelier, des 6 qui restent avec elle, est-ce que c'est elle qui leur expliquait ou est-ce que c'était Bernie. Non, mais c'était elle puisque c'était différé. Parce qu'elle disait c'était elle qui parlait.

Chercheur : donc dès que Bernie a fini de présenter les activités sur le tableau... c'est comme ça qu'on appelle ?

PFÉ : oui le tableau de présentation.

Chercheur : donc le tableau de présentation, c'est à ce moment-là que Bernie va se coucher.

PFÉ : c'est sur le tableau je pense.

Chercheur : oui c'est sur le tableau. Donc il ne se couche pas de suite.

PFÉ : non il ne se couche pas tout de suite. Il reste encore sur le tableau je pense.

Chercheur : quand est-ce qu'il se couche alors ?

PFÉ : ben je pense... je n'ai pas posé la question d'ailleurs.

Chercheur : on va lui demander.

PFÉ : on va le lui demander. Peut-être qu'il va se coucher tranquillement, quand les enfants sont au travail.

58 minutes 35 secondes

1h12 secondes

1 heure 2 minutes 25 secondes

Chercheur : c'est une autre phase ?

PFÉ : non. Elle récapitule tous les ateliers.

Chercheur : oui, c'est ça.

PFÉ : oui c'est la dernière phase si tu préfères par rapport aux autres phases.

Chercheur : oui, elle est toujours avec Bernie, mais là on résume.

PFÉ : oui c'est elle qui le redit. Voilà, avec les enfants.

Chercheur : c'est avec les enfants aussi.

PFÉ : oui c'est avec les enfants, mais elle remet tout en place. Il y a ça, ça et ça. À quel endroit voilà. Par rapport à tout ce qui a été dit au début, ça fait 20 minutes. C'est ça ? C'est vrai que pour les petits il y a besoin de reposer les choses aussi.

1h03 minutes une seconde

1h04 minutes 29 secondes

Chercheur : on est passé vite. Il y a différentes choses-là.

PFÉ : ah bon ?

Chercheur : elle a clôturé, les enfants sont partis, les petits d'abord...

PFÉ : les moyens et les grands.

Chercheur : oui les moyens et les grands. Elle le posait, elle me disait que elle a décidé de le faire. D'abord les petits parce que sinon les grands...

PFÉ : ben ils prennent tout...

Chercheur : oui, en gros ils sont déjà habitués et ils...

PFÉ : oui, voilà il faut... enfin voilà pourquoi je n'ai pas arrêté. Ça me parle.

Chercheur : oui, ça te paraît logique quoi ?

PFÉ : ouais, de temps en temps je laisse tout le monde partir, de temps en temps il y aura des moments où ce seront les petits qui vont y aller d'abord.

Chercheur : et après elle pose le panneau, pour que tout le monde puisse revenir voir...

PFÉ : se repérer, voir où ça se passe.

Chercheur : et toi, tu vois déjà où tu déposeras ton tableau ?

PFÉ : oui, ce sera toujours au coin langage aussi, enfin devant le tableau. Il sera contre mon tableau.

Chercheur : c'est vrai qu'elle, son coin langage c'est là.

PFÉ : le coin langage oui, c'est le coin regroupement finalement. C'est là où ils se regroupent. Et elle met son panneau dans le coin de sa porte. Moi, je pense qu'il restera près de mon coin langage, mais je n'ai pas trop d'endroit pour le mettre aussi...

Chercheur : tu n'as pas beaucoup d'endroit ? Mais c'est spacieux ta classe.

PFÉ : c'est spacieux, mais le problème c'est que au niveau de la porte c'est là où ils vont se déplacer pour aller chercher leur prénom, parce qu'ils prennent leur prénom pour aller dans les ateliers, et de l'autre côté je n'ai que mon meuble où j'ai les petits qui vont aller s'installer pour faire des choses de ce genre.

Chercheur : il ne faut pas que ça gêne non plus

PFÉ : non il ne faut pas que ça gêne. Je pense que je laisserai moi entre le coin regroupement et le coin puzzle. Mais ce n'est pas sûr encore. Franchement...

Chercheur : ce sera en situations que tu verras.

PFÉ : oui, ce sera lundi où je verrai plus ou moins ou est-ce que je vais le poser momentanément pour que les enfants puissent avoir un repère dessus quoi. Je peux le mettre derrière, mais il ne sera pas forcément visible. Mais comme ce sera une première pour lundi, on verra bien. C'est une question d'habitude, il peut être très bien derrière quelque chose, c'est une question d'habitude. Chez PFR, c'est dans un coin de sa classe aussi. Il faut vraiment qu'ils aillent le chercher.

Chercheur : c'est ça, ils peuvent venir le voir s'ils veulent et ils ne doivent pas déranger les autres.

PFÉ : c'est ça, il ne faut pas que ça dérange. Donc il faut que ce soit relativement... un lieu où ils peuvent venir sans déranger... voilà. Ils savent où le trouver finalement.

1h07 minutes 41 secondes

1h09 minutes 51 secondes

Chercheur : tu es d'accord ? Tu dis oui, oui.

PFÉ : oui, les feuilles de route ça ça me parle, de faire un tour voir si tout va bien...

Chercheur : oui faire un tour...

PFÉ : elle fait un tour pour voir, ben voilà si tout le monde a son matériel, n'a pas oublié ça ou ça. Si c'est pas à cet endroit-là si c'est un autre endroit, donc voilà, tu fais un petit peu le tour d'eux. Avant de partir à ton atelier.

Chercheur : OK, OK.

PFÉ : oui, oui Stéphane, ça me parle.

1h11 minutes 47 secondes

Chercheur : c'est surprenant ça.

PFÉ : il ne vient qu'au coin garage.

Chercheur : c'est un petit ?

PFÉ : oui. Mais après si tu le prends tu lui dis viens travailler avec toi, il va venir. Mais ce ne sera pas une démarche de sa part. Pour lui si tu le laisses jouer, il va jouer. Si tu lui dis « viens travailler un petit peu avec moi » il va venir. Mais il papillonne.

Chercheur : et du coup comment tu te positionnes ?

PFÉ : avec quoi ?

Chercheur : ben par rapport à ce fait là.

PFÉ : ben écoute, ce n'est pas une exigence, c'est vrai que moi je voudrais qu'il commence à venir, parce que du coup...

Chercheur : en période 2 ?

PFÉ : non, en période de 3, après les vacances. Ce sera une exigence après de venir à un atelier, là, on a laissé le temps. Bon là, je vois qu'il y a beaucoup de petits qui viennent dans les ateliers. Qui viennent dans les activités, ils rentrent dans les ateliers. Mais Léon, c'est le coin garage du début jusqu'à la fin. Tu cherches Léon « Léon ? », Il est dans le coin garage. Tu vois, j'aimerais bien, malgré ça, au moins dans sa tête, qu'il se dise « j'irai au coin garage après, mais je viendrai voir ce que fait Jojo... peut-être qu'il y a des trucs intéressants là et que je pourrai manipuler. »

Chercheur : et puis c'est peut-être délicat de te dire que l'enfant est à l'école en petite section et qu'il passe sa journée au coin garage.

PFÉ : [Rire]. Ben disons qu'au début ça va, mais j'aimerais bien ne serait-ce qu'il découvre des choses quoi.

Chercheur : c'est vrai que ce n'est pas que le coin garage la petite section.

PFÉ : il y en a qui viennent au coin perle, ils vont enfiler des perles, mais qu'importe, ils vont dans un atelier autre qu'un coin jeu. Tu vois, ils viennent manipuler des choses il y a un truc qu'on a présenté et qui a captivé leur attention. Ou faire les KAPLA, même les KAPLA, ils les empilent il n'y a pas de forme, il n'y a rien, mais au moins ils manipulent. Et Léon, il ne manipule que la voiture.

Chercheur : peut-être qu'il aime les voitures ?

PFÉ : j'aurais préféré oui. [Rire]. Ce serait mieux pour lui quand même. Parce que là s'il resterait une matinée...

Chercheur : c'est un passionné de voitures.

PFÉ : de temps en temps j'aimerais bien... de temps en temps je l'appelle. Je lui dis « Léon vient, vient travailler un petit peu, va lire des livres... on va raconter des histoires de loup, vient. » Il va venir. Il ne va pas pleurer, mais ce sera toi qui iras le chercher. Ce ne sera pas lui qui viendra.

Chercheur : et là, par rapport à ce que PFR te dit sur ce fait là, tu le prends comment ?

PFÉ : ben non, je suis d'accord, c'est une exigence qu'on a eue depuis le début d'année, avec pas d'exigences pour l'instant pour les petits. Moi j'aimerais bien maintenant les voir rentrer. Quand je vois que tout le monde rentre... ben PFR, c'est pareil, elle en a 2. C'est pareil. Maintenant pratiquement tout le monde qui rentre au moins dans une activité. Voir pour certains 2.

Chercheur : ça te rassure le fait qu'elle te dise ça ? Ça te conforte dans ton état d'esprit ?

PFÉ : ben, ni l'un ni l'autre, on n'avait pas d'exigences de toute façon.

Chercheur : d'accord.

PFÉ : après, elle aurait pu avoir des enfants qui rentrent facilement dedans ou pas du tout, qu'importe, c'était un

choix de notre part, de ne pas avoir d'exigences particulières pour les ateliers.

Chercheur : pour la matinée...

PFÉ : oui, pour la matinée.

Chercheur : et tu démarres par le sport aussi toi ?

PFÉ : ça dépend. Il y a des jours où on fait le sport avec. PFR prend tous les petits, et moi je prends les moyens grands. Et puis il y a des jours, le sport fait qu'on ne peut pas être ensemble. Par exemple les ateliers de débrouillardise, on ne peut pas faire tous ensemble. Donc c'est chacun sa classe. Là, c'est elle qui part avant et moi après. Donc moi j'ai le temps de faire une activité avant.

Chercheur : c'est où, c'est dans la salle de motricité ?

PFÉ : on n'a pas de salle de motricité. On est dehors dans la cour de récréation.

1h16 minutes 10 secondes

1h17 minutes 52 secondes

Chercheur (1h17'52'') : c'est important ce temps de regroupement ?

PFÉ : ben, c'est crucial, c'est là où c'est la matinée qui se met en place.

Chercheur : c'est toute la matinée ?

PFÉ : ben on explique nos 3 ateliers, ce sont nos 3 ateliers de la matinée.

Chercheur : c'est crucial ?

PFÉ : ah ben oui, c'est super important. C'est là où on va décider sur la matinée ce qu'on va faire, c'est... de toute façon le matin on a que nos 3 ateliers et la récréation. Il y a un petit temps de langage avec les petits ou les grands...

Chercheur : vous avez le temps de tourner avant la récréation ou pas ?

PFÉ : oui.

Chercheur : d'accord et après la récréation...

PFÉ : après la récréation il y en a encore une fois. Et après il y a les petits qui partent. Et après on a des choses bien spécifiques pour les grands. Les comptines... mais c'est vrai que c'est un moment important. Le regroupement de toute façon... tu sens ta journée dès le regroupement.

Chercheur : ah bon ?

PFÉ : ah ben oui ! Tu sens qu'ils sont comme ça ou qu'ils sont raplapla. Ça te donne déjà...

Chercheur : ça te donne déjà le « la ».

PFÉ : ah oui, est-ce que je vais bien chanter aujourd'hui ou pas ? [Rire]. C'est vrai, c'est important le regroupement.

Chercheur : donc on fait bien de bosser là-dessus ?

PFÉ : franchement, pour la maternelle c'est top. Nous on commence la journée par le regroupement, ils jouent d'abord au départ et après c'est le regroupement. On explique tout ce qu'il y a à faire.

Chercheur : c'est bien.

PFÉ : mon avis c'est que c'est crucial pour moi. Ma journée elle commence par ça.

Chercheur : si c'est crucial pour toi c'est bien.

PFÉ : au moins c'est crucial. Après il y a autre chose. Mais déjà le regroupement c'est pas mal.

Chercheur : ça conditionne la journée.

1h19 minutes 47 secondes

1h21 minutes

Chercheur : tu peux m'expliquer ton geste ?

PFÉ : [Rire]. Non, non. Je ne sais même plus quel geste j'ai fait. J'ai fait quoi ?

Chercheur : tu as fait comme ça.

PFÉ : ça y est. C'est fait.

Chercheur : le panneau ?

PFÉ : non, mais... ça me parle. Oui... Il faut que je le fasse quoi.

Chercheur : c'est le résumé à la fin ?

PFÉ : oui c'est ça... je sais pour que ça marche, ça y est, il manquait... ce petit cadrage-là, forcément. Ce moment vraiment consacré qu'à Épic. Vraiment. Et là, yes ! C'est bon. Je sais. Lundi... ce week-end je travaille. Je vais commencer aujourd'hui, j'ai commencé aujourd'hui d'ailleurs.

Chercheur : mais passe un bon week-end quand même, tu m'inquiètes...

PFÉ : Stéphane, lundi je t'appelle, je te dis « je ne peux pas », ce week-end j'ai trop travaillé. « Je ne peux pas me filmer ce n'est pas possible, je ne serai pas là ! »

Chercheur : il faut que tu continues à vivre.

PFÉ : de toute façon je suis malade, je resterai à la maison.

Chercheur : tu n'as pas été malade volontairement ?

PFÉ : non, tu vois c'est bien tombé. Pendant le week-end de maladie je ferai mon tableau. C'est bien ?

Chercheur : tu feras autre chose aussi j'espère ?

PFÉ : un peu de plage peut-être... et un peu de sport pour les toxines. Ne t'inquiète pas, je n'ai pas grand-chose à faire. Et une maison aussi.

1h22 minutes 49 secondes

1h28 minutes 51 secondes

Chercheur : à ce moment-là, tu ne te projetais pas dans la chanson ?

PFÉ : si, si je savais que j'allais chanter de toute façon.

Chercheur : oui, mais tu disais le 7, c'est-à-dire pas ce lundi-là.

PFÉ : non, non je plaisantais. Que les enfants chanteraient, que les enfants chanteraient forcément le 7. Mais pas pour lundi pour lundi c'est moi qui chanterai. Je présenterai la chanson. Oui, oui je crois que je plaisante. Non, non je savais que j'allais y passer. Oui, oui pour que les enfants ils la chantent il faut d'abord que je la leur apprenne.

Chercheur : parce que j'ai l'impression que tu essaies de t'échapper un petit peu... et là PFR va te dire « non, non... »

PFÉ : je sais, non, non, j'avais dit dès le départ c'est la chanson. Donc forcément je vais la chanter. Non, non c'est bon. [Rire]. J'ai essayé, mais c'est impossible. Je n'aime pas chanter.

1h29 minutes 40 secondes

1h30 minutes 22 secondes

Chercheur : tu essaies de t'échapper encore ?

PFÉ : comment ?

Chercheur : tu essaies de t'échapper ?

PFÉ : non, non, mais sur le rythme de « réveille-toi l'ours ». Ben ils la connaissent au moins, les petits, au moins ils pourraient la chanter rapidement. Mais c'est une comptine.

Chercheur : et là PFR te dit ce n'est pas pareil.

PFÉ : ben non, parce que la comptine on ne la chante pas, on l'a dit.

Chercheur : ben, « pomme de reinette... » c'est quoi alors ?

PFÉ : ben c'est une comptine chantée. Mais là, ce sont des comptines, comptines récitées.

Chercheur : donc que tu as comptine, comptine chantée et chanson ?

PFÉ : oui, c'est à peu près ça. Donc là, c'est une comptine vraiment pas chantée, c'est une comptine.

Chercheur : donc on récite, comme « Monsieur pouce », c'est ça ?

PFÉ : oui, c'est ça « Monsieur l'ours réveille-toi, Monsieur l'ours à 3 on se réveille, un, 2, 3 ! »

Chercheur (1h31'10'') : et à ce moment-là tu ne voulais pas chanter, tu voulais faire la comptine...

PFÉ : oui, mais dans ma tête je chantais. Mais effectivement c'est une comptine. Dans ma tête, je voulais un truc qu'ils connaissaient déjà. Tu vois, juste remplacé par « Épic ». Pour qu'ils puissent avoir le rythme et tout ça... tu vois.

Chercheur : c'est vrai que juste réciter quelque chose...

PFÉ : non, c'est pas pareil, il faut chanter. Il faut chanter. Mais t'inquiètes, ils chanteront.

Chercheur : quand bien même une comptine ça peut être en cœur.

PFÉ : ouais, mais c'est pas pareil, une chanson c'est vraiment plus... et dans ma tête, c'est vrai que comme on venait de faire « Monsieur l'ours ». Je me disais ils la connaissent, mais effectivement c'est vrai que ce n'est pas quelque chose de chanter. Donc ça ne marche pas. Je préfère prendre un air de chanson, quelque chose comme ça. Mais, même si l'air de la chanson ils la connaissent, il faut aussi avoir les paroles. Donc voilà, je voulais juste remplacer « Épic », enlever les mots remplacés par « Épic ». Mais ce n'est pas possible sur les chansons qu'on connaît déjà. Donc ce sera une toute nouvelle.

Chercheur : mais sur l'air d'une chanson qu'ils connaissent déjà ? C'est ça ?

PFÉ : non. Je n'en ai pas trouvé.

Chercheur : d'accord.

PFÉ : ce sera sur l'air d'une berceuse, donc voilà ce sera sur l'air d'une berceuse. Je te la chanterai tout à l'heure Stéphane. T'inquiète.

1h32 minutes 36 secondes

1h32 minutes 57 secondes

Chercheur : mais pourquoi tu ne résistes pas plus ? Ça m'interpelle...

PFÉ : mais moi non, je suis partante pour plein de choses. Moi tu me dis allons faire ça, je te dis ben oui.

Chercheur : mais tu n'aimes pas chanter...

PFÉ : ce n'est pas que je n'aime pas chanter. Je...

Chercheur : tu ne chantes pas.

PFÉ : si, avec les petits je chante. D'après, le projet chorale... jeudi à PFR, je ne sais pas chanter, oui je vais chanter pour ma classe, mais je ne vais pas mener une chorale, jamais. Je n'ai pas le gabarit qu'il faut pour faire une chorale. Donc chanter... si je sais qu'il y en a d'autres qui chantent beaucoup mieux que moi je vais laisser la place aux autres. Maintenant je sais que dans ma classe je vais chanter, forcément. Je suis en maternelle. Je vais forcément chanter. Mais non, je ne suis pas une résistante moi Stéphane.

Chercheur : oui, je vois ça, tu es d'accord.

PFÉ : je suis d'accord pour tout... Non, mais je chante pour les miens. Ça ne me pose pas... non [...]

1h35 minutes 40 secondes

PFÉ : moi je teste, j'aime bien tester. Après si ça ne me convient pas, si je n'y arrive pas, donc forcément je vais revenir à... là où je me sens bien. Mais ça ne m'empêche pas d'aller voir ce que font les autres et d'essayer. Essayer ce que fait un autre. J'ai toujours travaillé en tant que ZIL et BDFC donc je m'adapte forcément. Je ne suis pas fermé à plein de choses.

1h36 minutes 31 secondes

1h36 minutes 55 secondes

PFÉ : [Rire]. J'ai oublié de lui demander les paroles aujourd'hui.

1h37 minutes 10 secondes

PFÉ : on est bon !

1h37 minutes 12 secondes

1h38 minutes une seconde

Chercheur : ça ne te pose pas un problème d'organisation ce qu'elle est en train de te dire ?

PFÉ : non. J'ai des coins déjà de fait. J'ai mes 3 coins. Sauf que ce n'est pas forcément répertorié en tant que coin création, un coin... même si je le fais, un coin écriture je ne peux pas le faire autrement, donc il est forcément ici, devant le tableau. L'endroit est là si tu veux, mais il n'est pas forcément figé en tant que coin écriture.

Chercheur : c'est ça, tandis que là, apparemment, l'espace est dédié...

PFÉ : voilà, à l'écriture, à tout ce qui sera « images séquentielles », voilà les coins « écriture » finalement. Moi je n'ai pas ça. Moi, le coin écriture, les enfants ils savent où partir. Parce que c'est le seul endroit où on fait... j'ai mon alphabet, j'ai tout ce qu'il me faut vraiment pour cet espace. Mais je n'ai pas forcément le repère « espace écriture ».

Chercheur : le fait qu'il y ait d'autres activités qui s'y déroulent...

PFÉ : c'est ça, c'est ça. Mais après... mon coin écriture c'est vrai qu'il est là, on ne va pas aller faire de l'écriture ailleurs. Ça c'est clair. Maintenant voilà, au coin écriture, on peut faire des KAPLA, on peut faire autre chose. Donc c'est vrai, peut-être de... peut-être de délimiter cette zone pour vraiment pour des choses liées à l'écriture. Et puis les autres espaces, création, espace...

1°39'15''

Chercheur : et ça entraîne une reconfiguration de tes espaces ?

PFÉ : non, non pas forcément. Non, non.

Chercheur : c'est moins lourd que ça ?

PFÉ : ah, c'est beaucoup moins lourd que ça. Moi, j'ai juste à faire les affichages si tu préfères.

Chercheur : tu ne vas pas non plus bouleverser tout dans ta classe.

PFÉ : là où tu vois qu'il y a mon coin langage, c'est mon coin regroupement. Après au bout du tableau c'est mon coin écriture, d'autant plus que j'ai eu des meubles ça va aller au coin écriture. Et puis j'ai mon espace entre les 2... où c'est l'espace entre guillemets création. Et puis j'ai un espace vraiment construction. Où Là, ben c'est... j'aurais pu faire les KAPLA à l'espace construction par exemple. Mais je n'ai pas délimité. Elle, elle a vraiment sa feuille de panneaux. Panneau « écriture ». Moi je n'ai pas ça. Je n'ai pas d'espaces délimités. Ils le savent entre guillemets, mais sans le savoir. Moi je le sais, mais eux ils ne le savent pas forcément. Ils ne se repèrent pas forcément. Donc c'est une question d'affichage qu'il me faut. Il n'y a pas grand-chose à faire, je disais à PFR il n'y a pas grand-chose.

1°40'15''

Chercheur : après, c'est comme tu me le disais aussi, le travail avec eux aussi sur ces espaces-là.

PFÉ : oui, c'est ça il faut que je le travaille maintenant, je n'ai pas forcément affiché « à ben maintenant c'est l'espace machin... » donc là tu vois, pour lundi, on n'aura pas cet espace. On aura une photo, un truc comme ça, un truc évocateur qui va représenter l'espace...

Chercheur : de toute façon, tu as vu l'importance qu'ils accordent à l'image ? « L'espace dehors ».

PFÉ : ah ça oui, ça parle... les images pour eux, il faut un support visuel à chaque fois. Et c'est vrai que c'est important. Moi je ne focalisais pas forcément là-dessus. L'endroit n'était pas important pour moi finalement.

Chercheur : c'est vrai qu'il y a le lieu est ce qu'on va y apprendre.

PFÉ : le lieu et ce qu'on va y apprendre. Voilà. Donc là moi j'étais pas... le lieu... voilà, ben c'est par rapport aux ATSEM. Je sais que Tatie Jojo, ben elle est toujours à un endroit. Donc forcément si je présente l'activité avec Tatie Jojo, et ben forcément ils sauront que c'est avec eux. Et puis le matériel est aussi sur place. Donc ils savent où partir finalement. Mais l'espace n'est pas forcément réservé.

Chercheur : par rapport au langage aussi, le langage pour dire les espaces, pour...

PFÉ : il n'y a pas tout ça. Voilà. Donc là il y aura des choses... moi c'est vraiment question... qu'ils sachent, donc de vraiment le faire avec les enfants. Au fur et à mesure d'emmener, « ben là on va travailler tout ce qui est construction », « la tout ce qui est écriture », « là pour apprendre à »... ça il faut que je l'emmène avec les enfants. Je ne vais pas forcément...

1h41 minutes 48 secondes

1h44 minutes 12 secondes

PFÉ : moi, ça m'a éclairci sur des choses que j'ai vues. Il y a 3 bons éléments qu'on peut mettre en place. C'est clair.

Chercheur : les 3 éléments sont le chant, le panneau...

PFÉ : la maison, le quatrième c'est la création des espaces. Mais ça prend du temps donc c'est pas pour tout de suite.

5. EAC du PFÉ à sa mise en œuvre 1

0' 24''

PFÉ : le « par moi » tout à l'heure de Melvin, c'était la bande de la journée finalement. C'était pour le moment d'Épic.

Chercheur : comment tu appelles ça ?

PFÉ : c'est la bande de la journée.

Chercheur : oui, où tu as mis toutes les activités, c'est comme ça que tu le dis...

PFÉ : oui, l'emploi du temps qu'ils ont. Donc là, on est au moment d'Épic. Moi j'ai un petit pion aimanté au tableau... mais là on ne le voit pas... peut-être que de l'autre côté on le verra, mais ce n'est pas sûr. Donc ils l'ont mis, c'est le moment d'Épic. On sait que c'est le moment d'Épic. C'est pour ça que j'aborde Épic.

Chercheur : et lui, il l'a déjà déplacé en fait.

PFÉ : oui, lui il l'a déplacé. Dès qu'on s'est installé sur le banc, parce que là ils sortent du sport, c'était la séance de sport avant. Donc on sort du sport, ils sont passés aux toilettes, ils se sont lavés les mains, et donc ils s'installent au coin regroupement et là c'est le moment d'Épic. Donc je pense que c'est quand ils sont rentrés des toilettes, le premier qui arrive généralement il déplace le pion... et donc là c'était Melvin.

Chercheur : d'accord.

PFÉ : et là, c'est le moment d'Épic.

1 minute 22 secondes

1 minute et 53 secondes

PFÉ (1'53'') : donc là, c'est une petite chanson. Je n'en avais pas. Mais que l'on a depuis vendredi. On avait déjà tenté une autre fois avec la classe vendredi dernier, et donc lundi voilà. On a réveillé Épic par sa chanson.

Chercheur : d'accord, donc là tu chantes... et tu en penses quoi du fait de chanter à ce moment-là ?

PFÉ : ben, c'est top parce qu'ils sont tous calmes finalement. Ils sont tous dans le chant... je n'ai pas vu si tout le monde chantait, enfin ils ne le connaissent pas forcément tous. Mais voilà, ils attendent, ils chantent une chanson pour Épic et ils attendent qu'il se réveille. Il y a tous les regards qui sont tournés vers la maison d'Épic. Parce que Épic a aussi une maison maintenant.

Chercheur (2'32'') : et oui, oui. J'ai vu il a sa maison.

PFÉ : voilà, il a une belle maison ! Donc il dort bien dans sa maison. Et là maintenant on l'appelle avec une petite chanson et on le réveille.

Chercheur : Et là, le fait de chanter au début du moment d'Épic, ça apporte quoi à la situation ?

PFÉ : ben ça y est, ils s'attendent à ce que Épic se réveille. Et que du coup il explique maintenant les ateliers de la journée. Ça y est, là c'est le moment où ils deviennent... ils savent qu'il faut être attentif. On commence la journée.

Chercheur : tu dis que là les enfants deviennent attentifs...

PFÉ : ben ils étaient déjà attentifs. Ils étaient calmes.

Chercheur : mais ça concourt à ça, où tu dis que finalement...

PFÉ : oui, ça concourt aussi, mais... là c'est plus... on va le réveiller, on va vraiment venir sur l'activité. Comment t'expliquer ça ?

Chercheur : je veux dire, que là tu observes que du fait que tu chantes qu'ils sont plus attentifs comme tu le dis ou...

PFÉ : ben, ils sont aux aguets, ils sont impatients déjà que... que voilà...

Chercheur : ça crée ça tu veux dire ?

PFÉ : voilà, là ça y est, là ils attendent Épic. Avant ils attendaient Épic... mais bon... Épic il sortait de je ne sais trop où, il était déjà là... voilà il venait comme ça. Maintenant ça y est, ils attendent d'Épic. Ils sont impatients, regarde les petits yeux... ça y est, ils sont dedans ! Ils attendent.

Chercheur : « où il est Épic ? »

PFÉ : ça y est, on a chanté, ça y est, il va se réveiller.

Chercheur : donc tu dis que ça fait ça, tu dis que ça fait qu'ils peuvent attendre Épic. Ça crée ce moment-là.

PFÉ : oui, là c'est vraiment, ça crée le moment d'attente. Vraiment, là il va se réveiller. Avant il était derrière les livres là-bas... on le sortait, je n'avais pas forcément... là, c'est bien. Franchement c'était top ! Ils étaient tous contents. On le réveille ?

Chercheur : allez, on le réveille.

4 minutes 19 secondes

4 minutes 52 secondes

PFÉ (4'52'') : question d'Odile « pourquoi je parle comme ça ? » Effectivement à un certain moment, je ne sortais plus beaucoup Épic, donc c'est vrai que... il n'avait pas vraiment de voix. Et puis je mélangeais vachement. Là j'ai pris vraiment « la voix d'Épic ». On va essayer de la garder cette voix... plus grave, un peu plus... rauque. Voilà, avant je mélangeais de trop. C'est vrai qu'ils se perdaient aussi peut-être dedans les enfants.

Chercheur : d'accord, donc là tu dis que le fait de prendre cette voix-là, ça apporte quoi ? Ça fait que...

PFÉ : ben là, ils s'adressent vraiment à Épic. Ils ne me voient plus moi. Ils s'adressent vraiment... enfin dans la suite de la vidéo... ils se sont vraiment adressés à Épic. Ils n'ont pas demandé maîtresse. Vraiment à Épic.

Chercheur : donc tu dis que le fait de changer de voix, fait qu'ils peuvent s'adresser à Épic.

PFÉ : ils s'adressent à Épic. Ils connaissent ça... voilà, par rapport à la voix, c'est Épic qui parle. Si c'est une autre voix ce sera maîtresse qui parlera. Avant c'était un peu plus mélangé tu vois. C'était vraiment... ben comme ils n'arrêtaient pas de le toucher à chaque fois. Donc du coup... ben c'est toi, c'est moi, c'est toi, c'est moi... enfin bref. Là, tu vois maintenant le fait de poser les choses, ils sont beaucoup plus calmes, ils sont beaucoup plus attentifs et du coup ça me permet d'être beaucoup plus attentive dans ce que je fais finalement. Et là, Leïla me demande « maîtresse tu as changé de voix ? » Ben oui... bon après, j'étais grippée aussi... donc la voix n'était pas forcément... voilà. Mais je vais garder une voix rauque. Avant c'était une voix mi- roque, mi- moi !

Chercheur : ça, c'est un choix délibéré ?

PFÉ : c'est un choix délibéré d'avoir cette voix maintenant, de bien la différencier de la mienne. Moi j'ai une voix un peu plus fluette (...)

Chercheur : et tu l'as essayé cette voix avant de la proposer aux enfants ?

PFÉ : oui, oui. Je te dis que c'est la voix que je prenais avant. Mais ça fait longtemps que je n'ai pas proposé Épic. Ce n'était pas... voilà, ils lui faisaient des bisous de partout. Donc à un certain moment, c'est peut-être plus moi qui parlais plutôt qu'Épic finalement.

Chercheur : tandis que là tu veux dire que c'est différencié, il y a la voix d'Épic et la voix de maîtresse.

PFÉ : et la voix de maîtresse. Et là, le fait du coup qu'ils écoutent tous, voilà, ce côté Épic qui sort, ils attendent, donc c'est vrai que la voix va avec finalement. Tu vois, avant il y avait beaucoup trop... d'aller et venues, de bisous, de « attends je te fais ça », « attends je te dis ça »... maintenant ils sont beaucoup plus posés dans leur cadre déjà Épic. Donc voilà, la voix elle est posée, c'est une voix que je prenais... voilà c'est une voix plus grave, peut-être encore un peu plus grave maintenant. Peut-être que ma voix n'était pas assez différenciée avant. Il faudrait que je me souvienne de mon moment d'Épic. Mais je n'ai pas de vidéo pour te montrer. Voilà. Ils adressent vraiment... après dans le fil de la conversation, ils s'adressent vraiment à Épic. Avant c'était un peu « maîtresse... »

Chercheur : tu es vraiment satisfaite du fait qu'il s'adresse vraiment à Épic ?

PFÉ : ah oui ! À ben oui ! Au moins il n'y a plus ce moment où tout est mélangé. C'est vraiment ce moment... le moment Épic est là. Et là, oui moi ça m'a changé.

Chercheur : ah ouais, carrément, super.

PFÉ : ah ça m'a changé. Avant c'était « Épic je te fais des bisous... » il n'avait même pas le temps de parler le pauvre Épic. Il était complètement débordé par des tonnes de câlins. Là, ils sont calmes, après on avait réexpliqué les choses vendredi déjà... « il va avoir une maison, on va chanter, on va attendre il faudra être patient et tout ça... » là ils le sont.

Chercheur : ils sont patients, et puis ils s'adressent à Épic.

PFÉ : la voix, ça y est, ça résonne. La voix, c'est une autre voix que celle de maîtresse.

Chercheur : tu disais qu'il faisait des bisous, mais là, c'est lié à la voix aussi tu veux dire ?

PFÉ : c'est lié au cadre. Je pense que c'est lié au fait que... il sort de sa maison, on le verra, qu'on attend avec impatience, que... voilà. Ce n'est pas comme si je prenais un nounours entre guillemets ou une marionnette... tu vois. Le cadre n'est pas le même. Le fait de changer de cadre, d'avoir sa maison, ce moment bien à lui... sa chanson et tout ça... ça met gentiment un cadre de travail et d'écoute... qu'avant ils n'avaient pas forcément. Tu sais, avant, je prenais la marionnette, je la prenais comme ça, il n'y avait pas le jeu forcément qui était là.

Chercheur : je vois ce que tu veux dire.

PFÉ : donc là, ça y est, il n'y a plus de bisous. Personne n'est venu je crois... même pas Nicolas, je crois qu'il voulait lui demander son âge à un certain moment, mais pas de bisous, il n'y avait pas le côté bisous qui est arrivé.

Chercheur : d'accord, donc ça c'est une plus-value pour toi ?

PFÉ : ah là, c'est une plus-value. Parce que là, c'était le câlin... ils sont venus le matin, le matin ils sont arrivés, quand même, ils ont vu la maison, il y en a qui sont partis voir ils m'ont dit « est-ce que j'ai le droit d'aller voir ? » J'ai dit tu peux aller voir.

Chercheur : ils voulaient le voir dans sa maison.

PFÉ : voilà, il y en avait qui connaissait pas la maison, elle est arrivée lundi comme ça. Donc ils sont arrivés, les premiers arrivés oups ils ont découvert « maîtresse... » « vous pouvez aller voir, ne faites pas de bruit » donc ils sont partis voir, ils ont vu Épic dormir, ils ont vu... il y a tout le cadre qui a été mis, la mise en scène finalement c'est important pour les enfants de maternelle. Dès que la mise en scène est là, tu vois, ils sont automatiquement... posés. Donc voilà, ils ont eu peut-être le temps... le temps d'approcher Épic, le temps de voir qu'il dormait... il y a peut-être autre chose que des bisous qu'ils attendaient... pourquoi il est là, pourquoi il se réveille, pourquoi... tu vois ? Il y a peut-être des interrogations qui sont peut-être différentes.

Chercheur : il y a quelque chose qui va se passer quoi.

PFÉ : il y a quelque chose qui va se passer. Il n'est pas là peut-être comme ça « coucou les enfants, tout va bien. » Voilà, ça a changé de ce fait là. Ah, mais Leïla trop forte. Elle était impatiente, « il faut le sortir, il faut le sortir

». On est reparti ?

Chercheur : c'est toi qui pilotes.

PFÉ : c'est moi qui pilote. Allons.

10 minutes 47 secondes

10 minutes 58 secondes

PFÉ (10'58'') : tu vois, c'est différencié « il faut dire à maîtresse merci », voilà ils n'ont même pas pensé que Épic et moi c'était la même personne. Donc voilà, vraiment « maîtresse », elle s'adresse à quelqu'un d'autre.

Chercheur : ça c'est du fait qu'il y a la voix ?

PFÉ : la voix, le réveil d'Épic, Épic était déjà là et on le réveille, et puis il y a l'attente de tout ce qui se passera après. Le fait qu'il y a sa maison... voilà c'est le cadre vraiment. La mise en scène était super importante pour qu'ils puissent rentrer dans l'imaginaire de ce fameux Épic et pas qu'une marionnette qui intervient à un moment comme ça, pour rien dire. Je te dis, c'est le cadre qui a changé. La mise en scène était là, ils sont rentrés tous dedans. Il n'y en a pas un qui n'est pas rentré. Continuons.

11 minutes 49 secondes

12 minutes 12 secondes

PFÉ : donc voilà... la voix... enfin, moi je m'entends moi et j'entends Épic. Même moi, je fais vraiment la différence. Pour les enfants c'est encore plus parlant finalement.

12'21''

Donc voilà, ils sont tout contents aussi. Épic les a remerciés, parce que l'idée même si elle vient forcément de nous, [Rire], voilà on a fait passer que c'est eux qui avaient eu l'idée d'avoir une maison multicolore et tout ce qui allait avec... parce qu'ils avaient fait le choix d'avoir une maison multicolore.

Chercheur : d'accord... ils te l'avaient dit ça.

PFÉ (12'44'') : ils veulent, vendredi après-midi, une maison bleue, jaune, verte et finalement multicolore, « ah oui multicolore, multicolore ». Donc voilà, la maison multicolore est arrivée. Parce qu'elle est bleue et verte et puis il y a pas mal de couleurs dessus... et voilà, ils sont contents. Tu vois Maurice qui dit « tout le plaisir est pour nous ! » Oulala, quel vocabulaire ! [Rire]. Donc voilà, ils sont contents. Parce que du coup ce n'est pas arrivé comme ça, ils ont eu l'idée, mine de rien ils ont eu l'idée que ça fait plaisir à Épic aussi qu'il ait sa maison.

Chercheur : ils ont participé...

PFÉ : à leur façon, ils ont participé à ce qu'il ait sa petite maison comme Bernie. Donc voilà, ils sont tous contents. Enfin Voilà quoi. Il n'y en a pas un qui nous a dit « non, non n'importe quoi » tout le monde est rentré dedans. Nous on est parti faire les magasins avec Épic, on a choisi sa maison, « c'était votre idée » ils les en remercient, nickel chrome. Allons.

13 minutes 35 secondes

14 minutes 15 secondes

PFÉ : on sortait du contexte, il me racontait leur journée et quel âge et tout ça. Donc là j'allais perdre tout le monde. Donc voilà, Épic continuera à parler, voilà, tant que Épic peut garder le contrôle ils sont captivés par Épic, on va faire parler Épic toujours. Épic a pris le contrôle. « Tu me parleras après tu me raconteras quand tu auras un petit moment ».

Chercheur : donc là, c'est toujours Épic qui explique ça.

PFÉ : c'est toujours Épic. Parce qu'on était avec Épic, ils étaient captivés je n'allais pas reprendre la parole moi. Donc voilà, Épic est parti toujours sur le fait... de dire les choses plus tard, là on est en retard, on sort du sport, on a pris du temps pour boire de l'eau et tout ça donc voilà. Là on va passer, après tu nous diras les choses. Et puis il y a Charles forcément qui derrière remet une couche. [Rire]. Je crois. (PFÉ visionne la vidéo)

PFÉ : pareil. Il remet une couche et hop « mais moi mon matelas... »

Chercheur : il veut le dire à Épic.

PFÉ : ah oui, oui. C'est Épic. C'est vraiment... il s'adresse... et puis ils le regardent... quand ils parlent ils regardent Épic, ils ne me regardent pas. Ils regardent vraiment Épic. Du coup c'est Épic qui continue à parler. Et puis voilà je dis stop, garde pour plus tard. Et puis ils sont d'accord. Ils ne me disent pas non. Il acquiesce de sa tête.

Chercheur : pas avec toi, mais avec Épic.

PFÉ : à Épic, Épic il a vraiment une... nickel... alors il parle aux enfants c'est oui tout de suite, mieux que moi. Je crois que je vais faire Épic toute la journée maintenant. [Rire]. Donc voilà c'est passé... je n'ai pas eu... mon côté à moi de maîtresse n'est pas encore intervenu en tout cas.

Chercheur : et là, tu décides de différer les questions des enfants...

PFÉ : oui, parce que si j'en ai un... j'en ai 20. Voilà. Parce que là, Nicolas a commencé... c'est comme les bisous finalement, il y en a un qui va venir et ainsi de suite finalement. Et j'aurais du mal après à reprendre mon activité de présenter les ateliers du matin.

Chercheur : tu veux vraiment rester sur ton activité.

PFÉ : Moi je reste, voilà... ils sont concentrés, ils sont avec moi, moi je ne veux rien perdre. Ils sont tous là avec

moi, je ne veux pas perdre quelques-uns déjà. Donc voilà, je fais le choix vraiment de déporter la chose s'ils s'en souviennent. Voilà, Épic en tout cas, pas moi.

16 minutes 31 secondes

16 minutes 57 secondes

PFÉ (16'57'') : mon tableau de présentation d'atelier, que je n'avais pas avant. Donc ils découvrent aujourd'hui. Enfin, le jour-même. Donc voilà, pareil Épic est rentré avec moi pour acheter sa maison, il est parti faire les magasins avec moi, et du coup comme il était à la maison avec maîtresse on a profité pour qu'il fasse aussi un tableau de présentation. Donc ils veulent le voir, « oui », ils sont tous contents « oui oulala », et là, Leïla dit « c'est parce qu'on t'a prévu une maison que du coup tu nous rends aussi mine de rien... le tableau. » Voilà, c'est donnant donnant. [Rire]. « C'est parce qu'on est gentil avec toi, on t'a donné la maison, c'est pour ça ». Donc du coup, tout content, je sors le tableau avec Épic. Et puis on présente à tous les enfants. C'est vraiment la première présentation. Donc Épic l'a peint. C'est un truc de poster qu'on a peint.

Chercheur : c'est un super tableau.

PFÉ : t'as vu la couleur ?

Chercheur : oui c'est du vert, un peu bleu.

PFÉ : vert, ce que j'aime. J'avais que du vert, je me suis dit c'est du vert c'est pas grave. [Rire]. Peint pour que les feuilles blanches ressortent sur le socle et comme c'était... c'était un truc de pharmacie je crois. J'ai mis du papier vert pour que les feuilles blanches ressortent. Et qu'ils ne soient pas perturbés par autre chose.

Chercheur : donc tu as fait beaucoup de peintures...

PFÉ : et oui, Épic. Il a peint un peu ce week-end. Il peint bien, je tiens à signaler qu'il est très fort. Donc voilà, le tableau arrive.

Chercheur : donc tu décides d'aller chercher le tableau.

PFÉ : oui, qui est déjà préparé avec mes différents ateliers dessus. Et là je le montre aux enfants.

18 minutes 40 secondes

19 minutes 22 secondes

PFÉ (19'22'') : sur le tableau, on a bien, ce que PFR avait fait, c'est-à-dire l'endroit, mais comme je n'ai pas dénommé l'endroit j'ai pris la photo des tables, de l'emplacement. Et puis les feuilles de route qui sont juste en dessous. À chaque fois. C'est pour ça qu'ils me parlent de l'activité, c'est parce qu'ils voient l'activité. La feuille de KAPLA, les constructions et ils voient...

Chercheur : donc il y a une photo du lieu avec l'activité qu'il y a aussi, c'est ça ?

PFÉ : oui c'est ça. La photo du lieu et la feuille de route, ce sont des feuilles qu'ils récupèrent parce qu'ils doivent cocher quand ils ont réussi à faire la construction du modèle. Donc ça c'est affiché et donc là ils reconnaissent l'activité KAPLA et l'endroit où ça va se passer. Mais comme je ne l'ai jamais fait ils le découvrent. Donc je vais quand même demander après à des enfants. Parce qu'ils ont du mal à me situer un endroit. Ils me disent que c'est la classe... mais la classe où ? Ils ont du mal. Donc tu verras après...

20 minutes et 16 secondes

20 minutes 26 secondes

PFÉ (20'26'') : je... fais le choix de faire venir quelqu'un... parce que comme c'est la première fois je veux que tout le monde voie et qu'ils puissent venir le toucher pour que tout le monde puisse bien le voir. Voilà.

Chercheur : tu fais le choix de faire venir un enfant ?

PFÉ : de faire venir un enfant pour bien... pour bien que je vois moi qu'il ait bien vu, qu'il me montre de quoi il parle finalement.

Chercheur : d'accord

PFÉ : parce qu'il y a des feuilles, je ne sais pas s'il me parle vraiment ou s'il dit au hasard ou pas. Donc je préfère il y a des activités aussi derrière qui sont mises. Il y a l'activité KAPLA il y a l'activité apprendre à dessiner je crois. Voilà, je fais le choix, pour que tout le monde puisse bien le voir il y en a un qui vient montrer. Donc voilà il vient me montrer l'activité.

21 minutes 26 secondes

21 minutes 30 secondes

PFÉ (21'30'') : et j'ai oublié pour Leïla du coup qu'elle avait parlé de KAPLA. Donc je lui dis viens aussi nous montrer tant qu'à faire. Parce que j'avais oublié, je me dis tant qu'à faire c'est une très bonne idée. On va aussi montrer l'activité KAPLA où ça se situe et à quel endroit c'est.

21 minutes 39 secondes

21 minutes 53 secondes

PFÉ : Bruce est venu, c'est une petite section. Mais lui il vient à chaque fois, il vient juste toucher, regarder, etc. C'est pour ça que je lui dis va t'asseoir, parce que s'i lui il commence à venir il y en a 50 qui viennent. Donc « c'est bon on a montré. Tu peux aller t'asseoir. »

Chercheur : il voulait toucher le tableau.

PFÉ : ah lui, il vient toucher, il vient regarder. C'est mon petit Bruce. Mais il est intéressé par contre. Il y a plein

de choses qui l'intéressent. Donc il vient voir de plus près. Après tu lui demandes pourquoi, ben il ne sait pas du coup. Mais en tout cas il vient voir.

PFÉ : Donc voilà, ils ont montré, ils ont montré les feuilles de route en tout cas. Ils ont montré que les feuilles de route.

Chercheur (22'33'') : et le fait d'utiliser le tableau, tu en penses quoi ?

PFÉ : c'est bien, parce que du coup ils savent où est-ce qu'ils vont... qu'est-ce qu'ils vont travailler, plutôt que de regarder par derrière et aussi ils savent où ils vont partir.

Chercheur : sans le tableau, tu veux dire qu'ils regardent derrière.

PFÉ : oui, oui. À l'époque moi je n'avais pas de tableau. Donc forcément comme les ateliers étaient mis dès le départ, donc il n'avait plus qu'à se retourner et hop « on va travailler l'activité KAPLA, on va apprendre à dessiner... » Enfin bref, ce qu'il y avait sur la table. Il le savait parce que les trucs étaient déjà mis. Alors que là, c'est vraiment le visuel et c'est un autre support. Et tout le monde est face à mon tableau.

Chercheur : tout le monde regarde là à côté de toi.

PFÉ : tout le monde regarde là. On nomme, on touche, on sait où est-ce qu'on va, on sait ce que l'on va faire.

Chercheur : d'accord, d'accord.

PFÉ : avant c'était plus... décousu on va dire.

Chercheur : tu veux dire que l'intérêt c'est qu'ils regardent devant ?

PFÉ : ben ils sont tous avec nous.

Chercheur : oui.

PFÉ : parce que tu vois, même Leïla, elle commence à regarder, elle ne s'occupe pas forcément que du tableau. Elle garde l'habitude qu'on avait d'avant : regarder quelle activité on a mise sur table pour qu'on puisse prévoir.

Chercheur : d'accord.

PFÉ : et là, le fait d'avoir le tableau, tout est là. Il n'y a plus besoin de chercher à droite ou à gauche. Tout est devant. Donc pour eux, ça permet déjà de tout visionner, sans même chercher à droite, tout au fond de la classe, qu'est-ce qu'on n'y voit... voilà. Donc c'est vrai que pour moi c'est un bon support. Pour les enfants aussi d'ailleurs parce que...

Chercheur : ils voient directement tout...

PFÉ : ils voient tout, où ça se passe et ce qu'on n'y fait. Même si après il y en a qui triche... ou bien elle se conforte. Peut-être l'idée, c'est qu'elle veut bien être sûre d'elle.

Chercheur : possible oui.

PFÉ : c'est possible.

24 minutes 13 secondes

24 minutes 40 secondes

PFÉ (24'40'') : je finis par leur dire. Parce qu'ils ne trouveront pas de toute façon. Ils m'ont dit, il y a des chaises, des tables... mais bon c'est la classe, il y a des tables et des chaises de partout. Donc j'ai préféré leur dire que ce sont des endroits de la classe. Sachant qu'il y avait la photo de... d'une table avec la bande alphabétique derrière et cette table où il y avait les casiers où on range les choses dedans. Donc ce qui n'est pas forcément évident pour nommer un coin. Donc pour l'instant comme on n'a pas encore nommé, enfin cloisonné la classe, j'ai fait le choix de leur dire que ce sont des coins de la classe bien spécifique. Voilà.

Chercheur : et là, tu veux qu'ils signifient le lieu pour... tu cherches quoi en faisant ça ?

Chercheur : ben voilà, que l'activité KAPLA, ceux qui voudront aller faire l'activité KAPLA et ben ils sauront où il faudra aller. Où il faudra directement se diriger. Et non pas aller chercher au niveau des tables « non ce n'est pas celui-là », « ce n'est pas celle-là » là ils savent que c'est... c'est la table où se trouve la bande alphabétique. Ils vont aller vraiment repérer directement l'endroit où ça se passe. Pareil pour l'endroit où ils apprennent à dessiner. Hop, c'est la table qui se trouve juste devant les casiers. Donc quand même, un peu d'habitude, sauf que là j'ai vraiment... au lieu d'aller chercher directement l'activité, ils voient directement par rapport à la photo où ça se trouve sans forcément avoir à se déplacer.

Chercheur : donc tu dis qu'il y a un repère là, c'est quoi, c'est la bande alphabétique ?

PFÉ : ben c'est là finalement. C'est le tableau... c'est le tableau qui est tout au fond de la classe avec tout ce qui est bande alphabétique.

26 minutes 19 secondes.

26 minutes 35 secondes

PFÉ : donc voilà, pour l'instant on n'a pas encore de dénomination pour ce coin, donc ce sera bientôt le coin écriture. Mais bon pareil il faudra que ce soit le travail avec les enfants aussi pour voir ce qu'on n'y fait. Voilà je n'ai pas dit forcément que là c'est le coin écriture, ça c'est le coin... on va le refaire avec les enfants pour qu'ils puissent mieux s'approprier la classe. Voilà.

Chercheur : donc le lieu c'est pour qu'ils puissent se repérer...

PFÉ : directement. Et non pas aller à tâtons en fonction de ce qu'ils verront quand ils arrivent là, ce n'est peut-être pas là c'est peut-être là-bas. Et comme ils prennent leur étiquette à chaque fois, pour aller mettre sur les boîtes, du

coup ça leur permet hop « je prends mon étiquette je me dirige tout de suite vers le fond de la classe si je veux faire l'activité KAPLA. » Ou inversement, si je veux rester à l'activité apprendre à dessiner hop « je me dirige automatiquement vers les casiers ».

Chercheur : où rester avec maîtresse

PFÉ : où rester avec maîtresse, ceux qui veulent, qui m'aiment bien restent avec moi. [Rire].

Chercheur : si maîtresse propose quelque chose...

PFÉ : je ne sais pas... franchement j'ai un peu de mal d'ailleurs, j'ai failli rentrer chez moi. Mais voilà, je suis resté malheureusement ou heureusement je ne sais pas, mais je suis restée. [Rire]. Et voilà la troisième activité qui est avec moi, mais que pour l'instant ils ne connaissent pas parce que je n'ai pas mis non plus sur le tableau de présentation. Tout bonnement parce qu'il a fallu du matériel et que je n'avais pas de photo. J'avais le matériel à proximité, donc c'était délibéré de présenter autrement l'atelier. Et puis de leur permettre aussi de poser des questions mine de rien. Ah ben oui. C'est un atelier, il y a la place, mais pourquoi ? On ne sait pas. Voili voilou. On repart ?

Chercheur : oui

28 minutes 25 secondes

28 minutes 32 secondes

PFÉ (28'32'') : Didier aussi pareil, il a commencé un peu à embêter Ludovic. Épic l'a repris. Et hop ça s'est arrêté. C'est magique ?

Chercheur : ben c'est Épic !

PFÉ : je vais le greffer sur ma main cet Épic. Donc voilà, je sentais qu'il avait abandonné qu'il partait sur autre chose alors que c'est important ce qu'on était en train de raconter. Voilà. Je l'interpelle et puis on essaie qu'il s'intéresse à ce que l'on fait à nouveau.

Chercheur : et tu ne ressens pas le besoin d'utiliser ta voix de maîtresse pour l'instant ?

PFÉ : pour l'instant non. On était avec Épic, on avait dit que c'était le moment d'Epic, je laisse Épic au maximum prendre le temps de parole. J'interviendrai éventuellement... voilà si je sens qu'il y a une baisse de régime ou pour boosté un peu... mais là, pour l'instant ça roule. Pour moi en tout cas ça roule. Donc que je ne sens pas... je n'ai pas le besoin d'intervenir. Je te dis, j'avais envie de rentrer chez moi. Dès le matin, j'ai dit Épic il peut rester, mais... voilà. J'ai eu du mal, j'ai dû rester. [Rire].

29 minutes 39 secondes

30 minutes 2 secondes

PFÉ (30'2'') : pareil, Charles me dit qu'il reconnaît ce coin, c'est la classe. OK c'est la classe. Mais la classe est vaste. Alors je me dis, si lui il a un souci de classe, bon ben on va voir, si effectivement pour qu'on puisse vraiment savoir où ça se trouve ce lieu, parce que c'est que du visuel pour eux il n'y a pas grand-chose. On va faire le choix d'aller montrer le coin, par un enfant au moins. Donc il se déplace pour que tout le monde puisse voir si c'est bien de ce coin-là dont on parle. Effectivement il se déplace. Sachant qu'il se perd un peu, parce que j'ai reculé les bancs finalement que tout le monde puisse avoir accès à mon tableau... le choix a été fait de reculer un peu plus les bancs. Donc du coup normalement il sort de ce côté-là. Maintenant il y a un accès qui est plus... qui est plus à côté de moi du coup. C'est pour ça qu'il perd un peu le nord pour sortir. Mais après il trouve la sortie et il se dirige donc à l'endroit où il pense reconnaître.

30 minutes 59 secondes

31 minutes 7 secondes

PFÉ : stop à la première table.

Chercheur : donc là il est là.

PFÉ : donc là ici. Alors qu'il doit se diriger ici.

Chercheur : donc là il est au coin...

PFÉ : là il est au coin Organicubes, un coin que je n'avais pas présenté forcément...

Chercheur : tu n'en avais pas parlé ?

PFÉ : non je n'en ai pas parlé. Donc ça c'est un oubli de ma part, je voulais en reparler bien après. Et c'est un oubli de ma part, mais il part en tout cas sur ce coin-là. Il y a un objet sur la table, il y a des chaises, il se rend à cet endroit. Il n'a pas forcément tort. Il n'a peut-être pas regardé qu'il y avait la bande alphabétique.

Chercheur : il y avait quand même les KAPLA sur la photo je suppose.

PFÉ : il y avait les KAPLA sur leur feuille de route et pourtant ils ne se dirigent pas forcément vers les KAPLA. Donc il fait un arrêt ici. Oups, oh, oh. [Rire]. « Qu'est-ce que tu fais là Charles ? » On demande donc à l'ensemble de la classe, je ne valide pas par moi, mais je fais valider par les enfants à chaque fois. S'il est au bon endroit.

32 minutes 11 secondes

32 minutes 24 secondes

PFÉ : ils disent que non... après je ne comprends pas ce qu'elle me dit... je ne sais pas, il y a un problème... enfin je n'ai pas fait bien attention et du coup je lui dis « reviens bien regarder la photo, vient prendre d'autres repères » on va voir s'il se repère à nouveau. C'est difficile pour lui. C'est un petit. Donc je fais le choix de le faire revenir, qu'il regarde à nouveau le coin photographié et qu'il aille à nouveau chercher ce coin. C'est ce qu'on fait. Pareil,

il s'est encore perdu, il ne sait pas par où entrer...

32 minutes 55 secondes

PFÉ : voilà j'insiste.

32 minutes 58 secondes

33 minutes 19 secondes

PFÉ : par, mais...

Chercheur : il est hésitant tu veux dire ?

PFÉ : est-ce que c'est un autre ?

33 minutes 20 secondes

33 minutes 26 secondes

PFÉ (33'26'') : alors il est parti à l'endroit, mais... un peu à tâtons quand même.

Chercheur : oui, il a essayé avant il a attendu...

PFÉ : sachant que là aussi il y a des KAPLA, là aussi on a une boîte de KAPLA. Mais moi j'avais montré cette photo-là. Donc il n'avait pas totalement faux non plus. Donc c'est pour ça que j'ai laissé faire, les enfants l'ont aidé, il est parti au bon coin. On a vérifié, oui c'est le bon coin. OK ça marche. Tout le monde sait que le coin KAPLA c'est le coin qui se trouve au fond de la classe.

Chercheur : le fait qu'un élève aille montrer, fait que les autres...

PFÉ : ça remet dans le bain. Parce que c'est vrai que la photo n'est pas vraiment parlante pour certains. J'ai des petits qui ne regardent pas forcément. Donc ils ont besoin d'aller voir... d'aller au plus près des choses... enfin c'est abstrait pour eux la photographie, le coin, la photo. Donc c'est pour ça que le choix a été fait d'aller montrer aussi par un enfant... que le coin KAPLA se passe à cet endroit de cette photo.

Chercheur : d'accord.

PFÉ : donc voilà, il revient après à cet endroit... validé par les enfants.

34 minutes 27 secondes

34 minutes 39 secondes

PFÉ : le coin « animaux », c'est juste le coin qui est ici finalement. Séparé par... séparé par... il est de l'autre côté.

Chercheur : oui, d'accord.

PFÉ : on ne le voit pas d'ici. Donc il y a une étagère et le petit coin « animaux » est juste derrière. Donc c'est vrai que c'est à côté du coin « animaux ».

Chercheur : d'accord, ben oui, ils ont bien... ils ont bien situé.

PFÉ : ils se repèrent. Ça y est, le fait de se déplacer... ça y est il y a le coin « animaux », il y a le coin avec l'alphabet. C'est bon. Normalement ils se repèrent tous. Enfin c'est ce que je pense.

35 minutes 10 secondes

35 minutes 32 secondes

PFÉ : lui, il se dirige automatiquement au bon endroit. Étagère, table. Sauf que lui, il se met au niveau de l'étagère. C'est son repère visuel. Donc moi après j'insiste quand même, je dis attention on est sur les activités.

35 minutes 45 secondes

36 minutes 40 secondes

PFÉ : il s'adresse à moi, je ne réponds pas. Il s'adresse à Épic. Donc voilà.

Chercheur : tu fais exprès de ne pas lui répondre.

PFÉ : oui, je l'ai entendu, mais je ne réponds pas. Si je réponds il n'y a aucun intérêt. C'est Épic qui parle, il s'adresse à Épic. Donc voilà.

Chercheur : il s'adresse à Épic aussi parce que maîtresse ne répond pas.

PFÉ : maîtresse ne répond pas. Donc voilà. Après ils savent très bien que c'est la marionnette. Mais bon, il faut qu'ils s'adressent à Épic. Pour moi, c'est la voix d'Épic c'est Épic. Ils s'adressent à Épic.

37'03''

Bon, là, après pareil Leïla qui repart sur le tableau parce que du coup elle a vu un petit... une petite feuille se décollait sûrement... qui laissait entrevoir... des couleurs qui étaient en dessous. Donc voilà, pareil, c'est parce que j'ai dû coller des choses donc c'était la publicité, donc enfin voilà. Je réponds à sa question, mais très brièvement aussi. Voilà, comme ça on ne se dissipe pas non plus. Parce que si je pars dans des explications on perd l'activité directement. C'est un choix.

Chercheur : on reste sur notre activité.

PFÉ : on reste sur l'activité je ne veux pas les perdre. [Rire]. « Je ne veux pas vous perdre, restez avec moi. » [Rire]. Donc voilà, d'autant plus que ça n'a aucune importance. Ça n'a pas de lien avec l'activité. Je réponds juste à sa question, effectivement c'est un carton que j'ai dû peindre, voilà, elle est très gentille elle ne me pose pas d'autres questions. C'est nickel.

37 minutes 51 secondes

39'29''

Chercheur : il dit quoi ?

PFÉ : « on dirait que maîtresse a mal mis. » Je ne sais pas de quoi il parle.

Chercheur : peut-être que c'était un petit peu décollé...

PFÉ : peut-être, je ne sais pas de quoi il me parle. C'est qui qui me parle d'ailleurs ? [...]

38 minutes 44 secondes

39 minutes 2 secondes

Chercheur : tu as entendu ?

PFÉ : j'entends quoi ?

Chercheur : il a dit quoi « on va faire des constructions » ?

PFÉ : on va faire des KAPLA, on va faire des constructions...

Chercheur : tu ne réagis pas ?

PFÉ : j'ai entendu, mais pareil personne n'a écouté.

39 minutes 15 secondes

39 minutes 54 secondes

Chercheur (39'54'') : donc là c'est « dessiner ».

PFÉ : « dessiner ». Pour moi ça ce n'est pas une phrase. De toute façon « dessiner » ça ne veut rien dire. Donc du coup je leur demande de faire une belle phrase. Ils savent faire des belles phrases. Surtout Maurice. Ils savent... ils doivent me faire une belle phrase « je vais apprendre » ou « on va apprendre à ». Donc voilà, « dessiner » c'est un mot.

Chercheur : donc toi, ta façon à toi de leur dire... de dire ce que l'on va apprendre, c'est de leur dire de faire une belle phrase.

PFÉ : ouais, de parler... d'expliquer autrement. Faire une belle phrase c'est mettre plusieurs mots pour que tout le monde puisse comprendre. « Dessiner » on ne comprend pas. « Dessiner », on peut dessiner sur une feuille vierge...

Chercheur : il lâche un mot finalement.

PFÉ : il lâche un mot. C'est « dessiner ». De toute façon il va dessiner. Mais pour moi ça ne m'avance à rien, ni pour les enfants non plus. « Fais une belle phrase » pour moi ça signifie, ben oui, recommence la phrase, ce n'est pas une mauvaise idée, mais il faut la dire un petit peu... en mettant d'autres mots, en disant vraiment ce qu'on va faire. Avec un mot on ne sait pas ce que l'on va faire.

Chercheur : donc tu attends vraiment une phrase, plusieurs mots...

PFÉ : ben j'attends des explications. Qu'est-ce que l'on va apprendre. Donc oui, « dessiner » ce n'est pas... c'est très pauvre. Donc non, je ne valide pas.

Chercheur : donc tu vas chercher chez quelqu'un d'autre, c'est ça ?

PFÉ : je ne sais plus.

41 minutes 18 secondes

41 minutes 38 secondes

PFÉ (41'38'') : donc c'est toujours lui qui me donne la phrase, sachant qu'il sait faire une belle phrase. « Nous allons apprendre à dessiner des animaux. »

Chercheur : c'est qui « lui » ?

PFÉ : c'est Maurice. Celui qui m'avait dit « dessiner » tout à l'heure. Donc je m'adresse toujours à lui, il sait faire de belle phrase donc « dis-le-moi autrement. »

Chercheur : donc lui-même, il reformule.

PFÉ : lui-même il reformule. Mais ils savent le faire. C'est juste que dans la facilité on va essayer...

Chercheur : bien sûr, si je peux me faire comprendre un mot...

PFÉ : pourquoi utiliser 50 ? Donc voilà, il sait très bien formuler, il sait dire « tout le plaisir est pour nous ». Donc il peut nous formuler... une autre phrase. Donc voilà, la phrase est sortie, correcte. Je la répète moi pour que tout le monde puisse entendre parce qu'il a parlé quand même assez doucement. Et je rajoute « avec des formes simples » parce que ce n'est pas quelque chose qu'ils utilisent en général. Après, je leur demande « des formes simples » qu'est-ce que c'est ? Pour qu'ils m'expliquent ce que c'est... pour que tout le monde ait bien compris ce que c'est qu'une forme simple.

Chercheur : et là tu repars là-dessus, c'est ça ?

PFÉ : et là je repars dessus. En fait il y a des formes simples, moi j'emploie le vocabulaire, par contre ils me décrivent ce que c'est que les formes simples. Pour que tout le monde soit bien d'accord sur ce que l'on va faire.... Donc après, tu vois, ils formulent très bien les choses...

Chercheur : oui tout à fait.

PFÉ : il y en a une qui joue avec sa robe quand même. Je n'avais pas fait attention à ça. Elle est très occupée. Très très occupée.

Chercheur : et elle ne suit pas ?

PFÉ : je ne sais pas, arrête sur image. Comme ça je ne sais pas. Je vais te dire ça dans un petit moment.

43 minutes 45 secondes

44 minutes 35 secondes

Chercheur : donc pour réguler le comportement c'est Épic.

PFÉ : c'est toujours Épic.

Chercheur : c'est ça ?

PFÉ : C'est toujours Épic.

Chercheur : ça fait longtemps qu'on n'a pas vu maîtresse.

PFÉ : maîtresse elle n'est pas beaucoup... je te dis, j'étais absente aujourd'hui. Enfin, ce jour-là je devais être absente.

Chercheur : là il parle sans lever la main.

PFÉ : sans le doigt oui.

Chercheur : oui, sans lever le doigt. Et c'est Épic...

PFÉ : c'est Épic qui régule avec... « tu veux parler, tu lèves ton doigt. » Il lève son doigt, mais il continue à parler. Au moins il a fait l'effort de lever le doigt. [Rire]. Mais ouais, Épic est toujours là. Franchement, je pense que Épic a beaucoup parlé ce jour-là. Beaucoup. Mais voilà, il repart aussi sur autre chose, il sort de l'activité, il me parle de son papy... rien à voir dans l'activité... voilà, pareil tu m'expliqueras ça tout à l'heure. Là on est sur l'activité, on y revient tout à l'heure. Et ça passe. Ils sont gentils. Ils sont mignons. Ça va, ça va. Et puis j'ai mon petit Bruce qui veut lever le doigt aussi. Je ne sais pas pourquoi d'ailleurs. Je ne sais pas si je l'interroge, je ne sais plus.

45 minutes 41 secondes

45 minutes 56 secondes

PFÉ (45'56'') : j'ai passé.

Chercheur : pardon ?

PFÉ : je n'ai pas rebondi sur ce qu'il me disait. Il n'y avait aucun rapport avec...

Chercheur : c'est qui, c'est le petit qui parlait de l'hôpital ?

PFÉ : c'est Bruce. Il levait son doigt depuis tout à l'heure. Il levait son doigt et là il me parle de l'hôpital. Mais je ne voulais pas revenir dessus, parce que ça allait faire un débat pour tout le monde. Comme ce n'est pas le lieu, ce n'est pas l'endroit, comme je ne savais pas de quoi il me parlait... j'ai préféré passer. Je n'écoute... je n'entends pas. Et personne n'a relevé non plus. Tu vois, ils auraient pu me parler de l'hôpital, ils auraient pu me parler d'autre chose... mais personne n'a relevé et du coup moi non plus je n'ai même pas dit on va y revenir plus tard ou pas. Voilà, je suis parti le voir un peu plus tard, rien d'important, mais je suis parti le voir. En aparté.

Chercheur : mais c'était qui ? Son papa ?

PFÉ : oui, son papa, mais il n'est pas partir l'hôpital. Enfin bref... donc voilà, j'ai préféré ne pas prendre acte de ce qu'il me racontait pour en reparler directement avec lui. Que tous les 2 finalement. Et c'était très bien parce qu'il est passé sur autre chose. Mais il est toujours sur mon tableau. Il part sur le truc, mais il est toujours sur mon tableau....

47 minutes 38 secondes

48 minutes 40 secondes

Chercheur : si tu as besoin d'idées tu leur demandes ! [Rire].

PFÉ : ben oui, il n'y a aucun souci.

Chercheur : « c'est dommage ! »

PFÉ : c'est vraiment dommage...

48 minutes 58 secondes

PFÉ : et puis du coup, je crois que j'interviens, je demande à Épic de me demander... parce que rien ne vient et que voilà ils ne trouveront pas l'idée. Il n'y a rien. Il n'y a rien. C'est dommage. Ça on sait que c'est dommage... il y a peut-être une idée qu'ils m'ont donnée.

49 minutes 26 secondes

49 minutes 50 secondes

PFÉ : voilà, maîtresse elle n'a rien à faire, comme ils sont tous seuls, ils m'occupent. Je vais m'occuper d'eux, ils doivent être tous seuls normalement, mais je vais m'occuper d'eux. Voilà, on m'a trouvé une occupation. Mais en tout cas je n'ai pas d'activité pour l'instant. Donc maîtresse est intervenue, comme tu as pu le constater. Ben voilà, je peux rentrer chez moi. Mais ça ne marche pas. Donc je réponds à sa question.

50 minutes 19 secondes

50 minutes 32 secondes

PFÉ : non Charles, ne t'inquiète pas, non, non. Mais ça ne va pas la tête. Nicolas dit « mais ça va pas la tête » non plus. Mais franchement maîtresse c'est pas bien là. Ce n'est pas possible. Ils sont tous en train de me chercher une activité quand même. Ils ne veulent pas que je parte, mais ils ne savent pas ce que je vais leur proposer.

Chercheur : mais ils cherchent...

PFÉ : ils cherchent...

50 minutes 56 secondes

51 minutes 3 secondes

PFÉ : qu'est-ce qu'il dit ?

Chercheur : il dit « elle va rester avec nous »

51 minutes 28 secondes

Chercheur : des histoires de loup...

PFÉ : alors parce qu'effectivement la dernière activité c'était, on lisait des histoires de loup. Donc comme c'était des livres, voilà, je ne les présentais pas forcément par écrit. Donc ça leur est resté peut-être dans la tête on va lire des histoires de loup. Peut-être, mais non.

51 minutes 44 secondes

51 minutes 52 secondes

PFÉ : effectivement, j'ai caché... on jouait sur le jeu des boîtes à empiler, un jeu de numération pour apprendre à comparer des quantités, et on jouait dans les boîtes. Ils ont déjà fait l'activité la semaine d'avant. Donc ils connaissent qu'on va parler des nombres. Donc j'ai fait le choix, comme je n'avais pas de feuilles, rien, de mettre la boîte dans sa maison. Donc il me voit me diriger vers la maison, donc forcément... c'est caché dans sa maison. Effectivement oui. La boîte était cachée dans la maison d'Epic. Et là, ils attendent tous. Ils sont curieux, ils attendent tous. Dans le silence forcément.

52 minutes 31 secondes

Chercheur : d'accord, je me demandais si tu faisais du bruit exprès... mais c'est pour attraper.

PFÉ : oui, c'est pour attraper. Épic il a du mal à attraper. Donc du coup voilà. J'ai dû un peu aider. Ce n'était pas fait exprès Stéphane.

Chercheur : avec le tintement et tout, je me disais...

PFÉ : que c'était peut-être pour mettre encore du suspense... mais même pas. N'ont même pas. [Rire]. Donc la boîte arrive.

53 minutes 3 secondes

53 minutes 9 secondes

PFÉ (53'9'') : ils pensaient donc, que c'était une boîte pour la nourriture d'Epic. Donc non, je leur ai expliqué après que Épic, c'était moi qui le nourrissais quand ils rentraient chez eux. Avant que je rentre chez moi je lui donne à manger et à boire. Comme ça la journée il ne réclame rien. Donc ce n'est pas à manger, le fait qu'il se trouve dans la maison c'était peut-être à manger. Donc non.

Chercheur : donc tu as décidé... tu aurais pu photographier la boîte sur une table...

PFÉ : non. Ça change un peu de support aussi. Mine de rien. Ils étaient sur feuille depuis tout à l'heure, là on prend un peu d'attention pour truc manuel finalement. Rester sur feuille...

Chercheur : je veux dire... pour annoncer l'activité et tout...

PFÉ : j'aurais pu, mais non.

Chercheur : tu voulais varier un peu... c'est ça ?

PFÉ : oui. De temps en temps je prenais la boîte de KAPLA devant. À l'époque quand je n'avais pas la maison. Donc non, je varie un petit peu. Je ne reste pas sur le même support. Enfin j'essaie en tout cas de prendre l'attention qu'ils donnent. Parce que ça fait quand même... 12 minutes. Écoute, ils sont assis, ils sont calmes et tout... donc j'essaie un peu de varier la chose quoi. Donc là on change de support ça y est on les intéresse à nouveau, on les captive à nouveau sur ce que l'on va faire et voilà. Ça marche puisque du coup ils sont tous intéressés par cette boîte finalement. Et je ne sais pas si c'est moi qui le dis ou pas.

54 minutes 36 secondes

54 minutes 52 secondes

PFÉ (54'52'') : c'est ce qu'on avait fait la dernière fois. Donc dans les boîtes on avait mis des jetons. Il devait dénombrer, et comparer un petit peu. C'est vrai que c'était difficile pour eux, c'est la deuxième séance qu'on faisait, le mot « comparer » était difficile. Donc ils m'ont parlé de nombre... donc ils savent que c'est une activité numérique... mais après c'est difficile pour qu'ils disent « comparer les quantités ». Enfin c'était difficile, on n'avait pas... je n'ai pas poussé sur le côté... de dire ce que l'on va forcément apprendre. Donc voilà, c'était un peu difficile.

Chercheur : donc tu savais déjà que c'était dur pour eux de le dire.

PFÉ : oui, franchement. On avait fait qu'une seule séance là-dessus et employer le mot « comparer », bon ils parlent de nombre pour moi c'est déjà suffisant... enfin c'est déjà bien. Ils savent que les boîtes là, on va parler de nombre.

Chercheur : ça se rapporte au nombre...

PFÉ : voilà, ça se rapporte au contexte numérique. Après le « comparer », le « apprendre à faire... »... voilà c'est une nouvelle activité, enfin entre guillemets.

Chercheur : et quelles formulations ils te donnent ?

PFÉ : c'est apprendre... à compter... je ne sais plus.

55 minutes 56 secondes

56 minutes 34 secondes

PFÉ : « à combien, il y a dans les boîtes, d'euros. »

56 minutes 37 secondes

56 minutes 40 secondes

Chercheur : donc là tu dis que tu acceptes cette formulation parce que c'est difficile pour eux.

PFÉ : voilà, je sais qu'ils parlent de nombre, ce sont des petits, par contre j'avance sur ce que l'on va travailler. Je ne valide pas forcément. Ils ne sont pas forcément faux non plus, on parle de nombreux ce sont des petits... voilà. Je ne vais pas forcément demander davantage. C'est déjà très bien qu'il me fait le rapprochement que c'est la boîte et que l'on va travailler sur les nombres. Il y en a qui me parlait de jetons, parce qu'on avait des jetons dedans. Donc pour moi c'est très bien. Qu'il se souvienne de ça déjà, c'est déjà un bon truc. Maintenant Nicolas, il demande si dans la boîte il y a des choses. Donc pour leur montrer, on fait le choix d'enlever, on demande à maîtresse...

57 minutes 22 secondes

57 minutes 28 secondes

PFÉ : alors, l'activité elle n'est pas prête pour l'instant. Donc je ne vois que les boîtes.

Chercheur : ils avaient besoin de savoir ce qu'il y avait dedans...

PFÉ : voilà, ils avaient besoin de savoir, sachant qu'à l'époque il y avait des jetons, c'est pour ça que pour l'instant ils ne peuvent pas me dire ce que l'on va travailler. Il n'y a que la boîte qui se réfère au nombre. C'est tout. Donc voilà, ils cherchent quand même.

57 minutes 49 secondes

58 minutes 28 secondes

PFÉ : voilà, ils cherchaient les nombres la dernière fois pour comparer, là, c'est caché maintenant.

58 minutes 34 secondes

58 minutes 50 secondes

PFÉ : donc la question revient, parce qu'elle était déjà posée juste avant, ils reviennent dessus. Donc j'explique. Il mange... c'est une boîte, je finis par expliquer. Comment on clôture le débat, effectivement je donne à manger à Épic avant que je ne parte.

59 minutes 11 secondes

1h01 minute 19 secondes

Chercheur : Épic va venir avec toi.

PFÉ : oui, il vient travailler avec maîtresse. Il a présenté, mais il vient travailler avec maîtresse. Sachant que Épic il est vraiment en haut de son tableau donc ils passent à côté ils ne voient que sa tête. Donc ils ne peuvent pas le toucher. Ils n'osent même pas le toucher d'ailleurs. Ils viennent vraiment le voir et ils ne le touchent pas.

Chercheur : ils ne tendent même pas la main.

PFÉ : non, j'ai fait en sorte qu'il soit derrière le tableau comme ça... mais non. Ils peuvent le toucher parce qu'ils arrivent à hauteur du tableau, mais personne ne fait le choix. Ils discutent avec lui.

1h01 minute 49 secondes

1h02 minutes 5 secondes

PFÉ (1h02'5'') : ils se dirigent automatiquement tu vois, ils partent très vite...

Chercheur : donc pour toi le fait qu'ils se dirigent automatiquement c'est quoi...

PFÉ : ben c'est qu'ils ont compris où l'activité se passait sans avoir à chercher forcément le matériel. Avant ils allaient peut-être chercher le matériel installé. Alors que là ils y vont dans un but bien précis. Je veux aller aux KAPLA, je me dirige là-bas. Je veux aller au dessin je me dirige au coin dessin.

Chercheur : et pour toi le fait qu'il fasse ça, ça représente quoi ?

PFÉ : ben c'est tout, ils savent se diriger, ils savent qu'est-ce qu'on va faire et où ça se passe et qu'est-ce qu'on n'y apprend. C'est ce que j'avais besoin de savoir.

Chercheur : par rapport à ton activité, tu peux dire que c'est un critère de réussite ?

PFÉ : ah ben oui, ils savent où se... moi je voulais...

Chercheur : c'est ça que tu voulais ?

PFÉ : la photo, moi je voulais qu'ils puissent se déplacer sans avoir forcément à voir où le matériel était posé.

Chercheur : sans tourner la tête... c'est ça ?

PFÉ : ils se dirigent automatiquement sans forcément regarder le matériel. Ce qu'on y apprenait, tout le monde m'a dit au moins sur 2 activités ce qu'on allait apprendre. Et ils se dirigent automatiquement... donc voilà. Je pense que... non, non, j'attendais au moins 2 choses, ce qu'ils allaient apprendre, ce qu'ils allaient faire, et sur quelle activité ils allaient. Pour l'instant ils partent là où ils doivent partir en tout cas sur leur choix.

Chercheur : donc là c'est vraiment un critère pour toi qui signifie que là... Épic...

PFÉ : ben Épic il a réussi son taf quoi. Il a fait son taf. On n'est pas d'accord ? [Rire]. Si, si, il a fait son job.

Chercheur : non, tu as de la satisfaction c'est chouette.

PFÉ : ils savent que... ils sont venus directement au coin de regroupement alors que le matériel n'était pas là. La boîte, je crois que je l'ai remise directement dans la maison. Donc sans matériels ils se sont installés au coin regroupement pour ceux qui voulaient rester avec moi. En tout cas ils le disent bien « moi je reste avec maîtresse » donc je viens ici. Pourtant il n'y avait rien, il n'y avait pas de matériel disponible. Comme quoi, ils savaient très

bien où se diriger est quoi faire à ce moment-là. Et quoi apprendre. Donc moi, mon travail d'Épic il est fait. Après c'est une autre question de savoir si on valide ou pas ce qu'ils ont fait sur l'activité. En tout cas, pour moi le langage y était et ils sont partis là où ils devaient partir. Après je fais quand même... je crois que je laisse tout le monde s'installer, je vais quand même vérifier si tout le monde est parti au bon endroit...

Chercheur : et par rapport à ce que tu faisais sans Épic, la plus-value...

PFÉ : eh bien, ça se passe plus dans le calme du coup. Il y a plus de calme et ils se dirigent beaucoup plus facilement. Alors qu'avant, tu vois, ils prenaient leur étiquette et ils allaient regarder sur la table.

Chercheur : d'accord, pour voir ce qu'il y avait.

PFÉ : voilà, ce qu'il y avait à proposer. Parce qu'on parlait, et le temps de parler et le temps de repartir... ben tu vois ça fait 17 minutes qui sont passées pratiquement entre le temps qu'on ait présenté et le temps de savoir où c'est. Je pense que j'en ai perdu plus de la moitié. Et là, le fait que le tableau soit là, on a vu, on est parti se déplacer...

Chercheur : c'est ce processus là aussi j'envie de te dire.

PFÉ : comment ?

Chercheur : ce processus qu'il y a eu...

PFÉ : oui, tout ce côté-là qui a fait que du coup... ça se fait beaucoup plus dans le... enfin pas dans le calme, mais... ouais, il y a eu moins de recherche, moins de tâtonnements entre guillemets sur ce que je vais pouvoir faire. Voilà, je veux aller aux KAPLA pouf ils sont partis. Je veux rester avec toi, ils ne sont même pas partis derrière. Donc il y en a qui viennent avec moi... avant il y en avait qui venait avec moi parce qu'il n'y avait pas forcément de place avec que les autres. Parce qu'il y a 6, 6 et 6. Donc ils y allaient, ah ben non sur la table il n'y a plus de place... je vais revenir un peu plus devant finalement. Voilà, ce qui reste finalement. Alors que là, ils sont vraiment partis dans l'objectif de faire telle activité pour apprendre telles choses. Et à tel endroit. Donc voilà, pour moi c'est tout bénéf. Et ma séance, voilà, pour moi je... voilà c'est vraiment une... ils étaient bien, en tout cas ils étaient sages. Et ils ont compris ce qu'on voulait.

Chercheur : il y a quand même tout le matériel et tout... tu as bien bossé ! C'est bien ! [Rire].

PFÉ : il y a eu tout le week-end pour ça ! [Rire]. J'étais fatigué, c'est pour ça que je ne voulais pas travailler lundi ! [Rire]... Donc voilà, Épic c'est un bon... le fait de cadrer, d'avoir la mise en scène, d'avoir la voix, d'avoir les intonations, d'avoir... ouais divers... divers matériaux mine de rien, parce qu'on est resté sur feuille et sur visuel aussi est sur manuel. Non, non ça a permis de booster un peu le groupe, quand je sentais qu'il s'endormait un petit peu plus. Voilà on recharge un petit peu pour qu'ils restent dans... avec moi finalement. Enfin, en tout cas avec Épic. Donc là, moi... tout le monde en tout cas est parti aux endroits qu'ils voulaient. De ce que moi je pense avoir vu. Voilà.

1h07 minutes 30 secondes

1h07 minutes 42 secondes

Chercheur (1h7'42'') : qu'est-ce que tu fais de ton tableau ?

PFÉ : alors mon tableau, comme il est à l'endroit où je vais travailler donc du coup pour que tout le monde puisse avoir accès et éventuellement y revenir voir ou vérifier où ça se passe et quelle activité, donc j'ai décidé de le mettre vraiment à un endroit où il n'y a pas beaucoup d'enfants... près d'un buffet je crois... voilà un petit buffet, là où il y a le buffet derrière. Voilà, c'est un endroit où les enfants peuvent y accéder facilement et ça ne gêne en rien le fait qu'il puisse aller derrière parce qu'ils n'y vont pas tout simplement.

Chercheur : donc tu as choisi cet endroit-là.

PFÉ : et aujourd'hui aussi, il était au même endroit. Et les enfants... ils savent. Aujourd'hui j'ai pris aussi « un petit manœuvre » qui est parti chercher le tableau et qui est parti le mettre... mais comme il ne le savait pas c'est moi qui ai pris le tableau et qui l'ai mis aussi à un endroit. Maintenant qu'ils m'ont vu faire... je prends un enfant maintenant qui me prend le tableau et qui va le déposer au même endroit. Donc là, je fais le choix de déposer dans un endroit.

Chercheur : c'est Épic qui choisit l'enfant ?

PFÉ : non, aujourd'hui ce n'est pas... ah oui, c'est Épic qui a choisi. Celui qui est allé chercher le tableau... Épic était réveillé et il avait besoin d'un tableau pour présenter donc c'est Épic qui a choisi et puisse le même enfant qui est parti le ranger aussi. Celui qui prend le range. Donc voilà. Donc là, je le déplace effectivement parce qu'il me gêne voilà, il m'a gêné et puis s'il y a des enfants qui viennent revoir un peu ça se passe où les activités et ben forcément ils rentrent dans ma zone de travail. Donc je mets ni que ça gêne les KAPLA ni que ça gêne le coin dessin est ni moi. Voilà, et après je crois que je le pose. Ils se battent un peu parce qu'il y en a 7 du coup qui sont dans mon groupe et on n'en veut que 6 et après je crois que je pose mon tableau et je leur demande en tout cas avant que je pose de vous dépatouiller entre vous, vous êtes grands, le dernier qui est arrivé s'en va. Sachant qu'entre-temps j'ai vu qui était arrivé le dernier. Parce que quand j'ai vu que Aurélie m'avait dit, j'ai regardé un petit peu, ils sont comiques ils enlèvent les étiquettes. Ils enlèvent et puis ils collent. « Ben non, je suis arrivé avant je suis sur la boîte. » Donc je zieute maintenant. Donc voilà, en même temps que je dépose je suis en même temps. Donc voilà je regarde quand même là-bas.

1h10 minutes 4 secondes

1h10 minutes 24 secondes

PFÉ : voilà, ils sont tous en activité,

Chercheur : et là... tu as posé ton tableau, tu as régulé le groupe....

PFÉ : je pars voir si tout va bien aux KAPLA, je vais bien voir si tout le monde a sa feuille de route parce qu'ils doivent aussi prendre les feuilles de route pour voir les constructions qu'ils doivent effectuer et pareil pour les dessins, ils doivent aussi prendre leur feuille de route et voir les dessins qui n'ont pas encore fait. Donc voilà, je jette un petit coup d'œil rapidement... de toute façon jojo c'est pareil, elle est habituée, elle gère ça d'une main de maître. Donc voilà, ils prennent dans les casiers et puis après ils partent dans les ateliers. Voilà, je fais juste un petit tour pour voir si tout va bien.

Chercheur : tu vérifies chaque atelier...

PFÉ : oui, mais rapidement. Je ne reste pas non plus des heures, je regarde si tout va bien, OK ça marche et puis voilà. Et en même temps je fais un petit tour pour éteindre la caméra. Et après je reviens travailler avec mon groupe. Une fois qu'ils se sont mis, qu'ils se sont installés je reviens travailler avec mon groupe. Et voilà, normalement tout le monde est en activité.

Chercheur : là, ils cherchent leur feuille de route ? C'est ça ?

PFÉ : là, ouais, ils Chercheur feuille de route. C'est pour pouvoir travailler sur l'activité qu'ils ont choisie.

Chercheur : et tu les perçois comment en atelier ?

PFÉ : ben ils sont bien. Voilà, ils savent ce qu'ils vont faire bien, ils ont tous leur feuille de route, sachant que c'est quelque chose qu'ils font depuis... depuis les vacances. Voilà, ils sont habitués à travailler...

Chercheur : depuis la rentrée...

PFÉ : depuis la rentrée d'octobre. Ce sont des activités qu'ils connaissent. Il n'y a pas de secret, ils sont habitués à prendre les feuilles de route, à faire des constructions, à valider par jojo, quand c'est bon quand c'est pas bon. Ils sont habitués. Ça roule finalement. Après le reste je ne m'inquiète pas. C'est vraiment la présentation des ateliers qui me posait un petit peu problème à l'époque. Mais avec Épic ça s'est régulé finalement. Voilà, ils sont tous partis et ils se mettent directement au travail. Ils ne sont pas là pour papoter, ils savent travailler.

Chercheur : il est déjà en activité...

PFÉ : il est déjà en activité, il part, il cherche ce qu'il n'a pas fait... et ça roule franchement. Melvin c'est pareil. Tout le monde est vraiment parti sur... après moi je fais le choix aussi avoir une deuxième table, parce que normalement c'est sur une seule table, normalement c'est 6 places. Mais comme ça prend de la place d'avoir les constructions, on a fait le choix avec Tatie Jojo de mettre 4 enfants ici et 2 enfants de l'autre côté, sur une autre petite table, pour qu'ils puissent un peu plus s'éparpiller.

Chercheur : ils ont besoin d'espace.

PFÉ : ils ont besoin d'un petit peu d'espace. Pour cette activité là j'ai 2 tables qui permettent aussi... qu'ils ne soient pas confinés. Et puis j'entends tout le temps crier « tu me gêne ! Maîtresse » là, au moins, ils ont un espace et voilà... ils sont tranquilles dans leur tâche.

1h13 minutes 25 secondes

6. Le contrôle de la mise en œuvre 1

0 minute 58 secondes

PFÉ : tu as entendu la chanson, tu m'as entendu chanter ça y est ?

PFR : ouais. Bien.

PFÉ : bien ?

PFR : ben oui, on voit qu'ils sont tous... et puis on aperçoit Leïla tu vois l'effet de... l'intérêt accordé... le fait de fédérer tout le monde sur un temps, sur un temps fort. Donc là tu vois que tu captes... on voit que ton auditoire est...

Chercheur : comment s'appelle la petite fille tu dis ?

PFR : Leïla, elle se lève et... elle... on la voit... elle s'agite, tu vois, on sent que... le plaisir que... donc le plaisir après d'écouter et de rentrer dans cette activité.

PFÉ : ouais, Salem est vraiment dans l'ambiance du moment d'activité d'Epic.

PFR : voilà, c'est un moment qui permet de poser, d'éveiller l'attention de chacun, on sent bien qu'ils sont tous attentifs-là. C'est ce qu'on attend. Qu'ils soient attentifs et disponibles.

Chercheur : et du coup tu penses quoi du chant ?

PFR : ben le chant, il joue bien son rôle. Il est bien amené, le résultat est là. Le plaisir, l'attention... voilà. On sent qu'ils sont disponibles-là. Ils sont dans une disponibilité, dans une attention pour rentrer dans ce temps.

PFÉ : c'est juste après le sport, parce qu'on sort du sport et c'est vrai que je ne m'attendais pas à ce qu'ils soient aussi... captivés quoi.

PFR : voilà, c'est ça. Après il y a l'effet de nouveauté qui fait que. C'est aussi le fait qu'il vienne une fois... à un moment. C'est chaque fois une nouveauté. Parce que s'il sortait plus souvent on ne serait pas dans la même logique.

Chercheur : il y a ce moment précis-là, dans le déroulement de la journée il y a le moment d'Epic.

PFÉ : c'est ça. Avant de commencer quoi que ce soit on est parti sur les ateliers.

PFR : et puis, les problèmes que tu exposais...

PFÉ : de venir ?

PFR : non, mais tu sais les réactions d'enfants, cette volonté d'aller faire des bisous, d'aller le toucher, d'aller le taper. Là, Leïla, c'est justement elle qui se met debout qui est toute contente... elle n'a plus cette appréhension-là.

PFÉ : mais elle ne vient pas. Elle ne voulait pas Épic.

PFR : et là, depuis qu'il a sa maison il est bien accepté. Enfin voilà, il a retrouvé son statut de personne qui...

PFÉ : c'est pas une marionnette...

PFR : c'est Épic qui vient et on est heureux de le retrouver quoi.

PFÉ : ah ben oui. Oui, là elle est contente. Je te dis, avant elle le tapait quoi.

PFR : il a pris toute son identité en fait.

PFÉ : oui.

PFR : par rapport à cette mise en scène, on a l'impression que cette chanson, que cette maison lui ont donné toute son identité. Et la voix sûrement aussi.

PFÉ : même Nicolas aussi. Avant Nicolas c'était les bisous, bisous, bisous.

PFR : maintenant ce n'est plus l'objet, c'est le personnage en fait. De l'objet on est passé personnage.

PFÉ : ah oui, parce qu'avant ils ne s'adressaient pas à d'Epic. Maintenant tu vois ils s'adressent à Épic. Avant ils ne s'adressaient pas. Ils me disaient : « Maître, quoi tu fais cette voix toi ? » Tu vois ils m'ont demandé, Leïla elle m'a demandé quand même. « Pourquoi tu fais cette voix », mais je ne sais pas si elle le demande à Épic ou quoi. Mais après ça part.

PFR : oui, oui c'est ça.

PFÉ : ils oublient ce côté...

PFR : ce qui est normal, c'est important aussi qu'ils prennent conscience que c'est une marionnette. On ne va pas à l'encontre de ça, mais...

PFÉ : ah oui.

PFR : voilà, cette marionnette elle prend vie là.

PFÉ : et Tracy elle n'est pas là, je confirme. Elle est sûrement au coin puzzle.

PFR : pas grave.

4 minutes 42 secondes

4 minutes 55 secondes

PFR : tu vois c'est « ça fait longtemps qu'on ne t'avait pas vu ! »

PFÉ : ben oui.

PFR : il est attendu.

PFÉ : ben oui, attends. [[Rire]].

PFR : ben là c'est « à ben dit donc, enfin il est là, enfin, qu'est-ce qu'il va nous dire aujourd'hui, qu'est-ce qu'il va nous permettre d'apprendre aujourd'hui » ça les enfants n'en sont pas conscients, mais c'est ça dans notre

logique.

5 minutes 12 secondes

PFR : « pourquoi tu parles comme ça Épic ? »

PFÉ : c'est ça, la voix est encore...

5 minutes 21 secondes

6 minutes 25 secondes

PFÉ : là je ne suis pas rentré dedans.

PFR : tu n'es pas rentré dedans parce qu'on avait dit qu'il ne fallait pas y rentrer ou parce que tu...

PFÉ : non parce que je savais que ça allait déborder, ils étaient tous tranquilles, tous... ils étaient tous prêts à écouter. Donc je me suis dit ah non.

PFR : « restons dans le sujet ».

PFÉ : je me suis dit « Nicolas tu ne vas pas me perdre tout le monde. » C'est pas possible. Donc non.

PFR : oui, ne pas perdre ton auditoire.

PFÉ : oui, l'attention, voilà quoi.

6 minutes et 45 secondes

7 minutes 8 secondes

PFR : là, il y a le deuxième effet de surprise aussi... qui fait que « ouah ! »

PFÉ : oui parce qu'il était retourné, je l'ai mis vraiment volontairement face cachée.

PFR : oui, non visible.

PFÉ : face cachée pour pas qu'ils posent des questions et que ce soit vraiment... ils découvrent. Ils découvrent vraiment aujourd'hui même quoi.

PFR : c'est un double... enfin l'effet de surprise il sera là à chaque fois, mais là il était double parce qu'ils ne l'avaient jamais connu. Ils ne le connaissaient pas. Ce n'est pas simplement qu'est-ce qu'il y a sur le panneau, c'est l'objet panneau en lui-même quoi.

PFÉ : c'est ça.

7 minutes 36 secondes

7 minutes 46 secondes

PFR : tu as vu... les connexions qu'ils font déjà ?

PFÉ : l'anniversaire...

PFR : T'as vu Benjamin ? « C'est le panneau des anniversaires ». Ils connaissent celui que j'ai dans ma classe. Panneau, hop, il y a déjà des connexions qui se font. Des bonnes ou des mauvaises, mais...

PFÉ : ah ouais, mais là c'est pas les anniversaires.

PFR : moi je vois tout de suite l'intérêt aussi, hop comme quoi... ça permet de faire des connexions au niveau des connaissances déjà et de mettre dans... de faire des liens. Et après, une fois qu'ils savent à quoi il sert... hop, panneau, tout de suite ça connecte, apprentissage et qu'est-ce qu'on va apprendre et ils rentrent dans le vif de ce moment-là.

PFÉ : et ils différencient les 2 après.

PFR : mais ça, ça va venir après.

PFÉ : ben là ça y est, ils me demandent. Ils me demandent le panneau.

8 minutes 27 secondes

9 minutes 15 secondes

PFR : alors moi, mon parti pris c'est qu'ils ne se lèvent pas. C'est qu'ils ne montrent pas. Tu vois, ce n'est pas ton parti pris.

PFÉ : non, pour cette fois-ci non. Parce que je n'ai pas les dénominations de coins. Toi tu as le coin lettres... comment tu l'appelles ? Le coin littérature ?

PFR : écriture.

PFÉ : le coin écriture. Moi je ne l'avais pas. Donc ce n'est que des photos, j'ai pris le coin... le coin... tu vois j'ai pris des photos, j'ai pris le coin avec les lettres de l'alphabet.

PFR : là, ce n'est pas sur le coin c'est sur les activités. « Viens me montrer l'activité KAPLA. »

PFÉ : ah oui, d'accord, ah oui d'accord, ah oui, ben oui je voulais savoir s'ils repéraient bien pour tout le monde. S'il savait de quoi on parlait finalement. Comme c'était la première fois, je voulais savoir si vraiment tout le monde arrivait vraiment à voir ces activités-là. Là, c'est KAPLA et là, c'est apprendre à dessiner.

PFR : d'accord.

PFÉ : après ils ne le font plus, ils ne viennent plus. Mais là cette fois-ci, comme c'était nouveau, donc que j'ai pris le parti de venir... qu'ils me montrent notamment pour les petits pour qu'ils visionnent bien.

PFR : un repérage de ça, un repérage sur le panneau pour qu'ils puissent bien repérer sur le panneau ce dont parlait.

PFÉ : là, on parle de ça, et là on parle de ça. Attention. On l'a fait pour les activités et pareil pour les emplacements. C'est le même principe.

PFR : c'est vrai qu'après ça ne pose pas... enfin dans cette situation-là, ça ne pose pas de problème. Le risque de ça, c'était que... il y avait 2 raisons. La première c'est si on se lève, on montre ça peut freiner le langage. Et là en

fait ça vient compléter le langage.

PFÉ : Ouais.

PFR : donc, c'est différent.

PFÉ : c'est... pour moi ça viendrait... voilà, ils l'on dit. Mais voilà, je voulais vraiment savoir s'ils arrivaient vraiment à me le montrer et pour les petits notamment... qu'ils le fixent.

PFR : qu'ils le visualisent.

PFÉ : voilà, qu'ils le fixent mentalement. Pas que mentalement. Voilà, j'ai oublié de le faire pour Leïla. Au départ je me disais que ce n'était pas important, mais après... je me suis dit, quand même c'est la première fois, on va quand même montrer de quoi on parle. Qu'ils prennent des repères sur le panneau.

10 minutes 46 secondes

11 minutes 3 secondes

PFR : après voilà, le risque il est celui-ci. C'est qu'à partir du moment il y en a un qui se lève, on autorise à se lever. Mais c'est la réaction. Bruce il se dit ils se sont levés...

PFÉ : surtout Bruce.

PFR : c'était la prise de risque.

PFÉ : le risque était minime tu vois. Il est parti gentiment se rasseoir après. Une fois que je lui ai dit non, stop. Il est reparti s'asseoir.

PFR : mais le risque il était que... voilà.

PFÉ : là, ils ne sont pas venus.

11 minutes 31 secondes

12 minutes 20 secondes

PFR : là aussi on voit toute l'importance d'avoir du vocabulaire pour pouvoir... chose que tu vas mettre en place, mais... là, le langage ne peut pas suffire. Tu es obligé de les amener à se déplacer. Puisqu'il n'y a pas de termes employés, ces coins n'ont pas été dénommés. Ils n'ont pas été nommés, ils n'ont pas d'identité avec du vocabulaire spécifique. D'ailleurs pose problème après. Parce que ça va être le coin... où il y a des lettres, le coin...

PFÉ : oui, voilà, où on voit des lettres. Voilà, mais il n'y a pas de dénomination. Il faut que je vois avec eux du coup, de trouver un coin... voilà, de dénommer...

PFR : d'arriver... voilà...

PFÉ : d'avoir un coin vraiment écriture, un coin découverte du monde voilà, avec eux. Parce que là c'est vrai... c'est pour ça que j'ai pris des photos, juste pour montrer où se trouve l'activité.

PFR : voilà, pour gérer les espaces. Mais là, on voit l'importance d'avoir le vocabulaire adapté... de nous apporter le vocabulaire en tout cas, de mettre des mots sur... voilà.

PFÉ : pour bien fixer les choses quoi.

PFR : voilà, parce que tu n'as pas d'autres solutions que de faire en sorte qu'ils se déplacent.

PFÉ : donc là, c'était obligatoire. Et encore, en se déplaçant, ils se trompent encore mine de rien. Pourtant il y a bien le truc. J'ai envoyé un petit, allez pouf, va le chercher...

PFR : après, ça c'est normal aussi parce que c'est la première fois que tu utilises ces photos. Au niveau du repérage dans l'espace c'est comme une course d'orientation. Partir de la représentation pour retrouver l'endroit, c'est pas facile.

PFÉ : c'est dans la classe, donc forcément...

PFR : c'est pas facile, donc c'est aussi je dirais... en utilisant ces supports, en les vivant, c'est-à-dire en se rendant à l'endroit qui correspond... donc toute l'importance d'avoir le panneau avec les photos, la représentation, et l'espace classe pour après faire le lien entre la représentation ou même la photo et le lieu.

PFÉ : et le lieu. Donc là pareil, ils sortent après ils sortent. Mais bon, comme j'ai déplacé mes bancs aussi pour qu'ils puissent tous voir le tableau donc du coup ils ne sortent plus par...

PFR : par là où ils étaient habitués.

PFÉ : donc là, il s'est un peu perdu le petit Charles... de savoir par où il sortait.

PFR : tu l'as guidé.

PFÉ : oui, après il est parti rapidement. Ça va.

14 minutes 19 secondes

14 minutes 56 secondes

PFÉ : deuxième essaie quand même, on va refaire un essai, hop. Je le rappelle. « Viens, viens regarder quand même. »

PFR : c'est important.

15 minutes

15 minutes 9 secondes

PFR : on voit là, toute l'importance des déplacements quand même... que tu as mis en place, c'est important ça. Tu as des moments où ils n'ont pas de reconnaissance des lieux. Donc c'est important.

PFÉ : ben de un ça pose problème, ben quand tu en as 8 d'un coup qui sont à part...

PFR : on peut penser qu'il y avait beaucoup ne se rendre pas.

PFÉ : donc le choix était de perdre du temps là-dessus mine de rien, et d'aller visionner... d'aller se mettre à l'endroit où on va travailler des KAPLA. Après...

PFR : après, ce qui aurait pu être intéressant peut-être, je ne sais pas par rapport à ça, du coup on sort du modèle, mais comme on ne se situe pas au même instant... c'était peut-être de mettre plus l'accent sur cette photo. La décrire, qu'est-ce qu'on y voit...

PFÉ : ah oui d'accord je vois, tu parles au niveau langage toujours, qu'est-ce que c'est, qu'est-ce qu'on voit...

PFR : en collectif, toujours au niveau langage, cet endroit qu'est-ce qu'on y voit, qu'est-ce qu'on y trouve pour avoir des éléments de repères pour après faire le lien entre la photo et le lieu.

PFÉ : et l'endroit ouais. On l'a fait brièvement tu vois, on y voit quoi ? On voit des tables, on voit des chaises...

PFR : mais ça, on le voit partout. Tu vois, focaliser sur des éléments spécifiques de cet endroit-là.

PFÉ : j'aurais dû prendre la photo la décrire. Et prendre l'autre photo est la décrire.

PFR : voilà... cet endroit qu'est-ce qu'on y voit de caractéristiques ? Qu'est-ce qui caractérise l'endroit ? Toujours par rapport à la place du langage. Parce que là il n'y a que Charles va s'y déplacer, donc on peut penser que lui, il connaît cet endroit-là maintenant, mais les autres... ils n'ont pas d'éléments.

PFÉ : les autres pas forcément...

PFR : ils n'ont pas eu cette possibilité de se déplacer. Donc toujours l'importance du langage pour...

PFÉ : ouais, pour décrire à chaque fois.

PFR : oui... pour donner des éléments...

PFÉ : des repères.

PFR : des repères.

16 minutes 46 secondes

16 minutes 58 secondes

PFR : tu remercieras Maurice de me trouver très astucieuse. [[Rire]].

17 minutes 6 secondes

17 minutes 22 secondes

PFÉ : mais là, quand même, ils ont fait le lien entre les 2.

PFR : ben en fait oui, l'espace n'est pas encore bien délimité pour eux, c'est pour ça qu'en décrivant on aurait pu dire, ben est-ce qu'il y a des animaux ou pas ? Là, c'est toi qui le dis. C'est toi qui le dis « ben non le coin des animaux c'est plus loin ». On n'a pas...

PFÉ : c'est ça, j'aurais dû spécifier plus sur une photo et pas toute... enfin les 2 photos en même temps.

PFR : voilà.

17 minutes 43 secondes

17 minutes 58 secondes

PFÉ : et là, pareil, tu vois, il va devant les casiers, parce que c'est ce qu'on a repéré.

18 minutes 10 secondes

18 minutes 25 secondes

PFR : voilà, quand tu veux verbaliser « j'ai le coin... » j'ai le coin, j'ai le coin. [[Rire]].

PFÉ : oui, même moi... le coin..., le coin..., ben là, là-bas où il y a des lettres... [[Rire]].

18 minutes 36 secondes

19 minutes 37 secondes

PFR : ça, c'était... ton choix c'était ça. C'est qu'ils sachent te dire qu'ils allaient apprendre à faire des constructions ?

PFÉ : ben, je n'ai pas de choix forcément, mais c'est vrai que c'était quelque chose qu'ils allaient apprendre quoi... à faire des constructions avec des KAPLA. Moi, je ne voulais pas qu'ils me disent « on va faire des KAPLA ».

PFR : voilà. Tu voulais qu'il y ait le fait construire quelque chose.

PFÉ : oui, de construire quelque chose.

PFR : et pas que le matériel.

PFÉ : voilà, moi je ne voulais pas... je ne voulais pas qu'ils disent « on va faire des KAPLA » non. Non, vous n'allez pas faire des KAPLA, vous allez apprendre à faire des choses... mais quoi. Des constructions, moi ça me convenait.

PFR : est-ce que c'est réellement qu'ils vont apprendre ? Ils vont en effet construire.

PFÉ : oui, selon un modèle. Il y a aussi un modèle. Je ne suis pas allé au bout des choses peut-être. Moi ça m'a suffi peut-être le fait de construction pour eux, ils ne l'ont pas dit, mais...

PFR : ils ont été plus loin... enfin, ils ne sont pas restés dans l'objet...

PFÉ : ouais ils sont...

PFR : mais ils sont restés dans le faire.

PFÉ : dans le faire, ouais dans le faire. Alors qu'on aurait pu avoir d'autres... une autre façon de dire « avec des fiches, on va construire... »

PFR : voilà, construire en fonction de fiches modèles...

PFÉ : de fiches modèles ou de choses comme ça. Mais bon ça me paraissait logique... moi dans ma tête c'est

logique.

PFR : ben après, la tâche, ils la connaissent. Mais est-ce qu'ils vont verbaliser ce qu'ils vont y apprendre... et le fait de reproduire des modèles c'est important.

PFÉ : oui, oui.

PFR : parce que faire des constructions ça peut... ça ne...

PFÉ : ils le peuvent le faire tout seul...

PFR :... ça ne correspond pas à l'activité prévue.

PFÉ : c'est par rapport à un modèle.

PFR : ce n'est pas ce que l'activité a amené à apprendre. Parce que l'activité va amener à reproduire quelque chose.

PFÉ : pas apprendre à faire.

PFR : donc, on ne va pas construire, on ne va pas simplement construire. Construire c'est l'activité, c'est l'action... et en termes de...

PFÉ : c'est l'apprentissage.

PFR : en termes cognitifs, on est plus sûr de la reproduction de modèles.

PFÉ : donc à moi d'être plus exigeante dessus.

PFR : donc observer pour ensuite reproduire...

PFÉ : refaire.

PFR : refaire.

PFÉ : tu vois moi c'était, moi je me suis dit ils ne m'emploient pas « faire des KAPLA »... c'est vrai qu'après j'aurais été un peu plus loin « à partir de modèles ».

PFR : après, ça peut être aussi progressif. C'est-à-dire, comme cet atelier-là on va le reprendre, en effet on va construire, on va construire, ça va être l'action, mais qu'est-ce qu'il va falloir faire pour construire ? Mentalement, au niveau cognitif qu'est-ce qu'il va falloir faire ?

PFÉ : est-ce qu'on va le faire tout seul...

PFR : est-ce qu'il va falloir tout simplement avoir une bonne maîtrise de la dextérité pour empiler des KAPLA ? Ou est-ce que... non, ça va être, observer, observer un modèle, en définir les caractéristiques pour pouvoir le reproduire à côté.

PFÉ : donc être un peu plus exigeante encore sur le apprendre.

PFR : et ça, c'est important je pense... je ne l'ai peut-être pas dit... en amont d'avoir défini exactement ce que l'activité permet d'apprendre. Nous aussi, parce que des fois le problème il est là. C'est qu'on n'a pas clairement défini ce qu'on veut que les élèves soient capables de faire. On ne veut pas qu'ils soient capables de construire en KAPLA. Sinon tu mets un atelier libre, tu leur mets des KAPLA ils font des constructions.

PFÉ : oui seuls.

PFR : on veut qu'ils soient capables de reproduire un modèle...

PFÉ : donné...

PFR : donné.

PFÉ : donc être un peu plus exigeant encore sur le apprendre.

PFR : voilà, oui vraiment sur le apprendre.

PFÉ : pareil pour les fiches de dessin aussi, pareil il y avait des fiches pourtant voilà j'ai... je ne suis pas parti sur les fiches forcément.

PFR : apprendre à dessiner.

PFÉ : ouais.

PFR : oui. Après c'est un peu plus inducteur « apprendre à dessiner ». Pour plus apprendre à dessiner ça veut dire qu'il va y avoir quelque chose qui va nous permettre d'apprendre à dessiner.

PFÉ : oui d'apprendre. Mais c'est vrai que j'aurais pu aussi tu vois, à ce moment-là aussi, un peu plus... voilà, demander un peu plus à chaque fois. Être plus pointilleuse dessus. Bon pour la prochaine fois... on va pointiller. Pointillons, pointillons...

PFR : ça demande du coup sur notre cahier journal de bien définir ça.

PFÉ : oui.

PFR : on l'a défini en plus.

PFÉ : oui, mais c'est vrai que...

PFR : dans nos objectifs d'apprentissage, ça y est.

PFÉ : ouais, mais c'est moi voilà... pour moi apprendre... dans ma tête c'était, ils sont allés un peu plus loin que « faire les KAPLA », donc c'est vrai que je n'ai pas forcément poussé encore sur le...

PFR : ils sont encore dans le faire, dans l'action.

PFÉ : oui dans l'action. À moi de dépasser ce truc là...

PFR : de les amener à...

PFÉ : à dépasser ce côté... enfin, faire l'activité.

PFR : voilà.

PFÉ : qu'est-ce qu'on va apprendre réellement.

Chercheur : tu pourras trouver les mots PFÉ ?

PFÉ : c'est eux qui trouveront. Ben c'est qui trouveront.

Chercheur : ben toi, tu vérifies la correction.

PFÉ : oui, mais bon après ils ont des fiches.

Chercheur : non, mais, toi, quand ils vont dire les choses... quand ils vont dire qu'ils vont faire des constructions... est-ce que là, vois que tu as les mots pour dire ce qu'il aurait fallu dire ou pas ?

PFÉ : voilà, c'est pas resté dans le faire finalement. Pas que le faire, là ils sont dans le faire, donc voilà à l'aide de fiches, les faire parler finalement. Je ne vais pas donner la solution forcément, mais par mes questionnements les amener à produire un peu plus. Je vais apprendre à faire des choses parce qu'il y a des fiches de réalisation.

PFR : en fait je pense qu'il faut arriver à sortir le mot faire de notre langage.

PFÉ : apprendre.

PFR : c'est une technique. Sortir du mot faire et du coup si on est plus dans le faire on est plus dans ce qui va être appris...

PFÉ : apprendre. Ben ouais. J'oublie le mot faire.

PFR : on sera plus ce niveau cognitif, qu'est-ce qui sera mobilisé en fait, chez l'élève.

PFÉ : parce que dire « faire des KAPLA » non « faire des constructions »...

Chercheur : pas faire des constructions...

PFÉ : apprendre à faire des constructions...

PFR : non, non. [[Rire]].

PFÉ : apprendre...

PFR : non c'est pas apprendre, non on va reproduire. Il faut que tu sois au clair de ce que les activités que tu proposes sollicitent chez les élèves en termes d'apprentissage.

PFÉ : d'accord, mais c'est vrai que c'est plus facile en enlevant le côté faire. Je vais leur interdire d'employer le mot faire.

PFR : c'est pour toi aussi. C'est toi aussi qui dois te l'interdire au départ.

PFÉ : ah ben non.

PFR : ben si !

