



HAL
open science

L'influence dans l'enseignement d'une langue vivante de la maîtrise de la langue cible sur les gestes professionnels du professeur des écoles non spécialiste.

Pascale Boissonnet

► To cite this version:

Pascale Boissonnet. L'influence dans l'enseignement d'une langue vivante de la maîtrise de la langue cible sur les gestes professionnels du professeur des écoles non spécialiste.. Linguistique. CY Cergy Paris Université, 2021. Français. NNT : 2021CYUN1043 . tel-03633626

HAL Id: tel-03633626

<https://theses.hal.science/tel-03633626>

Submitted on 7 Apr 2022

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.

Université de Cergy-Pontoise
École doctorale Éducation-Didactiques-Cognition
Laboratoire École Mutations Apprentissages – ÉA4507

THÈSE

Pour l'obtention du titre de
Docteur en Sciences du langage
Présentée et soutenue publiquement par
Pascale Boissonnet
Le 30 novembre 2021
Sous la direction de **Marie-Laure Elalouf**
Professeure des universités, CY Cergy Paris Université,
Inspé de l'académie de Versailles, ÉMA et
Ecaterina Bulea Bronckart
Professeure associée,
Université de Genève, GRAFE

L'influence dans l'enseignement d'une langue vivante de la maîtrise de la langue cible sur les gestes professionnels du professeur des écoles non spécialiste

Jury composé de

Lucile Cadet, Professeure des universités, CY Cergy Paris Université, Inspé de l'académie de Versailles, ÉMA, examinatrice

Mariella Causa, Professeure des universités, Université Bordeaux Montaigne, CLLE-Montaigne, rapporteur

Francine Cicurel, Professeure des universités, Université Sorbonne nouvelle, Paris 3, DILTEC, examinatrice

Joaquim Dolz, Professeur ordinaire, Université de Genève, GRAFE, rapporteur

A mes parents,

A mes enfants et à leurs conjoints,

A mes petits-enfants.

Remerciements

Je tiens à remercier ici tous ceux, nombreux, qui m'ont permis de mener à terme ce travail riche de tant d'enseignement.

J'exprime ma très profonde gratitude à mes directrices de thèse, Marie-Laure Elalouf et Ecaterina Bulea-Bronckart, pour leur accompagnement empreint de bienveillance, de confiance et de patience. Leurs compétences, leur éthique professionnelle et leur engagement m'inspirent.

Je remercie les membres du jury de soutenance de thèse d'avoir accepté d'évaluer mon travail.

Je suis très reconnaissante aux six enseignantes qui ont accepté de m'accueillir dans leur classe et de conduire les entretiens ; sans elles, cette recherche n'aurait pas vu le jour. Je remercie également leurs élèves pour leur participation et leur accueil.

Je remercie très sincèrement mes amies, amis, de leurs encouragements, de leur compréhension, de leur enthousiasme chaleureux.

Je remercie mes collègues d'avoir tout mis en œuvre pour me faciliter la tâche.

Résumé

Cette recherche doctorale vise à étudier les effets du niveau de maîtrise de la langue sur les gestes professionnels des enseignants du premier degré. Cette recherche doctorale vise à étudier les effets du niveau de maîtrise de la langue sur les gestes professionnels des enseignants du premier degré. Dans une perspective qui croise l'analyse de l'agir enseignant et l'analyse des interactions verbales, elle examine la manière dont des enseignants polyvalents mettent en œuvre langagièrement l'enseignement des disciplines scolaires *français* et *langues vivantes étrangères* (LVE). L'analyse s'appuie sur un corpus de 15 séances, 6 séances de français et 9 séances d'anglais et d'allemand, menées par 6 enseignantes de l'école élémentaire. Les observations et enregistrements de séances sont complétés par des entretiens d'auto-confrontation et des entretiens portant sur les trajectoires langagières des enseignantes. Nous examinons les formats des interactions didactiques et les gestes langagiers des enseignantes dans les deux disciplines afin de mettre au jour les différents facteurs qui influent sur leurs choix didactiques. Nous prenons en compte les prescriptions ainsi que les représentations des enseignantes, les intentions et valeurs mentionnées dans les entretiens. Nous considérons également les facteurs liés à la forme scolaire et à la discipline ainsi que la façon dont les enseignantes façonnent avec leurs gestes langagiers des gestes professionnels ajustés à leur niveau de maîtrise de la langue et aux situations en contexte. Les objets à enseigner relèvent tous de compétences linguistiques mais la part réservée à l'étude et à la pratique de la langue varie selon les enseignantes et les disciplines. Nos résultats montrent que l'actualisation de la pratique, donc la mise en place des gestes professionnels dans les communautés discursives scolaires liées aux deux disciplines, se traduit par des invariants dans le format des interactions et une plus grande variabilité dans les types de reformulation, par les enseignantes et les élèves, qui s'intègrent à des degrés divers dans la construction des savoirs.

5

Mots-clés : Pratiques enseignantes, professeurs des écoles, didactique, français, langues vivantes, gestes professionnels, gestes langagiers.

Abstract

This doctoral research aims to study how the command of the target language shapes the instructional skills of non-specialist teachers at primary school. The theoretical framework brings in key concepts on teaching practices as well as interaction analysis. In the thesis we examine how primary school teachers implement the teaching of two school subjects: French and second language learning. The analysis is based on the recorded observation of 6 primary-school teachers in the course of 15 lessons, six French lessons and nine lessons of German or English as a second language. Video-based discussions and talks on language biographies were carried out with each teacher. We study the organization of turn-taking and the verbal action of teachers in both subjects in an attempt to elicit the factors which affect teacher's didactic choices. In the analysis we take into account prescriptions, teachers' beliefs on teaching and learning a language, the intentions and values they voiced in the interviews. Factors linked to schooling and to the subject they teach are envisaged. We try to connect language proficiency to instructional skills. In all classes teaching objectives target linguistic contents, but the importance given to language study and language practice vary with the subject and the teacher. We attempt to show that teaching practice and instructional skills are shaped by the discourse community in each school subject. So, the invariants in the turn-taking system or a greater variability in the way teachers reformulate and rephrase pupil's speech plays a role in the learning process.

6

Keywords: Teaching practices, primary school teachers, didactics, French, second language teaching, instructional skills, language skills.

Table des matières

Remerciements	4
Résumé.....	5
Abstract	6
Table des matières	7
Liste des tableaux	14
Liste des figures	15
Introduction	16
I. Partie théorique	23
I.1. Analyse de l'activité enseignante.....	23
I.1.1. <i>L'analyse du travail dans le domaine de l'éducation et de la formation</i>	24
I.1.1.1. De l'ergonomie à la didactique professionnelle.....	24
I.1.1.2. Les concepts de <i>répertoire didactique</i> et de <i>compétentiel</i>	28
I.1.2. <i>Les gestes dans l'analyse de l'agir enseignant</i>	31
I.1.2.1. Sensevy : geste d'enseignement ou geste professionnel	33
I.1.2.2. Schneuwly et Dolz : les gestes fondamentaux	36
I.1.2.3. Alin et <i>la geste formation</i>	38
I.1.2.4. Jorro et la matrice de l'agir du professeur.....	41
I.1.2.5. Dominique Bucheton et le multi-agenda des préoccupations enchâssées.....	43
I.1.3. <i>Le geste d'étayage</i>	48
I.1.3.1. Définition et origine du terme <i>étayage</i>	48
I.1.3.2. Adoption et définition de la métaphore en psychologie cognitive.....	48
I.1.3.3. Les fonctions de l'étayage.....	51
I.1.3.4. Les usages du concept d'étayage	52
I.1.3.5. L'étayage en contexte scolaire.....	54
I.3. Evolution de la situation linguistique et de la réponse scolaire en France	58
I.3.1. <i>La langue française</i>	58
I.3.1.1. Le statut du français	58
I.3.1.2. Développement du français à l'école et au-delà	60
I.3.1.3. « Les langues de France » et la place du français	60
I.3.1.3.1. <i>Immigration et élèves allophones</i>	60
I.3.1.3.2. <i>L'enseignement des « langues de France »</i>	61
I.3.1.4. L'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales : quelques étapes.....	63
I.3.1.4.1. <i>Enseignement précoce des langues en France de 1954 à 2000</i>	63
I.3.1.4.2. <i>Enseignement précoce des langues en France de 2001 à 2021</i>	66
I.4. Présentation et analyse des programmes des disciplines <i>français</i> et <i>langues vivantes</i>	79
I.4.1. <i>Disciplines scolaires et pratique enseignante</i>	79
I.4.2. <i>Usages et sens des mots 'langage' et 'langue' dans les prescriptions</i>	83
I.4.3. <i>Priorités didactiques et approche dominante</i>	87
I.4.3.1. Les programmes de français	87

I.4.3.2. Les programmes de langues vivantes étrangères et régionales (LVER)	90
I.4.4. <i>Rapprochements entre enseignement du français et enseignement des langues vivantes</i>	95
I.5. Les interactions verbales	100
I.5.1. <i>L'analyse conversationnelle</i>	100
I.5.2. <i>Les types de rencontres et les formes d'échanges</i>	102
I.5.3. <i>Les interactions verbales en situation scolaire</i>	104
I.5.3.1. La dimension sociale des échanges en contexte scolaire.....	105
I.5.3.2. Les caractéristiques des interactions en contexte scolaire.....	106
I.5.3.2.1. <i>Mise en relation des différentes caractéristiques</i>	108
I.5.3.3. Les procédés de reprise dans les interactions didactiques	117
II. Partie méthodologique.....	130
II.1. La constitution du corpus	130
II.2. Les instruments de la recherche	133
II.2.1. <i>Les observations</i>	134
II.2.2. <i>Les transcriptions et les synopsis</i>	137
II.2.2.1. Les transcriptions	137
II.2.2.2. Les synopsis	139
II.2.3. <i>Les entretiens</i>	142
II.2.3.1. L'entretien d'auto-confrontation	143
II.2.3.2. L'entretien guidé de type « trajectoire langagière d'apprenant et d'enseignant ».....	145
II.3. L'outil d'analyse	152
III. Analyse.....	155
III.1. Données qualitatives : les classes, les objets à enseigner et les tâches.....	155
III.1.1. <i>Les classes</i>	155
III.1.1.1. Les classes configurées « en autobus ».....	156
III.1.1.2. Les classes en « îlots »	159
III.1.1.3. Les classes à plusieurs configurations spatiales	163
III.2. Les objets à enseigner et les tâches	166
III.3. Données quantitatives au niveau macro de l'ensemble des séances.....	177
III.3.1.1. Durée globale, temps consacré aux activités individuelles ou en groupes.....	177
III.3.2. <i>Les types de reprise des élèves de Louise, Catel et Soline</i>	224
III.3.2.1. Types de reprise dans les séances de Marion, Clara et Anna	227
III.3.2.2. La longueur des TDP.....	234
III.3.2.3. Nombre et répartition des mots selon les langues.....	236
III.3.2.4. Synthèse des données quantitatives.....	238
III.3.3. <i>Analyse du lien entre discours de l'enseignant et gestes professionnels selon les langues d'enseignement</i>	240
III.3.3.1. Les fonctions des gestes langagiers	241
III.3.3.2. Les conduites discursives	258
III.3.4. <i>Conclusions et perspectives</i>	262
III.3.4.1. L'influence de la maîtrise de la langue sur les différents paramètres de la pratique	262
III.3.4.2. Perspectives pour la formation des professeurs des écoles.....	264

Conclusion	266
Bibliographie.....	272
IV. Annexes.....	287
IV.1. Annexe 1	293
<i>IV.1.1. Présentation synthétique des enseignantes et des classes.....</i>	<i>293</i>
IV.2. Annexe 2	295
<i>IV.2.1. Contexte socio-professionnel des communes dans lesquelles se trouvent les écoles</i>	<i>295</i>
IV.3. Annexe 3	298
<i>IV.3.1. L'échelle globale des niveaux communs de compétences (CECRL, p.25)</i>	<i>298</i>
IV.4. Annexe 4	299
<i>IV.4.1. Aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée (CECRL, p. 28).....</i>	<i>299</i>
IV.5. Annexe 5	301
<i>IV.5.1. Aide à la lecture des recherches de collections</i>	<i>301</i>
IV.6. Annexe 6	303
<i>IV.6.1. Convention de transcription de l'oral.....</i>	<i>303</i>
IV.7. Annexe 7	306
<i>IV.7.1. Questions de l'entretien sur la trajectoire langagière d'apprenant et d'enseignant</i>	<i>306</i>
IV.8. Annexe 8	307
<i>IV.8.1. Louise : synopsis de la séance de français</i>	<i>307</i>
IV.9. Annexe 9	311
<i>IV.9.1. Louise : transcription de la séance de français</i>	<i>311</i>
IV.10. Annexe 10	325
<i>IV.10.1. Louise : données chiffrées de la séance de français</i>	<i>325</i>
IV.11. Annexe 11	327
<i>IV.11.1. Louise : synopsis de la séance d'anglais.....</i>	<i>327</i>
IV.12. Annexe 12	329
<i>IV.12.1. Louise : transcription de la séance d'anglais.....</i>	<i>329</i>
IV.13. Annexe 13	336
<i>IV.13.1. Louise : données chiffrées de la séance d'anglais.....</i>	<i>336</i>
IV.14. Annexe 14	339
<i>IV.14.1. Louise : synopsis de la séance d'allemand.....</i>	<i>339</i>
IV.15. Annexe 15	341
<i>IV.15.1. Louise : transcription de la séance d'allemand.....</i>	<i>341</i>
IV.16. Annexe 16	347
<i>IV.16.1. Louise : données chiffrées de la séance d'allemand.....</i>	<i>347</i>
IV.17. Annexe 17	351
<i>IV.17.1. Louise : graphiques récapitulatifs des séances</i>	<i>351</i>
IV.18. Annexe 18	353
<i>IV.18.1. Louise : recherche de collections.....</i>	<i>353</i>

Annexe 19.....	368
IV.19.1. Louise : extraits pertinents de l'entretien d'auto-confrontation commentés.....	368
IV.20. Annexe 20.....	388
IV.20.1. Louise : transcription commentée de l'entretien sur la trajectoire langagière d'apprenant et d'enseignant.....	388
IV.21. Annexe 21.....	397
IV.21.1. Louise: transcription de l'entretien sur la trajectoire langagière d'apprenant et d'enseignant.....	397
IV.22. Annexe 22.....	402
IV.22.1. Marion : synopsis de la séance de français.....	402
IV.23. Annexe 23.....	404
IV.23.1. Marion : transcription de la séance de français.....	404
IV.24. Annexe 24.....	407
IV.24.1. Marion : données chiffrées de la séance de français.....	407
IV.25. Annexe 25.....	410
IV.25.1. Marion : synopsis de la séance d'anglais.....	410
IV.26. Annexe 26.....	414
IV.26.1. Marion : transcription de la séance d'anglais.....	414
IV.27. Annexe 27.....	430
IV.27.1. Marion : données chiffrées de la séance d'anglais.....	430
IV.28. Annexe 28.....	435
IV.28.1. Marion : graphiques récapitulatifs des séances.....	435
IV.29. Annexe 29.....	436
IV.29.1. Marion : recherche de collections.....	436
IV.30. Annexe 30.....	449
IV.30.1. Marion : extraits pertinents de l'entretien d'auto-confrontation commentés.....	449
IV.31. Annexe 31.....	466
IV.31.1. Marion : transcription commentée de l'entretien sur la trajectoire langagière d'apprenant et d'enseignant.....	466
IV.32. Annexe 32.....	480
IV.32.1. Marion : transcription de l'entretien sur la trajectoire langagière d'apprenant et d'enseignant.....	480
IV.33. Annexe 33.....	486
IV.33.1. Soline : synopsis de la séance de français.....	486
IV.34. Annexe 34.....	490
IV.34.1. Soline : transcription de la séance de français.....	490
IV.35. Annexe 35 :.....	504
IV.35.1. Soline : données chiffrées de la séance de français.....	504
IV.36. Annexe 36.....	508
IV.36.1. Soline : synopsis de la séance d'anglais.....	508
IV.37. Annexe 37.....	512

IV.37.1. Soline : transcription de la séance d'anglais.....	512
IV.38. Annexe 38	522
IV.38.1. Soline : données chiffrées de la séance d'anglais.....	522
IV.39. Annexe 39	527
IV.39.1. Soline : graphiques récapitulatifs des séances	527
IV.40. Annexe 40	528
IV.40.1. Soline : recherche de collections.....	528
IV.41. Annexe 41	558
IV.41.1. Soline : extraits pertinents de l'entretien d'auto-confrontation commentés.....	558
IV.42. Annexe 42	573
IV.42.1. Soline : transcription commentée de l'entretien sur la trajectoire langagière d'apprenant et d'enseignant commentée.....	573
IV.43. Annexe 43	582
IV.43.1. Soline : transcription de l'entretien sur la trajectoire langagière d'apprenant et d'enseignant.....	582
IV.44. Annexe 44	587
IV.44.1. Clara : synopsis de la séance de français	587
IV.45. Annexe 45	592
IV.45.1. Clara : transcription de la séance de français CE2-CM2	592
IV.46. Annexe 46	619
IV.46.1. Clara : données chiffrées de la séance de français	619
IV.47. Annexe 47	622
IV.47.1. Clara : synopsis de la séance d'anglais en CE2	622
IV.48. Annexe 48	628
IV.48.1. Clara : transcription de la séance d'anglais en CE2	628
IV.49. Annexe 49	640
IV.49.1. Clara : données chiffrées de la séance d'anglais en CE2	640
IV.50. Annexe 50	643
IV.50.1. Clara : synopsis de la séance d'anglais en CM2.....	643
IV.51. Annexe 51	649
IV.51.1. Clara : transcription de la séance d'anglais en CM2.....	649
IV.52. Annexe 52	674
IV.52.1. Clara : données chiffrées de la séance d'anglais en CM2.....	674
IV.53. Annexe 53	679
IV.53.1. Clara : graphiques récapitulatifs des séances	679
IV.54. Annexe 54	680
IV.54.1. Clara : recherche de collections.....	680
IV.55. Annexe 55	697
IV.55.1. Clara : extraits pertinents de l'entretien d'auto-confrontation commentés.....	697
IV.56. Annexe 56	714

IV.56.1. Clara : transcription de l'entretien sur la trajectoire langagière d'apprenant et d'enseignant commentée.....	714
IV.57. Annexe 57	719
IV.57.1. Catel : synopsis de la séance de français	719
IV.58. Annexe 58	722
IV.58.1. Catel : transcription de la séance de français	722
IV.59. Annexe 59	732
IV.59.1. Catel : données chiffrées de la séance de français	732
IV.60. Annexe 60	735
IV.60.1. Catel : synopsis de la séance d'anglais.....	735
IV.61. Annexe 61	738
IV.61.1. Catel : transcription de la séance d'anglais.....	738
IV.62. Annexe 62	753
IV.62.1. Catel : données chiffrées de la séance d'anglais.....	753
IV.63. Annexe 63	757
IV.63.1. Catel : synopsis de la séance d'allemand en CM2	757
IV.64. Annexe 64	762
IV.64.1. Catel : transcription de la séance d'allemand en CM2	762
IV.65. Annexe 65	773
IV.65.1. Catel : données chiffrées de la séance d'allemand en CM2	773
IV.66. Annexe 66	777
IV.66.1. Catel : graphiques récapitulatifs des séances	777
IV.67. Annexe 67	778
IV.67.1. Catel : recherche de collections.....	778
IV.68. Annexe 68	796
IV.68.1. Catel : extraits pertinents de l'entretien d'auto-confrontation commentés.....	796
IV.69. Annexe 69	818
IV.69.1. Catel : transcription commentée de l'entretien sur la trajectoire langagière d'apprenant et d'enseignant	818
IV.70. Annexe 70	834
IV.70.1. Catel : transcription de l'entretien sur la trajectoire langagière d'apprenant et d'enseignant.....	834
IV.71. Annexe 71	842
IV.71.1. Anna: synopsis de la séance de français	842
IV.72. Annexe 72	845
IV.72.1. Anna: transcription de la séance de français	845
IV.73. Annexe 73	852
IV.73.1. Anna : données chiffrées de la séance de français	852
IV.74. Annexe 74	855
IV.74.1. Anna: synopsis de la séance d'anglais.....	855

IV.75. Annexe 75	859
IV.75.1. <i>Anna: transcription de la séance d'anglais</i>	859
IV.76. Annexe 76	866
IV.76.1. <i>Anna : données chiffrées de la séance d'anglais</i>	866
IV.77. Annexe 77	870
IV.77.1. <i>Anna : graphiques récapitulatifs des séances</i>	870
IV.78. Annexe 78	871
IV.78.1. <i>Anna : recherche de collections</i>	871
IV.79. Annexe 79	891
IV.79.1. <i>Anna : extraits pertinents de l'entretien d'auto-confrontation commentés</i>	891
IV.80. Annexe 80	909
IV.80.1. <i>Anna : transcription de l'entretien sur la trajectoire langagière d'apprenant et d'enseignant commentée</i>	909
IV.81. Annexe 81	921
IV.81.1. <i>Anna : transcription de l'entretien sur la trajectoire langagière d'apprenant et d'enseignant</i>	921

Liste des tableaux

Tableau 1 : Les caractéristiques des interactions verbales selon les auteurs	117
Tableau 2 : Parcours des enseignantes, classes et langues enseignées	133
Tableau 3 : Séances, objets à enseigner, tâches et données chiffrées par enseignante.....	176
Tableau 4 : Nombre de mots par enseignante : illustration par des épisodes	205
Tableau 5 : TDP de reprise des enseignantes de niveau A2 et A2/B1.....	221
Tableau 6 : TDP de reprise des élèves dans les classes des enseignantes (A2, A2/B1).....	225
Tableau 7 : TDP de reprise des enseignantes de niveau B1/B2.....	228
Tableau 8 : TDP de reprise des élèves, classes des enseignantes de niveau B1/B2	231
Tableau 9 : TDP de moins de 6 mots des enseignantes et des élèves	234
Tableau 10 : Pourcentage de mots par langue des enseignantes et élèves	237
Tableau 11 : Conduites discursives mobilisées par les enseignantes et les élèves.....	261

Liste des figures

Figure 1 : Alin, 2015, Les gestes professionnels et micro-gestes.....	39
Figure 2 : Jorro, 2006, Matrice de l'agir du professeur	43
Figure 3 : Bucheton et Soulé (2009) : Un multi-agenda de préoccupations enchâssées	45
Figure 4 : Les instruments de la recherche	134
Figure 5 : Français et LVE : durée des séances et du temps consacré aux activités entre élèves	177
Figure 6 : Répartition des temps collectifs et entre élèves.....	182
Figure 7 : Proportion des temps de travail entre élèves en <i>français</i>	183
Figure 8 : Proportion des temps de travail entre élèves en LVE.....	183
Figure 9 : Nombre de mots par seconde	189
Figure 10 : Répartition des tours de parole entre l'enseignante et les élèves.....	206
Figure 11 : Taux de TDP de reprise E et é en séance de français.....	209
Figure. 12 : Taux de TDP de reprise E et é en séances de LVE.....	209
Figure. 12 bis : Taux de TDP de reprise E et é en séances de LVE.....	215
Figure 13 : Louise : les types de reprise par l'enseignante et les élèves	219
Figure 14 : Catel : les types de reprise par l'enseignante et les élèves	220
Figure 15 : Soline: les types de reprise par l'enseignante et les élèves	220
Figure 16 : Marion : les types de reprise par l'enseignante et les élèves	227
Figure 17 : Clara : les types de reprise par l'enseignante et les élèves.....	228
Figure 18 : Anna : les types de reprise par l'enseignante et les élèves	228
Figure 19 : Anna, proportion de mots consacrée au tissage dans les deux séances	246

Introduction

« Enseigner consiste à transformer des modes de penser, de parler et d'agir à l'aide d'outils sémiotiques » (Schneuwly et al., 2009, p. 31). Au nombre de ces outils sémiotiques compte la langue. La langue dans la forme scolaire est avant tout vecteur d'enseignement, de façon transversale dans toutes les disciplines et elle est aussi objet d'étude dans les disciplines linguistiques. Dans notre recherche nous nous intéressons à la langue outil de sémiotisation qui permet à l'enseignant le travail didactique autour de l'objet à enseigner, travail didactique qui s'actualise dans les gestes langagiers, verbaux et non-verbaux. Nous considérons aussi la langue dans sa dimension d'objet à enseigner, de savoir à présenter aux élèves pour qu'ils puissent se l'approprier. Altet (1994) définit l'enseignement comme « un processus interactif, interpersonnel et intentionnel qui utilise les interactions verbales et non-verbales pour atteindre un objectif d'apprentissage ». Dans le sillage de l'approche interactionniste, Altet conçoit l'interaction entre l'enseignant et les élèves comme centrale dans le processus enseignement apprentissage, l'interaction au service des objectifs didactiques.

À l'école élémentaire, la polyvalence confère à la langue d'enseignement une portée particulière puisque les professeurs des écoles doivent y recourir pour enseigner l'ensemble des disciplines, y compris une langue vivante étrangère. La polyvalence des enseignants, telle que nous la connaissons, est le résultat d'une évolution qui s'est faite progressivement sur plus d'un siècle - le terme *polyvalence* n'est utilisé que depuis 1972 - (Baillat, Espinoza et Vincent, 2001, p. 124).

Il y a 20 ans Baillat et al. (2001) constatent des écarts importants tant dans le respect des horaires que dans la mise en œuvre de l'enseignement de chacune des disciplines, en particulier les disciplines dites non fondamentales. Dans l'étude mentionnée, les langues vivantes étrangères ont un statut encore un peu à part puisque leur enseignement est souvent confié à des intervenants de statuts très différents mais pour les autres disciplines l'étude montre des écarts importants.

Au total, il est donc clair que l'implication personnelle des enseignants est très inégale suivant les matières enseignées, ce qui amène à s'interroger sur l'importance qu'accordent les enseignants à certains savoirs (p. 131).

La situation a changé pour l'enseignement des langues vivantes étrangères qui est devenu une discipline à part entière de la polyvalence et en 2021, l'éventail de disciplines enseignées au primaire varie entre six et huit selon les regroupements effectués par domaine.

Cette introduction progressive de l'enseignement obligatoire d'une langue vivante étrangère à partir de la fin des années 90 a été accompagnée de divers dispositifs en formation initiale et continue des enseignants et en tant que formatrice nous avons pu suivre l'évolution des pratiques des enseignants et des formateurs. Avec la réforme de la formation de 2013, les langues vivantes étrangères ne sont plus évaluées par une épreuve au concours de recrutement des professeurs des écoles. En conséquence, le statut de cette discipline récente et les volumes de formation en sont affectés, ce dont se sont émus les membres de l'Association des Professeurs de Langues Vivantes.

Comment comprendre cette disparition de la langue vivante étrangère dans la présentation des missions de l'école quand, dans les programmes du primaire actuellement en vigueur, l'enseignement d'une langue étrangère est obligatoire à partir du CE1 et fait suite à une première sensibilisation à l'oral en CP ? (APLV, 17 mai 2013).

Cette situation perdure et avec elle des interrogations dans les domaines de l'enseignement, de la formation et de la recherche. Dans le domaine de la didactique des langues, les recherches ont porté entre autres sur les débuts de l'apprentissage des langues vivantes à l'école (Delasalle, 2005, Gaonac'h, 1990, Porcher et Groux, 2003, Tardieu, 2012), sur l'introduction de la perspective actionnelle (Bourguignon, 2014, Ollivier, 2019, Puren, 2019), sur le plurilinguisme, l'éveil aux langues et l'éveil à la diversité linguistique (Candelier et Castellotti, 2013, Castellotti, Coste et Duverger, 2014), sur l'articulation entre langue maternelle, langue de scolarité et langues vivantes étrangères (Reissner, 2019), l'enseignement intégré langue/culture (Macaire, 2019) ou sur le développement des activités langagières en classe de langue (Gruson, 2010, Manoïlov, 2017, Voise, 2010).

Parallèlement, les recherches dans les champs de l'analyse du travail et de la didactique professionnelle croisent celles qui portent sur les pratiques enseignantes et ouvrent des portes aux acteurs de la formation. Le paradigme de l'enseignant réflexif prend le pas en formation sur ceux du « maître-instruit » ou de « l'acteur social » entre autres (Paquay, 1994, p. 9-10).

Ces apports, les évolutions du contexte de formation et le constat des besoins des stagiaires ont fait émerger de nouveaux questionnements, des réflexions qui prennent en compte la polyvalence et la transversalité de la langue.

Les problèmes des stagiaires se manifestant dans et au travers des conduites verbales de la classe - l'action du maître est fondamentalement langagière y compris quand il se tait - cette médiation langagière et toutes les significations qu'elle véhicule, construit ou rend possible, doit devenir l'objet fédérateur de la formation (Bucheton et al., 2004, p.37).

Faire du langage l' « objet fédérateur de la formation » implique de le traiter dans l'ensemble des modules disciplinaires, de façon explicite. La langue est incontournable dans la formation à la didactique des langues vivantes étrangères mais beaucoup reste à faire pour l'aborder en tant que vecteur d'enseignement dans une approche réflexive et plurielle. Nous faisons le constat en formation de la difficile maîtrise de la langue vivante étrangère pour de nombreux enseignants stagiaires et de ses conséquences pour la pratique dans la classe. Les difficultés rencontrées relèvent de plusieurs facteurs :

- Le manque de confiance de l'enseignant dans le modèle linguistique qu'il/elle propose aux élèves ;
- Les représentations/ conceptions de l'enseignement des langues vivantes étrangères (dorénavant LVE) ;
- Le rapport à la langue des stagiaires ;
- L'élaboration et la passation des consignes ;
- La diversification des situations.

La complexité de la pratique enseignante tient en partie à la complexité de sa dimension langagière et interactionnelle. Nonnon (2017) a recours au concept de *verbalisation* pour englober les dimensions, *épistémique, pragmatique et identitaire* en jeu et aborder « l'activité de langage elle-même comme un travail, [...] une élaboration parfois difficile et tâtonnante de cette expérience ou de ces représentations à travers les ressources et les contraintes du langage » (p. 17).

Ce travail langagier, les enseignants doivent le mener dans l'action puisque « [L]es gestes professionnels se déploient sur fond d'indétermination de la situation de classe » (Jorro, 2006, p. 8).

Si les verbalisations sont le fruit d'une élaboration difficile dans la langue première de l'enseignant, qu'en est-il dans l'enseignement d'une langue vivante étrangère, à quels obstacles particuliers les enseignants sont-ils confrontés ? Le niveau de maîtrise de la langue influence-

t-il le déploiement des gestes professionnels d'un professeur des écoles polyvalent ? De quelle nature sont les effets éventuels ?

Au cours d'une étude préalable menée dans le cadre du mémoire de recherche¹ du master MEEF 4 Parcours « Formation de Formateurs d'Enseignants », nous avons analysé la transcription de deux séances de langue menées en école élémentaire par un enseignant expérimenté d'un niveau de langue B (CECRL, 2001). Cette analyse a montré que certains gestes professionnels de l'enseignant semblaient contraints par l'utilisation de la langue cible au cours des interactions langagières avec les élèves. Le modèle auquel nous nous référons pour les gestes professionnels était celui du *multi-agenda des préoccupations enchâssées* développé par Bucheton et Soulé (2009).

Ce constat, nourri d'observations de professeurs des écoles stagiaires dans le cadre du suivi du stage en responsabilité, y compris de deux séances menées par une stagiaire bilingue, nous ont conduit à souhaiter développer dans le cadre de cette recherche la question initiale des effets des pratiques langagières des enseignants dans l'enseignement des langues vivantes sur leurs gestes professionnels et sur les apprentissages des élèves. Il s'agit d'une recherche qualitative portant sur les observations des pratiques de six enseignantes en séances de français et de langues vivantes étrangères, anglais et allemand.

Afin de circonscrire au mieux l'objet de la recherche, nous convoquons dans une première section les apports théoriques des champs de l'ergonomie, de la didactique professionnelle et de l'analyse de l'activité pour définir les concepts pertinents pour l'analyse de la pratique enseignante, comme *activité*, *action* ou *tâche*. Nous poursuivons par la présentation de deux modèles développés dans le champ de la linguistique et de la didactique des langues, ceux de *répertoire didactique* (Cicurel, 2002) et de *processus compétentiel* (Bulea-Bronckart, 2015) afin d'examiner les traits spécifiques de la pratique enseignante en contexte d'enseignement d'une langue. Enfin, nous aborderons plusieurs modélisations autour de la notion de gestes professionnels pour permettre à l'analyse de prendre en compte les effets d'une focalisation sur

¹ De l'intérêt dans un scénario de formation d'enseignants du premier degré d'articuler les fondamentaux de la didactique des langues et les gestes professionnels ; quelles conséquences sur les pratiques langagières en classe de langue ? juin 2015.

des dimensions épistémique, relationnelle ou langagière, et nous examinerons de façon approfondie l'arrière-plan théorique du geste d'étayage.

Puisque les séances sont menées en trois langues, le français, l'anglais et l'allemand, et qu'elles s'inscrivent dans les disciplines *français* et *LVE*, nous contextualiserons la place des langues en France, dans la société et à l'école, avant d'analyser les prescriptions actuelles pour leur enseignement.

Enfin, les interactions étant au centre de l'activité de l'enseignant, nous étudierons les notions issues de l'approche interactionniste qui permettront d'analyser les formats d'interaction des séances observées. Pour permettre l'analyse linguistique des échanges entre enseignantes et élèves nous nous référerons aux travaux portant sur les phénomènes de reprise et de reformulation, qui caractérisent nombre des gestes langagiers du recueil de données. Notre recherche vise principalement à comprendre ce qui se produit lorsque la polyvalence est en jeu dans le cadre de l'enseignement de disciplines linguistiques dont l'une est a priori mieux maîtrisée, ou, au minimum, fait l'objet d'une plus longue expérience que l'autre, et l'analyse des procédés de reprise répond à cet objectif. Si la reformulation est « un élément de l'expertise professionnelle » (Garcia-Debanc, 2007), alors il convient d'analyser les procédés de reprise comme un indicateur de la maîtrise du geste langagier qui favorise le geste d'étude des élèves.

Dans la partie méthodologique nous exposerons le dispositif mis en place pour recueillir les données dans la classe de six enseignantes et les instruments de la recherche que nous avons convoqués pour les analyser. La mise en synergie des observations des séances, de leurs transcriptions avec des entretiens d'auto-confrontation et des entretiens portant sur les aspects de biographie langagière a permis la recherche de collections pour chaque enseignante. Celles-ci sont constituées d'extraits des séances qui illustrent des routines langagières ou des gestes langagiers plus ajustés au service de l'apprentissage des objets enseignés.

L'analyse consiste dans un premier temps à présenter les enseignantes, les classes et les tâches principales des séances, puis à examiner les données chiffrées concernant les interactions et les spécificités des tours de parole, des temps d'exposition, des pratiques langagières des enseignantes et des élèves. Quelques résultats permettent à ce stade de distinguer les pratiques des enseignantes en fonction de leur niveau de maîtrise dans la langue étrangère enseignée.

Finalement les gestes langagiers sont mis en regard des gestes professionnels afin de parvenir à identifier les effets du niveau de maîtrise de la langue sur le déploiement des gestes professionnels, et donc sur le travail des objets enseignés et sur les choix didactiques disciplinaires.

Les annexes sont composées d'une première partie constituée d'un tableau présentant, les enseignantes, les classes et les séances observées suivi d'un document informatif sur le contexte socio-professionnel des villes dans lesquelles se trouvent les écoles. Enfin nous avons intégré le tableau du CECRL (2001) qui porte sur *l'échelle globale des niveaux communs de compétences* ainsi que celui qui récapitule les *aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée*.

La deuxième partie débute par le document d'aide à la lecture des transcriptions puis pour chaque enseignante nous faisons apparaître successivement les instruments suivants :

- Le synopsis consacré aux phases de la séance de français ;
- La transcription de la séance de français ;
- Les données chiffrées de la séance de français ainsi que le tableau exposant la fréquence des mots ;
- Le synopsis consacré aux phases de la séance d'anglais ;
- La transcription de la séance d'anglais ;
- Les données chiffrées de la séance d'anglais ainsi que le tableau exposant la fréquence des mots ;
- Le synopsis consacré aux phases de la séance d'allemand pour deux enseignantes ;
- La transcription de la séance d'allemand ;
- Les données chiffrées de la séance d'allemand ainsi que le tableau exposant la fréquence des mots ;
- Un document présentant sous forme de graphiques les données chiffrées ;
- Les extraits pertinents de l'entretien d'auto-confrontation commentés ;
- La transcription de l'entretien sur la trajectoire langagière d'apprenant et d'enseignant commentée ;
- La transcription de l'entretien sur la trajectoire langagière d'apprenant et d'enseignant.

I. Partie théorique

I.1. Analyse de l'activité enseignante

Les apports des champs de l'analyse du travail dans le domaine de l'éducation et de la formation ont introduit dans la recherche en éducation des instruments adaptés originellement à d'autres domaines professionnels, en particulier à l'industrie. Les pratiques des enseignants relèvent des pratiques professionnelles plus généralement. Enseigner est un métier, avec son histoire, ses normes, ses contextes particuliers d'exercice. Enseigner répond aux différentes dimensions de la définition que le dictionnaire Larousse² donne de *métier*. Si le métier est « une activité sociale définie par son objet, ses techniques », alors l'enseignement et l'ensemble des gestes qui permettent sa mise en œuvre définissent celui d'enseignant. Par ailleurs c'est aussi une « [p]rofession caractérisée par une spécificité exigeant un apprentissage, de l'expérience, etc., et entrant dans un cadre légal » (op.cit.). Les enseignants suivent une formation initiale, sont recrutés sur concours et bénéficient de formation continue au fil de leur carrière. Leur profession est encadrée légalement par le Code de l'éducation et bien d'autres textes législatifs, entre autres les programmes scolaires. Leur métier consiste en une « [h]abilité technique que procurent la pratique, l'expérience d'une activité professionnelle » (op.cit.); l'existence d'instituts de formation, d'un référentiel de compétences, les très nombreux travaux de chercheurs de champs différents qui prennent en compte l'analyse des pratiques, les réflexions sur les « paradigmes du métier d'enseignant » (Paquay, 1994) et celles sur la professionnalité, le développement professionnel. Enfin le métier d'enseignant possède aussi les caractéristiques d'une « [f]onction permanente possédant certains caractères d'une profession (pratique, expérience, responsabilité, etc.) » (op cit.).

Dans cette section nous allons nous centrer sur quelques concepts qui sous-tendent les travaux sur l'analyse des pratiques enseignantes. Ceux-ci sont empruntés aux champs de l'analyse du travail que sont l'ergonomie de langue française, la didactique professionnelle et la clinique de l'activité. Dans un deuxième temps, nous mentionnerons ce que certains concepts de l'analyse des pratiques enseignantes apportent à notre réflexion ; le modèle interactionniste, pluriel et

² <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/m%C3%A9tier/50997>

Pascale Boissonnet – 2021

L'influence dans l'enseignement d'une langue vivante de la maîtrise de la langue cible sur les gestes professionnels du professeur des écoles non spécialiste

contextualisé (Altet , 2002) puis le répertoire didactique (Cicurel, 2002) et le compétiel (Bulea Bronckart, 2015).

I.1.1. L'analyse du travail dans le domaine de l'éducation et de la formation

I.1.1.1. De l'ergonomie à la didactique professionnelle

La Société d'ergonomie de langue française rappelle que l'ergonomie est une branche de la psychologie, qu'elle s'est développée après la Seconde Guerre mondiale en lien avec une réflexion sur les prescriptions dans un paradigme taylorien (Daniellou, 2002). Dans les années 60, les questions traitées portent sur les relations entre l'homme et le travail, la machine et l'homme, l'adaptation du travail à l'homme, avec pour objectif de faire évoluer l'analyse du travail qui était conduite dans le domaine industriel. En ergonomie, la pratique professionnelle s'organise autour de *l'action*³ d'une part et de *l'activité* d'autre part. *L'action* prend forme dans la *tâche* qui vise l'objectif à atteindre en lien avec les prescriptions, et *l'activité* correspond à ce que fait *l'opérateur* en situation.

Amigues (2003) resitue cette distinction dans le cadre de l'institution scolaire et de l'analyse du travail de l'enseignant :

L'activité peut être considérée comme le lieu de rencontre de plusieurs histoires (de l'institution, du métier, de l'individu, de l'établissement, ...) dans lequel l'acteur va établir des rapports aux prescriptions, à la tâche à réaliser, aux autres (ses collègues, l'administration, les élèves, ...), aux valeurs et à lui-même. Si bien que l'activité enseignante, nous l'avons vu, n'est pas réductible à l'action, les motifs de l'une ne correspondent pas au but de l'autre et elles ne sont pas bornées par les mêmes limites spatiales et temporelles. (p. 6)

L'ergonomie de langue française trouve son origine dans le domaine de la formation professionnelle : comprendre l'activité et les situations de travail sert l'objectif d'appréhender les besoins en formation et d'y répondre.

³ Ces termes praxéologiques (action, activité, tâche, agent, acteur, etc.) Ont des acceptions différentes selon les cadres théoriques, épistémologiques et disciplinaires.

Amigues (2003) rappelle que le concept *d'activité* répond au besoin de « poser la question de l'écart entre le travail prescrit et le travail réel » (p. 8). Il note que « dans la recherche sur l'enseignement ou sur le “fonctionnement” du professeur » (p. 8), la question de l'écart entre la pratique enseignante et les prescriptions est peu abordée, ce qui est paradoxal quand on sait que ces prescriptions sont *consubstantielles* au métier enseignant.

Ces apports de l'ergonomie, repris par le champ de la didactique professionnelle, ont été enrichis des théories sur *les situations de travail* ou *professionnelles* :

les situations, notamment les situations professionnelles nous intéressent dans leur relation, d'une part à l'activité des personnes concernées, professionnels ou futurs professionnels, d'autre part, à l'apprentissage, ses processus et conditions. (Mayen, 2012, p. 63).

Le terme d'*apprentissage* concerne ici celui des adultes ; quant au terme *situation*, il est défini comme « environnement, objectif, matériel, social et culturel, autrement dit comme les conditions du travail. Cela correspond à peu près à ce qu'est la tâche, dans son acception la plus large, pour la psychologie ergonomique » (Leplat cité dans Mayen, 2012, p. 64).

La notion de tâche, en didactique professionnelle, est rapprochée de celle d'*action*, en tant qu'elle s'oppose à l'*activité*. L'action est soumise à la prescription. L'activité, elle, « est imprescriptible, car elle dépend du rapport que le sujet instaure entre son action et le milieu dans lequel elle s'exerce » (Amigues, 2003, p. 8).

Enfin la question de l'effet de l'action de l'enseignant sur l'apprentissage des élèves est considéré comme « un but lointain et incertain, vers lequel tend l'action enseignante » (ibid. p. 9).

La particularité de l'activité professionnelle d'un enseignant a conduit les tenants de l'ergonomie et de la didactique professionnelle à soulever des notions spécifiquement liées à la nature du « produit » visé, à savoir l'apprentissage des élèves. La didactique professionnelle vise à offrir des outils de compréhension de « l'activité avec les situations » (Mayen, 2012) et à sortir des paradigmes *processus-produit* et *effet maître* qui recherchent dans la pratique des enseignants, les traces d'une efficacité qui se traduit par les performances des élèves et s'attachent à dessiner la figure du « bon enseignant ». En l'absence de causalité directe entre

enseignement et apprentissage, Pastré (2007) introduit la notion de « co-activité » pour étudier la complexité de l'activité enseignante en y intégrant le rôle des interactions.

Pastré (2007) relève par ailleurs que l'une des difficultés dans l'étude par la didactique professionnelle de l'activité enseignante est que celle-ci « porte sur un objet à transformer qui n'est pas directement observable, puisqu'il s'agit des représentations des élèves concernant un savoir à acquérir ». L'activité enseignante poursuit l'objectif de mener les élèves à une « activité de conceptualisation » (ibid., p. 84), cette conceptualisation est une activité interne, qui consiste à « configurer ou reconfigurer ses ressources cognitives, et ainsi à transformer sa propre activité pour la rendre mieux adaptée aux contextes et aux situations » (ibid., p. 83).

Pastré distingue deux dimensions dans l'apprentissage : une *activité productive* et une *activité constructive*. L'activité productive consiste, pour l'acteur, à transformer le réel et l'activité constructive à se transformer lui-même dans la situation. Dans la situation d'enseignement /apprentissage le but poursuivi est celui de la conceptualisation par l'élève et ainsi :

[C]'est l'activité constructive qui devient le but et l'activité productive devient le moyen. Cela veut dire que dans ce cas il faut une tâche (productive) pour servir de support à l'apprentissage (activité constructive). Tout apprentissage va donc fonctionner selon deux registres : le registre de la réussite à la tâche, qu'on peut appeler pragmatique ; et le registre de la compréhension et de la conceptualisation, qu'on peut qualifier d'épistémique (ibid., p. 84-85).

La notion d'apprentissage, telle qu'elle est développée en didactique professionnelle, nous amène à prendre en considération l'apprentissage du point de vue de l'élève où l'activité productive serait la tâche et l'activité constructive l'apprentissage, dans notre cas principalement langagier et linguistique. Du point de vue de l'enseignant, c'est l'activité productive et donc la tâche pragmatique qui est au cœur de son action. L'activité constructive relève de la transformation du vécu par la réflexion dans et sur l'action. Celle-ci peut être le résultat d'une réflexion menée seul ou accompagné dans le cadre de dispositifs de formation.

De ces travaux en ergonomie et en didactique professionnelle nous retenons que :

- l'*activité* de l'enseignant se manifeste dans l'*action* mais ne s'y réduit pas ;
- l'étude porte sur l'activité dans des *situations* ordinaires de la pratique ;
- l'*action* se déroule en conformité avec une *prescription* et revêt une visée pragmatique ;
- l'*action* se réalise dans une *tâche* en lien avec un but à atteindre ;

- l'*action* vise l'apprentissage, donc la *conceptualisation* qui est un processus interne ;
- l'*activité* dans une situation d'enseignement/ apprentissage consiste en une *co-activité* entre enseignant et apprenants, en une interaction entre enseignant et élèves.

Vergnaud (1996), dont le travail se situe en psychologie cognitive et en didactique des mathématiques dans une perspective piagétienne, apporte à la didactique professionnelle et à la recherche en éducation des concepts qui sont centraux dans les modèles d'analyse de l'agir enseignant ultérieurs et resitue l'action dans un processus :

Au début n'est pas le verbe, encore moins la théorie. Au début est l'action, ou mieux encore l'activité adaptative d'un être dans son environnement. C'est par l'action que commence la pensée : plus exactement et plus complètement par l'action, la prise d'information sur l'environnement, le contrôle des effets de l'action, et la révision éventuelle de l'organisation de la conduite (2011, p. 275).

La capacité adaptative de l'individu intègre l'*environnement*, notion que l'on peut rapprocher de celle de *situation* vue plus haut et de celle de *contexte* (Altet, 1991, Bru, 1991, Jorro, 2016). Vergnaud conçoit la notion de *schème d'action* comme organisateur de la complexité de l'activité :

Il existe des schèmes pour tous les domaines de l'activité (gestuels, techniques, langagiers, symboliques, sociaux et affectifs) ; ces schèmes sont hiérarchiquement organisés, les uns étant les schèmes élémentaires destinés à être intégrés dans des schèmes de plus haut niveau, et permettant d'organiser des activités plus complexes (*ibid.*, p. 284).

Ce concept envisage l'activité sous le signe de la multiplicité des constituants de l'action et sur les relations qu'ils entretiennent entre eux au service d'une tâche. Vergnaud resitue les schèmes dans l'environnement dans lesquels ils se mettent en place et rappelle qu'un « schème n'est nullement un stéréotype mais une manière de régler son action en fonction des caractéristiques particulières de la situation à laquelle on s'adresse, ici et maintenant » (*ibid.*, p. 281). Il en donne la définition suivante :

Un schème est formé de plusieurs catégories d'éléments, tous indispensables : des buts et anticipations, des règles d'action, des possibilités d'inférence en situation, et des invariants opératoires (p. 285).

Ce concept connaît des déclinaisons dans des notions comme celles d'*organiseurs*, de *gestes*, de *postures* sur lesquelles nous reviendrons.

Dans l'action, l'enseignant mobilise l'ensemble de ces catégories d'éléments pour s'adapter à la situation de co-activité dans laquelle il se trouve et dans l'action, il opère des choix, laissant

de côté les autres possibles. Clot et Faïta (2000) considèrent que « l'activité n'est pas limitée à ce qui se fait » (p. 35) et prennent en compte, dans leurs travaux en clinique de l'activité, la dimension psychologique de ces décisions et des renoncements conscients ou inconscients qui les ont générées.

Ce qui ne s'est pas fait, ce qu'on voudrait faire, ce qu'il faudrait faire, ce qu'on aurait pu faire, ce qui est à refaire et même ce qu'on fait sans vouloir le faire est accueilli dans l'analyse de l'activité en éclairant ses conflits. Le réalisé n'a plus le monopole du réel. Le possible et l'impossible font partie du réel (p. 35).

Cette distinction entre *réel* et *réalisé* amène à intégrer dans la démarche de recherche ce potentiel qui reste dans l'ombre. Par ailleurs au niveau axiologique, la relation entre le chercheur et l'enseignant s'établit sur la base de cette connaissance, et de la reconnaissance de l'autre comme n'étant pas réduit à son action.

Ces concepts qui éclairent le fonctionnement du professionnel dans son contexte, soulignent dans le même temps la complexité de l'écheveau constitué par les dimensions psychologiques, cognitives, sociales, culturelles, identitaires et expérientielles qui sous-tend toute action, et plus largement toute activité professionnelle.

I.1.1.2. Les concepts de *répertoire didactique* et de *compétentiel*

Nous nous intéressons ici à la façon dont Cicurel et Bulea-Bronckart reprennent les apports de l'analyse du travail, d'un point de vue de la didactique des langues, pour développer les concepts de *répertoire didactique* (Cicurel, 2002) et de *compétentiel* (Bulea-Bronckart, 2015).

○ *Le répertoire didactique*

Cicurel (2002), dans une approche interactionniste de l'activité enseignante, rappelle la difficulté de rendre compte de l'activité enseignante à partir de l'observation de quelques séances :

Les recherches en acquisition des langues étrangères se portent aujourd'hui sur l'apprentissage en classe ; elles rencontrent la complexité du dispositif institutionnel, à l'origine de production de textes prescriptifs, de mise en œuvre de programmes, de découpage de la matière enseignée, d'évaluation institutionnelle, ce qui rend difficile l'isolement des facteurs individuels liés à l'appropriation (p. 1).

Cicurel rappelle la difficulté de rendre compte de l'activité enseignante à partir de l'observation de quelques séances mais elle identifie, dans l'action, des dimensions spécifiques aux interactions en contexte scolaire qui peuvent être analysées. Elle relève ainsi les traits de la dimension didactique de l'action, la *didacticité*, notamment le format interactionnel des tours de parole, la relation entre les interactants, la focalisation sur la forme des échanges et l'activité métalinguistique, la visée didactique d'amélioration des compétences. Elle souligne aussi, dans la situation de communication exolingue, le rôle de l'enseignant « qui guide l'apprentissage, qui assure la 'médiation' entre la langue, le public et les activités d'enseignement » (Cicurel, 2011, p.4).

Ses recherches sur l'action de l'enseignant en classe de langue, de français langue étrangère en particulier, ont conduit au concept de *répertoire didactique*, un concept englobant et évolutif que Cicurel définit ainsi :

Ce que nous avons appelé répertoire didactique est l'ensemble des ressources qu'un enseignant met au service de son action d'enseignement. Mais il faut prendre garde : le répertoire didactique n'est pas un « observable ». En dehors de celui qui en fait usage, personne n'y a accès. Si on ne peut décrire exhaustivement le répertoire c'est parce que ce ne sont que des actualisations partielles qui en constituent la face visible. (Cicurel, 2016 p. 18)

Le « répertoire didactique » renvoie à l'*action* mais aussi au *réalisé*, il repose sur des « ressources ». Cadet (2021) en précise ainsi les contours :

Ce concept opératoire renvoie à l'ensemble des savoirs et des savoir-faire pédagogiques dont dispose l'enseignant pour transmettre la langue cible à un public donné. Ces savoirs et savoir-faire se forgent à partir de modèles de références socioculturels (le rôle de l'enseignant dans une société donnée et les représentations qui en découlent) et scolaires intériorisés (tout ce qui a trait au passé personnel de l'apprenant), acquis par expérience, observation et/ou par imitation, et à partir de nouveaux modèles de références théoriques et pratiques de formation professionnelle pédagogique (type de formation suivie et discours explicites tenus dans le(s) lieu(x) de formation) proposés et rendus disponibles durant la formation (p. 2).

Le *répertoire didactique* prend en considération le parcours d'apprenant, de formé et d'enseignant en poste et pose que la formation de ces différentes strates a modelé les savoirs et savoir-faire pédagogiques du professionnel. Pour appréhender cet ensemble de ressources en englobant les dimensions didactiques et linguistiques, nous nous appuyons sur les travaux de Bulea-Bronckart sur les compétences des enseignants.

- Le processus *compétentiel* de Bulea-Bronckart et Jeanneret

Bulea-Bronckart et Jeanneret (2007) interrogent la notion de compétences dans le contexte du « *transfert* de certaines notions (mais aussi démarches de formation et/ou d'intervention) des milieux et des disciplines du travail aux disciplines et aux contextes proprement éducatifs » (p. 85). Les auteurs rappellent que le terme *compétences* est très fréquemment utilisé en didactique des langues étrangères et que le *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* en a élargi encore la diffusion et l'usage.

Bulea-Bronckart et Jeanneret montrent qu'au fil des transferts, du champ de la linguistique à celui de l'analyse du travail puis à celui de l'agir enseignant, la notion recouvre deux acceptions bien différentes. La compétence peut désigner « ce qui est requis » et correspondre à des « répertoires » pré-structurés ; autrement dit, « un ensemble de ressources disponibles et mobilisables. » (p. 94). Il s'agit alors d'un déjà-là, « la compétence est donc une compétence *pour* et *en vue* de l'action » (ibid., p. 95). Les auteures identifient une seconde orientation selon laquelle la compétence « est considérée comme étant de nature *processuelle*; elle relève de la *mobilisation des ressources*, et est par là même leur seul mode de manifestation et de réalisation. [...] La compétence n'existe qu'en tant que compétence *en action* » (ibid., p. 96). Bulea-Bronckart (2015) fonde son concept de processus *compétentiel* sur cette deuxième approche :

Nous nous inscrivons, pour notre part, dans cette seconde approche, et nous nous sommes centrée sur la compétence/processus, que nous avons re-qualifiée de *compétentiel* et que nous avons définie et analysée comme suit. Dès lors que toute connaissance, savoir-faire ou schème, se construit dans l'action, les ressources dont disposent les personnes conservent nécessairement des traces des situations d'agir dans le cadre desquelles elles ont été élaborées ; et le processus compétentiel a alors trait à la capacité, en situation d'agir, de retrouver et d'exploiter ces traces que les ressources conservent des situations d'agir antérieures qui les ont engendrées (2015, p.32).

Pour permettre l'analyse et l'interprétation de l'agir enseignant sur la base de cette conception processuelle de la compétence, Bulea-Bronckart s'appuie sur des « démarches d'interprétation s'appliquant à l'agir même dans sa globalité et procédant par construction de « figures d'action » (2015, p. 37-38).

Ce travail de modélisation de l'agir enseignant à partir de l'analyse des discours et de démarches d'interprétation permet d'appréhender l'agir sur le mode de la reconfiguration de ressources pré-existantes, de leur mobilisation, sous-tendue par l'expérience, et du lien entre celle-ci et l'action en cours.

Qu'il s'agisse de la compétence professionnelle de l'enseignant à mettre en œuvre un dispositif didactique, de sa compétence à interagir, dans une situation didactique donnée, de sa compétence à mettre en mots la langue cible enseignée, l'enseignant adapte ses ressources et son action manifeste le degré de disponibilité des ressources et de reconfiguration de celles-ci. Notre recherche questionne la façon dont le niveau de maîtrise d'une langue enseignée affecte l'agir de l'enseignant. Nous ne partons pas de la globalité pour aller vers l'analyse de l'action mais des constituants de l'agir, les gestes professionnels, et des verbalisations conjointes, pour tenter de comprendre quelles compétences langagières et linguistiques sont mobilisées dans l'action et dans quelle mesure elles rendent l'interaction et l'action de l'enseignant possibles.

I.1.2. Les gestes dans l'analyse de l'agir enseignant

Nous nous intéressons dans la recherche à la compréhension de l'activité dite *productive* selon l'acception ergonomique : c'est celle-ci qui nous amène à tenter de mettre au jour les moyens mobilisés par les enseignantes pour parvenir à créer puis maintenir une situation de co-activité dans laquelle les élèves construisent des apprentissages en *français* et en *langues vivantes étrangères*.

S'intéresser à l'agir enseignant consiste à prendre en considération la complexité d'une activité qui s'inscrit dans la classe et hors la classe, en amont de l'action, pendant et après celle-ci.

Pastré (2007) affirme d'une part :

Il est clair que la tâche de l'enseignant est une tâche discrétionnaire : le but est fixé de l'extérieur, mais il y a une grande latitude dans le choix des modalités d'action. Dans le couplage invariance adaptation la part d'adaptation et d'initiative est très grande (p. 87).

Et d'autre part il postule :

Ma conviction est que pour aborder cette dimension (la co-activité et les interactions qu'elle entraîne), le cadre théorique de la conceptualisation dans l'action, et notamment de la didactique professionnelle (concepts pragmatiques organisateurs, structure conceptuelle de la situation, modèle opératif) ne suffit plus. Il faut trouver autre chose, non pas pour écarter le cadre précédent, mais pour le compléter (*ibid.*, p. 89).

La part d'initiative des enseignants concerne aussi bien la façon de présenter les objets d'enseignement, que les organisations pédagogiques, ou encore la fonction et le format des interactions, elle concerne tout particulièrement aussi les décisions prises dans les ajustements qui se font au fil de l'action.

Nous avons vu les apports des réflexions sur les notions de répertoire didactique et de compétentiel, conçus et pensés pour intégrer un outillage discursif et d'analyse de ces discours en vue d'accéder à la compréhension des interactions dans une situation didactique.

Pour poursuivre, nous présentons ici des travaux de recherche qui visent à fournir des instruments conceptuels d'analyse de cette complexité, en identifiant des invariants de la pratique enseignante et en les développant au sein de systèmes de compréhension de l'agir enseignant dans sa globalité. Ces concepts relèvent de champs de recherche variés et de focales différentes. Dans un premier temps nous présentons les travaux puis nous identifierons les concepts et les outils que nous mobiliserons dans l'analyse de notre corpus.

- Le lien entre *geste d'enseignement* et *savoir dans l'action conjointe* selon Sensevy ;
- Les fondements en didactique du français des *gestes fondamentaux* tels que définis par Dolz et Schneuwly ;
- *la geste formation d'Alin* ;
- L'ancrage anthropologique, phénoménologique et culturel de la *matrice de l'agir enseignant* conceptualisée par Jorro ;
- Les priorités langagières et le *multi-agenda des préoccupations enchâssées* selon Bucheton et Soulé.

Comme nous l'avons montré, l'analyse de l'activité professionnelle prend en considération un large ensemble de dimensions significatives, à savoir les dimensions sociale, historique et culturelle, individuelle et collective, psychologique, physique et ergonomique. Les recherches relèvent de champs aussi divers que l'anthropologie, la sociologie, la psychologie, la clinique de l'activité, l'ergonomie de langue française, les sciences de l'éducation et la didactique des disciplines. L'analyse de l'activité professionnelle s'appuie sur des analyses de pratiques individuelles d'une activité professionnelle donnée et effectue des va-et-vient entre le « genre » et le « style » (Clot et Faïta, 2000) pour établir les relations entre gestes de métier et gestes professionnels (Jorro, 2002), entre activité prescrite et activité réelle (Clot et Faïta, 2000).

Notre démarche a pour objectif d'étudier les gestes langagiers au niveau micro, dans les interactions entre enseignants et élèves et d'identifier les gestes didactiques et gestes d'études associés avec un double objectif : il s'agit d'essayer de déceler, dans la démarche didactique et interactionnelle, les observables permettant de rattacher les interactions à des gestes professionnels et à ce qu'ils recouvrent. À cette fin, il importe de saisir tout d'abord ce qui sous-tend les catégorisations proposées dans les différents modèles puis d'analyser les interactions

didactiques de l'enseignant en nous référant à ces modèles. Dans l'exploitation du corpus nous partons d'observables, les gestes langagiers (verbaux et non verbaux), à partir desquels nous inférons un ou des gestes professionnels enchâssés. Nous cherchons à identifier dans quelle mesure la maîtrise de la langue d'enseignement, l'objet d'enseignement lui-même et les discours autour de cet objet favorisent l'émergence de certains gestes professionnels et leur donnent forme. Nous nous intéressons à la question de la catégorisation, parfois difficile, de ces gestes et à la dimension systémique des modèles sollicités. En outre, nous souhaitons prendre en considération, avec précaution, les logiques d'arrière-plan et les logiques profondes (Bucheton, 2019) que les entretiens d'auto-confrontation et ceux sur la trajectoire langagière d'apprenant et d'enseignant (voir II.2.3.2) nous semblent permettre de saisir.

Le recours à la notion de gestes professionnels s'est largement développée dans la formation de formateurs et dans la formation d'enseignants depuis une vingtaine d'années ; elle s'impose essentiellement comme outil d'analyse de la pratique et comme instrument de la réflexivité en formation. Jorro (2006) note que l'analyse de l'agir enseignant peut, selon le grain, concerner soit les « milieux socio-culturels », soit les « communautés de pratiques », soit l'« agir professionnel » (p.13). Elle précise que son travail se situe dans « l'approche micro (qui) relève de l'action située. L'agir professionnel est considéré en contexte, en situation » (*ibid.*). Notre recherche s'inscrit dans cette approche et les analyses présentées ci-dessous concernent les travaux d'auteurs qui traitent du geste professionnel en tant que geste d'ajustement dans une action située.

Nous aborderons quelques modèles conceptuels, de façon non exhaustive, dans le but d'outiller l'analyse du corpus. Les travaux de Sensevy et de Schneuwly et Dolz ouvrent sur les notions de geste d'enseignement et gestes fondamentaux avec une entrée forte sur les savoirs et le travail de didactisation de l'enseignant. Ceux de Jorro, Bucheton et Soulé offrent des modélisations dans lesquelles la place du corps et des interactions langagières en situation d'ajustement est abordée dans ses dimensions symboliques et opératoires avec un positionnement éthique explicite.

I.1.2.1. Sensevy : geste d'enseignement ou geste professionnel

En 1998, Sensevy définit le geste professionnel comme « une technique (ou un ensemble de techniques) didactique dont la production vise à l'instauration ou au maintien de la relation

didactique⁴ » (Sensevy, 1998, p. 124). Ces gestes s'inscrivent dans ce qu'il nomme un « répertoire didactique ». En note, il précise que « l'idée de répertoire repose sur celle de disponibilité. Le professeur doit avoir à disposition un certain nombre de techniques qui vont lui permettre de réguler le processus d'enseignement- apprentissage ». (*ibid.*, p. 135) .

Au cœur de ce répertoire de techniques, l'action est le lieu du déploiement du geste et l'auteur souligne que « [la] notion de geste nous incite donc à considérer l'inscription des actes dans le corps » (Sensevy, 2005, p. 4). En outre, l'auteur situe ce geste plus largement dans « la reconnaissance dans le travail du professeur d'une richesse et d'une complexité qu'il faut apprendre à décrire » (*ibid.*). Sensevy rattache sa conception du geste à celle d'un « art de faire » (*ibid.*), et pose que « dans une telle conception, la technique, ou le geste, supposent ce pouvoir pratique de lire les situations dans ce qu'elles ont d'invariant et peuvent appeler de déjà connu. » (*ibid.*) Avec la référence à l'œuvre sociologique de De Certeau (1981) sur les faits et gestes du quotidien et sur l'inventivité des acteurs dans les ajustements, Sensevy ajoute à la définition initiale du geste la capacité du professionnel à mobiliser ses expériences et ses ressources didactiques et langagières pour ajuster sa « technique » à la situation. « Le geste, parce qu'il n'est pas une « simple » routine, actualise ainsi la dialectique invariance-variation » (*ibid.*). La conception processuelle du geste repose sur la mobilisation du répertoire didactique de techniques et des expériences préalables, une synergie déclenchée par l'ajustement à la situation.

Dans ses travaux plus tardifs, Sensevy (2010) adopte le terme de « geste d'enseignement » confirmant ainsi que les savoirs sont premiers et organisateurs du geste.

Le postulat fondamental est donc qu'un geste d'enseignement se caractérise par le fait que c'est le savoir *qui lui donne sa forme*, le « test linguistique » d'un tel geste étant qu'une description appropriée ne peut faire l'économie du vocabulaire propre au savoir enseigné (*ibid.*, p. 3).

Sensevy constate que « [la] notion de geste professionnel s'est diffusée dans la recherche et dans la formation en produisant [...] une dichotomie contre-productive » (Sensevy, 2005, p. 5) ; il s'agit de la dichotomie pédagogie vs didactique. Cette réserve quant à une conception des gestes professionnels qui relèverait davantage de la gestion de classe que de la didactique nous conduit à porter une attention particulière dans notre méthodologie de recherche à l'outillage

⁴ Sensevy aborde plus particulièrement le geste d'enseignement qu'il nomme « geste d'aménagement du milieu ».
Pascale Boissonnet – 2021
L'influence dans l'enseignement d'une langue vivante de la maîtrise de la langue cible sur les gestes professionnels du professeur des écoles non spécialiste

conceptuel choisi pour l'analyse des données. En effet, Sensevy note comme « l'une des difficultés principales du travail professoral : faire en sorte que la relation professeur-élève devienne réellement une transaction didactique, les contenus constituant les objets transactionnels. » (*ibid.*, p. 5).

Dans ses recherches, l'auteur pose l'hypothèse suivante : « Je conjecturerai que de tels gestes, auxquels le savoir donne leur forme, ne sont pas si fréquents dans le travail professoral, notamment dans le premier degré » (*ibid.*, p. 6). Sensevy précise que « diverses études ont pu montrer que les professeurs disposent d'un certain répertoire de dispositifs didactiques et de gestes liés qui constituent pour eux des formes d'action génériques » (*ibid.*). L'auteur s'appuie sur l'exemple de la déclinaison possible d'un même genre formel (le débat) dans plusieurs disciplines pour éclairer son propos.

Ainsi nous en concluons que la capacité de l'enseignant à prendre en compte l'équilibre entre invariance et variation dans sa pratique, donc dans ses gestes d'enseignement, doit pouvoir être retracée dans la transaction didactique et de ce fait dans l'interaction entre enseignant et élèves.

Dans un souci d'éviter que le geste professionnel ne renvoie principalement à la gestion de la classe et soit dissocié de la didactique et des savoirs, Sensevy conçoit un geste d'enseignement dans lequel les savoirs et le langage nécessaire pour enseigner ces savoirs sont prioritaires dans l'acte d'enseigner. La maîtrise par l'enseignant du vocabulaire spécifique nécessaire à la compréhension et à l'enseignement des savoirs qui sont visés ainsi qu'à l'élaboration de dispositifs didactiques pertinents est essentielle :

[le geste d'enseignement] repose sur un rapport élaboré, de la part du professeur, au savoir en jeu, et sur la production de dispositifs au sein desquels outils sémiotiques et vocabulaires assurent la production liée d'une sémiose et d'un jeu de langage, en situation, qui actualisent le savoir (Sensevy, 2010, p. 9).

Notre questionnaire intègre cette préoccupation et il s'agira avec l'analyse de distinguer ce qui relève dans les séances de *langues vivantes étrangères* de la maîtrise de l'objet d'enseignement ou de celle du vecteur d'enseignement, de la compétence langagière et linguistique permettant l'identification d'un objet d'enseignement puis sa didactisation et donc sa présentation dans des activités adaptées aux élèves et ajustées à la situation. La maîtrise du niveau de langue peut affecter différemment ces différentes dimensions de l'action de l'enseignant.

Ce constat « d'un rapport réglé au langage » (*ibid.*, p.6) confirme l'intérêt d'une entrée par l'analyse linguistique des interactions enseignants/ élèves dans les séances et nous nous

interrogeons dans le cadre de la recherche sur la place des savoirs dans les pratiques et dans l'action de l'enseignant.

Nous retrouvons cette place centrale donnée au savoir dans les travaux de Schneuwly et Dolz , notamment dans leur définition des gestes.

I.1.2.2. Schneuwly et Dolz : les gestes fondamentaux

Schneuwly, Dolz et l'équipe GRAFE de Genève inscrivent la réflexion sur les gestes fondamentaux dans un travail plus vaste de conceptualisation portant sur les *objets enseignés* en *français* et par conséquent sur le travail de l'enseignant pour permettre la transformation des objets d'enseignement en objets enseignés. Ils définissent ces derniers ainsi :

L'objet enseigné est par conséquent le résultat sans cesse retravaillé de l'action de l'enseignant, suivant sa propre logique, articulé continuellement à cette autre action, l'apprentissage scolaire, qui suit la logique des élèves (Schneuwly et al., 2009, p. 25)

Pour Schneuwly et al., l'objet enseigné est « ce que l'enseignant construit avec les élèves », que nous pourrions reformuler comme le produit de la co-activité (cf. Pastré, 2007). De même qu'en didactique professionnelle les auteurs soulignent que l'apprentissage est un processus qui ne peut être observé (Pastré, 2007) ou qu'il s'agit d'un « but lointain » (Mayen, 2012), Schneuwly et al. posent que « enseigner consiste à transformer des modes de penser, de parler et d'agir à l'aide d'outils sémiotiques. » (ibid., p. 31). Cette approche s'appuie sur la conception vygotkienne de l'apprentissage et de la transformation des instruments psychiques.

Pour transformer les objets d'enseignement en objets enseignés, le travail de l'enseignant consiste en une « double sémiotisation » qui consiste d'une part à rendre présent l'objet d'enseignement, à le « présentifier », et d'autre part à le « sémiotiser » puisque de « nouvelles significations peuvent et doivent être élaborées par les élèves ». (ibid.)

Pour analyser ces transformations, Schneuwly et al. situent l'unité d'analyse *objet d'enseignement* dans une séquence d'enseignement (p. 26). Le choix de cette unité d'analyse est justifié par des considérations de recherche :

La séquence d'enseignement est véritablement le lieu temporel et spatial où se construit, dans l'interaction entre élèves et enseignant, ce qui constitue l'objet de notre enquête : l'objet enseigné (ibid., p.26).

La réflexion sur les gestes fondamentaux est donc liée directement à l'objet enseigné. Celui-ci étant difficile à identifier, les auteurs postulent que la « réaction (des élèves) au dispositif mis en place par l'enseignant, est l'indice de leur propre action d'apprentissage. » (*ibid.*, p.28).

L'enseignant dispose pour la double sémiotisation d'*outils*. Certains sont *non spécifiques* à la discipline, disponibles dans la classe, d'autres sont *spécifiques* à la discipline. Ces derniers sont constitués de ceux qui « assurent la présentation, la rencontre et l'interaction de l'élève avec l'objet et de ceux qui assurent le guidage de son attention sur les dimensions constitutives de l'objet » (*ibid.*, p. 33-34). La notion d'*outils spécifiques* dans notre recherche est pertinente pour identifier ceux qui sont communs et différents dans les disciplines *français* et *langues vivantes*. Le concept de geste dans les travaux de Schneuwly et al. est défini comme suit :

Dans le présent contexte, les gestes fondamentaux sont étudiés du point de vue didactique. Dans ce cadre, la configuration disciplinaire et les objets d'enseignement jouent un rôle majeur pour clarifier l'activité enseignante. Nous postulons que la dynamique des transformations de ces objets dans la classe est régulée par les gestes fondamentaux. (Schneuwly et Dolz, 2009, p.36)

Les gestes fondamentaux sont les actions de l'enseignant qui contribuent à rendre possible la présentation et l'appropriation des objets enseignés et ils sont au nombre de quatre dont la fonction est de « mettre en place des dispositifs didactiques, réguler, institutionnaliser et créer une mémoire didactique » (*ibid.*, p. 38).

La mise en place de dispositifs didactiques consistent pour l'enseignant à concevoir, à partir des programmes, les tâches et les outils nécessaires à la présentation des objets à enseigner ; l'enseignant inscrit ces objets à enseigner dans une progression permettant leur appropriation par les élèves.

Le geste de régulation recouvre « la prise d'information, l'interprétation et, le cas échéant, la correction concernant l'avancement du travail » (*ibid.*, p.38).

La prise en compte « officielle » par l'élève de l'objet de la connaissance, et par le maître de l'apprentissage de l'élève est un phénomène social très important et une phase essentielle du processus didactique : cette double reconnaissance est l'objet d'institutionnalisation. (*ibid.*, p. 39).

L'institutionnalisation serait davantage tournée vers l'intégration par l'enseignant du curriculum dans la classe. Elle offre une possibilité de verbaliser la mise en relation des objets

enseignés avec les objets d'enseignement et d'officialiser le travail de l'enseignant d'une part, celui des élèves d'autre part. Elle s'adresse au collectif, au groupe classe.

Le quatrième geste consiste à « [créer] la mémoire didactique, notamment à travers ce qui a été vu, est vu et va être vu permet de reconstituer le tout, le sens [...] » (*ibid.*). Ce geste est tourné vers la construction du sens donné aux objets enseignés entre eux par l'élève. Il se rapproche de l'une des dimensions du *tissage* selon Bucheton, notamment celle qui permet aux élèves de comprendre l'enchaînement des tâches et leur rôle dans l'apprentissage. La mémoire didactique s'inscrit dans la séquence d'enseignement, il n'est pas dit qu'elle s'appuie sur d'autres connaissances, situations ou expériences des élèves : « elle viserait, tel un idéal, la compréhension, la synchronisation et la synthèse des éléments » (*ibid.*, p.41).

Les gestes fondamentaux sont modelés par les dispositifs didactiques et les outils spécifiques, de même que par les objets enseignés. Ils relèvent en partie des discours. Dans notre recherche nous ne disposons pas des éléments qui relèveraient d'une séquence didactique, d'un dispositif incluant la préparation et le travail de didactisation, notre analyse porte sur les observations des interactions en classe.

1.1.2.3. Alin et la geste formation

En miroir du « corps parlant » analysé par Jorro, Alin plaide « pour une théorie *du sujet de langage en analyse des pratiques* » (Alin, 2007, p.1). Moins que les actions en tant que telles, c'est « *l'activité du sujet, son statut, la rencontre de l'Autre, le processus d'attribution du sens, autrement dit, la sémiose* qui [le] préoccupe » (*ibid.*, p.3).

Alin souligne que l'expression *geste professionnel* est surtout et abondamment utilisée par les chercheurs, davantage que par les enseignants, et il note l'apparition des expressions comme *gestes de métier* (Jorro, 2002), *gestes professionnels*, *gestes d'études*, *gestes non-verbaux*, *geste langagier*, *geste de réflexivité en acte*, *geste générique*, *geste spécifique* » (*ibid.*, p.4).

Pour Alin, « Le geste professionnel s'exécute et se réalise en fonction du but opératoire, performatif qui lui est assigné. Le geste professionnel est porteur des valeurs et des symboliques qui caractérisent et spécifient un métier et son histoire » (*ibid.*, p. 5). Plus loin il ajoute, « [les] gestes professionnels représentent la forme discursive et codée d'actions d'expertise, au sein d'une pratique culturellement et socialement identifiée. Ils les traduisent en

discours » (*ibid.*, p. 5). Sur des bases théoriques qui convoquent en analyse de pratiques les approches phénoménologiques et qualitatives, et se centrent sur « le sujet de langage », Alin propose un modèle dans lequel les gestes professionnels sont donc « des actes et des gestes qui visent des problèmes suffisamment génériques de l'action professorale. Alin en dénombre douze, des gestes qu'il qualifie de techniques et symboliques. Intervenir, apprendre, (s') organiser, transmettre, (se) prendre en main, (s') observer, (se) mettre en scène, (s') entraîner, (s') évaluer, (s') autoriser, (s') écouter, (s') adapter ».

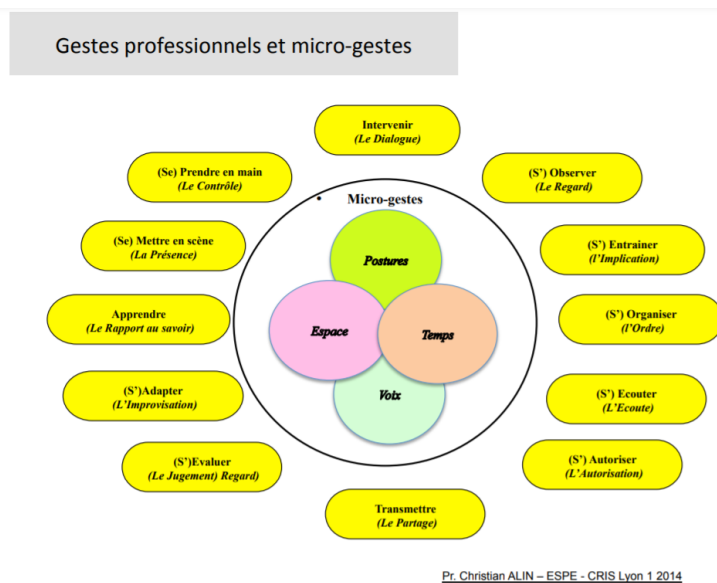


Figure 1 : Alin, 2015, Les gestes professionnels et micro-gestes

Il associe à ces douze gestes douze obstacles didactiques professionnels dont les principaux sont la *prise de décision*, les *valeurs*, les *savoirs en jeu* et les *actes*. Le chercheur place à ce niveau les *allants de soi* et la *planification* ou *l'espace-temps*.

Dans sa *Pragmatique de la communication discursive* (1996), Alin a placé « *le dialogue* au centre des mécanismes de relation qui sont en jeu dans les situations professionnelles d'enseignement et de formation ». Il fait reposer cette pragmatique de la communication sur « trois concepts principaux ; celui du cadre énonciatif, celui du champ énonciatif et celui des positions énonciatives. Ces dernières comprennent l'affrontement, la confirmation, le déni, l'écoute, l'évitement, l'inhibition et le laisser-faire ».

Alin s'intéresse à l'« opacité de l'accès à l'activité du sujet » (2007, p. 3) et souligne que « les caractéristiques essentielles de l'environnement énonciatif sont souvent négligées » (*ibid.*). Il ajoute que « la clarté de la posture énonciative des uns et des autres est déterminante pour saisir les jeux et les enjeux de sémiologie croisée qui nécessairement vont se jouer » (*ibid.*). Le terme

d'*opacité* renvoie à ceux de *complexité*, *invisibilité*, *épaisseur* ou encore à l'ensemble de ce qui fait la distinction entre *réel* et *réalisé*.

Cet outil conceptuel est pensé pour l'analyse des interactions entre formé et formateur et pour la formation. De son travail, nous retenons plusieurs remarques relatives à la difficulté d'accéder dans l'analyse de pratiques à la compréhension des logiques d'arrière-plan (Bucheton, 2009) qui conduisent l'enseignant à opérer des choix, et à prendre des décisions, tant au niveau du langage que du faire. Nous repérons la distinction entre gestes et micro-gestes : Duvillard (2014) s'intéresse à partir du modèle d'Alin aux micro-gestes que sont la posture gestuée, la voix, le regard, l'usage du mot, et le positionnement tactique (le placement/déplacement).

Dans son livre *La geste formation*, Alin (2010) avance la proposition selon laquelle dans le geste professionnel, parce qu'il est porteur d'une historicité commune aux représentants du métier, l'agent devient sujet énonciateur anonyme à qui l'on dénie la qualité d'auteur-acteur de celui qui pratique un acte. Cette position nous semble paradoxale puisque qu'elle tendrait à réduire le geste professionnel au geste de métier et renoncerait à prendre en compte la spécificité de l'ajustement en situation, de la part d'appropriation personnelle du geste de métier dans la relation intersubjective avec les élèves.

La richesse et la complexité de l'outil d'analyse d'Alin, mais aussi la difficulté d'utilisation pour nous, reposent sur le fait que le chercheur a recours à des niveaux nombreux de registres de constituants du modèle. Ainsi les gestes professionnels correspondent à de gestes du quotidien dans leur dénomination ordinaire, les obstacles didactiques relèvent de nombreuses dimensions, aussi bien pédagogiques, que didactiques, axiologiques ou psychiques, et l'analyse repose sur des croisements nombreux entre les différents registres.

La réflexion chez Alin sur les allants de soi ou le rapport à l'autorité ou encore le rapport au collectif et à l'individu est à rapprocher, de façon prudente, des logiques d'arrière-plan et logiques profondes définies par Bucheton.

L'attention au langage et à l'Autre est quant à elle aussi présente chez Jorro, dans une conception de l'agir sous-tendue par d'autres cadres théoriques et avec une segmentation

différente des gestes professionnels présents dans la pratique des enseignants et plus largement dans la pratique des métiers adressés à autrui.

I.1.2.4. Jorro et la matrice de l'agir du professeur

Jorro s'intéresse spécifiquement au développement professionnel des acteurs, ceux dont les métiers sont adressés à autrui en général, avec ce qu'elle nomme « une focale sur l'acteur ».

Elle étudie la dimension culturelle de l'agir professionnel en s'appuyant sur des travaux de disciplines variées comme l'ethnologie, l'anthropologie, la sociologie et la phénoménologie.

Dans le *Dictionnaire des concepts de professionnalisation* Crocé-Spinelli (2014) écrit :

À partir des approches socioculturelle et phénoménologique de l'agir humain Jorro (2002) propose une conception symbolique, culturelle, expérientielle de l'agir enseignant où le concept de geste souligne la part de corporéité dans l'activité (p. 146).

Les références anthropologiques et sociologiques fondent l'approche culturelle de l'agir humain de Jorro. Dans cette approche « la plasticité du corps fait de celui-ci un médiateur entre le sujet agissant et le monde » (Jorro et Crocé-Spinelli, 2010, p. 126). La place centrale du corps dans le geste l'amène à parler du *corps parlant* de l'enseignant comme « le vecteur de processus de sémiotisation » (*ibid.*).

Jorro propose une réflexion sur les concepts de *gestes de métier* et *gestes professionnels* qui entre en correspondance avec les catégories établies par Clot et Faïta entre *genres* et *styles* dans la clinique de l'activité. Ainsi « Les gestes professionnels intègrent les gestes du métier en les mobilisant d'une façon particulière, leur mise en œuvre dépend de processus d'ajustement, d'agencement, de régulation » (Jorro, 2006, p. 7-8). L'auteur resitue les gestes, et plus largement l'agir, dans une conception de l'éthos professionnel qu'elle définit comme « un ensemble de valeurs intériorisées par l'acteur et qui se concrétisent dans l'activité professionnelle » (Jorro, 2014a, p. 110). Le double registre de gestes de métier et de gestes professionnels est reflété dans le concept d'éthos professionnel qui « conjugue les significations relevant d'un éthos de métier et celles reconfigurées par l'acteur tout au long de son expérience professionnelle » (*ibid.*). Le geste professionnel a une dimension axiologique et « l'adresse du geste est à la fois sociale et symbolique » (Jorro et Crocé-Spinelli, 2010, p126).

Anne Jorro a élaboré une « matrice de l'agir du professeur » qui s'organise autour de quatre gestes qui sont caractérisés selon quatre entrées :

- lorsqu'ils se déploient dans un espace intersubjectif et qu'ils sont adressés,
- lorsqu'ils sont mobilisés au bon moment et manifestent le sens du *kairos*,
- lorsqu'ils témoignent de l'engagement du professionnel et qu'ils expriment une amplitude,
- lorsqu'ils cherchent à transmettre un message (*ibid.*, p. 119).

Anne Jorro s'emploie à intégrer dans son analyse l'ensemble des éléments de contexte et d'histoire personnelle et professionnelle qui ont une incidence sur l'activité de l'enseignant. La place d'autrui dans l'activité est déterminante et parvient à la transformation de l'interaction en « inter-relation » qui rend « l'accueil » possible. Anne Jorro place l'Autre au centre de la conduite de l'enseignant et attribue au geste des valeurs éducatives.

Par rapport à la mise en place des gestes professionnels, Jorro insiste sur la place faite à l'ajustement, cette adaptation à la situation qui est le résultat « d'une analyse précise et rapide de l'activité ». Anne Jorro précise que les gestes « témoignent du réel de l'activité mais aussi d'une approche singulière et contextuelle » (Jorro, 2006, p. 8). En ce qui concerne le contexte dans le cas des enseignants il est, selon l'auteur, celui de « l'indétermination de la situation de classe » (*ibid.*)

L'auteur propose une matrice qui s'appuie sur une « configuration théorique multidimensionnelle » (Jorro et Crocé-Spinelli, 2010, p. 125) et qu'elle propose dans une approche *modale*. Cette matrice de l'agir du professeur compte quatre gestes : Les gestes langagiers, les gestes de mise en scène du savoir, les gestes d'ajustement du savoir, les gestes éthiques. Ils sont décrits brièvement ci-dessous :

les gestes langagiers : accents didactiques (différenciation de tonalité pour les savoirs et les remarques de comportement), modalité discursive (injonction, explication, fiction, argumentation, narration), langage commun/spécifique/scolaire, écoute ;

les gestes de mise en scène des savoirs : pour le professeur (enrôler l'élève ou le groupe classe), geste de confirmation vers l'élève, vers la classe : geste d'amplification de la parole de l'élève (rôle majeur sur l'élève), geste de rappel d'un contenu, vers le savoir : geste de vérification des traces écrites, geste de désignation-monstration, geste d'institutionnalisation ;

les gestes d'ajustement de l'activité : geste de cadrage de l'activité, geste d'accélération de l'activité, geste de ralentissement de l'activité, geste de maintien, etc. ;

les gestes éthiques⁵.

⁵Site de l'Ifé. (2016). Gestes professionnels, gestes de métier : de l'analyse à la formation

L'approche est modale et prend en compte la corporéité et la gestuelle dans un contexte et des interactions. Jorro propose ainsi « une matrice de l'agir où s'entrelacent parole-pensée-action-relation » et elle précise que « le langage entre pleinement dans l'activité professorale ».

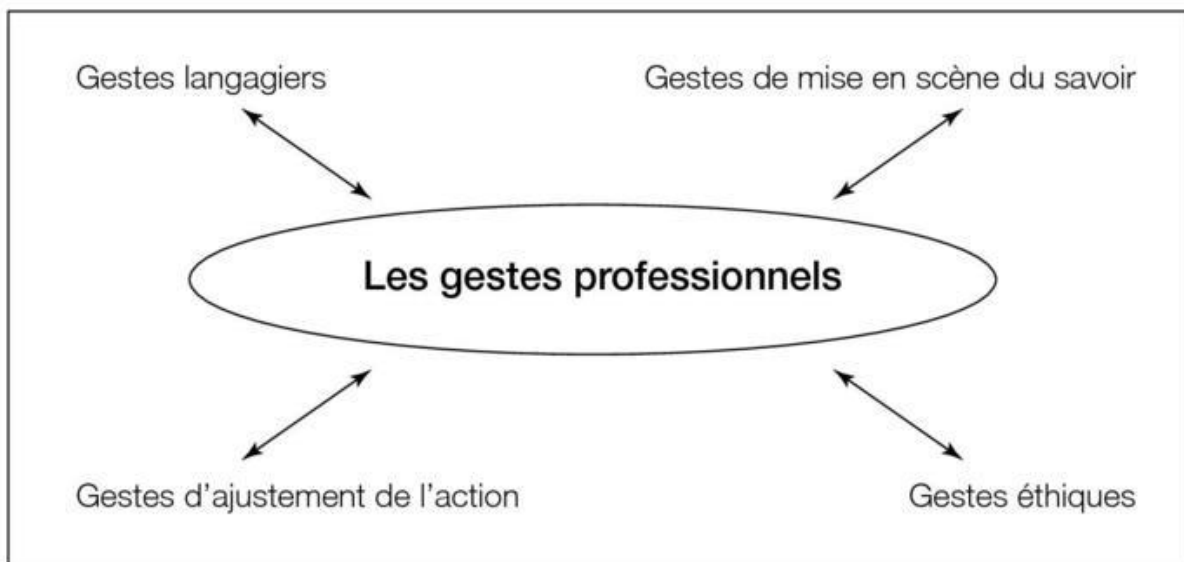


Figure 2 : Jorro, 2006, Matrice de l'agir du professeur

I.1.2.5. Dominique Bucheton et le multi-agenda des préoccupations enchâssées

Dominique Bucheton a élaboré avec l'équipe du LIRDEF un modèle théorique du multi-agenda des gestes professionnels qui s'est étoffé avec le temps pour inclure le jeu croisé des postures des professeurs et des élèves sous le titre « Gestes professionnels, postures d'étayage, postures d'apprentissage des élèves : un jeu conjoint ». Il s'agit pour les auteurs d'offrir des outils pour la formation d'enseignants.

Le modèle d'analyse de l'agir enseignant (le multi-agenda) [qu'ils présentent] a en effet pour visée de fournir une grammaire complexe de concepts, permettant une analyse approfondie des situations didactiques, de leur évolution, dans leur dimension située. Il cherche à rendre compte de la manière dont diverses configurations de gestes (des postures) peuvent générer différentes dynamiques cognitives et relationnelles dans la classe (Bucheton et Soulé, 2009a, p. 29).

Le modèle du multi-agenda sert la compréhension de l'action dans la classe et se présente comme un modèle dynamique où les gestes peuvent être sollicités, non pas indépendamment

mais en synergie dans des *configurations* particulières. Les gestes de l'enseignant sont rattachés à des *préoccupations*, des intentions qui sont modelées par la connaissance du contexte et de ses normes et par la prise en compte de la relation, dans l'*adresse* du geste. Le geste professionnel est défini ainsi :

Par geste professionnel, nous désignons de manière métaphorique l'action de l'enseignant, l'actualisation de ses préoccupations. Le choix du terme *geste* traduit l'idée que l'action du maître est toujours adressée et inscrite dans des codes. Un geste est une action de communication inscrite dans une culture partagée, même a minima. Il prend son sens dans et par le contexte scolaire (*ibid.*, p.33).

Dans leur modèle, les auteurs accordent une place essentielle au langage : « Au-delà des dimensions cognitives et affectives dont le langage permet de retravailler le tissage, le rôle de la parole du maître est de créer les conditions de la mise en activité des élèves. » (Bucheton, 2009b).

Ils soulignent la dimension plurielle du langage, les « registres sémiotiques divers tels que voix, ton, gestes du corps, mimiques, regards, déplacements, dessin, schématisation, écriture, lecture, etc. » et rappellent que la fonction centrale du langage est de « lier » (*ibid.*, p.28). La prise en compte de la multimodalité recouvre l'ensemble des dimensions verbales, para-verbales et non-verbales, y compris le travail avec les artefacts. Si chez Jorro, le corps est au centre du modèle, chez Bucheton le langage occupe cette place.

Bucheton (2009b) le considère comme « le médiateur central des diverses sémioses (reconfigurations langagières et cognitives) » et comme « le levier principal du développement de la réflexivité et de la conceptualisation visée (Chabanne, Bucheton 2002) ». (Bucheton et Soulé, 2009a, p. 31).

Nous nous interrogerons dans l'analyse sur les *significations*, ce que les interactions langagières entre enseignant et élèves permettent de dégager comme indices des opérations cognitives en cours, tant dans l'acte d'enseigner que dans celui d'apprendre, ce que *significations* recouvrent en *français* et en *langues vivantes étrangères*.

un multi agenda de préoccupations enchâssées

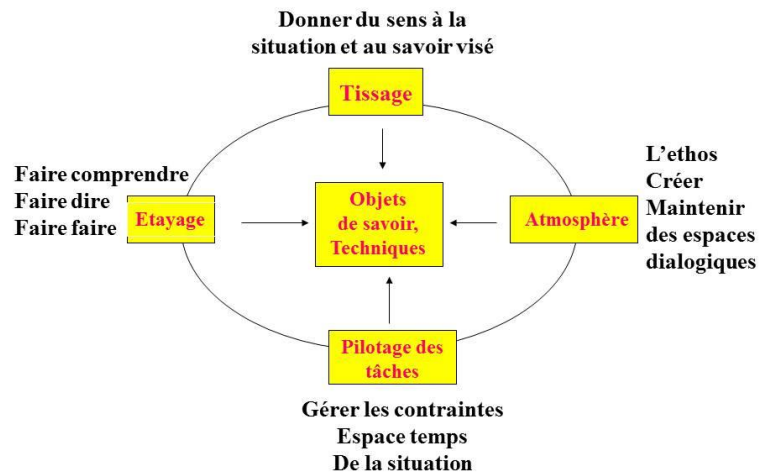


Figure 3 : Bucheton et Soulé (2009) : Un multi-agenda de préoccupations enchâssées

Ce modèle pose au centre des préoccupations de l'enseignant les savoirs à enseigner et contribue ainsi à donner à la dimension didactique une place centrale. Bucheton prend position contre la partition pédagogie/didactique en formation : elle considère que ces deux dimensions sont inextricablement liées ; l'agir enseignant vise les apprentissages par les élèves. Vergnaud propose également de ne pas opposer les deux termes mais apporte une explication qui diffère un peu de la partition dénoncée par Bucheton. Ainsi, selon Vergnaud (1999) « [la] didactique ne s'oppose pas à la pédagogie, elle va simplement au-delà, par un souci plus grand d'analyse du contenu des activités mises en jeu dans l'apprentissage, notamment des opérations de pensée que ces activités impliquent » (p.1). L'opposition entre pédagogie dans le sens de gestion de classe et didactique dans celui de la transposition des savoirs pour les rendre accessibles aux élèves est plus proche de celle à laquelle Bucheton fait référence.

Que recouvrent ces gestes qui sont nommés de façon métaphorique ? Bucheton définit quatre gestes professionnels au service de l'enseignement de savoirs, savoir-faire, attitudes et techniques :

- Le geste de pilotage des tâches consiste à prendre en compte dans la situation les contraintes spatiales et temporelles, à prévoir les artefacts et autres outils ainsi que le travail didactique en amont à savoir la préparation.
- L'atmosphère est un geste qui consiste à instaurer des modalités relationnelles et interactionnelles propices à la nature des tâches.

- Le tissage est un geste qui vise à relier explicitement ce qui est fait avec ce qui a déjà été fait et ce qui va l'être, à relier « l'intérieur à l'extérieur », à faciliter pour l'élève le travail de recomposition des connaissances. « Tisser c'est d'abord raviver les empreintes que l'expérience a laissées » (Bucheton, 2009). Le tissage a pour vocation de faciliter les conditions de l'apprentissage.
- Le geste d'étaillage consiste selon les mots de Bucheton à *aider à comprendre, aider à dire, aider à faire*. La chercheuse reprend à son compte les travaux de Bruner, y compris les fonctions de l'étaillage.

Les gestes d'étaillage actualisent toutes sortes de dilemmes. Ils traduisent des décisions dont l'équilibre est fragile. Leur examen attentif et comparé, dans différentes situations d'enseignement, montre qu'ils sont le lieu même où s'articule ce qu'on pourrait appeler le didactique et le pédagogique. Ils sont toujours didactiques au sens où ils visent un but didactique spécifique, ils sont pédagogiques au sens où ils sont l'instrument pour y parvenir. L'étaillage est donc au cœur du métier, impulse, régule la dynamique de ce qui se joue dans la classe (Bucheton et Soulé, 2009, p. 36).

Ce sont donc les gestes d'étaillage et de tissage, mais aussi celui de pilotage, qui retiennent notre attention pour cette étude parce qu'ils sont au cœur du processus d'apprentissage et au cœur du processus d'enseignement : ils sont le vecteur et le reflet de la co-activité (Pastré, 2007), de l'action conjointe (Sensevy), de l'inter-relation (Jorro). Ils sont porteurs de la co-élaboration des significations et la trace de cette co-élaboration est essentiellement langagière. L'enjeu est donc d'analyser les échanges dans une langue et dans l'autre en se basant sur la trace que constitue le verbatim de la séance et les micro-gestes repérables visuellement.

Bucheton et Soulé soulignent en ce qui concerne la définition des savoirs et la nature de ce qui est enseigné que « ce modèle anthropologique ne prend pas assez en compte la dimension socio-affective et expérientielle, constitutive du rapport au savoir et de son évolution. » Dans les travaux ultérieurs, Bucheton revient sur cette dimension en intégrant les logiques d'arrière-plan et les logiques profondes des enseignants et des élèves jusqu'à la proposition du concept de « grand cerveau social de la classe » (2019, p. 117).

Les nouvelles recherches conduites à partir de la matrice conceptuelle du multi-agenda visent à identifier des régularités dans les co-ajustements de l'agir du maître avec celui des élèves, à prendre en compte le jeu des postures de l'enseignant et des élèves dans l'analyse de l'agir enseignant.

Les travaux sur les gestes de l'enseignant que nous avons présentés ici constituent une base pour relier ou d'articuler les gestes langagiers des enseignants à des fonctions spécifiques des gestes professionnels. Les modèles privilégient des entrées plus didactiques ou plus praxéologiques selon les cas et confèrent au corps, au langage, à l'interaction ou au savoir une place prédominante.

Il en résulte, que l'étayage, considéré comme geste central par Bucheton, croise les notions de gestes d'ajustement de Jorro et de geste de régulation de Dolz et Schneuwly, sans les recouper tout à fait. Il nous a semblé utile de développer plus particulièrement la genèse et la définition de l'étayage compte tenu de l'importance que revêt ce geste au niveau de la construction des significations dans le cours de l'action. Il occupe une place centrale au niveau des interactions, verbales mais aussi multimodales et de ce fait le niveau de maîtrise de la langue de l'enseignant influe peut-être d'une façon particulière sur l'efficacité du geste.

I.1.3. *Le geste d'étayage*

I.1.3.1. **Définition et origine du terme *étayage*.**

Les termes *processus d'étayage* et *fonctions d'étayage* apparaissent dans les travaux de Wood, Bruner et Ross en 1976 dans un article sur « [le] rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème » pour qualifier les fonctions du tutorat de l'adulte envers l'enfant :

La plupart du temps elle (l'intervention du tuteur) comprend **une sorte de processus d'étayage** qui rend l'enfant ou le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui auraient été sans cette assistance, au-delà de ses possibilités (Bruner, 1983, p. 263).

L'étayage consiste à aider l'enfant à réaliser en collaboration avec autrui une tâche qu'il n'est pas encore en mesure d'effectuer seul.

Dans leur travail sur l'histoire récente de la métaphore de l'étayage, Schvarts et Bakker (2019) montrent que la métaphore a été utilisée dans l'entourage de Vygotski dans l'Union Soviétique des années 20 : dans cette période de construction socialiste, le déterminisme joue un rôle essentiel. Les socialistes et les marxistes utilisent la métaphore essentiellement sur fond de méthode dialectique et dans le sens d'un « squelette » à partir duquel construire une structure temporaire dans le processus révolutionnaire d'émergence d'une nouvelle culture.

Les auteurs soulignent que Vygotsky et ses collègues chercheurs, Luria et Bernstein, utilisent la métaphore de l'étayage sans les connotations de déterminisme social qui marquent l'époque. Vygotsky aurait utilisé le terme d'étayage dans des notes écrites à l'époque de la rédaction avec Luria de *Tool and Symbol in Child Development* (Vygotsky & Luria, 1930/1994, in Schvarts & Bakker, 2019) et *Essays in the History of Behavior* (Luria & Vygotsky, 1930/1992 in Schvarts & Bakker, 2019). Bernstein développe la notion de « réduction des libertés » et nomme l'étayage dans le contexte de son étude sur le développement moteur dès 1967 mais son texte n'est traduit en anglais qu'en 1997. Schvarts & Bakker rapportent la longue amitié entre Luria et Bruner et la lecture par Bruner du travail de Bernstein sur « la réduction des degrés de liberté ».

I.1.3.2. **Adoption et définition de la métaphore en psychologie cognitive**

Enfin la métaphore du « scaffolding », en tant que dispositif temporaire de soutien dans une situation d'enseignement-apprentissage, est reprise puis développée par Bruner et ses collègues dès 1973. Bruner a produit une « œuvre abondante (qui) est à la fois une théorie du développement cognitif et une théorie de l'éducation » (Barth, 1985, p. 46). L'étude de 1976 dans laquelle le terme *étayage* apparaît pour la première fois, portait sur l'expérience d'une relation duelle entre enfant et adulte autour d'une tâche d'assemblage de blocs en bois formant une pyramide. Les fonctions d'étayage sont décrites comme contribuant au processus de *soutien* de l'adulte à l'enfant, ici des enfants entre 3 et 5 ans, et la réflexion est mise en lien avec une théorie de l'instruction :

Le tuteur efficace doit être attentif à deux modèles théoriques au moins. L'un est la théorie de la tâche ou du problème et de la manière dont il peut être mené à bien. L'autre est une théorie sur les caractéristiques de performance de son élève. Sans ces deux théories à la fois, il ne peut ni créer de feedback ni inventer de situations dans lesquelles son feedback s'adapte davantage à *cet* élève pour *cette* tâche à *ce* point où il en est dans la maîtrise de la tâche. Le schéma réel de l'instruction efficace est donc à la fois dépendant de la *tâche* et dépendant de l'*élève*, les exigences de la tutelle étant engendrées par l'interaction. (Bruner, 1983, p.277).

L'étude questionne « la nature du processus de tutelle, les moyens grâce auxquels un adulte ou un *spécialiste* vient en aide à quelqu'un qui est moins adulte ou spécialiste que lui » (Bruner, 1983, p.261).

- Le concept d'étayage dans l'enseignement-apprentissage

L'interaction de tutelle et les processus d'étayage qui lui sont associés visent à permettre à l'apprenant d'entrer dans des apprentissages qui ne lui sont pas encore accessibles seul.

Comme le relève Barth, selon Bruner, « les individus forment des hypothèses, mettent en œuvre des stratégies pour les tester, révisant ensuite à la fois les hypothèses et les stratégies pour atteindre les concepts » (Barth, 1985, p. 47) : l'apprentissage est le résultat d'une *attention conjointe* et d'une action conjointe qui se manifestent dans l'interaction entre l'adulte et l'enfant qui ajustent leurs hypothèses et stratégies. Dans son étude de 1976, Bruner et ses collègues soulignent certains principes de l'interaction de tutelle, comme le fait que chez le débutant « la compréhension de la solution doit précéder sa production » (Bruner, p. 263) parce que selon Bruner « Il faut connaître la relation entre les moyens et les fins pour tirer profit de la « connaissance des résultats » (ibid., p. 274). L'étayage de l'adulte consiste à fournir à l'enfant, considéré comme un partenaire actif, les éléments de compréhension de la tâche. Ces éléments de compréhension doivent à leur tour permettre à l'enfant d'assimiler les connaissances

acquises dans la tâche à des structures existantes, celles d'un *format* comme le jeu du « caché !, le voilà ! » (Brigaudiot, Danon-Boileau, 2009). L'intégration psychique de ces structures est la finalité de l'interaction dans la tâche.

C'est en associant des connaissances nouvelles à celles déjà maîtrisées et en les intégrant à des structures qui font sens que l'enfant peut les mémoriser et se les approprier. Bruner considère l'enfant comme « un chercheur de structures » (Barth, p. 49) et il revient au parent ou à l'enseignant, dans la présentation progressive et étayée de situations complexes, de favoriser la compréhension des finalités de la tâche.

L'apprentissage passe selon Bruner par trois modes : le mode « enactif », celui du faire et de l'action ; le mode « iconique », celui de la représentation imagée, visuelle ; et le mode « symbolique » celui des langages : verbal, mathématique... (Barth, 1985, p.51). Ces trois systèmes de représentation se développent en parallèle et l'interaction de tutelle permet d'aider l'enfant à mobiliser ces modes de façon complémentaire. Cette circulation entre les modes constitue une base pour « la construction en spirale » des apprentissages, une notion présente chez Bruner comme chez Vygotsky (ibid., p. 51). Le passage par les différents modes favorise l'appropriation.

- Interaction de tutelle et Zone de Proche Développement : une étroite association

Pour que ces apprentissages puissent avoir lieu avec l'aide d'un tiers, le niveau de complexité de la tâche doit se situer dans ce que Vygotsky a qualifié de *Zone de Proche Développement* (ZPD) :

La zone du développement le plus proche de l'enfant est la distance entre le niveau de son développement actuel déterminé à l'aide de problèmes qu'il résout par lui-même et le niveau du développement potentiel déterminé à l'aide de problèmes qu'il résout sous la direction d'adultes ou en coopération avec des camarades plus intelligents que lui. (Vygotsky⁶, 1933, in Yvon et Zinchenko, 2011, p.184)

Cette zone de développement proximal ouvre l'espace dans lequel l'élève peut dans l'interaction avec l'adulte et dans la culture qui est la sienne, amorcer des transformations de ses processus psychiques. Ces processus sont conduits avec l'adulte, ils sont médiatisés par le langage, puis progressivement intériorisés. Nonnon rappelle que, selon Vygostky, le principe le plus général implique « le passage des fonctions interpsychiques aux fonctions

⁶ Le choix de l'adjectif *intelligent* est le fait du traducteur. Il faut l'entendre ici dans une perspective développementale comme avancé.

intrapyschiques, c'est-à-dire des formes d'activité sociale, collective de l'enfant, à des fonctions individuelles » et qu'ainsi « l'interaction de tutelle joue un rôle essentiel dans la mise en place des processus psychiques supérieurs » (Vygotsky, p. 344, cité in Nonnon, p. 37). Les notions d'interaction de tutelle et de zone de développement proximal mobilisent toutes deux les dimensions cognitive, sociale, langagière et culturelle de l'adulte et de l'enfant. Le langage est central dans l'apprentissage, Bruner le considère comme un médiateur de l'abstraction et non comme un symptôme de celle-ci. Dans le cours de l'échange avec l'adulte, les changements de *formats* sont le but visé par les interactions de tutelle :

Pour Bruner, qui reprend les travaux de Vygotski, les formats (structure de base d'un échange donné) encadrent les actions des enfants dans leur zone proximale de développement (ZPD) : zone de « décalage » entre la résolution d'un problème ou l'acquisition d'un savoir-faire (skill) par l'enfant seul et le succès du même type d'opération, mais à un niveau plus avancé, en collaboration avec un expert médiateur. Saillot (2011)

L'interaction de tutelle s'appuie sur ces *formats*, situations d'échanges ritualisées, dans lesquels, de façon réitérée, les processus d'étayage trouvent leur place.

I.1.3.3. Les fonctions de l'étayage

Bruner (1983, p. 277-279) définit les six fonctions de l'étayage : l'enrôlement, la réduction des degrés de liberté, le maintien de l'orientation, la signalisation des caractéristiques dominantes, le contrôle de la frustration, la démonstration ou la présentation des modèles de solution. La définition de ces fonctions fait référence aujourd'hui :

L'enrôlement : Il consiste à engager l'intérêt et l'adhésion de l'enfant envers les exigences de la tâche.

La réduction des degrés de liberté : Cela implique une simplification de la tâche par réduction du nombre des actes constitutifs requis pour atteindre la solution.

Le maintien de l'orientation : Le tuteur a pour charge de les (les débutants) maintenir à la poursuite d'un objectif défini. Cela comprend pour une part le fait de maintenir l'enfant dans le « champ », et, pour une autre part, le déploiement d'entrain et de sympathie pour maintenir sa motivation. [...] Le tuteur efficace maintient l'orientation également en faisant que cela vaille la peine pour le débutant de risquer un pas de plus.

La signalisation des caractéristiques dominantes : Le fait de signaler les caractéristiques procure une information sur ce que l'enfant a produit et ce que lui-même aurait considéré comme une production correcte. La tâche de l'adulte est de faire comprendre les écarts.

Le contrôle de la frustration : Il devrait y avoir une maxime du genre « La résolution de problème devrait être moins périlleuse ou éprouvante avec un tuteur que sans lui ». [...] Le risque majeur est de créer une trop grande dépendance à l'égard du tuteur.

La démonstration : la démonstration ou « présentation des modèles de solution [...] comporte souvent une « stylisation » de l'action [...]. En ce sens le tuteur « imite » sous une forme stylisée un essai de solution tenté par l'élève dans l'espoir que le débutant va alors l'« imiter » en retour sous une forme mieux appropriée. (ibid., p. 277-279)

I.1.3.4. Les usages du concept d'étayage

52

Dans le champ de la formation des enseignants, l'étayage est un concept utilisé pour évoquer tout à la fois un contenu de formation et un analyseur de la pratique enseignante.

En effet, les enseignants mettent en œuvre des interactions de tutelle dans leur pratique d'enseignement afin de favoriser l'apprentissage de tous les élèves ; celles-ci peuvent faire l'objet d'une réflexion ou être mise en place de façon non conscientisée. L'interaction de tutelle, nous l'avons vu, repose sur une double compréhension, celle de la tâche et celle de l'élève. D'autre part, elle se déploie dans des formats, c'est-à-dire des situations d'interaction ritualisées, dans lesquelles prennent place les processus d'étayage. Elle constitue une modalité d'interaction qui peut se déployer sur la « scène du collectif » ou sur la « scène duale » ou encore dans « l'atelier en groupes » (Bucheton, 2016). Les processus d'étayage reposent sur une palette d'outils de sémiotisation (le langage dans ses dimensions verbales, para-verbales et non verbales, la gestuelle, les artefacts, les média, l'aide des pairs...), sur les six fonctions définies par Bruner et sur la capacité de l'enseignant à mobiliser les outils et les fonctions en lien avec une situation d'apprentissage et un élève particulier. C'est dans ces conditions que peut se mettre en place le développement de l'élève tel que le concevait Vygotsky :

La zone de développement proximal est cette tension qui crée la possibilité de développement. L'enseignement se situe là-dedans. L'enseignement crée une zone de développement proximal, crée cette zone dans laquelle l'élève peut s'engager pour construire, transformer ses propres processus psychiques, avec d'autres. (Vygotsky, 1933, in Yvon et Zinchenko, 2011, p. 184)

Ainsi, il s'agit pour l'enseignant de proposer aux élèves des tâches conformes aux prescriptions institutionnelles, accessibles aux élèves à ce stade de leur développement et de la progression et présentant un degré de complexité suffisant pour générer motivation et implication. Son rôle consiste aussi à prévoir l'étayage dont les élèves pourraient avoir besoin pour les aider à passer d'une action conjointe assistée à une réalisation autonome.

Pour Vygotsky « l'enseignement systématique du savoir (systématique parce que garanti par une forme sociale qui est précisément la discipline) est une des conditions de l'intellectualisation

des fonctions psychiques » (Schneuwly, in Yvon et Zinchenko, 2011, p. 346). L'enseignement d'une discipline scolaire permet le passage des *concepts ordinaires* aux *concepts scientifiques*.

[Vygotsky] se situe donc très clairement dans l'idée que ce sont des savoirs systématiquement construits et organisés dans des disciplines qui permettent, par leur systématisme même, de développer un rapport plus conscient et plus volontaire à ses propres processus psychiques. (Schneuwly, in Yvon et Zinchenko, 2011, p. 348).

En conséquence, la situation scolaire offre à l'élève *chercheur de structures*, des structures inhérentes à la didactisation des savoirs, des formats d'échanges routiniers et ritualisés par le contexte de la classe et le contrat didactique, tacite ou explicite, une circulation entre les différents systèmes de représentation, des processus d'étayage variés qui sont principalement médiatisés par le langage. La parole de l'enseignant revêt de nombreuses dimensions : épistémique, culturelle et relationnelle, pragmatique et discursive, identitaire aussi. Elle s'inscrit dans des situations didactiques qui, par leurs *formats*, la rendent plus accessible. Elle présente des caractéristiques liées à la « didacticité de l'action⁷ » qui favorisent la saisie par les élèves des processus d'étayage. Tous ces éléments participent de l'étayage, de l'interaction à visée didactique entre l'enseignant et les élèves.

Comment permettre à l'enseignant débutant d'accéder à la compréhension de ces différentes dimensions de la pratique enseignante ? Comment étayer en formation pour permettre la saisie de la complexité de l'agir enseignant ? Quelle place accorder en formation au langage, aux interactions, aux processus d'étayage, au lien entre gestes professionnels de l'enseignant et gestes d'étude des élèves (Bucheton & Soulé, 2009) ? Quelles modalités, quels dispositifs de formation mettre en œuvre pour permettre aux enseignants de se forger la *boîte à outils* de la culture enseignante ?

Les auteurs comme Barth, Bautier, Bucheton, Garcia-Debanc, Goigoux, Jorro, Nonnon, entre autres, abordent « le dispositif socio-culturel d'acquisition » (Berzin, 2001, p. 121) qu'est l'étayage pour l'analyser dans la situation scolaire et l'étudier en formation. Nous allons d'abord préciser les apports des chercheurs dans le domaine de l'étayage en contexte scolaire, les notions connexes fréquemment sollicitées, puis nous aborderons la transposition en

⁷ Cicurel forge le concept de didacticité de l'action dans le cadre des interactions en classe de L2. Bruner conçoit l'étayage dans l'interaction duale enfant/adulte.

formation de ce concept, alors appréhendé comme « geste professionnel » (Bucheton & Soulé, 2009), « geste d'ajustement » (Jorro, 2007), « geste d'enseignement » (Sensevy, 2010).

I.1.3.5. L'étayage en contexte scolaire

Les travaux de Bruner sur l'interaction de tutelle ont été, à partir de la fin des années 80, transposés à l'enseignement – apprentissage où l'étayage dans la relation duelle entre adulte et enfant est élargi à l'étayage à destination du collectif (Barth, 1985, Nonnon, 1989, Rochex, 1997, Berzin, 2001, Weisser, 2007, Bautier, 2015).

Nonnon rappelle que pour Vygotsky et Bruner, c'est par l'interaction sociale que l'élève fait siens les outils mentaux, les médiateurs qui lui permettent de constituer « la boîte à outils de sa culture »⁸ (Bruner). Vygotsky ne parle pas de construction mais d'appropriation des « systèmes de représentation », des « techniques et méthodes cognitives et métacognitives » engagés dans le développement (Nonnon, 1989, p. 27). L'interaction sociale est fondée sur l'attention conjointe, celle-ci est initiée puis maintenue par l'enrôlement et les autres fonctions de l'étayage. Nonnon note l'aspect toujours risqué, en partie aléatoire, de cette *action conjointe* qui est visée par l'enseignement (Nonnon, 1989, p. 26).

Le travail didactique mené par l'enseignant pour rendre les savoirs progressivement accessibles dans des tâches dont le niveau de complexité s'inscrit dans la zone proximale de développement des élèves nécessite l'anticipation des modalités et des degrés d'étayage à proposer. Bruner notait déjà la difficulté pour le tuteur d'estimer le degré d'étayage nécessaire à un enfant dans une tâche donnée :

Là où le tuteur excelle ou se fourvoie, c'est dans le fait d'être capable d'engendrer des hypothèses sur les hypothèses de celui qui apprend, et de converger souvent avec elles. C'est en ce sens que la théorie du tuteur sur celui qui apprend est tellement décisive pour la nature transactionnelle du tutorat. (Bruner, 1976, p. 277).

Ainsi l'étayage relève d'un dispositif à la fois social, culturel, interactionnel, cognitif et métacognitif, dont le langage est l'outil principal de médiation et de sémiotisation.

⁸ « Les règles qui régissent l'emploi des outils dans différents domaines d'action sont données à travers un code social qui constitue la pratique d'une culture, une espèce de « boîte à outils de la culture » ». (Bruner & Hickmann, in Bruner, 1983, p. 284)

Le développement de l'enfant, qui, selon Vygotsky, précède les apprentissages⁹, se met en place au travers d'actions conjointes dans lesquelles la coopération avec l'enseignant se traduit par diverses formes d'étayage. L'appropriation progressive par l'élève des procédures cognitives et métacognitives passe par la verbalisation, le recours à des formes langagières et méta-langagières. Bruner considère que « le langage n'est pas un outil ordinaire, mais un outil qui entre dans la constitution même de la pensée et des relations sociales » (Bruner, 1983, p. 285) et que « [c]'est précisément le double aspect du langage, en tant qu'instrument à la fois de pensée et de communication, qui rend possible les processus d'apprentissage assisté entre enfants ou entre enfants et adultes » (Bruner & Hickmann, in Bruner, 1983, p. 287). En outre ces verbalisations font, elles aussi, l'objet d'un étayage qui disparaît progressivement. Le défi pour l'enseignant est de parvenir à réguler dans l'action conjointe le degré d'étayage cognitif et langagier, et ce, pour l'ensemble des élèves. Brigaudiot (1998) le rappelle dans le contexte d'une étude sur la construction progressive des compétences en langage écrit :

On vient de voir à quel point la compréhension de la logique d'un comportement enfantin était importante pour savoir s'il était en progrès ou pas. Nous avons théorisé ce feed-back particulier du maître qui consiste à montrer à l'enfant qu'il comprend cette logique lui appartenant, même si elle est autre que ce qu'il attendait. L'attitude comporte trois temps que nous appelons valider ; interpréter ; construire l'écart. (Brigaudiot, 1998, p. 18-19).

Schneuwly rappelle cependant que l'étayage ne conduit pas toujours à l'appropriation : « La zone se crée grâce à l'aide des autres (les autres pouvant être des enseignants, des proches, des pairs, etc.), que l'enfant peut saisir ou ne pas saisir » (Schneuwly, 2011, p. 345).

Outre la place du langage, Bruner note le rôle de la *conscience* comme *outil* dans *l'apprentissage assisté*. C'est par la prise de conscience de leur action que les enfants se développent, par la compréhension de la relation entre moyens et buts. « Bien que les adultes assistent l'apprentissage des enfants de façon systématique, les enfants doivent pouvoir s'aider eux-mêmes, et, pour ce faire doivent prendre conscience de leurs propres activités. » (Bruner & Hickmann, in Bruner, 1983, p. 283). Cèbe et Goigoux (2007) suggèrent une dimension supplémentaire à l'étayage dans leur définition de « l'enseignement explicite ». Si l'étayage a pour finalité de permettre à l'élève de réaliser dans un premier temps, avec l'aide de

⁹ « Le premier point de vue dans l'ordre chronologique est le suivant : on suppose que les processus de développement de l'enfant constituent les prémisses de sa capacité à apprendre. Le développement doit [donc] précéder l'apprentissage. » (Vygotsky, Analyse psychologique du processus pédagogique, 1933, in Vygotsky, *Une théorie du développement et de l'éducation*, 2011, p. 141). Les mots entre crochets ont été ajoutés pour faciliter la lecture par les auteurs du texte de 2011.

l'enseignant, une tâche qu'il ne peut encore conduire seul, Cèbe et Goigoux constatent que les enseignants mettent en place des aides mais que « [cet] étayage est cependant peu explicite, c'est-à-dire que les professeurs n'indiquent pas à leurs élèves comment ils font pour les aider à comprendre » (Cèbe & Goigoux, 2007, p. 195). Étayer dans l'enseignement explicite ambitionne de fournir à l'élève les outils cognitifs dont il a besoin pour comprendre la tâche et, de plus, les outils méta-cognitifs pour lui permettre d'accéder à la compréhension de l'aide fournie par l'enseignant. L'autonomie ne serait donc pas acquise exclusivement par entraînements étayés réitérés et progressivement « désétayés » (Meirieu, 2014) mais par la compréhension des procédures d'étayage du maître puis par l'intériorisation de ces procédures d'aide. Cèbe et Goigoux notent que « [l'] étayage de la compréhension réalisé par les enseignants est pertinent car il aide les élèves à comprendre un texte, mais il est insuffisant car il ne leur permet pas de mieux comprendre le texte suivant. » (Cèbe & Goigoux, p. 195) et proposent de fournir aux enseignants des instruments, ici un manuel, pour permettre la prise de conscience et l'assimilation des gestes d'étayage explicites dans la compréhension de textes. En complément de l'étayage par l'enseignant, la classe permet aussi l'étayage entre pairs. Berzin (2011) montre que celui-ci ne remplace cependant pas l'étayage conduit par le maître, qui reste indispensable à certains élèves. Berzin note que les situations de tutelle entre élèves sont rarement des situations de conflits socio-cognitifs et l'explique par le fait que « les résultats montrent en effet que le conflit spontané se révèle efficace pour les enfants possédant déjà des prérequis d'ordre cognitif alors que seul le conflit dirigé permet aux sujets ne disposant pas de ces prérequis de progresser. » (Berzin, 2011, p. 125).

Quelles compétences les élèves tuteurs devraient-ils être en mesure de mobiliser pour proposer un étayage efficace à leurs camarades ? Berzin rapporte les conclusions d'une étude menée par Marchive (1997, in Berzin) où l'auteur précise ce que l'élève tuteur (CM1-CM2) doit être en capacité de créer pour que l'étayage soit efficace :

[L]établissement d'une zone commune d'enseignement apprentissage, qualifiée de « zone d'interaction de tutelle », résultant de la superposition entre, d'une part la zone proximale de développement du tuteur et, d'autre part une zone proximale d'enseignement pour l'élève tuteur témoignant de la capacité de ce dernier à « mettre en oeuvre une stratégie explicative, une démarche didactique qui mobilise l'activité cognitive du partenaire et suscite sa compréhension (p. 127).

La complexité des habiletés requises chez le tuteur adulte, signalée par Bruner dès son étude de 1976, se retrouve ici dans l'analyse d'une interaction de tutelle entre pairs, élèves de CM1-CM2. Grandaty et Le Cunff (1994) prennent en compte cette complexité lorsqu'ils abordent l'étayage entre pairs assisté de l'intervention de l'adulte dans des situations de discours explicatifs aux cycles 1 et 2. Ils mettent en évidence le rôle des reformulations de l'adulte pour que la tâche matérielle et la tâche verbale soient réussies par les élèves.

L'étayage, qu'il soit anticipé ou qu'il émerge de façon imprévue lors d'une situation de classe, est déterminant pour la compréhension, par les élèves, non seulement de ce qui est attendu d'eux dans la tâche, mais aussi de la place et du rôle de la tâche dans le développement de leurs compétences intellectuelles. La parole de l'enseignant sert de médiation et vise l'appropriation des savoirs et le développement d'une capacité d'agir sur ces savoirs. L'étayage, comme le langage, est à la fois vecteur et objet d'enseignement dans toutes les disciplines : ce geste langagier et corporel est central dans la pratique des enseignants et selon Bucheton & al. (2005) il se doit d'être traité comme un contenu de formation en soi.

Depuis les années 90, la place accordée à l'étayage dans la formation des enseignants s'inscrit dans le développement de la réflexion sur les gestes professionnels des enseignants et de sa prise en compte dans les lieux de formation. Bucheton & al. (2005) soulignaient l'importance de concevoir l'étayage comme un contenu de formation en formation d'enseignants, sans doute la proposition est-elle aussi valable en formation de formateurs d'enseignants. S'atteler à la complexité de la mise en œuvre d'un étayage *efficace* (Bruner), à son observation dans la pratique et à l'analyse de ses différents paramètres (sociaux, culturels, interactionnels, didactiques, langagiers, corporels) amène des questions sur la temporalité et sur la diversité de situations et de contextes souhaitables en formation pour y parvenir. Dans le cadre de notre recherche, il s'agit de mieux appréhender comment l'étayage se déploie dans le langage et la multimodalité de l'enseignant, dans le recours aux outils spécifiques et ce, dans les deux disciplines.

I.3. Evolution de la situation linguistique et de la réponse scolaire en France

La situation de l'enseignement des langues que nous connaissons aujourd'hui est le fruit d'un riche héritage historique, social et culturel. À ce titre le ministère de la Culture est doté d'une Délégation Générale à la langue Française et aux langues de France (DGLFLF) « chargée d'animer et de coordonner la politique linguistique de l'État, en l'orientant dans un sens favorable au maintien de la cohésion sociale et à la prise en compte de la diversité de notre société. ». Elle recense aujourd'hui 82 « langues de France », « dont plus de 50 sont parlées dans les territoires d'outre-mer ». « Pour la langue officielle ou nationale¹⁰, c'est en France le français, même si la Constitution n'utilise aucun de ces deux adjectifs » (Calvet, 2016, p. 42). Chevalier (2009) s'interroge « La France, pays monolingue ou multilingue ? » et remarque :

Si la multiplicité des langues pratiquées en France est certaine, mais plus ou moins dissimulée, le français reste la langue de la République, comme le précise l'article 2 de la Constitution. Elle se glorifie comme héritage de la tradition révolutionnaire de 1789 et de l'idéologie de la philosophie du XVIIIe siècle, investis dans l'ouverture au modernisme du XXe siècle. (Chevalier, 2009, p.83).

Notre objectif vise la compréhension d'une situation nationale dans laquelle toute décision relative à l'enseignement des langues engage un positionnement subtil permettant de respecter les rôles éducatif, politique, social et culturel dont celles-ci sont investies.

Cette revue de la situation linguistique porte sur la place du français et celle des autres langues parlées sur le territoire.

I.3.1. *La langue française*

I.3.1.1. Le statut du français

Dans ce paragraphe nous présentons quelques-unes des décisions politiques qui permettent de saisir ce qui caractérise la place du français dans le paysage pourtant multilingue de la France.

La spécificité de la politique linguistique de la France tient à son caractère global : le « droit au français » concerne aussi bien le secteur de la consommation que celui du travail, des services

¹⁰ La définition retenue par Extra et Yagmur « Langues nationales : langues officielles d'une nation-État » (2012, p. 23)

publics ou encore l'enseignement, la publicité etc. Ce droit s'appuie sur la loi du 4 août 1994, qui constitue un texte de référence pour l'usage de notre langue. (DGLFLF)

Le français devient langue officielle de l'administration et de la justice avec l'ordonnance de Villers-Cotterêts en 1539 mais continue de coexister en France auprès de nombreuses autres langues, dialectes et patois, et cela est toujours le cas si l'on considère les langues régionales et les langues des migrants. Pour autant le français n'y a pas toujours occupé la même place ni rempli les mêmes fonctions.

Ainsi la Révolution marque un tournant majeur dans la place du français dans la société. « Jusqu'à la Révolution de 1789, la majorité des Français parlent dialectes ou patois, selon trois groupements (langues d'oïl, d'oc ou franco-provençal) ; les classes dirigeantes, essentiellement des hommes, parlent français et patois ; en outre, les ecclésiastiques pratiquent le latin, proche du latin classique » (Chevalier, 2009, p.80). Dans ce contexte, « À la Révolution, la Convention décrète le français seule langue de la République. L'abbé Grégoire, membre de la Convention, bientôt évêque constitutionnel défend l'universalisation du français » (*ibid.*). L'objectif révolutionnaire passe par une politique linguistique au service de sa promotion. L'abbé Grégoire fait valoir le rôle politique d'une langue unique :

Ainsi la forme nouvelle de notre gouvernement et l'austérité de nos principes repoussent toute parité entre l'ancien et le nouvel état des choses. (Pour) fondre tous les citoyens dans la masse nationale, simplifier le mécanisme (sic) et faciliter le jeu de la machine politique, il faut identité de langage. (Cité in von Busekist, 2016)

Le lien étroit entre l'objectif révolutionnaire et le rôle du français est résumé ainsi par von Busekist : « C'est à l'intérieur même de la langue que la Révolution doit avoir lieu. » (*ibid.*).

Afin d'atteindre « l'identité de langage » qu'il prône, l'abbé Grégoire conduit une première étude statistique sur les pratiques linguistiques. Filhon (2016) rapporte que l'enquête sur l'usage des langues menée en France en 1791 par l'abbé Grégoire en France montre que moins d'un Français sur huit parle exclusivement le français et qu'une trentaine de patois sont pratiqués exclusivement ou conjointement avec le français. Un siècle plus tard, en 1864, Victor Duruy mène une étude statistique qui porte sur les pratiques des langues des écoliers. Elle relève « qu'approximativement un quart de la population ne parle pas français » mais que « l'utilisation du français ne semble plus chose rare » (Filhon, 2016, p. 17). En ce qui concerne les élèves, « [parmi] les quatre millions d'écoliers recensés, plus d'un dixième n'aurait en cette deuxième moitié du XIXe siècle aucune maîtrise de la langue nationale alors que près des deux cinquième pourraient la parler sans l'écrire et qu'enfin plus d'un élève sur deux serait complètement lettré. » (*ibid.*).

I.3.1.2. Développement du français à l'école et au-delà

Les interventions de l'État dans le domaine de l'enseignement jouent un rôle déterminant dans l'évolution des places respectives des différentes langues. « Sous la Troisième République, les progrès sont décisifs. Le ministre Jules Ferry impose des écoles primaires gratuites et obligatoires, employant exclusivement le français aux dépens de patois pourchassés (1881) ». (Chevalier, 2009, p.80)

L'usage du français est aussi marqué par le genre et à la suite des premières décisions de Victor Duruy en ce sens, le ministre Camille Sée « crée officiellement en 1880 un enseignement féminin spécifique qui se développe lentement ; jusqu'au XXe siècle, une majorité de femmes continue à parler le patois. » (*ibid.*).

À partir de la première guerre mondiale, la place et le rôle unificateur du français se confirment et après la seconde guerre l'enseignement du « français national est encouragé » (*ibid.*) et son essor à l'école et à l'université très significatif. Le français langue étrangère est également soutenu et largement diffusé.

I.3.1.3. « Les langues de France » et la place du français

I.3.1.3.1. Immigration et élèves allophones

Avec les vagues d'immigration depuis la fin de la première guerre la variété des profils linguistiques des citoyens français s'enrichit.

Filhon (2016) montre que les enquêtes « démolinguistiques » en France sont rares et elle s'intéresse aux hypothèses permettant de le justifier. « Le bilan de deux siècles de statistique publique en matière de langues est proche du néant » (Héran, 2002, p. 54) et « il faut attendre le début des années 1990 avant que cette question ne préoccupe quelques chercheurs ». (Filhon, 2016, p. 19). Filhon (2016) avance la justification suivante

L'une des hypothèses émises (Blanchet et *al.*, 2005) pour justifier cette absence de données démolinguistiques est qu'il y aurait un tabou français à rendre compte de la diversité linguistique du pays dans un contexte de monolinguisme d'État (Niel, 2007). (*ibid.*, p. 19)

Chevalier rappelle qu'en 1999 un quart de la population parle une autre langue maternelle que le français et. « que les résidents du territoire hexagonal ont entendu pendant leur enfance des parties d'un ensemble de 450 langues » (Chevalier, 2009, p. 83)¹¹.

En 2002 suite à cette étude, Héran, Filhon et Deprez¹² soulignent que la transmission des langues, qu'elles soient régionales, de migration ou étrangères, diminue à chaque génération et que les langues régionales sont particulièrement concernées par ce recul.

Dans les années 70, pour répondre aux besoins en français des nouveaux arrivants, des classes spécifiques sont ouvertes, les classes d'accueil (CLA) dans le second degré et les classes d'initiation pour non francophones (CLIN) dans le primaire. Jack Lang les considère toujours essentielles en 2001 : « S'il est une mesure qui se justifie encore pleinement aujourd'hui, c'est bien celle qui consiste à créer les conditions optimales pour l'apprentissage et la maîtrise du français, à l'oral comme à l'écrit, par les élèves nouveaux arrivants ». ¹³

Ce n'est qu'en 2012 que les unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants ou UPE2A voient le jour. Il s'agit d'un dispositif d'accompagnement des élèves allophones inclus dans les classes ordinaires.

1.3.1.3.2. L'enseignement des « langues de France »

À côté des objectifs de prise en charge des besoins spécifiques des élèves allophones dans l'apprentissage du français par les enseignants de CLA et de CLIN, les nouveaux arrivants peuvent bénéficier, hors temps scolaire, des enseignements de langue et culture d'origine (ELCO) à partir de 1977. Ces enseignements, dont l'un des objectifs est de renforcer la maîtrise de la langue maternelle, sont assurés par des enseignants des huit pays dont les langues sont concernées. En 2001, Jack Lang annonce le souhait de faire évoluer les modalités de cet enseignement afin de l'ouvrir aux élèves en général mais ce n'est qu'en 2016

¹¹ L'enquête Famille associée au recensement de mars 1999 sous le titre « Étude de l'histoire familiale » a été réalisée par l'Insee et conçue avec le concours de l'Ined [1]. [...] Elle comporte un volet sur les pratiques linguistiques dont le traitement a bénéficié d'un financement de la Délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF).

¹² La dynamique des langues en France au fil du XXe siècle. In Population et sociétés, n° 376. 2002.

¹³ Discours d'ouverture de monsieur Jack Lang, ministre de l'Éducation nationale, aux journées nationales d'étude et de réflexion sur la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France - 29 mai 2001

Pascale Boissonnet – 2021

L'influence dans l'enseignement d'une langue vivante de la maîtrise de la langue cible sur les gestes professionnels du professeur des écoles non spécialiste

que les enseignements de Langue et de Culture d'Origine (Elco) évoluent vers un dispositif inspiré des sections internationales existant dans le premier degré. Ces enseignements de langues vivantes étrangères seront dispensés en sus des 24 heures habituelles du CE1 au CM2 sous le vocable EILE (enseignements internationaux de langues étrangères). Huit pays sont engagés dans le dispositif, mais les académies offrent un éventail de langues souvent plus restreint et conditionnent l'ouverture de ces enseignements au nombre d'inscrits.

En ce qui concerne les langues régionales Chevalier note que « [la] loi Deixonne de 1951 autorise dans les écoles l'enseignement de diverses langues parlées sur le territoire français : langues régionales comme le basque, le breton, l'occitan, l'alsacien, etc. Cette autorisation sera étendue aux diverses langues créoles, au corse (1974), au tahitien (1981), aux langues mélanésiennes (1982) avec des résultats divers, parfois décevants. » (*ibid.*, p. 81).

En 1999, la France signait La *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires* (CELRM) ; la même année le Conseil constitutionnel jugeait que « la Charte comportait des clauses contraires à la Constitution et qu'en y adhérant, la France méconnaîtrait les principes constitutionnels d'indivisibilité de la République, d'égalité devant la loi, d'unicité du peuple français et d'usage officiel de la langue française »¹⁴. En 2013 et 2015 le Conseil d'État confirmait ce refus de ratification mais le Sénat rappelle que la France s'est engagée en signant à remplir ses engagements sur 39 des articles de la Charte, ceux qui « concernent l'enseignement, la culture et les médias, la vie sociale, économique et les services publics, et sont conformes à la Constitution ». Enfin « [depuis] 2008, la Constitution reconnaît les langues régionales à travers son article 75-1 qui dispose que « les langues régionales appartiennent au patrimoine de la France ».¹⁵ Enfin nous notons que Extra et Yagmur (2012) signalent que « [les] pays proposant officiellement le plus grand nombre de langues R/M¹⁶ dans l'enseignement sont les pays de l'Europe du sud-est et de l'Europe centrale. Dans l'Europe occidentale, l'Italie et la France font figure d'exception puisque ces deux pays proposent une riche variété de langues ». (*ibid.*, p. 8). Ces deux derniers pays n'ont pour autant pas ratifié la Charte.

Enfin en France, la terminologie proposée par la *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires* a été rejetée au profit des « langues de France », « notion introduite dans le

¹⁴ Réponse à une question au Sénat en 2020 : <https://www.senat.fr/questions/base/2020/qSEQ200414923.html>

¹⁵ *Ibid* : « article introduit le 23 juillet 2008 par la loi constitutionnelle de modernisation des institutions de la Ve République »

¹⁶ Régionales ou Minoritaires

Pascale Boissonnet – 2021

L'influence dans l'enseignement d'une langue vivante de la maîtrise de la langue cible sur les gestes professionnels du professeur des écoles non spécialiste

vocabulaire administratif par Pierre Encrevé, alors qu’il exerçait des fonctions au ministère de la culture, « pour sortir des termes comme régionales, minoritaires, non territoriales, de migrants... » (Calvet, 2016, p. 45-46).

Un rapprochement entre langues étrangères et langues régionales a été effectué dans le domaine de l’enseignement en 2019 avec des préconisations officielles communes sous le vocable « enseignement des langues vivantes (étrangères et régionales) ».

I.3.1.4. L’enseignement des langues vivantes étrangères et régionales : quelques étapes

Il nous semble utile pour notre réflexion, non pas de développer les premiers dispositifs mis en œuvre dans le cadre de l’enseignement des langues et détaillés par O’Neil (1993), mais de nous consacrer davantage à la succession de dispositifs encadrés par des instructions officielles dont certaines enseignantes de notre étude ont eu connaissance, voire qu’elles ont contribué à mettre en œuvre. Nous développerons davantage l’enseignement précoce des langues mais le resitueront dans l’évolution des objectifs pour l’enseignement des langues de la maternelle au lycée. Ce retour sur le contexte plus récent de l’enseignement des langues vise à contextualiser le vécu professionnel des enseignantes observées et à resituer leurs pratiques et leurs représentations, à nous interroger sur l’influence de cette histoire de l’enseignement des langues dans laquelle elles sont engagées avec des expériences qui s’échelonnent du tout début à la fin de la carrière.

I.3.1.4.1. Enseignement précoce des langues en France de 1954 à 2000

L’histoire de l’enseignement précoce des langues vivantes (EPLV), à l’école primaire donc, date selon Groux et Porcher de la fin de la seconde guerre mondiale. Celle de l’enseignement obligatoire des langues vivantes au secondaire en France dans les programmes scolaires remonte aux années 1860. « La période allant de 1864 à 1880 s’accompagne d’une professionnalisation du corps, d’une assimilation des langues vivantes aux autres matières et d’une homogénéisation des méthodes. Victor Duruy, ministre réformateur, insiste sur la nécessité de rattraper le retard par rapport aux nations étrangères » (Pouly, 2012, p. 9). L’histoire de l’enseignement des langues vivantes a été marquée jusqu’à ce jour, comme nous le verrons plus loin, par ce besoin d’améliorer un niveau toujours insuffisant à l’échelle des nations. Duruy estime que « Désormais, dans l’économie de nos études scolaires, nous

enseignerons à nos enfants les langues mortes pour leur apprendre à les écrire, les langues vivantes pour leur apprendre à les parler. La méthode à suivre est ce que j'appellerai la *méthode naturelle*, celle qu'on emploie pour l'enfant dans la famille, celle dont chacun use en pays étranger. » (Buisson, (dir.), 1911). Le Ministre secrétaire d'État à l'instruction publique délivre des certificats d'aptitude à l'enseignement de l'allemand et de l'anglais¹⁷. La centralisation des politiques éducatives, y compris des choix méthodologiques et des recrutements, vaut pour les langues vivantes comme pour les autres disciplines. Ainsi, bien que les contextes soient très différents, la mise en place en 2001 par le ministère de la procédure d'habilitation en langues étrangères et régionales pour enseigner dans le primaire ou encore l'adoption d'une méthodologie de référence avec la perspective actionnelle (Puren, 1988, 2006g, 2011c) en sont des illustrations récentes. Les langues vivantes sont introduites dans la formation des instituteurs et institutrices au début du XXe siècle. Sur ce point, Ferdinand Buisson (1911) conclut « [l'] étude des langues modernes est l'une des disciplines fondamentales de l'éducation contemporaine. Il est bon qu'elle soit amplement répandue, et que la bonne semence, distribuée d'un geste large et généreux, puisse tomber sur tous les terrains. »

Depuis, les discours et les approches ont évolué et la place des langues dans la formation des enseignants a connu des variations importantes ; quant à l'extension de l'enseignement des langues aux élèves toujours plus jeunes, elle a fini par prévaloir. Chevalier (2009) voit dans l'école « le lieu d'un double travail d'inculcation et diffusion du français et d'apprentissage des langues étrangères. » (p. 83).

Ainsi un siècle après la réforme de Duruy, les expérimentations connaissent un essor important entre 1960 et 1973 ; puis l'enseignement précoce des langues vivantes (EPLV) connaît une phase de déclin en France comme dans tous les pays développés (O'Neil, 1993, p. 59)¹⁸. Groux et Porcher notent que « [ce] n'est qu'en 1989 avec la mise en place de l'enseignement d'initiation aux langues étrangères (EILE) que l'enseignement précoce des langues vivantes va renaître de ses cendres. » (2003, p. 49). Genelot (1995) le résume :

Ainsi, d'un ensemble d'expériences d'initiatives ponctuelles et locales dans les années soixante, visant principalement à faire la démonstration que l'enseignement d'une langue étrangère à des enfants de moins de 10 ans est possible, on assiste, trente ans plus tard, à l'émergence d'une nouvelle discipline obligatoire de l'école élémentaire (p. 30).

¹⁷ Duruy Victor. Déclarations d'aptitude pour l'enseignement des langues vivantes. In: *Bulletin administratif de l'instruction publique*. Tome 14 n°165, septembre 1863. pp. 279-280.
[Éducation.persee.fr/doc/baip_1254-0714_1863_num_14_165_14021](http://education.persee.fr/doc/baip_1254-0714_1863_num_14_165_14021)

¹⁸ Pour une analyse approfondie des raisons de ce déclin.

Pascale Boissonnet – 2021

L'influence dans l'enseignement d'une langue vivante de la maîtrise de la langue cible sur les gestes professionnels du professeur des écoles non spécialiste

Dans son étude évaluant l'Expérimentation Nationale Contrôlée, Genelot (1995) précise les conditions qui ont favorisé « la décision ministérielle d'engager la France dans un vaste programme d'expérimentation de l'enseignement d'une langue vivante à l'école élémentaire » (p. 21). Aux « enjeux du contexte politique particulier de la construction européenne, la mobilisation de plusieurs pays européens dans ce domaine (Italie, Ecosse notamment), les dispositifs d'encouragement créés au sein des instances européennes » s'ajoute « la forte attente sociale de la population (parents et jeunes confondus) vis-à-vis de l'apprentissage des langues étrangères » (Genelot, 1995, p. 21). Enfin elle souligne que certains facteurs internes à l'école sont favorables, en particulier le recentrage sur l'oral dans l'enseignement du français et l'effort porté à la continuité école /collège. « La diversité des conditions de mises en œuvre est fortement encouragée par les textes officiels, afin de produire un maximum de variété » (*ibid.*, p.25) et ce choix institutionnel porte en lui le germe des évaluations du dispositif et d'une généralisation à venir de l'enseignement des langues à l'école primaire. L'auteur rapporte que la prédominance de l'anglais alerte les inspecteurs généraux : « seule, disent-ils, une politique volontariste peut permettre un maintien de l'enseignement d'un certain nombre de langues autres que l'anglais et l'allemand. » (*ibid.*, p. 28). Nous retrouvons cette préoccupation de façon constante jusqu'à aujourd'hui.

Cette réforme, comme tant d'autres après elle, (2002, 2006, 2019 entre autres) vise à « améliorer la qualité de la maîtrise de la langue des élèves, essentiellement parce que les résultats ne sont pas satisfaisants, en particulier au niveau européen et international. » (*ibid.*, p. 22)

En 1989, « l'action engagée a pour but de "préparer sur les plans linguistique, psychologique et culturel, les enfants à tirer le meilleur profit de l'apprentissage des langues au collège." (*ibid.*, p. 22) et du point de vue didactique, il n'y a pas encore de réelle spécificité, « [il] s'agit davantage d'adapter aux particularités du public d'élèves de l'école primaire, la mise en œuvre concrète (les méthodes, les rythmes, les supports ...) des objectifs fixés à cet enseignement au niveau du collège. » (*ibid.*, p. 31). Qu'il s'agisse de l'EPLV (jusqu'à 1989) ou de l'EILE, les langues concernées sont essentiellement l'anglais et l'allemand. À partir de 1994 et du *Nouveau contrat pour l'école*, l'arabe, l'espagnol, l'italien et le portugais sont officiellement possibles, l'enseignement est proposé par les enseignants volontaires qui disposent d'un outil vidéo élaboré par le Centre National de Documentation Pédagogique.

En 1998 se met en place une première phase d'extension de l'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école élémentaire (généralisation à la rentrée de 1998 au CM2 et au CM1 à la rentrée de 1999) : une différence notable par rapport aux dispositifs précédents est l'exigence de compétences en langue des enseignants ou intervenants. Comme auparavant, la priorité conférée à l'oral perdure, ainsi que les dimensions ludique et active. Audin (2005) rapporte que « [la] méthodologie préconisée s'inspire pour l'essentiel des techniques dites « communicatives » et que

le cours de langue, tel que nous avons pu l'observer en cycle 3, est fondé sur la simulation d'un environnement de vie où se parle une autre langue. Il repose donc essentiellement sur une pratique de la langue. (Audin, 2005, p. 12).

À la question des effets de ces pratiques dans les classes observées, elle rapporte que :

l'essentiel des prises de parole des élèves relève de la répétition immédiate ou différée. Les acquis, essentiellement des mots et des formules prêtes à l'emploi, restent atomisés, juxtaposés, sans liens entre eux, et d'une certaine façon caducs (*ibid.*, p. 13).