PFÉ : ah ben non ! [[Rire]].

PFR : ah ben si ! Si par ce que souvent on se demande... on se dit que les élèves ne savent pas ce qu'ils apprennent, mais on se rend compte aussi que les enseignants ne savent pas veulent que les élèves apprennent. Dans notre réflexion personnelle déjà professionnelle.

Chercheur : PFÉ j'aimerais que tu ailles plus loin, parce que là tu comprends ce qu'il faudrait faire, mais ça ne garantit pas que tu comprennes le comment faire. Et ce qui est intéressant, là entre nous... c'est que quand PFR te dit ça que ce soit limpide. C'est-à-dire que tu vois précisément le comment.

PFÉ : oui, là, je vois le comment.

Chercheur : si ce que PFR te dit est plutôt obscure, parce que tu ne vois pas le comment...

PFÉ : si, si je vois très bien. Je vois très bien ce qu'il faut aborder avec eux. Maintenant, ouais. Ce sera eux qui devront me le dire. Moi je vais oublier le mot faire, dans ma tête je vais mettre plus au clair l'apprentissage...

PFR : voilà, pour toi déjà...

PFÉ : voilà pour moi...

PFR : pour savoir où tu dois les amener.

PFÉ : voilà, vers où je dois les amener. Parce que c'est vrai que si pour moi je reste assez vague parce qu'eux aussi ils resteront assez vagues et puis ça me conviendra. Donc moi être plus exigeantes déjà sur ce que je veux qu'ils apprennent à faire pour que eux aussi ce soient plus limpides pour eux.

PFR : qu'ils apprennent...

PFÉ : qu'ils apprennent. Ouais, c'est limpide. C'est limpide. Enfin je pense que c'est limpide.

Chercheur : enfin, c'est pour toi...

PFÉ : ça va, ça reste un peu trop vague donc partir un peu plus à fond sur les choses.

Chercheur : après, ça reste un parti pris de PFR. Avec lequel tu décides d'être d'accord ou pas.

PFÉ : oui, mais après PFR elle est plus pour l'apprentissage. C'est vrai que apprendre, apprendre. Je le savais en plus, je l'avais dit dès le départ... moi j'étais moins sur le côté voilà... j'étais peut-être moins... moins à cheval encore sur ce qu'ils vont apprendre. Là c'est vrai que j'ai fait attention, mais ouais, ce n'est pas encore suffisant. Il faut que j'aie encore plus loin. Je me rendais compte la dernière fois quand je t'ai vu sur le film, je me disais peut-être que je suis moins... je suis moins chiant entre guillemets sur le côté apprendre.

PFR : après il faut faire le lien avec les programmes.

PFÉ : Mais tu vois, moi en tant que moi, tu vois je... je ne le faisais pas forcément. Enfin je le faisais, mais pas aussi... enfin comment expliquer... pas aussi pointu finalement. Toi tu reviens beaucoup sur ce qu'ils doivent apprendre... voilà.

PFR : c'est parce que je veux qu'ils arrivent à...

PFÉ : oui voilà, parce que tu veux qu'ils arrivent... tu es au clair avec toi-même de ce qu'ils veulent apprendre.

De ce qu'ils devraient apprendre. Moi j'étais peut-être un peu...

PFR : quand j'ai conçu les feuilles de route, en haut je le note ça.

PFÉ : ouais.

PFR : observer, reproduire tu vois... ce qui est en jeu en fait dans l'activité. Ce n'est pas construire pour construire.

Chercheur : donc là, précisément, PFÉ pourra trouver les objectifs d'apprentissage c'est-à-dire la formulation des enfants. C'est ça ?

PFR : oui.

Chercheur : donc quand elle met une activité en place dans la classe, sur les feuilles de route sont inscrits des mots précis et ce sont ces mollahs qu'elle attend des enfants dans cette situation.

PFR : voilà.

PFÉ : après moi je rentre... ouais, je suis très brève sur les feuilles de route, c'est pareil. Je mets l'intitulé voix finalement entre guillemets. Je ne, mais pas des mots... des mots-clés.

PFR : pourtant... je n'ai pas fait attention à celles que tu as produites... parce qu'on a un fonctionnement, moi j'avais déjà produit pas mal de feuilles de route, et puis maintenant on enrichit. Il faudrait regarder sur les images séquentielles ce que tu as mis. Je pense que c'est en termes d'objectifs d'apprentissage. Ce que ça sollicite.

Chercheur : peut-être que vous 2, là-dedans, il y a quelque chose...

PFR : oui, il y a quelque chose...

Chercheur : il y a une coopération envisagée...

PFR : oui, il y a une coopération envisagée, il faut qu'on décortique plus.

PFÉ : non je suis très brève, je dois mettre aime images séquentielles, ou...

PFR : ça c'est... ça c'est l'outil.

PFÉ : ouais, mais je pense que je ne dois pas... forcément.

PFR : ben dans ce cas il faudra qu'on le fasse les nouvelles fiches. Sur les nouvelles feuilles de route que l'on produira, on va...

PFÉ : mettre vraiment l'objectif.

PFR : ben on fera ensemble.

PFÉ : comme ça... moi je sais que je ne le mets pas. Il me semble que je ne suis pas assez... et non je pense que je ne le note pas.

Chercheur : ben le but est de te transformer PFÉ... [[Rire]].

PFÉ : un petit peu... un petit peu... ne me transforme pas trop.

Chercheur : si une formation ne te transforme pas ce n'est pas une bonne formation... [[Rire]].

PFÉ : non transforme pas trop un petit peu. [[Rire]]. Petit chouïa par petit chouïa. [[Rire]].

Chercheur : délicatement. [[Rire]].

PFR : [[Rire]].

PFÉ : [[Rire]]. Non, mais voilà, déjà les feuilles de route, au moins être au clair sur ça.

PFR : voilà.

PFÉ : parce que je pense que je dois être très brève...

Chercheur : il y a une petite collaboration... pour éclaircir ça.

PFR : oui

PFÉ : oui déjà.

Chercheur : et puis toi, ton critère il faut que tu l'aies. Tu ne peux pas dire les enfants vont dire et puis toi...

PFÉ : oui, et puis moi je suis très évasive.

PFR : il faut que tu saches ce que tu attends d'eux de toute façon.

Chercheur : parce que soit ils y sont, soit ils n'y sont pas.

PFR : oui c'est ça.

Chercheur : s'ils n'y sont pas toi tu le poses. Donc du coup ça suppose que toi...

PFÉ : c'est pour ça, comme pour moi c'était encore vague, je suis aussi resté dans le vague, donc le faire faire ça me convenait du coup. Je vais aller un peu plus loin.

Chercheur : et ça, c'est si tu es d'accord avec PFR.

PFÉ : oui, non, mais oui.

Chercheur : toi tu poses que les enfants doivent être capables de dire quelle activité mentale est supposée dans l'activité.

PFÉ : ben oui, au moins ils savent... ils font quelque chose c'est pas pour jouer, ils viennent à l'école ce n'est pas pour jouer, c'est vraiment dans un but spécial quoi.

PFR : dans un but d'apprentissage.

PFÉ : dans un but apprentissage

30 minutes 33 secondes

30 minutes 42 secondes

PFR : tu vois ils ont déjà trouvé c'est le coin dessin.

PFÉ : ça c'est le coin dessin.

PFR : ah, c'est un peu restrictif... mais bon.

PFÉ : non ce n'est pas le coin dessin...

Chercheur : c'est intéressant ce que vous êtes en train de dire...

PFR : ben oui, on voit bien que l'activité donne du sens au lieu quelque part... donc pour eux maintenant c'est le coin où on dessine.

PFÉ : alors que ce n'est pas le coin on ne fait que...

PFR : où on ne fait que dessiner. Alors, ça va peut-être être ton élément pour nommer ces coins. À cet endroit-là, il va y avoir dessiner, il va y avoir écrire, il va y avoir... et puis on va au regard des différentes activités qui ont lieu à ce coin, voir ce qui les caractérise, quel est le point commun, pour lui trouver un nom.

PFÉ : voilà, il faut que je bosse avec eux pour ça. Moi je n'ai pas donné de nom exprès.

PFR : voilà.

PFÉ : j'aurais pu dire directement voilà ça c'est le coin... le coin écriture machin... volontairement, voilà là c'est un truc qu'on devra faire avec les enfants. Ce seront eux qui vont l'utiliser, donc ce serait bien ben qu'ils connaissent ce coin et qu'ils le nomment tous ensemble.

PFR : je pense qu'il faut que tu attendes, que tu sois exigeante à y faire vivre des activités, des apprentissages caractéristiques, et non pas comme tu faisais avant ou des fois tu mettais des KAPLA, des fois où tu mettais... où c'était un coin fourre-tout.

PFÉ : c'était par rapport à l'ATSEM c'était plus... mon coin c'était plus au regroupement, jojo c'était plus à l'arrière, donc c'était plus par rapport aux personnes et non pas par rapport à l'activité même.

PFR : donc là il faudrait voir à partir des activités qui sillonnent autour de cet espace-là et après pouvoir avec eux pouvoir trouver une terminologie quoi. Par rapport à...

PFÉ : et là ce n'est pas le coin dessin ! C'est pas le coin dessin ! C'est pas bien le coin dessin !

Chercheur : vous n'utilisez pas les mêmes mots je trouve. PFR a amorcé le terme espace, et PFÉ elle est dans le vocabulaire coin.

PFR : oui, elle dit coin.

PFÉ : oui.

Chercheur : j'ai l'impression que vous n'entendez pas la même chose. Par ce mot-là. Non ?

PFÉ : si.

PFR : si je pense.

PFÉ : un espace c'est un coin réservé. Un coin c'est un lieu réservé.

Chercheur : PFÉ tu dis coin KAPLA. Coin ceci... tandis que PFR avec le mot espace, ça englobe différentes activités... tandis que le mot. C'est une activité.

PFÉ : oui, parce que moi je n'ai pas d'espaces pour l'instant.

Chercheur : c'est peut-être ça l'objet de discussions, non ? Ce serait passé du coin à l'espace ? À des espaces plus larges...

PFÉ : moi je vise sur ce que l'on fait alors que PFR elle a des espaces définis. Des activités particulières. Le coin écriture c'est là, images séquentielles, où tu fais de l'écriture, où tu fais...

PFR : voilà. Après moi je ne dis pas que ma terminologie elle est parfaite. Parce qu'à partir du moment où tu mènes différentes activités c'est difficile d'avoir une terminologie qui, qui englobe toutes ces activités-là. On sait qu'à cet endroit-là...

PFÉ : ce sera plus défini comme... voilà.

PFR : voilà, et par rapport au matériel qui est à proximité aussi, des activités permettent... le matériel est associé aux activités. Après en termes d'espace et : c'est une réflexion que je me suis posé pendant longtemps, parce que coin pour moi c'était connoté. C'était coin jeu. C'était coin imitation. Tu vois ? Donc moi je n'avais pas que des coins d'imitation. Ce n'était pas que... c'est pour ça que j'ai choisi la terminologie espace. Mais je n'ai pas des espaces et des coins. Parce que j'ai l'espace cuisine aussi, tu vois ? Alors que c'est le coin cuisine souvent. Souvent c'est le coin... c'est le coin garage... c'est le coin... donc j'ai choisi le terme espace, mais je ne sais pas après... dans mes lectures, etc. que j'ai pu faire, je pense qu'on pourrait employer le mot coin aussi. Mais...

PFÉ : je pense que l'on parle de la même chose, mais on a pas...

PFR : le même vocabulaire...

PFÉ : mais je pense que l'on parle de la même chose. L'espace ouais... c'est ça finalement.

Chercheur : en même temps, on parle de coin cuisine, c'est un coin qui ne bouge pas... L'espace est un terme plus générique qui permettrait d'intégrer probablement différentes activités.

PFÉ : l'espace est plus vaste que le coin.

Chercheur : si PFR te propose de faire vivre différentes activités au même endroit, on explose l'idée de coin. Ce n'est plus un coin KAPLA puisqu'on va vivre d'autres activités dedans. Si j'ai bien compris ce que tu dis PFR.

PFÉ : oui c'est ça. Espace est plus vaste.

PFR : plus ouvert. C'est plus ouvert par rapport à ce qu'on peut y vivre.

PFÉ : pourtant tu as espace cuisines. Pour toi ce sont des espaces aussi.

PFR : oui, j'emploie la terminologie espace.

PFÉ : il faut se mettre d'accord après sur le vocabulaire qu'on utilise. Mais voilà, l'espace plus vaste forcément.

Chercheur : et toi dans ta classe tu imagines les espaces comment ?

PFÉ : ben des espaces forcément. Des espaces où voilà... ce sera le côté...

Chercheur : mais tu vois physiquement où tu fais quoi ?

PFÉ : oui, + ou - mais après il y a des choses à changer encore dans ma classe, de toute façon le coin enfin un coin qui ne changera pas, ce sera comme tu le dis le coin écriture. Parce que j'ai mon tableau de l'autre côté et ce sera forcément un espace écriture, c'est-à-dire qui sera lié à l'écriture, à l'outil. Après, espace découverte du monde ce sera plus de ce côté là où il y a tous les casiers, les puzzles qui vont avec. Je ne pense pas que c'est un coin espace jeux, c'est un point découverte du monde ?

PFR : les puzzles ?

PFÉ : oui.

PFR : oui, oui c'est tout ce qui est structuration de l'espace, découverte du monde c'est tout ce qui est activité de numération, de science, de vivant... où on explore le monde... moi je l'appelle comme ça.

PFÉ : c'est ce côté-là je pense. Et puis il y a un coin dessin.... Ou un coin art visuel, je ne sais pas comment on appelle ça.... Je ne sais pas... je n'ai pas encore... ce serait plus là où ils vont faire des choses « plastiques... » finalement.

Chercheur : on peut dire espace arts plastiques ou pas ?

PFÉ : je ne sais pas.

Chercheur : espace artistique ?

PFÉ : oui, espace artistique... espace de l'artiste je ne sais pas. Avec la peinture, tout ce qu'il y a avec pour qu'ils puissent dessiner tout ce qu'il y a avec... enfin tout ce côté peinture. Je ne sais pas, je ne sais pas, je dois avoir 3 points. J'ai ma petite table là... je ne sais pas. Pour l'instant elle est là. Mais pendant les vacances ne sera plus là. Donc je ne sais pas encore comment... comment m'organiser dans cette classe. Je ne sais pas, pour l'instant c'est là la table a été livrée dans la semaine. Elle a été posée là. Les casiers ont été posés derrière. Pour l'instant je ne m'en occupe pas. C'est très bien là. J'aime mes espaces, pas des espaces, mais des coins. Ça sert aux activités. Ça sert aux activités. Plus Jojo parce que Jojo est toujours sur l'arrière.

PFR : et ça, tu vas faire... tu vas le faire bouger aussi ? Ou tu veux qu'elle ait son espace à elle ? [[Rire]].

PFÉ : non, c'est elle qui se déplacera par rapport...

PFR : c'est elle qui se déplacera...

PFÉ : oui, voilà par rapport à ce que l'on fera, par rapport aux espaces... par rapport aux espaces dédiés au...

PFR : par rapport aux activités.

PFÉ : voilà ce sera elle qui se déplacera. Et non pas les enfants qui se déplaceront par rapport à un espace figé.

PFR : donc elle, elle n'aura pas son espace à elle. C'est-à-dire les activités, les ateliers qui seront supervisés par l'ATSEM bougeront, enfin ne seront pas toujours au même endroit.

PFÉ : exactement. Alors que là c'est plus ou moins au même endroit.

PFR : alors que pour l'instant ce n'est pas le cas. Pour l'instant elle a son petit coin, ses petits repères...

PFÉ : c'est ça, elle a ses petits repères elle a tout à côté, donc voilà. Mais après ça changera. Après les vacances, je prends les vacances pour tout mettre en place dans la classe comme je l'espère. Je n'ai pas encore d'idée, mais voilà je vais tenter. Je ferai appel à toi.

PFR : il faudra que tu lui en parles. Peut-être de ça a elle aussi. Que tu l'appliques là-dedans. Pour qu'elle comprenne aussi.

PFÉ : oui, mais pour l'instant je n'ai pas encore d'idée...

PFR : elle peut en avoir elle aussi.

PFÉ : oui elle peut en avoir, d'ailleurs je vais voir Anaëlle et aussi Jojo. Voir un petit peu au niveau classe, ce que ça donne...

PFR : voilà, en explicitant, c'est vrai qu'elles ont aussi, elles l'occupent aussi cet espace, elles le maîtrisent, elles ont un autre regard qui est intéressant aussi.

PFÉ : et Jojo, après elle se déplace, parce que la dernière fois, pareil, pour ce coin-là, elle s'est déplacée du coup. Parce que comme j'avais mis les coins par rapport aux photos, du coup pour elle comme elle avait je ne sais pas je crois que c'était le coin... je ne sais plus ce que c'était. Du coup elle s'est déplacée, elle a vu que j'avais mis le tableau par rapport aux espaces, elle m'a dit « ah d'accord OK ».

PFR : donc elle a changé ses habitudes.

PFÉ : oui, elle a changé ses habitudes. Rapidement, quand on a présenté au tableau, elle a pris conscience, elle m'a dit « mais j'ai déjà mis les ateliers là-bas... je change ? » Je lui ai dit ben oui change.

PFR : ça a double intérêt ce panneau, ça aide l'ATSEM aussi. Le matin il faudrait que tu lui montres à l'ATSEM. Ça peut être aussi la fiche d'échange avec l'ATSEM.

PFÉ : c'est ce qu'elle fait aussi, du coup elle découvre aussi. Elle découvre aussi, parce qu'au départ elle mettait là elle voulait. Et là d'un coup quand elle a vu le panneau, elle a dit « ah c'est là-bas ».

PFR : du coup c'est plus structuré, on voit que c'est plus structuré. C'est plus structuré donc c'est plus structurant.

PFÉ : oui forcément. Exactement.

Chercheur : je pense aussi que c'est plus structurant, c'est pour ça que j'ai amené la discussion là-dessus, c'est pour t'amener à structurer ces espaces-là qui sont réutilisés a priori sur le tableau qui indique les activités.

PFÉ : exactement.

Chercheur : figé des espaces et puis entrer dans une répartition de la classe en espace de travail.

PFR : voilà.

PFÉ : c'est ça ils sauront que là on est plus sur un espace écriture où on va faire des choses dedans, voilà, on va partir là-dessus. Ils vont le savoir automatiquement. Ils ont... ah ben Benjamin il a plus l'espace... il me demande « maîtresse, on va au coin... » je dis à ben non...

PFR : ben c'est lui qui le dit, à ben c'est le coin dessin. Lui tout de suite, tu as vu, j'utilise le langage pour nommer cet endroit. Voilà, ça peut être besoin...

PFÉ : Benjamin oui, il va dedans. Donc je pense que ce ne sera pas un problème d'avoir des espaces bien dédiés à des activités.

PFR : oui, sa structure.

PFÉ : donc en décembre, changement encore. Donc voilà.

Chercheur : profite PFÉ, profite de ce moment-là pour t'enrichir.

PFÉ : je vais faire appel à PFR je vais la faire bosser un peu.

PFR : pas de problème alors.

PFÉ : une réunion avec tout le monde, alors... on change la classe ! [[Rire]]...

41 minutes 51 secondes

Chercheur : tu as parlé de Jojo et d'une autre personne je crois...

PFÉ : Anaëlle.

Chercheur : tu as 2 à l'ATSEM ?

PFÉ : oui. Jojo le matin et Anaëlle l'après-midi. J'aurais préféré une seule, mais ce n'est pas demain la veille. Mais pour l'instant ça fonctionne aussi, les enfants sont habitués aussi.

42 minutes 13 secondes

42 minutes et 37 secondes

PFR : pourquoi tu as choisi de détailler ça ?

PFÉ : de quoi ?

PFR : pourquoi tu as choisi de détailler les différentes formes qui allaient être utilisées ?

PFÉ : parce qu'on est sur des... sur l'emploi des formes simples... c'est le premier niveau. Partir des formes simples, de les assembler pour former un animal.

PFR : mais c'est indispensable pour toi, là, d'aborder ça ?

PFÉ : alors, est-ce que c'est indispensable ? Est-ce que c'est indispensable ? Est-ce que tu peux reformuler s'il te plaît ? Non, mais je plaisante... non, mais je pense parce que pour eux dessiner... qu'ils voient aussi que ce sont des formes, pour certains ce ne sont pas forcément des formes. Les ronds ne sont pas des ronds, les carrés ne sont pas les carrés et les triangles ne sont pas les triangles.

PFR : donc c'est au service de l'apprentissage ?

PFÉ : oui. Parce que je n'arrivais pas à formuler... aller plus loin dans le truc quoi. J'aurais pu dire avec des modèles, mais je ne suis pas parti sur des modèles.

PFR : si tu veux moi je ne le précise pas, mais je pense que c'est important. Je pense que c'est important qu'ils aient les mots... pour après réaliser leur dessin. À partir du moment où ils prennent conscience que c'est avec des formes, ils vont peut-être... ils ne vont pas appréhender le dessin de la même façon. Le modèle ils vont... j'essaye de me... ils vont le décomposer...

PFÉ : ils vont chercher les formes.

PFR : et ils vont voir différentes formes qu'ils vont devoir utiliser pour le réaliser. On aura plus des queues de poisson qui ressemble... qui ne sont pas des triangles alors que le modèle lui est...

PFÉ : en même temps, tu regardes des trucs et ça ne ressemble pas. Je dis ben oui, ce sont des formes quoi.

PFR : après l'inconvénient c'est que ce ne sont pas que des...

PFÉ : ce ne sont pas que des formes. Oui. Mais déjà qu'ils voient des triangles...

PFR : qu'ils perçoivent des formes existantes, qu'ils prennent conscience de ses formes existantes... je pense que c'est important. Moi je n'ai pas mis l'accent dessus. Maintenant je me dis que je vais peut-être le rajouter au regard du résultat. Je pense que c'est au service de l'apprentissage et de la production finale.

PFÉ : parce que c'est Maurice, c'est Maurice qui m'a mis sur la voie... Il m'a dit « oh maîtresse, on dirait que c'est un triangle ! » Le poisson là-bas on dirait un triangle, je me suis dit c'est vrai c'est cool, ça fait la forme d'un triangle. Et c'est vrai qu'après il le fait. Surtout que Maurice son dessin... c'est difficile. Il reconnaît les formes, mais il n'arrive pas à les reproduire forcément. Ils voient les formes. Donc du coup je suis parti sur des formes, mais après... j'aurais pu dire des fiches modèles, mais voilà... je ne sais pas, pour moi ce sont des formes.

PFR : mais, d'amener à verbaliser « dessiner à partir de formes simples » je pense que c'est important dans l'exécution de la tâche. Et du coup dans la réalisation, dans l'apprentissage demandé, dans le tracé qui va être réalisé.

PFÉ : demandé finalement.

PFR : attendu.

PFÉ : ben moi, je pense que ça les aide, mais après. Moi je parle de Maurice surtout, mais après je ne sais pas si ça aide les autres. Il faut que je regarde je ne sais pas.

PFR : peut-être que pour les petits c'est moins parlant, parce qu'ils n'ont pas une maîtrise des formes.

PFÉ : ben les petits ils ne font pas...

PFR : de toute façon les petits ils ne sont pas sur la reproduction de modèles. Ils sont sur du dessin libre. Voilà donc...

PFÉ : « tu vas dessiner un poisson » « ah d'accord, j'ai fait un poisson » [[Rire]]. Ne cherchons pas. Mais voilà c'est vrai...

PFR : moi je voulais savoir si tu le faisais de façon... avec une intention ou...

PFÉ : ou comme ça ? Non, il y avait une petite intention derrière. Mais sans plus quoi.

PFR : et maintenant elle est plus grosse ? Ton intention ?

PFÉ : non. Non je continuerai.

PFR : mais si elle est plus grosse, elle est importante.

PFÉ : non, je dirais que je l'ai toujours dit, enfin plus ou moins, avec Mateo et puis avec les autres.

PFR : donc il y avait bien une intention. Tu as bien repéré qu'il y avait... que d'amener ces éléments-là c'était au service de l'apprentissage. De l'apprentissage du geste moteur... et du geste graphique...

PFÉ : pour certains... pour certains. Mais là je l'ai dit, parce que je le disais en petits groupes, quand je passais.

PFR : donc, peut-être que maintenant, le fait de le dire en grand groupe ça servira à d'autres.

PFÉ : peut-être je n'ai pas vérifié. Je ne sais pas.

PFR : en tout cas, moi je vais mettre l'accent là-dessus.

PFÉ : alors tu me diras si ça fonctionne. Je deviens enseignant expert.

PFR : voilà. Merci PFÉ.

PFÉ : de rien.

46 minutes 31 secondes

47 minutes 7 secondes

PFR : tu vois, avec des enfants qui sont comme ça, dans l'imitation en fait, il y a Bruce. Bruce tout au long de ta séance il est dans l'imitation. C'est-à-dire qu'il a été imité... il a vu que le copain se levait pour aller montrer, il se lève pour aller montrer, il a vu le copain qui parle de choses hors sujet, de son grand papi, lui il va parler de son papa. Donc on le voit là, l'importance de stopper là les conversations inutiles. Parce qu'avec des enfants comme Bruce et ben tu n'as que des conversations inutiles.

PFÉ : mais lui en plus, je pense que c'était vraiment important. Je disais à Stéphane que sa mamie était décédée le week-end. Donc il n'est pas venu le vendredi à l'école parce que sa mamie était décédée. Et donc quand il m'a parlé de papa et d'hôpital et tout ça j'ai dit mon dieu je ne veux même pas rentrer dedans.... Je lui en ai parlé après.

PFR : voilà c'est ça.

PFÉ : mais là, je ne suis pas rentré... volontairement. J'aurais pu écouter un petit peu plus, mais je n'ai même pas relevé, je n'ai même pas dit plus tard ni rien.

PFR : pourquoi tu dis que tu aurais pu écouter un peu plus ?

PFÉ : ben c'est important quand même. C'est quelque chose que je pense... c'est quelque chose qui lui a posé problème lors du week-end.

PFR : oui, qui est important. Mais là, ce n'était pas le moment. Moi je ne pense pas que même si c'est important pour lui, si affectivement c'est important. Voilà, il y a ce sujet-là qui lui était venu à l'esprit, je pense que ça lui est venu à l'esprit parce que Nicolas a parlé de son grand-père. Encore ces connexions. Mais après, de ne pas gérer ce propos-là, à ce moment-là... ça n'a rien de traumatisant. À partir du moment où tu le dis faire et où tu vas lui permettre de l'exprimer à un autre moment.

PFÉ : mais par rapport à Nicolas, tu vois, je n'ai pas vraiment pris cas avec. Je me suis dit il faut que je vois Bruce un peu plus tard peut-être pas là tout de suite. Mais par contre je vais le voir un petit peu plus tard, parce qu'il me parle d'hôpital.

PFR : oui, il faut l'entendre si l'on a besoin.... Et tu vois comment il réagit. C'est intéressant de voir Bruce réagir.

PFÉ : tu le veux dans ta classe ?

PFR : non je le vois de la vidéo. [[Rire]]. Elle essaie de me refiler tous ses élèves. En plus les miens ils sont vachement moins calmes....

49 minutes 24 secondes

51 minutes 8 secondes

PFR : j'avais mis... il y avait quand même la photo ? De l'espace ou pas ?

PFÉ : il n'y avait rien, il n'y avait pas rien.

PFR : pourquoi ?

PFÉ : parce que, parce que je n'avais pas fait de photos, c'était le coin regroupement, je m'étais dit de toute façon je vais leur parler directement au coin regroupement. Et je n'ai pas pris de photos de l'activité parce que je pensais

que c'était trop long de présenter Épic, le panneau, tout ce qui allait avec...

PFR : après la photo ce n'était peut-être pas ce qu'il fallait. C'était l'effet de surprise que c'était là ce que tu voulais mettre en avant ?

PFÉ : c'est ça.

PFR : c'est ça...

PFÉ : c'est ça et puis... les sortir un peu de ce qu'ils faisaient depuis le début, quoi depuis 10 minutes.

PFR : oui.

PFÉ : réveiller un peu au cas où ils étaient un petit peu trop partis quoi.

PFR : oui, c'est l'effet de surprise pour capter ton auditoire.

PFÉ : Pour capter l'attention.

PFR : mais, tu n'avais rien mis là.

PFÉ : non.

PFR : Donc il n'avait pas le moyen de te dire qu'il y allait y avoir un troisième atelier.

PFÉ : mais ils sont habitués à ce qu'il y ait 3 ateliers.

PFR : sauf que là ils s'en foutent. Tu n'as qu'à aller à l'atelier dessin et puis il n'y en aura que 2 aujourd'hui. Et puis voilà.

PFÉ : je ne rentre pas chez moi, mais par contre je vais aider.

PFR : voilà, il manquera un atelier, mais ce ne sera pas grave.

PFÉ : ah, c'est dommage ! C'est dommage ! [[Rire]]. Mais non, il n'y avait rien du tout, je n'avais rien mis.

PFR : et c'est un choix ?

PFÉ : c'est un choix ouais. J'aurais pu faire... je m'étais dit, quand je prends les coins en photo, est-ce que je prends le coin regroupement ? Je me suis dit je ne vais pas prendre parce que je serai avec eux au coin regroupement. Je n'aurai qu'à dire que ça se passera ici. Ce sera beaucoup plus net ici. Et puis les boîtes comme c'était déjà un objet qui était facile à transporter et qui pouvaient rentrer dans la maison j'ai fait le choix de pas de feuilles, rien du tout. Que ce soit vraiment visuel.

PFR : donc de leur donner des repères d'espace où auront lieu les activités ce n'est pas utile ?

PFÉ : comment ça ? Comment c'est pas utile, mais si c'est utile.

PFR : [[Rire]]. Ben alors, pourquoi tu n'as pas mis l'espace regroupement comme tu l'appelles ?

PFÉ : parce que je n'avais pas besoin qu'ils se déplacent, je n'avais pas besoin qu'ils aillent récupérer. Voilà ça se déroulera ici là vous êtes.

PFR : la photographie ça permet de rendre les élèves autonomes par rapport à l'endroit où aura lieu l'activité.

PFÉ : alors non, je ne les ai pas rendus autonomes alors. [[Rire]]. Non, non, j'ai dit que c'est ici que ça se passe. Pour moi il n'avait pas à chercher ils étaient tous là.

PFR : donc ce n'est pas qu'une question de mémoire de l'endroit où ça a lieu, c'est aussi... enfin ce n'est pas uniquement pour faciliter des déplacements la photo des espaces ? Ça n'a pas que ce but-là ?

PFÉ : non, ça n'a pas que ce but-là.

PFR : ce n'est pas parce qu'il ne se déplace pas qu'il ne faut pas la mettre.

PFÉ : non, mais par contre là, je ne vois pas l'intérêt de mettre une photo.

PFR : ben voilà, c'est ça. Pourquoi tu ne vois pas l'intérêt ?

PFÉ : parce que...

PFR : parce qu'ils étaient déjà dans le lieu où ça allait avoir lieu ?

PFÉ : ils étaient déjà dans le lieu.

PFR : oui, mais à partir du moment où ils vont chercher leur prénom, ils quittent ce lieu. Donc comment...

PFÉ : oui, mais je spécifie qu'on est là actuellement, actuellement ils sont là, ils sont tous assis... voilà, vous revenez là où vous êtes.

PFR : ben alors, pourquoi tu ne dis pas vous irez..., pourquoi tu mets des photos alors ? Vous irez à l'espace où il y a des lettres...

PFÉ : parce que c'est loin.

PFR : loin ! Ce n'est pas un boulevard ta classe ! [[Rire]].

PFÉ : mais c'est loin regarde. Regarde tout cet espace qu'il y a là. C'est loin. [[Rire]].

PFR : c'est sûr que si tu les envoies l'autre bout de la cantine peut-être que c'est loin.

PFÉ : mais c'est loin attend. De là pour aller à là.

PFR : si les élèves n'ont pas entendu que ça avait lieu à cet espace-ci ? S'ils ne t'ont pas entendu ? Parce qu'il y en a certains, tu prends Ludovic, les jambes un peu écartées, s'ils n'ont pas entendu ?

PFÉ : s'ils n'ont pas entendu, ben ils suivent le mouvement, les autres.

PFR : donc ils ne sont pas autonomes. Le jour où ils n'ont pas entendu il n'y a personne...

PFÉ : ils ne viendront pas.

PFR : ben ils ne sauront pas où aller.

PFÉ : ce n'est pas grave.

PFR : ce n'est pas grave... [[Rire]]. Bon ben pourquoi tu t'embêtes avec un panneau et avec des photos ? [[Rire]].

PFÉ : [[Rire]]. Je plaisante, je plaisante. [[Rire]]. Mais c'est vrai que je n'ai pas mis la photo, pour moi ils étaient là, ils ont tous entendus, et puis ça se passe là habituellement, quand moi je travaille c'est pareil. Parce que généralement je suis à cet espace-là.

PFR : tu es toujours là toi ?

PFÉ : pratiquement. Sur des jeux, ouais sur des boîtes, qu'est-ce que je fais encore d'autres...

PFR : donc si tu fais un atelier découverte de l'écrit par exemple, tu resteras toujours là ?

PFÉ : ah ben là, je vais me déplacer parce que forcément j'ai besoin de support. Mais là, comment on jouait la plupart du temps, la plupart du temps j'avais besoin de monde devant moi donc ça se passait au coin regroupement. Les histoires c'est pareil.

PFR : donc ça ne pourra pas être un espace langage pour toi ?

PFÉ : le coin regroupement là ? Si, à condition que maintenant quand je fais mes trucs je me déplace sur des espaces bien spécifiques à l'écriture.

PFR : donc en fait jusqu'à présent tes espaces ils étaient délimités en fonction des personnes qui y habitaient.

PFÉ : oui, c'est ça. C'est ce que je te disais, c'est ça. Plus avec des personnes, ce n'était pas forcément des espaces dédiés à l'apprentissage forcément entre guillemets. Parce que moi j'étais bien là sur des ateliers pour la lecture, pour les histoires de loup...

PFR : donc comme ils savent qu'avec toi ça a toujours lieu là, quelque part...

PFÉ : donc pour moi ça ne me posait pas de problème.

PFR : voilà. Est-ce qu'au regard de tout ce que l'on a échangé, est-ce que ça va évoluer ou pas ?

PFÉ : oui. Mais pareil, quand j'aurai mes coins, mes espaces, forcément c'est moi qui me déplacerai et j'aurais un espace bien dédié au langage, un espace dédié à l'écriture, un truc en littérature...

PFR : pourquoi tu as mis la photo de l'espace de Jojo ?

PFÉ : parce que c'était loin. C'était loin pour moi. Je ne les ai pas tous en face de moi. Je suis dos à eux. Donc ouais, j'ai pris le parti de présenter l'espace où se déroulera l'activité finalement. C'est difficile après. Sur 3 espaces, vous allez là-bas, vous allez là-bas, et vous ici. Donc deux photos et puis le dernier endroit ça se passera avec moi ici même. Donc pour moi, c'était limpide. Ce n'est pas limpide ?

PFR : si, mais je me demande si tu as bien perçu l'intérêt des photos. Des photos des espaces. C'est sur que le fait qu'il y ait une proximité, peut-être, nécessite moins... encore, imagine un élève qui se lève et qui va au bout de la classe, qui arrive à un atelier et qu'il n'y a plus de place. Il n'y a plus de place à cet atelier-là. Du coup il veut aller à un autre.

PFÉ : ben le temps qu'il revienne il n'y a plus de place ici non plus.

PFR : ça dépend, si personne n'a voulu venir travailler avec toi.

PFÉ : mais, ce n'est pas le problème que j'ai ressenti. Ben, ils sont partis, ils ont pris la boîte aussi, voilà, ils sont venus automatiquement, donc c'était pas... la photo, vraiment c'était pour spécifier les 2 autres coins. Celui-là était parlant pour moi.

PFR : et pour eux aussi ?

PFÉ : et pour eux aussi. Enfin, dans mon...

PFR : par rapport à leurs habitudes que tu as mises en place jusqu'à présent.

PFÉ : par rapport aux habitudes.

PFR : parce que jusqu'à présent il n'y avait pas de photo rien du tout. Ils venaient en fonction de toi.

PFÉ : c'est ça, moi j'étais plus au coin. Donc forcément... avec maîtresse ça se passe ici. Comme avec Jojo ça se passait + ou - derrière. Et les KAPLA ça se passait + ou - toujours à cet endroit-là. Là je n'ai pas changé forcément les coins, je n'ai pas changé. Les KAPLA étaient tout le temps avec Jojo, ils étaient là. Donc ils sont habitués. J'ai mis la photo, vraiment pour représenter, pour qu'ils puissent prendre des repères sur le panneau.

PFR : oui, tu étais dans une perspective de modification de l'aménagement de ta classe.

PFÉ : donc, forcément quand je vais présenter moi, dans les mois à venir, le nouvel espace classe, forcément j'aurais des photos qui vont représenter les espaces bien définis.

PFR : les 3 espaces.

PFÉ : voilà. Et je voulais déjà qu'ils commencent déjà dans leur tête à se dire ben là, j'ai l'espace où ça va se passer et puis j'ai le côté l'apprentissage qui va se dérouler.

PFR : sauf que pour le tien, ils n'avaient pas ça.

PFÉ : pour le mien non. Parce que c'était... c'était plus ou moins limpide.

PFR : plus ou moins ?

PFÉ : plus. Forcément je dirais plus. C'était très limpide d'ailleurs. Plus que limpide.

PFR : OK, ben on verra bien à l'usage.

Chercheur : c'est quoi l'intérêt des photos PFR ? s'il te plaît rappelle nous.

PFR : l'intérêt des photos c'est d'être autonome... enfin c'est de repérer les différents endroits... les endroits où auront lieu les 3 activités. Et de pouvoir être autonome par rapport à l'endroit où on se rendra au regard de l'atelier qu'on a choisi. L'apprentissage on a choisi.

PFÉ : ben ouais, mais s'ils ont déjà les 2. S'ils ont déjà les 2 repères. Le troisième il n'est pas...

PFR : oui, mais moi je n'ai pas... je n'ai pas que 3 espaces dans ma classe.

PFÉ : oui, toi tu changes par rapport aux espaces.

PFR : donc ils savent... ils ne vont pas savoir... le matin quand ils arrivent ils ne pourront pas dire si je vais travailler avec maîtresse, il faudra que je travaille là. Ils ne peuvent pas se dire ça parce que les espaces ne sont pas définis en fonction de moi, mais en fonction de l'activité.

Chercheur : c'est important ça, le fait que ce ne soit pas défini par rapport à toi, mais par rapport à l'activité... enfin par rapport à ce qui sera appris ?

PFR : oui. Oui c'est important parce que...

Chercheur : parce que là ce n'est pas la même chose.

PFR : non, ce n'est pas la même chose, tout à fait. Oui c'est important parce que de l'activité... de l'activité découle l'apprentissage. L'apprentissage ne découle pas de moi.

Chercheur : l'activité en fait montre ce que l'on va apprendre que...

PFR : oui voilà c'est ça, pas « montre ce que l'on va apprendre », mais contextualise l'apprentissage.

Chercheur : l'absence de photo vaut pour quoi ? Ça implique quoi pour toi ?

PFR : ben, ça implique un manque de repères. Un manque de situation de...

Chercheur : c'est-à-dire que l'enfant ne se dit pas peut-être forcément que à cet endroit là où il n'y a pas de photo il va apprendre quelque chose peut-être, peut-être qu'il se dit plus je serai avec maîtresse.

PFR : c'est ça.

Chercheur : c'est ça. C'est peut-être là, le dilemme.

PFR : c'est ça, en effet. Les choix ne sont pas faits en fonction de ce que l'on va apprendre, mais en fonction de la personne avec qui ce sera.

PFÉ : alors que c'est l'inverse qui doit se faire.

PFR : ... c'est l'inverse qui doit se faire... c'est mon parti pris.

PFÉ : oui. Mais ils ne vont pas venir avec la personne ils vont aller chercher l'activité qui leur...

PFR : après surtout que les petits affectivement c'est très fort. J'ai Clélia qui vient à l'activité, sa démarche, elle évolue, mais au début c'était « je viens travailler avec toi maîtresse ».

Chercheur : voilà c'est ça.

PFÉ : qu'importe ce qui se présentait ?

PFR : qu'importe quelle activité il y avait « je viens travailler avec toi maîtresse ». Parce que la maîtresse c'est rassurant, et puis c'est... voilà.

PFÉ : d'accord, alors que chez moi non, ils ne viennent pas forcément. Il y a Charles, des fois il viendra avec moi...

PFR : non, mais pas tous. Mais Clélia c'était systématique. Maintenant moins.

PFÉ : elle s'est détachée de ça ?

PFR : en tout cas, elle ne vient pas toujours avec moi en premier. Par contre, à chaque fois qu'elle vient elle me le dit « Je viens travailler avec toi maîtresse. »

Chercheur : te rassure aussi, ne soit pas triste.

PFR : [[Rire]].

PFÉ : et elle ne suit pas Évangeline ?

PFR : ah non, non, non.

PFÉ : parce qu'elles sont toutes les 2 ensemble. Je pensais que...

PFR : non.

PFÉ : je pensais que toutes les 2 partaient aux mêmes activités finalement.

PFR : non.

PFÉ : non. D'accord elle vient travailler avec maîtresse d'abord.

PFR : elles ne vont pas aux activités en fonction des affinités avec leurs camarades. Elles vont vraiment aux activités en fonction de leurs envies, de leur choix. Après je suppose... en tout cas, elles ne vont pas toutes les 2, tout le temps, aux mêmes activités.

PFÉ : Colette et Leïla c'est tout l'inverse.

PFR : elles sont tout le temps... elles vont tout le temps...

PFÉ : Leïla, forcément c'est Colette qui décide. Et Leïla après qui va aux mêmes activités même si ça ne lui convient pas. Des fois je spécifie, « mais là, séparés, je ne veux pas vous voir à côté sur la même table, je ne veux pas vous voir. »

PFR : donc en fait l'idée que notre fonctionnement il permet... il permet aux élèves se rendre à l'activité de leur choix... pour Leïla ce n'est pas fonction de son choix, c'est en fonction du choix de sa copine. Mais c'est sa motivation ? Sa motivation c'est de travailler avec Colette.

PFÉ : ah ben oui c'est ce qu'elle fait exactement, si je laissais, elles auraient été toutes les 2 tout le temps ensemble. À la récréation elles jouent ensemble, sur le banc elles sont ensemble, enfin bref, de temps en temps je les oblige. Je dis « ah ben non là c'est bon, vous vous séparez, vous étiez déjà sur la même activité tout à l'heure, là, vous séparez. » Ou demain je ne veux plus vous voir ensemble.

PFR : est-ce que c'est problématique ?

PFÉ : ah ben oui, ça papote.

PFR : ah ben voilà. Ça veut dire qu'elles ne travaillent pas donc c'est problématique.

PFÉ : ben non. Ces 2 copines qui sont comme ça. Donc je te dis Colette elle va se concentrer, mais Leïla...

PFR : donc Leïla elle ne va pas pour apprendre, elle va pour papoter.

PFÉ : Leïla elle va pour être avec sa copine. « Je veux être avec ma copine » maintenant que je fasse ça ou ça ce n'est pas grave je te suis.

PFR : moi j'avais ça avec Valérie et Dominique l'année dernière.

PFÉ : et Dominique. Ben là, c'est bon, ils sont séparés.

PFR : bon on sort du sujet, on continue ?

1h03 minutes une seconde

1h04 minutes 37 secondes

PFÉ : là pareil, j'ai donné ce qu'on allait faire. Ce sont les boîtes... les boîtes empilées. C'est la deuxième... non c'est la première fois que je faisais.

PFR : non, parce que tu as Charles qui te dit « on va compter ce qu'il y a dedans ». Donc tu as déjà dû faire.

PFÉ : est-ce que ce sont les boîtes juxtaposées ou pas, non, c'était cette semaine, donc c'était les boîtes empilées. Ça fait 2 fois qu'on a fait les boîtes empilées ?

PFR : oui, on a fait 2 fois de suite. C'est la deuxième fois je pense.

PFÉ : c'est la deuxième fois. Parce qu'après c'était la boîte juxtaposée... Donc difficile pour eux, donc j'ai fait le choix de donner les comparaisons, parce que je ne pense pas qu'ils auraient trouvé. Je ne sais pas si c'est bien ou pas. J'aurais dû laisser chercher.

PFR : c'est ton choix. Je pense qu'ils avaient des éléments, par contre le matériel que tu présentais ne suffisait pas. Il aurait fallu qu'il ait quelque chose dans la boîte peut-être.

PFÉ : oui, qu'il y ait quelque chose dans la boîte.

PFR : peut-être le dé. Et qu'ils te disent, il faut trouver... ils vont peut-être expliquer qu'il fallait qu'il y ait plus de pions dans la boîte que de points sur le dé... mais bon au bout de... c'était peut-être un peu tard pour aborder ça.

PFÉ : oui, c'était complexe.

Chercheur : on était à combien de minutes ?

PFR : on était à 13 minutes.

PFÉ : donc là, je ne suis pas rentrée dedans. Je me suis dit bon comme je les ai avec moi, bon après on va quand même plus expliciter quand ils seront...

PFR : après ce qui peut être intéressant c'est la fois suivante, c'est commencé à présenter celui-là. Démarrer sur celui-ci et mettre les autres un peu de côté. Tu sais, à partir du moment où ils savent dire ce qu'ils apprennent puisque l'on a des activités qui se répètent. Et bien de mettre l'accent sur celle qui n'a pas encore été...

PFÉ : la nouveauté quoi, l'activité qui n'a pas encore été explicitée par tout le monde.

PFR : par les élèves.

PFÉ : d'accord, ben ça tu vois, je ne le faisais pas forcément.

1h06 minutes 25 secondes

1h07 minutes 4 secondes

PFÉ : Donc, j'ai répondu parce qu'ils reviennent souvent sur le manger.

1h07 minutes 12 secondes

PFR : au coin... [[Rire]].

PFÉ : oui, il me manque quelque chose.

1h07 minutes 52 secondes

PFR : pourquoi tu lui dis ils ne savent ? [[Rire]].

PFÉ : je redis encore. C'est ici, venez me voir ici. Là.

1h08 minutes 21 secondes

PFÉ : et j'ai oublié, oups, je me suis dit qu'ils ne sont pas partis.

PFR : mais je trouve, que tu théâtralises bien. Les choses sont bien théâtralisées dans l'intonation de voix, etc.

PFÉ : moi je suis comédienne.

PFR : ouais, super.

Chercheur : tu parles de la voix d'Epic. Je pensais que tu parlais de ce que Epic mange, etc. tu la fais ça toi PFR ?

PFR : non parce qu'en fait le problème ne s'est jamais posé. Mais il lui arrive des choses en effet moi à Bernie. Il lui arrive... Il vit des choses.

Chercheur : oui, mais manger c'est une fonction vitale.

PFÉ : c'est parce qu'il y a la boîte.

PFR : ils ont cru que la boîte c'était la nourriture d'Epic.

PFÉ : comme tout est nouveau la boîte et tout, donc peut-être du coup ils découvrent qu'il mange. Est-ce qu'il mange ? Peut-être que c'était la nouveauté. Mais la boîte les incite aussi fortement à trouver que c'était un truc à

manger.

PFR : moi ça ne pose pas de problème à moi. Qu'ils puissent manger.

PFÉ : oui, il mange et boit. Il n'est pas saoul, mais il mange et il boit. Il ne boit pas d'alcool. [[Rire]].

PFR : nous on ne s'est jamais posé cette question-là. Enfin ils ne m'ont jamais posé la question. Bons après, ça le rend vivant.

PFÉ : ben écoute il mange, il dort, il boit, il parle et puis de temps en temps...

PFR : après, voilà, c'est la place de la marionnette. La marionnette qui devient un personnage à part entière.

Chercheur : dans la mesure où il mange, il vit.

PFR : ouais.

PFÉ : ah oui, il mange. Et puis il rencontre Bernie de temps en temps. C'est pour ça qu'il est malade d'ailleurs...

PFR : c'est Bernie qui l'a contaminé ?

PFÉ : ben il est parti voir Bernie, il faisait froid, il s'est pas bien couvert...

PFR : attendez la fin déplacement énorme, un hérisson pour arriver jusqu'à l'autre bout de ma classe... il lui a fallu toute la nuit entière sûrement.

PFÉ : et bien on est bien d'accord. Donc voilà si un jour ils te disent que Bernie a rendu Épic malade, ne cherche pas.

PFR : mais moi je trouve ça, cette place entre la réalité et l'imaginaire, avec les enfants c'est chouette quoi. Après, ils vont justement faire la part des choses. À un moment donné.

1h10 minutes 49 secondes

1h10 minutes 56 secondes

PFR : alors moi je ne parle pas d'étiquette. Je parle de prénom. L'étiquette pour moi c'est le matériel. Moi je parle d'étiquette prénom. Parce que tout est étiquette. C'est très générique comme terme. Des étiquettes, des étiquettes, des étiquettes. Une étiquette prénom. Voilà.

PFÉ : d'accord étiquette prénom. Je l'emploie en plus.

PFR : comment ?

PFÉ : je l'emploie, mais pas là. C'est juste pour t'embêter.

PFR : c'était pour voir si j'allais relever ! [[Rire]].

1h11 minutes 23 secondes

1h11 minutes 26 secondes

PFR : on est de nouveau sur le choix du vocabulaire.

1h11 minutes 37 secondes

1h12 minutes 28 secondes

PFÉ : donc là pareil j'ai mis le panneau ailleurs, parce qu'il me gêne.

PFR : ils s'y réfèrent ou pas ?

PFÉ : pas forcément.

PFR : tu le mets-là parce qu'il te gêne ?

PFÉ : non, mais, pour se référer, pour qu'ils aient... parce que là du coup pour ceux qui veulent revenir voir ou se passent l'activité ils sont gênés...

PFR : donc que tu le mets-là pour permettre un accès sans gêner ton groupe.

PFÉ : Sans que ce soit gêné ni par moi, ni pour Tati, ni pour les autres d'ailleurs. Mais voilà il y en a très peu qui viennent revoir en tout cas sur les jours où j'ai fait, il y en a très peu qui reviennent.

PFR : c'est un peu normal. Parce qu'il n'y a pas... vu que tes emplacements sont définis en fonction des personnes, ils vont tout le temps au même endroit.

PFÉ : c'est ça.

PFR : donc il n'y a pas...

PFÉ : donc ils n'ont pas besoin de revenir finalement.

PFR : ben, ils vont en fonction de la personne donc ils ont un visuel.

PFÉ : c'est pour ça qu'ils ne reviennent pas. Tu vois, j'ai essayé de regarder, en changeant d'activité, il y en a très peu qui reviennent, même pas du tout. Peut-être avec le changement d'espace, peut-être. Je te dirai ça.

1h13 minutes 25 secondes

7. EAC du PFR au contrôle de la mise en œuvre 1

1 minute 9 secondes

PFR (1'9'') : en fait, là je viens... j'échange avec elle sur les résultats de ça, parce que c'est vrai qu'elle doute... qu'elle doutait... enfin elle ne doutait pas de la chanson, elle doutait de ses capacités à... à chanter. « Je ne vais pas pouvoir chanter », etc. On voit que... et en plus c'est la première fois... l'effet de surprise est encore plus grand, mais on voit... comme quoi cet effet de surprise, et surtout voilà, il arrive quoi. Maintenant, ils sont captivés.

Chercheur : tu disais, que tu voulais dire quoi à PFÉ ?

PFR : ben là en fait je voulais... je voulais lui montrer tout l'intérêt. Et le résultat que cette chanson produit. En observant... par l'observation des élèves quoi. Je me rappelle, elle disait que pour certains enfants c'était compliqué, que Lydie elle n'en voulait pas d'Epic, elle le frappait... tout ça, tout ce qu'elle nous verbalisait lors de la première fois... on vit tout l'inverse quoi. Parce que c'est elle Lydie qui n'aimait pas Epic. On voit tout le plaisir que ça lui procure. Donc la façon de l'amener, tout l'intérêt maintenant... la place qu'on lui donne dès cette chanson montre l'intérêt pour capter son auditoire.

Chercheur : c'était quoi ton intention quand tu voulais montrer les résultats à PFÉ ? Tu voulais quoi toi ?

PFR : ben je voulais... l'encourager à poursuivre. [Rire]. Et ça, tu vois, lui montrer tout l'intérêt. Tout l'intérêt, et puis cette capacité qu'elle a eue à dépasser ses craintes de départ. Elle est bien rentrée dedans.

3 minutes 20 secondes

4 minutes 4 secondes

Chercheur : donc là c'est bien ça ? Tu attires son attention sur le fait que ça marche.

PFR : sur l'effet que ça produit en fait. L'attendu est là. Ce qu'on attend est réel.

Chercheur : est-ce que tu te rappelles qu'elle au départ, le chant ce n'était pas pour capter l'attention ? Tu te rappelles ou pas de ce qu'elle avait dit ? Tu ne vois plus ?... Pour elle c'était pour apaiser.

PFR : oui, oui, après l'activité physique elle disait... ça permet de poser. Oui c'est vrai.

Chercheur : hélas, ce que tu as fait avec elle lui permet de bien comprendre que l'on capte l'attention. En enseignement tu lui avais dit que ça sert plus à capter l'attention plutôt qu'à apaiser. Là, elle ne te parle pas d'apaisement non plus.

PFR : non, non. Ça, on n'en parle plus.

11 minutes 55 secondes

PFR : ben là encore je conforte. Je m'appuie sur les paroles. Avant c'était sur les gestes et là c'est sur ce que les enfants disent.

12 minutes 4 secondes

13 minutes 5 secondes

PFR (13'5'') : là aussi. J'essaye de lui faire verbaliser pourquoi elle a mis de côté le propos, hors propos, de Nicolas. Je pense que c'était quelque chose dont elle était consciente dès le départ. Pour garder cette attention, il faut éviter de sortir du sujet. Et ça, je pense que... voilà.

Chercheur : et c'est pour ça que tu lui demandes de verbaliser ?

PFR : voilà, pourquoi elle a choisi de faire ça quoi. Est-ce que c'était quelque chose de volontaire, je dirais d'intégrer, ou est-ce que c'est simplement parce qu'on avait dit qu'il fallait le faire.

13 minutes 46 secondes

Chercheur : et là tu vois que...

PFR : ce qu'elle me dit.

13 minutes 59 secondes

14 minutes 16 secondes

PFR (14'16'') : là, elle vient sur le support. Là, pareil le panneau et l'effet de surprise. On est sur le même... l'effet de surprise, avec la chanson, l'arrivée de Bernie, et l'effet de surprise sur l'intérêt de ce support qui n'est pas visible au départ et qui est introduit à un moment de ce temps de regroupement.

14 minutes 41 secondes

14 minutes 49 secondes

Chercheur : là, tu parles d'effet de surprise. Tu attires son attention sur la surprise, c'est ça que tu veux dire ?

PFR : ben en fait, sur ce panneau qui est entre guillemets attendus, donc du coup... il a tout son intérêt d'arriver là comme support d'échange sur les apprentissages à venir.

Chercheur : Et toi, tu préférerais un panneau comme celui-ci, c'est-à-dire où les enfants ne voient pas les activités le matin avant que Bernie où Epic ne les présente, ou un panneau que les élèves peuvent consulter dès le matin pour savoir ce que l'on va faire ? Même si Epic ou Bernie n'en ont pas parlé.

PFR : de ma pratique, c'est un temps... c'est un nouveau temps dans ce moment-là de verbalisation des apprentissages. Donc, on ne le connaît pas et on le découvre. Donc ils ne l'ont pas vu, le panneau est retourné. Ce panneau n'est pas accessible. Est-ce que ce serait mieux qu'ils le soient ou pas ? Peut-être, telle est ta question... Non, parce que c'est à ce moment-là qu'on découvre ce que l'on va apprendre.

Chercheur : est-ce que ça ne susciterait pas la curiosité, est-ce que ça n'induirait pas non plus les activités si les élèves les voyaient avant ?

PFR : elles sont déjà induites par le matériel qui est installé dans la classe. Donc il y a déjà ces éléments-là qui peuvent leur permettre de.

Chercheur : et donc, si le panneau aussi induit c'est pas trop grave ou pas ?

PFR : je réfléchis. Si le panneau était là avant... j'essaie d'anticiper quel intérêt ça aurait. Moi, il n'est pas disponible. Il est plié, il est quelque part.

Chercheur : donc, ça montre bien le fait qu'il faut qu'il ne soit pas visible.

PFR : il faut qu'il ne soit pas visible. À ce moment-là.

Chercheur : d'où l'effet de surprise...

PFR : l'effet de surprise et l'effet toujours... et attention des élèves. Voilà. Si il était accessible avant qu'elles en seraient les conséquences ? C'est ça que j'essaie d'anticiper dans ce que tu me dis. Il n'y aurait pas cet effet de surprise, est-ce que ça aurait un intérêt qu'il soit visible avant... pour certains peut-être ça leur permettrait en amont d'échanger et d'avoir du temps pour réfléchir sur ce qu'ils vont apprendre.

Chercheur : et du coup, est-ce que cet effet de surprise est...

PFR : est important ou pas. C'est ça la question. Oui, il me semble important à moi. Ce qu'il faudrait que je fasse, c'est d'essayer qu'il soit accessible dès le matin pour te dire...

Chercheur : non... en tout cas il y a une décision que tu as prise de le dévoiler...

PFR : seulement à ce moment-là parce que c'est le moment consacré aux apprentissages du matin.

Chercheur : donc du coup l'effet de surprise que tu recherches... en tout cas pour l'instant dans ta pratique c'est un élément conscient et important.

PFR : oui. Conscient est important. Maintenant est-ce qu'il y a mieux à faire autrement à faire...

Chercheur : tu accepterais que PFÉ elle, par exemple, dans sa pratique... que ce soit dévoilé depuis le matin ?

PFR : j'accepterais, j'aimerais bien voir ce que ça donne.

Chercheur : en tout cas ça n'empêcherait pas le bon déroulement de ce moment-là.

PFR : je ne sais pas. Peut-être. Parce que là je suis sur le fait de classes à plusieurs niveaux et je pense que si je dévoilerais avant certains et notamment les grands très rapidement entreraient dedans. Donc du coup est-ce que la parole des grands qui est déjà très importante, sur ce moment de regroupement là, ne serait pas encore plus prédominante par rapport à celle des petits. Tu vois, c'est plus par rapport à ça. Par rapport à...

Chercheur : l'espace de parole...

PFR : l'espace parole de chacun, si... autant je suis persuadé et convaincu que c'est important qu'il soit dans la classe après, une fois qu'il a été dévoilé, est-ce que ce serait riche et plus intéressant qu'ils le soient avant dès le matin... je ne sais pas. À voir. En tout cas il n'y aurait plus d'effet de surprise.

20 minutes 21 secondes

20 minutes 40 secondes

PFR (20'40'') : là, ce que je je lui explique là ce n'est pas...

Chercheur : c'est une surprise ou tu veux attirer son attention dessus ?

PFR : non, là en fait où je veux attirer son attention, c'est tout de suite... ah ! Ce référent-là il provoque quelque chose chez les enfants. Et comme chez eux c'est l'inconnu... ah ben, ça leur permet de faire des liens. Comme ils n'ont jamais vu ce panneau-là, ils font le lien avec le panneau des anniversaires. Parce que c'est un panneau qui existe. Le fait, quand même du coup de ce que je dis là, le fait de le dévoiler à ce moment-là... ah ! C'est le moment des apprentissages. C'est ce vers quoi ils vont peut-être arriver après. Pour certains qui ne seraient pas encore rentrés dans l'activité ou qui serait ailleurs, le panneau peut-être un élément supplémentaire pour mettre le cadre de ce moment-là. En tout cas, pour contextualiser les choses. Voilà, les mettre dans la situation.

Chercheur : donc là tu parles de liens entre les connaissances

PFR : donc là, on perçoit tout de suite, hop ! ah, panneau, tac, anniversaire, parce qu'ils connaissent les anniversaires. Bon, ben chez moi c'est panneau, ah ! Apprentissages. C'est ce qui va venir chez elle aussi. Voilà.

22 minutes 13 secondes

22 minutes 22 secondes

PFR : voilà, là je conforte.

22 minutes 27 secondes

22 minutes 52 secondes

PFR (22'52'') : là, en fait je la questionne, sur ses choix. Sur le choix qu'elle a eu qu'un élève vienne montrer les référents. Est-ce que c'est quelque chose qui lui semble important et pourquoi elle l'a fait en fait.

Chercheur : tu as une prise de position tranchée là-dessus, toi.

PFR : Moi je suis assez tranché de toute façon. [Rire].

Chercheur : pour toi il faut que les enfants viennent montrer.

PFR : non, ils ne viennent pas montrer.

Chercheur : oui... le langage.

PFR : qu'ils utilisent le langage pour expliciter ce qu'ils disent. Pour expliciter, pour justifier leurs propos. Voilà.

Chercheur : et là, ce n'est pas ce qui se passe.

PFR : Tout à fait.

Chercheur : et du coup...

PFR : et du coup je l'arrête. Je lui demande pourquoi elle le fait. En fait elle a choisi ça, elle a choisi de le faire pour s'assurer que les élèves prenaient les bons repères sur son panneau. Voilà.

Chercheur : et toi ça te suffit, ça te... il n'y a quand même pas de langage ici PFR. On aurait pu en profiter pour en parler, décrire, faire verbaliser...

PFR : oui en effet, je vois la photographie... elle aurait pu amener le langage.

Chercheur : du coup qu'est-ce qu'on fait du langage, on peut venir montrer ?

PFR : ben moi c'est ce que je voulais... en fait elle me dit je ne fais ça que pour cette première fois. [Rire]. On verra pour la seconde. [Rire].

Chercheur : d'où l'intérêt de... [rire].

PFR : d'où l'intérêt de la deuxième vidéo. [Rire]. On va bien voir.

Chercheur : donc du coup parce qu'elle te dit ça, tu lui dis d'accord. C'est ça ?

PFR : oui.

Chercheur : si les enfants montrent...

PFR : voilà. Bon elle me dit, c'est la première fois, c'était... en fait ce n'était pas pour les élèves c'était pour elle. Ben elle accepte qu'il se lève parce qu'elle veut voir s'il a pris les bons repères au bon endroit. Pour moi je pense que ce n'est pas utile. Ça n'a pas d'intérêt. Pour moi ça n'a pas d'intérêt, mais maintenant... pour la première fois si ça peut la rassurer.

Le molosse a été un peu plus... un peu plus docile sur ce coup-là. [Rire].

Chercheur : je ne sais pas, on verra après. On va voir si tu la lâches. [Rire].

PFR : je ne sais plus, je ne la lâche pas ? Ben non, je crois que je lui redis ça.

25 minutes 32 secondes

26 minutes 40 secondes

PFR : donc tu vois ? Je suis docile.

Chercheur : du coup ça interpelle sur le langage. Tu acceptes, comme c'est la première fois...

PFR : oui, comme c'est un référent qu'ils ne connaissent pas, donc elle veut s'assurer qu'ils y arrivent bien à prendre des repères sur ce référent-là. Voilà. Moi je pense que si ça la rassure... parce que c'est une première séance elle veut s'assurer que... que ce qu'ils disent il s'appuie bien sur le référent pour exprimer ce que... pour dire, pour répondre à sa question. Puisque jusqu'à présent ils n'ont jamais vu ce panneau-là. Elle ne pouvait pas savoir sur quoi il s'appuyait pour répondre, pour verbaliser les activités. Donc là, elle veut s'assurer qu'il s'appuie bien sur le panneau et que le panneau est bien utilisé. C'est ce que je comprends. Pourquoi pas.

Chercheur : et là ton intervention, tu penses qu'elle se dit « attention mieux vaut que ce soit du langage plutôt que le fait que les élèves se lèvent » ou tu penses que...

PFR : ben oui, parce que je lui dis quand même. Se lever c'est un frein au langage.

Chercheur : tu as communiqué c'est idée la toute façon, tu veux dire.

PFR : voilà.

28 minutes 11 secondes.

28 minutes 35 secondes

PFR : ben oui, j'ai pile l'élément qui vient démontrer que ce qu'elle a fait...

Chercheur : je pense que dans ta pratique à toi, on ne transige pas avec le fait qu'il faille le langage. À mon avis, c'est pas du dispensable.

PFR : ah non, c'est pas du dispensable.

Chercheur : c'est un moment de langage pour toi.

PFR : oui. Donc... en fait... je n'explicité pas nécessairement, je dis, c'est un frein langage. Mais là je m'appuie sur le fait que du coup tout le monde se lève. Sur ce fait là.

Chercheur : tu t'appuies sur ce fait pour montrer. C'est ça que tu avais dit tout à l'heure.

PFR : voilà, pour montrer. Pour lui montrer les effets négatifs entre guillemets de ça. Mais je n'argumente pas par le fait que ça n'incite pas à parler. Que de montrer. Je n'argumente pas côté-là.

Chercheur : qu'est-ce qui est plus fort finalement ?

PFR : ce que je vois dans l'immédiat c'est que quand les enfants se lèvent ça incite tous les autres à se lever. Je ne vois pas dans l'immédiat que ça n'incite pas à parler. En tout cas là, dans le comportement de Bruce ben voilà, dès que quelqu'un se lève, ça incite tous les autres à se lever. Donc je mets l'accent là-dessus. Et je ne, mais pas l'accent sur le fait de langage.

Chercheur : tu veux lui montrer que le fait qu'il y en ait un se lève tout le monde se lève.

PFR : tout le monde va se lever. Alors ça, c'est une conséquence, et l'autre c'est en effet la conséquence si on se lève pour montrer on ne s'exprime pas. Il n'y a pas de langage

Chercheur : ce n'est pas nécessaire. Je peux montrer, je ne vais pas utiliser le langage.

PFR : ah oui, bien sûr. Bien sûr. Et est-ce que ça elle l'a bien intégré je ne sais pas.

Chercheur : après, comme tu profites de la vidéo pour montrer ce qui se produit...

PFR : oui bien sûr...

Chercheur : le langage n'est pas utilisé.

PFR : en tout cas si elle comprend : le fait que les élèves se lèvent va avoir des conséquences perturbatrices entre guillemets, du coup elle ne le fera plus et le langage aura toute sa place.

31 minutes 4 secondes

31 minutes 16 secondes

Chercheur : là, tu entends ce qu'elle te dit ?

PFR : « le risque était minime » [rire]. Elle n'est pas convaincue. Il n'est pas minime le risque. Le risque n'est pas minime puisque ça se produit immédiatement. Donc... bon, ça la rassure. [Rire]. On le verra. Maintenant il faut que je vois la séance 2 pour pouvoir... voir l'intérêt, la prise en compte de ça.

31 minutes 55 secondes

32 minutes 24 secondes

PFR : là, je suis toujours sur le langage.

Chercheur : et là tu as du t'appuyer sur... sur ce qui s'est passé avant pour lui montrer...

PFR : ben parce qu'en fait, c'est par rapport aux espaces, non ? Il faut revenir un peu en arrière...

33 minutes 10 secondes

PFR : voilà, je suis à nouveau, je reviens sur l'importance du langage. Qu'ils puissent verbaliser, où l'activité a lieu, sauf que pour l'instant ils n'ont pas ces éléments-là pour pouvoir s'exprimer. Puisque les espaces n'ont pas été nommés. Donc elle est obligée de passer par l'action.

Chercheur : donc là tu t'arrêtes sur ce moment-là...

PFR : oui, pour lui montrer toute l'importance... enfin si l'on veut développer le langage encore faut-il que les élèves aient les outils pour pouvoir l'utiliser.

Chercheur : en fait tu dis que tu as vu un exemple où...

PFR : ben je reviens sur le fait que si on veut que les élèves parlent ce n'est pas en se déplaçant et en allant montrer, sauf que là elle n'a pas d'autres possibilités que de les amener à aller montrer. Puisqu'ils n'ont pas les éléments langagiers pour pouvoir verbaliser l'endroit où ça aura lieu. Voilà.

34 minutes 8 secondes

34 minutes 23 secondes

PFR (34'23'') : donc là, je pense que c'est là où on a un gros échange sur l'aménagement de la classe, des espaces bien délimités, avec des activités qui ont lieu sur ces espaces-là, donc... échanges que l'on avait déjà eu la première fois. Et d'ailleurs elle le disait, « je ne vais pas pouvoir le faire puisque je n'ai pas d'espaces ». Donc, ben en effet dans l'action, et je m'appuie sur l'importance... enfin le manque de vocabulaire des élèves pour pouvoir les amener à s'exprimer. Donc toute l'importance de...

Chercheur : pour montrer à PFÉ...

PFR : voilà.

Chercheur : donc tu veux montrer à PFÉ toute l'importance de...

PFR : toute l'importance qu'il y ait des espaces bien délimités et nommés. Et ça elle le dit. « Je vais le faire, mais je vais le faire avec eux ». Mais ce ne sera pas dans la prochaine vidéo, parce qu'elle ne l'a pas fait. Elle n'a pas eu le temps.

Chercheur : elle vise plus l'année prochaine il me semble.

PFR : oui, après les vacances.

Chercheur : après je lui demande si ça se reproduit plusieurs fois, le fait qu'il n'y ait pas les espaces nommés et du coup l'absence de vocabulaire des enfants...

PFR : et oui du coup le langage ne peut pas être utilisé... on rentre dans une pratique où on montre et non pas où on verbalise. Si on veut amener les élèves à pouvoir parler encore faut-il qu'ils aient les éléments nécessaires pour y arriver.

36 minutes 56 secondes

PFR (36'56'') : bon bah je suis toujours sur le langage. Et comment on aurait pu faire autrement vu qu'ils n'ont pas le bagage langagier pour pouvoir nommer les lieux. Faire un travail sur la description de ce lieu pour pouvoir les situer. Autrement qu'en leur donnant un nom.

Chercheur : et là tu dis que tu sors du modèle ?

PFR : oui, parce que moi je ne les amène pas à décrire la photographie, en tout cas pas maintenant, je ne les amène pas à décrire la photo. Cette photo-là, elle est également dans la classe et elle signifie un endroit. Donc ils ont le vocabulaire. Là, je lui donne d'autres pistes que moi je ne mets pas en œuvre puisqu'on n'a pas besoin de ça.

Chercheur : et là, tu trouves que c'est un moment propice quoi ?

PFR : ben en fait si je veux lui montrer... vu qu'un des objectifs c'est de les amener à parler. Comment elle aurait pu faire pour les amener à verbaliser l'espace dans lequel avait lieu... c'est un endroit où la table est jaune, où les chaises sont orange, voilà... même s'il n'a pas de nom on aurait pu décrire cet endroit au lieu de le nommer. Donc

le langage aurait pu être utilisé quand même. Plutôt que de se déplacer comme elle l'a fait. Puisque l'un des objectifs c'est quand même d'amener les élèves à s'exprimer et à utiliser le langage comme moyen de communication.

38 minutes 19 secondes

38 minutes 44 secondes

Chercheur : là tu es toujours sur l'idée de décrire...

PFR : voilà, de décrire l'espace. Parce qu'il y a un enfant qui dit c'est le coin ferme, si on avait décrit l'image on voyait bien que ce n'était pas le coin ferme.

39 minutes 33 secondes

PFR (39'33'') : là voilà, on était sur est-ce que l'on fait verbaliser le faire ou est-ce qu'on fait verbaliser l'apprendre. Et en fait on a eu tout un débat sur « on va faire des constructions ». C'est ça je crois.

Chercheur : « on va apprendre à faire des constructions ».

PFR : « apprendre à faire des constructions ». Voilà.

Chercheur : parce qu'elle elle disait qu'elle acceptait ça.

PFR : voilà. Et moi, je lui disais qu'on n'était pas dans la verbalisation de l'apprendre, parce que pour construire qu'est-ce qu'il va falloir qu'on mette en... en branle, en œuvre, au niveau des savoirs, des savoir-faire pour parvenir à réaliser, à construire en KAPLA. Parce que « on va apprendre à faire des constructions en KAPLA » on n'a pas... ce n'est pas l'objectif d'apprentissage de cette séance-là. Puisque l'on a des modèles, on a... on est sur des capacités à reproduire. C'est-à-dire à observer un truc, une photo et de cette photo-là passer au réel et à la construction. Donc on a tout un débat sur ça.

Chercheur : donc là tu dis que tu es en train de débattre avec elle.

PFR : oui. Voilà.

Chercheur : c'est ça.

PFR : oui c'est ça.

Chercheur : et donc toi, tu voulais quoi toi ?

PFR : et bien qu'elle soit dans l'apprentissage. Qu'elle amène les élèves à verbaliser ce qu'ils doivent solliciter pour réaliser la tâche. Et non pas qu'ils soient simplement sur ce qu'ils font. Voilà. Et du coup, elle, elle déduit que ça c'est quelque chose à laquelle elle ne réfléchit pas nécessairement.

Chercheur : et comment tu prends ça, le fait qu'elle te dise ça ?

PFR : et bien en fait, quand on conçoit ces ateliers, ces ateliers autonomes... et ben, on ne les conçoit pas... on réfléchit à ce que ça va mettre en œuvre, à ce que l'élève va devoir mettre en œuvre...

Chercheur : à ce qu'il va apprendre.

PFR : oui. Voilà. Et donc, c'est ce que je lui explique quand on fait la feuille de route. En haut on définit, c'est observer, reproduire, réaliser je crois. Ce sont les 3 composantes de l'activité. C'est ce qu'il faut qu'on se demande en fait à chaque fois. À chaque fois qu'on propose une activité c'est qu'est-ce qu'on veut que les élèves apprennent ? Voilà.

Chercheur : et là, du coup tu penses quoi de...

PFR : de mon intervention ?

Chercheur : de ton intervention...

PFR : ben, je me dis que je n'ai pas été assez explicite la fois précédente sur ce que c'est qu'apprendre et que du coup on arrive à...

Chercheur : ou bien c'était dans le tout aussi... par rapport à tout ce que PFÉ a dû emmagasiner...

PFR : oui voilà. Peut-être que ce n'était pas... en tout cas là-dessus... les choses n'étaient pas claires. Ça me semble important, ça...

Chercheur : elle avait compris qu'il fallait dire il faut qu'on apprenne, etc. elle te l'avait redit. Il faut dire ce que les élèves apprennent. Mais au-delà de ça, il restait le « apprendre à faire ».

PFR : c'est ça. [Rire]. Ils ne font pas des constructions ils apprennent à faire des constructions. [Rire]. Qu'est-ce qu'apprendre en fait ? Voilà.

Chercheur : et là, sur ce coup-là du coup, est-ce que tu penses que ton intervention va lui permettre... de poser son objectif clairement ?

PFR : oui. Déjà je ne le laisse pas en suspens, je le pointe. Donc déjà de le pointer ça attire son attention dessus. Et dans ce qu'elle dit je ne sais plus vraiment...

43 minutes 37 secondes

44 minutes 2 secondes

PFR : en fait elle, elle est exigeante sur le vocabulaire, enfin elle ne veut pas qu'ils fassent des KAPLA, elle veut que leurs propos soient « faire des constructions ». D'accord. Donc leur vocabulaire, leur propos est en effet plus cohérent. Parce que faire des KAPLA ça demanderait d'avoir une scie... [rire]. Mais elle n'est pas dans l'apprentissage, elle est dans le langage, dans un meilleur langage des élèves, mais elle n'est pas dans la verbalisation de ce que l'on va apprendre. Donc... on va voir ce qu'elle dit.

44 minutes 43 secondes

47 minutes 33 secondes

PFR : bon, elle a dit pour la prochaine fois. [Rire].

Chercheur : pour toi, comme elle te le dit, donc tu as atteint ton objectif ?

PFR : on a quand même un long débat, un long échange là-dessus... sur qu'est-ce que les élèves vont apprendre en réalisant cette activité.

Chercheur : oui, tu prends plusieurs arguments, tu explicites...

PFR : j'essaie. Et je lui dis que c'est important du coup en amont nous de nous poser cette question-là pour... pour bien définir l'apprentissage. L'apprentissage qui est en jeu dans cette activité-là. Je pense qu'elle a pris conscience de.

Chercheur : et toi, tu es satisfaite de ton intervention ?

PFR : rire. Des fois je lui parle de faire et d'apprendre... je ne voudrais pas employer le faire, mais dans l'action...

Chercheur : tu vois que c'est délicat en tout cas, ce n'est pas évident de le poser.

PFR : non ce n'est pas évident peut-être que j'aurais dû argumenter par d'autres... d'autres exemples. Je ne sais pas. Parce que du coup tu vois, pour le dessin... en effet, si on dit que l'on va apprendre à dessiner, alors qu'on va apprendre... oui, on va apprendre à dessiner en reproduisant... en suivant des étapes de réalisation que nous propose une fiche technique. Une fiche de dessin. Je trouve que je m'emmêle un peu les pinceaux. [Rire]. Dans mon argumentation. Je ne suis pas assez explicite peut-être. Je ne suis pas assez explicite. J'aurais dû argumenter par d'autres exemples.

Chercheur : ça n'interroge pas ce fait là, que dans une situation de communication comme celle-ci, expliciter le apprendre à... sans faire référence au faire...

PFR : oui, c'est ça ce n'est pas si... ce n'est pas si simple à expliciter. En tout cas, je n'ai pas donné tout... tous les éléments pour le faire. Voilà. Je n'ai pas été assez... assez clair, je pense.

Chercheur : après, tu parles aussi des fiches où se trouvent les objectifs.

PFR : oui voilà.

Chercheur : après, elle du coup, son but c'est de faire verbaliser les enfants sur ce qu'ils vont apprendre...

PFR : tout à fait

Chercheur :... et ces mots-là, j'ai envie de te dire ces verbes d'action, se trouvent sur les fiches...

PFR : sur les feuilles de route des élèves.

Chercheur : sur les feuilles de route des élèves.

PFR : mais à un moment donné je reviens dessus. Parce qu'elle me dit, mais c'est vrai que... parce qu'en fait l'historique c'est celui-ci, moi ces feuilles de route là je les ai conçus au fur et à mesure. Donc elle rentre dans certaines et puis il y en a certaines qu'on construit ensemble. Ou même certaines qu'elle, elle a construites. Elle me dit « ah ben oui, quand moi je construis mes feuilles de route, je fais ma feuille de route je ne suis pas là-dedans. » Donc c'est quelque chose dont on n'avait pas discuté. Donc elle est consciente que... quand elle réalise ce document-là, elle ne réfléchit pas aux apprentissages qui sont en jeux. Donc on peut espérer que... si elle en prend conscience, elle va le mettre en œuvre après. Il faut l'espérer.

Chercheur : en tout cas, elle ne l'avait pas... vu peut-être. Que il s'agissait...

PFR : que c'était indiqué dessus.

Chercheur : ben là, le fait d'en discuter, de chercher, elle se dit bon, comment je vais faire verbaliser cela, et puis tu lui rappelles que c'est sur la feuille de route.

PFR : tout à fait. Peut-être, tu vois, j'aurais dû avoir la feuille de route, tu vois, partir d'éléments plus concrets. Là, je reste dans le langage. Je manque de support.

Chercheur : oui, mais là, tu ne le savais pas, tu l'as découvert.

PFR : oui bien sûr. Si c'était à argumenter un peu plus... j'essaie de réfléchir... comment j'aurais pu... être plus explicite. Soit en donnant d'autres exemples, soit en ayant ce support de feuilles de route avec moi avec tous les éléments d'apprentissage inscrits dessus. Voilà.

53 minutes 8 secondes

PFR : parce qu'il y avait ça, il y avait l'étonnement, il y avait capté son auditoire, le langage, et après amener les élèves à être des apprenants.

Chercheur : moi j'avais aussi pensé au moment où elle te parle des formes simples pour réaliser un dessin plus complexe.

PFR : oui. Oui, oui.

Chercheur : toi tu disais, que toi...

PFR : lui il y avait cette..., moi je disais que moi je ne mettais pas l'accent là-dessus... enfin je n'amenais pas les élèves à verbaliser ça, et à côté de ça je pense que c'est au service de l'apprentissage est que c'est important de le faire. Oui, il y avait ce moment-là aussi.

54 minutes

PFR : je pense qu'on a à peu près fait le tour, en tout cas, moi par rapport aux principaux objectifs que je vise... c'est ceux-là.

8. EAC du PFÉ au contrôle de la mise en œuvre 1

3 minutes une seconde

Chercheur : que penses-tu de ce bout de conversation avec PFR ?

PFÉ : ben voilà, on révèle un état qui est juste finalement comparé à ce que c'était avant... je m'attendais à ce que, quand ils voient Épic sortir de sa maison qu'ils auraient... et finalement encore... plus excité. En plus ils sortent du sport. Ils étaient bien en train de jouer, ils étaient fatigués aussi, énervés peu. Et puis du coup je me suis dit que peut-être après le sport, le fait de sortir Épic, ils auront du mal à rester sur un banc pour l'écouter. Ils seraient plus venus le voir, le voir dans la maison... voilà. Et ça se ne s'est pas du tout passé comme ça. Ils étaient tous captivés parce que Épic allait sortir. Par la maison et tout ça. Après c'est un état révélateur, moi aussi, j'étais stupéfaite de voir, de les voir si « stone » finalement.

Chercheur : et par rapport à ce que PFR te dit ? Qu'est-ce que tu penses de ce qu'elle te dit

PFÉ : qu'est-ce qu'elle me dit ? Oui, elle me dit que c'était un état... ils étaient disponibles...

Chercheur : et par rapport au chant ? Au fait de chanter, elle te dit plein de choses quand même.

PFÉ : ben oui, que ça calme les enfants, que c'est une bonne chanson...

Chercheur : et toi tu réagis comment banc pour ce qu'elle te dit ?

PFÉ : ben je suis entièrement d'accord, je suis entièrement d'accord, je chante. Je chante toujours maintenant. Non, mais c'est vrai que c'est...

Chercheur : jusqu'à maintenant tu chantes ?

PFÉ : oui bien sûr. Mais ils ne la connaissent pas encore parfaitement, donc c'est vrai que je les accompagne. Là, ils voulaient réveiller Épic ce midi. Au lieu de réveiller pupuce, ils voulaient réveiller Épic. C'est une chanson qu'ils ont dans la tête maintenant... C'est vrai que le champ ça les apaise, et en même temps ça les fait appeler... ça fait sortir Épic. Donc non, je pense que PFR elle est d'accord aussi sur le fait que chanter c'est une bonne... déjà ça amène bien l'activité langage mine de rien. Pour calmer, écouter.

Chercheur : donc toi tu dirais que toutes les 2 vous êtes... vous êtes quoi ?

PFÉ : ben on est totalement d'accord. Mais c'est pour ça que j'ai une chanson. Parce que c'est PFR qui m'avait dit qu'elle avait une chanson. Donc la chanson elle vient aussi de... quand j'ai visionné sa séance effectivement il y avait une chanson que moi je n'avais pas. Donc le fait d'en avoir une, effectivement ça pose les choses avec les enfants. Donc là-dessus oui, c'est très bénéfique.

Chercheur : Donc là toutes les 2 vous êtes...

PFÉ : en osmose.

Chercheur : à ce point ?

PFÉ : ah oui direct. Non, mais c'est vrai, parce que l'idée ne me viendrait pas de chanter, je n'aurais même pas eu l'idée peut-être de chanter, de faire venir Épic par une chanson. Et le fait de l'avoir vu faire, et que les enfants sont tous contents aussi de le faire venir et tout ça, c'est vrai que pourquoi pas essayer. Et ça marche. Donc oui effectivement, ben moi je suis d'accord avec ce que PFR faisait dans son activité.

Chercheur : et puis elle aussi, comme tu le dis elle est d'accord avec ce que tu faisais. Donc vous êtes en osmose toutes les 2.

PFÉ : pour l'instant oui.

6 minutes 34 secondes

7 minutes 23 secondes

Chercheur : qu'est-ce que tu comprends de cette phase de discussion ?

PFÉ : ben, on est passé du côté marionnette entre guillemets à personnage qui est là vraiment pour quelque chose, un but bien précis. Donc là pareil, le fait de... d'avoir la voix, la maison, ben voilà, il a tout son caractère, tout ce qu'il faut là maintenant pour être vu et non seulement vu, mais écouter aussi. Et savoir pourquoi il est là. Là, ils le respectent vraiment, le moment où on va le faire venir, on va l'écouter... il n'y a plus le côté où je viens le toucher. Ce n'est plus un nounours, ce n'est plus un doudou, ce n'est plus une marionnette. Le côté... nature d'Épic n'est plus là, il est vraiment dans son côté... d'apprentissage finalement.

Chercheur : et puis le côté qu'il soit vivant quoi. Que ce soit un être à part entière j'ai envie de te dire. C'est un petit peu ce que PFR dit, il me semble. Et là, le fait qu'elle te dise... tu te dis c'est ce que tu t'avais dit ou...

PFÉ : oui, de lui donner toute sa place, vraiment de lui donner toute sa place, avec tout ce qui va avec quoi. Le rendre disponible pour les enfants.

Chercheur : tu dirais que ça te conforte sur ce que tu pensais déjà...

PFÉ : ben si, si. Parce qu'avant, je te dis ce n'était pas du tout comme ça qu'ils le vivaient. Ce n'était pas du tout comme ça. Le fait là maintenant qu'ils le laissent vraiment se réveiller, ils le laissent présenter, ils l'écoutent, enfin voilà c'est vraiment toute autre chose.

Chercheur : ils parlent à Épic.

PFÉ : oui, il parle à M. Épic.

Chercheur : c'est impressionnant.

PFÉ : ouais et franchement, avant c'était, ils me regardaient quand il parlait. Là, ils regardent vraiment Épic. Et ça

reste Épic. Maîtresse à la limite elle peut... ils ne me voient même plus finalement. Je ne pense même pas qu'ils doivent me voir. Non, voilà, là, je comprends vraiment le but de la chose. J'ai mis en place, et je vois que ça fonctionne.

Chercheur : donc là, encore avec PFR vous êtes...

PFÉ : on est encore d'accord, malheureusement. Ouais, je suis encore d'accord, ça fonctionne.

9 minutes 54 secondes

13 minutes 25 secondes

PFÉ : oui, panneau. Que je n'avais pas avant.

Chercheur : tu prends le temps de dire à PFR que le panneau était retourné, pourquoi tu fais ça ?

PFÉ : ben l'effet de surprise, parce qu'ils le voient, il est juste près de mon tableau.

Chercheur : oui, mais pourquoi tu le dis à PFR ? C'est ça ma question.

PFÉ : pourquoi je le dis à PFR, parce qu'elle parlait justement de l'effet de surprise. Et effectivement, l'effet de surprise était là parce que du coup le tableau, même pas qu'il fait attention, ils n'ont pas posé la question au départ, « maîtresse qu'est-ce que c'est », où ils sont partis voir en cachette quoi que ce soit... personne n'est venu voir ce fameux tableau. Donc c'est pour ça, je dis donc voilà volontairement, en plus l'effet de surprise est vraiment là puisqu'il y en a pas un qui me dit « maîtresse tout à l'heure on a vu parce qu'il y a ça, et ça dessus. » Là, c'était caché. Mais je ne crois pas qu'on le voyait.

Chercheur : peut-être que tu veux renforcer cette idée-là, elle parle d'effet de surprise.

PFÉ : oui, aussi. Encore plus de par le fait qu'il y a le tableau qui était vraiment non visible. Le carton était là... on va dire le carton de l'arrière était là, mais pas forcément ce qui était présent sur le tableau.

Chercheur : mais, vous n'aviez pas parlé d'effet de surprise je crois dans les autres entretiens.

PFÉ : non, non. Puisqu'elle, elle avait son tableau.

Chercheur : pas retourné ?

PFÉ : non, c'était déjà visible. Mais les gamins ils étaient déjà... ils avaient déjà l'habitude de voir ce tableau, d'avoir la chanson et tout ça. Moi, ce n'était pas le cas, c'était la première fois qu'ils le voient. Donc je voulais vraiment que tout le monde soit intéressé aussi par ce que je montre. Et que je montre pour tout le monde. Et que l'on sait à quoi il sert.

Chercheur : donc ils voyaient le tableau, mais ils ne voyaient pas ce qu'il y avait dessus.

PFÉ : ils ne le voyaient même pas... Il était vraiment derrière le petit meuble.

Chercheur : ils ne voyaient pas le tableau.

PFÉ : ils voyaient le carton. Mais ils ne voyaient pas le côté face, ce qu'ils devaient voir, ils ne le voyaient pas. C'était vraiment face cachée. Ils voyaient la forme du carton forcément, puisque le carton dépassait du meuble, mais personne n'est parti me demander personne n'est parti voir... il y a des malins aussi... mais personne n'est parti voir. Comme ils ne sont pas habitués, c'est passé inaperçu. Vraiment inaperçu. Donc l'effet de surprise est d'autant plus grand que là effectivement, je sors en plus quelque chose que Épic a fait.

Chercheur : donc toi, tu as travaillé cet effet de surprise en fait.

PFÉ : non.

Chercheur : mais tu avais retourné...

PFÉ : oui, je n'ai pas travaillé, travailler. Je voulais qu'il soit vraiment... c'était voulu.

Chercheur : voilà, c'est ça.

PFÉ : Mais je n'ai pas passé 50 000 heures à me poser la question...

Chercheur oui, mais je veux dire que tu as aménagé la surprise.

PFÉ : oui. On avait la maison, d'abord on découvre la maison, on a le chant, que l'on chante ensemble, et maintenant, en plus de ça, maintenant il faudra faire attention, parce que Épic il ne vient pas lui tout seul comme avant, mais il viendra avec ce fameux tableau de présentation des ateliers.

Chercheur : et donc, tu penses que le fait de faire une surprise aboutit à quoi ?

PFÉ : ben, ça les captive déjà. Ils sont déjà dans... ils sont déjà prêts à écouter, et déjà prêts à savoir pourquoi on présente le tableau, parce que ce n'est pas un tableau qui vient comme ça. Donc ça les mène à se poser la question pourquoi ce tableau, à quoi il sert, donc voilà.

Chercheur : et là maintenant, est-ce que tu... est-ce que le tableau est toujours retourné dans ta classe ? Ou bien est-ce qu'il est visible depuis le matin ?

PFÉ : oui. Depuis le matin il est à cet endroit, maintenant il n'est plus face cachée, il est visible.

Chercheur : donc c'était vraiment le tableau la surprise.

PFÉ : ouais. Qu'ils s'interrogent aussi, ils se posent la question, maintenant il y a un tableau, c'est Épic, ce n'est pas un tableau qui était déjà là, auquel ils étaient déjà habitués... ils n'auraient pas fait le rapprochement avec Épic. C'est pour ça que je voulais vraiment qu'on le présente tous ensemble.

Chercheur : d'accord, la surprise le tableau quoi.

PFÉ : oui. En plus. Chant, maison...

Chercheur : oui, parmi tout ce qu'il y avait.

PFÉ : il y avait plein de surprises. Donc voilà, comme elle parlait... comme disait l'effet de surprise. Donc voilà

l'effet de surprise est là. En plus il y a le côté, la face cachée qui fait que encore plus quoi. Il n'y en a pas un qui a dit, moi je sais ce que c'est. Personne. Personne. Maintenant ils vont le voir, ils arrivent le matin, parfois ils vont le voir. Ils y vont. Mais, ils trichent un peu, parce que c'est derrière mon petit meuble. Il y a la moitié qui sort, mais l'autre moitié non. Mais ils vont quand même aller regarder.

18 minutes 20 secondes

18 minutes 48 secondes

Chercheur : il y a des élèves qui changent de classe entre vous ?

PFÉ : non. Pour les anniversaires on les fête une fois par mois.

Chercheur : pour les 2 classes ?

PFÉ : pour les 2 classes. Et on fait ça à l'extérieur du coup. Des élèves dont c'est l'anniversaire qui sont dans ma classe et ceux de PFR en fait tout le monde fêtent ensemble. Et donc effectivement PFR a ce fameux tableau, beaucoup plus grand, où les tranches d'âge, les 3, 4 ans. On change de maison. Quand il fête ses 3 ans il change de maison, quand il fête ses 4 ans il échange de maison... du coup, ça fait tilt dans leur tête, c'est comme le tableau... et c'est pour ça qu'elle me disait qu'ils font le rapprochement, des connexions sur ce fameux tableau. Ils ont vu le tableau, et... ce sont les anniversaires. Ils me l'ont dit dès le départ, c'est le tableau des anniversaires. Ils font référence à ce fameux tableau de changement d'âge.

19 minutes 55 secondes

20 minutes 20 secondes

PFÉ : tu as devancé ma question, ils font des connexions que maintenant, quand il y aura le tableau d'Epic ce sera vraiment pour quelque chose de particulier. Ce ne sera pas le tableau des anniversaires... ce sera pour savoir les ateliers, qu'est-ce qu'on va faire dans la journée et apprendre.

Chercheur : je n'ai pas bien compris ce que tu disais ?

PFÉ : tout à l'heure tu disais pourquoi la face cachée, pourquoi je voulais mettre la face cachée. Je t'expliquais que je voulais qu'ils comprennent vraiment ce côté tableau relié avec Epic et relié aux apprentissages, tout simplement. Et PFR, en parlait là justement, de faire la connexion entre le moment Epic et les apprentissages.

Chercheur : du coup, on sépare l'idée de « tableau anniversaires », de tableau...

PFÉ : de tableau activité.

Chercheur : c'est ça ?

PFÉ : oui c'est ça.

Chercheur : le fait que pour toi c'était retourné, caché, ça contribue à ça, c'est ça que tu veux dire ?

PFÉ : non pas du tout. Je n'aurais même pas fait attention qu'il m'avait parlé de tableau d'anniversaires. Moi je ne me suis même pas connecté à ça. Mais c'est vrai, que ça renforce l'idée, quand ils ont parlé d'anniversaires. Maintenant ils savent très bien, le panneau d'anniversaires c'est un autre tableau et ici c'est consacré aux apprentissages que Epic voudrait leur faire faire.

21 minutes 44 secondes

22 minutes 54 secondes

Chercheur : on s'arrête là-dessus ?

PFÉ : oui. Que veux-tu savoir ?

Chercheur : ce qui se passe.

PFÉ : ouais, c'est vrai que chez PFR ils ne se levaient pas. C'est un parti pris pour PFR, chez elle, ils parlent, mais ils ne se lèvent pas. Moi, j'ai autorisé cette fois-ci uniquement puisqu'ils découvraient, tout ce qui se passait, ils le découvraient. Je voulais moi, savoir s'ils parlaient de la même chose, si tout le monde suivait de ce que les enfants disaient... pour les petits et pour les moyens. Mais c'est vrai qu'à l'origine ils ne se lèvent pas, ils doivent m'expliquer... les espaces ou les coins en employant la dénomination et puis ce qu'on y fait, c'est pour le langage. Mais moi, j'ai pris le parti là, d'aller montrer les coins, celui qui me parle de ce coin-là, il va me le montrer. Pour que les autres puissent le suivre aussi, parce que c'est un peu abstrait peut-être pour les petits. Même pour certains grands... enfin bref. Enfin voilà moi j'ai autorisé pour cette fois-ci qu'ils se lèvent. Pas tout le monde, mais au moins un, celui qui m'explique il vient le montrer gestuellement et présenter aux autres.

Chercheur : tu te disais que PFR allait pointer cela ou tu te disais...

PFÉ : non pas forcément. Comme c'était une première approche, non, je n'y ai même pas pensé.

Chercheur : donc tu es étonnée où tu n'es pas étonnée ?

PFÉ : si. Je ne suis pas étonnée parce que je sais qu'avec elle, on ne se lève pas. Quoiqu'il en coûte, on préfère que les enfants s'expriment directement. Mais là, je ne pensais pas qu'elle allait relever ça... comme c'est la première fois qu'ils découvrent le côté tableau, le côté coin... pour moi, elle allait faire le lien directement sur le fait que... là, ils se lèvent, effectivement c'est la première fois qu'ils le font.

Chercheur : parce que là, elle insiste quand même sur le langage, c'est ça ?

PFÉ : oui. Ben oui, au départ c'est ça de toute façon. En maternelle on est beaucoup sur le langage. Mais je ne pensais pas qu'elle l'aurait pointé. Qu'elle me l'aurait dit peut-être et encore je ne pense pas. Je pensais que ça allait couler de source finalement... là, ils se lèvent parce que c'est la première fois. Mais bon, PFR a préféré voir si c'était vraiment ma façon de voir les choses ou pas, ou si c'était autorisé ou pas.

25 minutes 30 secondes

25 minutes 59 secondes

Chercheur : ils restent à leur place ou viennent te voir maintenant ?

PFÉ : non, non, non ils ne viennent plus. Bon, je n'ai pas changé la photo, parce que les coins ne sont pas encore faits. Donc les photos resteront telles qu'elles sont actuellement. Mais ils ne viennent pas.

Chercheur : est-ce qu'il n'y a pas ce risque-là, qu'ils ne se repèrent pas s'ils ne viennent pas ? Pour être sûr qu'on se repère bien, pour que tout le monde voie de quoi on parle, c'est ça que tu dis ? Il faut qu'il se lève pour montrer, et puis même tu les envoies pour se déplacer, pour situer précisément.

PFÉ : oui, pour la première fois. La classe n'est pas non plus très grande. Une fois qu'ils ont repéré où ça se passait, que cette photo-là représente tel endroit. Ils font les liens après. Donc là, je voulais juste sur ce moment-là précis, « attention, cette photo-là, cet endroit se trouve à... tel endroit de la classe ». Cette photo-là, on est plus sur ce côté-là. Mais après... non. Je pense qu'ils font le lien. Ils savent, d'où on parle. Non, je ne pense pas que ce soit un risque. Et, ils se repèrent très bien pour l'instant.

Chercheur : c'est ça surtout, le résultat est là ?

PFÉ : oui, le résultat est là. Ils ont vu, on a pointé une fois, voire peut-être 2 fois... mais il n'a pas fallu la deuxième fois, ça passait.

Chercheur : tu as vu que ça passait ?

PFÉ : oui ça passait. Donc pourquoi revenir encore une fois ? On aurait pu refaire encore une autre fois, le lendemain ou le surlendemain, revenir, attention à tel endroit on parle de ce côté de la classe là. Là, je n'ai pas eu ce côté où ils sont perdus.

Chercheur : ils se repèrent bien dans ta classe ?

PFÉ : oui, ils se repèrent bien dans la classe. Mais attends, c'est pas grand, si c'est pas ici c'est là...

Chercheur : mais, je me dis que peut-être les petits ils ne voient pas...

PFÉ : non.

Chercheur : bon ben écoute, s'ils se repèrent avec la photo...

PFÉ : ils se repèrent, il n'y a pas de problème particulier. Mais après, je suis revenu, dans la classe quand même, avec les petits, je leur disais « tu peux me montrer ça ou ça se trouve ».

Chercheur : pour les petits

PFÉ : oui pour les petits. C'était pour me rassurer sur le côté, ils se repèrent. Du coup, ils ne doivent plus venir me montrer telles photos, c'est tel endroit. C'est le côté langage, on est vraiment sur un temps de langage, donc ils n'ont pas à se déplacer. Je suis d'accord avec PFR. Mais là, pour cette fois-ci, j'ai préféré m'assurer qu'on parlait bien de la même chose et pour tout le monde.

28 minutes 34 secondes

29 minutes 14 secondes

Chercheur : explique-moi ce que tu précises, tu précises quoi là ?

PFÉ : je précise que je ne l'ai pas fait pour Leïla. Elle a parlé d'activité KAPLA où je ne sais plus, et je ne l'ai pas fait venir. Chose, que j'ai réparée par la suite, dès que Maurice est parti s'asseoir, je suis parti voir Leïla pour qu'elle le montre aussi. Où se passe l'activité, qu'est-ce qu'on n'y fait.

Chercheur : c'est une petite section ?

PFÉ : non ce sont deux grands. Ce sont deux grands. Ce sont deux grands qui viennent, comme ce sont eux qui en ont parlé, c'est eux qui viennent. Je profite de ceux qui me parlent de l'activité et du coin donc automatiquement « vous parlez de ça, venez me montrer où ça se passe ». J'aurais pu prendre une moyenne ou une petite... enfin bref c'était celui qui me parlait du coin entre guillemets.

Chercheur : c'est celui qui a évoqué qui vient montrer.

PFÉ : voilà. Donc là, en l'occurrence il y avait Leïla tout à l'heure et Maurice. Là, en préparant mon truc je n'y ai pas pensé forcément. C'est sur le moment que je me suis dit, ce serait peut-être pas mal de venir et de montrer pour tout le monde. Je n'y ai pas forcément pensé à l'avance. Autant les autres oui, mais ça non. C'est sur le moment que je me suis dit tant qu'à faire...

Chercheur : il y a des décisions que l'on prend comme ça, dans le feu de l'action...

PFÉ : dans le feu de l'action. Je me suis dit, je n'y ai pas pensé, mais peut-être qu'ils ne se repèrent pas. Ça ne m'a pas percuté dès le départ, mais ça m'a percuté pour Maurice. Du coup, je reviens sur Leïla, pour que elle aussi, elle montre où ça se passe. Mais ce n'est pas volontaire, c'est sur le moment. C'est un parti pris sur le moment.

31 minutes 4 secondes

31 minutes 52 secondes

PFÉ : effectivement, ils se sont levés, pourquoi pas lui ? Mais bon après, ils ne sont pas tous venus. Je pense qu'après, il fallait temporiser le premier et le deuxième et puis ça s'est passé normalement. Donc là, il a tenté, mais rapidement, il repart à sa place. Mais il n'est pas là non plus pour pleurer, pour dire moi je veux, je veux. Donc c'est bien, il était tout gentil.

Chercheur : c'est ce que tu précises à PFR.

PFÉ : ben elle me le précise, elle me dit effectivement c'est un danger, faire venir un enfant c'est le risque que les

autres se lèvent, et pourquoi pas un, et pourquoi pas 2, et pourquoi pas 3 et pourquoi pas moi ? Donc c'est vrai que c'était un risque à prendre. Donc maintenant oui, je l'ai fait sans forcément... y penser. Derrière oui, il y avait un risque qui était là, tu le canalises rapidement et il n'y a pas de débordement normalement.

Chercheur : c'est ce que tu lui dis clairement « le risque était minime ».

PFÉ : le risque était minime, le tout c'est que je savais plus ou moins, je connais un peu mes élèves... je connais très bien qu'ils ne vont pas venir d'un coup hurler, crier. Je savais qu'il y aurait eu Bruce ou Charles... enfin il y a quelques-uns comme ça qui se... qui se poussent pour venir. Mais bon, une fois que tu leur dis de partir à leur place, normalement ils partent et ils se calment bien. Donc c'est minime. Une fois que tu lui dis doucement « va t'asseoir » je n'ai pas eu de soucis après. Je crois que c'était le seul qui est venu. Ils ont vu qu'on n'avait pas le droit de se déplacer. C'est ceux qui doivent parler qui viennent me montrer là c'est le moment, après ce n'est plus le moment. Donc voilà, ils partent s'asseoir tranquillement et sagement. Sans trop me poser de problème.... Donc oui, c'était un risque, mais pas trop risqué !

34 minutes

35 minutes 44 secondes

PFÉ : nous sommes d'accord encore.

Chercheur : sur ?

PFÉ : sur le fait que je n'ai pas de coins particuliers ou se passent l'activité à chaque fois, donc là du coup... ils n'ont pas de vocabulaire... ça se passe au coin... écriture, ça se passe au coin... découverte du monde, moi je ne l'ai pas, donc forcément pour expliquer...

Chercheur : et donc tu en penses quoi de ce qu'elle te dit ?

PFÉ : bah je suis entièrement d'accord. Je le savais, c'est pour ça que j'ai pris le parti de mettre des photos. De mettre des photos et d'aller vraiment montrer physiquement l'emplacement du coin. Parce qu'ils ne peuvent pas le trouver. Ils voient où c'est, mais ils n'ont pas de mot pour le qualifier. Ce n'est pas le coin dédié... à l'écriture, ce n'est pas le coin dédié à... l'art visuel... ce n'est pas le coin dédié à ça. Donc, ils n'ont pas le vocabulaire pour le dire finalement. Donc je suis obligé de passer par ce côté de déplacement physique de l'enfant pour que tout le monde soit d'accord sur ce coin-là. On n'a pas le langage, on a le physique quoi.

Chercheur : donc là, c'est précisément ce sur quoi elle attire ton attention.

PFÉ : oui, mais, elle m'en avait déjà parlé depuis le premier visionnage. Moi je n'ai pas ces coins-là. Donc c'est vrai que là, ça me posait problème quand je présentais les ateliers. Donc forcément oui, c'est un point que je dois revoir, mais ce ne sera pas avant les vacances prochaines, enfin la rentrée. Les coins les espaces.

Chercheur : donc tu dis que c'est important, tu dis que tu savais que c'était important, elle t'avait montré ça, et donc pourquoi tu diffères à après les vacances ?

PFÉ : mais j'ai du boulot Stéphane, j'ai du boulot, et puis, j'aimerais faire les coins avec les enfants. J'aimerais qu'on n'y passe un temps. Voilà, « on fait quoi ici ? », On parle, on fait un moment de langage sur ce fameux coin, qu'est-ce qu'on n'y fait habituellement, alors qu'est-ce qu'on pourrait donner comme dénomination... voilà quoi. Chercheur : où vous faites ensemble.

PFÉ : voilà on fera ensemble. Parce que ça ne sert à rien que je nomme un coin alors que ça ne leur parle pas forcément. Donc le meilleur moyen, c'est de faire les coins avec eux. Comme ça ils savent. Quand je parle du coin écriture, voilà, c'est là où on fait telle et telle chose. Voilà, ça leur parle directement. Donc je ne vais pas faire les coins... alors oui, j'aurais pris deux week-end, j'aurais déplacé les tables, j'aurais fait le coin écriture ici, le coin machin... moi, c'est ma façon de faire, je préfère faire les choses avec eux, pour qu'ils mettent du sens sur certains points.

Chercheur : donc c'est un travail à part entière.

PFÉ : c'est un travail à part entière. Je sais que le coin garage on l'a fait avec les petits en début d'année. On a parlé ensemble. On a parlé ensemble, on s'est dit c'est là où on joue aux voitures.

Chercheur : et pour toi, c'est un travail qui sera long...

PFÉ : ça prendra quelques jours... ben déjà moi maintenant de présenter les activités sur les coins bien spécifiques pour moi, même si eux ils ne savent pas forcément c'est quel coin. Déjà pour qu'ils puissent me dire, ben là, on travaille ça et là, on travaille ça. Et après, en fonction de ça on va chercher qu'est-ce qu'on pourrait trouver comme nom pour ce coin. Mais eux il faut qu'ils sachent déjà qu'est-ce qu'ils vont travailler dans ce coin.

Chercheur : tu as déjà commencé à penser à ce que tu ferais à tel ou tel endroit ?

PFÉ : ben déjà, le coin écriture, entre guillemets le coin écriture, c'est là où de toute façon j'ai mon tableau pour pouvoir faire les lettres, c'est là où j'ai mon repaire pour l'alphabet, je sais que c'est forcément là le coin écriture. Le coin où là, on va apprendre à lire, à écrire ce sera forcément ici. Après, les autres coins c'est encore... c'est encore à voir. J'aimerais avoir un coin art visuel, on fait de la peinture des choses comme ça, un coin découverte du monde on fait des mathématiques, etc. Pour moi il y aura au moins ces 3 coins-là. Mais quel espace je donnerai je ne sais pas. Je ne sais pas. Pour l'instant il n'y a qu'un coin pour lequel je sais où il sera. Le deuxième je sais qu'il sera dans le coin... j'ai déjà le mobilier donc je sais que ça devrait le faire... le placard. Donc je peux stocker des choses dedans, donc ce sera plus ce coin-là... ben ça demande que mon espace classe change. Ben le troisième il sera forcément au centre.

Chercheur : est-ce que tu penses que c'est forcément nécessité, parce que c'est vraiment un chamboulement.

PFÉ : oui, mais c'est pour mieux... oui, pour les enfants ils se repèrent mieux. Donc là, on va travailler ça, donc on est ici.

Chercheur : et tu penses que c'est une nécessité ?

PFÉ : oui, ben oui. Parce que là, ils ne savent pas où ça se passe. Ils vont par rapport aux adultes, mais ils n'y vont pas par rapport à ce que l'on va apprendre. Et on est dans il faut qu'ils soient de plus en plus autonomes. Voilà, qu'ils sachent où partir et à quel moment, pour y faire quoi. Voilà, PFR elle bosse comme ça depuis quelque temps donc c'est vrai qu'elle a de l'expérience là-dessus. Il y a des choses auxquelles je ne fais pas forcément attention, du coup, je me rends compte, qu'en présentant les choses comme ça... avant ça ne posait pas de problème parce qu'il n'y avait pas Épic ni le panneau de présentation des activités, maintenant il y en a oui... il y a une difficulté en plus. Donc forcément maintenant il faut refaire, ben on a mis le tableau en place, allons appeler ces coins... non, c'est important d'avoir des espaces bien définis, c'est important pour les gamins. Moi je saurai, on va faire ça dans quel but... mais eux, ce serait bien qu'ils en aient une idée. Autonome, autonome jusqu'au bout des doigts tant qu'à faire. Donc que l'optique est là, le changement est là, donc maintenant pour le faire, il me faudra bien quelques jours pour les gamins, pour qu'ils puissent repérer ce qu'on y fait, comme ça avant les vacances, me trouver un nom pour l'endroit, comme ça à la rentrée on a l'endroit.

Chercheur : donc c'est un travail que nous menons ensemble et qui provoque des bouleversements...

PFÉ : ah ben oui, parce qu'au départ je n'avais pas forcément... je ne crois même pas que j'avais fait attention aux coins chez PFR d'ailleurs, tu vois ?

Chercheur : oui, il y a un moment où tu dis ça.

PFÉ : oui, elle disait coin écriture, ben comme tu dirais un coin cuisines, tu dirais l'écriture pour les grandes sections à la limite, tu vois ? Là, on va au coin écriture. Mais je n'avais pas fait attention à ce que ça servait aussi aux ateliers du matin. Et c'est vrai que voilà, tu découvres des choses, donc c'était une bonne chose d'avoir...

Chercheur : est-ce que tu dirais que tu vois toujours sa classe pareille ?

PFÉ : non, non. Je la vois différemment puisqu'il y a des endroits bien spécifiques, et c'est un parti pris de mettre ses endroits...

Chercheur : donc ça a changé ton regard ?

PFÉ : oui. Parce que moi je me disais par rapport à l'espace je mettrai ça là. Puis là c'est bien, et puis il y a encore une petite place ben je mettrai ça ici... alors que non, une classe c'est vraiment fait de par ce que l'on va apprendre. Pour les moments... et je n'ai pas forcément vu cette chose comme ça. Donc c'est vrai que ça me sert. Ça m'a permis de me poser des questions, et d'avoir un cheminement différent après. Donc merci Stéphane.

44 minutes 16 secondes

46 minutes 36 secondes

PFÉ : PFR dit : « il y en a beaucoup qui ne se repèrent pas ». Parce qu'ils sont par groupe. J'ai 8 petites sections. Donc si il y en a un déjà qu'ils ne se repèrent pas, il y a un risque aussi pour que les autres ne se repèrent pas forcément. Ben comme Charles finalement. Donc c'est vrai, que de pointer là le nom sur la photo de ce qu'ils voient, l'endroit physique, voilà, finalement c'était important. Ça a remis les choses un peu en place pour les autres petits qui pouvaient effectivement, comme Charles, il se dirigeait, mais... voilà. Ils voyaient des choses...

Chercheur : donc là, ça te conforte plus dans ton idée où il faut montrer l'endroit. Il faut se déplacer...

PFÉ : oui, parce qu'ils ne connaissent pas l'endroit, ils ne connaissent pas le coin. Je n'ai pas de dénomination. Une fois que l'on saura que le coin écriture ça se passe ici, ben ça va, il n'y aura pas de besoin de photos forcément. Le coin écriture ça le parlera bam, on va aller derrière. Le coin découverte du monde c'est là mon travail des mathématiques et autres boum, ça va, ça va leur parler. Il n'y aura plus ce côté où il faut aller physiquement se mettre à un endroit. Donc non, ça me conforte dans le fait effectivement qu'il me faut un coin bien... bien fait, nommé le coin. Donc voilà, je suis convaincu. À 200 %, si tu reviens en février tu verras les coins.

47 minutes 53 secondes

48 minutes 45 secondes

PFÉ (48'45'') : on est bien d'accord. C'est vrai que je suis parti très vite en pensant que ça ne posait pas forcément problème.

Chercheur : sur quoi ?

PFÉ : sur la photo. Sur relier l'endroit et la photo. L'endroit physique et la photo. Je ne pensais pas que... qu'ils ne se seraient pas repérés. Je pensais que c'était une petite difficulté. Mais là le fait, comme elle le disait, de bien... de montrer une seule photo et pas forcément deux photos. Une seule et de dire des choses dessus, qu'est-ce qu'on n'y voit ? À quoi on fait attention ? Qu'est-ce qu'il y a dessus ? À quoi ça vous fait penser ? Déjà, de décortiquer la photo, ça aurait permis peut-être un repérage beaucoup plus rapide du premier coup peut-être par Charles. Parce que là, c'est vrai qu'il visionne, après il n'a peut-être pas pris de repère dessus.

Chercheur : donc là PFR, attire ton attention là-dessus. C'est ça que tu dis.

PFÉ : et c'est vrai que, ouais, effectivement de faire qu'une photo, de la décrire pour que tout le monde puisse bien faire attention... voilà, on voit des lettres, machin bidule... ou est-ce que c'est dans la classe ? Et hop. C'est vrai que ça permettrait de se repérer du premier coup. Ça éviterait de faire un aller-retour.

Chercheur : peut-être.

PFÉ : On ne peut pas savoir. Mais je pense que oui ça aurait été... je pense.

Chercheur : une description plus précise...

PFÉ : j'avais 2 photos complètement différentes entre guillemets, il est parti voir, mais voilà, il y avait des tables et des chaises, mais il a peut-être regardé que les tables et les chaises. Il n'a pas fait attention à d'autres éléments. C'est une petite section, il ne fait pas forcément attention aux choses. Donc que ouais, le fait de montrer une seule photo, de la décrire, de savoir qu'est-ce qu'on y voit où ça peut bien se trouver dans la classe, ouais, ça aurait peut-être créé des images mentales un peu plus précise et net pour les petits.

Chercheur : donc là, c'est ce que PFR te dit.

PFÉ : ouais, ouais la description... voilà la description plus précise. Faire attention déjà à... à montrer déjà sur la photo les éléments pour qu'ils puissent se repérer après. Et je suis d'accord j'acquiesce je dis oui effectivement. Je me dis que j'aurais dû montrer une seule photo.

Chercheur : et tu te dis quoi, je te dis c'est chouette, quand elle tend parle ?

PFÉ : ben oui, merci PFR. Non, franchement je pense que je n'ai rien à dire à PFR parce qu'elle n'a que des bonnes idées, que veux-tu ?

Chercheur : donc quand elle te dit ça, tu te dis que c'est une bonne idée ?

PFÉ : ah oui, c'est une bonne idée. Oui, ben oui.

Chercheur : c'est ça.

PFÉ : forcément, si c'est une bonne idée tu ne vas pas dire c'est une mauvaise idée. Je me dis je prends, j'aurais dû y penser d'ailleurs. Pourquoi je n'y ai pas pensé. Mais voilà, je n'y ai pas pensé. Je n'ai pas eu d'illumination non plus. Sur le moment j'aurais pu me dire, on va décrire... mais c'est vrai que le temps passait, après tu te dis si je commence à faire ça ils vont... là, je n'ai même pas présenté les activités encore. Ça fait pratiquement 6 minutes ils sont déjà rentrés. Donc c'est vrai que ouais, le temps passe, le temps c'est de l'argent comme on dit, et c'est vrai que ouais, je n'ai pas forcément pris le temps de décrire les photos. Ça n'est pas venu. Donc voilà. J'aurais pu pour une photo du moins déjà. Mais ouais non. Mais c'est une très bonne idée. La prochaine fois je saurai. Mais là, ce n'est plus la peine parce qu'ils connaissent les photos. Ils connaissent l'endroit. Donc voilà, ce sera pour une prochaine fois. Mais non, je prends. Sur le moment je prends oui.

52 minutes 28 secondes

53 minutes 42 secondes

PFÉ (53'42'') : d'où le fait de décrire les photos aurait permis déjà d'éliminer ce coin « animaux » déjà. Parce qu'il n'y a pas d'animaux. Il n'aurait même pas pensé à me parler d'animaux. Donc voilà, encore une bonne idée.

53 minutes 55 secondes

54 minutes 25 secondes

PFÉ (54'25'') : ben là pareil j'aurais pu éventuellement parler des casiers, en faisant un descriptif de la photo, c'est vrai que Maurice il a focalisé... je crois qu'il a dû focaliser sur les casiers. Donc il s'est déplacé au niveau des casiers. Alors qu'on aurait dit voilà c'est à côté des casiers, on travaille sur des tables, etc. de décortiquer la photo...

Chercheur : le fait de décortiquer la photo...

PFÉ : aurait permis déjà qu'il se place d'ores et déjà au niveau des tables et non pas prêt des casiers parce que ce n'était pas ce qui était demandé. Mais lui, le repère sur la photo c'était les casiers. Forcément il va là il a repéré... enfin là où il a pris l'élément qui lui parlait. Pour lui, il n'a peut-être pas vu les tables, il n'a peut-être pas vu les chaises, il a vu les casiers.

Chercheur : donc là, l'idée de PFR, de décrire des photos fait que tu vois différemment l'erreur de l'élève ?

PFÉ : oui.

Chercheur : c'est ça ?

PFÉ : ah ben oui. C'est vrai que tout ça aurait pu être évité, au lieu de perdre ce temps que j'ai perdu quand même mine de rien à déplacer les enfants, à revenir, à repartir. J'aurais peut-être gagné juste en décrivant la photo. On aurait fait un seul voyage et puis basta. Donc voilà c'était... j'aurais pu avoir plus de temps prendre 2 minutes de plus pour décrire la photo, et en gagner 4 en évitant les déplacements inutiles. Un déplacement aurait suffi. Et non pas deux. Mais bon. La prochaine fois.

Chercheur : c'est plus le fait, qu'il y a eu cette erreur d'élèves là, ça me permet d'apprendre ça... c'est chouette...

PFÉ : moi j'apprends tous les jours... je suis pire qu'une élève. Je pense que je vais passer côté élève maintenant, je vais choisir un mettre une maîtresse qui viendra faire école.... [Rire]. Donc là effectivement, j'aurais pu y penser, je n'y ai pas pensé, mais PFR, enseignante experte...

Chercheur : enseignante expérimentée experte !

PFÉ : donc que tu vois, bientôt j'arrive PFR. [Rire]. Non, mais c'est top, parce que l'idée est quand même là. Et du coup par rapport à ce que font les élèves effectivement tu te dis ouais, j'aurais dû... ça aurait été plus simple de décrire la photo et bingo pour tout le monde.

Chercheur : oui, ça te permet de voir les choses...

PFÉ : d'une autre manière. Parce que je n'y aurais peut-être pas pensé. Elle ne me l'aurait pas dit, je pense que

j'aurais fait encore un autre truc d'atelier avec des photos et je n'aurais même pas décrit les photos. Je sais que c'est dans un coin de ma tête. Jusqu'à quand je ne sais pas, mais je sais que c'est dans un coin de ma tête.

57 minutes 27 secondes

57 minutes 54 secondes

PFÉ : j'ai le coin... point d'interrogation. [Rire]. J'ai beau chercher... voilà. Ça aurait été plus simple. Si les coins étaient nommés. Il n'y aurait plus qu'à prendre ce coin et voilà le tour est joué. Alors que là tu te dépatouilles dans autre chose... le coin où il y a les lettres de l'alphabet, le coin où il y a... voilà, les coins seront là bientôt.

58 minutes 20 secondes

1h05 minutes 37 secondes

1h06 minutes 55 secondes

Chercheur (1h6'55'') : quand elle te pose cette question-là, est-ce que tu t'attends à ce qu'elle va te dire après ? Parce que là, elle te demande est-ce que c'est un choix ?

PFÉ : alors oui, oui. Oui, je savais qu'elle allait pointer du doigt l'objectif. Parce que comme elle avait beaucoup insisté là-dessus lors de sa séance de visionnage... lorsque j'ai vu. Et moi je lui avais dit je ne fonctionne pas... je pense que je passe beaucoup moins de temps que toi.

Chercheur : mais là, tu as bien dit quand même « nous allons apprendre à... »

PFÉ : oui, mais ce n'est pas... ce n'est pas bien défini si tu préfères. Pour moi ça fonctionne, ils ne vont pas faire des KAPLA, ils vont apprendre à faire des constructions. C'est déjà un pas de plus.

Chercheur : dans la mesure où là, ils n'ont pas dit « nous allons faire des constructions » ils ont dit « nous allons apprendre à faire des constructions »...

PFÉ : donc ils ne vont pas apprendre à faire des KAPLA.

Chercheur : et donc tu te disais que c'était une formulation correcte toi.

PFÉ : pour moi oui, parce que je ne suis pas allé au fond des choses. Et je savais. Je ne suis pas allé au fond des choses.

Chercheur : et tu savais que tu n'étais pas allé au fond des choses ?

PFÉ : oui je le savais.

Chercheur : ah bon d'accord.

PFÉ : je savais qu'elle allait me reprendre sûrement sur les objectifs parce que pour moi... je ne le fais pas habituellement, je ne suis pas aussi... dès le visionnage j'avais dit, je ne suis pas aussi pointilleuse que ça. Je ne sais pas si je l'ai dit ou pas, mais en tout cas je l'ai fortement pensé. Et je savais que oui effectivement que j'étais beaucoup moins pointilleuse et du coup je me contentais de quelque chose qui était... plus que « faire des KAPLA », mais pas forcément l'objectif bien... bien... comment te dire ça... bien repris par les gamins finalement. Voilà « apprendre à faire des constructions, observer puis regarder... »

Chercheur : même si tu obtiens des enfants « on va apprendre à faire des constructions » tu te disais que ça allait être insuffisant.

PFÉ : oui, oui.

Chercheur : c'est ça ?

PFÉ : oui. Je me disais que PFR elle allait me prendre là-dessus de toute façon. Elle va me dire ce n'est pas l'objectif.

Chercheur : c'est marrant... rire.

PFÉ : oui, si. Si, si, si, si. Pour moi, je me disais, je n'allais pas changer... moi je fais les choses comme j'ai l'habitude de faire. J'avais dit que moi j'étais moins pointilleuse. C'est vrai que je le fais comme d'habitude, et puis il y a le truc à revoir ben à ce moment-là qu'il faudra revoir. Mais je savais qu'elle allait pointer sur mes objectifs. Ça c'est sûr.

Chercheur : tu le sentais.

PFÉ : ah oui, je le sentais. Peut-être pas... voilà. Ben oui, elle avait tellement insisté sur « qu'allons-nous apprendre... qu'allons-nous apprendre... ». Et du coup je me disais, je ne fais pas ça moi ! [Rire]. Du coup je savais. Et je me suis dit pourquoi aller au fond des choses, si moi je ne fais pas, pourquoi je le ferais là maintenant. Au moins là, elle va me dire il faut que là, tu sois plus... ben va plus au fond des choses. Et va vraiment chercher le vocabulaire qui convient. Alors que moi je suis passé juste... alors que pour moi ils vont apprendre à faire des constructions. Ils ne vont pas faire des KAPLA. Pour moi la différence elle est là. Ils ne vont pas faire des KAPLA ils vont apprendre des choses. Maintenant, bien aller au fond de l'objectif ouais ça je sais... ouais qu'elle allait me le pointer du doigt. Oui. Je n'ai pas donné le bâton... mais...

Chercheur : là, il y a une bonne phase qui démarre je crois...

PFÉ : ah oui. Mais là elle va m'attaquer dessus.

1h10 minutes 4 secondes

1h10 minutes 46 secondes

Chercheur : tu es d'accord avec ça, ils vont rester dans le faire. Ce n'est pas ce qu'ils ont dit les enfants.

PFÉ : ils ont dit « on va apprendre à faire des constructions ».

Chercheur : donc ils ne sont pas restés dans le faire ?

PFÉ : ben oui, ils vont faire des constructions.

Chercheur : ils vont apprendre à faire des constructions.

PFÉ : oui, mais ils vont faire.

Chercheur : PFR te dit qu'ils vont rester dans le faire tu es d'accord.

PFÉ : ben oui ils vont rester dans le faire. Ils vont faire des KAPLA, ils vont faire des choses... ils seront dans le geste. Ils ne vont pas forcément apprendre qu'il faut observer, il faut aller petit peu au bout... voilà d'autres compétences qu'ils doivent mettre en jeux.

Chercheur : d'accord. Pendant qu'ils sont en train de... c'est ça ?

PFÉ : c'est ça. C'est comme si faire des KAPLA. Je pense qu'ils me disent « on va apprendre à faire des constructions », mais pour eux ça reste « faire des KAPLA ». Alors que ce n'est pas ça le but du jeu c'est ils vont aller chercher, ils vont aller observer ce qu'ils ont besoin...

Chercheur : selon un modèle

PFÉ : voilà, ils vont observer le modèle. Il y a tout un enjeu avant de faire la construction... du coup il y a plein d'enjeux qui sont là. Moi je ne les pointe pas forcément à ce moment-là. Il y a d'autres enjeux, et moi je ne pointe pas forcément les enjeux sur lesquels ils doivent aussi... ben de faire attention quoi. Mais je savais qu'elle allait me pointer ça. Je le savais plus ou moins. Qu'est-ce qu'elle va me dire, ben peut-être comment je dois m'y prendre pour que peut-être... parce que pour elle c'est si important. Donc tout ça, moi je ne le fais pas forcément. Donc les autres compétences, je suis passé dessus. Mais je pense que les gamins mêmes s'ils disent le mot apprendre entre guillemets, ils ne voient pas l'enjeu qui est derrière. Ben voilà, moi je leur dis vous allez apprendre quoi ? Ben ils me disent, ils font une phrase, ils me disent qu'ils vont apprendre... à faire ça. Mais dans leur tête ils sont dans l'action, ils sont en train de faire des KAPLA. C'est ce que je disais à PFR. Moi je vois ça comme ça. Il reste dans le geste, et non pas dans le côté cognitif de la chose.

Chercheur : ce n'est pas parce qu'ils disent qu'ils vont apprendre à faire qu'ils réalisent... c'est ça que tu veux dire...

PFÉ : oui. Donc voilà, pour ça qu'il aurait fallu dire vous allez d'abord observer, il faudra ensuite peut-être aller compter le nombre de KAPLA qu'il faudra... il y a tout ce côté que j'ai... éliminé. Auquel je ferai un peu plus attention la prochaine fois. Voilà, mais pour moi le fait qu'ils me disent ce qu'ils vont apprendre... je ne voulais pas qu'ils me disent faire des KAPLA. Ça c'est sûr. Maintenant qu'il me dit ça, je ne suis pas allé au fond des choses. Je me suis contenté d'un minimum entre guillemets. De l'action.

Chercheur : Et là, ce que PFR te dit là, tu penses que...

PFÉ : ben oui, je sais qu'il faudra que je vise un peu plus haut à chaque fois et que les gamins ils voient aussi des compétences qu'il faut avoir aussi avant de faire ça. C'est le but final finalement. C'est le prétexte entre guillemets pour pouvoir faire des choses.

Chercheur : donc là, précisément ce qu'elle te dit là, ça te fait avancer là-dessus...

PFÉ : oui, parce que du coup, c'est pas un truc que... ils apprennent à faire des choses... c'était vague, c'était très vague quoi. Ben là, le fait qu'elle pointe du doigt, ben non, attends, ils restent dans le faire, dans le geste et tout ça... c'est vrai... ben oui effectivement. Maintenant que tu pointes ça, effectivement. Pour eux c'est peut-être je vais faire des KAPLA, je vais apprendre, mais ça reste faire. Donc voilà, je dois pointer plus du doigt mes objectifs, moi, déjà être plus au clair avec ce que j'attends d'eux finalement. Déjà. C'est vrai que là, je sais plus ou moins ce que j'attends d'eux, mais c'est pas verbal quoi c'est... et comme moi je ne me suis pas forcément mis dedans forcément je n'attends pas forcément la même chose des gamins. Mais si je m'étais mis... mais moi je veux qu'ils utilisent... ben observer, ben attention il faut qu'ils me disent ça. Je vais aller chercher le fond des choses. Alors que là, je n'ai pas d'attente particulière, donc forcément ça passe quoi.

Chercheur : oui, mais tu t'attendais à « apprendre à faire des constructions »

PFÉ : ouais. Oui, mais pas aussi...

Chercheur : tandis que là maintenant avec ce qu'elle te dit...

PFÉ : je vais pointer quand même des choses. Attends, moi j'aimerais là qu'ils me disent que pour ces trucs-là, il faudra qu'ils apprennent ça, ça et ça avant de faire ça. Être moi déjà au clair avec ce que j'attends d'eux. Et non pas je vais... me contenter du mot apprendre à... de mettre tout ce qu'il y a compétences derrière. Et ce qu'ils doivent acquérir pour pouvoir avancer sur la chose. Et ça je ne le faisais pas forcément, enfin j'étais trop vague quoi. Et je pense que même sur mes fiches je m'étais « activité KAPLA » rapidement. Je ne parlais pas forcément sur l'objectif. Donc forcément si moi je ne suis pas au clair, je ne peux pas demander plus aux gamins quoi. Donc là, à moi de faire attention à ce truc-là pour éventuellement après, ben oui effectivement j'attends qu'ils soient un peu plus pointus et qu'ils me disent ça, pour apprendre ça pour apprendre ça. Donc voilà. Donc oui, bon point PFR. Méchante. [Rire]. Non, mais c'est bien parce que voilà.

1h16 minutes 17 secondes

1h17 minutes 10 secondes

PFÉ : il faut dire qu'elle est convaincue. Donc elle me convainc.

1h18 minutes 18 secondes

PFÉ : on est d'accord. C'est tous les prérequis qu'ils ont besoin prendre pour faire l'activité entre guillemets.

Chercheur : mais là, elle te demande quoi déjà ?

PFÉ : ben de travailler en amont. Comme je le disais tout à l'heure, ouais, d'être moi déjà exigeant sur ce que j'attends des enfants.

Chercheur : là elle te dit qu'il faut le définir en amont.

PFÉ : c'est ça. Même si on le fait depuis longtemps, c'est une activité que l'on fait depuis longtemps. Mais c'est vrai qu'à un certain moment l'objectif je l'ai peut-être mis sur les premières feuilles, mais après du coup... je n'ai plus cherché si c'est numéro 1, 2, 3 enfin bref. Et du coup moi je me perds aussi peut-être sur l'objectif, sur ce que j'attends des enfants finalement. C'est vrai que je suis beaucoup moins pertinente sur ce côté-là. Donc ouais, je suis d'accord, c'est pour ça, c'est à moi au départ de mon activité de penser déjà qu'est-ce que les enfants vont apprendre ? Être clair déjà pour moi et pour que ce soient plus limpides pour les enfants.

1h19 minutes 16 secondes

1h19 minutes 35 secondes

Chercheur (1h19'35'') : qu'est-ce que tu fais ?

PFÉ : ben c'est pareil, sur l'activité dessin que je propose aussi sur le même temps entre guillemets, là c'est pareil, il y a des fiches de construction, mais je n'en parle pas. Et je ne demande pas aux enfants d'en parler. Ils vont apprendre à dessiner.

Chercheur : donc là, ce qu'elle te dit sur les KAPLA...

PFÉ : oui, ça me fait bim, bim, bim... je le transfère sur mon activité qui arrive. Du coup effectivement il y avait aussi les modèles dont je n'ai pas forcément parlé. Et je n'ai pas demandé non plus aux enfants d'en parler. Donc ça fait tilt forcément. Ben, je fais pareil pour toutes les activités, donc forcément... ça fait bim, bim, bim... donc pour l'autre ce n'est pas la peine. C'est pareil. [Rire]. C'est pareil PFR. Tu vas tirer les gros yeux comme ça. [Rire]. Donc non, ça fait tilt tout de suite. Donc, moins sur le apprendre.

Chercheur : donc pendant qu'elle te parle de l'activité KAPLA de suite tu repenses activité dessin.

PFÉ : ben oui, ben toutes les activités que j'ai proposées de toute façon. Parce que c'est moi qui les amène, donc forcément si je ne suis pas au clair avec ce que je propose et ben que ce soit l'une ou l'autre activité ce sera la même chose. Je ne peux pas être plus exigeante sur une activité et moins sur l'autre. Donc forcément, ça vient de moi, de bien aller au fond des choses, et pour après le proposer aux enfants. Que je donne, justement ben les bons apprentissages qu'ils doivent maîtriser quoi.

Chercheur : donc ça te fait penser aux autres...

PFÉ : ben à tout. Là c'est activité apprendre à dessiner parce qu'on le proposait en même temps, mais c'est pour tout le reste de toute façon. Les autres jours, d'autres activités... de perles ou quoi que ce soit... oui, d'attendre un peu plus des enfants et être un peu plus perspicace...

Chercheur : donc tu as fait le lien tout de suite.

PFÉ : ben oui, il vaudrait mieux. Parce que si je fais le lien sur un seul et que le reste je ne le fais pas forcément... ça pose problème. Oui forcément.

Chercheur : donc ça suppose que tu dépasses la conversation que vous avez sur les KAPLA, toi en parlant de KAPLA comprend précisément de quoi elle parle, et tu fais le lien avec une autre activité...

PFÉ : c'est bien ?

Chercheur : c'est fort !

PFÉ : je suis forte ! [Rire]. Pardon. [Rire]. Ben oui, je fais le lien. C'est obligatoire. C'est les mêmes ateliers... enfin pas les mêmes ateliers. Si on est exigeant sur un atelier en particulier on doit aussi le faire sur tous les autres... ça paraît logique. Donc elle va me revenir dessus pour apprendre à dessiner.

1h22 minutes 3 secondes

1h22 minutes 26 secondes

PFÉ (1h22'26'') : pointillons, pointillons. Je suis un peu plus exigeante maintenant. J'essaie de demander un peu plus aux enfants, et c'est pas évident. Je me suis rendu compte que ce n'était pas évident à ce qu'ils me donnent ce que l'on doit faire pour arriver à ça.

Chercheur : c'est pour ça, que je voulais que ce soit très clair pour toi. Parce que je te le dis franchement, c'est très difficile, et du coup je voulais que tu profites de là, de ce moment-là, pour que tu aies le maximum de billes. C'est pas évident, pas évident du tout.

PFÉ : et non c'est pas évident, et je me suis rendu compte en le mettant en place. Waouh ! Ça c'était mardi, et là je l'ai fait ce matin, parce que mercredi il y avait jeux de société, c'est pas évident de faire sortir... j'ai ramé un peu quand même. Et je pense que je ramèrai encore... quelques jours encore. Et je pensais que ouais que ça n'allait pas poser trop de problème ben du coup... comme quoi je n'ai jamais profité du moment pour aller au fond des choses avec eux. Je présentais brièvement la chose.

Chercheur : ben là ça change carrément ta façon de...

PFÉ : ben oui, moi ça m'oblige d'être bien clair avec moi. Des fois tu pars, ben tiens on va faire les activités

machin, bidule. Parce que là elle pointe du doigt quand même, ce n'est pas évident. Avec les petits... ça rame. Tu as envie de te connecter directement, dis ça s'il te plaît. [Rire]. C'est difficile. Je me rends compte que PFR a du bien... ah oui, elle a mis le forcing. Je me suis posé la question je me suis dit elle y tient à son truc d'apprendre, apprendre... et je me rends compte qu'effectivement ce n'est pas évident.

Chercheur : vous en avez rediscuté de ça ?

PFÉ : non. C'est quand j'ai visionné son... sa façon de faire. Et le fait qu'elle insiste énormément sur qu'allez-vous apprendre, et encore... ouais, je peux comprendre maintenant. Elle était chiante... mais non, elle n'est pas chiante, elle va au bout des choses. Ce n'est pas évident. Tu peux t'arracher les cheveux. D'ailleurs je suis sûre qu'il me manque quelques cheveux... ça m'a parlé ouais. En bien, et en plus je suis encore d'accord.

1h25 minutes 9 secondes

1h25 minutes 53 secondes

PFÉ : et toi tu me poses la question. Je t'ai dit qu'ils vont trouver les mots et tout, ils vont réussir, et ben non, ils ne trouvent pas les mots. Ils ne réussissent pas tout seul. Difficile. Stéphane bien vu.

1h26 minutes 3 secondes

1h26 minutes 50 secondes

PFÉ : j'oublie le mot faire, mais je l'ai employé aujourd'hui...

1h26 minutes 54 secondes

1h26 minutes 26 secondes

PFÉ : je t'avais dit que j'allais ne pas être d'accord avec elle.

Chercheur : qu'est-ce qui t'arrive ? Tu te rebelles ?

PFÉ : non. Mais moi j'aime bien le mot faire. C'est bien faire. Pourquoi il faut me l'interdire. Je ne me le suis pas interdit en plus aujourd'hui.

Chercheur : ben oui, si tu aimes bien.

PFÉ : ah ben oui. Je l'ai employée encore. Chut, je ne le dis pas PFR. [Rire].

Chercheur : non, je ne le dirai pas.

PFÉ : non je ne suis pas d'accord. Mais c'est très bien. Parce que si on l'enlève, ça te remet bien dans les choses.

Chercheur : donc toi tu dis quoi, tu souhaiterais enlever ce mot, mais pour l'instant...

PFÉ : c'est difficile, ah oui, c'est difficile. Si tu ne veux pas l'employer c'est pas évident. Après oui, on peut employer le mot faire, mais... bien définis... il ne faut pas oublier forcément le mot faire. Il faut l'employer différemment et avec d'autres... d'autres choses finalement pour voir vraiment tout ce qui est cognitif voir tout ce qu'ils vont apprendre avant de faire ça. Ben c'est vrai que le plus facile c'est d'oublier le mot faire. Après je suis d'accord. Je ne dis pas oui ?

1h28 minutes 32 secondes

1h29 minutes 48 secondes

PFÉ (1h29'48'') : ben oui, forcément je vais oublier le mot faire. Après je pense, être plus au clair avec moi-même. Mais par contre que ce soient eux qui donnent les mots aussi peut-être pas les mots scientifiques entre guillemets, mais voilà, qu'ils me fassent comprendre qu'ils ne sont pas que dans l'action finalement, qu'ils sont dans le domaine de l'apprentissage.

Chercheur : c'est-à-dire que la formulation pour toi... tu ne formules pas avant ?

PFÉ : non.

Chercheur : tu vois ce que je veux dire ?

PFÉ : je les laisse quand même... qu'est-ce que l'on va apprendre ? Qu'est-ce qu'il faut ?

Chercheur : est-ce que tu penses qu'il faut une idée précise de la formulation d'abord...

PFÉ : d'abord oui,

Chercheur : c'est ça...

PFÉ : oui, au départ il faut que je sois au clair avec moi-même. Ben oui. Mais par contre après je ne vais pas forcément attendre le même mot que j'emploierai... des choses comme ça. Mais quelque chose qui soit similaire. Avec des mots d'enfants si tu préfères. Après pour moi je peux employer un mot technique, pour moi je saurai que c'est ça, mais pour eux s'ils me disent autrement la chose OK, on est d'accord. C'est ce que je voudrais. Mais pas que moi je leur dise finalement. Par exemple « aujourd'hui on va apprendre à réaliser des constructions avec des modèles » ça c'est bon ça ? J'aimerais qu'ils me le disent avec leurs propres mots. C'est ce que j'essaie de faire comprendre finalement. Je suis d'accord pour revenir sur l'objectif, déjà recentrer l'objectif, mais par contre il faut laisser les enfants s'exprimer. Voilà, on est dans une séance de langage, c'est à eux aussi d'aller chercher au fond de leur tête qu'est-ce qu'il faut pour arriver à faire ça d'abord. Et ils sont capables. Mais il faut du temps. Il faut du temps tout simplement.

Chercheur : ils ont quand même dit, « c'est astucieux », « c'est dommage »...

PFÉ : ah ouais, ils sont bien, c'est une bonne classe. Ils sont capables, je sais qu'ils sont capables. Mais voilà, il faut constamment donner la canne à pêche avec un bon hameçon derrière. C'est important que moi je sois au clair et que eux du coup ils cherchent dans leurs petites têtes, pour faire ça oui, mais qu'est-ce que l'on fait avant ?

Qu'est-ce que l'on va faire encore aussi avant ? Pour les amener aussi à visionner... ben le pourquoi du comment. Donc oui, je vais oublier le mot faire.

1h32 minutes 4 secondes

1h33 minutes 50 secondes

Chercheur : là, pour le coup, c'est quelque chose de très limpide.

PFÉ : de quoi ?

Chercheur : ben la feuille de route, c'est écrit dessus.

PFÉ : ouais, mais, parce que nous on l'écrit après. La feuille de route elle est vierge.

Chercheur : d'accord, ce n'est pas écrit au préalable.

PFÉ : si. Attends, sur les feuilles de route s'écrit au préalable. Mais moi je ne regarde plus forcément. C'est dans leur cahier de feuilles de route. Moi je ne regarde plus. C'est vrai qu'à l'époque, ouais, j'ai dû l'employer. Après voilà, comme je ne les manipule pas forcément... je reste moi sur mes feuilles de suivi entre guillemets et je ne note pas. Parce qu'à chaque passage les enfants colorient leur prénom, pour dire qu'ils sont passés à l'atelier. Mais c'est vrai qu'il y a la consigne, l'objectif, et c'est vrai que moi je remplissais juste brièvement. Ah, c'est l'activité KAPLA numéro machin bidule, etc. Et c'est vrai que le fait de ne pas le mettre forcément je l'ai peut-être zappé quoi. Moi je pense que je l'ai zappé. Je suis beaucoup moins... j'aurais fait ça je pense que déjà ça m'aurait tilté à chaque fois le fait de le revoir.

Chercheur : c'est ça. Là du coup, ces objectifs l'apprécient sont déjà là j'ai envie de te dire.

PFÉ : ils sont déjà là. Mais tout est là. C'est juste que moi je ne suis pas pointilleuse. Je n'ai pas pointé du doigt ces choses-là.

Chercheur : mais là maintenant, pour retrouver j'ai envie de te dire, il n'y a pas vraiment de difficultés.

PFÉ : la difficulté n'est pas de les trouver.

Chercheur : c'est de formuler.

PFÉ : c'est de le formuler... d'exiger que les enfants arrivent à le formuler. Le souci ce n'était pas de le trouver. On l'a vu, il est écrit. Ce n'est pas le souci de savoir quoi faire. C'est que moi je n'étais pas suffisamment... ouais, à cheval sur des choses. Je restais plus ou moins.

Chercheur : c'est plus, un état d'esprit, une façon de faire peut-être...

PFÉ : je pense que je n'ai pas moi dans ma façon de présenter l'atelier et c'est vrai que... comme je le notais pas, ce n'était pas dans ma tête, moi je me contente peut-être des choses que les enfants... ils vont apprendre à faire des choses, moi ça me convient. J'aurais noté, là attention on va apprendre à reproduire, objectif : reproduire les formes simples à partir de modèles. Ouais. J'aurais peut-être exigé envoyons souvent. Souvent je l'aurais fait. Maintenant je note. Comme ça je sais voilà, j'attends que... qu'ils me fassent référence à ce truc-là. Avec leurs propres mots, mais ils y font référence. Mais ce n'est pas le fait de trouver l'objectif, parce que l'objectif il est donné déjà.

Chercheur : c'est une façon d'être quoi.

PFÉ : oui. Je suis moins... j'ai moins mis l'accent sur ce... sur les mots-clés entre guillemets de l'apprentissage en jeu.

Chercheur : c'est le fameux « pointilleuse »

PFÉ : ne pas oublier l'objectif principal. [Rire]. Je te dis, ce n'est pas le côté objectif qui me pose problème, c'est vraiment le fait de le faire dire aux enfants et de le faire mentionner... de le faire cogiter aux enfants. Ce n'est pas le côté objectif visé qui pose de problème. C'est ma tête à moi. C'est tout. Je vais être comme PFR, je vais être chiant pareil. « Non, je ne vous lâche pas encore, dites-moi ce que vous allez apprendre ! » [Rire].

1h37 minutes 14 secondes

1h38 minutes 7 secondes

PFÉ (1h38: mais, les feuilles de route elles sont parfaites. Il y a l'objectif est tout dessus. J'ai vérifié. [Rire]. Il y a tout dessus. [Rire]. Ce n'est pas PFR, qu'on va refaire. Il y a tout dessus. Parce que la majorité des fiches viennent de chez elle. Comme elle les a depuis quelques années. Ce sont des outils que moi je récupère. Sauf pour des choses nouvelles, que cette année on met en place. Là, c'est moi qui l'ai fait. Parce que la majorité des choses c'est elle qui le fait. Je me suis dit ben là je vais prendre, c'est moi qui vais le faire. Et effectivement, sur les feuilles de route, je fais attention à mettre l'objectif. Mais par écrit. Mais après je zappe. Donc non, non c'est fait.

Chercheur : tu zappes... tu ne voyais pas encore à ce moment-là l'intérêt... pas l'intérêt, je ne sais pas...

PFÉ : ben l'objectif était pour moi finalement. Je ne le voyais pas forcément pour les enfants. Alors que là, le fait que eux aussi ils savent de quoi on va parler, le pourquoi du comment. Alors que pour moi l'objectif c'était pour moi, ils ne savent pas lire-écrire, je me disais que c'est pas grave, ils vont faire, ils vont apprendre ça. Mais pas le mettre... pas pour eux. Je n'ai pas mis la difficulté supplémentaire. Alors qu'ils en sont capables. Et ce serait nettement mieux pour eux aussi.

1h42 minutes 39 secondes

1h45 minutes 55 secondes

Chercheur : tu sais qu'est-ce qui va arriver là ? Quand tu dis là-bas c'était l'ATSEM...

PFÉ : non je ne m'en souviens plus.

Chercheur : tu ne t'en souviens plus.

PFÉ : que les coins sont faits en fonction des personnes et non pas sur les trucs...

Chercheur : ben oui. C'est toi qui dis ça.

PFÉ : ben oui. Là c'était vrai. Mais pourquoi. Mais je le savais.

Chercheur : et tu l'explicites clairement.

PFÉ : pour l'instant moi je n'ai pas de coins nominatifs, donc forcément ils se déplaçaient je n'avais pas forcément... voilà on ne peut pas bosser que ça ici, donc voilà l'ATSEM elle est derrière...

Chercheur : elle te propose de faire vivre des activités...

PFÉ : voilà, c'est ce que je te disais tout à l'heure. D'avoir des activités, des trucs communs qui puissent leur faire tilt, en se disant ben là, on fait ça, on fait ça... on fait appel à ça. Et du coup c'est le coin...

Chercheur : oui, parce qu'il y a plus ou moins... de points communs entre ces activités.

PFÉ : voilà, et c'est pour ça du coup, c'est à eux de trouver le coin. Parce que s'ils ne vivent pas les expériences comme elle le dit, comme dit PFR sur le même lieu, ils ne peuvent pas trouver à quoi ça sert. Alors comme moi je n'ai pas de coins, donc forcément c'était aux ATSEM. Donc Jojo se mettait là où elle se sentait le mieux, moi c'était plus là, parce que j'avais des manipulations qui faisaient que du coup j'étais plus à l'aise par terre. Donc voilà c'est une question de personnes. Et je suis convaincu que maintenant le coin est vraiment défini avec des activités bien spécifiques forcément ils vont se déplacer par rapport non plus aux personnes, mais par rapport à ce qu'ils vont apprendre. Ben oui, ben ça se passait comme ça, et ça se passe toujours comme ça d'ailleurs. Je vais créer des espaces, mais pour l'instant ça se passe toujours comme ça.

1h47 minutes 30 secondes

1h48 minutes 53 secondes

Chercheur : qu'est-ce que tu penses de cette question de terminologie ?

PFÉ : ben après, la terminologie n'est pas forcément... n'importe quel nom on lui donne, coin ou espace. Le tout c'est de savoir ce qu'on n'y met. Et, c'est vrai que moi je parle d'un coin parce que à ce moment-là il y a le coin KAPLA. Parce qu'il n'y a pas un coin défini. Ou un espace défini. Donc moi, je parle de l'activité.

Chercheur : tu dirais que tu préférerais parler d'espace pour toi dès lors que tu connais ce que tu mets dedans...

PFÉ : si d'espace, après moi, ce n'est pas quelque chose...

Chercheur : parce que là tu n'as pas utilisé le mot espace depuis le temps que l'on discute.

PFÉ : non parce que j'ai toujours utilisé le mot coin. Un coin c'est là où on va travailler telle chose, telle chose, telle chose. Un coin pour plusieurs activités. Ou un espace pour plusieurs activités.

Chercheur : donc tu vas plutôt laisser PFR avec son vocable espaces et toi tu vas plutôt garder ton mot coin. C'est ça ?

PFÉ : ben tant que l'on s'entend après sur le pourquoi du comment, le sens que l'on met dedans. Parce que PFR elle le disait après, je crois qu'elle a espace cuisine, alors que c'est un coin. Enfin, pour moi ce sera un coin. Peu importe je pense que si on emploie coin ou espace, ce n'est pas le plus important. Le plus important c'est de savoir qu'est-ce qu'on y met... ce coin qu'est-ce que c'est pour toi et l'espace qu'est-ce que c'est pour toi. Le mot pour moi n'a pas forcément tant d'importance. Tant que j'y mets le même sens que elle elle met dans son espace. Qu'est-ce que l'on décide après ?

Chercheur : vous décidez d'être d'accord sur le contenu.

PFÉ : ah d'accord.

Chercheur : et peu importe le mot utilisé.

PFÉ : ah ben tu vois c'est bien je suis d'accord avec moi-même. C'est hallucinant. [Rire].

1h50 minutes 50 secondes

1h52 minutes 43 secondes

Chercheur : et tu es d'accord avec moi ?

PFÉ : oui, dans ta terminologie oui. Tu penses qu'un espace est plus vaste que le coin. Tu penses qu'un espace est plus vaste parce qu'on n'y mène plusieurs activités plusieurs apprentissages du même... à peu près des choses communes. Je suis d'accord avec toi. Tu m'aurais coin pour la même chose je t'aurais dit oui aussi. Tant que l'on est d'accord sur ce qu'on y met.

1h53 minutes 10 secondes

1h54 minutes 7 secondes

Chercheur : je trouve que vous êtes au clair toutes les deux.

PFÉ : je pense que PFR le fait avec des espaces ou des coins, et puis moi pareil. J'envisage le truc, même si je ne le fais pas pour l'instant, je l'envisage. Je vois bien de quoi on parle et comment il faudrait peut-être réorganiser ma classe. Je ne sais pas où exactement, mais oui. Enfin, c'est plus ou moins limpide. Plus ou moins. Je pense que elle, son espace lui convient moi mon mot coin me convient, on parle de la même chose après. Sauf que si, effectivement, on se mettrait d'accord pour avoir un vocabulaire peut-être plus... on se comprendrait peut-être mieux avec un vocabulaire commun, ce serait mieux peut-être.

Chercheur : parce que c'est toujours en confrontant nos mots que nous nous mettons d'accord.

PFÉ : parce que tu parles toujours de coins en maternelle. Coin, coin, coin, coin... et moi, parler d'espace, ça ne m'est pas venue. Ça ne m'est pas venu de parler d'espace. Mais si quelqu'un va l'utiliser je vais finir par savoir. Mais qu'est-ce qu'on y met dedans ouais. Maintenant, si on doit effectivement choisir un vocabulaire je serais plus d'accord avec le mot espace. Ça ramène plusieurs activités, plusieurs domaines. Mais je resterai sur un coin cuisine, j'aurais du mal à dire espace cuisine. Donc voilà après... je pense que voilà s'il faut mettre au clair le vocabulaire ce serait peut-être un coin figé, coin garage, coin imitation comme le disait PFR et puis peut-être l'espace ce que nous on mettrait dans cet espace. Mais pour l'instant je ne sais pas si on se met d'accord, si ça nous convient le mot coin et espace. Verdict, on se met d'accord ou pas ?

1h55 minutes 52 secondes

1h57 minutes 34 secondes

PFÉ : non PFR non, PFR non. [Rire].

Chercheur : tu vois bien quelle est son inquiétude ?

PFÉ : ce ne sont pas les enfants qui bougeront... c'est l'ATSEM qui n'aura pas son espace et tout. Elle y tient. [Rire]. Mais j'étais clair depuis le départ, non ?

Chercheur : oui.

PFÉ : mais elle veut vraiment le savoir. [Rire]. Elle veut vraiment savoir que c'est bien ça. « Attention. Tu es sûre attention ! » [Rire]. Oui PFR, c'est ce que j'avais cru comprendre de ce que je disais. [Rire].

Chercheur : tu la rassures.

PFÉ : je ne lui ai pas dit ne t'inquiète pas, mais je lui dis « mais oui, oui, l'ATSEM se déplacera en fonction des activités, etc. » ce n'était pas clair depuis le départ ! Elle s'assure, elle me connaît. Elle s'assure que je comprend bien les choses. PFR, tu ne m'en as pas reparlé aujourd'hui, ça doit être bien. [Rire].

2h 0 minutes 21 secondes

Chercheur : tu es d'accord avec moi ?

PFÉ : oui. Je suis d'accord avec toi pourquoi tu me reposes la question d'ailleurs ? Tu n'étais pas convaincu ?

Chercheur : c'est le but du jeu.

PFÉ : ah d'accord OK. Non, si c'est structuré donc forcément structurant, forcément on s'y retrouve chacun.

Chercheur : là il y a 2 phases quand même, il y a une phase où est à parler du fait que c'est l'espace de l'ATSEM aussi, que c'est la classe où l'ATSEM travaille aussi et donc qu'il y avait intérêt...

PFÉ : oui, bien sûr à ce qu'elle soit associée à ce qui se passe. Forcément.

Chercheur : et tu en penses quoi de ça ?

PFÉ : avant que les dernières tables n'arrivent, j'avais demandé à Anaëlle et à Jojo « vous pensez quoi si on met ce coin-là ici ? Qu'est-ce que vous pensez si on met le casier ici ? » Tu vois, donc ça a été... c'est leur espace aussi je ne suis pas toute seule. Donc c'est vrai que j'ai posé la question. Même à Évelyne. Évelyne elle est chez PFR. Je lui dis « ben écoute, tu penses quoi ? Ce coin-là il sera bien ici ou pas ? Parce que moi ça ne fait pas longtemps que je suis en maternelle donc toi tu en penses quoi ? Est-ce que c'est bien, est-ce que ce n'est pas une bonne idée... » du coup voilà, la classe a été refaite l'année dernière et mes 2 ATSEM ont changé la classe avec moi. Elles y vivent. Il y a des trucs que moi je ne vois pas, mais que elle elles verront. Je pense que c'est un espace commun et c'est bien de ne pas décider toute seule, après moi je suis du genre à ne pas décider toute seule. J'aime bien quand les gens ils y sont, ben qu'ils y soient bien.

Chercheur : donc en fait tu avais déjà plus ou moins cette idée-là.

PFÉ : oui, oui. Elle était déjà là. Moi je ne suis pas du genre à aller imposer des choses. Même dans ma classe. Donc je pose la question « on fait quoi ? On fait comment ? Qu'est-ce que vous en pensez ? Est-ce que l'on fait ça comme ça comme ça ? » J'ai envie de changer ma classe, mais j'ai besoin de savoir ce qu'en pensent les autres. Parce que des fois si tu es fermé sur toi-même... donc voilà. Donc que l'idée... non, je le faisais.

Chercheur : ce n'est pas nouveau pour toi.

PFÉ : non, non. Même Jojo des fois... ben quand les tables sont arrivées j'ai dû les mettre. Elle m'avait dit de venir l'aider le samedi, je lui ai dit ne t'inquiète pas on le fera dans la semaine. On n'en parle déjà. Donc ce n'est pas nouveau. Donc je suis entièrement d'accord là-dessus.

2h02 minutes 48 secondes

2h03 minutes 26 secondes

Chercheur : tu insistes sur quoi ? Je n'ai pas bien entendu.

PFÉ : sur le fait que Benjamin connaisse des espaces déjà. Il associe des activités à des espaces.

Chercheur : tu veux dire quoi en disant ça ?

PFÉ : ben que bien définir les espaces, qu'est-ce qu'on n'y fait... voilà espace écriture ce sont des choses vraiment dédiées qui font référence aussi au côté écriture. Et c'est vrai que Benjamin, il voit le coin dessin, il associe directement à des dessins. C'est que finalement il se repère. Il fait des associations, ils font des liens entre coin où on est et l'activité qu'on est en train de faire. Donc c'est vrai que poser maintenant la chose en disant voilà c'est l'espace écriture parce qu'on travaille ça, ça, ça boum ça va leur parler.

Chercheur : il y a une espèce de continuité.

PFÉ : c'est ça. C'est intuitif on va dire chez eux, mais ce n'est pas forcément normé chez moi. Et j'aimerais que

ce soit normé du coup pour tout le monde. Voilà tout simplement. C'est pour ça que j'ai dit, effectivement, Benjamin il se repère. Donc voilà. Et le fait d'avoir maintenant un coin ou un espace bien déterminé, boum ça parlera directement aux enfants.

2h04 minutes 41 secondes

2h06 minutes 54 secondes

Chercheur : tu te dis quoi à ce moment-là, où est-ce qu'elle veut en venir ?

PFÉ : oui, je ne sais pas du tout pourquoi c'est indispensable. Je ne sais même pas d'ailleurs parce que moi je l'ai employé... c'était involontaire de ma part.

2h07 minutes 9 secondes

2h09 minutes 48 secondes

PFÉ : ben voilà, là je ne fais pas un truc voulu. C'est pareil. Parce qu'il y a des gamins qui m'ont fait remarquer la chose. L'après-midi comme je n'ai que les grands, j'en profite pour valider leur dessin. Et c'est vrai que des fois je regardais la feuille de Maurice et je me disais... je ne voyais rien quoi. Lisez Maurice revient, va me chercher cette feuille, il me dit « mais si maîtresse, c'est un... ». Donc je lui dis va chercher ta feuille tu vas me montrer. Je lui dis je ne le vois pas et tu ne l'as pas écrit non plus. Parce qu'en plus ils doivent écrire le mot. Et c'est en voyant les choses, je lui dis « qu'est-ce que tu vois ? » Il me dit « ben là, je vois un triangle ». Du coup je me disais ben voilà. Mais même en voyant... il arrivait à faire des triangles, mais après ce n'était pas forcément relié. Enfin, je ne sais pas comment expliquer ça. Il y en a qui font le contour, ils vont faire comme ça, ou alors un poisson qui va ressembler à ça... après ils vont faire le petit truc... ils vont poursuivre comme ça. Maurice il fait d'abord le triangle, ensuite il y avait l'autre triangle, l'autre triangle, et le rond. Mais tu vois, ce n'était pas assemblé. Et c'est là du coup que... lui, ça lui posait problème, parce que ça ne ressemblait à rien du tout, ses formes mises à côté... enfin juxtaposées, même pas juxtaposer. Et d'autres faisaient le contour. Donc c'est vrai qu'à un certain moment... l'idée des formes ben je l'ai utilisé. Mais en aucun cas ça m'a... ce n'était pas un objectif pour tous les enfants. Enfin c'était pas voulu quoi.

Chercheur : du coup, PFR te dit qu'on peut utiliser ça...

PFÉ : oui, c'est ça, c'est une bonne idée parce que du coup elle, elle ne le faisait pas. Enfin, elle n'avait pas eu l'idée de forcément de... de parler des formes... donc.

Chercheur : de parler des formes simples.

PFÉ : voilà des formes simples. Mais je n'aurais peut-être pas eu l'idée si je n'avais pas le Maurice en question qui m'avait percuté sur les formes. Donc il y a des choses... c'est rentré, parce que j'ai eu le cas qui s'est posé. Un problème s'est posé et du coup on en a parlé après. Peut-être que voilà, après ça, peut-être que ça m'a marqué, et j'explique aux enfants. Mais voilà, ce n'était pas un truc que j'utilisais pour faire apprendre les choses. C'est pour les aider...

Chercheur : donc là, elle te dit, qu'elle va réutiliser.

PFÉ : oui, en tout cas elle va essayer pour voir si effectivement il y a des choses qui se passent. Parce que ce n'est pas évident de faire des dessins. Ce n'est pas évident même dessin tout simple...

Chercheur : même pour nous ce n'est pas évident.

PFÉ : donc voilà c'est vrai qu'on a mis en place cet atelier, mais c'est difficile. Ouais, parce que tu as des gamins qui sont super doués, qui te font des choses nickel et puis tu en as d'autres où c'est difficile... donc peut-être utilisé. À voir après si ça améliore le résultat finalement, comme elle le dit. Je ne sais pas. Moi, ça m'a amélioré pour certains, pour d'autres je n'ai même pas eu la peine d'utiliser, parce qu'ils ont déjà, même s'ils ne réussissent pas forcément les formes ils le refont, ils ont déjà le dessin global finalement. Donc ce n'est pas intéressant pour eux de revenir sur les formes.

Chercheur : pour les élèves qui n'y arrivent pas, on peut proposer ça.

PFÉ : voilà, décortiquer les formes, pour que après ils voient ça d'abord puis ça, puis ça, puis effectivement il faut tout ça pour faire un poisson, j'ai besoin de 4 triangles et d'un rond quoi. Et voilà, moi ça me parlait parce que j'ai eu le problème. Je n'aurais peut-être pas eu le problème je n'aurais peut-être même pas... spécifié la chose. Donc on va voir si effectivement ça aide peut-être on va dire... ceux qui sont le plus en difficulté d'avancer... d'aboutir à un dessin un peu plus ressemblant.

Chercheur : moi je trouve que ça ressemble à une petite progression, on passe d'abord par des formes pour aboutir à un dessin. L'idée est chouette.

PFÉ : mais tu vois, ce n'est pas une idée... voilà, c'est arrivé à ma tête parce qu'il y a eu...

Chercheur : Maurice.

PFÉ : Maurice, merci Maurice. Donc voilà, à voir si le fait d'employer des formes, de décortiquer les formes, si les enfants y arrivent un peu plus. Parce que là, c'est difficile pour certains de faire le contour. De voir le dessin globalement c'est... ils voient une forme quoi, ils ne savent pas de quoi c'est composé... à voir si ça va lui servir. Merci PFR, de rien. Non, mais c'est bien, parce que des choses auxquelles tu ne penses pas ça peut servir. Donc, j'en ai même pas parlé à PFR, parce qu'on fait nos activités... mais après on a pas forcément des échanges... enfin si on échange, mais pas forcément sur la façon dont on a fait, des fois pour les problèmes je lui dis « c'était dur l'activité, ils n'ont pas réussi et tout quoi ! » Mais voilà, pas sur ce truc que là. De temps en temps je parle de mes

déboires, de mes réussites, mais voilà, mais pas forcément de tout. De toute façon on n'a pas le temps de parler de tout.

Chercheur : c'est de l'innovation que tu apportes et que PFR va essayer.

PFÉ : on verra si ces dessins sont plus concrets maintenant.

Chercheur : moi c'est un petit peu ce que je vise aussi, c'est qu'elle aussi là, déjà, elle apprend beaucoup plus sur ce qu'elle fait, parce que du fait de rentrer dedans, etc.

PFÉ : d'en parler

Chercheur : de voir avec toi et tout, et là en plus toi tu rajoutes des choses. Parce que là, ce sont tes dessins, mais ça aurait pu être autre chose...

PFÉ : ben oui, parce que moi j'aborde ça autrement. L'idée est venue de ce côté de l'atelier Syllabozoo. Et puis ce matin, elle me dit demain tu prends l'atelier, avec les plus forts du coup. Et là, on s'est inversé, ben là maintenant je prends les plus faibles et elle, elle prend les plus forts. Parce qu'on n'a pas la même façon de démarcher finalement... ce n'est pas la même démarche où le même vocabulaire... je me suis dit ça apportera peut-être... peut-être de faire ça de telle façon... parce que toi tu expliques comme ça ça va plus parler un enfant qu'à un autre. Et peut-être que le fait que PFR explique comme ça...

Chercheur : c'est complémentaire

PFÉ : peut-être le côté complémentarité à utiliser c'est pas mal. Parce que voilà, on n'a pas la même... on n'a pas la même approche entre guillemets. Je ne suis pas une PFR bis et PFR n'est pas une PFÉ bis. Heureusement. Mais voilà, je pense que c'est bien. C'est bien de comparer les choses de temps en temps, d'en parler.

Chercheur : c'est bien de partager.

PFÉ : on va prendre tout le temps la GoPro maintenant. On va reprendre la GoPro....

2h16 minutes 36 secondes

2h17 minutes 21 secondes

Chercheur : ça doit être chouette de partager comme ça ?

PFÉ : oui, c'est bien parce que je ne pensais pas pouvoir apporter un truc à PFR. Parce qu'elle est blindée de bonnes idées c'est...

Chercheur : c'est l'experte ! [Rire].

PFÉ : c'est l'experte

Chercheur : elle te parle de son truc qu'elle travaille depuis de nombreuses années.

PFÉ : oui, qu'elle travaille. Donc forcément un truc je l'ai fait parce que ben... moi, ça m'a aidé sur un truc, je pensais qu'elle le faisait. Pour tout te dire, je pensais qu'elle le faisait. Je pensais qu'elle le faisait aussi parce que ce sont les formes simples du coup. Je peux mettre mon objectif, j'ai mon objectif. C'est marqué mon objectif. [Rire]. « Reproduire à l'aide de formes simples... » tu vois, c'est l'objectif ça. Attends, je vais ressortir ça à PFR. Non, je pensais qu'elle au moins pas qu'elle le proposait, mais qu'elle utilisait ces formes pour certains enfants. Pour moi ça me paraissait un peu logique, c'est pour ça... je fais, mais il n'y a pas une intention particulière... enfin. Ce n'est pas voulu quoi. C'est pour ça que je pense... je ne comprends pas. PFR, il faut revoir des choses.

2h18 minutes 28 secondes

2h25 minutes 15 secondes

Chercheur : et là vous discutez de quoi ?

PFÉ : de ce fameux coin où il n'y a pas de photo. Dans les autres coins j'ai des photos, donc ils savent où se passe l'activité sauf là où je n'ai rien mis. Et pourquoi du coup si c'est important d'avoir des repères de pas avoir mis cette photo pour qu'ils puissent repérer que l'activité se passe ici. Mais pour moi ce n'était pas essentiel parce que j'étais là. Je ne voyais pas le côté... j'étais forcément là, j'étais ici avec eux. Je reste là avec eux directement. Donc je ne vois pas l'essentiel... enfin je ne vois pas pourquoi mettre une photo. Je n'étais pas loin là-bas, j'étais juste là. Et PFR, elle pense, que quand même c'était important de mettre une photo pour qu'ils puissent se repérer au cas où ils aillent derrière et où ils veulent revenir. Ce n'est pas faux, mais pour moi sur le moment j'étais à cet atelier-là, j'étais présente là, il n'y avait pas de confusion à avoir finalement. Là-bas il y aurait pu y avoir, là-bas il y aurait pu y avoir, mais pas ici.

Chercheur : donc que tu conserves l'idée quand même que ce n'était pas nécessaire parce qu'ils étaient avec toi, c'est ça que tu dis ?

PFÉ : oui. Je suis entièrement d'accord. Je n'ai pas mis la photo, mais j'y ai pensé.

Chercheur : c'est délibéré ?

PFÉ : oui, c'est ça le pire, c'est délibéré. Alors que j'ai mis des photos partout sauf pour celle-là. Je m'étais dit, là-bas je suis loin, ils ont peut-être du mal à repérer, là-bas c'est une table parmi tant d'autres donc ils ont du mal à se repérer. Le coin regroupement, c'est le seul coin où il n'y a pas de table, il n'y a rien. Donc... et j'y suis tout le temps. Donc ça ne pose pas de problème. Et non, PFR...

Chercheur : et tu en penses quoi maintenant ?

PFÉ : ben tant qu'à faire oui, que je sache que les enfants tant qu'à faire même si c'est ici dès qu'ils sachent que l'activité se passera ici, actuellement là.

Chercheur : ben s'ils savent déjà...

PFÉ : ben au moins pour ce qui n'ont peut-être pas... ils ont besoin... ils se déplacent pour aller voir le panneau parce que mon panneau se trouve forcément ailleurs après, forcément je ne suis plus à l'endroit, forcément je me déplace pour aller voir d'autres enfants, il se... voilà, le fait d'avoir la photo ils vont se dire « ben avec maîtresse, ça se passe ici. » Donc ils peuvent revenir sur le coin, donc c'est important. Mais sur le moment je ne l'avais pas vu comme ça. Je n'ai pas pensé forcément, ils sont là, ils vont prendre leurs étiquettes, et ils reviennent directement. Alors que j'ai le temps de faire un tour, j'ai le temps de déplacer mon panneau, j'ai le temps de faire 50 000 choses avant qu'ils ne reviennent. Donc oui, ça devient important, mais sur le coup j'ai posé le truc, mais ça ne me posait pas plus de problèmes que ça.

Chercheur : et là, tu es convaincu pour la photo ou...

PFÉ : ben oui, attends oui, parce que l'on a sur le repérage espace et sur le repérage de lieu. Donc forcément que je devrais mettre une photo pour qu'ils puissent se repérer. Qu'ils soient derrière ben qu'ils puissent revenir devant, où ils sont partis à droite pour chercher leur étiquette ils sont pommés... enfin bref c'est bien d'avoir un repère visuel. J'en ai fait pour 2, pourquoi pas pour celui-ci. Il se peut que je n'y sois pas pour telle ou telle raison quand ils y viennent et puis boum. C'est important, mais pour moi sur le fait, ce n'est pas quelque chose à laquelle j'ai pensé forcément. Après ouais, avec les explications, et le questionnement que PFR me fait du coup...

Chercheur : c'est vrai qu'elle ne te lâche pas.

PFÉ : oui, je te l'ai dit, je vais l'appeler molosse. [Rire]. Je vais l'appeler maîtresse molosse. [Rire]. Elle ne me lâche pas et c'est bien parce que du coup, tu vois, je ne vais pas forcément me dire le pourquoi du comment c'est... en me questionnant ben voilà « pourquoi ?, Pourquoi tu ne fais pas ça ?, » Effectivement, oui, s'ils partent, ou si je pars effectivement, il n'y a plus de sens derrière. Quand ça se passe devant moi là, oui. Quand mon panneau il sort, et quand moi je sors, voilà, il y a plein de choses qui se passent, boum. Voilà, ils sont partis derrière, à ben non c'est devant. Ben tu étais au tableau, à ben non je ne suis plus au même endroit. Bon ben... je suis d'accord avec PFR. Elle est chiante, mais elle a de bonnes idées.

2h29 minutes 20 secondes

2h31 minutes 49 secondes

PFÉ : mais pourquoi elle revient là-dessus ? On l'avait déjà vu ça PFR. Comme quoi les espaces n'étaient pas délimités. Ben oui.

Chercheur : à mon sens ce qu'elle te dit c'est que les espaces sont délimités par rapport aux personnes.

PFÉ : oui, mais ça je l'avais déjà dit au départ.

Chercheur : et là, le fait que tu n'aies pas mis de photo pour cet espace-là, c'est lié à ça.

PFÉ : oui, j'étais là je te dis, j'étais là.

Chercheur : oui, c'est ça c'est la même chose.

PFÉ : je suis habitué à être là donc ils savent que je suis là.

Chercheur : donc tu vois que c'est idée de classe structurée en fonction d'espace d'apprentissage...

PFÉ : c'est important.

Chercheur : là tu vois que c'est la même chose. On passe l'idée d'espace parce que ces fonctionnelles, parce qu'il y a le matériel, parce qu'il y a la personne, à l'idée d'espace d'apprentissage.

PFÉ : oui. Ça lui tient à cœur vraiment.

Chercheur : toi, par rapport à ta classe, ce qui t'est proposé là ça bouscule les choses.

PFÉ : ah ben oui. Forcément parce que là d'un coup... alors là ce n'est pas un atelier langage, ah ben si. Parce que je fais tout et n'importe quoi, donc ça pourrait être un atelier langage. Actuellement ça ne l'est pas forcément. C'est tout, ateliers mathématiques, atelier langage, tout ce qui va avec... donc forcément oui c'est par rapport à la personne. Mais ça lui tient à cœur en fait. PFR et ses espaces. Molosse.

Chercheur : tu ne te laisses pas faire ?

PFÉ : comment ?

Chercheur : tu ne te laisses pas faire.

PFÉ : ben si, si quand même.

Chercheur : mais tu dis plein de choses, tu dis que c'est loin...

PFÉ : oui, je dis plein de choses parce que pour moi je ne vois pas le pourquoi du comment. Je suis là et ils sont là, donc forcément il n'y a pas d'enjeu. Alors qu'effectivement s'ils ne m'ont pas entendu, s'ils n'ont pas vu, s'ils n'ont pas fait attention à des choses... forcément...

Chercheur : et tu lui dis à la fin de cette phase que tu es d'accord avec elle ou pas ?

PFÉ : je ne sais plus.

Chercheur : parce que finalement là, tu es en train de dire que tu es d'accord avec elle. Mais quand tu parles avec eux je ne sais pas si tu lui dis tu es d'accord avec elle.

PFÉ : non, parce que là je pense que je suis un peu... ouais, je ne vois pas de quoi... je ne vois pas pourquoi elle me parle de... je n'ai pas d'espaces donc forcément le fait que je sois là tout le temps ça ne pose pas de problème, c'est avec maîtresse. Donc forcément on n'a pas besoin de référent pour cet endroit-là. Donc pour moi il n'y a pas de...

Chercheur : c'est une façon de délimiter l'espace, tu vois ce que je veux dire ?

PFÉ : oui, mais pas comme on l'envisage.

Chercheur : voilà. Désormais.

PFÉ : oui, désormais. Parce qu'avant c'était délimité par rapport à des personnes. Jojo avait son endroit, moi j'avais mon endroit. Donc forcément il n'y avait pas de photo.

Chercheur : c'est là le truc si tu veux, c'est ce qu'elle fait. Elle prend délibérément le fait que pour toi ce sont des personnes qui délimitent des espaces pour te pousser...

PFÉ : oui, à redéfinir mes espaces. Mais ça, j'ai bien compris.

Chercheur : oui, mais je ne crois pas que tu lui dises.

PFÉ : je n'ai pas fait attention à ça. Par rapport à ce que l'on se disait tout à l'heure, j'ai visionné le film, on avait parlé des espaces forcément avec des personnes et tout... donc forcément moi ça me... voilà, j'étais là donc forcément tout en découle finalement. Le fait que je n'ai pas d'espaces vraiment défini et que c'est par rapport à des personnes, donc forcément la photo je n'ai pas la peine de la mettre, il y a plein de choses qui découlent... pour moi il y a des choses qui en découlent. Maintenant, je ne peux pas savoir, pourquoi il n'y a pas de photo, parce que ça ne sert à rien... je suis là quoi.

Chercheur : alors que maintenant ça bougeait dans ta tête ?

PFÉ : oui, dans ma tête. Pas dans mon corps encore. Ni dans ma classe, c'est dans ma tête pour l'instant. Je n'ai rien poussé, je n'ai rien défait, ça reste juste vaguement une idée. Je n'ai rien fait, mes muscles n'ont pas encore fonctionné pour déplacer quoi que ce soit...

2h36 minutes 5 secondes

2h37 minutes 16 secondes

Chercheur : là c'est l'exemple que tu as repris.

PFÉ : oui c'est l'exemple que j'ai repris. Je n'avais pas fait suffisamment attention à ça.

2h37 minutes 23 secondes

2h40 minutes 33 secondes

Chercheur : là je forcément ils PFR à expliciter l'absence de photo...

PFÉ : oui, expliciter le pourquoi du comment. On est d'accord, c'est le côté autonome. C'est ce que je te disais tout à l'heure de toute façon.

Chercheur : tu as repris son exemple tu vois.

PFÉ : oui.

Chercheur : quand tu discutais avec elle tu disais que tu n'étais pas convaincu, mais là en discutant tous les 2 tu as repris son exemple de l'enfant qui est perdu, etc....

PFÉ : ben si, moi après je change un petit peu de temps en temps...

Chercheur : je t'y encourage.

PFÉ : bah c'est le fait que... après moi, ça ne me parlait pas, mais après échange il y a des choses qui se sont bousculées un peu dans la tête quoi. Donc effectivement oui, ils ne sont pas au même endroit, le côté autonome ben oui s'il n'y a pas plus de place effectivement ben oui.

Chercheur : c'est extraordinaire de voir qu'une conversation provoque...

PFÉ : ben oui ça débouche sur des choses que je n'avais pas forcément captées, et que du coup je mets en place. Il y a une stratégie que tu mets en place parce que ça ne t'avait pas forcément parlé depuis le départ... mais oui, les photos oui, effectivement ils vont là-bas à l'atelier, ils veulent tous dessiner, et il n'y a plus de place... ben ouais, va te repérer qu'est-ce que l'on va apprendre sur le panneau. Mais moi j'étais là, donc venez avec moi. Et c'est vrai que, voilà que ce que dit PFR, ouais ce n'est pas par rapport à une personne. Là, ils parlaient par rapport à une personne souvent et pas par rapport aux apprentissages liés. Donc oui, la photo était nécessaire. Sera nécessaire. [Rire].

2h42 minutes 6 secondes

2h46 minutes 27 secondes

Chercheur : ils sont tous dedans, c'est impressionnant

PFÉ : oui, ils sont captivés.

Chercheur : là, on ne voit pas à combien tu en es, c'est presque la fin de séance. Ils sont encore là...

PFÉ : oui, et lui sont encore opérationnels. Et en plus, il ne s'embête pas les uns les autres. Ils sont concentrés, et puis après, je pense aussi à la matinée qui va se dérouler... ils sont aussi attentifs à ce que l'on va faire. Mais là, Épic encore plus. En plus Épic ça faisait longtemps. Habituellement Épic on le sortait et on le rangeait. Il sortait 2 minutes et... [cris d'enfants] et donc il s'en va, il va dormir. Et là, le fait qu'il reste, et puis voilà, ils prennent conscience de plein de choses. Franchement j'étais ébahi. Ils ne sont pas forcément...

Chercheur : dissiper...

PFÉ : ouais... tu en as certains qui vont titiller les uns ou les autres, mais grosso modo tu peux avoir l'attention pendant 10 minutes, 10 ou 15, mais là tu vois on a dépassé. Ils sont encore dedans. Là ça faisait 13 minutes. Et même pour les petits qui ne restent pas forcément en place. Les grands ça va, mais...

Chercheur : là, les petits c'est bluffant.

PFÉ : après PFR me dit aussi que peut-être le fait de théâtraliser aussi, la voix, la présence aussi ça leur parle...

c'est comme un spectacle. Ils sont dedans. Une fois qu'ils sont dedans je pense que tu peux passer 10 minutes ou un quart d'heure... ils ne voient pas le temps passer... Donc je pense que je vais arrêter moi, et je vais me déguiser en Epic... rire. Ils sont bien ces petits, je les aime, je vais partir demain à l'école juste pour eux.

2h48 minutes 43 secondes

2h58 minutes 38 secondes

PFÉ : ça tu vois je ne le faisais pas forcément.

Chercheur : tu parles de quoi ?

PFÉ : de présenter l'activité ou j'avais le moins de temps pour expliciter, de la présenter en avant-première finalement. Juste avant les autres. Comme c'est quelque chose de nouveau les autres connaissent donc au lieu de perdre du temps pour expliciter la chose une fois qu'ils ont compris le système, ils vont apprendre quoi exactement, de passer sur un truc où on est passé très rapidement finalement.

Chercheur : ça te permet d'avoir plus de temps, c'est ça l'idée ?

PFÉ : oui c'est ça. Là je me suis concentré sur d'abord le tableau, ensuite le tableau, les 3 parties du tableau... et le fait peut-être de présenter la première activité avant tout le reste, celle qu'on n'a pas eu le temps de décortiquer, oui je n'ai pas... même sur les autres fois, je n'ai pas forcément eu le temps... l'idée de la faire quoi, de présenter l'activité avant. Et là, effectivement, comme je n'ai pas eu le temps de présenter en grand groupe, en petits groupes effectivement de revenir la fois prochaine. On va commencer par celle-là d'abord, qu'est-ce qu'on n'y fait ?

Chercheur : c'est une idée

PFÉ : oui, après je te le dis l'idée est là, le corps n'est pas là, mais l'idée est là. Ça se passera lundi prochain.

Chercheur : de toute façon on verra.

PFÉ : oui on verra, parce que ce sont des boîtes. J'ai fait ça un lundi il me semble... ?

Chercheur : ah, je ne sais pas ?

PFÉ : Oui c'était un lundi. Et voilà, ce seront donc les mêmes activités qu'on aura. Encore les KAPLA, encore les boîtes, et ce sera encore apprendre à dessiner.

Chercheur : Et du coup tu dis que tu changes l'ordre...

PFÉ : oui, je changerai l'ordre, je présenterai d'abord les boîtes et éventuellement après d'aller sur des choses mêmes si on n'a pas eu le temps de tout voir, etc. c'est plus parlant quoi. Donc oui, l'idée de présenter l'autre activité, la dernière la première, top, je prends, j'achète.

2h52 minutes 33 secondes

2h54 minutes 54 secondes

Chercheur : tu en penses quoi de ce qu'elle te dit ? Donc là PFR te parle de la théâtralisation...

PFÉ : et donc, oui ?

Chercheur : ben tu en penses quoi de ce qu'elle te dit ?

PFÉ : ben... heureusement qu'il y a la théâtralisation, sinon je pense que je les aurais perdus déjà. Autant jouer le jeu jusqu'au bout, moi j'aime bien en plus... j'aime bien. Mine de rien j'aime bien. J'aime bien délirer, j'aime bien faire l'imbécile, donc forcément...

Chercheur : donc on t'a lâché...

PFÉ : ben oui... c'est ça. Ouais, avec les gamins de toute façon, tu joues, tu es actrice. Que ce soit en maternelle ou en CM2, tu joues un personnage. Ce personnage, ben là d'Epic, on peut le jouer, il est en même temps... il a une grosse voix, mais en même temps il est un peu plaisantin et puis voilà... même moi je m'y prends au jeu finalement.

Chercheur : donc tu t'amuses.

PFÉ : l'important c'est ça, d'aller à l'école... déjà si tu commences... tu dis... là il faut que je fasse ça, là il faut que je fasse ça... ben ouais, arrête, arrête quoi. Non, en maternelle ce n'est pas un effort que j'ai... ce n'est pas un gros effort entre guillemets. J'aime bien... voilà. Je réfléchis pas quoi, la voix elle est là de toute façon. Donc je ne fais pas attention. Avant j'avais du mal à... à mettre Épic, moi, j'étais... voilà, j'étais constamment en train de regarder ne viens pas ici, ne faites pas de bisous, machin bidule... c'est vrai que je perdais un peu le sens... enfin le fil de la conversation. Alors que là, les gamins étaient concentrés et moi j'étais concentré sur ce que je faisais.

Chercheur : c'est fou tout ce que tu fais, tu te donnes la parole...

PFÉ : ouais, c'est bien défini. Ben le fait qu'ils étaient calmes aussi, ça aide aussi. Parce que je pense que s'ils étaient agités ben ouais... tu es obligé de regarder à droite, qu'est-ce que tu fais, est-ce que c'est toi qui parlais, est-ce que c'est l'autre qui parlait, enfin... voilà. Après un certain moment pareil je me perds un peu, c'est maîtresse qui parle alors que c'est Épic qui doit parler. Mais voilà, ça arrive au fin fond, je suis un peu fatigué aussi après. Non, mais après ça ne me pose pas de problème. Des enfants pour les captiver, il faut bien jouer avec la voix, il faut jouer avec les regards, il faut jouer avec ton corps même, avec tout quoi.

2h57 minutes 34 secondes

33 minutes 16 secondes

Chercheur : tu es sportive avec la GoPro...

PFÉ : je maîtrise... et en plus en classe avec les enfants, ils ne font plus attention. Je pensais que ça allait être un problème.

Chercheur : c'est impressionnant comment ils ne regardent pas ça, ils sont captivés par l'enseignant.

PFÉ : ouais, ils ne me posent pas de question, pourtant je les ai...

Chercheur : oui, et c'est partout comme ça... c'était une question que je me posais...

PFÉ : je me disais est-ce qu'ils vont faire exprès de faire des choses, ils ne vont pas... ils vont pas être l'air avec toi, ils ne vont pas se concentrer ils vont faire l'imbécile ou se concentrer devant la GoPro... même pas quoi. Je me disais que j'allais la mettre pour les habituer, mais finalement je ne l'ai pas mis...

9. EAC du PFÉ à la mise en œuvre 2

53 secondes

Chercheur (53'') : tu as chanté ?

PFÉ : oui, enfin, ils ont chanté. Mais je chante aussi parce que... ils n'arrivent pas encore à la chanter. Ils me disent « maintenant l'heure... se réveiller ». Rire. Voilà, ils se trompent là-dessus. Normalement c'est « maintenant c'est l'heure de se réveiller, Épic, beau Épic, maintenant on te réveille. » Et du coup... voilà, je dis la deuxième phrase généralement, parce qu'ils se gourent. Donc on a un temps où on a un peu « euh... euh... de se réveiller » donc voilà, je chante un peu avec eux. Mais c'est bon, maintenant ils connaissent la chanson, c'est juste le deuxième... les paroles ne sont pas encore bien apprises pour certains.

Chercheur : Et là, le fait de chanter ça apporte quoi ton activité ?

PFÉ : ben pareil, ils sont prêts à écouter, ils sont calmes, ils attendent. J'ai Benjamin qui regarde directement le réveil d'Épic.

Chercheur : le réveil d'Épic, c'est quoi le réveil d'Épic ?

PFÉ : ben il sort de sa maison là maintenant, on a chanté...

Chercheur : ah, tu veux dire le fait que Épic sorte, le réveil d'Épic quoi. Je pensais à l'objet réveil.

PFÉ : oulala,... non, non son réveil.

Chercheur : donc là, il attend le réveil d'Épic.

PFÉ : une fois qu'ils ont chanté, j'ouvre la maison. Mais voilà, là, ils sont dans un temps d'écoute. Donc ils sont prêts pour...

Chercheur (2'10'') : et toi tu chantes pourquoi ?

PFÉ : ben je viens de te le dire, parce que du coup il y avait le deuxième... enfin pas le refrain, mais le deuxième comment ça s'appelle ? La deuxième phrase finalement qu'ils ne connaissent pas. Ils se trompent. C'est « Épic, beau Épic, c'est l'heure de se réveiller » et eux ils disent « Épic maintenant » et après ils sont perdus du coup c'est « maintenant il est l'heure de se réveiller », mais c'est pas maintenant quoi... du coup tu as une baisse de régime... du coup, je préfère maintenant chanter pour que ça rentre un peu plus voilà.

Chercheur : et à termes tu veux quoi ?

PFÉ : ben que ce soient eux qui chantent. Et après moi je les accompagne, ce n'est pas un souci. Mais je préfère que ce soient eux.

Chercheur : donc ce n'est pas toi qui chantes et eux qui chantent avec toi ?

PFÉ : si, on peut le faire aussi, si, on peut le faire. Ça dépend, il y a des jours où je chanterai avec eux, et puis il y'a des jours où ce sera eux, tout dépendra d'eux tout simplement...

Chercheur : et là, tu voulais quoi en ne chantant pas totalement finalement ?

PFÉ : ben, c'était pour savoir s'ils connaissent bien les paroles, mine de rien il y a de la mémorisation, et la deuxième phrase n'est pas encore super bien mémorisée, ils se trompent encore.

Chercheur : et tu penses que c'est important qu'ils aient mémorisé la chanson pour le moment d'Épic ?

PFÉ : ben oui quand même, s'ils veulent chanter tous les jours, ce serait bien qu'ils la connaissent. Ce serait bien, ce serait mieux. Ce n'est pas moi qui réveillerai Épic ce seront eux qui le réveillent, qui réveillent mon beau Épic. Donc, ce serait bien qu'ils connaissent par cœur toute la chanson... mais c'est important je pense qu'ils connaissent les comptines... la petite chanson, c'est eux qui réveillent c'est eux qui... ce n'est pas moi, si c'est moi qui chante, ça n'a pas d'intérêt...

Chercheur : donc là tu disais, ils sont en train d'attendre le réveil d'Épic.

PFÉ : ben là ça y est, ils sont contents de le retrouver, ils sont déjà prêts, et puis ils le disent, je pense qu'un certain moment ils le disent, qu'ils veulent travailler. Enfin, ils veulent vite le faire rentrer Épic, enfin sur la journée d'aujourd'hui. Donc ils l'attendent, ils sont vraiment prêts à écouter ce qu'il a à nous raconter tout simplement.

Chercheur : d'accord, que va-t-il nous raconter ?

PFÉ : Ecoute je ne sais pas, plein de choses...

4 minutes 27 secondes

5 minutes 12 secondes

PFÉ (5'12'') : déjà Benjamin, à peine Épic sort et ça y est, il faut mettre le tableau. C'est automatique. Il faut mettre le tableau. « Maîtresse » enfin « Épic ton tableau, ton tableau ! » Donc il parle sans lever le doigt. Je préfère le lui dire tout simplement et directement. Mais ils savent, ça y est Épic il sort, il a son tableau pour présenter les choses. Donc maintenant ils le réclament.

Chercheur : donc maintenant ils associent le tableau...

PFÉ : ils associent Épic tableau et tableau Épic. Donc voilà.

Chercheur (5'36'') : donc là tu changes ta voix toujours ?

PFÉ : ben ouais.

Chercheur : tu maintiens le changement de voix ?

PFÉ : oui, plus ou moins, je crois que je me suis trompé une ou 2 fois aujourd'hui, parce que j'ai dû peut-être parler... m'adresser à quelqu'un en sachant que c'était Épic, mais je crois que j'ai utilisé ma voix. Enfin je ne sais plus. Je ne suis pas sûre. Mais je pense qu'il y a des moments où j'ai peut-être mélangé. C'est possible.

Chercheur : et tu restes persuadé qu'il est important de changer sa voix ?

PFÉ : ben oui, oui, ils font bien la différence entre les 2, et ils s'adressent à Épic ou à maîtresse. Et la voix est là pour... les amener à le faire finalement.

Chercheur : pour les amener à quoi tu veux dire ?

PFÉ : ben pour bien différencier le personnage d'Épic. Et puis voilà, quand Épic parle et puis quand moi je parle.

Chercheur : donc le fait de changer de voix pour toi, c'est pour que les enfants... c'est ça que tu dis ?

PFÉ : voilà, parlent à Épic. Ce n'est plus ma voix c'est Épic. Il y'a la voix d'Épic et celle de maîtresse. Ils associent les 2 voix aux 2 personnes.

Chercheur : donc changer de voix ça fait... identifier Épic ? Tu dirais ça

PFÉ : oui, je pense oui. Voilà, la voix plus grave, c'est Épic qui parle. Moi j'ai une voix plus fluette. Même les yeux fermés ils pourront savoir c'est qui qui parle. Là, ils voient, mais bon. Même les yeux fermés je pense, maintenant, ils sauront reconnaître Épic et maîtresse. Je ne pense pas que je parle comme Épic. Je ne pense pas. Il faudrait voir, mais je ne pense pas. Rire. Non, mais voilà, ils distinguent bien les 2. Et puis la voix est importante aussi, quand ils s'adressent à Épic, ben Épic répond ce n'est pas maîtresse qui répond à sa place. Donc là, ça y est, c'est parti.

7 minutes 33 secondes

8 minutes 10 secondes

Chercheur (8'10'') : et là, qu'est-ce que tu fais ? Tu fais un choix d'enfants ?

PFÉ : non, je voulais savoir si tout le monde était là, Épic il vient de se réveiller donc il ne sait pas qui est là et qui n'est pas là. Donc du coup il demande aux enfants « c'est bon j'ai tout le monde ? » Et là « non ! » Et puis je dis « il y a des absents ou il n'y a pas d'absents ? » Et là « il y a des absents ! » « Qui donc ? » Et puis, exprès, je dis que je voulais parler à tels enfants... parce que c'est difficile de prendre un enfant comme ça... parce que je voulais un enfant qui me porte le tableau après, qui soit aussi mon... ma main valide, mes bras valides. Donc du coup voilà, je voulais qu'il me donne, enfin qu'il donne à Épic, ben non, il n'y a pas tout le monde qui est là déjà. Parce qu'on n'a pas fait les absents en rentrant. J'ai complètement zappé. Et là, c'est l'occasion pour moi de repérer quel enfant était absent, j'en ai profité lors du moment d'Épic pour faire une pierre 2 coups. Donc pourquoi j'ai demandé ça, hop, « je veux parler à Vanessa, à ben c'est dommage, pour une fois que je voulais parler à Vanessa et elle n'est pas là » voilà, un peu de comédie, mais bon je ne voulais pas parler à Vanessa forcément. Puis voilà, là, je demande ben tiens « qui va m'aider à porter le tableau ? » Voilà, parce qu'il y a Benjamin tout le temps veut, ce sont toujours les mêmes qui veulent de toute façon... donc j'en ai profité là, pour qu'ils nomment les enfants absents, je n'avais pas eu l'occasion de le faire.

Chercheur : et PFR, je crois qu'elle intègre dans sa chanson...

PFÉ : oui. Je crois qu'elle pose la question « nous ne sommes pas tous là ? », elle pose la question, mais est-ce que l'on dit après qui n'est pas là, je ne sais pas.

Chercheur : qu'est-ce que tu penses de cette idée-là ?

PFÉ : oui, c'est faisable. Moi je sais que j'ai un temps avant PFR. Parce que PFR elle part au sport et tout ça et du coup, moi le temps qu'elle part au sport j'ai encore un petit temps pour compter les absents, compter les présents, compter les filles, compter les garçons... et je le fais avant Épic. Donc pendant le temps de regroupement.

Chercheur : tandis que PFR...

PFÉ : ben elle doit le faire après la récréation, je pense qu'elle doit le faire après. Moi je le fais dès que j'arrive. Et je pense que PFR le décale un petit peu après.

Chercheur : et donc c'est pour ça qu'elle intègre...

PFÉ : sûrement. Je ne sais pas non plus. Je ne sais pas. C'est possible. Moi je sais que ça m'arrange plus de le faire en temps de regroupement avant Épic.

10 minutes 29 secondes

11 minutes 33 secondes

PFÉ : donc je te disais que moi je sais que je fais en temps de regroupement avant Épic, absents, présents, et tout ce qui va avec. Moi je ne le fais pas tout le temps, mais cette fois-ci je l'ai fait. Voilà.

11 minutes 49 secondes

12 minutes 21 secondes

PFÉ : ben voilà, Ludovic, il l'a fait la fois dernière... ils veulent tous se battent de toute façon pour être le bras droit d'Épic. Donc voilà, Ludovic, il veut bien le faire, mais il l'a fait... je crois que c'était jeudi, je crois qu'il a fait hier. Donc Ludovic, c'est bon pas toujours toi. Donc Épic se souvient, « ah, mais tu étais là hier, non, non, on change » donc voilà, Jade qui n'a pas encore fait...

Chercheur : pourquoi tu veux que ce soit un enfant qui prenne le tableau ?

PFÉ : ben oui...

Chercheur : le tableau est quoi... Il est caché ?

PFÉ : ben ouais, il est derrière cette armoire-là. Pour l'instant, on peut le voir, mais il est plus ou moins caché entre guillemets. Il est face aux enfants pour ceux qui veulent éventuellement voir le matin ce que l'on va travailler, mais par contre il n'est pas sorti forcément.

Chercheur : et du coup, tu préférerais quoi ? Qu'ils voient les activités ou...

PFÉ : oui, qu'ils voient les activités, ils savent déjà plus ou moins peut-être, ils peuvent m'en parler déjà un petit peu. Là, voilà, c'est visible, il faut vraiment aller voir au coin regroupement. Ailleurs, ils ne le voient pas forcément. Après, je n'ai pas d'endroit pour le mettre. Je t'avouerais franchement, pour l'instant je n'ai pas d'endroit où le mettre dès le départ.

Chercheur : donc l'enfant va chercher, et l'enfant est choisi comment ?

PFÉ : l'enfant est choisi comment ? C'est au hasard. Ce n'est pas compliqué.

Chercheur : au hasard, mais parmi ceux qui ne sont pas encore allés chercher. C'est ça ?

PFÉ : oui. Ah ben oui, ce ne sont pas toujours les mêmes. C'est au hasard parmi ceux qui ne sont pas partis déjà.

Chercheur : et du coup le but c'est quoi ? C'est de faire participer ?

PFÉ : ben ils sont tous volontaires, donc forcément, ce sera toujours le même... ils te le disent à un moment. Tu vois, Ludovic a voulu le faire, et tout le monde a dit « mais non, Ludovic ! » Ça râle de toute façon. Donc on est juste, c'est un enfant qui n'a pas fait, à chaque fois ça tourne, tout le monde va tourner de toute façon. Maintenant, ce n'est pas toujours le même. Ils n'aiment pas de toute façon, ils sont totalement dedans « tu as déjà fait toi, si, si, tu as fait la dernière fois ! »

Chercheur : et le fait que ce soient les enfants qui aillent chercher le tableau et pas toi par exemple...

PFÉ : ça les implique dans l'activité aussi. C'est eux qui vont chercher, ils aident Épic. Ils adorent ça. Ça les rend plus autonome, ça les rend plus impliqués, ça les motive en plus pour aller chercher...

Chercheur : pour le moment d'Épic, tu penses que c'est important ça que les enfants aillent chercher ?

PFÉ : oui. Oui, oui, c'est vraiment eux, c'est un moment privilégié entre Épic et eux finalement.

Si je pouvais m'absenter moi, je le ferais, et comme Épic ne peut pas se déplacer il est tout petit, il n'a pas de force, il faut qu'il se fasse aider par un copain.

Chercheur : un copain ?

PFÉ : ou une copine.

Chercheur : c'est chouette.

PFÉ : Donc voilà, donc Jade ça y est, Ludovic était parti vendredi, Benjamin je crois qu'il était parti, après, je tiens plus ou moins le calepin, parce que je ne m'en souviens plus de qui était parti... donc je tiens, donc lui il a déjà été, lui il l'a déjà été... et puis, ainsi de suite on tourne, ça peut être un petit, un moyen ou un grand.

Chercheur : de toute façon si toi tu ne sais plus trop, ils savent.

PFÉ : ah oui, eux ils savent. « Ah oui, toi tu es passé ! » Heureusement, Ludovic c'est très récent, et je pose la question à Ludovic « mais tu es déjà passé ? » Puis il le dit après, « oui, oui je suis déjà passé ». Donc on évite les problèmes, chacun passe à tour de rôle. Et il n'y a pas d'injustice entre guillemets. Chacun a fait au moins une fois le tableau d'Épic, depuis que le tableau d'Épic existe. Ils savent qu'il tourne au fur et à mesure, que ce n'est pas toujours le même.

Chercheur : mais pour l'instant, pas tout le monde a déjà fait ?

PFÉ : non pas tout le monde. Non, non j'en ai encore à faire pour certains. Tout le monde, n'aura pas sûrement le temps de le faire...

Chercheur : oui, encore une semaine d'école avant les vacances.

PFÉ : donc voilà, là c'est Jade, qui me rapporte... qui me rend bien service.

16 minutes 28 secondes

17 minutes 13 secondes

Chercheur : c'est quoi ton activité PFÉ ?

PFÉ : ce sont des guirlandes. Des guirlandes en forme de fleur finalement, des bandes qui sont ramenées pour former une fleur avec une attache parisienne. Et puis, une guirlande en forme d'accordéon finalement. Tu prends 2 bandes, tu les entremêles, et ça te fait une bande bicolore. Voilà, ce sont mes 2 activités. Et puis, la troisième, c'est l'activité découpage qui permettra de faire les bandes pour les fleurs.

Chercheur : mais il y avait la guirlande ? Il y avait l'objet ?

PFÉ : oui, je l'avais affiché.

Chercheur : d'accord c'était affichée là, sur le panneau.

PFÉ : oui, parce qu'ils avaient déjà commencé hier. Ça nous servira pour lundi et pour mercredi, donc que c'est

important. Ils ont déjà commencé, mais pas tout le monde parce qu'ils étaient en sortie les grands. Donc l'activité pour les petits et pour les moyens étaient déjà prêtes hier. Donc du coup j'avais déjà des modèles pour leur montrer. Mais les grands n'avaient pas encore fait plus ou moins. Ils ont fait quelques-uns parce qu'ils sont arrivés dans le courant de l'après-midi, donc on a fait un petit peu les préparations, mais sans plus. Et puis l'accordéon c'est pareil, ils avaient déjà fait, donc il y avait le modèle aussi affiché.

Chercheur : donc tu m'as dit 3 ateliers ?

PFÉ : et le troisième c'était l'atelier de découpage, pour former... j'avais fait des bandes déjà, il fallait découper les bandes pour qu'ils puissent avoir les bandes pour faire les activités sur la guirlande de fleurs.

Chercheur : la première activité c'était quoi ?

PFÉ : la guirlande de fleurs.

Chercheur : et la deuxième ?

PFÉ : la guirlande en accordéon.

Chercheur : d'accord et la troisième c'était...

PFÉ : découpage pour la guirlande de fleurs. Sachant que la guirlande en accordéon, la bande était déjà faite, parce que c'est du papier de soie et du papier crépon. Donc ça, les bandes étaient déjà découpées.

Chercheur (19'8'') : et là, tu demandes quoi aux élèves ?

PFÉ : ben ce qu'il y a comme activités, qu'est-ce que l'on va travailler aujourd'hui.

Et donc Nicolas me dit que l'on va travailler sur les décorations pour Noël, donc oui effectivement on va travailler sur les décorations pour fêter Noël, pour la venue du Père Noël finalement.

Chercheur : donc toi tu attends quoi quand tu poses cette question, pourquoi tu leur demandes ça ?

PFÉ : ben qu'est-ce qu'on va travailler, moi je m'attendais qu'ils me disent on va travailler sur les guirlandes... « les décorations de Noël » ce n'est pas grave. Après je spécifie un peu plus après. Donc qu'est-ce qu'on va travailler, quelles activités, et qu'est-ce que l'on va apprendre surtout.

Chercheur : et donc le fait de poser cette question-là, par rapport à ton activité, ça suscite quoi chez eux ? Tu leur as demandé quoi ?

PFÉ : je ne sais même plus...

Chercheur : qu'est-ce que vous voyez ?

PFÉ : si sûrement, qu'est-ce que vous voyez, ou alors sur quoi on va travailler, ou alors quelle activité...

Chercheur : et quand tu poses cette question-là tu veux quoi ?

PFÉ : ben travailler sur Noël quoi. Sur les décorations de Noël.

Chercheur : tu veux qu'ils te disent ça ?

PFÉ : mais pas forcément me le dire... donc qu'il me dise guirlande, quelque chose en rapport avec ce qu'ils voient forcément, donc on voit des guirlandes qui étaient là, voilà. Je n'ai pas de mot spécifique à attendre. Voilà, qu'ils restent dans le thème.

20 minutes 54 secondes

21 minutes 17 secondes

PFÉ : « qu'est-ce que vous pouvez me dire ? » Je suis très vague aussi. Donc tout est rapport avec Noël, qu'ils relient ce que l'on fait avec les décorations que l'on fait actuellement pour Noël.

Chercheur : Donc là, tu veux qu'ils te disent ce qu'ils vont faire en fait, c'est ça ?

PFÉ : ouais... déjà ils disent sur quoi on travaille, et après aller un peu plus loin sur ce que l'on va apprendre.

21 minutes 40 secondes

22 minutes 16 secondes

PFÉ : Léon, c'est Léon, à un certain moment je m'énerve un peu contre lui, il a commencé dès le départ à papoter, et à crier... je pense qu'on m'entendra crier tout à l'heure.

Chercheur : c'est qui Léon ?

PFÉ : Léon c'est lui. Je l'interpelle donc forcément il me regarde, il était en train de faire une bêtise. Il connaît, ce n'est pas compliqué c'est sur son visage.

Chercheur : il faisait quoi alors ?

PFÉ : il était en train de bavarder... Il était en train de faire totalement autre chose... que de m'écouter. Donc, à un certain moment je l'appelle « Léon ». Au moins, en 2 fois, je l'appelle. Et il me regarde, il sait. Il me dit oui en plus. Mais il continue, ne t'inquiète pas, c'est la première interpellation que je donne. Il sait qu'il a fait une connerie, il m'écoute. Tu entendas encore tout à l'heure Léon, il n'y a pas de souci là-dessus.

Chercheur : c'est un enfant de quelle section ?

PFÉ : c'est une petite section. Les 2 qui me parlent, avec Nicolas aussi qui me parle des décorations ce sont des petits.

23 minutes 28 secondes

24 minutes 17 secondes

PFÉ : donc là, elle dit un peu l'activité qu'elle a fait la veille. Il faut prendre des bandes, il faut mettre le truc, je ne sais pas comment ça s'appelle, et après retourner la bande, et voilà. Donc elle m'explique un petit peu le procédé

pour faire la guirlande en fleurs.

Chercheur : donc ils choisissent de parler de n'importe quelle activité ?

PFÉ : oui, ben ce qu'ils ont, moi je n'ai pas regardé forcément, je crois qu'il y avait Épic en haut... voilà, ils commençaient par un ou par l'autre, de toute façon il n'y avait pas d'importance aujourd'hui puisque c'était guirlande et découpage, donc peu importe l'activité. Je n'en avais pas une à développer plus ou moins que l'autre. Donc voilà.

Chercheur : donc tu n'as pas voulu qu'il parle d'abord de la première activité ensuite de la deuxième...

PFÉ : non. Là, ils ont parlé des guirlandes, la première guirlande, « tu parles de laquelle par contre ? », « Tu parles de fleurs... c'était laquelle ? » « Tu parles de celle-ci » pour que tout le monde puisse bien savoir de quelle guirlande on parle. Comme elle n'a pas le droit de se lever, c'est Épic qui pointe l'activité à sa hauteur finalement. Donc ils parlaient de celle-ci.

Chercheur (25'12'') : le fait de parler de n'importe quelle activité, ce n'est pas gênant pour toi.

PFÉ : ben de commencer, parce que là après, ils n'avaient pas commencé à parler des activités..., c'est Jade qui commence en parlant de la première activité. Donc hop, on part sur la première activité. C'est sur celle-ci.

Chercheur : après, est-ce qu'ils peuvent décrire une autre activité pendant qu'ils parlent de la première ?

PFÉ : non, je reste... je crois que je préfère rester sur celle qu'on me décrit pour pas qu'ils mélangent.

Chercheur : d'accord.

PFÉ : qu'importe par où ils commencent, mais quand on a commencé sur celle-ci, on reste sur celle-ci.

Chercheur : donc on reste dessus, et les productions langagières sont dessus. C'est ça ?

PFÉ : oui. Enfin, je pense que c'est ce que j'ai voulu faire, mais je ne sais pas si je suis resté là-dessus. Je ne sais plus.

Chercheur : ça permet quoi pour toi de rester sur la même activité ?

PFÉ : ben de savoir de quoi on parle, de se concentrer sur ce que l'on va faire, de ne pas être dissipé par une autre guirlande, d'autant plus qu'on a 2 guirlandes à faire, on est sur celle-ci et que tout le monde nous suive sur cette activité-là.

Chercheur : tout est lié dans ce que tu me dis. Ce n'est pas évident.

PFÉ : oui, toi tu n'as pas le modèle devant toi, donc ce n'est pas évident. Eux ils ont quand même le modèle, mais voilà, on reste quand même sur cette guirlande de fleurs là. Je pointe quand même que c'est celle-là dont on parle. Elle me parle de bandes et tout ça, mais dans les 2 il y a des bandes de toute façon. Donc voilà Épic pointe bien de son côté, il est bien au tout début du tableau, et hop il pointe celle-ci. Justement c'est bien celle-ci, pour que tout le monde... j'englobe tout le monde dans l'activité-là. On parle de ça.

26 minutes 46 secondes

27 minutes 10 secondes

Chercheur (27'10'') : donc là ils te disent ce qu'ils apprennent.

PFÉ : oui... ils vont apprendre à faire la guirlande de fleurs.

Chercheur : qu'est-ce que tu en penses de ça ?

PFÉ : ce n'est pas encore ce que j'attendais.

Chercheur : ouais.

PFÉ : non. Je voulais qu'ils me disent « on va apprendre à faire des guirlandes en forme de fleurs ». Mais ils me disent « on va apprendre à faire la fleur ». Je crois qu'après je reviens dessus parce que ça ne me convient pas.

Chercheur : toi tu veux qu'ils te disent « guirlande... » qu'est-ce que tu m'as dit déjà ?

PFÉ : « guirlande en forme de fleur » on va apprendre la guirlande en forme de fleurs finalement. Ou en forme de papillon, parce que les fleurs pour certains sont des papillons des arbres enfin bref... donc voilà, de cette guirlande-là on va apprendre à faire selon le modèle finalement. Ce modèle que l'on propose là. Après c'est difficile de faire formuler les choses. Moi je m'en suis... enfin sur cette activité-là, apprendre... par rapport au modèle, moi je veux que ça ressemble à quelque chose de semblable. Que toutes les bandes soient rassemblées en un seul point. Mais difficile... voilà.

Chercheur : ah oui, ce n'est pas évident de le sortir...

PFÉ : ce n'est pas évident... l'apprentissage voilà, il y a le modèle j'aimerais qu'ils me sortent quelque chose par rapport à ce modèle-là. Qu'il ne fasse pas n'importe quoi, il y a un modèle j'aimerais que tout le monde se réfère à ce modèle-là. Après je ne sais pas si je reste dessus ou pas ou si je reformule autrement. Je ne sais même plus.

Allons voir.

28 minutes 36 secondes

29 minutes 51 secondes

PFÉ (29'51'') : donc voilà, Maurice est en train de parler, je le reprends, il est en train de parler, de parler... il voulait parler, pour rien dire. (Rire). Donc voilà, je le chope au vol, tu vas me redire ce que l'on va apprendre,

parce que je n'étais pas forcément satisfaite de leur réponse. J'ai préféré faire reformuler par un enfant et voilà. Il me dit « on va refaire... » je ne sais même plus ce qu'il me raconte. Voilà, je spécifie, on va faire par rapport à ce modèle, je le montre, voilà ce modèle de fleurs.

Chercheur : tu fais ça pourquoi ? Pour les enfants, pour que ce soit plus clair pour les enfants ?

PFÉ : ben oui, parce que là je ne sais pas. Parce que là, on va faire des fleurs, oui ben non. On ne va pas faire des fleurs, on va apprendre à faire ce genre de trucs donc pour manipuler toutes ces bandes-là, pour les recourber, pour mettre l'attache parisienne, ainsi de suite. Donc voilà, donc après... bon après je n'ai pas refait forcément parce qu'ils ont tous vu comment ça se faisait donc je n'ai pas refait. Sinon j'aurais refait devant les enfants.

Chercheur : tu n'as pas refait la manipulation.

PFÉ : voilà je ne l'ai pas faite, parce que du coup hier tout le monde est passé. Même l'après-midi... les petits et les moyens sont passés le matin et l'après-midi ce sont les grands qui y étaient. Donc ils ont tous vu comment on faisait pour la former cette fleur. Donc voilà, donc là je reviens juste sur le modèle. Donc voilà, aujourd'hui on va refaire ça. Donc voilà, je ne montre pas plus que ça la manipulation parce que c'est...

31 minutes et 8 secondes

31 minutes 40 secondes

Chercheur : ils parlent de quoi ?

PFÉ : oui, il va faire des coquillages... voilà parce que je te dis, en fonction de comment tu tournes le truc ça fait des formes différentes. Donc voilà, c'est pour ça qu'ils te parlent de coquillages... les coquillages c'est comme ça.

Chercheur : d'accord.

PFÉ : donc c'est pour ça qu'ils me parlent de ça, donc effectivement ce n'est pas couillon. Oui, mais à l'origine moi je veux juste une fleur. Mais voilà, après ils ont de l'imagination, ça ressemble à un coquillage... enfin bref ce n'était pas par rapport à ce qu'ils voulaient. Donc ils me redisent ça.

32 minutes 12 secondes.

32 minutes 23 secondes

PFÉ : va te reposer quand même. C'est bon maintenant qu'on a connu ce qu'il fallait faire, maintenant va te reposer. Tu peux aller te reposer, on est pressé d'aller travailler. Donc je pose la question... non pas tout de suite.

32 minutes 36 secondes

34 minutes 24 secondes

Chercheur (34'24'') : tu demandes à chaque enfant s'il a fait ?

PFÉ : oui, je voulais savoir si tout le monde avait fait. Comme hier il y avait les enfants de maîtresse PFR avec moi, et les miens... un certain moment tu sais, les petits ils viennent et repartent de temps en temps. Donc voilà, j'ai refait un tour pour déjà se souvenir s'ils ont fait... c'est bon ils connaissent, c'est quoi l'activité. Donc c'est pour se remettre un petit peu dans l'activité parce qu'entre hier et aujourd'hui peut-être que c'est parti, ce sont des petits. Donc voilà j'interroge tout le monde, Épic interroge tout le monde. Voir si c'est eux qui ont fait, voir s'ils sont passés aux ateliers, voilà, je n'ai rien à redire. Sinon, il aurait fallu que je réexplique un peu plus à ses enfants particuliers. Mais là, je fais une attention particulière à tous les moyens. Donc je pose la question.

Chercheur : c'est Épic qui pose question.

PFÉ : oui voilà c'est Épic, il n'était pas au courant lui, pour bien savoir si c'était eux qui avaient fait, donc voilà les petits et les moyens. Donc je fais un petit tour de table rapide. Ça ne dure même pas une minute. Ces quelques enfants. Je l'ai fait pour un, je me suis dit je vais le faire pour tout le monde. Ça les implique aussi dans la tâche mine de rien.

Chercheur : c'est ça que tu observes là ?

PFÉ : ouais, parce qu'ils attendent aussi, mine de rien ils attendent. Et puis j'oublie un et donc à un certain moment il m'interpelle « tu as oublié quelqu'un ». Enfin je ne sais plus, mais il me semble que j'en ai oublié un, j'en ai sauté un, je ne sais pas.

35 minutes 37 secondes

35 minutes 56 secondes

PFÉ : donc là j'arrive à ma deuxième activité. Quand Valérie elle capte sur... moi je n'étais pas là-bas par contre, elle, elle dit « moi j'ai fait les bandes, le découpage. » Et là je me dis hop parfait je rebondis directement sur son activité de découpage. Voilà, j'en ai profité boum, je bascule d'activité. Donc là, je présente l'activité découpage.

36 minutes 22 secondes

36 minutes 55 secondes

Chercheur : ils ne parlent pas de ce qu'ils vont apprendre à faire là ?

PFÉ : oui, j'ai demandé déjà. Ils vont apprendre à découper. Tu peux remettre un petit peu en arrière si tu veux.

37 minutes 39 secondes

Chercheur : voilà, ils disent plus ce que l'on va faire aujourd'hui...

PFÉ : oui, mais après je pense que je pose la question.

Chercheur : après tu reviens dessus ?

PFÉ : ça se pourrait... je ne sais plus.

38 minutes 32 secondes

Chercheur : découpe quoi là ?

PFÉ : tu ne vois pas les traits ? Alors, c'est une bande de cartons, la partie carton hier ils ont peint. C'est pareil, il y a une couche de peinture sur la face, et puis moi à la maison, j'ai mis les bandes. À chaque... là où il y a les trous finalement, tu peux mettre des bandes comme ça. Pour qu'après il y ait des bandes toutes faites pour la fleur..., j'ai tracé les traits, tous les traits. La peinture c'est eux qui ont fait, et les traits c'est moi pour qu'aujourd'hui ils puissent découper. Alors on va apprendre quoi ? Aujourd'hui on va apprendre à découper, mais attention on découpe bien sur la ligne, il ne faut pas découper n'importe où. Et ça servira, ce n'est pas un découpage que l'on fait pour découper, c'est un découpage qui servira à passer hop à la guirlande de fleurs. Donc là, on ne voit pas les traits ce qui est logique. Mais ne t'inquiète pas, eux, ils voient les traits. Donc ma deuxième activité, on va apprendre à découper les bandes de façon bien droites, et en suivant le trait... qui est déjà mis sur le...

39 minutes 40 secondes

39 minutes 55 secondes

PFÉ : Je ne sais absolument pas ce qu'il a dit...

40 minutes 32 secondes

41 minutes 36 secondes

Chercheur : je vois qu'il y en a qui sont un peu agités, tu le vois aussi ?

PFÉ : oui.

Chercheur : qui régule leur comportement ?

PFÉ : c'est Épic pour le moment.

Chercheur : c'est Épic toujours ?

PFÉ : c'est Épic toujours qui régule à chaque fois je n'ai pas... je ne suis pas intervenu. D'ailleurs Épic à un certain moment il se fâche, parce qu'ils sont un peu agités. Bon là, ils sont quand même relativement agités. Avec Noël qui arrive... mais voilà, c'est Épic qui régule à chaque fois.

Chercheur : ce n'est jamais maîtresse ?

PFÉ : non, pour l'instant maîtresse n'est pas intervenu. Mais je crois qu'à un certain moment, si, j'interviens. J'interviens, mais de manière tu verras...

Chercheur : mais pas pour réguler c'est ça ?

PFÉ : si, pour réguler... mais tu verras. Et là du coup, je prends aussi le parti de ne pas déplacer les enfants. Je crois, parce que c'est la table où je n'ai pas de photo, où je n'ai rien. Donc là, je prends le parti de bien montrer où c'est, comme je l'avais fait la dernière fois pour... pour les coins, que je n'ai pas. Voilà, ça s'est passé ici. Ce n'est pas le coin regroupement, du coup le coin regroupement il ne sert à rien. Donc le coin il n'est pas nommé pour l'instant, on ne le voit pas photo, on ne voit rien. Donc je prends le parti... voilà, tout le monde le voit, on est bien d'accord, tout le monde sait plus ou moins, d'autant plus que c'est le même coin qu'hier on avait utilisé pour le découpage. Mais je préfère... je crois que j'envoie quelqu'un...

43 minutes

43 minutes 37 secondes

PFÉ : Changement d'activité.

43 minutes 38 secondes

Chercheur : et la première activité, tu as dit où ça allait se passer ?

PFÉ : non, mais je dis après.

Chercheur : tu reviens dessus après, d'accord.

PFÉ : non, je pense que je reviens dessus après... avant de les laisser, je refais un petit point sur tout ce que l'on fait pour qu'ils puissent... parce que là, le temps passe quand même... voilà.

44 minutes 2 secondes

44 minutes 23 secondes

Chercheur : (44'23'') le petit veut découper...

PFÉ : hier on a essayé, mais c'était un carnage. D'autant plus que c'est du carton, c'est dur. Donc voilà, je leur ai expliqué qu'on va travailler ensemble d'abord et après ils découperont. Là il propose... ben écoute je verrai, tout à l'heure maîtresse elle verra si tout seul tu sais découper. Et si tu sais découper, pourquoi pas. Sachant qu'il ne sait pas le faire. C'est du carton. Même les moyens ils ont un peu de mal dessus. Les petits, ce n'est pas une activité pour eux. Les 2 autres quand même étaient à leur portée. C'était parfait. Mais il voulait quand même.

44 minutes 51 secondes

45 minutes 28 secondes

PFÉ (45'28'') : Épic est parti. Parce qu'il y avait trop de bruit. Épic est parti, il s'est caché derrière... trop de bruit, trop d'agitation, à certains moments c'est bon, stop. Épic est parti, parce que Épic il n'entend plus rien, il ne comprend plus rien, il se cache derrière le panneau. Voilà, il se fâche.

Chercheur : ce n'est pas maîtresse, c'est Épic...

PFÉ : c'est Épic.

Chercheur : c'est la première fois qu'Épic se fâche comme ça ?

PFÉ : oui. Là, plus d'attention, tout le monde est en train de faire à droite, à gauche, à côté, Épic se fâche et il se cache.

46 minutes 55 secondes

47 minutes 13 secondes

PFÉ : Épic est caché derrière son tableau, et puis quand il y a le silence, il me parle, et hop je reviens et maîtresse parle...

47 minutes 29 secondes

48 minutes une seconde

Chercheur (48'1'') : tu dirais quoi par rapport à ce que tu as décidé de faire ?

PFÉ : ben ils se sont calmés déjà, et là, je reprends parce que c'était ma dernière activité, c'était long, je le reconnais. Parce que là c'était quand même 15 minutes, enfin 14. C'était long. Donc voilà, je les reconcentre sur la dernière activité, j'enchaîne... et ouais.

Chercheur (48'19'') : tu as atteint ton objectif en faisant disparaître Épic ?

PFÉ : oui, parce que là apparemment, il n'y avait plus de bruit, ils ont attendu, qu'est-ce qui se passe, Épic est reparti. Bons après, il y a Léon qui est tellement content de voir Épic, du coup lui il crie. Donc on le voit... voilà. Il est revenu... voilà. Bons après, il y a un peu d'agitation, mais pas autant qu'avant. Donc là on se reconcentre, on lève surtout le doigt, je voulais surtout qu'ils lèvent le doigt, parce que... voilà ils ne levaient pas le doigt. Donc ils ne lèvent pas le doigt, on ne s'entend pas, donc voilà, Épic est parti, maintenant je lui dis de revenir, mais attention, il faut lever le doigt, faut faire attention. Bon... après je peux comprendre que l'agitation soit là... la fatigue est là, enfin bref. Mais toujours est-il qu'il y a un peu plus de calme. Pas totalement, mais un peu plus. J'aurais pu attendre un peu plus... mais bon, il ne faut pas non plus trop exiger.

Chercheur : tu dis qu'il y a eu le silence, et c'est ce que tu recherchais ?

PFÉ : oui, hop, ils se sont arrêtés... ils auraient pu encore bavarder, rien à cirer avec... ils ont quand même pris conscience que oui, effectivement, peut-être qu'il a disparu donc chut. On aura peut-être un peu plus d'attention. Enfin on a essayé. Donc c'est pour ça que je te dis, que j'ai pris un petit peu moi... j'ai arrêté Épic, je suis revenu, pour expliquer la chose, et on laisse reparler Épic après. On va voir... je ne sais pas, j'ai testé.

Chercheur : et là a priori, dans ton test, tu es satisfaite ?

PFÉ : ben écoute, là ils lèvent le doigt, je peux interroger les enfants, voilà. Après ils sont encore un peu agités, ils ne sont pas non plus à l'écoute 100 %, mais ils sont à... aller à 60 %, à peu près.

50 minutes 8 secondes

51 minutes 41 secondes

Chercheur : c'est maîtresse où c'est Épic là ?

PFÉ : remets un petit coup, je ne sais pas. Peut-être que c'est maîtresse qui parle. C'est maîtresse, mais je crois que Épic revient.

52 minutes 53 secondes

PFÉ : sachant que les petits hier étaient plus à l'atelier guirlande de fleurs. Donc très peu sont venus avec moi, c'était plus les moyens qui étaient avec moi.

Chercheur : Ludovic, c'est un quoi ?

PFÉ : c'est un moyen. Ludovic II était à l'activité, et du coup voilà, comme ils n'ont pas vu forcément... ben défait, parce que là c'est l'accordéon qui est déjà défait. La surprise c'est de tout plier, et à un certain moment boum. Il y a l'accordéon qui se fait quoi. Donc là je me dis qu'il y a peut-être des petits qui n'ont pas forcément vu ou les grands n'ont peut-être pas fait attention à l'accordéon. Voilà, on ferme et on ouvre.

53 minutes 24 secondes

53 minutes 57 secondes

Chercheur (53'57'') : ils ne se levaient pas les enfants ?

PFÉ : non, non. Mais, comme du coup j'ai appelé Leïla, mais Lydie est venu donc j'ai dit pas Lydie, mais Leïla, comme elle a vu Lydie être debout elle s'est dit... « ça y est, elle me demande quoi, je viens ». Je l'interroge parce qu'elle n'écoutait pas, elle était en train de faire totalement autre chose. Donc voilà, ne sachant pas ce qu'elle fait, elle voit quelqu'un debout, ben elle se met debout... elle vient.

Chercheur : mais, lors de la première mise en œuvre tu faisais venir les enfants...

PFÉ : oui, mais il y avait un but à ça. Je voulais bien, qu'ils montrent sur le tableau, de bien spécifier sur les 3 tableaux... mais là maintenant, ils sont habitués, j'ai dépassé ça maintenant. Là, ils ne se lèvent pas normalement.

Chercheur : donc ils ne se lèvent plus maintenant.

PFÉ : Non. Mais là elle, elle vient parce qu'elle a vu Lydie... J'ai appelé... j'ai appelé déjà Régis pour montrer l'accordéon et donc du coup j'enchaîne derrière... et elle se dit elle m'appelle pour me demander quelque chose. Mais bon, voilà, ils n'ont pas à se lever. Donc je renvoie Lydie à sa place, puis Leïla à sa place. Et puis je lui

demande qu'est-ce que l'on va apprendre, parce que tu vois, elle n'écoutait pas du tout.