De cette période, nous retenons que l'enseignement des langues à l'école primaire fait l'objet d'une détermination politique toujours plus grande et que les initiatives locales deviennent des politiques nationales, que l'on passe de la sensibilisation à l'initiation puis à l'enseignement et enfin du volontariat, parfois soutenu par des outils vidéo, à un enseignement pris en charge par des intervenants compétents en langue et que progressivement la part des enseignants du premier degré compétents croît. L'enseignement ne concerne pas encore tous les niveaux, ni toutes les langues, essentiellement l'anglais et l'allemand, mais dans les niveaux concernés les langues vivantes sont devenues une discipline obligatoire dans les programmes de l'école.

1.3.1.4.2. Enseignement précoce des langues en France de 2001 à 2021

➤ 2001- 2006, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (dorénavant CECRL¹⁹) et la Rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères²⁰

Dans les années 1970, le travail de Hymes (1972) sur la compétence de communication mène à un changement important dans la conception de l'enseignement des langues dont l'objectif principal devient communicatif. La langue, moyen de communication, prime sur la langue objet d'étude. Il s'agit de permettre à l'élève d'apprendre une langue dont il pourra se servir pour

¹⁹ Choix de l'acronyme retenu dans les programmes.

²⁰ Circulaire N°2006-093 DU 31-5-2006.

communiquer ailleurs que dans la classe : « Avec l'approche communicative on cherche à faire entrer la vie réelle dans la classe, c'est-à-dire on organise l'enseignement/apprentissage autour de **situations de la vie réelle** » (Piccardo, 2014, p. 67). La centration sur l'apprenant rend ce dernier plus responsable de son apprentissage. Quant aux prescriptions et supports d'enseignement, ils s'organisent autour de quatre compétences, ou selon Bailly (1998), « quatre savoir-faire langagiers » (p. 29) : la compréhension orale et la compréhension écrite, l'expression orale et l'expression écrite.

Les travaux, soutenus par le Conseil de l'Europe, menés pour la parution du *Threshold level* (van Ek, 1975) puis de *Un Niveau Seuil* (Coste et al., 1976) pour le français, envisagent les usages de la langue en lien avec les besoins des locuteurs adultes et définissent les critères attendus pour un niveau, dit « niveau seuil »²¹, l'actuel niveau B1 : ils tracent la voie pour les outils ultérieurs d'évaluation des différents niveaux de la compétence communicative du CECRL. L'élaboration du CECRL à la fin des années 90 résulte de la poursuite des recherches pour le Conseil de l'Europe. En 2001, il est publié dans sa version française le *Cadre Européen de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Le site du ministère indique sur son portail actuel qu'il constitue :

une approche totalement nouvelle qui a pour but de repenser les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues et, surtout, [qu'] **il fournit une base commune pour la conception de programmes, de diplômes et de certificats**. En ce sens, il est susceptible de favoriser la mobilité éducative et professionnelle.²²

Il s'agit en effet d'un outil descriptif ambitieux, qui se veut « **suffisamment exhaustif, transparent et cohérent** »²³ (CECRL, 2001, p.12) et qui poursuit plusieurs objectifs en plus de celui de fournir un outil favorisant l'harmonisation des niveaux de compétence des apprenants. Les concepteurs inscrivent l'enseignement /apprentissage des langues dans des enjeux démocratiques et citoyens et poursuivent des objectifs tels que la défense du plurilinguisme et de la diversification des offres linguistiques, le dialogue interculturel et le développement d'une citoyenneté européenne entre autres. L'objectif d'améliorer la qualité et la réussite dans

²¹ Le niveau-seuil de compétence linguistique est conçu comme l'énoncé des connaissances et aptitudes qu'un apprenant doit acquérir pour pouvoir s'affirmer de manière simple mais efficace en tant qu'individu dans un environnement étranger, en ne se contentant pas de "survivre", par exemple, en accomplissant les formalités liées à un voyage, mais en s'efforçant de communiquer avec ceux qu'il rencontre en voyant en eux non pas seulement des "guides", des "commerçants" ou des "fonctionnaires", mais aussi des êtres humains dont il arrive à comprendre, apprécier - voire partager - les préoccupations et le mode de vie. (Coste et al., 1976, p. 3)

²² En gras dans le texte diffusé par le MEN.

²³ idem

l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation côtoie celui de « faciliter les échanges d'informations entre les praticiens et les apprenants » (*ibid.*, p. 4). Cette prise en compte des apprenants diffère de celle déjà présente dans l'approche communicative puisqu'il s'agit de considérer les apprenants comme des acteurs sociaux et de les associer à leur apprentissage par un enseignement plus explicite qui énonce l'ensemble des ressources à mobiliser pour réaliser une tâche. L'enjeu social est à la fois présent dans la définition des « caractéristiques de toute forme d'usage et d'apprentissage d'une langue » :

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement.²⁴ (*ibid.*, p. 15)

L'un des leviers de la perspective actionnelle dans sa dimension sociale repose sur la conception des « tâches » qui sont proposées aux apprenants :

Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en oeuvre l'acteur social. (CECRL, p. 15)

Le rôle de l'enseignant consiste à expliciter davantage en quoi consiste la tâche, à prévoir avec les élèves ce dont ils ont besoin aussi bien en termes d'activités langagières et de compétences linguistiques que de compétences générales, de savoir-faire, de savoir-être, savoir apprendre... Une part importante de la mise en œuvre de la perspective actionnelle repose sur un travail de coopération et une prise en compte des ressources que les élèves sont à même de mobiliser. Bourguignon (2010) précise que la tâche « doit lui [à l'apprenant] permettre de mettre en relation ses besoins et un objectif à atteindre de manière autonome » (p.18). La perspective actionnelle transforme les pratiques des enseignants dans l'enseignement des langues vivantes en exigeant d'eux une circulation fluide entre plusieurs postures (Bucheton, 2016, p.1). Pour les apprenants, le jeu des postures est également plus complexe. La conception des séquences didactiques et de la progression nécessite d'identifier les activités langagières, les stratégies, les

²⁴ Fin de la définition : « Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences. » (CECRL, 2001, p. 15)

savoirs, ainsi que l'ensemble des ressources et outils nécessaires aux élèves. Cette exigence fait d'ailleurs l'objet d'une recommandation du rapport Manès-Taylor (2018), commandé par le ministère de l'Éducation nationale 12 ans après l'adossement des programmes français au CECRL pour analyser les obstacles à sa mise en œuvre. Manès et Taylor incitent à « [mieux] guider les enseignants du premier degré en leur indiquant ce qui est attendu des élèves, avec des repères de progression annuels » (p. 37), leur recommandation sera suivie d'effet en juillet 2019 avec la publication du *Guide pour l'enseignement des langues vivantes à l'école*.

Enfin, le CECRL introduit une évaluation qui prend en considération ce que l'apprenant peut faire. Cela se traduit par des descripteurs qui commencent par « peut » ou « je peux ». Les auteurs du rapport soulignent la nature et l'ambition du changement introduit : « Il s'agit désormais de valider les acquis, de mesurer le degré de maîtrise des différentes composantes de la compétence de communication ». (Manès-Taylor, 2018, p. 7). L'introduction de ce vaste ensemble de descripteurs pour chaque activité langagière de communication date de 2006 en France, mais les auteurs de ce rapport notent que

Le point le plus négatif, unique dans le système français et qui entrave considérablement, aujourd'hui encore, non seulement la capacité des Français à apprendre d'autres langues, mais surtout leur enthousiasme, est le traitement de l'erreur. Même si d'énormes progrès ont été faits dans la classe elle-même, il faut encore beaucoup plus insister sur l'encouragement de l'élève plutôt que la pénalisation de ses erreurs par diminution de sa note sur 20. (*ibid.*, p. 20).

L'adossement des programmes scolaires au CECRL en 2006 s'est traduit par l'intégration de la perspective actionnelle, de la notion de tâches, de celle de plurilinguisme et de l'évaluation positive à partir des descripteurs retravaillés pour le Portfolio Européen des langues. La terminologie didactique dans les textes officiels a évolué pour adopter celle du CECRL, plus nettement en collège et lycée qu'à l'école primaire. Des formations spécifiques ont été assurées, prioritairement pour les enseignants de collège et de lycée, dans le cadre de la réforme de la Renovation de l'Enseignement des Langues, afin d'accompagner les enseignants dans les évolutions apportées par l'esprit et le texte du CECRL.

En ce qui concerne l'école primaire, le ministère décide d'introduire l'habilitation des personnels intervenant dans l'enseignement des langues à l'école en 2001

La procédure d'habilitation des personnels chargés de l'enseignement des langues vivantes dans les écoles primaires a pour première finalité de vérifier les aptitudes à enseigner les langues

vivantes à un public de jeunes enfants. Elle doit également permettre de détecter, pour tous les candidats, les potentialités à développer et les compétences à valoriser.²⁵

En 2002 le « programme transitoire d'enseignement des langues étrangères ou régionales au cycle des approfondissements de l'école primaire » est publié. Il confirme les langues vivantes ou régionales comme discipline de l'école primaire, il fixe des objectifs qui prennent déjà en compte le CECRL : « À la fin du cycle 3, les élèves devront avoir acquis un niveau voisin du niveau A1 de l'échelle de niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues publié par le Conseil de l'Europe ». L'approximation « voisin du niveau A1 » tient sans doute à la qualité transitoire de la mise en œuvre. Parallèlement le russe s'ajoute à la liste des langues étrangères proposées.

L'horaire change en faveur de deux séances de 45 mn par semaine accompagnées de temps de réactivation.

La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école de 2005 prévoit l'enseignement d'au moins une langue vivante. Par ailleurs une commission sur l'enseignement des langues dans chaque rectorat est chargée de veiller à la diversité de l'offre de langues, à la cohérence et à la continuité des parcours de langues proposés, de diffuser une information aux établissements, aux élus, aux parents et aux élèves sur l'offre linguistique, d'actualiser cette offre en fonction des besoins identifiés et de vérifier l'adéquation de l'offre de langues avec les spécificités locales de la langue française »²⁶. La diversité des langues n'est pas promue ou favorisée mais encadrée et doit faire l'objet d'une information plus systématique et plus claire. 2006 marque un tournant décisif avec la circulaire sur la Rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères²⁷ qui introduit l'enseignement de deux langues étrangères et prévoit qu' « [un] enseignement rénové, dans ses modalités d'organisation et dans ses contenus, doit en effet permettre d'améliorer les compétences des élèves en langues, de rendre celles-ci plus accessibles et **de privilégier l'apprentissage de l'oral**²⁸, notamment au cours de la scolarité obligatoire. » (*ibid.*).

Par ailleurs l'adossement des programmes, de l'école à l'université, au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues est acté avec l'adoption des niveaux de compétence, la priorité à l'oral rappelée ainsi que la primauté de l'entrée culturelle. L'apprentissage centré sur une activité langagière dominante confirme la prise en compte du CECRL et l'organisation

²⁵ BO n° 41 du 8 novembre 2001.

²⁶ Code de l'éducation. (art. L111-1)

²⁷ Circulaire N°2006-093 DU 31-5-2006

²⁸ En gras dans la circulaire

en groupes différenciés concerne aussi l'école où « les activités mises en place sont généralement inscrites dans le projet d'apprentissage aux caractéristiques pluridisciplinaires pris en charge par un enseignant polyvalent. » La formation des enseignants et le renforcement du maillage institutionnel accompagnent la mise en œuvre de la rénovation. La perspective actionnelle n'y figure pas.

- 2006- 2021 - D'une langue vivante obligatoire à deux : les Socles Communs et l'enseignement obligatoire des langues vivantes étrangères et régionales (LVER) à l'école

L'année 2006 est également celle de l'introduction du Socle Commun de Connaissances et de Compétences (dorénavant SCC) : celui-ci « s'acquiert progressivement de l'école maternelle à la fin de la scolarité obligatoire. Chaque compétence qui le constitue requiert la contribution de plusieurs disciplines et, réciproquement, une discipline contribue à l'acquisition de plusieurs compétences »²⁹. Nous notons pourtant que les deux premières des sept compétences du SCC sont directement liées à une discipline puisqu'il s'agit pour la première compétence de « la maîtrise de la langue française » et pour la deuxième de « la pratique d'une langue étrangère ». Nous constatons que l'introduction de l'apprentissage de deux langues étrangères dans le texte relatif à la rénovation de l'enseignement des langues n'est pas encore un attendu du socle et donc de « ce que nul n'est censé ignorer en fin de scolarité obligatoire sous peine de se trouver marginalisé ». Pour Manès et Taylor (2018), les effets les plus significatifs de cette réforme sont l'entrée du plurilinguisme et l'abandon « du modèle idéal et inatteignable d'un locuteur natif » (p.7).

L'approche communicative se voit adjoindre une perspective dite « actionnelle ».

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. (CECRL, 2001, p. 15)

C'est en 2007 dans le préambule commun des programmes de langues vivantes étrangères au collège que la terminologie du CECRL est ainsi présentée et introduite : « selon la terminologie du Conseil de l'Europe cette approche est qualifiée d' « actionnelle » dans la mesure où la langue est reliée à l'action »³⁰. La notion de tâche y figure également.

²⁹ SCC. JO du 12-7-2006

³⁰ BO n ° 7- 26-04-2007 HS. Programmes de l'enseignement De langues vivantes étrangères au collège
Pascale Boissonnet – 2021
L'influence dans l'enseignement d'une langue vivante de la maîtrise de la langue cible sur les gestes professionnels du professeur des écoles non spécialiste

En 2010 dans les programmes de lycée, l'explicitation suivante est proposée :

L'élève est de ce fait amené à mobiliser ses connaissances linguistiques et culturelles pour mettre en œuvre ses compétences de communication dans une perspective actionnelle. Contextualiser ainsi par le biais de tâches les situations de communication d'un point de vue culturel et fonctionnel doit permettre à l'élève de mieux percevoir la finalité de l'apprentissage des langues. (Bulletin officiel spécial n° 4 du 29 avril 2010).

La dimension sociale, telle qu'elle est retenue par les auteurs du CECRL, n'est à ce stade pas reprise à l'identique mais donne lieu à des reformulations qui mettent l'accent soit sur l'action, soit sur le contexte de la situation de communication et non sur le statut d'acteur social de l'apprenant.

Avec la loi de 2013³¹ l'enseignement des langues étrangères est introduit dès le début de la scolarité obligatoire et les raisons en sont précisées :

Les résultats des élèves français en langues vivantes sont particulièrement alarmants. Les enquêtes internationales montrent qu'ils sont non seulement loin de maîtriser les compétences attendues en fin de troisième, mais surtout qu'ils arrivent en dernière position de l'ensemble des élèves européens évalués pour la maîtrise de ces compétences.

La précocité de l'exposition et de l'apprentissage en langue vivante, étrangère et régionale, est un facteur avéré de progrès en la matière.

Il sera instauré un enseignement en langues vivantes dès le début de la scolarité obligatoire. Dans les académies concernées, l'apprentissage complémentaire d'une langue régionale sera favorisé et le bilinguisme français-langue régionale sera encouragé dès la maternelle.

Il faudra néanmoins attendre la rentrée 2016 pour que « l'enseignement d'une première langue étrangère commence en CP, celui d'une deuxième langue en cinquième » (ibid., p. 7). Le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture (SCCC, 2015) a fait évoluer le SCC pour aller vers la définition de cinq domaines de formation qui définissent les grands enjeux de formation durant la scolarité obligatoire. Les langues, le français comme les langues vivantes, relèvent de deux domaines.

Le premier qui concerne « les langages pour penser et communiquer : ce domaine vise l'apprentissage de la langue française, des langues étrangères et, le cas échéant, régionales, des langages scientifiques, des langages informatiques et des médias ainsi que des langages des arts

Préambule commun

³¹ LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République

Pascale Boissonnet – 2021

L'influence dans l'enseignement d'une langue vivante de la maîtrise de la langue cible sur les gestes professionnels du professeur des écoles non spécialiste

et du corps. » et le cinquième, « les représentations du monde et l'activité humaine » qui « est consacré à la compréhension du monde que les êtres humains tout à la fois habitent et façonnent. » Les attentes relèvent d'un niveau de maîtrise élémentaire pour les deux langues, les niveaux du CECRL ne sont pas mentionnés dans le SCCC en revanche ils le sont dans les programmes scolaires.

➤ Le rapport Manès-Taylor (2018)

En 2018 le ministre de l'Éducation, Jean-Michel Blanquer, charge le journaliste Alex Taylor et l'Inspectrice Générale Chantal Manès-Bonnisseau d'une mission sur l'amélioration de la maîtrise des langues vivantes étrangères par les jeunes Français. Les auteurs s'appuient sur leurs statuts différents, institutionnel pour Chantal Manès, extérieur pour Alex Taylor. Il est intéressant de noter que le point de vue de Taylor est livré dans le texte sous forme d'encadrés traitant de différents aspects de l'enseignement des langues. Taylor se qualifie de « journaliste européen » et le rapport précise qu'il « a enseigné l'anglais pendant dix ans dans plusieurs établissements en France au cours des années 1980 » (ibid. p.5). Leur démarche a consisté à :

observer ce qui se passe ailleurs, dans des pays où « *l'on parle bien* » les langues. Alex Taylor a également redécouvert le milieu de l'enseignement des langues vivantes en France, assistant à de nombreux cours dans des écoles et des lycées, avant de comparer ce qu'il a vu avec l'expérience de Chantal Manes (ibid.).

Ils remettent au ministre le 12 septembre 2018 leur rapport intitulé *Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères, oser dire le nouveau monde*. Ces propositions visent à dynamiser l'apprentissage des langues étrangères tout au long de la scolarité.

Parmi les recommandations faites au ministre, certaines portent sur l'accompagnement des enseignants du premier degré :

- Mettre en place un plan de montée en charge des compétences des professeurs des écoles sur cinq années, en développant notamment le recours aux locuteurs natifs formés à la pédagogie. (p. 34)
- Mieux guider les enseignants du premier degré en leur indiquant ce qui est attendu des élèves, avec des repères de progression annuels.
- Construire la continuité école-collège dans le cadre de l'école du socle, faire travailler ensemble les enseignants du premier degré et du collège. (p. 37)

La première recommandation n'a été suivie d'effet que très partiellement, puisque cette recommandation qui visait le renforcement des compétences linguistiques et didactiques des enseignants sur cinq ans se solde, dans la réforme de la formation des enseignants 2021, par une épreuve facultative au concours en langues vivantes réservée aux étudiants ayant déjà le niveau B2. Seuls les points au-dessus de la moyenne sont comptabilisés. Il nous semble que ce choix d'un oral en quatre langues, allemand, anglais, espagnol et italien, pour les étudiants ayant déjà un bon niveau, ne permet ni d'offrir la formation dont la grande majorité des étudiants ont besoin pour atteindre ce niveau, ni de consolider la représentation des langues vivantes comme discipline obligatoire. Nous rappelons le constat établi par Manès et Taylor (2018) :

Un très faible pourcentage d'entre eux, de 10 à 15 % seulement, ont un parcours en langues vivantes. Ils sont nombreux à ne pas se sentir en confiance pour assurer cet enseignement dont ils disent souvent eux-mêmes ne pas maîtriser des bases suffisantes (p. 37).

Ce constat s'accompagne de difficultés dans la formation des enseignants du premier degré. Celles-ci ont été communiquées par l'Association des Professeurs de Langues vivantes (APLV) lors de la rencontre des membres de l'association avec l'Inspectrice Générale en anglais, Chantal Manès. Le compte-rendu de la rencontre en atteste :

L'APLV a rappelé sa revendication d'une épreuve de langue et de didactique des langues au CRPE.

Par ailleurs, l'horaire dévolu par la plupart des ÉSPÉ à l'enseignement des langues et à leur didactique est très insuffisant. La faiblesse des horaires rend tout progrès impossible et la mobilité est quasi inexistante à ce niveau. L'autonomie des ÉSPÉ est aussi un problème.

Une harmonisation entre les différentes écoles de formation serait souhaitable. Le dernier point que nous avons soulevé est celui de la pression subie par les enseignants des ÉSPÉ pour valider les niveaux des étudiants et faire réussir tout le monde. Cette pression amène les équipes enseignantes à admettre des candidats qui ne sont absolument pas au niveau pour enseigner une langue vivante à des enfants, notamment dans le domaine de la phonologie³² (APLV, 2018).

Les auteurs du rapport formulent également trois autres recommandations qui ciblent spécifiquement l'enseignement des langues vivantes aux jeunes élèves :

Au primaire, commencer tôt, très tôt, le plus tôt possible selon les chercheurs (Manès et Taylor, 2018, p. 49)

³² Compte rendu de l'entrevue de l'APLV avec la présidente de la mission sur les langues vivantes. APLV. 8 juin 2018. <https://www.aplv-languesmodernes.org/~ilash/spip.php?article7089>

Dès le primaire, et particulièrement en anglais, travailler la musicalité, la phonologie et l'accentuation de la langue. (*ibid.*, p. 50)

En primaire et au collège, réaménager les horaires pour des séances moins denses mais plus fréquentes : 15 à 20 minutes par jour dans le premier degré (*ibid.*, p. 51).

Viser la précocité favorise l'enseignement obligatoire de deux langues vivantes et confirme l'éveil à la diversité linguistique en maternelle, introduite en 2015.

75

➤ Plurilinguisme ou précocité et diversité ?

Enfin le point de vue d'Alex Taylor sur la contribution des langues à la formation du citoyen européen rappelle que

L'apprentissage des langues ne peut être séparé de la notion de citoyenneté et de la place qu'auront les futurs adultes dans un monde de plus en plus ouvert. La France est nettement plus hésitante que les autres pays que nous avons vus à s'approprier des richesses linguistiques et culturelles qui existent déjà au sein de chaque classe, et encore moins disposée à les mettre en valeur. La validation de chacun passe par une reconnaissance de cette richesse (*ibid.*, p. 23).

Nous rappelons qu'Alex Taylor pose son regard d'acteur de la société civile et que son avis n'est pas pris en charge par l'inspection générale, le rapport se présente différemment de ceux habituellement conduits par l'inspection générale de l'éducation. Le rapport fait l'objet d'une lecture critique détaillée par l'APLV en septembre 2018³³. Les auteurs expriment leur satisfaction par rapport aux besoins des professeurs des écoles :

Nous sommes particulièrement satisfaits d'avoir été entendus sur cette question, puisque le rapport reprend notre constat que « la formation initiale des professeurs des écoles ne les arme pas efficacement pour assurer » l'enseignement des langues (p. 32), et fait, sur le court et le moyen terme, un certain nombre de propositions que nous avons suggérées ou défendues³⁴

Les enseignants sont invités à solliciter cette richesse dans le cadre de l'éveil à la diversité linguistique en cycle 1 depuis les programmes de 2015 :

À partir de la moyenne section, ils vont découvrir l'existence de langues, parfois très différentes de celles qu'ils connaissent. Dans des situations ludiques (jeux, comptines...) ou auxquelles ils peuvent donner du sens (DVD d'histoires connues par exemple), ils prennent conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français : par exemple les langues régionales, les langues étrangères et la langue des signes française (LSF). Les ambitions sont modestes, mais les essais que les enfants sont amenés à faire, notamment pour répéter certains éléments, doivent être conduits avec une certaine rigueur. (page 7/19)

³³ <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article7167>

³⁴ *Ibid.*

En 2021,³⁵ certaines modifications sont apportées au texte de 2015 ; elles prennent en compte les constats du rapport Manès-Taylor (2018) sur la reconnaissance des langues des élèves, l’abaissement de l’âge de la scolarité obligatoire (2019³⁶) et le volume complémentaire du CECRL (2018) qui définit un niveau Pré-A1 et renforce la place du plurilinguisme. Il est précisé dans le dernier BO consacré à la maternelle qu’« [il] est important de valoriser la langue des enfants multilingues, ou non francophones » et que « les activités conduites ouvrent l’école à la diversité linguistique et culturelle de la France »³⁷. Ainsi les textes encouragent les enseignants à considérer le parcours plurilingue des élèves dès le plus jeune âge et plus particulièrement à prendre en compte les langues parlées par les élèves dans leur environnement familial. Il s’agit là d’un premier élément de réponse à la question de Bertucci (2008) :

Peut-elle (l’école) éviter aujourd’hui de reconnaître l’existence de la différence culturelle et du plurilinguisme ? Autrement dit, ne faut-il pas nuancer la conception universaliste uniformisatrice et admettre les conséquences des situations de mobilité sur les apprentissages pour jeter les bases d’une didactique qui tienne compte de la sociologie de la migration et des situations de mobilité ? (p. 4)

Enfin, parmi les dispositifs favorisant l’apprentissage d’une langue celui de l’Enseignement d’une Matière Intégrée à une Langue Étrangère (dorénavant EMILE³⁸) se développe doucement à l’école primaire.

La France est un des pays européens précurseurs pour ce qui concerne le second degré, l’enseignement obligatoire d’une DNL ayant été encouragé très tôt, dans les sections internationales dès 1981 puis dans les sections européennes ou de langues orientales en 1992. Depuis 2017 au collège, un enseignement peut à chaque niveau être dispensé en langue vivante étrangère, à hauteur maximale de la moitié de son volume horaire.³⁹

Le développement de l’EMILE dans le premier degré a connu en France un développement moins rapide que dans le second degré. La parution du guide *Le Professeur de « Discipline Non Linguistique » : Statut, fonctions, pratiques pédagogiques* en 2011 en atteste. Nous notons que cette publication des chercheurs de l’Association pour le Développement de l’Enseignement

³⁵ Programme de l’école maternelle paru au BO n°25 du 24 juin 2021

³⁶ Loi pour la refondation de l’école

³⁷ Programme cycle 1 2021 comparatif, d’après le BOENJS n° 25 du 24 juin 2021

³⁸ Diamantidou, E. et Kordoni, A. (2020) rappellent que « Le rapport d’*Eurydice*, intitulé « L’enseignement d’une matière intégrée à une langue étrangère (EMILE) à l’école en Europe », examine les initiatives prises par les autorités éducatives européennes afin de promouvoir le plurilinguisme au sein des établissements scolaires. Il définit les acronymes EMILE ou CLIL en anglais (*Content and Language Integrated Learning*) et propose des pratiques transdisciplinaires et des situations d’apprentissage d’une matière non linguistique par le biais d’une langue étrangère (*Eurydice*, 2006 : 7) ».

³⁹ Guide pour l’enseignement en langue vivante étrangère de l’école au lycée. Eduscol.

Pascale Boissonnet – 2021

L’influence dans l’enseignement d’une langue vivante de la maîtrise de la langue cible sur les gestes professionnels du professeur des écoles non spécialiste

Bi/plurilingue (ADEB) est soutenue par l'Institut français et la DGLFLF et non par le ministère de l'éducation nationale. En mars 2020 le *Guide pour l'enseignement en langue vivante étrangère de l'école au lycée* poursuit l'objectif suivant : « Sa vocation est de devenir, à destination des cadres et des professeurs, une référence utile pour oser enseigner en langues vivantes étrangères dès le plus jeune âge. » (DGESCO).

Ce guide offre un accompagnement utile aux expérimentations en cours au niveau départemental ou académique. Le département des Yvelines, dans lequel notre recueil de données a été conduit, a initié un Pôle linguistique renforcé en 2018-2019. Au moment des observations filmées aucune des enseignantes ne participait à cette expérimentation dont « [l'] objectif est d'augmenter progressivement le nombre d'heures d'exposition à la langue vivante étrangère par l'enseignement d'autres disciplines dans cette langue (démarche EMILE) et de parvenir progressivement à 3 heures hebdomadaires d'enseignement en langue étrangère en plus des 54 heures annuelles réglementaires ⁴⁰ ». Trois ans plus tard, quatre des six enseignantes qui ont participé à la recherche ont rejoint ou vont rejoindre ce dispositif expérimental. Nous voyons dans cette démarche la confirmation d'un intérêt particulier de ces enseignantes polyvalentes pour l'enseignement des langues, une appétence pour la formation et pour l'innovation. Nous y reviendrons plus en détail dans le chapitre consacré à la méthodologie.

Conclusion

L'instauration de l'enseignement des langues vivantes étrangères puis les réformes qui ont suivi ont eu pour objectif d'amener les élèves français à un niveau de compétences comparables à celui d'autres pays. Les constats et les rapports continuent de souligner l'incapacité de notre système scolaire à atteindre cet objectif malgré les réformes, les changements d'approche et l'allongement du nombre d'années d'enseignement des langues. Cet allongement n'est pas pour autant synonyme d'un accroissement de la durée d'enseignement. Les évolutions confirment la priorité donnée à l'oral et aux compétences de communication, ainsi qu'à une approche intégrée de la culture. La notion de plurilinguisme fait son chemin, l'enrichissement des objectifs de l'éveil à la diversité linguistique y contribue, ainsi que le développement de l'enseignement des DdNL (Gajo, 2009)⁴¹ même si l'EMILE à l'école primaire se traduit le plus souvent par des dispositifs expérimentaux locaux s'en approchant. Au primaire, l'enseignement d'une langue vivante est obligatoire, à un niveau de classe ou plus, depuis 20 ans et les réformes et les

⁴⁰ Site de la DSDEN 78.

⁴¹ « L'expression de DNL comporte d'évidents avantages pratiques, mais résiste à une conceptualisation sérieuse. Nous proposerions donc de la troquer contre la notion de discipline dite non linguistique (DdNL). » (Gajo, 2009, p. 3)

expérimentations datent de plus de 30 ans. « La généralisation a bien lieu, avec un nombre croissant d'élèves qui ont bénéficié de cinq années d'enseignement d'une LVE (Manès et Taylor, 2018, p. 10) mais comme le soulignent les auteurs du rapport

la finalité opérationnelle du cours de langue a pu donner lieu à une interprétation trop limitative qui a parfois conduit à se contenter de productions d'élèves simplifiées, souvent répétitives, peu exigeantes et peu ambitieuses (*ibid.*, p. 18).

Ce constat, que nous confronterons à nos observations, nous conduit à présenter et analyser, d'un point de vue didactique cette fois, les prescriptions récentes pour les disciplines *français* et *langues vivantes*.

I.4. Présentation et analyse des programmes des disciplines *français et langues vivantes*

I.4.1. *Disciplines scolaires et pratique enseignante*

L'école hérite d'une longue histoire, elle s'inscrit dans un contexte social et culturel plus large et est le reflet de son époque. Les pratiques des enseignants s'inscrivent dans la temporalité d'une carrière, elles sont traversées par les évolutions récentes, sociales et culturelles, et ancrées dans la quotidienneté de leurs actions. Les politiques éducatives, qu'il s'agisse du primaire ou du secondaire, œuvrent à l'élaboration de curricula fondés sur un découpage disciplinaire.

Schneuwly (2007) pose la définition suivante des disciplines scolaires

Les disciplines scolaires délimitent des domaines du réel social qui deviennent objets d'enseignement, plus particulièrement les domaines des langues et leur usage, des savoirs scientifiques sur la nature et la société, des arts et des métiers. Elles sont donc toujours ancrées en dernier lieu dans le réel extrascolaire auquel elles donnent une forme d'accès à travers des contenus, toujours transposés, d'enseignement et d'étude. (p. 11)

Nous retenons la référence établie par Schneuwly à la dimension sociale ainsi qu'à celle des usages des langues, qui est à rattacher à l'interactionnisme socio-discursif⁴² (Bronckart, 1997, *Activité langagière, textes et discours : pour un interactionnisme socio-discursif*). Cependant, même si les conceptions épistémologiques diffèrent, cette définition nous permet un rapprochement avec les usages de la langue tels qu'ils sont définis dans les prescriptions nationales, en particulier dans le Socle Commun de Compétences, de Connaissances et de Culture (dorénavant SCCC) et dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (dorénavant CECRL).

Nous mettons la définition de Schneuwly en regard de celle du *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (Reuter et al., 2013) : « une discipline scolaire est une construction sociale organisant un ensemble de contenus, de dispositifs, de pratiques, d'outils... articulés à des finalités éducatives, en vue de leur enseignement et de leur apprentissage à l'école. » (p. 81). Dans un texte ultérieur, Reuter (2014) apporte un commentaire, sur les

⁴² « La perspective épistémologique que nous appelons interactionnisme socio-discursif peut être ainsi définie comme un mouvement de recherche qui considère que toute connaissance doit être analysée dans le cadre d'une relation d'interdépendance. Celle-ci dépasse la relation duale entre le sujet connaissant et l'objet. Le comportement n'est pas une simple réaction à l'environnement ni un phénomène d'émergence de capacités intrinsèques du sujet, mais le résultat d'un processus interactif qui implique les autres et qui prend en considération les systèmes de communication qui le rendent possible. L'action réciproque des membres du groupe et le langage sont alors considérés comme les phénomènes majeurs dans l'élaboration des connaissances. » (Dolz, 2013, p. 27-28)

destinataires et les médiateurs de ces disciplines, qui décrit le public d'élèves et d'enseignants concernés par notre recherche :

« enfin « disciplines scolaires » qui sont des constructions spécifiques destinées à un public plus jeune, dispensées par des enseignants qui n'en sont pas forcément des spécialistes, sans vocation aucune à former des spécialistes et référant souvent à des disciplines universitaires fort différentes » (p. 56).

Les enseignants du premier degré sont polyvalents, ils sont en charge de l'enseignement de l'ensemble des disciplines, aussi bien d'une discipline dite « fondamentale », le *français*, que d'une « petite » discipline comme les *langues vivantes*. Ils peuvent par ailleurs n'être spécialiste d'aucune discipline. Bronckart (1991, 2016) précise que les disciplines scolaires sont le résultat d'un processus de transposition didactique qui procède en deux étapes : d'abord « [le] découpage inhérent à l'élaboration des programmes scolaires fait en sorte que des parcelles de savoirs sont détachées de leur contexte scientifique » (p. 94) mais « [l'] action du didacticien des langues semble moins liée à cette autonomisation qu'au problème de la nécessaire solidarisation des objets dans le cadre de l'enseignement. » (*ibid.*, p. 95). Ce processus de « solidarisation » revient aussi *in fine* aux enseignants dans la conception de séquences et l'élaboration de programmations.

Les enseignants portent la responsabilité de la mise en place des politiques éducatives et de ce fait œuvrent à la « culture scolaire nationale d'un pays » (Bucheton, 2019, p. 137). Ces politiques éducatives évoluent, les prescriptions sont modifiées et il est du ressort des enseignants de s'approprier ces modifications. L'institution scolaire s'appuie principalement sur les compétences professionnelles des enseignants pour garantir la compréhension et la mise en œuvre des prescriptions. Elle dispose également de moyens de médiation tels que la formation d'enseignants pour accompagner les enseignants dans le processus de réforme.

Clot et Faïta (2000) montrent que la dichotomie traditionnelle entre prescrit et réel ne suffit pas à rendre compte de la dimension collective de la réorganisation des tâches :

Il y a donc entre le prescrit et le réel un troisième terme décisif que nous désignons comme le genre social du métier, le genre professionnel, c'est-à-dire les « obligations » que partagent ceux qui travaillent pour arriver à travailler, souvent malgré tout, parfois malgré l'organisation prescrite du travail. (p. 9).

Parmi ces « obligations », nous trouvons l'application des textes prescriptifs que sont les lois d'orientation sur l'école, le SCCC et les programmes d'enseignement. Nous nous intéresserons plus particulièrement dans ces textes de cadrage aux disciplines *français* et *langues vivantes étrangères et régionales* (LVER).

Les prescriptions fournissent aux enseignants le cadre et le matériau pour concevoir leur enseignement ; elles constituent à la fois une ressource et une contrainte dont les traces sont plus ou moins présentes dans la pratique. Schneuwly et al. (2009) considèrent que « [ces] caractéristiques institutionnelles externes de la forme scolaire déterminent la forme de son contenu. » (p. 20).

Dans notre travail, nous cherchons à établir ce que les pratiques observées des enseignantes restituent des programmes d'enseignement des disciplines concernées et nous nous situons ainsi, très modestement au vu du corpus, au deuxième niveau de la transposition didactique telle qu'elle a été formulée par Garcia-Debanc (2008), celui qui concerne « l'étude des écarts entre les contenus à enseigner et les savoirs effectivement enseignés dans les classes » (p. 47)⁴³. Garcia-Debanc s'inscrit dans la lignée des travaux de Bronckart qui adapte le concept de transposition didactique développé en didactique des mathématiques par Chevallard (1985). Les instructions officielles constituent une première étape de la transposition des savoirs savants en savoirs à enseigner. Par ailleurs ces prescriptions intègrent des indications relatives aux priorités et aux démarches qui permettront aux enseignants d'élaborer des « séquences didactiques » (Schneuwly et al., 2009) une fois les contenus d'enseignement identifiés. Afin d'établir une présentation progressive des contenus à enseigner, les enseignants peuvent aussi s'appuyer sur les documents d'accompagnement. Dans son analyse des « logiques d'arrière-plan » Bucheton souligne que les enseignants sont constamment confrontés à des dilemmes :

Actuellement, en France, ils sont rendus plus douloureux, car fortement augmentés par les cascades de réformes non accompagnées qui augmentent chez certains enseignants un fort climat d'insécurité, d'incertitude, de perte de confiance en soi : des formes de souffrance au travail. (Bucheton, 2019, p ; 140)

Si l'accompagnement est parfois inexistant ou inadapté aux besoins des enseignants, nous constatons qu'au fil des réformes la diffusion de documents d'accompagnement, y compris de guides se fait plus pléthorique, rendant parfois la tâche des enseignants – en particulier des enseignants non spécialistes – toujours plus exigeante. La façon dont les enseignants parviennent à surmonter ces dilemmes, à conduire leur enseignement, parfois en adhérant,

⁴³ Garcia-Debanc relève trois niveaux de la transposition didactique dans les recherches en didactique du français. Le premier, plus théorique, consiste à passer des savoirs de référence aux savoirs à enseigner, le deuxième concerne « l'étude des écarts entre les contenus à enseigner et les savoirs effectivement enseignés dans les classes » et le troisième « les écarts entre les savoirs enseignés et les savoirs appris par les élèves » (2008, p. 47-48).

parfois en subissant les prescriptions, a été analysée par les chercheurs dans différents champs (Amigues, 2009, Piot, 2009, en ergonomie, Clot, 2000 en clinique de l'activité, Blanchard-Laville, 2002, dans l'approche clinique⁴⁴). Jorro montre en s'appuyant sur l'anthropologie historique que « [le] concept de mimésis sociale est un concept dynamique qui intègre la reprise de pratiques existantes et leurs modifications, d'où la possibilité d'une activité créative à partir d'un déjà-là. » (Jorro, 2006, p. 3) et que cette activité créative peut se traduire par des « gestes de bricolage » qui permettent des « arrangements » ou des « gestes de braconnage » qui relèvent de la « dissidence », du « détournement » (ibid., pp. 3-4)⁴⁵.

Donc il revient aux concepteurs de programmes de transformer les savoirs en contenus d'enseignement qui deviennent la référence institutionnelle pour les enseignants. Il incombe ensuite à ces derniers de poursuivre le processus de transformation par le travail de préparation puis la conduite de classe à partir de leur propre « répertoire didactique » (Cicurel, 2002).

Notre recherche ambitionne aussi d'établir dans les séances observées les traces d'un écart entre « travail prescrit » et « travail réel » (Clot et Faïta, 2000). À cette fin, nous tenterons de repérer dans le corpus de données, en français ou en LVER, des références à des prescriptions antérieures à celles en vigueur au moment du recueil. Garcia-Debanc (2021), a mis en évidence dans des travaux empiriques conduits dans des classes de français, ce qu'elle nomme les « modèles disciplinaires en actes » et qu'elle définit comme « la présence d'une intrication de traits relevant de paradigmes divers et de conceptions de l'enseignement de la discipline *français* correspondant à des périodes historiques différentes » (2021, p. 4). L'expérience plus ou moins longue dans l'enseignement des six enseignantes impliquées dans la recherche se traduit peut-être par des références à des programmes successifs qui par « sédimentation » (Schneuwly, 2007, in Garcia-Debanc, 2021, p. 4) ou par syncrétisme participent de leurs choix didactiques. Dans l'étude, les observations de pratiques sont menées dans deux disciplines, français et langues vivantes ; dans chacune des disciplines les enseignantes disposent, comme nous l'avons vu plus haut, d'un « répertoire didactique évolutif » (Cicurel, 2016). Compte tenu de la spécificité de l'entrée disciplinaire double que nous abordons, de l'outil méthodologique que nous avons retenu – l'analyse des pratiques langagières en français et en LV comme

⁴⁴ Cité in Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. In: *Les dossiers des sciences de l'éducation*, N°10, 2003. De l'efficacité des pratiques enseignantes ? pp. 31-43 ; doi : <https://doi.org/10.3406/dsedu.2003.1027>

⁴⁵ « Cette distinction (Jorro, 2002) construite à partir des travaux de Lévy Strauss (1962) et de De Certeau (1981) permet de noter le type de rapport entretenu avec l'action. » (ibid.)

actualisations des gestes professionnels dans les deux disciplines et l'observation des effets de la maîtrise de la langue sur ces gestes professionnels – l'analyse des textes officiels vise à fournir des éléments de compréhension et de contextualisation des choix didactiques, des objets à enseigner retenus, de certains des dilemmes rencontrés.

À cette fin, nous proposons une analyse des textes officiels qui sert une triple visée :

- la mise au jour des conceptions du langage et de la langue qui peuvent se dégager des choix terminologiques adoptés par les programmes ;
- l'identification des priorités didactiques de chaque discipline, voire des obstacles à cette identification, et leur lien avec une éventuelle approche dominante ;
- un relevé des éléments communs ou qui établissent des rapprochements entre l'enseignement du français et l'enseignement des langues vivantes à partir des objectifs, formulations, catégorisations et méta-termes convoqués.

1.4.2. Usages et sens des mots 'langage' et 'langue' dans les prescriptions

Il est stipulé dans le premier article du Code de l'éducation (LOI n° 2019-791 du 26 juillet 2019) que « L'école garantit à tous les élèves l'apprentissage et la maîtrise de la langue française. » Cet engagement de l'État est repris dès 2006 dans la première version du Socle Commun de Compétences et de Connaissances puis en 2015 dans le Socle Commun de Compétences et de Connaissances et de Culture qui « détermine ce que nul n'est censé ignorer en fin de scolarité obligatoire sous peine de se trouver marginalisé. ».

En 2006, les deux premiers des sept piliers du SCC concernent respectivement la « la maîtrise de la langue française » et « la pratique d'une langue étrangère ». En 2015, le premier des cinq domaines s'intitule « les langages pour penser et communiquer » et ce domaine vise l'apprentissage de la langue française, des langues étrangères et, le cas échéant, régionales, des langages scientifiques, des langages informatiques et des médias ainsi que des langages des arts et du corps. » Les domaines sont conçus pour être enseignés et évalués distinctement et le texte ne comporte aucune mention des termes plurilinguisme ou plurilingue.

Néanmoins ce que ces composantes ont de commun est explicité précisément :

Ce domaine permet l'accès à d'autres savoirs et à une culture rendant possible l'exercice de l'esprit critique ; il implique la maîtrise de codes, de règles, de systèmes de signes et de

représentations. Il met en jeu des connaissances et des compétences qui sont sollicitées comme outils de pensée, de communication, d'expression et de travail et qui sont utilisées dans tous les champs du savoir et dans la plupart des activités. (SCCC, 2015, p. 3)

Ces constats et ces enjeux de l'apprentissage de la langue reprennent presque l'ensemble des enjeux attribués par Reuter (2005) au français dans la dimension scolaire (pp. 27-28).

Les attendus en *français* concernent les compétences de réception et de production, à l'écrit et à l'oral, dans des situations et des conduites discursives variées et incluent également une connaissance de l'histoire, des origines et de l'évolution de la langue.

En *langues vivantes*, les attendus concernent la pratique de deux langues étrangères ou d'une langue étrangère et d'une langue régionale. Les compétences communicationnelles, interactionnelles et pragmatiques sont premières. « Des connaissances sur le contexte culturel » sont également mentionnées dans ce premier domaine ainsi que dans le cinquième sur « les représentations du monde et de l'activité humaine ».

En *français*, la langue vise prioritairement l'expression de la pensée, en *langues vivantes*, l'entrée en communication.

En ce qui concerne les compétences linguistiques, les exigences diffèrent grandement tant du point de vue de l'étendue que de la précision et de l'exactitude des connaissances. Les contenus à enseigner pour atteindre ces exigences relèvent des programmes scolaires dans les deux disciplines. Les programmes sont élaborés par des groupes d'experts et des rédacteurs différents ce qui explique aussi certaines variations didactiques et terminologiques⁴⁶.

En *français* « langage » évoque le plus souvent les activités langagières orales et « langue » recouvre plus spécifiquement les compétences linguistiques⁴⁷. Autrement dit, « langage » équivaldrait à pratique de la langue, en particulier à l'oral, et « langue » à maîtrise de la langue.

En *langues vivantes étrangères et régionales* « langage » est rarement utilisé ; l'expression « maîtrise du langage » recoupe celle de « pratique de la langue ». Le terme « langue » est presque exclusivement en référence à l'idiome, parfois compris dans les expressions comme « fonctionnement de la langue » ou « observation de la langue ».

⁴⁶ Le Conseil Supérieur des Programmes (Conseil National des Programmes jusqu'en 2013) est en charge des propositions pour l'élaboration des programmes.

⁴⁷ En *français* 17 occurrences de *langage* pour chaque cycle. Cycle 2 répartition entre usage, oral, qualité de la production. En cycle 3 plus de la moitié dans *langage oral*, une occurrence avec l'écrit, les autres sont soit globalisantes soit liées à la qualité de la production. *Langue* en cycle 2, 17 occurrences dont 12 en lien avec l'étude de la langue, 4 en lien avec les LVER. En cycle 3, 36 occurrences dont 24 en lien avec l'étude de la langue et 5 pour désigner les LVER.

En *langues vivantes* en cycle 2 le mot *langage* n'apparaît pas, et en cycle 3 une seule fois dans l'expression « maîtrise du langage ». *Langue* en cycle 2 est utilisée 15 fois dont 6 fois pour désigner l'idiome, en cycle 3 sur les 34 occurrences 18 désignent l'idiome et 14 le fonctionnement ou l'étude de la langue.

Ressources accompagnant les programmes

Les programmes, dont nous avons mentionné plus haut qu'ils étaient le fruit d'une transposition didactique, ne fournissent pas, en cycles 2 et 3, un moyen de revenir aisément aux conceptions du langage et de la langue qui sous-tendent les choix. Les programmes de maternelle de 2015 donnent une définition du « langage » tel qu'il est compris dans la transposition proposée, qui inclut le langage intérieur.

Le passage du langage intérieur réduit au maximum, langage pour soi, au langage écrit, développé au maximum, langage pour autrui, exige de l'enfant des opérations très complexes de construction volontaire du tissu sémantique (Vygotsky, 1934, 1985, p. 263).

Ces processus psychiques sont implicites dans la définition donnée par les programmes de 2015. « Le mot « langage » désigne un ensemble d'activités mises en œuvre par un individu lorsqu'il parle, écoute, réfléchit, essaie de comprendre et, progressivement, lit et écrit. (Programme 2015-2021, cycle, p. 7). Dans les ressources pour la maternelle⁴⁸ (Eduscol, 2016) les processus en jeu dans le développement des activités langagières sont rappelés :

Le langage oral et le langage écrit, bien que constituant des codes distincts, sont en continuité et en interdépendance constantes dans la société. Mais le langage oral est premier aussi bien au plan anthropologique que personnel : les enfants apprennent à parler bien avant de percevoir ce qu'est un écrit et *a fortiori*, bien avant d'apprendre à lire et écrire. (Eduscol, 2016, p.4)

La prédominance nette donnée aux formes écrites à l'école est justifiée par l'argument que « les formes dominantes à l'école comme dans notre société sont scripturales » (*ibid.*). Des ressources pour mieux comprendre les enjeux de la relation oral-écrit sont disponibles pour les cycles 2 et 3, à côté des programmes : ils apportent un éclairage pour aborder l'apprentissage de la lecture et sont rattachés à la composante « étude de la langue »⁴⁹.

En 2019, un « guide pour enseigner la lecture et l'écriture au CP », « fondé sur l'état de la recherche », fournit aux enseignants, principalement de CP, un chapitre consacré aux « Éléments de linguistique et origine de la compréhension ». Le chapitre commence par une métaphore basée sur le code de la Route pour rappeler que la langue écrite est un code, puis plus loin « Beaucoup plus complexe que le code de la Route, l'écriture de la langue est elle aussi un code. Elle codifie la langue parlée et doit donc être décodée pour que l'on puisse comprendre ce qu'elle signifie. » (Eduscol, 2019, p. 16). Quelques pages plus loin (*ibid.*, p.20)

⁴⁸ Eduscol (2016). Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Partie II - Lien oral-écrit - Texte de cadrage.

⁴⁹ Eduscol (2018). Maîtriser la relation entre l'oral et l'écrit, cycles 2 et 3.

l'apport de Saussure sur le « signe linguistique » et « l'union entre le *signifié* et le *signifiant* » sont abordés mais le caractère réducteur de la métaphore choisie fait sans doute obstacle à la compréhension de la pensée de Saussure. Les apports du guide sont très nombreux, ils s'appuient sur des recherches dans des champs divers comme la linguistique, la didactique, les sciences cognitives ou les neurosciences et les acceptions de *langue* et *langage* peuvent différer. Comme les acceptions ne sont pas toujours explicitées, elles peuvent aussi rendre difficile leur compréhension si elles ne correspondent pas aux représentations que les enseignants s'en font.

Parallèlement paraît en 2019 un « guide pour l'enseignement des langues vivantes » dont le « caractère très opérationnel » est annoncé dans l'introduction et qui porte une conception de la langue qui est celle d'une « langue pour communiquer ». Les concepteurs sont « un groupe d'experts composé de professeurs et d'inspecteurs du premier et du second degré qui ont travaillé en étroite collaboration avec une universitaire spécialiste de la didactique des langues. » (Eduscol, 2019, p.1) et l'outil méthodologique est conçu pour aborder l'enseignement des langues vivantes non pas par ce qui le rapproche de l'enseignement du français mais par ses « spécificités », « les processus sont en effet différents de ceux qui sont à l'œuvre lorsqu'on apprend sa langue maternelle. » (*ibid.*, p.6). Pourtant, deux pages plus loin cette affirmation est contredite « Les sciences cognitives nous apprennent que l'apprentissage d'une langue étrangère repose sur les mêmes processus que ceux de la langue maternelle, en revanche c'est le contexte qui fait toute la différence. » (*ibid.*, p. 8). Les rédacteurs développent les conditions qui sont celles de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère dans le cadre scolaire.

La conception de la langue s'ouvre très modestement aux « approches plurielles » et à l'approche interculturelle ainsi qu'au plurilinguisme : celui-ci est considéré comme une « richesse culturelle et linguistique ». Ce que l'enseignant pourrait construire au niveau métacognitif et métalinguistique n'est pas mentionné. En revanche le statut des langues fait l'objet d'une attention particulière « Par ailleurs, partir des langues parlées par les élèves signifie s'intéresser au **répertoire langagier** de la classe pour déconstruire les hiérarchies implicites qui existent parfois entre les langues. (*ibid.*, p. 20).

Nous constatons que l'institution fournit des ressources plus nombreuses et plus riches : les guides mentionnés contribuent tous à lier des apports théoriques, souvent accompagnés d'un étayage pour les enseignants non spécialistes, à des propositions pratiques pour la mise en

œuvre dans les classes. En revanche le cloisonnement par discipline demeure la règle et ne favorise pas le travail de « croisements entre enseignements » pourtant encouragé dans les programmes.

I.4.3. Priorités didactiques et approche dominante

I.4.3.1. Les programmes de français

Dans le cycle des apprentissages fondamentaux, (CP, CE1, CE2 depuis 2015) « la langue française constitue l'objet d'apprentissage central » et il est précisé en première ligne de ce paragraphe que « [la] construction de l'automatisation⁵⁰ et du sens constitue deux dimensions nécessaires à la maîtrise de la langue. » (Programme 2015 cycle 2, p.3) L'objectif premier de ce cycle est de rendre l'élève lecteur ; le terme *automatisation* s'applique à l'entraînement au décodage et à l'encodage. En effet sur les sept occurrences du mot dans le programme de CE2 cinq concernent la lecture et portent plus spécifiquement sur l'apprentissage des correspondances graphophonologiques⁵¹.

À quelle définition de l'étude de la langue, et plus particulièrement de la grammaire, les textes officiels nous renvoient-ils ? Que permettent-ils de comprendre des préconisations à des enseignants non-spécialistes ?

Si en 2008 le programme de français du cycle 2 positionne à un même niveau langage oral, lecture-écriture, vocabulaire, grammaire, orthographe, en déclinant ainsi 5 composantes de la langue, les programmes de français de 2015 apportent une clarification, d'une part en harmonisant les composantes de la discipline aux cycles 2 et 3, et d'autre part en classant l'étude de la langue, en dernier, mais au même niveau que l'oral, la lecture et la compréhension de l'écrit et l'écriture. En *français* comme en *langues vivantes* se pose la question de la place de la grammaire et plus généralement du développement de la compétence linguistique dans des approches qui se centrent sur le développement des compétences langagières de l'apprenant.

⁵⁰ La formulation inhabituelle de « construction de l'automatisation » nous renvoie à la fois aux pratiques liées au behaviorisme et à celles développées dans le domaine des technologies numériques.

⁵¹ Ce sont des « gammes » indispensables pour parvenir à l'automatisation de l'identification des mots à la fin de l'année. L'automatisation du code alphabétique doit être complète à la fin du CP. (Programme 2015, cycle 2, p.13)
Pascale Boissonnet – 2021

L'influence dans l'enseignement d'une langue vivante de la maîtrise de la langue cible sur les gestes professionnels du professeur des écoles non spécialiste

Bulea et Bronckart (2010), dans un article sur « [les] conditions d'exploitation de l'analyse des pratiques pour la formation des enseignants », mentionnent dans le cadre de la didactique de la langue maternelle qu'« [en] ce qui concerne les élèves, il convient de réaffirmer et d'assurer la primauté des objectifs praxéologiques par rapport aux objectifs épistémiques » (p. 49) et que « [cet] objectif de maîtrise pratique peut être reformulé en termes de développement des capacités de communication verbale dans des contextes variés ». (*ibid.*). Ils ajoutent « Quant aux connaissances déclaratives, en l'occurrence les notions et les règles d'ordre grammatical, elles ne peuvent constituer qu'un appui conceptuel au service des objectifs praxéologiques. » (*ibid.*, p. 50).

Cette priorité didactique est partagée par des contributeurs à la réflexion sur la rédaction des programmes de 2015 ; ainsi Beaumanoir-Secq (2014) rappelle que « Les activités de réflexion sur la langue doivent être le plus possible articulées avec les besoins des élèves en maîtrise de la langue : la grammaire doit lever les obstacles du dire-lire-écrire, les nécessités communicationnelles doivent être premières. »

Dans un texte plus récent, Bulea-Bonckart et Elalouf proposent une définition qui fait évoluer les termes de la relation entre étude de la langue et compétences langagières :

La rénovation de l'enseignement grammatical a permis une réévaluation des finalités de l'étude de la langue qui est considérée comme un objet d'étude à part entière. Il s'agit maintenant de permettre aux élèves d'accéder à une représentation opératoire du fonctionnement de la langue tout en développant leurs compétences langagières, orales et écrites, dans une relation dynamique, sans subordonner un aspect à l'autre, ni postuler des liens de causalité directe (2016, p. 46).

Cette difficile articulation se manifeste dans les textes officiels auxquels nous nous référons ici, plus particulièrement ceux de 2008 et 2015. L'affichage dans les programmes de la priorité de la pratique de la langue sur la maîtrise de celle-ci se trouve souvent contrebalancé, en français comme en langues vivantes, par des rappels nombreux concernant la rigueur que les enseignants sont tenus de consacrer à la correction des productions des élèves. De même, les exigences en termes de qualité linguistique formelle des énoncés sont plus fréquemment rappelées que l'attention à porter aux erreurs dans le processus d'apprentissage.

La maîtrise de l'oral en français langue première est une priorité en cycle 1, et elle est explicitement considérée comme un préalable au développement des compétences écrites. Aux cycles 2 et 3, la réversibilité des apports entre les deux codes est mentionnée à plusieurs reprises « [les] compétences acquises en matière de langage oral, en expression et en compréhension,

sont (restent⁵²) essentielles pour mieux maîtriser l'écrit ; de même, la maîtrise progressive des usages de la langue écrite favorise l'accès à un oral plus formel et mieux structuré (plus maîtrisé). » (Programme 2015, cycle 2, p. 10 et cycle 3, p. 11).

Si l'oral conditionne le développement des compétences écrites, au cycle 2, lecture et écriture sont deux activités intimement liées et rapprochées de l'étude de la langue : « L'étude de la langue est une dimension essentielle de l'enseignement du français. Elle conditionne l'aptitude à s'exprimer à l'écrit et à l'oral, la réussite dans toutes les disciplines, l'insertion sociale. Elle doit être l'objet d'un enseignement spécifique, rigoureux et explicite ». (Programme 2015, cycle 2, p. 9). La place prioritaire de l'étude de la langue laisse peu de doute dans cette formulation. D'autres occurrences rappellent les objectifs qui sont attribués à l'étude de la langue, notamment servir l'apprentissage des compétences de réception et de production avec ces extraits : « Les objectifs essentiels de l'étude de la langue au cycle 2 sont liés à la lecture et à l'écriture. » (*ibid.*, p. 19) puis « le cycle 3 marque une entrée dans une étude de la langue explicite, réflexive, qui est mise au service de la compréhension de textes et de l'écriture de textes » (programme 2015, cycle 3, p. 22). L'étude de la langue, y compris de la grammaire, dans le programme de français de 2015, semble à la fois première et au service du développement des « capacités praxéologiques » (Bronckart, 2016, p.20) que sont le langage oral, la lecture et l'écriture. La part que l'étude de la langue peut jouer par elle-même « pour construire progressivement une posture réflexive sur la langue » et pour permettre de créer « des occasions [...] d'observer et de manipuler des productions langagières variées, orales et écrites, normées ou non, en français ou dans d'autres langues » (Bulea-Bronckart et Elalouf, 2016, p. 60) est peu perceptible.

Qu'en est-il dans l'enseignement des langues vivantes, quelle part ont ces différentes composantes, quelles priorités s'en dégagent ? L'intégration plus récente comme discipline obligatoire de l'école, l'horaire très réduit (1h30 par semaine) comparé à celui de français (10h en cycle 2 puis 8h en cycle 3) et une expérience personnelle et professionnelle de la discipline ont-ils une incidence sur la priorisation des compétences langagières et linguistiques ?

⁵² Les modifications apportées dans le texte de cycle 3 sont entre parenthèses.

I.4.3.2. Les programmes de langues vivantes étrangères et régionales (LVER)

Quand l'enseignement d'une langue vivante étrangère devient obligatoire en CM1 et CM2 à la fin des années quatre-vingt-dix, les orientations pédagogiques s'inspirent des textes officiels de 6^e et le justifient :

C'est en effet l'esprit défini dans le texte des programmes de la classe de 6^eme qui doit prévaloir dès le début de ces apprentissages : il s'agit de concevoir ceux-ci comme un processus continu qui se développe et se perfectionne dans une "progression en spirale", "par un enrichissement progressif et une reprise constante de ce qui a été enseigné, appris et peut-être oublié" (programmes de la classe de 6^e). (BOEN n°40 du 11 novembre 1999)

La communication orale est prioritaire et les enseignements s'organisent à partir du référentiel des fonctions langagières. La place faite à la dimension culturelle est modeste mais l'ouverture « aux réalités d'un monde étranger » et à « la relativité des usages » est mentionnée. Il est prescrit de « dédramatiser les erreurs », de « les exploiter de manière positive » mais aussi d'amener les élèves à être attentifs à « la manière de dire dans la langue ».

Six langues sont proposées⁵³ et l'horaire annuel de 54 heures arrêté en 1999 est resté inchangé jusqu'à aujourd'hui.

Dès les programmes de 2002, l'ensemble des objectifs de communication – langagiers, linguistiques, métalinguistiques, culturels et d'internationalisation – sont présents dans un programme pourtant transitoire qui porte sur l'enseignement de huit langues vivantes étrangères (avec l'introduction du chinois et du russe) ou régionales⁵⁴. Des annexes sont fournies qui « précisent, langue par langue, les énoncés, les faits de langue, le lexique et les contenus culturels ».

Les sous-composantes diffèrent selon le cycle et sont éloignées dans leur formulation de celles proposées par le CECRL ou pour la discipline *français* mais la terminologie retenue pour les contenus linguistiques est la même pour les cycles 2 et 3, elle s'organise autour de phonologie, syntaxe et morphosyntaxe, fonctions langagières, lexique, et contenus culturels.

⁵³ Allemand, anglais, arabe, espagnol, italien, portugais

⁵⁴ En 2013, Loi pour la refondation de l'École, « Cet enseignement s'applique au basque, au breton, au catalan, au corse, au créole, au gallo, à l'occitan-langue d'oc, aux langues régionales d'Alsace, aux langues régionales des pays mosellans, au tahitien, aux langues mélanésiennes (drehu, nengone, païci, aïje) ainsi qu'au wallisien et au futunien. Pascale Boissonnet – 2021

L'influence dans l'enseignement d'une langue vivante de la maîtrise de la langue cible sur les gestes professionnels du professeur des écoles non spécialiste

Les auteurs des programmes précisent que « [ces] regroupements ne correspondent cependant en aucune façon à un ordre et une logique d'enseignement par le maître et d'acquisition par les élèves », néanmoins ils fournissent quelques recommandations pour leur utilisation.

Enfin en 2007, nous notons un tournant majeur. Tout d'abord l'enseignement est recentré sur les niveaux de l'école élémentaire et toute mention d'apprentissage ou de contact avec une nouvelle langue à l'école maternelle est supprimée. Par ailleurs le texte affiche la « mise en œuvre du CECRL » suite à la Rénovation de l'enseignement des langues de 2006 et celle du Socle Commun de Connaissances et de Compétences (SCCC) qui vient d'être adopté. Le texte marque la première étape d'un enseignement obligatoire qui n'a plus de caractère transitoire et ainsi nous proposons maintenant de comparer ces prescriptions à celles qui suivront en 2015.

Si l'approche n'est pas annoncée explicitement, la référence au CECRL en revanche l'est. Le choix de la terminologie relève plutôt de l'approche communicative et la « dimension fonctionnelle » est nommée, en revanche la perspective actionnelle n'est pas mentionnée, le terme de « tâches » n'apparaît qu'à deux reprises, de façon discrète et sans que le terme soit explicité, dans le paragraphe consacré à la « phonologie, syntaxe et morpho-syntaxe » pour chaque cycle.

Dans ce texte officiel l'insistance porte sur plusieurs points relevant de plans différents :

- le développement de l'oral, et la priorité donnée à ce code sur celui de l'écrit ;
- les domaines⁵⁵ abordés, personnel et éducationnel, traduits par des formulations comme « des activités de la vie de la classe » ou encore « la pédagogie en langue vivante s'appuie sur l'expérience concrète de la classe ou de l'environnement immédiat de l'élève ».
- des choix méthodologiques concernant les conditions de présentation des contenus à enseigner comme « [l'] association du dire et du faire »⁵⁶ ou « les activités qui ont du sens pour les élèves », une notion qui renvoie aux travaux sur la pédagogie Freinet de Meirieu (1985), Perrenoud (1993) ou Develay (1994) entre autres.

Cette organisation est différente, selon que nous sommes dans le préambule ou dans le programme par langue. Dans le préambule, la présentation est divisée en trois grandes parties,

⁵⁵ Tout acte de parole s'inscrit dans le contexte d'une situation donnée, dans le cadre de l'un des domaines (**sphères d'activité** ou **centres d'intérêt**) de la vie sociale. (CECRL, 2001, p. 41)

⁵⁶ Référence à la méthode du Total Physical Response de J. Asher (1977)

les objectifs, le socle commun et les programmes pour l'ensemble des langues. Les objectifs visent à la fois des comportements et des attitudes, une éducation de l'oreille et enfin, il s'agit de « faire acquérir dans cette langue des connaissances et des capacités prioritairement à l'oral ». Le paragraphe intitulé Socle Commun est celui qui présente le rattachement au CECRL, les niveaux de compétences et ceux attendus à la fin de l'école (A1) et au premier palier du collège (A2). Les programmes sont organisés autour des connaissances, capacités, attitudes, et du volet « un entraînement régulier et méthodique ». Les connaissances comprennent, phonologie, culture et lexicale, puis grammaire. Les capacités expriment à la fois des finalités, des moyens et les activités langagières de communication.

Les « attitudes » renvoient aux compétences culturelles et le volet « un entraînement régulier et méthodique » est lui tout entier basé sur des extraits du CECRL sur les stratégies à développer pour chaque activité langagière.

Le préambule se termine par un tableau synthétique reprenant l'ensemble des éléments.

Le programme annexé pour chaque langue n'adopte ni la même structure ni tout à fait la même terminologie que le préambule. Ainsi le programme pour chaque langue commence par une partie consacrée aux activités langagières avec une page explicative dédiée à la compréhension des tableaux qui suivent, puis en fin de programme se trouvent les précisions relatives aux connaissances.

Pour l'allemand, rien n'est dit de la difficulté de la langue, ni même des variétés de langues, comme cela est le cas avec l'anglais. Il est intéressant aussi de constater que si les attendus en anglais sont rattachés à un niveau du cadre, A1, ce n'est pas le cas pour l'allemand. En allemand ce qui est à enseigner est la communication orale, soit « la langue parlée par de jeunes locuteurs ».

D'autre part, les raisons justifiant un apprentissage tout d'abord exclusivement oral ne sont pas énoncées de la même façon pour l'allemand et pour l'anglais. Ainsi pour l'anglais, la question de la difficulté spécifique est relevée dans le paragraphe introductif de l'annexe :

L'une des difficultés essentielles de l'apprentissage de l'anglais pour un francophone est le passage de la phonie à la graphie et de la graphie à la phonie. C'est la raison pour laquelle l'écrit est pratiquement absent des tableaux proposés pour le cycle 2. (BO HS n°8, 2007, anglais, p. 20)

Elle l'est aussi dans le paragraphe consacré aux connaissances en phonologie.

Contrairement à une idée reçue, l'anglais n'est pas une langue facile pour les francophones. En effet, la segmentation syllabique de la chaîne parlée française s'oppose au caractère accentuel de la chaîne parlée anglaise dans laquelle les phénomènes de réduction peuvent poser des problèmes de compréhension. (*ibid.*, p32)

En revanche en allemand, la priorité du tout oral au cycle 2 se justifie par rapport au développement des activités langagières : « Au cycle 2, l'enseignement est essentiellement oral pour permettre aux élèves de comprendre, de reproduire et peu à peu de produire de courtes phrases en situation de communication » (BO HS n°8, 2007, allemand, p. 8)

Pour la composante linguistique, les « connaissances » sont subdivisées en anglais entre phonologie, culture et lexique et syntaxe et morphosyntaxe alors qu'en allemand le choix a été fait de deux rubriques « phonologie et grammaire » et « culture et lexique ».

Nous disions plus haut que le texte ne mettait pas en avant la langue allemande comme « difficile », réputation pourtant durable liée à la grammaire, mais nous repérons néanmoins une préconisation qui peut s'y rattacher.

La grammaire est au service de la communication et ne constitue pas une fin en soi. Un grand nombre de structures sont d'abord abordées, notamment au cycle 2, comme des blocs lexicalisés (*Ich mag Schokolade / Ich spiele gern Tennis / Wie ist das Wetter heute ?*). L'utilisation de ces structures conduit ensuite très progressivement à une réflexion sur le fonctionnement de la langue (reconnaissance des personnes, conjugaison de la première personne du singulier, ...), sans pour autant faire l'objet de cours de grammaire. (BO HS n°8, 2007, allemand, p. 8)

Les textes officiels de 2007 sont pour nous ceux qui s'appuient le plus étroitement sur le CECRL, clarifient les métatermes, font le choix d'une démarche dans laquelle la culture est intégrée et les connaissances au service des activités langagières. La perspective actionnelle ne figure pas dans les textes. La présentation des annexes consacrées à chaque langue devrait tendre à prioriser la pratique de la langue puisque les tableaux sont dédiés aux activités langagières mais l'absence de référence aux tâches et les nombreux exemples systématiques pour chaque « capacité » ou « micro-fonction » d'énoncés et de point de vigilance grammaticaux, lexicaux et phonologiques pourraient avoir l'effet inverse.

La grande instabilité terminologique pourrait aussi amener à de réelles difficultés de mise en œuvre. Les enseignants du premier degré s'étaient familiarisés avec la terminologie du socle (2006) quand les programmes de LVER ont été publiés en 2007. Dans le SCCC, le terme de « capacités » correspond pour le domaine de la maîtrise du français aux activités langagières comme « lire, écrire et s'exprimer à l'oral ». En *langues vivantes*, le terme *capacités* mélange à la fois activités langagières « comprendre », « se faire comprendre », compétences

linguistiques, « prononcer correctement », voire fonctions de communication comme « donner des informations et s’informer ». Dans le BO de 2007 sur les LVER, ce mot ne recouvre pas tout à fait les mêmes réalités dans le texte et dans le tableau synthétique du préambule ; et dans les tableaux par langue, il change radicalement pour prendre le sens de fonctions de communication.

Enfin nous retrouvons la question de la mise en parallèle de la pratique et de la maîtrise de la langue dans le préambule qui précise que « les activités orales de compréhension, d’expression et d’interaction sont prioritaires » et dans la phrase suivante qui rappelle fortement la place de la maîtrise de la langue : « La recherche de la correction linguistique est permanente et s’exerce sans bloquer la volonté et le plaisir de s’exprimer ». Cette insistance s’estompe nettement dans les programmes par langue.

Malgré cette instabilité terminologique, le texte prend en considération explicitement les besoins des enseignants polyvalents en didactique des langues vivantes. Nous n’avons pas connaissance d’autres textes officiels sur les langues vivantes dans lesquels l’accompagnement de l’enseignant dans la lecture du texte lui-même soit aussi précis. Ainsi le programme pour chaque langue apporte un guidage qui porte justement sur la démarche didactique qui a consisté à transposer des savoirs en contenus d’enseignement qui sont le résultat d’un découpage de ces savoirs en contenus exploitables dans le cadre d’une progression :

La compétence communicative est à coup sûr trop complexe pour qu’un apprentissage globalisant puisse être efficace en contexte scolaire. C’est pourquoi les cinq types d’activité présentés sous formes de tableaux (cf. infra) constituent des subdivisions de la compétence langagière utilisée à des fins de communication. Ce découpage rend possibles à la fois des objectifs d’apprentissage et la mesure des acquis (évaluation). (BO HS n°8, 2007, anglais, p. 20)

La priorité de l’enseignement de la pratique de la langue est rappelée quand il est dit des connaissances qu’elles sont au service de cette pratique de façon appuyée :

Les colonnes des connaissances (culture et lexique, grammaire et phonologie), fournissent des indications des savoirs linguistiques (lexique, syntaxe) et culturels/ socioculturels qui sont au service de la compétence communicative. Ces savoirs ne sont pas des fins en eux-mêmes. » (BO HS n°8, 2007, anglais, p. 20).

Le guide de lecture des tableaux relatifs à chaque activité langagière fait l’objet d’une explicitation particulière et rappelle que « l’accomplissement des tâches » est l’objectif premier :

Il convient donc de lire chaque tableau de la façon suivante

- l'intitulé de chaque tableau spécifie un type d'activité langagière,
- la phrase sous l'intitulé indique le niveau de compétence langagière visé,
- la colonne des capacités sert de base pour bâtir des tâches que l'élève doit être capable d'accomplir à l'école élémentaire,
- la colonne des formulations donne des exemples ou amorces d'énoncés possibles,
- les colonnes des connaissances proposent les composantes linguistiques et culturelles au service de l'accomplissement des tâches.

Enfin, nous notons le paragraphe intitulé « mise en garde » qui attire l'attention des enseignants sur une présentation de listes qui ne comprend « ni hiérarchie, ni progression ». Les rédacteurs expliquent que le développement des activités langagières peut se faire chez le même élève à des rythmes différents. Cet argument relève une caractéristique du développement de la « compétence plurilingue » mais la mention au plurilinguisme est absente.

I.4.4. Rapprochements entre enseignement du français et enseignement des langues vivantes

Dans les derniers programmes, 2015-2020, ceux en vigueur lors de nos observations, l'ensemble du guidage à destination des enseignants a disparu. Pour la première fois les programmes relatifs à la discipline LVER sont inclus dans les programmes de l'ensemble des disciplines et ne renvoient pas à un décret précédent, isolé et décalé dans le temps. L'enseignement obligatoire des langues vivantes trouve enfin sa place. Il en résulte une présentation du programme qui suit le format de celle des autres disciplines et des ressemblances plus nettes avec le programme de *français* en particulier.