55 minutes 2 secondes

55 minutes 55 secondes

Chercheur (55'55'') : là tu as fini de présenter tous les ateliers.

PFÉ : brièvement, mais après je me suis rendu compte que le temps était long, donc je suis revenu dessus. Je reviens dessus, on va faire ça, ça et ça, avec qui et à quel endroit.

Chercheur : donc là, maintenant c'est ce que tu vas faire. Pourquoi tu décides de le faire, je n'ai pas bien compris...

PFÉ : parce que j'ai perdu du temps d'abord à présenter l'un, puis on a présenté l'autre, après on a présenté l'autre, ça fait déjà 17 minutes, voilà, je regroupe le tout, ça y est. Ça, ça se passera là, à tel endroit... avec telle personne, ça, tel endroit et telle personne. Ça je ne l'avais pas fait.

Chercheur : d'accord, tu fais parce que tu ne l'avais pas fait.

PFÉ : je ne l'avais pas fait, on avait présenté, voilà tel atelier qu'est-ce que l'on va apprendre...

Chercheur : mais le lieu...

PFÉ : mais on n'avait pas dit où ça se trouvait. Donc pour l'instant, là je reviens, on a tout fait, maintenant où ça se passe ?

Chercheur : mais tu t'aperçois de ça ? Tu t'aperçois que tu n'avais pas dit le lieu ? Ou...

PFÉ : oui, je n'ai pas dit le lieu oui. Ben oui.

Chercheur : tu te dis comme je n'ai pas dit le lieu...

PFÉ : on va revenir dessus... hop, on remet une petite couche. Voilà, on va reprendre pour savoir où ça se trouve, à aucun moment j'ai dit où ça se passait, à un moment j'ai parlé de l'atelier près des lettres, là où il y a le tableau avec des lettres, mais je n'ai pas dit où ça se trouvait. Donc je préfère reprendre tout le monde, ils s'assoient bien. Là on est parti sur plein de choses, hop on se rassoit bien, une dernière fois, je récapitule tout, et ils vont travailler.

Donc là, bien assis normalement, ils sont prêts à l'écoute...

57 minutes 19 secondes

57 minutes 43 secondes

Chercheur : Et là tu te dis quoi ?

PFÉ : je me dis ouf, heureusement que je suis revenu dessus. Ça aurait été un foutoir complet. Il ne savait pas où faire ni avec qui. Enfin bref. Mine de rien, le temps fait qu'on a parlé de beaucoup de choses, et voilà, on s'est un peu éparpillé finalement. Donc c'est bien de recentrer le tout, et là ils partent juste après travailler en sachant qu'on a revu tout ça, tac, tac, tac ils partent travailler.

Chercheur : à tel endroit.

PFÉ : oui, et tout seul. Avec quelqu'un et où.

Chercheur : et là, tu peux dire que le fait de ne pas donner le lieu, ça te apprend ça ?

PFÉ : ben là, je ne l'ai pas donné non plus. Je leur demande juste l'activité où ça se fait et avec qui ça se fait quoi. Déjà...

Chercheur : est-ce que ça, ça vaut pour le lieu ?

PFÉ : non.

Chercheur : avec qui ça se fait.

PFÉ : ben non, parce que là aujourd'hui, on n'a rien à voir avec le lieu du tout, enfin avec la personne rien du tout, les ateliers sont là, il y a 3 ateliers et là je demande avec qui ça se fera. Parce que Jojo la dernière fois elle était tout au fond, et Jojo maintenant elle se trouve sur la table qui est sur le côté.

Chercheur : d'accord

PFÉ : alors qu'habituellement elle travaille au fond. Maintenant, elle travaille sur cette table-là. Et c'est moi qui travaille ici. Donc du coup le repère n'est plus le même. C'est pour ça, que hop, je repars sur les photos, et sur le lieu éventuellement pour le découpage. Voilà, on travaille là, avec qui ? On travaille là, avec qui ? Ce n'est plus du tout le même schéma. Donc je prends quand même le temps de le dire avant de partir, parce que là, ils vont partir sur des chemins qui sont totalement... voilà, il n'y a plus Jojo, ce ne sont pas les mêmes ateliers, il n'y a plus de feuilles de route, il n'y a plus rien, donc voilà.

Chercheur : OK.

59 minutes 26 secondes

1 heure 0 minute une seconde

PFÉ (1h0'1'') : donc là c'est comme j'ai fait au tout début, lorsqu'on avait présenté les coins. Quelqu'un va se placer à l'endroit pour que tout le monde puisse bien voir que c'est là le coin découpage.

Chercheur : tu peux me rappeler pourquoi tu décides d'envoyer un enfant ?

PFÉ : parce que c'est un coin où il n'y a rien d'afficher... enfin, où il n'y a pas la photo au tableau. Donc au tableau il y a un coin qui est vide, où il n'y a pas de photo. J'ai la photo du coin lettres, j'ai la photo du coin casiers entre guillemets et... pas de photo.

Chercheur : et donc là le fait d'envoyer un enfant, ça...

PFÉ : ben, oui, non, là oui et après non.

Chercheur : et là tu veux quoi quand tu fais ça ?

PFÉ : je veux que tout le monde sache à quel endroit se trouve le coin découpage. Voilà, mais après la photo, pour les autres qui reviendront plus tard, après il y a besoin d'une photo, mais je n'en avais pas. Mais au moins c'est fixé pour tout le monde...

1 heure 0 minute 42 secondes

1h03 minutes 35 secondes

Chercheur : on change d'étape-là, tu as fini de résumer, tu vas faire quoi maintenant ?

PFÉ : là, ils se proposent de laisser Épic dormir, habituellement c'est un enfant qui va le coucher...

Chercheur : ah bon ?

PFÉ : oui, un enfant va le coucher et puis il a sa couverture depuis qu'il a été malade le pauvre.

Chercheur : il a été malade ?

PFÉ : oui, il a été malade. Donc du coup, on a mis une petite couverture aussi. Pour qu'ils puissent bien dormir au chaud, confortablement... je crois que c'est... je ne sais plus c'est qui qui a voulu le coucher, « ben écoute ce sera toi » et puis Lydie m'a dit « moi je mettrai la couverture » donc j'ai dit « d'accord la couette c'est toi qui la mettras ». Et puis après Nicolas qui me dit, il y a Élise qui lui donne un coup de pied, en se mettant là, elle a... voilà, n'a pas fait exprès. C'est juste qu'elle a failli tomber. Et puis là je pars, je dis au revoir. C'est hier, c'est le moment de travailler, et hop. Et puis il y a Aurélie, comme elle s'en va lundi, donc bonnes vacances, Épic ne la verra pas, donc voilà là je finis. Sachant je sais que je n'ai pas présenté la photo. Est-ce que je l'ai montré je ne sais plus.

Chercheur : la maison est où ?

PFÉ : la maison est juste à côté de moi, derrière le tableau.

Chercheur : donc là ils vont venir chercher et mettre Épic dans sa maison. C'est ça ?

PFÉ : oui. Mais avant j'enlève le tableau d'abord, parce que le tableau gêne, donc voilà, je vais appeler Jade pour qu'elle remette le tableau à son endroit initial pour travailler. Et après, ils couchent Épic, et après ils partent travailler.

Chercheur (1h5'8'') : pourquoi tu préfères que ce soient les enfants qu'il fasse ça et pas toi ?

PFÉ : ben parce que... parce que... c'est eux qui le couchent, c'est eux qui le réveillent. J'ai trouvé que c'est bien que ce soit eux qui couchent aussi Épic. Et puis ils aiment bien. Ils voient bien qu'il va dormir. Ils le mettent dans son lit, ils le couvrent... enfin voilà, après c'est un peu du cinéma aussi... ça conforte aussi les enfants dans leur imagination finalement. Ils couchent Épic, ils réveillent Épic, ils prennent bien soin de lui.

Chercheur : tu dis que c'est ça le résultat que ça amène ?

PFÉ : de quoi ?

Chercheur : le fait que les enfants couchent Épic.

PFÉ : c'est quoi le résultat ? Redis-moi ta phrase entière.

Chercheur : je te dis que le fait que les enfants couchent Épic, ça entraîne quoi ?

PFÉ : c'est vraiment un moment privilégié avec eux quoi. C'est avec Épic. Si moi je pouvais ne pas être là, je te le dis je ne serai pas là. Ils le réveillent, ils le mettent au lit, voilà quoi. Les mamans les mettent bien au lit ben voilà quoi, pour qu'ils dorment bien, près de Pupu, parce que Pupu dort près de lui maintenant. Donc ils le couchent, ils le voient bien endormi, ça y est, on ferme la maison...

Chercheur : et là, il dort.

PFÉ : Il dort. On l'a couvert, on a fermé la porte, on a fermé la maison, et hop, il dort.

Chercheur : et ça, ça a un effet sur les élèves ?

PFÉ : ben oui, ils attendent aussi... c'est pareil. « Maîtresse je veux coucher Épic ». « C'est moi qui veux coucher Épic » ben d'accord « c'est toi qui coucheras Épic ». Pareil, on change d'élèves à chaque fois.

Chercheur : d'accord, donc ils attendent aussi le moment du coucher.

PFÉ : Aussi pareil, ça y est. Ils savent quand on va le coucher, hop c'est un enfant qui va le mettre. Voilà, dès qu'il sort de ma main, c'est eux qui le prennent, avec délicatesse, ils vont le coucher.

1h06 minutes 55 secondes

PFÉ : c'est pareil, habituellement, ils sortent ici, mais là, comme j'ai poussé les bancs, il faut qu'elle fasse tout ce tour-là, pour venir le ranger derrière. Ce n'est pas une habitude... ce n'est pas une entrée pour eux finalement. Voilà, là du coup ils sont gênés, j'ai préféré tout mettre là, pour que la caméra filme un peu tout le monde, mais habituellement, il y a une entrée ici. C'est pour ça que du coup elle cherche un peu l'entrée.

1h08 minutes 3 secondes

1h09 minutes 53 secondes

Chercheur : tu es satisfaite de ce qui se passe ?

PFÉ : oui, du coup ils partent, après moi mon tableau, je me suis rendu compte, ben ils sont partis et les décorations

étaient dans mes mains. Parce que j'ai présenté sur mes genoux. Donc du coup je les ai enlevés sur le tableau après j'ai oublié de les mettre après. Mais c'est vrai que c'est rester avec moi le temps que je présente. C'était sur mes genoux. Donc voilà, ils sont partis, ils savaient quoi faire. Il y en a qui sont partis directement derrière, les petits voilà je leur ai quand même demandé de venir un peu travailler, parce qu'ils étaient partis directement jouer. C'est pas compliqué. Il y en a deux là, Léon et Nicolas, s'ils peuvent ne pas travailler, boum. Donc voilà, mais tout le monde est parti. Les petits ont bien compris que je ne voulais pas les voir sur le coin découpage, donc je vérifie quand même, donc ils sont partis ailleurs, et puis ben voilà quoi, tout le monde part. Je crois que les fleurs ont beaucoup intéressé les enfants.

1h10 minutes 46 secondes

1h11 minutes 16 secondes

PFÉ : donc voilà, je ramène après les petits avec moi. Ça me fait quand même 25 minutes c'était super long. Donc je peux comprendre qu'ils ont un peu perdu patience.

Chercheur : tu penses quoi de cette façon de faire, par rapport aux activités des enfants ?

PFÉ : de quoi ?

Chercheur : ça y est j'envisie de te dire tu es lancé avec Épic.

PFÉ : ah oui, je suis lancé ça va. Il a sa voix, il a sa maison, il a tout. Maintenant c'est vrai que c'est une activité qui n'est pas là pour l'apprentissage quoi. Vraiment que je fasse attention à ça.

Chercheur : pourquoi tu dis ?

PFÉ : pour la question apprendre. Apprendre est l'objectif premier, il faut que je sois un peu plus vigilante là-dessus, parce que là c'était pas évident. L'apprendre même, l'activité n'était pas forcément évidente, voilà, essayer de faire de mon mieux parce qu'avec les guirlandes, après voilà leur dire qu'il fallait respecter les traits... ce n'était pas évident. Donc voilà, mais l'activité voulait que. Après, je pense que je suis consciente maintenant, il faut vraiment partir sur le apprendre. D'ailleurs je reviens beaucoup sur le apprendre, je me rends compte aussi là-dessus. Qu'est-ce que vous allez apprendre, qu'est-ce que vous allez apprendre...

Chercheur : tu veux dire que c'est bien présent dans ta tête ?

PFÉ : ouais, c'est dans ma tête, ça y est, voilà. Après comme je te dis, l'activité n'était pas forcément facile à mettre... en œuvre dans leur tête qu'est-ce que l'on va apprendre. Avec 2 guirlandes... même pour moi tu vois, apprendre là... il y a un modèle, j'ai bien compris par rapport au modèle, mais comment le dire autrement... après voilà, ils sont dedans, ils ont la chanson, enfin voilà, ce moment est là maintenant. Ils s'adressent directement à Épic, enfin voilà quoi.

Chercheur : et là, tu vois un intérêt à poursuivre Épic ?

PFÉ : oh oui, de toute façon il sort tous les jours, sauf le mercredi, sauf bien évidemment si on a des activités bien précises là on ne le sort pas... là, comme la dernière fois, j'avais un exercice de sécurité incendie. Je sais que j'ai fait vite, donc Épic n'est pas sorti. Puisque j'avais un atelier dégustation, donc là c'est vrai je n'ai pas sorti Épic, il était malade. Il était malade exprès. Comme ça, je peux rentrer dans l'atelier dès le matin.

Chercheur : donc il était malade exprès. Quand il ne sort pas il est malade.

PFÉ : des fois il est malade, parce que là j'avais juste 20 minutes pour faire déguster des choses, qu'ils découvrent... donc volontairement il a été malade.

Chercheur : S'il était malade et s'il ne sortait pas, ce serait un problème selon toi ?

PFÉ : ben oui, parce que là les activités c'est Épic qui les présente et ce n'est pas moi.

Chercheur : oui, et du coup tu serais obligé de présenter toi-même.

PFÉ : et, ce n'est pas le but finalement. C'est vraiment une activité propre, ils sont dedans, c'est pour apprendre à faire des choses, ils vont savoir ce qu'ils vont apprendre. Ça rentre dans leur tête au fur et à mesure, là, ils sont prêts à travailler.

Chercheur : c'est pour savoir si il plus-value si tu veux, le fait que ce soit présenté par Épic. Pour toi aussi, tu vois ?

PFÉ : oui, totalement. Les enfants ils rentrent dedans. Donc ça a une autre dimension que si c'était moi qui présentais. Vraiment. Et le tableau, je fais exprès aussi de ne pas le présenter, le mettre... voilà, le manipuler quand les enfants sont là. Donc que je colle les trucs quand les enfants ne sont pas là.

Chercheur : comme ça ils ne se disent pas que c'est maîtresse qui a fait.

PFÉ : voilà. Il n'y a que la dernière fois qu'ils m'ont vue, Leïla m'a dit « maîtresse, mais c'est toi qui fais ! » Et je lui ai dit « Épic est malade, il m'a demandé si je pouvais faire pour lui pour qu'ils puissent dormir un peu plus longtemps... » Voilà. Mais ils posent la question, « c'est toi qui le fais ? », « Non, non. Ce n'est pas moi, ce n'est pas moi. Là il était malade. » Ça c'est bien produit, parce que du coup il n'était pas sorti la veille, je fais attention maintenant que le tableau soit fait avant qu'ils n'entrent, comme ça Épic, il est sorti la nuit... hier il a vu les fleurs... donc voilà, vraiment, ça a un intérêt forcément. Ils sont contents de le voir, ils sont contents de le coucher aussi. Et voilà, c'est vraiment un moment... particulier. Maîtresse est là toute la journée, c'est pas très grave, après elle sera là... Donc franchement, ça a un vrai intérêt. Et puis voilà, le fait que maintenant... moi j'avais du mal à faire rentrer Épic, parce que je n'avais pas le même... voilà je n'avais pas le même, ben la vue finalement de ce que PFR faisait tout ce qui dit la maison, la chanson... tu vois, je n'avais pas tout ce côté pour s'insinuer, pour

rentrer dans l'activité. Donc présenter Épic comme ça, c'était décousu. Et là, c'est bon, c'est vraiment un rituel. Il est rentré... Il a toute sa place maintenant.

Chercheur : si tu vois une plus-value ? C'est ça...

PFÉ : ah ben non, c'est total. Les enfants sont dedans. Donc non, je garderai la même présentation. Sa maison... mais c'est bien Stéphane, j'ai bossé avec toi et j'apprends aussi tu vois.

10. Le contrôle de la mise en œuvre 2 entre le PFR et PFÉ

1 minute 20 secondes

PFR : c'est entre le père Fouras et le Père Noël... [Rire].

PFÉ : [Rire]. À la rentrée je le garde sinon je l'aurai oublié.

PFR : c'est comme le vélo.

PFÉ : ça ne s'oublie pas, d'accord.

1 minute 25 secondes

2 minutes 2 secondes

PFR : ça veut dire que tu anticipes, c'est ça ?

PFÉ : non.

PFR : tu anticipes qui va présenter ?

PFÉ : non. Si, si normalement je vais faire un tableau, qui voilà mon super Monsieur ou Madame qui emmène le tableau... normalement il y a un tableau d'affichage où chacun passe forcément, là, je n'en avais pas forcément envie... Et du coup Melvin n'était pas là. Et comme je voulais choisir quelqu'un... « on va choisir qui, on va choisir qui... » et puis ça été Melvin. Parce qu'après si c'est moi qui choisis, je ne sais pas pourquoi ce serait moi qui choisirai, donc là, d'abord c'était Ludovic et après c'était Melvin normalement.

PFR : dans un souci d'équité tu as fait un tableau.

PFÉ : voilà. Chacun passe, et chacun fait. Donc là, Ludovic avait déjà fait Benjamin avait déjà fait, et Jade pas encore. Il n'y a que les grands pour l'instant.

PFR : d'accord.

3 minutes 4 secondes

10 minutes 31 secondes

PFR : donc là tu passes à l'autre présentation du coup ?

PFÉ : oui. Ben maintenant comme il était sur le truc, donc du coup j'ai bifurqué sur... le tableau qui présentait les guirlandes.

PFR : d'accord.

PFÉ : je comptais y revenir après, mais je me suis dit bon... on rebondit dessus et on présente directement l'atelier...

PFR : d'accord. Et alors, pourquoi tu leur demandes de se remémorer ?

PFÉ : de ? A pour Lafleur ? Ben pour savoir ce qu'on allait travailler, puisque je n'ai pas refait le modèle pour eux, je l'ai fait pendant la présentation hier... enfin la première fois j'avais fait un modèle pour eux. J'avais fin modèle avec eux en grand groupe. Donc là, je préfère refaire remémorer aux enfants, pour qu'ils savent de quoi je parle du coup. Donc je n'ai pas refait le geste pour eux. Comme les grands ils sont venus l'après-midi, ils ont fait aussi le modèle, donc je n'ai pas présenté le modèle...

PFR : d'accord.

PFÉ : donc là j'ai préféré ne pas perdre de temps là-dessus.

PFR : donc là, je reviens à l'apprendre, est-ce que ça a été clair ?

PFÉ : ben non, c'est pour ça que je reviens dessus après. Parce que du coup je n'ai pas eu le temps de dire on va apprendre quoi. Parce qu'on est passé directement à l'atelier de découpage.

PFR : parce qu'ils te disent, on va apprendre à faire des fleurs.

PFÉ : à faire des fleurs, c'est ça. Donc pareil, c'était par rapport au modèle.

PFR : donc voilà, tu abordes le modèle justement. Et pourquoi ?

PFÉ : ben parce qu'en fait j'aimerais qu'ils me fassent ce genre de guirlandes. Pas n'importe quelles guirlandes, ce genre de guirlandes. Cette fleur de guirlandes.

PFR : cette fleur ?

PFÉ : que j'appelle cette fleur parce que du coup hier... ben la veille, ils ont fait des sortes de fleurs, d'arbres, de cravates de tout ce que tu voulais... parce qu'ils tournaient un petit peu les bandes, et du coup ça faisait des formes... du coup un petit peu ce qu'ils voulaient.

PFR : ou est-ce que c'est en voyant le modèle qu'ils vont pouvoir... est-ce que c'est le modèle qui est le support pour comprendre les étapes de réalisation ?

PFÉ : non, non. Ce n'est pas le modèle. Par contre on avait expliqué la veille, je pensais que ça aurait été fait quoi. Ce n'est pas forcément la réalisation, j'avais montré la bande... après on fait ça, après on fait comme ça...

PFR : qu'est-ce que l'on sollicite chez eux en termes d'apprentissage pour réaliser ces fleurs ?

PFÉ : ben tout le premier mouvement jusqu'au dernier mouvement. Ils vont rassembler.

PFR : alors c'est quoi ? Moi je ne sais pas fait cette fleur. Parce que si je dois savoir la faire qu'est-ce qu'il faut que je mette en œuvre, quelles sont mes compétences ou alors quelle compétence je vais travailler, quel apprentissage ça va me permettre de construire ?

PFÉ : ben tous les modes d'emploi finalement. Un mode de... comment on appelle ça ? Je ne sais pas comment on appelle ça.

PFR : donc c'est sur une fiche...

PFÉ : une fiche technique, je ne sais pas comment on appelle ça.

PFR : donc tu leur donnes ça ?

PFÉ : non.

PFR : donc ce n'est pas ce qu'ils vont apprendre. Tu ne veux pas les amener à lire une fiche technique.

PFÉ : ben si, pas à lire, mais à réaliser une fiche technique mentalement quoi... enfin en regardant le geste technique.

PFR : sauf que là, le geste technique ils ne l'ont pas.

PFÉ : c'est Tatie qui avec eux fera une fleur éventuellement, et qui les aidera après...

PFR : donc ils copient ce que fait la Tatie ?

PFÉ : ben ils regardent plus ou moins ouais. Pas « copient », mais bon Jojo les aide. Donc d'abord tu mets une bande...

PFR : donc c'est quoi alors ? Donc moi, si je n'ai pas Jojo et que j'aimerais apprendre à faire ça ?

PFÉ : ah ben sans Jojo...

PFR : ben dis-moi, on va essayer de comprendre, parce que là on n'est pas dans le faire, on est dans l'apprendre. Donc dis-moi. Qu'est-ce que ça va solliciter ?

PFÉ : ben j'ai eu du mal à produire mon activité, j'ai eu du mal. J'ai eu du mal avec le apprendre. C'est pour ça que je me suis basé sur le modèle. Mais je ne savais pas comment...

PFR : parce que là on pouvait apprendre... le modèle aurait pu être en effet un support s'il fallait alterner une bande rouge, une bande verte, une bande rouge, une bande verte... donc là, on voit bien que ça sollicite... tu vois un savoir.

PFÉ : un algorithme, mais là ce n'était pas le cas, c'était vraiment une bande de la couleur que je voulais...

PFR : donc pour y arriver, il faut que je sache enfiler ?

PFÉ : oui c'est ça, tu enfiles.

PFR : j'enfile. Donc enfiler, dénombrer ? Est-ce qu'il faut que je sache dénombrer ?

PFÉ : non pas forcément. Ce n'était pas non plus le but de la chose.

PFR : donc je dois savoir enfiler...

PFÉ : enfiler des bandes.

PFR : oui.

PFÉ : et après enfiler la bande, et étirer l'attache parisienne.

PFR : j'enfile dans une première attache...

PFÉ : je retourne, et après je le remets dans l'autre bout, et après je coupe.

PFR : donc enfiler, et...

PFÉ : c'est pour ça, tu vois, je n'y arrive pas.

PFR : mais des fois, tu sais, on fait des choses et on n'apprend rien.

PFÉ : ben ouais.

PFR : c'est ça le problème.

PFÉ : ben moi je voulais mettre la fiche technique au départ...

PFR : on fait souvent des choses où n'on apprend rien. [Rire]. Parce que si l'on ne se pose pas la question de ce que l'on va apprendre...

PFÉ : ben oui, mais moi, là, la fiche technique ça me posait problème. Parce qu'il fallait quelqu'un pour les petits, et c'était compliqué quand même. C'est quand même compliqué, le fait de mettre dans un sens, de plier... ce n'est pas évident au niveau gestuel déjà... Il fallait tenir l'attache parisienne...

PFR : donc ça demande une dextérité qu'ils n'ont pas. Donc ça permet de travailler ça. En termes de savoir-faire.

PFÉ : en termes de...

PFR : de motricité fine.

PFÉ : mais je ne savais pas comment...

PFR : le verbaliser.

PFÉ : ouais. J'ai eu du mal, tu vois, je me suis beaucoup appuyé sur le modèle. Mais je ne savais pas comment mettre en place le côté apprendre-là, tu vois sur les 2 trucs, on aurait pu être sur le pillage pour la deuxième guirlande, mais j'ai pas forcément... pensé au pliage.

PFR : oui, parce que pareil, on va revenir là-dessus... mais est-ce que ça te permet de te rendre compte que... de l'importance ?

PFÉ : ah oui, c'est ça. Tu vois...

PFR : du choix des activités que l'on fait, de quel apprentissage on est, au regard de ce que l'on doit enseigner en fait. Tu vois ?

PFÉ : oui, oui.

PFR : et des fois, on est un peu hors course, on peut proposer des choses qui sont... sans que l'on soit dans une situation d'apprentissage.

PFÉ : ... sans que ce soit de l'apprentissage. Ben oui tu vois. Donc là, c'est vrai que le côté guirlande était là, mais

j'aurais pu proposer la fiche technique. Mais ça aurait été compliqué, même pour les petits, tu vois ?

PFR : la fiche technique ce n'était pas le bon support. Mais pourtant ils sont arrivés à les faire.

PFÉ : si, ils sont arrivés à les faire. Mais voilà... avec le côté répétition finalement. C'est le côté répétitif qui a fait qu'ils y sont arrivés.

PFR : ben parce que ils ont reproduit les gestes de l'ATSEM en fait ?

PFÉ : c'est ça. En fait ils ont reproduit ce qu'on avait déjà vu la veille finalement, donc c'était parti, mais il fallait quand même un coup de main.

PFR : donc ça faisait appel à la mémorisation ?

PFÉ : un peu de mémorisation parce que la veille ils étaient tous passés, ils étaient tous passés à cet atelier-là avec Jojo. Mais après, le côté dextérité, ce n'était pas évident. Parce qu'il fallait tenir l'attache, tu vois, parce que quand ils mettaient, et quand il repliait l'attache parisienne... c'était une toute petite attache, tu vois, donc ils avaient du mal à tenir et à plier en même temps...

PFR : des attaches tu en as des grands comme ça...

PFÉ : ouais, mais non, je ne voulais pas.

PFR : pourquoi ?

PFÉ : parce que je voulais qu'ils plient sur des petits... pourquoi ils auraient eu un grand comme ça, et puis ça ne marchait pas avec cette fleur la veille.

PFR : ah ouais ?

PFÉ : avec ce genre de fleurs ça ne marchait pas. Donc j'ai pris des petits. Donc voilà, avec moins de bandes ça le faisait. Pour les petits, j'ai mis moins de bandes, je disais à Jojo, pour les petits prends 2 à 3 bandes à la limite, mais de ne pas prendre beaucoup...

PFR : mais c'est vrai que ça aurait pu être un atelier qui permet ça. Qui aurait pu permettre d'apprendre à dénombrer.

PFÉ : oui, oui, on n'en prend deux, ou alors on prend une bande verte, une bande blanche... le côté algorithme aussi aurait pu être travaillé.

PFR : voilà.

PFÉ : parce qu'avec les grands j'ai commencé algorithme, après c'était un atelier... après je leur ai dit de faire ce qu'ils voulaient parce qu'il n'y avait pas suffisamment de bandes rouges...

PFR : tu vois, ça, ça nous permet de définir ateliers d'apprentissage et atelier occupationnel quoi.

PFÉ : c'est ça.

PFR : si on a des attentes en termes d'apprentissage, ben là on sait qu'ils vont apprendre quelque chose, alors que si on n'en définit pas en amont, est-ce qu'il y a... apprentissage ou pas ?

PFÉ : ben là, pas trop, c'était plus faire une guirlande pas forcément avec des attentes derrière. Mon attente à moi, c'était qu'ils arrivent à manipuler pour mettre la fleur. Il n'y avait pas cette attente du côté, il faut faire des algorithmes forcément... j'aurais pu... avec les grands...

PFR : t'aurais pu, surtout si on se positionne en tant qu'enseignant, et on positionne aux élèves en tant qu'apprenants, ça veut dire que ce qu'on leur propose leur permet d'apprendre...

PFÉ : oui, d'apprendre des choses. Oui, mais je ne l'ai pas fait. J'aurais pu, mais je ne l'ai pas fait.

PFR : et si c'était à refaire ?

PFÉ : je referai, mais pas forcément de cette manière. Ça aurait été avec moi. J'aurais préféré les prendre moi. Tu vois, pour qu'il y ait cet apprentissage vraiment, qu'ils récupèrent, qu'ils comptent... il aurait fallu du temps et j'aurais préféré que ça se passe avec moi.

PFR : donc ça veut dire que si c'était à refaire, ça veut dire que tu mettrais en dirigé, et sur lesquels tu viserais un apprentissage... un apprentissage réel. Et si c'était sur le nombre par exemple ? Est-ce que ça aurait pu être, j'enfile..... 3. Parce que c'est quelque chose que tu as travaillé avec les petits.

PFÉ : oui, oui.

PFR : donc ça peut être en semi-dirigé... est-ce que tu penses que ça pourrait le faire ?

PFÉ : oui ça pourrait le faire. Mais à condition que je mette moi mes exigences derrière. Là, je n'ai pas mis.

PFR : voilà. En fait, ce n'est pas nécessairement ta présence ou pas, tu vois, qui est importante, c'est qu'est-ce que à travers cette activité-là, quel apprentissage je peux développer, ou conforter... tu vois ?

PFÉ : ben ça tu vois, j'étais parti vraiment pour faire le modèle entre guillemets, mais pas le côté dénombrement et tout... tu vois ?

PFR : c'est vrai que de se poser la question et amener les élèves à prendre conscience de ce qu'ils apprennent, ça nous demande à nous déjà en amont de se demander ce qu'ils vont apprendre, et du coup de proposer des activités qui soient de réelles activités d'apprentissage.

PFÉ : parce que là tu vois, j'étais parti avec l'idée de faire la fleur...

PFR : après on est... en période de Noël...

PFÉ : voilà. Ce n'était pas forcément... je me suis dit c'est pas grave s'ils en prennent 2, s'ils en prennent 3, que des blanches, que des rouges ou que des vertes...

PFR : donc ça, ça aurait pu être quelque chose du coup, que tu aurais pu poser.

PFÉ : oui, j'aurais pu.

PFR : parce que du coup ça demande... d'aller faire des choix, de classer. Tu vois, on est dans un apprentissage au niveau du classement ou simplement au niveau du tri. Parce qu'aux petits tu vas proposer « vert » et... « pas vert » quoi, et puis il faut prendre que des verts. Il y aurait pu avoir des bandes jaunes... et puis travailler sur la reconnaissance des couleurs... enfin tu vois, ce n'est pas parce que c'est une activité occupationnelle... une activité occupationnelle peut à un moment donner... être un apprentissage. Encore faut-il l'avoir anticipé.

PFÉ : non, là je ne l'ai pas... je vois même pour... pareil, ce n'était pas...

PFR : et ben voilà, mais du coup ça prend du temps pour... quand on est sur la longueur... « alors le modèle, ah non, j'essaye de voir si c'est le modèle, mais non maîtresse il n'y a pas de modèle, il n'y a pas de modèle en effet, mais qu'est-ce que vous avez fait l'autre jour ? Ah ben mince, il n'y a rien qui ressort de ce qu'ils sachent dire... » enfiler par exemple ça c'est un terme que tu emploies, mais qu'eux ils n'emploient pas. Donc on voit bien que tu cherches... et...

PFÉ : ah, mais je cherche, j'ai ramé, je te le dis, je le disais à Stéphane, j'ai ramé pour retrouver même pour moi l'objectif, faire les guirlandes et après... qu'est-ce que je mets derrière... je n'ai pas pensé ni aux couleurs, ni...

PFR : Après ce sont des choses que l'on peut échanger. Tu vois ?

PFÉ : oui, éventuellement. Mais là je suis passé...

PFR : ben là on était dans le faire et non pas dans l'apprendre. Parce que l'on est dans le timing... mais d'ailleurs après on le voit aussi dans ton choix de vocabulaire. « On fait des fleurs de guirlandes », entre guirlande et fleurs, on sent que c'est...

PFÉ : des fleurs de guirlandes ! [Rire]. Ce ne sont pas des fleurs, ce sont des guirlandes de fleurs.

PFR : en fait on va faire des fleurs, qui attachées les unes aux autres donneront des guirlandes. Tu vois là aussi le choix de vocabulaire à faire. Mais bon, on reviendra sur le langage. En fait, ce n'est pas que ton activité n'était pas bien pensée, en fait on se rend compte que souvent on fait des choses et si on ne se pose pas la question de ce que nos élèves vont apprendre et ben des fois ils n'apprennent rien.

PFÉ : maintenant je me pose la question, qu'est-ce qu'ils vont apprendre. Normalement je me pose la question.

PFR : normalement tu sais, on devrait avoir une démarche inverse, de celle qu'on peut souvent avoir, on cherche une activité et après on se demande ce qu'ils pourraient apprendre. [Rire]. Alors que normalement on a défini notre programmation de compétences, et après on va proposer des activités, on va définir nos objectifs, des activités qui seront au service...

PFÉ : maintenant je me pose la question à chaque fois, PFÉ ils apprennent quoi ? Attends... euh... euh...

PFR : [Rire].

PFÉ : mais attends, il faut, j'ai eu beaucoup de mal à trouver qu'est-ce que je vais demander ce qu'ils apprennent à cet atelier.

PFR : c'est pour ça qu'il faut définir avant ce que tu veux qu'ils apprennent. Par exemple, tu vois, je te parlais de l'algorithme, moi j'ai fait le choix aussi de reprendre ça sur les guirlandes. Parce que on l'avait travaillé avant... depuis le début de la période. On avait des colliers avec des algorithmes à reproduire, après on avait des modèles avec des algorithmes à reproduire et des algorithmes à poursuivre, et là, c'était à eux d'en créer. Tu vois, on était dans le même apprentissage, mais à des degrés de difficultés... voilà quoi. Au départ on reproduit un modèle déjà existant, après on reproduit un modèle représenté, et puis après on crée nos propres algorithmes. Tu vois, on était au même...

PFÉ : ce n'est que pour les grands où j'ai imposé voilà, de prendre deux couleurs et de la faire changer, et c'est juste ce que j'ai demandé aux grands.

PFR : ouais... mais après, même au niveau des algorithmes pour les petits, pour les petits on était plus sur de l'enfilage... on n'était pas encore sur les algorithmes. Donc ça aurait pu être ça.

PFÉ : tu vois, j'avais trop de choses à demander, et j'ai fait... déjà s'ils commencent à être perdus dans le petit geste, d'enfiler, de tenir l'attache, de réfléchir... ouais, c'est trop compliqué...

PFR : oui, mais après ça si tu veux, je ne vais pas dire que c'est annexe, mais que tu proposes des bandes de couleurs à trier ou pas, ça c'est... je dirais que cette difficulté-là, elle allait toujours y être. De toute façon, elle est propre à ton activité. Donc on se dit, soit mon activité n'est pas adaptée, ou soit je prends de grandes... de grandes attaches parisiennes, mais là ça ne va pas, donc soit des petits et quand j'essaye je me dis oulala c'est trop compliqué ils ne vont pas y arriver, soit je fais le choix de dire voilà, je travaille la dextérité manuelle... et rien n'empêche...

PFÉ : rien n'empêche de mettre un autre apprentissage aussi tu vois.

PFR : ou alors, si tu penses que simplement enfiler c'était quelque chose qui demandait une telle dextérité qui permettait après de travailler la notice technique... pourquoi pas. Mais encore faut-il que tu le définisses et que eux sachent que c'est là-dessus que tu les attends.

PFÉ : je n'ai pas été... je n'ai pas été suffisamment explicite là-dessus.

PFR : voilà, parce que ça ne l'était pas, voilà c'est souvent le problème.

PFÉ : même pour moi, ce n'était pas... j'ai fait, et je me suis dit, je leur demande quoi. Je me suis dit ben allons on va jouer sur le modèle. Mais ce n'est pas forcément ce qu'ils apprenaient.

PFR : ben non, le modèle oui ça aurait pu être enfileur des bandes en reproduisant le rythme annoncé par le modèle. Ou alors en intercalant une rouge, une verte, une rouge, une verte... bon, on aurait pu, mais... voilà. Ce sont des choix à faire.

PFÉ : oui, même moi je n'ai pas poussé je me suis dit... c'est suffisamment compliqué de mettre les bandes, et puis de ré enfileur derrière,... c'est compliqué quand même.

PFR : tu vois c'est compliqué et pourtant tu dis qu'ils n'apprennent rien.

PFÉ : oui, mais comment le dire ? Comment le verbaliser ? Pour moi c'est difficile de le verbaliser pour moi, et de le faire verbaliser pour eux. J'avais peur que je me trompe... enfin je n'arrive pas, j'ai un manque de matière là-dessus.

PFR : ben oui, et pourtant tu le dis, tu m'as dit, quand je t'ai demandé comment on fait, tu m'as dit ben d'abord « tu enfiles ». Ah, voilà.

PFÉ : ben oui. Mais je pense, après je n'arrive pas à le verbaliser pour les enfants. Moi je voudrais qu'ils trouvent.

PFR : mais oui, si ça ne vient pas d'eux, ça peut être du vocabulaire que toi tu emploies. Mais si tu ne le connais pas ce vocabulaire-là...

PFÉ : ben oui. Je ne vais pas l'employer.

PFR : comme on a la chance souvent c'est la répétition, la répétition elle est souvent là, s'ils vont l'entendre, ré entendre, à un moment donné, ils vont finir par l'employer. Ils vont l'employer, ils vont le réemployer, et après ils vont se l'approprier.

PFÉ : c'est ça.

PFR : il faut différentes étapes pour qu'il y ait acquisition du langage.

PFÉ : moi comme je veux que ce soient eux absolument qui trouvent les choses, du coup après...

PFR : oui, mais il y a un moment, à un moment donné on ne peut pas...

PFÉ : ah ouais, je suis bien d'accord avec toi.

PFR : oui, ben là on l'a bien vu. Ça part dans toutes les directions.

PFÉ : à un certain moment, je passe de là, je reviens là-bas, je reviens là-bas et un certain moment...

PFR : et hop, je passe à l'atelier suivant !

PFÉ : ah ouais, j'en ai profité, je me suis dit bon allez, on va les endormir avec ça, on change d'atelier, et après on reviendra dessus.

PFR : et là, tu sais, j'ai un peu anticipé, je savais que tu pro

posais cette activité-là, donc chez moi, je me suis dit bon, en proposant ça, quelles sont les apprentissages ? Alors moi, il y a un premier que j'avais perçu, c'était le découpage, sauf qu'il n'est plus dans cet atelier-là, [Rire], parce que je pensais qu'on découpait, et après on enfile.

PFÉ : ben ils découpent.

PFR : oui, mais c'est un autre atelier. Donc là, dans cet atelier-là, on aurait pu avoir un objectif de découpage, pour après enfileur. Découper et enfileur. Mais comme le découper c'est ailleurs, on n'est que sur enfileur.

PFÉ : on n'est que sur enfileur. On n'est que sur le côté enfileur, comme la veille, j'ai dû aller couper des bandes... donc voilà on commence avec le premier groupe qui était déjà prédécoupé, et puis il restait des bandes pour les autres groupes... donc non, c'était un autre atelier. Mais moi j'ai pensé à algorithmes, moi quand j'ai fait le modèle, j'ai fait un rouge, un vert, un rouge, un vert... donc l'algorithme. Pour les grands, à l'atelier je leur ai dit, vous changez de couleurs, soit vous prenez du rouge et du vert, soit vous prenez d'autres couleurs, par contre vous interchanger... vous ne mettez pas deux couleurs qui soient pareilles à côté, pas les mêmes couleurs à côté. Vous changez de couleurs à chaque fois. Donc ça, ils ont réussi à faire. Donc ça ils ont fait.

PFR : ben pourquoi, pourquoi là tu ne l'as pas fait ? Pourquoi tu as simplifié énormément la tâche, là ? À en faire une activité où ils n'apprenaient rien... je suis dur. Je suis pire qu'un molosse là. [Rire].

PFÉ : un pit-bull. Je vais t'appeler PFR pit-bull.

PFR : [Rire].

PFÉ : tu n'es pas un bouledogue français, tu es un pit-bull.

PFR : [Rire]. Mais je sais que je peux me permettre avec PFÉ, elle ne le prend pas mal... ça, on le fait tous.

PFÉ : tu vois, j'aurais pu exiger pour les petits, mais je ne l'ai pas exigée.

PFR : d'où, toute l'importance de mettre nos élèves en tant qu'apprenants.

PFÉ : ben oui.

PFR : pour être de réels enseignants ! [Rire].

PFÉ : même pour le pliage c'est pareil, tu vois, j'aurais pu imposer, vous pliez, vous regardez bien comment ça se plie, regardez bien... tu vois, je ne l'ai pas fait.

PFR : mais bien sûr, là aussi pour l'atelier suivant, c'est ça, qu'est-ce que ça va solliciter chez nos élèves ? C'est d'arriver à plier une bande puis l'autre, une bande puis l'autre...

PFÉ : en suivant un pliage qui était déjà fait.

PFR : donc voilà, plier correctement et en alternant une bande et l'autre. Et là en fait, on fait des accordéons.

PFÉ : c'est ça. Et après quand je suis en atelier avec eux...

PFR : est-ce que tu penses qu'un fabricant d'instruments de musique utilise cette technique-là ? [Rire].

PFÉ : bien sûr que oui.

PFR : parce qu'il fait des accordéons lui aussi ! [Rire]. C'est sûr que si dans un magasin de musique on vendait ça pour des accordéons ! [Rire].

PFÉ : dès jeudi je viens te voir PFR et je te dis que j'ai vu un fabricant d'accordéons et qu'il m'a dit que c'est comme ça que l'on fait. [Rire]. Mais le pire après c'est que j'explique quand je suis en atelier, je dis...

PFR : non, tu n'expliques pas, tu fais.

PFÉ : je fais et je...

PFR : tu ne mets pas de mots, tu ne mets pas de mots. Et pour construire il faut qu'il y ait des mots.

PFÉ : ah... mais si, quand tu construis, on plie bien, on fait attention au carré...

PFR : oui, mais pour que ton élève... Il faut que tes élèves ils arrivent à le dire ça...

PFÉ : ah ben tu vois, je ne les fais pas suffisamment parler... peut-être.

PFR : ou alors à l'atelier, soit tu le redisais là, parce qu'ils l'avaient déjà fait. C'est ce vers quoi tu veux les amener.

PFÉ : les fleurs oui, mais l'accordéon pas forcément.

PFR : et oui, Régis lui dit qu'il a déjà fait.

PFÉ : oui, pour certains.

PFR : donc il y a certains qui ont déjà un bagage n'est pas tous.

PFÉ : pas tous.

PFR : on s'appuie sur ceux qui ont peut-être un bagage. Qu'est-ce qu'il a retenu là Régis, de toute façon pour eux là, c'était d'agrafer. Ben écoute, si ton objectif-là, c'est apprendre à utiliser l'agrafeuse, pourquoi pas.

PFÉ : ben au départ je voulais... au départ j'ai donné... mais l'agrafeuse était un certain moment trop...

PFR : donc c'est pas adapté, ça ne peut pas être ça. Donc qu'est-ce que ça peut être ?

PFÉ : donc c'est du pliage forcément, c'est respecter le pliage pour que ça forme après un accordéon.

PFR : voilà, c'est alterner un pliage... Est-ce qu'on parle du langage-là, ou bien après...

PFÉ : mais si, achève. [Rire].

PFR : non on continue, j'attends de nourrir un peu mes propos... [Rire].

31 minutes 50 secondes

32 minutes 28 secondes

PFR : tu dis que la dernière fois vous avait fait des cravates... en fait tu leur dis qu'ils peuvent faire des cravates... [Rire].

PFÉ : non, ils font des fleurs, et après ils peuvent cacher. Parce que lui en a qui font des arbres, des cravates, et puis je ne sais pas trop quoi... et en mettant les bandes plus ou moins cachées, ça donne des formes différentes. Donc il y en a qui se sont amusés, ben moi je veux faire un arbre, donc ils ont mis une bande ici les autres bandes là-bas pour faire un arbre...

PFR : dans quel domaine d'activité tu te situes ?

PFÉ : là, je suis normalement en mathématiques. Mais je ne suis pas en mathématiques. [Rire]. Mais je ne suis pas en mathématiques. Je suis en algorithme normalement pour les grands, donc respecter un blanc, un vert...

PFR : ceci dit, si tu es dans les activités créatives pourquoi pas...

PFÉ : ben c'est un peu de tout. Si tu veux en apprentissage c'était les maths, pour les grands, et puis le côté peut-être artistique pour les petits parce que je n'ai pas imposé forcément. Mais normalement, au départ j'étais dans les algorithmes. Un blanc, un vert... enfin bref alterner les couleurs quoi.

PFR : d'accord.

PFÉ : c'était le côté algorithme.

Chercheur : est-ce que ça ne pose pas de problème là, le fait que la classe finalement avec des grands, des moyens et des petits n'apprennent pas la même chose même moment et pourtant dans la formulation qu'on attend d'eux à ce moment-là, avec Épic, on attend une même formulation finalement. Ce n'est pas gênant cette chose-là ?

PFR : je pense...

PFÉ : ils apprennent la même chose finalement... à des degrés différents.

Chercheur : donc il y a des formulations différentes que les élèves doivent fournir du coup ?

PFR : en fait oui, je pense que l'on peut... peut le formuler différemment. Après il ne faut pas nécessairement le formuler en termes de grands, moyens ou petits. Mais on peut le formuler, en effet les grands vous allez apprendre à alterner une bande de chaque couleur et vous, pour vous les petits pour l'instant vous allez simplement apprendre à enfiler les bandes sur l'attache parisienne. Souvent on demande le niveau aboutit. Quand on est dans la verbalisation là. Enfin moi, ce que je fais souvent c'est le niveau abouti. Et après je précise le niveau intermédiaire.

PFÉ : si il y a des questions non ? S'il n'y a pas de question, tu restes au niveau le plus abouti non ?

PFR : ben ça dépend, en effet ce ne sont pas nécessairement des questions, mais par exemple... qu'est-ce que l'on pourrait prendre comme activité... voilà, par exemple moi je fais des guirlandes, où on alterne perles et flocons de polystyrène, et il devait créer leur algorithme... donc moi j'avais dit, il faut que vous créez votre algorithme. Donc chacun... et après quand ils venaient pour valider pas l'apprentissage, et bien avec les petits, je leur disais, tu as enfilé en effet, il n'y a pas d'algorithme, mais ce que tu as fait c'est bien. Alors que pour les grands ce n'était pas pareil. Je disais d'accord, mais qu'est-ce qu'il fallait faire, il fallait respecter un rythme, mais là le rythme il n'était

pas. Tu vois ? Donc que l'apprentissage il est le même, mais le degré d'exigence est différent. Donc on présente le niveau expert si je peux dire, et puis on accepte des niveaux intermédiaires. Et si il y a un petit qui arrive avec le niveau expert, voilà c'est ce vers quoi je veux les amener. Au niveau de cette compétence-là.

Chercheur : donc la formulation de ce que l'on va apprendre est une formulation qui est plus en direction des grands ? Que des petits du coup...

PFR : en direction de l'apprentissage à son aboutissement quoi.

Chercheur : donc pour les grands ?

PFR : moi, j'ai des petits qui m'ont fait un flocon, une perle, un flocon, une perle... donc ce n'est pas une question d'âge c'est une question de degré de maîtrise de la compétence, de la notion.

Chercheur : c'est idée de double formulation là, je pense que...

PFR : que ça peut être un frein.

Chercheur : du coup, PFÉ elle peut poser que la formulation attendue est celle des grands.

PFR : oui.

PFÉ : oui normalement. Parce que là, pour le découpage il y en a qui me le demande. Je leur ai dit que le découpage ça ne sera que pour les moyens et les grands.

PFR : Alors que, moi personnellement j'y aurais mis tout le monde.

PFÉ : ben j'ai essayé...

PFR : j'aurais peut-être changé mon support, parce que c'était du carton. C'était compliqué. Ça aurait pu être des feuilles fines ?

PFÉ : la veille j'ai essayé...

PFR : nous, on n'attend pas de toute façon que les petits, ils sachent découper sur une ligne. Mais par contre, ils auraient pu très bien commencer à manipuler la paire de ciseaux, et toi ton objectif c'était simplement qu'ils la tiennent correctement, par exemple. Donc ils mettent le pouce, l'index...

PFÉ : oui, mais pas tout seul. Je leur ai dit...

PFR : ben dans ce cas il fallait les mettre avec de la pâte à modeler. Comme on était sur un apprentissage de découpage, les amener à savoir découper...

PFÉ : mais, ils ne veulent pas ! Ils veulent le travail des grands.

PFR : ben alors, tant pis. Est-ce que ça aurait posé problème réellement... à part prendre de mauvaises habitudes... ou alors pourquoi pas mettre un grand, un grand qui dit au petit comment il doit tenir sa paire de ciseaux.

PFÉ : en tout cas ce n'est pas évident, la veille j'ai essayé. Les moyens étaient avec moi...

PFR : mais tu n'avais pas de grands.

PFÉ : je n'avais pas de grands.

PFR : donc tu pouvais t'appuyer là-dessus.

PFÉ : j'ai vu, il y en a qui prennent les ciseaux comme ça, comme ça, je me suis dit oulala. Donc voilà je n'ai pas donné...

PFR : moi tu vois, j'aurais donné de la pâte à modeler...

PFÉ : mais la pâte à modeler ils ne veulent pas, ils veulent des feuilles.

PFR : bon ben écoute, d'abord tu me découpes la pâte à modeler, quand tu sauras bien découpé, quand tu sauras bien tenir ta paire de ciseaux, tu pourras découper sur les feuilles.

PFÉ : ils étaient sur une table de 4 pour le découpage, donc je leur ai dit ben non je n'ai avec moi tant qu'à faire... donc je leur ai dit que je n'acceptais pas forcément qu'ils découpent, pas avant qu'ils sachent vraiment tenir la paire de ciseaux.

PFR : parce que là, en fait, tu n'étais pas dans une démarche d'apprentissage non plus. Parce que tu voulais... enfin tu étais dans de l'apprentissage, mais tu étais dans du réinvestissement.

PFÉ : oui.

PFR : voilà. Donc là c'était du réinvestissement où le support matériel n'était pas adapté aux petits.

PFÉ : ah ben non pas du tout. Le carton, c'était vraiment pour les moyens grands. Ils m'ont dit « maîtresse je suis fatigué ». Et puis voilà, c'était une bande, et puis c'était perforé, et puis fallait respecter...

PFR : ouais, là on est à nouveau dans le choix de l'activité. C'était peut-être prématuré.

PFÉ : pour les grands ça ne posait absolument pas de problème, ni les moyens parce qu'ils avaient déjà fait. Après les petits, la veille j'avais essayé, et c'était délicat.

PFR : après on peut essayer et ne pas réussir aussi.

PFÉ : oui, on peut essayer, mais je n'avais pas beaucoup de temps non plus.

PFR : tu étais limité matériellement.

PFÉ : j'étais limité matériellement.

PFR : tu aurais pu aussi pour les petits prendre des feuilles blanches...

PFÉ : ouais, éventuellement.

PFR : où on aurait eu matière à essayer et réessayer...

PFÉ : oui, on aurait pu, mais moi le côté où les enfants avaient peint cette semaine, du coup je n'avais pas

suffisamment... je ne pouvais pas leur donner des feuilles et tout...

PFR : on sentait une pression... en termes de temps. [Rire].

PFÉ : il n'y avait plus de feuilles non plus. La veille c'était peint, le matin même c'était découper... et voilà c'était pour aujourd'hui, donc forcément je voulais que ce soit... et puis les bandes aussi... on n'en avait besoin.

PFR : oui, tu aurais pu avoir ces bandes-là, et puis d'autres factices on va dire pour les petits. Je pense qu'ils auraient essayé 2 ou 3 fois, et vu la difficulté...

PFÉ : tu crois ? Je testerai la prochaine fois. Mais là, je n'ai pas osé là. Je me suis dit pour les petits, vous allez aux 2 ateliers qui resteraient et voilà.

PFR : donc voilà, on revient à notre problème de définir quels apprentissages on veut qui soient verbalisés par les élèves. Sur reproduire les modèles, le problème il n'est pas... parce qu'en fait, les modèles sont plus ou moins complexes. Donc l'objectif d'apprentissage il est le même. Après ce sont les degrés de difficultés qui évoluent. Là, on était...

PFÉ : limité sur les apprentissages...

PFR : c'est vrai que moi je vise souvent le niveau... le niveau 3. Comme on appelle ça. Parce que au final c'est vers quoi je veux que tous tendent. Sur une durée plus ou moins longue. [Rire]. **Bon, est-ce que le pit-bull t'a convaincu de tout l'intérêt de réfléchir avant...**

PFÉ : oui, j'avais dit à Stéphane, le côté apprendre, je sais qu'il faut que je reviens là-dessus et j'ai du mal encore à...

PFR : mais est-ce que tu sais que tu dois y revenir encore parce qu'il faut faire plaisir au pit-bull... ou ?

PFÉ : non, c'est parce que ils doivent apprendre... voilà, savoir une tâche c'est pour apprendre quoi. C'est beaucoup plus... voilà, pour eux c'est un vrai avantage. Quand ils rentrent dans l'activité, ils savent qu'ils vont apprendre ça. Quand ils rentrent chez eux, ils peuvent se dire on a appris à faire ça. Voilà.

PFR : Et là, l'école joue totalement son rôle.

PFÉ : c'est vrai, et je m'en rends compte, plein de choses... je me dis ben là, il faut que je fasse plus attention à ça, ben même en faisant plus attention, après moi il faut que je sois plus exigeante sur ce que j'attends d'eux, et sur la verbalisation mine de rien. Donc là c'est vrai que c'était un peu précipité, donc je ne me suis pas trop penché sur la question, mais pour les activités mêmes, il faut que je pose plus le côté objectif.

PFR (43'29'') : du coup, ben on va parler de la verbalisation, du langage des élèves. Est-ce que tu peux me faire une petite phrase ? Je ne l'ai pas entendu cette fois-ci.

PFÉ : oui.

PFR : est-ce que tes élèves ont produit... ont été sollicité en termes de langage ? Est-ce que tu les as amenés à s'exprimer oralement ?

PFÉ : non, pas des masses. Ils ne parlent presque pas.

PFR : ils parlent pour quoi ? Est-ce que tu t'es rendu compte de ce que tu as fait...

PFÉ : ils parlent pour quoi ? Non, je ne me suis pas rendu compte.

PFR : bon, ben on va continuer.

44 minutes 8 secondes

44 minutes 19 secondes

PFÉ : ah donc oui, ils me finissent mes phrases.

PFR : [Rire]. On va apprendre à... on va apprendre à...

PFÉ : on va faire des guirlandes de...

PFR : on va apprendre à faire...

PFÉ : ouais, ouais. Je parle beaucoup hein ?

PFR : ben ouais, ils ne parlent pas en fait. Il n'y a pas... à un moment donné ce que l'on avait dit au départ, un enfant qui commence, un autre qui termine et puis après on construit la phrase dans sa totalité.

PFÉ : ouais. Non, là c'est vrai qu'ils sont plus..., c'est moi qui mène... le jeu, et ils me donnent la fin de mes phrases.

PFR : c'est pour avoir l'impression qu'ils parlent un peu, tu arrêtes...

PFÉ : mais le truc c'est qu'ils ne sont pas concentrés, je ne les vois pas concentrer, moi. Donc j'ai l'impression que je parle énormément, pour ramener la meute quoi. Et... c'est pour ça que je parle énormément. En regardant la vidéo, je me suis dit, je parle beaucoup, je répète beaucoup aussi, je répète énormément, je pense que c'est parce que je ne les sens pas forcément avec moi.

PFR : ouais...

PFÉ : je ne les sens pas dans le truc quoi. Ils ne sont pas avec moi là. Ils sont sur autre chose, ils sont sur les décorations de Noël, sur je ne sais pas trop quoi... je ne les sens pas forcément aptes à me donner plein d'éléments. Après... c'est peut-être que je me trompe, mais je ne les sens pas. Ils me parlent de toute autre chose, ils me parlent de Noël, certains regardent à droite...

PFR : c'est vrai que c'est une période... voilà, je dirais que l'effet Noël, au niveau de l'imagination, au niveau des cadeaux, c'est ça, c'est un moment particulier. Mais après, ce que tu me dis là on aurait pu le mesurer si tu avais

tenté de le mettre en œuvre. Si par exemple, tu avais tenté à plusieurs reprises à ce qu'ils te construisent des phrases, et que ça répond pas... là, on aurait pu dire que leur attention... peut-être, on aurait peut-être pu dire ça. **Mais comme tu ne le mets pas en œuvre, on ne peut pas savoir si c'est du fait qu'ils ne sont pas attentifs ou si c'est simplement du fait que comme tu ne sais pas trop où tu vas, eux non plus.** Du coup ils sont ailleurs, ou alors comme tu ne l'essaies pas, ou tu n'as pas ça à l'esprit, tu ne les implique pas dans l'échange, ben du coup ils partent.

PFÉ : c'est ça, c'est pour ça que je ne les sens pas... concentrés comme d'habitude. Ils partent pour beaucoup, il y a Benjamin qui parle voilà, c'est beaucoup Benjamin qui parle, il rattrape un petit peu le groupe en revenant dans le sujet...

PFR : à un moment donné, tout au début, avant que... je ne sais pas si tu... on voit des choses que l'on ne voit pas en situation, toi tu as vu Léon qui crie, même moi je ne le vois même pas. Moi je ne l'ai pas entendu. [Rire]. Tout au début, quand tu présentes l'atelier des fleurs, « qu'est-ce que l'on va apprendre aujourd'hui ? » « Qu'est-ce que l'on va apprendre ? » Et ben tu as Charles qui te dit « on va apprendre à découper ».

PFÉ : oui. Oui, mais plusieurs fois j'interpelle Charles : « Charles on va travailler avec qui ? » et Il ne sait pas, on a répété, il va dire que c'est maîtresse alors que c'est Tatie Jojo, il était vraiment...

PFR : et pourtant de lui-même, de façon... « qu'est-ce que l'on va apprendre en faisant des fleurs ? » Il te dit, c'est tout début ce que je te dis, il dit « on va apprendre à découper ».

PFÉ : oui... je n'ai pas capté... je n'ai pas entendu.

PFR : ça tu ne l'as pas... tu ne l'as pas entendu. Peut-être parce que tu ne savais pas non plus ce que tu voulais attendre d'eux... tu ne sais pas ce que tu veux qu'ils te disent. Donc si tu ne sais pas ce que tu veux qu'ils disent du coup tu es... dans une nébuleuse, tu nages un peu entre eux...

PFÉ : tu me sans nager là, tu me vois nager là ?

PFR : non, je ne te vois pas nager, dans le brouillard... je me rappelle une année, je suis parti faire des raquettes, tout à coup il s'est mis à nager... à neiger et j'ai perdu mon chemin et je ne savais plus où j'étais. Ben je te sens un peu comme moi... [Rire].

PFÉ : j'étais un peu dans ce cas-là, j'étais un peu dans ce cas-là, je te dis les enfants...

PFR : en fait, tu étais à fond dans Noël, il y avait même la neige dans la classe... [Rire].

PFÉ : j'étais... j'étais dans le brouillard, les enfants étaient dans les vapes là-bas en train de regarder papa Noël. Mais c'est vrai en plus je ne les ai pas sentis, dès le départ, ils n'étaient pas du tout concentrés, sur... à un certain moment Épic il est parti, ben tu sais, ils étaient en train de papoter à droite et à gauche, donc j'ai fait sortir Épic. Voilà, parce qu'ils ne parlent plus, ils ne lèvent plus le doigt... euh, ils sont en train de faire totalement autre chose. Donc à un certain moment j'ai fait sortir Épic. Donc, moi je ne les ai pas sentis avec moi, et du coup, pour que ça parle ben j'ai parlé.

PFR : pour que ça parle... ouais, pour qu'ils parlent tu as parlé.

PFÉ : ben voilà, je parle et ils me répondent après... ah, fin de l'heure, gagner ! [Rire].

PFR : ouais, ils ont dit un mot ! Trop bien. [Rire].

PFÉ : mais c'est vrai, je parle énormément.

PFR : et tu es tout le temps sur cet... ce langage-là. Je commence ma phrase et ils la finissent... je m'arrête... on va en rire après.

PFÉ : non, on finit là !

49 minutes 2 secondes

50 minutes 56 secondes

PFR : ça sert à... [Rire]. Ta ta... [Rire]. On remet...

PFÉ : non, mais... ! [Rire]. On arrête ! [Rire].

PFR : [Rire].

PFÉ : on arrête ! Mais PFR voyons ! Qu'est-ce qu'il y a de pire qu'un pit-bull ? [Rire].

PFR : [Rire]. Au niveau des chiens tu t'y connais mieux que moi. [Rire].

PFÉ : je te dirais tout à l'heure. Pire qu'un pit-bull... un rottweiler! Non, un rottweiler c'est pas pire ! [Rire].

PFR : [Rire].

PFÉ : pit-bull te convient mieux !

51 minutes 37 secondes

52 minutes 3 secondes

PFR : mais quels éléments ils ont pour savoir ?

PFÉ : de ? Non, répète ta question. Je n'ai pas suivi.

PFR : « à cet atelier vous serez avec... tout seul... »

PFÉ : c'est par rapport à la veille...

PFR : sauf qu'ils n'y étaient pas. Tu m'as dit... certains.

PFÉ : mais si, tout le monde était là l'après-midi. L'après-midi ils étaient avec...

PFR : mais non il n'y a pas l'ATSEM l'après-midi.

PFÉ : oui, mais bon les grands étaient après forcément avec Tatie Jojo. Parce qu'on disait là, les petits allaient le

dire, donc forcément... ils reprennent après.

PFR : donc tu fais appel à leur mémoire.

PFÉ : là, je fais appel à leur mémoire. Je n'avais pas de photo, même pour l'atelier... tu vois, ils s'étaient déplacés, c'est qui, c'était Élise je crois. Pour aller montrer le coin, parce que je n'avais pas le coin en photo.

PFR : c'est vrai que ce qui serait intéressant... je crois que je te l'ai suggéré l'autre fois... ce serait que sur ce panneau il y ait également la photo... comme ça, on pourrait verbaliser une phrase plus complexe « à l'espace langage... nous allons apprendre à... avec Tatie Jojo » trop bien !

PFÉ : et on fait la photo avec ?

PFR : ben tu mets la photo, comme ça, ils pourraient nous verbaliser. Mais tu l'as la photo, avec qui ils vont travailler.

PFÉ : non, mais c'est possible... mais c'est vrai que là la photo moi je...

PFR : je vais le faire ça moi, tu vois.

PFÉ : la photo je ne l'ai pas. Tu vois, ce coin-là je ne l'avais pas en photo.

PFR : ben moi non plus je ne l'ai pas... ah, mais je ne parle pas de la photo de ce coin-là, je parle de la photo de la personne.

PFÉ : là, j'ai fait déplacer, mais après, pourquoi pas mettre une personne...

PFR : on pourrait rajouter, ça enrichirait la structure... syntaxique... employée par les élèves.

PFÉ : donc on mettrait la photo du coin, enfin de l'aménagement...

PFR : on aurait, le lieu, l'activité, et la personne avec qui ils vont travailler.

PFÉ : et la personne. Ce n'est pas une mauvaise idée. Merci PFÉ !

PFR : merci PFÉ !

PFÉ : avec plaisir voyons ! [Rire].

PFR : [Rire]. Elle est trop forte ! Expert expérimenté. Futur pit-bull ! [Rire].

PFÉ : non, futur bouledogue français s'il te plaît ! [Rire].

PFR : ah oui, il ne faut pas changer les habitudes... [Rire]...

54 minutes 38 secondes

55 minutes 9 secondes

PFR : essaye de ne plus employer « faire ».

PFÉ : mais oui, mais...

PFR : j'y essaye, mais je n'y arrive pas. Mais si tu y arrives...

PFÉ : je n'ai pas réussi.

PFR : mais tu vas y arriver.

PFÉ : je n'ai pas réussi !

PFR : l'élève dépasse le maître, tu verras. Tu vas y arriver.

PFÉ : mais non. Dans 10 ans. « Apprendre à découper » et pas à faire... voilà.

55 minutes 26 secondes

56 minutes 11 secondes

PFR : non, c'est juste que je suis pit-bull, « au coin où il y a des lettres » bon... on a compris...

PFÉ : oui, mais je n'ai pas... je n'ai pas...

PFR : c'est pour ça, c'est pour ça... ça va venir, ça va venir ne t'inquiète pas. [Rire].

PFÉ : [Rire].

Chercheur : elle te lâche pas ! [Rire].

PFÉ : demain, j'ai un mollet en moins ! [Rire].

PFR : les 2 ! [Rire]. Avec ce que je dis là ce sont les 2, attends !

56 minutes 38 secondes

56 minutes 55 secondes

PFR : ça c'est nouveau !

PFÉ : oui, je te dis, il s'est fâché Épic. Il s'est fâché, ben voilà il n'y avait pas de concentration, pas de lever de doigt, rien...

PFR : il s'est caché.

PFÉ : il s'est caché. Il y avait trop de bruit.

PFR : ben qu'est-ce que tu en penses ?

PFÉ : de ?

PFR : de cet acte pédagogique !

PFÉ : ben, ça leur apprend à se taire... et à revenir après.

PFR : réponse des élèves ?

PFÉ : réponse des élèves...

PFR : est-ce que ça a eu l'effet escompté ?

PFÉ : oui, parce que du coup... un petit instant, ils se sont calmés, ils ont réappris à lever le doigt, mais après

quand Épic est réapparu il y en a qui était un petit peu trop content... ils... je ne sais pas Lydie ou Léon... ça a remis un petit gain d'activité, mais après...

PFR : mais c'est rassurant, attends, il s'en va, peut-être qu'il ne reviendra plus jamais... tu imagines ? Tu imagines l'angoisse ? [Rire]. En effet, il joue ce rôle-là aussi, quand on parlait... de la capacité à capter son auditoire, il a aussi cette capacité, tout le monde ne l'a pas toujours, d'arriver à canaliser...

PFÉ : moi je suis pour laisser faire Épic, depuis le début c'est plus Épic qui gère ce côté-là. Et voilà, moi je sais que je ne les sentais pas, qu'ils n'étaient pas concentrés, voilà quoi. Je me suis dit, on va le sortir, et peut-être que du coup boum, ils vont repartir dans l'activité, ils vont être un peu plus attentif minent de rien, après ils l'ont été, mais ils ne l'ont pas été jusqu'au bout.

PFR : ouais, après l'effet escompté n'est pas aussi long que l'on souhaiterait, mais en tout cas l'effet escompté est là.

PFÉ : après ouais, non ils se sont calmés, ils se sont calmés sur le moment, ils se sont mis à lever le doigt, il y a eu un calme aussi, tu vois. Épic est parti, voilà, ils se sont posés, pourquoi il est parti ?... Moi je discute avec Épic aussi pour leur dire pourquoi il est parti...

PFR : c'est ça. Mince ! Ça interroge quoi. Ça les interroge, donc ça les ramène... ça les fait sortir de tout leur imaginaire dans lequel ils étaient autour de Noël...

PFÉ : ah ben, ils étaient partis sur tout et n'importe quoi, c'est vrai que ça repose un peu le cadre, et après on peut repartir éventuellement... Ils lèvent le doigt... et puis voilà, ça fait longtemps aussi qu'ils sont là. Parce que la mine de rien on est...

PFR : on est à 13 minutes 20 secondes

PFÉ : ben là, normalement je suis à la fin de l'activité, et...

PFR : alors que là, il t'en reste encore 11...

PFÉ : il m'en reste encore derrière, tu vois... eux aussi pareils, ils sortent du sport. Voilà, une journée, qui était parti sur des décorations, sur les décorations de Noël, donc forcément ça les amène aussi à partir.

Chercheur : toi PFR, tu l'avais déjà fait ça ? Cacher Bernie ?

PFR : oui. Ouais.

PFÉ : il s'était caché ?

PFR : oui.

PFÉ : mais après, il repose le cadre ?

PFR : oui, voilà. À un moment donné, voilà, l'attention n'est plus là, il n'est plus entendu, il n'est plus écouté. Il m'est même déjà arrivé à moi de m'en aller ! De rentrer chez moi ! Ah mince, la directrice n'était pas au courant ! [Rire].

PFÉ : mais comment ça ? Comment ça, explique... [Rire].

PFR : non, mais ce que je veux dire, c'est que nous, on ne peut pas partir, donc par contre la marionnette elle peut. Tu vois ? Donc c'est un élément supplémentaire.

PFÉ : tu as essayé de partir, tu es arrivée jusqu'au portail...

PFR : c'est fermé, laissez-moi sortir ! [Rire].

PFÉ : j'ai vu quelqu'un la dernière fois, c'est peut-être toi ! [Rire].

PFR : non, mais ça, c'est quelque chose que l'on peut se permettre avec une mascotte, avec une marionnette.

Chercheur : vous n'aviez jamais parlé de cette idée-là, je crois ? Pas à ma connaissance...

PFR : on n'en avait pas parlé, parce que ça ne s'était pas présenté. En effet. C'est pour ça que je l'interroge dessus pourquoi elle le fait, parce que c'est une nouveauté.

Chercheur : c'est une nouveauté.

PFR : qui vient d'elle et pas de moi. Même si moi je l'ai déjà fait en effet, mais la nouveauté ça vient d'elle...

PFÉ : mais il y a une caméra dans ta classe...

PFR : comment ?

PFÉ : je sais tout ce que tu fais !

PFR : alors toi, tu es l'œil du cyclope, tu es Big Brother, alors là attention... [Rire].

Chercheur : elle a tout en direct sur son iPhone... [Rire].

PFÉ : en permanence... [Rire].

PFÉ (1h1'25'') : Non, mais après pour moi ça me paraît logique. Quand tu as moins d'attention, mais après si ce n'était pas Épic, ce serait moi qui serais intervenu. Mais au minimum il faut que ce soit dans un cadre aussi...

PFR (1h1'36'') : mais là, ça m'interroge, ça m'interpelle aussi par rapport au fait qu'il n'y ait que lui. Moi c'est mon assistant, moi j'ai... mais là en fait, je trouve que c'est beaucoup plus porteur qu'il n'y a que lui.

PFÉ : je n'ai pas compris.

PFR : je re analyse autrement... moi, on est 2 sur ce temps d'apprentissage, pas d'apprentissage, de présentation des apprentissages, il y a lui et moi. Donc lui amène des choses, et moi aussi parfois j'interroge, tu sais, tu te souviens sur la première caméra ? Alors que toi, il n'y a que lui. Après tu redeviens... tu réapparaîs quand il se cache. C'est pour qu'ils puissent dialoguer avec quelqu'un. Et, ça je trouve que déjà c'est beaucoup plus cadrant

pour nous, parce qu'au moins on n'est pas sur deux... maîtresses... sur les deux voix, et puis d'un seul coup mince, j'ai pris sa voix alors que c'est moi qui parle, c'est moins brouillon. Et pour les élèves, c'est aussi plus simple, plus... compréhensible. Tu vois ? La seule question que je me pose maintenant c'est comment je vais faire moi, pour arriver à ça moi ? Parce que vu que je ne fonctionne pas comme ça... mais je vais essayer de tester.

Chercheur : tu veux toi t'éclipser plus.

PFR : voilà, exactement.

PFÉ : mais pourquoi tu intervies, mais pourquoi tu ne laisses pas à Bernie toute sa place ? Parce que c'est un moment particulier pour lui.

PFR : parce qu'en fait, ça a toujours été un jeu, un jeu de rôle entre lui et moi. Tu vois ? C'est comme ça que je l'avais instauré. Parce que quand je me déplace aussi... pour le coup toi tu ne te déplaces pas. Moi quand je me déplace, physiquement je suis là quoi. Donc c'est difficile pour moi d'être là physiquement, et qu'il y ait que lui qui existe. Mais ça peut fonctionner. Tu le fais et ça fonctionne.

PFÉ : ben les miens, ils font abstraction de ma personne.

Chercheur : et toi PFÉ, c'est délibéré le fait que tu t'éclipses ?

PFÉ : moi je ne veux pas que ce soit mon moment, je veux que ce soit le moment d'Epic. Donc à la limite, si je peux ne pas être présente, je préfère à la limite...

Chercheur : tu fais le maximum pour ne pas être présente.

PFÉ : pour moi, c'est un moment entre Épic et eux. Moi ils vont me voir toute la journée, mais Épic, ils ne vont pas le voir de toute la journée. Épic c'est vraiment là qu'il intervient, et c'est un moment particulier pour eux. Voilà, donc ça donne des discussions, des conversations, ils discutent avec quoi.

PFR : mais c'est vrai que ça donne du coup tout ça... toute sa personnalité à la marionnette et du coup à ce geste professionnel-là aussi. À ce qu'on attend, de les mettre en situation d'apprenant, en favorisant le langage.

Chercheur : est-ce que tu trouves que PFÉ va plus loin que ce que toi tu proposes...

PFR : je trouve que c'est plus intéressant oui. Plus loin je ne sais pas... je ne sais pas loin par rapport à quoi ?

Chercheur : par rapport à l'existence de Bernie.

PFR : oui bien sûr.

Chercheur : puisque c'est son moment, l'enseignant laisse quasiment totalement sa place à la marionnette.

PFR : oui, oui.

PFÉ : parce que même Aurélie, Aurélie elle m'avait dit X fois qu'elle partait, tu vois, là, elle s'adresse vraiment à Épic. Quand il dit à lundi...

PFR : oui, mais ils le font aussi, moi ce matin c'était « tu sais Bernie... » non Bernie, Bernie n'était pas sorti, c'était Nano ce soir « tu sais Nano, Père Noël il est venu à l'école, il nous a offert des cadeaux ! »

PFÉ : ben oui, ils racontent.

PFR : ben du coup ils sont allés chercher les cadeaux pour montrer, c'est vraiment... je vais essayer...

PFÉ : c'est bien... pit-bull... tu te radoucis.

PFR : ouais...

PFÉ : on peut te dresser...

PFR : en fait le pit-bull va disparaître... il va laisser la place...

PFÉ : il va laisser la place à un caniche ?

PFR : à un ours ! [Rire].

PFÉ : [Rire]...

PFR : tu peux m'appeler fox-terrier où Jack Russell ?

PFÉ : non, plutôt pit-bull !

PFR : regarde, je suis super gentil là !

PFÉ : non, tu restes encore pit-bull, jusqu'à cette année tu restes encore pit-bull. L'année prochaine tu seras un petit caniche peut-être.

PFR : non, non le caniche je n'aime pas ça. [Rire].

PFÉ : regarde tes cheveux, petit caniche. [Rire].

PFR : [Rire].

1h06 minutes 13 secondes

1h06 minutes 39 secondes

PFR : [Rire]. Au coin... elle est trop belle cette phrase « qu'est-ce que l'on va faire au coin où il y a des lettres de l'alphabet ? » [Rire]. Le modèle de l'enseignante... [Rire].

PFÉ : coin de l'alphabet. C'est là-bas...

PFR : et « faire »... [Rire].

PFÉ : ben « faire », ça va prendre un temps fou... jusqu'à mes...

PFR : mais je le dis aussi, je le dis aussi.

PFÉ : j'ai du mal, à l'enlever.

1h07 minutes 7 secondes

1h07 minutes 40 secondes

PFÉ : t'as vu ? Agrafer, mettre dedans et agraffer !

PFR : voilà.

PFÉ : et il n'y avait pas le côté pliage.

PFR : non, ils n'en sont pas conscients.

PFÉ : non.

PFR : de ce que ça sollicite.

1h07 minutes 54 secondes

PFR : tu vois « une rouge puis une... »

PFÉ : ouais. J'attends justement qu'il me donne le côté « vert ».

PFR : oui, mais tu aurais pu le dire... comment tu aurais pu les amener à le dire ?

PFÉ : qu'est-ce qu'on aurait besoin ? Qu'est-ce qu'on a fait ?

PFR : est-ce que toutes les bandes sont de la même couleur ? Est-ce que... tu vois ?

PFÉ : par des questions.

PFR : par un questionnement.

PFÉ : c'est noté. Non, mais c'est vrai, parce que là, du coup...

PFR : après, il faut aussi un choix de question, il ne faut pas de question pour dire oui ou non.

PFÉ : il ne faut pas de question fermée finalement. Des questions qui restent... qui amène un questionnement, et une réponse qui permettrait de...

PFR : de poser, ben ce que tu veux qu'ils disent.

PFÉ : c'est-à-dire ce qu'ils apprendront.

PFR : oui.

1h08 minutes 40 secondes

1h08 minutes 44 secondes

PFR : tu vois, on va sur les couleurs, donc on est sur cette... sur cette logique quand même.

PFÉ : ben oui. Mon côté algorithme sur les 2 ateliers de toute façon. Avec le pliage du coup en plus.

1h09 minutes 9 secondes

PFR : j'adore « qu'est-ce qu'on va apprendre à faire ? » Du coup c'est facile. [Rire].

PFÉ : ben apprendre à faire quoi, à faire les guirlandes. [Rire].

1h09 minutes 24 secondes

PFÉ : on est d'accord, hein.

1h09 minutes 30 secondes

PFÉ : là, je voulais montrer le côté pliage aussi. Tu vois, il fallait plier, et quand ils déplaient ça faisait un accordéon. Mais c'est passé...

PFR : oui, ce n'est pas ce que tu as...

1h09 minutes 42 secondes

1h09 minutes 48 secondes

PFR : là on voit bien au niveau du langage.

1h10 minutes 23 secondes

PFR : si on devait verbaliser une phrase au niveau du langage, qu'est-ce qu'on pourrait vouloir attendre d'eux ?

PFÉ : qu'ils me disent, que l'on va faire... on va oublier le mot faire, d'accord. On va plier des feuilles, on va plier des feuilles une couleur à chaque fois, pour former cette guirlande...

PFR : on va apprendre à plier alternativement, enfin, une bande blanche, une bande rouge, une bande blanche, une bande rouge pour réaliser une guirlande qui quand on la dépliera fera un...

PFÉ : c'est ça, c'est le côté pliage qui était important.

PFR : plier... en alternant.

PFÉ : alternativement. C'est ça. Voilà, c'est pour ça que je le dis à Régis, une bande blanche, une bande rouge...

PFR : et ça c'est important aussi tu vois, quand on est dans des rythmes, les amener à verbaliser. En tout cas utiliser ça pour qu'ils prennent conscience du rythme. Un rythme c'est quelque chose qui se répète, une blanche, une rouge, une blanche, une rouge... et donc, en verbalisant ça, on arrive à comprendre ce que c'est que le rythme.

PFÉ : tu vois, je suis passé vraiment à travers, voilà, c'est l'activité, c'est le temps, enfin tout quoi. Ben du coup ça reste léger sur pas mal de choses finalement. Ouais, ouais c'est le pliage. Voilà c'était le pliage, c'est pour ça que je dis à Régis ben viens, on va peut-être... tu vois, peut-être le fait qu'ils me voient plier...

PFR : ouais, sauf que tu ne mets pas l'accent sur le pliage, tu mets l'accent sur le résultat. L'accordéon. Voilà. On va apprendre à faire des guirlandes en accordéon.

PFÉ : ouais, j'aurais dû. J'aurais dû. Le pliage.

PFR : si un élève avait à expliquer à un autre élève qui ne connaît pas, qu'est-ce qu'il aurait eu à lui dire ?

PFÉ : bah c'est ça, on prend des bandes, on plie l'une sur l'autre...

PFR : on alterne, voilà. Une bande blanche, une bande rouge une bande blanche, une bande rouge...

PFÉ : pour arriver...

PFR : pour arriver après quand on déplie on obtient une guirlande en forme d'accordéon.

PFÉ : ben ouais, c'est tout simple comme ça, mais... je n'ai pas réussi à mettre en place.

1h12 minutes 32 secondes.

1h12 minutes 39 secondes

PFR : on n'y revient !

PFÉ : ah ma fleur !

PFR : on apprend la fleur maintenant ! On n'apprend pas à faire la fleur ! [Rire].

PFÉ : la fleur en guirlandes !

PFR : la fleur de guirlandes ! [Rire].

1h12 minutes 51 secondes

1h13 minutes 13 secondes

PFÉ : je remets encore une couche !

PFR : « avec qui ? » « Pourquoi faire ? » [Rire].

PFÉ : « on va faire ? » « Avec maîtresse ! » [Rire]. Mais oui, tu vois j'étais tellement parti sur les trucs que du coup je répète énormément.

PFR : ah oui. On fait tu es consciente que ce n'est pas clair.

PFÉ : non, non.

PFR : En tout cas, inconsciemment tu le répètes parce que...

PFÉ : ah oui, je rame. Je rame quoi

1h14 minutes 3 secondes

PFR (1h14'3'') : je me suis dit en voyant ça, à ben tiens elle a instauré un coin découpage. Mais non ?

PFÉ : non je n'ai pas de coins pour l'instant PFR. Je n'ai aucun coin. Mais par contre j'ai déplacé Jojo et j'ai mis là-bas, pour changer un peu les personnes.

PFR : voilà, voilà. Pour que les espaces ne soient pas...

PFÉ : qu'ils ne viennent plus forcément avec Jojo... mais directement ici. Donc volontairement...

PFR : voilà, que ce ne soit pas la personne... parce que sinon il n'y aurait aucun intérêt à mettre les adultes. Parce que Jojo, c'est assimilé à : table du fond de la classe là-bas.

PFÉ : c'est ça. C'est un lieu, la personne. Alors que là, comme la dernière fois, elle était toujours, pratiquement au coin...

PFR : c'est ce que tu disais, c'était son espace, c'est l'espace Jojo en fait. Tu aurais pu l'appeler comme ça, ça t'aurait aidé à trouver un nom.

PFÉ : ben écoute je vais peut-être demander à Jojo éventuellement si elle est d'accord pour qu'elle prenne le coin Jojo. Ce n'est pas sûr qu'elle le prenne.

PFR : [Rire].

PFÉ : non, mais voilà, j'ai changé le coin exprès, je lui ai dit ben écoute va de l'autre côté, comme ça les enfants apprendront aussi les coins, et non pas à rester avec Jojo que derrière. Avant de trouver tous les coins pour après les vacances... voilà, et moi pareil je n'étais qu'au coin regroupement donc là je me suis mis aussi à la table que Jojo prend habituellement. Je n'ai pas la photo non plus de ce fameux coin.

PFR : ben ça, après, la photo ça ne sert plus à rien, puisque tu vas tout réaménager.

Chercheur : et tu es satisfaite de ce changement, de bouger les gens ?

PFÉ : oui, mais si déjà il y avait un coin bien défini sur les activités ce serait encore plus simple. Parce que là du coup c'est juste pour habituer les enfants à ne plus rester sur un coin avec une seule personne. Là, c'est que ça pour l'instant. Mais après, le fait qu'il y ait des coins, après les activités changeront par rapport... enfin les adultes changeront par rapport aux activités, ce sera nettement plus facile.

PFR (1h15'52'') : parce que là, regarde ton coin découpage, tout est sur la table.

PFÉ : ouais. Tout est sur la table oui.

PFR : tu vois.

PFÉ : donc ils savent.

PFR : en termes d'autonomie...

PFÉ : ça le fait puisque tout est là.

PFR : donc ils ne sont pas autonomes, enfin si, ils sont autonomes, mais...

PFÉ : enfin si, ils sont autonomes parce que tout est là. Mais après, ce n'est pas par rapport à un repère visuel, ce n'est pas par rapport à quelque chose qu'on a mis sur le panneau de présentation. Aujourd'hui le panneau de présentation ne m'a pas servi à grand-chose puisque du coup comme j'ai tout enlevé aussi, j'ai mis présenter sur mes genoux, donc quand ils sont partis, ils sont partis à l'aveugle finalement.

PFR : il n'y avait plus rien sur le panneau

PFÉ : non. Et après en revenant j'ai remis les guirlandes. Mais c'est vrai qu'au départ, quand ils se sont tous se

lever, je me suis dit ben c'est bête, ils ne peuvent pas regarder, parce que tout était resté avec moi. Et d'un coup. Ben oui, comment ils font pour se déplacer... puisque ça reste un repère pour eux. Il n'y avait pas de repères, le panneau était vide. Il n'y avait que les photos, et tout était avec moi. Donc toutes les guirlandes étaient avec moi... donc je suis parti, je suis revenu tout déposé... mais ça ne permettait pas à un enfant qui ne savait pas où était tel coin de se repérer. Donc voilà. Alors que le but c'est qu'ils puissent aller devant le tableau et se diriger où est-ce qu'ils voudraient aller par rapport à ce qu'ils veulent quoi.

PFR : après, ce que tu aurais pu faire avec ton assistant, ça aurait été de lui donner tout. Et puis qu'elle le réinstalle.

PFÉ : pardon ?

PFR : tu aurais pu... Jade, l'assistante d'Epic, tient Jade voilà, est-ce que tu peux reconstituer le panneau et aller le déposer à sa place. Et puis tu vois aussi. Pour voir si... c'est son boulot aussi. Parce que l'on parle de l'autonomie des élèves, mais la tranquillité des enseignants c'est encore mieux ! [Rire].

PFÉ : ben tu vois ça aurait été fait, parce que là du coup tout était sur mes jambes. Bam, Bam, Bam c'était là. Et du coup le panneau est parti tout vide. Et je me suis dit ça ne sert à rien si le panneau est vide...

PFR : si mon panneau il est utile. [Rire].

PFÉ : il est utile, très, très utile. Pour le deuxième groupe, et pour le premier groupe en tout cas ils sont partis parce que voilà les choses étaient déjà dispersés, c'était posé, donc ils ont pu aller aux ateliers. En aucune façon, ils essaient se repérer par rapport à mon panneau. Dès le départ. Donc le deuxième groupe oui, le troisième groupe oui, mais le premier groupe... pouf. De temps que je pars, que j'éteigne les caméras, que je revienne, que je vais voir les groupes. Mon panneau était vide.

PFR : mais après, comme tout était déjà placé sur les tables...

PFÉ : oui, mais ce n'est pas l'objectif.

PFR : voilà.

PFÉ : voilà, ils se repèrent par rapport au matériel, mais pas par rapport à ce fameux tableau.

PFR : à ce référent... sur lequel tu t'es appuyée pour les amener à verbaliser qu'ils vont apprendre.

PFÉ : c'est ça, ça ne sert à rien d'avoir le tableau s'ils ne l'utilisent pas, et s'ils se repèrent par rapport au matériel ça ne sert à rien d'avoir le tableau. Pour l'instant je sais que ce tableau il était inutile forcément... ils n'étaient pas en autonomie ces gamins-là pour le premier groupe, ils sont partis par rapport au matos. Donc voilà, il faut qu'il devienne un référent finalement. Après ce sera peut-être plus logique quand on aura les coins. Les coins dénommés avec l'activité et avec la personne.

PFR : parce que tu pourras plus... enfin au niveau langagier ce sera plus riche.

PFÉ : ouais, parce que là du coup, j'aurais pu même me passer de ce panneau ça n'aurait pas posé de problème du coup parce que... donc voilà, donc autonomie non. Ils se sont repérés par rapport à ce qu'il y avait sur les tables.

1h19 minutes 20 secondes

Chercheur : toi tu parles de mémoires PFR, c'est ça ? Le panneau c'est la mémoire...

PFR : oui.

PFÉ : ils partent, ils reviennent, ils regardent, ils repartent.

PFR : c'est la mémoire qui leur permet sans béquille, je dirais, la béquille ça peut être le copain à qui l'on va demander, la maîtresse... de se rendre de façon autonome à l'activité qu'ils ont choisie. Pour apprendre ce qu'ils ont choisi d'apprendre.

PFÉ : c'est ça. Et d'y revenir si jamais il n'y a plus de place dans un atelier.

PFR : voilà, ça leur permet d'aller voir ailleurs

PFÉ : [inaudible]

Chercheur : et ça, tu t'en es rendu compte après coup ?

PFÉ : ben sur le moment-là, quand j'ai mis sur moi, voilà j'ai pas remis au truc, voilà...

Chercheur : le premier groupe était parti...

PFÉ : le premier groupe était parti donc après je suis revenu mettre, le temps que j'aille dans mon groupe, le temps de rameuter un peu de monde, en même temps je me suis déplacé, j'ai remis les guirlandes. Mais c'était trop tard de toute façon... pour qu'ils puissent se repérer. Pour ce groupe-là, si le tableau était inexistant ça n'aurait pas posé plus de problèmes que ça.

PFR : donc pour l'instant, ton tableau il n'est pas utilisé à sa juste valeur.

PFÉ : voilà.

PFR : parce que l'idéal ça aurait été qu'un élève dise « ben maîtresse je ne peux pas savoir, il n'y a pas le matériel ».

PFÉ : voilà.

PFR : là on voit l'élève qui est vraiment en situation de prise de conscience qu'il a besoin de ces éléments-là sur le tableau pour pouvoir se repérer.

PFÉ : et c'est par rapport au coin justement que ça va peut-être bousculer un petit peu tout ça, puisque là du coup comme ils se repèrent par rapport à Jojo, par rapport à moi...

PFR : par rapport à tout le matériel que tu poses sur la table aussi. Donc...

PFÉ : du coup ils sont... voilà, ils se dirigent automatiquement. C'est vrai que ce tableau-là, il sera beaucoup plus efficace à mon avis à la rentrée, quand les coins seront prédisposés. Et là, on aura, il faut que j'aille là-bas pour travailler. Là, pour l'instant, le tableau...

PFR : pour l'instant il n'a pas d'intérêt quoi. Tu l'as mis là, dans la perspective de... parce que, pit-bull en avait un. [Rire].

PFÉ : pit-bull en avait un et elle a dit il faut qu'il y en ait un. Non, mais voilà, il faut, il faut qu'ils se repèrent. Ils ne se repèrent pas. Même depuis avant. Lors de la première séance c'était pareil...

PFR : oui, on se le disait.

PFÉ : ça n'a pas changé plus ou moins la donne... ils se réfèrent par rapport à d'autres choses. Ils fonctionnent pour l'instant.

PFR : oui, et c'est leurs habitudes...

PFÉ : oui ce sont leurs habitudes donc forcément...

PFR : donc quand ces habitudes-là vont être transformées, il va peut-être falloir qu'ils trouvent d'autres supports pour arriver à...

PFÉ : ah ben là, il faut qu'ils aillent voir, et le but du jeu c'est d'aller se repérer par rapport au tableau. « Va voir où ça se trouve, si tu ne sais pas je vais t'expliquer » « aller voir maintenant sur le tableau ». Mais là en tout cas ce n'est pas encore tip top, ce n'est pas un tableau qu'ils utilisent forcément.

PFR : c'est pas encore finalisé.

1h22 minutes 17 secondes

1h22 minutes 27 secondes

PFR : et là, est-ce que tu penses que ça c'est net pour les élèves ?

PFÉ : ben, sur le moment oui. Mais après non. Sur le moment oui, tout le monde regarde, oui. Mais après pour le deuxième groupe il n'y aura personne qui sera...

PFR : sauf que, Élise a su y aller pourquoi ?

PFÉ : parce qu'il y a tous les éléments qui sont dessus.

PFR : donc ça veut dire, tous les éléments sont là...

PFÉ : mais après, imagine toi qu'après la récréation j'enlève les trucs, ils ne savent plus après.

PFR : non.

PFÉ : le fait d'avoir mon tableau avec les coins, avec tout ce qui va avec...

PFR : voilà, la mémoire elle est là. Élise elle est là à l'instant T, à l'instant T+1 celui qui ne l'a pas vue là, ou... je parle en termes de gestion du temps, du dispensable et de l'indispensable, on aurait pu s'en dispenser de ça.

PFÉ : oui.

PFR : est-ce que tu es d'accord ?

PFÉ : oui, exactement, moi je l'ai fait parce que je n'avais pas de photo, donc forcément là-bas il y avait le côté le coin avec la photo des 2 tables... et là, le coin regroupement n'était pas là, donc je n'avais aucun repère visuel comme j'ai fait pour la première fois, mais...

PFR : alors qu'ils avaient des repères, qui étaient des repères matériels.

PFÉ : des repères matériels. Mais voilà, pour bien fixer la chose, j'ai préféré... mais ça ne sert absolument pas pour le deuxième groupe ni pour le troisième, que l'on soit bien d'accord. C'est pour l'instant T comme tu le dis. Mais pas...

PFR : mais pas au T+1.

PFÉ : non, non. Quelqu'un qui est passé...

PFR : et l'instant T, pas pour Tracy par exemple parce qu'elle est aux toilettes.

PFÉ : ah non, Tracy était partie aux toilettes. Donc forcément, elle reviendrait elle ne sait absolument pas de quoi on parle.

PFR : sauf si elle voit le matériel qui est sur la table.

PFÉ : sauf si elle voit le matériel. Mais Tracy... si elle voit le matériel. [Rire]. Si, si elle voit le matériel. Mais voilà, ça ne sert strictement à rien pour la première fois de toute façon je n'avais pas de photos forcément pour mon coin regroupement. C'est exactement le même problème. C'est surtout que je n'ai pas...

PFR : pour l'instant il n'est pas résolu, mais ça va se faire après.

PFÉ : il n'est pas résolu parce que je n'ai pas de coins. Donc je laisse les coins comme ça pour l'instant.

1h24 minutes 13 secondes

1h25 minutes 24 secondes

PFÉ : « avec qui ? »

PFR : au niveau langagier, là, qu'est-ce que l'on pourrait dire ?

PFÉ : est-ce que vous pouvez me rappeler...

PFR : non, mais là, quelle est ton attente ?

PFÉ : alors, par rapport à mes activités c'est...

PFR : non, mais pas par rapport à des activités... au niveau langagier, pour qu'il y ait un apprentissage, pour que le langage se construise, est-ce que là, la réponse de Benjamin elle construit son langage ?

PFÉ : il ne fait pas une phrase, il répète juste un mot, il complète une phrase.
PFR : avec toi.
PFÉ : voilà. Il ne formule aucune phrase. Donc je ne suis pas dans le domaine langagier forcément.
PFR : il n'est pas de la construction du langage.
PFÉ : Non, il répond à ma question, mais... il ne construit pas sa phrase, et il ne fait pas de phrases en fait.
PFR : il parle par des mots.
PFÉ : c'est ça, et chez moi c'est monosyllabique.
PFR : non, c'est pas monosyllabique, sinon il dirait « un... e... i... o... » [Rire].
PFÉ : alors c'est quoi alors ?
PFR : c'est une phrase mot.
PFÉ : phrase mot ? Oui, non, toi, moi...
PFR : par exemple « avec qui ? Avec maîtresse », « avec maîtresse » ce n'est pas une phrase ce sont des mots... nous ce que l'on veut... on a des élèves qui parlent comme ça... au départ. Et là, dans ce que tu fais là, tu ne sollicites que là-dessus. Ils ne t'apportent qu'un mot. Une réponse...
PFÉ : c'est une phrase.
PFR : voilà. « Pour réaliser les guirlandes en forme de... », « pour faire les guirlandes en forme d'accordéon nous allons travailler avec maîtresse PFÉ. »
PFÉ : en fait, ils reformulent...
PFR : qu'ils disent ce qu'il faut faire.
PFÉ : qu'ils disent ce qu'il faut faire. J'ai mâché beaucoup de travail.
1h27 minutes 10 secondes
1h28 minutes 12 secondes
PFR : tu vois, là, en termes de prise de température, on sent très bien... il y a de l'excitation, mais en plus eux-mêmes ils te le disent « c'est bon, nous on veut y aller. On a tout compris, on sait, on va faire des guirlandes et des accordéons. Bon » et on va découper sauf que les petits n'ont pas le droit et Nicolas est vexé. [Rire].
PFÉ : il n'a même pas essayé. Il est parti jouer en plus.
PFR : ben oui, c'est pas pour lui le découpage.
PFÉ : ben ouais, mais il y avait deux autres activités quand même.
PFR : non, mais il veut découper.
PFÉ : la prochaine fois.
1h28 minutes 50 secondes
1h29 minutes 20 secondes
PFR : [Rire].
PFÉ : pit-bull était là dans ma tête. Je fais des cauchemars maintenant avec elle, je vois pit-bull partout... [Rire].
1h31 minutes 28 secondes
Chercheur : tu couches Bernie toi aussi PFR ?
PFR : il rentre... non, non, je ne le couche pas tout de suite.
Chercheur : avec la couette et tout ?
PFR : non, non il est au niveau du panneau lui.
PFÉ : oui il est au-dessus du panneau.
PFR : oui voilà, il observe. Et on le couche quand les ateliers sont terminés. Mais on pourrait... alors là c'est pas quelque chose...
Chercheur : d'indispensable... d'accord.
PFR : ce n'est pas indispensable qu'il reste là.
PFÉ : mais il reste pourquoi ? Il regarde ?
PFR : voilà, il regarde. Je n'ai jamais dit il regarde pour voir si vous... enfin peut-être je ne sais pas, peut-être que j'ai dit Bernie vous observe en train de...
PFÉ : en train d'apprendre.
PFR : en train d'apprendre. Par contre, ils n'oublient pas de le coucher, de le remettre dans sa maison.
PFÉ : tu vois, ils aiment bien le mettre dans sa maison, mais moi il y a la couette, mais la couette va disparaître bientôt. Il n'est plus malade d'Epic.
PFR : avec cette chaleur !
Chercheur : il fait chaud quand même !
PFR : il va nous faire un... attend il va mourir bientôt, c'est comme les chiens... [Rire].
PFÉ : mais, ne dis pas ça PFR !

11. EAC du PFR sur le contrôle de la mise en œuvre 2

1 minute 22 secondes

Chercheur : là, tu décides de ne pas intervenir sur la chanson de PFÉ.

PFR : non. Je suis déjà intervenu, on n'en a déjà parlé. En fait, moi j'avais une interrogation la première fois que je l'ai écouté, c'était de savoir pourquoi ils avaient chanté une deuxième fois. C'est pour ça que l'on me voit, j'avance, pour essayer d'entendre les propos... et donc ils chantent une première fois, je me dis bon il vous a entendu. Et puis après ils chantent une deuxième fois, c'est vrai que moi j'avais parlé de ça, du rôle de cette chanson, c'est de rentrer dans ce moment et de capter l'attention des enfants. Et, ça m'arrive parfois qu'on le chante plusieurs fois, jusqu'à ce que cette attention soit captée.

Chercheur : d'accord

PFR : c'est moi qui module, et qui fais sortir Bernie quand je sens que tout le monde est dans l'activité. Et avec PFÉ, ben elle ne l'a chanté qu'une seule fois. Et là, je me suis dit « tiens, ils la chantent 2 fois pourquoi ? » Et en fait, c'est parce que, en écoutant, j'ai compris qu'il y avait un enfant qui avait continué à chanter et donc du coup... c'était venu des enfants et non pas d'elle... voilà. Moi je n'avais rien à dire de particulier par rapport à ça.

Chercheur : et là, tu penses que PFÉ, elle parvient à appliquer le chant à bon escient ?

PFR : ben oui, oui, oui, on les voit tous très attentifs, présents, et conscients que c'est le moment où Épic va arriver.

Chercheur : donc là finalement, le fait de ne rien dire est un fait... est-ce que tu peux dire, puisque ça fonctionne, tu n'interviens pas ?

PFR : ouais, c'est plus ça. Peut-être que je suis plus intervenu sur les choses qui m'interrogeaient...

Chercheur : c'est-à-dire ?

PFR :... qui m'interrogeaient, qui me posait problème, par rapport à ce que moi je voulais transmettre. Tu vois ? Plus par rapport à ce qui fonctionnait. Je ne suis pas venu trop conforter... je me suis appuyer sur ce qui me semblait ne pas être en adéquation avec ce que moi... je ne vais pas dire prône... mais que moi je mets en œuvre, et sur ses initiatives. Voilà. C'est plutôt là-dessus que j'ai centré nos échanges. Après la chanson on l'avait déjà abordé, enfin ça y est, ben voilà. Comme quoi elle y était arrivée, et ça jouait le rôle escompté. Donc, c'est vrai que je n'ai pas conforté ça. Je n'ai pas là-dessus que j'ai...

Chercheur : puisque ça fonctionne ce n'était pas nécessaire que tu interviennes...

PFR : c'est ça, voilà, tout à fait. Je jubile plus qu'autre chose...

Chercheur : ah bon, tu es satisfaite là c'est ça ?

PFR : oui, mais elle aussi, regarde... elle me dit « j'aime bien le e »... rire. Donc voilà.

Chercheur : il y a de la satisfaction dans ce que tu dis ?

PFR : qui moi, je ne dis rien moi. Dans ce que je vois ? Pas dans ce que je dis, puisque je n'ai rien dit !

Chercheur : oui.

PFR : ben oui, oui.

Chercheur : je veux dire, là quand tu regardes ça, tu es content de cette mise en œuvre ?

PFR : oui. Oui, parce que le résultat escompté est là. Bella, on jubile de les voir jubiler quelque part. Ils sont présents les enfants, tu vois ? Ils sont là, ils attendent ça avec impatience, c'est un moment fort et je pense qu'il faut qu'il y ait cette motivation là pour qu'il y ait après... pour que ce qu'on attend d'eux puisse se mettre en œuvre. Si c'était, tout comme on voit à un moment donné à la fin, « c'est bon, on passe à autre chose maintenant », pour eux. Voilà. Donc là, on voit qu'ils sont dans l'attente, de la venue d'Épic, de ce qu'il a à leur dire, de ce qu'ils vont apprendre, donc ils sont vraiment des apprenants motivés quoi. À un moment donné ils disent c'est bon quoi, on veut y aller ! On veut aller agir. Voilà.

Chercheur : en fait, PFÉ ce qu'elle fait, elle voudrait que les enfants chantent par eux-mêmes, donc là, ils sont en train de s'approprier la chanson pour pouvoir la chanter...

PFR : je sais, ils sont venus la chanter dans ma classe.

Chercheur : ah bon ?

PFR : ah oui, oui, oui. Et puis viennent dire « vous vous avez Bernie et puis nous on a Épic, nous notre chanson c'est ça... », « ah ben il va falloir qu'on invente une chanson pour Nano » vu les échanges qu'il y a pu y avoir entre les 2 classes. Donc tout ça je le vois. Ça m'est même déjà arrivé de la chanter avec eux. Parce qu'ils viennent la chanter, donc... voilà.

Chercheur : super. Donc elle voudrait réduire sa part de chanson et laisser les enfants chanter... c'est un développement, c'est un développement du chant.

PFR : tout à fait. Que ce soient eux qui l'amènent à venir quoi.

Chercheur : donc là tu estimes que pour PFÉ, la règle « chanter au début pour capter l'attention et introduire ce moment-là... »

PFR : ça fonctionne bien.

Chercheur : ça fonctionne bien. D'accord.

6 minutes 56 secondes

7 minutes 56 secondes

PFR : là, j'interviens sur un élément qui n'était pas... enfin j'entends dire que, ce que je veux savoir là, quand je l'interromps, c'est si elle programme qui... si elle organise ce... qui va jouer le rôle de porteur du panneau. Parce que voilà, j'entends Épic qui dit « je voulais que ce soit Melvin, mais Melvin n'est pas là » donc voilà. Après, ça n'a pas nécessairement un intérêt particulier, c'était plus par rapport à moi, par rapport à ma façon de faire, parce que je ne programme pas, ça n'a aucune influence nécessairement sur le geste professionnel n'est plus sur l'équité entre les enfants. Parce que c'est quelque chose qu'ils aiment faire. Pour éviter que ce soit le même, etc. Alors moi, j'y vais un peu à l'aveuglette, et je voulais lui demander si elle planifiait, apparemment oui.

Chercheur : cette information-là t'apporte quoi ? Le fait de savoir ça.

PFR : ben là, en fait ça fait résonance par rapport à moi, par rapport à ce que moi je fais, et moi je ne programme pas, ça me questionne, est-ce que ce serait bien que je le programme ou pas. Voilà, mais je n'ai pas de réponse. Est-ce que c'est bien ou pas, est-ce que c'est important ou pas. Mais ça m'interroge. Comme on a des responsabilités dans la classe, est-ce que l'on pourrait instaurer quelqu'un qui chaque jour... c'est pas instauré, mais moi au moins que je sache qui l'a déjà fait et qui ne l'a pas fait. Ce serait simplement dans un souci d'équité ou de... ou alors instauré un responsable... je ne sais pas. Quand elle dit « moi... », quand Épic dit « moi je voulais voir Melvin » je voulais savoir pourquoi il dit ça. Comprendre pourquoi, est-ce que ça c'est comme ça que ça lui vient, ou est-ce qu'elle l'a programmée.

Chercheur : donc du coup ça te permet de recueillir des informations pour ta pratique à toi ?

PFR : oui, oui, c'est plus ça. En fait, c'est quelque chose auquel j'ai pensé sans y penser, là qu'elle l'aborde je la questionne voilà. Pour ma pratique à moi.

Chercheur : donc tu vois possibilités de mise en œuvre dans ce que tu fais ?

PFR : oui, voilà.

Chercheur : donc c'est intéressant pour toi de voir ce que ça donne si on prend ce chemin là...

PFR : voilà, voilà. Déjà je voulais savoir si elle prenait ce chemin-là, parce que c'est quelque chose... enfin il y a beaucoup de choses comme ça, je me pose la question, est-ce qu'il vaut mieux... il y a certaines choses que je ne programme pas, je ne planifie pas nécessairement qui va faire quand. Et je me dis... par exemple qui va ouvrir la porte, le portail le soir ? Tu vois ? C'est Nano qui définit qui va ouvrir la porte le soir. Et donc il y en a qui vont plus souvent ouvrir le portail que d'autres. Donc dans un souci d'équité, ça c'est quelque chose qui des fois me pose question. Et là, pareil. Donc je l'interroge pour savoir si elle a mis ça en œuvre ou pas. Mais plus pour ma pratique à moi après en effet.

Chercheur : par rapport aux possibles qu'il y a dans ta pratique.

PFR : oui. Alors je ne sais pas en quoi ce serait indispensable, enfin ce serait un plus par rapport à la pratique, ce serait plus par rapport à mon organisation.

Chercheur : comment te le dire, il y a des possibles à chaque instant, on fait des abandons, quand on voit d'autres choix qui ont été faits...

PFR : ça interroge.

Chercheur : tout à fait.

PFR : c'est ça.

Chercheur : et, ça apporte ça aussi peut-être. Je pense que ce que tu dis là reviens dans d'autres choix de PFÉ, je pense que tu es intéressé par rapport aux possibles dans ta pratique.

PFR : c'est ça, c'est ça. C'est pour ça que je la questionne à ce moment-là.

12 minutes 28 secondes

14 minutes 20 secondes

Chercheur : donc là, pareil, chez PFÉ c'est un enfant qui va chercher le tableau... l'utilisation du tableau...

PFR : je n'en parle pas ? C'est ça que tu veux dire ?

Chercheur : oui, puisque...

PFR : mais non, ben là c'est... c'est mis en œuvre.

Chercheur : c'est mis en œuvre et puis ça a les résultats escomptés...

PFR : c'est ça. C'est ça. C'est ça.

Chercheur : ça ne t'interpelle pas en fait ?

PFR : c'est plutôt que je ne souhaite pas l'interpeller là-dessus...

Chercheur : tu aurais pu tu veux dire ?

PFR : non, je n'y ai même pas pensé.

Chercheur : comme ça te paraissait normal...

PFR : je n'y ai même pas pensé.

Chercheur : c'est ça ?

PFR : comme je te l'ai dit, ma priorité c'était de l'interpeller sur les... dysfonctionnements entre guillemets et sur les mises en œuvre personnelle quoi. Voilà.

Chercheur : c'est fort.

PFR : c'est fort, mais quand je le place dans mon statut de formateur, c'est pas très... c'est important aussi de préciser les réussites, mais moi... avec PFÉ je ne suis pas dans mon statut de formateur. Rires. C'est ma collègue

! Donc...

Chercheur : donc ta façon de parler avec elle, ta façon de faire est différente et puis, tu es dans un dispositif qui te fait agir autrement aussi.

PFR : ben carrément, carrément.

Chercheur : pour moi ce qui est pertinent, ce qui va attirer ton attention, c'est ce qui va te déranger ou qui sera nouveau pour toi, mais ce qui te paraît normal, on ne va pas parler de ce qui est évident quoi.

PFR : c'est ça, surtout que ce sont des choses dont on a déjà parlé. Trois fois on n'en a parlé. On en a parlé la première fois quand je l'ai mise en œuvre, on l'a abordé la fois aussi quand elle, elle l'a mis la première fois en œuvre, voilà. Si ça fonctionne, ça fonctionne quoi. Voilà. Je me suis vraiment centré sur les dysfonctionnements et les nouveautés. Point

16 minutes 38 secondes

18 minutes 42 secondes

Chercheur : là, tu perçois quand même la façon dont fonctionne PFÉ sur le langage...

PFR : oui, oui. Là je vois tout de suite qu'elle ne va pas dans la direction...

Chercheur : mais tu ne le dis pas maintenant ?

PFR : non. C'est ce que j'expliquais hier. J'ai changé ma stratégie. Rires. Parce que tu me disais « est-ce que tu penses qu'elle a compris ? » Alors je me suis dit mince, changeons de stratégie. Laissons dérouler des faits, et après ayons des éléments pour nourrir ça. Voilà. Donc là, je laisse... dès ce moment-là, il y a des propos de PFÉ qui me font penser que le langage de l'élève... il ne va pas être là. Et aussi, le langage en tant qu'apprenants, en verbalisant ce que l'on va apprendre. Mais j'attends, parce que, à plusieurs reprises je vois ça, j'attends un peu. Mais à un moment donné, je me dis n'attends pas trop longtemps non plus, parce que qui ne dit rien consent. Rires. Parce que ce que je fais c'est un peu ça, quand je dis rien c'est que je n'ai rien à dire.

Chercheur : c'est en fait ce qu'elle disait, son expression c'est « je suis passé à travers » c'est ça qu'elle dit je crois. Donc là, à ce moment-là elle ne le voit pas ?

PFR : je ne pense pas.

Chercheur : pour elle, jusqu'ici tout va bien.

PFR : oui, oui.

Chercheur : donc là, toi, tu es en train de prendre des éléments ?

PFR : voilà. Je nourris mon argumentation. Rires. Parce que ça se répète à plusieurs reprises. Je l'ai vu à plusieurs reprises. Et puis après je me dis, quand je l'ai vu la première fois je me suis dit attendons, elle va peut-être revirer. Après on voit qu'elle ne revire pas. Je l'aborde.

Chercheur : donc du coup ça te permet de nourrir ton argumentation, pour faire quoi j'ai envie de te dire ?

PFR : pour lui faire prendre conscience de ses erreurs entre guillemets. Ou en tout cas de lui faire prendre conscience que... ben je dirais mes attendus, mes attentes ne sont pas les siennes à ce moment-là. Enfin, elle pense que ce sont les siennes, mais elle n'atteint pas les objectifs fixés. Si on veut que les élèves parlent...

Chercheur : tu veux dire que si elle procède comme ça elle ne met pas bien en œuvre ce moment de langage ?

PFR : c'est ça, tout à fait. Exactement. On avait quand même un objectif qui était important pour moi à ce moment-là c'est de faire en sorte que les élèves prennent conscience de ce qu'ils apprennent, premièrement. Et qu'ils, par la verbalisation, puissent donc enrichir leur langage et verbaliser ce qu'ils apprennent. Or on n'est pas dans la prendre, on n'est pas dans la verbalisation, on n'est pas de langage. Donc les deux éléments phares ne sont pas là. C'est ça que je veux lui faire comprendre.

21 minutes 43 secondes

21 minutes 54 secondes

Chercheur : donc là tu ne rigoles pas !

PFR : non je ne rigole pas, je prends mes éléments. Je ne jubile plus là, je ne jubile plus du tout.

22 minutes 14 secondes

PFR : tu vois, je lui dis « qu'est-ce que l'on va apprendre aujourd'hui ? », un enfant lui dit « on va apprendre à découper ». Et en fait, la réflexion que j'ai pu avoir moi en amont, parce que je pensais bien qu'elle allait présenter ça, c'est par rapport à cette activité-là, s'il faut réfléchir à l'apprendre, qu'est-ce qu'il faut apprendre ? Et j'avais pensé à ça. Je savais qu'ils découpaient. Comme je lui ai expliqué après. Elle a divisé l'atelier en deux. Il y avait une activité où on apprenait à découper, et une autre activité où on apprenait... je ne sais pas quoi. Et là, elle ne rebondit pas sur ce que dit Charles. Donc ça veut dire qu'elle, elle ne l'a pas, elle ne l'a pas réfléchi ça. Ou en tout cas elle n'a pas trouvé les réponses au regard de ce qu'elle me dit après. Et si elle avait eu ces éléments-là, elle aurait pu rebondir sur ce que Charles disait, alors que là ça passe complètement à la trappe. Et moi, à la limite dans la verbalisation des élèves, il n'y a que Charles qui, à un moment donné, a su dire ce qu'il allait apprendre en faisant cette activité-là. Sauf que, comme après, elle a saucissonné ça, ça n'allait plus là, par rapport à ce qu'elle attendait. Mais elle passe à côté du coup. C'est ce que je veux lui expliquer après. Là, on l'entend bien.

Chercheur : là, tu le relèves.

PFR : oui, exactement je le relève.

23 minutes 28 secondes

24 minutes 23 secondes

PFR : mais je fais pause, parce qu'il y a plein de choses que je voudrais qu'elle entende.

24 minutes 26 secondes

24 minutes 44 secondes

Chercheur : tu bois avant.

PFR : comment ?

Chercheur : tu bois avant !

PFR : rires. Mais là, avec ce que j'ai vu j'ai la gorge sèche. Rires.

24 minutes 56 secondes

25 minutes 25 secondes

Chercheur : là c'est toujours pareil PFR, tu prends des éléments là ?

PFR : je bois un peu d'eau ! Rires. Oui parce qu'en fait je voulais attendre... qu'elle ait terminé, enfin à peu près... l'échange autour de cet atelier-là. Voilà. Et après à partir de là, voir comment ça s'est fait.

Chercheur : d'accord, donc là tu attends la clôture, de ce moment-là.

PFR : voilà, de ce moment-là. Pour qu'on y revienne et qu'on prenne conscience de ce qui s'est joué là quoi.

Chercheur : d'accord.

26 minutes 9 secondes

30 minutes 56 secondes

Chercheur : tu avais prévu cette question ?

PFR : non, en fait si tu veux... moi je vois que ça part un peu dans tous les sens et je vois qu'elle parle de modèle, c'est vrai que quand on est sur l'atelier Kapla, c'est « apprendre à reproduire des constructions en fonction du modèle ». Donc là je me dis, est-ce qu'elle pense que ce qu'elle propose là c'est un apprentissage un peu semblable, voisin à ce qui se fait en Kapla. Donc du coup je m'appuie là-dessus pour comprendre pourquoi elle parle de modèle, j'essaye de trouver une entrée pour l'amener à prendre conscience qu'elle n'est pas dans l'apprentissage et donc voilà, je lui parle de ça, du modèle, pour essayer de l'emmener vers ça. Voilà, et là je vois qu'elle part un peu dans toutes les directions. Mais je ne savais pas trop... elle parle de modèle... je me suis dit voyons voir ce qu'elle attend de ça, est-ce qu'elle veut amener les élèves à verbaliser qu'ils vont apprendre à reproduire un modèle de fleurs. C'est ça, parce qu'elle met l'accent sur ce modèle. Et après, de là, me poser la question si c'est vraiment ça qu'ils vont apprendre... c'est pour ça que ça chemine un peu, du coup elle m'explique que la fois d'avant elle avait montré, et là, elle ne leur montrait plus, donc ça part un peu dans des directions... diverses. Là, je me dis qu'il va falloir que j'arrive à centrer l'échange.

Chercheur : d'accord.

PFR : en fait, je cherche un élément sur lequel m'appuyer pour essayer de l'amener à verbaliser quel apprentissage les élèves vont mettre en œuvre.

Chercheur : tu veux plus quoi, qu'elle le verbalise ou qu'elle comprenne comment le verbaliser ? Tu es sur quoi ?

PFR : qu'elle verbalise quoi ?

Chercheur : tu veux que là, elle verbalise...

PFR : je voudrais savoir est-ce qu'elle a réfléchi à ce que vont apprendre les élèves, est-ce qu'elle sait, est-ce qu'elle a défini ce que les élèves vont apprendre à partir de cette activité-là...

Chercheur : là, tu veux savoir ça ?

PFR : oui.

Chercheur : c'est ça ?

PFR : oui, c'est ça. Et en parallèle, si elle a réfléchi au regard de ce qu'elle met en œuvre. Qu'est-ce qu'elle attend ? Qu'est-ce qu'elle attend ? Ça part un peu dans toutes les directions. Elle me parle, elle leur parle du... alors, elle leur fait remémorer... après elle revient sur le modèle existant, je ne sais pas trop où elle veut aller, donc voilà. J'essaye de comprendre, est de savoir si elle a vraiment clairement défini les apprentissages qui sont en jeux.

Chercheur : donc ton questionnement là, c'est pour...

PFR : c'est pour ça, oui.

33 minutes 57 secondes

34 minutes 56 secondes

Chercheur : donc là toujours pareil ?

PFR : oui, oui. J'essaie de la mettre... voilà, de l'amener à verbaliser qu'est-ce que les élèves apprennent dans cette activité-là. C'est ton but ?

PFR : oui.

Chercheur : tu veux qu'elle verbalise ça ?

PFR : oui, plus verbaliser.

Chercheur : mais dans quelle intention ? Quand bien même elle verbalise ça. Ça fait quoi ?

PFR : ben après, pour se demander si les propos des élèves étaient sur l'apprendre aussi. Si elle a su en amont définir les apprentissages, après elle sait vers où elle veut que le langage des élèves aille. Enfin, ce qu'elle attend d'eux en termes de verbalisation, peut-être pas avec les mêmes mots qu'elle...

Chercheur : est-ce que tu veux lui faire comprendre ça ?

PFR : dès qu'il est important de...

Chercheur : le verbaliser pour soi pour pouvoir le faire verbaliser aux élèves...

PFR : oui, c'est ça. Déjà savoir soi-même ce que les élèves vont devoir apprendre, pour pouvoir après les amener à verbaliser eux-mêmes. Si ce n'est pas clair pour nous, on ne peut pas les amener à verbaliser.

Chercheur : donc là tu la pousses à verbaliser.

PFR : voilà. À définir. Verbaliser. Ce que les élèves vont apprendre dans cette activité-là. Et en fait pour l'amener à prendre conscience, et elle le dit, elle n'a pas réussi à le faire. Toute cette importance-là, je l'avais déjà pointée, la fois d'avant.

Chercheur : donc ce n'est pas tant le problème de savoir si elle peut verbaliser ou pas, le problème qui se pose à mon avis c'est comment l'amener à verbaliser.

PFR : elle ?

Chercheur : oui. Comment, elle toute seule, pourrait faire pour le verbaliser. De sorte à pouvoir le faire comme tu le dis, faire verbaliser les enfants. Mais je crois qu'à un moment tu boucles ça, comme tu viens de me le dire « verbaliser pour toi pour pouvoir... » On le lui avait dit la fois d'avant.

PFR : quand tu dis que je le boucle, c'est-à-dire que je le pose ?

Chercheur : si tu veux, le problème dans la démarche réflexive c'est que l'on prend quelqu'un par la main dans un chemin qu'il ne connaît pas encore, il te suit, il ne sait pas trop où il met les pieds, mais il te suit, pour répondre, mais toi tu sais où tu vas, et il découvre à la fin. Et du coup la personne qui te suit, père... comment te le dire, en énergie, en anticipation, opérant tout ça, parce qu'elle va découvrir.

PFR : et puis, elle va se laisser mener en fait.

Chercheur : donc quand je te dis que tu boucles à la fin, c'est qu'arrivé à la fin de la démarche réflexive tu lui dis quand l'enseignant ne peut pas verbaliser pour lui-même, il ne peut pas faire verbaliser les enfants. Tu vois ?

PFR : oui.

Chercheur : c'est ce chemin là que tu suis, c'est une démarche réflexive que tu appliques ?

PFR : oulala... c'est marqué « the end » sur mon calendrier. Tu aurais dû me demander ça la première fois, j'étais vachement plus fraîche.

Chercheur : est-ce que tu te reconnais dans ce que j'ai dit ?

PFR : dans ce que tu dis là ?

Chercheur : oui.

PFR : la démarche... en fait au départ, comme tu le dis, je l'emmène dans ma pratique...

Chercheur : je te parle de ce que tu fais là, tu la questionnes, tu la questionnes... mais toi tu sais où tu vas. Mais sans lui dire jamais, pendant le questionnement, qu'est-ce que tu vises. Tu ne dis pas comme je vise cela, je vais te questionner pour t'amener à ça. Genre je t'explique la fin du film pour que tu comprennes bien quand je vais te raconter le film, je vais t'expliquer pourquoi c'est lui qui a tué !

PFR : elle présente un bouquin et elle nous raconte la fin, OK !

Chercheur : c'est une façon de faire. Ou bien, je t'aide à prendre conscience...

PFR : oui, en fait je suis dans le questionnement pour l'amener à prendre conscience que... si on veut amener les élèves à verbaliser ce qu'ils apprennent, encore faut-il que soi-même on soit au fait de ça.

Chercheur : donc c'est ce que tu vises, et visant cela tu procèdes par des questions visant à l'aider à prendre conscience.

PFR : en tout cas, l'amenant à. À prendre conscience qu'elle ne l'a pas réfléchi avant. C'est la raison pour laquelle, les élèves ne peuvent pas... mais après, je vais un peu plus loin, c'est par rapport au choix de l'activité... enfin, à la démarche que l'on met en œuvre en tant qu'enseignant où, je lui explique, où on choisit une activité avant de réfléchir à ce que l'on va travailler avec les élèves, à ce que l'on veut qu'ils apprennent.

Chercheur : d'accord, c'est comme quand tu dis que l'on fait les choses à l'envers. On n'y reviendra. Mais là en tout cas pour éclaircir ce que tu fais, on peut dire ça, là tu la questionnes pour l'aider à prendre conscience...

PFR : voilà, pour essayer qu'elle parvienne à prendre conscience, oui c'est ça. Et elle le dit, « j'ai encore du mal ! » Justement, quand j'ai réfléchi, je n'ai pas trouvé de réponse, mais je l'ai quand même fait.

Chercheur : c'est ce qu'elle te dit là.

PFR : c'est ce qu'elle me dit, oui, oui. Elle ne me dit pas je l'ai quand même fait, mais elle me dit quand j'y ai réfléchi, je n'y suis pas parvenu. Elle est dans cette démarche d'y réfléchir, mais elle n'y est pas parvenue. Et après, c'est pour ça que je mets l'accent sur le choix de l'activité, et le facteur temps aussi qui fait que l'on propose des choses...

Chercheur : on est dans un moment de l'année...

PFR : voilà.

41 minutes 31 secondes

42 minutes une seconde

PFR : là je l'aide à essayer de trouver ce qu'il faut, quel apprentissage cette activité-là pourrait solliciter. J'essaye de lui donner des pistes.

Chercheur : en se mettant à la place de l'enfant ?

PFR : voilà, c'est ça.

Chercheur : tu supposes quoi ? Te voyant te mettre à la place de l'enfant pour trouver les activités cognitives, PFR elle dans cette situation-là, elle va penser à ça et elle va le faire ?

PFR : elle va plutôt prendre conscience qu'en fait elle ne visait aucun apprentissage.

Chercheur : là elle te dit, enfin elle ne te dit pas qu'elle ne visait aucun apprentissage...

PFR : j'essaie de lui donner des pistes, elle me dit ben non ce n'est pas ça, ce n'est pas ça... alors c'est quoi ? L'amener à dire en fait c'est quoi. Sachant qu'au final elle sait bien que c'est un peu vide.

Chercheur : oui, elle le sait. Elle te le dit. Et toi aussi, tu sais qu'elle le sait. C'est un bon recours quand même de se mettre à la place de l'enfant... essayer de voir qu'est-ce que je pourrais bien apprendre... mais je ne sais pas si elle pourra se dire ça, je vais me mettre à la place de l'enfant quand je dois définir les objectifs d'apprentissage pour les faire verbaliser. Qu'est-ce que tu en penses de ça ?

PFR : je ne sais pas.

Chercheur : on controverse exprès PFR. Rires.

PFR : rire. Tu vas un peu loin pour moi. Je réfléchis à : est-ce que je me mets réellement à la place de l'enfant ou... on peut revenir pour voir ce que je dis ?

Chercheur : oui bien sûr.

44 minutes 4 secondes

44 minutes 38 secondes

PFR : oui, là je me place en tant que celle qui doit mettre en œuvre cette activité, donc on peut dire en tant qu'élève.

44 minutes 47 secondes

45 minutes 22 secondes

Chercheur : j'ai vu ce qu'elle fait ? Du coup par rapport à ce que tu fais, elle se projette.

PFR : oui, elle se projette. Elle se met en situation et en situation d'apprenant, ouais. Celui qui doit le faire... d'acteur on va dire.

Chercheur : si je dois le faire qu'est-ce qui se passe dans ma tête...

PFR : c'est ça.

Chercheur : ça provoque ça ce que tu fais ?

PFR : oui, oui.

Chercheur : mais est-ce que c'était conscient dans ta tête ? Est-ce que tu voulais qu'elles...

PFR : oui, je voulais qu'elle se mette dans la situation, ben moi je me mets... qu'elle se place dans la situation si mes élèves font ça qu'est-ce que ça va solliciter chez eux. En termes de savoirs et savoir-faire particulièrement. Donc voilà. C'est comme ça que l'on définit... si on a l'activité, pour essayer de chercher ce qu'elle va nous permettre d'apprendre, encore faut-il se mettre en situation pour la vivre. Dire ben voilà quand je fais ça, ça demande d'avoir une dextérité pour mettre les attaches parisiennes dans le trou, ouvrir, il faut après si je dois alterner une bande dès que j'enfile d'abord une bande d'une couleur puis ensuite d'une autre, puis ensuite une autre... s'il faut que j'en enfile six il faut que je dénombre dès la première... voilà. C'est comme ça que l'on va pouvoir définir... si on part de l'activité. Si on part de l'activité. Si on part d'abord de l'objectif pour trouver l'activité c'est autre chose.

Chercheur : c'est ce que tu dis, mais là dans ce que tu vois c'est une pratique qui part de l'activité. C'est pour ça que là, dans ce que tu fais je trouve que c'est chouette pour elle, le fait de voir que par effet miroir elle refait, il y a cette imprégnation qui est bien. Après peut-être comme ce n'est pas explicite...

PFR : ouais, je n'ai pas verbalisé, je ne lui ai pas dit... parce que moi ma logique ce n'est pas de partir de l'activité.

Rires. Là, je me mets là-dedans. Elle me met là-dedans. Je dis bon, alors voilà, cette activité-là qu'est-ce qu'elle peut amener comme apprentissage ? Mais moi ma logique ce n'est pas de fonctionner comme ça. Donc je ne vais pas lui dire...

Chercheur : donc que tu pars de la compétence... rire.

PFR : voilà, je ne vais pas lui dire ben écoute, tu prends ton activité et après tu la décortiques, tu essaies de te placer en tant qu'élève pour pouvoir définir ce que les élèves vont apprendre. Ce n'est pas comme ça que je fonctionne, et que l'on est censé fonctionner. Mais là, comme on a l'activité, je l'amène à essayer de la décortiquer en partant de là. Mais peut-être que je n'aurais pas dû. Parce que c'est la démarche que j'ai mise en œuvre pour moi aussi en amont, puisque je savais qu'elle allait proposer cette activité. Je me suis dit, pourquoi elle propose cette activité. Qu'est-ce que ça sollicite chez les élèves. Donc il faut décomposer.

Chercheur : on peut en parler tout de suite, parce que c'est notre dernière fois aussi. Il y a deux démarches de production de savoirs, soit je m'appuie sur la régularité des faits, par exemple je vois que le soleil se lève tous les jours, je suppose que demain le soleil va se lever... ou bien les études scientifiques montrent que les corps moins lourds sont attirés par les corps plus lourds, plus denses dans l'espace, et donc par effet de gravitation les corps moins lourds tournent autour des corps plus lourds. Autrement dit le soleil ne peut pas tourner autour de la terre, mais c'est plutôt la terre qui tourne autour du soleil. Du coup la théorie me dit ça même si je vois le soleil tourné dans le ciel la théorie qui n'est pas sensible, qui est une idée m'apprend que c'est moi qui tourne et du coup

j'accepte. Tu vois, on a deux régimes de pensée, qui n'est pas un à l'endroit et l'autre à l'envers, non, ce n'est pas ça ce sont deux régimes qui cohabitent. Du coup, on a l'activité, la pratique, je vais faire ça avec mes élèves ils vont apprendre on est plus dans l'empirique et effectivement c'est éclairé par de la théorie, je suis sûr de la régularité et j'ai besoin de théorie à un moment, tu vois il y a cette démarche là. Ou bien il y a l'autre démarche, il y a la théorie et ça me permet de créer des activités. Tu vois ces deux chemins ? Dans notre métier les deux cohabitent. Il n'y a pas à l'envers ou à l'endroit, quand on est dans ce régime-là, c'est-à-dire le professionnel dans son activité qui prévoit ce qu'il va faire avec ses élèves, il trouve des activités. J'ai passé beaucoup de temps à écouter des collègues raconter comment il préparait la classe, c'était une étude que j'avais faite avant, du coup c'est ce qu'ils font, ils cherchent des trucs, ils cherchent des trucs à faire, et il trouve des trucs et puis ils se disent d'un timent ou est-ce que je colle ça, là c'est quoi, c'est quel domaine, c'est quelles compétences et puis, ça va bien ici ça, tu vois ? Et puis du coup là on est dans ce régime là, c'est un régime de terrain, c'est un régime pratique. Et là dans ce que tu fais, je trouve que tu t'adaptes à ce régime là pour lui fournir des outils.

PFR : oui, parce que c'est ce qu'elle me donne.

Chercheur : c'est ce qu'elle fait, c'est ce qu'elle fit. Tu vois, elle le pense comme ça. Je ne pense pas qu'elle pourrait le penser autrement, à moins de subir une formation théorique avec des outils théoriques, etc. qui lui permettent de penser différemment. Donc là ce sont des théories de la formation qui se rencontre, on sort un petit peu tu...

PFR : mais c'est intéressant..

52 minutes

52 minutes 40 secondes

Chercheur : pardon ?

PFR : rire. Mais oui, elle me le dit bien, « je ne sais pas, je ne sais pas définir... je ne sais pas... ». Alors c'est vrai que l'on fait des choses... dont on n'apprend rien c'est un petit peu... un peu restreint. Mais c'est un raccourci. Mais... en tout cas... rire. Là, je suis un peu direct, un peu catégorique. Ce que je veux l'amener à prendre... à voir c'est qu'on fait des choses sans savoir... sans savoir pourquoi on les fait quoi. Voilà.

Chercheur : et c'est important, c'est important qu'elle s'en rende compte ?

PFR : ben oui c'est important. Oui, oui pour moi c'est important. Moi, le cœur de ce geste professionnel c'est de mettre les élèves en situation d'apprenant, si on ne sait pas définir ce qu'ils apprennent... et bien comment veux-tu les mettre en situation d'apprenant ? Ils vont rester dans le « je fais pour faire ». Ben ouais. Mais c'est vrai que je suis un vrai pit-bull, elle le dit, je n'ai pas de demi-mesure quoi. Rires.

Chercheur : c'est pour bousculer.

PFR : et puis comme je le disais, avec PFÉ je peux me permettre de dire ces choses-là. Je dis ça à un PES (Professeur des Ecoles Stagiaires), il se met en dépression ! Rire.

Chercheur : rire.

PFR : il se met en arrêt ! Maintenant j'essaie de me dire pourquoi il y en a certains qui... rire. J'ai bien fait de quitter la formation initiale... rire.

Chercheur : former c'est un acte qui n'est pas anodin.

PFR : ben non.

Chercheur : PFÉ me disait qu'elle veut changer, mais un petit peu... je lui ai dit bah si l'information te change un petit peu, alors elle t'est un petit peu utile quoi. Rires.

PFR : rire.

Chercheur : former c'est un acte délibéré, volonté, qui te prend là où tu es et qui te secoue. Pour ça que je trouve que c'est... bien de le faire, allez je me lâche parce que c'est la dernière fois, parce que ça fait bouger. Sinon il y a un quiproquo, pour mesurer l'importance de la chose c'est important.

PFR : je ne suis pas tant de la demi-mesure, moi là en fait. Quand je lui dis... je suis un peu trop... enfin non... mais je balance quoi.

Chercheur : oui, mais dans l'activité, là, dans ce que tu fais là ça sert un objectif clair. Dans le geste il faut que les enfants apprennent, or là, tu ne sais pas ce que tu veux que les enfants apprennent et ce n'est pas bon.

PFR : voilà c'est ça.

Chercheur : ça que tu dis ?

PFR : oui, oui.

Chercheur : dans ce geste-là.

55 minutes 56 secondes

56 minutes 48 secondes

PFR : ben là, ça lui parle quand même, parce qu'elle transfère ce qu'on se dit là, sur l'autre activité. Ce n'est pas moi qui lui dis, ben sur l'autre... ils n'ont rien appris non plus. Rires. Est-elle qui... rire.

Chercheur : elle le sait. C'est ce qu'on se disait. Un moment elle dira « il me manque de la matière, je n'y arrive pas, je n'arrive pas à poser les objectifs d'apprentissage sur les activités que je propose ». C'est ça.

PFR : bien sûr, c'est ça.

57 minutes 25 secondes

58 minutes 7 secondes

PFR : elle fait pitié là...

58 minutes 8 secondes

58 minutes 43 secondes

PFR : là, je suis un peu embêté là... elle dit que c'était trop dur, qu'ils n'y arrivaient pas et puis après elle me dit qu'au final ils y arrivent... je ne sais pas trop...

Chercheur : tu es toujours sur la même ligne ?

PFR : oui.

Chercheur. Ce n'est pas parce que je réalise quelque chose que je sais ce que je suis en train d'apprendre...

PFR : non, ah non pas du tout.

Chercheur : donc là, elle t'informe juste qu'ils réussissent...

PFR : oui, oui je suis sur la même ligne, mais... les éléments qu'elle me donne-là je ne sais pas trop quoi en faire.

Moi je suis toujours sur la même ligne, mais est-ce qu'elle y est vraiment ? Tu vois ?

Chercheur : c'est peut-être lié à... ça s'appelle un jeu de langage, à ce jeu de langage là. C'est-à-dire je questionne, je questionne et ça arrive après. Elle suppose, elle suppose, puis elle se perd... c'est épuisant peut-être de supposer, de répondre... c'est peut-être ça qui te fait dire ça.

PFR : oui bien sûr, peut-être.

59 minutes 50 secondes

1h 0 minute 38 secondes

PFR : j'essaye toujours de recentrer sur ce que ça aurait pu permettre... parce qu'elle parle, elle amène des choses... je me dis pourquoi elle me dit ça ?...

1 heure 0 minute 41 secondes

1h01 minute 34 secondes

PFR : « j'aurais pu, mais je n'ai pas fait ! » Rire.

1h01 minute 36 secondes

1h01 minute 44 secondes

PFR : là aussi, elle sort de mon sujet. Parce qu'elle est toujours dans le faire « si je devais le refaire je referai », mais en quoi le refaire va permettre de définir des apprentissages ? Tu vois ? Je ne sais plus ce que je dis après, je ne sais plus si j'arrive à rattraper.

Chercheur : tu vois ce que je te disais, il y a peut-être ce quiproquo, elle ne sait pas où tu veux aller... tu m'as posé des questions, j'ai répondu...

PFR : oui, je vois ce que tu veux dire.

Chercheur : apparemment ça ressemble à ça.

PFR : c'est tout à fait ça.

1h04 minutes 3 secondes

1h05 minutes

PFR : je conclus... rire.

Chercheur : tu boucles ?

PFR : j'ai bouclé... c'est ce que tu disais. Voilà.

Chercheur : tu boucles là. Clair, c'est très clair. Elle l'a vécu, elle a vécu et tu le lui dis, et puis, la question que je te pose controversé avec toi, c'est une théorie de l'apprentissage que tu appliques là, il y en a d'autres qui interpellent ça, bah c'est le fait de le poser en amont et de placer l'autre en étayage, prendre des indices pour montrer ce que tu dis et donc faciliter la compréhension, c'est un choix...

PFR : moi je ne suis pas dans cette...

Chercheur : c'est un choix que tu fais.

PFR : d'accord. Inconscient... rire.

Chercheur : je ne sais pas. Rires.

PFR : je ne sais pas non plus, peut-être que dans... rire.

1h05 minutes 56 secondes

1h06 minutes 2 secondes

PFR : là je la rassure.

1h06 minutes 9 secondes

1h07 minutes 58 secondes

Chercheur : il y a plusieurs propositions comme ça dans votre conversation.

PFR : comment ?

Chercheur : il y a des possibles, il y a des invitations à travailler ensemble. Là par exemple tu lui dis « on pourra... »

PFR : oui, « si jamais tu peux venir me voir... on peut y réfléchir ensemble ». C'est comme ça qu'on fonctionne beaucoup de choses, mais pas pour ça, donc pourquoi ne pas... voilà ouvrir un chantier là-dessus.

Chercheur : donc c'est une proposition.

PFR : ben oui parce que si elle finit là, en disant « je ne sais pas le faire », elle ne va pas le faire du coup... après. Alors que si moi je lui ouvre une porte pour qu'on puisse échanger, pour qu'on puisse continuer à échanger là-dessus donc on peut penser qu'elle va venir...

Chercheur : tu dis quoi ? Que tu iras la chercher si elle ne vient pas...

PFR : je n'ai pas réfléchi encore à ça... mais comme souvent on prépare, voilà pendant les vacances on va préparer pas mal de choses ensemble, ben je vais être plus attentive à ça. Tu comprends ?

Chercheur : par rapport à vos futures relations, puisque là maintenant tu vois un peu ses préoccupations.

PFR : oui, oui c'est ça.

1h09 minutes 19 secondes

1 h 9 minutes 29 secondes

PFR : je bifurque en fait, sur le langage du maître... sur, bah voilà, définir ce que l'on va apprendre ça permet après soi-même d'avoir un langage... un langage adapté. Parce qu'elle parle de fleurs, de guirlandes... c'est confus, son langage est confus. Tout comme sa réflexion en amonts est confuse et puis tout comme ce qu'elle met en œuvre là est confus. Ce qui fait que les élèves sont un peu confus aussi.

Chercheur : ce moment que tu veux être un moment de langage...

PFR : ben il n'a pas les éléments pour... pour qu'il puisse se mettre en œuvre.

1h10 minutes 13 secondes

1h11 minutes 41 secondes

Chercheur : tu voulais lui faire comprendre quoi ?

PFR : et ben que, on part de l'apprentissage pour après définir les activités... et quand on avait défini pour Noël qu'on allait faire des guirlandes, on était dans le faire, dans l'activité et moi je me suis dit ben vu ce que j'apprends là... les apprentissages qui sont travaillés actuellement, je vais proposer telle et telle activité. Je ne suis pas allé sur Internet... si je suis allé sur Internet et j'ai vu plein d'activités, mais je fais le choix des activités qui correspondaient aux apprentissages en cours. Voilà. J'ai pas dit je prends cette guirlande-là parce que je la trouve jolie ou... ça... ben non.

Chercheur : donc du coup tout à l'heure c'était, tu partais...

PFR : de l'activité...

Chercheur : et là tu lui montres...

PFR : une autre façon de procéder.

Chercheur : là, ton attention c'est ça ?

PFR : oui, c'est ça. En argumentant par mes choix pratiques.

1h14 minutes 33 secondes

1h17 minutes 17 secondes

PFR : donc là de nouveau, on revient sur le vocabulaire. Si on le définit après c'est quel vocabulaire employée en plus de savoir qu'elle vocabulaire attendre des élèves.

1h17 minutes 37 secondes

PFR : Je me répète beaucoup. J'argumente, j'argumente... parce que je n'ai pas l'impression que c'est encore clair pour elle. Parce qu'elle me dit « c'était trop compliqué, c'était trop compliqué... » là, elle est toujours sur ça.

Chercheur : et toi ton but, c'est que ça... que ça devienne quoi ?

PFR : et bien mon but c'est que... qu'il faut définir des objectifs d'apprentissage. Voilà.

Chercheur : donc là tu réexpliques, tu répètes...

PFR : voilà, je répète, je réexplique et je lui dis que... j'essaye de l'amener à... à ça. Et non pas à... mais je n'ai pas l'impression qu'elle... qu'elle est là-dedans. Par exemple tu vois quand je lui dis « tu aurais pu travailler l'alternance » et elle revient, « oui, c'était déjà compliqué au départ de... matériellement », mais ce n'est pas parce que c'était compliqué au départ matériellement qu'on ne pouvait pas quand même... l'un n'est pas... ne va pas à l'encontre de l'autre ! Là, elle bloque. J'ai l'impression que ça bloque. Voilà. Je la saoule peut-être un peu, je ne sais pas.

1h18 minutes 45 secondes

1h19 minutes 9 secondes

PFR : « on va les endormir avec ça » rire.

1h19 minutes 17 secondes

1h 19 minutes 26 secondes

Chercheur : c'est ce que tu expliques avant ?

PFR : oui, c'est ce que j'expliquais avant.

1h19 minutes 28 secondes

1h20 minutes 6 secondes

PFR : donc là tu vois on voit que ça chemine quand même dans sa tête. Parce que la dis quand même « mais quand je l'ai... elle me dit que je fais ça et qu'ils n'apprennent rien en gros, mais quand même quand j'ai pensé à mon activité, cet algorithme-là » alors est-ce qu'elle y pense est-ce que... comme moi j'en parle, elle en parle aussi. Je pense que ça chemine quand même là. « J'avais pensé à ça et peut-être que... »

1h20 minutes 33 secondes

1h21 minutes 0 seconde

PFR : tu vois là, elle n'en peut plus. Rire. « Elle me pose encore une question, je lui dis que j'ai eu l'idée, mais... et elle me demande pourquoi je ne l'ai pas fait ! » C'est vrai que je suis dur quand même, je suis tenace quand même.

Chercheur : moi je trouve que ça garantit, le fait qu'elle te dise ce qui se passe chez elle. Ça vous permet de vous réguler. Quand elle te dit ça, tu te dis d'accord. Mais on ne transige pas sur l'activité, parce que c'est une façon de vivre. Donc là tu es en train d'enseigner ça, bah c'est comme ça.

PFR : c'est ça. Rire.

Chercheur : oui, tu ne la lâches pas.

PFR : non je n'en lâche pas.

1h21 minutes 45 secondes

PFR : là, je justifie mon côté pit-bull.

Chercheur : tu dis quand même, on le fait tous.

PFR : oui, parce que je ne veux pas... je ne veux pas non plus qu'elle se sente attaquée personnellement. Tu vois ? Parce que ce n'est pas ça, et c'est le risque. C'est le risque que ce soit sa propre personne qui soit attaquée. Moi je ne l'attaque pas elle personnellement, j'attaque là sa pratique, et la situation que j'observe et ce qu'elle fait là on est nombreux à le faire... je suis passé par là. C'est rigolo, j'ai toujours une image, quand j'étais PE2, j'ai travaillé sur le thème de la mère, j'étais en stage, en petite section, et j'avais découpé une image, et ils devaient reconstituer un puzzle. J'étais consciente qu'ils apprenaient, même maintenant à l'heure actuelle, est-ce que tu t'es posé la question pourquoi tu faisais ça, non j'étais dans le faire, j'ai dû trouver qu'on pouvait prendre des images et faire des puzzles avec... je ne dis pas qu'ils n'ont rien appris, mais je ne me suis jamais questionné, j'étais là-dedans. On le fait... il y a même certainement encore des fois où je propose des activités sans avoir... le fait tous. Et dans mon expérience de formateur, ou de collègues, combien de fois je le vois. Je ne veux pas qu'elle sente que c'est une attaque personnelle, non.

Chercheur : tu veux la rassurer quoi ? C'est ça ton objectif ?

PFR : oui, bien sûr. Là, là... elle me dit... rire... elle m'insulte ! « Ça y est, tu es un pit-bull ! » Elle ne m'a pas dit un bouledogue anglais français, bon moi je n'y connais rien, voilà. Elle préférerait que je sois caniche...

1h23 minutes 54 secondes

1h24 minutes 26 secondes

Chercheur : tu repasses par l'activité ?

PFR : bah oui, je repasse par l'activité. Parce qu'elle dit... « Pareil pour cette activité » à nouveau, je me dis cherchons, essayons de trouver ce que ça peut permettre d'apprendre aux élèves, qu'est-ce que ça sollicite chez eux... ah ben oui, elle, elle me dit que je suis un pit-bull, moi, je dis que je radote.

1h24 minutes 55 secondes

1h25 minutes 8 secondes

PFR : « faire des accordéons ! » Mais faire des accordéons ça veut dire tout et rien ça. Voilà, on est dans le langage employé.

1h25 minutes 22 secondes

1h25 minutes 35 secondes

PFR : elle me dit « j'explique », je lui dis « non, tu n'expliques pas »

1h25 minutes 45 secondes

1h26 minutes 7 secondes

PFR : je suis à côté de sa classe, et je sais, et puis Régis dit qu'il a déjà fait, elle me dit « non, non ils ne l'ont jamais fait » tu vois ? Elle ne peut pas me raconter n'importe quoi !

1h26 minutes 19 secondes

1h26 minutes 49 secondes

PFR : tu vois, tu as vu comment elle utilise les gestes, elle ne sait pas le dire. C'est du pliage... après j'essaye...

1h26 minutes 58 secondes

Chercheur : quelles mettent des mots quoi...

PFR : oui, oui.

1h27 minutes une seconde

1h27 minutes 15 secondes

Chercheur : c'est ce que tu disais tout à l'heure ?

PFR : oui, c'est ma démarche.

1h28 minutes 10 secondes

PFR : là, en fait, je l'interpelle parce que je veux lui montrer que ça part dans tous les sens. Et qu'elle n'est pas au clair quoi. Mais... peut-être que là je n'aurais pas eu besoin de le dire quoi.

1h28 minutes 48 secondes

PFR : voilà, ça conforte. Rire. Elle ne sait pas où elle va, mais elle ne sait pas où elle est non plus ! Rire. Mais bon

tu vois, là quand je lui dis qu'elle... je n'aurais pas dû là.

Chercheur : là, tu argumentes ?

PFR : oui, j'argumente bien sûr. Mais je pense que, tu vois, j'avais bouclé tout à l'heure et là, je voulais passer au langage après... j'aurais dû passer au langage.

Chercheur : c'est la vidéo qui fait ça... dans les faits...

PFR : c'est pour lui montrer toutes les contradictions qu'il y a ! Voilà.

1h29 minutes 23 secondes

1h29 minutes 32 secondes

PFR : c'est un peu de tout quoi, voilà.

1h29 minutes 39 secondes

1h30 minutes 16 secondes

Chercheur : et là, PFÉ elle s'aligne sur toi. Tu as noté ça ? Alors qu'il y a un débat entre vous là-dessus. Mais quand je pose la question, elles...

PFR : un débat ? Pas là ?... Quand tu parles qu'il y a un débat, ce n'est pas là qu'il y a débat ?

Chercheur : comment te dire, c'est cette formulation qui lui pose problème, formuler pour qui ? Est-ce qu'elle le dit parce qu'elle sait qu'il faut le dire...

PFR : oui, c'est ça, est-ce que c'est sa propre parole parce qu'elle l'a intégré ou alors c'est par rapport à... à ce que moi je dis quoi.

Chercheur : là, elle s'aligne pour l'instant.

PFR : mais elle s'aligne même avant moi, parce que moi je réfléchis pour te répondre, alors qu'elle te répond tout de suite.

1h31 minutes 17 secondes

1h32 minutes 21 secondes

Chercheur : tu vois, elle t'interroge du coup.

1h32 minutes 30 secondes

1h41 minutes 20 secondes

PFR : en fait, il fallait que ce soit réussi, on est encore sur une activité, il fallait que... Il fallait que ce soit découpé sur la ligne... on n'est pas dans une activité où on veut que les élèves apprennent quoi que ce soit, on est dans une réalisation là. On est dans il faut avoir dépende parfaitement bien découper...à la limite elle les découpe elle-même. Rire. Elle n'a qu'à les découper au massicot. Rire. Donc du coup il n'y a pas de place à l'apprentissage. Et d'ailleurs, c'est pour ça qu'elle ne sollicite que les experts en découpage. Je suis sûr que parmi les grands il y en a certains qui peuvent avoir des difficultés. Tout comme les moyens peuvent en avoir, même des petits, tu vois ?

Chercheur : l'enjeu dans cette situation-là, c'était vraiment de se dire, même si c'est Noël, même si on a besoin de bandes, on peut quand même apprendre...

PFR : on a l'impression qu'on est sur une obligation de résultat, tu vois.

Chercheur : elle arrive, en te disant presque, c'est Noël, on a besoin des guirlandes, c'est pour ça que tu vas voir ça. C'est comme ça que tu le présentes début

PFR : oui, oui. Et même avec les élèves, et à quoi ça va servir, elle est beaucoup là-dedans. Elle est beaucoup dedans...

Chercheur : dans la préoccupation pratique quoi.

PFR : voilà, pratique, pratique, ouais.

1h45 minutes

1h47 minutes 33 secondes

Chercheur : tu t'inquiètes de...

PFR : ben en fait, si c'est une prise de conscience personnelle ou si c'est... pour me faire plaisir. Rire. Pour que j'arrête de l'embêter en fait. C'est pour ça que je lui demande. Est-ce que ça va transformer par quoi. Tu vois ? Est-ce que c'était profond ou superficiel... je ne sais pas si c'est vraiment une prise de conscience personnelle...

Chercheur : et pourquoi tu cherches à savoir ça ?

PFR : pour savoir si ça va l'amener à changer sa pratique ou pas. Si tout ce que l'on dit la... est-ce qu'elle en est convaincue ou pas. Est-ce que c'est simplement par imitation de ce que moi je fais, ou que moi je lui dis.

Chercheur : donc tu dis quoi ? Si c'est par imitation...

PFR : et ben je suis la béquille, et puis un jour quelque part sans la béquille... on revient... voilà. Et si c'est quelque chose dont elle en est persuadée, et ben, si un jour je ne suis plus à côté, elle continuera à le faire. Voilà.

Chercheur : d'accord.

1h49 minutes 4 secondes

1h49 minutes 25 secondes

PFR : elle est tenace là, elle est convaincue.

1h49 minutes 30 secondes

1h51 minutes 13 secondes

1h51 minutes 30 secondes

PFR : tac ! Questions pour un champion ! Mais je savais qu'il y en avait plein. Il y en avait avant elle ne les a pas entendus, mais il y en a après aussi, donc...

Chercheur : tu n'as pas trop attendu...

PFR : il ne fallait pas qu'elle oublie ma question !

1h51 minutes 42 secondes

1h51 minutes 59 secondes

Chercheur : on avait parlé de cette règle-là, tu te rappelles ?

PFR : oui. Moi je l'avais explicité à partir de ma vidéo, je me rappelle, il y avait un qui commençait et puis l'intérêt... et puis on avait... on lui avait bien mis en avant ça.

Chercheur : après, dans sa mise en œuvre à elle, je ne sais plus si...

PFR : après, dans sa première mise en œuvre en tout cas, il y a « est-ce que tu peux me faire une petite phrase ? » Voilà, ça c'est mon gros truc « est-ce que tu peux me faire une phrase ? », Ben je sais qu'elle avait fait. La première fois. Alors, par imitation, puisqu'elle ne le refait plus après. Donc elle l'a oublié. Elle s'est souvenue qu'il ne fallait pas parler d'étiquette, mais d'étiquettes prénoms. Mais elle ne sait pas souvenue de l'importance d'amener les élèves à faire des phrases. Voilà.

Chercheur : et puis cette façon de construire la réponse aussi... de s'enrichir de la réponse de...

PFR : c'est ça, oui. Tout à fait je dirais pas enrichissement mutuel, par va-et-vient de l'un à l'autre pour arriver à... à la production je dirais... de classe... adaptée.

Chercheur : du coup je me demande si c'était une règle... dispensable ou indispensable ?

PFR : de ?

Chercheur : ben de ton activité, de ton geste là.

PFR : le fait de les amener à produire des phrases ?

Chercheur : cette façon de faire là, c'est-à-dire de s'enrichir de ce que dit l'un et puis l'autre...

PFR : est-ce que c'est une possibilité où est-ce que c'est la possibilité, c'est ça que tu veux me dire ?

Chercheur : c'est ça que je te demande ?

PFR : après, si un élève tout seul arrive à produire la phrase complète, on n'a pas besoin des autres du coup. Là aussi, c'est une étape. C'est une étape. Tu vois ? Ça peut être une aide à moment donné, une étape, pour arriver quand même à ce que chaque enfant puisse produire la phrase la plus riche possible. Et la plus entre « explicative » possible. Je ne sais pas si c'est le terme employé. Mais je pense que si. C'est une étape en effet.

Chercheur : tu vas rebondir de réponse en réponse si « la réponse » ne vient pas. Donc ce n'est pas quelque chose d'obligatoire du coup.

PFR : non, ce n'est pas obligatoire. Non, non. Ce n'est pas quelque chose d'obligatoire. C'est quelque chose d'utile. Mais pas quelque chose d'obligatoire. Mais c'est souvent comme ça, que les apprentissages ce créent aussi. Par confrontation.

Chercheur : par le socio machin...

PFR : rire. Le fameux socio machin là...

1h55 minutes 41 secondes

1h55 minutes 56 secondes

PFR : elle essaye de justifier pourquoi elle fait ça. Alors que moi je suis persuadé qu'ils ne sont pas concentrés parce qu'ils ne sont pas sollicités. On est dans la démarche totalement inverse.

1h56 minutes 5 secondes

1h56 minutes 18 secondes

PFR : du coup ça me laisse dubitative, laissons-la y aller peu... je l'écoute...

1h57 minutes 34 secondes

PFR : ben là, elle ne m'a pas entendu. Elle ne m'a pas entendu.

Chercheur : elle a exposé son point de vue, toi le tiens, elle revient sur son point de vue...

PFR : sur son point de vue... « de toute façon ils ne sont pas attentifs et c'est pour ça que je n'ai pas fait ça »

Chercheur : mais elle a entendu quand tu as dit que c'est Noël et tout ça...

PFR : oui, elle n'a entendu que ça ! Elle a entendu juste ça ! Rire. « En effet... mais quand même », le « mais » elle l'a oublié. Après qu'est-ce que ça donne ? Voyons voir.

1h58 minutes 32 secondes

PFR : tu as vu... je prends Charles comme exemple, comme quelqu'un d'exemplaire, et la « Charles, il n'a rien écouté » c'est ce qu'elle me répond. Là, c'est un langage de sourd.

Chercheur : à ce moment-là, elle pense même que tu confortes ce qu'elle dit.

PFR : oui. Oui, c'est ça. C'est un langage de sourd.

1h58 minutes 2 secondes

1h59 minutes 29 secondes

PFR : rire. Mon exemple est très bon ! Il n'y a que moi qui l'ai vécu, donc ça ne lui parle pas du tout, mais je la vois dans le même état dans lequel j'étais. Rire. Bon, c'est pour mettre un peu d'humour là. C'est pour détendre l'atmosphère.

Chercheur : c'est ça, « tu me vois nager ? », « Non, non en pleine tempête de neige ! » Rire.

PFR : rire. Pire ! Rire.

1h59 minutes 55 secondes

2 heures 0 minutes 21 secondes

PFR : et elle y qui revient...

2 heures 0 minute 23 secondes

2 heures 0 minutes 39 secondes

PFR : « pour que ça parle j'ai parlé ! » Rire.

2 heures 0 minute 42 secondes

2h01 minute 14 secondes

Chercheur : PFÉ se rend compte qu'elle a parlé, peut-être pour combler, peut-être pour tirer plus ses élèves... et là, elle change.

PFR : oui, oui et puis après... après elle va dire « punaise, c'est vrai ils n'ont rien dit ! » Rire.

2h01 minute 28 secondes

2h04 minutes 45 secondes

PFR : elle ne peut pas me raconter n'importe quoi, je la connais trop bien.

2h04 minutes 51 secondes

2h05 minutes 37 secondes

Chercheur : que se passe-t-il ?

PFR : et ben, je cogite pour ma pratique aussi. Parce que là, en fait, je parle d'un problème entre guillemets que je perçois, elle leur demande quelque chose, mais ils n'ont pas les éléments pour y répondre. En tout cas, là, moi en tant qu'observatrice, je me dis sur quoi ils vont s'appuyer pour y répondre ? Donc là, elle m'argumente, comment ils peuvent, bien sûr je la casse encore un coup, elle argumente et puis, là, dans ma tête je me dis, mais ouais, c'est vrai que ça pourrait être intéressant que dans le langage, que dans nos exigences, qu'elles soient d'un degré supplémentaire où on puisse non seulement dire ce que l'on va apprendre, [mais aussi] où et avec qui. Voilà, c'est plus par rapport au langage de l'élève. Donc en fait, de ce problème-là, ça m'ouvre des possibles quoi.

Chercheur : donc ça te met aussi en position d'observateur de...

PFR :... de ma pratique et du coup, ça pourrait être intéressant.

Chercheur : donc ça ouvre des possibles.

PFR : c'est ça.

Chercheur : donc là, tu cogites plus pour toi finalement ?

PFR : au départ, je pars pour elle, parce qu'en fait au départ le panneau... là... c'est... enfin les élèves... enfin pour moi j'estime que si on pose une question aux élèves, il faut qu'ils aient les éléments pour pouvoir y répondre, et des éléments objectifs. Que ce ne soit pas « ben tiens peut-être... » non, si on leur demande c'est qu'ils ont les éléments pour pouvoir y répondre. Mais, là, je me dis pourquoi elle leur demande ça quoi ? Comment ils peuvent le savoir ? Donc pour moi il n'y a pas d'éléments qui leur permettent de répondre, on attend une réponse qui n'est pas possible, donc je me dis attends on va voir... de ce problème-là, je me dis tiens, peut-être que je pourrais...

Chercheur : ça t'ouvre des possibles quoi ?

PFR : ça m'ouvre des possibles.

2h07 minutes 44 secondes de

2h11 minutes 57 secondes

Chercheur : donc là, tu as déjà ton avis, parce que tu dis que tu l'avais déjà expérimenté ?

PFR : oui bien sûr. Ah, mais je suis sûr du positif là. Rire. Non, mais c'est une nouveauté donc je voulais savoir si elle l'a fait... et ce qu'elle en pense.

Chercheur : oui.

PFR : je ne dis pas toujours que les choses ne sont pas bien.

Chercheur : oui, tout à fait la preuve quoi.

PFR : voilà, c'est ça exactement. C'est pour la mettre aussi dans une situation autre que celle que je lui ai faites subir avant. C'est pour adoucir un peu... c'est le chocolat qui m'adoucit tout à coup.

Chercheur : et puis peut-être que ça souligne aussi...

PFR : ça souligne quoi ?

Chercheur : ben, cet acte là qu'elle fait. Parce qu'elle aurait pu le faire et ne pas trop savoir quoi en penser...

PFR : le souligner... ou le valoriser, enfin le valoriser, en tout cas l'amener à l'explicitier, par ma question.

Chercheur : et toi, tu voulais plus quoi là du coup ?

PFR : ben c'était plus ça, est-ce que c'était... peut-être un peu des deux. En tout cas... mettre une note positive parce que là, à ce moment-là dans l'échange, il y a besoin de ça, et puis en même temps, tu m'avais dit qu'il fallait pointer les nouveautés, les prises d'initiatives entre guillemets quoi. Voilà.

Chercheur : oui, les variations par rapport à ce que toi tu fais.

PFR : oui voilà, ce que moi je fais et ce qu'elle a pu voir, et ce qu'elle a fait là. Voilà. C'est ce que je cherche là.

2h13 minutes 59 secondes

2h18 minutes 27 secondes

Chercheur : là, on change, on parle d'autre chose.

PFR : oui, je suis parti sur totalement autre chose. Parce qu'elle dit « là c'est épique, mais après éventuellement moi je serais intervenue »... c'est vrai que je ne l'ai jamais vu intervenir. Ça, ça me... la première fois je m'en étais rendu compte, voilà, mais là, de le revivre... ça me questionne, mais positivement ça me questionne. À nouveau, ça me questionne par rapport à ma pratique, ça remet en question, en tout cas ça m'ouvre des possibles... rire.

Chercheur : n'utilise pas mes mots... rire.

PFR : mais je me les suis appropriés en fait. Rire. Voilà, ça permettrait de faire évoluer ma pratique, je trouve... je trouve ça intéressant, je trouve que cette marionnette-là, voilà, que... que ce soit la marionnette qui... qui anime tout ce temps-là et que l'enseignant s'efface... pourquoi pas ? Il faut que je mesure, il faut que je réfléchisse, sur les avantages et peut-être les inconvénients, je n'y ai pas encore pensé, mais ça m'interroge.

Chercheur : donc là, tu vois qu'elle, elle fait comme ça, tu vois cette possibilité...

PFR : voilà, et pourquoi pas ? Voilà. Je pense que peut-être que... ce serait... je réfléchis en même temps... on n'en reparlera plus tard. Je vais y réfléchir encore, hors de ça, parce que sinon on y est encore jusqu'à 10 heures ce soir.

2h20 minutes 19 secondes

2h24 minutes 48 secondes

PFR : alors ça c'est mémorable ! Cette vidéo il me la faut ! Rire. On s'est lâché.

2h25 minutes 8 secondes

2h27 minutes 11 secondes

Chercheur : tu fais quelque chose là, quand tu expliques ça...

PFR : oui, je suis de nouveau sur la verbalisation des élèves et quelle attitude l'enseignant peut avoir pour les amener à verbaliser ce qu'ils vont apprendre dans cette activité-là. En les questionnant, en orientant, en guidant les choses.

Chercheur : et puis elle voit ce qu'il ne faut pas faire peut-être aussi, tu dis ce que ça induit si... et puis elle te parle de ce jeu... Est-ce que tu penses qu'elle le sent ? Qu'est-ce que tu penses de la façon dont elle réagit ?

PFR : oui, je pense qu'elle le sent, ça a l'air de lui parler ce que je dis là.

Chercheur : et du coup, elle a une façon de faire, tu penses ? Elle se dit tiens, ben là...

PFR : oui, je pense que ça l'aide.

Chercheur : donc pour pallier ce truc que j'ai là, je peux...

PFR : voilà, donc je peux voilà, par un jeu de questions, qui ne sont pas des questions fermées, tu vois ? Les amener à verbaliser.

Chercheur : et c'était ton objectif ?

PFR : oui.

Chercheur : tu voulais quoi toi, en lui disant ça ?

PFR : et ben l'aider, lui donner des manières, des façons de faire pour amener les élèves à verbaliser ce qu'ils vont apprendre lors de l'activité.

Chercheur : autrement...

PFR : autrement que par... finir ses phrases.

Chercheur : comment tu l'appelles après ? Par des mots...

PFR : par des phrases mots.

Chercheur : PFÉ, dit des syllabes...

PFR : elle, elle dit des syllabes, moi je dis des mots phrases, voilà.

Chercheur : des mots phrases...

PFR : des mots phrases ou des phrases mots. Enfin voilà, des mots une juxtaposition de mots, même pas, il n'y a même pas de juxtaposition puisqu'il n'y en a qu'un. Rire.

2h29 minutes 14 secondes

2h31 minutes une seconde

PFR : là, je la remets en situation de se questionner à partir de l'activité. Ben voilà... cette activité-là qu'est-ce qu'elle sollicite chez les élèves ? Je prends la même démarche que j'ai prise avant pour la fleur. Pour l'amener à ce qu'elle puisse avoir des éléments pour après avoir des attentes bien précises à l'égard des élèves et non pas « on va apprendre à faire des guirlandes en forme d'accordéon ».

Chercheur : et puis, là dans cette situation-là, comment elle aurait pu quoi ?

PFR : voilà. Faire un feed-back. En amont de ça, qu'est-ce qu'elle aurait pu avoir comme réflexion... en partant de l'activité.

2h31 minutes 38 secondes

2h32 minutes 43 secondes

PFR : là, j'échange avec elle sur les choix de langage que l'on va... ce que l'on va choisir en termes de langage pour que... parce que là je parle « alternativement » c'est un mot, pour l'enseignant tu peux avoir ça à l'esprit,

mais pour les élèves c'est quand même assez complexe. Donc alterner, c'est ça... on peut les amener à ce qu'ils verbalisent ça sous cette forme-là. Plutôt que d'employer alternativement. Voilà.

Chercheur : donc tu lui dis les choses différemment ? C'est ça que tu veux dire ?

PFR : oui, voilà. Au départ je dis, en alternant... elle me parle de couleur dit, en effet, c'est intéressant, on parle de ça, une rouge, une blanche, une rouge, une blanche... les mettre là-dedans pour qu'ils comprennent le vocabulaire... enfin ce qu'ils vont apprendre en fait, l'activité. Si on dit « alternativement » ça ne leur parlera pas. Donc je réfléchis à ce que l'on pourrait les amener à employer.

Chercheur : donc tu veux être au plus près de ce que diront les enfants en faisant ça ?

PFR : oui, voilà. De ce que l'on pourrait prévoir, anticiper sur ce qu'ils pourraient dire. Voilà.

Chercheur : le plus proche possible de ce qu'ils pourraient produire.

PFR : de ce qu'ils pourraient produire.

Chercheur : tu veux ça, en intervenant là avec PFÉ ?

PFR : ben dans un premier temps je souhaite qu'elle définisse quel apprentissage est visé, et dans un 2^e temps qu'elle définisse verbalement ce qu'elle peut attendre des élèves. Tu vois ?

Chercheur : la production langagière des élèves...

PFR : voilà, des élèves. Voilà. Anticiper ça pour savoir toujours vers où on veut aller. Après, s'il y a un élève, moi je pense dans ma classe à Adrien qui va peut-être... oui, « alterner » c'est peut-être un mot qu'Adrien pourrait employer, s'il l'emploie je ne vais pas... tu vois. Mais, comment on pourrait verbaliser cette alternance.

2h35 minutes 7 secondes

2h35 minutes 43 secondes

PFR. Là à nouveau, je la place dans des situations qui peuvent lui permettre d'avoir cette réflexion-là, quand je réfléchis à ce que je pourrais attendre de mes élèves, si je me mets en situation d'expliquer à quelqu'un comment faire, qu'est-ce qu'elle pourrait lui dire. Une façon de parvenir à définir ce que l'on peut attendre des élèves en termes de verbalisation.

2h36 minutes 12 secondes

2h36 minutes 31 secondes

PFR : tu vois, elle évolue, elle dit que c'est tout simple. Rire.

Chercheur : oui, oui.

2h36 minutes 36 secondes

2h37 minutes 21 secondes

PFR : et en plus c'est vrai. Elle n'était pas au fait de ce qu'il fallait qu'elle dise, et elle le dit, et elle le redit, et elle le redit... et je pense que c'est justement de ce fait-là, si les choses étaient claires ça auraient été explicitées une fois, verbalisé par les élèves, je suis assez rapide, mais voilà verbalisé par les élèves et puis on partait. Alors que là...

Chercheur : mais comme tu ne sais pas trop ce que tu attends... pour être bien sûr...

PFR : voilà, tu le redis, tu le redis, et puis tu le redis. En plus, on se rend compte, ça, ça me questionne énormément sur ma pratique aussi. Plus tu le redis et moins bien tu le redis. Tu n'as pas remarqué ?

Chercheur : oui, oui.

PFR : son langage est de plus en plus aléatoire, tu vois ?

Chercheur : tu penses qu'elle se fatigue aussi peut-être non ?

PFR : c'est ça, c'est ça. C'est éprouvant. C'est très éprouvant.

2h39 minutes 12 secondes

2h39 minutes 38 secondes

PFR : mais elle le dit hein.

Chercheur : oui, c'est ça.

2h39 minutes 29 secondes

2h41 minutes 9 secondes

Chercheur : et là, PFR, tu penses quoi de ce qu'elle dit sur les coins, sur les personnes...

PFR : ben je pense que voilà, que... elle comprend que... l'organisation de la classe, les repères que l'on donne aux enfants, ne sont pas en lien avec les personnes, mais en lien avec l'activité que l'on va pratiquer. Donc du coup elle a commencé déjà à mettre en œuvre des choses pour que les enfants ne se repèrent pas juste à la personne, mais à l'activité et donc à l'apprentissage qui va pouvoir avoir lieu à cet endroit. Donc elle a commencé à revoir ça.

Chercheur : ça lui vient d'où d'après toi ?

PFR : ben de ce que l'on a pu voir avant. Oui.

Chercheur : oui, directement.

PFR : tout à fait.

Chercheur : c'est une importation...

PFR : tout à fait, de... par rapport à l'aménagement de l'espace, des aménagements de ma classe, des repères que l'on donne aux élèves. Puisque un jour je lui avais dit, s'il n'y a plus Jojo on ne sait plus où on va. Voilà. Donc

voilà, c'est dans son cheminement.

Chercheur : elle a bien compris ça ?

PFR : oui, tout à fait. Elle a bien compris.

Chercheur : ça devient du PFÉ maintenant...

PFR : voilà.

2h43 minutes 19 secondes

Chercheur : tu as entendu ce qu'elle a dit ?

PFR : non. Ce qu'elle dit en général, ou ce qu'elle dit à la fin ?

Chercheur : son idée là.

PFR : oui, elle explique et dit que... elle met en avant l'importance que maintenant les coins vont être définis en fonction des activités vont y être pratiquées. Et que quand elle arrivera à ça, elle aura... ce sera plus clair pour les enfants. Plus structurant. Ça conforte ce que l'on vient de se dire... ça devient du PFÉ quoi. Elle s'est appropriée les choses et elle a compris tout l'intérêt.

2h44 minutes 36 secondes

Chercheur : tu voulais aborder un autre point ?

PFR : non, non. Après voilà, je dirais moi quand je lui ai posé la question au départ de son état, si elle était stressée ou pas, parce que... j'étais quand même... déçue que le cœur de ce temps y est d'amener les élèves à être des apprenants soit passé à la trappe. Voilà. Après, je vois que c'est du fait de l'activité, de ses préoccupations du moment, et je pense que ça... ce n'est pas la fin de quelque chose ça. Voilà. C'est vrai qu'au début j'ai dit... la première fois quand je l'ai vu, c'est pour ça que je lui ai dit « est-ce que tu étais dans ton état normal ? » Rire. Je ne lui ai pas dit ça comme ça, mais ouais, c'est ça...

Chercheur : est-ce que tu fais ça tout le temps ? Rire.

PFR : ou alors, est-ce que c'est ça que tu as vu de moi quoi ? Est-ce que c'est ça que tu as perçu ? De ce que c'est que de mettre les élèves en situation d'apprenant et les amener à verbaliser ? Ce sont des éléments clés... enfin c'est pas grave. C'est pas grave, non... ça a été ma réaction quand j'ai vu la vidéo. La première fois que je l'ai vu, voilà. Après je lui fais confiance. Si elle ne le fait pas elle ne le fera pas.

12. EAC du PFÉ sur le contrôle de la mise en œuvre 2

5 minutes 46 secondes

Chercheur : là, tu vois que PFR ne dit rien pendant tout ce temps, tu en as conscience, tu penses à quelque chose ?

PFÉ : non. Non. Non, non. On regarde.

Chercheur : tu te dis que là, on regarde ?

PFÉ : oui, mais après elle aura des choses à dire ! Je sais qu'elle aura des choses à dire. Quand elle me parle... que les enfants finissent la fin de mes phrases... c'est vrai que je n'avais pas fait attention.

Chercheur : oui, mais là, là précisément ?

PFÉ : là ?

Chercheur : là, tu dis que vous êtes en train de regarder ?

PFÉ : là, on regarde. Ouais, je sais qu'après il y aura forcément des choses à dire parce que voilà, la séance n'était pas top, top. Mais voilà, je me dis que pour l'instant on regarde et s'il y a un truc à dire, elle arrêtera. On regarde, point.

6 minutes 48 secondes

17 minutes 47 secondes

PFÉ : pourquoi tu arrêtes ! [Rire].

Chercheur : est-ce que là, à ce moment-là tu vois où elle veut en venir ?

PFÉ : ben oui, oui, oui. Mais dès qu'elle m'a parlé de l'apprendre, de toute façon je savais qu'il y avait un problème sur l'apprendre. Dès le départ. Enfin voilà. Je ne savais pas comment me débrouiller, mais voilà. Donc je savais qu'elle allait rebondir là-dessus, donc oui. Oui, je me dépatouillais sur des choses et je n'arrivais pas à avancer sur... ouais, je m'appuyai sur le modèle, mais le modèle n'était pas forcément décortiqué, mais oui, je suis entièrement d'accord avec ce qu'elle me raconte. Elle pointe bien. Trop même.

Chercheur : pourquoi tu dis trop ?

PFÉ : ben non, parce que dès le départ tu vois, pof ! Elle n'attend pas midi à 14 heures, elle aurait pu attendre la 3^e séance, mais c'est vrai, déjà là sur l'apprendre, boum ! Elle m'attend déjà là-dessus, tu vois. C'est quelque chose qui manquait déjà depuis le départ. Depuis la dernière séance et je pense que voilà... même si moi je sais que ça part là-dedans... je sais, que elle aussi, elle attend le côté apprendre qui est très important... voilà, dans sa présentation avec Bernie. C'est un enjeu qui est là aussi pour elle. Ben chez moi, il manque ce côté apprentissage.

Chercheur : là, elle veut quoi d'après toi ?

PFÉ : ben elle veut que je développe mon côté apprendre, voilà qu'est-ce que les enfants vont apprendre réellement, l'objectif visé quoi. Ne pas rester dans un vague... dans un flou... pour moi, et pour les gamins... parce que ça engendre ça.

Chercheur : donc là, le questionnement qu'elle fait, ça vise ça pour toi ?

PFÉ : ben oui, le côté apprendre. Il n'y a pas de... je reste très abstraite sur l'apprentissage. Ils ne savent pas ce qu'ils vont apprendre, ils vont faire ça, ils vont faire des guirlandes. Alors que, voilà, il y avait tout un apprentissage derrière, comme elle le disait, il y avait le côté enfilage de perles, on avait déjà travaillé donc j'aurais pu rebondir là-dessus, il y avait pas mal de choses à faire, il y avait l'algorithme, enfin voilà. Moi, je visais l'algorithme et je ne les ai même pas... moi je visais l'algorithme, je visais l'algorithme chez moi, mais je ne suis pas parti au bout des choses. Vraiment, ça m'est sorti de la tête, et quand je te dis sorti... je pense que le fait, que les enfants n'étaient pas avec moi... ouais, il y a plein de trucs qui sont passés à la trappe. Voilà, j'ai fait un peu de cafouillage.

Chercheur : c'est par rapport au thème de Noël et tout, c'est ça que tu disais ?

PFÉ : c'est ça. Pour rebondir sur ce qu'on avait fait, ce n'était pas juste pour décorer voilà, c'était de l'art visuel entre guillemets, ça servait à la décoration pour cette fameuse activité de petit-déjeuner, mais cet art rappelle aussi de tout ce qu'on avait dit au départ. Et puis ils travaillaient, les petits enfilait, les moyens c'était l'algorithme avec les perles, donc là ils le faisaient avec les bandes et les guirlandes. C'est vrai que j'aurais pu rebondir là-dessus... mais ouais, je ne l'ai pas fait. Et, je pense que ce n'est même pas dans ma tête. Je pense que ce n'est pas dans ma tête. Vraiment, j'ai omis totalement d'en parler. Alors, que j'aurais pu très bien m'appuyer sur ce qu'ils avaient fait dès le départ pour présenter ces ateliers des pics. Et, ça aurait passé comme une lettre à la poste. Et là, non.

Chercheur : elle te fait comprendre ça ? C'est ça ?

PFÉ : ben, pour moi oui. Moi, quand j'entends ça oui. Elle vise le côté... ouais, apprentissage quoi. Après je ne sais pas, peut-être que... mais là oui. Moi ce qui me vient à l'esprit c'est ça, c'est le côté je reste très vague et ils n'apprennent rien finalement. Là, ils vont juste décorer, faire des décorations.

21 minutes 29 secondes

21 minutes 50 secondes

Chercheur : pourquoi je te pose cette question ?

PFÉ : par rapport à tout ce que l'on a fait, aux ateliers précédents, au savoir-faire des enfants, aux prérequis. Il y avait des prérequis là-dessus, on avait travaillé sur les algorithmes justes avant, ils avaient déjà ce côté travaillé

que j'aurais pu rebondir dessus.

Chercheur : elle te pose cette question pour faire quoi ?

PFÉ : la question c'était quoi encore ? Tu peux la remettre tout petit peu...

22 minutes 30 secondes

PFÉ : la question c'était moi, déjà moi être au clair avec moi, avec ce que j'attends, être au clair déjà avec moi pour pouvoir le redire aux enfants.

Chercheur : là, c'est ça son intention ?

PFÉ : je pense que son intention-là c'était d'aller... voilà ce que moi j'attends, comme objectif qu'est-ce que j'ai... pour travailler avec les enfants.

Chercheur : mais là, tu réponds parce qu'elle te pose la question, à ce moment-là.

PFÉ : ben oui.

Chercheur : est-ce que à ce moment-là, tu vois déjà que son intention c'est ça ? Quand elle te demande qu'est-ce que ça sollicite chez les enfants de faire ça...

PFÉ : si, je réponds, mais il y a un arrière-plan derrière, oui. Je sais où est-ce qu'elle veut m'emmener.

Chercheur : est-ce que tu le vois là tout de suite ?

PFÉ : pas là, tout de suite, non, je ne pense pas non. Voilà, elle veut me faire rentrer dans ce que j'attends pour les enfants, mais je n'ai pas vu. En me posant cette question ça me fait repartir sur moi-même déjà.

Chercheur : à ce moment-là, tu ne le perçois pas. Elle te pose cette question et tu réponds.

PFÉ : non, je ne le perçois pas forcément. Ben ouais, je réponds. Tu veux quoi comme question, je réponds il n'y a aucun souci.

Chercheur : c'est plus ce jeu-là, elle te pose une question, et toi tu réponds. Tu commences à te demander ou est-ce qu'elle veut en venir peut-être ?

PFÉ :... oui, je me dis que peut-être elle pose ces questions pour savoir ce que les enfants apprennent. Mais avant de partir sur ce que les enfants apprennent, qu'est-ce que j'aimerais moi que les enfants apprennent. Voilà, je pense qu'elle veut...

Chercheur : donc c'est à la fin que tu vois...

PFÉ : oui, elle y arrive. Mais pas de suite comme ça. Ça aurait pu le faire tilt, mais ça ne m'a pas fait tilt. Voilà, elle reste sur les enfants, mais finalement non, elle veut me faire prendre conscience que moi je dois être clair avec ce que je demande pour que les enfants puissent me dire après ce que eux ils apprennent. Si je ne suis pas au clair avec moi, je ne pourrais pas... c'est ce qui se passe dans la séance de toute façon. Comme je ne sais pas ce que j'attends d'eux moi forcément je ne suis pas dessus... ouais, ils peuvent répondre tout et n'importe quoi, me dire oui, oui on va travailler ça, oui, mais encore... voilà.

Chercheur : tu dis que ce tout ce questionnement qu'elle mène avec toi, ça t'imprègne, ça te parle ?

PFÉ : mais oui, ça m'avait imprégné déjà depuis la dernière fois. Depuis la dernière fois ça m'avait déjà imprégné. Mais le fait... je te l'avais dit, ce n'est pas évident... avant le faire il faut que je prenne... ouais que je prenne conscience. La conscience est là, mais la mettre en pratique ce n'est pas évident. Mais voilà, même en regardant les vidéos je me suis dit, je sais qu'il y a un souci sur l'apprentissage. Je ne suis pas encore au clair avec des choses. Déjà. Donc que oui, forcément ça m'interpelle, oui. Il faut que je bosse là-dessus, de toute façon je savais qu'il fallait que je bosse là-dessus, sur le langage, sur l'apprendre.

Chercheur : donc là, c'est le côté apprendre pour l'instant.

PFÉ : ouais, là c'est le côté apprendre, déjà moi ce que j'aimerais, ce que je vise... voilà, si moi je sais ce que je veux que les enfants apprennent et qu'est-ce qu'il faut employer comme stratégie pour le faire, ouais, ce serait bien. Ma séance se passerait nettement mieux. Et, on ne passerait pas 20 minutes à dépatouiller sur quelque chose. Voilà. Non, mais je sais, ça il faut que je le travaille. C'est une pratique qu'il faut que je fasse. Il faut que je fasse attention.

25 minutes 55 secondes

26 minutes 36 secondes

Chercheur : tu as fait attention à sa formulation ? Elle dit « moi... je... »

PFÉ : ben je lui dis, va prendre Internet, toi tu es une grande toi ! Pourquoi tu me poses cette question qui me met dans l'embarras d'ailleurs ?... Oui, elle se met dans la peau d'un enfant, la tout de suite qu'est-ce que je..., qu'est-ce qu'il faudrait qu'elle apprenne. Voilà, pour me faire comprendre que... dis-moi les mots qu'il faudrait... sois clair avec moi-même.

Chercheur : c'est pour ça qu'elle fait ça ?

PFÉ : oui. Enfin je suppose, je ne sais pas moi. Si j'ai du mal à trouver les mots, quand je suis en face de l'apprenant comme ça, voilà, qu'est-ce que je dirais, parce que je ne l'ai pas fait là, qu'est-ce que je dirais là maintenant tout de suite pour que... voilà.

Chercheur : du coup, c'est pour ça qu'elle te dit « imagine que je sois un enfant »

PFÉ : voilà « imagine-toi, qu'est-ce que tu attendrais comme... qu'est-ce que tu dirais pour que j'arrive à faire cette fleur ? » Oui, ça me pousse à rentrer dans... qu'est-ce que j'attendrais... voilà. Il faut que je fasse comme si que... voilà, je me mets dans la peau d'un enfant et que je dois lui apprendre des choses. Donc je pense qu'elle,

oui, qu'elle me met en face... en face de l'objectif directement. Qu'est-ce que tu attends, là, tout de suite, maintenant, dis-moi qu'est-ce que l'on va faire. Alors que ce n'était pas clair pour moi du tout. Enfin, je l'avais, mais... je sais tout ça. C'est, mais je ne sais pas... mettre en place. Voilà, je ne sais pas comment dire ça.

Chercheur : mais c'est très clair ce que tu dis. C'est une théorie presque, en théorie tu sais...

PFÉ : je sais voilà, je sais ce que l'on va apprendre, je sais ce que l'on va demander aux enfants, mais par contre je n'arrive pas à... l'objectif clair, précis, net, je n'arrive pas à le mettre sur table. Je sais, ils vont enfiler, pour les petits ce sera « enfiler », pour les autres ce sera autre chose, mais... j'ai du mal à le mettre en pratique.

Chercheur : est-ce que tu penses que là, elle te donne des clés ou...

PFÉ : ben si, à me poser des questions déjà dès le départ, avant de prendre la séance.

Chercheur : oui, mais de te poser des questions ce n'est pas forcément, tu vois ce que je veux dire ? Ce n'est pas forcément une clé, tu te poses déjà des questions...

PFÉ : je me pose des questions, mais peut-être ouais, encore aller plus loin sur ce que je demande, ne pas rester dans un cafouillis. Que moi je sais dans ma tête et voilà, le poser clairement. Tout simplement. Même s'il faut l'écrire, de l'écrire. Aujourd'hui je voudrais qu'ils travaillent ça aujourd'hui. Que ce soit très, très clair comme de l'eau de roche finalement. Dans ma tête. Alors que là c'est dans ma tête, mais c'est un cafouillis de toute façon. Donc forcément ça reste un cafouillis. Il y a tout qui est là... voilà, ce n'est pas propre, ce n'est pas net. Donc forcément si ce n'est pas clair, net et précis peint avec les enfants ça ne peut pas être clair, net et précis.

Chercheur : là, c'est ce que tu comprends de ce qu'elle fait ?

PFÉ : oui.

Chercheur : et là, toi tu réponds pour l'instant ?

PFÉ : je lui ai dit d'aller voir sur Internet, mais bon elle ne veut pas. Ben après je lui explique. Ouais, j'attends qu'ils enfilent, il y a ça, ça et ça. Dans la pratique oui, je sais ce qu'ils doivent faire, mais dans... quand je dois mettre par terre, il y a un bug, enfin un bug... donc là, elle me pousse, vas-y, dis-le, sors les mots qu'il faut sortir. Je pense qu'après, voilà, c'est un pit-bull vraiment.

Chercheur : pas encore !

PFÉ : ça commence, ça commence.

30 minutes 7 secondes

32 minutes 11 secondes

Chercheur : comment tu prends ça ?

PFÉ : non, je suis d'accord, mais je ne sais pas comment dire ça, oui il y a des choses où on apprend rien, donc là oui, je n'ai rien fait apprendre aux enfants, parce que je n'ai pas mis en place des stratégies.

Chercheur : tu es d'accord avec ça ?

PFÉ : mais je ne suis pas d'accord !

Chercheur : ben alors ?

PFÉ : mais non, je ne suis pas d'accord. Si, Je comprends parce que... si, ça arrive. Mais par contre là, pour moi, ils ne faisaient pas n'importe quoi. Il y avait pour moi un apprentissage, mais forcément vu comme ça... Il n'y était pas.

Chercheur : c'est quand même dur ce qu'elle te dit là. « Des fois on fait des choses où on apprend rien ! »

PFÉ : ben oui, si on peut regarder comme ça, si on verrait comme ça la séance, je dirais effectivement les enfants ils n'apprennent rien. Parce qu'ils n'ont pas le côté algorithme, ils ne font que mettre des trucs, et côté artistique, c'est vrai que... il n'y a pas d'apprentissage en jeu. Si on regarde la séance comme ça. Mais c'est vrai que dans mon esprit, pour moi il y avait un apprentissage. Mais je ne l'ai pas mis en place. Donc forcément il n'y a pas d'apprentissage après. Non, tu ne comprends pas ce que je te dis...

Chercheur : reformule s'il te plaît.

PFÉ : alors, reformule. Si on présente la séance comme ça. Si on la présente comme je la vois je ne l'aurais pas faite. D'accord, ce n'est pas moi qui l'aurais faite. C'est vrai qu'on dirait qu'ils enfilent des choses et puis basta. C'est tout. Donc là, ce serait un atelier libre, et il n'y aurait pas d'apprentissage derrière. Alors que si... à l'origine, moi je voulais quand même qu'ils mettent un atelier algorithme. J'ai pensé, je ne l'ai fait que pour les grands. Donc après, on peut croire effectivement que c'est un atelier vacant finalement.

Chercheur : occupationnel...

PFÉ : voilà, occupationnel. Alors que ce n'était pas l'objectif premier. Après, il est devenu comme ça, parce que je me suis dit... je me suis perdu dans mon propre, dans ma propre fleur finalement. Je me suis dit, ben écoute, je voulais faire comme ça, mais ce n'est pas grave. Je suis rentré dans d'autres... le côté artistique peut-être. Voilà, j'ai perdu le côté apprentissage. Mais au départ, pour moi, il y avait un apprentissage. Mais après, qui était paumé dans le côté... oui, après je peux comprendre, que sur le... quand tu vois le truc comme ça tu te dis, il n'y a pas forcément d'apprentissage, ils n'apprennent rien. Ils ne mettent pas de couleur, ils ne font rien, donc forcément c'est un atelier bateau. Mais je ne l'ai pas pensé comme ça. Dans les 2 ateliers je n'avais pas pensé comme ça, mais après quand tu le vois au final c'était comme si c'était de l'occupationnel. Mais au départ ce n'est pas ça.

Chercheur : ça ne te blesse pas un petit peu ?

PFÉ : si ! Je ne suis pas contente là ! Tu ne vois pas ? Mais après tu vois, c'est vrai que, on n'apprend rien... mais

je ne suis pas. Au départ je n'avais pas vu cet atelier comme ça. Maintenant si je le vois de l'extérieur, oui. Oui, je pourrais croire que c'est un atelier qui n'est pas... c'est un atelier libre quoi. Donc je peux comprendre ce qu'elle raconte. Même si on n'est pas forcément d'accord, mais je peux comprendre. Je comprends. Je ne suis pas d'accord. Voilà. Après je ne sais pas ce qu'elle me raconte. Je ne suis pas d'accord, mais après je ne sais pas ce que je dis. Après je finis par être d'accord ou pas ?

Chercheur : je ne sais pas. On verra.

35 minutes 18 secondes

39 minutes une seconde

PFÉ : « j'aurais pu, mais je n'ai pas fait » donc voilà, si après au final... ça peut faire atelier occupationnel. Parce que comme ils font un peu comme ils veulent, donc il n'y a pas d'apprentissage derrière, j'aurais pu faire un atelier libre. Donc je suis d'accord avec ce qu'elle dit, mais au départ je n'avais pas pensé comme ça. Pour moi, le modèle était vraiment algorithmique. Mais après vu que... comme ils sont partis, c'était compliqué pour les petits, je me suis dit ben écoute ce n'est pas grave ça restera sur un atelier comme ça, ce n'est pas grave. Voilà, je n'ai pas forcément compliqué. J'aurais pu viser la dextérité, j'aurais pu viser plein de choses, mais je ne l'ai pas fait forcément. Donc oui, d'accord, elle peut m'attaquer là-dessus. Entièrement. Ça peut paraître occupationnel, si j'avais pensé différemment. Je ne l'avais pas pensé en occupationnel, et il est arrivé en occupationnel. C'est ça le truc. Avec le manque d'apprentissage, le manque d'objectifs derrière, c'est vrai que je ne me suis pas tenu, donc pouf ! C'était libre accès à tout ce que l'on voulait finalement. Après je me suis dit, ben écoute pourquoi pas, c'est difficile et s'ils arrivent à faire pour 2 ou 3, ce n'est pas grave. Ils auraient pu prendre 2 bandes, 3 bandes...

Chercheur : au moment où tu le fais, toi, tu ne veux pas faire un atelier occupationnel ?

PFÉ : non, parce que c'était en semi et en diriger. Donc il y avait un apprentissage derrière, mais voilà. Et puis je suis parti sur... comme ils voulaient faire des choses totalement différentes, je me suis dit pourquoi pas, pourquoi tout le temps mettre un apprentissage, c'est pas grave, c'est Noël, ils vont faire des guirlandes, toutes blanches, toute verte, ce n'est pas grave. Donc je n'ai pas vu... voilà ce n'est pas grave. Au début j'avais fait comme ça, hier ils ont fait pour certains en apprentissage l'après-midi et voilà, aujourd'hui ce n'est pas grave. Ben écoute, ils veulent faire des arbres, des cravates, des choses... ce n'est pas grave laisse les faire. Mais j'aurais dû peut-être imposer un peu plus. Ils sont là pour apprendre mine de rien, donc j'aurais pu imposer des choses. Et que, je n'ai pas fait sur le moment même. Donc penser, mais pas réaliser. Donc voilà, je suis entièrement d'accord avec PFR, quand elle m'attaque sur ce côté occupationnel. Forcément, on est là pour apprendre des choses est là, ils n'apprennent rien à part faire une fleur, voilà quoi. C'est tout. Alors que j'aurais pu travailler 50 000 choses. Voilà, j'aurais pu travailler avec les grands l'attache parisienne, mais voilà, je ne voulais pas parce que ça dépassait de tous les côtés, j'aurais pu travailler l'algorithme, j'aurais pu travailler le dénombrement, mais voilà, je n'ai pas pointé sur un élément. Voilà, j'aurais pu dire faites les couleurs que vous voulez, mais je veux 5 bandes. Tu vois, être moins exigeante, laissez au moins un champ libre, mais avec quand même le dénombrement. Écoute tu veux faire un arbre, d'accord, mais tu en fais 5. Donc tu vois, il y avait plein de trucs à faire, mais sur le moment, boom ! Je n'ai pas rebondi sur l'activité. Et voilà, pressé par le temps aussi. C'est pour demain, machin bidule...

Chercheur : Il fallait avoir les guirlandes.

PFÉ : il fallait... voilà, il y avait un laps de temps, et puis voilà, la fin de l'année c'est vrai qu'on lâche un peu de laisse aussi de temps en temps, on dit ben allez, ce n'est pas grave. Donc c'est un tort pour moi, mais en même temps, je l'ai fait...

Chercheur : toi, sans le regard de PFR qui t'apprend ça, tu te disais que c'était quand même de l'apprentissage ?

PFÉ : au départ c'était de l'apprentissage, mais ce n'est plus resté de l'apprentissage après.

Chercheur : est-ce que ce n'est plus resté de l'apprentissage, pendant que tu le faisais tu te disais que c'est de l'apprentissage. Ou ben là, en discutant avec PFR... tu reconfigures, tu revois...

PFÉ : si, c'est en discutant. Parce que là, l'apprentissage, je me disais qu'il y avait modèle, ils vont refaire le modèle. Finalement après, ils n'étaient plus sur le modèle. Donc forcément il n'y avait plus d'apprentissage du coup. Donc mine de rien je dépassais de mon cadre, de mon cadre donné depuis le départ, depuis le début je l'ai dépassé, dès que je suis sorti du modèle, s'il y avait un modèle ils auraient reproduit l'algorithme où ils auraient reproduit un nombre identique. Dès que j'ai dépassé ce cadre de sortir du modèle, voilà, l'apprentissage n'était plus là. C'est vrai qu'en parlant oui.

Chercheur : tu t'en rends compte à ce moment-là.

PFÉ : oui. Ben oui. Je m'en suis rendu compte un peu avant, mais... je te le dis, pour moi ce n'était pas super important. Je suis passé sur autre chose, je me suis dit ben écoute ce n'est pas grave ce sont les derniers jours. Ce n'est peut-être pas forcément... ce n'est pas grave, ça restera des guirlandes, ils auront réussi à faire un modèle de fleur. Ça reste artistique entre guillemets. Alors qu'il n'y avait plus le côté apprentissage. Donc je savais, mais je n'ai pas pointé du doigt, parce que ça ne me gênait pas forcément. Mais après voilà, PFR me dit effectivement « on est là pour apprendre », oui.

Chercheur : est-ce que maintenant ça te dérange davantage...

PFÉ : ça aurait été bien qu'ils apprennent en même temps, ils auraient pu allier les 2.

Chercheur : disons que ça ne te dérangeait pas trop avant la discussion avec PFR, est-ce que ça te dérange plus

maintenant ? Ou bien est-ce que, même si tu sais que c'est dérangeant...

PFÉ : je pense que c'est dérangeant, mais ce n'est pas grave. Je pense que le côté artiste a repris le dessus. Ce n'est pas grave, c'est la fin de l'année, on lève un peu le pied. Après voilà, il ne faut pas que ça devienne une habitude. Voilà, là, il faut que je me donne à la rentrée ou alors à un autre moment de l'année, il ne faut pas que ça dérape sur de l'occupationnel. Ça, je sais que c'est dans ma tête. Maintenant, ouais ça ne me gêne pas plus que ça. Parce que du coup ils ont quand même pris du plaisir dans ce qu'ils ont fait, ils ont quand même réalisé quelque chose qui était ressemblant au modèle même si les couleurs n'étaient pas les mêmes, ils ont quand même fait les activités. Ils ont pris du plaisir, ils ont appris à plier même si je n'ai pas été super derrière avec eux, ils auront appris des choses mine de rien. Mais peut-être pas sur un objectif principal. Et je me suis dit ce n'est pas grave il y a des jours avec et des jours sans....

45 minutes 50 secondes

PFÉ : Je referai, je pense que je referai pareil. Tu ne diras pas ça à PFR ! [Rire]. Je pense que la fin de l'année a fait que j'ai laissé le côté artiste parler. Mais il ne faut pas que ça devienne une habitude. Il ne faut pas que l'apprentissage devienne de l'occupationnel

Chercheur : mettais-tu referai quoi ?

PFÉ : mais les bandes ! Je referai.

Chercheur : même sans objectifs d'apprentissage ? C'est ça ?

PFÉ : mais je ferai avec un objectif quand même, si, je te dis je prendrai un objectif avec un côté plaisir, tu vois ?

Chercheur : oui.

PFÉ : mettre un côté où ils font un peu ce qu'ils veulent, mais mettre aussi un objectif bien précis. Je n'attendrai peut-être pas 5 bandes et un algorithme, j'attendrai peut-être 5 bandes.

Chercheur : donc tu dirais quoi ? Le fait d'en discuter avec PFR produit quoi du coup ?

PFÉ : ben ouais, ça me fait réfléchir, je me dis que je peux allier les 2. D'allier le côté apprentissage tout en laissant à l'enfant un côté aussi plus pour lui quoi, plus libre. On peut aliéner les 2. Voilà, ça fait tilt dans ma tête. Oui, effectivement.

47 minutes 51 secondes

59 minutes 51 secondes

Chercheur : comment tu prends tout ça ?

PFÉ : [Rire]. Ben elle pointe du doigt forcément, sur des trucs visibles. C'est logique. Mais moi je dis un certain moment « des fleurs de guirlandes » ben ouais. Le temps, ils n'étaient pas intéressés, il y avait tout. Donc moi aussi c'est pareil. Je suis passé un peu à côté aussi. Je l'avoue, moi aussi j'étais un peu fatigué sur la dernière semaine. Donc voilà, forcément je relâche pas mal de choses aussi. Donc là, moi, pas forcément très posé sur ce que je voudrais leur faire apprendre, donc c'est parti en live. Après, moi-même je ne me retrouve pas dans ce que je raconte, ma pensée n'est pas nette et précise. Je raconte des conneries, il faut le dire. « Des fleurs de guirlandes, des fleurs de guirlandes de fleurs... ». Ceci dit, j'ai beaucoup de chance de travailler avec cette maîtresse PFR.

Chercheur : ah bon ?

PFÉ : même si c'est un pit-bull. Mais, c'est censé ce qu'elle raconte. C'est très sensé. Avec un vocabulaire très net, très précis, ouais, franchement. Je vais lui dire ce soir. Ouais, mais sans déconner, il y en a peut-être plein qui n'aurait pas osé dire les choses, alors que là, elle me le dit très clairement. C'était de l'occupationnel, tu aurais peut-être pu faire pour que... elle me met devant le fait accompli, qu'est-ce que tu peux faire ? Elle me donne pas forcément les solutions, elle me laisse un peu chercher, et voilà, ça rame, ça rame, ça rame... voilà, elle me donne un peu les indications. Ce n'est pas, tu ne sais pas quoi faire, mais je ne te donne aucun moyen pour y arriver.

Chercheur : là, elle te donne des moyens ?

PFÉ : oui, beaucoup de moyens. Donc c'est pour ça que je te dis, le fait de... c'est facile après de dire que c'est pas bon, c'est pas bien machin bidule, mais si tu n'apportes rien derrière, ce qui m'aurait peut-être gêné, mais après PFR, elle te donne les cartes aussi. Après tu les prends ou tu ne les prends pas.

Chercheur : là, quelles cartes elle te donne ?

PFÉ : écart ? C'est simple, le fait de moi déjà me poser sur ce que je veux qu'ils apprennent, voilà, qu'est-ce que je vais faire apprendre aux enfants, il faut que je sois clair avec moi déjà. Et après ça passera comme une lettre à la poste. Déjà ça. Après le reste, je ne pense pas avoir plein de soucis, je tiens ma classe, il y a des choses qui se passent. Et là, elle me dit, « tiens tu vois, tu aurais pu faire dénombrement, tu aurais pu faire de l'enfilage... » Elle me donne des trucs. J'entends, et je suis entièrement d'accord avec elle. Je dis oui, j'aurais pu. Voilà, elle me donne des cartes en main pour des activités précises.

Chercheur : donc tout ce qu'elle te dit que tu aurais pu faire, pour toi ça correspond à des cartes ?

PFÉ : oui. Ben oui, j'aurais pu penser parce que ce sont des choses que l'on fait, et que l'on a fait avec les enfants, donc j'aurais pu, boum ! Rebondir sur ça, mais... voilà.

Chercheur : tu penses que ça te sera utile ?

PFÉ : oui, et puis forcément PFR sera là, donc si j'ai besoin de quelque chose je vais la voir.

Chercheur : oui, mais tu pouvais déjà aller sonner à sa porte.

PFÉ : oui, mais là tu vois presser par le temps, on est dans nos 2 mondes, on est sollicité de part et d'autre, le petit-

déjeuner, les guirlandes, les pâtisseries, les machins... tu vois, on est dans plein de choses, et donc, à un certain moment... mince, c'est trop tard... bon bah c'est pas grave.

Chercheur : est-ce que là du fait qu'on a vécu ça ensemble, est-ce que tu iras plus vers elle, est-ce que vous allez parler aussi d'autres choses... tu vois ce que je veux dire ?

PFÉ : non, je pense, s'il y en a besoin, je me repose beaucoup sur PFR. Je te le disais depuis le départ, je me repose énormément sur PFR, sur sa pratique. Bah voilà, tu as quelqu'un qui est compétente, qui sait de quoi elle parle, qui est maître formateur, qui a des pratiques et des années d'expérience et qui sait ce qui fonctionne, ce qui ne fonctionne pas, ce qui a marché, elle est toujours dans de l'innovation... tu vois, ce serait dommage de ne pas s'appuyer sur la personne.

Chercheur : oui, mais je vais te dire est-ce que tu fais de ce dispositif, tu iras plus souvent ?

PFÉ : ben, ça me conforte. Ça me conforte pour me dire, ben elle ne raconte pas que des conneries. [Rire]. Je me suis embarqué oui, mais ce n'est pas n'importe quoi. Elle me conforte sur sa façon de faire, il y a des choses qu'il faut faire, il y a des apprenants. Voilà, je pense qu'elle me conforte.

Chercheur : est-ce que vous alliez aussi loin dans vos conversations ?

PFÉ : non, ben non, parce que du coup on reste... après ce sont des choses que l'on fait ensemble, dans tout ce qui était précédent, ce sont des activités qu'on a faites ensemble. On a proposé, on s'est vu, il faudra faire ça avec les enfants, il faudra faire les feuilles de route, machin bidule, etc. C'est de ça dont on parlait. Là c'est totalement autre chose, donc c'est vrai, dès que je suis sorti du cadre, et hop ! Je pense que voilà, du fait que je sorte du cadre, peut-être que ça m'a moins parlé, avec le temps il y avait plein de choses, mais on reste quand même dans un cadre, ça ne veut pas dire que je ne parle pas, là, c'est vrai que je n'en ai pas parlé, parce que c'est quelque chose qu'on n'avait pas prévu ensemble, mais après le reste du temps si, sur les activités on parle énormément. Moi je prépare les maths, je sais que souvent je vais voir PFR, je lui dis qu'est-ce que tu en penses. Voilà, je vais sûrement conforter, parce que comme moi je suis moins expérimenté, je vais aller voir PFR et je vais lui dire qu'est-ce que tu en penses. Est-ce que ça fait en 3 ou 5 séances, est-ce que ça, on fait avant ça ou après. Ça me conforte aussi, le fait qu'elle me dise des choses, mais comme je te le disais, ce n'est pas forcément... les gens le prendraient peut-être mal, ou peut-être ce n'est pas évident pour le dire à quelqu'un d'autre, et là, le fait que l'on bosse ensemble, on se connaît quand même si ça fait un an que l'on bosse ensemble, voilà, il y a des choses qui se créent. Et du coup, elle se permet aussi. Moi je sais que je lui fais entièrement confiance. Je sais que c'est pour mon bien, et pour le bien des enfants.

Chercheur : tu n'as pas de doute là-dessus ?

PFÉ : attends, je réfléchis un peu, non je n'ai pas de doute ! [Rire]. Non je n'ai pas de doute. [Rire].

1h07 minutes 39 secondes

1h12 minutes 52 secondes

Chercheur : tu vas quoi ?

PFÉ : je vais les endormir !

Chercheur : tu voulais endormir des élèves ?

PFÉ : non, comme ils n'étaient pas avec moi, je me disais il faut que j'arrête ça, il faut les réveiller, il faut les remettre dans le trip quoi. Et même pas, je me suis perdu moi-même dans plein de choses, ça ne les intéressait pas finalement, on est bien d'accord. Si tu n'es pas au clair avec toi, tu ne peux pas demander aux enfants d'être au clair avec ce que tu racontes. Donc non, je voulais les réveiller donc hop on passe...

1h13 minutes 26 secondes

1h14 minutes 45 secondes

PFÉ : oui. C'est un molosse.

Chercheur : tu es toujours d'accord avec elle ? Elle te dit pourquoi tu as simplifié, etc....

PFÉ : je suis d'accord. Oui, j'ai laissé libre... j'ai relâché un peu... le temps... il y avait tout... vraiment tout à fait que... du coup j'étais moins exigeant avec eux et donc étant fatigué, j'étais beaucoup moins exigeante. Oui, j'aurais pu exiger, j'ai exigé la veille. Je ne parlais qu'aux grands, pour moi ils étaient capables de le faire... je te dis, je suis passé d'un état à un état totalement libre, avec un non-apprentissage derrière. Donc là, je suis entièrement d'accord avec elle. L'activité est pourrie, je suis d'accord. Quand tu vois après, c'est de l'occupationnel. Donc là, si elle part dans l'apprentissage, il manque tout ce côté apprendre qui n'était pas là. Donc là, je peux comprendre oui, ils n'ont fait que de l'occupationnel. C'était jour de fête.

Chercheur : pardon ?

PFÉ : c'était un jour de fête. Un jour de guirlandes, un jour de fête.

1h16 minutes 57 secondes

1h17 minutes 26 secondes

PFÉ : elle est convaincue, et elle me convainc. Elle est convaincue à fond.

1h17 minutes 28 secondes

1h18 minutes 49 secondes

Chercheur : et là, tu es d'accord avec elle ? Puisque tu ne dis pas que tu es d'accord avec elle.

PFÉ : non, au départ non. Pour moi, il y a des mots quand je fais le geste. Je ne fais pas que le geste je parle en

même temps. « Je plie d'abord la bande rouge, puis le carré... » Donc il y a les gestes et la parole. Donc je ne suis pas d'accord au départ avec elle. Je lui dis non, je parle aussi. Mais après c'est vrai que pour qu'ils puissent le répéter eux, faut que je m'y prenne autrement. Après, quand elle m'explique la chose effectivement. Il faut que je mette la parole encore plus encore. Je ne fais pas que ça, ça et ça, j'explique en même temps. « Attention vous respectez bien, il ne faut pas que ça dépasse de trop... » C'est pour ça que je lui disais que je parle aussi en même temps. Mais elle me dit pour que les enfants puissent aussi répéter, il y a encore autre chose faire. Au début je ne suis pas d'accord, mais après je suis d'accord.

1h21 minutes 8 secondes

PFÉ : elle va me parler du langage.

Chercheur : oui, ce qu'elle avait vu sur la vidéo.

PFÉ : moi, je n'avais pas capté sur la vidéo.

1h21 minutes 12 secondes

1h24 minutes 3 secondes

Chercheur : tu l'avais vu ça comme ça, comme elle l'explique ? C'est-à-dire que l'on peut imaginer de formulation...

PFÉ : oui, parce que je le fais aussi, quand je fais le découpage je le dis aussi. « Les grands, vous allez vous découper, mais les petits vous ne ferez pas ça. » Ou bien il y a des choses bien spécifiques qu'on ne peut pas dire aux petits, moi, les petits ils veulent faire comme les grands. C'est difficile après. On ne spécifie pas tout le temps, mais quand c'est nécessaire, ce n'est pas forcément à tous les ateliers. Il y a des moments où on spécifie, là, ce n'est pas pour les petits. Après le reste, on essaie quand même d'être sur la même chose, où les gamins peuvent faire la même chose, mais avec une exigence plus importante pour les grands, mais dès le départ pour les Kapla par exemple, ils construisent déjà des Kapla avec le modèle. Voilà, après ça devient plus important, avec plus de pièces, avec des modèles en 3D...

Chercheur : c'est important cette distinction que tu fais là, entre petits, grands...

PFÉ : ben, ça dépend... tout dépend des ateliers que l'on propose, il y a des activités où ça ne va pas gêner forcément que ce soit un petit, un moyen un grand. On sera sur les mêmes outils, ça ressemblera exactement à la même chose, alors que pour certains non. Donc là, tu vois, les fleurs, ils vont essayer, mais ce sera des fleurs d'une bande. J'aurais pu le dire, mais je ne l'ai pas fait. De temps en temps on est obligé de spécifier, mais dans d'autres non...

1h26 minutes 57 secondes

PFÉ : tu n'imposes pas forcément, tu vas imposer lorsqu'il y aura des choses qui sont vraiment délicates. Par exemple découpage, voilà les petits vous ne pouvez pas le faire.

1h28 minutes 16 secondes

Chercheur : tu parles de questions. Ce sont les enfants qui posent des questions ?

PFÉ : non, non. J'ai posé la question si elle le faisait à chaque fois.

Chercheur : tu évoques des questions ? S'il y a des questions ou s'il n'y a pas de questions.

PFÉ : oui, si il y a des questions des enfants. C'est ça. Par rapport au mien, où « pourquoi nous... » par rapport à la situation de découpage. L'autre fois Nicolas m'a posé la question pourquoi il ne fait pas le découpage. Parce qu'il m'a posé la question je vais mettre le niveau, enfin je vais lui expliquer. Voilà, pourquoi exige ça d'eux. S'il n'y a pas de questions je ne vais pas forcément aller... voilà, je vais laisser faire. S'ils veulent faire des fiches, ben ils commencent à faire des fiches. Après je valide ou pas, on valide ensemble si c'est bon ou si ce n'est pas bon. Mais en tout cas je ne donne pas forcément exigences. On va apprendre... il y a le modèle, après ils regardent le modèle eux-mêmes devant eux après ils enfilent. Après ils viennent me voir, c'est validé ou pas. Soit on est sûr de l'enfilage, soit on est sûr de la reproduction de modèle.

1h29 minutes 13 secondes

1h33 minutes 5 secondes

PFÉ : je ne suis quand même pas d'accord sur le côté pâte à modeler. Je me dis, ils veulent découper des feuilles, pourquoi je leur donnerai de la pâte à modeler, ils ne veulent pas de la pâte à modeler. Après, effectivement, elle me donne l'exemple : tu me découpes ça, tu me prouves que tu découpes ça, pour passer ensuite... peut-être que ça marcherait. Mais au départ ouais je n'y ai pas pensé. J'ai dit ben non, ils veulent des feuilles. Ils veulent des feuilles vertes et des feuilles rouges, ils ne veulent pas de la pâte à modeler. Veulent des feuilles, ils veulent faire le travail des grands. Et là, quand elle me dit, peut-être avec un grand qui serait derrière, avec d'abord la pâte à modeler, tu fais d'abord sur de la pâte à modeler et ensuite on voit si c'est bien découpé tu passes ou feuilles, oui, aussi. Mais au départ, je ne suis pas là-dessus. Je ne suis pas d'accord avec elle. Je ne vois pas trop, ils ne vont pas faire, ou alors ils vont juste s'amuser comme ça. Puis après ils passeront à la feuille. Et comme c'est un travail autonome je ne suis pas forcément derrière pour voir aussi. Donc ça paraît difficile à mettre en œuvre. Maintenant, ouais, vu sous cet angle j'aurais pu essayer. Je mets une petite table là, il n'y a que de la pâte à modeler, tu y arrives hop ! Tu passes sur l'autre table avec les feuilles. Vu comme ça, il aurait eu moyen de faire aussi le découpage avec les petits. Pareil, voilà. Elle t'apporte des arguments, elle t'apporte de la matière sur plein de choses.

Chercheur : là, tu prends ?

PFÉ : comment ?

Chercheur : là tu prends cette idée-là.

PFÉ : ben oui. Idée elle est bonne. Ils sont avec des paires de ciseaux, peu importe s'ils découpent X, Y ou Z. Même, s'ils veulent arriver au travail final. Mais si on leur demande, avant de passer ici, voilà tu mets les conditions, j'aimerais bien que tu aies bien fait ça pour passer à la. Si ce n'est pas bien fait, tu ne pourras pas découper, on est bien d'accord. Mais au moins passer par cette étape intermédiaire, ça peut être un plus aussi. Ils auraient quand même pris une paire de ciseaux et ils auraient fait en même temps découpage. Même si ce n'est pas forcément des feuilles. Voilà. Quand elle explique, tu vois, ce n'est pas dire « tu aurais pu faire ». C'est plutôt « tu aurais pu faire, mais en faisant peut-être ça, peut-être ça... » Voilà c'est ce qui est bien, parce qu'elle te donne aussi matière à travailler derrière. Comparé à certains...

1h35 minutes 12 secondes

1h39 minutes 56 secondes

Chercheur : Elle t'a dit « est-ce que tu as amené les élèves à s'exprimer ? »

PFÉ : ben non, mais je ne voyais pas « la phrase mots » finalement. Je savais que je parlais énormément, je parlais beaucoup. Mais je ne voyais pas que les élèves terminaient mes phrases finalement. Mais même, je te le dis, quand j'ai regardé là, il n'y a pas un moment où ça a fait bing dans ma tête. Vraiment.

Chercheur : oui, quand on avait regardé tous les 2, tu n'avais pas relevé ça.

PFÉ : non. Aucune façon. Et même là, elle me parle du langage et tout, je lui dis effectivement, j'ai ramé beaucoup... voilà quoi, je n'avais pas les termes sur 50 choses... et, ouais, à aucun moment j'ai pris conscience qu'ils ne me répondaient qu'avec des mots. C'est grave quand même. À aucun moment, vraiment. J'aurais pu regarder 5 fois la vidéo, je n'aurais pas capté.

Chercheur : là, le fait qu'elle te dise ça a fait quoi ?

PFÉ : ben, ça a fait tilt, ben oui. « Attends, je vais regarder, ah oui, à ouais, oups, oups... » Ben oui. Une fois qu'elle me la dit... effectivement, quand tu fais attention après, ce n'est même pas la peine de faire attention, je crois que les 3 phrases qui suivent...

Chercheur : pan, pan, pan !

PFÉ : pan, pan, pan ! Ça se suit, ah, je dis ouais, ah ben je n'ai pas fait attention. Et je pense que si elle n'aurait pas pointé, je ne l'aurais pas vu. Vraiment.

Chercheur : ça produit quoi chez-toi du coup ?

PFÉ : Oh... ben pas bon là ! Ce n'est pas bien... du tout. En plus que je parle beaucoup, en plus que je ne donne pas la parole et du coup ils n'apprennent pas parler. Donc oups, je suis à l'ouest... mais alors je suis à Saint-Denis déjà, même plus loin qu'à Saint-Denis, je suis à Maurice ! Donc non, c'est une chose de trop parler, mais c'en est une autre que eux ils ne formulent aucune phrase finalement. Et je ne suis même pas exigeant à ça. C'est ça le pire. Alors que je savais qu'il fallait faire attention au langage.

Chercheur : ça t'amène à prendre conscience de ça ?

PFÉ : ah ben oui.

Chercheur : c'est tout ? Ça s'arrête là ? Juste prendre conscience de ça ?

PFÉ : non, on est là dans un moment de langage, dans les apprentissages qu'ils vont faire, mais aussi dans un grand moment de langage et ben si, eux ils doivent formuler des phrases avec un verbe, un sujet, et un complément. Voilà. C'est eux qui parlent. C'est moi qui apporte le vocabulaire s'il y a besoin de vocabulaire, ou alors comme disait PFR, voilà, que chacun prenne un morceau de phrase et après on fait une phrase quoi. Donc chacun aide un peu et après, moi je suis là aussi en tant qu'adulte, en tant que maîtresse pour regrouper toute cette phrase. Donc que oui, je ne suis pas du tout là-dedans, ça ne m'a pas du tout choqué.

Chercheur : après ça te choque ?

PFÉ : après, oui. Ben forcément, tu te dis on est en langage, on est en plein séance de langage, boum ! [Rire].

Chercheur : n'est-ce pas ?

PFÉ : ben ouais. Ben ouais, ben ouais, mais pourtant rien du tout quoi. J'étais tellement en train de ramer sur mes élèves de rentrer avec moi sur ce que... venez, venez... et je suis passée à côté du langage. Alors que lors des séances précédentes, j'ai laissé plus de place au langage. Mais je pense, que le simple fait que ce soit cette séance de guirlandes et tout... je pense que dès le départ, ils n'étaient pas dedans et... voilà, je n'étais pas forcément à l'aise aussi. Tu sais où tu vas, et là, je ne savais pas où j'allais. Donc forcément il y avait ouverture à tout et n'importe quoi. Donc voilà, et je m'en rends compte, quand elle le dit. Mais sinon, non. Et je le dis en plus...

1h43 minutes 31 secondes

1h44 minutes une seconde

PFÉ : ben oui, elle me pointe dessus. Forcément. Oui, mais je te dis, ça aurait passé 10 fois, alors que c'est un truc hallucinant, sur la vidéo c'est « oh ! » À ouais, c'est hallucinant. Et je ne l'avais pas forcément vu, et là, oups ! En plus que je parle trop ! Ils ne finissent que mes phrases ! « Super le langage, merci maîtresse ! » On était dans tout ce qu'il ne fallait pas faire. Bah voilà. On recommence Stéphane, on reprend 3 vidéos en plus ! Je plaisante.

Chercheur : mais moi je suis d'accord, je reviens.

PFÉ : non, non je plaisante.

Chercheur : tu dis ça, mais c'est un très beau résultat. Tu ne voyais pas quelque chose...

PFÉ : ah non, mais sur...

Chercheur : PFR te le dit, tu le vois... maintenant tu es voyante...

PFÉ : non, je ne suis pas encore voyante ! Je ne connais pas mon avenir encore, mais bon... [Rire].

Chercheur : enfin, tu ne verras plus les choses pareilles ?

PFÉ : non.

Chercheur : tu vois, c'est ça que je veux dire.

PFÉ : c'est ce que je disais la dernière fois, je disais, le simple fait de ne pas se filmer forcément pendant 15 fois... mais essayer de comprendre ce que l'autre attend dans ses séances, dans ce qu'elle a montré pour que tu puisses faire tilt et c'est... voilà, ça m'amène à ça. Je sais que là, il y a des choses, l'apprentissage je savais, le langage, tu vois, je n'avais pas fait attention, parce que la dernière fois j'étais dedans et là, le fait que je ne sois pas à l'aise dans les activités. Hop, j'ai oublié complètement ce côté-là finalement. Je sais que dans mon crâne, il y a ça, il y a le côté langage, il y a le côté apprendre, apprendre. Mais le langage, ça habituellement, je ne pense pas que ça... je pense que c'est une question, voilà, je n'ai pas senti la séance donc voilà le côté, je me suis embarqué dans beaucoup de choses et finalement dans mon truc d'apprendre, apprendre que j'ai laissé passer autre chose. Mais voilà. Oui, forcément ça fait tilt. Dans mes séances, oui, le côté langage, le côté apprentissage, ouais.

Chercheur : en fait tu dis que tu étais plus focalisée sur « bien dire ce que vous allez apprendre ».

PFÉ : oui par ce que ça me tenait à cœur mine de rien. Tu vois, je me disais, ça il faut que je fasse, sur moi-même il faut que je fasse attention. Et comme je n'arrivais pas à me dépatouiller, je suis restée dans l'apprendre, l'apprendre, ça se voit sur la vidéo, à un certain moment je dis « je répète... »...Putain ! Ça me fatigue même de temps en temps quoi.

Chercheur : c'est une préoccupation...

PFÉ : oui, vraiment, parce que je sais que je pêche là-dessus. Je sais que je pêche là-dessus, donc je vais essayer de me repêcher, mine de rien de me sauver. Et du fait de trop vouloir, de focaliser là-dessus, du coup j'ai laissé plein d'éléments... ouais plein d'éléments se mettre entre le truc finalement. Alors que si j'étais bien clair avec ma séance, mon apprentissage, qu'est-ce que l'on va apprendre, voilà la parole aurait été donnée aux enfants et ça se serait passé...

Chercheur : tu te focalises beaucoup dessus parce que tu sais que c'est une attente et que tu vas en discuter avec PFR, ou toi-même...

PFÉ : non, c'est parce que c'est un problème, moi, que j'ai.

Chercheur : donc toi, tu le prends pour toi ?

PFÉ : ben oui. Mais oui, c'est vraiment moi, je sais que je dois faire attention sur ce que j'attends des enfants. Voilà. Parce que PFR n'est pas là, dans ma classe, donc hormis la caméra, PFR elle n'est pas là. Donc si moi je ne fais pas forcément attention là-dessus, personne ne pourra le pointer du doigt après.

Chercheur : oui, c'est ça.

PFÉ : donc là, ça a permis de dégager... des grands thèmes entre guillemets, enfin des intentions. Mais voilà, il n'y a pas de caméra, donc si moi je sais que je ne fais pas attention à moi, si ce n'est pas dans ma tête, je repenserais exactement le même... voilà, je ne ferai pas attention quoi. Donc là, c'est pour moi que je le dis hein. Donc sur la question de l'apprentissage, je ne savais pas comment dépatouiller, j'ai essayé qu'ils me sortent un mot, que je puisse m'appuyer dessus, mais ça n'est jamais venu... enfin bref. Ouais, c'est resté pour moi, pas pour PFR, mais je sais PFR, je l'avais vu dès la première séance, elle était dans l'apprendre, l'apprendre... et ça m'avait marqué tu vois. Ben je me suis dit moi aussi, il faut que je sois dans l'apprendre, l'apprendre... et du coup voilà j'étais trop dans l'apprendre et j'ai laissé passer le langage. Mais je sais que c'est quelque chose à laquelle il faut que je fasse attention. Ça, ça c'est clair. Donc ce n'est pas par rapport à PFR, c'est vraiment par rapport à... à ma capacité à moi, de me mettre dans... dans cette ligne de conduite. Il y a le langage, il y a l'apprentissage, il y a le vocabulaire, il y a le faire faire, oublier le mot faire, mais voilà... enfin voilà, tout ça c'est rentré, c'est dans un petit casier ici. Dans un petit casier, il faut que je fasse attention pour avoir une séance qui voilà... où il y a tout dedans, le langage, ce que les enfants vont apprendre, que moi je sois clair, enfin bref. Donc c'était bénéfique PFR. Merci Stéphane, merci PFR. Non, ça a permis quand même de déboucher sur des choses...

Chercheur : je pense qu'il ne faut pas oublier que sur un temps très court, tu passes à Epic avec une utilisation d'un tableau qui présente les activités, avec une maison, avec Épic qui vit et qui existe maintenant dans ta classe et puis, à côté de ça, on rajoute ses idées de « apprendre à » et puis la construction du langage dans le groupe...

PFÉ : ouais, ouais.

Chercheur : sur de vidéo que tu as vue avec PFR, tu es en train de travailler tout ça. Je trouve que c'est beaucoup de choses.

PFÉ : ah oui, cette condensée.

1h50 minutes 11 secondes

Chercheur : tout ce que PFR ne te dit pas, tu le vois comment, par exemple elle ne parle pas du chant, elle te parle pas de la maison...

PFÉ : ce sont des choses qui conviennent finalement, c'est rentré, elle ne va pas me parler de choses que je sais

faire, l'objectif ce n'est pas ça, ce n'est pas de me féliciter sur ce que je sais faire, c'est de pointer du doigt...

Chercheur : si elle n'attire pas ton attention dessus, pour toi c'est...

PFÉ : ben c'est que ça convient pour l'instant. Je veux dire que PFR, je sais si elle a un truc à te dire, elle va le dire. Maintenant si elle ne le dit pas, c'est que ça ne l'a pas choqué, ou même si elle ne le fait pas forcément pareil, mais ce n'est pas que ça posera problème.

Chercheur : moi j'attire ton attention sur tout ce qui a été mis en place.

PFÉ : mais c'est condensé, on n'était même pas là-dessus au départ, au départ on était sur comment Épic apparaît pour que les enfants puissent l'écouter, déjà les calmer. Et on est passé vraiment sur un autre domaine. À savoir, maintenant ça y est, ça c'est maîtrisé, c'était dès le départ.

Chercheur : on ne regarde plus...

PFÉ : du coup on ne regarde plus ça, mais on est maintenant parti un peu plus approfondir vraiment la séance de langage. Voilà, on a dépassé ce cadre. Je voulais t'en parler, je me disais, au départ on était sur Épic et on est venu vraiment sur quelque chose de très... et qui est plaisant parce que du coup on est passé sur la présence de...

Chercheur : de la marionnette...

PFÉ : de la marionnette et voilà. On est vraiment sur un sujet qui rentre... voilà, qui est vraiment là, et qui me servira pour toutes les séances finalement.