En *français* en cycle 2, les composantes de la discipline sont formulées de la façon suivante « Langage oral, Lecture et compréhension de l'écrit, Écriture, Étude de la langue (gr, orth, lexique) » et en *langues vivantes* nous trouvons « Approches culturelles (trois thématiques) », « Activités langagières » avec « Comprendre l'oral », « S'exprimer en continu » et « Prendre part à une conversation ». En *langues vivantes*, l'introduction de l'écrit au cycle 3 contribue à compléter la liste des activités langagières par « lire et comprendre » et « écrire », des termes qui coïncident avec ceux utilisés pour la discipline *français*. En revanche, les formulations telles que « parler en continu » et « réagir et dialoguer » se distinguent du terme plus globalisant choisi pour le *français* avec « langage oral ». En *langues vivantes* les activités de production et

d'interaction sont différenciées ainsi que les stratégies et les situations correspondantes alors qu'en *français* elles sont peu thématisées. L'item « découvrir les aspects culturels d'une LVER » n'a pas d'équivalent en *français*.

En cycle 2, l'étude de la langue constitue une composante de la discipline *français*, la quatrième, alors qu'en langues vivantes les sous-composantes de l'étude de la langue sont intégrées dans les tableaux pour chaque activité langagière. Ce choix traduit la priorité donnée à l'usage oral d'une langue de communication. Si l'usage reste la priorité en cycle 3 en langues vivantes⁵⁷ il est assorti de l'item « activités culturelles et linguistiques » qui traite spécifiquement des contenus linguistiques à aborder en lexique, grammaire et phonologie.

Les priorités de la composante « étude de la langue » en *français* et en *langues vivantes* sont différentes. En *français* il s'agit principalement d'étudier la grammaire et ce dès que les correspondances graphophonologiques sont acquises. En *langues vivantes*, et tout particulièrement en anglais, la phonologie occupe une place centrale jusqu'à la fin du CM2.

Les textes comportent des « repères de progressivité » traités très différemment : en cycle 2, il est pêle-mêle question de supports, de situations, de niveau d'exigence, de nombre de productions attendus alors qu'en cycle 3 les repères de progressivité s'appuient sur les conditions des situations de réception, production ou interaction.

Une certaine clarification est apportée avec la présentation pour chaque activité langagière des attendus pour les niveaux A1 et A2 du CECRL.

Certaines spécificités de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère sont mentionnées,

Apprendre une seconde langue vivante, c'est une ouverture à d'autres sons, d'autres mots. C'est un état d'esprit fait de curiosité et d'audace car c'est accepter de ne pas (tout) comprendre et de s'exprimer imparfaitement. (Programme 2015, cycle3, p. 24)

D'autres interrogent sur les postulats didactiques qui sous-tendent les choix des concepteurs :

Au cycle 2, les situations de dialogue en langue étrangère ou régionale sont plus difficiles à mettre en œuvre que l'expression orale en continu. Le dialogue ne fait pas l'objet d'évaluations formelles. (*ibid.*, p. 26)

⁵⁷ « Au cycle 3, l'enseignement de la langue vivante étrangère ou régionale vise l'acquisition de compétences et de connaissances qui permettent l'usage plus assuré et plus efficace d'une langue autre que la langue française » (Programme 2015, cycle 3, p. 33).

Enfin pour clore cette partie nous évoquerons la compétence plurilingue dans les programmes scolaires de l'école élémentaire en France. La seule occurrence du terme figure dans l'introduction du programme de langues vivantes de CE2 : « [ce] cycle contribue à poser les jalons d'un premier développement de la compétence plurilingue des élèves. » (Programme 2015, cycle 2, p. 23). Candelier et Castellotti rappellent la définition de la *didactique du plurilinguisme* :

[...] il semble justifié de considérer que ce qui caractérise comme telle(s) la ou les didactique(s) du plurilinguisme, c'est la volonté de favoriser, par l'intervention didactique, des démarches d'apprentissage des langues dans lesquelles l'apprenant peut s'appuyer sur ses connaissances linguistiques préalables, dans quelque langue que ce soit. (§. 12)

Nous trouvons quelques éléments s'y référant dans la rubrique « croisements entre enseignements ». L'intérêt d'une démarche comparative et réflexive est mentionnée pour l'apprentissage du français :

L'apprentissage d'une langue vivante est l'occasion de procéder à des comparaisons de son fonctionnement linguistique avec celui du français, mais aussi d'explicitier des savoir-faire utiles en français (écouter pour comprendre, comparer des mots pour inférer le sens, etc.). (Programme 2015, cycle2, p. 22)

En *langues vivantes*, la même visée réflexive est cette fois contextualisée avec l'exemple de la lecture d'un album : il s'agit « de permettre une observation comparée de quelques phénomènes simples par exemple autour d'un album jeunesse ». (*ibid.* p. 27)

Il faut attendre le cycle 3 et la rubrique « croisements entre enseignements du programme de français » pour que les langues parlées par les élèves et les langues anciennes soient enfin citées en plus des considérations abordées en cycle 2 :

De manière générale, les autres langues pratiquées par les élèves sont régulièrement sollicitées pour des observations et des comparaisons avec le français. Les langues anciennes contribuent au développement des connaissances lexicales. (Programme 2015, cycle 3, p.33)

En *langues vivantes*, un exemple illustre le propos comme précédemment :

Le travail sur une même thématique, un conte simple par exemple, dans la langue étrangère ou régionale, permet aux élèves de comprendre la structure du conte à travers la langue étudiée et en retour de mieux identifier le fonctionnement de la langue française. (*ibid.*, p. 41).

Nous sommes loin des objectifs poursuivis par le Conseil de l'Europe et repris par le CECRL, « promouvoir le plurilinguisme et la diversification du choix de langues dans le curriculum et

Pascale Boissonnet – 2021

L'influence dans l'enseignement d'une langue vivante de la maîtrise de la langue cible sur les gestes professionnels du professeur des écoles non spécialiste

soutenir le développement du profil plurilingue des apprenants et son utilisation concrète »⁵⁸, mais ces quelques avancées sont notables.

En conclusion de cette section sur les programmes relatifs à l'enseignements du français et des LVE nous notons tout d'abord la fréquence des réformes des programmes d'enseignement en France. Nous avons pu constater que les prescriptions pour l'enseignement des LVE ont constitué dans les années 90 et au début des années 2000 des textes qui complétaient les bulletins officiels dédiés aux programmes scolaires avant d'être enfin intégrées en 2015. Les textes de 1998 et 1999 donnent des prescriptions assez générales. En 2007 les rédacteurs des programmes de LVE apportent un étayage important aux enseignants afin de leur permettre de mieux saisir les enjeux de l'enseignement d'une LVE et de pouvoir élaborer des séquences didactiques. Avec l'intégration dans le texte officiel des programmes paru en 2015, la présentation des prescriptions est harmonisée pour l'ensemble des disciplines et l'étayage disparaît.

Pour l'enseignement du *français* et des *LVE*, en particulier depuis 2015, les programmes sont complétés par de nombreux documents d'accompagnement, y compris des guides qui intègrent des travaux de recherche et des recommandations didactiques.

En ce qui concerne l'enseignement du *français* et des *LVE*, la priorité institutionnelle est celle du développement des activités langagières. Les activités langagières de réception et de production sont prioritaires dans les deux disciplines, et en LVE il faut ajouter l'interaction orale. Comme nous l'avons montré, parallèlement à cette priorité affichée, les exigences en termes de correction linguistique sont rappelées dans les paragraphes consacrés aux activités langagières et sont par ailleurs détaillées au sein de la composante *étude de la langue*. Les finalités de l'enseignement diffèrent grandement ; il s'agit en *français* de permettre à l'élève d'acquérir des compétences langagières, linguistiques, culturelles, cognitives, métacognitives au service d'enjeux disciplinaires, transversaux et éducatifs plus largement.

L'enseignement d'une LVE vise plus spécifiquement le développement de compétences de communication pour un usage dans des contextes de la vie quotidienne. Il cible également des compétences culturelles et, dans une moindre mesure, la prise en compte d'un parcours plurilingue.

⁵⁸ <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/uses-and-objectives>

Pascale Boissonnet – 2021

L'influence dans l'enseignement d'une langue vivante de la maîtrise de la langue cible sur les gestes professionnels du professeur des écoles non spécialiste

Les deux disciplines renvoient à des objets d'enseignement, des tâches et des outils spécifiques très différents, et les liens établis entre les deux disciplines sont peu nombreux et peu développés.

I.5. Les interactions verbales

Les gestes professionnels se manifestent prioritairement verbalement et s'appuient sur l'ensemble des possibilités de l'enseignant dans l'usage de la multimodalité. Altet (1991) définit l'enseignement comme « un processus interactif, interpersonnel et intentionnel qui utilise les interactions verbales et non-verbales pour atteindre un objectif d'apprentissage ». (p. 125). Il convient donc de mentionner en premier lieu ce qui caractérise les interactions verbales et non verbales en général, puis celles qui se déroulent dans le cadre de l'enseignement/apprentissage à l'école élémentaire dans l'enseignement du français et dans celui d'une langue étrangère.

100

I.5.1. *L'analyse conversationnelle*

L'école de Palo Alto, « un courant de pensée né au milieu du XXe siècle sous l'impulsion d'un ensemble de chercheurs d'origines diverses » (Picard & Marc, 2013, 3)⁵⁹ s'intéresse à l'analyse des types de rencontres. « Ensemble, ils ont jeté les bases d'une approche systémique et interactionniste des phénomènes humains » (Picard & Marc, 2013, 3).

La grande nouveauté apportée par l'École de Palo Alto est d'avoir mis la communication interpersonnelle au centre de sa vision et d'en avoir proposé une formalisation rigoureuse élaborée autour de quelques grands principes : le primat de la relation sur l'individualité ; le fait que tout comportement humain a une valeur communicative et que tous les phénomènes humains peuvent être perçus comme un vaste système de communications qui s'impliquent mutuellement (Picard & Marc, 2013, 4).

À partir de ces premiers principes établis par l'école de Palo Alto, des chercheurs américains poursuivent en développant des outils d'analyse permettant d'étudier les éléments structurants de l'interaction sociale dans la situation où elle prend place.

L'analyse conversationnelle est un courant qui naît en Californie dans les années 1960 grâce au travail de Sacks, Schegloff, Jefferson et d'autres, dans un contexte de collaboration avec Garfinkel, fondateur de l'ethnométhodologie. **Ce qui le caractérise est une attention pour l'organisation du langage et de l'action au sein de l'interaction sociale, tels qu'ils s'y organisent de manière localement située.** Le positionnement spécifique de l'analyse conversationnelle consiste à s'intéresser d'abord à l'organisation de l'action en contexte – le langage n'étant pas considéré comme un objet d'étude autonome, mais comme une ressource qui permet aux participants à l'interaction de structurer leur action de manière publiquement intelligible (Mondada, 2017, p. 181-182).

⁵⁹ Picard, D. et Marc, E. (2013). L'École de Palo Alto. 3- 6

Les notions intriquées de contexte, d'interaction et d'action sont étudiées avec et par le langage et la finalité de ces études est la compréhension de la structuration des actions. Les interactions langagières représentent un des éléments constitutifs de la rencontre parmi d'autres et « l'AC se propose de décrire les méthodes par lesquelles le caractère ordonné de l'interaction est localement accompli dans l'interaction. » (Petitjean et Pekarek Doehler, 2017, p. 5)

L'AC prend naissance dans le champ de la sociologie et dans le courant de l'ethnométhodologie puis irrigue d'autres champs, comme celui de la linguistique et de la didactique de l'acquisition.

Historiquement, l'avènement de l'AC dans le domaine francophone doit beaucoup aux travaux de Pierre Bange (1992), Elisabeth Gülich (1990) et Catherine Kerbrat-Orecchioni (1996) (Petitjean et Pekarek Doehler, 2017, 8).

La notion d'interaction est sous-tendue selon Kerbrat-Orecchioni par le fait que « tout processus communicatif implique une détermination réciproque et continue des comportements des partenaires en présence » ((Kerbrat-Orecchioni, 1990, 17), ces partenaires, dits « interactants » « exercent les uns sur les autres un réseau d'influences mutuelles – parler, c'est échanger et c'est changer, en échangeant. » (*ibid.*).

Dans l'étude des interactions « conversationnelles », Kerbrat-Orecchioni prend en compte « l'action mutuelle » et « le message échangé » (1986, 9). Elle établit que le travail du linguiste évolue et que « L'approche interactionniste impose au linguiste des nouvelles priorités (à ne pas confondre avec des exclusives) ». (Kerbrat-Orecchioni, 1990, 37). Kerbrat-Orecchioni souligne que l'étude porte désormais prioritairement sur des formes dialogales de production discursive, que le fonctionnement oral de la langue est au centre de l'approche.

La dimension sociale et le caractère ordonné des conversations, tels qu'ils ont été établis au tout début de l'histoire de l'analyse conversationnelle, fournissent un cadre aux analyses.

Au début des années 1960, Harvey Sacks, jeune sociologue disciple de Goffmann et de Garfinkel, tombe par hasard sur une série d'enregistrements d'appels téléphoniques à un centre de prévention du suicide à San Francisco. C'est la naissance de l'Analyse Conversationnelle (ci-après AC). L'écoute et la réécoute de ces appels fait émerger une observation clé : la nature hautement ordonnée de l'interaction sociale.—Cette observation, qui renoue avec l'idée ethnométhodologique selon laquelle les actions sociales sont accomplies de manière méthodique (c'est-à-dire sur la base de procédures systématiques partagées par les membres d'un groupe social), va configurer tout un nouveau paradigme de recherche consacré spécifiquement à l'étude du caractère ordonné, séquentiellement organisé, public ('accountable', selon Garfinkel, et donc observable) et localement accompli de l'interaction verbale (Petitjean et Pekarek Doehler, 2017, 5).

Les interactions verbales dans « l’approche interactionniste » s’inscrivent dans des situations authentiques et sont envisagées dans leurs dimensions interactionnelles et sociales. Les analyses prennent en compte « l’enchâssement » (Goffman) des énoncés produits dans des tours de parole successifs et la dépendance réciproque des participants dans l’énonciation. Ainsi pour Kerbrat-Orecchioni (2016) :

toute conversation est une construction collective ; c’est le résultat d’un « travail collaboratif », qui exige que les participants ajustent en permanence leurs comportements respectifs et « négocient », tout au long du déroulement de l’échange, l’ensemble des ingrédients dont sont faites les conversations » (Kerbrat -Orecchioni, 2016, 123).

Kerbrat-Orecchioni confirme, avec la notion de négociation et le caractère collectif de la conversation, la dimension structurée des interactions, l’effet de l’ancrage social et de l’action sur le développement de la conversation. Ces préoccupations la conduisent à préciser que « l’analyse de ces conversations – qu’il serait plus juste d’appeler analyse des interactions verbales – a pour objectif de décrire les règles sous-jacentes au fonctionnement des diverses formes d’échanges communicatifs qui s’observent dans nos sociétés. » (*ibid*, 122).

Parmi les règles sous-jacentes, Kerbrat-Orecchioni compte « l’alternance des tours de parole et la gestion des thèmes abordés » ainsi que des « principes de politesse ou de “tact” » (*ibid.*, 30), ainsi « la compétence communicative apparaît alors comme un dispositif complexe d’aptitudes, où les savoirs linguistiques et les savoirs socio-culturels sont inextricablement mêlés » (*ibid.*, 31).

1.5.2. Les types de rencontres et les formes d’échanges

E. Goffman (1981) souligne en introduction à son ouvrage, *Façons de parler*, la complexité de ce qui se joue dans une rencontre :

Personne n’ignore que, lorsqu’un individu en présence d’autrui répond à un événement, les coups d’œil qu’il lance, ses regards, ses changements de position sont porteurs de toutes sortes de significations, implicites et explicites. Et, si des mots sont prononcés, le ton de la voix, la manière de la reprise, les redémarrages, la localisation des pauses, tout cela compte de la même façon. (p. 7-8)

Son approche sociologique apporte des cadres d’analyse parmi lesquels nous retenons plus particulièrement, le « cadre de participation » qui permet de codifier les diverses positions des

personnes en présence lors d'une rencontre. Goffman souligne que « les locuteurs en interaction ne cessent de changer de position, et que c'est là un trait constant de la parole naturelle ». (Goffman, 1981, 138). Ainsi les positions de locuteur et d'auditeur sont prises en charge alternativement par les participants à une conversation qui se conforment à des règles d'usage comme celles des tours de parole.

Goffman intègre dans son analyse du « format dialogique » et son modèle « d'enchâssement » des paires de natures différentes, au-delà des paires adjacentes, et bien plus que les phrases et les mots : « Le changement de positionnement est très communément lié au langage, ou au moins aux marques paralinguistiques du langage » (*ibid.*).

Les regards figurent parmi les marques paralinguistiques privilégiées tant dans une conversation ordinaire que dans une conversation à finalité didactique. C. Goodwin, à la suite de E. Goffman, dans son étude sur l'organisation de la conversation et la régulation des tours de parole attribue au regard une dimension pragmatique et structurelle.

Of special importance to the present study is the fact that gaze is not simply a means of obtaining information, the receiving end of a communications system, but is itself a social act (see, for example, Simmel 1969:358-359 and Goffman 1963:92). Within conversation, the gaze of the participants toward each other is constrained by the social character of gaze and this constraint, rather than purely informational issues, provides for its organization and meaningfulness within the turn. (Goodwin, 1981, 30)⁶⁰

Ainsi la dimension multimodale du langage et la difficulté qui s'ensuit pour l'analyse sont-elles annoncées très explicitement par les sociologues. Goodwin rappelle que malgré cette définition englobante de la conversation, Goffman place les mots, le langage, au cœur de l'organisation de la conversation.

Goffman also notes (1975:33) that though conversation is defined in terms of talk, it can include behavior other than talk. In the present study, conversation is taken to include nonlinguistic as well as linguistic behavior, and both will be investigated; **however, talk is seen to occupy a central place in the organization of conversation** (*ibid.*, 2).⁶¹

⁶⁰ Pour l'étude présentée ici, le fait que le regard n'est pas seulement un moyen d'obtenir de l'information, l'aboutissement d'un système de communication, mais en soi un acte social est particulièrement important (voir, par exemple Simmel 1969 :358-359 and Goffman 1963:92). Au sein de la conversation, le regard des participants l'un vers l'autre est contraint par la nature sociale du regard et cette contrainte, et non des contenus purement informatifs, pourvoit à l'organisation et la signification du tour. (notre traduction)

⁶¹ Goffman remarque aussi (1975 :33) que bien que la conversation soit définie en termes de langage, elle peut inclure des comportements autres que langagiers. Dans la présente recherche, conversation est entendue comme incluant des comportements non-verbaux aussi bien que verbaux, et les deux seront étudiées ; cependant, le langage est considéré comme occupant une place centrale dans l'organisation de la conversation. (notre traduction).

L'analyse conversationnelle qui s'est développée dès les années 1960, qui a aussi nourri le travail de Goffman que nous venons de mentionner, s'intéresse à l'ensemble des dimensions verbales et non-verbales des rencontres et des interactions. L'AC replace le langage dans son rapport à l'action et à la relation et non plus comme objet d'étude unique et premier. Les diverses formes d'échanges incluent les appels téléphoniques étudiés par Sacks, la consultation médicale, l'entretien d'embauche aussi bien que la conversation familière ordinaire. Kerbrat-Orecchioni compte également « les interactions en classe et autres échanges à finalité didactique » (*ibid.*, 122). Ce sont ces interactions auxquelles nous nous intéressons, celles qui se déroulent dans le contexte de l'institution scolaire. Les situations de classe relèvent d'un type particulier de conversation : la caractérisation de ces situations offre un cadre pour décrire les règles des interactions verbales du corpus.

I.5.3. Les interactions verbales en situation scolaire

Ces échanges à finalité didactique correspondent à un type particulier d'interactions qui peut se définir par des caractéristiques particulières d'ordre contextuel, situationnel, relationnel, cognitif, épistémique et pragmatique. Dans le cadre de la situation de classe, les actions sociales visent essentiellement le maintien de l'attention du groupe entre autres par l'engagement dans les interactions, la compréhension des contenus et des tâches et la construction des apprentissages par les élèves. Les interactions sont organisées, elles se conforment à un schéma pré-existant des relations enseignant/élèves dans une situation d'enseignement/apprentissage.

Dans le cadre des situations scolaires, le lien entre écrit et oral entre en jeu, alors que cela est plus rarement le cas dans des conversations ordinaires où le langage oral verbal, soutenu par le langage corporel est plus exclusif. Nous reviendrons sur ce point (...) en abordant les différences entre situations de communication endolingue et exolingue, entre séances de français et séances de langue vivante étrangère.

De même que dans l'analyse de la conversation ordinaire, l'analyse de situations de classe nécessite de se poser la question de la façon d'aborder le langage :

Il existe au moins deux manières de s'intéresser au langage : (a) comme un ensemble de règles de bonne formation qui s'impose (raiment), avec quelques variantes selon les langues, aux séquences d'éléments linguistiques, (b) comme une activité sociale qui constitue la partie la plus sophistiquée de cet ensemble d'activités qui permet aux êtres humains de communiquer les uns avec les autres, de se situer dans le monde et d'agir sur lui. (Arditty, 2004, 3)

En adoptant l'approche interactionniste, nous nous situons par rapport à la conception sociale du langage dans cette recherche mais posons plus bas la question de savoir si cette conception est partagée par les enseignantes que nous avons observées et si elle irrigue les situations analysées. Nous présentons la dimension sociale des interactions verbales en contexte scolaire puis comparons les typologies des échanges et les caractéristiques permettant de définir les situations de classe et ainsi de les différencier d'autres formes d'échange.

I.5.3.1. La dimension sociale des échanges en contexte scolaire

Tout d'abord nous considérons que les élèves connaissent, au moins implicitement, les caractéristiques de cette situation d'interaction particulière. « La connaissance et la reconnaissance du type de situation d'interactions dans lequel nous nous engageons est la condition d'une adaptation socialement et langagièrement adaptée » (Vion, 1996, 2). Vion précise que « les sujets disposent d'une typologie implicite leur permettant de reconnaître d'entrée le cadre social et institutionnel dans lequel se déroule telle "rencontre" qui les réunit » (*ibid.*). Puisque l'enseignant et les élèves partagent cette référence commune, leurs prises de parole s'inscrivent dans la connaissance des places respectives de chacun et des objectifs qui les réunissent dans une « action conjointe ».

Elles se conforment à priori aux attentes socio-discursives de la situation en adoptant le « type » d'interactions orales (Kerbrat-Orecchioni et Traverso, 2004, 42) qui se prête au « genre oral » dans lequel il s'inscrit. Le premier genre est celui « des catégories de textes plus ou moins institutionnalisées dans une société donnée » alors que le second, celui des « types » est défini par les catégories de discours. Ainsi au-delà des types principaux que sont le récit, la description, l'argumentation et l'explication (Adam, 1992, cité dans Kerbrat-Orecchioni et Traverso, 2004, 42) les auteurs ajoutent les catégories du « procédural, du didactique et du ludique » (*ibid.*, 42). Toute interaction verbale, y compris celles qui se déroulent dans un cadre scolaire, procède d'une compétence communicative de l'individu qui englobe la compréhension des « critères de typologie », celle des « genres » et « types ».

Altet (1994), dans sa note de synthèse *Comment interagissent enseignant et élèves en classe*, montre que dans la littérature francophone, les recherches sur les interactions verbales entre enseignants et élèves sont nombreuses à partir des années 80 dans des domaines comme la psycholinguistique, l'approche ethnographique, l'ethnopsychologie de la communication, mais aussi les didactiques des disciplines. Altet peut ainsi mentionner des « travaux qui montrent comment les activités des élèves sont 'transformées' et 'médiatisées' par les interactions enseignant-élèves dans un contexte donné et inversement comment les stratégies des élèves et la situation déterminent les actions des enseignants. (Altet, 1994, 124).

Cette focalisation sur les interactions verbales comme contribuant au déroulement de l'activité didactique et à l'apprentissage des élèves s'appuie sur une typologie d'interactions développée par l'AC et la linguistique interactionnelle ainsi que sur les éléments de compréhension et d'analyse qui la sous-tendent.

I.5.3.2. Les caractéristiques des interactions en contexte scolaire

Analyser les échanges entre enseignant et groupe classe ou élève et entre élèves nous amène à interroger les particularités de ceux-ci au regard d'autres formes d'échange :

Identifier un type d'interaction, c'est identifier quelques caractéristiques (les « traits définitoires » du type) qui sont communs à des interactions et qui permettent de les distinguer de toutes les autres. (Bigot, 2018, 15).

Les caractéristiques des situations d'interaction ont été définies par différents courants et auteurs et nous allons relever ici celles qui nous semblent pertinentes pour l'analyse des situations observées dans notre corpus.

Les chercheurs de l'école de Palo Alto, comme le rappellent Picard et Marc (2013), « ont jeté les bases d'une *approche systémique et interactionniste* des phénomènes humains » (p. 3) et ont, ce faisant, défini un nouveau paradigme de la communication⁶² et de nouveaux critères d'analyse des situations de communication.

⁶² La grande nouveauté apportée par l'École de Palo Alto est d'avoir mis la *communication* interpersonnelle au centre de sa vision et d'en avoir proposé une formalisation rigoureuse élaborée autour de quelques grands principes : le primat de la relation sur l'individualité ; le fait que tout comportement humain a une valeur

La « typologie implicite » dont parle Vion (1996) repose sur la capacité des *participants* à identifier un certain nombre de critères de la situation sociale de communication ; Vion mentionne ceux de l'école de Palo Alto, « la distinction entre symétrie et complémentarité, entre coopération et compétition, la nature des finalités et le degré de formalité quant aux règles de circulation de la parole. » (*ibid*, 3).

Les interactions entre l'enseignant expert et les élèves apprenants s'inscrivent dans la complémentarité, celles entre élèves dans la symétrie si le niveau de maîtrise de la langue entre les élèves est proche. Dans le cas où un élève prendrait en charge dans l'échange un rôle prépondérant dans l'ouverture et la clôture ou une plus grande initiative dans les échanges, le critère de complémentarité s'appliquerait alors. Les notions de coopération et de compétition sont à considérer différemment selon que l'on évoque l'interaction entre enseignant et élève où la compétition devrait occuper peu de place, ou celle entre élèves où les enjeux peuvent osciller entre coopération et compétition. Les finalités des interactions sont définies par l'institution mais il revient à l'enseignant de les poser dans le contrat didactique afin de les partager avec les élèves.

Enfin le degré de formalité quant aux règles de circulation de la parole est une donnée connue de tous, pour autant les interactants d'une situation scolaire peuvent délibérément choisir de s'éloigner un peu de ce degré de formalité voire de le transgresser. Il importe de rappeler que l'école de Palo Alto s'intéresse au développement de la dimension communicative dans un contexte social donné, l'institution scolaire ne fait pas partie des contextes envisagés lors de ces premières étapes du développement de l'AC.

La place privilégiée conférée à « l'activité sociale et réflexive de l'apprenant » et aux « conditions situationnelles » de l'apprentissage, nous pouvons la retracer dans les travaux de Kerbrat-Orecchioni (1990), Altet (1994), Bange (1992), Cicurel (1996, 2011) et Bigot (2018). Kerbrat-Orecchioni définit les « axes distinctifs » des situations verbales à partir desquels elle élabore sa typologie. Cette typologie fondée sur l'approche interactionniste sera reprise et adaptée aux situations d'enseignement apprentissage en général (Altet) et aux situations de

communicative et que tous les phénomènes humains peuvent être perçus comme un vaste système de communications qui s'impliquent mutuellement (Picard et Marc, 2013)

Pascale Boissonnet – 2021

L'influence dans l'enseignement d'une langue vivante de la maîtrise de la langue cible sur les gestes professionnels du professeur des écoles non spécialiste

communication exolingue par les spécialistes de l'acquisition des langues (Bange, Cicurel, Bigot).

1.5.3.2.1. Mise en relation des différentes caractéristiques

Nous allons dans cette partie essayer de définir les caractéristiques principales identifiées à la suite des critères de l'école de Palo Alto. Kerbrat-Orecchioni (1990) ne s'intéresse pas à la situation scolaire mais elle pose les bases de la caractérisation d'une « conversation » du point de vue du linguiste et identifie des « axes distinctifs » en vue d'une typologie des interactions. Kerbrat-Orecchioni cite cinq premiers *axes distinctifs* : la nature du « site », le nombre et la nature des *participants*, le but de l'interaction, le degré de formalité, le ton. Elle concède que divers autres pourraient être ajoutés comme la durée et le contenu.

Altet (1994) est concernée par les interactions pédagogiques et ce qui les définit ; Cicurel (2011) identifie les caractéristiques de la « didacticité de l'action » et Bigot mentionne les « traits définitoires » des interactions verbales en classe de langue. Bange (1996) considère que dans la communication exolingue, « le partage des savoirs ne peut être présupposé, qu'il doit être constamment vérifié, qu'il faut constamment réparer les accrocs dans l'intercompréhension et trouver des palliatifs. » (p. 4). Cicurel (2011) met en évidence les éléments qui caractérisent l'interaction dans une situation didactique et relève : une interaction à visée cognitive, une interaction dans laquelle les places interactionnelles sont déterminées, une interaction planifiée, une interaction qui donne lieu à l'émergence d'activités didactiques, une interaction dans un temps limité et un régime discursif particulier.

Bigot identifie sept pôles ou « traits définitoires » pour caractériser les interactions verbales : la description du cadre spatio-temporel, les participants, les thèmes de l'échange, le degré de formalité, les buts de l'interaction, l'axe consensus-conflit et le matériau sémiotique et notamment les langues de l'échange. (Bigot, 2019, 15).

La finalité de cette revue est de nous permettre d'isoler les caractéristiques les plus pertinentes pour le corpus dont nous disposons et ainsi de préciser le contour des situations d'interaction observées et de distinguer les caractéristiques des situations en classe de *français* de celles en classe de *langues vivantes*.

➤ Le cadre spatio-temporel

Ce que Kerbrat-Orecchioni nomme « nature du *site* » correspond au cadre spatial et social de la rencontre et elle ajoute dans les autres axes possibles celui de la « la durée ». Il est à noter qu'il ne fait pas partie des critères de l'école de Palo Alto. Chez Bigot, il apparaît comme un trait définitoire à part entière alors que chez Cicurel, la dimension spatiale disparaît au profit de la dimension temporelle : cette dernière est développée selon deux focales, l'interaction est dite « planifiée » et réalisée « dans un temps limité ». La situation de classe s'inscrit dans un espace institutionnel reconnu comme tel par les participants. L'établissement ou l'école a une vocation d'éducation et d'instruction et l'espace de la classe en est le cœur. La classe est le lieu qui accueille un groupe social défini par les instances scolaires, il est restreint à un groupe d'élèves donné pour une année scolaire. À l'école élémentaire, le professeur des écoles est le référent pour l'année scolaire et pour l'ensemble des disciplines généralement. De ce point de vue, la notion de « nature du « site » » englobe ces aspects. L'enseignement/apprentissage est contraint dans la durée. La durée longue, celle de la scolarité comprend des espaces (salles de classe, cour...) et des groupes sociaux divers (groupes d'élèves et enseignants différents). L'année scolaire a pour notre recherche une valeur particulière puisqu'elle instaure dans un même lieu et pour un même groupe d'élèves avec un seul et même enseignant des situations ritualisées.

Perrenoud souligne le caractère contraint du cadre temporel :

Le temps scolaire, pour des raisons qui ne tiennent pas au mauvais vouloir des enseignants, est un temps *fractionné*, régi par la cloche ou la division du travail ; un temps faiblement négocié, faute de temps et pour d'autres raisons ! (Perrenoud, 1992, 4)⁶³.

Les interactions verbales sont empreintes de cette temporalité, elles s'inscrivent dans une histoire partagée par l'ensemble des participants. À un niveau plus micro, nous pouvons citer la séquence puis la séance, une unité de temps et de lieu qui cadre nos données. Dans ce cadre les interactions verbales ont une fonction éminemment épistémique. Altet (1994) évoque la façon dont le contexte et sa prise en compte ont évolué dans les années 80 :

Le courant actuel des recherches écologiques sur la classe inspiré de Bronfenbrenner (1986) a une approche holistique et dynamique du contexte et analyse les effets du contexte d'enseignement, de la situation pédagogique sur les comportements interactifs de l'enseignant et des élèves en termes de « contraintes-libertés ». Le contexte est défini comme « **un lieu d'activité dans un temps d'activité** ; d'activités et de régies de signification de celles-ci qui sont elles-mêmes de l'activité » (Birdwhistell, 1981). (p.134)

⁶³ Perrenoud, P. (1992). Regards sociologiques sur la communication en classe. Colloque “ *Améliorer la communication pour améliorer l'enseignement* ”.

Le contexte ainsi défini délimite le cadre dans lequel les dimensions épistémique et relationnelle de la situation pédagogique se déploient relativement l'une à l'autre. La dynamique entre ces deux dimensions est influencée par la planification de l'interaction ; Cicurel intègre l'avant de la séance et invite à la prise en compte de l'effet de cette planification sur l'interaction. Ce point a aussi été développé par Altet (1994) qui montre dans sa note de synthèse que l'analyse des interactions verbales en situation de classe reflète « le fonctionnement cognitif sous-jacent du processus d'enseignement en action » (p.135) et l'effet de la préparation sur les décisions prises en classe par les enseignants :

À partir de verbalisations *a posteriori* des enseignants observés, les auteurs E. Charlier (1989), M. Altet (1993), constatent le peu de prise en considération des interactions des élèves dans les prises de décision interactives : le schéma de la préparation prédomine. (*ibid.*,135)

L'effet du travail préparatoire sur les gestes d'ajustement des enseignants est un critère significatif dans notre recherche ; parmi les six enseignantes quatre fonctionnent avec des préparations très détaillées alors que deux autres travaillent avec une anticipation moins formalisée et nous nous interrogerons sur l'influence de ce critère sur les interactions verbales et sur les décisions des enseignantes.

➤ Nombre et nature des *participants*

Pour Kerbrat-Orecchioni (1990) il s'agit à la fois de leur statut participatif, du dispositif énonciatif et des rôles de chacun (p.125) et elle note :

Généralement (mais pas nécessairement), cette différence dans les droits et les devoirs impartis à chacun prend la forme d'une inégalité, et fonde une relation de dominance entre les interactants (*ibid.*, 126).

Cette dominance dans la classe s'illustre par des statuts institutionnellement impartis qui posent d'emblée la « dissymétrie » des rôles et des places. Altet (1994) s'inscrit dans cette analyse de la classe qui « suppose des interactants socialement situés et caractérisés » (p.125). Bigot (2018) rappelle que les productions langagières portent la trace de cette dissymétrie :

Kerbrat-Orecchioni a proposé d'appeler « taxèmes » tous les comportements verbaux, para-verbaux et non-verbaux qui reflètent les places « attendues » dans le contexte (lorsque le médecin donne un conseil cela reflète simplement la position haute liée à l'exercice de sa profession), les renforcent ou tendent à les renverser (p. 10).

Dans une situation scolaire la position haute est le plus souvent tenue par l'enseignant, une position haute qui se traduit pour les enseignants selon Perrenoud (1992) par « le monopole de la parole légitime ». (p. 6) mais Bigot (2018) montre que, pour autant, la situation est plus complexe

Les rapports de place qui oscillent toujours entre maximalisation de la dissymétrie, recherche de plus de symétrie, ou recherche d'une dissymétrie inverse à celle donnée a priori, se construisent dans la dynamique interactionnelle multimodale et ils ne sont donc ni fixes ni univoques (p. 11)

Ainsi le « rôle » interactionnel (Kerbrat-Orecchioni, 1990, 126) de l'enseignant se manifeste-t-il par l'initiative dans les épisodes d'ouverture et de clôture de la séance mais aussi par la régulation dans de nombreux échanges, il est « distributeur officiel des tours » (*ibid.*, 133). Ainsi le format ternaire question/réponse/validation illustre-t-il cette dominance de l'enseignant dans l'interaction⁶⁴. Dans notre recherche nous nous interrogerons sur la façon dont les enseignantes se saisissent des rapports de place pour les configurer dans des postures variées et des dynamiques changeantes dans le jeu des gestes professionnels.

Il est à noter que l'axe vertical de la relation entre enseignant et élèves est institutionnellement instauré par les statuts de chacun des participants (cf. le « métier d'élève » par Perrenoud) et concerne principalement les dimensions épistémique et cognitive. L'axe horizontal correspondrait davantage à la dimension affective de la relation enseignant/ élève dont Altet (1994) précise qu'elle « n'est pas neutre » (p. 125).

Ce format est plus généralisé encore dans la situation de *communication* exolingue dont Kerbrat-Orecchioni rappelle la définition :

À la suite de Porquier, on appelle « communication » ou « conversation exolingue », « toute interaction verbale en face à face caractérisée par des divergences significatives entre les répertoires linguistiques respectifs des participants » (Alber et Py 1985 : 35) (*ibid.*, 121).

Cette définition qui s'appuie sur la notion de « répertoires linguistiques » correspond mieux à la situation des classes de l'école élémentaire dans l'enseignement des langues vivantes

⁶⁴ « L'interaction peut dans certains cas être caractérisée à partir d'une de ses composantes, particulièrement essentielle – séquence, échange (ex : le couple question/réponse pour l'interview, ou le triplet question/réponse/évaluation pour la « leçon ») (...) » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, 129).

étrangères que celle, utilisée dans les années 1980, reposant sur l'opposition locuteur natif (LN) et locuteur non-natif (NNF) souvent utilisée en enseignement du FLE. Les répertoires linguistiques des élèves et des enseignants sont différents en L1 comme en L2, dans les deux cas l'enseignant a un statut d'expert tant par rapport aux savoirs disciplinaires que linguistiques. L'analyse permet d'identifier la trace linguistique et interactionnelle de cette dissymétrie et cherche à l'associer à des gestes professionnels et des gestes d'étude en lien avec la co-activité entre enseignant et élève.

➤ Le *but* de l'interaction (Kerbrat-Orecchioni, 1990, 126)

La *nature des finalités* était l'un des critères de l'école de Palo Alto, il est repris par Kerbrat-Orecchioni et Bigot sous le vocable « but de l'interaction ». Ce but est prioritairement défini par les prescriptions institutionnelles qui régissent l'école. Pour Cicurel (2011), ces finalités se traduisent par « une interaction à visée cognitive » et « une interaction qui donne lieu à l'émergence d'activités didactiques » (p. 45). Ainsi les finalités étant bien distinctes d'autres types d'interaction, le langage en porte la marque. Bucheton (2002) le note ainsi : « Le propre de la parole scolaire, c'est que ce n'est ni la parole de la rue, ni de la famille, c'est une parole du travail intellectuel » (p. 6). Les fonctions des interactions et les enjeux de celles-ci relèvent de la construction de savoirs. Pour Altet (1991), l'interaction recouvre « ce champ de la transformation de l'information en savoir par la médiation de l'enseignant, par la communication, l'action interactive dans une situation, les prises de décision dans l'action ». En cela, elle peut être considérée comme partie intégrante de l'intervention pédagogique de l'enseignant (Altet 1994, p. 126).

La finalité didactique des interventions en milieu scolaire conduit les participants à la situation à adapter leur parole ; elle se configure pour servir les buts visés, devenir le vecteur et la trace des opérations cognitives mobilisées et développées. Altet (1994) rappelle qu'« [il] ne s'agit pas d'une simple émission de messages mais d'un échange finalisé par un apprentissage dans un processus interactif enseigner/apprendre » (*ibid.*, 125). Quand elles n'ont pas pour fonction de maintenir une atmosphère propice aux apprentissages ou de communiquer des informations qui ne sont pas directement en lien avec la séance, les interactions verbales entre élèves et enseignants visent la construction des apprentissages. Les interactions servent ces finalités et relèvent de formes discursives adaptées. Ainsi Rafoni (2007) définit la langue d'enseignement comme un outil de secondarisation.

un médium incontournable d'accès à toutes les disciplines du fait de l'existence d'une communication spécifique à la communauté scolaire : c'est une langue de concepts, de la distance, du récit, des savoirs (p.45)

Dans l'ensemble des disciplines scolaires la parole vise la secondarisation. Dans les séances de LVE, cela est aussi le cas puisque la langue est objet d'étude et soumise à de nombreuses tâches métalinguistiques, qui portent sur des « fictionnalisations » de situations orales (Thévenaz-Christen et Schneuwly, 2006, p. 39). La langue qui fait l'objet d'une « présentification » aux élèves relève du genre premier, il s'agit principalement de mobiliser la langue de situations sociales de référence, de situations du quotidien. Mais le travail de didactisation apporte des transformations.

L'enseignement portant sur une activité langagière est caractérisé par le fait qu'elle y est à la fois abordée dans sa fonction de communication [...] et comme objet d'enseignement/apprentissage, à savoir comme activité transformée, simplifiée, élémentarisée, explicitée, pour pouvoir être appropriée systématiquement. (*ibid.*, p. 38)

Gaussel (2017) apporte un éclairage complémentaire en se situant du point de vue de l'apprenant en contexte scolaire.

La distinction entre genre premier et genre second est donc pertinente dans le contexte scolaire. La transformation des pratiques langagières (la secondarisation) correspond à l'appropriation d'outils culturels, linguistiques et disciplinaires dans le contexte scolaire. (p. 21)

Dans notre corpus, les interactions verbales et la langue utilisée relèvent de ces genres distincts selon la langue enseignée, L1 ou L2, mais la finalité des interactions est commune, à savoir l'apprentissage et les visées cognitive et didactique. Les interactions verbales en L2 à l'école s'inscrivent le plus souvent dans des situations de communication fictionnalisées, et peuvent donner lieu, rarement toutefois, à des activités métalinguistiques explicites. Le but des interactions peut aussi être interrogé du point de vue de la tâche didactique et ainsi amener à considérer leurs finalités par rapport à la forme et au sens des échanges.

➤ L'axe de leur « formalité »

Kerbrat-Orecchioni (1990) note que, dans une typologie des interactions verbales, les échanges s'orientent sur une ligne « familiers » vs « formels » (p. 127). Cette caractéristique est reprise à l'école de Palo Alto et adoptée par Bigot comme *un trait définitoire*. Altet (1994) note les

effets du contexte sur le positionnement des participants entre « contraintes-libertés »⁶⁵. Dans le cas des situations scolaires, les *places déterminées* des participants autorisent l'enseignant à jouer avec le degré de formalité dans les gestes d'atmosphère et de pilotage particulièrement. La notion de formalité est perceptible pour les élèves en L1, elle l'est moins en L2 puisque les élèves débutants ont une compétence socio-linguistique à construire et que les enseignants non spécialistes ne sont pas toujours à l'aise pour aborder cette compétence avec leurs élèves. Cet « axe distinctif » sera considéré en prenant en compte une notion de continuum dans l'analyse de notre corpus.

➤ Le « style » ou « ton » particulier

Kerbrat-Orecchioni (1990) souligne que selon le degré de formalité le « style » ou le « ton » (p. 127) des participants peuvent varier. Plus largement, Altet (1994) note que les interactions verbales traduisent des « styles » ou « types » d'enseignants. Quant à Cicurel (2011), elle mentionne le « régime discursif particulier » qui caractérise la didacticité de l'action. Ce régime discursif particulier peut exprimer tout à la fois le degré de formalité et le style.

Alors que l'un des objectifs de notre recherche consiste à établir un lien entre déploiement des gestes langagiers et déploiement des gestes professionnels, il nous est apparu que les gestes langagiers des enseignantes observées manifestent des *styles*, dans le sens d'Altet, bien différents et que ce style peut être retracé en L1 et en L2.

La notion de *style* s'oppose chez Clot et Faïta (2000) à celle de *genre* ou plus justement les deux notions entre en synergie ; d'une part les transformations du genre que l'individu impose par son style contribue à reconfigurer le genre. D'autre part, le style s'inscrit dans la connaissance du genre et les détournements possibles que l'individu peut y apporter.

➤ Le contenu

⁶⁵ « Le courant actuel des recherches écologiques sur la classe inspiré de Bronfenbrenner (1986) a une approche holistique et dynamique du contexte et analyse les effets du contexte d'enseignement, de la situation pédagogique sur les comportements interactifs de l'enseignant et des élèves en termes de « contraintes-libertés. » (Altet, 1994, 134)

Bigot reprend avec « les thèmes de l'échange » la notion de *contenu* évoquée par Kerbrat-Orecchioni (1990, p. 128). La disparité des contenus abordés selon que les enseignantes travaillent en L1 ou L2 conduit dans la recherche à considérer cet *axe distinctif* comme constitutif du format différent des interactions verbales produisant des conduites discursives plus ou moins variées et des tours de parole plus ou moins longs. (Voir p. 234).

À cela s'ajoute le *matériau sémiotique* (Bigot, 2019) ; celui-ci est multimodal. Altet (1994) rappelle que « [l'] interaction pédagogique n'est donc pas seulement verbale, (même si la plupart des interactions sont verbales, Amidon et Hunter, 1967) elle est non verbale et latente (...) » (p. 125). Tout comme le *contenu*, le matériau verbal se présente sous une forme très différente selon que les enseignantes enseignent le français ou une LVE ; les contenus linguistiques, lexicaux et grammaticaux, sont plus complexes en L1 et les processus cognitifs en jeu le sont également. Les interactions verbales portent des traces du niveau de maîtrise des contenus et du matériau sémiotique et selon Kerbrat-Orecchioni (1990)

Cette situation particulière impose aux deux participants, de manière à compenser ces disparités de départ, des tâches et stratégies interactives spécifiques, qui laissent dans le discours un certain nombre de traces (...) (p.121)

Les manifestations non verbales sont également à considérer relativement à la question de la maîtrise de ces contenus épistémiques et linguistiques. En L2, Kerbrat-Orecchioni (1990) note que « la communication exolingue ne fait qu'intensifier les mécanismes qui caractérisent fondamentalement toute interaction » (p.123) et que de ce fait selon de Pietro :

L'étude d'interactions dont le caractère exolingue est manifeste permet de 'grossir' et d'éclairer des aspects constitutifs de toute conversation : liens entre structure conversationnelle et relation de places dans l'interaction, manifestation du principe de coopération à travers divers procédés d'ajustement, etc. (de Pietro 1988 : 252) (*ibid.*)

L'outil méthodologique que nous mettons en œuvre pour l'analyse de notre corpus prend particulièrement en considération les phénomènes de reprise, parce qu'il illustre ce principe coopératif et parce qu'il traduit « que tout discours est le produit d'un « bricolage interactif », effectué coopérativement par tous ceux qui s'y trouvent collectivement engagés. » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 123).

La présentation des différentes caractéristiques des interactions verbales *en situation pédagogique* offre le cadre qui permettra d'analyser les gestes langagiers des enseignants en lien avec les gestes professionnels d'ajustement :

L'analyse des séquences d'interactions pédagogiques montre le processus d'adaptation interpersonnelle, d'ajustement, mis en oeuvre ou non par l'enseignant et l'élève dans une situation pédagogique donnée. (Altet, 1994, 136)

Ces caractéristiques seront croisées avec les informations psychosociales collectées à travers les entretiens individuels dont nous disposons.

Ecole de Palo Alto Les critères pour une typologie des « rencontres »	C. Kerbrat Orecchioni Les axes distinctifs de « types d'échanges »	M. ALTET Les effets du contexte	V. BIGOT Les traits définitoires des interactions verbales	F. CICUREL La didacticité de l'action
Symétrie ou complémentarité	Nombre et nature des participants rôles symétriques vs dissymétriques	Des interactants socialement situés et caractérisés	Les participants	Une interaction dans laquelle les places interactionnelles sont déterminées
Degré de formalité quant aux règles de circulation de la parole	Axe de la formalité	Contraintes-libertés une situation affective entre les acteurs qui n'est pas neutre	Degré de formalité	
Coopération ou compétition			L'axe consensus-conflit	
Nature des finalités	Le but de l'interaction	Transformation de l'information en savoir par la médiation de l'enseignant	Les buts de l'interaction.	Une interaction à visée cognitive Une interaction qui donne lieu à l'émergence d'activités didactiques
	Nature du « site » Cadre spatio-temporel + durée		La description du cadre spatio-temporel	Une interaction planifiée Une interaction dans un temps limité
			Les thèmes de l'échange.	
		Pas seulement verbale, elle est nonverbale et latente	Le matériau sémiotique et notamment les langues de l'échange	
	le style ou ton	Styles ou types d'enseignants		Un régime discursif particulier

Tableau 1 : Les caractéristiques des interactions verbales selon les auteurs

I.5.3.3. Les procédés de reprise dans les interactions didactiques

Le but poursuivi par l'analyse des pratiques langagières des enseignantes est de déceler au fil des traces verbales des indices de gestes professionnels à l'œuvre. Si « le langage est la dimension centrale de l'activité de l'enseignant » (Bucheton, Jorro & al., 2006) et si la reformulation est « un élément de l'expertise professionnelle » (Garcia-Debanc, 2007), alors l'étude des procédés de reprise dans les interactions didactiques devrait contribuer à établir le lien entre geste langagier et geste d'étude des élèves et à rattacher ce geste langagier à un geste professionnel.

La relation pédagogique et didactique prend forme en grande partie grâce au langage oral, à travers l'interaction et l'activité langagière de l'enseignant et des élèves, un « discours dialogique finalisé » (Altet, 2001, p. 31). L'oral comme vecteur de communication revêt une fonction essentiellement intersubjective et pragmatique. L'oral en tant que moyen d'enseignement englobe des fonctions cognitive, épistémique et didactique fortes. Dans les situations d'enseignement qui nous occupent, il est aussi objet d'étude, et à ce titre sa fonction métalinguistique est très prégnante.

Les interactions verbales sont aussi porteuses de nombreux enjeux aux niveaux personnel, identitaire et social. Dominique Bucheton (2017) rappelle que « [les] langages, dans toute la diversité de leurs spécificités disciplinaires sont les vecteurs premiers des interactions entre élèves et enseignants, et entre les élèves entre eux. Ils sont les vecteurs déterminants de la dimension réflexive de l'activité » et pour Jorro (2006) les gestes langagiers sont un « analyseur qui permet notamment d'observer/ analyser la posture énonciative de l'enseignant devant la classe ». Enfin, les interactionnistes soulignent l'importance de la collaboration dans la construction des échanges, qu'il s'agisse d'une conversation privée ou d'un échange professionnel et considèrent que ce qui se tisse au fil d'un échange ou pour nous d'une séance, ou d'un épisode, est un objet de discours co-élaboré. Dans le cadre d'une classe, cette co-élaboration est le plus souvent guidée par l'enseignant et tend à aboutir à une production anticipée par lui-même, au moins partiellement, celle qui pourra faire référence pour la classe. « Pour un interactionniste, s'intéresser à la pratique et à l'acquisition d'une langue étrangère c'est tenter de rendre compte de cette collaboration plutôt que de limiter son approche à l'une des caractéristiques d'un des partenaires » (Arditty & Vasseur, 1999, p.9).

Notre corpus est constitué de nombreuses interactions verbales qui rendent compte d'un travail de collaboration entre enseignant et élèves.

La co-élaboration se traduit par un nombre important de tours de parole qui contiennent une part de reprise du tour de parole précédent. Ces reprises peuvent être locales ou dupliquées dans un enchaînement de tours de parole plus ou moins long et complexe. L'objectif de notre recherche consiste à pouvoir décrire ces procédés et les analyser puis les comparer en fonction des disciplines, *français* et *langues vivantes*. Nous allons dans un premier temps aborder les notions utiles pour cette analyse des procédés de reprise puis nous arrêterons la typologie qui nous paraît la plus adaptée à notre recherche.

➤ Questions de terminologie

Les termes de *reprise*, *répétition* et *reformulation* sont abordés dans la littérature avec des définitions différentes selon les auteurs et selon le système de référence dans lequel ils s'inscrivent. Fuchs (1982), dans son travail sur la paraphrase, note que se côtoient « des approches purement linguistiques, qui visent à appréhender la paraphrase comme un phénomène inscrit en langue, et des approches discursives, qui entendent l'aborder en tant que phénomène inhérent au discours » (p. 22). Elle qualifie la paraphrase de « conduite discursive d'une restitution de sens » et la définit ainsi : « Paraphraser, c'est se livrer à une activité de reformulation, par laquelle on restitue le sens d'un discours (énoncé ou texte) déjà produit. » (*ibid.*, p. 29). Dans son sillage Gülich et Kotschi (1987) rattachent l'acte de « paraphrasage » aux actes de composition textuelle, et estiment que « la paraphrase joue un rôle considérable parmi les procédés de construction de textes » (p.29). Cette fonction discursive de la reformulation est selon Kerbrat-Orecchioni l'une des caractéristiques du fonctionnement oral de la langue, « Les reprises en écho sont absolument constantes, qu'il s'agisse des répétitions par L1 (locuteur 1) d'un fragment de son propre discours (...) ou des reprises par L2 d'un segment du discours précédent de L1 (...) » (1990, p. 41).

Nous constatons que, si les termes diffèrent, les procédés évoqués présentent tous des similitudes et servent des enjeux dialogiques et discursifs dans des situations d'interaction. Qu'en est-il chez les locuteurs plus jeunes en contexte d'acquisition, et d'apprentissage en contexte scolaire ? Quels sont les constats dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère, chez les jeunes et chez les enfants ?

➤ Les procédés de reprise chez les jeunes enfants

Salazar Orvig (2000) dans ses recherches sur les phénomènes d'acquisition du langage chez les jeunes enfants constate que « [...] la reprise semble avoir un rôle de facilitateur de la construction discursive et de l'intercompréhension [...] » (p. 69). Elle ajoute : « la reprise a souvent été considérée comme une des premières formes de continuité dialogique » (p. 70). À propos de la façon dont des enfants s'emparent des reformulations correctives faites par un adulte, dans des situations non scolaires, Garcia-Debanco (2015) écrit : « Ces résultats montrent l'attention que les enfants accordent aux reformulations des adultes et leur place centrale dans le processus d'acquisition de la langue » (p. 2). Martinot (2015) tisse un lien entre acquisition et apprentissage en s'appuyant sur le constat des « différentes postures reformulatoires que l'enfant adopte au cours de l'acquisition de sa langue maternelle » (p. 2) et formule le postulat suivant. :

si l'on admet que l'enfant acquiert sa langue maternelle en transformant les énoncés adultes qui lui sont accessibles et que cette posture reformulatoire est naturelle – en effet les reformulations produites par les locuteurs sont alimentées par un mode d'organisation paraphrastique déjà présent dans la langue – alors on a intérêt à utiliser et à systématiser cette posture spontanée dans le cadre pédagogique avec pour objectif de faire prendre conscience aux élèves des contraintes de fonctionnement de la langue qui opèrent aux niveaux lexical, morphologique, syntaxique, sémantique et pragmatique. (*ibid.*)

Dans le contexte scolaire Chemla et Dreyfus (2002, p. 111 in Castany-Owahdi, Soulé & Dreyfus, 2018, p. 26) montrent, en classe de maternelle, que « les enchaînements se font le plus souvent par *accrochage* sur le tour de parole de l'autre, en complétant ou en modifiant l'énoncé précédent »⁶⁶. Cette modalité discursive est assez conforme à l'organisation des interactions en classe puisque celles-ci suivent le plus souvent un schéma dans lequel les interventions d'élèves sont adressées à l'enseignant ou transitent par l'enseignant avant de revenir au groupe.

Enfin nous portons un intérêt au constat établi par Martinot (2015) quant à l'évolution progressive des enfants dans leur maîtrise de la reformulation. Elle note que :

[...] les reprises d'énoncé diminuent notablement alors que les reprises de constituant augmentent lentement. Ainsi se dessine une progression de l'enfant d'une forme primaire de continuité - la reproduction du même - vers une forme plus mature, la réutilisation d'un matériau discursif et langagier dans l'élaboration de son discours (p. 73)

⁶⁶ Ce travail sur la reformulation a été mené en maternelle et ceci nous importe par rapport à la classe de LV où l'étayage de l'enseignant est très présent comme lors du développement du langage oral chez les plus jeunes.

Nous chercherons à identifier dans le corpus des traces de la complexification des reformulations en distinguant la discipline enseignée, *français* ou *langues vivantes*.

➤ Les différentes définitions convoquées

Dans le champ de l'enseignement/ apprentissage d'une langue vivante étrangère, les choix terminologiques concernant les procédés de reprise varient grandement. Ainsi Faraco (2002) introduit sa recherche par l'explicitation de la terminologie adoptée :

Nous observons le mécanisme des répétitions dans l'interaction entre locuteur natif (LN) et locuteurs non-natifs (LNNs) en classe de langue seconde (L2), en donnant à la répétition le sens large de reproduction verbale de tout ou partie d'un segment. S'inscrivant dans les activités de reprise parmi lesquelles on peut citer, entre autres, la reformulation, la répétition s'en distingue au niveau formel dans la mesure où la reformulation implique une certaine conservation du sens, mais avec modification de ses constituants linguistiques. (p. 1)

La notion de « conservation du sens » renvoie aux travaux de Güllich et Kotschi (1987) qui définissent la reformulation comme une « opération linguistique de la forme $x R y$, qui établit une relation d'équivalence sémantique entre un énoncé source ES et un énoncé reformulateur ER, R étant le marqueur de reformulation » (p. 30).

Chez Faraco (2002), la reprise englobe la répétition et la reformulation mais l'empan de *reprise* et de *répétition* n'est pas précisé.

Berger (2015) adopte un angle interactionniste pour analyser les interactions dans une classe de français langue seconde avec des adolescents « tant ce procédé discursif [reprise : reformulation] est omniprésent dans les interactions exolingues » (p. 2). Elle s'intéresse à la *reprise corrective* en ce qu'elle « offre un potentiel acquisitionnel important pour les apprenants d'une langue seconde, dans la mesure où elle permet un travail sur les formes linguistiques » et par ailleurs elle montre que « la reprise corrective a une fonction métalinguistique mais également interactionnelle » (p.1). C'est à partir de son travail que nous avons retenu la définition de *reprise*, un procédé qui souligne « le lien de ressemblance entre deux segments discursifs établi séquentiellement par les locuteurs eux-mêmes » (*ibid.*, p.3). Cette acception de *reprise* ne place plus l'hypothèse de l'invariant sémantique comme centrale. Nous l'adoptons comme terme généralisant et recouvrant les différents procédés que sont la répétition et la

reformulation. Ainsi dans un phénomène de reprise, il s'agit de reprendre à son compte un segment de discours prononcé par soi-même ou par un autre pour l'intégrer à la construction de son propre discours et du dialogue. Dans sa dimension cognitive, la reprise offre un point d'appui pour le développement de la pensée et du discours. Selon Berger, les répétitions et reformulations se distinguent par « leur degré d'équivalence » avec l'énoncé-source. Au niveau formel, elle discrimine entre la « répétition à l'identique et ce qui relève d'une reprise avec modification à envergure variable » (*ibid*, p. 2). Berger voit dans la reprise un levier pour l'apprentissage :

En général, la reprise permet ainsi de négocier, évaluer, reformater des formes linguistiques en vue de leur appropriation. La reprise, et notamment la reprise corrective, offre ainsi un potentiel acquisitionnel important pour les apprenants d'une langue seconde (cf. 'séquences potentiellement acquisitionnelles', De Pietro et al., 1989) (*ibid*. p. 3)

En dehors de *reprise*, terme englobant et non restreint à un lien sémantique, et de *répétition* qui se rapproche d'*imitation* ou de *reprise en écho* dans notre acception, il nous faut indiquer dans quelle acception nous utiliserons le terme de reformulation. Pour cela nous nous appuyerons sur la définition de Martinot (1994) que nous rappelons : « Tout processus de reprise d'un énoncé antérieur qui maintient, dans l'énoncé reformulé, une partie invariante à laquelle s'articule le reste de l'énoncé, partie variante par rapport à l'énoncé source, est une reformulation » (p. 2).

À la suite de Rabatel (2010), qui utilise *reformulation* comme « métaterme englobant l'ensemble des activités langagières par lesquelles le locuteur/énonciateur revient sur des dire antérieurs » (p.10), Pekarek Doehler et Pochon-Berger (2010) estiment que cette conception de la reformulation permet de « renvoyer à des formatages lexico-syntaxiques, prosodiques et gestuels par lesquels un locuteur ré-explore à des fins originales le format d'un énoncé antérieur, calquant de cette manière son tour de parole (ou une partie de son tour) sur le tour (ou une partie du tour) d'autrui » (Rabatel, 2010, p. 119). À la lecture des transcriptions dont nous disposons, nous distinguons les énoncés d'élèves produits en français de ceux produits en langue vivante étrangère. Dans ce dernier cas, il s'agit principalement de répétitions qui visent une saisie à l'identique pour une restitution aussi fidèle que possible. Nous convenons Nous convenons toutefois que sur le plan énonciatif, il n'y a jamais de reprise strictement à l'identique

Quand il s'agit d'hétéro-reprises, il n'y a pas de reproduction telle quelle de la valeur pragmatique. La plus stricte répétition introduit un déplacement. La reprise n'accomplit donc pas le même acte de langage que sa source. Toutefois, les *imitations* ou les *reprises en écho* restent relativement proches de l'énoncé source (Salazar Orvig, 2000, p. 76)

À de rares occasions, l'auto-répétition par l'élève en langue vivante semble traduire une visée d'appropriation et ainsi une ré-exploration qui dépasse l'*imitation* mais pas l'hétéro-reprise elle-même. Dans le cadre des séances de français, les répétitions laissent place à des hétéro-reprises qui ouvrent à davantage d'élaboration à partir du segment-source.

Les reprises par les enseignantes des énoncés des élèves visent des fins variées, didactiques lorsqu'elles ont une fonction corrective ou de ratification par exemple.

La reprise n'équivaut pas à l'énoncé-source ; ainsi Salazar Orvig note que « [on] peut décrire ces énoncés comme des cas de dédoublement énonciatif où le locuteur second effectue une énonciation sur une première énonciation (Bernicot, Salazar-Orvig & Veneziano, 2006, 35) et que « [le] même ensemble de mots, produit une nouvelle fois dans la même situation, n'a plus la même valeur illocutoire que l'énoncé initial » (*ibid.*, p. 36). L'énoncé-reformulateur peut donc avoir des fonctions et des valeurs différentes de l'énoncé-source. Selon les caractéristiques paraverbales apportées à l'énoncé-source, l'énoncé-reformulateur offre une variation sémantique, possiblement une fonction discursive nouvelle et ainsi une avancée discursive, parfois une avancée interactionnelle dans la poursuite de la co-élaboration de cet objet de discours commun vers lequel tend l'échange.

Dans notre catégorisation, le terme de 'reprise' englobe à la fois les répétitions et les reformulations, auto- ou hétéro-formulées et nous prenons en compte la variabilité de l'empan ainsi défini par Salazar Orvig, Comme le souligne Salazar Orvig, « [la] reprise peut avoir un empan variable : elle peut tantôt reproduire un énoncé, tantôt correspondre à l'intégration d'un élément dans une élaboration discursive ultérieure » (*ibid.*, p. 72).

➤ Les types de reformulation

L'étude du corpus nous conduit à aborder dans un second temps l'identification des types de reprise. Par rapport à notre question sur l'influence éventuelle du niveau de maîtrise de la langue sur les gestes langagiers de l'enseignant et sur les gestes d'étude des élèves, nous retenons le point de vue de Fuchs (1982) : « Tout (mais pas n'importe quoi !) peut reformuler un discours-source, pour un sujet, dans une situation donnée » (p. 29). Il nous importe de pouvoir repérer et procéder à une catégorisation de ce « tout », qui peut comporter un degré d'équivalence plus ou

moins grand, ou encore présenter des variations multimodales, ou prendre la forme d'une reformulation avec apports, réductions voire modifications de l'unité linguistique qui fait l'objet de la reprise. Dans ce cas, la reformulation présente un degré plus ou moins grand d'appropriation du segment-source et une intégration qui donne lieu à un travail linguistique et cognitif plus ample.

Gülich (1983) distingue « trois types de relations entre les termes d'une paraphrase : a) l'*expansion*, b) la *réduction* et c) la *variation*. » (p. 328). Nous allons reprendre la définition qu'elle donne de chacun de ces types de relations et proposer une illustration avec un extrait issu de notre corpus.

- Paraphrase du type 'expansion'

paraphrases du type 'expansion', tous les cas dans lesquels l'énoncé-doublon manifeste une plus grande complexité de son signifiant et par là comporte un plus grand nombre de traits sémantiques (sèmes) que l'énoncé- source auquel il se réfère (*ibid.*)

Exemple extrait de la séance de français, grammaire, de CM1, menée par Soline (Annexe 34) :

24 Fanta2- {**la scène**}

25 M13- [**La scène** + mais alors **la scène** c'est la partie où on joue quelque chose]

En 25 l'enseignante reprend la proposition de Fanta en 24 par une modalité d'*accrochage* et reformule le segment-source en passant par une première hétéro-reprise qui a une fonction discursive puis une auto-reprise accompagnée d'une description qui, si l'on reprend la définition de Gülich, « manifeste une plus grande complexité ».

- Paraphrase du type 'réduction'

Les paraphrases du type 'réduction' présentent les caractéristiques inverses : les sèmes de l'énoncé-source (dont le signifiant est plus étendu) sont *condensés* dans le (les) sèmème(s) de l'énoncé-doublon (*ibid.*)

Nous reprenons le même extrait et nous intéressons aux tours de parole 25 et 26.

24 Fanta2- {la scène}

25 M13- [La scène + mais alors la scène c'est la partie où on joue quelque chose] + {c'est pas **l'ensemble du lieu** + Julien}

26 E- Julien1- [**un théâtre**]

Nous constatons que la périphrase descriptive de l'enseignante en 24, « c'est pas l'ensemble du lieu », constitue une forme d'étayage pour obtenir le mot recherché, finalement nommé en 26 avec *théâtre*. Le procédé résulte en une réduction : l'hétéro-reprise a une valeur sémantique proche et consiste en une reformulation paraphrastique.

○ Paraphrase de type 'variation '

Nous désignons comme 'variation' les paraphrases qui ne sont ni des 'expansions' ni des 'réductions' (ibid.)

Dans l'épisode suivant l'enseignante essaie d'attirer l'attention des élèves sur des questions formelles – le fait que le texte est lacunaire – alors que ceux-ci se focalisent sur les dimensions narrative et sémantique.

32 Asmae2- y a du noir chez les spectateurs parce qu'à un moment les lumières elles s'*éteignent

33 M17- elles s'éteignent + mais vous + me racontez l'histoire

34 Adeline2- il manque des mots

Le tour de parole 34 répond enfin à l'attente de l'enseignante mais, de façon formelle, ne constitue pas une reprise puisqu'aucun constituant du tour de parole 33 ne figure dans le suivant : il n'y a donc ni réduction, ni expansion.

➤ La complexité des procédés de reprise dans des successions de TDP

Nous étudierons prioritairement les reformulations, au-delà des paraphrases, qui relèvent des types 'expansion' et 'réduction'. Le format des échanges didactiques nous amène à considérer les reformulations au-delà des TDP séquentiellement adjacents puisque nombre d'épisodes sont constitués de plusieurs TDP et nombre d'entre eux comptent des procédés de reprise. Nous considérerons aussi la complexité décrite ainsi par Gülich (1983) :

La relation paraphrastique peut se compliquer par les deux procédés suivants, qui souvent se combinent l'un avec l'autre :

(a) l'enchaînement de paraphrases : l'énoncé-doublon de la première paraphrase sert d'énoncé-source à la deuxième ;

(b) l'enchâssement de paraphrases : entre l'énoncé-source et l'énoncé-doublon de la première paraphrase s'intercale une deuxième paraphrase (p. 322)

Voici un exemple d'enchaînement extrait de la même séance :

228 Fatimata17- {XXX '**le public**'}
229 M115- {[bien sûr **c'est un groupe nominal**] }+ [comment on reconnaît **un groupe nominal ?**]
230 Fatimata18- y a un nom

126

En 229, 'un groupe nominal' correspond à la fois à l'énoncé-doublon du TDP 228 et au segment-source de l'auto-reformulation qui suit.

Ci-dessous nous présentons un exemple d'enchâssement extrait de la séance d'anglais menée par la même enseignante dans la même classe de CM1 :

42 M20- what's her name? * (intonation↑) + Elise
43 Elise1- {her name is Mrs Brown}
44 M21- [yes + **her name is Mrs Brown**] <quelques secondes pendant lesquelles la PE affiche à l'écran la page du livre avec les illustrations puis montre avec le faisceau> this is Mrs Brown + ok + what's HIS name? <en pointant un autre personnage>
45 Eylife1- euh + it's Ben, non XX
46 M22- Maïa
47 Maïa1- *her name is Ben (grammaire)
48 M23- yes +* it a boy or a girl? (syntaxe)
49 Maïa2- {**a boy (2)**}
50 M24- {[yes + **so HIS name is Ben**]} + [[**HER name is Mrs Brown**]] (ES en43) + [**HIS name is Ben** + OK +] (ES en 50)

En 50 l'enseignante propose une reformulation paraphrastique de type expansion à partir de la réponse de l'élève en 49. Cet énoncé doublon fait l'objet d'une auto-reprise en 50 mais l'enseignante intercale une répétition de l'énoncé-source produit en 43 et déjà repris en 44 avant cette auto-reprise. Nous analysons les fonctions de ces reprises dans la partie méthodologique (voir III.3.2.).

Du point de vue de l'analyse linguistique, nous avons opté pour une partie des procédures analytiques décrites par Berger pour délimiter les constituants tout en les adaptant (voir II.4). En effet, notre analyse ne porte pas spécifiquement sur les hétéro-reprises correctives produites entre élèves, mais sur les auto- et hétéro-reprises produites par les élèves et les enseignantes. En outre, nous prenons en compte des reprises qui remplissent d'autres fonctions que la fonction correctrice et qui se font en cascade dans des TDP non séquentiellement adjacents comme nous venons de le voir.

➤ Synthèse sur la terminologie

Pour définir de façon généralisante les procédés qui englobent paraphrases, répétitions, reprises en écho ou reformulations, nous avons arrêté la définition de Berger (2015) pour qui la *reprise* est un procédé qui souligne « le lien de ressemblance entre deux segments discursifs établi séquentiellement par les locuteurs eux-mêmes » (ibid, p.3).

La notion de « ressemblance » permet de recouvrir de nombreux traits qui incluent aussi bien l'existence ou non d'une équivalence sémantique et prend en considération des empan de variabilité très larges. Par ailleurs la définition ne mentionne ni éléments constitutants, ni segments.

Parmi les procédés de reprise, nous distinguons les répétitions et les reformulations.

Les *répétitions* correspondent dans notre travail à la seule reprise sans ajout ni modification de la forme linguistique du segment-source. Nous rappelons que nous convenons que cette répétition engage un « déplacement » (Fuchs, 1982) qui peut être de nature pragmatique, discursive voire sémantique.

La *reformulation* recouvre « [tout] processus de reprise d'un énoncé antérieur qui maintient, dans l'énoncé reformulé, une partie invariante à laquelle s'articule le reste de l'énoncé, partie variante par rapport à l'énoncé source, est une reformulation » (Martinot, 1994, p. 2). Nous incluons ainsi dans les reformulations celles qui sont de types expansion, réduction et variation et des reformulations autres que paraphrastiques.

Pour l'ensemble des procédés de reprise, nous considérerons aussi bien les auto- que les hétéro-reprises et aussi bien les énoncés des élèves que ceux des enseignantes.

➤ Les marqueurs de reformulations paraphrastiques (dorénavant MRP)

Dans notre tentative de mettre au jour les stratégies verbales, para-verbales et non verbales qui permettent l'intercompréhension et la cohésion discursive des échanges didactiques, il nous est apparu que le concept de MRP apportait un éclairage pertinent. Les MRP sont des observables plus ou moins accessibles au chercheur. L'analyse de la nature et du rôle des MRP dans le déploiement des gestes professionnels, en *français* et en *langues vivantes*, constitue, nous semble-t-il, un accès à la compréhension des modes d'action de l'enseignant, de son

appropriation dans les deux langues d'outils linguistiques et discursifs essentiels à la construction des apprentissages.