Chercheur : c'est au cœur finalement.

PFÉ : voilà, au cœur de la maternelle, le langage c'est... et comment mettre ça en place pour que les enfants soient apprenant, et que moi je sois au clair avec ça. Enfin voilà, c'est quelque chose qui de toute façon va me servir pendant toute ma carrière entre guillemets...

Chercheur : merci. Je t'avais prévenu...

PFÉ : oui, mais ce n'est pas pour me déplaire... merci Stéphane. Merci beaucoup. Mais sans déconner en plus, c'est parti sur... ça va me servir... voilà. Moi je sais que PFR elle n'est pas là pour... il y a des choses qui vont, il n'y a pas de souci là-dessus. Moi j'aimerais...

Chercheur : et puis elle est extrêmement bienveillante.

PFÉ : après il ne faut pas le prendre aussi... « Elle est en train de me juger là ! » Non, voilà, c'est quelque chose que j'adore, parce que ça me sert. C'est un exemple PFR.

Chercheur : c'est ce que tu dis, il y a des résultats, il y a des outils, il y a des façons de faire qu'elle te donne...

PFÉ : voilà, elle n'est pas avare de choses... je sais que je peux compter sur elle.

1h53 minutes 45 secondes

1h54 minutes 28 secondes

Chercheur : quand tu avances cette idée-là, toi tu dis qu'ils ne sont pas concentrés, etc., mais ce n'est pas le propos de PFR... tu le sens ?

PFÉ : mais, oui, je le sens. C'est pour ça que je te dis, moi je pense que j'étais tellement focalisé sur « il faut qu'ils avancent, il faut que je les ramène » que du coup je laisse totalement... voilà, c'est caché, c'est une face cachée... du langage quoi. Et je ne m'en rends pas compte. Mais je pense que c'est par ce que je veux tellement... je rame, je parle, je parle, je ne fais pas attention du coup que eux ils n'ont pas la parole, quand je leur donne la parole, quand j'ai l'impression que je leur donne la parole... et ben du coup ce n'est pas de la parole, parce que c'est juste un mot qu'ils me donnent. J'explique... enfin je pense que je suis en train d'expliquer que oui, que tout le mécanisme c'est passé dans ma tête, et là, ils n'étaient pas concentrés, je parle énormément, du coup je pensais quand ils parlaient qu'ils me faisaient des phrases, mais finalement ils n'en faisaient pas... enfin bref... je vais garder la GoPro tout le temps avec moi, tous les soirs, je vais me refaire un petit film...

1h55 minutes 59 secondes

1h57 minutes 31 secondes

Chercheur : tu comprends son interprétation ?

PFÉ : oui, comme pour moi je ne suis pas clair, donc forcément je ne peux pas attendre d'eux qu'ils soient clairs sur tout ça finalement.

Chercheur : parce que tu me mets en avant le fait qu'ils ne sont pas attentifs là.

PFÉ : oui. Oui, mais c'est parce que je ne suis pas au clair avec moi aussi. C'est pour ça qu'ils ne sont pas...

Chercheur : d'accord, donc ça crée de l'inattention...

PFÉ : oui, c'est ça, c'est un cercle vicieux finalement... c'est vraiment, je ne suis pas au clair... vraiment ça vient de moi. Quand tu fais une séance, que tu es sûre de toi, ça se passe bien. Si tu vas sur une séance où tu flottes, ta séance ne peut pas se passer bien non plus, elle va flotter. Là, je sais que moi ça flotte donc forcément ma séance flotte, donc forcément il y a plein de choses qui flottent derrière. Donc c'est le cercle vicieux.

Chercheur : c'est ce qu'elle te décrit ?

PFÉ : oui. Oui, oui. Je suis d'accord, je n'y étais pas du tout. Voilà. Pas au clair sur l'objectif... donc ils ne savaient pas quoi faire, donc du coup ils portaient sur autre chose... enfin bref ça s'enchaînait quoi. Donc je suis entièrement d'accord avec maîtresse pit-bull PFR.

Chercheur : maîtresse pit-bull !

1h58 minutes 45 secondes

2h09 minutes 36 secondes

Chercheur : qu'est-ce que tu penses de ce qu'elle dit ?

PFÉ : qu'est-ce qu'elle disait ? Ah, de mettre une photo, c'est ça ?

Chercheur : oui, mais pas que...

PFÉ : oui, la photo permettrait d'avoir une phrase plus complexe. Voilà, une phrase un peu plus long et plus complexe. Oui, ça peut être une idée. Mais voilà, à condition que l'on reste quand même sur des espaces et ne pas se baser que sur les personnes. Ça devrait accompagner sur le langage, mais ce n'est pas on voit la personne et on voit l'activité quoi. Oui, rajouter comme elle le pense elle., oui.

Chercheur : mais ça, ça t'inspire ou pas ?

PFÉ : ben écoute ouais, ça peut être... il faut essayer. Voilà, si ça permettrait aux enfants d'avoir des phrases un peu plus complexes, oui. « Je ferai telle chose, à tel atelier, avec telle personne. »

Chercheur : vous parlez aussi d'une structuration sur le panneau...

PFÉ : oui, c'est ça, on disait, comme d'habitude, la photo, l'espace, l'atelier entre guillemets, l'apprentissage et on se disait que pour eux ce serait peut-être plus parlant entre guillemets parce qu'ils auront tous les éléments en main pour se diriger, pour savoir avec qui ça se passe, voilà, ils auront tout quoi. Souvent, ils aiment aussi savoir avec qui se passera l'atelier.

Chercheur : ce qui est intéressant aussi pour toi, c'est au niveau du langage peut-être...

PFÉ : oui, c'est ce que je te dis, complexifier le langage.

Chercheur : parce que l'on a de quoi garantir la formulation de phrases riches, avec ce support-là.

PFÉ : ça permettrait de mettre le langage, d'avancer sur le langage, et pas comme moi, que sur des mots quoi. Après voilà, c'est une idée... à mettre en place... de toute façon. Comme moi je vais refaire mes espaces à la rentrée, voilà je vais prendre l'idée... PFR la fera. À la rentrée on fera. On va se mettre ensemble avec les panneaux, Bing ! Les photos, oui, et puis d'avoir des phrases plus complexes et peut-être de développer un peu plus moi mon côté, où il faut que je parle un peu moins... les enfants auront sur le panneau les éléments pour construire des phrases de plus en plus compliqué. C'est une bonne idée.

Chercheur : PFR, elle le prend, elle va essayer cette idée.

PFÉ : PFR oui, elle va l'essayer. On n'aura pas le temps de l'essayer là, mais on l'essaiera ensemble à la rentrée. Donc à reposer, en même temps sur les ateliers, parce que je prendrai PFR en même temps pour mes espaces, elle est un peu plus à même que moi... nan, mais voilà, on va mettre en place. Parce que je te disais j'aimerais bien aussi, qu'elle me donne aussi des conseils, même si je prendrai avec mes ATSEM sur l'emplacement éventuel, mais j'aimerais aussi qu'elle m'aide un peu aussi. Par exemple dans ce coin-là, qu'est-ce qu'on pourrait y mettre. Comme je suis moins expert entre guillemets, voilà, le coin écriture qu'est-ce qu'on y mettrait dedans par exemple...

Chercheur : donc communiquer avec elle à ce sujet.

PFÉ : oui, voilà. Donc on essaiera avec les photos, peut-être on verra que ça fonctionne ou pas. Pourquoi pas. Nous verrons.

2h13 minutes 40 secondes

2h19 minutes 30 secondes

Chercheur : qu'est-ce qui se passe ?

PFÉ : oui, c'était pour voir, effectivement, si le fait de faire disparaître Épic avait...

Chercheur : c'est ça, tu fais disparaître Épic.

PFÉ : parce que, ils ne lèvent plus le doigt, ils sont dissipés, ils n'étaient pas avant dans l'activité, mais là encore moins. Donc voilà comme c'est Épic qui à chaque fois parle, donc voilà, donc il disparaît. Je n'allais pas faire parler Épic plus que ça ou le faire crier. Donc il disparaît, pour attendre un moment plus calme, où ils se seraient calmés. Donc PFR me demandait effectivement si le but était atteint. Donc, oui, à un moment oui, même si après, comme le fait de toute façon que ma séance était merdique donc forcément après ils repartent dans le flou comme moi je l'étais. Épic arrive à remettre... du calme, voilà, qu'ils soient un peu mieux reconcentrés sur la suite.

Chercheur : là, PFR quand elle te parle de ce qui s'est passé, elle cherche à faire quoi selon toi ? Comment tu perçois ce qu'elle fait ?

PFÉ : ben, si c'était une bonne idée ou pas déjà.

Chercheur : elle te dit quoi sur cette façon de faire, il y a un jeu entre vous quand même.

PFÉ : oui, que ça se fait et que c'est bien. Mine de rien...

Chercheur : donc c'est ça qu'elle a dit ?

PFÉ : oui. C'était une bonne intention, et l'intention a été bien suivie finalement.

Chercheur : et toi tu disais que c'était peut-être un peu éphémère ?

PFÉ : oui, oui.

Chercheur : et elle, elle essaie peut-être de te rassurer ?

PFÉ : ben disons que oui, après, je sais que lorsque Épic est un peu fâché ou quoi que ce soit, les enfants sont après vraiment posés, ils font attention. Et là, le fait que ce soit la fin de l'année, Noël et tout ça... c'est pour ça que je disais, de façon éphémère oui, ils se sont calmés, il y a eu un silence, et après hop, ils s'y sont remis, ils ont relevé

le doigt, mais après ils sont repartis ben dans le flou où j'étais moi. C'est normal que ce soit reparti comme ça. Mais oui, ça a eu l'effet escompté de calmer tout le monde, hop, il a disparu, hop, on se reconcentre, on revient avec et puis c'est reparti. Donc oui, elle me conforte aussi dans l'idée, ben que c'est une bonne initiative mine de rien.

Chercheur : ça te conforte sur ce choix-là que tu as fait quoi ? Mais tu ne l'avais pas vu faire ?

PFÉ : non. Comme je te disais, c'est quelque chose, on le fait, parce qu'on a aussi une maîtrise de classe entre guillemets, on connaît nos gamins, on sait ce qui marche et ce qui ne marche pas, on comprend des choses, bon ben moi j'aurais pu prendre la parole, ça aurait peut-être été mon rôle de prendre le dessus, de dire « voilà c'est bon, là vous attendez... ». Non, ce n'est pas mon choix, parce que dès le départ, c'est un moment que je laisse entièrement à Épic. Pour moi, tant qu'Épic gérait la situation... je laisse gérer. Après, ça peut être en disparaissant...

Chercheur : oui, il gère en disparaissant.

PFÉ : oui, c'est ça, là il disparaît, et oups ! Il faut qu'il revienne, oui, mais si il ne revient pas, si, il va revenir, mais bon peut-être que... dans l'esprit des enfants, ouais, il se pourrait qu'il ne revienne pas du tout ! Il a déjà disparu 2 fois, il était malade le pauvre. Enfin bon voilà. Non, non ça me conforte. Mais bon, je pense que ça ne me posait pas de problème mine de rien. Enfin voilà.

Chercheur : mais ça attire son attention.

PFÉ : oui, mais ce n'est pas un truc qui m'a perturbé, où je me suis dit, je n'aurais peut-être pas dû faire, non, là c'était un choix...

Chercheur : évident quoi.

PFÉ : oui, voilà, entre guillemets, voilà c'était évident. C'est un geste... pas pensé, enfin pensé, mais... évident. Je veux dire, il n'y a plus d'attention, boum !

Chercheur : c'est satisfaisant parce que... ça a calmé les enfants ?

PFÉ : oui, et puis je n'ai pas eu à crier, je n'ai pas eu à intervenir, c'était aussi ça le but.

Chercheur : oui, parce que toi tu es toute calme.

PFÉ : oui, moi je ne suis pas fâché moi.

2h23 minutes 50 secondes

2h25 minutes 44 secondes

PFÉ : non, mais voilà, mais déjà tu vois, le fait qu'elle me dit voilà... ça ne me surprend pas qu'elle fait aussi parce que pour moi ça me paraît logique.

Chercheur : mais tu lui poses la question aussi.

PFÉ : oui, je lui pose la question « ça t'est arrivé », mais pas sur le ton « ah ouais ? »

Chercheur : oui, c'est ça tu lui poses la question sur le ton « toi aussi tu as déjà fait ? »

PFÉ : voilà. Je ne sais pas, mais ça ne paraît pas illogique quoi. C'est quelque chose qu'on n'aurait fait, même un enseignant... lambda l'aurait fait.

2h26 minutes 55 secondes

PFÉ : tu vois mon air suspect quand tu poses la question... « de quoi il me parle ? Pourquoi il pose la question, ça me paraît logique ! »

2h27 minutes 7 secondes

29 minutes 25 secondes

Chercheur : comment tu prends ce fait ? Ce qui se joue ?

PFÉ : bien. Non, mais après pour... enfin bon voilà, pour moi, moi je préférerais faire intervenir Épic. Ça reste... ça reste moi. Maintenant qu'elle le prend, en disant oui, ça va être plus simple pour les enfants, pour nous c'est peut-être moins contraignant parce qu'il y a le changement de voix, etc. Oui, je n'ai pas forcément réfléchi à tout ça, moi c'est d'abord la priorité à Épic, c'est un moment particulier pour lui, voilà. Après, ça facilite, oui effectivement, le fait que je change de voix, oui ça m'a évité aussi... comme je le disais aussi au départ, un certain moment je parlais, c'était moi qui parlais alors que c'était Épic machin bidule. Le fait de lui donner toute sa place, ça apporte quand même de la... ouais, c'est plus simple finalement. Tu vois, quand il se fâche c'est là que je reprends. Effectivement, le fait que PFR dise que c'est une bonne idée aussi pour les enfants, mine de rien, ouais c'est sympa. Pour moi, comme elle ça fonctionnait son côté... voilà, laisser les enfants parler à Bernie et puis elle aussi elle avait sa place et ça fonctionnait. Voilà, moi même si elle, elle fonctionnait comme ça, c'est quelque chose qui... voilà... qui faisait le geste en plus que j'ai interprété moi.

Chercheur : je ne comprends pas...

PFÉ : ah mince Stéphane. Donc c'est quelque chose qui m'a permis moi de me retrouver dans ma séance avec Épic. Donc si elle ça fonctionne et que maintenant elle trouve que c'est une bonne idée, pourquoi pas. Mais oui, ça me conforte aussi dans le fait que oui, effectivement j'ai pris l'initiative de faire moi, maintenant si ça peut convenir à PFR, si ça apporte aussi à ce qu'elle fait, c'est d'autant mieux.

Chercheur : c'est un plus que tu apportes.

PFÉ : c'est quelque chose, mine de rien dans le fait de se voir mutuellement, ouais, ça donne des idées aussi par rapport à ce que l'on fait, si c'est plus simple, si c'est plus compliqué... des choses comme ça.

Chercheur : ... PFR trouve ça intéressant.

PFÉ : ouais, même maintenant si c'est un plus, mais je pense que sa séance fonctionnait déjà. Après peut-être que ça lui posera problème aussi, parce que les enfants sont déjà habitués à ce qu'elle prenne la parole peut-être que ça va se faire, mais sur le principe déjà, faire place à Bernie ouais. [Rire]. Au moins, j'apporte des choses mine de rien. [Rire]. A bien, pit-bull gentil. Non, mais, tu vois je n'aurais pas pensé à aller lui dire, parce que je pense que chacun se met dans son élément finalement. Elle est plus à l'aise elle, en parlant, et en laissant moins de place dit, si ça fonctionne pourquoi pas.

Chercheur : ça reste le même geste quoi.

PFÉ : oui, ça reste, ouais on est sur le côté où il présente des choses, maintenant qu'elle parle un peu plus ou un peu moins, qu'elle laisse plus de place à l'un ou à l'autre, après ça dépend de son... moi j'aime bien le théâtre, j'aime bien raconter des conneries, ça me gêne pas moi de prendre la place d'Épic. Ça ne me gêne absolument pas. Peut-être qu'avec d'autres ça gênerait. Donc que c'est très bien qu'elle prenne le fait d'avoir peut-être que Bernie, à voir, et puis à la rentrée, on essaiera de voir ça. Mais oui, ça conforte aussi dans le fait que les initiatives, mêmes si on ne s'est pas mis d'accord entre nous, ça apporte quand même quelque chose. Donc voilà, ce n'est pas du n'importe quoi entre guillemets. Et si ça peut servir, ben tant mieux. Dans ma mini expérience, ben voilà. C'est une mini expérience comparée à PFR.

2h34 minutes 13 secondes

2h22 minutes 45 secondes

PFÉ : donc voilà, comme au tout début, on est sur l'apprendre, elle me fait reformuler directement ce qu'on aurait pu dire, et après ma réponse elle me donne ce qu'on aurait pu dire. Donc je vois elle donne aussi les outils. M'amener déjà à réfléchir sur la pratique à ce que je voudrais, et après elle me donne aussi, ben voilà quoi, les éléments.

2h43 minutes 8 secondes

2h45 minutes 34 secondes

Fin de l'entretien

PARTIE 2

LES DONNÉES ISSUES DE DF2

Cette partie est constituée de 2 chapitres.

Le Chapitre 1 propose la retranscription verbatim des entretiens indexés à DF2.

Le chapitre 2 est constituée de deux sections et présente les données supplémentaires issues de DF2. La première section présente le questionnaire adressé à l'ensemble des enseignants ayant participé à DF2 ainsi que ses résultats. La seconde présente les résultats obtenus par les élèves de PFÉ en orthographe suite à ses différentes mises en œuvre de la pratique enseignée.

Chapitre 1

La retranscription *verbatim* des données issues de DF2

Ce chapitre propose de façon successive (toujours afin de garder la chronologie du dispositif de formation) la retranscription *verbatim* de :

- L'EAC du pair formateur (PFR) à sa pratique,
- L'enseignement ostensif,
- L'EAC du pair formé (PFÉ) à sa mise en œuvre 1
- Le contrôle de la mise en œuvre 1 entre le PFR et le PFÉ
- L'EAC du PFÉ sur sa mise en œuvre 2
- Le contrôle de la mise en œuvre 2 entre le PFR et le PFÉ

1. L'EAC du PFR à sa pratique spécifique « Les homophones ON et ONT »

Chercheur : tu essaies de m'expliquer comme à un novice qui ne connaît pas.

0 minute 8 secondes

[PFR et Chercheur regardent la vidéo]

PFR – 0 :12 D'abord je fais un rappel des différentes séances qu'on a déjà travaillées sur les homophones grammaticaux. Donc l'objectif pour moi de cette séance est bien de trouver un moyen mnémotechnique de ne plus se tromper. C'est plus ça que de trouver quelle est la nature des mots. C'est vraiment dans le but de ne plus se tromper, d'essayer de trouver...

Chercheur : d'être efficace...

PFR : d'être efficace quand on écrit. Et tien dès que je rencontre le mot qu'est-ce que je vais me dire dans ma tête, pour savoir lequel est le bon. Donc là, je fais un rappel. Des séances précédentes. Qu'est-ce qu'on a vu ? Par quoi on les avait remplacés ? Tiens... juste pour remettre les élèves. Donc, le pour quoi ? C'est pour remettre les élèves dans l'activité... de se dire « ah ben tiens je me reconditionne, je sais ce que je vais voir. »

[PFR et Chercheur regardent la vidéo]

1 minute 18 secondes

PFR : donc là, je leur note tableau, le on et le ont d'aujourd'hui.

Chercheur : qu'ils voient ce sur quoi on va travailler.

PFR : ouais, ils ont un visuel... ils ont...

PFR : donc, la première étape : je leur demande numéroter de 1 à 10 leur cahier. Dans quel but ? C'est pour essayer de faire un état des lieux à cet instant de leurs connaissances. Donc à la fin de ce test, de 10 questions. Ils vont pouvoir voir comment ils se débrouillent avec ces on et ont, avec ces homophones grammaticaux. Est-ce qu'ils ont des lacunes ou au contraire est-ce qu'ils maîtrisent déjà ce sujet.

Chercheur : donc la tu dis les phrases une seule fois ?

[PFR et Chercheur regardent la vidéo]

2 minutes 18 secondes

PFR : et non je répète deux fois.

Chercheur : tu répètes deux fois.

PFR : ouais, je répète deux fois et dans ma tête je pensais répéter une fois non je répète deux fois je vais vite.

[PFR et Chercheur regardent la vidéo]

2 minutes 34 secondes

Chercheur : du coup tu prends des phrases qui sont dans le contexte ?

PFR : exactement, voilà, les phrases que je disais sont contextualisées... euh... alors dans quel but c'est de éviter entre guillemets la dispersion, d'essayer de comprendre voilà... pour qu'ils aient pas trop à comprendre...

Chercheur : autre chose quoi ?

PFR : autre chose, on se concentre vraiment parce qu'on est sur quelque chose qu'on connaît, on connaît les mots, on connaît l'environnement, on est juste sur les on et ont...

Chercheur : Quand tu dis contextualiser, excuse moi, i ça veut dire quoi pour toi ?

PFR : ça veut dire utiliser une situation qui est déjà... utiliser une situation qu'on a partagé ensemble.

Chercheur : quotidienne ?

PFR : voilà en utilisant les prénoms de la classe, en utilisant une activité comme être allé au basket, avoir fait une sortie de pêche, avoir fait...

3 minutes 32 secondes

[PFR et Chercheur regardent la vidéo]

3 minutes 33 secondes

PFR : voilà donc là, on est à deux minutes 50 donc en trois minutes j'ai déjà rappelé... on a rappelé ce qu'on faisait et la première phase est terminée.

Chercheur : c'est rapide quoi...

PFR : ouais

Chercheur : et toi tu veux que ce soit rapide comme ça ?

PFR : ouais cette phase là je veux que ce soit rapide parce que je veux que ce soit un espèce de... je veux que le travail soit dans l'instant et pas dans la réflexion... on est sur ce que l'on sait faire, comme si on écrivait nous..... comment est-ce qu'on aurait écrit ? Et pas tant, tiens alors attends est ce que c'est ci ? Est-ce que c'est ça ? Non, je veux qu'on essaie de reproduire entre guillemets l'idée de j'écris...

Chercheur : c'est ça, je suis en train d'écrire, et puis là je veux écrire ce « on » là, comment je le fais...

4 minutes 15 secondes

[PFR et Chercheur regardent la vidéo]

4 minutes 16 secondes

PFR : donc là je fais une correction, une correction rapide donc encore une fois le but c'est juste de faire un état des lieux. Il y a pas de explications. L'objectif c'est de faire un état des lieux tout de suite et qu'ils...

Chercheur : et tu attends quoi des élèves du coup là ?

PFR : qu'ils... soit qu'ils mettent un petit tiret s'ils ont juste , soit qu'ils mettent une croix s'ils ont faux. À la fin, il compte leur nombre de petit tiret ça leur donne leurs scores sur 10.

Chercheur : là ils auront leurs scores sur 10 ?

PFR : voilà

4 minutes 44 secondes

[PFR et Chercheur regardent la vidéo]

5 minutes zéro seconde

PFR : là on n'a pas vu le les nombres décimaux, c'est vrai que c'est... mais bon.

Chercheur : pourquoi, pour les demi-points tu veux dire ?

PFR : ouais pour mettre sur 10 [pour qu'ils aient la virgule pour voir... voilà

5 minutes 19 secondes

Chercheur : ensuite tu demandes les notes ? les scores ?

PFR : je demande les scores à haute voix pour justement... ben je pense que ça peut aussi imprégner un peu la classe « à ben tien il y a plein de gens qui ne savent pas » 3/10... 4/10... 5 /10... 8/10

Chercheur : imprégner pour faire quoi ?

PFR : l'objectif est de se dire « à ben tiens il y a quelque chose qu'on ne sait pas faire, je ne suis peut-être pas le seul à ne pas savoir faire. Ceux qui savent faire, ils savent faire. Mais, je ne suis pas le seul à ne pas savoir faire, ben ensemble on va trouver une solution pour ne plus se tromper. Ça va servir tout le monde.

Chercheur : d'accord OK, on voit qu'on a du mal.

PFR : exactement on fait un état des lieu général, ce n'est pas juste moi, à ben tiens on se rend compte que... qu'il nous manque une connaissance.

[PFR et Chercheur regardent la vidéo]

5 minutes 57 secondes

6 minutes 23 secondes

PFR : donc là je leur redemande la finalité de notre séance. À quoi ça va servir cette séance ? Donc on a fait ce test, mais qu'est-ce qui va se passer à la fin ? Et la il m'a dit à la fin on va refaire le test et on aura augmenté notre score.

Chercheur : et toi tu attends quoi d'eux ? Dans quel objectif tu fais ça, tu leur demandes ça ?

PFR : pour bien qu'ils comprennent l'objectif de la séance de ce qu'ils vont faire... donc le travail qu'ils vont faire aujourd'hui, l'objectif est qu'on s'améliore et que mon score va s'améliorer

Chercheur : tu les fais reformuler à nouveau presque...

PFR : voilà, comme ça fait plusieurs séances ils savent que normalement... mais bon là ils savent que ça marche à chaque fois du coup que...

7 minutes 5 secondes

[PFR et Chercheur regardent la vidéo]

7 minutes 17 secondes

PFR : donc, là je distribue une fiche de recherche avec un petit texte qui reprend certaines des phrases... mais en tout cas la situation qu'ils ont vu dans les 10 phrases que je leur aie données et ensuite quatre questions de guidage qui vont leur permettre d'arriver à ce petit cartouche finale où ils vont mettre « pour ne plus me tromper je choisis de remplacer ça par ça » il y a 4 questions.

Chercheur : première question un petit texte, ils soulignent.

PFR : un repérage des ont et on

Chercheur : oui

PFR : un repérage visuel pour après facilement s'y repérer, deuxième question c'est un... on va chercher la nature des mots mêmes si c'est pas l'objectif final c'est important d'imprégner au fur et à mesure et puis peut-être que quand on reverra la conjonction de coordination « ah oui dans les homophones», voilà. Troisième question c'est par quoi est ce que je vais bien pouvoir le remplacer, donc je vais chercher par quoi je peux remplacer ces mots-là , là c'est un travail de groupe puisque c'est le groupe qui va permettre « ah tiens ça je peux le remplacer par ça... ah oui d'accord c'est vrai ». Et quatrième question, on va écrire la leçon donc c'est reprendre la question deux et reprendre la question trois pour écrire la leçon. Parce que en fait cette fiche... sera la leçon

Chercheur : c'est ça, ils s'aident des trois premières questions pour pouvoir faire...

PFR : la quatrième et enfin le petit cartouche

Chercheur : et la nature pour toi c'est essentiel ? Tu pourrais me donner des précisions là-dessus ?

PFR : non, non... c'est une question du coup, comme on travaille... comme là on essaie de rentrer en profondeur sur cette séance, c'est la question que je me suis posée. Mais je ne sais pas.

Chercheur : mais tu y réfléchis quoi.

PFR : ouais.

Chercheur : tu y réfléchis.

PFR : ouais. Je pense que c'est... c'est peut-être pas important... je sais pas j'ai réfléchi, mais je sais pas si c'est vraiment essentiel ou pas. Je pense que oui, je pense que oui. C'est pas l'objectif de la séance de chercher la nature... mais dans un souci on va dire d'exhaustivité, je ne sais pas.

Chercheur : tu es en orthographe tu donnes la nature du mot...

PFR : ouais

Chercheur : Toi tu ne penses pas que ça peut les aider à mieux écrire le ON/ONT que de savoir leurs natures.

PFR : Auer peut-être. Si, si oui peut-être. Alors effectivement on peut s'imaginer que dans le fait que ce soit... plutôt que chaque élève va avoir son petit... même si on met une règle fin chacun a son repère, ah oui ça c'est des verbes à chaque fois, les verbes il y a ENT alors que pour d'autres c'est pas un verbe donc... c'est vrai. Chacun a différents niveaux de lecture quoi.

9 minutes 47 secondes

PFR : donc là je fais un rappel des quatre étapes.

[PFR et Chercheur regardent la vidéo]

10 minutes 32 secondes

PFR : il y en a qui avait déjà commencé en fait, il était déjà en train de faire le travail.

[PFR et Chercheur regardent la vidéo]

10 minutes 47 secondes

Pause

[PFR et Chercheur regardent la vidéo]

11 minutes 11 secondes

PFR : donc là, moi ils se mettent tout de suite en groupe.

Chercheur : donc c'est un choix, c'est un choix de les mettre en groupe sans faire de recherche individuelle ?

PFR : non, non c'est peut-être aussi dans le but d'aller vite, pour essayer de... de pas perdre de temps...

Chercheur : est-ce que dans une évolution future tu...

PFR : ouais, je pense que je ferais un petit travail de recherche individuelle... de quoi ? De 5 minutes... on fait 5 minutes ensemble puis 5 minutes tout seuls... On va se mettre entre 5 et 10 minutes ensemble pour comparer ce que l'on a fait et tiens pourquoi est-ce que l'on a fait, donc échanger... au moins avoir les trois premières questions faites individuellement et ensuite on cherche ensemble, la synthèse on la fait ensemble. Ça je pense que ça pourrait être pas mal.

Chercheur : le fait de les mettre en individuel en amont, ça apporte quoi ?

PFR : le fait de les mettre en individuel c'est que du coup t'n'as pas de dispersion à vouloir parler d'autres choses et puis surtout c'est on se concentre sur une tâche et ça permet aussi d'apporter son savoir dans un groupe « ben tiens moi j'ai trouvé ça » ... le but c'est ça.

Chercheur : le fruit de ma recherche personnelle...

PFR : voilà

12 minutes 24 secondes

Chercheur : donc ça y est, ils sont en groupe.

PFR : donc là ils sont en groupe.

Chercheur : tu passes...

PFR : La, j'étaye je...

Chercheur : C'est-à-dire ?

PFR : c'est-à-dire que je leur demande : « Tiens on et ont, qu'est-ce que ? La nature des mots... est-ce que... vous avez déjà une idée ? bah oui » donc là effectivement comme on a déjà travaillé le présent et d'autres homophones, ils comprennent qu'il y a un verbe et ils vont très rapidement me donner le ont c'est le verbe avoir. OK ? après, La il y en a d'autres qui sont en train de chercher par contre le premier on qu'est-ce que c'est. Donc, là lui il vient de trouver dans le dictionnaire. Et on va aussi décrypter un peu ensemble l'article. Puisque il va y avoir marqué PRO PERS donc il va y avoir des initiales...

Chercheur : il faut savoir ce que c'est...

PFR : exactement.

Chercheur : donc ce travail en groupe permet ça aussi ?

PFR : ouais, ben oui. « ah c'est le pronom personnel d'accord » Après, pareil, dans les évolutions est-ce que... mais bon le truc c'est que c'est une leçon à la fin... mais bon est-ce qu'on pourrait pas faire une fiche de recherche pour tous plutôt que chacun écrit sur sa fiche et qu'ils cherchent ensemble. Une fiche de recherche par groupes.

Chercheur : donc il y aurait d'abord une recherche individuelle

PFR : voilà, sur une fiche

Chercheur : sur une fiche et ensuite une fiche de groupe. Par exemples de type A3...

PFR : pourquoi pas. Effectivement dans un travail de groupe, ils viennent en fait m'afficher leur résultat au tableau et on compare avec quelques élèves. C'est une bonne idée ça. Pourquoi pas.

14 minutes 12 secondes

[PFR et Chercheur regardent la vidéo]

PFR : Ouais. Là on est vraiment sur de la recherche.

14 minutes 20 secondes

Chercheur : c'est vraiment une grosse phase, la phase de recherche...

PFR : ouais, elle est un peu longue, elle est trop longue. En fait, j'ai essayé... j'ai voulu pour le souci de la vidéo passée dans chaque groupe pour voir s'il n'y avait pas des erreurs, des difficultés différentes. Et donc voir « tiens ben comme ça peut-être... ça peut me dire ben tiens moi... à cet endroit ils ont des difficultés, à cet endroit ils ont des difficultés... » bon je pense que j'aurais pu accélérer le truc. Par contre... Donc là on est toujours en phase... c'est énorme. Je perds mon temps, là, incroyable.

15 minutes une seconde

[PFR et Chercheur regardent la vidéo]

15 minutes 4 secondes

PFR : alors, là j'arrive en phase de correction... il s'est passé 27 minutes. Ils ont fait 20 minutes de recherche quoi.

15 minutes 22 secondes

Chercheur : la tu vas projeter ?

PFR : je choisis effectivement de projeter... donc la fiche que je leur ai donnée au tableau, comme ça on va faire une correction au tableau ensemble. Donc c'est par rapport à ce qu'ils ont trouvé, c'est une phase de mise en commun...

Chercheur : correction ou mise en commun, comment tu décris cette phase ?

PFR : j'ai dit quoi ?

Chercheur : tu dis correction ou mise en commun ?

PFR : je ne sais pas s'il y a une grosse nuance, non.

Chercheur : tu en penses quoi ?

PFR : en tout cas moi, je veux que... ben qu'on fasse un état des... qu'on présente les résultats de nos recherches. Qu'est-ce qu'on a trouvé, c'est plus une mise en commun qu'une correction. Puisque il n'y a pas de..., correction c'est peut-être plus pour un exercice alors que là c'est de la recherche. C'est une mise en commun.

Chercheur : et eux, sur leur feuille à eux, lors de la mise en commun, ils écrivent ce qu'il y a au tableau ?

PFR : oui

Chercheur : donc ils corrigent éventuellement

PFR : exactement

Chercheur : mise en commun et correction en même temps

PFR : donc, là je leur demande de faire une correction propre, donc là ils ont travaillé au crayon à papier ensuite ils vont pouvoir réécrire au stylo et gommer comme ça, ils ont une fiche propre à la fin. Ou s'ils ont juste ils laissent. Ça permet de... je crois pas mal le fait de voir ce que nous on a fait, c'est une imprégnation. Donc en laissant, le fait d'écrire au crayon à papier « ah oui c'est vrai que j'avais écrit ça à tel moment » ou je ne sais pas quoi, alors que souvent je trouve quand on a une phase de correction ensemble, et que tout le monde corrige. Cette phase, elle est assez impersonnelle... donc ils corrigent, mais je ne sais pas si vraiment... Tu vois ?

Chercheur : ils comprennent, ils savent ce qu'ils écrivent

PFR : je pense qu'ils écrivent machinalement, et que finalement ça a moins de sens.

16 minutes 58 secondes

[PFR et Chercheur regardent la vidéo]

17 minutes 01

Chercheur : du coup là, ils se remettent en ...

PFR : alors pareil j'ai fait... je leur ai demandé de se mettre... j'avais quelques absents... je leur ai demandé de se mettre par groupes d'affinités comme ils avaient fait pour la séance d'avant. Comme d'habitude, il se met un peu en groupe et il cherche en groupe.

17 minutes 15 secondes

PFR : Voilà, donc j'envoie...

Chercheur : donc là il y a un élève qui vient au tableau ?

PFR : voilà qui vient souligner donc là c'est pour répondre à la première question. Après il y a un autre élève qui va venir...

[PFR et Chercheur regardent la vidéo]

17 minutes 30 3 secondes

Chercheur : la c'est la nature maintenant ?

PFR : ouais

Chercheur : un élève vient pour identifier et ensuite toi tu fais la nature.

PFR : exactement...

[PFR et Chercheur regardent la vidéo]

17 minutes 45 secondes

PFR : je ne sais pas ce que j'attends là... Ah oui, ce sont toujours les mêmes qui répondent.

Chercheur : ah oui tu essaies de faire participer ?

PFR : ouais ouais

[PFR et Chercheur regardent la vidéo]

17 minutes 56 secondes

Chercheur : la certain sont embêtés s'ils écrivent la bonne réponse, mais si en même temps ils essaient de participer...

PFR : ouais, c'est ce que PFÉ avait souligné.

Chercheur : ah bon ?

PFR : ouais, il y a quelque chose qu'il n'aimait pas là-dedans...

Chercheur : c'est quoi ?

PFÉ : qu'il préférerait lui, faire... on corrige et ensuite on recopie. Mais pas... C'est vrai que là ils sont en train d'écrire finalement ils ne sont pas disponibles pour répondre. C'est une bonne remarque.

Chercheur : tu fais quoi de..., c'est une évolution pour toi ?

PFR : ouais

Chercheur : Tu penses que tu ferais quoi de cette phase alors, mise en commun correction ?

PFR : ben c'est ça, je pense que je leur demanderai... c'est une bonne question tiens ... Dans l'absolu, on a les stylos posés, on regarde, on a la feuille, on a la trousse fermée comme ça on n'a pas de...

Chercheur : de tentation

PFR : de tentation et puis on fait la mise en commun ensemble.

Chercheur : donc peut-être à la fin après

PFR : à la fin un petit temps de repos où je reprends la correction proprement... ou... ou... ah non puisqu'on a une phase de recherche individuelle.

19 minutes 10 secondes

une pause

19 minutes 12 secondes

PFR : Ou... ouais, faire juste une feuille, faire juste une feuille de recherche et puis du coup après du coup distribué ces feuilles individuelles... je sais pas... bon à voir, à réfléchir

Chercheur : après l'idée de réutiliser la feuille de recherche dans la leçon est très intéressante.

PFR : ouais, je trouve aussi.

Chercheur : Il y a une mémoire quoi.

PFR : ouais

Chercheur : elle n'est pas impersonnelle cette feuille-là, on a réfléchi et tout, quand j'apprends il y a une histoire déjà... tu vois ?

PFR : c'est ça...

19 minutes 48 secondes

[PFR et Chercheur regardent la vidéo]

PFR : bon là, je fais juste faire poser les stylos

[PFR et Chercheur regardent la vidéo]

20 minutes 6 secondes

Chercheur : là tu en es à « par quoi on remplace » c'est ça ?

PFR : oui

20 minutes 9 secondes

[PFR et Chercheur regardent la vidéo]

20 minutes 10 secondes

PFR : voilà, donc là je leur explique bien que la solution pour qu'elle fonctionne il faut qu'elle fonctionne avec le premier on et qu'elle ne fonctionne pas avec l'autre.

Chercheur : ça c'est important pour toi...

PFR : oui. Si non il n'y a pas de... sinon l'objectif n'est pas atteint puisque si on peut remplacer par les 2 ça ne marche pas...

Chercheur : donc il y a la dimension faut que je voie que ça ne marche pas dans l'autre cas, c'est ça ?

PFR : voilà

20 minutes 43 secondes

[PFR et Chercheur regardent la vidéo]

20 minutes 49 secondes

PFR : donc là je fais un test des deux. ON par il et ONT par avaient...

Chercheur : tu fais le test pour quel but ?

PFR : euh... ben de valider le... c'est pour valider leurs résultats de recherche... donc voilà je leur fais tester avec les deux, celui qui est souligné en rouge et celui qui est souligné en bleu « tient voilà ça fonctionne bien ça ça fonctionne pas »...

21 minutes 19 secondes

[PFR et Chercheur regardent la vidéo]

21 minutes 43 secondes

PFR : alors là ils décident, on écrit la règle c'est un pronom personnel...

21 minutes 50 secondes

[PFR et Chercheur regardent la vidéo]

21 minutes 53 secondes

PFR : voilà, alors là ils m'ont proposé, juste avant la ils viennent de me proposer... je leur demande lequel ils veulent choisir... ont avaient ou on il. C'est celui qui leur parle. Donc du coup, on va faire le test avec on il. On remplace on par il, si ça ne marche pas et bien du coup je sais que c'est le ONT...

[PFR et Chercheur regardent la vidéo]

22 minutes 27 secondes

PFR : Et là ils ont un doute, ça colle plus. J'ai deux minutes de gros doutes, attends on par il, OK ça ils ont compris, mais quand je leur demande de remplacer dans la phrase ça bug ... ils ne sont pas à l'aise avec...

[PFR et Chercheur regardent la vidéo]

22 minutes 54 secondes

PFR : donc là ils sont... il y a quelque chose qui ne va pas... Autant remplacer un verbe, changer le temps ça paraît logique, autant prendre un verbe le remplacer par un pronom personnel... ah tiens.

Chercheur : ils ne se disent pas puisque je ne peux pas donc ça ne fonctionne pas...

PFR : en fait, ils peuvent, mais il y a un schéma en fait dans leur tête... ça ne marche pas. Ils peuvent, on peut « elles ont des chaussures » « elles il des chaussures » on se rend compte que ça ne marche pas sauf que mettre... il y a un truc... du coup je trouve ça assez intéressant. Ça permet de se rendre compte qu'ils ont quand même les notions, elles sont pas... explicites, mais voilà, deux sujets ça ne marche pas

Chercheur : il y a une grammaire implicite là-dedans qui les gêne pour faire ce genre de choses

PFR : exactement. Autant son et sont « c'est son cartable... c'est mon cartable » ouais, ça marche là, mais autant un sujet mettre un deuxième sujet derrière... il y a un bug.

24 minutes 8 secondes

[PFR et Chercheur regardent la vidéo]

24 minutes 10 secondes

PFR : donc la j'essaye, je rame un peu...

[PFR et Chercheur regardent la vidéo]

24 minutes 18 secondes

PFR : ça ne marche pas donc du coup...

Chercheur : donc tu veux bien leur montrer l'efficacité c'est ça ?

PFR : et en fait là non. J'essaye pour essayer de travailler ce qu'ils ont trouvés donc puisque ça fonctionne. Sur le papier ça fonctionne... on fait des petits tests comme ça à l'oral pour voir. Là où PFÉ lui, fait ses petites phrases au tableau... moi, c'est une phase orale où j'essaie. Mais là... c'est le vide total, ça ne marche pas.

25 minutes une seconde

[PFR et Chercheur regardent la vidéo]

25 minutes 4 secondes

Chercheur : donc là je finis la question 4, et tu fais...

PFR : un petit test.

Chercheur : je n'ai pas bien compris pourquoi tu fais ce petit test. C'est pour bien leur montrer que ça marche ?

PFR : ouais on fait vite. Donc on fait juste un petit test, on a vu que ça marchait, mais on s'entraîne un peu à l'oral un peu pour...

Chercheur : c'est pour s'entraîner

PFR. Voilà c'est un petit entraînement à l'oral. Tiens je m'entraîne à remplacer, je m'entraîne à remplacer comme ça quand je vais refaire l'exercice j'aurais déjà imprimé, je serais plus dans l'action que dans « alors attends... » c'est pour comment on appelle ça ?

Chercheur : c'est pour automatiser ?

PFR : oui, c'est ça, automatiser ! C'est une petite phase d'automatisation, c'est une phase d'automatisation.

[PFR et Chercheur regardent la vidéo]

25 minutes 49 secondes

PFR : voilà donc la on fait la correction...

[PFR et Chercheur regardent la vidéo]

26 minutes 0 seconde

Chercheur : c'est quoi la phrase sur la feuille ?

PFR : la phrase dit « pour ne plus me tromper je choisis de remplacer ont par avaient »

Chercheur : ONT par avaient. Toi tu n'es pas sûr sur les deux règles en quelque sorte... tu n'es pas sûr on peut remplacer On par il et on peut remplacer ONT par avaient.

PFR : on choisit. À la fin, on choisit. Car si jamais on s'arrête à deux règles... c'est trop compliqué.
« si c'est ça je remplace par ça et si c'est ça je remplace par ça » c'est trop compliqué. Donc il va se dire « si c'est ça je remplace par quoi ? »... alors que si je mets un mot « avaient », ça marche ou ça ne marche pas.

Chercheur : tu simplifies

PFR : après on peut avoir encore le problème de « mince quand c'est avaient c'est ONT ou ON ? » Ça c'est à l'infini... on peut se tromper... mais donner 2 propositions et retenir 2 propositions c'est trop compliqué.

Chercheur : c'est comme le a avec accent et sans accent... soit tu peux dire « avait » donc c'est sans accent soit tu ne peux pas, donc c'est avec accent...

PFR : voilà, c'est ça l'idée

Chercheur : c'est simple et du coup...

PFR : voilà. Parce que... le a avec accent on peut le remplacer par quoi ? Je sais plus, ils avaient trouvé par quoi on peut le remplacer.

Chercheur : une préposition...

PFR : ouais « patins à roulettes patins avec des roulettes »... ah oui c'est ça et puis des fois effectivement sur d'autres séances ils n'ont pas trouvé par quoi on pouvait remplacer. Alors là c'est encore plus simple. « Il y en a un, on ne sait pas par quoi le remplacer Monsieur ! » « ah ben si vous ne savez pas vous laissez... » voilà.

27 minutes 38 secondes

Chercheur : et toi est ce que tu aurais préféré qu'ils trouvent « on je peux remplacer par il » et que ce soit ça la règle ?

PFR : euh non

Chercheur : ou bien tu aurais préféré « ont je peux remplacer par avaient »

PFR : non je préfère finalement, parce que je me rends compte que sur les homophones c'est très régulièrement un verbe avec autre chose. Donc que ce soit « ont » « sont » « est » « a » c'est souvent un verbe en fait.

Chercheur : d'accord

PFR : donc du coup si on se demande par quel verbe je remplace...

Chercheur : ça simplifie le truc

PFR : voilà.

Chercheur : Ça facilite les choses.

28 minutes 15 secondes

Chercheur : Comment se fait ce choix entre les deux règles ?

PFR : c'est eux qui décident. On fait un... Je jauge à peu près à... à la... comment s'appelle ? ... au retour que j'ai des élèves. C'est-à-dire que si j'ai plus de « avaient » ou « mais non moi je préfère il », si il y a un gros débat je vais demander, on va appliquer, on va voir... mais bon si ils me disent « non c'est pas avaient »

Chercheur : et dans ce cas là c'était quoi ?

PFR : pour eux c'était on par il, ils trouvaient tous que c'était bien, ils étaient tous d'accord avec ça ils étaient... il avait tous fait la démarche, sur le papier ça marchait bien

28 minutes 59 secondes

[PFR et Chercheur regardent la vidéo]

29 minutes 33 secondes

PFR : là c'est dommage j'entends pas ce qu'il dit... on est à 42 minutes est on est trop long. La ils en ont un peu marre.

Chercheur : là ça rame un peu peut-être ? Tu vois qu'ils ont du mal... donc tu continues, tu insistes peut-être parce qu'ils n'ont pas encore bien attrapé le truc...

29 minutes 47 secondes

[sur le tableau PFR écrit AVAIENT puis dessine une flèche qui pointe vers le haut en diagonale à côté]

PFR : ouais... ah cette petite flèche là je pense qu'il faut que je la rajoute dans ma leçon.

Chercheur : c'est quoi cette petite flèche ?

PFR : là je note le mot qu'on a trouvé et ça je pense que c'est... donc avaient oui (flèche qui monte) et avaient non (flèche qui descend) au lieu de dire... je pense que c'est mieux de faire ça en plus c'est un schéma. Donc c'est peut-être plus visuel, donc au lieu de la petite phrase de mon petit cartouche « je choisis de remplacer » je mets juste les deux flèches oui / non et qu'est-ce que j'ai / qu'est-ce que j'ai. Et ceux qui choisissent...

Chercheur : tu modifierais la question 4 et tu mettrais les flèches, le schéma...

PFR : ouais, voilà ça je voulais le proposer à PFÉ, mais comme il fallait faire j'ai laissé comme ça. Mais je vais... ça c'est une modif que je vais faire. Donc à la place du cartouche avec écrit « je choisis de remplacer ont par avaient »... je vais faire encore un petit cartouche, c'est visuel et donc 2 flèches non / oui, avaient-non alors c'est ON, avaient-oui alors c'est ONT. Et toujours mettre le oui en haut et le non en bas ou inversement. Mais à chaque fois pour qu'il y est bien le repère « tiens, moi je me fais ce chemin là »

Chercheur : ça ça apporterait quoi ? Ça simplifierait ?

PFR : ben après, moi je suis quelqu'un qui suis très visuel donc du coup... je fais aussi par rapport à moi.

Chercheur : tu te dis qu'on verrait mieux ?

PFR : ouais voilà c'est ça il y a une photo peut-être un instantané qu'on peut faire. C'est quelque chose que je demande des fois en dictée. D'essayer de photographier.

Chercheur : pour retenir quoi.

PFR : faut vraiment photographier le tableau, me faire une espèce de photo, et puis une fois qu'on a fermé les yeux se rappeler qu'est-ce qu'il y a dans la photo. Je leur demande même « tiens est-ce que vous pouvez vous diriger vers tel côté du tableau en quelle couleur était écrit ce verbe, ce mot ? » « Ah le mot il est vert, il est bleu »

Chercheur : ah oui, tu exerces leur mémoire visuelle.

PFR : oui voilà exactement et donc la faire une petite photo. Pourquoi pas leur dire tiens on essaye de faire une petite photo ensembles quelles couleurs vous avaient fait votre flèche. Parce que je travaille comme ça, je marche comme ça.

Chercheur : tu as cette mémoire-là.

PFR : donc... cette flèche je vais la rajouter à la place de mon cartouche.

Chercheur : comment t'est venue cette idée-là ? C'est lors de ce travail-là ?

PFR : ouais voilà avec tout... c'est-à-dire puisque au début de l'année ça avait... mais là, je voulais vraiment pour bien marquer le coup dire ben tiens on élimine ça, c'est pas bon, ben tiens on garde ça c'est bon.

32 minutes 7 secondes

[PFR et Chercheur regardent la vidéo]

32 minutes 11 secondes

PFR : voilà dernière phase 44 minutes, c'est un peu tard, mais bon. Dernière phase, donc refait le test du départ et on aura un comparatif direct de notre progression, de leur progression.

Chercheur : là ils reprennent leur cahier c'est ça ?

PFR : ils reprennent leur cahier, ils notent à côté où en dessous.

[PFR et Chercheur regardent la vidéo]

32 minutes 35 secondes

PFR : alors, pareil c'est pas verbaliser, mais ... dans d'autres séances on avait bien verbalisé, mais... on essaie d'écrire à côté comme ça on a visuel direct. Encore une fois.

[PFR et Chercheur regardent la vidéo]

32 minutes 54 secondes

Chercheur : là, ils numérotent de un à 10

PFR : ouais, voilà.

[PFR et Chercheur regardent la vidéo]

33 minutes une seconde

Chercheur : la tu changes l'ordre des phrases ?

PFR : voilà

[PFR et Chercheur regardent la vidéo]

33 minutes 11 secondes

Chercheur : pour que on ne copie pas c'est ça ?

PFR : voilà, on ne copie pas les phrases

Chercheur : la tu leur demandes quoi ?

PFR : je choisis de refaire exactement le même exercice pour pas qu'il y ait de... pour pas que ce soit biaisé quoi... pour qu'ils se rappellent en fait par rapport à ce premier exercice. Parce que je ne sais plus qui m'avait pondu que « Pourquoi tu ne leur donnerais pas 10 phrases à trous et ils remplissent. Mais non, en fait je veux que vraiment il y ait une comparaison. Pour comparer deux choses il faut qu'elles soient... »

Chercheur : dans les mêmes conditions...

PFR : dans les mêmes conditions. Je refais exactement le même exercice avec les mêmes phrases et je remarque que. Parce que j'imagine que si je leur donnais 10 phrases à trous... ben c'est décontextualiser c'est plus dans le... Je sais pas si il y aurait le même impact, ça n'aura pas le même impact.

[PFR et Chercheur regardent la vidéo]

34 minutes 11 secondes

Chercheur : donc là ce sont des phrases, ils écrivent

PFR : voilà ...

[PFR et Chercheur regardent la vidéo]

34 minutes 24 secondes

Chercheur : la t'as fait quoi, tu prends la 6 c'est la 1

PFR : euh... oui en fait 2,4,6,8,10 ça devient 1,2,3,4,5 et 1,3,5,7,9 ça devient 6,7,8,9,10

Chercheur : tu vas pas t'emmêler les pinceaux avec ça ?

PFR : non c'est pour ça, je mets toujours comme ça je prends 2468 10 et ça deviens 1245

Chercheur : tu fais tout le temps comme ça ? Il y a des malins qui peuvent s'en rendre compte non ?

PFR : oui bien sûr ouais, mais ... ouais, mais c'est vrai... non, mais je fais tout le temps comme ça. Comme ça il n'y a pas d'erreur.

Chercheur : C'est vrai que ça fait beaucoup de choses à retenir

[PFR et Chercheur regardent la vidéo]

35 minutes 1 seconde

PFR : Voilà et là je vais faire une correction et je numérote de 1 à 10 et on y va on est reparti. C'est exactement sur le même principe que la première fois sauf que là donc au fur et à mesure c'est eux qui vont me donner les réponses et on...

Chercheur : Tandis que tout à l'heure, la première fois c'est toi ...

PFR : C'est moi qui donne les réponses . Alors là je commence à les donner comme ça... je commence haver faire exactement la même chose, mais là... sauf que là c'est « c'est ON, c'est ONT... » Donc, ils sont contents parce que je pense ils savent que ça va marcher là, ils savent qu'ils sont...

Chercheur : Ils comprennent pourquoi c'est ça

PFR : Voilà

Chercheur : Là, c'est la classe qui te donne les réponses.

PFR : voilà.

PFR : Et là, il est content ... il a 10/10.

[PFR et Chercheur regardent la vidéo]

[les élèves de la classe donnent leurs scores sur 10]

36 minutes 10 secondes

PFR : Donc on voit qu'il y a un petit réveil quand même de la classe par rapport à la longueur qui est de 42 minutes. Ils sont contents.

Chercheur : Tu fais exprès de demander aux enfants leurs scores ?

PFR : Oui ! Pour voir comment ça se passe Je demande à la volée alors ? « Ah monsieur je suis passé de 5 à 10 » On n'est pas dans le lève le doigt pour répondre, là on veut vraiment avoir (mouvement des bras pour montrer l'enthousiasme des élèves)

Chercheur : Tu veux obtenir quoi comme résultat quand tu demandes aux élèves leurs résultats ?

PFR : Il y a une espèce d'émulation de tout le monde, d'être content d'avoir réussi à faire quelque chose. C'est vraiment l'objectif quoi. C'est un moment où on est moins dans la rigueur de la classe. On est content je les laisse parler « ouais, je suis passé de... j'ai 10/10, j'ai 10/10, j'ai 10/10 ». Voilà, ils sont contents, ils ont le sourire C'est un petit moment de satisfaction après l'effort, mais on est à 50 min. Elle fait 20 minutes de trop... elle a ¼ d'heure de trop la séance... là j'ai...

Chercheur : Tu sais, c'est peut-être la recherche

PFR : Ouais la recherche là, elle pêche, la recherche pêche...

Chercheur : Et du coup tu... sur cette séance-là...

PFR (37'40'') : Est-ce que je peux pas simplifier les questions, bon elles sont pas compliquées, mais il y a quand même une phase de répétition. Et peut-être que du coup la leçon... parce qu'en fait la question 4 reprend la 2 et la 3. Est-ce qu'elle est essentielle, je pense pas. Ils ont trouvé la nature, ils ont trouvé ... par quoi ils pouvaient le remplacer après je leur demande de réécrire la phrase... alors il y a d'autres classes, les années d'avant souvent je demande eux-mêmes c'est eux qui... je laisse les lignes et c'est eux qui m'écrivent la leçon.

Chercheur : C'est pas des phrases à trous ?

PFR : Non, c'est pas des phrases à trous, c'est eux... et même là je leur dis « ON est... ONT est...

Je peux remplacer ... » pour que ça aille un peu plus vite j'ai fait un peu à trous, mais normalement je pose les questions, ils ont leurs cahiers ou je laisse la ligne sur la feuille, ils écrivent sur la ligne. « Je peux remplacer ... », mais bon, là c'est le contexte qui fait qu'ils ont du mal à écrire une phrase correctement... Donc...

Chercheur : Tu adaptes le support aux élèves...

PFR : Mais l'année dernière, à Ravine Sèche, on écrit la leçon

Chercheur : ce n'était pas une zone d'éducation prioritaire

PFR : Non. Ouais, voilà donc du coup c'est hop voilà on écrit. Et je pense à cette question 4, je me rappelle c'est un résumé. Mais elle n'est pas mise, elle est pas séparée du reste des questions... Autant le cartouche est séparé, autant ça c'est pas séparé donc peut-être que visuellement ça a moins d'intérêt. Soit je décide de le séparer pour que ce soit vraiment espace leçon avec peut-être une annotation sur le côté, un point ou je sais pas quoi. Parce que sinon du coup ça me fait un peu répétition qui sert à rien dans l'état et effectivement là on va à la place du cartouche... les deux flèches.

Chercheur : le petit schéma ?

PFR : Voilà

Chercheur : Là tu leur demandes de comparer les deux scores ?

PFR : ouais, ouais. C'est ce qu'ils ont fait, ils ont comparé leurs deux scores. Alors regarde lui qu'est-ce qu'il a dit « Monsieur j'avais fait 5/10 et là j'ai fait 10/10 » Donc, ils ont comparé.

Chercheur : C'est à partir de là, qu'ils peuvent dire qu'ils ont progressé

PFR : Exactement

Chercheur : Ils ont amélioré...

PFR : Je leur demande « Est-ce que vous avez progressé ? » « Est-ce que vous avez appris ? -Oui » « Est-ce que vous avez progressé ? -Oui »

Chercheur : ça c'est pour qu'ils voient par eux même...

PFR : L'objectif, c'est qu'ils aient un visuel de « j'ai 4/10, j'ai 5/10, j'ai 7/10, j'ai 10/10) Bon, en général, c'est vrai qu'ils ont presque tous 10/10 parce qu'on est vraiment dans l'activité et...

Mais j'ai fait l'évaluation ... donc sommative avec les quatre qu'on a vus. Et la séance qui avait moins bien réussi, c'est là où j'ai le plus de fautes.

Chercheur : ah...

PFR : ouais. Celle où, j'avais ramé la première là, où ça ne marchait pas. C'est là où ils avaient le plus de doute, je pense qu'ils se sont mis des doutes en réfléchissant... alors que les autres j'ai de très bons résultats. Sur les trois, je leur ai mis une sous le nez en français, « c'était quoi... » « ah oui a c'est pour avait » donc ça a bien marché. Du coup je suis content, parce que il y a quand même finalement...

Chercheur : À la fin quand tu fais l'évaluation finale...

PFR : Il restait quelque chose, c'était pas juste à un instant T, ils savent, ils connaissent et puis après ils connaissent pas. Donc j'étais content. Voilà.

Chercheur : génial. Est-ce que tu as des traces de ça ? Du avant et du après ? C'est dans le cahier de recherche ?

PFR : non, cette fiche allait coller dans le cahier de leçon. Non je n'ai pas de trace non.

Chercheur : je te parle des tests.

PFR : ah oui, tu as raison c'est dans le cahier de recherche. Si c'est dans le cahier de recherche il est jeté. Peut-être que dans... effectivement il y a un petit souci écolo. Je peux faire sur de l'A5... mais pourquoi pas mettre dans son cahier du jour... même si c'est une recherche mettre dans le cahier du jour comme ça... même pour les parents. On a fait un exercice et puis après... il y a un avant et il y a un après. Mais pourquoi pas coller dans le cahier du jour. Montrer la progression c'est sympa. C'est vrai que les parents ils n'ont pas... là, il y a une très bonne progression directe.

2. L'enseignement ostensif de la pratique spécifique « Les homophones ON et ONT » entre le PFR et le PFÉ

PFR 22 secondes : séance sur les homophones grammaticaux, Donc je vais t'expliquer ma séance point par point. Je vais passer les moments de recherche, les choses comme ça. Le but, c'est que tu reproduises exactement cette séance. Exactement. Tu pourras faire des remarques sur ce que tu veux. Tu peux me demander pourquoi tu fais les choses, dans quel but je les ai faites. Par contre, là, ce n'est pas du tout de dire j'aurais fait comme si où j'aurais fait comme ça. OK ? C'est bon ?

PFÉ : par contre, moi, je ne l'aurais peut-être pas fait comme ça ! Rire.

PFR : ça marche, on n'y va.

PFR 58 secondes : donc, première phase de la séance. Je rappelle les autres séances sur les homophones qu'on a faites et j'introduis on et ont.

PFR une minutes et 33 secondes : sur leurs cahiers ils ont numérotées de un à 10. Je leur donne 10 phrases.

PFÉ : tu projettes ?

PFR : non, Je ne me projette pas, je les donne. Car les phrases ils ne les voient pas en fait.

PFÉ : c'est à l'oral ?

PFR : ouais.

PFÉ : d'accord.

PFR : donc là, je donne les phrases de façon brute. Je leurs demande juste de se concentrer sur on et ont. Le quel il pensent être le bon. Ils écrivent on ou ont.

PFÉ : OK, OK. Heureusement.

PFR deux minutes et 34 secondes : donc la, je numérote de 1 à 10.

PFÉ : ouais.

PFR : je leur demande de prendre leur stylo vert. Je donne les résultats.

PFÉ : tu donnes des résultats !

PFR : bruts. Sans explication.

PFR : donc là, ils notent leurs scores sur 10.

PFR trois minutes et 40 secondes : donc là, c'est entre 4 et 7/10.

PFR : Je leur redemande comment la séance se déroule. Les étapes en fait de la recherche.

PFÉ : ils le savent. Il l'on déjà vécu.

PFR : ils savent. Ils l'ont déjà vécu.

PFÉ : ils l'ont déjà vécu. Donc, moi, je ne peux pas faire ça. Cette phase là, je ne veux pas la faire.

PFR quatre minutes 6 secondes : il va falloir que tu distribues, et que tu expliques les phases de recherche. Mais ça, je vais te donner.

PFÉ : et après tu fais quoi ?

PFR : il distribue.

PFÉ : il distribue quoi ?

PFR : alors, une fiche de recherche.

PFR 4 minutes et 21 secondes : dessus, il y a trois phrases, où il y a les deux on /ont. Et trois ou quatre questions pour les orienter, pour construire la réponse. Donc la je leur donne une fiche de recherche.

PFÉ : par élève ?

PFR : par élève.

PFÉ : sur laquelle il y a : trois phrases à peu près... environ. Avec...

PFR : avec on et ont. Dans ces phrases là... je réutilise ce qu'on a vu... les phrases qu'on a vues dans le test.

PFÉ : les trois phrases où les quatre ?

PFR : elles sont, elles sont inspirées du texte. Du test.

PFÉ : elles sont inspirées du test.

PFR : ça va être un texte sur... tu as vu que c'était un test sur la séance de basket. Ça va être un test qui parle de la séance de basket.

PFÉ 5 minutes 39 secondes : et ils ont des questions ? C'est quoi ces questions ?

PFR : alors. Je te montre en direct, comme ça tu vois.

PFÉ : combien de questions tu dis ? 2 questions, 3 questions.

PFR : 4 questions. 4 questions qui vont...

PFÉ : des questions de guidage.

PFR : oui, exactement de guidage. Qui va leur permettre d'écrire... le but est qu'ils écrivent eux-mêmes la leçon.

D'accord ? Ça je ne te l'ai pas assez spécifié. Le but c'est qu'ils écrivent eux-mêmes la leçon et qu'ils trouvent eux-mêmes 1 solution pour ne plus se tromper. Ça c'est l'objectif. Trouver une solution pour ne plus se tromper ça c'est l'objectif. Trouver une solution pour ne plus se tromper avec ces 2 homophones.

PFR 6 minutes et 20 secondes : donc, l'activité de recherche on et ont. Elle est là. Et donc, le mardi c'est baskets, donc tu as les petites phrases tu vois. Ensuite, souligne en rouge le mot ont est en bleu le mot on. Donc ça, ça leur permet d'avoir un visuel quand ils doivent... s'ils doivent y retourner.

PFÉ : ouais.

PFR : essaie de trouver la nature de ces 2 mots. On est quelque chose... Ont est quelque chose...

PFÉ : ils ont droit au dictionnaire ?

PFR : ils ont droit au dictionnaire. Attention, le dictionnaire ça peut-être piégeux, car du coup ils vont obligatoirement chercher et il y a des choses qu'ils ne vont pas trouver. Il faut qu'ils réfléchissent par eux-mêmes. Il y a les 2. Ensuite, question d'après par quoi on va pouvoir les remplacer. Ils vont choisir « on » remplacé par quelque chose et « ont » remplacé par quelque chose. Et ensuite, la règle pour ne plus se tromper. Et la règle... ils écrivent en reprenant les questions 2 et 3. Et enfin « pour ne plus me tromper je choisis de remplacer « on » par quelque chose. »

PFÉ : on est un verbe je peux remplacer par... c'est ça ?

PFR : « ont » c'est le verbe avoir au présent à la 3^e personne du pluriel je peux le remplacer par « avaient ». Et on est pronom personnel, je peux le remplacer par il ou elle. Ensuite je leur demande « pour ne plus me tromper je choisis... » et c'est eux qui choisissent une méthode. D'accord ? Je reviens au film ?

PFÉ : ouais, ouais...

PFR 8 minutes 10 secondes : ça marche ? Donc là je leur demande... ce qu'ils doivent me dire. Donc on reprend.

PFÉ 8 minutes 30 secondes : la phase de... la fiche de guidage. Parce que moi, ce sera la première fois.

PFR : ouais.

PFÉ : tu leur as détaillé ?

PFR : ouais.

PFÉ : parce que là du coup ils sont habitués. Parce que demain, les miens ils vont être...

PFR : alors, pour la première séance... ils lisent le texte, on le lit une fois ensemble. Même, fais ensemble première question. Rapidement tu vois ? Tu vois... on et ont les souligner, on fait ensemble. Et ensuite, pour ma première séance j'écris au tableau ce que je veux. 2, je veux que vous trouviez la nature du mot. Je vais mettre entre parenthèses aide du dictionnaire. 3, je vais mettre je recherche par quoi je peux le remplacer. Donc j'écris « remplacer ». ON... et ONT... comme ça, ça fait un guide visuel au tableau. Ensuite, c'est en passant dans les groupes que je vais leur dire, ben maintenant comme tu as trouvé ça... ben tu me le réécrits à tel endroit. Tu me le réécrits pour ta leçon. Donc c'est plutôt dans l'étayage que tu vas faire dans les groupes en fait. Tu vois ?

PFÉ : OK.

PFR : après je lance l'activité. Donc l'activité, ils se mettent par groupes. Et ils se mettent par groupe pour rechercher.

PFÉ : Ha, donc pour la fiche de guidage, Ils font ça à plusieurs ?

PFR : ouais.

PFÉ : d'accord. Donc il y a une fiche par élève, mais ils cherchent plusieurs.

PFR : exactement. Parce que en fait à la fin ma fiche elle sert de leçon. C'est la leçon qu'ils vont coller. Et pourquoi est-ce que je fais ça ? C'est parce que j'espère quand ils vont revoir la leçon à la maison ils vont faire « ah oui, moi j'avais écrit ça, mais on avait choisi ça... » tu vois ? Comme ils ont le visuel du travail qui devient la leçon j'imagine qu'ils auront plus de facilité à la retenir, car ils pourront faire un référentiel. Pas comme s'ils recopiaient une leçon et qu'ils se disaient... tiens... tu vois ce que je veux dire ?

PFÉ : ouais. Tu as dit un truc à la fin... tu as dit. Tu as dit « moi j'ai mis ça, mais on a choisi ça ».

PFR : ouais.

PFÉ : parce que c'est la classe qui choisit ?

PFR : c'est la classe qui va choisir.

PFÉ : ils ne peuvent pas avoir des leçons différentes ?

PFR : ben en fait. Tu vas voir que. Ils pourraient avoir une leçon différente, mais en fait... tu vas voir que, tu vas te rendre compte ben que la solution s'impose d'elle-même en fait. Donc, je leur ai fait rappeler derrière au tableau les 4 étapes et là je passe les groupes.

PFR 11 minutes 30 secondes : donc, il y en a qui vont très vite. Il y en a, qui vont vite dire, que ont c'est un verbe et que on c'est un pronom personnel. Il y en a d'autres, ils vont mettre beaucoup plus de temps. Ils vont aller chercher dans le dictionnaire sans même réfléchir. Voilà.

PFR 12 minutes 18 secondes : on est en discussion, ils sont en train de se mettre... tu vois, de discuter ensemble. Donc sur ce qu'ils savent. Donc voilà. Après je vais aller vers un autre groupe. Eux, ils ont déjà trouvé que on est un pronom personnel. Eux, ils ont utilisé le dictionnaire tout de suite. [PFR et PFÉ regardent la vidéo]

PFR 13 minutes 18 secondes : donc là, je discute avec ce groupe. Ils trouvent aussi, ils ont entendu à côté que c'était le verbe avoir. Après je vais vers ce groupe... donc eux ils sont allés vite. C'est un groupe qui fonctionne

bien, ils sont allés vite. Ils sont déjà en train de me dire que on c'est ça, ont c'est ça. Et ils ont trouvé que on ils pouvaient le remplacer par il. Que c'est un pronom personnel et qu'il va avec il dans la conjugaison. Et qu'ont-ils pouvaient le remplacer par avaient comme dans à et a.

PFR : j'avance.

PFR 14 minutes 8 secondes : alors, ensuite. Je vais... alors moi je vidéo projette la fiche qu'ils ont et on fait une correction.

PFÉ : donc c'est une mise en commun.

PFR : la mise en commun.

PFR 14 minutes 26 : et ils me trouvent à la fin. Je te montre ce qu'ils ont trouvé. Donc ils ont trouvé que on c'est par et que ont c'est par avaient. Et, je leur demande « quel est pour vous ce qui est le plus évident ? Celui qui vous semble le plus simple à retenir ? » Et là, ils vont me proposer de remplacer... ils proposent de remplacer on par il. C'est le plus facile. D'accord ? Eux Ils choisissent plutôt que de retenir de remplacer on par avaient, on on peut le remplacer par il. Sauf que...

PFÉ : attends, ça se fait comment ? C'est démocratiquement ? On fait un vote ?

PFR : ben, il y en a qui disent « on peut remplacer ont par avaient » et d'autres « on par il ». Du coup je leur demande « lequel vous préférez ? » Ils me disent, nous on préfère remplacer on par il.

PFÉ : c'est un vote ? Ou c'est à celui qui a parlé le premier, le plus fort ?

PFR : non, ils paraissaient d'accord. Non, je n'ai pas mis de vote.

PFÉ : Non, je demande, c'est quand même important. Parce que finalement ils vont se décider sur cette leçon. En plus, c'est la leçon qu'ils vont devoir apprendre à la maison. Peut-être, qu'il y en a qui aurait préféré ont par avaient... je te dis ça, mais c'est juste pour savoir.

PFR : de toute façon tu vas voir. On a choisi on par il. Quand je leur demande de faire l'exercice à l'oral. Je leur donne des phrases. « Remplacez-moi on par il » et on voit si ça fonctionne ou pas. Sur leur texte ça marchait. Ils vont se rendre compte que il ça ne marche pas à chaque fois.

PFÉ : donc ils proposent, c'est plus ou moins démocratique, et hop test direct quoi.

PFR : ouais. On teste, pour voir si ça marche.

PFÉ : c'est à ce moment-là que tu renvoies les 10 phrases ?

PFR : alors là pas du tout. Là, on teste juste pour voir si ça marche bien.

PFÉ : donc tu testes avec des phrases...

PFR : oui, avec des phrases au hasard. « Elles ont rangé leurs chaussettes. » « On est parti à la plage. » Tu vois ? J'essaye.

PFÉ : à l'oral ?

PFR : oui à l'oral. On teste. On ne refait pas les 10 phrases. On teste. On teste pour voir si ça a l'air de bien fonctionner. Et, en fait, ils se rendent compte que « on par il » ça ne marche pas. Parce qu'il y a des cas, ou finalement, on ne peut remplacer par il. Même ONT. Dans la phrase, ça sonne.

PFÉ : d'accord...

PFR : par exemple, dans la phrase « les élèves ont acheté... »

PFÉ : oui, les élèves ils ont acheté...

PFR : oui, c'est peut-être pas le bon exemple... [PFR et PFÉ regardent la vidéo]

PFR 17 minutes en 39 secondes : « Adam et Roman ont marqué un panier »

PFÉ : oui, je vois.

PFR : c'est là où on s'est rendu compte. C'est qu'ils avaient du mal à remplacer « il ». Parce que en fait, « il » ils comprennent inconsciemment que « il » est un sujet. Ils faisaient « Adam et Roman ils ont marqué un panier » c'est ça en fait. Ils arrivaient pas à remplacer. Ça ne marche pas en fait. Ils étaient là... ils faisaient plusieurs fois laissait dans leur tête. [PFR et PFÉ regardent la vidéo]

PFR 18 minutes 34 secondes : donc, là, quand je fais ce petit test verbalise et on essaie... j'essaye de appliquer le code, en fait. C'est-à-dire, je rencontre on, je me demande pourquoi c'est celui-là. Donc, à chaque fois je leur dis... par exemple « on va à la plage », c'est quel on. Ils disent ON. Alors, je dis à chaque fois pourquoi ? Parce que je peux le remplacer par il. D'accord ? On fait des exemples, on fait 2 ou 3 exemples, ça dure... 3 minutes, 3 ou 4 exemples. D'habitude c'est assez clair, mais là, le il ça ne marchait pas tu vois ? [PFR et PFÉ regardent la vidéo]

PFR 20 minutes : en fait, je vois que ça bug. Je vois, que ce n'est pas au clair avec il. Et, du coup, je leur dis, je leur propose... et là, on essaie l'autre, et à chaque fois ils ont beaucoup moins de problèmes pour remplacer. Pourquoi ? Parce qu'on l'a vu dans d'autres homophones. Que avait on avait déjà vu avec a, était on avait déjà vu avec est. Et avec son et sont. Donc finalement... on a déjà... on remplace plus souvent un verbe par un autre verbe que... tu vois ?

PFÉ : ouais.

PFR : pour son et sont, mon ça ne marchait pas par exemple. « Il a son cartable » « Il a mon cartable » et... comment c'était encore l'exemple... « ils sont habillés » « ils m'ont habillé. » Ça marche.

PFÉ : d'accord.

PFR : tu vois ? Pour son et sont c'était flagrant. Au final ils se rendent compte que sont-ils peuvent remplacer par

étaient. Et là, « il a pris étaient cartable » ça ne marche pas. [PFR et PFÉ regardent la vidéo]

PFR 21 minutes 29 secondes : donc là on fait des exemples. On va faire un ou 2 exemples, ça marche. Donc maintenant, je renumérote de 1 à 10. Et, je leur faire répéter une fois, si c'est ont, avaient ça marche. Et si c'est on ON avaient ça ne marche. D'accord ?

PFR : l'objectif final de cette séance, c'est pas vraiment de savoir... dans l'absolu pas vraiment de savoir si c'est un verbe ou un pronom personnel. On s'en fiche peu en fait. Ça, c'est vu, dans une séance de grammaire sur le sujet, le pronom personnel, ou sur le verbe avoir. Ou lors d'une séance de conjugaison. D'accord ? On veut juste trouver une règle pour ne pas se tromper... en orthographe. Je re balance les phrases.

PFÉ : ouais.

PFR 22 minutes 30 secondes : je numérote. Et là, tu vas voir, donc là on fait la correction. Je leur ai donné les 10 phrases. Là j'avance la vidéo. Et là, c'est eux qui donnent les réponses. [PFR et PFÉ regardent la vidéo]

[la vidéo montre que les élèves donnent leur score, ils disent on a 10 sur 10. Le maître demande à un élève combien il avait en début de séance, il répond 5 sur 10. Le maître dit que c'est bien.]

PFÉ : rire.

PFR 23 minutes 41 secondes : donc là tu vois, ils sont contents, ils expriment le fait qu'ils ont tout progressé. [PFR et PFÉ regardent la vidéo]

PFÉ 23 minutes 59 secondes : c'est bon ça !

PFR : donc voilà !

3. L'EAC du PFÉ à sa mise en œuvre 1

2 minutes 18 secondes

Chercheur : alors là, qu'est-ce que tu fais ?

PFÉ : ben, alors là je fais clairement... je ne sais pas si c'est de la pédagogie explicite. J'explicite complètement le bout de la route quoi.

Chercheur : c'est-à-dire

PFÉ : que vraiment, l'objectif que l'on veut atteindre c'est de discriminer on et ont. Et dans quel but quoi. À quoi ça va leur servir.

Chercheur : et toi, pourquoi tu fais ça avec les élèves ? Pourquoi fais-tu cette explicitation ?

PFÉ : déjà par habitude, souvent... déjà c'est bien leur dire pourquoi on voit le faire. Éventuellement même à la limite à quoi ça va leur servir dans la vie future... pourquoi je le fais ? C'est une bonne question... c'est pour être clair, comme ça, le message passera. Pour que ce soit clair entre eux et moi. Pour l'engagement de l'activité quoi.

Chercheur : d'accord, donc le fait pour toi d'expliquer...

PFÉ : je pense, en tout cas, qu'ils s'engagent un peu plus. En tout cas, si l'engagement est le même, il est plus lucide. Je pense qu'ils se disent le monsieur prendre ça pour faire ça.

Chercheur : tu le rappelles en cours de route je crois.

PFÉ : oui, plusieurs fois.

3 minutes 56 secondes

[PFÉ et Chercheur regardent la vidéo]

4 minutes 7 secondes PFÉ : donc là, je re verbalise en termes de capacité. « Je serais capable ».

Chercheur : tu dis ce qu'ils seront capables de faire.

PFÉ : oui.

[PFÉ et Chercheur regardent la vidéo]

4 minutes 29 secondes Chercheur : tu changes là, tu as annoncé l'objectif, et là du coup... qu'est-ce que tu fais ?

PFÉ : il faut vraiment que j'explique que la je leur demande de numéroter... une page de un à 10.

Chercheur : oui, et dans quelle intention tu le fais ?

PFÉ : dans quelle intention ? Ben c'est... après ils vont devoir écrire les réponses de un à 10. Mais là je ne te suis... il n'y a pas d'objectifs autres que ça.

Chercheur : écoute, ton action c'est ça, ce n'est pas anodin ce que tu fais. C'est-à-dire que tu leur demandes à ce moment-là de prendre leur cahier et de numéroter de un à 10. Tu aurais pu leur donner une feuille peut-être... déjà préparé... tu choisis le cahier là.

PFÉ : mais, est-ce que c'était un vrai choix ? C'est là où tu vas être déçu, parce que moi.

Chercheur : alors, pourquoi ce n'est pas un vrai choix ? Explique moi.

PFÉ : alors peut-être que c'est un choix, mais qui a été fait bien en amont. Qui précède la séance de plusieurs mois si tu veux. C'est le choix du matériel de classe en fait.

Chercheur : d'accord.

PFÉ : tu vois ? Je n'ai pas fait ça..., oui, j'aurais pu prendre une feuille, et faire recto verso... phase a to et phase terminale, la dernière phase en Verseau pour voir la différence. C'est vrai. Mais je ne me suis pas posé la question. On a cet outil-là qui sert à ça. Assez phase-là. Des travaux...

Chercheur : de recherche

PFÉ : oui, de recherche. Mais moi, ce qui m'a fait rire c'est que je compte 1,2, 3,4, 5 jusqu'à 10. De haut en bas. Et après je dis en colonne. Et en plus quand je l'ai fait je me souviens très bien d'y avoir pensé. Tu verbalises le mot coin.

6 minutes 24 secondes

PFÉ : mais oui, je me dis je n'ai pas réfléchi à mon vocabulaire.

Chercheur : tu voulais peut-être aussi qu'ils voient. Je ne sais pas.

PFÉ : mais ils ont déjà l'outil là. Ils ont le visuel qui est au tableau.

Chercheur : ça les aide aussi peut-être.

PFÉ : je sais pas, parce qu'en plus s'ils ont le visuel, ils ont l'auditif, parce que j'ai compté, j'ai dit en colonne...

Chercheur : donc ils voient bien de quoi il s'agit.

PFÉ : oui, par contre ça, ce n'est pas anodin. Peut-être que effectivement j'ai encore plus insisté que d'habitude parce que c'était filmé, que c'était la séance de PFR... je ne sais pas s'il m'a dit tout ça, je ne sais plus, mais en tout cas il m'avait dit de le faire de haut en bas, en colonne. Mais je pense, que pour que ça marche bien il fallait vraiment être explicite sur la forme. 1,2, 3... la colonne. Pour qu'ils puissent facilement se corriger quoi.

Chercheur : pour qu'ils voient de suite la correction qui va arriver après.

PFÉ : finalement oui, comme tu dis, c'est pas anodin. Sans ça... oui, des élèves très organisés auraient pu le faire autrement et s'en sortir. Mais vraiment, les élèves qui arrivent spatialement à se repérer qui ont numéroté... mais là, numéroter, c'est un bon moyen de s'en sortir pour tout le monde.

Chercheur : mais souvent ceux qui sont en difficulté besoin de ça.

PFÉ : oui.

8 minutes 43 secondes

[PFÉ et Chercheur regardent la vidéo]

PFÉ : 8 minutes 52 secondes c'est ça que tu voulais ?

Chercheur : oui, tout à fait, que tu m'expliques...

PFÉ : après, c'est instinctif aussi... ce n'est pas un...

Chercheur : oui, bien sûr. Ce n'est pas forcément réfléchi.

[PFÉ et Chercheur regardent la vidéo]

PFÉ 9 minutes 21 secondes : je suis en train de relire mes notes, j'adore. Pour que ce soit... [signe de la main indiquant une ligne horizontale]

Chercheur : tu relis tes notes ?

PFÉ : oui, parce que j'ai vraiment pris des notes.

Chercheur : des notes de quoi ?

PFÉ : des notes de PFR. Enfin, des notes que j'avais écrites pendant le briefing avec PFR. Le truc pour que je me dise vraiment je suis là, je suis là, je suis là. Le seul truc qui me manquera après c'est que je ne l'ai pas sur mes notes et c'est pour ça que je ne le fais pas,, c'est après dans la suite de ne pas faire le contre-exemple. C'est-à-dire de voir que la méthode qu'ils vont préférer marche. Ça et surtout PFR voulait qu'on vérifie qu'il ne marche pas dans l'autre cas. Par exemple là c'était avait. Avaient ne pouvait pas marcher avec le pronom. [Le travail portait sur les homophones on/ont] tu vois ? Donc ça je ne l'ai pas fait. Il n'avait pas été clair, ou alors je ne l'ai pas noté. Il faudrait que l'on voit la vidéo.

[PFÉ et Chercheur regardent la vidéo]

10 minutes 47 secondes PFÉ : non, c'est juste... c'est peut-être presque mieux d'avoir l'inverse [PFÉ parle des 2 captures, du montage, inversé le plan large et le plan fixe] je me demande. C'est mon opinion.

Chercheur : et, pourquoi tu dis ça ?

PFÉ : je ne sais pas. Peut-être que je te dirais le contraire s'il y avait l'inverse. Parce que là je regarde tout ça, et quand je ne comprends pas je regarde le petit écran en haut.

Chercheur : et là où tu vois mieux ?

PFÉ : oui, j'ai l'impression que je vois mieux. Là c'est plus près, et là c'est peut-être un petit peu plus global. On voit aussi le prof quoi.

11 minutes 35 secondes

[PFÉ et Chercheur regardent la vidéo]

Chercheur 12 minutes 59 secondes : donc là tu leurs rappelles la consigne ?

PFÉ : oui. Avec le TNI, justement, permet ça. Ça permet de jongler. Parce que ce que l'on ne voit pas là, c'est qu'il y a des ON et EST que l'on peut prendre comme ça et jeter.

Chercheur : oui, tu peux prendre dans un réservoir.

PFÉ : et donc leur montrer un exemple où on peut prendre l'un ou l'autre.

Chercheur : c'est vrai que dans la séance de PFR il n'y a pas ça.

PFÉ : il y a pas ça. Ah oui.

Chercheur : oui, parce que lui il n'a pas le TNI.

PFÉ : oui, le TNI c'est trop bien.

Chercheur : donc du coup tu as aménagé cette partie là ?

PFÉ : et oui. En plus, ce n'était pas chronophage.

Chercheur : oui

PFÉ : en plus je trouve que c'est vachement visuel. J'ai mis 2 couleurs. En plus il y a ce que tu ne vois pas il y a vert clair et vert foncé. Après je ne sais pas, ça se trouve... des spécialistes me diraient que ça n'influe pas du tout.

Chercheur : oui, moi je trouve que c'est bien, de couleurs différentes pour distinguer...

PFÉ : mais je pensais aussi à Kévin. Il est daltonien. Je me suis dit mince, je fais vers je fais bleu... je me suis dit je vais peut-être mettre 2 thèmes différents. La même couleur avec par exemple clair et gris foncé. Et c'est vrai que quand je l'ai fait j'ai pensé à lui. Enfin bref. Je trouve que c'est très visuel. Je remplissais les cases, et en plus ils voient que on ne met que ça quoi.

Chercheur : en plus ça facilite...

PFÉ : après c'est vrai que... la consigne est vraiment... explicitée jusqu'au bout. En même temps je crois, qu'il n'y a que 2 minutes de mise en place ce qui n'est pas énorme. La présentation, la préparation du cahier, etc.

Chercheur : oui, c'est hyper rapide.

PFÉ : et tout le monde a joué le jeu. Même si là en regardant, je me dis que j'ai quand même insisté, insisté, insisté... je pense que pour ce public que là, avec ce public il faut vraiment insister, il faut vraiment être clair et visuel et auditif... mais, je pense que finalement 2 minutes 30 ce n'est pas si mal quoi. Pour démarrer l'activité quoi.

Chercheur : tu démarres vite.

PFÉ : oui. Je ne sais plus que je disais au début...

15 minutes 43 secondes

[PFÉ et Chercheur regardent la vidéo]

15 minutes 55 secondes [sur la vidéo, PFÉ demande à un élève « qu'est-ce que tu vas écrire après le numéro ? »]

Chercheur : et ça tu l'avais vu sur la vidéo de PFR ?

PFÉ : non.

Chercheur : là, tu fais quoi en fait ?

PFÉ : là, je fais reformuler par un élève pour la classe. Il est tourné vers moi, j'aurais peut-être dû d'ailleurs me mettre là, pour qu'ils... quand je vois ça, du coup ça me permet de voir que finalement il me parle. Alors que mon objectif est qu'il parle à tout le monde, et que si j'avais été là [PFÉ montre un endroit de sa classe avec son doigt sur l'écran], tu vois ? Spatialement il aurait du coup envoyé sa voix par là. Cela aurait été tactiquement... effectivement je suis souvent là [PFÉ pointe un endroit de sa place sur l'écran avec son doigt]. Même si je tourne, même si dans la vidéo on me voit tourner, je parle dans la vie de tous les jours dans la classe de tous les jours, je suis quand même beaucoup là [idem]. Je suis beaucoup devant finalement. Et là, je vois que finalement si j'avais été de l'autre côté il aurait envoyé savoir vers moi et ça aurait traversé la classe. Là, elle n'a pas traversé la classe. Bref. En tout cas, je fais reformuler par un élève, Éric, l'activité pour m'assurer, moi, justement pour me rassurer moi. Et l'objectif c'est aussi que les autres entendent quoi. Je vais... « qu'est-ce que toi tu vas faire ? » « Je vais écrire... » il me le dit avec ses mots.

Chercheur : pour que les autres entendent ?

PFÉ : oui, pour que moi je puisse voir si la consigne est passée, effectivement. C'est un feed-back. Et aussi pour que les autres entendent « je vais faire ce qu'il va faire » finalement. Parce que ce ne sont plus mes mots, ce sont ses mots à lui. C'est quand même ces mots quoi. Je crois que je l'ai fait 2 fois.

17 minutes 24 secondes

[PFÉ et Chercheur regardent la vidéo]

17 minutes 42 secondes

Chercheur : donc là les phrases que tu utilises...

PFÉ : ce sont les phrases de PFR. Là j'ai vraiment voulu... rire... j'ai limite fais les cheveux... tranquille.

Chercheur : donc là tu leur donnes des phrases parce que PFR ta dit de donner des phrases ou tu vois quand même l'intérêt de cette phase-là ?

PFÉ : de toute façon on est dans... je ne peux que donner des phrases quoi. J'aurais pu faire des phrases à trous sur le TNI y aussi, effectivement. Faire apparaître des phrases au fur et à mesure ça aurait pu être une possibilité. Et si je ne fais pas, il n'y a pas de séance. Effectivement, je me suis quand même dit mince. Je ne les donne qu'à l'oral. Je fais comme ça, mais le fait de ne les avoir donnés qu'à l'oral, je me suis dit mince, ça fait quand même finalement... Il faut qu'ils entendent la phrase, éventuellement il y en a qui vont essayer de mettre du sens aussi c'est possible. Parce que le sens aidera à trouver le ON/ONT. Mais est-ce qu'il y a trop de mots pour certains...

Chercheur : est-ce que les phrases sont trop longues ?

PFÉ : oui, est-ce que les phrases sont trop longues, parce qu'à la dictée on le voit très bien. Tu vois les élèves qui arrivaient à écrire toute la phrase... mais ils ont quand même du mal à mémoriser la séquence des mots de la phrase. Donc effectivement j'ai... quand je fais ça... l'objectif est clair c'est de faire le choix entre On et ONT sur une phrase entendue à l'oral. Mais quand je l'ai fait, quand je le faisais, quand même je me suis dit « tu ne le fais qu'à l'oral quand même », il faut vraiment bien l'envoyer quoi. Il faut vraiment bien envoyer ta phrase quoi. Si tu veux que ce soit... qu'ils aient... un vrai choix. Ça répond à la question ?

Chercheur : oui. Tout à fait.

19 minutes 41 secondes

[PFÉ et Chercheur regardent la vidéo]

19 minutes 57 secondes [sur la vidéo PFÉ est dit « faite comme vous le sentez, ne regardez pas sur le voisin »]

Chercheur : là tu dis ça « comme vous le sentez, ce n'est pas une évaluation... »

PFÉ : oui, parce qu'ils ont toujours tendance à se dire... ils ont forcément envie d'avoir juste. Et c'est envie peut pousser à copier, et bon pourquoi pas. S'ils copient sur le bon élève c'est bon...

Chercheur : et puis tu les rassures peut-être ?

PFÉ : ah ben carrément, ça oui. L'objectif c'est que ça se passe bien pour tout le monde. Pour moi parce que j'ai un objectif de réussite pédagogique, il y a le facteur vidéo tu vois ? C'est multifactoriel ! Et puis, j'ai envie qu'ils se détendent. Peut-être que j'aurais dû leur dire qu'ils allaient avoir une 2^e chance. Ça les aurait peut-être détendus. Tu vois ? « À la fin de la séance vous aurez une seconde chance de faire mieux. » J'aurais dû l'explicitier. Mais ça fait beaucoup quand même.

Chercheur : parce que PFR t'avait dit qu'il fallait le faire ?

PFÉ : non, je ne sais pas, en tout cas je ne m'en souviens pas. Non.

Chercheur : mais lui, tu te rappelles qu'ils le faisaient ou pas ?

PFÉ : non, ça ne me dit rien du tout. Non.

Chercheur : donc là c'est ça alors.

PFÉ : oui.

21 minutes 23 secondes

[PFÉ et Chercheur regardent la vidéo]

Chercheur : donc là tu dictes les phrases... on va avancer un petit peu...

22 minutes [sur la vidéo, on voit PFÉ qui va afficher les résultats du premier test]

Chercheur : donc là on a changé de phase ?

PFÉ : donc là, ils vont se valider ou invalider leur réponse. Et j'aurais pu en fait finalement... je le fais avec le TNI comme ça [PFÉ indique qu'il a à nouveau utiliser réservoir sur son TNI pour mettre au fur et à mesure l'homophone juste en face du numéro] ou PFR lui il a écrit. Mais j'aurais pu préparer le tableau avant aussi.

Chercheur : donc là tu corriges en fait ?

PFÉ : correction, ouais. Arbitraires puisque... arbitraires et ne expliciter puisque c'était le principe de la séance de PFR. On envoie les phrases, on fait comme on le sent pop, pop. On corrige, enfin on corrige, si on peut appeler ça une correction. En fait, c'est juste une validation une invalidation. C'est juste bon ou pas bon. Et ils vont scorer. Ils vont donner leur score. Et puis c'est tout. Ça s'arrête là. Donc ils sont encore dans le doute.

Chercheur : donc là le but c'est ça ? C'est de leur donner les réponses...

PFÉ : comme, presque comme si, comme un recueil de représentations en sciences.

Chercheur : ouais, c'est vrai. On est au début, et on se demande qu'est-ce qu'ils ont dans leur tête. Donc « scorer » tu disais ?

PFÉ : ils vont scorer. Sur 10.

Chercheur : c'est-à-dire qu'ils vont connaître leurs scores sur 10 ?

PFÉ : oui c'est ça. Leur performance par rapport à leur représentation. J'ai 6/10 donc j'ai 60 %, donc je ne suis pas mal.

Chercheur : et quel est l'intérêt pour toi qu'ils scorent ?

PFÉ : ben qu'ils... l'intérêt c'est qu'ils puissent comparer avec la fin. Pour moi, l'intérêt principal c'est qu'ils puissent... ça va être très visuel. Ça va être très évident. Puisque 40 minutes après en gros. Ils vont voir, comme la dit PFR, ça je crois qu'il a bien dit. Ils vont voir « ah ben OK... donc j'ai... ». C'est quand même très rare « OK ah ben, je suis passé de 5 à 9, ou de 5 à 10, ou de 3 à 8 » ouais, j'ai progressé quoi. C'est clairement mieux.

Chercheur : oui, bien sûr ils vont voir une amélioration.

PFÉ : il est là l'intérêt. Si on ne le fait pas, si on avait fait un recueil comme ça, sans scorer, on aurait pas un truc... il y en a qui aurait senti peut-être ah oui tiens, en écoutant les copains machin... ça les a mobilisés en fait d'avoir... ce truc-là sur 10.

Chercheur : tu parles de score, c'est quand même une performance, c'est sportif...

PFÉ : oui.

Chercheur : ça donne envie d'évoluer...

PFÉ : oui, dans le sens positif du truc... je ne veux pas...

Chercheur : oui bien sûr... je peux m'améliorer.

PFÉ : d'ailleurs, tout ce protocole... on en a à quoi ? À 5 minutes. Tout ce protocole ça permet vraiment de voir l'évolution quoi. Si tu ne le fais pas comme ça [PFÉ montre de haut en bas] de un à 10,, simplement super visible.

Chercheur : j'imaginai même une petite fiche. Déjà préparé avec le score...

PFÉ : oui, recto verso.

25 minutes 49 secondes

[PFÉ et Chercheur regardent la vidéo]

26 minutes 23 secondes [sur la vidéo les élèves sont en train de compter leurs scores, PFÉ dit à un élève de ne pas s'inquiéter et qu'on verra tout à l'heure on va le refaire et ce sera mieux]

Chercheur : Kevin n'avait pas eu un bon score ?

PFÉ : je suppose ouais.

26 minutes 27 secondes

[PFÉ et Chercheur regardent la vidéo]

27 minutes 27 secondes PFÉ : ils ont du mal avec ça...

Chercheur : avec quoi ?

PFÉ : ils ont du mal à calculer leur score, je ne sais pas, c'est un truc que l'on fait très souvent. Parce qu'on fait des multiplications chronos en une minute. Et elles sont toujours sur 20. C'est fou quoi ? Je ne sais pas.

Chercheur : 27 minutes 34 secondes donc là tu passes dans les rangs ?

PFÉ : je passe dans les rangs pour déjà pour être sûr qu'ils calculent leur score. Je passe dans les rangs pour m'assurer... parce que c'est la première fois que je fais. Donc je suis beaucoup plus attentif, le fait que ce soit filmé aussi... il ne faut pas le cacher. Je suis sûr que j'aurais peut-être tourné 2 fois de moins. Mais vraiment le fait que ce soit la première séance et que c'est tenu par un nouveau processus ça me fait vraiment tourner. Parce qu'en fait si je ne vérifie pas que le score a été bien calculé, globalement bien calculé. Déjà je pars sur un mauvais, une mauvaise base. Puisque tout part sur une comparaison. Départ, arrivé.

Chercheur : si au début il y a une erreur...

PFÉ : oui, voilà. On ne peut pas comparer. Et il n'y aura pas un vrai bénéfice. Ils se diront « oui, j'ai un peu mieux

réussi je pense » mais ce ne sera que « je pense... » tandis que là j'ai vraiment la certitude, c'est sûr, c'est indéniable quoi.

Chercheur : tu t'assures en fait.

PFÉ : oui, exactement

Chercheur : ils ont bien corrigé, qu'il y a le score. Ils écrivent dans le cahier ?

PFÉ : oui, bien sûr. Chose que je ne ferai pas plus tard dans la suite de la séance. Ou finalement pour trouver les règles de remplacement. Finalement tout le monde n'aura peut-être pas trouvé, mais tant pis il faut quand même avancer. Mais par contre, cette phase là, il faut que tout le monde l'ait faite. Donc c'est vraiment... parce que sinon il n'y aura pas de comparaison possible.

Chercheur : donc cette phase là, à la fin ce sera pratiquement la même ?

PFÉ : ce sera pratiquement, exactement la même.

Chercheur : de sorte qu'il puisse voir le score.

PFÉ : oui c'est ça. C'est la même recette. Mais pas le même résultat !

30 minutes 27 secondes [sur la vidéo PFÉ demande aux élèves qui ont entre 7 et 10 sur 10 de lever la main]

Chercheur : donc là tu leur demandes leurs scores ? C'est ça ?

PFÉ : ouais. C'est gratuit. Je ne suis pas sûr que ce soit forcément utile.

Chercheur : donc c'est quoi ? C'est plus par curiosité ?

PFÉ : oui, par curiosité. Oui, c'est ça. Mais en même temps il ne faut pas que tout le monde... j'avoue que j'étais quand même... presque embêté qu'ils aient 10/10 quoi. Parce que l'enjeu pour eux, c'est qu'ils restent à 10. Parce qu'ils sont déjà au top. Du coup va lui expliquer là... le gamin il était à 10/10 et après ils passent à 8.

Chercheur : et puis il y a la question « qu'est-ce qu'ils vont apprendre ? » Parce que du coup ils savent déjà.

PFÉ : ouais. Mais après, en même temps aussi, on peut voir le verre à moitié plein. On peut se dire que eux aussi ils vont pouvoir partager.

Chercheur : dans les groupes...

PFÉ : ils vont pouvoir expliciter leur processus. Mais ça je ne l'ai pas vraiment fait « toi tu as eu 10/10 tu peux... prendre en charge ton groupe, pour pouvoir essayer de leur enseigner ta façon de faire ».

Chercheur : si tu veux, l'entretien que nous faisons ça permet ça aussi. On est au calme, on revoit, ça te ouvre des possibilités éventuellement. Là, tu évoques plein d'autres possibilités.

32 minutes 20 secondes

Pause.

35 minutes 6 secondes

[PFÉ et Chercheur regardent la vidéo]

36 minutes 16 secondes

Chercheur : donc là tu utilises une fiche ?

PFÉ : et oui, la fiche de PFR.

36 minutes 23 secondes

Pause

37 minutes 7 secondes

PFÉ : exactement la même fiche.

Chercheur : qu'est-ce qu'il y a sur cette fiche ? Alors il y a un petit texte dans lequel ils vont surligner souligner en bleu et rouge les on et ont. Donc ils vont d'abord aller chercher. Ensuite ils vont les identifier au niveau de leur nature pronom, prépositions verbe... quand ils auront trouvé leur nature ils vont devoir trouver une manière de les remplacer. Donc sur la fiche c'est écrit « je peux remplacer... par... et je peux remplacer... par... » il y a 2 lignes comme ça. Avec des pointillés. Il y a un dernier paragraphe où il y a écrit... là où ils vont écrire en fait leur leçon, leurs règles. Qui reprend en gros les points d'avant, c'est-à-dire la nature et quel est le remplacement qu'ils ont choisi. Ça fait en gros « ON est un pointillé je peux le remplacer par pointillé, ONT est un pointillé je peux le remplacer par pointillé » et ça finit par un encadré où il y a écrit « je choisis de remplacer... par... ». En fait, dans le dernier encadré, dans l'encadré final ils vont choisir une méthode préférentielle entre « soit je remplace ON par il, soit je remplace ONT par avaient ». Mais un des 2. Voilà.

Chercheur : Et ça, ça fait objet de débats ? Non ?

PFÉ : pour moi, ça fait objet de débats. Mais là, non parce que j'applique.

Chercheur : tu appliques ce que PFR t'a montré.

PFÉ : oui, j'applique. Je crois que j'ai juste remanié la police de caractère.

Chercheur : la feuille que tu distribues est quand même centrale ? Ça tient la séance ?

PFÉ : oui, ça tient la séance. Parce que finalement ils vont devoir individuellement faire le travail, après ça va irradier en groupe, et c'est de cette feuille que l'on va finalement...

Chercheur : tirer la règle

PFÉ : tirer la règle.

Chercheur : ils vont la coller ?

PFÉ : oui. C'est vrai, j'avais oublié. C'est ça qui est sympa aussi. Cette feuille de recherche servira aussi de leçon.

C'est vrai que c'est sympa comme principe. Ça me permet de me souvenir aussi. C'est vrai que c'est sympa je crois que j'avais jamais fait ce genre de truc.

Chercheur : c'est vrai qu'il y a des collègues qui disent que les phrases des leçons sont les phrases des recherches en fait. C'est un mette des parties de la recherche dans le cahier de leçon. Pour que l'élève se rappelle...

PFÉ : oui.

40 minutes 32 secondes

[PFÉ et Chercheur regardent la vidéo]

41 minutes 42 secondes [sur la vidéo PFÉ explique ce qu'il y a sur la fiche d'activité]

PFÉ : effectivement, avec PFR il avait insisté sur le fait que... de bien lire la structure de la fiche. Tu vois ? En, 2, 3,4. Pour vraiment expliciter les différentes actions qui allaient se succéder. Donc là c'est encore de l'explicitation. Qu'ils partent bien, en tout cas pour que je me sois fait comprendre.

Chercheur : d'accord.

42 minutes 12 secondes

[PFÉ et Chercheur regardent la vidéo]

42 minutes 32 secondes

Chercheur : tu explicites la fiche en fait ?

PFÉ : oui.

[PFÉ et Chercheur regardent la vidéo]

43 minutes 28 secondes [sur la vidéo PFÉ sollicite la fiche, il précise aux élèves que s'ils ne connaissent pas la nature du mot qu'ils peuvent utiliser leur ami le dictionnaire]

Chercheur : c'est idée d'utiliser le dictionnaire, l'idée de toi ou de PFR ?

PFÉ : non, c'est PFR. Mais c'est légitime je crois. ON, tu ne le connais pas, il faut bien le trouver quelque part. Sinon, tu vas avoir un peu de mal quoi. Non, il m'avait dit d'utiliser le dictionnaire, mais pas en priorité.

Chercheur : donc ça, c'est pour trouver la nature ?

PFÉ : ouais.

Chercheur : donc ils cherchent d'abord dans leur tête en quelque sorte et s'ils ne trouvent pas...

PFÉ : ils ont droit à notre ami le dictionnaire. Mais... comme ça... je me dis est-ce qu'on a vraiment besoin de la nature du mot ? Je ne sais pas. Je me pose la question. Je ne suis pas sûr. Est-ce que c'est vraiment utile de savoir que... ça permet de rebrasser des choses, mais... est-ce que finalement pour l'objectif que l'on voulait atteindre c'était vraiment nécessaire que la nature soit identifiée... je ne sais pas. C'est bien aussi parce qu'après on va voir que ça va les forcer à utiliser le dictionnaire. 2, que moi aussi ça va me permettre de leur dire que tiens, la réponse tu l'as quelque part aussi. Donc de ré utiliser l'outil qui est le porte vue. Dans lequel il y a tous les verbes qu'ils sont censés apprendre en CM2. Donc ils l'on recto verso. Donc forcément il y a le verbe avoir. Que l'on a déjà travaillé. Mais ils sont fâchés avec ce verbe avoir et ce verbe être. Donc voilà. Donc du coup je ne suis pas sûr que pour l'objectif cela soit indispensable, mais ça permettait aussi quand même de rebrasser des choses.

Chercheur : donc que l'étape sur la nature, tu le fais plus parce que c'est dans le protocole de PFR ?

PFÉ : oui, oui. Si c'est moi qui avais monté la séance je ne suis pas sûr si... je ne sais pas j'y aurais pensé en fait. Intuitivement comme ça. J'aurais tellement voulu aller sur la discrimination que je ne suis pas sûr que j'aurais utilisé ce, cette entrée-là. Alors que là, c'est carrément l'entrée de la fiche. Il y a un texte, tu colories on et ont, et après hop on te demande la nature. C'est vraiment quasiment l'entrée. Mais même temps, c'est vrai que si tu dis ont c'est ONT le verbe avoir, ça te permet de trouver « avaient »...

46 minutes 47 secondes

[PFÉ et Chercheur regardent la vidéo]

50 minutes 49 secondes [sur la vidéo, un élève lève la main pour dire à PFÉ qu'il n'a pas compris ce qu'il fallait faire. PFÉ met sa main sur la feuille d'un élève et lui demande quelle est la consigne, l'élève ne sait pas répondre]

Chercheur : donc là du coup, tu mets ta main pour t'assurer...

PFÉ : généralement quand il te pose cette question. En tout cas moi « qu'est-ce qu'il faut faire ? » Ben moi, je n'ai pas envie de lâcher le truc. C'est trop facile. Et donc tu dis « quelle est la consigne ? » Ils font quoi ? Il regarde la consigne ! Et là, je mets la main sur la consigne. Et là je dis « si tu me poses la question, c'est si tu as lu la consigne et que tu as besoin de moi. » Mais d'abord, je m'assure que tu aies vraiment lu la consigne. Donc qu'est-ce qu'elle raconte, qu'est-ce qu'il y a sous ma main quoi. Donc c'est uniquement pour ça que je mets la main. Mais souvent c'est ça. Je leur demande est-ce qu'ils ont lu la consigne est là ils se mettent à lire la consigne. Moi je voudrais qu'ils l'aient lue avant. Et que tu me poses la question uniquement si tu ne comprends pas.

Chercheur : là, tu es sûr que soit ils ont lu et ils n'ont pas compris. Soit ils n'ont pas lu et il faut lire.

PFÉ : oui, c'est ça. J'aime bien. Ça les embête.

52 minutes

[PFÉ et Chercheur regardent la vidéo]

52 minutes 10 secondes

Chercheur : ils font toutes les questions individuellement ?

PFÉ : non, au bout d'un moment je leur demande de passer en groupes parce que je me rends compte que PFR

m'avait dit de passer... je pense que je vais relire ma note et que je vois le mot groupe. Et là, je me dis c'est vrai il faut que je fasse en groupe.

Chercheur : oui, mais à quel moment ?

PFÉ : c'est ça, ça je ne sais plus exactement par contre. Je ne sais pas s'ils démarrent en groupes de suites ou pas. Je ne sais plus.

Chercheur : est-ce qu'ils font d'abord un travail individuel et après ils passent en groupes ? Ou est-ce qu'ils sont d'abord en groupes

PFÉ : oui, c'est ça. Moi j'aurais fait en tout cas comme ça.

Chercheur : comme tu as fait là ?

PFÉ : oui. Voilà. J'ai failli oublier la phase de groupe. Pris dans le truc...

Chercheur : mais tu le dis non ?

PFÉ : je dis en groupes ou je dis « on va mettre en commun » ?

Chercheur : ah, d'accord, je ne sais plus.

PFÉ : je sais que j'ai ça fais un moment ce truc.

53 minutes 10 secondes

[PFÉ et Chercheur regardent la vidéo]

54 minutes 33 secondes

PFÉ : là je mets en groupe. Donc je les mets en groupe. [PFÉ fait avancer la vidéo]

54 minutes 46 secondes

Chercheur : toujours pareil PFÉ, pourquoi tu les mets en groupes ? Dans quelle intention ? Pour quel intérêt ?

54 minutes 49 secondes

PFÉ : donc que déjà débloquent ceux qui sont bloqués.

Chercheur : parce que là en observant tu as vu que certains étaient bloqués.

PFÉ : oui, mais PFR me l'avait dit aussi. Effectivement. En plus c'est ce que tu observes souvent dans une classe.

Ça avance moins. Et puis, je commençais à en avoir assez de cette fameuse nature du mot-là. Tu vois ?

Chercheur : oui, parce que ça revenait.

PFÉ : en plus, parce que là t'es vraiment tenu par cet objectif à la fin de faire la différence entre On et ONT. Donc il faut avancer là ! Je ne suis pas sûr que... ce n'est pas ça qui nous intéresse le plus finalement. Parce que le débat qu'il va y avoir dans le groupe, dans certains groupes c'est ce que j'ai essayé amener. C'est que l'un propose et puis on essaie de tester. Entre nous, dans ce groupe-là. Si ça tient la proposition. Je crois qu'il y en a qui ne tenait pas d'ailleurs. Il y avait des choses qui ne tenaient pas vraiment. L'intérêt il est là. De toute façon il y aura toujours un leadership dans le groupe. On amène une proposition, une méthode, une idée et on la teste. L'idée est là.

Chercheur : et on essaie de convaincre...

PFÉ : oui, et on essaie de convaincre.

Chercheur : d'accord.

56 minutes 20 secondes

[PFÉ et Chercheur regardent la vidéo]

56 minutes 39 secondes

PFÉ : donc là, c'est vraiment la mise au travail, donc on peut vraiment avancer. Ce n'est pas là que... parce que déjà il faut que ça se pose quoi. Il y a vraiment un moment... pas de flottement. Mais bon, déjà il faut qu'ils retournent leur table, que géographiquement spatialement, qu'ils changent de... je ne le fais pas très, très souvent non plus... tu vois ? Il y a de la nouveauté... et après il faut qu'il se reconcentre sur la fiche. « C'était quoi ce qui nous avait donné à faire le grand ? » Qu'est-ce qu'on va faire vraiment ? Je vois que Karl il y a déjà. Il montre sa fiche. Mais bon, il y a ce moment-là quoi.

57 minutes 27 secondes

[PFÉ et Chercheur regardent la vidéo]

57 minutes 30 3 secondes

PFÉ : je me fais mentir là. Je viens de te dire que je voulais accélérer les choses est passé sur le... mais quand même linéairement je fais le truc [sur la vidéo on voit PFÉ et avec un élève et qu'ils montrent les questions 1,2, 3,4] ce n'est pas totalement validé il faut que. Donc finalement je me fais mentir sur la vidéo.

57 minutes 59 secondes

PFÉ : [sur la vidéo PFÉ dit à un groupe « on peut partir de la fiche de David par exemple. Qui dit ONT c'est un verbe. On pourrait peut-être être plus précis. D'accord, si c'est un verbe quel est ce verbe ? » Un élève dit « c'est le verbe avoir » PFÉ répond « si c'est le verbe avoir prouve le moi. Par exemple si tu devais le prouver à la classe... »] ça par exemple, tu vois, c'est un moment que j'aime bien.

Chercheur : c'est-à-dire ? Dis-moi.

PFÉ : ce moment que l'on demande de prouver, comme en math. Vas y prouve le quoi. Où ils sont « minces... je pense une idée, maintenant il faut que j'en assume la responsabilité... » voilà. Mais bon, ils en ont les moyens quoi. J'aime bien ce truc où ils sont obligés d'aller chercher. Je pense que faire ce chemin là, leur permettra de mémoriser ou en tout cas de... acquérir quelque chose quoi.

Chercheur : et tu veux qu'il s'appuie sur quoi là ?

PFÉ : sur leur outil qu'ils ont déjà. Parce que je sais qu'ils l'ont. Tu vois ? Sur leur porte vue. Parce que je sais qu'ils l'ont. Oui, moi je sais.

Chercheur : tu dis qu'ils ont les moyens.

PFÉ : oui. Voilà.

Chercheur : et donc du coup pour eux ce n'est pas forcément automatique.

PFÉ : pas forcément, mais il y en a qui... après je ne sais pas s'ils l'ont entendu... mais il y en a qui le font quoi. Je ne sais pas si ils le font.

59 minutes 2 secondes

[PFÉ et Chercheur regardent la vidéo]

59 minutes 16 secondes

PFÉ : je pensais que je leur demandais de me le prouver vraiment. Visuellement. Il y a d'autres groupes a qui je demande parce que là ils l'ont prouvé, mais que verbalement. Ils pouvaient aussi le faire avec un appui de documents quoi.

59 minutes 26 secondes

[PFÉ et Chercheur regardent la vidéo]

1h09 seconde

PFÉ : tu vois, j'ai déjà balancé le truc, j'ai spoilé. Ils savent déjà que ce n'est pas un adjectif avec tout ce que j'ai dit.

Chercheur : tu ne donnes pas la réponse non plus.

PFÉ : non je ne donne pas la réponse.

Une heure et 17 secondes

[PFÉ et Chercheur regardent la vidéo]

1h01 minute 20 secondes

PFÉ : [sur la vidéo PFÉ réexplique l'objectif de la séance à un élève (Didier)] c'est rigolo, c'est comme Alexis tu vois ? Ce sont 2 élèves assez performants et c'est rigolo parce que c'est eux qui... je suis obligé de réguler.

Chercheur : ici [en REP+] souvent, on a des gamins qui sont bons parce que ce qu'ils font est habituel. Et quand il y a de la nouveauté ils sont perdus.

1h01 minute 38 secondes

[PFÉ et Chercheur regardent la vidéo]

1h01 minute 57 secondes

PFÉ : [sur la vidéo PFÉ rappelle que on ne travaille pas forcément sur les groupes nominaux] donc là, c'est parce que le sujet grammatical avant était prégnant. C'était le groupe nominal. Donc ils ont foncé. Donc pour eux c'est forcément en rapport quoi.

1h02 minutes 2 secondes

[PFÉ et Chercheur regardent la vidéo]

1 heure 2 minutes 9 secondes

Chercheur : il faisait quoi Didier ?

PFÉ : alors, ils sont en train, sur le texte, décrire nom commun, nom propre, déterminant et tout. Voilà ce qu'il faisait. C'est pour ça que je disais qu'il n'était pas du tout, du tout dans la consigne.

Chercheur : il était dans l'analyse grammaticale quoi.

PFÉ : il était parti oui. Il était bien. Mais bon ce n'était pas ça du tout.

1h02 minutes 36 secondes

[PFÉ et Chercheur regardent la vidéo]

1h03 minutes 43 secondes

Chercheur : donc là tu passes dans les groupes PFÉ ?

PFÉ : oui, pour relancer le truc. Ben, c'est la première fois qu'ils le font. C'est la nouveauté. C'est un travail de groupe, c'est exigeant. Tu as vu, il y a des groupes qui sont pas du tout dedans. Il y a Didier... et puis il est quelle heure ? Ça fait quand même 21 minutes. Il faut avancer quoi. On est à la moitié du truc.

Chercheur : donc là ils sont en train d'échanger sur le...

PFÉ : ouais. Mais pas encore tout à fait je trouve. Parce que finalement c'est très scolaire comme travail au début. Ça demande vraiment de... c'est plus rassurant que d'échanger. Je passe pour relancer le truc. Parce que qu'est-ce qui va être intéressant ? Ça va être l'échange. Le truc chouette ça va être...

Chercheur : « qu'est-ce que tu penses ? Qu'est-ce que tu as trouvé... moi je ne suis pas d'accord parce que... »

PFÉ : ouais. Ce serait l'idéal... je ne sais pas ce qui s'est passé dans chaque groupe... je relance pour ça.

1h05 minutes 8 secondes

[PFÉ et Chercheur regardent la vidéo]

1h05 minutes 31 secondes

Chercheur : tu aimes beaucoup ce jeu-là en fait ?

PFÉ : ouais, même si ce n'est pas l'objectif principal de la séance, c'est quand même... je trouve ça très bien ces

phases-là. Ces phases où ils doivent mobiliser leurs connaissances, leurs outils. Utiliser leurs outils quoi. En tout cas je suis content quand ça se passe comme ça.

1h06 minutes 2 secondes

[PFÉ et Chercheur regardent la vidéo]

1h06 minutes 42 secondes

PFÉ : allez on avance [PFÉ fait avancer la vidéo]

Chercheur : tu as vu ils sont encore sur la nature...

PFÉ : oui, t'as vu, c'est ça. Si tu ne viens pas les relancer... on n'est pas encore dans le truc... c'est long finalement. On est quand même à 23 minutes. Sur 45 minutes c'est...

Chercheur : après tu as le temps de travail en groupe...

PFÉ : ouais.

Une heure 6 minutes 55 secondes

[PFÉ et Chercheur regardent la vidéo]

Pause.

1h12 minutes 10 secondes

Chercheur : [sur la vidéo sont se faites entendre dans la classe] c'est pourquoi ce son ?

PFÉ : c'est le timer. Je leur avais dit que dans 2 minutes on allait faire la mise en commun. Donc j'avais mis un timer. Ils savent que cette cloche là c'est la fin du timer.

Chercheur : tu leur avais donné combien de temps pour faire la recherche ?

PFÉ : je ne sais plus. 15 minutes, je crois que je leur avais donné $\frac{1}{4}$ d'heure. C'est à peu près ça globalement en gros.

Chercheur : et donc du coup vous allez faire la mise en commun ?

PFÉ : on va faire la mise en commun. Du coup il va falloir canaliser tout le monde. Parce que certains vont avoir envie de finir. Certains n'ont pas fini. PFR me l'avait dit aussi. Si on attend que tout le monde est fini on est pas près de...

Chercheur : il faut trancher c'est ça ?

PFÉ : oui, il faut trancher. Il faut faire le deuil. Le deuil de l'accomplissement total de l'activité.

Chercheur : pourquoi tu décides d'arrêter cette recherche là ?

PFÉ : oui, parce qu'ils pourraient finir par trouver...

Chercheur : et puis c'est peut-être en cherchant comme ça qu'ils apprennent... du coup quel est l'intérêt ?

PFÉ : quel est l'intérêt... l'intérêt c'est que... déjà tu n'es pas sûr que ces groupes là au bout d'un quart d'heure déjà ils n'ont pas trouvé est-ce que encore $\frac{1}{4}$ d'heure après ils vont trouver ? Qu'ils finissent par trouver je ne suis pas sûr. Je ne suis pas sûr du contraire non plus. Mais bon, on va dire qu'il y a des groupes qui ont quand même avancé depuis un moment, des groupes qui viennent juste de trouver lors des 2 ou 3 minutes qui viennent de s'écouler. Et puis il y a un moment où il faut arrêter quoi.

Chercheur : on passe à l'étape suivante...

1h14 minutes 2 secondes

[PFÉ et Chercheur regardent la vidéo]

1h14 minutes 29 secondes

PFÉ : ah, oui, on est sur le fameux cadre qui est en bas. Tu vois ? Ils ont choisi une façon de remplacer ON est une autre façon de remplacer ONT. Mais dans la fiche de PFR, tout en bas il y a un cadre qui est censé leur permettre de... qui leur oblige finalement de faire un choix entre les 2 méthodes. C'est-à-dire celles qu'ils vont privilégier. Quand ils entendent ON hop, ils partent sur l'une des 2. Soit un remplacement par « avaient », soit un remplacement par « il ».

Chercheur : donc ils ne peuvent pas avoir les 2 ?

PFÉ : dans la fiche de PFR non. Enfin, il y a les 2, mais à la fin il privilégie l'une des 2. C'est que sûrement il sous-entend qu'un élève il en privilégie sûrement une et ils l'appliquent, et si par défaut elle ne marche pas c'est sûrement l'autre. Ce qui se tient aussi quoi. Ça peut paraître logique.

Chercheur : donc là c'est ce que tu fais en fait ?

PFÉ : oui, c'est ce que je fais. On va privilégier... le seul truc que je n'ai pas fait, PFR me l'a dit après, c'est qu'il fallait... lors de la mise en commun les méthodes validées par le test soient aussi invalidées dans l'autre cas.

Chercheur : allez vas y donne moi un exemple.

PFÉ : exemple : « ils ont une PlayStation » ils ont choisi de remplacer ONT par avaient pour voir si c'est ONT. Donc ça marche. Moi je me suis arrêté à ça. Il aurait fallu voir dans une autre phrase exemple « dans la cour on a peint des fresques » il aurait fallu dire « testez ce ON là ». Il aurait fallu que je fournisse un exemple pour voir que dans l'autre cas ON ça ne marche pas si on remplace par avaient. « Dans la cour avaient a peint des fresques sur les murs ». Donc moi je n'ai pris que des cas où ça marche. Je n'ai pas fait le cas où ça ne marche pas.

Chercheur : et PFR il est attentif à ça.

PFÉ : oui, il veut des cas où ça marche et des cas où ça ne marche pas. Quand il a vu ma séance Il m'a dit mince je ne t'ai pas dit qu'il aurait fallu que tu fasses valider dans un cas...

Chercheur : donc il ne te l'avait pas dit quand il avait expliqué sa séance ?

PFÉ : quand il avait expliqué sa séance il ne me l'avait pas dit. Il m'a dit tu fais des tests, tu testes leurs propositions, et moi je n'avais pas compris qu'il fallait aussi invalider le reste.

Chercheur : un contre-exemple ?

PFÉ : oui, le contre-exemple. J'aurais pu me douter aussi, mais... je suis parti là-dessus.

1h17 minutes 3 secondes

[PFÉ et Chercheur regardent la vidéo]

PFÉ : on va passer à la mise en commun

[PFÉ et Chercheur regardent la vidéo]

1h17 minutes 16 secondes

Chercheur : [sur la vidéo PFÉ décompte 4,3, 2, 1,0] donc là tu décomptes ?

PFÉ : ouais, parce qu'en fait j'ai mis... par rapport à la cloche que j'ai mise avant tu veux dire ?

Chercheur : non, là, tu as décompté ? 5,4, 3... que fais-tu là ?

PFÉ : ah ben là, j'essaie de rassembler tout le monde, je leur signifie que l'activité de mise en commun est finie et que l'on va passer à une autre phase.

Chercheur : donc décompter comme ça ça veut dire ça ?

PFÉ : ah ben ouais. Chez eux ouais. Enfin, chez nous, dans notre classe, dans notre fonctionnement à nous quand je fais ça c'est que hop il se déconnecte de ça pour se reconnecter à ça. Il y a un changement. 4,3, 2,1...

Chercheur : tu fais ça pour...

PFÉ : pour leur attention. Et hop ils se relèvent.

Chercheur : donc ils arrêtent de faire...

PFÉ : ouais. C'est quand j'ai besoin que tout le monde soit là. Parce qu'il y a des moments où... donc 5,4, 3, 2,1... en anglais aussi, en français...

Chercheur : est-ce que PFR le fait aussi ?

PFÉ : ah ben non, je ne pense pas non.

Chercheur : je crois que je l'ai vu faire.

PFÉ : ah bon, il le fait ? Ah ben écoute.

Chercheur : tu lui avais parlé de ça ?

PFÉ : je ne sais pas non je ne sais pas. C'est un truc que beaucoup d'enseignants font non ?

Chercheur : en tout cas moi je ne le fais pas, et c'est une technique ne que je n'ai jamais donnée à de jeunes enseignants non plus.

PFÉ : peut-être que tu n'en as pas besoin.

Chercheur : oui, en tout cas il faut une technique pour recapter l'attention.

PFÉ : donc ben bon voilà, décomptage ...

Chercheur : c'est intéressant il se déconnecte pour se reconnecter. C'est pour obtenir de l'attention c'est ça ?

PFÉ : ouais. Ça laisse un léger laps de temps en plus.

Chercheur : ce n'est pas de but en blanc.

PFÉ : non, ce n'est pas et hop tout de suite...

1 heure 19 minutes et 9 secondes

[PFÉ et Chercheur regardent la vidéo]

1h19 minutes 35 secondes [sur la vidéo PFÉ demande à un élève de rappeler l'objectif de la séance]

PFÉ : je n'aurais jamais demandé autant de fois l'objectif de la séance.

Chercheur : ah bon ?

PFÉ : je le fais, mais là je trouve que ça doit être exacerbé par la pellicule. Mais bon, ça me semble utile. Ou on n'en est ? C'est important parce qu'ils ont la tête dans le guidon. Il y a plein de trucs à chercher, les natures, les remplacements, de discuter entre nous, et finalement qu'est-ce que l'on fait quoi ?

Chercheur : et donc rappeler l'objectif ça permet quoi du coup ?

PFÉ : ben ça permet de se recentrer sur l'activité, de se rappeler d'où ouais ce qu'on est parti depuis le début de l'activité... « ah oui, c'était le premier truc qu'il nous avait dit, chercher comment ne plus se tromper pour écrire ON et ONT » c'est ça. Et puis pour ceux qui n'ont pas encore... c'est vrai que je l'ai déjà dit, mais, on l'a dit... non ils ne l'ont pas dit. Ils ont reformulé l'activité. Mais je pense qu'en reformulant l'objectif ceux qui n'ont pas encore... tu vois, j'aurais pu l'écrire aussi. Je vois que je ne l'ai pas écrit. Mais on peut l'écrire effectivement. Tu vois, le tableau, sert à rien, parce que je suis allé sur le TNI y, j'aurais pu et y écrire l'objectif simplement. Mais je pense qu'il y a en a qui ne l'ont peut-être pas encore compris. Et puis ceux qui ont compris il s'en rappelle, ce qu'il avait compris, mais qui ne se le rappellent plus ils peuvent... on et là, on est toujours là. Et ce qui ne l'avait pas intégré au moins maintenant ils vont peut-être comprendre.

1h21 minutes 13 secondes

[PFÉ et Chercheur regardent la vidéo]

1h21 minutes 36 secondes

PFÉ : donc là, effectivement c'est la phase où je vais prendre les réponses et on va voir les natures des mots.

Chercheur : donc tu fais quoi ? Tu prends de réponse ?

PFÉ : je prends de réponse. En faite finalement, comme ça, j'ai l'impression qu'on est sur la nature du mot... enfin bon... on l'a travaillé ensemble, je me dis bon, c'est la mise en commun... ce sont des moments que moi j'aime moyennement...

Chercheur : tu aimes moyennement la mise en commun tu veux dire ?

PFÉ : jamais bien les mises en commun.

Chercheur : oui.

PFÉ : mais là, sur ce truc que là, sur ce point-là, sur la nature du mot, comme je n'en suis pas persuadé, je le fais parce que quand même je me dis il faut le dire. Je ne dis pas que c'est inutile. Je dis juste que je ne suis pas sûr. Ça ne me parle pas. Ça se trouve c'est vachement bien de l'avoir fait. Parce que truc peut-être c'est quelque chose que je n'ai pas senti quoi. Et que peut-être on me fera sentir. Moi comme ça, ça me parle moyennement. Même si, en regardant la vidéo, en discutant, on voit que il y a des trucs qui sont quand même sympas, il y a du rebrassage, du rebrassage de nature, du rebrassage d'outils, c'est pas mal finalement. Mais bon, je sais que si je commente l'attitude que j'ai là, le PFÉ de la vidéo, de la vidéo-là, on le fait parce qu'il faut le faire. J'aurais pu très bien dire on le fait à l'oral, mais je l'ai quand même écrit quoi. Et puis ce PFÉ là, il voit le temps, ils voient le temps passer.

1h23 minutes 22 secondes

[PFÉ et Chercheur regardent la vidéo]

1h23 minutes 30 secondes

Chercheur : et ça, PFR je te l'avais dit ? De compléter la fiche collectivement ?

PFÉ : oui je crois. Je crois qu'il a projeté sur le tableau et qu'il a fait. À la manière TNI de toute façon.

Chercheur : tableau blanc Velleda...

PFÉ : oui, exactement tableau blanc et Velleda.

Chercheur : et est-ce qu'il a utilisé le tableau blanc pour numéroter de un à 10, comme toi tu es utilisé le TNI y pour numéroter de un à 10 ? Il aurait pu projeter directement les numéros de un à 10

PFÉ : ah punaise, je ne sais plus. Peut-être.

Chercheur : tu vois ça lui au aurait évité de réécrire de un jusqu'à 10.

PFÉ : je crois pas.

Chercheur : je dis juste que tu n'as pas pris ça. Tu aurais pu utiliser le tableau vert, mais tu as utilisé directement le TNI.

PFÉ : donc déjà, je travestis son travail...

Chercheur : non, tu l'as adapté à tes outils.

PFÉ : oui, aux outils que j'ai, exactement.

Chercheur : mais pourquoi as-tu choisi de le faire sur le TNI d'ailleurs ?

PFÉ : pour faire le malin ! Pour montrer que j'ai un TNI. Non, mais... on est tous habitué dans la classe...

Chercheur : donc tu es plus habitué à utiliser le TNI que le tableau vert finalement ?

PFÉ : oui c'est ça.

Chercheur : c'est fou ça, puisque dans ta vie d'enseignants tu as quand même passé plus de temps à utiliser le tableau vert que le TNI. [Sur ses 14 ans d'ancienneté, PFÉ n'utilise le TNI que depuis 3 ans]

PFÉ : mais là oui. Mais moi c'est de suite TNI. On balance une copie, on peut remplir de suite.

Chercheur : et puis le jeu de couleurs que tu peux utiliser.

PFÉ : oui, le jeu de couleurs.

Chercheur : et puis moi, je trouve qu'il y a l'idée de réutilisation.

PFÉ : oui, exactement. C'est énorme. Au lieu du tableau vert, tu gardes ton énergie pour autre chose.

Chercheur : donc en tout cas tu n'y as pas pensé, tu ne t'es pas dit lui il écrit sur le tableau vert et moi je vais écrire sur le TNI.

PFÉ : au non, j'ai traduit directement en langage TNI.

Chercheur : dans ta pratique à toi.

PFÉ : et puis il y a des trucs que je ne fais pas forcément, parce qu'il faudrait scanner... et puis j'ai la flemme... mais là, c'est tellement facile, facilement transposable. Un peu de frais quoi.

1h25 minutes 53 secondes

[PFÉ et Chercheur regardent la vidéo]

1h26 minutes 16 secondes :

Chercheur : c'est la question 3 ?

PFÉ : c'est la question 3 ouais. On est passé dans le vif du sujet.

1h26 minutes 26 secondes

[PFÉ et Chercheur regardent la vidéo]

1h26 minutes 47 secondes [sur la vidéo un élève propose de remplacer on par nous]

Chercheur : ils proposent de remplacer on par nous ?

PFÉ : oui c'est ça, on n'est pas tout de suite dans la réponse attendue.

Chercheur : c'est une erreur ?

PFÉ : c'est une erreur très intéressante. Tu l'as vu de toute façon ? C'est une supère erreur parce qu'en créole ça passe ! Ben oui, « nous prends les ballons » « nous fais ceci nous fait cela » ça passe.

1h27 minutes 27 secondes

[PFÉ et Chercheur regardent la vidéo]

1h27 minutes 41 secondes [sur la vidéo un élève dit « Monsieur, ça ressemble créole »]

PFÉ : c'est vrai, j'aurais dû penser à ça. Parce que forcément ça marche dans tous les cas. En créolisant la chose. Parce qu'on est forcément suivi d'un verbe, donc ça marcherait tout le temps. Mais je ne sais pas qu'est-ce que j'aurais pu faire. C'est quand même intéressant pour ça.

Chercheur du : en créole ça marche mais en français ça ne marche pas.

PFÉ : oui, en français ça ne marche pas. Oui, mais le problème c'est que eux, ce public que la, c'est tellement prégnant pour certains, ça ne va pas les choquer.

Chercheur : finalement, si on réfléchit à l'idée de remplacer on ON part un pronom personnel. C'est ce qu'ils font et ça marche. Parce que l'important si j'ai bien compris tu veux qu'ils remplacent on ON par un pronom personnel et c'est bien ce qu'ils font.

PFÉ : oui, tu as raison ça marche. Moi je suis plus imprégné par le fait qu'en français la phrase n'est pas correcte.

Chercheur : a priori au niveau grammatical ils ont compris qu'on doit remplacer par un pronom personnel, mais qui pose problème c'est l'accord sujet verbe.

PFÉ : effectivement si on est dans l'idée qu'on aurait pu s'affranchir de la nature grammaticale des mots donc là aussi on aurait pu s'affranchir de l'accord sujet verbe. En tout cas ça marche. En mettant nous ça marche.

Chercheur 1h30 minutes 29 secondes : tu choisis les élèves au hasard ou...

PFÉ : ils lèvent la main.

Chercheur : donc des fois ils lèvent tous la main, mais comme tu as vu que dans ce groupe-là il y avait une erreur ou dans ce groupe-là il y a la solution... donc tu choisis en fonction ? Est-ce que là ça répond ce schéma ?

PFÉ : je ne sais pas.

Chercheur : donc là tu choisis ce qui lève la main en fait ?

PFÉ : ouais. Mais tu as raison c'est vrai que Rebecca était dans un groupe ils avaient dit haver, mais il y avait des doutes, Luc justement ce sont eux qui avaient le pronom personnel nous... je me demande si je n'ai pas fait exprès effectivement pour Luc. Ouais, je me demande si j'ai pas fait exprès.

Chercheur : tu voulais peut-être éventrer l'erreur...

PFÉ : ouais. C'est ça. Pour aller embêter. Pour aller arriver

Chercheur : oui, pour que le groupe dise, pour qu'il y ait débat...

PFÉ : oui, parce que sinon on arrive directement au bout du chemin. Et moi on m'a dit quand même que ce qui est intéressant c'était le chemin est pas forcément le bout du chemin

1h31 minutes 43 secondes

PFÉ : tu sens l'accélération de la voix...

Chercheur : oui, ce n'est pas la vidéo c'est toi qui accélères.

PFÉ : oui, c'est tac, tac, tac. Là je sens que j'ai envie qu'on avance. Là je fais moins « est-ce que vous avez bien compris ? »

1h31 minutes 56 secondes

[PFÉ et Chercheur regardent la vidéo]

1h32 minutes 3 secondes

Chercheur : donc là tu testes ?

PFÉ : là, je teste leur proposition. Mais on le test en commun les phrases qui sont au tableau et donc on remplace on et ont par ce qu'ils ont proposé. Pour voir si ça sonne bien. Si ça leur paraît correct.

Chercheur : si ça sonne bien ça veut dire quoi ?

PFÉ : si ça sonne bien ça veut dire que la méthode est bonne.

Chercheur : la méthode est bonne.

PFÉ : ouais. C'est une méthode qu'ils pourront prendre et choisir pour différencier... pour arriver à l'objectif visé quoi

Chercheur : donc il teste pour voir si la méthode est bonne.

PFÉ : ouais c'est ça. Après, est-ce que tout le monde est parti prenante dans le test je ne sais pas. C'est une mise en commun. Tu vois ?

1h32 minutes 56 secondes

[PFÉ et Chercheur regardent la vidéo]

1h33 minutes 26 secondes [sur la vidéo PFÉ demande aux élèves quel est la terminaison du mot avait. Est-ce que c'est ait ou aient.]

PFÉ : je n'ai pas pu m'empêcher de faire de la conjugaison. On aurait pu s'en passer là aussi. On aurait pu s'en passer parce qu'au niveau sonore ça marchait aussi. Aient ou ait on ne l'entend pas la différence. Mais non ! On ne peut pas ! Il fallait en passer par là. Je ne conçois pas qu'on le laisse comme ça. Ce n'est pas possible.

Chercheur : PFR pense quoi de ça ? De cette différence d'accord ?

PFÉ : je ne me souviens plus de ce qu'on a dit là-dessus. Je ne sais plus.

1h34 minutes 14 secondes

[PFÉ et Chercheur regardent la vidéo]

1h34 minutes 46 secondes

[sur la vidéo PFÉ demande aux élèves si «Adam et roman avaient marqué un panier » et une phrase correcte. Certains élèves disent non.]

PFÉ : tu vois, ce que j'avais dit à PFR, ce qui m'avait marqué dans sa séance dans cette partie là de la mise en commun, c'est qu'il y avait plein d'élèves qui étaient centrés sur la correction. Si tu regardes la vidéo de PFR, tu vois qu'il y a des élèves qui n'écoutent pas et qui ont les yeux sur le tableau pour copier. Parce que pour eux l'important à ce moment-là c'est d'avoir la bonne correction ce n'était pas forcément le débat, écouter le débat, écouter ce que les autres disent. Est-ce qu'ils avaient déjà tout compris je ne sais pas, et j'avais essayé de faire attention. Mais je vois qu'ils sont à peu près tous tournaient là. Ils sont assez partis prenants. Mais quand même il y a lui, Didier, Serge je les ai vu écrire là, c'est ça que je regardais. Alors est-ce que j'ai été suffisamment clair pour leur dire « ben là l'important ce n'est pas de corriger, mais de mettre en commun ensemble et de suivre tableau ce qui se passe ».

Chercheur : toi tu veux que ce moment-là de mise en commun ne soit pas un moment de correction c'est ça ?

PFÉ : que ce ne soit pas un moment de correction où on écrit...

Chercheur : où on écrit ce qu'il fallait faire sur la feuille.

PFÉ : peut-être qu'ils ont envie d'écrire parce que moi j'écris.

Chercheur : donc pour toi ce serait un moment pour...

PFÉ : ce serait le moment de réfléchir, on écoute les hypothèses des autres, on valide ou on invalide.

Chercheur : je réagis par rapport à ce qui se dit.

PFÉ : ouais.

Chercheur : et sur la vidéo de PFR tu avais noté que les élèves corrigeaient.

PFÉ : ouais. Il y en a qui était dans l'action, mais je pense que dans ma classe il y a plus d'élèves qui sont là dans l'action. Ce n'est peut-être pas vrai, mais il me semble. J'avais fait un peu plus attention à ça... j'avais vraiment vu que ses élèves y en avaient plein... enfin il y en avait qui était dans la correction et pas dans la mise en commun. Je trouve ça que c'est important.

Chercheur : je pense aussi. Donc tu n'as pas repris cette façon de faire du coup ? Le fait que les élèves soient en correction.

PFÉ : non voilà non. J'ai dû le dire sur la vidéo « l'important n'est pas la correction, mais la mise en commun » c'est-à-dire l'échange d'idées et de méthodes. Mais c'est vrai, du coup, j'ai un peu changé... mais peut-être parce qu'il ne l'a pas dit... je pense que de toute façon son objectif était le même.

Chercheur : mais tu n'étais pas d'accord avec ça ?

PFÉ : je ne pense pas que ce soit une question d'être d'accord ou pas d'accord. Je pense qu'on a le même objectif, mais simplement je pense qu'il n'a pas vu qu'à ce moment-là ses élèves étaient plus dans la correction que dans la mise en commun. Ils voulaient faire une mise en commun.

Chercheur : oui, ils voulaient faire une mise en commun, mais ils ne la pas forcément vu.

PFÉ : voilà.

Chercheur : oui, après la vidéo permet de faire ça justement.

PFÉ : donc je pense que je suis quand même dans la séance de PFR, simplement la légère modification que j'ai apportée par rapport à la vidéo qu'il m'a montrée.

Chercheur : OK je comprends.

1h38 minutes 2 secondes

[PFÉ et Chercheur regardent la vidéo]

1h38 minutes 24 secondes

PFÉ : là, tu vois elle, elle a la tête baissée. C'est ça que j'avais vu dans la vidéo de PFR. Il y en a là aussi. C'est plus fort que quoi. Je pense que je n'ai pas été assez explicite sur le fait que l'important c'est ce que l'on fait ensemble. Pas ce que l'on fait individuellement sur la feuille.

Chercheur : et là tu veillais à ce qu'ils ne fassent pas ça ?

PFÉ : ouais, mais pas assez parce qu'on est quand même à 35 minutes, j'ai envie d'aller dans le vif ! Qu'on puisse arriver au bout de la séance en fait. Tu as un objectif est tu as envies d'y arriver quoi. Tu as envie aussi de voir les résultats du fameux, des fameux 10/10.

Chercheur : oui, le test à la fin.

PFÉ : oui, le score. Ça tarde.

1h39 minutes une seconde

[PFÉ et Chercheur regardent la vidéo]

1h39 minutes 30 secondes

PFÉ : j'anticipe sur ce moment-là. On arrive au moment où on va remplir le cadre. Tu vois, ce fameux cadre unique. Alors qu'il y a de méthodes. Et où ils vont devoir choisir. Et c'est là où moi je l'ai fait, mais... il y a des

moments où j'étais embêté quoi. Parce que c'est un cadre unique alors qu'il y a de méthodes. Il va falloir qu'on choisisse. Dans la séance de PFR ce n'est pas un choix démocratique. C'est pas un choix au nombre de votes.

Chercheur : c'est l'enseignant qui décide ?

PFÉ : c'est un choix a de suspension celui qui parle un peu le plus fort... celui qu'on entend le plus...

Chercheur : ce qui émerge en gros ?

PFÉ : oui voilà ce qui émerge. Et voilà... moi je suis resté là-dessus. C'était pas très... c'était un peu au feeling.

Chercheur : oui, oui.

PFÉ : oui voilà, c'est pas carré. Enfin... c'est pas qu'il faut que ce soit carré, je ne sais pas, mais c'est vraiment à l'instinct quoi. Il y a ce que tu entends il y a celui qui a dit il y a un mélange de tout ça...

Chercheur : tu as interpellé PFR là-dessus ?

PFÉ : oui. Parce que ça ne picotait déjà lors de la vidéo.

Chercheur : il ta dit qu'il choisissait comment lui ?

PFÉ : il m'a dit qu'on choisit... comme ça.

Chercheur : au feeling ?

PFÉ : il ne le dit pas comme ça. Mais ouais au feeling, comme tu as dit ce qui émerge.

Chercheur : et toi, tu voudrais que ce soit choisi comment ?

PFÉ : alors moi, j'ai l'impression que, je voudrais que ce soit choisi plus démocratiquement par un vote. Mais même avec ça je ne serai pas satisfait. Parce que moi j'ai l'impression que l'esprit de cette leçon c'est qu'est-ce que moi je choisis comme leçon comme élèves. Pas en tant qu'élève appartenant à la classe. Et c'est ça qui me va. Ce qui me va à moi ne va pas forcément au voisin. C'est ça qui me dérange dans cette façon... dans ce cadre.

Chercheur : et dans la mise en œuvre de tu fais quoi ? Tu prends ce qui émerge aussi ?

PFÉ : oui. Je pense que je suis allé trop vite pour la 2^e séance. Je fais ça pars le soir, trop tard. La séance numéro 3 je la ferai un peu plus PFÉ. Et j'insisterai sur le fait que... mais je l'ai dit lors de cette séance je leur ai dit « tu choisis ce que toi... ta façon de faire » est-ce que tu utilises plus le ONT avaient ou le ON il.

Chercheur : sur le papier néanmoins on note tous la même chose ?

PFÉ : non. Moi j'encouragerai à noter ce qu'on a envie de noter. Mais dans la séance de je suis resté sur ça. J'ai fait comme de la séance de PFR. Dans la séance de je suis resté sur PFR, mais je suis passé par un vote démocratique. J'ai commencé à transiger, à être en transition. Et je pense que la transition sera plus nette encore lors de la séance numéro 3. Je pense que je leur dirai clairement « tu mets ce qui te va bien » voire même les 2. Parce que tu peux mettre les 2. L'essentiel c'est quoi ? C'est que ça marche.

Chercheur : oui, l'important c'est que l'enfant se débrouille dans une phrase lorsqu'il doit faire ce choix.

PFÉ : ben voilà, c'est ce moment-là qui moi me... m'embêtait.

1h43 minutes 25 secondes

[PFÉ et Chercheur regardent la vidéo]

1h43 minutes 29 secondes

PFÉ : donc là effectivement, je reviens sur la structure de la fiche de samedi dit que... pour construire la règle il faut que l'élève s'inspire des points 2 et 3. C'est-à-dire des natures et des façons de remplacer les mots. Voilà.

Chercheur : hélas pourquoi tu reviens sur cette fiche ?

PFÉ : ben je leur dis, n'oubliez pas qu'on va coup ce que la règle ensemble, et donc en s'inspirant du travail qui a été fait en amont. La nature et la façon de les remplacer. C'est de là qu'on va tirer les informations pour finalement compléter la règle.

Chercheur : donc tu reviens dessus pour aider les élèves à conçoit la règle c'est ça ?

PFÉ : oui. Pour leur dire qu'il n'y a pas de piège. On ne va rien inventer. Par contre ce qu'on a vu, qu'on a trouvé c'est déjà là, tout est déjà là. On s'est quand même donné beaucoup de mal. Je leur dis il n'y a pas de piège. Ne cherchez pas, il n'y a pas de trucs cachés. C'est là. On prend on se sert et... on le formalise.

1h44 minutes 35 secondes

[PFÉ et Chercheur regardent la vidéo]

1h45 minutes 6 secondes

PFÉ : tu vois c'est rentré. Il y en a un qui dit c'est le verbe avoir au présent de l'indicatif.

PFÉ : tu vois ? Je l'ai dit « vous suivez et je vous laisserai le temps de copier » donc rester avec moi quoi. Ne vous inquiétez pas vous aurez le temps.

1h45 minutes 24 secondes

[PFÉ et Chercheur regardent la vidéo]

Pause

1h46 minutes 59 secondes

PFÉ : je pense que tu l'entends à la vois que ça... la voix n'a pas la même pêche.

[PFÉ et Chercheur regardent la vidéo]

1h47 minutes 23 secondes

[sur la vidéo PFÉ demande à ses élèves qu'est-ce que vous préférez « est-ce que vous voulez remplacer on par il ou ont par avaient ? »]

Chercheur : donc là tu leur donnes le choix ?

PFÉ : ben oui. Comme PFR. PFR leur donne le choix. Je leur donne le choix. C'est bien de donner le choix, mais la je leur donne le choix à l'ensemble du groupe quoi.

1h47 minutes 35 secondes

[PFÉ et Chercheur regardent la vidéo]

1h48 minutes 28 secondes

[sur la vidéo PFÉ dit « juste avant de refaire le test, on se le remet en bouche, on se le, mais à l'oreille aussi, on essaye. Si je dis... »]

PFÉ : c'est vrai, ça ça fait parti effectivement de la séance de PFR. À la fin avant d'embrayer sur le test il envoie quelques petites phrases similaires aux phrases du test on peut. Du test de un à 10 je parle. Des petites phrases d'échauffement on va dire. Avant de passer au un à 10.

Chercheur : et toi aussi tu fais ça ?

PFÉ : oui. Je fais ça.

Chercheur : et dans quel but tu fais ça ? Pour faire quoi tu le fais ?

PFÉ : je le fais pour un échauffement. Je trouve que l'échauffement c'est pas mal. On s'échauffe, on va essayer de ne pas se tromper sur le ON et le ONT. On reprend les outils que l'on a globalement décidés ensemble. Et on voit.

1h49 minutes

[PFÉ et Chercheur regardent la vidéo]

1h51 minutes 20 secondes

PFÉ : je pense que c'est un mal nécessaire. Je pense qu'il sature un peu. Moi aussi.

Chercheur : C'est quoi qui sature un peu ?

PFÉ : j'ai l'impression qu'il sature un peu, qu'ils en ont un peu marre. Ça fait 40 minutes qu'on est dessus.

Chercheur : donc il sature tu dis... et c'est quoi le mal pour le bien dont tu parles ?

PFÉ : alors le mal pour le bien c'est que c'est finalement une mise en place quoi. Enfin, si on part dans l'optique où on va la répéter cette séance. Je vais la refaire... ils vont connaître après. C'est là où je pense que c'est le mal pour le bien.

Chercheur : c'est pour gagner du temps après.

PFÉ : ouais.

1h53 minutes 9 secondes

[PFÉ et Chercheur regardent la vidéo]

PFÉ : parce qu'effectivement c'est ça qui est bien aussi. C'est que... c'est un truc qui est reproductible. Tu peux le reprendre. C'est ça qui est chouette. C'est pas comme une bonne séance de géo ou d'histoire qui va fonctionner ou tu auras mis beaucoup d'énergie, mais pour ne faire qu'une fois dans l'année. Là c'est chouette.

1h53 minutes 57 secondes

[PFÉ et Chercheur regardent la vidéo]

[sur la vidéo PFÉ demande à ses élèves de prendre une nouvelle page dans leur cahier de recherche, il leur explique que le but est de ne pas regarder l'autre page, il leur explique qu'il faut numéroter de un jusqu'à 10]

1h54 minutes 22 secondes

Chercheur : donc là, dis-moi. Qu'est-ce que tu fais dans cette phase-là ? Tu leur demandes de prendre le cahier...

PFÉ : et bien on va refaire le même test que le test initial. Exactement la même chose. Prendre une feuille de cahier, c'est la fin du cahier de recherche, on numérote en colonne de un à 10. Je vais les redonner les phrases de la même... les mêmes phrases toujours à l'oral. Tout le monde devra écrire On ou ONT. Mais en espérant qu'ils utilisent ce que l'on vient de faire ensemble c'est-à-dire les remplacements. Les substitutions. Qu'ils réinvestissent immédiatement. En espérant une amélioration afin de leur montrer « t'as vu on a bossé ensemble, c'est un peu long, mais ça valait le coup ! ». Ça a marché quoi.

Chercheur : tu le fais dans ce but-là ?

PFÉ : ben carrément.

Chercheur : tu veux leur montrer qu'il y a une amélioration.

PFÉ : oui, et c'est ça qui est rigolo. C'est là où c'est le moment où tu as envie... c'est là où tu regagnes un peu d'énergie. Parce que tu sais, normalement, tu crois qu'ils devraient marcher.

1h55 minutes 36 secondes

[PFÉ et Chercheur regardent la vidéo]

[sur la vidéo PFÉ passe dans les rangs et vérifie que les élèves est bien numéroté leur cahier de un à 10. Et il annonce « vous savez quoi, je vais les dire dans le désordre. »]

1h56 minutes 16 secondes

PFÉ : ah, c'est vrai ça, j'avais oublié ça.

Chercheur : c'est le risque...

PFÉ : Et oui. Malin le lapin. Je l'avais oublié celle. Je l'avais oublié complètement.

Chercheur : donc tu fais quoi ?

PFÉ : je vois qu'il y en a certains qui mette les 1,2,3,4... 10 en face des 10 anciennes premières réponse. Donc du

coup, ben là, on va biaiser le truc. Ils connaissent déjà les réponses. Pour éviter ça je vais mélanger les phrases.

Chercheur : il est vicieux le maître.

PFÉ : oui vicieux.

Chercheur : oui, c'est. Évitez de biaiser le test.

1h57 minutes 6 secondes

[PFÉ et Chercheur regardent la vidéo]

1h58 minutes 36 secondes

PFÉ : donc là tu as vu, on corrige. Ils scandent... ils clament la réponse.

Chercheur : donc ils trouvent les bonnes réponses.

PFÉ : ouais.

Chercheur : donc là tu corriges en fait ?

PFÉ : ouais, je remets les bonnes réponses devant les numéros 1,2, 3...

Chercheur : et eux pendant ce temps

PFÉ : il valide à l'oral et il corrige en même temps

Chercheur : là, tu attends de qu'il fasse cette action là ?

PFÉ : ouais. Je regarde ce qu'ils font.

1h59 minutes 16 secondes

[PFÉ et Chercheur regardent la vidéo]

[sur la vidéo PFÉ demande à ses élèves de calculer leur score]

2h25 secondes

Chercheur : donc là tu passes dans les rangs ?

PFÉ : oui, je passe dans les rangs déjà pour voir... c'est égoïste. Pour voir si ça marche. Parce que plus ça marchera et plus on aura du plaisir. Et je verbalise le truc. Je dis « tu t'es amélioré c'est bien » « c'est vachement bien. »

Chercheur : et pourquoi tu fais ça ?

PFÉ : ben, pour les mettre en valeur. Pour mettre en valeur leur travail, qu'il sorte de la gonfler quoi. Qu'ils se disent « j'ai réussi » « je me suis amélioré »

Chercheur de : tu leur dis leur score, tu répètes leur score...

PFÉ : oui. Ce n'est pas forcément que répéter leurs scores. C'est répéter leurs scores, mais surtout en conclure quelque chose.

Chercheur : tu compares leurs 2 scores finalement ?

PFÉ : oui, par cette comparaison on peut voir qu'il y a une amélioration.

[PFÉ passe dans les rangs et félicite ses élèves qui leur demandent le score et leurs 10 qui se sont améliorés]

PFÉ 2h02 minutes 36 secondes : PFR passe dans la classe et dit quelque chose...

[sur la vidéo PFÉ dit « qui s'est amélioré ? » Et PFR dit « qui a fait mieux ? »]

PFÉ 2h02 minutes 34 secondes : c'est ça que j'avais bien aimé. Parce que finalement c'est pas bête ce qu'il fait PFR. Moi je dis « qui s'est amélioré ? » Et lui, il a raison, il accède plus au sens avec la phrase « qui a fait mieux ? »

Chercheur : parce que je compare par rapport à tout à l'heure.

PFÉ : et aussi parce que je pense que le verbe amélioré n'est pas forcément capté par tout le monde.

Chercheur : oui, oui.

PFÉ : je ne sais pas s'il fait ça sciemment ou non sciemment d'ailleurs. Ils formulent plus simplement moi je suis dans « qui s'est amélioré ? » Et lui il dit simplement « qui a fait mieux ? » Et quand je l'entends le dire je me dis ben oui évidemment. Bien joué quoi.

Chercheur : et tu penses que tu vas retenir cette question à poser ?

PFÉ : oui, carrément. Mais je pense que je vais dire les 2. Je dirais « qui s'est amélioré ? » Et « qui a fait mieux ? » Du point de vue du vocabulaire c'est très bien. C'est riche.

Chercheur : et là, tu as l'intervention du collègue...

PFÉ : détendu... rire.

4. Le contrôle de la mise en œuvre 1 entre le PFR et le PFÉ

6 minutes une seconde

PFR : donc là tu donnes la réponse ?

PFÉ : oui, c'est ça.

PFR : OK, nickel.

[PFR et PFÉ regardent la vidéo]

5 minutes 28 secondes

PFR : donc là ça y est ils te donnent leurs scores ?

PFÉ : ouais.

[PFR et PFÉ regardent la vidéo]

10 minutes 8 secondes

PFR : tu les as laissés tout seuls ou tu les as mis en groupes ?

PFÉ : ben ils ont commencé individuellement puis je leur ai dit hop on retourne les tables.

PFR : ben c'est mieux de toute façon. Un mini travail individuel puis... moi, je les mets en groupe pour que ça aille un petit peu plus vite en fait.

10 minutes 31 secondes

[PFR et PFÉ regardent la vidéo]

10 minutes 44 secondes

[un élève demande PFÉ des précisions sur la consigne de l'exercice un]

PFÉ : il me demande ou est-ce qu'on souligne le on On et ONT. Ce qu'il faut souligner en rouge en bleu.

PFR : ouais. Mais avance dans la vidéo...

PFÉ : OK.

[PFR et PFÉ regardent la vidéo]

11 minutes 26 secondes

PFÉ : ça a l'air de bosser quand même.

PFR : il y a un moment fait de l'étayage, où tu vas vers eux ?

PFÉ : oui, finalement comme tu m'avais dit.

[PFR et PFÉ regardent la vidéo]

13 minutes 07 secondes

PFÉ : là, je les mets en groupe.

PFR : c'est ça.

[PFR et PFÉ regardent la vidéo]

13 minutes 38 secondes

PFR : c'est toi qui imposes les groupes ou c'est eux qui décident ?

PFÉ : oui, il faut du rapide là. Pourquoi ?

PFR : non, c'est juste comme ça, c'est pour savoir.

[PFR et PFÉ regardent la vidéo]

14 minutes 37 secondes

PFÉ : là je vais relancer sur le travail de groupe.

PFR : OK.

[PFR et PFÉ regardent la vidéo]

15 minutes 43 secondes

[sur la vidéo PFÉ explique à ses élèves qu'ils doivent être en mesure de prouver ce qu'ils disent]

PFR : ça veut dire quoi il faut prouver ?

PFÉ : juste avant, on n'a fait ONT. Ils me disent que c'est un verbe. Je dis OK. C'est quel verbe ? Ils me disent que c'est le verbe avoir. Et dans le porte vue ils ont les verbes, tous les verbes qu'ils doivent connaître CM2.

PFR : et donc c'est comme ça qu'ils le prouvent ?

PFÉ : et donc il y a le verbe avoir. Et bien je lui dis prouver moi que c'est le verbe avoir. Ils me disent ben voilà, il est là. Je dis ben effectivement c'est le verbe avoir. Et quand je demande à quel temps, ils regardent ils me disent que c'est au présent. Donc il me le prouve bien. Et donc je dis « si tu devais prouver à la classe, si tu devais me montrer à la classe que tu as raison comment tu ferais ? » Et ben là, il a pris le porte vue et il m'a dit il est là c'est le verbe avoir ONT au présent. Et après je demande de faire pareil pour ON. On n'a pas fait de leçon spéciale sur le pronom personnel sujet. Je dis comment tu ferais ? Du coup il me dit on va apprendre le dictionnaire. Parce que là, ils partent sur un adjectif. Je dis ouais, prouve-le. Prouve-le que ON est un adjectif.

PFR : d'accord.

PFÉ : oui voilà, il faut que tu puisses le prouver aux autres.

PFR : OK.

PFÉ : moi je pense que On c'est un adjectif et puis je le prouve. Je prends le dictionnaire est dedans je vois que c'est un adjectif.

PFR : ouais, ouais. Il est pas mal ce mot. Prouver.

PFÉ : c'est un truc que j'utilise vachement. En géographie, en histoire.

PFR : Eux ils me disent c'est le verbe avoir, et je dis ouais, c'est le verbe avoir.

17 minutes 17 secondes

[PFR et PFÉ regardent la vidéo]

18 minutes 27 secondes

PFR : est-ce que l'on peut avancer ? Est-ce qu'il y a un moment où tu vois par quoi ils peuvent le remplacer ?

PFÉ : si, ça vient... si on n'a pas déjà fait. J'avance, voyons voir qui a trouvé, qui sera miraculeux...

[PFR et PFÉ regardent la vidéo]

19 minutes 17 secondes

PFR : elle te plaît la fiche ou... tu trouves qu'elle était bien ma fiche ou...

PFÉ : ouais... peut-être que je la simplifierai, je sais pas... je pense que je la simplifierai. Je dis ça comme ça.

[PFR et PFÉ regardent la vidéo]

20 minutes 35 secondes

[sur la vidéo vois sur la feuille d'un élève que celui-ci propose de remplacer ONT par « avoir », PFÉ propose d'essayer. Il fait un exemple avec l'élève. Les autres élèves du groupe proposent alors avaient. PFÉ je leur demande si l'on peut remplacer ONT par avaient. Les élèves disent oui. Du coup il lit la phrase en remplaçant ONT par avaient. Puis il leur demande si ça sonne bien. Les élèves répondent que oui. Il leur dit que peut-être c'est une bonne solution.]

PFÉ 21 minutes 20 secondes : du coup, là je me suis posé la question quand j'ai fait ça.

PFR : alors, ouais vas-y...

PFÉ : ouais, si c'était... si je ne les aidais pas trop du coup.

PFR : non, non. Là, tu as raison.

PFÉ : il faut avancer en même temps.

PFR : il faut que tu avances. Par contre, je pense ce sera à voir avec la fiche, par rapport à ce que l'on dira. Le truc c'est de dire pour que ça marche faut que ça ne marche pas dans l'autre cas. Pour que la règle soit bonne il faut que ça marche avec un ON met que ça ne marche pas avec l'autre. Si ça marche avec les 2... en fait, ça je ne te l'ai peut-être pas assez expliqué, il faut vraiment...

PFÉ : ouais, c'est vrai.

PFR : il faut qu'on montre... que le mot remplacé soit bon, il faut que ça marche dans un cas, mais pas dans l'autre.

PFÉ : on peut revoir la vidéo de mercredi [celle de l'enseignement aussi pensif] on verra que tu ne me l'as pas dit quoi.

PFR : non. Je ne te l'ai peut-être pas dit ouais.

PFÉ : ouais. Parce que là, ça me parle bien là.

PFR : mais voilà. Mais après dans la question, moi je dis par quoi je peux le remplacer.

22 minutes 34 secondes

[PFR et PFÉ regardent la vidéo]

23 minutes 30 secondes

PFR : donc certains ou trouver « haver » et d'autres ont trouvé « il ».

PFÉ : ouais.

PFR : ben ça marche. Et là tu en est à la phase de mise en commun ?

PFR : ouais.

23 minutes 40 secondes

PFR : moi je veux... l'intérêt là, c'est pas de remplir les questions 2 et 3 mai de savoir ce qu'ils proposent. Tu vois ? Là, j'aimerais bien savoir ce que eux ils te proposent. En bas dans l'encadré.

[PFÉ fait avancer la vidéo]

24 minutes 16 secondes

PFÉ : ils proposent de remplacer On par nous. Parce qu'en créole on peut dire « nous fait... ».

PFR : ben justement, c'est intéressant ça.

PFÉ : pour eux on peut remplacer on par nous. On peut le revoir si tu veux.

PFR : ouais. C'est intéressant du coup, ça parce que ça montre que cette règle elle n'est pas...

[PFR et PFÉ regardent la vidéo]

25 minutes 45 secondes

PFÉ : bon ben on le voit pas.

PFR : c'est pas grave. Mais là, effectivement c'est le truc. Là tu ne montres que dans un sens. [Sur la vidéo PFÉ demande à ses élèves de valider leurs phrases par une seule des 2 règles], Mais c'est ma faute, je pense que je n'ai pas assez insisté là-dessus.

PFÉ : oui, on essaie que dans un sens.

PFR : voilà, il faut que tu leur dises bien que ça marche dans un cas et que ça ne marche pas dans l'autre.

27 minutes 22 secondes

[PFR et PFÉ regardent la vidéo]

PFÉ : t'as vu là ? Tu sais pourquoi je dis ça ? Par rapport à ce que je t'ai dit sur la vidéo ? Ou tu avais plein d'élèves quand tu parlais au lieu de regarder la correction en fait... tu sais... je t'avais dit ils ne t'écoutent plus. Ils ont vraiment envie de prendre la correction... vas y dis-moi tu voulais dire un truc...

PFR : non, non vas y. Là tu reprends juste ?

PFÉ : la je leur demandais de...

28 minutes 6 secondes

PFR : moi tout ce que je veux voir c'est ce qu'ils mettent dans le cartouche en bas.

PFÉ : ouais, mais moi ça j'ai du mal.

PFR : ah !

PFÉ : oui, tu sais, je t'avais dit que... je t'avais bien posé la question. Quand toi tu as pris la décision...

PFR : quand eux, ils ont pris la décision !

PFÉ : ouais, mais c'est un peu à celui qui parlait le plus fort... je t'avais demandé si il y avait un vote dans ma classe tu m'avais dit non. Mais finalement c'était plus une impression que... en tout cas moi j'avais plus l'impression que c'était...

PFR : ah, j'aurais dû dû passer un peu moins vite parce que tu serais rendu compte...

PFÉ : ah ouais.

PFR : parce qu'ils se sont rendu compte. En fait, je n'avais pas de réponse en face, tu voyais qu'il y avait une gêne à utiliser « il ». Parce qu'en fait au début ils avaient décidé de remplacer on par il. Mais en fait ça n'accrochait pas.

PFÉ : là, on n'y est. [PFÉ était en train de faire avancer la vidéo]

PFR : ouais OK vas-y.

PFÉ : on est aux cartouches.

28 minutes 49 secondes

[PFR et PFÉ regardent la vidéo]

29 minutes 54 secondes

Morgane : et pourquoi veux-tu qu'ils choisissent une seule règle ?

PFR : parce que si tu donnes le choix ils vont s'embrouiller. S'ils ont 2 choix... attends... « Il » c'est quand on a « ONT » ou...

Morgane : d'accord.

PFR : alors... tu vois ?... non. C'est « avait ». « Avaient » ça marche c'est ça, « avaient » ça ne marche pas c'est ça.

Morgane : pourquoi tu savais que (ça les embrouille) ...

PFR : parce qu'en fait ils se sont rendu compte... au début ils avaient choisi « on » par « il ». Et on a fait le test. Donc on prend « il prend les ballons »... « les élèves ils prévu une casquette »... et en fait ils se sont rendu compte... ou est qu'il était l'exemple ?... Attends... oui voilà, « Adam et Roman ils ont marqué un panier ». En fait, ils avaient du mal à me le remplacer. On ils avaient du mal à le remplacer par il. Ils voulaient toujours me dire ils ont, ils ont, ils ont... parce qu'ils ont l'habitude de dire ils ont. Donc finalement il n'arrivait pas à le remplacer. Donc j'ai dit tiens ça ne marche pas est-ce que l'autre ça va mieux marcher. Et là... « avaient prend » donc ça ne marche pas. « Les élèves avaient prévu » là ça marche. Et, il n'y avait plus de doute pour eux. Et c'était ça le truc. C'est-à-dire quand on mettait il, ils voulaient toujours dire ils ont. Parce qu'on peut dire ils ont ils ont ils ont parce qu'ils ont l'habitude. Moi je pense que la vraie critique du truc par rapport à la présentation que je t'avais faite hier, avant-hier, c'est que pour que la règle marche il faut absolument qu'elle ne marche pas dans l'autre sens. Et c'est pour ça qu'on en choisit une. Mais bien sûr que c'est toi qui vas orienter. Le but aussi c'est d'orienter pour qu'on est plutôt tendance à remplacer le verbe par un autre verbe à un autre temps. Plutôt que tu vois comme dans son et sont, c'est plus facile de remplacer sont par étaient parce que finalement ça reste du verbe. Que le son par mon. Son cahier, mon cahier. Comme je te l'avais dit, ils sont habillés ils m'ont habillé. Ça marche en fait.

PFÉ : ils m'ont habillé ça marche ?

PFR : mais oui, quand tu entends ça peut marcher.

PFÉ : ah oui d'accord.

PFR : Au début ils vont te dire ça ne marche pas... après il y en a un qui va te dire ça marche parce qu'on peut dire ils m'ont habillé. Bon bah vas y continue.

PFÉ : ouais.

32 minutes 18 secondes

[PFR et PFÉ regardent la vidéo]

32 minutes 37 secondes

Colette : il faut insister sur le fait que avaient se termine par AIENT et pas par AIT ?

PFR : encore une fois ce n'est pas important. Moi je m'en fiche.

PFÉ : moi je l'ai dit tout à l'heure. (PFÉ avait demandé aussi à ses élèves est-ce que c'était Avaient AIENT ou AIT)

PFR : oui j'ai entendu, oui tu l'avais dit. Mais moi, je considère que pour cette séance n'est pas important. Parce

qu'on se fait l'exercice à l'oral.

Colette : mais quand tu écris c'est forcément « aient »

PFÉ : mais je l'écris « aient »

PFR : mais moi je n'insisterai pas dessus pour ne pas faire de surcharge cognitive. Pour moi on s'en fiche, on est vraiment sûr de l'homophone.

PFÉ : c'est vrai que si on essaie de trop faire il risque de ne pas comprendre.

Colette : et moi, ça me gêne justement. Il y a une compréhension que de dire si je peux remplacer par « avaient » c'est parce que c'est un verbe à un autre temps, c'est parce que c'est le même verbe.

PFR : et moi je pense qu'ils ne sont pas capables de faire cette... ils n'ont pas ce niveau de compréhension à ce moment-là.

Colette : et moi, c'est pour ça que ça me gêne. Parce que je te dis, ça introduit de la confusion pour les élèves qui par exemple qui savaient faire. Par exemple Il y a des élèves qui ont eu 10/10 au départ. Tu vois ?

PFR : ouais.

Colette : est-ce que ça ne va pas introduire de la confusion pour eux ?

PFR : tu ne travailles pas pour ceux qui savent. Je travaille pour ceux qui ne savent pas tu vois ? Bien sûr que ça peut introduire de la confusion. Comme tu le dis, ton fils, il se gourait après quoi.

Colette : moi, ça m'interpelle toujours ces histoires de remplacer sans justement qu'il y est le sens derrière tu vois ?

PFR : c'est le principe de cette séance.

Colette : ouais.

PFR : le mnémotechnique. Mais je pense que tu le travailles dans une autre séance. « Tiens, vous vous souvenez dans l'autre exercice on avait dit avaient AIENT, pourquoi ? »

34 minutes 13 secondes

[PFR et PFÉ regardent la vidéo]

34 minutes 48 secondes

[avant le de faire le test final, PFÉ fait une petite révision rapide à partir d'exemples. Il choisit l'exemple « on a peint des fresques » et il demande aux élèves est-ce que c'est ON ou ONT. Les élèves répondent ONT, car on peut dire « on avait peint des fresques » PFÉ leur propose alors un autre exemple il dit « les élèves ont peint une fresque » puis il le repose la question. Les élèves répondent ONT, car on peut dire « les élèves avaient peint une fresque »]

35 minutes 46 secondes

[PFÉ propose ses élèves la phrase « dans la classe on a très chaud » les élèves répondent « dans la classe on avait très chaud » est un élève dit « dans la classe il fait très chaud ». PFÉ valide cette réponse là. Il dit ça marche.]

35 minutes 55 secondes

Colette : ils changent le temps ! Ils sont en train de changer le temps.

PFR : ouais, mais, c'est parce qu'il choisit des exemples qui laissent la place à ça. Regarde... « on fait » « on a fait de petits matchs » ensuite « on fait de petits matchs »...

Colette : mais ils vont te dire « on avait fait de petits matchs »

PFR : non, non. Là c'est lui. C'est parce qu'il utilise du passé composé. Du coup ça induit que « a » c'est « a avait ». Alors que regardent, quand je dis « on fait de petits matchs » personne ne m'avait dit « on avait fait de petits matchs » parce que...

Colette : ouais, mais ils vont se trouver confrontés de toutes les façons au problème ultérieurement ou... cette erreur là ils vont le faire.

PFR : oui, mais, comme c'est la première fois qu'ils le font, ils ont pas compris que c'est... mais moi aussi ils l'ont fait au début. Pour ET et EST il n'arrivait pas à me le changer. Il n'arrivait pas à remplacer Et et EST. Ils voulaient toujours essayer de m'intégrer quelque chose. Etait c'est ce qu'il me disait. « On est à la plage » enfin bon... il me faisait des exemples où il n'arrivait pas à changer le mot... mais si tu leur fais travailler Ont/avaient, Ont/avaient, Ont/avaient... et on enlève et on remet... on verra bien. Mais là, je vois qu'effectivement... le problème c'est comment moi j'ai fait et comment les autres font avec ce que moi je fais. C'est lui qui s'est trompé ! Rire.

PFÉ : et qu'est-ce que j'ai fait que tu n'avais pas fait ! Ou qu'est-ce que je n'ai pas fait et que tu avais fait ?

PFR : rire... c'est que, j'ai ma façon de faire et tu as ta façon de faire. Et du coup prendre la façon de quelqu'un et la reprendre.

Colette : et c'est pour ça que c'est intéressant, c'est parce que du coup...

PFÉ : et pourquoi tu dis que...

PFR : ben parce que moi je vois tous les petits détails qui font que la séance à la fin... bon ça va peut-être marcher, ça va peut-être fonctionner... mais je vois que moi je n'aurais pas dit effectivement telle et telle phrase...

PFÉ : ah, d'accord, je vois. C'est plus une question d'exemples que je n'ai pas suivis le processus finalement.

PFR : oui. Tu suis le processus, sauf que...

PFÉ : ce sont les exemples. Je les ai pas bien choisis quoi. C'est ça, fouette précis.

PFR : ouais. Mais tu te rends compte ? Moi je ne peux pas imaginer quand je te dis tu vas faire des exemples de te

dire attention il ne faut pas prendre des exemples au passés composés...

Colette : ouais, mais il faut y penser.

PFR : ouais.

Colette : tu vois ? Toi à la limite, tu n'y avais peut-être pas pensé. C'est quand tu es confronté... des fois tu es confronté avec des élèves et tu te dis mince...

PFR : ben ouais, parce que moi je n'ai jamais mis de passé composé.

PFÉ : tu n'as pas fait exprès en fait.

Colette : mais moi je pense que les élèves ça ne les gêne pas de mettre passer composer. Ou au plus-que-parfait là.

PFR : ouais.

Colette : ils peuvent te dire « on avait fait » ça ne leur pose aucun problème.

PFR : ouais.

[PFR et PFÉ regardent la vidéo]

38 minutes 38 secondes

PFR : ils font le test ils se rendent compte ils se sont améliorés.

Morgane de : ils se sont tous améliorés à la fin, ils ont tous améliorés leurs scores ?

PFÉ : oui, tous, sauf 2 je crois. 2 ont fait moins bien.

Morgane : parce qu'ils étaient allés très haut ?

PFÉ : il y en avait un était à 7 et il est passé à 5. Et l'autre... ce qui avaient fait 10 sont restés à 10.

PFR : globalement ils se sont améliorés ou pas ?

PFÉ : ouais. 80 %.

PFR : c'est ça.

PFÉ : il y a 10 % qui font moins bien, 80 % qui se sont améliorés, et de qui ont fait pareils.

PFR : et tu vois ce sont ses petits détails... parce que moi, j'ai 100 % qui progressent... mais c'est... voilà. Pour clore...

PFÉ : ben j'ai respecté ton processus ou pas ?

PFR : pour clore, tu as respecté le processus, mais j'ai oublié de te donner des informations.

5. L'EAC du PFÉ à sa mise en œuvre 2

Chercheur : je suis un élève enseignant, il faut que tu m'instruises... tu te rappelles ça ?

PFÉ : oui, j'avais oublié. Je me souviens maintenant c'est ça qu'on va faire. On n'est pas dans l'analyse en fait.

Chercheur : si... mais on est... qu'est-ce que tu entends par là ? Le but c'est que tu m'expliques ce que tu fais et que tu me donnes les intentions de tes actions. Dans le sens où « je fais ceci pour obtenir cela » quand je te demande pourquoi.

PFÉ : waouh. Ah oui d'accord, j'aurais dû mieux me préparer !

1 minute 1 seconde

[PFÉ et Chercheur regardent la vidéo]

[sur la vidéo PFÉ annonce l'objectif ils dit « aujourd'hui nous allons faire comme la dernière fois sauf qu'aujourd'hui on va travailler sur les homophones Et et EST », il demande à ses élèves de numéroter sur leur brouillon de 1 jusqu'à 10]

Chercheur une minute 46 secondes : et là dis moi, tu demandes aux élèves de faire quoi ?

PFÉ : là, je demande aux élèves de reproduire ce qu'ils avaient fait finalement lors de la première séance. Celle tu t'aurais par le grand maître PFR. Et donc de numéroter de un à 10 sur une feuille en colonne

Chercheur : et du coup tu utilisais quoi ? Une feuille, le cahier ?

PFÉ : le cahier de recherche.

Chercheur : donc là ils sont en train de numéroter de un à 10

PFÉ : c'est ça, c'est ce que tu vois qu'ils sont en train de faire.

Chercheur : pour faire quoi ? Dans quelle intention ?

PFÉ : juste pour marquer... le travail va être minime... ET ou EST. Puisque c'était la suggestion du jour proposé par le chef. Sachant que la dernière fois qu'on avait travaillée sur les homophones On et ONT.

Chercheur : et le fait de faire ça permettra quoi du coup ?

PFÉ : permettra d'être très rapide, efficace finalement. Puisque en même temps tu as numéroté de un jusqu'à 10, tu n'as pas besoin d'écrire des phrases comme des fois dans certains exercices. Tu vas directement à l'essentiel ET ou EST. Comment tu l'entends, comment tu le vois, comment tu le sens... parce que le but au départ finalement, comme l'avait dit PFR, c'était de... l'intérêt c'est de comparer ce que t'as fait en premier par rapport à ce que tu as fait au final, à la fin de l'activité quoi. Donc tu n'as aucun intérêt à perdre du temps dans cette première partie là. Tu n'as aucun intérêt à poser des choses très lourdes quoi. Voilà. Ça a répondu à ta question ?

Chercheur : parfaitement.

3 minutes 33 secondes

[PFÉ et Chercheur regardent la vidéo]

4 minutes

[sur la vidéo on peut voir l'écran de l'ordinateur d'PFÉ sur lequel est affichée la liste des 10 questions]

PFÉ : tu vois les 10 phrases là. Et les 4 phrases tests pour la transition tout à l'heure.

4 minutes 9 secondes

[PFÉ et Chercheur regardent la vidéo]

4 minutes 42 secondes

Chercheur : vas-y, n'hésite pas à arrêter la vidéo.

PFÉ : oui, mais juste. Pour dire que je m'étais interrogé, est-ce que j'ai bien marqué au tableau le pourquoi... enfin, ce qu'ils doivent marquer ET ou EST. Mais on ne le voit pas sur la vidéo, mais c'est marqué sur le TNI. Ils ont les 2 choix. Il y a EST en vert clair et ET en vert foncé. Voilà, c'est juste pour dire que quand même qu'ils ont... pour se rappeler qu'est-ce que l'on doit marquer. C'est écrit au tableau.

Chercheur : et ça, PFR te l'avait enseigné ? Il t'avait dit de faire ça ?

PFÉ : non. PFR ne me l'avait pas enseigné, mais je suppose... Il faudra regarder ces vidéos... Il a dû l'écrire au tableau. Une sorte de garde-fou quoi tu vois ?

Chercheur : donc du coup tu la fais, mais en ne sachant pas si lui il l'avait fait. Donc pour toi ça te paraissait...

PFÉ : oui, ça me paraissait évident... ça me paraît... comme je te dis, comme garde-fou. Puisque tu sais s'il élève il est... au moins... Il a une petite hésitation... au moins voilà, ils voient le truc au tableau. On est là quoi.

Chercheur : entre quoi et quoi doit choisir.

PFÉ : oui exactement, entre quoi et quoi doit choisir.

Chercheur : OK, donc ça relève peut-être d'une initiative personnelle là du coup ?

PFÉ : oui, c'est ma liberté de pensée quoi ! Ben oui, tu verras, ben effectivement, il y a une espèce de petit éloignement de la situation initiale.

Chercheur : c'est ça. C'est-à-dire même si PFR l'avait fait pas... finalement toi tu décides de le faire. Pour permettre aux élèves de...

PFÉ : de se repérer. Ça fait un repère supplémentaire. Il y a un repère oral, et puis tu as un repère visuel voilà. Et puis après évidemment les couleurs ça fait un peu ludique comme ça,, surtout pour le prof qui le prépare. Mais finalement je pense que d'avoir un vert foncé et un vert clair tu vois, ce n'est pas... notamment, c'est peut-être

accessoire, mais tu vois comme cet élève là François, comme Kévin qui est au fond ne distingue pas les couleurs comme nous. N'empêche qu'au moins...

Chercheur : ils sont daltoniens ?

PFÉ : oui, ils sont daltoniens. Donc ils ont au moins des nuances d'intensité quoi.

Chercheur : donc tu n'as pas mis en rouge vert.

PFÉ : si, j'ai utilisé le vert foncé, mais avec le vert clair. Au moins verront l'intensité quoi c'est accessoire comme ça quoi, mais...

Chercheur : au moins ils font la différence entre les 2.

PFÉ : ouais.

Chercheur : oui, je trouve que c'est le souci que chaque élève puisse distinguer, tu ne les laisses pas de côté.

PFÉ : oui, c'est ça.

7 minutes 12 secondes

[PFÉ et Chercheur regardent la vidéo]

7 minutes 29 secondes

[sur la vidéo PFÉ dicte les phrases]

Chercheur : donc là les phrases que tu utilises ce sont des phrases de la classe ?

PFÉ : non, ce sont des phrases qui parlent de la classe. Ça, c'est PFR qui me l'avait enseigné. D'ailleurs, je crois qu'il me le reproche sur une autre analyse, de ne n'avoir pas assez insisté sur ces phrases là... ça l'avait un peu chagriné. Il m'avait dit « c'est bien de prendre des phrases en lien avec le contexte ». Donc du coup là j'ai pris des phrases dans le contexte, mais je n'ai pas fait que ça. Effectivement, j'avais pris aussi des phrases un peu rigolotes.

Chercheur : donc certaines n'étaient pas forcément...

PFÉ : pas forcément dans le contexte.

Chercheur : forcément quoi tu dis ?

PFÉ : en contexte. En contexte avec la classe. Mais effectivement là on était en pleine séance de basket notamment avec PFR, et donc du coup forcément il y avait aussi des phrases prises comme ça sur le... pris sur ce contexte-là.

Chercheur : et tu en penses quoi du fait de prendre des phrases dans le contexte ou des phrases qui n'y sont pas...

PFÉ : qu'est-ce que j'en pense ? Je dis que de toute façon ça ne coûte rien de les prendre dans le contexte.

Chercheur : est-ce que ça représente un intérêt quelconque ou pas forcément ?

PFÉ : moi je ne suis pas sûr. Je sais que PFR lui avait insisté dessus. Pour moi ça dénote... c'est plus une logique... au moins il y a moins de problèmes de... peut-être que là finalement bon OK, ils voient de quoi ça parle, il n'est plus sur le sens peut-être totalement. Puisque peut-être le sens il est très vite accessible. « Les CM1 et les CM2 vont faire du basket » effectivement c'est la vérité. Et peut-être pour ça. Je ne sais pas. Je ne peux pas le défendre pleinement ce truc.

Chercheur : donc tu n'es pas convaincu par le fait qu'il faille toujours prendre des phrases dans le contexte ?

PFÉ : non. Mais tu verras sur la suite que finalement le sens de la phrase... t'as l'impression qu'ils n'y font pas attention, qu'ils sont sur le systématique, et en fait... et tu verras qu'en fait sur certaines phrases ben non. Ils font attention à ce que tu dis. Il y en a qui font attention ce que tu racontes. Notamment, je ne sais pas si tu te souviens, il y a une phrase qui parle du meilleur élève « c'était le meilleur élève » ou plutôt « il est le meilleur... » Et là « Monsieur, mais c'est qui ? »

Chercheur : donc tu dis que pour certaines phrases ils prennent le sens et des fois ils sont plus sur l'homophone.

PFÉ : oui voilà.

Chercheur : donc il faut quand même faire attention au fond. Si ça parle de...

PFÉ : est-ce que finalement ça ne pourrait pas parasiter ?

Chercheur : ouais. Là, dans l'exemple que tu donnes ça parasite un peu puisqu'ils sortent de l'orthographe pour rentrer dans « qui est le meilleur » ? C'est ça ? D'accord.

PFÉ : ouais. Ha je sais pas. Tu imagines commencer complexe finalement. Si tu commences par poser la question est-ce que je reste dans le contexte ?, Est-ce que je sors du contexte ? Ça va parasiter l'objectif de distinction entre 2 homophones... c'est un truc de fou. Je ne sais pas. Je dirais que finalement c'est quand même plus sympa de faire la phrase dans le contexte. Mais finalement on va peut-être me prouver par je ne sais comment le contraire.

Chercheur : en tout cas tu n'y vois pas que des avantages. Tu n'es pas pleinement convaincu.

PFÉ : alors, je n'y vois pas d'inconvénient, mais l'avantage, ne me saute pas aux yeux c'est tout.

Chercheur : d'accord, je comprends.

PFÉ : dans les futures séances, je pense que je continuerai quand même à faire des phrases en contexte. Je ne sais pas parce que finalement quelque part quand même cette idée que c'est plus sympa de rester dans le... parce qu'on a le choix. On a le choix de le faire ou de ne pas le faire. L'exercice à rester le même.

Chercheur : mais tu as le choix par rapport à ce que PFR ta dit où toi tu estimes que tu as le choix ?

PFÉ : il m'a plutôt convaincu finalement PFR. Et du coup je le fais bien cette histoire du coup de dire ça ne coûte rien de rester dans le contexte.

Chercheur : en tout cas, les 2 phrases qu'on a entendues sont piles dans le contexte.

PFÉ : oui.

12 minutes 22 secondes

[PFÉ et Chercheur regardent la vidéo]

12 minutes 33 secondes

[sur la vidéo PFÉ énonce la phrase « il est vraiment très fort. » Un élève lui demande « c'est qui ? » Et PFÉ se répond « c'est toi bien évidemment Kévin »]

PFÉ : c'est Kévin. Il me demande « qui est vraiment très fort ? » Je lui réponds « c'est toi bien évidemment Kévin »

12 minutes 49 secondes

[PFÉ et Chercheur regardent la vidéo]

12 minutes 53 secondes

[sur la vidéo PFÉ énonce la phrase « c'est un jour férié »]

PFÉ : alors là, juste sur... il me semble que je me suis trompé, je suis sorti des rails. Puisque j'ai pris le « c'est » puisse que là on est dans « ces, ses, c'est ». C'est en regardant la vidéo après que je me suis dit mince, je crois que PFR l'avait dit aussi. On était d'accord là-dessus. Je me suis dit mince j'ai dérivé sur une autre homophonie.

Chercheur : oui, tu as ET avec EST, et tu as les « c'est, ces, ses ». C'est ça ?

PFÉ : oui. Si tu le fais, je te conseille de ne pas faire ça.

Chercheur : il faut rester sur le Et / Est.

PFÉ : ouais.

13 minutes 52 secondes

[PFÉ et Chercheur regardent la vidéo]

14 minutes 30 secondes

Chercheur : donc là tu as affiché les solutions ? C'est ça ?

PFÉ : déjà ?

Chercheur : je les ai vus au tableau. C'est ça, là, il te montre ce qu'ils ont trouvé. Non ? Là tu affichais quelque chose ?

PFÉ : oui, là, j'ai affiché les solutions.

Chercheur : donc, explique-moi, donc tu affiches les solutions.

PFÉ : alors, ils ont la même présentation sur leur feuille qu'au tableau. Donc tu vois, la comparaison peut se faire immédiatement. C'est numéroté de un à 10. Et donc si la consigne a bien été respectée, ils ont à côté de chaque numéro ET ou EST. Du coup ils peuvent comparer et corriger rapidement au stylo vert. En mettant une croix ou un trait pour valider. Si c'est ET ou est. Pour faire la somme... une petite note. Une petite stat. Sur 10. Donc du coup c'est très... ils savent de suite. Si c'est réussi ou si ce n'est pas réussi. Ils savent de suite non. Ce n'est pas aussi évident.

Chercheur : ils ont un score tu veux dire ?

PFÉ : oui, ils ont score.

Chercheur : sur 10.

PFÉ : oui sur 10.

Chercheur : donc ça leur permet de voir ou est-ce qu'ils en sont sur 10. Et cet exercice est important pourquoi ?

PFÉ : ben, cet exercice est tout simplement important, car si tu ne le fais pas tu ne peux pas avoir de point de comparaison à la fin de ta séance.

Chercheur : oui.

PFÉ : il est là l'astuce finalement. Il est là. C'est là où ils vont être à la fin... « ah ouais, moi Monsieur [PFÉ se fait un signe montrant la main levée vers le ciel] » tu verras quoi. Ils sont tous à te dire « moi, moi, moi... » et là tu te dis OK c'est gagné quoi. Ils ont envie de te dire la note, ils ont envie de..., ils sont contents d'avoir progressé. Mais sans ce point de départ là, ce truc-là qu'a fait PFR, sans ça, il y a plus d'intérêt, d'enjeu. Il n'y a plus d'enjeu en fait. Hormis de faire plaisir aux profs et de progresser sur ET/ EST. Il n'y a pas plus d'enjeux, l'enjeu il est là. Ça se joue là.

Chercheur : de mesurer sa progression.

PFÉ : de mesurer son..., de comparer son score et de mesurer ça... exactement sa progression.

Chercheur : « ben tiens, cette leçon m'a permis de m'améliorer » c'est ça ?

PFÉ : c'est ça. Et tu le vois bien à la fin de toute façon. Ça m'a fait remarquer le fait qu'ils se soient réellement manifestés à la fin. Quand tu passes les voir, ils ont envie de te dire leur note. Ils ne sont pas indifférents.

Chercheur : d'accord OK

PFÉ : majoritairement. Je ne dis pas qu'il n'y a aucun élève indifférent dans la classe à la fin de l'activité. Il y a un espèce d'engouement. Et même s'il engouement n'est peut-être pas généralisé au début, il se généralise parce qu'en fait ça murmure de partout... ça fleurit quoi.

Chercheur : cet engouement tu le soulignes pour expliquer quoi ?

PFÉ : ben pour expliquer comment dans cette séance ils ont été vivants, ils ont été partis prenante quoi.

Chercheur : ça les a vraiment intéressés.

PFÉ : et ça tu le vois en comparaison avec plein de séances où les enjeux sont moins présents, ou c'est un peu moins ludique, il y a moins de comparaison... et du coup tu as l'impression qu'ils sont guidés par toi et ils font le truc parce qu'ils font le truc. Mais là, évidemment tu leur proposes une situation, mais il y a un enjeu. Et l'enjeu ils le mesurent rapidement. Ils le mesurent, il est scoré, ils le voient...

Chercheur : dans l'espace d'une séance... voilà quoi...

PFÉ : c'est efficace quoi. C'est efficace... après... c'est efficace le temps de la séance où tout cas. Est-ce que c'est efficace sur le long terme parce que c'est ça qui nous intéresse au final.

Chercheur : tu veux dire est-ce qu'ils peuvent après dans de futures phrases réinvestir ce qu'ils ont appris...

PFÉ : ben ça... c'est le drame de tous les enseignants.

Chercheur : après, oui, on dépasse la séance une d'apprentissage. On rentre dans des exercices d'entraînement, dans la systématisation...

PFÉ : oui, de la systématisation.

Chercheur : en tout cas pour cette première séance, ça paraît efficace quoi.

PFÉ : oui. Parce que les fameuses séances sur les homophones c'est... quand même... allez... on sait que ça marche comme ça... dès qu'ils connaissent l'astuce OK c'est bon... allez on fait... là c'est un peu plus...

Chercheur : oui, c'est plus pêchu quoi.

PFÉ : c'est un peu plus pêchu ouais.

Chercheur : ouais c'est plus vivant tu veux dire ? Il y a de l'engouement pour les homophones quoi ! Extraordinaire.

PFÉ : ouais.

19 minutes 37 secondes

Chercheur : donc là tu passes dans les rangs.

PFÉ : oui, je passe dans les rangs et je pense que c'est une étape importante de considérations. Déjà déjà pour toi, déjà de prise de température finalement de... « combien tu as ? 2/10 ? 3/10 ? Ah bon ? » Donc déjà annonce de l'objectif. Tu n'entends pas là. Mais c'est « tu as et 10/10 ? » Je lui dis c'est pas vrai ben écoute ton objectif c'est de... finalement si tu te rappelles la séance d'avant, où on le fait 2 fois ce jeu-là, ton objectif sera de rester à 10 sur 10 quoi. Il est là ton ange à toi. Voilà quoi. Donc voilà, c'est une prise de température pour voir comment ça a marché. Aussi pour s'assurer quand même qu'ils ont bien corrigé parce que s'ils n'ont pas bien corrigé, si ce n'est pas corrigé, si il n'y a pas de score, il n'y a pas de comparaison.

Chercheur : tu t'assures qu'ils ont bien...

PFÉ :... et il y a un souci de... moi je pense de dans cette histoire de considérations. Tu considères individuellement quasiment individuellement... je viens prendre des nouvelles. Comment vas-tu dans ta séance de ? Comment ça se passe ? Tu vois ?

Chercheur : oui, c'est très humain. En même temps, c'est peut-être dur pour un élève qui à 0 ou 1. Tu vois ?

PFÉ : oui, ben justement, qu'il, elle. [21 minutes et 9 secondes, PFÉ pointe l'écran avec son doigt, il désigne une petite fille]

Chercheur : oui, la petite là.

PFÉ : oui, Audrey. Tu vas voir, elle ouvre les grands yeux, elle a zéro. Mais elle le dit avec le sourire. Parce qu'elle est toujours de bonne humeur. Mais le dit aussi avec le sourire parce que derrière son zéro, elle a déjà compris pourquoi elle a pris le zéro. Enfin elle a pris, elle a scoré zéro. Ouais. Elle s'est dit ah ben j'ai confondu.

Chercheur : oui, elle a du tout inversé. C'est une belle erreur.

PFÉ : oui, à la limite c'est que...

Chercheur : oui, y'a pas grand-chose à faire. Il y a juste une petite mise à jour. Comme elle a capté le sens de l'erreur, coup voilà quoi.

PFÉ : disons qu'elle elle ne se laisse pas abattre. Parce qu'un autre élève pourrait se laisser abattre. Ils pourraient se dire j'ai 0/10. C'est le drame quoi. Ben elle non. Elle essaie de sourire. Ça la fait presque rire. Elle se dit j'ai 0/10, je me suis complètement planté quoi.

Chercheur : comme si j'aurais pu avoir 10/10. C'est pile ou face en fait pour elle.

PFÉ : voilà. Mais déjà je pense qu'elle c'est et c'est pour ça que ça va quoi. Elle a compris que la prochaine fois ça ne se passera pas comme ça quoi. On ne l'y lui reprendrait pas.

Chercheur : et c'est une élève... plutôt une bonne élève ou une élève aux difficultés ?

PFÉ : moyenne. Vraiment. Je dirais vraiment le type même de l'élève moyenne.

Chercheur : et là, je dirais dans le sondage, la prise de température, la considération, tu vois qu'ils en sont où tes élèves sur cet homophone ?

PFÉ : ah ben c'est variable. Il y a du 2, du 4, du 5, du 10...

Chercheur : il y a une grosse hétérogénéité, c'est ça ?

PFÉ : oui. Le zéro, je ne le compte pas vraiment. Je trouve ça presque sympathique son zéro. Tu verrais la façon dont elle le dit...

Chercheur : oui, elle me le dit avec le sourire et tout, et en plus si tu dis qu'elle sait pourquoi elle a fait l'erreur...

PFÉ : ben voilà, disons que les autres c'est plutôt 2,4, 5,6... ça a plutôt bien marché. On est en CM2 quand même. Mais on est à Barquisseau quand même [établissement scolaire placé en REP +].

Chercheur : en même temps, si tu connais bien cette notion, tu as 10/10.

PFÉ : effectivement, si tu connais bien cette notion, il n'y a pas de raison que tu fasses 5/10.

Chercheur : si tu maîtrises de la notion, tu fais 10/10. Donc c'est une maîtrise imparfaite. Une maîtrise imparfaite de la notion quoi. Et du coup à la fin, tu observes une amélioration ?

PFÉ : oui.

24 minutes 6 secondes

[PFÉ et Chercheur regardent la vidéo]

25 minutes 35 secondes

[sur la vidéo PFÉ explique à ses élèves que l'objectif de la séance et de leur permettre de s'améliorer et que s'ils ont 10/10 l'objectif est de se maintenir à 10/10]

Chercheur : donc là, tu expliques la suite de la séance ?

PFÉ : oui, les 2 objectifs. L'objectif de ce que l'on va faire, on va questionner on va essayer de se remettre... de ressortir ça du fond des tiroirs. Comment faire pour ne plus se tromper dans l'utilisation des 2 homophones ET et est. L'objectif c'est ça. Vraiment, comment faire pour ne plus se tromper. Avec comme objectif final parce qu'ils savent, parce que c'est la reprise de l'activité de PFR, ils savent en tout cas j'espère qu'il se souvienne que l'activité se va se finir par de nouveau un score. L'objectif sera donc par ce passage par l'interrogation « comment faire pour ne pas me tromper » avec objectif d'arriver arriver à ce fameux 10/10. Qui fait plaisir déjà en plus de j'ai progressé et j'ai compris.

Chercheur : donc là tu expliques les objectifs

PFÉ : oui, les 2 objectifs.

Chercheur : pour que...

PFÉ : pour qu'ils se mobilisent. Et que ce soit clair quoi.

27 minutes 3 secondes

[PFÉ et Chercheur regardent la vidéo]

27 minutes 11 secondes

Chercheur : là on change de phase PFÉ.

PFÉ : changement de phase. Là, comme le faisait PFR, je distribue un document à trous où on leur demande...

Chercheur : explique moi ce qu'il y a sur ce document

PFÉ : il y a un texte avec les femmes homophones qu'ils doivent repérer dans un premier temps. En surlignant. Ou en soulignant, mais moi je me bien surlignant. PFR ils soulignent.

Chercheur : et toi tu leur demandes de surligner ?

PFÉ : moi je leur demande de surligner.

Chercheur : et PFR demandé de souligner c'est ça ?

PFÉ : oui, de souligner.

Chercheur : donc tu as changé la consigne sur la feuille ?

PFÉ : oui.

Chercheur : ben écoute c'est peut-être plus joli à la fin ?

PFÉ : ben c'est une vieille habitude d'étudiants.

Chercheur : donc il surligne dans le premier exercice.

PFÉ : il surligne. Dans un 2^e temps ils cherchent par quoi remplacer ET ou EST. Ils cherchent enfin le le mode opératoire pour ne pas se tromper.

Chercheur : donc ça c'est la 2^e question ?

PFÉ : ouais. Du coup, tout cela ils l'érigent en règle. Avec une leçon à trous aussi.

Chercheur : et tu as combien de questions là-dessus ?

PFÉ : attends, il y a le texte, par lequel je peux remplacer, il y a la formalisation de la règle, et il y a le choix final de PFR. Le fameux choix final. PFR insistait pour que l'élève sur les 2 façons de faire mon choisisse qu'une. Enfin, marque une préférence, voilà.

Chercheur : individuellement ?

PFÉ : ouais. Marque une préférence, « ben moi, je préfère me focaliser sur ET que je remplace pas et puis » ou bien « je préfère EST que je remplace pas était quoi ». Voilà. Et moi...

Chercheur : tu n'es pas certain de ça...

PFÉ : moi non. Moi non.

Chercheur : tu veux dire que PFR lui, il faut que l'enfant se positionne, c'est ça ?

PFÉ : oui, c'est ça. Moi j'aurais pris les 2, le choix se fait, je dirais dans l'esprit, je ne sais pas comment dit... tu vois ? Je ne l'aurais pas formalisé. Parce que finalement c'est comme si tu donnais... ils vont créer 2 outils, tu vois ? Et tu vas leur demander, ils viennent juste de l'avoir, et tu vas leur demander de choisir lequel ils préférèrent. Moi je pense que nous outils, il faut l'utiliser pour savoir lequel tu préférés.

Chercheur : c'est à l'usage...

PFÉ : c'est à l'usage. Moi, sur les prochaines séances, je change ça. Déjà, ça fait une phase de moins à faire. Je gagne peu de temps.

Chercheur : donc tu enlèves cette dernière étape ?

PFÉ : oui j'enlève.

Chercheur : donc ils finissent par formaliser la règle.

PFÉ : ouais. Et je te dirai même que je pense que je vais... je vais fusionner les étapes 2 et 3.

Chercheur : alors, l'étape numéro 2 c'est...

PFÉ : c'est-à-dire « je peux remplacer... par... et je peux remplacer... par... » et ça, l'ériger en règle. L'inclure dans la règle. C'est-à-dire fusionner le numéro 3 qui est la règle formalisée.

Chercheur : donc tu auras 2 parties finalement.

PFÉ : moi je ferais après ça.

Chercheur : donc tu ferais d'abord le texte et ensuite la règle ?

PFÉ : peut-être que ce serait aussi long en termes d'écriture, mais je pense que je ne le scinderai pas... je ne sais pas. En non reparlant je doute un peu. Je doute un peu, mais je me demande si je ne ferai pas ça quand même.

Chercheur : en tout cas toi tu préfères laisser les 2 règles aux enfants c'est ça ?

PFÉ : ben après, ils vont faire le choix eux-mêmes. Mais même après pour marquer... parce que dans cette phase là, je pense qu'il marque pour marquer. Ils font un choix pour faire un choix. Parce qu'on leur demande de choisir.

Chercheur : ce n'est pas parce qu'eux ils pensent plus pertinent de prendre ceci ou cela.

PFÉ : je pense oui. Je ne pense pas qu'ils ont sont convaincus.

31 minutes 51 secondes

Chercheur : donc là tu distribues la fiche.

PFÉ : alors, la phase individuelle, solo comme le reprennent certains élèves. Ils me disent on fait ça en solo.

Chercheur : c'est rigolo. Ils font solo, donc PFR t'avait dit on fait d'abord une phase individuelle.

PFÉ : phase individuelle, après hop on met en commun. On essaie de voir si on est d'accord sur les techniques. Les astuces, les méthodes qu'on a choisies.

Chercheur : est-ce que tu te distingues de PFR, ou bien c'est lui qui te disait d'abord une phase individuelle puis une phase de groupe ?

PFÉ : non. Je ne me distingue pas de PFR.

Chercheur : d'accord, donc lui il a d'abord une phase individuelle puis une phase de groupe. C'est ça ?

PFÉ : de toute manière, je pense, quelle que soit l'activité, il faut une phase individuelle qui précède la phase de groupe. Une phase d'appropriation quoi... qui précède la phase de groupe où ils vont essayer de confronter. Parce que dans les phases en groupes c'est toujours compliqué. C'est toujours dur, il y a toujours un leader, c'est difficile...

Chercheur : c'est difficile des exprimés. D'oser dire ce que je pense moi.

PFÉ : ben voilà.

Chercheur : donc phase individuelle

PFÉ : phase individuelle, ils ont la feuille.

33 minutes 7 secondes.

Pause

34 minutes 11 secondes

Chercheur : c'est le numéro 2 ou 3...

PFÉ : c'est le numéro 2.

Chercheur : c'est le numéro : donc il y a le texte, la recherche...

PFÉ : oui, j'ai omis... Il doit y avoir 5 étapes je pense. Là, c'est le numéro de, c'est la nature du mot.

Chercheur : et tu penses quoi de cette étape de la nature du mot ?

PFÉ : ah ben je garde. Parce qu'on n'en parle tout le temps, nature et fonction. La nature du mot. Je garde aussi parce que ça légitime certains outils. Tu vois le dictionnaire. Moi ça m'arrange aussi pour l'utilisation du porte vue avec l'ensemble des mots, des conjugaisons des verbes qu'ils doivent connaître pour passer en 6^e. À l'issue du CM2.

Chercheur : donc tu dis, cette phase-là est importante pourquoi ? Je n'ai pas bien...

PFÉ : alors, moi je pense qu'elle est importante parce que ça rebrasse, ça légitime des outils. Ben comment je vais faire pour connaître ET puisque je ne connais pas. Tu peux utiliser l'outil que tu veux. Mais quels sont les outils. À ton avis qu'est-ce que tu pourrais utiliser quoi ? Du coup tu as le dictionnaire qui arrive. Ben oui. Ça me semble une bonne idée. Après EST, EST je ne le trouve pas, c'est un peu normal que tu ne le trouves pas dans le dictionnaire. Par contre il y a un autre outil que tu as en ta possession que tu peux peut-être utiliser. Voyons. Porte vue, ben voilà. Mais quoi dans le porte vue ? Quel outil voilà... je leur ai dit, tu le connais ce mot. On l'a vu, on l'a revu. Mais il est où, est-ce que tu peux... et du coup ils vont le chercher dans le porte vue est dans le porte vue il y est.

Chercheur : donc tu gardes cette étape numéro 2.

PFÉ : oui, je garde. Ben ça crée du lien en fait. Ça crée du lien avec la conjugaison, ça crée du lien avec la nature des mots...

Chercheur : ce n'est pas accessoire on va dire...

PFÉ : non.

36 minutes 35 secondes

[PFÉ et le Chercheur regardent la vidéo]

36 minutes 45 secondes

Chercheur : donc là ils sont en phase de recherche individuelle.

PFÉ : enfin, je reviens sur ce point. On pourra en faire l'économie, parce que finalement c'est quoi l'objectif ? C'est que les élèves distinguent ET avec EST. Et qu'il utilise couramment dans leur production. On pourrait très bien se dire ils n'ont pas besoin de savoir que ET est une conjonction et que l'autre c'est la conjugaison du verbe être au présent de l'indicatif quoi. S'ils vont quand même le chercher, ça peut faire un petit point d'ancrage supplémentaire, ou un petit point de fixation supplémentaire.

Chercheur : oui, dans la mesure où il y a une activité de recherche là.

PFÉ : parce qu'ils cherchent en fait. Tu vois ?

Chercheur : oui je vois.

PFÉ : ils sont là « où est ce que c'est ? Je ne trouve pas ! »

Chercheur : et en plus, ce que tu disais, dans quoi je vais chercher, qu'est-ce qui va m'aider, OK.

37 minutes 45 secondes

PFÉ : tu vois là, Alexis, les bras lui en tombent.

[PFÉ et le Chercheur regardent la vidéo]

38 minutes 13 secondes

Chercheur : donc là tu leur dis où chercher ?

PFÉ : là, j'ai lâché le truc.

Chercheur : tu veux dire que tu n'aurais pas dû le dire ?

PFÉ : je ne sais pas. Mais effectivement je me souviens d'avoir tiqué sur ce moment-là. Je me suis dit mince tu leur as dit qu'ils vont trouver dans certains endroits, ils trouvent le verbe donc du coup je m'autorise à leur dire que c'est le porte vue. Oui, tu as raison c'est un verbe donc il est dans ton porte vue puisque dans ton porte vue tu as des verbes donc déjà voilà. Mais après je lui lâche effectivement le mot dictionnaire. Et après je me dis mince. J'aurais préféré qu'ils le trouvent lui-même tu vois

Chercheur : est-ce que PFR t'a avait dit qu'il fallait leur dire qu'il faut chercher dans le dictionnaire ou est-ce que...

PFÉ : oui. Je ne me souviens pas exactement. Mais j'ai l'impression que oui. Je pense même qu'il donne le dictionnaire quoi. Voilà.

Chercheur : mais là par contre, dans ce que tu dis toi, tu as plus une sensibilité, ou tu voudrais qu'ils se disent ben tiens pour trouver il va falloir que moi-même je pense au dictionnaire.

PFÉ : c'est ça.

Chercheur : c'est ça.

PFÉ : c'est un peu l'énigme. Comment je vais faire ?

Chercheur : ça montre que l'enfant a compris que dans le dictionnaire il va pouvoir trouver la nature des mots.

PFÉ : c'est ça.

Chercheur : après s'ils n'ont pas d'idée... si tu le donnes là, c'est peut-être qu'ils n'ont pas d'idée.

PFÉ : je pense que je lâche inconsciemment. Ça...

Chercheur : en fait, tu as trop envie de dire... rire.

PFÉ : c'est ça. Rire.

39 minutes 49 secondes

[PFÉ et le Chercheur regardent la vidéo]

40 minutes 44 secondes

PFÉ : donc tu vois, ils ont quand même le texte écrit en grand au tableau, donc on peut des fois communiquer. Ben après je m'en servirai de correction quoi. Plutôt une forme de formalisation. Il n'y a rien à corriger finalement. Il n'y a pas grand-chose. Une sorte de mise en commun on se mettra d'accord.

41 minutes 1 seconde

[PFÉ et le Chercheur regardent la vidéo]

42 minutes 3 secondes

[sur la vidéo tous les élèves sont en train d'écrire de chercher dans le dictionnaire ou le porte vue]

PFÉ : ça bosse là.

Chercheur : oui ça bosse.

PFÉ : il y en a qui se sont déjà retourné. Ils ont anticipé sur la phase de mise en commun.

Chercheur : de mise en groupes ou de mise en commun ?

PFÉ : de mise en groupe.

[PFÉ et le Chercheur regardent la vidéo]

43 minutes 10 secondes

Chercheur : eux ils sont déjà en groupes ?

PFÉ : non. Eux c'est la configuration habituelle de leur place. Ils sont déjà en groupe.

[PFÉ et le Chercheur regardent la vidéo]

43 minutes 23 secondes

PFÉ : là, c'est la mise en commun, on est passé à la mise en commun.

Chercheur : mise en commun ou mis en groupes ?

PFÉ : mise en groupe ! Pardon oulala.

43 minutes 45 secondes

[sur la vidéo, PFÉ est dans un groupe « François est David, François et est David, non... »]

Chercheur : c'est intéressant ce que tu fais là. Qu'est-ce que tu fais ?

PFÉ : ben on avance... on prend... je relance l'activité, parce que finalement, je demande aux élèves de se mettre d'accord. Ça veut dire qu'ils vont devoir échanger sur « moi j'ai mis ça, moi j'ai mis ça... » « moi je ne suis pas d'accord » « ah bon ? »

Chercheur : donc ils sont en groupes et toi tu leur demandes de se mettre d'accord sur la règle qu'ils ont trouvée ?

PFÉ : et ça c'est dur, parce que ça veut dire il faut qu'il y en ait un... si il y en a qui n'ont pas mis la bonne chose il faut qu'ils acceptent de se dire qu'ils se sont trompés, il faut que l'autre argumente...

Chercheur : ce n'est pas évident.

PFÉ : c'est pas évident. Comme on ne fait pas ça tous les jours, effectivement, il faut être habitué. Du coup, là j'ai juste relancé leur activité dans ce groupe en disant « François ils proposent ça. On le teste ensemble. Qu'en pensez-vous ? Est-ce que vous validez la proposition de François ou vous invalidez la proposition de François ? Et si vous l'invalidez pourquoi ? Parce que ça me va bien... parce que... parce que ce n'est pas correct... » voilà.

Chercheur : en fait tu...

PFÉ : je relance. En relançant, j'explique que l'on démarre. On part d'une proposition, ça peut être l'un des moyens de se mettre en commun, de partir de... voilà... il y en a un qui se lance et qui dit « moi je propose ça, qu'est-ce que vous en pensez ? » On le teste, on se met d'accord, on est d'accord ou pas d'accord, ça marche ou ça ne marche pas.

Chercheur : donc en fait tu leur donnes une méthode pour...

PFÉ : pour avancer, pour leur travail.

45 minutes 24 secondes

[PFÉ et le Chercheur regardent la vidéo]

Pause

46 minutes 45 secondes

[PFÉ et le Chercheur regardent la vidéo]

47 minutes 36 secondes

PFÉ : donc là, petit échec dans ce passage à la mise en travail de groupe, il y en a qui continue à être dans la phase 2, c'est-à-dire, la nature du mot. Tu vois ? Ils n'ont pas trouvé dans le dictionnaire ils sont...

Chercheur : ils sont bloqués en fait.

PFÉ : ouais. Du coup je pense qu'il faudrait.

Chercheur : parce que finalement il n'échange pas sur les règles quoi ?

PFÉ : ouais.

Chercheur : est-ce que dans le groupe il n'y en avait pas qui avait trouvé la nature ?

PFÉ : ouais, c'est ce qu'il faudrait...

Chercheur : c'est ça aussi, il faut se nourrir du groupe pour se dire ben moi je n'ai pas trouvé la nature, mais toi tu l'as trouvé...

PFÉ : ben j'étais en train de me dire ça, ben allez hop, ceux qui en sont surs... de toute façon c'est écrit...

Chercheur : j'ai envie de te dire que la nature ce n'est peut-être pas essentiel... puisque c'est la règle que tu vises et pas tant la nature...

PFÉ : bien sûr. Non, c'était une étape intéressante, mais pas essentielle. Donc là, tu vois, je me dis que la prochaine fois... je dirais... vous échangez... sur ce que vous avez trouvé au niveau de la nature et ceux qui n'ont pas trouvé, il n'y a pas mort d'homme. Allez, on avance.

48 minutes 58 secondes

[PFÉ et le Chercheur regardent la vidéo]

49 minutes 25 secondes

[sur la vidéo PFÉ demande à ses élèves de faire des tests pour vérifier]

Chercheur : cette idée de faire des tests, c'est une idée de PFR ? Ou c'est toi qui dis qu'il faut faire des tests ensemble...

PFÉ : je ne sais pas. Je dirais que c'est sur le moment. Je ne pense pas que ce soit PFR.

Chercheur : toi tu te dis, pour voir si la règle fonctionne, il faut la tester ?

PFÉ : ouais. Mais en le voyant, tu vois, je me dis... est-ce qu'ils ont les moyens de le faire ? Est-ce qu'ils sont capables de s'inventer des phrases... ça peut paraître tout bête, mais finalement ce « inventer des phrases » je pense que ce n'est pas bon. Il faudrait qu'ils prennent le texte qui est en un et tester ce texte là.

Chercheur : ben oui, mais il y a déjà les réponses dedans. Mais ils vont tester tu veux dire ?

PFÉ : ouais voilà. Il y a moins d'enjeux, parce que forcément... mais je ne sais pas si...

Chercheur : il faudra que tu testes !

50 minutes 58 secondes

Chercheur : donc là tu fais la mise en commun au tableau ?

PFÉ : oui. Alors là, modification par rapport à... enfin modification par rapport à ma pratique de la première séance.

Chercheur : oui.

PFÉ : donc du coup, je rentre pleinement... je rentre dans ce que voulait faire PFR.

Chercheur : c'est-à-dire... lors de la première séance.

PFÉ : à la fin du débriefing avec PFR. Il me dit en gros « parmi les trucs que tu as changés, mais que je voudrais que tu gardes, c'est quand les élèves proposent des solutions, propose des méthodes, tu n'as pas... tu n'as pas testé que ça marche dans un sens et pas dans l'autre. » « Tu n'as testé que ça marche » « tu n'as pas testé ça ne marche pas ». Et du coup dans cette séance je me suis dit OK, 2^e séance je vais tester que ça marche et tester aussi que ça ne marche pas. Et tu vois, j'insiste vraiment dessus. Et je le referais je pense. Comme PFR le proposait.

Chercheur : donc que tu dis, que lors de la première mise en œuvre, tu n'avais pas fait ça...

PFÉ : j'avais testé uniquement le côté ça marche. Cette méthode la marche. Sans voir que du coup ça ne marche pas dans l'autre.

Chercheur : OK. Suite aux débriefings avec PFR ça t'a permis de... et tu trouves pertinent de le faire ?

PFÉ : ouais, oui, oui, oui... c'est vrai que tu valides un : tu dis oui, ça marche. En plus ça ne marche pas dans l'autre cas. Tu doubles le truc quoi.

Chercheur : tu t'assures...

PFÉ : au cas où tu aurais un léger doute... clac. Ben ouais, ça ne marche pas ! Ou alors, ça peut être aussi ça a l'air de marcher, mais dans l'autre sens ça ne marche pas du tout donc effectivement... c'est bien ça. Et finalement je ne l'avais pas fait, mais je continuerai comme ça, comme PFR me l'avait proposé.

Chercheur : et là, c'est ce que tu es en train de faire ?

PFÉ : oui, c'est exactement ce que je suis en train de faire. À ce moment-là.

Chercheur : super.

PFÉ : ils ont proposé une méthode, une solution, on l'a testée et on a testé que ça ne marchait pas et que du coup dans l'autre cas, dans le cas contraire, ça ne marchait pas.

53 minutes 10 secondes

[PFÉ et le Chercheur regardent la vidéo]

53 minutes 51 secondes

PFÉ : bon aller, on va comme faire la publicité due TNI quand même.

Chercheur : oui, dis-moi.

PFÉ : parce que là effectivement, avec le TNI tu as le document qu'ils ont sous les yeux qui est le même que celui qui est au tableau. Donc on remplit sur le document, document qui est exactement le même. C'est exactement la même présentation. C'est une lecture directe quoi !

Chercheur : tu dis là, que dans ta classe, tu es équipé d'un TNI. Et du coup tu utilises le TNI pour cet effet-là.

PFÉ : oui, pour cet effet-là.

Chercheur : j'ai au tableau ce que j'ai sur ma feuille.

PFÉ : oui, exactement.

Chercheur : et dans la classe de PFR il n'y a pas de TNI ?

PFÉ : non, il n'y a pas de TNI. Mais sans le TNI ça marche quand même.

Chercheur : oui, mais peut-être qu'il reproduit...

PFÉ : non, mais attends...

Chercheur : ils projettent ?

PFÉ : oui, ils projettent, mais en fait ça revient au même. Enfin, il a projeté le document.

Chercheur : d'accord, il a projeté et toi tu utilises le TNI. Finalement c'est un peu...

PFÉ : oui, c'est la même chose. Bah voilà. C'est trop bien.

Chercheur : c'est trop Super !

PFÉ : c'est super !

54 minutes 50 secondes

[sur la vidéo, PFÉ demande à un élève son avis, puis il demande à un autre élève si il est d'accord avec ce qui a été dit, et pour finir il demande la vie de la classe. Enfin il enlève le petit carré qui cache l'homophone. Ceci est fait pour 4 phrases avec le cache sur l'homophone ou les élèves doivent choisir le bon homophone grammatical. Ces 4 phrases sont affichées sur le TNI.]

PFÉ : ah oui, alors là il y a une phase que PFR ne m'avait pas proposée.

Chercheur : c'est-à-dire ? Qu'est-ce que tu fais là ?

PFÉ : j'ai mal ficelé le reste, mais j'ai quand même pris le temps de faire ce truc qui est en plus.

Chercheur : là qu'est-ce que tu fais ?

PFÉ : alors, j'ai proposé un nouveau document qui est uniquement projeté au tableau. Avec 4 phrases. Dans ces phrases l'homophone est caché par un petit carré qu'on va pouvoir enlever avec le styler, tu vois ?

Chercheur : le TNI y est magique !

PFÉ : c'est formidable. Et donc, il y a 4 phrases, on teste les 4 phrases. Avec les méthodes. Que les élèves ont proposé est que l'on a validé ensemble juste avant. On a fini la validation... enfin... on a fini la mise en commun. Et là, avant de repasser à la dernière phase, avant de repasser à la série de 10, on fait une petite transition sur 4 phrases histoire de voir un peu si ça tient la route ce que l'on a raconté. Avec ce TNI, avec les phrases où les homophones sont cachés. Et on va pouvoir vérifier. Donc il y a un élève qui propose, il met en avant la méthode qu'il a employée, si je me souviens bien, donc il argumente. Il dit « c'est ET parce qu'on peut dire... » et il y a un autre élève... c'est un peu à la manière de LECTOR LECTRIX. Il y a un autre élève qui va dire s'il est d'accord ou s'il n'est pas d'accord. Au final. Donc j'interroge un élève je tire au sort ou pas, mais puis il y a un autre élève a qui je vais demander qu'est-ce que tu en penses ? Tu vois, tu as écouté les arguments de... Il a proposé ça... Il a argumenté... Il a dit ça parce que... qu'est-ce que tu en penses ? Est-ce que tu es d'accord avec lui ? Est-ce que tu valides sa proposition ou est-ce que tu ne valides pas sa proposition ? Et après on découvre...

Chercheur : parce que là s'il ne valide pas, il va devoir lui aussi argumenter...

PFÉ : il va falloir qu'ils disent pourquoi...

Chercheur : donc ça c'est un aménagement...

PFÉ : oui, c'est un petit aménagement. C'est une petite transition avant la dernière phase. Moi j'aime bien.

Chercheur : mais ça tu le fais dans d'autres activités aussi ? Déjà dans Lector Lectrix.

PFÉ : oui, quand je faisais Lector Lectrix.

Chercheur : quand tu fais autre chose aussi tu l'utilises ça ? Un élève doit donner son avis, argumenter, et puis un autre élève valide

PFÉ : oui, oui ça je fais souvent. Et souvent aussi, à la manière de Lector Lectrix... alors là je suis moins persuadé... on demande la vie de la classe. Parce que dans Lector Letrix je crois que c'est un puis un puis tout.

Chercheur : on finit par un retour au collectif.

PFÉ : oui, il y a un retour au collectif. Proposition numéro un, validation par un père, et validation par... est-ce qu'on valide ? Oui ou non. Mais la dernière phase souvent...

Chercheur : donc tu reprends des techniques on va dire qu'il y a dans Lector Letrix et tu les réinjectes par exemple là dans cette séance, mais aussi ailleurs c'est ça ?

PFÉ : oui, c'est ça.

Chercheur : c'est très intéressant.

58 minutes 27 secondes

[PFÉ et le Chercheur regardent la vidéo]

58 minutes 50 secondes

[sur la vidéo PFÉ demande à un élève de valider ce qu'a dit le premier élève, il lui demande de bien écouter pour pouvoir valider. Il lui dit qu'il valide comme ça sans écouter. Il lui dit enfin « ce n'est pas un travail sérieux ».]

Chercheur : ça suppose ça aussi, de bien écoutait son camarade pour pouvoir valider.

PFÉ : oui, c'est ça, l'intérêt il est là aussi.

59 minutes 4 secondes

PFÉ : alors, c'est juste sur le, sur la forme du truc quoi. Je lui ai dit « ce n'est pas un travail sérieux ». C'est important je pense de dire que ce n'est pas un travail sérieux est de ne pas dire c'est lui qui n'est pas sérieux.

Chercheur : oui bien sûr. Tu sais par la personne l'enfant de...

PFÉ : ... de son action. Non, mais c'est bien de...

Chercheur : tu veux dire que c'est intentionnel. Tu veux dire que tu as bien choisi tes mots.

PFÉ : c'est anecdotique, mais je suis content de voir... des fois je me plante... mais je pense que c'est important ce petit truc que quoi.

Chercheur : c'est un bon geste.

59 minutes 46 secondes

[PFÉ et le Chercheur regardent la vidéo]

1h 0 minute 46 secondes

PFÉ : et donc la fameuse... nombreux numérote la page de un à 10. Plier la page aussi c'est rigolo. On arrive à la dernière phase. Qui est la même que la première. On a bouclé la boucle. C'est de la symétrie presque. On reprend la même, avec les mêmes phrases, ils vont faire la même chose. Du coup, normalement, ils se sont équipés en outils qu'on a validé en groupes, qu'on a testé dans la petite phase préalable (la phase de transition) et là, on va voir si ça marche.

Chercheur : donc là, du coup, tu leur demandes quoi ?

PFÉ : de numéroter de un à 10 sur la feuille soit en tournant la page, soit en pliant. Parce qu'ils pourraient déplier et comparer, mais qu'importe. Voilà.

Chercheur : mais là, tu leur as pas demandé de plier la feuille ? Certains ont plié quand même ?

PFÉ : oui, je crois que c'était en plié. Il me semble.

Chercheur : donc ça c'est un aménagement aussi ?

PFÉ : oui, c'est une révolution !

Chercheur : oui, dans le sens où c'est différent de ce que PFR t'a montré.

PFÉ : oui, c'est rigolo comme ça...

Chercheur : oui, et puis il y a l'intérêt d'insister sur l'évolution du score je suppose ?

PFÉ : oui voilà, c'est ça. C'est super lisible quoi.

Chercheur : donc en fait, sur la même feuille il y a les 2, le premier score est le 2^e score. C'est ça ?

PFÉ : oui, c'est ça. Mais ils n'ont pas tous fait comme ça.

Chercheur : certains l'ont fait tu dis.

1h03 minutes et 3 secondes

PFÉ : tu serais jeune enseignant...

Chercheur : oui, je suis un jeune enseignant !

PFÉ : alors je te dirai, quand tu poses ta question pour savoir si tout le monde est prêt je te dirai ne demande pas si tout le monde est prêt.

Chercheur : pas de question à la cantonade ?

PFÉ : si, mais à la négative. « Qui n'est pas prêt ? »

Chercheur : oui, d'accord « qui n'est pas prêt ? »

PFÉ : alors oui, vraiment, je garde cette façon de faire, car ça me permet de savoir... qu'est-ce qui t'intéresse ? Ce n'est pas de savoir si tout le monde est prêt, c'est plutôt de savoir qui n'est pas prêt. Et tu vois, David à lever la main il m'a dit « moi je ne suis pas prêt ». Et du coup moi, c'est exactement ce que je voulais savoir.

Chercheur : alors que toi tu as demandé est-ce que tout mon est prêt ?

PFÉ : non, justement moi j'ai dit qui n'est pas prêt.

Chercheur : ah oui d'accord excuse-moi. J'ai j'ai même entendu est-ce que tout le monde est prêt.

PFÉ : je souligne juste que tactiquement...

Chercheur : tu veux dire qu'elle est pensée...

PFÉ : oui, elle est pensée...

Chercheur : tu réfléchis.

PFÉ : je te dirai que ça te fait gagner du temps. C'est-à-dire de la tournée à la forme négative quoi.

1h04 minutes 12 secondes

[PFÉ et le Chercheur regardent la vidéo]

1h04 minutes 20 secondes

Chercheur : donc tu reprends les mêmes phrases que lors du premier exercice...

PFÉ : oui, les mêmes phrases, mais pas dans le même ordre. Ça y est, je m'en souviens.

Chercheur : tu veux dire les mêmes phrases n'est pas dans le même ordre.

PFÉ : oui, parce que ceux qui ont eu 10/10 ils peuvent voir ce qu'ils avaient fait. Ils peuvent être tentés quoi. Donc pas dans le même ordre, mais ce sont les mêmes phrases.

Chercheur : est-ce que l'élève ne pourrait pas se rappeler...

PFÉ : sur 10 phrases ?

Chercheur : oui d'accord. Tu veux dire que sur le nombre de phrases, l'élève ne peut pas se rappeler toutes les réponses.

PFÉ : moi je pense qu'en plus il ne peut pas se rappeler, parce qu'en plus la correction, si tu te souviens de la première phase, tu n'as uniquement que ET, est, est, ET,... tu n'as pas les phrases. Tu imagines ce qu'il aurait fallu qu'il mémorise... l'ordre des phrases, les machins...

Chercheur : oui, je comprends ce que tu veux dire.

PFÉ : parce qu'on a voulu aller au minimum en fait.

Chercheur : pourquoi ne pas choisir de nouvelle phrase ? Pourquoi garder les mêmes phrases ?

PFÉ : au moins tu sais que tu n'induis pas... au moins tu peux vraiment comparer. C'est comment sciences finalement. Dans les protocoles tous les paramètres sont les mêmes, sauf un en fait. Et là, le paramètre qui a changé, c'est qu'ils ont de nouveaux outils quoi.

Chercheur : OK d'accord. Je vois.

PFÉ : c'est le seul paramètre qui a changé. Donc tu as sans outils, sans mise à jour en quelque sorte, et avec mise à jour. Ils vont pouvoir faire comparaison. Je ne sais pas si le mot mis à jour va bien.