Gülich (1983) les définit ainsi :

[...] l'utilisation d'un MRP permet au locuteur de définir deux énoncés comme formant les deux termes d'une paraphrase - aussi et surtout dans les cas d'une équivalence sémantique réduite ou faible. Le locuteur peut ainsi diriger le processus de l'interprétation que doit effectuer l'interlocuteur. Nous tenons à souligner que cette définition vaut pour tous les MRP, indépendamment de leur statut grammatical (p. 327)

- Nature des MRP

Dans l'analyse du corpus, nous relèverons des MRP de trois natures différentes : les marqueurs prosodiques, les marqueurs verbaux et les marqueurs gestuels. Les fonctions de ces différents marqueurs peuvent être très variées, relevant à la fois des dimensions discursives et linguistiques, presque toujours au service de finalités didactiques. Gülich (1983) émet l'hypothèse que :

la fonction des MRP, à savoir l'établissement d'une relation paraphrastique, est plus ou moins présente dans tous les cas qui peuvent être interprétés comme paraphrases, et qu'elle devient de plus en plus dominante au fur et à mesure que l'équivalence sémantique diminue (p. 326)

Selon qu'il s'agit d'une séance de *français* ou de *langues vivantes*, les MRP peuvent différer mais ils restent d'une grande récurrence dans les pratiques observées. Ils sont en soi une trace de la maîtrise des gestes professionnels et de la mobilisation des compétences linguistiques des enseignants et font l'objet d'une attention particulière dans l'analyse qui suit.

Ainsi, les procédés de reprise offrent un outil pour retracer, au moins partiellement, les dimensions de la situation qui sont prises en compte par les locuteurs ainsi que leurs intentions. Les reprises, selon leur niveau de complexité linguistique, et selon leur adéquation fonctionnelle, jouent un rôle dans la relation didactique, dans la médiation et la construction des savoirs. La mobilisation de ressources linguistiques et langagières nécessaires à ces procédés de reprise constitue en soi un indicateur possible du niveau de maîtrise de la langue. Enfin, ces procédés de reprise concernent des conduites discursives qui varient selon la

discipline enseignée et selon les gestes professionnels déployés et ceci peut nous renseigner sur le lien entre gestes langagiers et gestes professionnels et leurs effets sur l'apprentissage.

II. Partie méthodologique

Notre recherche porte sur l'influence dans l'enseignement d'une langue vivante de la maîtrise de la langue cible sur les gestes professionnels du professeur des écoles non spécialiste.

Comment en rendre compte ? Quels praticiens observer ? Quels instruments mobiliser ?

Quels indicateurs cibler ? Comment, sans nier la complexité de la pratique enseignante, tenter d'estimer la part de la maîtrise de la langue dans la conception et la mise en œuvre de situations d'apprentissage ?

Comment construire un dispositif qui permette de rendre compte du travail langagier déployé par l'enseignant pour parvenir à élaborer et conduire des situations d'enseignement ?

Dans quelle mesure les observables peuvent-ils être mis en lien avec les propos des enseignantes lors des entretiens ? Des rapprochements peuvent-ils être suggérés sans risquer une interprétation bien trop réductrice ?

La recherche peut-elle caractériser ce qui relève du genre du métier ou du style des enseignantes ?

Le style est-il identifiable à partir de traits qui dénotent une façon particulière de l'enseignante de mettre en œuvre les gestes quelle que soit la discipline enseignée ?

Cette introduction heuristique nous amène à la question qui se pose pour nous du corpus à constituer et des outils à solliciter pour appréhender les différentes dimensions qui s'entrecroisent dans la pratique.

II.1. La constitution du corpus

Notre recherche vise principalement à comprendre ce qui se produit lorsque la polyvalence est en jeu dans le cadre de l'enseignement de disciplines linguistiques dont l'une est a priori mieux maîtrisée, ou, au minimum, fait l'objet d'une plus longue expérience que l'autre. Afin de trouver des volontaires, nous avons sollicité des enseignants qui avaient suivi des stages de formation continue au cours des années précédentes par le biais de contact direct par message électronique. Nous avons également bénéficié de l'appui de conseillers pédagogiques ou d'inspecteurs de l'Éducation nationale qui ont relayé notre demande. Avec la demande, les enseignants étaient

informés du titre de la thèse, de l'outil vidéo sélectionné pour les observations, du temps d'auto-confrontation qui suivrait ainsi que de la confidentialité qui entourerait le traitement des données. Il leur était précisé qu'il n'y avait pas d'attente particulière concernant les séances proposées.

À la suite des sollicitations, qui ont porté sur trois années, de 2017 à 2019, six enseignantes du département des Yvelines ont répondu favorablement à notre demande de participation à ce travail de recherche. Les autorisations hiérarchiques ont été obtenues avec le soutien des inspecteurs de l'Éducation nationale concernés et une marque d'intérêt pour le sujet traité.

Quatre enseignantes qui ont participé à la recherche avaient suivi des actions de formation avec nous et nous identifiaient comme formatrice, les deux autres se sont portées volontaires après avoir entendu parler de notre dispositif par une collègue de leur école.

En ce qui concerne l'ancienneté des participantes, la répartition est très différente de celle envisagée initialement, puisque les enseignantes ont plus de 10 ans d'ancienneté, à l'exception d'une professeure des écoles stagiaires. L'ancienneté par rapport à l'enseignement de la ou des langues vivantes diffère de celle de l'ancienneté dans la profession. Les enseignantes qui ont participé à l'étude ont, pour deux d'entre elles, connu les dispositifs de la fin des années 90 avec l'introduction de l'enseignement obligatoire au cours moyen, cinq d'entre elles ont dû passer l'habilitation en langues, à partir de son instauration par décret en 2001. Une seule n'a connu que l'enseignement obligatoire en vigueur à partir de 2013 et sans obligation de passer l'habilitation puisque la validation du module de didactique des langues délivré par l'université suffisait.

Les niveaux d'enseignement couvrent l'ensemble de l'école élémentaire, du CP au CM2, avec deux classes à double-niveau. En outre, deux enseignantes ont proposé de présenter des séances d'allemand, ce que nous avons accepté et introduit dans notre corpus. Pour l'une des deux, la séance d'allemand est réalisée en décloisonnement avec les élèves d'une autre classe que la sienne.

Les niveaux de compétence en langues vivantes s'échelonnent de A1 à B2, ce qui offre à notre recherche un tableau un peu plus large que prévu en termes de compétences en langues vivantes. Pour effectuer l'estimation du niveau de langue des enseignantes, nous n'avons pas demandé aux enseignantes un test de positionnement ou encore un entretien dans la ou les langue(s) vivante(s) étrangère(s) enseignée(s).

Nous nous sommes référée aux productions en classe et avons pris en compte les entretiens sur la trajectoire langagière de chacune pour ajuster les niveaux.

Pour estimer en classe le niveau de compétence nous nous sommes appuyée sur la grille des « aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée pour chaque niveau » du CECR (Annexe 4), plus particulièrement l'étendue, l'aisance, la correction et l'interaction. Suite aux informations apportées par les enseignantes sur leur trajectoire langagière nous avons revu à la hausse les niveaux de langue des enseignantes qui en classe ne sont pas dans des situations d'échange telles que celles mentionnées dans les entretiens. Ceci vaut pour les enseignantes dont le niveau a été estimé à A2 dans la classe, et que nous avons relevé à A2/B1 en prenant en compte leur niveau potentiel dans une situation de la vie quotidienne.

Concernant Anna, le niveau B1 observé en classe a été relevé à B1/B2 pour les mêmes raisons. Deux enseignantes ont un parcours de formation en sciences, deux en anglais, une en français langue étrangère (FLE) et une en arts appliqués.

Les enseignantes sont réparties sur quatre écoles, avec deux écoles qui comptent deux enseignantes du panel.

Quatre d'entre elles sont situées dans des petites villes, dans des zones plutôt rurales de l'Ouest parisien.

Le contexte des écoles (Annexe 2) va d'une petite ville d'un territoire rural de 4 400 habitants à une ville de banlieue de 31 000 habitants. Les contextes socio-professionnels sont sensiblement différents allant de 43% à 23% de cadres mais aucune école n'est située en réseau d'éducation prioritaire.

Enseignantes*	Ancienneté dans la carrière	Expérience de l'enseignement des LVE	Niveaux et effectifs	Séances
Louise	Professeur des écoles stagiaire, en responsabilité à mi-temps	5 mois de stage	6 CE2 / 18 CM1	Français Anglais Allemand
Marion	10 ans	10 ans	22 CP	Français Anglais
Soline	18 ans	8 ans	22 CM1	Français Anglais
Clara	21 ans	20 ans	5 CE2/18 CM2 4 CE2/17 CM2 présents	Français Anglais
Catel	25 ans	12 ans	22 CE2 18 CM2 (décloisonnement)	Français Anglais Allemand
Anna	27 ans	10 ans	30 CE1 28 présents	Français Anglais

Tableau 2 : Parcours des enseignantes, classes et langues enseignées⁶⁷

II.2. Les instruments de la recherche

Pour décrire les pratiques des enseignantes, nous nous appuyons principalement sur les observations de classe qui ont fait l'objet de captations filmées : celles-ci ont été transcrites, elles ont donné lieu à un entretien d'autoconfrontation puis plus tard à un entretien guidé portant sur la trajectoire langagière d'apprenant et d'enseignant des collègues filmées.

⁶⁷ Les enseignantes travaillant dans la même école sont regroupées par couleur. Les enseignantes sont classées en fonction de leur ancienneté dans la carrière.

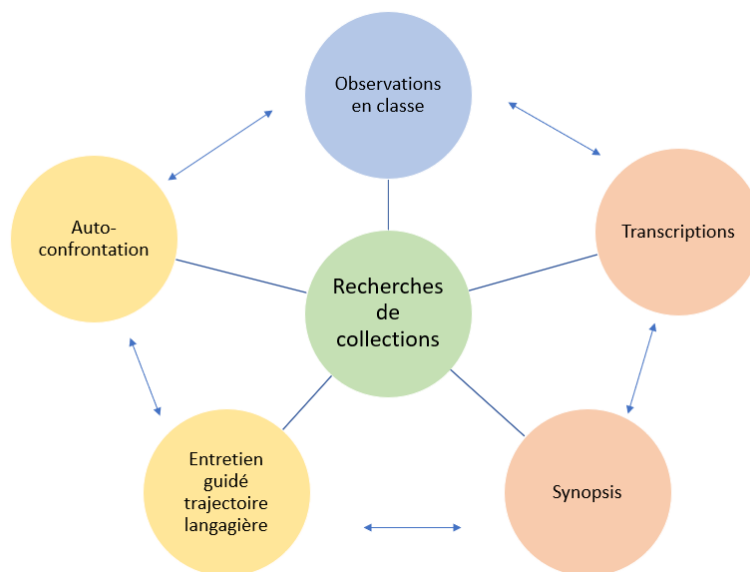


Figure 4 : Les instruments de la recherche

Nous présentons ci-après, pour chacun des instruments, le contexte théorique dans lequel nous nous inscrivons et les choix que nous avons opérés pour le développement de l’outil d’analyse que constitue la recherche de collections.

II.2.1. *Les observations*

Les observations de séances sont au cœur de notre dispositif de recueil de données. Parmi tous les instruments de recherche que nous avons utilisés, l’observation est centrale. Nous avons prioritairement ciblé la compréhension de l’activité de l’enseignant à partir des captations des séances. Il s’agissait pour nous dans un premier temps de décrire et de comprendre l’activité de l’enseignant dans sa dimension productive (Pastré, 2007), celle qui est directement en lien avec l’objectif d’enseignement que s’est fixé l’enseignant, et dans sa dimension de co-activité, une dimension qui prend forme dans les interactions multimodales entre enseignant et élèves.

Ce que nous avons qualifié de séances « ordinaires » cesse de l’être du fait de la présence du chercheur et du dispositif de prise de vue et de son. Nous avons privilégié un dispositif que nous qualifions de simple, avec pour objectif de déranger le moins possible les habitudes de l’enseignante et des élèves. Malgré cette attention, nous avons conscience de *l’intersubjectivité* (Jorro, 5 février 2016) en jeu. Nous ne sommes pas dans un dispositif de formation dans lequel « [l]’usage de la vidéo s’inscrit alors dans une approche développementaliste de la formation

des EN [enseignants novices] » (Gaudin et Chaliès, 2012, p. 119) mais dans un usage de la vidéo au service de l'observation et de la compréhension des pratiques. Les enseignantes et les élèves étaient informés de la finalité des enregistrements.

Au-delà de l'intersubjectivité dans la classe, Schneuwly (2009) note que « le recueil de données [constitue] déjà une interprétation de la réalité » (p.142). Dans certains cas, le recueil de données se concentre exclusivement sur les observations et le travail d'exploitation de ces données. Dans la recherche conduite sur le travail enseignant du point de vue de l'objet d'enseignement et des outils de l'enseignant, Schneuwly et les chercheurs du GRAFE précisent que « l'analyse du travail de l'enseignant est limitée ici à ce qui se passe dans la classe » (Schneuwly et al., 2009, p. 29). Dans notre recherche, le travail d'observation et d'analyse est centrée sur l'observation, dans la classe puis en différé, grâce à la vidéo. Cependant pour l'interprétation nous nous appuyons aussi sur des entretiens.

Le dispositif technique que nous avons utilisé comprend une caméra, le plus souvent fixe dans le fond de la classe, et parfois déplacée selon les phases des séances et la nature des regroupements d'élèves. En outre, des enregistreurs numériques ont été disposés à deux autres endroits de la classe pour permettre de compléter autant que possible les passages difficilement audibles. Gaudin et Flandin (2014), dans un état des lieux sur la vidéo dans l'analyse des pratiques enseignantes, rappellent que la captation vidéo en contexte scolaire peut ne pas trop troubler le déroulement d'une séance : « Plus généralement, si le caméraman fait preuve de discrétion (Leblanc et al., 2012), la présence de caméras n'a pas un effet substantiel sur ce qui se passe dans les salles de classe » (p. 12).

Nous avons signalé dans les transcriptions les moments où les élèves, ou un élève, regardent la caméra, soit d'une manière plutôt ludique, soit pour vérifier avant de prendre la parole s'ils sont dans l'angle de la caméra. De même, l'enseignante peut aussi parfois être hors-champ. Les enseignantes n'avaient pas d'expérience préalable de tournage dans leur classe.

Pour toutes les enseignantes, sauf Louise, l'ensemble des séances a été filmé le même jour. Concernant la classe de Louise, les séances de français et d'allemand ont été filmées un lundi matin, celle d'anglais, le lendemain matin.

Le cas des observations dans la classe de Clara est particulier ; l'enseignante a réparti les séances sur l'ensemble de la journée, nous avons donc passé la journée dans la classe. Nous

avons, du fait de l'installation dans une durée plus longue, et d'activités menées avec l'un ou l'autre niveau, effectué davantage de déplacements avec la caméra. Dans cette classe, l'enseignante a été plus interactive avec nous que les autres enseignantes, y compris pour solliciter des vérifications concernant la prononciation. Elle a choisi de consacrer un temps où les élèves se sont présentés à nous en anglais. À deux reprises, elle évoque notre présence pour justifier le rappel d'un contexte.

De façon ponctuelle, Catel a également interagi avec nous une fois, en séance d'anglais, pour la prononciation d'un mot et une fois, en séance d'allemand, pour nous demander la validation du sens d'un mot.

L'observation des séances dans la classe et le visionnage des vidéos fournissent des éléments de saisie de l'action. Ils concernent différentes dimensions de l'action de l'enseignant :

- La dimension relationnelle, et sa portée éthique, en particulier l'écoute, la confiance entre l'enseignante et les élèves, le respect de l'enseignante pour les élèves et réciproquement ainsi que le respect des élèves entre eux ;
- La dimension interactionnelle : les formats d'interaction privilégiés, leurs fonctions ;
- La dimension épistémique avec les objets de savoir abordés ;
- La dimension didactique et les outils, les organisations pédagogiques et les tâches permettant la présentation puis la transformation et l'appropriation des savoirs ;
- La dimension culturelle est perceptible avec des références qui semblent partagées.
- Les dimensions praxéologiques sont également présentes : ainsi nous pouvons à partir de ces observations, établir un premier état des lieux des postures et des gestes professionnels.

Pour nous permettre d'appréhender la complexité de ces différentes dimensions plus précisément, nous avons élaboré des synopsis et transcrit les séances. Bigot (2018) remarque que « [l]'enregistrement audio-visuel ou sonore n'est qu'une « image » de la réalité du cours. La transcription est une image de ces images. » (p. 76) et la fonction de cette image qu'est la transcription est d' « aider à voir des aspects de la réalité qui, sinon, sont difficiles à percevoir » (*ibid.*).

II.2.2. *Les transcriptions et les synopsis*

II.2.2.1. Les transcriptions

Les transcriptions sont une tentative de mise en mots pour rendre intelligibles les actions filmées : « Le traitement analytique des formes incorporé dans les choix de transcription contribue de façon centrale à rendre descriptible, analysable et interprétable le flux oral enregistré » (Mondada, 2000, p. 2). Les modalités de transcription choisies répondent essentiellement aux objectifs visés par la recherche et Bigot (2018) rappelle que « la transcription n'est qu'un outil qui doit faciliter l'exploration du corpus et qu'elle ne devrait pas se substituer à l'oral. » (p. 77).

Dans le cadre de notre recherche, les objectifs de la transcription étaient de rendre compte de la co-élaboration des échanges entre l'enseignant et la classe et de reproduire aussi fidèlement que possible les productions linguistiques. En français comme en LVE, il nous fallait rendre perceptibles des phénomènes tels que les hésitations, les reprises, les énoncés inachevés ou interrompus, les chevauchements ou encore les phénomènes prosodiques signifiants. Quelle que soit la discipline, nous avons également eu besoin de faire apparaître la présence du *corps parlant* de l'enseignant ainsi que celle des outils utilisés, qu'ils soient *spécifiques* ou non.

Dans la transcription des séances de LVE, nous nous sommes posé la question de « la reconnaissabilité et de la catégorisation des formes linguistiques, voire des langues en présence » (Mondada, 2000, p. 2).

Enfin, l'objectif principal de ces transcriptions était de nous permettre d'analyser une éventuelle influence du niveau de maîtrise de la langue sur les interactions didactiques et les gestes professionnels correspondant.

La discrétisation des unités a essentiellement porté sur les tours de parole et leur enchaînement. Au niveau de la transcription des formes orales, nous avons opté pour « une transcription de type mixte, où une transcription orthographique (éventuellement adaptée) domine mais où certains passages sont transcrits en alphabet phonétique ». (Bigot, 2018, p. 78). Nous avons signalé les formes erronées et transcrit phonétiquement ce que nous percevions.

Nous n'avons pas utilisé de logiciels de transcription et de codage. L'approche « artisanale » que nous avons adoptée ne nous a pas permis de rendre compte de façon très précise des données temporelles, mais compte tenu de nos objectifs et de la possibilité de nombreux visionnages,

nous avons privilégié l'intégration des dimensions non verbales quand elles nous semblaient utiles à la compréhension des interactions didactiques et au repérage des gestes professionnels. Cela se traduit par des commentaires qui peuvent aussi bien signaler un geste vers un artefact, un déplacement, l'adresse non verbale en guise d'interpellation, les aides mimo-gestuelles ou prosodico-gestuelles ou encore l'expression corporelle d'une émotion ou d'une réaction.

Mondada (2000) constate que les commentaires des transcripteurs « renvoient en effet à des phénomènes qui ne sont pas *transcrits* mais *décrits* » et qu'ils manifestent « les limites du système de transcription adopté, tout en les dépassant par la proposition d'une description qui considère le phénomène dans sa globalité » (p. 3).

Dans les séances de langues vivantes étrangères que nous avons transcrites, les productions des élèves, même erronées, peuvent presque toujours être rattachées à une signification. Elles sont produites dans le cadre d'un échange avec l'enseignante. Cette situation est différente de celle exposée par Bigot, qui s'inscrit dans un contexte d'apprentissage du FLE par des adultes et intègre les échanges entre apprenants.

Les échanges exolingues – marqués par une dissymétrie de compétences dans la langue de l'échange, reconnue par les participants eux-mêmes – et bilingues sont caractérisés par la présence de formes dont l'appartenance catégorielle est difficile à déterminer, étant souvent spécifique (appartenant à l'interlangue des non-natifs), mixte, sous-déterminée, ou neutralisée, donc indécidable (p.9).

Cependant, nous considérons que les énoncés approximatifs ou erronés relèvent bien de l'interlangue des élèves, ou des enseignantes. Les énoncés erronés sont signalés dans les transcriptions par un astérisque. Lorsque la prononciation est proche du modèle, nous considérons que l'interlangue correspond au descripteur du niveau A1⁶⁸ et ne mérite pas une attention particulière.

Enfin, nous avons été confrontée à la question de la transcription de l'alternance codique. Les passages de la langue cible au français par l'enseignant sont particulièrement pertinents par rapport à notre objet de recherche. Nous avons en conséquence repéré systématiquement les alternances codiques, qu'elles soient le fait des élèves ou de l'enseignante. Nous avons adopté

⁶⁸ « La prononciation d'un répertoire très limité d'expressions et de mots mémorisés est compréhensible avec quelque effort pour des interlocuteurs habitués aux locuteurs de son groupe linguistique. Peut reproduire correctement un nombre limité de sons ainsi que d'accents sur des mots et des expressions simples et familiers » (CECRL, 2018, p.142)

un code couleur permettant une plus grande lisibilité des passages concernés, d'autant qu'il peut parfois s'agir d'un mot isolé au sein d'un tour de parole dans l'autre langue, voire d'une alternance entre trois codes, le français, l'allemand et l'anglais.

La dernière étape du traitement des transcriptions a consisté en un repérage des reprises par l'enseignante ou les élèves. Nous avons opéré une distinction entre répétition et reformulation mais n'avons pas spécifiquement codé les différents types de reformulation au sein de la transcription. Les différents types de reprise sont analysés dans les recherches de collections.

À l'issue de ce travail, nous avons pour chaque séance identifié les éléments qui nous semblaient pouvoir se révéler utiles à l'analyse :

- La durée de la séance ;
- Le temps consacré aux activités entre élèves ;
- Le temps consacré aux interactions avec le groupe classe ;
- La répartition des tours de parole (TDP) entre l'enseignante et des élèves ;
- La longueur des TDP de l'enseignante et des élèves ;
- Les mots produits dans chaque langue par l'enseignante et les élèves ;
- Le nombre de mots à la seconde calculé par rapport au temps consacré aux interactions avec le groupe classe.
- La fréquence de certains mots : mots outils, mots des consignes, mots des objets d'enseignement et enfin les prénoms.

Ces différentes données nous servent à analyser les pratiques d'une même enseignante dans les deux ou trois langues enseignées, puis à identifier dans les pratiques des six enseignantes des invariants et des singularités. Pour compléter le travail de transcription nous avons eu recours à deux autres instruments, les synopsis et les recherches de collection avec pour finalité des analyses à différentes échelles.

II.2.2.2. Les synopsis

La première version de nos synopsis a été un outil pour faciliter la recherche des passages sélectionnés par les enseignantes et la chercheuse lors des entretiens d'auto-confrontation. Il s'agissait d'effectuer un premier découpage et pour cela nous avons cherché, pour premier

critère de sélection et de découpage, un critère didactique, le suivi des phases de la séance, en nous référant aux travaux de Schneuwly et de l'équipe du GRAFE (2006).

Ce travail suppose également de fixer des critères de sélection des éléments essentiels, de mise en ordre et de hiérarchisation pour les chercheurs. Il exige enfin de construire une sorte de *macro-structure* renvoyant à un modèle ou un système cohérent permettant de restituer la logique générale de l'activité enseignante lors de l'évolution de l'objet enseigné (Schneuwly et al., 2006, p. 178- 179)

Avec cette première segmentation, nous souhaitons partager avec les enseignantes des références communes, celle des phases d'une séance qui constituent des étapes dans la présentation puis la transformation des savoirs.

À quel niveau de granularité nous situons-nous dans ce cas ? La question de l'organisation hiérarchique du matériau dont nous disposons nous amène à penser l'empan des différents grains d'analyse.

La nature des relations entre les grains macro - méso - micro et le sens qu'on leur donne varient en fonction de l'échelle à laquelle on se place : le synopsis crée des associations spatiales entre des variables qui ne sont pas associées à l'origine, ce qui est susceptible d'affecter les caractéristiques des données. (Bourhis, 2020, p. 191)

Les associations que nous avons recherchées visent le rapprochement entre interactions didactiques et gestes professionnels. Ainsi il nous a paru pertinent de retenir plusieurs dimensions dans le synopsis :

- une dimension didactique, il y a un enjeu de savoir dans l'épisode retenu,
- une dimension interactionnelle, la fonction des TDP les uns par rapport aux autres et la place des interlocuteurs,
- une dimension praxéologique, les épisodes correspondent à la mise en place d'un geste professionnel ou d'une configuration régulière de gestes,
- une dimension linguistique, les procédés de reprise sont plus particulièrement ciblés.

Le synopsis nous a permis au niveau macro de présenter l'ensemble d'une séance d'enseignement sous forme de phases à finalité didactique dans un « résumé narrativisé » (Schneuwly et al., 2006, p. 182), puis au niveau méso à repérer les « épisodes » qui correspondent à un geste professionnel ou une configuration de gestes, et enfin au niveau micro

à travailler sur le discours, plus spécifiquement les phénomènes de répétition et de reformulations.

En ce qui concerne la terminologie retenue pour évoquer les différents « rangs hiérarchiques » des unités sélectionnées, nous avons opté pour le découpage suivant :

- La *séance* correspond à l'ensemble des interactions échangées au cours de la « leçon » consacrée à l'enseignement d'une discipline.
- La *phase* d'une séance comprend de nombreux tours de parole ; ils peuvent être construits sur le même mode d'alternance, avec un format ternaire, enseignant-élève-enseignant, ou plus complexe avec plusieurs interventions d'élèves. Ils peuvent correspondre à une succession de gestes professionnels différents mais sont thématiques par leur contribution à un objectif intermédiaire par rapport à l'objectif plus large de la séance. La phase peut comprendre plusieurs épisodes.
- L'*épisode*, regroupe des tours de parole qui portent sur une interaction de co-élaboration d'un contenu thématique, pragmatique ou linguistique. Ces épisodes peuvent être de longueur variable et impliquer plusieurs interlocuteurs.
- Le tour de parole (TDP) est une intervention en réponse, en réaction, à l'initiative ou en clôture d'un échange.

Plutôt que les termes d'*échanges*, de *séquences* ou d'*interventions*, nous retenons le terme d'*épisodes*. L'*épisode* selon Altet (2017) consiste en un regroupement d'« un ou plusieurs échanges sur un sujet ou une activité et délimité par l'unité de sens de la communication ou de l'activité » (Altet, 2017). Selon Thévenaz- Christen et Schneuwly (2006) l'*épisode* est « un bloc d'échanges caractérisé par un fort degré de cohérence sémantique (thème) ou pragmatique (but ou activité autour d'un seul objet transactionnel) » (p.13). Ces définitions nous permettent de considérer des regroupements de tours de parole de longueur variée, de les considérer du point de vue didactique et du point de vue praxéologique.

Le mode de découpage doit rendre compte des objectifs de la recherche et cibler particulièrement l'identification des blocs de tours de parole qui illustrent la mise en œuvre des gestes professionnels. Les premières sélections, au sein du synopsis, ont concerné le découpage

d'épisodes consacrés à des gestes d'étayage et de tissage puis les épisodes de pilotage et de gestes enchâssés ont été ajoutés.

Bourhis (2020) rappelle que « [t]ous les synopsis, bien que s'appuyant sur la chronologie des faits pour transformer des données brutes en données interprétables, proposent une perspective latitudinale, liée à une lecture par colonnes, de gauche à droite. » (p. 188). Cette modalité de présentation nous a permis de mettre en regard des épisodes et des gestes professionnels au sein des phases de la séance tout en précisant l'organisation pédagogique ou forme scolaire retenue.

Enfin, l'analyse des discours, des enchaînements de tours de parole et de l'interpénétration des discours des différents locuteurs dans les épisodes, au service d'un geste ou d'une configuration de gestes, est au cœur de l'outil d'analyse constitué par la recherche de collections. Cependant, pour permettre d'appréhender l'intention et les motifs qui conduisent à ces traces de surface que sont les discours et qui sous-tendent la pratique des enseignantes, nous avons eu recours à des entretiens abordant d'une part la pratique, d'autre part l'expérience d'apprenant et d'enseignant de langues.

II.2.3. *Les entretiens*

Aux yeux des enseignantes, quatre d'entre elles plus particulièrement, nous sommes considérée comme formatrice avant tout. Cette position dominante du statut de formateur sur celui de chercheur peut induire un biais et des attentes, en particulier lors des entretiens. Nous n'avons pas explicitement annoncé que la participation à la recherche pourrait avoir une dimension formative, *constructive*, cependant les attentes des enseignantes, en particulier lors des entretiens d'auto-confrontation, ont montré qu'ils étaient le plus souvent compris comme un outil, un espace-temps, pour des échanges professionnels mais aussi pour un « avis » sur des pratiques ou un complément de formation. Notre statut de formateur était premier pour les enseignantes. De façon plus ambivalente, les entretiens ont eu pour nous une portée double, sur la recherche et sur la formation.

Nous développons ci-après la réflexion et le travail d'analyse conduits à partir des entretiens d'auto-confrontations et ceux portant sur la « trajectoire d'apprenant et d'enseignant ».

II.2.3.1. L'entretien d'auto-confrontation

Les entretiens d'auto-confrontation, quand ils réunissent le sujet et chercheur, sont dits *d'auto-confrontation simple* (Clot et Faïta, 2000b) et ils se distinguent de « [l']autoconfrontation croisée [qui]réunit deux sujets et le chercheur. » (p. 5). En clinique de l'activité, les conditions de l'entretien impliquent un enregistrement. « L'entretien est entièrement filmé et constitue pour chacun des deux sujets le troisième enregistrement. Nous nous plaçons aussi en contrechamp, filmant les deux sujets de face, en cadrant un peu serré. » (*ibid.*).

Les finalités de ces entretiens dans la clinique de l'activité visent le développement de l'activité du sujet. Ces finalités sont servies par un retour sur la tâche.

[L'auto-confrontation] vise à ce que le formé se centre sur une tâche donnée, prenne conscience des diverses possibilités de réalisation de cette tâche ainsi que des diverses compétences qu'il mobilise à son égard, et qu'il enrichisse ce faisant les significations attribuées à son travail et à ses capacités (Bulea-Bronckart et Bronckart, 2012, p. 133-134)

Les entretiens d'auto-confrontation font l'objet d'une attention particulière au niveau éthique. Même si les conditions de contractualisation ont été réunies pour garantir la bienveillance et l'absence de jugement, la confrontation à son image dans son contexte ordinaire de travail peut être déstabilisante, d'autant plus lorsqu'il s'agit d'une première expérience d'enregistrement et d'entretien de ce type. Clot et Faïta (2000b) soulignent qu'il importe que l'observation et l'enregistrement de la situation « n'aient pas transformé l'activité de façon significative » (p. 301).

Le dispositif et ses conditions de réalisation importent dans la démarche, ils favorisent et cadrent la situation particulière de l'interaction. Le sujet décrit, raconte, commente et réagit pour lui-même en même temps que pour le chercheur. Le visionnage est au centre du dispositif et déclenche les verbalisations. Clot et Faïta (2000a) proposent une justification à ces déclencheurs qui s'appuient sur les concepts de *genre professionnel* et de *style* : « Nous pensons que c'est donc l'écart plus ou moins grand du sujet par rapport au genre professionnel qui fait l'objet de ses commentaires » (p. 5).

Nous allons présenter ici les modalités et les conditions de réalisation des entretiens et de leurs enregistrements dans notre recherche et rappeler qu'ils se situent dans une démarche de recueil de données pour le chercheur avant tout.

Après l'observation des séances, nous avons fourni aux enseignantes les enregistrements vidéo en leur proposant de les visionner et de sélectionner trois passages de chaque séance sur lesquels elles souhaitaient réagir. Les enseignantes disposaient de deux à trois semaines avant l'entretien d'auto-confrontation. Elles étaient également informées que nous choisirions trois passages qui nous intéressaient par rapport à notre objet de recherche.

Trois enseignantes ont mené des entretiens d'auto-confrontation simple : Marion, Anna et Soline. Deux entretiens du type de l'auto-confrontation croisée ont été conduits avec Marion et Louise, d'une part, Clara et Catel, d'autre part.

Marion avait sollicité la possibilité d'assister à notre entretien avec Louise, dans le cadre de sa démarche de formation pour devenir maître-formateur. Louise avait donné son accord.

Clara et Catel avaient émis le souhait de pouvoir mener un entretien commun, leur permettant de réagir et d'interagir. Une date commune a été trouvée mais Clara n'a pas pu participer à l'entretien jusqu'à son terme et n'a pas réagi à l'ensemble des passages choisis par Catel.

Les entretiens se sont déroulés dans les écoles, après la sortie des élèves. Leur durée varie de 47 minutes pour Soline à deux heures pour Clara et Catel.

Les entretiens ont été transcrits puis analysés pour en extraire les passages qui nous semblaient pertinents pour éclairer une action du point de vue didactique. Nous avons ouvert aux remarques qui portaient sur des dimensions identitaire, professionnelle, épistémique et axiologique, quand elles permettaient de mieux saisir une façon de faire récurrente ou la gestion d'un imprévu. Cela ouvrait aussi à des recoupements possibles avec le deuxième entretien à caractère biographique.

Si ces entretiens de type *autoconfrontation* ont pu constituer des situations de développement professionnel pour les enseignantes, nous considérons que cela est dû à l'outil lui-même. L'absence de visée formative ne permet pas d'évaluer leurs effets, mais nous sommes consciente de l'intérêt qu'ils peuvent représenter pour des enseignantes qui ont délibérément accepté de participer à un travail doctoral. Vinatier (2011) décrit les processus à l'œuvre dans une formation incluant des entretiens de *co-explicitation*.

Une de nos hypothèses fondamentales est de penser que si l'on travaille à la compréhension de l'activité déployée par un professionnel dans le cadre de son expérience en faisant alterner le poids donné à la compréhension de l'activité productive et celui donné à l'activité constructive,

alors on donne des outils à un professionnel pour qu'il s'approprie la part d'implicite de son activité professionnelle et qu'il développe son pouvoir d'action par et pour lui-même (p. 99)

Les entretiens d'auto-confrontation menés dans cette recherche ne prétendent pas avoir cette portée mais ont permis d'offrir aux enseignantes un cadre justifiant de revenir sur leur pratique. Par ailleurs, les entretiens d'auto-confrontation ont créé une opportunité pour nous de nous exprimer sur les séances et de progresser dans notre travail de verbalisation autour de notre objet de recherche. Dans le même temps, ils servaient notre réflexion sur les perspectives pour la formation des enseignants. Ces apports ont été complétés par un deuxième entretien d'un type biographique.

II.2.3.2. L'entretien guidé de type « trajectoire langagière d'apprenant et d'enseignant ».

Ce que nous avons nommé « trajectoire langagière d'apprenant et d'enseignant » porte sur le vécu d'apprenant de langues vivantes étrangères et le vécu de professeur des écoles polyvalent enseignant l'anglais, parfois l'anglais et l'allemand, cette trajectoire s'inscrit dans l'histoire singulière de la personne.

Les questions de l'entretien (annexe 6) abordent deux volets : la trajectoire de l'apprenant, le vécu scolaire, la place des langues dans la vie d'élève, d'étudiant, et dans la vie personnelle, et un volet consacré aux conceptions de l'enseignement des langues et des processus d'apprentissage.

L'entretien a pour objectif de permettre de chercher dans le discours des enseignantes des traces du « réalisé (Clot), de « l'envers de l'action » (Cicurel) ou de « la grammaire du visible et de l'invisible des gestes professionnels » (Bucheton).

Cet entretien n'était pas prévu initialement, mais les recherches de collections lors des premières analyses ont fait naître des questions sur ce qui relève des motifs, des intentions, des valeurs des enseignantes, raisons pour laquelle cet instrument de recherche a été ajouté à ceux déjà utilisés. Comme cet entretien ne faisait pas partie du contrat établi initialement avec les enseignantes impliquées, nous avons introduit les entretiens par un moment d'échange consacré aux raisons de cette demande.

Nous nous sommes inspirée des travaux de Molinié, Zeiter, Baroni et Bemporad, pour adapter et préciser les finalités de nos entretiens et les nommer.

La notion de *biographie langagière* a vu le jour avec la parution du portfolio européen des langues (PEL), un outil accompagnant les travaux de promotion du plurilinguisme et de la diversité linguistique et culturelle régis par le Conseil de l'Europe et plus précisément par le Centre Européen pour les Langues Vivantes. Le PEL a été développé parallèlement au *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* : il s'agit d'un outil individuel qui permet à l'apprenant d'évaluer ce qu'il sait faire dans une langue grâce aux descripteurs du CECRL et d'établir sa *biographie langagière* et ainsi de pouvoir mener une réflexion sur ses expériences linguistiques et culturelles.

Le Conseil de l'Europe précise la finalité de cet outil mis au point par le Programme des Politiques linguistiques :

contribuer au développement de l'autonomie de l'apprenant, du plurilinguisme ainsi que de la sensibilité et de la compétence interculturelles et permettre aux utilisateurs de consigner les résultats de leur apprentissage linguistique ainsi que leur expérience d'apprentissage et d'utilisation de langues.⁶⁹

Nous constatons que les nombreuses fonctions attribuées à ce portfolio, à l'exception de l'autonomie, se retrouvent dans celles attribuées à la biographie langagière par le Conseil de l'Europe.

[ce portfolio] donne aussi à l'apprenant l'occasion de mentionner ce qu'il sait faire dans chaque langue, ainsi que les expériences linguistiques, culturelles et d'apprentissage vécues dans le contexte éducatif formel ou en dehors de celui-ci. Il est organisé de manière à promouvoir le plurilinguisme, c'est-à-dire le développement des compétences dans plusieurs langues.⁷⁰

Molinié (2004) souligne que les usages de la biographie langagière, tels qu'ils sont présentés dans les travaux du Conseil de l'Europe superposent des finalités différentes :

sous le terme biographie langagière sont proposés des outils d'auto-évaluation des compétences mises en œuvre pour apprendre à apprendre. Comme si l'étiquette biographie pouvait à la fois référer au parcours plurilingue / pluriculturel de l'apprenant et aux normes sociales permettant l'auto-évaluation de ce parcours tout au long de sa vie, afin de mieux gérer celle-ci (p. 87)

Puis, en 2006, l'auteur interroge l'usage de la biographie en tant qu'instrument réflexif sur le parcours linguistique et se demande « en quoi ce processus de clarification a des effets de développement sur l'individu, considéré en tant qu'apprenant de langue et en tant que plurilingue en devenir » (Molinié, 2006, p. 11).

⁶⁹ <https://www.coe.int/fr/web/portfolio>

⁷⁰ <https://www.coe.int/fr/web/portfolio/the-language-biography>

La notion de plurilinguisme est abordée dans nos entretiens, elle fait l'objet d'une question spécifiquement élaborée pour permettre qu'elle émerge dans les propos des enseignantes. Elle est formulée du point de vue de la conception des apprentissages et nous montrerons la place qu'elle prend chez les différentes enseignantes.

[...] il semble justifié de considérer que ce qui caractérise comme telle(s) la ou les didactique(s) du plurilinguisme, c'est la volonté de favoriser, par l'intervention didactique, des démarches d'apprentissage des langues dans lesquelles l'apprenant peut s'appuyer sur ses connaissances linguistiques préalables, dans quelque langue que ce soit. (Candelier et Castelloti, 2013, p. 182)

Si dans notre recherche le plurilinguisme des enseignants est inhérent à notre questionnement, puisque nous nous intéressons à ses effets sur les pratiques professionnelles, il n'est pas abordé explicitement. En outre nous ne poursuivons pas, dans le cadre de cette thèse, le travail au-delà de l'entretien et nous ne savons donc pas si cet entretien a pu avoir des effets sur la perception par les enseignantes de leur trajectoire et des incidences de celles-ci sur leurs pratiques.

Zeiter (2016) s'intéresse à la biographie langagière en tant qu'outil en appropriation des langues. Elle rappelle l'importance de l'interaction dans ce processus.

La personne qui se prête à la démarche biographique cherche avant tout – et quel que soit le contexte – à se comprendre et à se faire comprendre, et mobilise des représentations qui lui permettent de s'expliquer et de s'interpréter. Certains aspects de ses positionnements identitaires et sociaux apparaissent dans son discours et y sont reconfigurés par la force même de l'interaction en cours (p. 129)

Son point de vue de chercheur sur la biographie langagière diffère aussi du nôtre puisqu'elle place l'activité même de constitution de la biographie langagière au sein du processus d'apprentissage. Zeiter cherche à « mieux identifier l'agentivité que déploie la personne en direction de son appropriation langagière, c'est-à-dire de mieux interpréter les modalités de son engagement concret dans cette appropriation » (p. 130).

Les entretiens que nous avons menés ne s'inscrivent pas dans un processus d'apprentissage ou de formation en langue mais visent à outiller la recherche pour comprendre comment le vécu d'apprenant peut influencer sur les pratiques enseignantes.

Baroni et Bemporad (2011) reviennent sur l'évolution des termes associés à la prise en considération des expériences linguistiques individuelles et rappellent que les termes de *trajectoire* et de *démarche* ont précédé celle de biographie langagière qui s'est diffusée largement avec le PEL.

Porquier (1995), par exemple, théorise le concept de « trajectoire d'apprentissage », en la définissant comme « l'ensemble, la succession et l'imbrication des expériences d'apprentissage linguistique vécues par un individu pendant une période de temps supérieure à celle de

l'apprentissage temporaire d'une seule langue dans un seul contexte » (Porquier 1995 : 94) (in Baroni et Bemporad, 2011, p.120)

Cette définition correspond mieux à ce que nos entretiens ont ciblé puisque qu'il s'agit pour les enseignantes interrogées d'évoquer, sans finalité de formation ou d'appropriation, parmi leurs expériences, celles qui leur semblent avoir du sens dans le contexte de l'entretien.

Enfin Baroni et Bemporad (2011) reviennent sur les recherches de Perregaux et Lüdi concernant le travail sur les représentations dans des contextes d'apprentissage ou de formation et concluent :

S'il est donc possible d'affirmer qu'il existe une corrélation entre représentations, attitudes, motivation à apprendre et résultats dans l'appropriation, la démarche biographique est alors cruciale pour saisir la manière dont le sujet met en discours cet ensemble (*ibid.*, p. 121)

Ainsi les auteurs optent pour le terme de *démarche biographique* qu'ils analysent « comme genre discursif et outil didactique » (p. 124).

Dans notre recherche, nous nous intéressons aux verbalisations des enseignantes et les analysons du point de vue à la fois linguistique et discursif. Nous cherchons ce qui dans les discours des enseignantes permet d'identifier des motifs de leurs pratiques. Les entretiens qui portent sur leur trajectoire langagière d'apprenante et d'enseignante, fournissent aussi des informations qui peuvent aider à relier des pratiques de classe à des représentations ou à un vécu scolaire ou professionnel. Pour l'analyse des types de discours, que nous rattachons à la fois à la personne et à l'enseignante, nous avons opté pour une catégorisation à partir des traits mis en évidence par Cicurel (2011) dans l'analyse d'entretiens d'auto-confrontation.

Cicurel identifie cinq traits signifiants des discours des enseignants lors d'entretiens d'auto-confrontation :

- « Un discours de légitimation » qui passe par des « verbalisations qui visent à vouloir justifier les actions accomplies » (Cicurel, 2011, p. 51).
- « Le souci de la planification » qui rappelle que « [l']action d'enseignement est souvent bipolarisée, d'un côté elle est tournée vers le programme, la séquence planifiée, et le mode de réalisation de cette dernière et, d'un autre, vers les récepteurs que sont les apprenants. » (*ibid.*).
- « La typification et la généralisation » qui actent que « [les] actions exécutées sont mises dans des catégories typiques, que l'enseignant a eu l'occasion de construire car ces situations ont déjà été rencontrées. [...] En conséquence les « remarques [...] renvoient à des *principes* ou à un répertoire de convictions que s'est forgé l'enseignant » (*ibid.*).

- « Un regard sur soi » qui se traduit par des remarques sur l'effet de la confrontation sur son image et son action.
- « La perception de l'identité du groupe et les catégorisations » se traduit par « de nombreuses remarques [qui] sont faites sur le groupe et ses caractéristiques.

Cicurel conclut que l'analyse des discours des enseignants sur leurs actions permettrait de saisir « le monde souterrain de l'action de transmission » et « sa logique » (*ibid.*, p.52).

Le travail d'analyse des entretiens vise dans un premier temps à déterminer la fonction des verbalisations à partir de ces catégories.

Puis, dans un deuxième temps, nous avons confronté les premières observations aux concepts de *logiques d'arrière-plan* et de *logiques profondes* (Bucheton, 2009 : 46 ; 2019 : 156), afin de dégager ce que nous comprenons des motifs et des intentions qui sous-tendent les actions.

Bucheton distingue deux niveaux d'enjeux, personnel et professionnel, qui peuvent marquer, consciemment ou inconsciemment, les pratiques des enseignants. Elle développe les notions de *logiques d'arrière-plan* et *logiques profondes* et justifie le choix du terme *logiques* :

Nous employons le terme « logiques », car du point de vue des acteurs, elles sont sensées, même si du point de vue de l'observateur elles peuvent paraître parfois ineptes et totalement inadaptées à la situation (Bucheton, 2019, p. 156)

Les logiques d'arrière-plan ont à voir avec « la culture scolaire nationale d'un pays » (Bucheton, 2019, p. 137) dont l'auteur précise que :

Son substrat est un ensemble socialement et scolairement partagé de pratiques, de normes scolaires, d'attentes, de discours, de films sur l'école, d'articles, de discussions en famille ou dans les salles des professeurs. Il nourrit ce que nous appelons les logiques d'arrière-plan (*ibid.*) Dans le même temps les enseignants portent des logiques plus profondes et personnelles qui « [...] sont le plus souvent non verbalisées ancrées dans des émotions et des vécus scolaires ou familiaux anciens » (*ibid.*, p.153).

Ces logiques ont une incidence sur l'agir de l'enseignant, ses choix, ses décisions, souvent dans la part de *réalisé* qui échappe à l'observation mais peut être en partie appréhendée dans les entretiens. De quoi ces logiques sont-elles la trace ?

- Les logiques d'arrière-plan

Bucheton note qu'« [en] arrière-plan de l'agir, une négociation constante de dilemmes se joue. » (*ibid.*, p. 140). Les logiques d'arrière-plan portent sur des dilemmes contextualisés dans l'institution scolaire. Parmi ces dilemmes d'enseignants, Bucheton relève entre autres ceux qui concernent le rapport aux programmes, ou la « capacité d'un enseignant à expliciter les

fondements théoriques et institutionnels de l'enseignement d'une discipline en classe », ce qu'elle désigne comme « une conscience disciplinaire » flottante, instable. Les hésitations de l'enseignant peuvent être causées par l'impossibilité à « s'autoriser ou non à s'appuyer sur sa propre culture ». Elles peuvent aussi être le résultat « [des] contraintes et pressions diverses de la communauté éducative ». Les dilemmes peuvent aussi être causés par les difficultés ou doutes en lien avec les élèves, leurs niveaux, leur attention et enfin la question de la gestion des imprévus, de l'ajustement (p.141).

Nous constatons que des propos qui rendent compte de la perception de l'identité du groupe et des catégorisations peuvent recouper les dilemmes concernant les élèves, leur niveau ou leur attention.

L'extrait issu de l'entretien de Soline sur sa trajectoire langagière d'apprenante et d'enseignante permet d'illustrer notre démarche en deux temps. L'enseignante répond à la question : « Qu'est-ce qui vous paraît plus facile ou plus difficile dans l'enseignement d'une LV ? »

Soline : euh +++ facile 6 :24 ++ j'trouve pas ça facile <rires partagés> alors je trouve pas ça facile + ce qui est difficile dans l'enseignement d'une langue vivante c'est + **quand on a des cycles 3** et que ++ et que les les euh ++ on a des + **on a par exemple des + on a une méthode et on a des enfants en face de nous + qui sont pas capables de travailler avec +** avec la méthode parce que **peut-être ils ont pas fait assez d'anglais avant + ou ils en ont fait mais + chacun à un niveau différent** et [...] (Annexe 42)

Dans un premier temps, nous trouvons dans le discours des traces d'une verbalisation en cours sur la perception de l'identité du groupe et les catégorisations, « on a une méthode et on a des enfants en face de nous + qui sont pas capables de travailler avec + avec la méthode parce que peut-être ils ont pas fait assez d'anglais avant + ou ils en ont fait mais + chacun à un niveau différent ». Ce discours sur la perception de l'identité du groupe semble être l'écho d'un dilemme sur l'hétérogénéité des élèves, voire d'une *logique d'arrière-plan* sur la *capabilité*⁷¹ des élèves. D'autres propos seront convoqués pour permettre d'étayer cette première interprétation.

⁷¹ Bucheton (2019). L'auteur signale en note que le terme est proche de l'anglais *empowerment* et de son acception : avoir, se donner du pouvoir d'agir. Elle donne comme référence à ce terme les travaux de Laigl, L. (2018) in Beau, R., Larrère, C. (dir.) *Penser l'anthropocène*, Paris, Presses de Sciences-Po. (p. 161).

○ Les logiques profondes

Bucheton adopte « [une] approche biographique, culturelle et politique » et rappelle son positionnement : « [la] thèse développée ici est que des logiques profondes sont à la source des positions éthiques et des formes de l'engagement enseignant. » (Bucheton, 2019, p. 156)

Alors que les logiques d'arrière-plan ont plus spécifiquement à voir avec le rapport à l'institution scolaire globalement, les *logiques profondes* sont définies comme telles parce que « ces logiques d'action et de pensée, soit [...] sont peu accessibles à la conscience immédiate et difficilement verbalisables, soit [...] sont tenues plus secrètes » (ibid., p. 157).

Les logiques profondes concernent le sentiment de « sécurité ou d'insécurité dans l'exercice du métier » y compris le sentiment d'incompétence, « l'image emblématique de l'autorité » et ses effets sur le choix des postures, les conceptions de l'éducation, les refus ou acceptation des inégalités sociales. Elles recouvrent aussi des questions qui portent sur l'image de soi, « l'apparence, la voix, les déplacements ».

Ces *logiques profondes* résultent de l'histoire singulière de chacun et rejaillissent dans la pratique et dans l'observation et l'analyse de sa propre pratique.

Nous reprenons l'extrait ci-dessus pour ne retenir que le début de la réponse à la question posée :

E : euh +++ **facile** 6 :24 ++ **j'trouve pas ça facile** <rires partagés> **alors je trouve pas ça facile + ce qui est difficile** dans l'enseignement d'une langue vivante c'est + quand on a des cycles 3 et que ++ et que les les euh ++ on a des +

Si le discours peut être perçu comme un discours de légitimation, c'est dans son développement principalement, dans les explications et justifications proposées. Il est porteur d'une verbalisation qui témoigne d'un sentiment d'insécurité par rapport à la discipline *langue vivante*. Les reformulations, sous la forme d'expansion puis de variation, les pauses pour aller vers une verbalisation satisfaisante « ce qui est difficile dans l'enseignement d'une langue vivante c'est », les rires qui manifestent un moyen de renforcer la dimension intersubjective et de poser une distance par rapport à ce qui est dit, l'ensemble de ces ressorts, verbaux et non verbaux, semblent bien manifester une difficulté dont la nature sera développée dans la suite de l'échange.

L'entretien d'autoconfrontation et l'entretien guidé sur la trajectoire langagière d'apprenant et d'enseignant offrent un point de vue distancié dans une démarche réflexive. L'analyse des transcriptions des séances nous permet de repérer des choix didactiques, des routines

langagières, des façons singulières de déployer les gestes professionnels. L’outil vidéo aide au repérage des modalités corporelles et gestuelles privilégiées dans les interactions avec les élèves, quelle que soit la langue enseignée. Les entretiens et les traces du processus de verbalisation apportent des éléments de compréhension complémentaires pour éprouver notre hypothèse d’une influence du niveau de maîtrise de la langue sur les gestes professionnels.

II.3. L’outil d’analyse

L’outil d’analyse vise la prise en compte de l’ensemble des données en vue d’une compréhension du rôle que la maîtrise de la langue peut jouer dans la pratique des enseignantes. Toutefois, tout le corpus ne peut être un corpus d’étude. Le travail qualitatif sur les transcriptions, les données quantitatives qui en ont été extraites, ainsi que les synopsis ont permis d’effectuer une recherche de collections pour chaque enseignante. Cette recherche de collections constitue le corpus soumis à l’analyse. La collection pour chaque enseignante comprend des épisodes qui ont été repérés dans le synopsis et associés provisoirement à un geste professionnel dans une première étape. Par la suite, des épisodes qui attestent d’une récurrence dans les interactions didactiques ou dans la pratique ont été ajoutés et enfin nous avons inclus des épisodes qui correspondent à une variabilité signifiante.

Les collections ont été analysées à partir de plusieurs critères :

- Les fonctions des reprises dans les épisodes ;
- La compétence langagière mobilisée dans la langue enseignée ;
- Les conduites discursives concernées ;
- L’alternance codique ;
- Le traitement des obstacles et des imprévus.

Notre hypothèse de travail par la recherche de collections est que les différentes formes de reprises servent les visées didactiques des enseignantes et font sens dans leurs pratiques. Selon Garcia-Debanc et Volteau (2007) « [...] les reformulations de l’enseignant peuvent également être analysées sous l’angle de l’analyse épistémologique de l’objet enseigné » (p.3). Dans les pratiques observées, les choix opérés par rapport aux objets enseignés en français et en anglais interrogent sur les représentations que les enseignantes se font des disciplines enseignées.

L'analyse a pour objectif de tenter d'élucider, au moins partiellement, ce qui justifie la façon dont les savoirs sont présentés. Garcia-Debanc et Volteau (2007) ont montré que les reformulations pouvaient en rendre compte.

La manière dont se trouve validée telle ou telle réponse d'élève est en effet significative de la conception que se fait l'enseignant de l'objet à enseigner et des éventuelles tensions entre le modèle épistémologique présent dans la préparation et l'épistémologie personnelle de l'enseignant. (Garcia-Debanc, 2007a, Garcia-Debanc, Sanz-Lecina sous presse). (*ibid.*)

Nous avons souhaité confronter nos hypothèses interprétatives aux discours des enseignantes lors des entretiens afin de mieux comprendre leur conception de la discipline et des objets à enseigner.

Nous tentons de saisir si « les reformulations auxquelles procède l'enseignant cristallisent les observations des élèves et structurent les objets enseignés au cours de l'interaction » (Garcia-Debanc, 2006, p.113). La structuration des objets enseignés s'actualise dans les interactions et les gestes professionnels quelle que soit la discipline et quelle que soit la langue d'enseignement, mais Jaubert, Rebière, et Pujo (2012) notent l'effet de la discipline sur les gestes professionnels langagiers.

Les gestes professionnels langagiers, apparemment transversaux, mis en œuvre par un même enseignant, se révèlent en réalité spécifiques des communautés discursives disciplinaires dans lesquelles l'enseignant cherche à inscrire les élèves. (p.72)

Afin d'établir des éléments d'analyse et de comparaison des épisodes des séances de français et de LVE d'une même enseignante, nous avons considéré pour chaque épisode les conduites discursives de l'enseignante et des élèves, en faisant l'hypothèse qu'elles pourraient être différentes en séance de français et en séance de LVE.

Outre l'engagement dans une situation d'interlocution (la construction des places et des rapports de places dans l'échange, la structure de l'interaction...), la notion de conduite discursive permet de rendre compte des constructions et des transformations des objets de discours tout au long de l'interaction (Garcia-Debanc & Delcambre, 2001, p.13)

Il nous semble que l'étude de la construction des objets de discours pourrait permettre de faire émerger des différences de niveau de maîtrise dans les différentes langues.

Dans une dernière étape, nous avons classé les épisodes en fonction du déploiement des gestes professionnels auquel nous les rattachions. Ce classement a favorisé la mise en évidence de similitudes parfois très grandes, tant dans les gestes que dans les discours. Alors qu'initialement nous avons pensé nous intéresser plus spécifiquement aux gestes d'étayage et de tissage qui

nous semblaient présenter les difficultés les plus grandes aux enseignants non spécialistes, nous avons finalement aussi pris en compte le geste de pilotage. De fait, les consignes, les transitions d'une activité à l'autre, les moments d'institutionnalisation nécessitent des gestes langagiers adaptés, accessibles et explicites et il s'est avéré pertinent d'intégrer ce geste.

Dans le processus d'analyse des collections, nous avons d'abord examiné les interactions dans les épisodes que nous avons associés aux gestes professionnels tels qu'ils sont décrits par Bucheton dans le modèle du multi-agenda. Dans un deuxième temps, pour certaines collections, nous avons également intégré les gestes professionnels tels qu'ils sont définis par Jorro et les gestes fondamentaux conçus par Schneuwly et Dolz. Nous avons procédé de la sorte pour les recherches de collections de trois enseignantes, en nous interrogeant sur l'intérêt pour notre recherche de l'intégration de plusieurs modèles conceptuels. Les gestes correspondent à des découpages différents de l'agir enseignant et s'inscrivent dans une modélisation dynamique qui fonctionne en synergie dans un système cohérent. Ces systèmes s'appuient sur des arrière-plans théoriques différents qui ne permettent pas la comparaison mais constituent des apports pertinents. Dans certaines séries d'épisodes de nos collections, les mêmes gestes sont convoqués dans les trois systèmes de façon récurrente : par exemple les gestes d'étayage (Bucheton), d'ajustement de l'action (Jorro) et de régulation (Schneuwly et Dolz). Dans d'autres épisodes, les configurations varient un peu et la conceptualisation même de l'agir dans chacun des systèmes fait émerger une interprétation, nécessairement subjective, qui donne plus d'importance au savoir, à la relation ou encore au langage, ou nécessite de reconsidérer davantage la tâche, ou la corporéité ou la culture. Cette étape nous a conduite à revenir sur nos premières interprétations afin de préciser ou d'ajouter ce qui justifiait le rapprochement entre un épisode et un geste. Enfin nous sommes revenue à notre option initiale, celle de travailler pour l'analyse avec le modèle du multi-agenda développé par Bucheton et Soulé, tout en prenant en considération ponctuellement les apports des autres systèmes, quand cela nous semble pertinent.

Pour tenter de mieux identifier les interactions et les gestes professionnels, prendre en compte le contexte s'impose. Bigot (2018) rappelle que la question de la « délimitation » du contexte se pose mais que « quelle que soit son étendue, [le contexte] ne peut jamais permettre à l'analyste de procéder à une interprétation complète et totalement fiable d'un énoncé. » (p. 118). Dans l'analyse des interactions, nous prenons en compte le contexte immédiat, celui de la

classe, de la séance et de l'inscription des épisodes dans des phases plus larges. Les commentaires dans les transcriptions ont aussi pour objectif de fournir des informations sur la multimodalité à l'œuvre lorsqu'elle vient étayer l'analyse linguistique. D'autre part nous nous intéressons aussi à des contextes plus distants dans le cadre des entretiens avec les enseignantes et leurs discours sur leurs séances et sur leur trajectoire langagière.

III. Analyse

III.1. Données qualitatives : les classes, les objets à enseigner et les tâches.

III.1.1. *Les classes*

Afin de donner un contexte aux différentes données analysées nous allons décrire les classes à partir de quelques éléments qui concernent à la fois les outils non spécifiques disponibles et la répartition des élèves dans l'espace. Clerc (2020) analyse la salle de classe comme un « objet géographique ». L'agencement des classes dans lesquelles nous avons effectué les observations relèvent des trois types de dispositifs les plus ordinaires.

En France, comme dans la plupart des pays, trois types de dispositifs disent l'essentiel des configurations spatiales des salles de classes : les dispositifs dits « en autobus », les dispositifs « en U » et ceux organisés en « îlots ». La plupart des autres agencements de salle de classe en sont des formes dérivées ou combinées. (*ibid.*, §12)

Dans ces différents dispositifs, nous nous intéressons aux espaces, les « territoires » (*ibid.*, §30) de l'enseignant et des élèves, ceux qui sont partagés ou exclusifs. Enfin nous évoquerons les corps de l'enseignant et des élèves, par rapport à leurs places, à leurs déplacements et à la proxémie dans les différentes classes.

La médiation langagière permet d'approcher de plus près ce que les élèves appellent la « présence du professeur ». Le corps parlant de l'enseignant semble faire la différence en situation didactique. Ce qui implique une plus grande acuité dans la caractérisation des gestes langagiers et non langagiers qui influencent la co-activité, puisqu'à travers le corps parlant, les élèves appréhendent une personnalité qui permet d'agir et d'étudier ou qui freine l'entrée dans l'étude, voire l'interdit (Jorro, 2010, p. 127)

Nous verrons plus en détail dans l'analyse des interactions le rôle de la gestuelle, du langage non verbal, essentiellement celui de l'enseignant.

III.1.1.1. Les classes configurées « en autobus »

Clerc (2020) rappelle qu'au dix-neuvième siècle cette configuration vise à permettre le déplacement de l'enseignant, mais aussi celui des « moniteurs », des élèves plus âgés qui aident durant les phases dites « d'enseignement mutuel ». L'enseignement mutuel est dispensé en alternance avec l'enseignement dit « simultané » qui « s'organise autour de la parole d'un enseignant qui transmet simultanément des connaissances à un groupe d'élèves homogène. Dans les deux cas, le dispositif spatial mobilise les mêmes ressorts : la transmission et le contrôle [...] » (*ibid.*). Dans les classes de notre corpus, au vingt-et-unième siècle, l'enseignement mutuel n'existe plus, mais les élèves coopèrent entre pairs. L'enseignement simultané, lui, est toujours bien présent, tant spatialement que temporellement.

Les deux classes qui sont concernées par cette organisation spatiale de la classe se trouvent dans des bâtiments où les salles de classes sont alignées le long d'un couloir et ouvrent sur la cour de l'autre côté. Le point de vue pour les descriptions est celui du fond de la classe, là où est posée la caméra.

- La classe de Louise (CE2-CM1)

Dans la classe de Louise, 6 CE2 et 18 CM1, les tables doubles sont disposées en trois rangées perpendiculaires aux tableaux, celle de gauche comprend aussi une table simple pour un élève assis, seul, devant. Les deux rangées de gauche correspondent aux élèves de CM1, les CE2 sont dans la rangée de droite. Du côté couloir, la cloison est vitrée dans sa partie haute. Du côté opposé, sur la gauche, les élèves sont assis le long des fenêtres qui donnent sur la cour. Au fond de la classe à droite, derrière la rangée des six CE2, se trouve une armoire pour les fournitures.

- L'espace de l'enseignante

Le bureau de l'enseignante est devant à droite, il n'est pas orienté vers les élèves mais est installé perpendiculairement aux tableaux. Le TNI est situé à droite, le plus proche du bureau

et de l'ordinateur, le tableau noir occupe le reste du mur et dispose d'un abattant sur la gauche. Dans l'angle se trouvent quelques étagères.

Au-dessus du tableau noir est disposé l'ensemble des cartes-consignes pour les séances d'anglais et d'allemand. Devant le tableau noir, l'enseignante a installé une petite table, sur laquelle elle a posé ses étiquettes et sa fiche de préparation pour l'anglais et l'allemand, et le manuel lors de la séance de français.

Dans la classe de Louise, le tableau noir est utilisé exclusivement par l'enseignante pendant la séance de français, mais il est partagé pendant les séances d'anglais et d'allemand où les élèves viennent pour y déplacer les étiquettes. Ils sont appelés individuellement par l'enseignante pour être autorisés à y venir, ce qui correspond à un « partage territorial » selon Clerc (2020).

les territoires de l'enseignant et des élèves sont clairement distingués. Celui du premier se situe en général face à l'entrée de la salle de classe, il est matérialisé par deux marqueurs spatiaux, deux géosymboles essentiels de l'identité enseignante : le bureau et le tableau. Si l'accès au bureau est strictement privé, l'usage du tableau peut se négocier et déboucher sur une forme de partage territorial (*ibid.*)

Dans cette classe, la distance entre les élèves du premier rang et l'enseignante est plus importante que dans toutes les autres.

- Les corps dans l'espace de la classe

Quand les élèves travaillent en groupes de quatre pendant les séances d'anglais et d'allemand, ils retournent simplement leurs chaises pour se faire face. Quelques élèves changent de place mais ils sont peu nombreux. L'enseignante circule de groupe en groupe, et à chaque fois répète la consigne, aide en répondant à une question ou une autre.

L'enseignante, quand elle est au TNI, est très prise par la gestion de l'ordinateur, ce qui explique sans doute que les élèves échangent davantage entre eux et que l'enseignante n'entend pas toujours les réponses des élèves, que l'interaction est un peu perturbée. Quand elle est assise au bureau pour gérer les enregistrements en anglais et en allemand, elle est plus disponible et son regard et son attention sont dirigés vers les élèves.

Les mouvements de l'enseignante au niveau du tableau noir sont très semblables dans les trois disciplines.

Quand l'enseignante pose une question, elle se positionne pour regarder les élèves, soit au niveau du tableau lui-même, soit au niveau de sa petite table. En revanche, elle est parfois tournée vers le tableau pendant que l'interaction se poursuit, en train d'écrire ou en train de

chercher le matériel. Quand elle a fini d'écrire, elle se déplace pour aller se positionner devant les étagères, à côté de l'abattant du tableau, d'où elle a un point de vue sur l'ensemble des élèves. C'est aussi à cet endroit qu'elle s'installe parfois pour attendre le silence, le plus loin de la majorité des élèves, de là qu'elle rappelle certains élèves à l'ordre. Elle se déplace rarement vers l'élève concerné.

En dehors des regroupements et de l'appel au tableau, les élèves ne se déplacent pas mais certains gigotent, se retournent, s'interpellent.

Enfin, dans la séance de français, pendant la phase où les élèves travaillent individuellement à leurs exercices, l'enseignante est assise à côté d'un élève qui se trouve au premier rang et y reste tout le temps consacré à cette phase. Il y a quelques questions d'élèves concernant le sens des mots au cours de la phase individuelle ; l'enseignante reste assise, se retourne vers le fond de la classe, fait interagir les élèves puis se remet au travail avec l'élève à qui elle apporte un étayage individuel soutenu. L'enseignante débutante fait preuve d'ajustement par rapport à la gestion simultanée de la « scène duale » et de la « scène collective » (Bucheton, 2009) et opte pour une immobilité qui confirme au groupe qu'il n'y a pas de retour à un temps collectif, et à l'élève avec qui elle travaille qu'elle poursuit avec lui.

La structuration de l'espace scolaire est d'ailleurs emblématique d'un ordre institutionnel qui place d'un côté des adultes, se tenant debout, en surplomb, et face à tou.te.s, et de l'autre des élèves en position assise, arrimé.e.s à un bureau, assigné.e.s aux regards, aux gestes et à la mobilité professorale. L'ordonnancement spatial et la répartition inégale de la motricité délimitent les statuts et les rôles de chacun.e (*ibid.*, p. 5)

Dans la classe de Louise à ce moment-là, le statut et le rôle de chacun ne sont pas remis en question mais s'expriment différemment.

- La classe d'Anna (CE1)

La classe d'Anna est organisée autour de trois rangées de cinq tables doubles alignées. Il y a un espace assez réduit entre les tables et les premières tables sont proches du tableau. Comme dans la classe de Louise, d'un côté la cloison est partiellement vitrée en hauteur sur le couloir, de l'autre le mur donne sur la cour avec des fenêtres au niveau des tables. Dans le fond de la classe, il y a quelques étagères avec un coin bibliothèque où les élèves viennent chercher les dictionnaires.

- L'espace de l'enseignante

L'enseignante dispose de deux espaces qu'elle utilise beaucoup : le premier est le coin à droite à l'entrée de la classe où l'ordinateur est installé sur une petite commode métallique. Le TNI est accolé au meuble et plus loin se trouve le tableau noir, le deuxième poste de l'enseignante, et enfin une porte qui donne sur la classe attenante.

De ce fait, le bureau est situé perpendiculairement aux tables des élèves, il empiète un peu sur la rangée qui donne sur la cour. Il y a beaucoup d'affichages au-dessus des tableaux et des portes, sur la porte aussi. Des affiches avec les animaux et les couleurs côté tableau noir, les conjugaisons et les règles en mathématiques du côté du TNI.

- Les corps dans l'espace de la classe

La salle paraît un peu exiguë pour 30 élèves. Les déplacements et les regroupements ont pourtant lieu de façon fluide.

Au début de la séance de français, cinq élèves sont appelés devant le TNI pour lire à la classe des définitions, données sous forme d'étiquette à chaque élève par l'enseignante. Elle est positionnée près de l'ordinateur et les élèves viennent se placer en rang pour faire face aux autres élèves.

Nous notons que le bruit du vidéo-projecteur installé au-dessus de la première rangée de tables rend difficilement compréhensibles les enfants qui lisent leurs devinettes. L'enseignante leur demande à plusieurs reprises de parler plus fort ou de répéter. Lors du travail de groupes en français, les élèves sont retournés pour se faire face deux par deux et quelques-uns se déplacent. Anna utilise en anglais et en français la même organisation pour distribuer les étiquettes en faisant défiler les élèves devant elle. Cette fois les élèves sont plus nombreux, la moitié de la classe, et ils serpentent pour se positionner devant les deux tableaux ; ils partent ensuite en se répartissant librement pour aller vers les élèves restés assis.

Quand l'enseignante utilise l'ordinateur sous la dictée des élèves, elle leur tourne le dos, sans effet notable sur leur attention ou leur attitude.

La classe, bien qu'agencée en autobus, est le lieu de nombreux déplacements et regroupements.

III.1.1.2. Les classes en « îlots »

Ce type d'agencement entièrement en îlots concerne deux classes dans lesquelles les modalités de travail et de circulation adoptées par les enseignantes sont très différentes.

Le modèle des îlots est pédagogiquement un modèle de l'autonomie et de la co-construction du savoir. Avec ce dispositif, la salle de classe est spatialement réorganisée. Ce n'est plus l'enseignant et son tableau qui sont (en théorie) au centre des attentions, mais les diverses tâches que les petits groupes qui constituent chaque îlot doivent réaliser collectivement. On passe ainsi d'un espace polarisé à un espace dépolarisé ou multipolarisé. (Clerc, 2020, §13)

Nous examinerons le lien entre l'agencement et les pratiques d'enseignement des deux enseignantes, mais avant toute autre chose, nous notons que ces deux classes se trouvent très isolées dans l'école par rapport aux autres classes.

- La classe de Catel (CE2)

La salle de classe est située dans un bâtiment un peu en retrait et en léger contrebas de la cour de récréation. La salle paraît d'emblée très spacieuse. La porte d'entrée est située au milieu de la longueur de la pièce à droite. Un espace dégagé fait face à la porte et divise la classe en deux espaces : celui du bureau, du tableau et de deux grands îlots à l'avant, et au fond deux îlots au milieu et à droite. Au fond de la salle, derrière les deux îlots, une très grande armoire métallique couvre une grande partie du mur, puis vient une porte qui donne sur un sas vers l'accès à la rue, puis un coin bibliothèque. Celui-ci comprend deux petits meubles à hauteur d'élèves installés face à face. Au dos de ce coin bibliothèque se trouve une dernière table qui fait face au tableau. La salle est lumineuse avec de très hautes fenêtres sur tout le mur qui donne sur la rue à gauche, et deux plus petites fenêtres sur le mur ouvert sur la cour.

- L'espace de l'enseignante

L'espace de l'enseignante est vaste si l'on considère qu'elle dispose de deux bureaux assez grands, tout à droite de la porte d'entrée et qu'entre deux se trouve une table double non occupée. Les bureaux servent d'espace de stockage de différents outils, manuels, cahiers, étiquettes, sac pour l'une des activités...

Le tableau blanc occupe un très grand espace, il est doté d'un TNI au centre, de panneaux sur les côtés. Sur le panneau de gauche sont affichés l'emploi du temps et les devoirs. À droite, le panneau le plus proche du TNI est celui qui sert à écrire, celui plus à droite regroupe un mélange de cartes de couleurs, quelques photos, des feuilles A4 de référence pour les mathématiques et un emploi du temps vierge avec un code couleur.

L'espace entre les tables situées à l'avant de la classe et le tableau est assez réduit, d'autant qu'il y a une table sous le TNI avec le clavier d'ordinateur, une autre avec la tour. L'enseignante doit s'accroupir pour écrire les réponses des élèves.

- Les corps dans l'espace de la classe

Si elle est très proche des 14 élèves répartis sur les deux premiers îlots - aucun élève ne tourne le dos au tableau – elle est en revanche assez loin des 10 autres, installés dans la deuxième partie de la salle.