Chercheur : je comprends ce que tu veux dire, c'est dans le sens où ils sont en CM2 et que ces choses-là ils les ont déjà vus. Dans les classes antérieures. Enfin, tu renouvelles qui avait été déjà enseigné.

PFÉ : voilà.

Chercheur : donc tu gardes les mêmes phrases.

PFÉ : voilà, je garde les mêmes phrases

Chercheur : ça va te permettre de voir la pertinence de ta séance, la pertinence des outils qui ont été fournis.

PFÉ : ouais, ils ne peuvent pas s'en souvenir. Et même s'ils s'en souviennent d'une ou 2.

Chercheur : et donc ils ne peuvent pas se souvenir de 10 phrases... et tu changes l'ordre pour que...

PFÉ : je change l'ordre pour que...

Chercheur : pour ne pas faire copier coller.

PFÉ : exactement parce que là il peut y avoir un biais. Parce que par transparence, on tourne la feuille +/- involontairement, donc là au moins...

Chercheur : d'accord.

1h06 minutes 52 secondes

[PFÉ et le Chercheur regardent la vidéo]

1h07 minutes 9 seconde

[sur la vidéo PFÉ dit « le soir, Aurélie est fatiguée »]

Chercheur : cette phrase par exemple elle ne n'est pas en contexte. Il n'y a pas de Aurélie ta classe ?

PFÉ : non.

Chercheur : en plus, les Jeane ne sont jamais fatiguées.

PFÉ : non, il n'y a pas de Aurélie dans la classe.

Chercheur : donc c'est ce que tu disais certaines phrases sont contextualiser et puis d'autres non.

PFÉ : oui.

Chercheur : mais ce sont des phrases très simples.

PFÉ : peut-être trop simple.

Chercheur : non, je remarque juste qu'à chaque fois il y a un sujet un verbe et un petit complément.

PFÉ : mais quand même, il y a des phrases plus ou moins longues. La phrase « le soir Aurélie est fatigué » c'est la phrase la plus courte. C'est la plus quoi d'ailleurs

Chercheur : non, ce n'est pas un reproche, c'est plus la question comment tu as fait pour choisir des phrases ?

PFÉ : pensez à mettre des phrases interrogatives...

Chercheur : pas que des phrases déclaratives tu veux dire...

PFÉ : oui, pas que des phrases déclaratives

Chercheur : donc, tu changes de type de phrases en fait.

PFÉ : et ça tu vois, je ne suis pas sûr qu'on la vue avec PFR.

Chercheur : donc là, c'est toi qui décides de changer les types de phrases interrogation

PFÉ : ouais.

Chercheur : donc ça veut dire que PFR lui il n'avait mis que des phrases déclaratives ?

PFÉ : je ne le jurerais pas. Mais je ne suis pas sûr qu'ils lèvent verbaliser. Le fait qu'il est important de varier les types de phrases.

Chercheur : en tout cas moi, je n'ai pas l'impression qu'il avait changé les le type de phrases. J'ai l'impression qu'il décrivait les choses que les enfants avaient faites lors de la séance de basket, c'était bien en basket ?

PFÉ : oui, c'est en basket.

Chercheur : oui voilà en basket. Mais, il ne posait pas de questions ou il ne proposait pas de phrase exclamative. Du coup, quel est l'intérêt de changer le type de phrases ?

PFÉ : j'espérais que tu ne me poses pas la question. Mais écoute, ces phrases la existent, il faut les tester aussi. En plus, tu peux retrouver le verbe être en première ligne.

Chercheur : oui, tu veux dire en première position dans la phrase.

PFÉ : oui, par exemple « est-il allé à l'école ? » Et donc du coup il va falloir voir on peut dire « était-il allé à l'école ? » Donc il faut tester dans toutes les positions, dans toutes les situations. Et le tester pourquoi ? Parce que finalement on veut qu'ils utilisent ces mots, de façon correcte orthographiquement. Ben ça veut dire que ils sont susceptibles d'écrire des phrases déclaratives, mais ils seront susceptibles aussi d'écrire des phrases interrogatives, etc.

Chercheur : oui, dans une diversité de situations tu veux dire. Ça leur permettra de quoi du coup aux élèves ? Que de le voir dans une diversité de situation ?

PFÉ : de voir que l'outil marche dans une diversité de situations.

Chercheur : parce que les phrases qu'ils rencontreront dans le futur ne seront peut-être pas que des phrases déclaratives... OK.

1h10 minutes 2 secondes

[PFÉ et le Chercheur regardent la vidéo]

1h10 minutes 10 secondes

Chercheur : phase de correction. Comment fais-tu ta phase de correction ?

PFÉ : ah oui, du coup là, j'ai oublié ça. Là c'est la même chose que la phase une, sauf qu'à la phase une quand j'avais affiché la correction c'était instantané.

Chercheur : oui, ça veut dire que tu avais déjà écrit la correction auparavant.

PFÉ : oui. Donc j'enlève le cache du TNI, et on découvre la correction.

Chercheur : toute la correction.

PFÉ : oui, toute la correction. Ensuite on enchaîne, on met le score. Hop. Là, je reprends les phrases et j'ai un

distributeur au TNI de ET /EST. Il n'y a plus qu'à se servir. Ça va très vite. Du coup, on reprend les phrases et on les fait oralement.

Chercheur : et pourquoi tu ne fais pas directement comme tu avais fait lors de la première phase ? Parce que ça me l'avait fait ainsi ou bien...

PFÉ : parce qu'en fait je voulais qu'on utilise l'outil. Parce qu'on l'a utilisé en phase de transition là, et là, on le réutilise rapidement. Sans besoin de valider. Tu vois ? Histoire de l'utiliser.

Chercheur : et c'est si il y a litige qu'on va...

PFÉ : si il y a litige on ré argumente. Mais ça va vite là. Ça ce n'est pas chronophage.

Chercheur : et PFR t'avait dit de faire comment ?

PFÉ : je pense qu'il donne la correction instantanée aussi. Mais je ne suis pas sûr. Je n'en jurerais pas. Je ne suis pas sûr.

Chercheur : mais je veux dire, là c'est ton choix à toi en tout cas, je veux dire ? Tu ne le fais pas comme ça parce que PFR ta dit de faire comme ça ? Tu le fais parce que...

PFÉ : je le fais comme ça parce que j'envie qu'on utilise l'outil. Par exemple « Paul est dans la classe » c'est EST et puis hop. Mais on ne va pas plus loin. Parce qu'on l'a déjà travaillé avant. On ne va pas y repasser du temps. Oui, ça fait déjà une demi-heure qu'ils y sont sur le truc.

1h12 minutes 30 secondes

[PFÉ et le Chercheur regardent la vidéo]

1h13 minutes 3 secondes

[sur la vidéo on voit PFÉ affiche toutes les réponses en même temps]

Chercheur : tu affiches toutes les réponses mêmes si tu avais les réservoirs ?

PFÉ :... je ne sais plus là, j'ai un doute.

Chercheur : tu as dû avoir un problème je pense. Parce que j'avais vu les réservoirs. Et tout d'un coup il y a eu toutes les réponses. Peut-être que tu as fait avancer la vidéo ?

PFÉ : non.

Chercheur : peut-être que c'est moi dans le montage ?

PFÉ : non je ne pense pas. Je me demande si je n'ai pas fait une bêtise... écoute, dans l'esprit c'est comme ça que je voulais faire. Ce n'est pas comme ça s'est passé que je voulais faire.

Chercheur : oui, je comprends bien ce que tu dis.

1h15 minutes 5 secondes

Chercheur : et là tu leur demandes leurs scores ?

PFÉ : oui, c'est ça. Je demande les scores.

Chercheur : donc tu observes que tout le monde progresse ? Et là tu fais quoi, tu leur demandes leurs résultats ?

PFÉ : ouais. Je leur demande s'ils ont progressé, de combien à combien ?

Chercheur : et pourquoi tu fais ça ?

PFÉ : pour eux. Pour les considérer. Pour considérer leurs résultats. Pour moi évidemment pour faire un sondage quoi. Pour mon sondage à moi, mais stade. Alors, est-ce que ça a marché ? Et puis ils ont plaisir à le dire quoi. C'est important ça. Il était content François de passer de 7 à 10.

1h15 minutes 57 secondes

Pause

1h18 minutes 16 secondes

[sur la vidéo PFÉ dit « à la différence avec la séance précédente je vous laisse choisir ici »]

Chercheur : tu laisses choisir quoi ?

PFÉ : tu sais c'est la dernière phase celle dont je te parle et dont je ne suis pas convaincu. Et Alexis me dit « on n'a pas rempli ça »

Chercheur : c'est-à-dire choisir l'une des 2 méthodes ?

PFÉ : choisir la méthode... j'avoue que j'élude un peu. Je lui dis « tu choisis ». Et on a fini la séance.

Chercheur : et PFR il fait comment ?

PFÉ : ben PFR il fait choisir l'une des 2 méthodes. Il faut que les élèves remplissent « je choisis de remplacer... par... » je crois que c'est ça la formulation. C'est-à-dire qu'il prend l'une des 2 méthodes et il le met. Pour dire que lui c'est cette méthode là qu'il va mettre en priorité. Et voilà. Du coup tu vois ? Elle était et je l'ai même oublié. Je ne sais pas si c'est un acte manqué ou quoi.

Chercheur : tu décides de ne pas l'utiliser.

PFÉ : oui, mais j'aurais pu l'enlever aussi. Je l'ai quand même laissé sur la mise en page.

Chercheur : oui, peut-être tu n'étais pas encore décidé. Mais là par contre... d'accord. Donc pour toi, on arriva de techniques, 2 règles, on garde les 2 règles, et on apprend ces 2 règles.

PFÉ : et après de toute façon ça va se faire tout seul. Tu utilises l'outil qui te va le mieux quoi.

Chercheur : donc ça me fait ainsi et toi tu fais différemment ?

PFÉ : ouais.

Chercheur : et c'est par choix quoi. C'est ça ?

PFÉ : oui, oui. Parce que je ne suis pas convaincu c'est tout quoi. Mais sans jugement quoi.

Chercheur : oui, je sais. On en a parlé. Tu as 2 possibilités, c'est à l'usage, et tu verras lequel tu choisis. PFR c'est un choix comment ? Ce sont les élèves qui votent ?

PFÉ : oui, tu as raison. En plus. Mais là par contre, oui, c'est vrai, là je ne suis pas d'accord. Je ne suis vraiment pas d'accord. Tu as raison c'est ça. Il y a de méthodes, laquelle vous va le mieux ? Globalement on voit ensemble, celui pour qui sait l'autre méthode, ben il est obligé de marquer celle de la majorité.

Chercheur : oui, c'est ça.

PFÉ : mais le propre d'un outil c'est que ce soit...

Chercheur : personnel ?

PFÉ : oui, c'est ça. Je ne souscris pas à ça. Je ne le prends pas dans le pack.

6. Le contrôle de la mise en œuvre 2 entre le PFR et le PFÉ

PFR 19 secondes : ouais je suis d'accord, je valide ma façon de faire. Donc tu as demandé de numéroter. Tu as demandé de numéroter de 1 à 10 comme je t'avais demandé de faire.

Chercheur : ça permet d'obtenir quoi ? Ça apporte quoi à la situation ?

PFR : ben de numéroter de 1 à 10. Mais au final ou tout de suite ?

Chercheur : non, tout de suite. Pourquoi faut-il numéroter de 1 à 10.

PFR : ben c'est pour faire l'évaluation de tests.

Chercheur : ben, c'est ça que tu dis.

PFR : OK.

Chercheur : ce n'est pas le fait de numéroter de un à 10 qui est important, c'est le fait que ça pourra être utilisé pour la situation d'évaluation à la fin.

PFR : OK.

PFÉ : n'oublie pas que Stéphane est un élève nouvellement moulu, fraîchement moulu, donc tu lui expliques tout.

PFR : qu'est-ce que c'est ? Ah oui, tu as commencé par faire la validation du truc d'avant.

PFÉ : non les clikers il les a enlevés. Non, je me suis rendu compte que j'avais oublié d'imprimer la fiche de travail.

PFR : ah.

PFÉ : comme c'était un peu chaud le timing... j'ai zappé.

PFR 2 minutes 23 secondes : on peut avancer un tout petit peu ?

PFÉ : oui, carrément.

PFR : de toute façon, tu vas donner les phrases ?

PFÉ : ouais.

Chercheur : explique-lui ce que tu fais.

PFÉ : quoi ? Tu sais ce que je fais.

Chercheur : parce que là vous avez vu qu'il a changé d'activité ? La, il est en train de dire les phrases, tout à l'heure il était en train d'écrire les numéros des phrases.

PFÉ : oui là tu connais, j'énonce les phrases de l'évaluation.

PFR : tu es en train de faire l'évaluation comme moi je l'ai faite ? Comme je te demandais de la faire. PFÉ : oui c'est ça.

Chercheur : et toi qu'est-ce que tu en penses de ça ?

PFR : euh, alors est-ce qu'il fait de l'étayage ? en fait Vas y continue un peu voir s'il fait de l'étayage sur la façon dont il dit les mots. Est-ce qu'il dit et et est, sur sa façon de prononcer. Ça c'est sujet à controverse. Là, il insiste un peu sur le mot. [PFR et PFÉ regardent la vidéo]

PFR 3 minutes 46 secondes : lui, ça tombe bien, comme il est du sud, il prononce bien « et » et « est ». [PFR et PFÉ regardent la vidéo]

PFR 3 minutes 56 secondes : ça, cette phrase, elle est compliquée. [Dans la vidéo, PFÉ énonce la phrase « c'est un jour férié. »] Ce n'est pas et et est.

PFÉ : c'est vrai, quand je l'ai dite je me suis dit... mais en même temps, je l'ai trouvé dans un bouquin qui faisait et et est.

PFR : elle est pas bonne celle-là. Mais ce n'est pas grave. Parce que ça, c'est « ces et c'est » en fait. Dans les homophones grammaticaux, tu as « c'est, ces, ses ».

PFÉ : ouais. J'y ai pensé quand je l'ai faite.

PFR : parce que du coup « était », « c'et puis » on verra qu'est-ce que ça donne.

PFÉ : ouais.

[PFR et PFÉ regardent la vidéo]

PFR 4 minutes 44 secondes : [sur la vidéo, PFÉ énonce la phrase « ensuite, Peter et Paul vont danser le hip hop] Alors là, par contre toi, tu n'utilises pas du tout le fait de... d'utiliser des phrases de leur quotidien. Tu donnes des phrases au hasard n'importes lesquels.

PFÉ : ouais, là oui, ouais. Sauf la phrase « c'est un jour férié », c'était effectivement un jour férié !

PFR : d'accord.

PFÉ : cette phrase-là, elle était contextualisée en fait.

Chercheur : qu'est-ce que tu veux dire par là PFR ?

PFR : c'est que moi, j'aime bien ce côté « contextualiser » parce que... mais je ne sais pas si j'ai raison de bien-aimés ou pas si tu veux. Mais moi je fais toujours du contextualiser. Moi je pense, que du coup, ils ont plus... je ne sais pas s'ils... je ne sais pas si ça les fait rigoler un peu et ça les déconcentre... ou au contraire, ils ont moins besoin de se concentrer sur qui fait quoi, parce qu'ils savent déjà de quoi on parle. Tu vois ?

Chercheur : donc tu tires des phrases de leur contexte...

PFR : oui, comme ça, si tu dis... « Karl et Kévin joue au foot » voilà, ils rigolent, il n'y a rien à expliquer en fait. Par contre, là, « Paul et Peter »...

Chercheur : c'est quoi l'avantage là ?

PFR : ben là l'avantage, c'est que tu peux mieux concentrer sur un point, et ça les concentre plus eux-mêmes parce que ça leur parle. Je pense... c'est pour ça que moi je fais comme ça.

Chercheur : ça évite que leur esprit parte ailleurs...

PFR : et qu'ils imaginent qui est Paul, qui est Peter, qui est machin... du coup bah voilà. OK.

PFÉ : ben moi, je peux te donner le contre-exemple : si Karl a fait ça, ou si Kévin a fait ça... ça peut les embrouiller.

PFR : ouais, bien sûr. C'est pour ça que moi...

PFÉ : il y en a d'autres, ou effectivement j'ai pris Alexis et Luc. Où effectivement j'ai mélangé.

PFR : pas de problème, tant que le résultat est le même...

PFÉ : alors, c'est pas tout à fait des contextualiser en fait. C'est quand je l'ai écrite, Peter c'est lui et Paul c'est lui... [PFÉ pointe des élèves à l'écran]

PFR : ah OK, c'est leur nom en anglais. Ah, mais il faut que tu le dises.

PFÉ : tu vois ? « Luc et Alexis » [ce sont 2 élèves de la classe de PFÉ]

[PFÉ et PFR regardent la vidéo]

Chercheur : il y a un problème ?

PFR 7 minutes 10 secondes : parce qu'en fait, là c'est juste que... Il donne la phrase comme si c'était une dictée. Alors qu'on s'en fiche.

Chercheur : c'est-à-dire qu'il faut donner la phrase comment ?

PFR : tu donnes la phrase une fois. Ils écrivent direct. T'as pas... on n'a pas à dire 4 fois. Ils sont concentrés. « Les garçons et les filles sont en forme. » C'est bon, on passe à celle d'après. Tu vois, il n'y a pas de... en fait, pour cette étape-là moi je... Il faut que... pour que ça marche il faut que ce soit le plus comme eux ils les crieraient si ils l'écrivaient comme ça direct sur leur cahier. Qu'il ne soit pas là à réfléchir... tiens, quel temps, quel machin... ça c'est l'idée du truc. Il faut que... ça... Il faut que s'enchaînent tu vois ? Moi je vais aller très vite. Mais peut-être que... enfin c'est la façon que moi je fais. Mais peut-être que... ce n'est pas la bonne. Je ne sais pas. Mais moi je dis que « Jacky et Michel vous remercie » il faut qu'ils me disent tout de suite le et ou le est. Rire. On enchaîne.

Chercheur : PFÉ, tu penses quoi de cette idée ?

PFÉ : ben moi en fait, je l'avais fait comme je fais une dictée. Pour ce genre d'activité, c'est une habitude en fait. Jacky et Michel vous remercient, Jacky... et... Michel vous remercient. Je ne sais pas, je pense que c'est au cas où, tu vois, c'est au cas où quelqu'un était en train de rêver, donc je lui donne une 2^e chance pour rattraper la phrase que j'ai dite. Et en même temps, peut-être que ce n'est pas le rendre service que de répéter les choses alors qu'ils devraient être directement dans l'action.

PFR : non. Moi je les conditionne bien au début, en leur disant « il va y avoir dit phrase, vous vous concentrez bien sur les 10 phrases. »

PFÉ : et je ne les dirais qu'une seule fois...

PFR : et je les s'enchaîne. Mais, il faudra que je vérifie bien sur ma vidéo que je ne les répète pas !

PFÉ : et que tu m'as dit de ne dire qu'une seule fois aussi !

PFR : ah ça, je crois que je ne te l'ai pas dit. Ça je ne te l'ai pas dit de dire qu'une seule fois. Mais c'est vrai que moi je vais assez vite sur cette étape-là. Enfin c'est pour essayer de gagner un peu de temps sur la recherche...

PFÉ : moi je pense que ça ne fait pas perdre énormément de temps.

PFR : ouais... mais c'est juste parce que Stéphane demande de réagir sur un tas de truc ! C'est pour ça que je me permets de réagir là-dessus.

Chercheur : et puis il y a l'épaisseur, la première fois que PFR t'a expliquée il ne pouvait pas tout dire...

PFR : et non, parce qu'il y a une partie que ne tu ne sais pas dans ce que tu fais.

Chercheur : oui, que tu découvres là en te revoyant.

10 minutes 2 secondes [PFR et PFÉ regardent la vidéo]

PFÉ 10 minutes 24 secondes : tu vois ? Moi j'ai mis phrase interrogative. Parce que je pense que ça manquait des phrases différentes. Donc mes 2 dernières phrases sont une phrase interrogative et une phrase exclamative.

PFR : OK.

PFÉ : c'est juste pour...

Chercheur : PFR tu penses quoi de cette idée de phrase interrogative ?

PFR : je ne sais pas. Ouais pourquoi pas. C'est vrai que moi je ne fais que des phrases déclaratives. Non, en plus sûrement. Il faut savoir que finalement dans plusieurs contextes... pourquoi pas.

Chercheur : ça apporterait quelque chose selon toi ?

PFR : alors là j'en ai aucune idée. Je ne sais pas du tout. Je n'ai pas réfléchi à ça, je n'y ai jamais pensé.

Chercheur : c'est une idée quoi.

[PFR et PFÉ regardent la vidéo] 11 minutes 20 secondes

PFR 11 minutes 36 secondes : donc là tu vas faire la correction ?

PFÉ : ouais

PFR : tu leur donnes la correction directe ?

PFÉ : ouais.

PFR : et c'est eux qui...

PFÉ : c'est déjà prêt la correction, elle est déjà prête.

PFR : d'accord, OK. Tu leur donnes la correction caches comme ça. OK, ouais, ouais.

PFÉ : tu leur écrivais toi...

PFR : oui j'écris au fur et à mesure.

PFÉ : oui, c'est là où j'ai gagné du temps.

PFR : parce que moi, j'avais l'impression comme ça, ben on est ensemble à la phrase un puis phrase 2 on est ensemble, phrase 3 on est ensemble. Il y en a pas un (élève) qui va partir et faire autre chose que de corriger les 10 phrases. Mais tu as... si ça marche bien... voilà c'est quelque chose qui fait gagner.

Chercheur : c'est quoi l'idée ? Toi PFÉ tu as donné toutes les phrases en même temps. Alors que lui il dit il faut corriger phrase par phrase. C'est ça ?

PFÉ : ouais.

PFR : moi, c'est pas, c'est une bonne idée je pense. Je mets les 10 phrases d'un coup ils regardent vite fait. Mais moi c'est juste que je sais que tout le monde corrige en même temps lorsque je donne les 10 phrases de correction.

Chercheur : ça permet que chaque élève soit au même point.

PFR : voilà, qu'on avance en même temps et qu'à la fin on donne tous les scores.

12 minutes 49 secondes [PFR et PFÉ regardent la vidéo]

PFR 13 minutes 2 secondes : attends, alors là ils donnent leur score.

[PFR et PFÉ regardent la vidéo]

PFR 13 minutes 35 secondes : zéro ça veut dire qu'elle s'est trompée quoi ! [Sur la vidéo une élève à 0/10]

PFR 13 minutes 49 secondes : [sur la vidéo PFÉ dit « je vais vous donner une petite activité »] si je puis me permettre, moi je n'utilise jamais le mot petit. Parce que ce n'est pas une petite activité. Mais bon, c'est un détail.

Chercheur : d'accord. Et au niveau du score qui est annoncé...

PFR : moi là-dessus, c'est vrai que lui il passe en... comment ça s'appelle... il fait le tour de la classe voilà. Alors que moi c'est voilà tac, tac, tac. Combien vous avez eu tac, tac, tac. Parce qu'après on a 2 styles différents moi je vais faire un peu de l'entertainment ! Qui a fait quoi ? Machin ? « Moi j'ai eu 2, moi j'ai 3... » c'est juste pour... en demandant à tout le monde ça permet de voir à peu près... parce que là il y a beaucoup qui ont 10 sur 10 en fait je crois. Finalement, il y en a qui sont bien là-dessus quoi. Voilà. Moi j'ai plutôt tendance à le faire de façon globale et à voix haute pour avoir un peu une idée globale du niveau quoi.

PFÉ : alors moi en fait, ça me permet d'aller voir si vraiment ils ont écrit leur score. S'il s'ils ont vraiment fait la correction du coup. Parce que s'ils ne passent pas par cette étape-là, la dernière phase elle n'aura pas...

PFR : d'intérêt quoi.

PFÉ : d'intérêt. Il n'y aura pas de comparaison possible. Finalement c'est pour ça que je suis passé quoi.

PFR : moi je pense, en y réfléchissant, dans une étape d'optimisation tu leur files une fiche numérotée de un à 10 avec un score sur 10. Comme ça ils sont obligés de remplir. Et puis même je pense tu leur files la fiche 1 et la fiche 2 collée directement sur la même fiche, comme ça, ils ont directement le visuel. Moi je fais écrire dans le cahier, ils regardent, mais ça peut être encore plus impactant je pense.

PFÉ : peut-être faire recto verso, pour qu'ils ne regardent pas les réponses.

PFR : oui, mais tu t'en fous. Parce que tu ne donnes pas dans le même ordre après.

PFÉ : alors ça, tu ne me l'avais pas dit.

PFR : ah ça, je l'ai dit ça.

PFÉ : mais je l'ai fait de toute façon. Parce que effectivement...

PFR : il faut mélanger, parce que sinon ils comprennent. Et moi, sinon je me prends pas la tête. Je fais 1,2, 3,4, 5, etc. et après je fais 2,4, 6,8, etc.

PFÉ : alors moi j'ai fait 10, 9,8, 7,6, etc.

PFR : ah OK. Pas de souci.

Chercheur : alors là tu trouves qu'il fait quoi, c'est individuel ?

PFR 16 minutes 15 secondes : je me dis est-ce qu'il y a... le fait de parler doucement. Mais d'un côté il y en a beaucoup qui ont 10 sur 10. Est-ce que le fait de parler doucement...

PFÉ : ne pas stigmatiser.

PFR : ah, mais non, mais non. Parce que la première fois ils ne veulent pas trop te dire leur score, mais une fois qu'ils l'on fait 2 ou 3 fois. Ils sont contents en fait d'avoir un petit ce score parce qu'après ils sont contents d'avoir un gros score. Tu vois ? En tout cas elles sont contentes d'avoir un bon score. Celui qui passe de 9 à 10 il est content, mais celui qui passe de 4 à 8 ou 9 il est super content. Après ils te disent, « Monsieur j'ai eu 7 ou 8 ou 3 », mais ils le disent. Moi, pour moi je ne sais pas. On fait tous les 2 l'état des lieux d'une façon différente.

[PFR et PFÉ regardent la vidéo] 16 minutes 56 secondes

Chercheur : 17 minutes 37 secondes : PFR ?

PFR : OK, alors là. C'est un peu différent de ce que je fais. Moi je leur demande de se mettre tout de suite en groupe.

Chercheur : est-ce qu'il y a une phase de travail individuel ?

PFR : non. Alors que moi je sais, je devrais en faire une. Normalement tout bon travail en groupe commence par un travail individuel.

Chercheur : mais le fait que lui il commence par un travail individuel, tu en penses quoi ?

PFR : moi, je trouve que c'est une bonne idée. Mais après tu fais une phase individuelle que sur la première question ou surtout ?

PFÉ : c'est plutôt un timing en fait.

PFR : tu les laisses 5 minutes tout seuls...

PFÉ : je ne sais plus combien de temps je les laisse. Je tourne, je laisse l'activité se développer, puis au bout d'un moment je me dis bon allez. Qu'ils soient arrivés à la question 2,3, ou 4. Je dis bon bah maintenant il faut enchaîner quoi.

PFR : je pense que ça c'est bien ça. Je pense qu'un bon travail de groupe commence par une phase individuelle. Moi je suis d'accord avec cette idée-là.

Chercheur : tu vas voir dans la suite que peut-être le travail individuel apporte au travail de groupe.

PFR : alors ça, je suis d'accord avec ça.

18 minutes 44 secondes [PFR et PFÉ regardent la vidéo]

PFR 19 minutes 30 secondes : ils font quoi là ? Ils sont partis ?

Pause.

PFR 20 minutes 28 secondes : donc là ils sont en phase de recherche ?

PFÉ : ouais.

PFR : donc toi tu n'interviens pas là ?

PFÉ : non.

PFR : tu les laisses tout seuls. Moi j'essaie d'avoir...

PFÉ : là j'essaie de rattraper le temps que j'ai perdu avant. Je n'étais pas tout à fait prêt pour cette séance.

PFR : en plus, ça fait plaisir !

PFÉ : c'est une commande !

20 minutes 45 secondes

[PFR et PFÉ regardent la vidéo]

PFR 21 minutes 5 secondes : alors moi sur la mise en activité, je répète bien en écrivant au tableau les étapes... voilà. Je leur dis de me répéter ce qu'il faut faire « donc oui, d'abord on va chercher et souligner dans le texte, ensuite on va chercher la nature, ensuite en va chercher à les remplacer, et ensuite on va écrire notre leçon et une phrase mnémotechnique pour ne plus nous tromper. » Voilà pour que ce soit bien clair avec chacun les étapes. Et comme c'est écrit au tableau par le mot hop, hop, hop. Parce que des fois tu vois, il te demande « Monsieur on fait comment... » alors que là, ça a l'air de partir quoi.

PFÉ : ben, c'est ce que j'avais fait lors de la première séance. Effectivement, je fais tout comme tu avais dit.

PFR : après là, t'avais pas tes notes là.

PFÉ : ouais. Mais c'est vrai, que j'aurais pu faire reformuler là.

Chercheur : donc si je comprends bien, tu donnes la fiche, mais tu ne réexpliques pas ce qu'il faut faire.

PFÉ : non. Je n'ai pas fait reformuler comme la première fois.

Chercheur : et c'est ça que tu pointes PFR.

PFR : ouais, c'est ça.

Chercheur : je vois, et le fait de faire reformuler les consignes, ça apporte quoi selon toi PFR ?

PFR : ben ça donne une espèce de cadre mental, tu vois ? « Ah oui, je vais devoir faire ces 4 étapes... » pour être sûr de... bon. C'est quelque chose que tu fais plusieurs fois. Après ils savent. Quand tu fais pour la 4^e fois. Est-ce que je fais tout reformuler ? Je vais plutôt reformuler rapidement, pour que... est-ce que ce n'est pas aussi une habitude pédagogique de dire on reformule ?

Chercheur : moi je pense, que ça pour quelque chose... PFÉ l'avait fait dans sa mise en œuvre 1. Les enfants...

PFÉ : les enfants reformulent chaque action qu'ils vont faire.

22 minutes 48 secondes

[PFR et PFÉ regardent la vidéo]

23 minutes 27 secondes

PFÉ : c'est quoi ça « hum »

PFR : non, je suis d'accord avec toi. Je balance aussi de petits indices comme ça. J'ai fait comme toi le porte vue avec les verbes.

Chercheur : ça apporte quoi de donner l'indice ?

PFR : ça donne un repère tout de suite.

PFÉ : ça évite [à l'élève] d'être perdu, de ne rien faire.

PFR : ouais. C'est juste l'idée de donner quelque chose qui va faire avancer d'un coup.

[PFR et PFÉ regardent la vidéo]

24 minutes 13 secondes

PFR 24 minutes 30 secondes : ils ont l'air de travail.

PFÉ 24 minutes 38 secondes : ah oui, j'ai fait une erreur ! Énorme. Comme j'ai repris ton activité, ta fiche, j'ai transformé le texte, mais j'ai oublié de transformer des questions.

PFR : il est encore sur on et ont.

24 minutes 58 secondes

pause.

[PFR et PFÉ regardent la vidéo]

26 minutes 50 secondes

PFÉ : on est toujours en phase individuelle.

[PFR et PFÉ regardent la vidéo]

27 minutes 29 secondes

PFR : c'est quoi « conj » ?...

[PFR et PFÉ regardent la vidéo]

27 minutes 50 secondes

Chercheur : et là PFÉ, tu es en individuel ou tu es en groupes ?

PFÉ : je suis toujours en individuel.

[PFR et PFÉ regardent la vidéo]

29 minutes 29 secondes

Chercheur : alors là PFR, qu'est-ce que tu penses de ce temps passé en travail individuel ?

PFR : alors là, c'est long. C'est long ça.

PFÉ : après, on en est qu'à ¼ d'heure. La séance fait 40 minutes...

PFR : alors là j'avoue c'est long. Il est 11 heures, il est... après, c'était pas long en fait. En regardant la vidéo tu as l'impression que c'est long. Mais c'est peut-être pas long.

Chercheur : parce qu'au niveau du temps ça fait 15 minutes...

PFR : oui, 15 minutes selon. Finalement ça fait 10 minutes qu'ils sont en recherche.

PFÉ : en même temps, tu vois qu'ils sont au boulot, ils ont quand même besoin de ce temps.

PFR : oui, bien sûr. Il n'y a pas de souci. Dans le son adieu 45 minutes. Est-ce qu'elle finit à la fin ?

PFÉ : oui, allez fini.

PFR : bon bah OK.

Chercheur : mais il ne finit pas à 11 heures, il a continué l'après-midi.

PFR : oui, je sais.

PFÉ : oui, la vidéo fait 36 minutes.

[PFR et PFÉ regardent la vidéo]

Chercheur : 30 minutes 56 secondes. Donc là PFÉ utilise le porte vue. Toi aussi tu l'utilises PFR ?

PFR : oui, c'est une idée d'PFÉ, on s'est retrouvé à faire tous les 2 la même chose. Moi aussi, quand je propose des outils, je leur demande « vous avez quoi pour les verbes comme outil ? » Il me répond « on a le porte vue ».

Chercheur : et ça les aide beaucoup pour les homophones le porte vue ?

PFR : en fait, et en a beaucoup qui dès qu'il y en a un qui dit c'est le verbe avoir et puis les autres ils écoutent quand même. Et ceux qui n'ont pas écouté, effectivement, c'est un verbe, je ne sais pas quel verbe ? En plus pour le verbe être... du coup je leur dis « qu'est-ce que vous avez comme outil ? » Je leur dis qu'il y a plein d'endroits où les verbes sont écrits. Ils me disent qu'il y en a dans le porte vue, ben je dis d'aller chercher dans le porte vue.

Chercheur : et le dictionnaire aussi ?

PFR : oui dans le dictionnaire. Mais là, ils sont quand même... plus dans la réflexion que quand moi j'ai fait la séance pour la première fois. Quand j'ai fait pour la première fois cette séance là, ils sont allés chercher « est » dans le dictionnaire. Il y a « est » dans le dictionnaire. C'est le mot est, la direction. « C'est cardinal machin... »

PFÉ : il y en a qui l'on fait ça.

PFR : ah, tu vois il y en a qui l'on fait. Mais ils t'ont écrit le mot cardinal ? Parce que moi ils me l'ont écrit. Et puis, il y en a un qui a dit Monsieur ce n'est pas ça. Je me suis dit ouf. « Qu'est-ce que c'est ? » J'ai dit donc « est » qu'est-ce que c'est ? Ils m'ont dit que c'est un verbe. J'ai dit donc tu peux le mettre, ce n'est pas la peine d'aller chercher dans le dictionnaire.

32 minutes 33 secondes

[PFR et PFÉ regardent la vidéo]

32 minutes 52 secondes

Chercheur : tu es sûr qu'ils ne sont pas en groupes là PFÉ ?

PFR : non, c'est eux qui sont assis comme ça.

Chercheur : mais ils cherchent en groupes...

PFÉ : oui, il y en a triche... ils ont fait ça en pirate !

33 minutes 8 secondes

[PFR et PFÉ regardent la vidéo]

33 minutes 48 secondes [sur la vidéo PFÉ et avec un élève et il prend l'exemple de l'élève et demande aux autres

si c'est juste ou pas]

PFÉ : donc là, j'ai fait le contre-exemple, j'ai pensé à toi.

PFR : là, tu as bien réexpliqué que pour que... quand tu remplaces ça fonctionne, il faut que ça ne fonctionne pas avec l'autre ?

PFÉ : ah ben non, je n'ai pas expliqué ça. On a vérifié que ça ne fonctionnait pas, mais je n'ai pas dit que c'était une fin en soi.

PFR : est-ce que c'est vraiment une fin en soi, ça je ne sais pas. Mais c'est vrai que...

PFÉ : ouais, que c'était quasiment indispensable.

PFR : Parce que, comme c'est une technique pour ne pas se tromper, il faut qu'elle fonctionne la technique. Tu vois ? Il faut que ça marche.

PFÉ : il faut que ça marche dans les 2 cas.

PFR : OK, si tu es apte à trouver ça, alors là tu peux remplacer par ça. Maintenant, pour savoir si tu peux remplacer par ça, il faut que tu regardes si ça marche pour l'un et si ça ne marche pas pour l'autre.

PFÉ 34 minutes 42 secondes : je ne l'ai pas verbalisé comme ça, mais j'en ai tenu compte pour cette séance.

PFR : bon bah voilà.

PFÉ : je n'ai pas dit voyons si ça ne marche pas pour l'autre, on ne sait jamais. On l'a fait collectivement. Je n'ai pas fait en effectif individuel voir en petits groupes.

PFR : moi non plus, sinon j'aurais mis beaucoup de temps. Mais c'est juste qu'il faut que tu vérifies.

[PFR et PFÉ regardent la vidéo]

PFR 35 minutes 18 secondes : Kévin s'est levé est allé bosser avec son copain.

PFÉ : oui, c'est normal ça.

[PFR et PFÉ regardent la vidéo]

[sur la vidéo on voit que sur la feuille de recherche PFÉ à utiliser une phrase contextualisée]

PFÉ : ça, tu devrais aimer ça ? Ça devrait te plaire quand même ?

PFR : ouais.

PFÉ : ce sont des phrases contextualiser. Rire.

Chercheur : l'élève dit qu'il faut remplacer « et » par « il »

PFÉ : ouais.

Chercheur : donc, il recycle les homophones déjà étudiés... [les élèves avaient vu lors de la séance une qu'ils peuvent remplacer ON par il]

PFR : exactement. Donc là il n'a pas compris.

PFÉ : il n'a pas compris, mais il est quand même dans l'activité.

[PFR et PFÉ regardent la vidéo] 36 minutes 14 secondes

36 minutes 37 secondes [PFÉ et avec un élève il dit : « tu as vu que ça marche avec celui-là, mais il faut être sûr que ça ne marche pas avec l'autre »

Chercheur : c'est ce que tu disais PFR.

PFR : oui, il le fait. Donc là, c'est nickel ça. Donc bien. Donc là tu montres bien qu'il faut que ça ne marche pas avec l'autre.

37 minutes

Pause

Bande son Ipad

38 minutes 23 secondes

PFÉ : ils ne sont toujours pas en groupe-là ? Si... si, elles ne se sont pas retournées. Elles ne se sont pas retournées parce que c'est Aïda. Et que socialement ce n'est pas tout à fait ça. Mais son en groupes.

[PFR et PFÉ regardent la vidéo]

38 minutes 48 secondes Chercheur : donc là, tu passes dans chaque groupe ? Qu'est-ce que tu penses de ça PFR ?

PFR : oui, c'est ça. Là je suis d'accord. Moi aussi, je fais pareil je passe dans chaque groupe pour voir un peu... ce qu'ils ont trouvé et qu'il m'explique aussi comment ils ont fait, qu'est-ce qu'ils ont utilisé, est-ce que ça marche...

39 minutes 12 secondes

Pause

42 minutes 47 secondes

[PFR et PFÉ regardent la vidéo]

43 minutes

Chercheur : PFR, tu valides tout le travail de groupe ?

PFR : oui, c'est ça. Moi je suis d'accord avec ça. Il fait un étayage, il passe.

[PFR et PFÉ regardent la vidéo]

Chercheur 43 minutes 30 secondes : comment tu fais ça me passer du travail de groupe à la correction ? PFÉ lui il compte jusqu'à 5.

PFR : moi, je décompte. Je dis 3,2, 1. Et après ils savent. Je fais ça tout le temps.

Chercheur : pourquoi tu décomptes ?

PFR : je décompte parce que... parce que ça donne petit... je ne vais pas dire stop, on regarde tous ici. Je leur donne... ça marche bien !

Chercheur : tu veux obtenir quoi quand tu décomptes ?

PFR : ben qu'ils arrêtent tous de faire ce qu'ils sont en train de faire et qu'ils savent qu'il faut faire silence. En fait, ils savent qu'il faut faire silence à zéro. Tu vois je dis...

PFÉ : pas que silence en fait. C'est silence et aussi le fait qu'on change d'activité.

PFR : ouais, ça leur laisse le temps... et hop... on finit le petit mot qu'on était en train de dire, et on fait silence, on écoute. Tu vois ? « 3, 2, 1 » et là on n'y va. Et là, tu vois pendant les 3 secondes, tout le monde a eu le temps d'arrêter ce qu'il était en train de faire. Ou sinon je leur propose, vous posez vos stylos dans votre trousse, vous rangez vos trousse, et vous ne prenez qu'un stylo bleu ou vert pour corriger. Mais en général, j'ai l'habitude de décompter comme ça. Mais même quand il y a du bruit.

Chercheur : ça fait penser, à la façon de faire de d'PFÉ.

PFR : oui, c'est sa façon de faire à lui. C'est la sienne.

Chercheur : tu as repris sur lui ?

PFÉ : quoi le décompte ?

PFR : oui, le fait de compter ou de décompter. Mais, ça ne rentre pas dans ma procédure à moi. Chacun fait comme il veut.

Chercheur : tu fais ça pour récupérer de l'attention après le travail de groupe. Toi tu fais d'une façon, et lui aussi il le fait d'une autre façon.

PFR : mais oui, en effet, ce n'est pas verbalisé lorsque je fais la séance.

PFÉ : lors de la première séance j'ai décompté, mais là, je pense que je n'ai pas décompté. Moi je lui explique en tout cas... parce que je suis pressé quoi. C'est le mardi...

Chercheur 45 minutes 16 secondes : donc PFR, tu valides cette façon de faire ?

PFR : ouais, ouais.

45 minutes 18 secondes

[PFR et PFÉ regardent la vidéo]

45 minutes 52 secondes [sur la vidéo, PFÉ dit « est-ce que tu as été convaincu par Mélinda et Audrey... Maeva ? »

PFR : c'est bien cette petite phrase.

Chercheur : oui, tu en penses quoi ? Est-ce que tu le fais toi ?

PFR : non. Mais... elle est bien cette petite phrase parce que parce que c'est vraiment...

Chercheur : quelle petite phrase ?

PFR : « est-ce que tu étais convaincu par ce qu'a dit... »

Chercheur : qu'est-ce que tu comprends par cette phrase ?

PFR : c'est... la validation par les pairs. Ça veut dire qu'il y a eu un échange entre eux, et qu'ils se sont d'accord sur quelque chose. Tu vois ? Du coup, le fait de ré insister dessus comme ça, c'est bien. Ça montre que... ben tiens ils ont travaillé, ils se sont mis d'accord sur quelque chose.

PFÉ : alors là, c'est un peu idéal. Je ne suis pas sûr qu'elle c'est vraiment travaillé ensemble.

PFR : mais, si tu dis est-ce que tu es convaincu par...

PFÉ : ouais, mais.

PFR : oui, mais tu as mis les mots.

PFÉ : oui, mais je me méfie aussi de cet élève. Mais, moi de toute façon, c'était vraiment ça. Je me souviens, que ce groupe-là avait eu du mal pour se mettre au travail. C'est ce groupe-là qui ne s'était pas retourné. Il y en avait une qui voulait travailler toute seule. Ils n'étaient pas d'accord sur leur solution. Et c'est parce que je m'en souvenais que je leur ai parlé. Quand je dis que j'ai vu d'autres solutions être proposées notamment par Aïda. Je demande est-ce que vous êtes mises d'accord. Elle me répondent oui. J'espère qu'elle l'on fait... mais...

PFR : donc là, tu dis ça par rapport à quelque chose que tu as entendue quand tu étais près d'eux.

PFÉ : le but, c'est est ça. Je voulais effectivement... j'espère qu'il y a eu cet échange.

PFR : alors que moi, je pensais que tu avais vu l'échange, et que tu disais « ah tiens, tu te souviens... »

PFÉ : moi, je le leur avais dit. « Vous n'êtes pas d'accord. Discutez en. »

PFR : ah, d'accord.

PFÉ : j'espère qu'il y a eu une discussion. On voit tous, les caractères spécifiques de nos élèves.

48 minutes 03 secondes

[PFR et PFÉ regardent la vidéo]

48 minutes 13 secondes

PFÉ : voilà ce que j'ai oublié de faire. Et qui aurait été un petit peu pratique pour aller un peu plus vite... j'ai au TNI les ET et EST coloriés en bleu et rouge.

PFR : ah, oui.

PFÉ : parce que si je l'avais fait, vraiment, on aurait su de suite, clac, clac, clac... de suite, visualiser beaucoup

mieux. Tu sais pour les tester. Et pour les tester dans différents cas tu sais. J'aurais dit EST, rouge, rouge, rouge et on teste ces 3 phrases. C'est ça. J'ai oublié de le faire. Et quand... j'ai pris des phrases... elles ne sont pas arbitraires puisqu'elles sont sous les yeux. Pour les tests. Mais si j'avais coloré, je pense que visuellement ils m'auraient suivi peut-être plus facilement. Il y aurait eu un peu plus de visuel que...

PFR : parce que c'est ça, parce qu'à la base toutes les questions elles parlent un peu de colorier en rouge les ON ou en bleu les ONT. Comme ça, après, quand tu t'y réfères il y a 3 rouges et 2 bleus... tiens on va faire les 3 rouges, tiens on va faire les 2 bleus... c'est juste pour après qu'ils est une image... qu'ils est un visuel. Pour t'y référer plus vite.

[PFR et PFÉ regardent la vidéo]

Chercheur 49 minutes 40 secondes [sur la vidéo, PFÉ explique que non seulement il faut vérifier que la règle fonctionne, mais il faut également vérifier que l'autre règle ne fonctionne pas ici] : donc là il fait ce que tu lui as demandé de faire PFR ?

PFR : oui, mais là, il ne dit pas pourquoi il faut le faire. Il faut essayer de voir si ça marche ou si ça ne marche pas avec l'autre. Alors que...

PFÉ : oui, c'est ce que je viens de dire. Parce que si ça marchait dans l'autre cas, on ne pourrait pas faire la différence.

PFR : ah ben c'est bon alors. Nickel OK pardon.

[PFR et PFÉ regardent la vidéo]

50 minutes 5 secondes : [sur la vidéo, PFÉ est dit « on va tester avec l'autre solution pour voir que ça ne marche pas »]

Chercheur : c'est ça PFR ?

PFR : oui, c'est ça.

PFÉ : oui, c'est ce que je dis juste avant. Je dis « parce que sinon on ne pourrait pas faire la différence ».

PFR : oui, exactement. Parce que si on peut remplacer...

Chercheur : et ça, tu ne l'avais pas fait lors de la première mise en œuvre PFÉ ?

PFÉ : non.

[PFR et PFÉ regardent la vidéo]

PFR 51 minutes 9 seconde : d'accord, donc toi tu fais un micro test au tableau...

PFÉ : alors, donc je prends effectivement le test que tu fais juste avant de repartir sur les 10 items, mais au lieu de les faire qu'à l'oral... je le fais aussi à l'écrit. Donc, je propose 4 ou 5 phrases sur le TNI, avec des caches. Tu as vu ?

PFR : oui j'ai vu.

PFÉ : sur les ET et EST. Et on valide qu'est-ce qui se cache sous ce carré jaune.

PFR : c'est une bonne idée.

PFÉ : et voilà.

PFR : parce que moi ne le faire qu'à l'oral... toi, tu as ta vision de l'oral parce que tu sais décomposer tous les mots de la phrase. Alors que les élèves absolument pas.

PFÉ : exactement. Et que le faire qu'à l'oral ça m'embêtait.

PFR : oui, faire un petit test à l'oral ça marche pour toi en fait, mais pour eux je pense que... là, c'est bien mieux, l'expliquer...

PFÉ : ça marche quand même, mais le problème qu'il y a...

PFR : oui, ça marche quand même... mais après, cette phase ne la faire qu'à l'oral... elle est bien mieux si elle est faite comme ça. Tiens, je vous propose 4 phrases on va voir si ça marche. Pourquoi pas.

Chercheur 52 minutes 12 secondes : donc, si je comprends bien. PFR, toi, après la fiche tu fais des phrases à l'oral.

PFR : oui, je pose 2 ou 3 phrases à l'oral. Je dis tiens on va vérifier pour voir si ça marche tout le temps. Voilà, alors al.

Chercheur : tandis que lui, il écrit les phrases, c'est caché...

PFR : il les propose à l'écrit, oui.

PFÉ : le ET ou EST est caché par un carré. On va valider quoi, on va voir qu'est-ce qui se cache dessous.

Chercheur : donc ça, c'est quelque chose que tu as changé par rapport à la première séance.

PFÉ : ben, les phrases au lieu de ne les faire qu'à l'oral je les ai faites à l'écrit. Avec un cache.

Chercheur : ça apporte quelque chose tu crois PFR ?

PFR : oui, je pense. C'est une validation supplémentaire. C'est-à-dire, avant de passer au 2^e test pour voir si tu as progressé, si ça marche bien, là ça te conforte dans l'idée « ah, ben tiens ce que j'ai trouvé ça marche ». Donc, dans mon test ça va bien se passer. Parce que, sur ses 4 phrases qu'il a prises au hasard ça fonctionne.

Chercheur : du point de vue du gamin.

PFR : oui.

PFÉ : il y a quelque chose que je trouve sympa, dans ses 4 phrases, c'est que c'est caché. Ils ne les voient pas quoi. Qu'est-ce qui est dessous quoi. Est-ce que c'est ET, EST... on va utiliser nos outils, et puis, quand on aura trouvé une réponse, une sorte de consensus et bien on va regarder ce qu'il y a dessous. Je trouve qu'il y a un enjeu quoi.

PFR : oui, c'est une bonne idée. Mais le seul truc c'est que tu n'as pas fait la phrase mnémotechnique où on choisit lequel des 2. Parce que le but c'est que l'on n'en choisisse que un. Ce n'est pas « et puis » ou « était ». On doit choisir un seul des 2. Parce que s'ils ont deux choix ils s'emmêlent.

53 minutes 56 secondes

54 minutes 7 secondes

Chercheur : tu ne leur laisses pas le choix justement PFÉ, non ?

PFÉ : si, mais on ne m'entend pas le dire. Je crois qu'on a fait un choix démocratique, on a fait un vote.

PFR : moi, à la fin il faut qu'on n'en choisisse un seul.

PFÉ : oui, je sais.

Chercheur : cette partie là, je crois qu'on ne l'a pas vu.

PFR : c'est highlander, il ne peut qu'en rester qu'un.

[PFR et PFÉ regardent la vidéo]

56 minutes 10 secondes [sur la vidéo, PFÉ demande la réponse à un élève, il demanda 2^e élève si il est d'accord, puis il demande est-ce que la classe valide]

Chercheur : c'est ça ce dont tu parlais tout à l'heure PFR ?

PFR : ouais.

PFÉ : alors ça, c'est du « Lector Lectrix ». Si tu te souviens de Lector, Lectrix, c'est exactement la méthode.

Chercheur : c'est-à-dire ?

PFÉ : c'est-à-dire, tu demandes à un élève, puis tu demandes à un autre élève de valider ou d'invalider la proposition du premier élève, et ensuite quand on est raccord sur les 2 c'est là où tu demandes à la classe en fait. Et là, je demandais à la classe, est-ce que vous validez la réponse de Alexis.

Chercheur : d'accord.

PFÉ : c'est parce que je les ai formatés sur Lector, Lectrix.

Chercheur : donc tu as 3 temps ?

PFÉ : oui, 3 temps. Alexis, Audrey ce que tu valides la réponse de Alexis : oui ou non. Ok, et la classe valide. C'est ma façon de faire.

PFR : ouais. Moi je leur demande juste de justifier pourquoi.

PFÉ : oui bien sûr, mais c'est fait, c'est fait.

PFR : oui, je sais oui. Je vois bien.

PFÉ : mais toi tu t'arrêtes là ?

PFR : oui je m'arrête là. « Pourquoi est-ce que c'est ça ? Ah ben parce que on peut remplacer par étaient. OK ça marche. » Puis je fais une autre phrase...

Chercheur : oui, OK. Donc là, ça va un petit peu plus loin puisqu'il y a retour à la classe, une validation collective.

PFR : oui, c'est ça.

PFÉ : oui, mais ce n'est pas forcément nécessaire... je l'ai fait comme ça.

PFR : Non, mais c'est bien, ça ne te fait pas prendre plus de temps.

[PFR et PFÉ regardent la vidéo]

PFR 57 minutes et 24 secondes : il valide pour les 4. On peut avancer. Je veux voir leur réaction après le test.

PFÉ : oui, c'est ça qui est bon.

[PFR et PFÉ regardent la vidéo]

PFÉ 57 minutes 56 secondes : [sur la vidéo, PFÉ déplace le cache qui était sur le l'homophone] tu as vu ?, C'est pas mal. J'aime. Moi ça me plaît. « Mais au fait ? Il y a quoi ? »

Chercheur : excuse-moi...

PFÉ : ... Tout à l'heure on a fait valider par la classe et là, juste moment de déplacer le truc je leur demande « qu'est-ce qu'il y a sous l'étiquette ? » Tu entendu ? Ils ont dit EST. Et là, on lève le truc, on lève le voile !

Chercheur : c'est l'aspect jeu quoi...

PFÉ : ouais, c'est ça.

[PFR et PFÉ regardent la vidéo]

PFR 58 minutes 46 secondes : [sur la vidéo, PFÉ demande à ses élèves de prendre une nouvelle page offerts le test final] moi, je leur demande d'écrire en face. Mais je ne te l'avais jamais dit. Je me rends compte en te voyant.

PFÉ : ça se trouve, tu as raison, vu que l'on mélange. On peut le faire en face.

PFR : oui, en face ou en dessous...

PFÉ : en mélangeant, si on fait en face, on voit tout de suite.

PFR : oui, en façon dessous. Mais je me rends compte...

PFÉ : non, enfin c'est bien.

[PFR et PFÉ regardent la vidéo]

59 minutes 29 secondes

PFÉ [sur la vidéo PFÉ de mon à Serge de montrer son cahier] : et tu vois, mine de rien c'est pas mal. Parce que Serge, c'est un élève qui est souvent à la traîne... il plane. Et là, il est déjà prêt. Je pensais qu'il planait là.

Chercheur : je pense que c'est parce qu'il reconnaît que c'est la même situation qu'au début. Il c'est ce que l'on

va faire et pourquoi. Ça lui plaît.

PFÉ : ouais.

[PFR et PFÉ regardent la vidéo]

1 heure et 6 secondes

PFÉ : ah non, je crois que je les ai faits les phrases dans le même ordre. Parce que j'avais préparé la correction au tableau, mais comme j'étais allé très vite...

PFR : là, tu as une chance sur 2 pour qu'ils n'aient pas capté.

[PFR et PFÉ regardent la vidéo]

1h24 secondes

Chercheur : en même temps, tu as fait tourner la page. Les réponses sont cachées.

[PFR et PFÉ regardent la vidéo]

1h46 secondes [sur la vidéo, PFÉ se dirige vers son ordinateur]

PFR : qu'est-ce que tu fais ?

PFÉ : je cherche mes phrases. Je ne les avais pas imprimées. Je t'ai dit, j'étais à la bourre.

PFR : ouais. Alors moi si... ça m'est déjà arrivé d'être comme ça. Mais bon toi tu les avais déjà faites. « Ah mince » une fois je les avais oubliés, je les ai écrites en même temps que je les disais. Comme ça au moins je peux...

PFÉ : ouais, ouais.

PFR : ouais, mais bons il faut [geste indiquant il faut réfléchir] et là, on a souvent envie de faire un coup l'un, un coup l'autre, un coup l'un, un coup l'autre...

[PFR et PFÉ regardent la vidéo]

1h01 minute 30 secondes Chercheur : tu dictes les phrases...

PFÉ : ça, tu as déjà vu. Tu as des remarques ?

PFR 1h01 minute 40 secondes : mais... maintenant que tu le dis. Moi je crois que sur le 2^e je vais répéter une 2^e fois.

Chercheur : ah bon ?

PFR : pour qu'ils aient le temps de bien réfléchir. Du coup peut-être que je triche un peu par rapport...

Chercheur : ben, ça évolue ce que tu penses... pourquoi tu veux faire répéter une 2^e fois ?

PFR : pour que ce soit bien compris, pour qu'ils aient le temps de réfléchir à la phrase. Il faudra que je regarde la vidéo que j'ai faite. Ça se trouve je fais déjà comme ça.

[PFR et PFÉ regardent la vidéo]

1h02 minutes 25 secondes PFÉ : [sur la vidéo, PFÉ a prévu les phrases à trous avec les 2 homophones en réservoir sur son TNI.] Ah non, non, non. Je n'ai pas fait la correction... si j'ai fait ça l'intention c'était quand même de le faire... j'avais trouvé sympa de corriger avec eux. Autant le premier, la première hop allez... j'affiche tout ça au tableau et vous faites votre score : première phase. Autant la dernière phase, je trouve ça sympa... parce que ils sont quand même vachement, ils ont vachement envie de dire leur réponse quoi.

PFR : hum, hum [oui]

[PFR et PFÉ regardent la vidéo]

PFR 1h02 minutes 59 secondes : mais c'est vrai que en général... quand je fais aussi... c'est eux qui me donnent les réponses en live. Ils font « c'est on ON, ont ONT... » bah voilà.

[PFR et PFÉ regardent la vidéo]

PFR 1h03 minutes 17 secondes : [PFÉ entame la correction sur la vidéo] voilà, tu fais valider avec le... avec ce par quoi... avec la règle qu'ils ont trouvée quoi. Et donc, tu fais valider à chaque fois.

Chercheur : et tu penses quoi de ça PFR ?

PFR : ben, je suis d'accord avec ça. Il refait valider pourquoi c'est celui-là.

[PFR et PFÉ regardent la vidéo]

PFR 1h03 minutes 41 secondes : ben non, tu leur balances les réponses du début.

PFÉ : j'ai l'explication, ce n'est pas ça que je voulais faire. Je te l'ai dit juste avant. Je voulais corriger avec eux. Mais je me suis rendu compte et c'est que du technique ce n'est pas intéressant. Je ne pouvais pas à la fois avoir mes phrases et à la fois corriger au TNI, car je ne les avais pas imprimés. Sinon, c'est le TNI qui ne marche pas.

Chercheur : donc tu as remis la correction.

PFÉ : j'ai remis la correction du premier test.

Chercheur : oui d'accord.

PFR : non, ce n'est pas grave.

[PFR et PFÉ regardent la vidéo]

[sur la vidéo PFÉ passe dans les rangs de mon à chaque élève combien il a eu pour le 2^e test et combien il avait eu pour le premier test]

1h05 minutes 59 secondes : moi, je le fais plus vivant. Moi je fais « alors ! Comment ça se passe ? C'est quoi les scores ? » Moi je fais ça. Je fais « ben alors vous êtes contents ? ! » Du coup, maintenant à chaque séance, ils s'y attendent. Ils sont là « Monsieur, je suis passé de 5 à 8 ! De 5 à 10 ! » Bah voilà. Mais bon, chacun son style ! Mais bon, dans tous les cas ils ont progressé.

Chercheur : c'est ça l'important, ils voient par eux-mêmes qu'ils ont progressé.

PFR : voilà. Après, là ils sont moins... ils sont moins explicites les enfants. Moins expressif pardon. C'est vrai que... mais bon.

Chercheur : donc là PFR, tu soulignes l'aspect émotionnel, c'est ça ?

PFR : ben ouais.

Chercheur : la joie de réussir.

PFR : ben ouais, j'aime bien qu'ils soient contents.

PFÉ : ouais, je suppose que je le ferais après. Ne serait-ce que par dédicace pour toi.

PFR : ben ouais. Mais c'est ça, il le faut. Il faut qu'ils soient contents du truc « Super ! » « J'ai progressé ! » Et donc du coup, tu fais noter ? Tu prends la leçon et tu la fais coller dans le cahier ?

PFÉ : non, on colle.

PFR : la leçon elle est faite quoi ?

PFÉ : ouais, je la leur est donné comme ça.

PFR 1h07 minutes 31 secondes : il y a une fois aussi où je leur ai proposé de surligner le cadre en bas.

Chercheur : le cadre ?

PFR : le cartouche qui est là. [PFR montre à l'écran le bas de la fiche des élèves] où c'est écrit : pour ne plus me tromper je choisis de remplacer ... par...

PFÉ : tu vois, ça c'est quelque chose que je pense je modifierai. Le cadre. Parce que ça m'embête de choisir pour eux. Finalement dans cette séance c'est la classe qui choisit pour la classe.

PFR : ouais.

PFÉ : alors que moi, je voudrais que ce soit individuel ce choix. C'est ça que je voudrais faire. Un élève peut dire c'est ça que je veux, l'autre peut dire moi c'est ça ou l'autre moi c'est les 2.

Chapitre 2

Les données supplémentaires issues de DF2

Ce chapitre est constitué de deux sections qui portent sur les données supplémentaires issues de DF2.

La première section présente le questionnaire qui a été proposé aux enseignants à la fin du dispositif de formation DF2 intitulé « Formation de pair à pair ». Les résultats quantitatifs issus de ce questionnaire sont également proposés.

La seconde section montre une synthèse des résultats obtenus par les élèves du pair formé suite aux différentes mises en œuvre de la séance d'orthographe.

1. Le questionnaire de fin de formation et ses résultats

1.1. Le questionnaire adressé aux enseignants ayant participé au dispositif de formation DF2 intitulé « Formation de Pair à Pair »

Questionnaire sur les activités de développement professionnel au sein du Réseau d'Éducation Prioritaire + Jean Lafosse

Vous allez répondre à un questionnaire sur vos pratiques de formation individuelles ou collectives ainsi que sur la Formation de Pair à Pair que vous avez suivie lors des 3 matinées de formation REP+. Ce questionnaire permettra de mieux connaître vos pratiques de formation et ainsi de mieux répondre à vos besoins. Il est donc très important que vous répondiez aux questions avec autant de soin et de précision que possible. Une fois rempli, ce questionnaire est confidentiel. Vos réponses ne seront d'aucune manière utilisées de façon à ce que vos élèves, votre école ou vous-même puissiez être identifiés. Merci pour votre collaboration.

Classez ces caractéristiques d'une formation en REP+ du plus important au moins important selon vous.

Permettre aux enseignants de réfléchir à leurs pratiques de classe



Permettre aux enseignants d'apprendre de nouvelles pratiques



Permettre aux enseignants de se retrouver



Permettre aux enseignants d'avoir des informations didactiques et pédagogiques



Permettre aux enseignants d'échanger entre eux sur leurs pratiques de classe



Permettre aux enseignants de s'évader de leur classe



Glissez-déposez vos réponses ici, et ordonnez les.

Lors de la préparation de la classe, dans quelle mesure utilisez-vous...

	Rarement ou jamais	Quelques fois par mois	Quelques fois par semaine	Presqu'à chaque leçon
les supports que vous avez créés vous-même ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
les supports que vous avez créés avec vos collègues ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
les manuels des élèves ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d'autres manuels ou livres de référence ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
des guides ou des manuels de l'enseignant ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
des documents d'application ou d'accompagnement des programmes ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l'Internet ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
du matériel d'évaluation ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d'autres ressources ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Comment évaluez-vous les échanges sur les pratiques entre enseignants au sein de votre cycle dans votre établissement ?

- aucun échange
- peu d'échanges
- des échanges modérés
- Beaucoup d'échanges

En MOYENNE, combien d'heures par semaine consacrez-vous à chacune des activités suivantes en dehors des heures de classe ?

	Aucune	Moins d'1 h	de 1 à 2 h	de 2 à 3 h	de 3 à 4 h	de 5 à 6 h	plus de 6 h
Préparation de la classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Correction des travaux d'élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tâches administratives	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Réunions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tâches de routines (photocopies, tenue des dossiers....)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Perfectionnement professionnel (lecture professionnelle, cours)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Accompagnement éducatif	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Réunion avec des parents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autres activités professionnelles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

À quelle fréquence rencontrez-vous vos collègues enseignants, afin de planifier des séances, des séquences d'apprentissage, des évaluations ou afin de discuter d'autres points du programme ?

- Jamais
- Une ou deux fois par an
- Environ tous les deux mois
- Environ une fois par mois
- Environ une fois par semaine
- Deux ou trois fois par semaine
- Tous les jours ou presque

A combien de matinée de formation avez-vous assisté sur les 3 qui ont été proposées dans le cadre de la "Formation de Pair à Pair" ?

- Une seule matinée
 - Deux matinées
 - Trois matinées
-

Pensez-vous que la "Formation de Pair à Pair" a agi sur les échanges de pratiques entre enseignants au sein de votre cycle dans votre établissement ?

- aucunement
 - faiblement
 - modérément
 - fortement
-

Avez-vous accepté de filmer votre pratique ?

- Non, je ne voulais pas
 - Non, mais j'aurais pu
 - Oui, c'est ma pratique que le collègue a mis en oeuvre ensuite
 - Oui, j'ai mis en oeuvre la pratique du collègue
-

Avez-vous expérimenté des pratiques de classe suite à la "Formation de Pair à Pair" ?

- Oui
 - Non
-

Avez-vous l'intention d'expérimenter des pratiques de classe suite à la "Formation de Pair à Pair" ?

- Oui
 - Non
-

Avez-vous appris des pratiques de classe intéressantes lors de la "Formation de Pair à Pair" ?

- Oui
 - Non
-

Êtes-vous satisfait (e) de la qualité des relations avec le formateur ?

- Oui
- Non, pourquoi ?

Êtes-vous satisfait (e) des méthodes utilisées lors de cette formation ?

- Oui
 - Non, pourquoi ?
-

Êtes-vous satisfait (e) du rythme de la formation ?

- Oui
 - Non, pourquoi ?
-

Êtes-vous satisfait (e) des moyens pédagogiques utilisés (documentation, supports...) ?

- Oui
 - Non, pourquoi ?
-

Envisageriez-vous de continuer ces échanges en "communauté de pratiques" ?

- Non
 - Oui, lors des journées REP+
 - Oui, lors des 108 heures annuelles de service
 - oui, autre
-

Envisageriez-vous de continuer ces échanges de pratiques avec des collègues d'autres établissements scolaires ?

- Non, uniquement avec les collègues de mon école
- Oui, en inter degré
- Oui, en inter écoles

Plusieurs réponses sont possibles

Diriez-vous que cette formation vous a été...

- inutile
- utile pour réfléchir sur votre pratique
- utile pour vous mettre en confiance sur votre pratique
- utile pour apprendre des pratiques différentes
- utile pour mieux connaître vos collègues

Plusieurs réponses sont possibles

Auriez-vous des suggestions pour prolonger cette formation ?

- Non
- Oui

Depuis combien d'années êtes-vous enseignant ?

3 40

Avez-vous des projets d'évolution de carrière dans l'Éducation nationale ?

- Non
- oui, je souhaite exercer les fonctions de directeur
- Oui, je souhaite exercer les fonctions de maître formateur
- oui, je souhaite exercer les fonction de conseiller pédagogique
- oui, je souhaite exercer les fonctions d'inspecteur de l'éducation nationale
- oui, autre

Depuis combien de temps enseignez-vous dans votre établissement scolaire ?

Combien avez-vous d'élèves ?

Êtes-vous une femme ou un homme ?



Quel est votre âge ?

23 65

Quelle est votre situation matrimoniale ?

- Célibataire
 - Marié(e)
 - Vivant maritalement
 - Veuf(ve)
 - Divorcé(e)
 - Séparé(e)
-

Combien avez-vous d'enfants ?



Quel est votre plus haut diplôme ?

- Bac
 - Bac+2
 - Bac+3
 - Bac+4
 - Bac+5
 - Autres
-

1.2. Les résultats du questionnaire adressé aux enseignants ayant participé au dispositif de formation DF2 intitulé « Formation de Pair à Pair »

Résultats enquête Dispositif de formation "Pair à Pair" Réseau Jean Lafosse Novembre-décembre 2017

1. Classez ces caractéristiques d'une formation en REP+ du plus important au moins important selon vous.

	Importance	Effectifs	% Obs.
Permettre aux enseignants de se retrouver	2,25	18	90%
Permettre aux enseignants de réfléchir à leurs pratiques de classe	4,35	19	95%
Permettre aux enseignants de s'évader de leur classe	1,5	19	95%
Permettre aux enseignants d'avoir des informations didactiques et pédagogiques	3,45	20	100%
Permettre aux enseignants d'apprendre de nouvelles pratiques	4,4	20	100%
Permettre aux enseignants d'échanger entre eux sur leurs pratiques de classe	4,75	20	100%
Total		20	

L'importance est calculée comme le rang moyen auquel la modalité a été citée.

Réponses effectives : 20
Taux de réponse : 100%

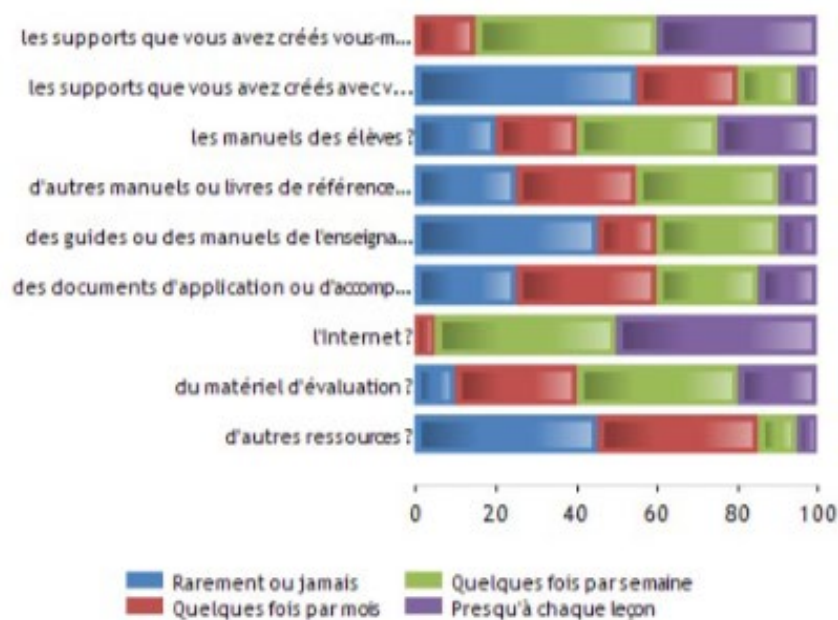
Non-réponse(s) : 0

Modalités les plus citées : Permettre aux enseignants d'avoir des informations didactiques et pédagogiques; Permettre aux enseignants d'apprendre de nouvelles pratiques; Permettre aux enseignants d'échanger entre eux sur leurs pratiques de classe



Lors de la préparation de la classe, dans quelle mesure utilisez-vous...

	Rarement ou jamais		Quelques fois par mois		Quelques fois par semaine		Presqu'à chaque leçon		Total	
	Eff.	% Obs.	Eff.	% Obs.	Eff.	% Obs.	Eff.	% Obs.	Eff.	% Obs.
les supports que vous avez créés vous-m...	0	0%	3	15%	9	45%	8	40%	20	100%
les supports que vous avez créés avec v...	11	55%	5	25%	3	15%	1	5%	20	100%
les manuels des élèves ?	4	20%	4	20%	7	35%	5	25%	20	100%
d'autres manuels ou livres de référence...	5	25%	6	30%	7	35%	2	10%	20	100%
des guides ou des manuels de l'enseigna...	9	45%	3	15%	6	30%	2	10%	20	100%
des documents d'application ou d'accomp...	5	25%	7	35%	5	25%	3	15%	20	100%
l'Internet ?	0	0%	1	5%	9	45%	10	50%	20	100%
du matériel d'évaluation ?	2	10%	6	30%	8	40%	4	20%	20	100%
d'autres ressources ?	9	45%	8	40%	2	10%	1	5%	20	100%
Total	45	25%	43	23,9%	56	31,1%	36	20%	180	100%



11. Comment évaluez-vous les échanges sur les pratiques entre enseignants au sein de votre cycle dans votre établissement ?

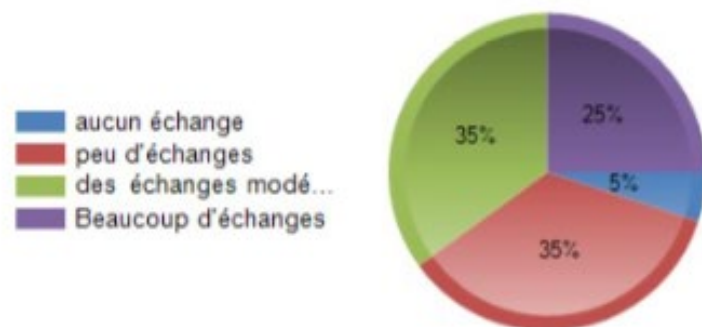
Page 1

Résultats enquête Dispositif de formation "Pair à Pair" Réseau Jean Lafosse Novembre-décembre 2017

	Effectifs	% Obs.
aucun échange	1	5%
peu d'échanges	7	35%
des échanges modérés	7	35%
Beaucoup d'échanges	5	25%
Total	20	100%

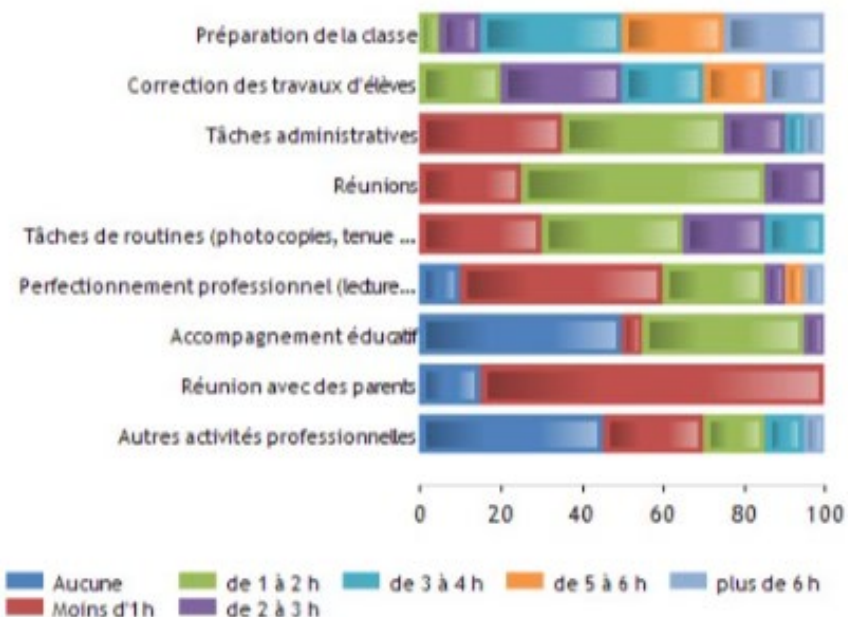
Réponses effectives : 20
Taux de réponse : 100%

Non-réponse(s) : 0
Modalité la plus citée : peu d'échanges



En MOYENNE, combien d'heures par semaine consacrez-vous à chacune des activités suivantes en dehors des heures de classe ?

	Aucune		Moins d'1 h		de 1 à 2 h		de 2 à 3 h		de 3 à 4 h		de 5 à 6 h		plus de 6 h		Total	
	Eff.	% Obs.	Eff.	% Obs.	Eff.	% Obs.	Eff.	% Obs.	Eff.	% Obs.	Eff.	% Obs.	Eff.	% Obs.	Eff.	% Obs.
Préparation de la classe	0	0%	0	0%	1	5%	2	10%	7	35%	5	25%	5	25%	20	100%
Correction des travaux d'élèves	0	0%	0	0%	4	20%	6	30%	4	20%	3	15%	3	15%	20	100%
Tâches administratives	0	0%	7	35%	8	40%	3	15%	1	5%	0	0%	1	5%	20	100%
Réunions	0	0%	5	25%	12	60%	3	15%	0	0%	0	0%	0	0%	20	100%
Tâches de routines (photocopies, tenue ...	0	0%	6	30%	7	35%	4	20%	3	15%	0	0%	0	0%	20	100%
Perfectionnement professionnel (lecture...	2	10%	10	50%	5	25%	1	5%	0	0%	1	5%	1	5%	20	100%
Accompagnement éducatif	10	50%	1	5%	8	40%	1	5%	0	0%	0	0%	0	0%	20	100%
Réunion avec des parents	3	15%	17	85%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	20	100%
Autres activités professionnelles	9	45%	5	25%	3	15%	0	0%	2	10%	0	0%	1	5%	20	100%
Total	24	13,3%	51	28,3%	48	26,7%	20	11,1%	17	9,4%	9	5%	11	6,1%	180	100%



21. À quelle fréquence rencontrez-vous vos collègues enseignants, afin de planifier des séances, des séquences d'apprentissage, des évaluations ou afin de discuter d'autres points du programme ?

Effectifs % Obs.

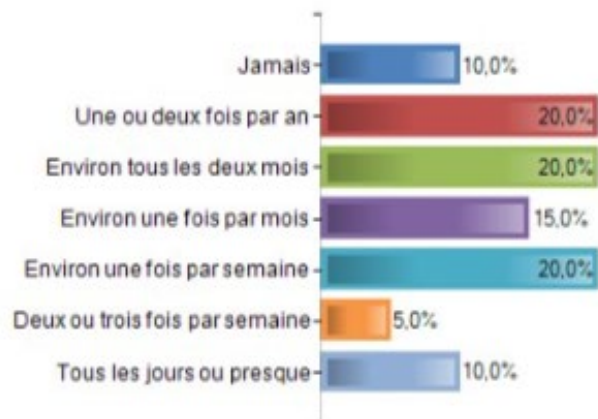
Page 2

Résultats enquête Dispositif de formation "Pair à Pair" Réseau Jean Lafosse Novembre-décembre 2017

Jamais	2	10%
Une ou deux fois par an	4	20%
Environ tous les deux mois	4	20%
Environ une fois par mois	3	15%
Environ une fois par semaine	4	20%
Deux ou trois fois par semaine	1	5%
Tous les jours ou presque	2	10%
Total	20	100%

Réponses effectives : 20
Taux de réponse : 100%

Non-réponse(s) : 0
Modalités les plus citées : Une ou deux fois par an; Environ tous les deux mois; Environ une fois par semaine

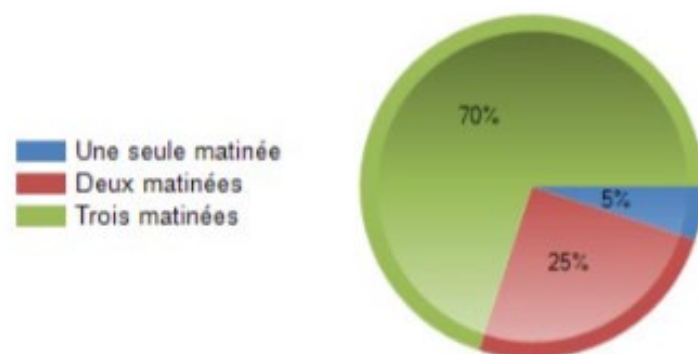


22. A combien de matinée de formation avez-vous assisté sur les 3 qui ont été proposées dans le cadre de la "Formation de Pair à Pair" ?

	Effectifs	% Obs.
Une seule matinée	1	5%
Deux matinées	5	25%
Trois matinées	14	70%
Total	20	100%

Réponses effectives : 20
Taux de réponse : 100%

Non-réponse(s) : 0
Modalité la plus citée : Trois matinées



23. Pensez-vous que la "Formation de Pair à Pair" a agi sur les échanges de pratiques entre enseignants au sein de votre cycle dans votre établissement ?

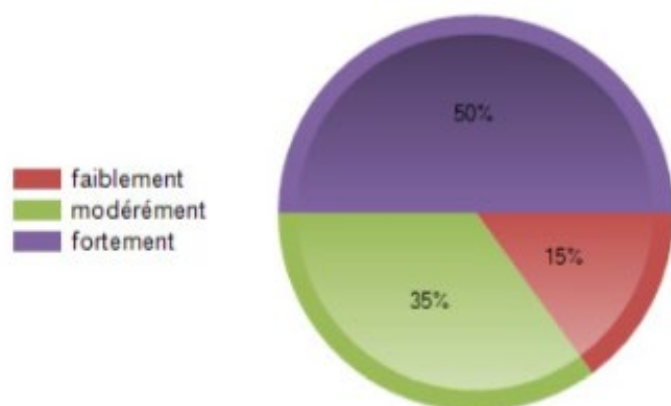
	Effectifs	% Obs.
aucunement	0	0%
faiblement	3	15%
modérément	7	35%
fortement	10	50%
Total	20	100%

Réponses effectives : 20
Taux de réponse : 100%

Non-réponse(s) : 0
Modalité la plus citée : fortement

Page 3

Résultats enquête Dispositif de formation "Pair à Pair" Réseau Jean Lafosse Novembre-décembre 2017



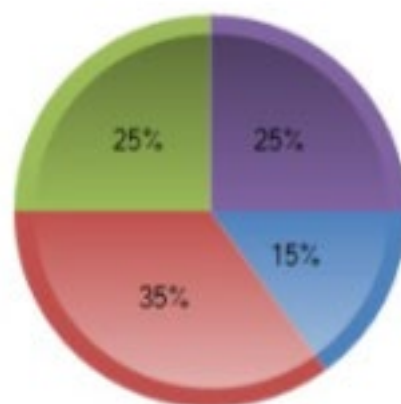
24. Avez-vous accepté de filmer votre pratique ?

	Effectifs	% Obs.
Non, je ne voulais pas	3	15%
Non, mais j'aurais pu	7	35%
Oui, c'est ma pratique que le collègue a mis en oeuvre ensuite	5	25%
Oui, j'ai mis en oeuvre la pratique du collègue	5	25%
Total	20	100%

Réponses effectives : 20
Taux de réponse : 100%

Non-réponse(s) : 0
Modalité la plus citée : Non, mais j'aurais pu

- Non, je ne voulais pas
- Non, mais j'aurais pu
- Oui, c'est ma pratique que le collègue a mis en...
- Oui, j'ai mis en oeuvre la...

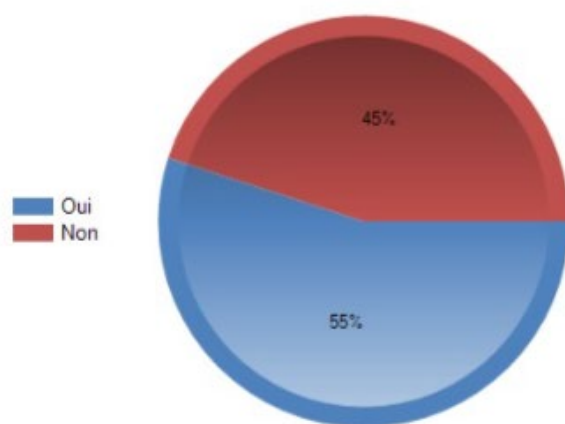


25. Avez-vous expérimenté des pratiques de classe suite à la "Formation de Pair à Pair" ?

	Effectifs	% Obs.
Oui	11	55%
Non	9	45%
Total	20	100%

Réponses effectives : 20
Taux de réponse : 100%

Non-réponse(s) : 0
Modalité la plus citée : Oui

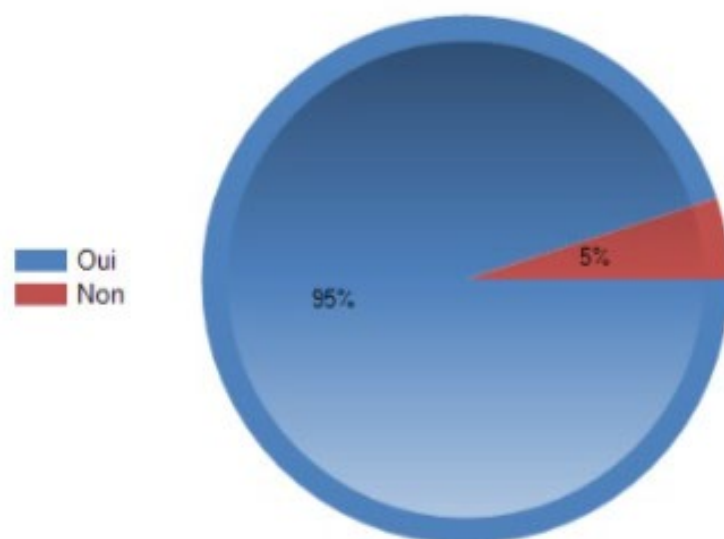


26. Avez-vous l'intention d'expérimenter des pratiques de classe suite à la "Formation de Pair à Pair" ?

	Effectifs	% Obs.
Oui	19	95%
Non	1	5%
Total	20	100%

Réponses effectives : 20
Taux de réponse : 100%

Non-réponse(s) : 0
Modalité la plus citée : Oui



27. Avez-vous appris des pratiques de classe intéressantes lors de la "Formation de Pair à Pair" ?

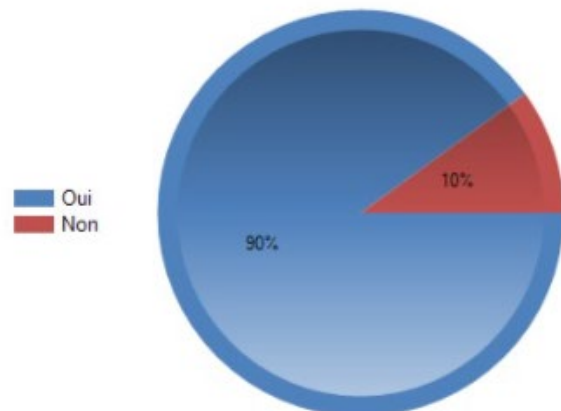
	Effectifs	% Obs.
Oui	18	90%
Non	2	10%
Total	20	100%

Réponses effectives : 20
Taux de réponse : 100%

Non-réponse(s) : 0
Modalité la plus citée : Oui

Page 5

Résultats enquête Dispositif de formation "Pair à Pair" Réseau Jean Lafosse Novembre-décembre 2017

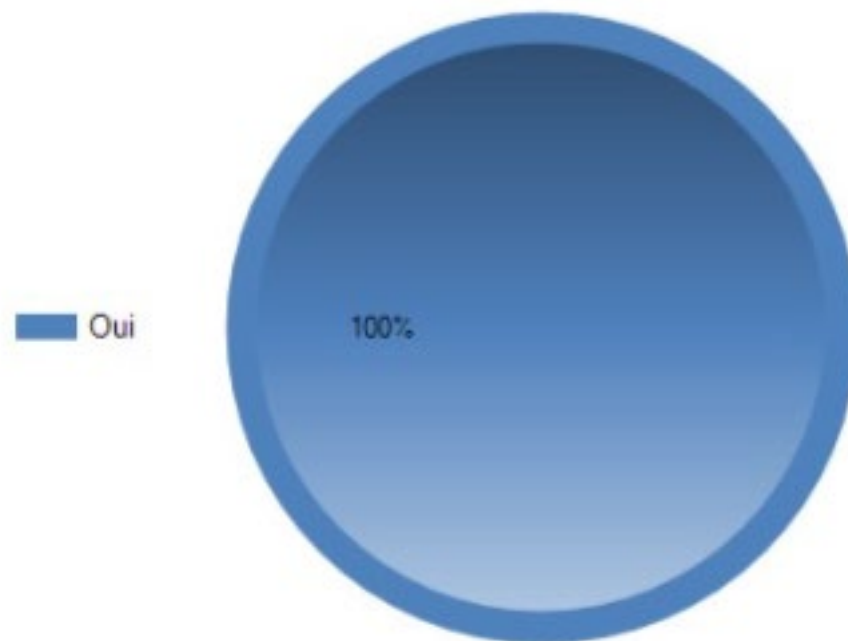


28. Êtes-vous satisfait (e) de la qualité des relations avec le formateur ?

	Effectifs	% Obs.
Oui	20	100%
Non, pourquoi ?	0	0%
Total	20	100%

Réponses effectives : 20
Taux de réponse : 100%

Non-réponse(s) : 0
Modalité la plus citée : Oui



30. Êtes-vous satisfait (e) des méthodes utilisées lors de cette formation ?

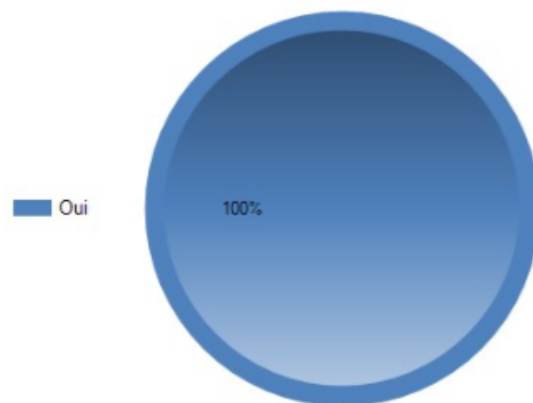
	Effectifs	% Obs.
Oui	20	100%
Non, pourquoi ?	0	0%
Total	20	100%

Réponses effectives : 20
Taux de réponse : 100%

Non-réponse(s) : 0
Modalité la plus citée : Oui

Page 6

Résultats enquête Dispositif de formation "Pair à Pair" Réseau Jean Lafosse Novembre-décembre 2017

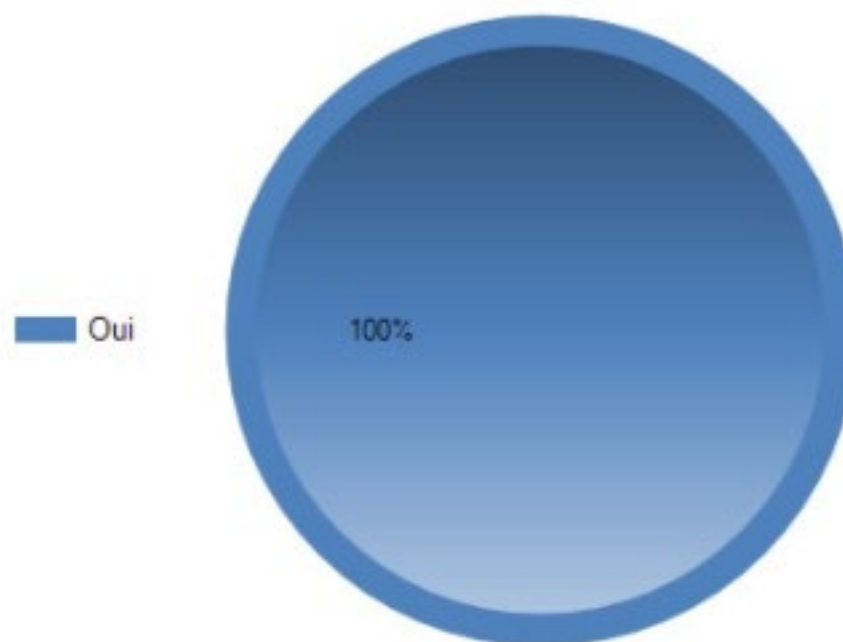


32. Êtes-vous satisfait (e) du rythme de la formation ?

	Effectifs	% Obs.
Oui	20	100%
Non, pourquoi ?	0	0%
Total	20	100%

Réponses effectives : 20
Taux de réponse : 100%

Non-réponse(s) : 0
Modalité la plus citée : Oui



34. Êtes-vous satisfait (e) des moyens pédagogiques utilisés (documentation, supports...) ?

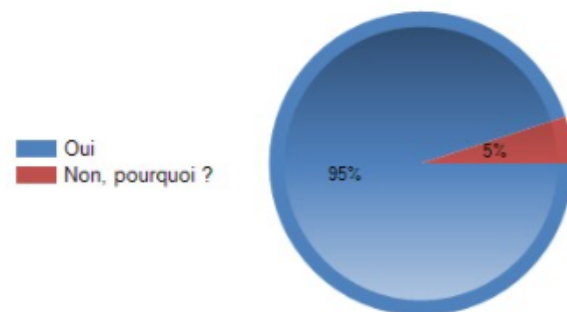
	Effectifs	% Obs.
Oui	19	95%
Non, pourquoi ?	1	5%
Total	20	100%

Réponses effectives : 20
Taux de réponse : 100%

Non-réponse(s) : 0
Modalité la plus citée : Oui

Page 7

Résultats enquête Dispositif de formation "Pair à Pair" Réseau Jean Lafosse Novembre-décembre 2017

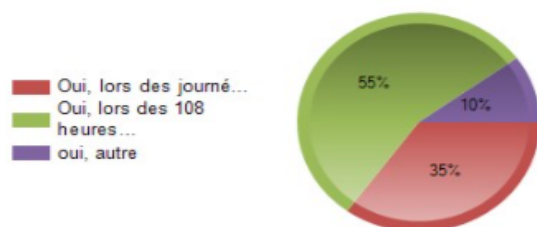


36. Envisageriez-vous de continuer ces échanges en "communauté de pratiques" ?

	Effectifs	% Obs.
Non	0	0%
Oui, lors des journées REP+	7	35%
Oui, lors des 108 heures annuelles de service	11	55%
oui, autre	2	10%
Total	20	100%

Réponses effectives : 20
Taux de réponse : 100%

Non-réponse(s) : 0
Modalité la plus citée : Oui, lors des 108 heures annuelles de service

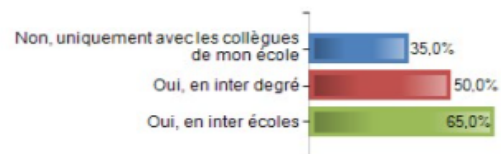


38. Envisageriez-vous de continuer ces échanges de pratiques avec des collègues d'autres établissements scolaires ?

	Effectifs	% Obs.
Non, uniquement avec les collègues de mon école	7	35%
Oui, en inter degré	10	50%
Oui, en inter écoles	13	65%
Total	20	

Réponses effectives : 20
Taux de réponse : 100%

Non-réponse(s) : 0
Modalité la plus citée : Oui, en inter écoles

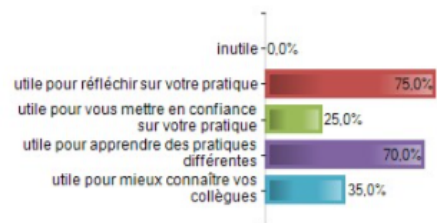


39. Diriez-vous que cette formation vous a été...

	Effectifs	% Obs.
inutile	0	0%
utile pour réfléchir sur votre pratique	15	75%
utile pour vous mettre en confiance sur votre pratique	5	25%
utile pour apprendre des pratiques différentes	14	70%
utile pour mieux connaître vos collègues	7	35%
Total	20	

Réponses effectives : 20
Taux de réponse : 100%

Non-réponse(s) : 0
Modalités les plus citées : utile pour réfléchir sur votre pratique; utile pour apprendre des pratiques différentes; utile pour mieux connaître vos collègues

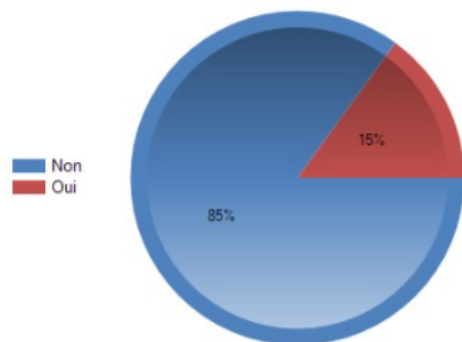


40. Auriez-vous des suggestions pour prolonger cette formation ?

	Effectifs	% Obs.
Non	17	85%
Oui	3	15%
Total	20	100%

Réponses effectives : 20
Taux de réponse : 100%

Non-réponse(s) : 0
Modalité la plus citée : Non



42. Depuis combien d'années êtes-vous enseignant ?

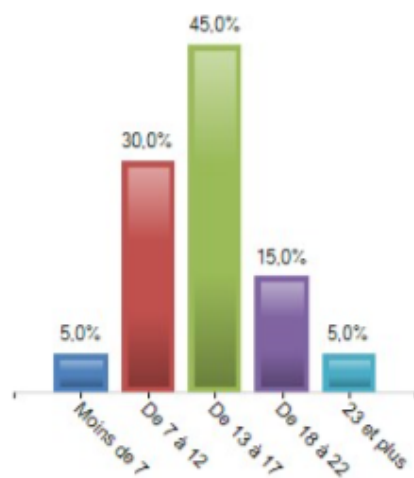
	Effectifs	% Obs.
Moins de 7	1	5%
De 7 à 12	6	30%
De 13 à 17	9	45%
De 18 à 22	3	15%
23 et plus	1	5%
Total	20	100%

Réponses effectives : 20
Taux de réponse : 100%

Non-réponse(s) : 0
Moyenne : 14,95 ; Médiane : 14,5 ; Ecart-type : 5,32 ; Min - Max : 3 - 30 ; Somme : 299

Page 9

Résultats enquête Dispositif de formation "Pair à Pair" Réseau Jean Lafosse Novembre-décembre 2017



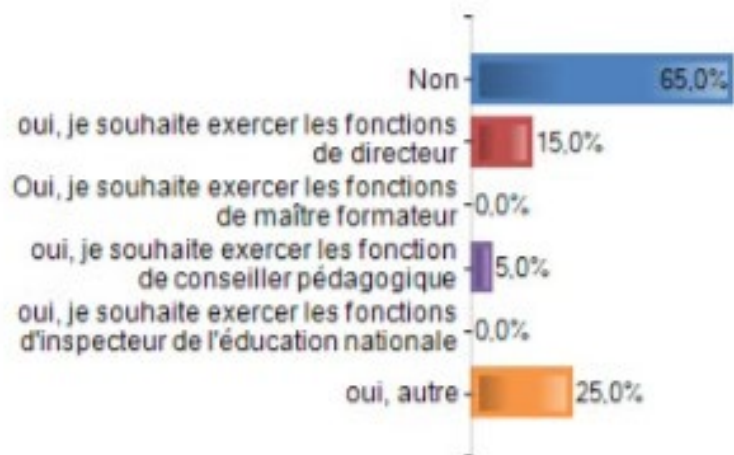
43. Avez-vous des projets d'évolution de carrière dans l'Éducation nationale ?

	Effectifs	% Obs.
Non	13	65%
oui, je souhaite exercer les fonctions de directeur	3	15%
Oui, je souhaite exercer les fonctions de maître formateur	0	0%
oui, je souhaite exercer les fonction de conseiller pédagogique	1	5%
oui, je souhaite exercer les fonctions d'inspecteur de l'éducation nationale	0	0%
oui, autre	5	25%
Total	20	

Réponses effectives : 20
Taux de réponse : 100%

Non-réponse(s) : 0

Modalités les plus citées : Non; oui, autre; oui, je souhaite exercer les fonctions de directeur



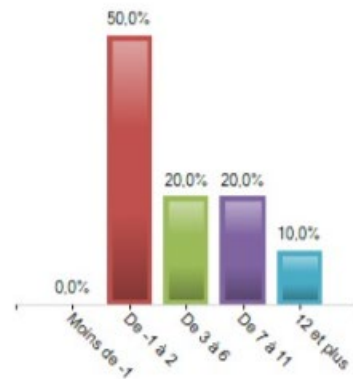
44. Depuis combien de temps enseignez-vous dans votre établissement scolaire ?

	Effectifs	% Obs.
Moins de -1	0	0%
De -1 à 2	10	50%
De 3 à 6	4	20%
De 7 à 11	4	20%
12 et plus	2	10%
Total	20	100%

Réponses effectives : 20
Taux de réponse : 100%

Non-réponse(s) : 0
Moyenne : 4,75 ; Médiane : 2,5 ; Ecart-type : 4,42 ; Min - Max : 1 - 15 ; Somme : 95

résultats enquête Dispositif de formation "Pair à Pair" Réseau Jean Lafosse

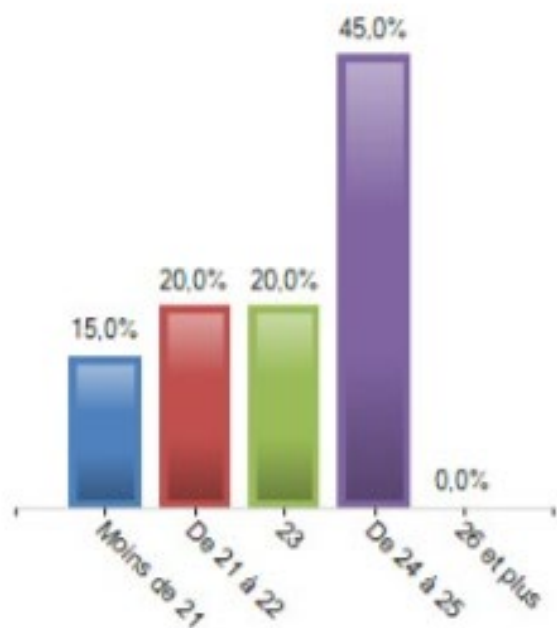


45. Combien avez-vous d'élèves ?

	Effectifs	% Obs.
Moins de 21	3	15%
De 21 à 22	4	20%
23	4	20%
De 24 à 25	9	45%
26 et plus	0	0%
Total	20	100%

Réponses effectives : 20
Taux de réponse : 100%

Non-réponse(s) : 0
Moyenne : 23.1 ; Médiane : 23 ; Ecart-type : 1.74 ; Min - Max : 20 - 25 ; Somme : 462



46. Êtes-vous une femme ou un homme ?

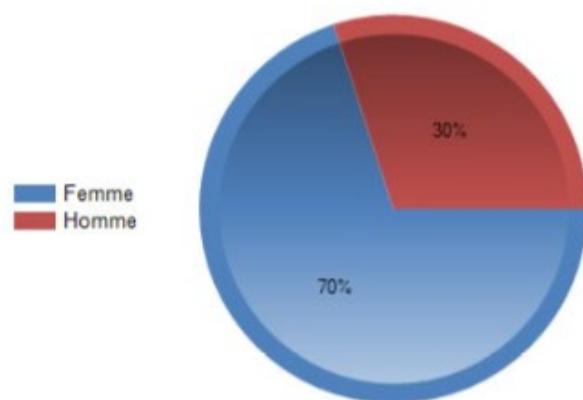
	Effectifs	% Obs.
Femme	14	70%
Homme	6	30%
Total	20	100%

Réponses effectives : 20
Taux de réponse : 100%

Non-réponse(s) : 0
Modalité la plus citée : Femme

Page 11

ésultats enquête Dispositif de formation "Pair à Pair" Réseau Jean Lafosse Novembre-décembre 2017

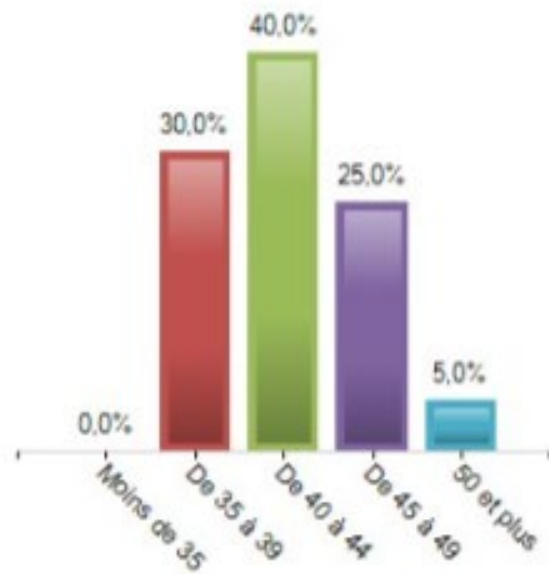


47. Quel est votre âge ?

	Effectifs	% Obs.
Moins de 35	0	0%
De 35 à 39	6	30%
De 40 à 44	8	40%
De 45 à 49	5	25%
50 et plus	1	5%
Total	20	100%

Réponses effectives : 20
Taux de réponse : 100%

Non-réponse(s) : 0
Moyenne : 42.2 ; Médiane : 41 ; Ecart-type : 4.99 ; Min - Max : 35 - 57 ; Somme : 844



48. Quelle est votre situation matrimoniale ?

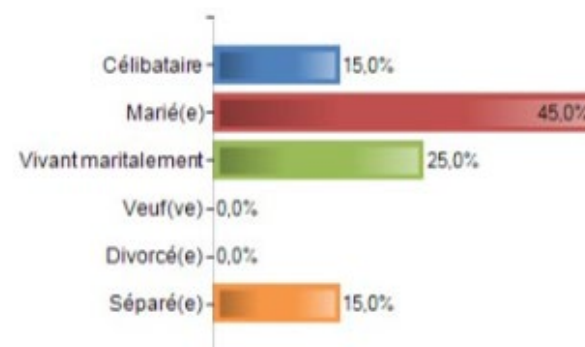
	Effectifs	% Obs.
Célibataire	3	15%
Marié(e)	9	45%
Vivant maritalement	5	25%
Veuf(ve)	0	0%
Divorcé(e)	0	0%
Séparé(e)	3	15%
Total	20	100%

Réponses effectives : 20
Taux de réponse : 100%

Non-réponse(s) : 0
Modalités les plus citées : Marié(e); Vivant maritalement; Célibataire; ...

Page 12

Résultats enquête Dispositif de formation "Pair à Pair" Réseau Jean Lafosse Novembre-décembre 2017

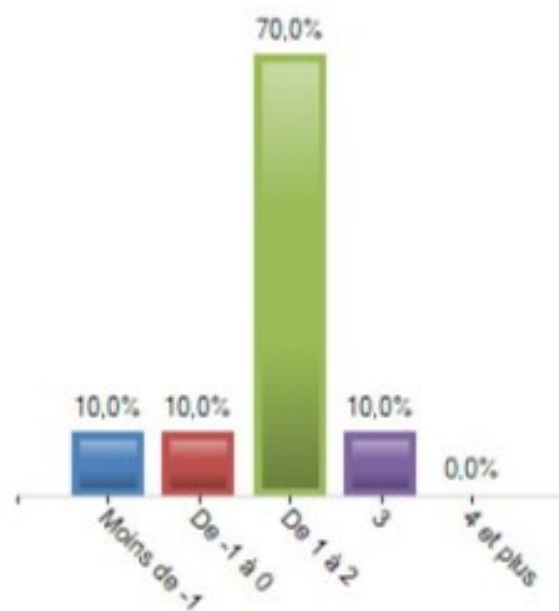


49. Combien avez-vous d'enfants ?

	Effectifs	% Obs.
Moins de -1	2	10%
De -1 à 0	2	10%
De 1 à 2	14	70%
3	2	10%
4 et plus	0	0%
Total	20	100%

Réponses effectives : 20
Taux de réponse : 100%

Non-réponse(s) : 0
Moyenne : 1.2 ; Médiane : 2 ; Ecart-type : 1.67 ; Min - Max : -4 - 3 ; Somme : 24

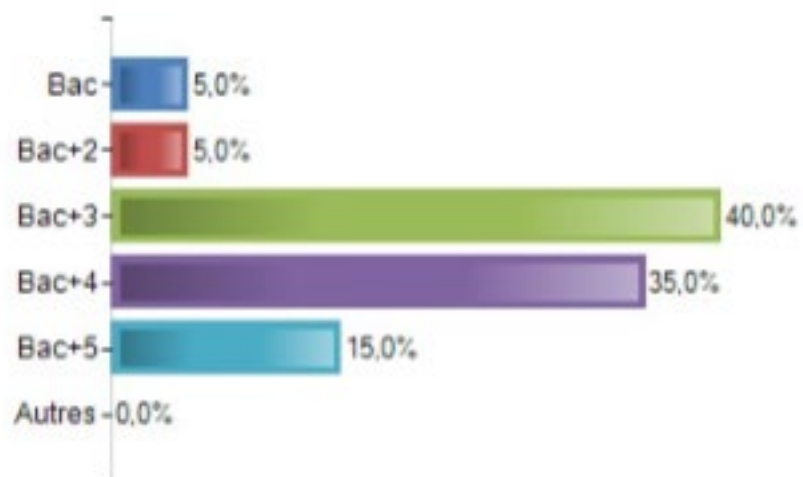


50. Quel est votre plus haut diplôme ?

	Effectifs	% Obs.
Bac	1	5%
Bac+2	1	5%
Bac+3	8	40%
Bac+4	7	35%
Bac+5	3	15%
Autres	0	0%
Total	20	100%

Réponses effectives : 20
Taux de réponse : 100%

Non-réponse(s) : 0
Modalités les plus citées : Bac+3; Bac+4; Bac+5



2. Résultats des élèves du pair formé lors de DF2 suite aux différentes mises en œuvre de la pratique apprise

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
1	é ou er		on / ont		et / est				
2	1 essai	2ème essai	1 essai	2ème essai	1 essai	2ème essai	rappel : 10 questions à chaque essai		
3	5	7							
4	3	6	9	8	2	10			
5	3	10	10	10	10	10			
6	3	9	6	9	0	10			
7	5	7	1	9	5	10			
8	7	9	6	8					
9	5	9	5	9	5	10			
10									
11	4	6	9	10	10	10			
12	4	10	10	10	9	10			
13	3	10	4	7	7	9			
14	5	5	5	9	3	10			
15	4	7							
16	9	10	9	8	10	10			
17	5	10	10	10	10	10			
18	8	8			7	5			
19			9	10					
20	10	10	10	10	10	8			
21	2	4							
22	4	4	4	0	6	7			
23	3	2							
24	92	143	107	127	94	129	TOTAUX		
25	55%		18%		37%		augmentation (en%) du nombre de bonnes réponses entre essai 1 et essai 2		
26	48%	75%	71%	82%	67%	92%	taux de réussite		
27									

Le tableau réalisé par le pair formé montre une évolution systématique des résultats de ses élèves entre le premier test de 10 questions et le second à la fin des séances d'orthographe. Lors de la première mise en œuvre (ON/ONT) les scores ont augmenté de 18 %, lors de la deuxième mise en œuvre (ES/EST) l'augmentation a été de 37% et lors de la troisième elle a été de 55%.

LETTRE D'ENGAGEMENT DE NON-PLAGIAT

Je, soussigné(e) **TALERIEN Jean Stéphane** en ma qualité de doctorant(e) de l'Université de La Réunion, déclare être conscient(e) que le plagiat est un acte délictueux passible de sanctions disciplinaires. Aussi, dans le respect de la propriété intellectuelle et du droit d'auteur, je m'engage à systématiquement citer mes sources, quelle qu'en soit la forme (textes, images, audiovisuel, internet), dans le cadre de la rédaction de ma thèse et de toute autre production scientifique, sachant que l'établissement est susceptible de soumettre le texte de ma thèse à un logiciel anti-plagiat.

Fait à Saint-Denis le : **22/10/18**

Signature :



Extrait du Règlement intérieur de l'Université de La Réunion
(validé par le Conseil d'Administration en date du 11 décembre 2014)

Article 9. Protection de la propriété intellectuelle – Faux et usage de faux, contrefaçon, plagiat

L'utilisation des ressources informatiques de l'Université implique le respect de ses droits de propriété intellectuelle ainsi que ceux de ses partenaires et plus généralement, de tous tiers titulaires de ces droits.

En conséquence, chaque utilisateur doit :

- utiliser les logiciels dans les conditions de licences souscrites ;
- ne pas reproduire, copier, diffuser, modifier ou utiliser des logiciels, bases de données, pages Web, textes, images, photographies ou autres créations protégées par le droit d'auteur ou un droit privatif, sans avoir obtenu préalablement l'autorisation des titulaires de ces droits.

La contrefaçon et le faux

Conformément aux dispositions du code de la propriété intellectuelle, toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle d'une œuvre de l'esprit faite sans le consentement de son auteur est illicite et constitue un délit pénal.

L'article 444-1 du code pénal dispose : « Constitue un faux toute altération frauduleuse de la vérité, de nature à causer un préjudice et accomplie par quelque moyen que ce soit, dans un écrit ou tout autre support d'expression de la pensée qui a pour objet ou qui peut avoir pour effet d'établir la preuve d'un droit ou d'un fait ayant des conséquences juridiques ».

L'article L335_3 du code de la propriété intellectuelle précise que : « Est également un délit de contrefaçon toute reproduction, représentation ou diffusion, par quelque moyen que ce soit, d'une œuvre de l'esprit en violation des droits de l'auteur, tels qu'ils sont définis et réglementés par la loi. Est également un délit de contrefaçon la violation de l'un des droits de l'auteur d'un logiciel (...) ».

Le plagiat est constitué par la copie, totale ou partielle d'un travail réalisé par autrui, lorsque la source empruntée n'est pas citée, quel que soit le moyen utilisé. Le plagiat constitue une violation du droit d'auteur (au sens des articles L 335-2 et L 335-3 du code de la propriété intellectuelle). Il peut être assimilé à un délit de contrefaçon. C'est aussi une faute disciplinaire, susceptible d'entraîner une sanction.

Les sources et les références utilisées dans le cadre des travaux (préparations, devoirs, mémoires, thèses, rapports de stage...) doivent être clairement citées. Des citations intégrales peuvent figurer dans les documents rendus, si elles sont assorties de leur référence (nom d'auteur, publication, date, éditeur...) et identifiées comme telles par des guillemets ou des italiques.

Les délits de contrefaçon, de plagiat et d'usage de faux peuvent donner lieu à une sanction disciplinaire indépendante de la mise en œuvre de poursuites pénales.