Le jour de notre enregistrement vidéo seuls 22 élèves étaient présents.

Les élèves qui sont sur l'îlot le plus à droite, en particulier les deux élèves qui font face au mur d'entrée, doivent constamment se tourner pour voir le tableau.

L'enseignante est beaucoup au tableau pour les temps collectifs. Ces déplacements sont principalement latéraux. Pendant le jeu du pendu, elle est positionnée en soutien à côté de l'élève qui est au tableau, légèrement décalée pour qu'il soit l'interlocuteur privilégié des autres élèves.

Elle se déplace peu vers le fond pendant les phases collectives, un peu plus pendant la séance d'anglais.

Pendant la phase de travail autonome de la séance d'orthographe, les élèves circulent essentiellement dans l'espace central et au niveau des premiers îlots. L'enseignante est assise à un îlot du fond près de l'entrée et les élèves viennent la voir individuellement pour qu'elle relise leurs productions.

Au cours des séances de français et d'anglais, l'aménagement n'est pas utilisé au profit de travaux entre élèves à leurs tables.

- o La classe de Soline (CM1)

La classe est située au premier étage d'une aile du bâtiment ; on y accède par un escalier en colimaçon qui débouche sur un palier avec des rayonnages de livres, une salle de classe sur la gauche et une à droite, celle de Soline.

La salle semble petite, l'espace de circulation devant et entre les tables est étroit.

Les élèves sont répartis dans un espace central avec peu d'espace sur les côtés. Deux îlots de quatre élèves et une table pour deux élèves sont situés devant, deux îlots de quatre et un de cinq élèves dans le fond.

Sur le mur du fond à gauche, une haute armoire métallique avec au-dessus du matériel rangé dans des boîtes étiquetées et un globe. Plus au centre, un tableau noir avec à gauche et à droite des étiquettes soigneusement présentées pour les rituels en anglais. Sur la double porte attenante sont disposés un affichage pour les poésies et les chansons et un grand panneau consacré au coin anglais avec des cartes géographiques, le drapeau du Royaume-Uni. Au plafond de ce mur court la frise alphabétique en cursive.

- L'espace de l'enseignante

À l'entrée à droite près du tableau, l'enseignante dispose d'un petit bureau et de deux étagères en hauteur et d'un meuble de rangement plus bas. À droite, de l'autre côté de la porte se trouve un meuble identique sur lequel est posé le lecteur de CD.

Dans le coin tout à gauche, près du tableau, l'enseignante a placé une petite table avec l'ordinateur. Le TNI représente le grand tableau central et à gauche un tableau blanc pour les autres traces écrites. Il y a de nombreux affichages sur feuilles A4 plastifiées, qui portent essentiellement sur l'étude de la langue ainsi que deux images figurant les mains droite et gauche de chaque côté du TNI.

L'espace est ordonné, la présentation des affichages soignée.

- Les corps dans l'espace de la classe

L'enseignante est toujours devant pendant les temps collectifs, soit au niveau de l'ordinateur, soit au niveau du TNI. Elle se place près du lecteur de CD lors des trois passages de documents audio en anglais. Pendant la séance de français, une élève vient au tableau pour compléter le texte en fonction des propositions des élèves. L'enseignante est à gauche en position de trois-quart pour regarder la classe et l'élève.

Pendant les temps de travail des élèves, l'enseignante circule et passe voir l'ensemble des groupes dans une posture d'accompagnement où elle intervient peu.

Lors des tâches en petits groupes, l'îlot s'avère un espace de travail coopératif dans lequel les élèves gèrent le matériel et le rôle de chacun. En français, pour noter les croix là où les sujets sont manquants dans le texte, les élèves font chacun à leur tour une croix et passent le texte à l'élève suivant, alors qu'aucune consigne organisationnelle n'a été donnée préalablement. Les élèves discutent les décisions. En anglais, l'enseignante donne les consignes de la tâche, y compris les modalités interactionnelles et la manipulation prévue, mais les élèves s'installent

spontanément en paires. Quand un élève est en difficulté, son voisin ou son partenaire intervient pour l'aider. Les élèves parlent presque exclusivement anglais pendant ces phases d'interaction. Néanmoins une très grande partie de la séance est consacrée aux temps collectifs et certains élèves ne voient pas le tableau s'ils ne se retournent pas.

Les élèves ne circulent pas, la disposition et la taille de la classe ne s'y prêtent guère.

III.1.1.3. Les classes à plusieurs configurations spatiales

○ La classe de Marion (CP)

La classe de CP de Marion est dans la même école que celle de Louise mais dans un autre bâtiment, plus petit, avec la même répartition, un couloir dans le fond et les classes en enfilade qui donnent sur la cour.

La classe est organisée avec au centre devant un îlot de quatre puis un îlot de six élèves. Du côté couloir un îlot de six élèves devant le bureau de l'enseignante et côté cour, une rangée de quatre tables doubles alignées face au bureau. La classe est grande mais l'enseignante a aménagé un coin lecture au fond à droite, et à gauche, côté cour, un coin rangement avec un bureau pour elle et une armoire.

À ce niveau de classe, CP, l'enseignante conserve un lien avec les agencements de la maternelle. Clerc (2020) dit que ces espaces dédiés sont moins présents à l'école élémentaire : « Avec l'école élémentaire, l'attention aux espaces diminue et peu à peu la logique de sous-espaces à fonction exclusive s'efface » (§ 15).

Entre le coin regroupement pour la lecture et le coin rangement se trouve un autre îlot de tables qui n'est utilisé que pour stocker les outils nécessaires aux séances lors de notre présence.

Cette classe combine à la fois le dispositif en autobus, celui en îlots et enfin des sous-espaces dédiés.

- L'espace de l'enseignante

Nous pourrions plutôt parler d'espaces de l'enseignante.

D'une part, celui composé d'une petite table avec un ordinateur, un TNI puis un tableau noir, d'autre part celui qui est configuré autour du bureau entre les tables et le coin lecture et enfin l'espace de rangement et de travail personnel.

Les affichages sont répartis au-dessus des tableaux et sur les fenêtres qui donnent sur le couloir. Les affichages portent sur les représentations des chiffres et les banques de sons, la frise numérique et la graphie en script des lettres, la latéralisation droite/gauche.

- Les corps dans l'espace de la classe

Pendant la séance d'anglais, l'enseignante occupe trois postes principalement lors des temps collectifs :

- au fond, debout, derrière le premier îlot, près de son bureau, donc un peu éloignée des élèves installés en rangées ; la grande majorité des élèves doit se retourner pour la voir ;
- au coin regroupement pour la lecture, assise, faisant face aux élèves assis dans un mini-U sur des petits bancs ou sur le tapis central, les élèves sont très serrés les uns contre les autres ;
- au tableau noir, debout pour donner une consigne très étayée et organisée visuellement, puis pour accompagner la restitution des paires d'élèves qui passent à tour de rôle.

Pendant la séance de français l'enseignante est au fond, à côté de l'îlot central du fond où elle a posé ses fiches. Presque tous les élèves doivent se retourner pour la voir.

En anglais comme en français, pendant le travail entre élèves, l'enseignante circule dans une posture d'accompagnement où elle intervient régulièrement et échange beaucoup avec les élèves.

Les élèves circulent également lors des rituels pour se poser des questions puis pour aller et revenir du coin-lecture. Lorsqu'ils travaillent par deux, ils restent à leur place.

Il y a plusieurs temps de circulation pendant la séance d'anglais, aucun pendant la séance de français.

- La classe de Clara (CE2-CM2)

La classe de Clara, située dans la même école que celle de Catel, est également isolée. L'accès se fait par quelques marches sous le préau et une entrée directe dans l'espace de la classe.

La classe est nettement plus longue que large. Le mur des tableaux est à gauche en entrant. Le fond de la classe est meublé avec des étagères ouvertes à mi-hauteur, et deux grandes armoires de chaque côté. Les affichages sont disposés dans le fond de la classe au-dessus des étagères. La classe s'organise autour d'un îlot situé à droite, devant le bureau de l'enseignante, pour les cinq élèves de CE2. Un petit tableau blanc mobile est disposé à l'opposé du bureau au fond de la classe. Les CM2 ont un coin agencé avec une configuration hybride : un îlot de 4 élèves au centre d'un U de 14 élèves. Cette configuration ne présente pas tous les avantages de la disposition en U.

Pédagogiquement, c'est une structure mixte qui favorise d'une part la discussion et le débat puisque tous les acteurs ont la possibilité de se voir, d'autre part – sans la frontalité du dispositif en autobus – la transmission puisque l'enseignant, situé hors du U, peut être le point de convergence des attentions. (Clerc, 2020, §14).

En effet, dans la configuration hybride d'îlots et de U les élèves ne se voient pas tous. Comme dans les autres classes, les élèves doivent de tourner pour voir le tableau.

L'enseignante fait déplacer les tables du U pour réorganiser des groupes selon les phases des séances.

- L'espace de l'enseignante

L'enseignante se sert un peu de l'ordinateur pour projeter des documents, elle utilise beaucoup le tableau. Il s'agit aussi d'un tableau blanc avec panneaux coulissants et un TNI dans la partie centrale.

Elle change d'espace quand elle travaille avec les CE2. Elle se démarque légèrement vers la gauche quand elle travaille avec les CM2 seuls, toujours à l'avant de la classe, et un peu plus sur la droite quand les deux niveaux sont concernés.

- Les corps dans l'espace de la classe

En français comme en anglais, l'enseignante fait beaucoup de déplacements entre le tableau et les tables de devant. Dans la séance d'anglais avec les CE2 la proximité est plus grande qu'avec les CM2, l'espace entre le tableau et les tables est très restreint.

Quand les élèves travaillent en autonomie, elle circule entre les tables et interagit beaucoup avec eux, dans ce cas elle est très proche d'eux.

Les élèves qui sont assis au fond du U sont très proches des étagères qui se trouvent derrière eux, et donc très rapprochés de leurs tables. L'espace entre les élèves est assez grand et quand

ils travaillent en groupe, ils se rapprochent volontiers et travaillent penchés sur les mêmes documents. Lors de la séance d'allemand de Catel dans cette classe, avec 18 CM2, les élèves circulent dans tout l'espace du U, y compris derrière les chaises du fond, où la proxémie est de fait bien plus grande.

Pour conclure :

L'agencement des classes est un enjeu important : nous avons pu constater qu'il est contraint par la superficie et la forme des salles, et qu'il permet à certains élèves de partager de façon plus confortable qu'à d'autres ce qui se joue dans le territoire de l'enseignant. Cela rejoint les observations de Visioli et Petiot.

Visioli et Petiot observent une corrélation positive entre la position de l'élève dans la classe, son niveau d'attention et son rendement scolaire. Il semblerait que la distance entre un.e enseignant.e et les élèves soit un indicateur de confiance, de confort et de bien-être général. Plus l'enseignant.e est proche, plus l'élève concentre son attention, plus elles et ils sont motivés. La proximité a pour effet de capter l'attention de l'élève et de le motiver à réaliser les tâche (Visioli & Petiot, 2018) (cité in : Gausse, 2018, p. 14)

Les enseignantes mettent en place des organisations pédagogiques diversifiées : certaines intègrent des circulations et des regroupements dans l'espace de la classe (Anna et Marion), d'autres des circulations (Catel), d'autres des regroupements avec déplacement de certains élèves (Clara et Louise) ou encore des regroupements sans déplacement d'élèves (Soline).

Ces modalités répondent essentiellement aux objectifs des tâches choisies, mais nous l'avons vu avec la classe de Soline, les choix peuvent aussi être contraints par les locaux. La durée de ces regroupements ou circulations est variable, elle dépend de la tâche, de l'enseignante et aussi de la langue enseignée. Quel que soit l'agencement choisi dans les classes que nous avons pu observer, la centration sur l'enseignant demeure prédominante.

III.2. Les objets à enseigner et les tâches

Les données chiffrées qui vont être analysées ont été collectées dans un contexte où les modalités interactionnelles privilégiées, les objets à enseigner et les formes d'organisation pédagogique choisies pour les différentes phases des séances influent sur la répartition de la parole, et sur la part consacrée aux différentes langues selon les séances. Afin de faciliter la

lecture de nos analyses, il nous a paru utile de regrouper dans un tableau synthétique, d'une part les phases et modes d'organisation de travail autour des objets à enseigner, d'autre part quelques éléments permettant de comprendre ce qui justifie une plus ou moins grande alternance des tours de parole, la part de la prise de parole de l'enseignante par rapport aux élèves, les mots correspondant aux objets à enseigner, quand ceux-là peuvent être clairement identifiés comme étant au centre de la séance. L'ensemble des données est disponible plus en détail dans les transcriptions et les synopsis en annexe.

Les observations confirment que « [...] la mise en scène de la classe de langues met en jeu des interactions sociales particulières qu'il convient de caractériser et de présenter en tant qu'interactions didactiques (Aeby Daghé & Dolz, 2004, p. 42). Les interactions didactiques présentent des similitudes au niveau du format interactionnel dans les deux disciplines et des différences notables au niveau référentiel et pragmatique. Les objets à enseigner relèvent clairement de deux domaines disciplinaires différents, ce qui confirme que « Le canon disciplinaire pèse d'une manière ou d'une autre sur les modalités d'enseignement et sur le système de règles qui régissent les échanges entre l'enseignant et les élèves. » (Dolz, 2008, p. 42). Dans les séances de français, la réflexion métalinguistique est au cœur de l'activité ; elle est conduite par l'enseignante mais aussi par les élèves, y compris lors des tâches en autonomie. Dans les séances d'anglais et d'allemand, la pratique de la langue semble centrale, avec des mises en situation pour que les élèves communiquent entre eux. La plus grande partie des séances de langues vivantes étrangères reste néanmoins collective et la communication est alors entendue surtout comme échange avec l'enseignant au sein du collectif. Dolz (2008) rappelle que « les pratiques d'enseignement apprentissage sont marquées par la forme scolaire » (p.41), qu'elles s'inscrivent dans une perspective socio-historique et que les évolutions de la discipline agissent sur les pratiques.

Dans les séances de français observées, la focalisation sur le système de la langue est explicitement au cœur des objets d'enseignement. Si nous nous référons aux programmes, les activités langagières de compréhension et de production font aussi l'objet de l'enseignement en français mais ce n'est pas ce que les enseignantes ont souhaité montrer.

En LVE, la pratique de la langue et le développement des activités langagières de communication seraient au cœur de l'enseignement, selon les enseignantes et leurs discours lors des entretiens. Pendant les phases collectives des différentes séances, la prégnance de la « bi-

focalisation » (Bange, 1992) tend à donner aux dimensions linguistiques et métalinguistiques une place prédominante. La pratique de la langue est travaillée lors des activités menées entre élèves ; ces organisations pédagogiques ont pour vocation le développement des activités langagières de réception, de production et d'interaction.

Dans le tableau synthétique ci-dessous, nous notons les objets d'enseignement principaux et les phases de l'enseignement, les organisations pédagogiques différentes du travail mené avec le groupe classe.

Enseignante	Français	Anglais	Allemand
Louise PES 6 CE2 / 18 CM1	<p>Orthographe [g] et [ʒ] Objets à enseigner : la règle d'orthographe 'g' 'g-u', 'g-e' Rappel et structuration : classement des mots dans les deux colonnes Phase d'entraînement individuel : exercices du manuel. Souligner les mots selon la correspondance graphophonologique. Compléter les mots en écrivant les graphèmes manquants. Quelques interventions sur le sens des mots pendant la phase individuelle. Correction collective des exercices avec beaucoup d'interventions pour faire clarifier, épeler. Institutionnalisation collective : compléter la règle d'orthographe.</p> <p>Pas de différenciation TDP : 180 E/ 209 é Mots de l'enseignante : 68% Durée : 3' de plus que les séances de LVE. 15% des mots en lien avec les objets enseignés</p>	<p>Nommer les mois de l'année et y associer une fête Objets à enseigner : les mois Tissage en français : rappel sur les jours et annonce des mois Tâche en petits groupes : les élèves doivent mettre dans l'ordre les cartes des noms des mois. Passage au tableau pour poser les cartes. Pas de production. Production : répétition deux fois après l'enregistrement des mois de l'année. Consigne pour l'activité en groupes : associer un événement à un mois et produire la phrase : <i>X is in ..</i> Peu de production orale, peu d'anglais dans les groupes mais association des étiquettes. Correction collective : production difficile de la phrase par les élèves qui lisent, correction et répétition. TDP : 34 E/94 é : écart lié à l'enregistrement et à la répétition après l'enregistrement. Pas de différenciation Consignes très courtes, pas d'explicitation, même en français. Mots de l'enseignante seule : 65% (deux fois plus qu'en allemand) Même durée que la séance d'allemand Vocabulaire de la séance = 14,03% de l'ensemble des mots</p>	<p>Découvrir les nombres de 13 à 30 Objets à enseigner : les nombres de 12 à 20 Demander et dire le prix d'un objet</p> <p>Tissage en français Les élèves viennent au tableau pour replacer les étiquettes nombres dans l'ordre de 1 à 12 et dire. Même chose de 13 à 20 : les élèves lisent puis répètent après l'enseignante. Répétition des nombres, 3 fois chaque, de 0 à 20 avec enregistrement audio. Présentation par un exemple de l'interaction en autonomie ; demander et dire le prix d'un objet. En autonomie les élèves parlent beaucoup français ; l'enseignante réexplique dans chaque groupe. Révision avec enregistrement audio d'une comptine. Pas de différenciation TDP : 73 E/152 é Les TDP de répétition après l'enregistrement expliquent l'écart. Enseignante + enregistrement = 59% des mots produits Enseignante seule = 33% Les nombres représentent 47% des mots produits Des consignes courtes, souvent un mot. Peu d'explicitation des tâches sauf en français pour la formation des nombres.</p>

Enseignante	Français	Anglais
<p>Marion 10 ans 22 CP</p>	<p>Orthographe : Dictée « surveillée » Objets à enseigner : les marques d'accord du pluriel dans le groupe nominal. Le métalangage nécessaire pour orienter l'attention vers les phénomènes grammaticaux. Rappel des critères de réalisation de la dictée surveillée. Tâche : les élèves se dictent les phrases et étayent la dictée Différentiation : nombre de phrases différent Temps entre élèves : 84,% de la séance TDP : 22 E/ 22 é Mots : 82% / explication, explicitation Mots en lien avec les objets enseignés : 8,10%</p>	<p>Lecture d'album : Spot can count Objets à enseigner : Les animaux de la ferme. La production d'un groupe nominal comprenant quantité/couleur/nom de l'animal. Pré-requis : les chiffres jusqu'à 10 et les couleurs. Phase d'interaction entre élèves pour revoir les salutations, révision avec l'enseignante des chiffres et animaux de la jungle. Lecture : écoute et compréhension orale Relecture : compréhension et production orale, répétition. Consignes pour l'activité en binôme : dessiner et faire produire le groupe nominal correspondant pour la description. Dessin Présentation des dessins et production orale Compréhension orale : description par l'enseignante et dessin par les élèves TDP : 158 E/ 183 é Quelques TDP non verbaux de l'E avec production des é + production + plusieurs réponses suite à une question. Mode d'interaction où la classe peut répondre collectivement. Mots de l'E : 79% Part du français : 5,03% Mots en lien avec les objets enseignés (y compris rebrassés) : 25% Tps entre élèves = 25%</p>

Enseignante	Français	Anglais
Soline 18 ans 8 ans 22 CM1	<p>Grammaire : savoir reconnaître le sujet dans la phrase</p> <p>L'objet à enseigner : le sujet comme fonction et les classes grammaticales du sujet.</p> <p>Compréhension d'un texte lu. Repérage des mots manquants. Identification de la fonction des mots.</p> <p>Travail de groupe : noter les endroits où il manque des mots.</p> <p>Travail individuel : à partir de mots donnés, compléter le texte à trous.</p> <p>TDP : 123 E et 124 é</p> <p>Mots de l'E : 82%</p> <p>Mots en lien avec les objets enseignés : 9,33%</p> <p>Tps entre élèves : 17% en deux phases travail de verbalisation, d'explicitation important</p>	<p>Comprendre et dire les consignes de classe</p> <p>Objets à enseigner : les consignes de classe</p> <p>Rappel et réactivation de la question <i>have you got... ?</i></p> <p>Vocabulaire du matériel scolaire</p> <p>Compréhension orale : les consignes</p> <p>Réponse et répétition en lien avec l'enregistrement.</p> <p>Alternance de mime, de répétition puis production orale.</p> <p>Réflexion sur la langue : les prépositions</p> <p>Consignes et tâche en paires : classer puis dire les consignes, pour l'élève qui écoute classer dans le même ordre.</p> <p>Compréhension orale : reprise du même enregistrement, associer les consignes aux images.</p> <p>TDP : 90 E/ 95 é</p> <p>Mots de l'E : 87% (part du français : 60%)</p> <p>Objets à enseigner : 23% des mots</p>

Enseignante	Français	Anglais CE2	Anglais CM2
<p>Clara 21 ans 20 ans 4 CE2/17 CM2</p>	<p>Conjugaison : Identifier ou conjuguer les verbes d'une recette Objets à enseigner : Infinitif (CE2), Présent (CM2)</p> <p>Rappel des recettes et de la fête de Thanksgiving (rappel pour le chercheur). Réflexion sur la langue anglaise suite à une remarque faite la séance précédente. L'explication porte sur l'invariabilité et la place de l'adjectif dans une mise en œuvre complexe. L'objet à enseigner n'est pas tout à fait maîtrisé. Longue mise en place des consignes pour les travaux de groupe ; des préoccupations par niveau (revoir les terminaisons des infinitifs, revoir les conjugaisons) puis la répartition des tâches par sous-groupes de CM2 avec une nouvelle révision de la répartition au fil de l'activité. L'enseignante écrit au tableau sous la dictée des élèves les verbes puis les terminaisons. De très nombreuses interruptions et reprises ; un rythme qui se précipite un peu vers la fin. Les élèves ne prennent pas la correction, sauf sur la feuille du groupe.</p> <p>Séance très longue Seulement 8'36 de temps entre élèves TDP : 249 E/ 251é Mots produits par l'enseignante : 87% Mots en lien avec les objets enseignés : non renseigné du fait de l'hétérogénéité des objets convoqués, en anglais et en français.</p>	<p>Nommer les formes et dire leur couleur Objets à enseigner : le nom de 6 formes Intégrer la couleur dans le GN.</p> <p>Réactivation des couleurs Présentation des formes Compréhension orale/ mémorisation/ répétition/ mise au point phonologique Intégration des couleurs Lien oral/ écrit avec travail sur l'accentuation de mots à l'oral en lien avec l'écrit.</p> <p>Les tâches consistent à reconnaître et nommer.</p> <p>Phase d'écrit individuel.</p> <p>Séance de 30 mn avec 4 élèves (4,21% pour la tâche écrite individuelle). Mots de l'enseignante : 87%</p> <p>Part du français de l'enseignante : 8%</p> <p>Objets nouveaux : 12,31% de l'ensemble des mots Objets nouveaux + réactivation des</p>	<p>Donner des informations sur soi et sur son camarade : nom, âge, domicile, numéro de téléphone. Objets à enseigner : Décliner son identité</p> <p>Contexte : l'enseignante restitue les portraits dessinés pour préparer la visio-conférence du lendemain avec l'assistante.</p> <p>Longue consigne : les élèves échangent leur portrait avec celui d'un autre élève puis ils doivent poser la série de questions revues avant la récréation.</p> <p>Révision des questions et de la forme à la troisième personne pour présenter l'autre.</p> <p>Temps de distribution qui donne lieu à des interactions E/é : beaucoup de reprises et d'étayage</p> <p>Avant le travail autonome, un exemple d'un binôme avec les feuilles à remplir. Travail à deux en autonomie Correction : chaque élève lit la fiche de présentation de son partenaire. La correction porte sur la forme avec beaucoup de répétition. Consignes pour coller la trace écrite. Tissage pour rappeler l'objectif des fiches pour le jeu avec l'assistante le lendemain.</p>

		couleurs= 58% des mots de la séance	<p>CE2-CM2 : travail sur les nombres à l'oral et à l'écrit. Les CE2 dictent les nombres jusqu'à 20 puis les CM2 les dizaines à partir de 20.</p> <p>Réflexion métalinguistique sur les suffixes ; les contenus abordés ne sont pas maîtrisés.</p> <p>Puis réflexion métalinguistique sur l'accentuation de mots suffixés en 'teen' ou en 'ty'. Répétition des mots avec le schéma accentuel. Tissage pour les CM2 pour leur utilisation pour demander un prix.</p> <p>TDP : 240 E/ 246 é 9% de temps entre élèves Mots produits par l'enseignante : 82 %</p> <p>Mots en lien avec les objets enseignés : 32% Part du français de l'E: 36%</p>
--	--	-------------------------------------	---

Enseignante	Français	Anglais	Allemand
<p>Catel 25 ans 12 ans 22 CE2 18 CM2 (décloisonnement)</p>	<p>Orthographe Objet à enseigner : les marques du pluriel Dictée d'une phrase préparée+ réflexion métalinguistique sur le pluriel et certaines difficultés d'orthographe lexicale. L'enseignante part des difficultés rencontrées par les élèves. Des temps de développement plus longs parfois par l'enseignante Préparation de la dictée de la prochaine phrase : l'enseignante fait épeler chaque mot par les élèves : la réflexion métalinguistique porte principalement sur les accords au pluriel et sur quelques points d'orthographe lexicale. Consigne pour la tâche entre élèves : transformer une phrase au pluriel puis la dicter à un autre élève et faire une intercorrection avant la vérification par l'enseignante, au fil de l'activité. Nbre de TDP presque identique (88 E/86 é) : mode d'interaction E-é-E. Mots de l'E : 80% Mots en lien avec les objets enseignés : 8,65% Tps entre élèves : 35%</p>	<p>Le vocabulaire de Noël ; le comprendre, le nommer et l'épeler. Réactivation du matériel scolaire, répondre ou dire qu'un objet est à soi. Objets à enseigner ? Vocabulaire de Noël : les élèves doivent finir le calendrier de l'Avent. Il s'agit d'apprendre le mot correspondant à l'objet illustré et de l'épeler en répétant après l'enseignante. Nommer et épeler Jeu du pendu : l'enseignante fait un premier exemple, les élèves nomment les lettres. Puis trois élèves prennent la place de l'E successivement. Révision du vocabulaire du matériel scolaire Une phase de compréhension orale, les élèves donnent l'objet mais ne disent pas. Interaction orale pour la restitution des objets. Dire de quelle couleur est l'objet de tel ou tel élève, dire que c'est le sien, remercier. Temps de coloriage individuel : 4'14 Séance collective TDP : 167 E/ 186 é : écart dû au pendu Mots de l'E : 80% Mots en lien avec les objets enseignés : 18,28%</p>	<p>Nommer et demander le nom des objets Rapprocher les mots de plusieurs langues Objets à enseigner ? Phase d'entrée dans la langue ritualisée et culturelle. Répétition d'une onomatopée et d'un mot. Compter et nommer une couleur Jeu d'équipes mené collectivement à partir d'une carte de l'Allemagne et de déplacements qui s'effectuent au TNI sur un plateau de jeu virtuel en lançant virtuellement un dé- l'enseignante est debout au bureau. Question : <i>wieviel ?</i> Réponses : le chiffre sur le dé puis compter pour le déplacement sur le plateau Réactivation de la question <i>was ist das ?</i> et des mots appris la séance précédente (objets et animaux divers) Consignes pour l'activité de groupe : l'enseignante enlève les mots de la question écrits au tableau puis fait expliciter les règles. Jeu entre élèves Retour au collectif : demande d'auto-correction des écrits Correction collective : porte sur la forme et le sens Phase de plurilinguisme : proximité de certains mots dans les différentes langues</p>

		<p>Tps entre élèves : 12 %</p>	<p>français, anglais et allemand.</p> <p>TDP : les élèves ont plusieurs TDP seuls dans la phase d'entrée dans la langue. TDP : 170 E/ 214 é</p> <p>Mots de l'E : 82% Tps entre élèves assez long Les élèves parlent allemand entre eux dans l'activité.</p> <p>Tps entre élèves : 31%</p> <p>Mots en lien avec les objets enseignés : 10,97%</p>
--	--	--------------------------------	--

Enseignante	Français	Anglais
Anna 27 ans 10 ans 28 CE1	<p>Vocabulaire Objet à enseigner : familles de mots Comprendre ce qui caractérise une famille de mots et trouver des mots d'une famille. Introduction : à partir de définitions trouver le mot correspondant. Classement et justifications : explication Institutionnalisation et tissage Consigne pour la mise en place de l'activité de recherche en groupe : trouver plusieurs mots de la famille des mots proposés Recherche en autonomie avec dictionnaire Mise en commun et correction collective : institutionnalisation au TNI</p> <p>TDP : 73 E/92 é Le jeu des devinettes offre plus d'interactions entre élèves avec quelques interventions de l'E.</p> <p>Mots de l'E : 84%</p> <p>Tps entre élèves : 40% recherche en groupes avec outils spécifiques</p> <p>Mots en lien avec les objets à enseigner : 15%</p>	<p>Nommer et décrire un animal en précisant sa couleur, savoir poser la question correspondante. Objets à enseigner : deux nouvelles couleurs et deux nouveaux animaux. Réinvestissement : <i>what colour is it? Is it a ... ?</i> Rituels et réactivation de toutes les couleurs et noms d'animaux connus. Production orale, répétition. Présentation des nouveaux mots : répétition, mémorisation. Jeu de devinettes : constitution des équipes, rappel des règles : poser des questions pour identifier si le partenaire a la même carte. Passer d'un élève à l'autre jusqu'à trouver son double. Jeu mené deux fois. Bilan : retour sur les nouveaux apprentissages Activité de compréhension orale : l'enseignante décrit un animal, les élèves mettent un point de la couleur correspondante.</p> <p>TDP : 98 E / 97 é Mots de l'E : 77% Mots en lien avec les objets à enseigner : 26% Temps entre élèves : 12%</p>

Tableau 3 : Séances, objets à enseigner, tâches et données chiffrées par enseignante.

III.3. Données quantitatives au niveau macro de l'ensemble des séances

III.3.1.1. Durée globale, temps consacré aux activités individuelles ou en groupes.

Nous rappelons que les enseignantes ont-elles-mêmes fait le choix des objectifs et contenus des séances et ont également déterminé la durée des séances proposées.

Les séances n'étaient pas toujours inscrites à l'emploi du temps dans la succession proposée lors du tournage mais elles l'étaient dans la journée. Dans le cas de Louise les séances de français et d'allemand ont eu lieu un lundi matin et celle d'anglais le lendemain matin.

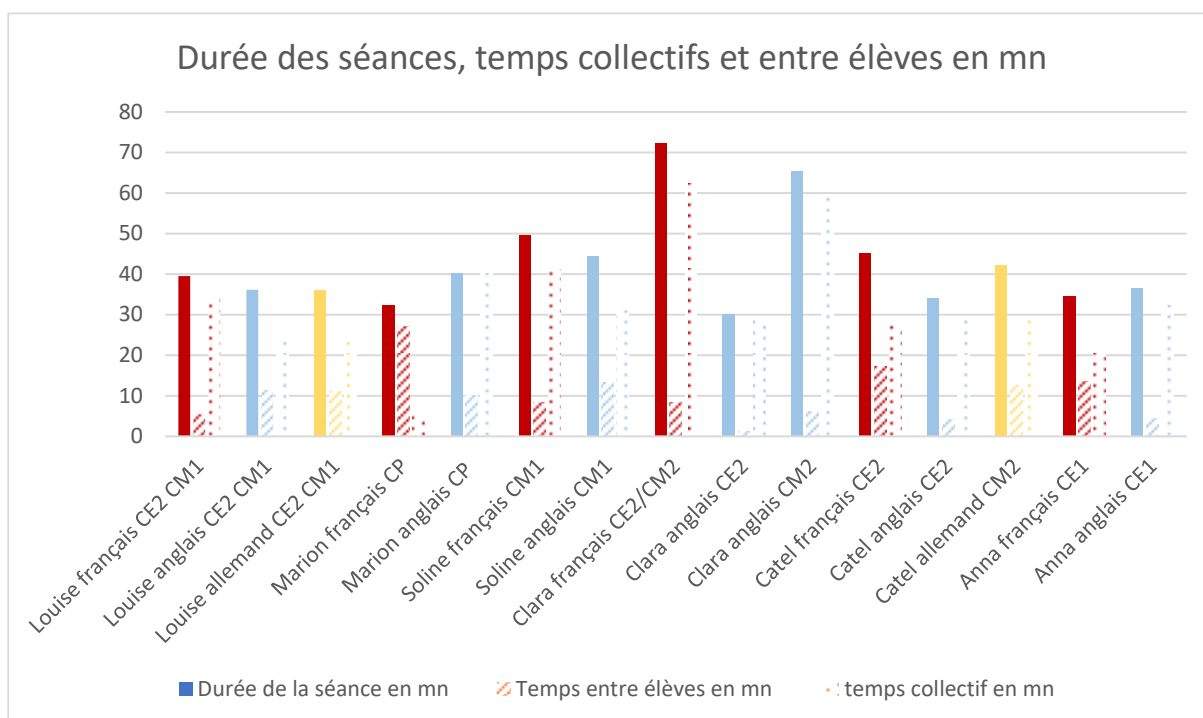


Figure 5 : Français et LVE : durée des séances et du temps consacré aux activités entre élèves⁷²

⁷² Dans les tableaux où cela était possible nous avons retenu le code couleur suivant : rouge pour le français, bleu pour l'anglais et jaune pour l'allemand. Les données correspondant aux enseignantes sont représentées en couleur pleine, les prises de parole des élèves avec des hachures et les temps collectifs en groupe classe avec des points. Dans les tableaux où trop de données se croisent nous avons privilégié les légendes.

- La durée des séances : prescrit vs réalisé ou l'ajustement dans l'action

Nous constatons avec ces premières données quelques écarts entre les prescriptions et la pratique réelle, mais surtout une relative conformité avec les horaires prévus au programme.

La grande majorité des séances durent entre 30 et 40 minutes. Deux enseignantes proposent des séances plus longues, Soline en français et en anglais et Clara, en français et en anglais avec les CM2. Nous cherchons ici à rendre compte des raisons qui peuvent expliquer la longueur des séances.

- La durée des séances de français

Dans le cas de Soline, en CM1, la durée de 50 mn environ de la séance de français s'explique en partie par le temps plus long que prévu pour atteindre l'objectif de la séance, un temps que l'enseignante se donne et justifie dans l'entretien d'auto-confrontation :

Soline : mais c'est vrai que cette séance là je ne l'ai jamais faite sous cette forme là + et je remarque que dans les autres exercices du XXX c'est la même chose il manque le sujet groupes nominaux pronoms personnels et il faut compléter + bah ils ont plus compris ce qu'on attendait d'eux cette année que par exemple l'année dernière où je n'avais pas pris le temps de faire une séance comme ça

L'enseignante a réaménagé la séance en s'appuyant sur le bilan d'expériences précédentes et en tire un constat positif.

En ce qui concerne Clara, la longueur des séances peut être attribuée au contexte d'une journée de grève qui désorganise l'école mais touche peu d'élèves de la classe finalement, ou au style de l'enseignante, qui travaille sans fiche de préparation minutée mais plutôt avec des objectifs généraux. Dans l'entretien d'auto-confrontation elle précise comment elle donne la priorité à l'opportunité qui se présente.

Clara : bah parce que justement je + c'est par rapport au but que j'avais de la place de l'adjectif et de me rendre compte que je suis partie de ces recettes parce qu'on travaillait dessus et le cheminement en fait et que finalement je suis arrivée au but malgré tout je ne suis pas mécontente parce que je suis arrivée à mes fins quoi + c'est-à-dire à placer l'adjectif avant le nom et à ne pas l'accorder donc c'était pas trop mal finalement + je me suis un peu engluée au début parce que c'est vrai que c'était par rapport au français complément du nom c'est vrai que si j'étais partie tout de suite de « cat » ou de « cats » ça aurait peut-être été un peu plus facile

PB : oui + en même temps il n'y avait pas de raison d'en parler là

Clara : oui oui tout à fait puis je suis partie du 'e' de « potatoe » qu'il m'avait mis et c'est vrai que c'est parti d'un vrai débat qu'on a eu avec Brandon donc c'est ça qui est drôle aussi d'avoir Brandon anglophone qui avec toute la délicatesse dont il est capable me fait parfois++ [...]

Dans la séance sur les recettes, elle consacre un long moment à rechercher avec les élèves pourquoi dans le groupe nominal « a sweet potato pie », *potato* n'est pas au pluriel. Le tissage a été effectué, elle revient sur une remarque faite dans une séance précédente et commente l'épisode. Dans l'entretien nous échangeons avec l'enseignante sur la confusion entre nom et adjectif et sur le statut particulier des noms dans les adjectifs composés, un terme qu'elle dit ne pas connaître. La durée de cette séance s'explique aussi par le fait que l'enseignante tient à mener à son terme la correction de l'activité de conjugaison par les groupes d'élèves, ce qui l'amène à un pilotage en fin de séance où elle cherche à accélérer le déroulement de cette phase. La séance comprend des phases où le temps ne semble pas entrer en jeu et d'autres où le rythme s'accélère nettement.

179

- La durée des séances de LVE

En LVE, l'horaire hebdomadaire est d'une heure trente et il est préconisé des séances plus courtes en cycle 2. Ce n'est qu'en 2019 que les recommandations iront vers des séances quotidiennes plus courtes pour les deux cycles.

Dans le cas de Soline, en CM1, l'horaire de 45mn recommandé pour l'enseignement des LVE en cycle 3 est respecté. Clara, en CM2 mène une séance nettement plus longue.

Les séances de CE1 et CE2, d'anglais et d'allemand, ont une durée de trente à presque trente-sept minutes, celle de Marion en CP dure 40 minutes.

Dans l'ensemble les séances de LVE sont plus courtes que les séances de français, sauf pour deux enseignantes : l'écart est peu significatif pour Anna, 5,95%, un peu plus pour Marion avec 19,11% de différence.

Marion indique explicitement aux élèves que la séance d'anglais a été plus longue que prévue, lorsqu'ils commencent la séance d'orthographe :

1 M1- on va passer à la dictée+ on a passé du temps sur l'anglais donc il ne va pas falloir X pour la dictée ++.

La durée de la séance d'anglais s'explique en partie par notre présence et par le souhait de l'enseignante de mener l'ensemble des étapes, y compris la dernière tâche, consacrée à une vérification de la compréhension orale des élèves.

Clara a mené une séance d'anglais avec les CM2 bien plus longue que les autres séances de LVE du corpus. Ceci est d'autant plus vrai que nous avons choisi de ne pas intégrer la séance de quinze minutes de réactivation qui précède la séance retenue afin de ne pas accroître davantage l'écart déjà important. L'objectif de la séance est de préparer les élèves pour la visioconférence du lendemain et ainsi de garantir que les élèves ont été entraînés et ont compris le sens de cette préparation. Notre présence explique aussi sûrement le choix de l'enseignante de consacrer sa journée plus particulièrement à l'anglais le jour de l'enregistrement.

Dans l'entretien d'auto-confrontation, l'enseignante précise qu'elle donne la priorité à sa saisie du besoin des élèves, à son sentiment qu'elle n'a pas tout mis en place pour qu'ils puissent réaliser la tâche dont elle souligne la complexité.

Clara : bah peut-être que j'ai eu ++ j'ai vu que + fallait que je rajoute quelque chose parce qu'ils ne voyaient pas bien ce qu'ils allaient devoir remplir sur leur papier je pense que à ce moment-là j'ai senti un flottement quelque chose qui a fait que

Catel : tu t'es dit que t'avais pas fait les exemples donc tu voulais les faire avant

Clara : peut-être que j'avais pas assez effectivement ++ que je les avais pas fait assez échanger + et donner un exemple pour qu'ils se rendent compte que ce que j'attendais d'eux c'était qu'ils posent des questions c'était à double tranchant mon truc parce qu'il y avait une partie où il fallait qu'ils prennent le renseignement et qu'ils transcrivent ce que l'autre disait pour pouvoir parler de lui le lendemain à la vidéoconférence à la 3^{ème} personne

Clara, quand elle évoque le travail autour des formes avec les CE2, justifie le choix d'intégrer dans le déroulement de l'action, une phase de compréhension qu'apparemment elle n'avait pas anticipée. Elle le justifie par l'observation de la réaction des élèves. Elle souligne le dilemme qui consiste soit à aller dans le sens de ce que les élèves ont envie de faire, répéter, ou de suivre ce qui lui semble nécessaire à l'appropriation des objets à enseigner, en particulier la réussite de la tâche.

Clara : bah j'ai eu l'impression que j'introduisais {peut-être **trop vite**} [...]

[oui je me suis dit je vais **trop vite**] peut-être après+ ça a été faussé parce que le fait que XXX ++ oui parce que je ne voulais pas les faire répéter tout de suite + je voulais d'abord qu'ils intègrent mais quand même ils ont envie de répéter quand même.

Nous constatons que l'enseignante s'accorde le temps nécessaire pour garantir que les conditions de réalisation de l'activité en autonomie sont satisfaisantes. Cela se manifeste par un temps collectif plus long, avec une phase supplémentaire dédiée à l'explicitation des consignes ou un développement plus long consacré collectivement aux contenus.

Nous notons que ce sont les deux enseignantes les plus à l'aise avec la langue, Marion et Clara, qui conduisent des séances plus longues que le temps habituellement préconisé. Il convient de rappeler que les enseignants sont en droit de choisir d'aménager la répartition de l'horaire annuel.

- La durée de la séance : les effets de la contrainte temporelle sur les gestes professionnels et les phases de la séance.

Dans la séance d'allemand menée en décroisement par Catel, l'intervention dans une autre classe nécessite le respect du temps imparti. L'enseignante gère le temps de sorte à consacrer en début et en fin de séance des phases qui permettent la réactivation des objets déjà travaillés : avant la mise en place des éléments nouveaux puis dans une phase de tissage des nouveaux objets enseignés avec ceux connus. Cette phase répond au geste fondamental d'institutionnalisation tel qu'il est défini par Schneuwly et Dolz.

La prise en compte « officielle » par l'élève de l'objet de la connaissance, et par le maître de l'apprentissage de l'élève est un phénomène social très important et une phase essentielle du processus didactique : cette double reconnaissance est l'objet d'institutionnalisation (Schneuwly et Dolz, 2009, p. 39).

L'institutionnalisation offre une possibilité de verbaliser la mise en relation des objets enseignés avec les objets d'enseignement et d'officialiser le travail de l'enseignant d'une part, celui des élèves d'autre part.

Dans la classe de français d'Anna, le temps consacré à la construction de la notion de famille de mots puis à la tâche d'entraînement menée par groupe, ne permet pas d'aller au bout de la correction collective. Cependant, nous notons que l'institutionnalisation et le geste de tissage, qui met en relation les objets travaillés avec d'autres séances ont été apportés en cours de séance pour permettre le lien entre les différentes phases.

Dans les classes de LVE de Louise, les séances permettent à l'enseignante de conduire l'ensemble des étapes qu'elle a envisagées, cependant les tâches ne donnent pas lieu à des phases d'institutionnalisation. Les tâches sont rythmées par le souci de l'enseignante de gérer

le temps et de proposer des tâches d’interaction en petits groupes ; les élèves ne maîtrisent pas les contenus nécessaires aux tâches proposées puisque les phases de présentation et de mémorisation des énoncés ne sont pas prévues par l’enseignante en amont de ces phases d’interaction. Dans la séance de français, la phase d’institutionnalisation est inscrite dans les étapes de la séance, en fin de séance et elle est conduite à son terme. La démarche n’est ni vraiment inductive, ni vraiment déductive, avec des exercices d’application qui sont proposés avant la rédaction collective de la règle.

L’enseignante débutante ne s’autorise pas les écarts que les collègues plus expérimentés utilisent au profit de gestes d’ajustement répondant aux besoins des élèves, parfois aux besoins d’ajouter une étape non anticipée dans la construction de la séance.

- Durée des séances et temps consacré aux activités entre élèves

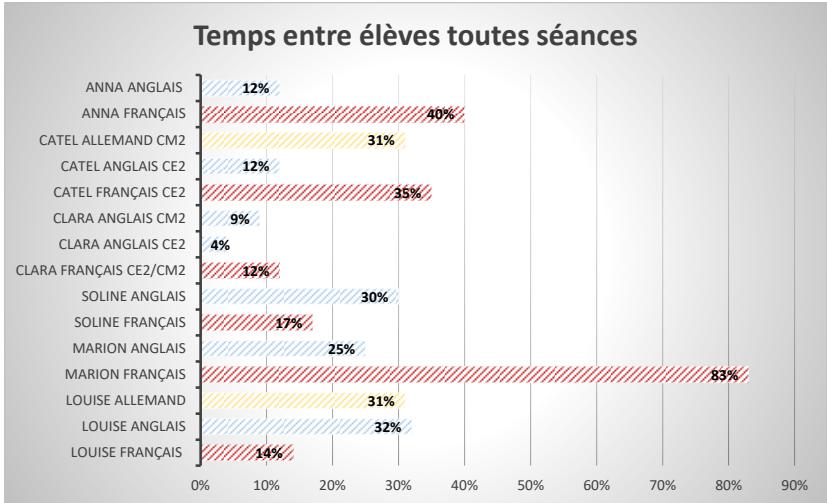


Figure 6 : Répartition des temps collectifs et entre élèves

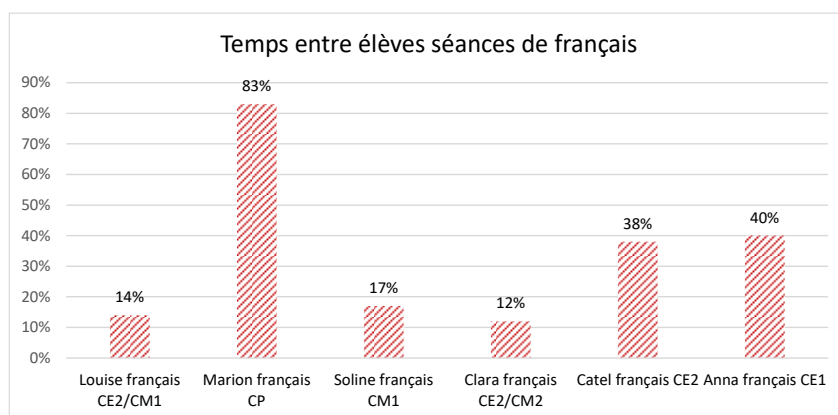


Figure 7 : Proportion des temps de travail entre élèves en *français*

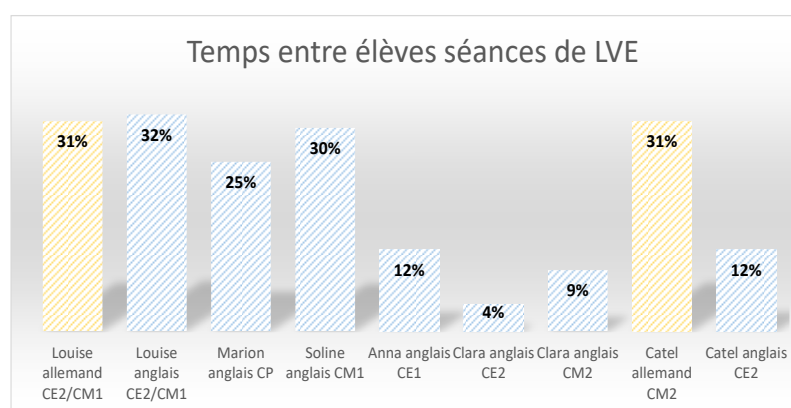


Figure 8 : Proportion des temps de travail entre élèves en LVE

Le temps moyen de travail autonome est de 26% sur l'ensemble des séances de français et de LVE. Il s'élève à 34% en français contre 21% en LVE.

La variabilité au niveau du temps consacré aux activités en autonomie ne peut être corrélée à l'ancienneté. En revanche, nous constatons que c'est dans les trois premiers niveaux, CP, CE1 et CE2 que la plus grande part de temps autonome est confiée aux élèves.

Ce constat nous conduit à deux remarques contrastées : soit cela paraît paradoxal parce que l'autonomie s'installe avec le temps et les durées longues de travail autonome semblent plus attendues dans les niveaux plus élevés, soit nous l'envisageons comme une intégration des recommandations didactiques des programmes qui incitent à proposer un enseignement métalinguistique explicite et à faire produire les élèves entre eux dès les premiers temps de l'apprentissage, tant pour développer la pratique que la maîtrise de la langue.

- Durée du temps de travail entre élèves et lien avec la tâche

Dolz et Schneuwly (2009) proposent une définition de la tâche qu'ils réinscrivent dans le contexte du « dispositif didactique » et qu'ils distinguent de l'« activité scolaire », ce que l'élève est censé faire dans le dispositif.

A la suite de Dolz, Schneuwly, Thévenaz-Christen et Wirthner, 2002, nous la définissons comme suit :

La tâche scolaire opérationnalise et matérialise des contenus d'enseignement ;

Elle est définie par l'enseignant ou par des concepteurs de programmes et manuels ;

Elle est déclenchée par une ou des consignes, éventuellement reprises et répétées ;

Elle consiste en un problème à résoudre pour l'élève ;

Elle est circonscrite dans l'espace et le temps ;

Elle vise un but spécifique qui se traduit en un résultat ou un produit ;

Son produit ou son résultat font l'objet d'une évaluation ou une validation ;

Elle présuppose la mise en œuvre d'une ou de plusieurs procédures, en nombre limité ;

Elle est prescriptive dans la mesure où elle engage l'enseignant et l'élève dans un contrat didactique (p. 34-35).

Nous retenons cette définition et la mettons en regard de la définition telle qu'elle figure, comme concept central en didactique des LVE depuis les travaux du Conseil de l'Europe qui ont conduit au CECRL et à la perspective actionnelle. Dans ce contexte, la tâche est définie comme « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé » (CECRL, 2001, p.16). La définition du CECR adopte le point de vue de l'apprenant ce qui implique en situation scolaire que l'élève fasse sien l'objectif assigné par l'enseignant, ce que Dolz et Schneuwly envisagent dans un contrat didactique entre l'enseignant et les élèves. Le *problème à résoudre* dans les *tâches* observées porte sur des faits de langue et des procédés langagiers et s'inscrit dans une démarche métalinguistique qui présente des obstacles épistémiques et mérite des échanges et une émission d'hypothèses. La validation des productions et le traitement de l'erreur sont traitées par les enseignantes de façon assez similaire. Nous l'aborderons dans la section consacrée aux gestes langagiers à visée didactique.

En français, les enseignantes qui font travailler les élèves plus de 30% de la durée de la séance en autonomie proposent des tâches de recherche ou de coopération qui impliquent une

production écrite et l'usage de supports écrits : dictée surveillée (CP Marion), dictée préparée (CE2 Catel), recherche de familles de mots (CE1 Anna). Les élèves mettent en place des procédures méta-cognitives et méta-linguistiques à partir de supports écrits ; la résolution des problèmes s'effectue langagièrement.

En moyenne en LVE, 21% du temps de la séance est consacré à des tâches autonomes ; 5 séances présentent presque la même proportion (entre 25% et 32%) et 4 une proportion bien moindre voire très faible (entre 4% et 12%).

En LVE, 3 enseignantes dans 4 séances d'anglais consacrent entre 4% et 12% du temps de la séance à des activités autonomes des élèves. Il n'est pas possible de corréler le niveau de classe au temps faible consacré au travail en autonomie, puisque les CE1, CE2 et CM2 sont concernés. Le niveau de maîtrise de la langue semble sans lien direct puisque deux enseignantes ont un niveau B1 ou B2 et une enseignante un niveau A2 ou plus en anglais et en allemand. Par ailleurs les tâches proposées sont très différentes, allant de jeux où les élèves vont d'un élève à un autre pour poser des questions et trouver des informations (Anna en anglais, Catel en allemand), à un jeu du pendu supervisé par l'enseignante (Catel anglais), ou à un jeu de questionnement entre élèves avec une fiche à compléter (Clara CM2) et enfin un temps individuel de copie (Clara, CE2). La classe de CE2 de Clara a un profil particulier puisqu'il y a quatre élèves présents sur cinq : nous faisons l'hypothèse que l'enseignante considère les échanges avec ce petit nombre d'élèves comme leur permettant suffisamment d'interactions.

Pour la séance d'anglais de Catel en CE2, l'entretien d'auto-confrontation apporte un élément de compréhension lié à la représentation de l'enseignante des capacités des élèves à travailler en autonomie.

Catel : cette année on propose moins de pairwork je n'ai pas très confiance en eux on va dire pour qu'ils se déplacent si je n'ai pas vérifié avant que chacun sait poser la question.

Nous verrons ci-après que la situation est contrastée avec ce que la même enseignante met en place en allemand en CM2.

Cinq séances de LVE sur neuf comptent plus de 25% de temps consacrés à une tâche des élèves en autonomie. Les écarts sont minimes mais nous notons que les trois plus hauts scores correspondent à deux enseignantes, Louise et Catel, dont le niveau de maîtrise de la langue est situé entre A1 et A2. Seule la tâche proposée par Catel aux CM2 en allemand s'avère un temps de production effectif dans la langue étrangère. Les élèves interagissent oralement mais gardent des traces écrites de leurs échanges sous la forme du prénom de l'élève interrogé et du nom de

son objet en allemand. L'enseignante justifie ces modalités d'interaction dans la tâche par une formation récente :

Catel: c'est des choses que j'ai vu vraiment fonctionner à mon stage à Munich et après ce que j'ai fait aussi en français les petites feuilles questions/réponses j'ai l'impression que ça fonctionne mais est-ce que ça fonctionne mieux que s'ils étaient à leur place + ils se perdent pas en discussion.

186

À l'issue de l'activité autonome, l'enseignante demande un temps d'auto-correction des écrits avant la validation des résultats de l' « enquête ».

Dans les séances d'allemand et d'anglais de Louise, les phases autonomes sont relativement longues mais les élèves ne produisent que très peu, voire pas du tout, dans la langue étrangère. Si nous reprenons la définition de la *tâche*, nous pouvons dire ici qu'il n'y a pas d'*opérationnalisation des contenus*, et que *les consignes n'ont pas été reprises ou répétées*. En conséquence, les élèves n'ont pas compris quelle part l'interaction verbale joue dans la tâche, et de plus ils ne maîtrisent pas l'ensemble des contenus nécessaires à l'échange. La durée de ces phases s'explique par l'accompagnement que l'enseignante conduit dans chaque groupe pour reprendre ce qui n'a pas été développé collectivement.

Dans la classe de CP de Marion, niveau B2, les 25% de temps de travail autonome correspondent à deux tâches : un temps de réactivation entre élèves des questions relatives à la présentation, un temps par deux de préparation d'une production dessinée consacrée aux objets enseignés dans la séance. Ces tâches autonomes visent le développement de l'activité langagière d'interaction et la mémorisation des formulations déjà travaillées pour l'une, et pour l'autre, l'entraînement à la production orale de contenus nouveaux, étayée par le dessin. Nous présentons ici un extrait de la consigne pour la tâche ritualisée d'interaction entre élèves en début de séance.

Dans le premier épisode, en collectif, l'enseignante donne très vite la responsabilité à un élève de poser les questions de salutations rituelles et elle conserve sa posture d'enseignement en intervenant pour valider ou corriger.

11 M6- Liam + how are you today? (5)

12 Liam2- good (2)

13 M7- you're good + you say I'm good <l'enseignante marque de la main les différents temps de la phrase> (8)

14 Liam3- I'm good (3)

15 M8 – you ask someone↑ <l'enseignante fait un grand geste circulaire pour englober l'ensemble des élèves + l'élève se tourne hésite > Liam + first what's your name + then how are you <l'enseignante accompagne en montrant avec les doigts 1 et 2> (13)

16 Liam4- what's your name ?<en désignant un élève du doigt> (4)

Après quelques interactions entre élèves sous la supervision de l'enseignante, celle-ci donne la consigne pour une première étape en autonomie où les élèves posent les questions à leur voisin de table puis elle donne une nouvelle consigne qui les invite cette fois à se déplacer et à poser la question à plusieurs élèves.

38 M14- ok you ask your *neighbour (lexique)+ ok + <l'enseignante se tient derrière deux élèves et montre d'abord les deux élèves puis l'alternance attendue> for example Matteo and Laure work together + they ask what's your name how are you ok + let's go 33'' <avec un geste des deux mains pour lancer l'activité> now same questions what's your name how are you but you are going to walk <fait le geste avec deux doigts de marcher> walk around and ask your friends ok stand up <avec un geste des deux mains vers le haut> 1'33 ok sit down please Evan+ Liam + // stop + hush

La progression dans les tâches proposées permet à l'ensemble des élèves d'effectuer la tâche en anglais, entre eux, sans intervention de la part de l'enseignante. Les élèves parlent anglais.

Dans la classe de Soline, CM1, 30 % de la séance d'anglais est consacré à une seule et même tâche en autonomie. Il s'agit pour les élèves de dicter six consignes, dans un ordre pré-établi, à un partenaire qui classe ses cartes dans l'ordre dicté. L'organisation pédagogique choisie, des groupes de quatre élèves, amène les élèves à jouer avec trois élèves différents. La tâche consiste à classer d'abord pour l'élève qui va dire les consignes puis à laisser le temps à son partenaire de placer les cartes correctement sous la dictée. Au vu du temps donné, les élèves font plusieurs fois l'activité. La consigne a été donnée en français de façon détaillée, du triple point de vue de l'organisation, de l'interaction et des contenus linguistiques mobilisés.

172 M83- [...] 22 :20 alors vous allez vous entraîner par deux + {**je vais vous donner**} ++ hep hep hep écoutez bien les consignes [**je vais vous donner** des vignettes + à découper] et ensuite vous vous mettez par deux et vous mettez une trousse ou quelque chose entre vous deux + et chacun à votre tour vous allez placer les vignettes dans un certain ordre et ensuite vous allez donner + ASMAE+ si tu n'écoutes pas les consignes après ça va être compliqué + {vous allez ensuite énoncer les consignes **dans l'ordre** dans lequel vous avez placé **les vignettes**} + par exemple + [admettons + je laisse **les vignettes dans cet ordre celle-ci + celle-ci celle-ci celle-ci celle-ci celle-ci**] <l'enseignante suit avec les vignettes de la grille> je vais dire à mon voisin ou ma voisine <l'enseignante montre aux élèves la grille qu'elle va leur distribuer> be quiet <elle met le doigt sur la bouche> je vais pas mimer sinon ça va l'aider + look at the blackboard + listen to me + open your books + stand up + sit down + take out your pencils + [[et le voisin ou la voisine prend ses étiquettes + il a les mêmes et il essaye de les classer **dans l'ordre** où il entend +]] et moi je passe et je vous redonne du vocabulaire si vous avez oublié certaines choses + n'hésitez pas à lever le doigt pour que j'écoute la prononciation + que je vous aide si besoin <l'enseignante distribue les grilles> allez c'est parti (26) /213/

L'enseignante simule une situation introduite par « admettons » et reprend l'ensemble des énoncés dans la mise en scène. À l'issue de cet exemple, l'enseignante annonce son rôle de « ressource » pour apporter du vocabulaire et d' « ami critique » (Jorro, 2006) pour améliorer la prononciation pendant l'activité. Nous notons qu'elle ne mentionne pas les critères d'inter-corrrection entre les élèves à l'issue de chaque tour de jeu.

Deux enseignantes, Soline et Louise, consacrent plus de temps aux travaux individuels, en paires ou en petits groupes, dans les séances d'anglais et d'allemand que dans la séance de français. Les écarts sont significatifs puisque le temps de travaux autonomes représente plus ou moins le double du temps collectif. Les écarts chez les deux enseignantes sont assez proches avec une différence d'un peu moins du double pour Soline (16,83% en français contre 30,25% en anglais) et un peu plus du double pour Louise (14,17% en français contre 31,14% en allemand et 32,40% en anglais).

Dans leur séance de français, les deux enseignantes consacrent au travail de recherche et de manipulation de faits de langue un temps long en groupe classe suivi d'une correction collective longue également, ce qui peut expliquer ces écarts entre la répartition du temps dans les deux disciplines.

Nombre de mots

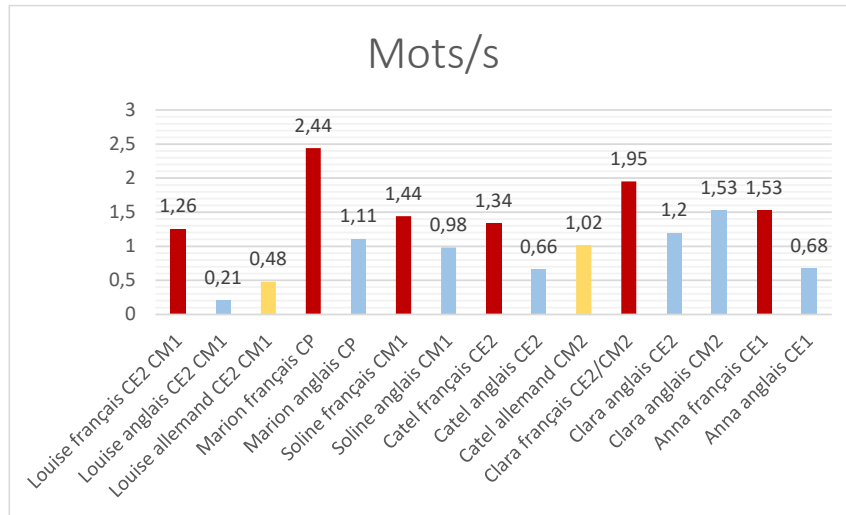


Figure 9 : Nombre de mots par seconde

Comme indiqué plus haut, cette donnée est fondée sur le nombre de mots produits par l’enseignante et les élèves, quelle que soit la langue, sur les temps collectifs de la séance. Elle n’est pas un calcul du temps de prise de parole mais une recension de l’ensemble des mots produits et calculé au prorata de la durée du temps collectif. Elle nous semble apporter un éclairage utilisable néanmoins. Nous allons présenter les raisons de ces différences pour chaque enseignante.

Si nous considérons les classes des trois enseignantes qui ont un niveau de compétence en anglais estimé à B1 ou B2 nous constatons que toutes les trois produisent moins de mots à la seconde dans la séance d’anglais comparée à la séance de français.

Dans le CP de Marion et le CE1 d’Anna, la baisse est respectivement de 54 % et 52%.

En ce qui concerne Marion, le temps de parole considéré dans la séance de français pour le comptage des mots est regroupé sur 5 minutes consacrées à la consigne sur la tâche puis à la consigne organisationnelle. L’enseignante parle vite, elle a un débit rapide naturellement.

Dans la séance d’anglais, le calcul de mots se fait sur l’ensemble de la séance ; lors des phases de compréhension orale avec la lecture de l’album et la dictée de dessin, l’enseignante ralentit son débit. Enfin, l’enseignante prend le temps de montrer les visuels qui peuvent étayer le propos et d’attendre un peu les réponses des élèves.

Dans les séances d'Anna, nous notons que l'enseignante impulse aussi un rythme rapide d'interactions et de déplacements. La séance d'anglais se déroule entièrement en anglais mais la phase de compréhension orale ainsi que les manipulations et les déplacements des élèves prennent un peu de temps. La manipulation des cartes pour le jeu de Kim participe à la réduction de la production de mots dans la séance d'anglais. Dans la séance de français, les déplacements concernent moins d'élèves et le regroupement pour la phase de recherche se fait sans déplacement. L'enseignante explicite mais développe peu. Dans l'entretien d'auto-confrontation elle note qu'il est important pour elle de trouver le mot « juste ».

Anna : après avec l'expérience je sais que j'ai bien compris enfin naturellement ça se fait de trouver les mots justes autant en français qu'en anglais ou une autre langue mais + de détailler autant c'est vraiment intéressant parce que ça permet pour moi de progresser.

Pour Clara, la baisse est moins importante, mais on note qu'elle est de 38% dans la classe de C2 et de 22% dans celle de CM2.

L'enseignante a un débit naturellement rapide dans les deux langues, elle parle un peu plus lentement avec les CE2 en anglais. En français, l'enseignante donne des consignes assez longues pour les tâches de recherche des CE2 et de conjugaison des CM2. Le temps de correction de l'activité de conjugaison est bien plus long que celui consacré à la correction des 6 verbes à l'infinitif des CE2. L'accélération en fin de séance de français contribue aussi à augmenter la production de mots.

En anglais, les consignes sont données dans la langue d'enseignement et très soutenues par une gestuelle importante. En CE2, la séance d'anglais porte sur du vocabulaire et les questions ou répétitions sont toujours accompagnées de retour aux affichages du tableau et à un peu de manipulation puis d'écrit. La différence de mots par seconde produits en anglais entre le CE2 et le CM2 correspond aussi à un ajustement aux possibilités des élèves. L'enseignante exprime dans l'entretien d'auto-confrontation sa peur de trop solliciter les élèves des deux niveaux.

Par rapport à l'activité où les élèves doivent se poser des questions puis compléter la fiche d'identité de leur partenaire, l'enseignante décide d'ajouter une étape consacrée à un exemple :

Clara : j'avais peur que ce soit trop voilà j'ai eu un moment où je me suis dit que c'était trop compliqué ça ne va pas marcher + alors est-ce que ça a été efficace après

Par rapport aux élèves de CE2 elle s'inquiète de ne pas leur donner assez de temps pour mémoriser le vocabulaire des formes :

Clara : je pense qu'ils n'ont pas assez mémorisé + je pense les formes avant que je leur fasse répéter [...] bah j'ai eu l'impression que j'introduisais peut-être trop vite.

En CM2 en anglais, l'enseignante consacre du temps à la distribution des supports pour les activités en groupe puis à la réorganisation spatiale. Le nombre de mots diminue aussi un peu du fait des corrections individuelles des phrases en fin de séance, les élèves ont parfois besoin d'un peu de temps pour trouver leurs mots.

Dans le CM1 de Soline, qui se situe à un niveau de compétence intermédiaire (A2/B1) en anglais, la baisse est de 32%. Le déroulement des deux séances est plus similaire d'autant que l'enseignante utilise le français pour les consignes et les phases consacrées à la réflexion sur la langue lors de la séance d'anglais. Dans les deux séances, l'enseignante laisse du temps aux élèves pendant les phases de transition et dans le jeu de questions/réponses. Le travail d'explicitation est constant, plus développé en français. En anglais, la séance comprend des phases de mimes et de répétitions et les formulations sont plus courtes.

Catel a un niveau en anglais et en allemand estimé à A1/A2 et elle se dit plus à l'aise en anglais. Dans sa classe de CE2 en anglais, la production est réduite de 51%. Dans la classe de CM2 où elle intervient en allemand, la réduction est de seulement 24%.

L'enseignante intervient en laissant du temps aux élèves pour dire ou pour faire. Ses déplacements se font tranquillement ainsi que les manipulations des objets et des étiquettes.

Les verbalisations sont plus nombreuses pour les consignes en français, le travail métalinguistique constitue l'ensemble du temps collectif. En anglais, le jeu du pendu ainsi que la répétition des mots épelés en début de séance ralentissent le rythme. La collecte d'objets contribue aussi à une production à un rythme plus lent.

En allemand, les échanges s'enchaînent plus rapidement durant toute la phase collective, sauf lors du jeu de plateau au TNI qui correspond à une production verbale faible. Enfin Catel enseigne en CE2 le français et l'anglais et adapte son rythme pour répondre aux capacités des élèves de CM2.

Louise, dont le niveau en anglais et en allemand est A1/A2, se dit plus à l'aise en anglais mais la production de mots en séance d'anglais est réduite de 74 % contre 61% en allemand.

L'enseignante dit peu de chose en anglais et en allemand. Elle donne essentiellement des consignes courtes de gestion du groupe (Ruhe/ be quiet), des consignes assorties d'un étayage visuel avec une carte pour les illustrer. Pour la mise en activité, elle donne les phrases nécessaires à l'interaction en menant un exemple de situation avec un élève. Il n'y a donc pas

d'explication mais la seule production des énoncés attendus dans la situation d'interaction, et ceux-ci ne sont que très peu répétés par l'enseignante.

Il se passe parfois beaucoup de temps entre les différentes interventions ; cela s'explique par les rappels à l'ordre et les moments de retour au calme et aussi par le temps lié à la gestion du matériel. Il y a des déplacements pour distribuer les cartes dans les séances de LVE.

Nous proposons ci-dessous, dans un tableau, les éléments relevés dans le déroulement de la séance et la présentation en regard de deux épisodes qui reflètent des régularités dans le format des interactions et dans les consignes.

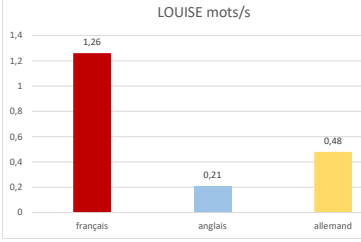
Pour chaque enseignante nous avons repris deux épisodes qui illustrent dans les différentes séances les façons d'interagir et de dire qui sont récurrentes et représentatives des modes d'interaction et des gestes langagiers de chacune.

En conclusion nous notons que l'exposition à la langue orale est nettement moindre en séances de LVE qu'en séances de français pour toutes les classes. La variabilité d'une enseignante à l'autre s'explique en partie par les tâches proposées et leur organisation pédagogique, mais aussi beaucoup par le style de l'enseignante et le rythme qu'elle adopte dans la conduite des interactions.

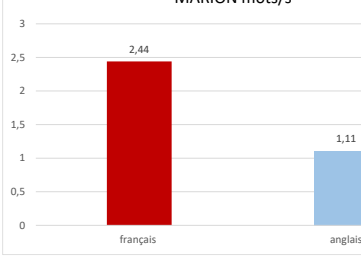
Nous conservons un code couleur pour l'alternance codique afin de faciliter la lecture.

Les chiffres entre parenthèses représentent le nombre de mots du TDP dans la langue enseignée, les chiffres entre barres obliques correspondent au nombre de mots produits dans l'autre langue.

Les guillemets anglais simples sont utilisés dans les transcriptions pour les mots en autonomie pour faciliter la lecture. En effet, les commentaires sont en italiques et parfois nombreux, rendant la perception d'un mot isolé difficile. Le caractère erroné d'une production est noté par un astérisque et suivi d'un commentaire entre parenthèses pour signaler la nature de l'erreur. Si la transcription phonétique est donnée, la nature phonologique de l'erreur n'est pas rappelée explicitement.

Enseignantes Mots/s	Français	Anglais	Allemand ou anglais autre niveau
 <p>Remarques : L'enseignante dit peu de chose en anglais et en allemand. Elle donne essentiellement des consignes courtes de gestion du groupe (<i>Ruhe/ be quiet</i>) et pour la mise en activité elle donne les phrases nécessaires au cours d'un exemple de situation avec un élève.</p> <p>Beaucoup de temps entre les différentes interventions, parfois d'attente, parfois de rappel à l'ordre ou de gestion du matériel.</p> <p>Des déplacements aussi pour distribuer les cartes en anglais et en allemand.</p>	<p>1 M1- <i><L'enseignante est au tableau elle fait deux colonnes et écrit les symboles [g] et [3] en haut de chaque colonne></i> alors qui veut me redonner des exemples ? <i><elle regarde un élève sur sa droite et dit avec le sourire></i> tu triches t'as ton cahier du jour + Margaux <i><ton gentil de rappel à l'ordre></i> Rachel /17/</p> <p>149 M71- 22 :56 allez + on va + reprendre <i><intonation montante l'enseignante remet ses cheveux en ordre et regarde vers le bas la feuille qui est sur la table devant elle puis jette un regard circulaire à la classe></i> 23 :01 on va corriger rapidement à l'oral + j'pense qu'il n'y a pas trop de difficultés <i><relève les yeux vers les élèves></i> 23 :04 ++ alors les travaux d'autonomie + euh + vous les mettez de + enfin vous les rangez + et on prend bien sur son cahier du jour + allez <i><intonation montante ton plus ferme></i> 23 :14 /45/</p>	<p>A la fin du travail de classement en groupe, les élèves viennent placer les étiquettes des mois dans l'ordre au tableau</p> <p>18 M9- Roman + 11.35 j'attends le silence + 11.40 be quiet <i><montre la carte très haut en même temps></i> + JULIEN ++ ok <i><se dirige à grands pas vers l'ordinateur></i> Enzo + come + with first month + first month <i><revient vers le centre de la classe et montre 1 du doigt + comme Enzo ne vient pas une élève intervient à son intention></i> (12) /4/ 19 E- le premier dans le XX /4/ 20 Enzo1- *January [djanari] (1) 21M10- umh +umh <i><d'acquiescement></i> come 12 :10 <i><l'élève vient au tableau et l'enseignante commence à placer les cartes au hasard au tableau></i></p> <p>Fin de la séance : un élève réalise la dernière association événement/mois</p> <p>127 Enzo- Christmas is in December (4)</p> <p>128 M34- very good <i><alors que la phrase</i></p>	<p>Fin de la répétition des nombres connus</p> <p>69 C- *[zvølf] (1)</p> <p>70 M32- ok sehr gut <i>//// <l'enseignante fixe les étiquettes de 13 à 20 dans le désordre au tableau></i> 47 :44 Ruhe ++ [zen]* [zen]* Margaux Ruhe <i><ton ferme></i> (6)</p> <p>Consigne pour l'activité d'interaction</p> <p>154 Quentin- <i><timidement alors que d'autres élèves parlent></i> neunzehn (1)</p> <p>155 M69- neunzehn Euro + danke schön+ und dann + <i><un peu de chuchotements></i> {und DANN die Rollen wechseln} <i><montre avec les mains le changement de rôle></i> ok 1 :01 :23 (12)</p> <p>156 E- j'ai pas compris <i><bruits></i> /4/</p> <p>157 M70- ok (1)</p> <p>158 Quentin- [après on inverse les rôles] /5/</p> <p>159 M71- Danke Quentin 1 :01 : 30</p>

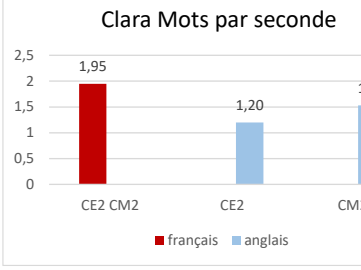
		<p><i>est au tableau</i> <i>l'enseignante va</i> <i>écrire Christmas en</i> <i>face du mois> ok</i> <i>thank you 35 :16 ++</i> <i><l'enseignante revient</i> <i>vers le centre puis</i> <i>repart sur le côté></i> <i>allez vous retournez à</i> <i>vos places (5) /6/</i></p>	<p>++ ok alors <i><commence à</i> <i>prendre les cartes</i> <i>pour les distribuer></i> (3) /1/ 160 E- <i><assez fort></i> Maitresse + { on va se mettre en groupe ? } /7/ 161 M72- [alors Gruppe + eine Gruppe von zwei euh + Matthew und Maxime + eine Gruppe von zwei ++ <i><le bruit monte></i> Théo und Enzo eine Gruppe von zwei ++]</p>
--	--	--	---

Enseignantes Mots/s	Français	Anglais	Allemand ou anglais autre niveau
<p style="text-align: center;">MARION mots/s</p>  <p>En français, le temps de parole permettant le comptage des mots est regroupé sur 5 minutes consacrées à la consigne sur la tâche puis à la consigne organisationnelle.</p> <p>L'enseignante parle vite, elle a un débit rapide naturellement.</p> <p>En anglais, le calcul de mots se fait sur l'ensemble de la séance, y compris la lecture et la dictée, plus lentes pour la compréhension orale.</p> <p>La concentration sur les objets à enseigner dans les reprises limite les reformulations de type expansion qui ne sont pas aussi développées qu'en français.</p> <p>L'enseignante prend le temps de montrer et d'attendre un peu les réponses des élèves.</p>	<p>Dans la co-élaboration de la consigne de la dictée surveillée :</p> <p>27 E- {on peut lui dire les syllabes} (6)</p> <p>28 M14- [on peut l'aider en lui disant les syllabes ++ écoute quel son tu entends ++ par exemple dans le son [lwa] tu entends /l/ et /wa/ ++ on peut l'aider comme ça ++]</p> <p>Avant la distribution des phrases et de la feuille pour écrire sous la dictée :</p> <p>41 M20- [...] donc c'est comme la dernière fois + c'est adapté un petit peu au rythme de chacun ++ Liam + Enzo <sur un ton de rappel à l'ordre> certains groupes ont une seule phrase + d'autres en ont deux ou trois + OK ? ++ là-bas vous écoutez s'il vous plaît ? <intonation très montante> alors ++ la feuille pour écrire + la feuille pour écrire ça va être celle-là <l'enseignante montre la feuille> et je vous ai repassé sur les lignes à la règle pour que vous les voyiez bien ++ Léa + Léa deux fois ! <sur un ton de rappel à l'ordre> pour que</p>	<p>Consigne pour l'activité à deux de préparation du dessin qui permet la production orale :</p> <p>250 M116- you are going to be two by two + ok+ with your neighbour + (12) you are going to draw <mime l'action de dessiner> that kind of thing <tient dans les mains, tournée vers les élèves une carte de format allongée avec le chiffre 3, la couleur orange , un serpent> for example + read with me <pointe progressivement chaque élément>(14)</p> <p>251 C- three orange snakes (3)</p> <p>252 M117- three orange snakes ok + the number + the colour + the animal <l'enseignante pointe sur la carte au fur et à mesure qu'elle dit></p> <p>Episode de vérification de la compréhension de la consigne</p> <p>284 M138- [...] ok what is it ? Louis (14)</p> <p>285 Louis- nine ++ (1)</p> <p>286 M139- orange (1)</p>	

	vous les voyiez bien ++ vous pouvez écrire au crayon à papier ou au stylo ça m'est égal + ok ? les textes < <i>en se déplaçant</i> > les textes	286 Louis- orange snakes (2) 287 M140- nine orange snakes you repeat (5) 288 C- nine orange snakes (3)	
--	---	--	--

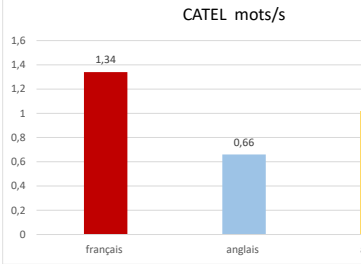
Enseignantes Mots/s	Français	Anglais	Allemand ou anglais autre niveau
 <p>L'écart est moins important que pour Louise et Marion : le déroulement des deux séances est plus similaire et l'enseignante utilise le français pour les consignes pendant la séance d'anglais et les phases consacrées à la réflexion sur la langue. Dans les deux séances l'enseignante laisse du temps aux élèves pendant les phases de transition et dans le jeu de questions/réponses.</p> <p>Le travail d'explicitation est constant, plus développé en français. En anglais, la séance comprend des phases de mimes et de répétitions ou les formulations sont plus courtes.</p>	<p>Phase de compréhension du texte</p> <p>24 Fanta2- { la scène } (2)</p> <p>25 M13- [La scène + mais alors la scène c'est la partie où on joue quelque chose] + {c'est pas l'ensemble du lieu + Julien} (23)</p> <p>E- Julien1- [un théâtre] (2)</p> <p>Consigne pour l'activité individuelle :</p> <p>188 M94- on en a 12 <l'enseignante adopte un ton de validation> posez les stylos + écoutez bien + on en a douze ++ combien je vous propose de mots ou de groupes de mots pour compléter ? Julien (27)</p> <p>189 Julien5- XX</p> <p>190 M95- 10 + je vous en propose 10 ++ qu'est-ce que ça veut dire ? (12)</p> <p>191 Fatimata15- c'est que les mots y sont plusieurs (8)</p> <p>192 M96- Julien (1)</p> <p>193 Julien6- c'est qu'on peut les utiliser plusieurs fois (9)</p> <p>194 M97- vous devez tous les utiliser au moins une fois + il y en a deux + il y en a un qu'on va utiliser trois fois + ou il y en a deux</p>	<p>Phase de réactivation</p> <p>16 Aline1- Have you got a pen? (5)</p> <p>17 M8- chut can you repeat please <les élèves sortent leurs stylos> (4)</p> <p>18 Aline2- have you got a pen? (5)</p> <p>19 C- { YES here is my pen } (5)</p> <p>20 M9- [here is my pen very good]</p> <p>120 M58- chaque élève n'a qu'un livre à ouvrir + alors je sais pas si c'est une particularité de la langue anglaise + nous on dirait ouvrez votre livre, mais on pourrait aussi dire ouvrez vos livres ++ quand on dit take out your penS + ça peut être que la maitresse demande à chacun de prendre un stylo mais elle le met au pluriel parce qu'il y a plusieurs élèves et plusieurs stylos ++</p>	

	+ on va les utiliser deux fois chacun ++ est-ce que c'est compris pour la consigne ? (46)		
--	---	--	--

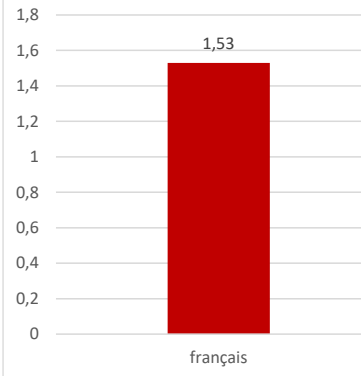
Enseignantes Mots/s	Français	Anglais	Allemand ou anglais autre niveau
 <p>Clara Mots par seconde</p> <p>Un débit rapide dans les deux langues, un peu moins avec les CE2 en anglais.</p> <p>En français l'enseignante donne des consignes assez longues pour les tâches de recherche des CE2 et de conjugaison des CM2. Le temps de correction correspondant aux conjugaisons est bien plus long que celui consacré à la correction des 6 verbes à l'infinitif des CE2.</p> <p>En anglais les consignes sont données dans la langue d'enseignement et très soutenues par une gestuelle importante.</p> <p>En CE2 la séance d'anglais porte sur du vocabulaire et les questions ou répétitions sont toujours accompagnées de retour aux affichages du tableau et à un peu de manipulation puis d'écrit.</p> <p>En CM2 en anglais, l'enseignante consacre du temps à la distribution des supports pour les activités en groupe puis à la réorganisation spatiale. Le nombre de mots chute aussi un peu du fait des corrections individuelles des</p>	<p>Français CE2 CM2</p> <p>Consigne de l'activité pour les CE2</p> <p>189 M95-[...]voilà les deux recettes + alors on a la 'pumpkin pie' + alors on va pas s'occuper pour l'instant + des ingrédients + d'accord + même s'il y a un petit peu d'anglais dedans + on va s'occuper du texte de préparation en lui-même < le montre au tableau > d'accord + ni des ingrédients + ni des ustensiles + d'accord on va s'occuper uniquement de cette partie-là + et de cette partie-là de la deuxième recette <montre au tableau > donc vous avez un texte + donc ce que je vais demander aux CE2 <quitte le tableau pour aller vers eux > c'est dans le texte + dans les deux textes + vous allez + sur votre cahier de brouillon + me relever tous les verbes à l'infinitif + est-ce que vous vous souvenez ce que c'est qu'un verbe à l'infinitif ? /333/</p> <p>Episode extrait de la correction de l'activité de conjugaison des CM2</p> <p>374 Khalil- 'servir' + 'tu sers' /3/</p>	<p>CE2 Phase</p> <p>d'introduction des notions clair/foncé.</p> <p>156 Tess- pink (1)</p> <p>157 M76- yes it's pink <prend un moment pour regarder le tableau et chercher quelque chose ; Manel s'apprête à dire quelque chose l'enseignante avec les bras et le corps fait un mouvement d'oscillation pour dire que c'est approximatif > pink ok we're going to learn how to say THIS pink <en montrant la carte rose clair > and THIS pink <le cœur au tableau > + this is LIGHT pink (23)</p> <p>158 C- LIGHT (1)</p> <p>159 M77- ok LIGHT pink ++ and this is DARK pink (8)</p> <p>160 Manel- dark (1)</p> <p>161 M78- dark pink <en pointant la carte > (2)</p> <p>Annonce de la phase de mémorisation des formes</p> <p>173 M84- ok let's hum +++ 10 :28 <semble chercher ce qu'elle va proposer > I'm going to say the words <pose la main sur sa poitrine > + you're going to listen <en amenant la main à l'oreille > and to</p>	<p>CM2 consigne pour l'organisation du jeu dans lequel les élèves doivent se demander les informations pour remplir la fiche d'identité de leur partenaire.</p> <p>7 M4- [...] so I give you this + you are in the same group right? <en s'adressant aux élèves qui sont sur le même îlot > ++ so you have to exchange your pictures <l'enseignante fait un mouvement de croisement des mains > + you have to exchange so for example (26) <main sur l'épaule de Naïara > you change your picture with Benjamin and you change with <en s'adressant aux deux autres élèves de l'îlot > ++ here we have to turn like this with the drawing <l'enseignante montre le sens dans lequel les élèves doivent échanger avec un mouvement circulaire du bras > like this ok ? <elle prend le dessin de l'un d'eux et le</p>

<p>phrases en fin de séance, les élèves ont parfois besoin d'un peu de temps.</p>	<p>375 M188- 'tu sers' + tu l'écris + /5/ 376 Khalil- 's-e-r-t-s' /5/ 377 M189- alors vous êtes d'accord avec ça ? /7/ 378 Amaya- non /1/ 379 Khalil- 's-e-r-t-s' /5/ 380 M190- recommence /1/ 381 Khalil- 's-e-r-t-s' <on entend non> /5/ 382 M191- vous êtes d'accord avec le 't' ? + c'est pas le verbe + 'sertir' + c'est le verbe 'SERVIR' /18/ 383 Khalil- 's-e-r-s' /4/ 384 M192- 's-e-r-s' + d'accord + 'tu sers tiède' +</p>	<p>look <main au niveau de l'œil> ok you're going to look but you're not going to say <doigt sur la bouche> for the moment we'll repeat after ok <se tourne vers le tableau puis à nouveau vers les élèves></p>	<p>passé à l'élève d'en face et refait le mouvement circulaire> + so you will have to describe + Correction collective de la production de phrases pour présenter un élève 171 M84- ok + thank you + stop it + thank you + can we go on? <Khalil est prêt avec son texte sous les yeux> + please Khalil (13) 172 Khalil- * (gr)her name is <u>Iliès</u> (4) 173 M85- <u>can you repeat</u> please 174 Khalil- his name is Iliès + <l'élève se prépare puis se met la main devant la bouche et reprend> he's 10 years old + I live in Vernouillet (13) 175 M 86- no not I + you are not Iliès <regard interrateur de Khalil> you said I live in Verneuil sur Seine (15) 176 Khalil- * he * (gr)live <prononcé /hə/> (2) 177 M87- HE (1) 178 Khalil- he * (gr)live (2) 179 M88- sorry + he? (2) 180 Khalil- lives (1)</p>
---	--	---	--

			181 M89- lives ok good <u>he lives</u>
--	--	--	---

Enseignantes Mots/s	Français	Anglais	Allemand ou anglais autre niveau
 <p>L'enseignante intervient en laissant des temps aux élèves pour dire ou pour faire. Ses déplacements se font tranquillement ainsi que les manipulations des objets. Les verbalisations sont plus nombreuses pour les consignes en français, le travail métalinguistique constitue l'ensemble du temps collectif.</p> <p>En anglais, le jeu du pendu ainsi que la répétition des mots épelés en début de séance ralentissent le rythme. La collecte d'objets contribue aussi à une production à un rythme plus lent.</p> <p>En allemand, les échanges s'enchaînent plus rapidement durant toute la phase collective sauf dans le jeu de plateau au TNI qui se déroule plus lentement avec une production verbale faible.</p>	<p>Correction de la phrase préparée qui vent d'être dictée</p> <p>24 M13- <montrant son ardoise> et XX <en montrant le tableau> + qu'est-ce qu'il vous reste comme fautes ? (51)</p> <p>25 Reese1- à 'd'autres' je n'ai pas mis de 's'(10)</p> <p>26 M14- d'accord + pourtant il y a plusieurs autres animaux (9)</p> <p>27 Lou1- à 'cercles' j'ai mis un 's' à la place du 'c'(12)</p> <p>28 M15- d'accord on avait dit pour se rappeler que 'cercle' c'est avec deux 'c' + le 'c' c'est en forme de cercle <fait le geste de la main + va au tableau et montre le mot et refait le geste circulaire deux fois> + cercle + d'accord oui ? (27)</p> <p>29 E- je n'ai pas mis de 's' à autres (9)</p> <p>30 M16- <avec un geste du bras qui retombe sur la cuisse> d'accord <lève un peu les épaules> ils sont plusieurs autres oui + Sabri (8)</p> <p>Après la préparation de la nouvelle phrase, consigne pour le travail entre élèves</p>	<p>27 M14- red + what colour is number 16? <en faisant pour elle-même un geste de montrer avec les doigts main vers le bas> ++ oh sorry for 'toys' 't' (11)</p> <p>28 EEE- 't' (1)</p> <p>29 M15- toys + repeat toys (3)</p> <p>30 C- toys (1)</p> <p>31 M16- 't'(1)</p> <p>32 C- 't'(1)</p> <p>33 M17- 'o' (1)</p> <p>34 C- 'o' (1)</p> <p>35 M18- 'y' (1)</p> <p>36 C- 'y' (1)</p> <p>37 M19- 's'(1)</p> <p>38 C- 's'(1)</p> <p>Début de l'activité de collecte avant redistribution des objets</p> <p>229M106- [...] <L'enseignante retourne vers le bureau cherche quelque chose puis prend un sac noir en tissu + les élèves parlent et bougent un peu l'enseignante trouve à 30 :21 le sac silence de l'enseignante elle reprend sa place devant la table centrale> open your pencil case <en faisant le geste d'ouvrir> open <refait le geste></p>	<p>CM2</p> <p>Après l'activité d'entrée dans la langue</p> <p>39 M6- 3 :20 on reprend + vous prenez votre petit livret <les élèves sortent leur livret></p> <p>3 :36 aviez-vous des questions sans réponse la semaine dernière ? /16 /</p> <p>40 EEE- non /1/</p> <p>41 M7- sur lesquelles vous avez cherché les réponses ? ++ <me montre le livret> + non alors c'est bon</p> <p>4 : 02 <les élèves sont tournés vers le tableau l'enseignante a projeté la carte d'Allemagne qu'ils ont dans leurs livrets il s'agit d'un jeu de plateau></p> <p>Welche Farbe ? ++</p> <p>Wer ist blau ? <Cassandra pointe du doigt un élève></p> <p>+++ die blaue Mannschaft ++ ah wieviel ? /12/ (10)</p> <p>42 Naira3- <u>eins</u> (1)</p> <p>43 EEE- <u>eins</u> (1)</p> <p>44 M8- wieviel ? (1)</p> <p>45 C- zwei (1)</p> <p>46 M9- schön zwei <retourne vers</p>

	<p>158 M80- ça c'est pour s'entraîner + on va préparer la dictée <l'enseignante tient dans ses mains des bandes de papier> + qui peut me rappeler + comment on fait ce travail oui (21)</p> <p>159 Neela4- on ++ (1)</p> <p>160 M81- je te donne une feuille <donne effectivement une feuille à Neela> (5)</p> <p>161 Neela5- de l'autre côté + on écrit la phrase + au pluriel (10)</p> <p>162 M82- au pluriel et après (4)</p> <p>163 Neela6- puis avec un camarade on lui lit la phrase au pluriel et XX (12)</p> <p>164 M83- après on peut se corriger + si vous avez la même feuille que la dernière fois vous changez de feuille (19)</p>	<p>30 :36 show me your rubber ++ your rubber <en insistant sans doute suite à une erreur> show me your rubber not your pencil-sharpener <en allant vers l'autre table> your rubber ++ ok put it in my school bag <elle passe auprès de plusieurs élèves> + thank you + show me your rubber <accent sur les deux syllabes> + ok give me yours <va vers la table du fond></p>	<p>l'ordinateur> und wiederholt eins (5)</p> <p>47 C- eins (1)</p> <p>48M10- * zwei<prononcé [tzvai] regarde la classe lève la main> grüne Mannschaft wer ist die grüne Mannschaft <plusieurs mains se lèvent fait un geste à Soane pour qu'elle vienne se mettre à la table des verts> die grüne Mannschaft + wieviel <le dé est affiché au TNI> (12)</p> <p>Correction collective du jeu d'enquête pour savoir qui avait quel objet</p> <p>199 M83- [...]wer hat das Auto ? ++ wer hat das Auto ? <désigne Iliès du doigt> (38) /56/</p> <p>200 Iliès3- Khalil (1)</p> <p>201 M84- Khalil <se tourne vers Khalil et le désigne du doigt> ist das ein Auto ? (4)</p> <p>202 Khalil3- ja (1)</p> <p>203 M85- schön <va vers Khalil hors champ récupère la carte> danke ++ wer hat die *Pommes ? [pome] (6)</p>
--	---	---	--

Enseignantes Mots/s	Français	Anglais	Allemand ou anglais autre niveau
<p data-bbox="491 342 582 371">ANNA n</p>  <p data-bbox="204 813 566 920">L'enseignante impulse un rythme rapide d'interactions et de déplacements.</p> <p data-bbox="204 927 566 1267">La séance d'anglais se déroule entièrement en anglais mais la phase de compréhension orale ainsi que les manipulations et les déplacements des élève prennent un peu de temps. Les regroupements en français se font sans déplacement pour la plupart des élèves.</p> <p data-bbox="204 1317 566 1384">L'enseignante explicite mais développe peu.</p>	<p data-bbox="595 327 885 434">Phase de classement après le jeu de devinettes/ définitions</p> <p data-bbox="595 441 885 741">53 M16- alors tous ceux qui ont eu les étiquettes réponses vous venez au tableau+ on va ++ vous mettez avec des aimants + alors on a les étiquettes réponses que vous avez trouvées +</p> <p data-bbox="595 748 885 1397">Lina +comment on pourrait les classer + là vous les avez mises un petit peu comme ça en groupe + j'aimerais bien qu'on trouve un classement+ Maïa + alors je prends ce que tu me dis + on écoute Maïa + si vous n'êtes pas d'accord vous le direz après (79)</p> <p data-bbox="595 1404 885 1442">54 Maïa3- XXX</p> <p data-bbox="595 1449 885 1516">55 M17- tu m'as dit quoi + <i>habiller</i> + <i>les habits</i> <met les deux cartes l'une sous l'autre> (8)</p> <p data-bbox="595 1523 885 1590">56 Emma2- il y a <i>habiller</i> (4)</p> <p data-bbox="595 1597 885 1664">57 M18- je le mets avec ? (4)</p> <p data-bbox="595 1671 885 1738">58 Emma3- oui (1)</p> <p data-bbox="595 1744 885 1812">59 M19- alors qu'est-ce qu'on peut mettre d'autre + Angelo (11)</p> <p data-bbox="595 1818 885 1886">60 Angelo1- <i>terre</i> + <i>terrier</i> (2)</p> <p data-bbox="595 1892 885 1960">Recherche des conditions</p>	<p data-bbox="911 327 1185 394">Après les rituels, reactivation</p> <p data-bbox="911 400 1185 898">13 M7- Ok so now we are going to play to the Kim game. Do you know the Kim game? Yes or no + Do you know? Julie+ remember + I show you cards so I put the cards <<i>s'est déplacée de droite à gauche pour poser les cartes plastifié</i></p> <p data-bbox="911 904 1185 972">dispose les 7 cartes p What is it ? ↑ ?</p> <p data-bbox="911 978 1185 1046">*Lorelei (40)</p> <p data-bbox="911 1052 1185 1120">14 Lorelei1 - it's a bird (4)</p> <p data-bbox="911 1126 1185 1193">15 M8- it's a bird ↑ + good + repeat everybody <u>it's a bird</u>↑</p> <p data-bbox="911 1200 1185 1267">16 C- <u>it's a bird</u> (4)</p> <p data-bbox="911 1274 1185 1341">17 M9- What is it? Hum ++ Chloé? (4)</p> <p data-bbox="911 1348 1185 1415">Présentation de deux nouveaux noms d'animaux</p> <p data-bbox="911 1422 1185 1489">127 M64- so today ++</p> <p data-bbox="911 1496 1185 1711">11:32 I show you a new animal what is this? Marion this animal (27)</p> <p data-bbox="911 1718 1185 1785">128 Marion2- it's a pig (4)</p> <p data-bbox="911 1792 1185 1859">129 M65</p> <p data-bbox="911 1865 1185 1984"><L'enseignante initie d'un regard en tenant toujours la carte devant elle une</p>	

	<p><u>d'appartenance à une famille de mots</u></p> <p>109 E- ben en fait un accident ça parle pas + un accident on est tombé (13)</p> <p>110 M44 - oui est-ce que ça parle des dents (8) 11 :50</p> <p>111C- non (1)</p> <p>112 M45- donc je vais pas pouvoir le mettre ici pourtant j'ai 'dent' dedans donc il va me falloir combien de conditions pour que les mots appartiennent à la même famille</p> <p><i><l'enseignante fait un très grand cercle avec les bras></i> qu'est-ce qu'il va me falloir comme conditions ? (40)</p> <p>113 Armand9- XX</p> <p>114 M46- non il faut que ça ait le même - (8)</p> <p>115 C- sens (1)</p>	<p><i>répétition collective></i></p> <p><u>It's a pig</u> repeat (5)</p> <p>130 C- <u>It's a pig</u> (4)</p> <p>131 C- It's a pig (4)</p> <p>132 M66- what colour is it? (4)</p> <p>133 E- it's a white (4)</p> <p>134 M67 - <u>it's a white pig</u> (5)</p> <p>135 C- <u>it's a white pig</u> (5)</p>	
--	--	---	--

Tableau 4 : Nombre de mots par enseignante : illustration par des épisodes

Nombre et répartition des tours de parole

Kerbrat-Orecchioni (1990, 2010) propose une définition des tours de parole à un niveau d'analyse 'formel'.

Ce terme [désigne] d'abord le mécanisme d'alternance des prises de parole, puis par métonymie, la contribution verbale d'un locuteur déterminé à un moment déterminé du déroulement de l'interaction (production continue délimité par deux changements de tours, qui peut du reste avoir une longueur extrêmement variable, allant du simple morphème à l'ample « tirade » (p. 159)

Dans la relation dialogique de l'enseignant avec les élèves nous constatons que la répartition des tours de parole est généralement très similaire, l'enseignant ayant à peu près autant de TDP que tous les élèves réunis. Les TDP ont été calculés sur la base du temps collectif et ils sont donc essentiellement gérés par l'enseignante. Ils sont aussi soumis à la tradition de la forme scolaire centrée sur l'enseignant, tradition qui se perpétue du fait du poids de la *culture éducative* (Cadet, 2005, p.2) et des références scolaires des acteurs de l'enseignement.

Dans notre corpus, les choix didactiques sont en effet à l'origine des écarts que nous allons analyser. Ils concernent de façon significative trois séances sur les quinze. Il s'agit des deux séances de LVE de Louise et de la séance d'allemand de Catel.

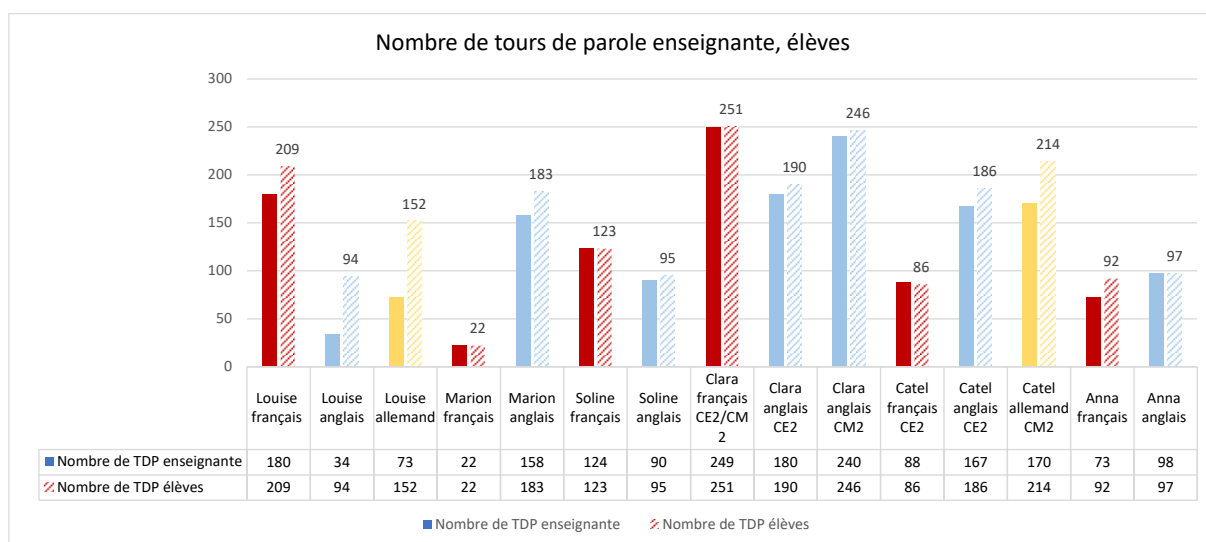


Figure 10 : Répartition des tours de parole entre l'enseignante et les élèves

Dans la classe de Louise, le premier facteur explicatif de l'écart important au profit des TDP des élèves est directement lié à l'usage d'enregistrements pour la répétition de mots isolés (en allemand, les nombres, en anglais, les mois) et d'une comptine. La deuxième cause est la prise

de parole intempestive des élèves du fait d'une régulation un peu aléatoire par l'enseignante du dialogue enseignante/ élèves, déjà signalée plus haut par rapport au nombre de mots produits. Nous attribuons ces causes au statut de débutante de l'enseignante mais aussi à ses représentations de l'apprentissage d'une langue dont elle parle dans l'entretien sur sa trajectoire langagière.

Louise : j'ai fait un an en Erasmus en Italie où j'ai appris du coup l'italien + en immersion puisque j'avais jamais fait italien avant + donc voilà c'était une expérience très enrichissante et euh et l'immersion c'est vrai que c'est un autre rapport à la langue qui est très intéressant quoi

La question de savoir ce qui lui paraît facile ou difficile dans l'enseignement d'une langue pose problème à l'enseignante.

L : <grand soupir 6 s> ben le plus difficile personnellement + vu que je suis pas bilingue enfin j'ai + on + peur de mal enseigner + de faire des erreurs + d'enseigner des structures qui sont pas bonnes + du vocabulaire qui est pas approprié + en tant qu'enseignant euh après ce qui est facile euh j'dirais < grand éclat de rire> rien n'est facile + après on a plus d'aisance dans une matière ou une autre mais ++

Enfin, alors qu'elle a rappelé sa peur de mal faire, son souhait de voir les élèves échanger, son insatisfaction lorsqu'ils ne comprennent pas, elle mentionne à nouveau le modèle de l'immersion en réponse à la question de savoir comment les enfants apprennent une langue étrangère.

L : eumh <grand soupir> comment apprennent-ils une langue ?+ ben pour moi c'est ++ enfin pour + enfin + vu que j'ai vécu l'expérience de l'immersion j'me dis qu'il n'y a rien de mieux pour apprendre une langue parce que + voilà à l'école c'est pas forcément possible voilà + on est tout + la plupart du temps on est en français et il faudrait + il faudrait faire d'autres matières euh mais en anglais

L'influence du niveau de maîtrise de la langue joue un rôle dans son sentiment d'insécurité professionnelle, dans ses choix didactiques également. Son expérience positive de l'apprentissage en immersion ne peut être transposée à l'école et pour enseigner d'autres disciplines en anglais et en allemand, elle aurait besoin de renforcer son niveau de maîtrise de la langue, ce qui constitue un dilemme professionnel.

Catel utilise une vidéo d'Arte pour introduire une notion culturelle, les façons différentes d'exprimer un questionnement, un doute. À partir de l'onomatopée et de la gestuelle en allemand, elle laisse les élèves prendre la parole et imiter le geste sans intervenir. La répartition des tours de parole en est affectée.

Catel est une enseignante expérimentée qui doit aussi faire face à un sentiment d'insécurité lié à son niveau de maîtrise de l'allemand qu'elle mentionne dans l'entretien d'autoconfrontation, une première fois en lien avec une difficulté rencontrée dans le passage du nominatif à l'accusatif avec un nom masculin, puis plus généralement à propos de sa relation aux deux langues.

Catel : comment on fait quand on se rend compte qu'on se trompe + quand on n'est pas sûre+ alors dès fois je ne dis pas + je parle en français

Catel : je me sens mieux en anglais+ en allemand c'est plus dur sur les consignes + après sur la grammaire je suis plus à l'aise en anglais + on est plus exposé en anglais qu'en allemand sauf depuis quelques temps où je reprends l'allemand [...] je pense que je préfère l'allemand même si je le maîtrise moins

Enfin, l'enseignante s'exprime avec enthousiasme sur son souhait de créer des situations qui permettent aux élèves de développer leur autonomie et d'interagir entre eux.

[...] cette forme-là où ils ont la réponse devant-derrrière c'était la 3^{ème} fois seulement qu'on le faisait mais on avait un système + c'est une feuille que tu as pliée + tu fais corriger une opération par la maîtresse et après tu vas voir quelqu'un pour proposer une réponse et eux se corrigent aussi j'adore quand c'est les enfants qui apprennent les uns aux autres car sinon un élève en difficulté est rarement celui qui propose même si au départ il a fait des erreurs il devient maître de sa phrase et peut corriger les autres

Les choix éthiques de l'enseignante influent sur ses choix didactiques qui se traduisent par des organisations pédagogiques et des formats d'interaction singuliers.

L'analyse des TDP de l'ensemble des séances montre qu'au cours des phases collectives, douze séances sur quinze menées par quatre enseignantes se déroulent selon des règles de l'alternance conformes à la forme scolaire du cours dialogué et aux contraintes liées à la *didacticité* de l'action. Dans ces douze séances, la répartition des TDP entre l'enseignante et les élèves est plutôt équilibrée, voire très équilibrée.

- Proportion de TDP de reprise par les enseignantes et les élèves dans les deux disciplines

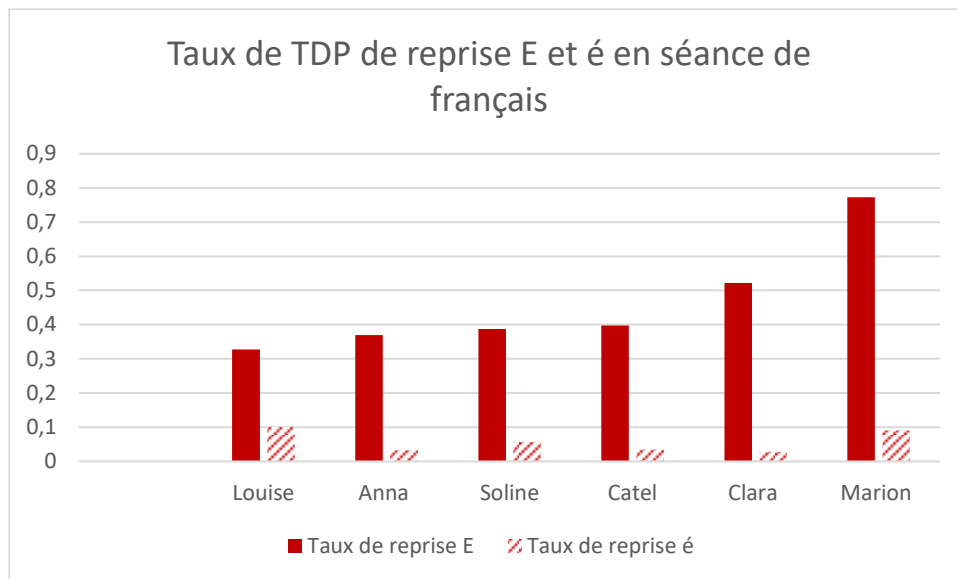


Figure 11 : Taux de TDP de reprise E et é en séance de français

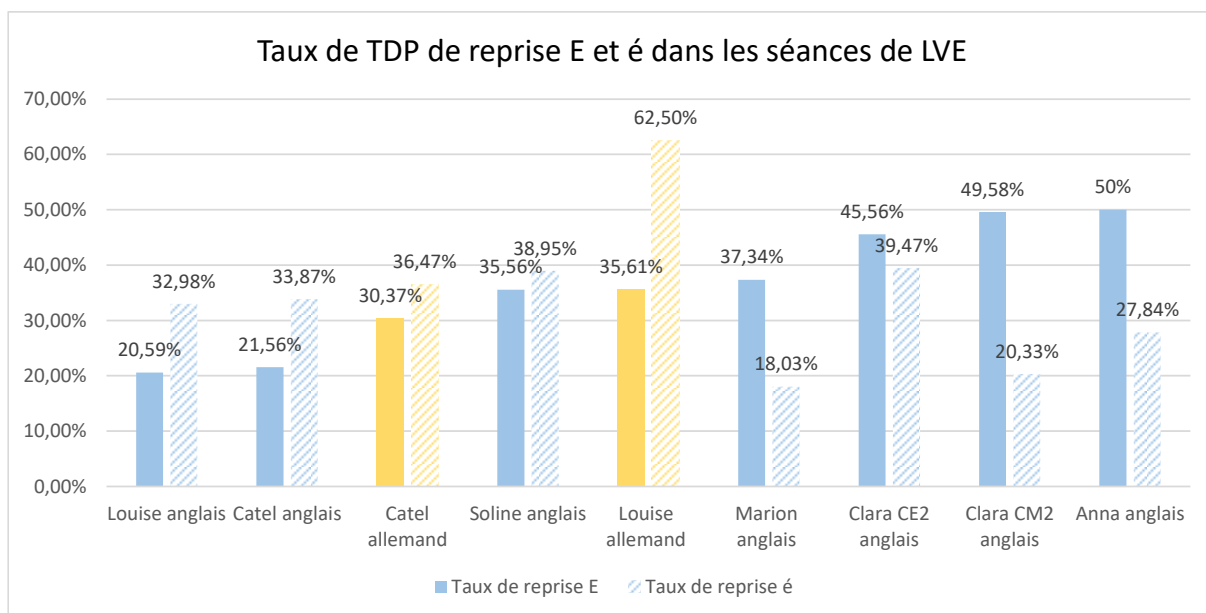


Figure. 12 : Taux de TDP de reprise E et é en séances de LVE

Sans surprise, la comparaison des taux de reprise dans les deux disciplines conduit à un premier constat ; le taux de reprise des élèves est considérablement inférieur dans les séances de français à ce qu'il est dans les séances de LVE. Ce constat corrobore l'impression générale qui se dégage de nos observations et a conduit à affiner les données et l'analyse des procédés de reprise.

Nous examinerons d’abord les reprises dans les séances de français par les enseignantes puis par les élèves et dans un deuxième temps les reprises des enseignantes et des élèves dans les séances de LVE. Nous analyserons les écarts les plus significatifs au sein de chaque discipline.

- L’usage des reprises par les enseignantes en séance de français

En français, quatre enseignantes utilisent des procédés de reprise dans des proportions très comparables même si Louise, l’enseignante débutante, est celle qui y a le moins recours.

La différence avec la pratique d’Anna, l’enseignante la plus expérimentée de notre panel, est peu significative. À l’autre extrémité, Marion est la deuxième plus jeune enseignante dans la fonction et elle a deux fois plus recours aux procédés de reprise que Louise ou Anna. La pratique de Clara au regard des reprises se situe à un niveau intermédiaire. L’expérience dans la carrière ne nous semble pas un indicateur pertinent ici.

Le type d’interactions didactiques et les gestes langagiers associés le sont davantage et nous allons nous intéresser aux séances de français de Marion et Louise pour analyser l’écart très conséquent constaté.

Marion consacre 5 minutes sur 32 dans la séance d’orthographe à co-construire la consigne de la tâche de « dictée surveillée » que les élèves mènent ensuite en autonomie. Puisque l’enseignante sollicite les élèves pour rappeler les règles de fonctionnement de la tâche, elle intervient après eux, s’appuyant sur leurs propos pour les confirmer ou les faire évoluer, et pour cela les procédés de reprise s’avèrent utiles au niveau axiologique comme au niveau pragmatique. Nous allons illustrer ce constat par deux épisodes du début de la séance. L’enseignante a demandé aux élèves de rappeler le fonctionnement de la dictée surveillée.

- 6 Lélia2- <l’élève est en train de jouer avec ses cheveux, un peu hésitante ou plutôt en train de reconstruire les étapes> {on doit la lire à **quelqu’un qui est à côté**} (10)
- 7 M4- oui + [**à son voisin**] (4)
- 8 Lélia3- {et il **doit l’écrire**} (5)
- 9 M5- [on la lit à son voisin qui doit l’écrire] +

L’épisode laisse penser que l’élève pouvait proposer les deux éléments de réponse attendus en autonomie. Le TDP 7 correspond à une *interruption* par l’enseignante (Kerbrat-Orecchioni, 1990, 2010, p. 173). Cette interruption a une visée didactique, valider la réponse de l’élève, et une visée interactionnelle, encourager la prise de parole et son développement. Le besoin de

soutien de l'élève dans sa verbalisation n'est pas clairement perceptible. En 9, *la* dans ' on doit la lire ' se réfère à *la phrase*.

En 6, l'élève propose une périphrase et dans le TDP suivant l'enseignante valide ' oui ' et apporte le terme précis. L'énoncé correctif ne nuit pas à la dimension interactionnelle puisqu'en 8 l'élève termine sa phrase. En 9 M5 l'énoncé reformulateur reprend les deux TDP de l'élève en incluant la précision lexicale apportée par l'enseignante et en supprimant la modalisation proposée par l'élève dans l'énoncé-source ' on doit la lire ' qui devient ' on la lit '. Elle offre une reformulation plus formelle au niveau lexical et syntaxique, la coordination est transformée en une subordination.

Le deuxième épisode confirme le guidage pas à pas par l'enseignante et les objectifs de structuration progressive et de clarification.

19 E- {il doit lui dire stop s'il n'a pas bien écrit ++ il doit recommencer} (15)

20 M10- [il doit lui dire stop s'il se trompe et qu'il doit recommencer ++ il peut recommencer -] <ton de questionnement> (17)

21 EEE- {trois} <certaines élèves montrent 3 avec les doigts> (1)

22 M11- [il peut recommencer trois fois ++ il a trois chances ++]

Les segments sources en TDP 19: ' il doit lui dire stop ' et ' il doit recommencer ' sont l'objet d'une hétéro-reprise, répétition à l'identique dans un énoncé-reformulateur plus long qui intègre une reformulation de ' s'il n'a pas bien écrit ' et une auto-reprise de 'il doit recommencer ' avec une nouvelle modélisation qui a une valeur pragmatique cette fois ' il peut recommencer '. La reformulation en TDP 20 vise la précision lexicale et amorce l'ajout des critères de réalisation de la tâche. La valeur redondante de ' il a trois chances ', après ' il peut recommencer trois fois ' en 22, correspond d'après nous à une intention didactique de mise en relief.

Ces deux épisodes illustrent le type d'interaction didactique privilégié par l'enseignante, une interaction co-construite et une co-activité qui vise la clarté didactique. Les reprises apportent des précisions et des clarifications, elles se traduisent langagièrement par de nombreuses nuances lexicales et syntaxiques qui ne pourraient être saisies par les élèves en LVE.

Il en va différemment dans la séance de Louise dans laquelle le taux de reprise est le plus bas. Toute la séance est consacrée à la recherche de correspondance grapho-phonologique et les objets au centre des interactions didactiques sont des mots, des lettres et des phonèmes. La

première phase correspond à un rappel et dans cette phase, les reprises sont régulières, alors que dans la phase de correction des exercices individuels, l’alternance de TDP s’appuie moins sur des reprises que sur des vérifications qui donnent lieu à des échanges où la reprise est moins utilisée.

Nous proposons ci-dessous trois épisodes extraits de la phase de recherche collective.

- 37 Maxime1- euh + { ‘**PLAGE**’ } /1/
- 38 M18- [‘**plage**’] + je le mets où ? /5/
- 39 Maxime2- euh + dans la deuxième colonne /4/40
- 40 M19- <2 :16 l’enseignante écrit puis quand elle a fini d’écrire elle regarde le tableau et prend une craie puis se replace tout à gauche du tableau > [...]

- 73 E- { ‘**GUIRLANDE**’ } /1/
- 74 M35- [‘**guirlande**’ ça ne va pas non plus] /7/
- 75 E- { ‘**u**’ } /1/
- 76 M36- [non +ben non on vient de voir qu’avec ‘**u**’ ça fait [g]] <elle pointe avec sa fiche vers le mot ‘gustave’*> /13/

- 79 E- { ‘**girafe**’ } /1/
- 80 E- ‘gyrophare’ < l’enseignante n’entend pas > /1/
- 81 M38- [ah + très bien + girafe] <va vers le tableau et se baisse pour écrire puis se retourne vers les élèves>

Le phénomène de reprise consiste ici à reprendre les propositions des élèves pour demander des précisions aux élèves (TDP 38), pour valider (TDP 81), parfois oralement avant d’écrire le mot, parfois en écrivant le mot seulement (TDP 40), ou encore pour infirmer (TDP 74 et 76). L’enseignante a recours à des marqueurs de validation verbaux et non verbaux qui ont une visée essentiellement pragmatique mais intègrent parfois une dimension d’encouragement, de reconnaissance.

La récurrence est due à la tâche elle-même qui modèle les interactions didactiques privilégiées. Les gestes langagiers sont ainsi contraints à la fois par la tâche et par le format interactionnel du cours dialogué.

Dans la deuxième partie de la séance les échanges sans reprise correspondent à un autre format interactionnel et à des conduites discursives plus diversifiées. L’épisode ci-dessous en est une illustration :

- 206 Faustine- « ma vengeance sera terrible » <regard vers l’élève en attente> ‘g’< puis regard vers les autres > /5/
- 207 E- non /1/
- 208 M98- est-ce que vous êtes tous d’accord /8/

- 209 EEE- NOOON /1/
- 210 M99- pourquoi ↑ /1/
- 211 E- il y a un 'a' qui suit ++ et du coup /10/
- 212 M100- et si on met pas le 'e' ça ferait quoi /10/
- 213 E- /vãgãs/ 27 : 48 /1/
- 214 M101- <écrit vengeance dans la colonne puis se retourne> ensuite ↑

L'institutionnalisation qui clôt l'épisode passe par la trace écrite au tableau, elle n'est pas doublée par une reformulation des arguments apportés et des procédures mises en œuvre pour associer graphie et phonie. La représentation de la construction des savoirs et la façon d'investir son rôle dans cette construction se traduisent chez Louise par une faible verbalisation.

- L'usage des reprises par les élèves en séance de français

En séance de français les élèves reprennent peu les propos de l'enseignante : le taux de reprise par les élèves d'un segment de l'énoncé de l'enseignant est bas, autour de 10% voire très bas, entre 2 et 3% des TDP des élèves. Dans les interactions, l'enseignant est celui qui reprend les propos des élèves, pour les valider, les corriger, les questionner ou les développer. Les élèves sont souvent destinataires d'une question et leur rôle dans le maintien de l'intercompréhension est faible. Le facteur principal de cette faible proportion des élèves en séance de français est lié à l'absence de répétition. Enfin, la dissymétrie des rôles dans la situation didactique ne favorise pas des échanges dans lesquels les élèves s'autoriseraient à faire une première reprise avant de faire cheminer leur raisonnement.

Dans la séance de français de Marion, les 9% de reprise correspondent à 2 TDP d'élèves. Ils sont déclenchés par un geste de monstration de l'enseignante qui résulte en une première reprise verbale par un élève, puis une deuxième accrochée à la même structure syntaxique.

- 33 M16- on a les sons qui sont accrochés là ++ < *{indication gestuelle sans doute}, l'enseignante est hors-champ, les élèves suivent du regard*> (8)
- 34 E- [on peut regarder là] (4)
- 35 M17- on a l'alphabet oui (5)
- 36 E- [[**on peut regarder** la photo où il y a l'oie]] (11)
- 37 M18- tu as raison

Les élèves proposent un élément de réponse qui correspond précisément à l'attente de l'enseignant. La co-élaboration sert le rappel des éléments isolés ainsi que leur structuration.

L'objectif n'est pas la pratique de la langue mais la verbalisation des critères de réalisation et cela se constate dans la façon dont les élèves limitent d'eux-mêmes l'empan de leurs réponses.

Dans la séance de Louise, le nombre de TDP de reprise par les élèves correspond à 21 TDP sur les 209 produits par les élèves. L'épisode suivant nous permet de constater que certains TDP de reprise correspondent à des interactions entre élèves, interactions plus ou moins sereines d'ailleurs, ce cas de figure est spécifique à la classe de cette enseignante.

L'enseignante a demandé aux élèves de se remémorer des mots qui contiennent 'g' comme lettre muette à la fin du mot :

- 358 E- { 'vingt' }/1/
- 359 M168- allez un dernier /3/
- 360 E- [maitresse y a 'vingt' aussi] /5/
- 361 M169- [['vingt' très bien]] /3/
- 362 E- [[['vingt']]]/1/
- 363 E- { mais c'est bien ce que j'ai dit } 37 : 57 /9/
- 364 E- <sur un ton revendicatif> [mais c'est ce que j'ai dit] [[['vingt']]]/9/

Les TDP 362, 363, 364 sont représentatifs de plusieurs phénomènes de reprise dans la classe ; il s'agit d'interactions entre élèves qui se jouent sur une « scène d'arrière-plan ». Ces interactions en aparté ne sont pas partagées par la classe, néanmoins elles traitent des savoirs en jeu et contribuent à leur renforcement après la validation de l'enseignante en 361. Elles témoignent aussi d'une conduite des interactions moins contrôlée par l'enseignante que ce que nous constatons dans les autres classes.

Enfin nous mentionnons un épisode singulier du corpus des séances de français. Il correspond, dans la classe de Catel, à une demande de répétition de la prononciation d'un mot. L'épisode se situe dans la phase où les élèves relèvent les formes du pluriel dans la dictée.

- 113 Pauline2- à { * extrémités } <[esstremite]> (2)
- 114 M58- [EXtrémités] (1)
- 115 Pauline3- y a (2)
- 116 M59- redis le [[EX + Extrémités]] (4)
- 117 Pauline4- [[[extrémités]]] ++ il faut pas confondre avec le 's' et le 'x' (11)
- 118 M60- d'accord + [[[[alors il faut bien dire EXtrémités + d'accord+ <entoure le 'x'> et pas [esstremite]]]]] 19 :19 oui (14)

Nous notons que l'élève répète le mot mais semble surtout concentrée sur la tâche qui est en jeu, à savoir mentionner les marques du pluriel. L'enseignante valide la réponse sur les marques du pluriel et revient sur la prononciation avec un rappel de la forme exacte et de la forme erronée

sous la forme d'une *reformulation prosodique* avec insistance sur la syllabe mal prononcée puis avec détachement de la syllabe.

la *reformulation prosodique* : cette répétition se caractérise par une accentuation sur un phonème, une syllabe ou un mot. Elle peut aussi se distinguer de l'énoncé-source par une pause entre les phonèmes, les syllabes ou les mots, mais aussi par une variation de l'intonation (Castany-Ohwadi, 2019, p.166)

Le TDP 116 vient interrompre la verbalisation de la réponse par l'élève, l'enseignante est confrontée ici à la bi-focalisation et elle décide de traiter l'erreur qui porte sur la forme avant de prendre en considération l'adéquation de la réponse. L'enseignante mène à son terme la correction quand dans le TDP 118, elle recourt à la discrimination entre la forme erronée et la forme correcte. En revanche, elle ne demande pas, comme il est d'usage souvent en LVE, une nouvelle répétition par l'élève.

o Les reprises par les enseignantes en séances de langues vivantes étrangères

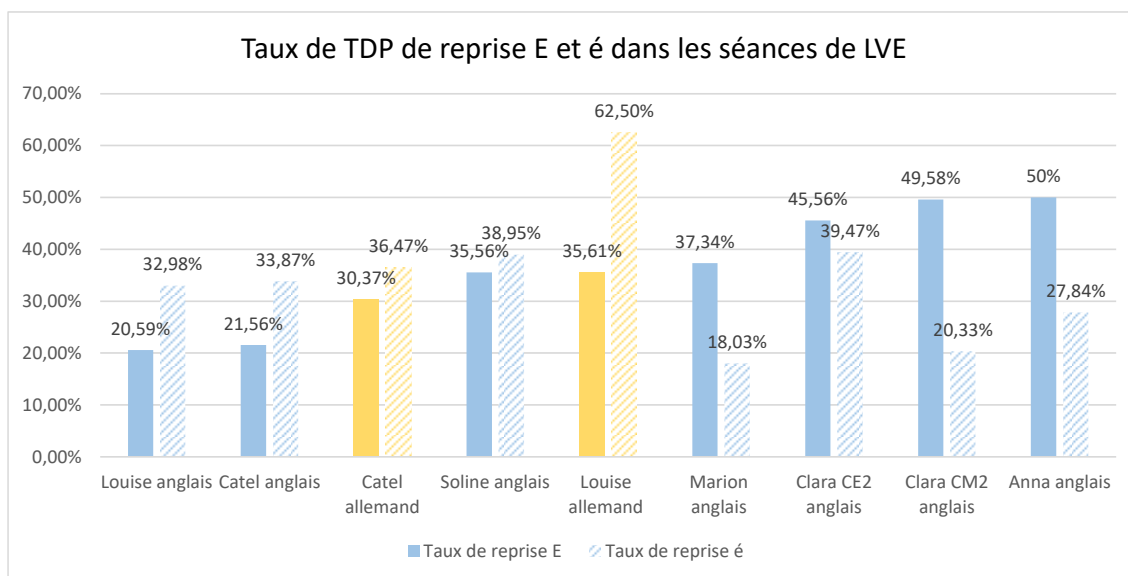


Figure. 12 bis : Taux de TDP de reprise E et é en séances de LVE

La proportion d'énoncés de type reprise des enseignantes dans les séances de LVE s'échelonne de 21% à 50% du total de leur TDP.

Quand les enseignantes reprennent moins les propos des élèves, ces derniers ont un taux de TDP de reprise plus élevé que celui de l'enseignante : c'est le cas des cinq séances des trois enseignantes dont le niveau de maîtrise de la langue est situé entre A1/A2 et A2/B1.

La tendance s'inverse avec les enseignantes dont le niveau de maîtrise de la langue est compris entre B1/B2 et B2.

Nous constatons que, sur l'échantillon de 9 classes de notre corpus, le niveau de maîtrise de la langue influe sur la capacité à reprendre à son propre compte les propos d'un élève. Au niveau B1 du CECRL, l'un des aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée consiste à être capable de « répéter une partie de ce que quelqu'un a dit pour confirmer une compréhension mutuelle » (CECRL, 2001, p. 28).

- Les reprises par les élèves en séances de langues vivantes étrangères

Les TDP de reprise des élèves sont plus nombreux en séance de LVE qu'en séance de français, ce qui correspond à l'importance donnée à la répétition dans le processus d'apprentissage. Nous notons que dans les séances des enseignantes de niveau B1/B2 et B2 de quatre classes, le taux de reprise de l'enseignant est plus ou moins le double du taux de reprise des élèves. Dans les classes de Marion et Clara, CM2, les interactions didactiques consistent pour une grande part à poser des questions aux élèves ou à amorcer des énoncés ce qui réduit le nombre de reprises. Dans la classe de Marion, la majorité des répétitions après l'enseignante est répartie sur des phases dédiées à la mémorisation et à la mise au point phonologique, au cours de la lecture puis lors de la phase de production où la répétition équivaut à une institutionnalisation. Nous en donnons deux exemples ici :

127 M56- 13 : 12 we're going to tell again + you listen <tape avec le pied pour demander le silence main à l'oreille> ++ {and then you repeat + **mice**} (13)
 128 C-[**mice**](1)
 129 E- one mice*(2)
 130 M57- one mouse ++ {**squirrels**} (3)
 131 C- [**squirrels**] (1)

La consigne invite les élèves à répéter, mais au cours de la phase, l'enseignante ajuste et sollicite les élèves pour qu'ils disent le nom des animaux qui leur sont connus, elle ne conserve le format modélisation/ répétition que pour les mots nouveaux.

Dans la phase de présentation des dessins, l'enseignante sollicite un élève pour la réponse puis modélise et fait répéter.

- 287 M131- [...] hush + HUSH + Raphaël and Paul <grande économie de moyens : avec un geste pour les inviter à venir devant puis toujours avec un geste la PE rapproche le banc les invite à monter> Hush + Ada + Tiago + look+ ok + what is it ? (25)
 288 E- {**one blue cat**} (3)
 289 M132- [we all repeat + **one blue cat**] (6)
 290 C- [[**one blue cat**]] (3)

Ainsi le déroulement de la séance alterne des temps de production autonome et des temps de répétition guidée.

Dans la séance de Clara les répétitions font suite à des reprises correctives et concernent principalement deux phases : la phase où les élèves de CM2 disent les phrases informatives portant sur leur partenaire, puis la phase où les élèves de CE2 et de CM2 répètent ensemble les nombres pour travailler le schéma accentuel. Pendant la séance, les élèves sont souvent invités à répondre ou à produire à partir du poster ou des images et de ce fait sont moins souvent mis en situation de répéter.

Anna adopte une modalité interactionnelle singulière pour la production/répétition. Au début du Kim's game elle demande verbalement une répétition puis progresse vers une gestuelle qui invite les élèves à répéter et la répétition se fait en même temps que l'enseignante dit.

- 13 M7- * What is it ? ↑ ? Lorelei (40)
 14 Lorelei1 – {it's a bird} (4)
 15 M8- [it's a bird ↑ + good + repeat everybody it's a bird↑] (11)
 16 C- [[it's a bird]] (4)
 17 M9- What is it? Hum++ Chloé ? (4)
 18 Chloé1- {It's a cat} (4)
 19 M10- <en regardant la classe pour l'inviter à répéter et en pointant la carte> [it's a cat] (4)
 20 C- [it's a cat] (4)

Le même format d'alternance avec chevauchement de la répétition a lieu dans la phase d'apprentissage des nouveaux mots. Les élèves devancent la consigne « repeat », du fait de la ritualisation de la modalité d'interaction et de la forte présence de la gestuelle combinée du regard et de la monstration de la carte. Ils répètent donc une deuxième fois après la fin des TDP 129 et 130 qui se termine par un chevauchement. Nous constatons par ailleurs que le mot est connu, d'une élève au moins, et que l'enseignante s'appuie sur les connaissances des élèves.

- 127 M64- so today ++ 11:32 I show you a new animal what is this? Marion this animal (27)
 128 Marion2- {**it's a pig**} (4)

129 M65 <L'enseignante initie d'un regard en tenant toujours la carte devant elle une répétition collective> [**It's a pig** repeat](5)
130 C- [**It's a pig**] (4)
131 C- [[**It's a pig**]] (4)

Pour conclure sur la reprise des élèves, elle semble bien corrélée au niveau de langue de l'enseignante. Dans les classes des enseignantes qui ont un niveau B, l'alternance de phases où la répétition est très présente avec des phases où les élèves produisent les énoncés par eux-mêmes est plus importante que dans celles où les enseignantes sont moins à l'aise avec la langue.

Il convient d'affiner ces premières conclusions sur le taux de reprise des enseignantes et des élèves en examinant la nature des reprises produites, répétitions ou reformulations, du côté des enseignantes et des élèves.

- Les différents types de reprise des enseignantes et des élèves dans les séances de français et de LVE.

Au vu des données que nous analysons dans cette section nous avons choisi de présenter la répartition des TDP de reprise selon qu'il s'agit de répétitions ou de reformulations de type expansion, réduction ou variation. Il convient de préciser que les données correspondant au pourcentage de TDP de reprise de l'enseignante et des élèves sont calculées sur la base des TDP respectifs de l'enseignante et des élèves.

Le calcul des pourcentages de répétition ou de reformulations des trois types est réalisé par rapport au nombre de TDP de reprise. Ces données figurent dans les annexes à la suite de chacune des transcriptions.

Les répétitions correspondent à une reprise sans ajout au segment-source dans l'énoncé reformulateur, mais avec une fonction et un schéma prosodique qui peut varier.

Dans les reformulations de type expansion, nous incluons toutes les reprises qui reprennent le segment-source dans une reformulation plus ou moins ample. Il s'agit parfois de l'ajout d'un marqueur de reformulation paraphrastique comme « d'accord », « ok », ou de toute forme de valorisation de la réponse, « oui », « bien ». Parfois la reformulation prend une forme plus complexe qui développe le segment-source.

Les reformulations de type réduction ne comportent qu'une partie du segment source, l'élément qui permet la validation ou demande d'être complété.

Les reformulations de type variation, relèvent davantage d'une paraphrase sémantiquement proche du segment-source.

Pour faciliter la lecture et la comparaison nous avons choisi de regrouper l'analyse des types de reprise dans les classes des trois enseignantes de niveau A1 à A2/B1 puis de traiter les TDP de reprise dans les classes des collègues qui ont un niveau entre B1 et B2.

- Les types de reprise dans les séances de Louise, de Catel et de Soline

Nous présentons les graphiques présentant la répartition des différents types de reprise dans les séances des trois enseignantes.

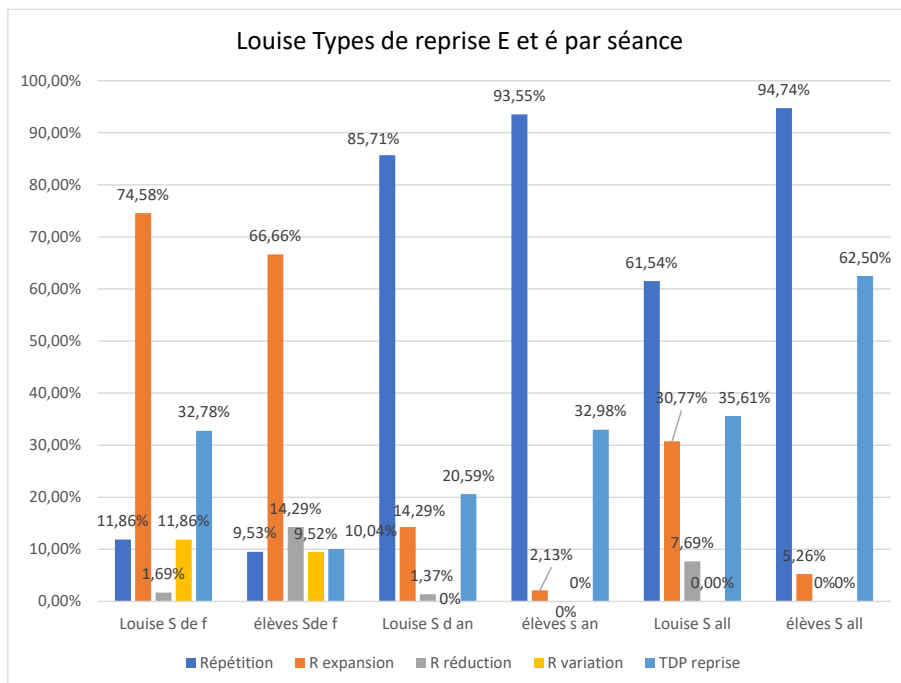


Figure 13 : Louise : les types de reprise par l'enseignante et les élèves

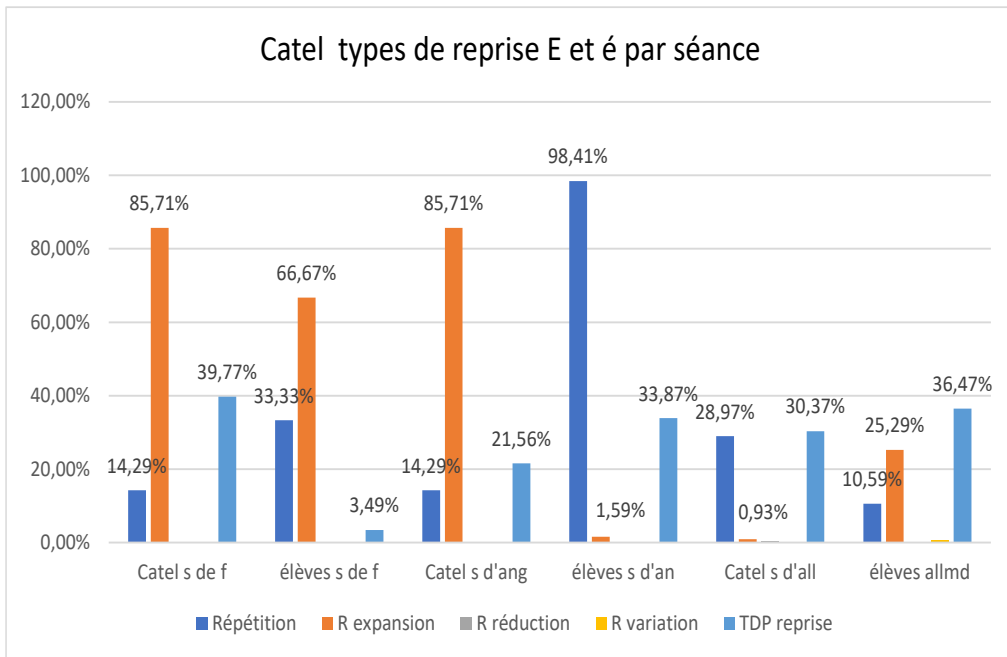


Figure 14 : Catel : les types de reprise par l'enseignante et les élèves

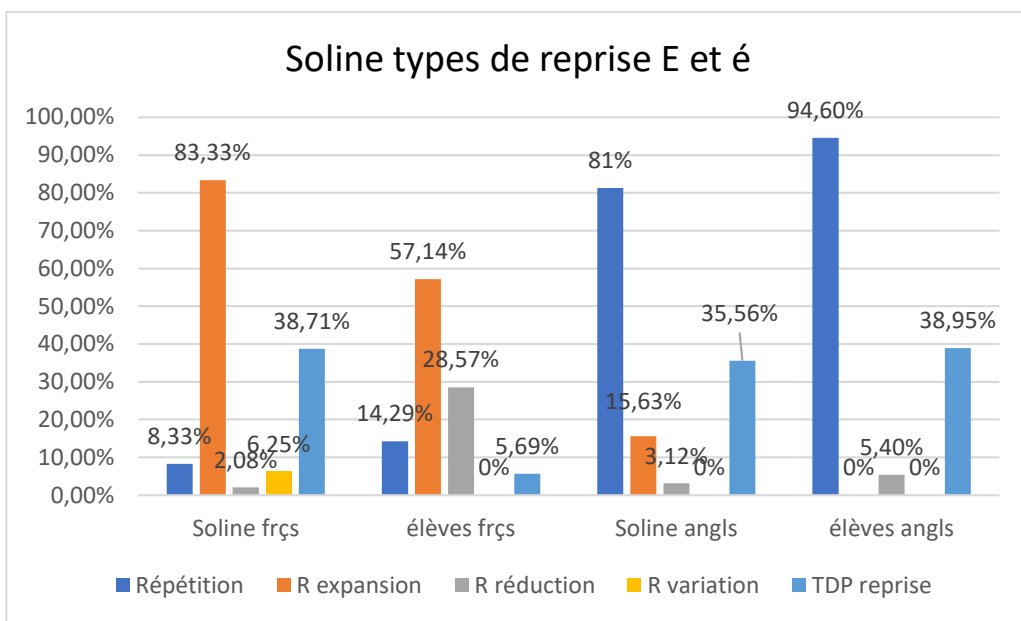


Figure 15 : Soline: les types de reprise par l'enseignante et les élèves

Reprise E Arrondis	Louise	Catel	Soline
Français	33%	40%	39%
Anglais	21%	22%	36%
Allemand	36%	30%	

Tableau 5 : TDP de reprise des enseignantes de niveau A2 et A2/B1

Dans la classe de Louise le pourcentage de TDP de reprise varie de 21% en séance d'anglais à 33% en français et 36% en allemand. Comme nous avons plus haut ce qui pouvait expliquer ces variations nous allons considérer ici les différents types de reprise. Le constat le plus clair est la différence dans le taux de répétition : il est de 12% en français, monte à 62% en allemand et à 86% en anglais. Dans le même temps et sur une courbe inverse, les reformulations de type expansion sont très importantes en français, 75%, contre 15% en anglais et 31% en allemand. Les TDP de réduction sont négligeables en français et en anglais, un peu plus important en allemand, 8%, quant aux TDP de variation ils ne sont utilisés qu'en français.

Nous illustrons ici avec un épisode de chaque séance, une reformulation de type expansion dans les trois langues.

41 Safouane1- {par euh + des **voyelles**} /3/

42 M20- [d'accord + mais sois plus précis + quelles **voyelles** ?]/8/

105 Joey2- {[**Febryari**]*} <'r' prononcé à la française et chaque syllabe accentuée fortement> (1)

106 M24- <l'enseignante sourit va vers le tableau et écrit le nom de la fête à côté du mois> [[valãtinzde] is * **February** + 32 :38 very good] ++

149 M67- [...] wieviel kostet es ? (6)

150 EEE- <tentatives> {**XX**}

151 M68- [**siebzehn Euros** hum < en guise d'acquiescement> danke schön] 1 :01 : 02 + Quentin + wieviel kostet ++ es < l'enseignante a pioché une nouvelle carte > (8)

152 E- oh <rires> c'est un bébé /5/

153 E- non c'est **XX** /3/

154 Quentin- <timidement alors que d'autres élèves parlent> {**neunzehn**} (1)

155 M69- [**neunzehn Euro** + danke schön+]

L'enseignante peut, en français, construire une phrase pour expliciter une nouvelle demande.

En anglais et en allemand, l'expansion consiste essentiellement en une répétition corrective de

la production de l'élève avec ajout d'une marque de valorisation ou d'un remerciement. L'enseignante ne développe pas au-delà.

Cela est sans doute lié au manque d'aisance dans la langue, dont nous avons fait état plus haut, mais aussi peut-être à sa représentation de l'enseignement d'une langue qu'elle exprime dans l'entretien sur sa trajectoire langagière.

L : <rires> XX c'est transmettre une autre culture déjà c'est être dans la communication ++ que dire d'autre euh + c'est échanger aussi +++ quoi d'autre <rires>

P : c'est vous qui voyez

L : euhmmmmmmmm oui c'est essayer de transposer des choses mais 4 :20 même calqué sur notre propre langue enfin avoir peut-être des formes// oui enseigner des formulations + typiques + enfin voilà

Les séances de LVE de Louise comprennent une tâche dans laquelle les élèves doivent produire la phrase proposée par l'enseignante, notée au tableau, dans une situation qui se veut une situation de communication. Le contenu culturel est clair en anglais puisque la tâche porte sur les événements calendaires, il l'est moins en allemand où la situation sociale de référence n'est pas explicitée, pas plus que la situation de communication.

Dans l'entretien d'auto-confrontation, l'enseignante parle de sa difficulté à donner des consignes non préparées puis justifie son choix dans la situation.

PB : oui c'était une possibilité effectivement de leur montrer en ayant une carte un tout petit plus grande peut-être illustrée pour situer les cartes pour que ce soit plus facile et puis ici c'est intéressant + au niveau des consignes qu'est-ce que vous leur dites ?

Louise : ++ bas rien

PB : rien <rires> est-ce qu'on aurait pu envisager une consigne ?

Louise : +++ bas je pense qu'ils ont compris [...] oui je suis pas forcément hyper à l'aise + enfin c'est pas la langue que je maîtrise le mieux quoi donc euh + il faut que je prépare bien à l'avance je ne serai pas capable de dire une consigne comme ça [...] non mais là c'est vrai que j'aurai pu ajouter une autre consigne + mais j'ai vu que l'exemple au tableau ils avaient tous compris donc euh++

Pour synthétiser, le niveau de maîtrise des compétences linguistiques et la lecture de la situation justifient des consignes verbales rares, une pratique du pilotage qui s'appuie sur l'exemple et la formulation type écrite au tableau dans la pratique de Louise.

Dans les séances de Catel, nous notons que les taux de reprise de l'enseignante en séances de LVE sont inférieurs à celui de la séance de français et nous constatons que l'enseignante à recours à la reformulation de type expansion dans les mêmes proportions en français et en anglais mais que ce type de reformulation est quasiment inexistant dans la séance d'allemand. En allemand, langue dans laquelle elle se sent moins à l'aise (Annexe 64) l'enseignante reprend les énoncés d'élèves essentiellement sous la forme d'une répétition avant de passer à la carte et au mot suivant comme dans l'épisode ci-dessous qui correspond à un format récurrent.

140 M55- ist das eine Schere? (4)
 141 C- {nein + **keine Schere**} (3)
 142 M56- [**keine Schere**] +

Quant à la proportion élevée de reformulations de type expansion dans la séance d'anglais, elle s'explique entre autres par le format des reprises dans l'activité autour du calendrier de l'Avent et dans le jeu du pendu dont nous donnons que nous illustrons ici.

23 M12- what colour is number 15? + 15 + yes (7)
 24 Elias- {**brown**} (1)
 25 M13- [ok+ the horse is **brown**] +

145 Florian- X <l'enseignante tend l'oreille>
 146 M74- 'm'? (1)
 147 Florian- {'**l**'} (1)
 148 M75- ['l' + 'l' for a lamp?] (5)
 149 Florian- yes (1)
 150 M76- [['**l**' + **no 'l**'] <dessine la tête>

L'expansion peut comporter une reformulation du mot dans une phrase ou d'une lettre dans un groupe nominal comme en 25 et en 148 ou se limiter à un mot pour infirmer comme dans le TDP150.

En ce qui concerne Soline, les taux de reprise en français et en anglais sont très proches. En revanche si les reprises consistent pour 83% en français à des reformulations de type expansion, en anglais ce sont les répétitions qui atteignent 81% des reprises. Ce qui est possible en français, et prend la forme d'un invariant dans la pratique de Soline en français, notamment l'enrichissement du vocabulaire et la nuance, ne l'est pas en anglais.

Nous proposons la suite d'un épisode sur le travail lexical autour du mot *théâtre* (Annexe 34) pour rapprocher la reformulation de type expansion en français et en anglais.

26 E- Julien1- {un théâtre} (2)

27 M14- [ça peut s'appeler **un théâtre** + une scène de spectacle + **un théâtre**] ++ alors dites-moi ++ ce personnage on peut l'appeler un musicien + quel nom on peut lui donner aussi ++ pensez aux mots sur lesquels on a travaillé sur les suffixes hier

En 27 l'enseignante accepte la réponse de l'élève mais décide de l'enrichir, avant de poser une nouvelle question d'ordre lexical.

158 C- {look at the blackboard} (4)

159 M77- [**look at the blackboard** <en réaction à une remarque inaudible d'élève> **blackboard** c'est le tableau noir + c'est pour ça qu'on montre celui-là <geste du bras en direction du tableau noir> **look at the blackboard**] (9) /14/

160 C- [[look at the blackboard]] (4)

L'hétéro-reprise en 159 confirme la réponse de l'élève, puis l'auto-reprise tronquée est accompagnée d'une explication en français avant de repasser à l'anglais pour une modélisation en vue d'une répétition.

Nous faisons l'hypothèse que le niveau de maîtrise de la langue, le niveau de sécurité ou d'insécurité par rapport à la maîtrise des objets à enseigner conduisent l'enseignante à ne pas développer les réponses faites en séance d'anglais. Il importe ici de souligner que l'enseignante utilise l'alternance codique lorsqu'il s'agit de clarifier ou de donner une consigne, évitant éventuellement de mettre les élèves en difficulté de compréhension.

III.3.2. Les types de reprise des élèves de Louise, Catel et Soline

Reprise élèves % arrondis	Louise	Catel	Soline
Français	10%	3%	6%
Anglais	32%	34%	39%
Allemand	62%	37%	

Tableau 6 : TDP de reprise des élèves dans les classes des enseignantes (A2, A2/B1)

Les élèves de la classe de Louise ont un taux de reprise en séance de français qui atteint 10% de leurs TDP, en anglais ce résultat est multiplié par 3 et en allemand par 6. Ces écarts sont considérables et s'expliquent par les activités de répétition, en particulier après les enregistrements, dans les séances de langue.

En séance de français, les reformulations de type expansion représentent 75% des TDP de reprise alors qu'en anglais et en allemand les répétitions représentent respectivement 94% et 95% des TDP de reprise.

Nous allons illustrer ces résultats qui démontrent l'effet de la discipline sur les interactions didactiques.

En français, la reformulation de la consigne des exercices permet aux élèves de développer leurs réponses, de les préciser.

- 125 M59- [...] c'est bon + Roman tu as entendu < visage un peu tourné vers lui regard vers le haut > ++ répète ce que je viens de dire /57/
- 126 Roman- {ben pour les rapides /i/ peuvent euh l'écrire le cahier du jour} /12/
- 127 M60- non + c'est pas ce que j'ai dit ++ qui veut répéter ? ++ Zoé /13/
- 128 Zoé3-[euh tout le monde recopie les phrases et complète sur le cahier du jour ++ le 6] /15/
- 129 M61- pour le 5 /3/
- 130 Zoé4- [[pour le 6 **ceux qui sont rapides ils font sur le cahier du jour** + ceux qui sont pas rapides ils font sur le polycopié]] /24/
- 131 M62- très bien + oui XX /3/

En 129 l'enseignante complète l'énoncé 128 parce que Zoé en 128 ne précise pas de quel exercice elle parle avant d'annoncer ce qui concerne le 6.

Le chevauchement des tours de parole pourrait poser un problème de compréhension mais il est résolu par l'auto-reprise en 130 et l'élève redonne l'intégralité de la consigne.

La différence dans les compétences de verbalisation et de reformulation entre les deux élèves illustre aussi les obstacles potentiels de certains élèves et le nécessaire travail discursif de l'enseignante pour proposer des consignes explicites et accessibles à tous. Zoé fait un premier énoncé de 15 mots et un second de 24 mots.

Dans la séance d'anglais, l'enseignante ne fait pas répéter après elle, les répétitions sont limitées à celles effectuées après l'enregistrement. L'insécurité de l'enseignante par rapport à la

discipline et aux savoirs enseignés conduit à des épisodes où l’enseignante valide les réponses en associant les cartes « évènements » aux cartes « mois » sans proposer une reprise corrective voire une reprise de ratification.

- 119 Jade- *[alowin] is + in October <prononcé distinctement> (4)
- 120 M31-<l’enseignante est rapidement allée au tableau> Matthew (1)
- 121 Matthew- {[*olidi]} (1)
- 122 M32- what? <se penche pour mieux entendre> (1)
- 123 Matthew2- {[*oliin]}(1)
- 124 E- [[[[holidez] is in *July]]<[dʒoli]> (4)
- 125 M33- 34 : 35 Enzo ++ BE QUIET PLEASE

En 124, une élève propose l’énoncé complet en améliorant la prononciation du TDP 123 mais la production reste peu satisfaisante. Nous rappelons que les élèves disposent des cartes avec les mots écrits mais que ceux-ci n’ont pas fait l’objet d’une phase de compréhension orale ou d’une oralisation au moment du lancement du jeu.

Dans l’entretien d’auto-confrontation, l’enseignante revient sur la difficulté de prononciation des élèves.

Louise : c’est ce qu’on avait dit + j’aurais dû présenter toutes les cartes d’abord plutôt que de leur donner le papier + il n’avait pas encore entendu la prononciation je me souviens de ‘Easter’ ils ne savaient pas le prononcer

Enfin l’épisode de la séance d’allemand se situe dans la phase de révision des nombres.

- 55 E- sechs (1)
- 56 M26- {SECHS} (1)
- 57 C- [sechs ++ SECHS] (2)
- 58 E- sieben (1)
- 59 M27- {siben} (1)
- 60 C- [siben ++acht] (2)

L’enseignante reprend les mots produits par les élèves et les fait répéter à des fins de mémorisation, sans doute.

Dans la classe de Catel, les reformulations de type expansion qui sont produites par les élèves en allemand représentent deux tours de parole et sont donc peu représentatifs. Nous souhaitons montrer ici que ce type de reformulation est rendu possible par l’étayage progressif de l’enseignante qui aide à structurer et à mémoriser la syntaxe de la phrase attendue.

- 152 Amaya4- das ++ Elefant (2)

153 M60- das ist ein Elefant ++ das (5)
 154 Amaya5- das (1)
 155 M61- ist (1)
 156 Amaya6- ist ein Elefant

C'est dans un enchâssement d'une reprise corrective modélisante par l'enseignante puis des éléments de la phrase produits en alternance par l'élève et l'enseignante que l'élève parvient à une phase qui satisfait aux attentes de l'enseignante.

En ce qui concerne les types de reprise dans les classes de Soline nous notons qu'en séance d'anglais, les répétitions des élèves représentent 95% des TDP de reprise des élèves.

Nous constatons que dans les classes des enseignantes de niveau A2 et A2/B1, les types de reprise des élèves en LVE mobilisent des moyens langagiers qui peuvent aller du mot, à une phrase en co-construction en allemand et en anglais et majoritairement lors de répétition. Les énoncés des élèves qui reprennent un segment des propos de l'enseignant sont plus nombreux et plus complexes dans les séances de français et sans qu'il y ait une corrélation avec l'ancienneté des enseignantes ou le niveau des élèves.

III.3.2.1. Types de reprise dans les séances de Marion, Clara et Anna

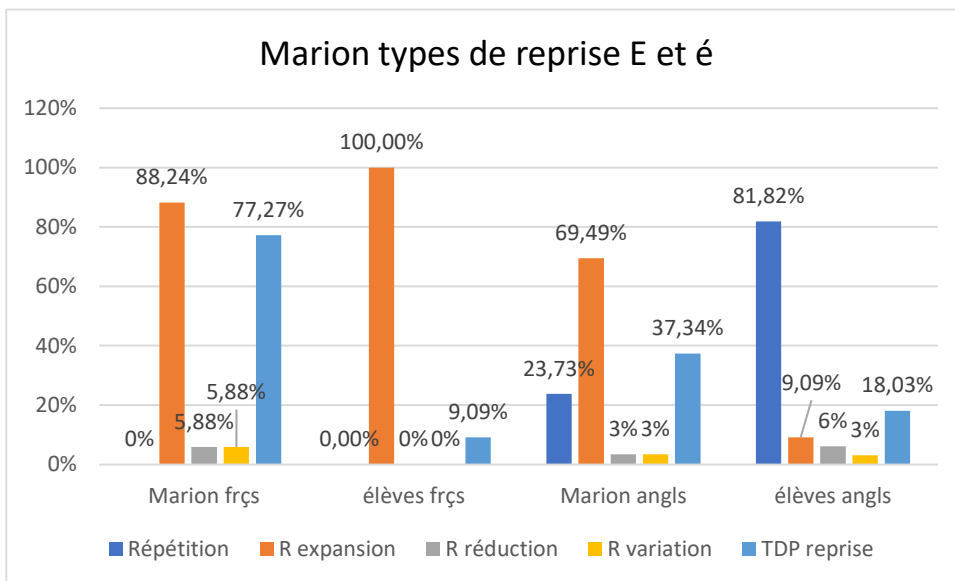


Figure 16 : Marion : les types de reprise par l'enseignante et les élèves

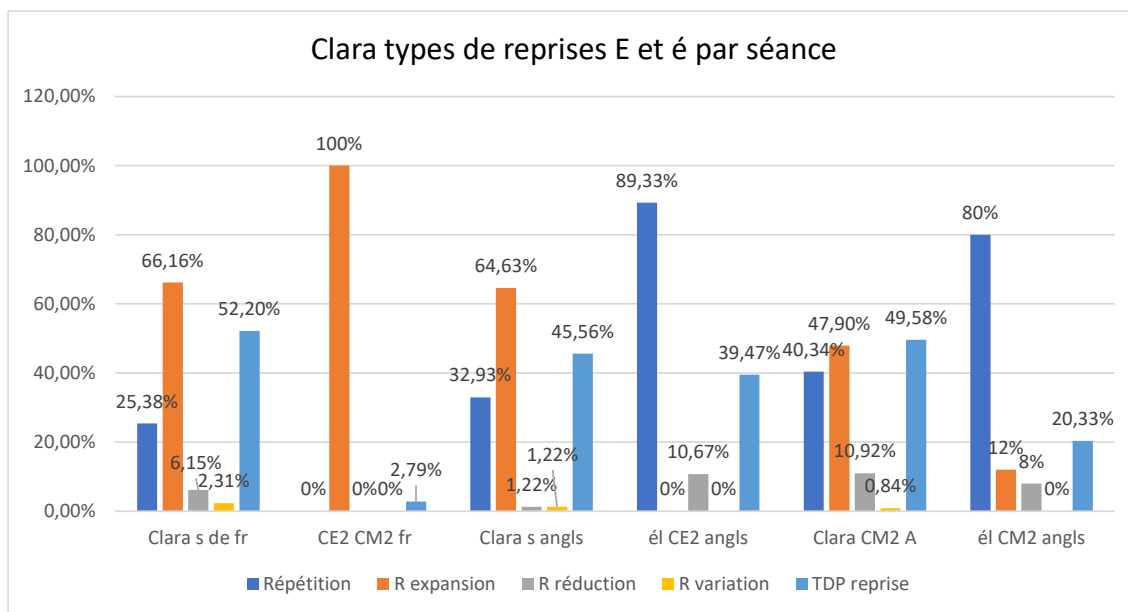


Figure 17 : Clara : les types de reprise par l’enseignante et les élèves

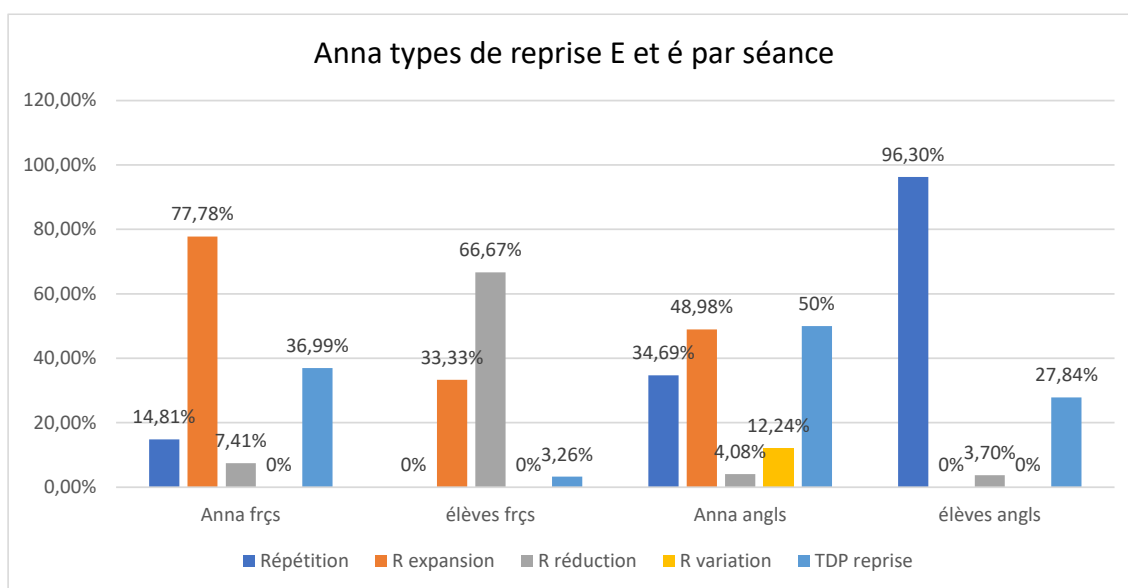


Figure 18 : Anna : les types de reprise par l’enseignante et les élèves

Taux de reprise des enseignantes (TDP)	Marion	Clara	Anna
séance de français	77%	52%	37%
séance d’anglais	37%	46% (CE2) 50% (CM2)	50 %

Tableau 7 : TDP de reprise des enseignantes de niveau B1/B2

Dans la classe de Marion, l'écart est très important aussi entre l'utilisation des procédés de reprise par l'enseignante en français, 77%, et en anglais 37%.

Dans la pratique de l'enseignante en français, le processus d'accrochage à l'énoncé de l'élève correspond en français à la co-élaboration de la consigne pour la dictée, nous n'y reviendrons pas, mais soulignons que les TDP de reformulation de type expansion représentent 88% des reprises de l'enseignante, avec comme raison première les visées didactiques de clarification et de structuration.

Dans la séance d'anglais, nous notons que l'enseignante recourt à l'expansion jusqu'à 69%, une différence de 20 points par rapport aux deux autres enseignantes de niveau de compétence B. Nous analysons cet écart à partir de deux épisodes représentatifs de la façon dont l'enseignante conduit l'interaction didactique et adapte ses gestes langagiers au service de gestes professionnels enchâssés.

74 M32- [...] *temps pour baisser les stores*> it's better this way nobody has the sun in his eyes ++ 9:26 so the story of today is Spot can count <l'enseignante s'est légèrement tournée et montre la couverture de l'album aux enfants> you already know *Where is Spot?* <l'enseignante pointe le coin de la bibliothèque d'anglais où le livre est présenté> we already read *Where's Spot?* (58)

75 Liam5- {**it's the same dog**} (5)

76 M33- [**it's the same dog** yes + Spot can count ok] ↑ (10)

102 E- {**I see dog**} (1)

103 M45- [yes you **see dogs** + Spot and his father good] (9)

De façon récurrente, en français comme en anglais, l'enseignante reformule les réponses des élèves, sans nécessairement les modifier mais pour leur adjoindre un développement qui apporte une précision.

Ainsi dans l'épisode qui précède la lecture l'enseignante reprend l'intervention de l'élève qui explicite qu'il s'agit du même chien dans l'histoire lue, évoquée par l'enseignante pour créer du lien, et dans celle à venir, et le rattache au titre de l'album du jour.

En 103, l'enseignante ne se contente pas de l'apport de vocabulaire, elle rattache les mots à l'histoire et donne à « dogs » un référent contextualisé.

Les mots outils ne sont pas objets à enseigner mais ils sont vecteur d'enseignement et l'enseignante justifie dans l'entretien son choix de placer les élèves dans un environnement linguistique où ils ne comprennent pas l'ensemble des énoncés mais suffisamment pour effectuer les tâches proposées.

Pour les mêmes raisons, nous trouvons une majorité de TDP de reformulation de type expansion dans les pratiques de Clara et d'Anna.

Avec les CE2 Clara propose, comme avec les CM2, et comme Marion en CP, des expansions qui n'affectent pas seulement la mémorisation des objets enseignés mais visent leur rattachement à un usage déjà connu des élèves. Un geste de tissage qui est verbalisé dans la langue cible.

110M 53- ++ ok it's blue ++ do you know how it's called <en faisant le tour du cercle avec la main et en désignant Swan du regard> (14)

111 Swan- {it's a circle} <prononcé avec une petite voix> (4)

112 M54- [it's a CIRCLE] (4)

113 C- [[circle]] (1)

114 M55- [[[very good + a circle <en suivant le cercle du doigt> maybe you know this word because sometimes in your activity book you have to circle]]] <tient toujours la carte dans la main et fait le tour avec le doigt sur une carte au tableau> (19)

En 110, « do you know how it's called » est d'un niveau de difficulté bien supérieur à « what's this » ? ou « what is it » ?

Nous remarquons l'effet de la reformulation prosodique en 112 avec insistance sur le mot nouveau qui résulte dans une reformulation de type réduction de l'élève en 113 ; il ne reprend que ce qui est accentué.

Enfin dans 114, l'expansion qui tient lieu de tissage “maybe you know this word because sometimes in your activity book you have to circle” expose les élèves à la langue vecteur de communication et d'enseignement, les engage dans un travail de compréhension qui sollicite la stratégie de repérage des éléments connus et l'inférence.

Enfin dans sa classe, Anna propose des expansions qui servent la clarification, la co-élaboration et la mise en lien en convoquant la mémoire didactique mais essentiellement l'étendue de la langue utilisée dans l'ensemble des interactions reste plus proche de A2 et cible les objets à enseigner et les consignes d'organisation telle que celle proposée ci-dessous. L'usage de la modalité est, chez Anna, comme chez ses autres collègues, très présent.

185 M92- ok very good + all the children on this side <montre avec les bras> come here <montre> behind Liane + come here and behind Rémi come here <la moitié des élèves sont debout devant le tableau> ok I give you a card <tous les élèves debout ont une carte> ok now

ask questions ++ First + sorry ++ <va distribuer aux autres puis regarde autour et finalement s'assoit devant avec une carte dans la main> ok let's play

Avec une remarque comme « first+ sorry » l'enseignante limite l'exposition à la gestion de la situation alors qu'elle a oublié de distribuer une carte aux élèves qui sont assis. Cet énoncé aurait pu donner lieu à un enrichissement de type constat, « please wait, I've forgotten to give you the cards » ou de type projet, "I have to hand out the cards first". Anna se distingue dans ses gestes langagiers par rapport à ces deux collègues de niveau B en ce qu'elle limite sa prise de parole, intentionnellement (cf. infra, p. 235)

- Les types de reprise des élèves dans les classes de Marion, Clara et Anna.

Concernant la proportion des TDP de reprise des élèves de la classe de Marion, nous allons ici la comparer à ceux des élèves de Clara et d'Anna dont le niveau de langue est proche.

Les résultats montrent que les pratiques varient indépendamment du niveau de langue et également indépendamment du niveau de classe des élèves d'une enseignante à l'autre.

Taux de TDP de reprise des élèves	Marion	Clara	Anna
séance de français	9,09%	2,79%	3,26%
séance d'anglais	18,03%	39,47% (CE2) 20,33% (CM2)	27,84%

Tableau 8 : TDP de reprise des élèves, classes des enseignantes de niveau B1/B2

La comparaison des données montre des différences qui nous amènent à tenter de repérer ce qui peut expliquer ces modalités contrastées dans le choix des interactions didactiques. Dans les entretiens sur leurs trajectoires langagières, les trois enseignantes évoquent leur décision d'exposer les élèves à la langue enseignée durant toute la séance de LVE.

En ce qui concerne les logiques d'arrière-plan elles diffèrent selon les enseignantes.

Dans le cas de Marion, les logiques d'arrière-plan retenues touchent à la « capacité » des élèves, à leur rapport à la motivation et à la confiance. L'enseignante a aussi témoigné de sa perception des logiques d'arrière-plan des élèves sur l'intérêt pour la tâche et le jeu de place entre pairs.

Voici deux extraits de l'entretien d'auto-confrontation :

Marion : et ça c'est des questions qui en anglais sont difficiles + car on veut pas trop repasser au français pour pas interrompre ce bain d'anglais on va dire+ et je les vois ils se regardent pour bien voir comment il faut faire mais après je me dis pourquoi pas c'est aussi la validation entre pairs et on perd moins de temps comme ça

232

[...]je pense que c'est aussi un rapport de confiance parce que je pense qu'ils savent que s'ils partaient complètement dans la mauvaise direction je rétablirai je pense que ça ils le savent après oui voilà c'est ça c'est aussi la confiance dans le groupe + la validation ils savent aussi vers quels élèves regarder et l'exercice est porteur + ils ont envie de le faire donc ils vont faire l'effort de comprendre

La réflexion sur les dimensions qui peuvent aider à la compréhension et aider à gérer l'incompréhension portent sur la notion de confiance dans l'enseignante, mais aussi la confiance dans le groupe et l'appui sur les pairs à partir d'une bonne connaissance du groupe. L'enseignante ne fait pas porter sur elle uniquement la responsabilité de l'engagement des élèves mais aussi sur le groupe classe et sur l'intérêt des tâches.

La représentation des compétences sociales des élèves l'autorise à proposer une exposition importante à la langue.

Enfin pour compléter, nous ajoutons la réponse de Marion dans l'entretien sur sa trajectoire langagière à la question sur l'éventuelle différence qu'elle ferait entre enseigner une langue ou une autre discipline. Sa réponse traduit l'importance qu'elle accorde aux programmes et son regret que la mise en place des prescriptions ne soit pas encore généralisée dans les classes.

Marion : non j'pense que j'les mets sur un même niveau + alors voilà maintenant dans les programmes on a des contenus + assez précis + on suit quelque chose + on voit quels sont les objectifs des séances 5'34 donc + j'pense pas que je fasse de différence ++ mais malheureusement beaucoup de collègues la font

À la même question, Anna offre une réponse différente, qui porte plutôt sur la similitude des rituels instaurés en français, en maths et en anglais, comme moyen de faciliter l'entrée des élèves dans la discipline. Elle semble davantage concentrée sur une logique d'efficacité liée à la motivation et à l'attention.

Anna : Alors j'en fais de moins en moins quand même, je m'aperçois, c'est plus spontané, en fait parce que j'essaie d'enseigner l'anglais, au lieu de l'enseigner deux fois par semaine j'essaie de l'enseigner au quotidien (20'08) à travers des rituels et j'ai pas mal de rituels aussi par exemple en français ; en mathématiques aussi, un petit peu moins mais en français j'ai beaucoup de rituels et donc euh je m'aperçois que en enseignant l'anglais de cette façon (20'34) les élèves rentrent plus rapidement en fait dans la matière

Elle s'appuie sur son expérience en tant qu'apprenante en formation en Australie pour confirmer un choix didactique qu'elle justifie aux élèves.

Anna : et voilà c'est c'que j'ai dit et que je fais comprendre aussi aux enfants c'est que c'est pas grave si on comprend pas tout 15 :50 parce que c'est souvent leur problème et j'leur dis en gros on comprendra jamais tout + donc il faut arriver par une situation 16 :00 + par le contexte ben à comprendre et après à poser des questions 16 : 08 euh donc oui ça + ça m'a beaucoup servi + ces cours-là

De cet extrait nous émettons l'hypothèse que pour Anna, les rituels représentent ce qu'elle nomme « contexte » ou « situation ». Nous comprenons aussi qu'elle prend en compte le décalage entre le développement de la compétence de compréhension et celui de l'interaction. Cela explique peut-être en partie que les TDP de reprise de ses élèves soient en très grande majorité des répétitions.

Clara répond qu'elle ne fait pas de différence entre enseigner une LVE ou une autre discipline et explique par la suite, au sujet de ce qui lui paraît facile ou difficile, la place qu'elle fait à une exposition intensive à la langue et les résultats qu'elle constate sur la compréhension des élèves et leur acceptation du processus. Elle mentionne aussi son goût pour cette façon de faire.

Clara : non pour moi c'est la même chose

C : 5' ben à vrai dire pas grand-chose de difficile moi j'aime bien parler en continu aux enfants même si j'me dis que + euh c'est leur montrer qu'on peut très bien écouter pendant une demi-heure quelqu'un qui parle anglais pas tout comprendre et qu'il puisse prendre des informations et j'me rends compte qu'au fil du temps effectivement les classes que j'ai des fois sur deux années + il suffit que j'enclenche l'explication même en anglais ou les consignes ou autres + je mime et de toute façon ils comprennent + au bout d'un moment ils arrêtent de dire « j'comprends pas ou « j'veux tel mot »

Ces trois enseignantes exposent leurs élèves à des propos en anglais qui parfois excèdent leurs compétences en réception mais la combinaison des stratégies d'étayage mises en œuvre par les enseignantes et des stratégies de compensation mobilisées par les élèves permet à ces derniers d'entrer dans les tâches.

Il nous reste à souligner l’une des caractéristiques des énoncés des élèves en classe de LVE afin d’établir la distinction entre le degré d’exposition auquel les élèves sont soumis et les effets sur les énoncés qu’ils produisent.

III.3.2.2. La longueur des TDP

Nous avons été particulièrement frappé lors des observations, puis plus encore lors des transcriptions par le caractère très répétitif des interactions didactiques en séance de LVE. Nous venons de voir la nature de ces phénomènes de reprise qui confirment la place importante des répétitions des élèves. Pour rendre compte plus justement encore de cet effet de la répétition sur l’enseignement apprentissage, le critère de la longueur des TDP nous semble très opérant. Le détail pour chaque enseignante est proposé dans des graphiques présentés en annexe (voir annexes 17, 28, 39, 53, 66 et 77).

Nous reprenons ici de façon synthétique les pourcentages des TDP des enseignantes et des élèves de moins de 6 mots dans les différentes séances. Dans le calcul nous avons inclus les TDP comprenant des mots dans différentes langues.

	Séance de français		Séance d’anglais		Séance d’allemand	
	E	é	E	é	E	é
Louise	39%	73%	72%	91%	64%	94%
Marion	14%	68%	47%	91%		
Soline	9%	33%	47%	93%		
Clara CE2	25%	70%	55%	99%		
CM2			43%	80%		
Catel	25%	70%	65%	100%	54%	89%
Anna	21%	82%	55%	98%		
Moyenne	22%	66%	55%	93%	59%	92%

Tableau 9 : TDP de moins de 6 mots des enseignantes et des élèves

Nous observons que la majorité des TDP des élèves en français et en LVE compte moins de six mots, passant de 66% en moyenne à 93%.

Dans les séances de français, nous ne pouvons corrélérer le pourcentage de TDP des élèves de moins de 6 mots au niveau de classe, dans les séances de LVE le seul écart notable concerne la classe de CM2 de Clara dans laquelle les élèves ont un taux de reprise de moins de 6 mots de 80%, le taux le plus faible comparé à toutes les autres séances de LVE. Il est même légèrement plus faible que le taux de TPD de moins de 6 mots enregistré dans la séance de français d'Anna, en CE1, le plus élevé des séances de français.

La classe de Soline se distingue d'une part parce que la proportion des TDP de moins de 6 mots est significativement moins élevée que dans les autres classes en français, pour l'enseignante et pour les élèves. D'autre part, en anglais, alors que l'enseignante n'est pas très à l'aise dans les consignes, les TDP sont plus longs ; la raison en est que les TDP contenant une alternance codique ont été pris en compte et ils sont nombreux dans les TDP de Soline.

Pour Marion et Soline, dont nous avons dit qu'elles s'efforçaient de verbaliser les procédures et les démarches, entre autres par des reprises qui sont majoritairement des reformulations de type expansion en français, la faible proportion de TDP de moins de 6 mots confirme une pratique qui passe par des gestes langagiers plus développés.

Louise est l'enseignante qui produit le plus grand nombre de TDP de moins de 6 mots, en français comme en LVE.

Le pourcentage de TDP des élèves de moins de 6 mots s'élève à 80% dans la classe de Clara et atteint 99% dans celle des CE2 ; cet écart permet de relever une progression dans la longueur des énoncés produits en dernière année d'école élémentaire.

Nous rappelons cependant que, selon les programmes en vigueur lors des enregistrements, les élèves que nous avons suivis au cours de ces observations ont tous bénéficié d'un enseignement de l'anglais depuis le CP à raison de 54 heures par an.

Il en va différemment dans les classes d'allemand où les enseignantes produisent des TDP très courts. Deux facteurs peuvent l'expliquer : la moindre aisance dans la langue des enseignantes et le statut ambigu de l'enseignement de l'allemand dans les deux classes. À l'école élémentaire, sauf si l'école est engagée dans un dispositif spécifique, les élèves apprennent une seule LVE. Dans les classes de Louise et de Catel, le taux horaire pour l'allemand est allégé par rapport à celui de l'anglais et les élèves ont donc un niveau débutant, qu'ils soient en CE2/CM1 ou en CM

III.3.2.3. Nombre et répartition des mots selon les langues

La place de l'alternance codique apporte un dernier éclairage sur l'exposition à la langue étrangère des élèves selon les pratiques des enseignantes. Nous l'avons vu, seules Louise, Soline, et Catel en allemand, recourent régulièrement à l'alternance codique, pour les consignes en particulier. Catel intègre également une réflexion sur le plurilinguisme dont elle estime les apports nécessaires pour les apprentissages des élèves dans l'entretien d'auto-confrontation.

236

Catel : après y a des fois + là par exemple dans l'autre CM2 ils n'arrêtent pas + les pronoms interrogatifs allemands commencent par un W comme en anglais et ils les prononcent à l'anglaise

Clara : les miens ne font pas ça <rires>

Catel : après moi je sais que j'ai 16h de cours à donner donc je fais des liens car c'est ça qui consolide tout ++ ça je le fais pour qu'ils puissent relier un mot allemand à un mot anglais ou français

Les enseignantes de niveaux B1/B2 ou B2 font peu d'intervention en français à l'exception de Clara, dont une partie des interventions ont à voir avec la mise en projet des élèves ou la reformulation d'une consigne mal comprise par les élèves et qui nécessitent de nouvelles manipulations : la pression du temps est un facteur explicatif ici.

	Séance de français		Séance d'anglais		Séance d'allemand	
	E	é	E	é	E	é
Louise	100%	99,76%	65%	54%	43%	49%
Louise Ratio E/é	68%	32%	65%	35%	60%	40%
Marion	100%	100%	95%	78%		
Ratio E/é	82%	18%	79%	21%		
Soline	100%	100%	41%	81%		
Ratio E/é	82%	18%	87%	13%		
Clara CE2	98%	95%	92%	100%		
CM2	(2%)	(5%)	63%	86%		
Ratio E/é	87%	13%	87%	13%		
			82%	18%		
Catel	100%	100%	94%	96%	48%	73%
					(3%)	(5%)
Ratio E/é	80%	20%	80%	20%	82%	18%
Anna	100%	100%	97%	100%		
Ratio E/é	84%	16%	77%	23%		
Moyenne du Ratio E/é	81%	20%	80%	20%	71%	29%

Tableau 10 : Pourcentage de mots par langue des enseignantes et élèves⁷³

Le nombre de mots produit par l'enseignante pendant les temps collectifs est en moyenne de 80% et celui des élèves de 20%, dans les séances de français et d'anglais. En allemand la répartition est plus équilibrée avec 71% de mots produits par l'enseignante et 29% par les élèves.

Nous constatons que Louise, l'enseignante débutante, est la seule à avoir un taux de mots produits compris entre 60% et 68%. En LVE nous avons inclus les mots produits par les

⁷³ Dans chaque séance nous avons calculé le nombre de mots prononcés par les enseignantes d'une part, les élèves d'autre part dans la langue enseignée au prorata du nombre de mots produits respectivement par les enseignantes et les élèves. Dans un deuxième temps nous faisons figurer le ratio pour les enseignantes et les élèves du nombre total de mots produits dans la séance.

enregistrements, ce qui signifie que l'enseignante produit elle-même moins que cela. La part des mots produits en allemand représente moins de 50% des mots de l'enseignante et de l'enregistrement réunis. Ces chiffres corroborent la difficulté pour l'enseignante à exposer les élèves à la langue. Les élèves produisent un peu plus de mots en allemand grâce aux répétitions après les enregistrements.

Enfin, Soline, dont nous avons signalé l'alternance codique presque systématique pour les consignes et le travail de réflexion sur la langue propose seulement 40% de ses propos en anglais.

Catel, parce qu'elle donne les consignes en français lors de la séance d'allemand, ne produit que 43% des mots qu'elles prononcent en allemand.

Ce dernier tableau souligne l'influence du niveau de maîtrise de la langue sur les pratiques langagières et interactionnelles des enseignantes et leur effet sur la présentation des objets à enseigner.

III.3.2.4. Synthèse des données quantitatives

L'analyse des différentes données quantitatives nous permet de dresser quelques constats sur l'influence de la discipline enseignée et sur celle du niveau de maîtrise de la langue des enseignantes sur leurs pratiques. Ces constats valent pour le corpus que nous présentons mais nous ne pouvons, sans une recherche à plus grande échelle, avancer qu'ils seraient généralisables.

L'influence de la discipline affecte plus particulièrement l'exposition à une plus grande production orale de mots par les enseignantes dans des TDP plus longs dans les séances de français.

Les données suivantes sont particulièrement affectées et de façon presque systématique pour les six enseignantes : le nombre de mots par seconde, le nombre de mots produits dans la langue enseignée, le nombre de TDP de moins de 6 mots dans la LVE.

Par ailleurs, le temps de travail entre élèves est en moyenne plus important en séances de LVE qu'en français mais les résultats s'expliquent soit par la tâche principale de la séance, soit par la place accordée par les enseignantes aux corrections collectives, soit au niveau de langue des

enseignantes, soit enfin au temps plus long imparti aux élèves dans les séances de LVE des enseignantes moins à l'aise avec la langue.

Les résultats en termes de mots/s, de mots par langue et de type de TDP de reprise attestent une exposition à la langue orale nettement moindre en séances de LVE qu'en séances de français pour toutes les classes. Nous ajoutons que nous ne prenons en considération dans ce calcul que des situations comparables d'oral collectif.

La variabilité d'une enseignante à l'autre s'explique en partie par les tâches proposées et leur organisation pédagogique, mais aussi beaucoup par le style de l'enseignante et son niveau de maîtrise dans la langue enseignée.

Nous émettons aussi l'hypothèse, au vu des données chiffrées, que les enseignantes ont un rapport singulier aux prescriptions et s'autorisent plus ou moins d'écart avec celles-ci.

Il convient de rappeler que toutes les enseignantes, y compris l'enseignante stagiaire, sont familières avec le genre du métier.

Le genre [...] ; ce qui leur est commun et qui les réunit sous des conditions réelles de vie ; ce qu'(elles) savent devoir faire grâce à une communauté d'évaluations présumées, sans qu'il soit nécessaire de respécifier la tâche chaque fois qu'elle se présente (Clot et Faïta, 2000, p. 11)

Nous constatons néanmoins avec l'analyse des données chiffrées que l'enseignante stagiaire s'autorise moins d'écart avec le prescrit, quand il s'agit de la gestion du temps par exemple, que Clara. De même, elle semble se sentir une moins grande légitimité à prendre le temps d'ajuster en séance lorsque les élèves auraient besoin qu'une phase non prévue soit ajoutée ou disons-le autrement, lorsque le travail de présentation progressive de l'objet enseigné le nécessiterait. Ceci est le reflet de ce que Jorro définit comme la « professionnalité émergente », qui « suppose une première construction d'un soi professionnel pour des stagiaires se destinant en formation initiale vers le monde du travail » (Jorro (dir.), 2013, p. 241). La professionnalité émergente concerne aussi, à des degrés variés, les enseignantes qui ont commencé à enseigner une LVE après être entrées dans leur carrière et font l'expérience d'une « construction renouvelée d'un soi professionnel » qui se manifeste dans les séances de LVE tout particulièrement. Les autres enseignantes du panel donnent plus facilement la priorité aux besoins des élèves dans l'action, la gestion de l'imprévu est prise en compte, en passant par des stratégies différentes selon le niveau de maîtrise de la langue, avec plus ou moins de passages au français.

Nous avons aussi fait état de récurrences dans les formats d'interaction et les gestes langagiers des enseignantes que nous avons tenté de relier aux propos des enseignantes lors des entretiens, afin d'essayer de déterminer ce qui relève de leur *style*. « Le style individuel, c'est avant tout la transformation des genres dans l'histoire réelle des activités au moment d'agir, en fonction des circonstances. » (Clot et Faïta, 2000, p. 15). Le style s'incarne dans les gestes langagiers et dans les gestes professionnels des enseignantes, dans le choix des objets d'enseignement ainsi que dans les formes sociales de travail et les tâches privilégiées.

III.3.3. *Analyse du lien entre discours de l'enseignant et gestes professionnels selon les langues d'enseignement.*

Dans notre corpus, et sans possibilité de généralisation, nous constatons que le format des tours de parole n'est pas corrélé au niveau de maîtrise de la langue des enseignantes mais à leur ancienneté dans la carrière et à des logiques profondes et d'arrière-plan. Nous avons rendu compte de deux invariants dans les classes des enseignantes expérimentées : la répartition de la prise de parole entre enseignantes et élèves et la brièveté des énoncés des élèves.

Il convient maintenant de rendre compte d'une éventuelle influence du niveau de maîtrise de la langue sur la pratique enseignante et plus spécifiquement sur la façon dont les gestes professionnels sont actualisés dans les deux disciplines, *français* et *langues vivantes étrangères*. Nous procédons tout d'abord par un relevé des moyens langagiers mobilisés par les enseignantes en *français* et en *LVE* ; nous cherchons à identifier les fonctions des gestes langagiers et le geste professionnel qu'ils permettent de déployer. Ainsi nous relevons les gestes langagiers qui engagent un langage spécialisé, « porteur d'une vigilance épistémologique de la discipline travaillée » (Jorro, 2006, p.9) et ont une fonction épistémologique et les gestes langagiers qui portent des « accents didactiques » (*ibid.*) et servent la construction progressive des savoirs. Parmi les gestes langagiers à visée didactique nous distinguerons ceux qui portent sur le développement soit des compétences linguistiques, soit des compétences interactionnelles soit des compétences cognitives. Nous aborderons la question de l'enchâssement souvent très présent de plusieurs des fonctions et de plusieurs gestes professionnels.

Dans un deuxième temps nous mettrons au jour les conduites discursives dominantes associées à ces gestes professionnels et nous les mettrons en regard des conduites discursives des élèves.

Nous tenterons de les corrélés au niveau de langue.

Enfin nous apporterons des éléments de réponse à notre interrogation sur l'influence du niveau de maîtrise de la langue sur les gestes professionnels des enseignants dans l'enseignement d'une LVE, à partir du corpus étudié.

III.3.3.1. Les fonctions des gestes langagiers

241

La fonction épistémologique se traduit par une attention particulière à l'objet à enseigner, par une réflexion sur la place de cet objet à enseigner dans une progression, par la représentation que l'enseignant se fait du savoir et de la culture dans laquelle s'inscrit cet objet au niveau disciplinaire. Les enseignants donnent une importance particulière à certains aspects des objets d'enseignement qu'ils abordent avec les élèves. La fonction didactique vise à présenter aux élèves ces objets d'enseignement de telle sorte qu'ils leur soient accessibles ; les enseignants se doivent de choisir les caractéristiques de ces objets qu'ils vont plus particulièrement mettre en évidence, afin que les élèves puissent s'approprier le savoir. Enfin, la fonction discursive et interactionnelle cible la compréhension, la clarification, le maintien de l'attention et de la co-activité, elle porte des valeurs éthiques.

- La fonction épistémologique

Quels moyens langagiers les enseignantes mobilisent-elles pour permettre aux élèves de s'approprier l'objet enseigné ?

Nonnon souligne le rôle des verbalisations dans la construction des savoirs des élèves et l'importance de la discipline sur les conduites langagières.

Les didactiques de toutes disciplines rencontrent nécessairement la question de la verbalisation et des échanges quand elles s'interrogent sur les opérations par lesquelles se construisent les connaissances, les obstacles rencontrés par les élèves, les façons de les aider (Nonnon, 1999, p. 90-91)

Dans la séance de vocabulaire, après la phase de classement, Anna revient sur la notion de famille de mots qui est au centre de sa séance.

L'enseignante a proposé des mots intrus, comme *terrible* pour la famille de *terre*, pour faire travailler les élèves non seulement sur les conditions formelles mais aussi sur les conditions sémantiques présentes dans la notion de famille de mots.

126 M52- et ben non pourtant on reconnaît dedans *terrible* + { **pour que les mots soient de la même famille** + c'est la leçon d'aujourd'hui qu'on vient d'apprendre + } [**pour que les mots fassent partie de la même famille** il faut qu'ils parlent quand même de la même chose et dans les mots on retrouve mon chef + le mot étiquette] <montre celui qui est entouré> [...].

L'enseignante a recours aux termes « spécialisés » retenus pour la séance, « la famille de mots » et « le chef ». Elle institutionnalise explicitement ce savoir en en faisant un objet collectif partagé, « c'est la leçon d'aujourd'hui qu'on vient d'apprendre », et par ailleurs elle a recours à un discours plus commun pour évoquer la dimension sémantique constitutive de la famille de mots « il faut qu'ils parlent quand même de la même chose ».

Nous notons que le mot *sens* n'apparaît que deux fois dans la séance. C'est dans une interaction qui précède celle que nous venons d'analyser, or le mot n'est pas repris par l'enseignante lors de l'institutionnalisation (TDP 126).

112 M45- donc je vais pas pouvoir le (*accident*) mettre ici pourtant j'ai *dent* dedans donc il va me falloir combien de conditions pour que les mots appartiennent à la même famille <l'enseignante fait un très grand cercle avec les bras> qu'est-ce qu'il va me falloir comme conditions ? (40)

113 Armand9- XX

114 M46- {non il faut que ça ait le même-} (8)

115 C- {**sens**} (1)

116 M47- [que ça parle un peu de la même chose et dedans je vais retrouver une partie du mot de la même famille + le chef de ma famille mais il faut que ça ait le même sens]⁺⁺ et là *accident* même si j'ai *dent* je peux pas le mettre dans la famille de *dent* +

Le terme précis qui renvoie à la construction de l'objet enseigné, *sens*, est donné par la classe, il donne lieu à une reformulation de type expansion qui propose une périphrase modalisatrice, « un peu », et ramène au terme globalisant du langage ordinaire « chose ». Dans l'auto-reformulation qui suit l'enseignante reprend ses propos (114) et la réponse de l'élève (115) et clarifie sans atténuation de la portée du discours.

En termes de gestes professionnels, nous constatons que le TDP 114 sert à amorcer la réponse des élèves et relève donc de l'étayage. Le développement qui suit en 116 sert à articuler les différentes dimensions de la notion, il s'agit d'un geste de pilotage. Ce terme métaphorique englobe de nombreuses dimensions, entre autres celle de l'avancée de la construction des savoirs. Nous reprenons ici à Jorro le terme de mise en scène du savoir, qui traduit bien le travail langagier et méta-cognitif mené par l'enseignante pour structurer les propos des élèves et les inscrire dans une progression qu'elle seule maîtrise.

Dans la séance d'anglais d'Anna, la dimension épistémique est également présente dans un temps d'institutionnalisation.

- 187 M94 – {so today we have learnt a **new colour**} + [the **new colour** is + remember the pig + what **colour** is it] <en montrant la carte> (19)
 188 C - Pink (1)
 189 M95 – {New **animal**} + [what is {**the name**} of this **animal**?] (9)
 190 C – white (1)
 191 M96- [[No + **animal**?]] [the name] + (4)
 192 C – {**pig**} (1)
 193 M97 – [it's a **pig**]. And remember the last one is + (10) <en montrant l'image>
 194 C – {**a spider**} (2)
 195 M98 – [**a spider**] + 27:08

Ici les objets enseignés sont des mots, en compréhension et en production. L'épisode vise à permettre aux élèves de relier ce qu'ils viennent d'apprendre à la phase qui suit dans laquelle ils le réinvestissent. Il s'agit d'un rappel de type métacognitif.

Dans l'annonce du rappel en anglais, il n'est pas dit que les élèves perçoivent la dimension épistémique de «so today we have learnt». En revanche, les procédés de reprise sont nombreux et portent sur les catégories sémantiques et les mots qui s'y rattachent. Deux auto-reprises R intra (au sein du tour de parole) en 187, portent sur la couleur ; dans chaque reformulation, seul le nom est répété.

La fonction de la première reprise est métacognitive et épistémique, il s'agit de prendre conscience du nouveau savoir et la deuxième didactique, créer une situation d'appropriation.

En 191, l'enseignante reprend sous forme nominale simplifiée, deux éléments du segment source en 189. La reprise est corrective et elle permet à l'élève de donner la réponse.

La fonction de la reprise en 189 est essentiellement didactique, permettre à l'élève de trouver une réponse cohérente avec la question.

En 193 et 195 les réponses des élèves donnent lieu à une validation qui prend soit la forme d'une reformulation de type expansion pour intégrer le mot dans la structure syntaxique, en 195 en revanche l'enseignante valide la réponse par une répétition.

L'épisode est clôt et l'enseignante ne projette pas explicitement les élèves dans la perspective de réinvestir ces mots nouveaux.

Les moyens langagiers mobilisés ne font pas appel aux périphrases ou à des paraphrases complexes mais exclusivement à des reformulations qui visent la mise en relief des objets enseignés. La mise en relation avec les autres mots de la catégorie ou avec les contextes didactiques d'utilisation n'est pas mentionnée. La priorité donnée à l'enseignement dans la

langue cible a une incidence sur la façon de créer la mémoire didactique en se limitant à quelques mots.

Ce choix est assumé par l’enseignante qui dans l’entretien d’auto-confrontation explique comment elle a fait évoluer sa pratique.

A : euh oui ben au fait au départ moi + quand j’ai commencé à enseigner l’anglais + j’ai fait un peu comme tout le monde + c’est-à-dire que je parlais anglais puis je mettais quand même du français et je trouvais ++euh que progressivement je me suis aperçue que ça rompait le rythme et puis que + euh si je voulais pas qu’ils parlent le français il fallait déjà que je euh

PB : c’est une discipline

A : oui c’est une discipline mais maintenant c’est vraiment naturel ça me viendrait pas à l’idée de ++ euh et ils sont euh+ ils sont habitués + c’est-à-dire que je pense que même si je commençais à leur dire des choses en français ils penseraient que la séance est terminée

Pb : je note + {**il n’y a pas de traduction** des élèves}

A : [non **il n’y a pas de traduction** + je suis passée par cette étape là aussi] je me suis dit je vais arrêter de traduire en français et je vais demander à un élève de traduire et puis finalement progressivement j’ai trouvé que c’était pas nécessaire + y avait d’autres moyens + mais d’alléger vraiment le euh vocabulaire essayer de trouver mais un peu comme en français essayer de trouver les mots justes //

L’enseignante a beaucoup recours au pronom *je* ce qui renforce l’effet de cheminement, de réflexion sur la pratique, de transformations graduelles jusqu’à une situation stable qui convient à l’enseignante et aux élèves. Elle signale aussi une préoccupation tout à la fois épistémique et didactique qui concerne l’enseignement des deux langues, « alléger » et « trouver le mot juste ». Ce choix de ne pas avoir recours au français dans les phases de bilan métacognitif a pour conséquence de concentrer l’attention sur les mots appris. L’enseignante catégorise en répétant « animal » mais les élèves, eux, nomment les mots nouveaux. Les élèves ne disposent pas des moyens langagiers pour reformuler ce qu’ils ont compris et l’enseignante, pour garantir l’intercompréhension, ne développe pas au-delà de ce bref épisode. Dans la séance de français, les réponses sont co-construites mais la part qui revient à l’enseignante dans l’explication et la justification est majeure. Le niveau de complexité des reformulations en anglais et en français est très différent, mais dans les deux cas l’enseignante annonce explicitement, verbalement, l’institutionnalisation. Dans les deux cas également, des tâches sont proposées pour mobiliser les savoirs qui viennent d’être abordés et permettre une évaluation par l’enseignante des acquisitions. En français, ce sont des procédures et des stratégies métacognitives et méta-langagières qui sont travaillées. En anglais, les apports concernent trois mots : il serait possible de faire reformuler sous forme d’indicateurs du CECRL les objets enseignés et cela permettrait

de prendre en compte les activités langagières développées et les fonctions de communication mobilisées, de resituer les mots dans le contexte d'une interaction, du jeu conduit par les élèves. L'enseignante ne fait pas ce choix et le tissage consiste à nommer principalement. Le tableau ci-dessous représente la proportion de mots de l'enseignante consacrés au tissage dans l'ensemble des séances.

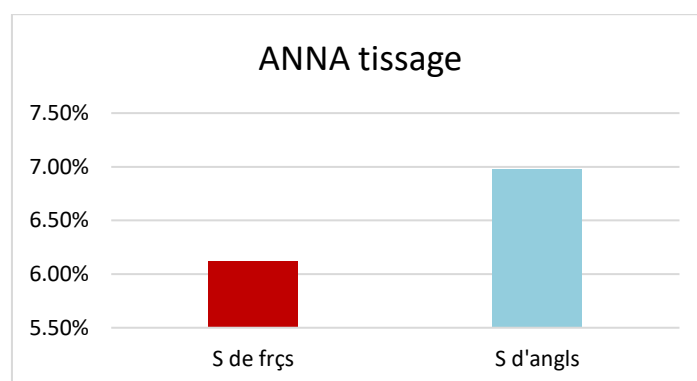


Figure 19 : Anna, proportion de mots consacrée au tissage dans les deux séances

Nous poursuivons l'analyse des gestes langagiers à visée épistémique à partir de la pratique de Soline. Pour rappel nous avons souligné que cette enseignante proposait dans les deux séances des TDP longs avec des verbalisations très développées (Annexes 35 et 38). Dans la séance de français l'enseignante souhaite mettre les élèves en situation de constater puis d'identifier l'absence de sujets dans le texte. Elle n'a annoncé ni les objectifs, ni même la composante dans la discipline. Dans l'entretien d'auto-confrontation nous posons la question alors que sont évoquées les difficultés pour les élèves de comprendre que l'enseignante attend une réponse d'ordre grammatical et non textuel.

PB : [...] mais que vous êtes sur un autre registre + je ne me souviens plus d'ailleurs si la séance est annoncée comme séance de grammaire ? + non hein c'est ça ? donc vous démarrez par la lecture du texte +

S : je ne me souviens même plus si j'avais mis l'emploi du temps et si je leur avais annoncé le programme de la journée alors +

Les élèves consacrent une première partie de la séance à chercher où il manque des mots dans le texte, sans avoir encore identifié la fonction de ces mots, et le terme « groupe sujet » apparaît en 177. En fin de séance, l'enseignante répond à une question d'élève et décide de vérifier que les élèves maîtrisent la notion de groupe nominal.

227 M114- eh oui c'est le directeur du théâtre qui décide + d'annuler le concert + 'le directeur du théâtre annonça que le concert était annulé' + est-ce que vous avez des questions ? + Fatimata (31)

228 Fatimata17- XXX 'le public' (2)

229 M115- {bien sûr c'est un **groupe nominal**} + [comment on reconnaît un **groupe nominal** ?] (13)

230 Fatimata18- y a un nom (4)

231 M116- [[y a un nom dedans + c'est le noyau du **groupe nominal** + le nom et ce **groupe nominal** euh + il peut comporter quoi ce **groupe nominal** ? ++ à part le nom (29)<montre avec les doigts comme s'il y avait plusieurs possibles>il comporte quoi le **groupe nominal** éventuellement]]+ Mohammed (8)

232 Mohammed- un déterminant et un adjectif (5)

233 M117- et oui + il peut comporter aussi un adjectif + [[[trouvez-moi un **groupe nominal** qui comporte un adjectif + il faut regarder sur sa feuille pour trouver la réponse ++Awa essaie de me trouver un **groupe nominal** qui comporte un adjectif +]]] Maïa (39)

234 Maïa1- 'le célèbre violoniste' (3)

235 M118- 'le célèbre violoniste' 'le' + déterminant + 'célèbre' + adjectif + 'violoniste' +nom commun + est-ce que vous avez d'autres questions ?

L'enseignante effectue 7 auto-reprises de *groupe nominal* au cours de l'épisode dans trois tours de parole différents. Les gestes langagiers visent à favoriser la clarté autour de la notion et contribuent à la mémorisation et à l'appropriation d'un savoir. Il ne s'agit pas de l'objet enseigné proprement dit, le sujet, mais d'un objet connexe indispensable à son appropriation.

Les procédés de reprise sont très nombreux, *nom* est repris 3 fois et *comporter* ou une forme conjuguée du verbe 4 fois. Les reprises ont un pouvoir structurant et favorisent la focalisation et la mise en évidence des savoirs travaillés, la visée épistémique reste centrale au cours de l'ensemble de l'épisode.

Cette capacité à recourir aux reprises, très utile pour permettre la passation des consignes en anglais auprès de débutants, n'est pas transposée par Soline en anglais. Dans l'entretien d'autoconfrontation, l'enseignante le justifie en partie par son impression que certains élèves ne comprennent pas toujours la consigne en anglais, parce que cela lui semble permettre de récupérer l'attention des élèves, mais dans l'ensemble la question de l'alternance codique n'a pas fait l'objet d'une réflexion à laquelle elle pourrait se référer.

PB : qu'est-ce qui + qui explique que vous préférez passer par le français surtout quand vous faites l'exemple comme celui-ci par exemple ?

S : heu j'écris 1 dans la case + juste le dire en anglais ?

PB : non non le faire avec eux + le dire en anglais en même temps

S : franchement **je ne sais pas** des fois je donne la consigne anglais + je vois qu'il y en a qui ne l'ont pas compris donc après je la donne en français sinon non je ne réfléchis pas forcément y a pas de raison **je ne sais pas** qui + et je me dis qu'entendre du français ça va les ramener un peu à ce qu'il se passe **je ne sais pas**

Les propos de l'enseignante traduisent un sentiment d'incompétence avec la récurrence de « je ne sais pas ». Ils reflètent aussi l'absence de réflexion sur les enjeux des consignes dans l'apprentissage des élèves, sur la dimension épistémique, et l'absence de prise en compte des

consignes dans le travail de préparation. Alors que l'enseignante donne des consignes détaillées, explicites, la dimension didactique des consignes n'est pas prise en compte dans le geste de pilotage. Les remarques comme « non je ne réfléchis pas forcément y a pas de raison » ou « c'est peut-être si je vois que j'en ai perdu certains » confirment que l'enseignante n'a pas construit de schèmes d'action lui permettant d'apporter une réponse à des situations pourtant récurrentes.

Enfin, nous terminons cette section sur les gestes langagiers à visée épistémique par un court épisode de la séance d'allemand de Catel. À la toute fin de la phase de révision du vocabulaire travaillé la semaine précédente, l'enseignante fait répéter quelques mots tout en montrant une image de l'objet correspondant. Elle montre ici l'image d'une raquette de ping-pong et change de façon de répéter pour aborder le mot composé.

176 M71- 13 :40 {der Tisch-tennis-schläger} <en segmentant et en isolant explicitement chaque mot> (2)

177 C- [der Tisch-tennis-schläger] (2) <les élèves répètent en respectant la même segmentation>

178 M72- {der Tisch} <l'enseignante montre la table> (2)

179 C- [der Tisch] (2)

180 M73- {tennis} <l'enseignante mime un mouvement de tennis> (1)

181 C- [tennis] (1)

182 M74- {schläger} <elle dessine de la main la forme ronde d'une raquette de ping pong> (1)

183 C- [schläger] (1)

184 M75- <en prenant l'ardoise elle montre la table puis le mouvement puis la raquette en levant l'ardoise tout cela en même temps qu'elle prononce chaque mot constituant 'Tischtennisschläger'> {der Tischtennisschläger} (2)

185 C- der Tischtennisschläger (2)

L'enseignante recourt à une *reformulation prosodico-gestuelle*, qui se distingue par une pause importante entre les syllabes ou les mots avec un geste de démarcation avec les mains (Castany-Owhadi *et al.*, 2018, p. 29). Cette reformulation est ici ajustée puisque la démarcation intègre un geste qui montre ou mime ce à quoi correspond chaque constituant du mot. Ce geste langagier doublé simultanément d'une gestuelle explicitement signifiante a une visée didactique évidente, celle de rendre accessible la répétition du mot dont la longueur est inhabituelle pour les élèves. Nous considérons qu'il a aussi une visée épistémique implicitement forte puisqu'il s'agit de permettre aux élèves de s'approprier la compréhension du mot et la compréhension de sa construction. L'enseignante aurait pu faire le choix de l'expliquer en des termes spécialisés en français, elle choisit une autre voie que l'alternance codique.

Les gestes langagiers à visée épistémique sont présents dans les deux disciplines. Quand ils sont abordés en français, pour traiter un fait de langue en séance de français ou de LVE, les enseignantes s'appuient sur des termes spécialisés et co-construisent avec les élèves les verbalisations permettant de définir et de valider des références partagées. Dans les séances d'anglais et d'allemand, lorsque les enseignantes font le choix de traiter des objets enseignés avec les élèves dans la langue cible, les moyens déployés se caractérisent par deux traits spécifiques : le recours à la multimodalité, et une verbalisation qui repose sur des procédés métalinguistiques non explicités.

- Les gestes langagiers à visée didactique

Pour définir ces gestes langagiers à visée didactique, nous nous référons au travail mené par Garcia-Debanc et Plane (2004) et Garcia-Debanc (2008) sur les visées didactiques des situations de langage et des reformulations.

Si la linguistique et la didactique peuvent partager un intérêt pour l'analyse des divers types de reformulations utilisés, la focalisation s'opère, en didactique, sur l'analyse des effets des interventions d'enseignement sur les apprentissages des élèves (p. 48)

Nous relèverons ici plus particulièrement les épisodes qui permettent de mettre au jour les gestes langagiers posés en *français* et en *LVE* par les enseignantes pour amener les élèves à développer leurs compétences linguistiques, interactionnelles et cognitives. Nous nous situons au niveau de *l'attention aux savoirs scolaires disciplinaires* (Halté cité dans Garcia-Debanc, 2008, p. 46) et nous souhaitons examiner le lien entre visées didactiques et gestes professionnels.

- Gestes langagiers visant les compétences linguistiques

Comme nous avons déjà mentionné à plusieurs reprises des épisodes traitant de la compétence phonologique, une dimension très représentée dans les séances de LVE, nous souhaitons étudier ici deux épisodes consacrés au développement des compétences lexicales et analyser les gestes langagiers produits dans les deux langues ainsi que les gestes professionnels engagés.

Dans la séance d'anglais d'Anna pendant le jeu de Kim, l'enseignante demande aux élèves de nommer la carte de couleur qu'elle a enlevée. Il s'agit d'une phase de réactivation qui cible le rappel et la mémorisation du lexique.

- 79 M40—< *montre la carte grise*> Emma (1)
 80 Emma2- {it's * a **green**} (4)
 81 M41- [Is it * a **green**?](4)
 82 C- NO (1)
 83 M42- what colour is it ++ Lorelei? (5)
 84 Lorelei2- {it's * a **grey**} (4)
 85 M43- [**It's * a grey** + THE COLOUR IS **GREY**] <*met la carte dans le présentoir*> [...]

La reprise corrective consiste à transformer en question (TDP 81) l'assertion produite par l'élève (TDP 80). La confirmation de l'erreur est fournie par la classe (TDP 82) puis l'enseignante fait nommer correctement la couleur (TDP 84) et reprend avec une hétéro-répétition puis une expansion « THE COLOUR IS **GREY** » avec un accent d'insistance très prononcé qui clôt l'épisode.

Dans la séance de français de Louise, au cours de la phase d'exercices, l'enseignante se rend compte que l'élève qu'elle accompagne individuellement dans son travail ne comprend pas certains mots et elle sollicite la classe pour les définitions.

- 138 M66- {alors + qui sait ce qu'est une bogue} /8/
 139 E- [**autour de la châtaigne** il y a + comme une coquille qui est remplie de **pics** + où y a plein d'épines + quand tu la touches t'as + t'as mal] /30/
 140 E- ah oui /2/
 141 M67- ça y est + c'est bon ? +++ <*toujours en regardant l'élève et avec un geste des deux mains formant une boule*> [[comme une petite carapace **autour de la châtaigne** avec des **pics**]] <*mouvement des doigts des deux mains figurant les pics*> /17/

Le marqueur de reformulation paraphrastique « alors » résulte du constat d'une difficulté qui à ce moment de l'action n'est pas encore partagée par la classe. Nous constatons que le mot *bogue* n'est repris ni par l'élève qui donne la définition, ni par l'enseignante qui reformule, en revanche l'enseignante s'appuie sur la description de l'élève (TDP 139) pour reprendre à son compte, dans une reformulation de type réduction à visée lexicale, les caractéristiques de la description qui lui semblent pertinents. Dans la reformulation, l'enseignante reprend plusieurs syntagmes

proposés par l'élève et propose une paraphrase, « comme une petite carapace » (TDP 141), pour reprendre « comme une coquille » (TDP 139). L'enseignante ne reprend pas les propos relatifs à l'explication, « quand tu la touches t'as + t'as mal » (TDP 139), elle se focalise sur la description. Dans les deux épisodes, les objets à enseigner relèvent de la compétence lexicale. Il s'agit de nommer dans un cas, de définir dans l'autre. En anglais, l'enseignante recourt à une stratégie discursive récurrente dans sa pratique, la reformulation interrogative à visée corrective. La focalisation est didactique, pragmatique. L'enseignante reste concentrée sur la dimension lexicale puisqu'elle choisit, non pas de faire répéter, mais de mettre en valeur la relation sémantique. Les TDP comprennent moins de 10 mots.

En français, l'enseignante recourt à une reformulation paraphrastique plus complexe, lui permettant d'intégrer un lexique riche mais approximatif, de recourir à des termes proches sémantiquement et à des modifications syntaxiques à visée de clarification. Les TDP de l'élève et de l'enseignante comprennent 30 et 17 mots respectivement.

L'interaction se déploie dans des TDP très courts en anglais, bien plus longs en français.

Au cours de chaque séance, les enseignantes sont confrontées à plusieurs reprises à la même situation didactique, corriger et faire produire le mot correct, ou faire définir, et les gestes langagiers attestent d'un degré de systématisme élevé : ils peuvent être qualifiés de schèmes.

En anglais le geste langagier vise l'étayage prioritairement, amener à la bonne réponse, puis le pilotage avec la validation. En français, la question de l'enseignante (TDP 138) vise la compréhension par l'ensemble des élèves d'un mot, le geste langagier a une visée didactique d'apport de savoir, il s'agit d'un geste de pilotage. Après la réponse apportée par l'élève le TDP 141 de l'enseignante sert de validation et assure ainsi aussi un geste de pilotage.

Aucune répétition n'est demandée dans ces deux épisodes ce qui les distingue des épisodes consacrés à la compétence phonologique et les caractérise également.

- Gestes langagiers visant les compétences interactionnelles

Pour permettre aux élèves de mettre en place des situations d'interaction entre pairs, les élèves doivent s'être approprié les objets enseignés ainsi que les conditions de réalisation de l'interaction. Comme nous l'avons constaté, la répartition des TDP entre enseignantes et élèves dans les séances du corpus témoigne d'une alternance TDP E- TDP é- TDP E. Ce format d'alternance dialogique fournit la même structuration que celle des échanges en binômes.

Dans l'épisode ci-dessous dans la classe de Marion, l'enseignante guide une élève dans la production du groupe nominal qui permet de nommer les éléments présentés sous forme de frise dessinée (chiffre, point de couleur, animal). Il s'agit de la dernière présentation par un binôme de la frise qu'ils ont dessinée. L'enseignante laisse l'élève produire sans pointer chaque élément comme elle l'a fait pour les premières productions.

289 M141- Anaëlle and Maël ++ ok what is it ++ *<cherche du regard des mains levées et prend l'air surprise en faisant un geste pour les encourager>* come on what is it? Eva what is it? (16)

290 Eva- {**nine**}++ (1)

291 M142- [**nine**] (1) *<avec un signe d'approbation de la tête>*

292 Eva- {**red**} ++ (1)

293 M143- [**red**] (1) *<avec un signe d'approbation de la tête>*

294 Eva- {**cats**} (1)

295 M144- [**nine + red + cats**] + you repeat (5) *<l'enseignante marque la segmentation entre chaque mot verbalement>*

296 C- **nine red cats** (3) *<l'enseignante accompagne d'un geste de la main pour chaque mot du groupe nominal>*

L'élève laisse un temps d'attente après chaque constituant du groupe nominal. Elle met en place une compétence interactionnelle forgée au fil des épisodes qui viennent de précéder ; le temps d'attente signale à l'enseignante que l'élève lui cède la parole pour le TDP de validation. La fluidité de l'épisode atteste la compétence interactionnelle construite par l'élève et modelée par la forme scolaire mais aussi et peut-être surtout par la discipline.

La « forme scolaire » de la discipline cristallise ainsi les savoirs et les techniques socialement constituées dans les expériences du passé, et marque, de ses particularités, les modes de faire du présent (Schneuwly & Thévenaz, 2006, p. 41).

Le TDP de reformulation de type expansion est le résultat d'une co-élaboration ; il a valeur d'énoncé de référence et la répétition qui suit en atteste.

Dans le déroulement de cet épisode, la gestuelle, les regards et les sourires facilitent le bon déroulement de l'interaction et la compréhension par les élèves de la visée interactionnelle du geste verbal ou non-verbal de l'enseignante. Celle-ci manifeste par son positionnement, proche des élèves, et les très nombreux gestes d'attention, l'importance qu'elle accorde aux productions individuelles ou collectives.

Le maintien de la qualité dialogique de la classe passe par des gestes langagiers qui entretiennent l'intérêt, la motivation, et le sentiment de compétence des élèves. Le geste professionnel d'atmosphère vise à assurer aux élèves des conditions propices et sereines pour que les interactions didactiques favorisent les apprentissages, permettent les verbalisations nécessaires à l'appropriation.

L'épisode suivant est extrait de la séance de français de Soline, de la phase de recherche des sujets, et les TDP qui nous intéressent pour l'analyse sont les tout derniers, TDP 49, 50 et 51.

42 M21- d'accord + est-ce que parmi ces deux propositions il y en une qui paraît plus adaptée ? laquelle ? 'dès qu'il apparut sur scène' ou 'dès que le violoniste' + (29)

43 E- Dès que le violoniste (4)

44 M22- Pourquoi ? (1)

45 E- Parce que dès qu'il apparut sur scène c'est comme si on disait dès que il apparut sur scène (20)

46 M23- oui + c'est correct quand même comme phrase (8)

47 E- oui mais (2)

48 M24- Asmae (1)

49 Asmae3- {parce qu'**on décrit pas**} (5)

50 M25- [**on décrit pas?** <quelqu'un à la porte> chut + **on décrit pas**↑ + je pense que tu es sur la bonne voie Fatimata] (17)

51 Fatimata4- parce que 'dès qu'il apparut sur scène' + qu'il sait qui c'est + parce qu'on sait pas c'est qui (24)

La première répétition semble permettre à l'enseignante de se donner un temps pour appréhender la réponse, comprendre ce que l'élève exprime sans parvenir à le verbaliser de façon compréhensible. Après la brève interruption à la porte l'enseignante revient et redit le segment-source, cette fois avec une intonation montante qui a valeur de marqueur de reformulation paraphrastique. Avec cette auto-reprise (R intra) l'enseignante prend à son compte les propos de l'élève et lui renvoie sous forme de questionnement. Pour permettre à l'interaction didactique de se poursuivre et à l'élève de développer sa réponse, l'enseignante la met en confiance. Les gestes langagiers de l'enseignante ont une fonction didactique qui cible le développement de l'interaction et ainsi la verbalisation d'un raisonnement. L'élève développe son propos, suffisamment pour que l'enseignante puisse poursuivre l'étayage et reformuler ce que l'élève tente de verbaliser.

La fonction heuristique du langage est à l'œuvre dans la dimension interactionnelle et dans la dimension didactique. Le geste d'ajustement consiste à s'emparer des propos de l'élève pour l'accompagner dans le développement conjoint de sa pensée et de son langage au profit de la

tâche. L'étayage est fondé sur l'apport cognitif ou référentiel pour réaliser ce qui ne peut l'être seul à ce stade, mais il met en jeu une forte dimension intersubjective, axiologique, basée sur la reconnaissance du potentiel de l'élève.

- Gestes langagiers visant les compétences cognitives

En dehors des compétences linguistiques, les gestes langagiers à visée didactique peuvent porter sur des compétences cognitives. Dans les deux épisodes suivants nous nous attachons au rappel de souvenirs et à la projection.

Dans la séance d'allemand de Catel alors que l'activité rituelle autour du jeu de plateau sur la découverte de l'Allemagne vient d'être arrêtée, l'enseignante lance la phase suivante.

7 :52 à 14 :02 Réactivation de la question et des mots appris la séance précédente

84 M27- [...] rappelez-vous de la question qui était répétée ? <fait un mouvement de moulinet> + la fois dernière ? <va vers un élève> non pas dans ce jeu-là + mit Socken ++ la question qui était répétée plein de fois <reprend le geste> (8) /25/

85 Brandon2- qu'est-ce que c'est ? (6)

86 M28- **en** Deutsch (1) /1/

87 E- wer bist du ? (3)

88 M29- ne ++ ja (2)

89 Sandro3- was ist das? (3)

90 M30- WAS + IST + DAS ? was + wiederholt (5)

91 C- was (1)

92 M31- ist (1)

93 C- ist (1)

94 M32- das (1)

95 C- das (1)

96 M33- was ist das?↑ (3)

97 C- was ist das ? (3)

L'enseignante passe par le français pour faire appel à la mémoire didactique des élèves et l'élève qui répond (TDP 85) donne une réponse exacte en français. Pour parvenir à ses fins, obtenir l'énoncé en allemand, l'enseignante précise dans un geste langagier bilingue sa demande « **en** Deutsch » (TDP 88). L'élève passe d'une langue à l'autre mais la réponse n'est pas exacte. L'enseignante cette fois poursuit en allemand en invitant un autre élève à répondre (TDP 89). La réponse est juste et l'enseignante décide de la valider dans une reformulation prosodico-gestuelle puis de faire répéter l'énoncé mot à mot.

Nous notons ici à la fois un geste de rappel de contenus déjà travaillés et un geste pour inscrire une mémorisation de la structure et de la prononciation de la formulation.

Le geste de tissage proposé en français conduit à une réponse en français. Nous ne saurions dire si la réponse est donnée en français parce que l'élève qui répond, Brandon, est bilingue et recourt à ses compétences plurilingues qui le font à plusieurs reprises dans la séance se caler sur la langue du TDP précédent, ou si un élève francophone aurait fait le même choix.

En ce qui concerne le geste langagier de consolidation de la mémorisation, il constitue un geste d'étayage, l'enseignante procède par décomposition puis recomposition dans le processus de répétition.

Cette façon de poser des gestes professionnels de tissage et d'étayage se retrouve dans les trois séances de l'enseignante, Catel, () et constitue un invariant de sa pratique, traduit dans des gestes langagiers très ritualisés. Ici l'alternance codique génère un obstacle que l'enseignante ne rencontre pas dans les situations monolingues.

Le prochain épisode, relatif à la compétence qui vise à convoquer des souvenirs d'objets enseignés, est extrait de la séance de français de Clara. L'épisode a lieu en début de séance après une première demande explicite de rappel des titres des recettes qui ont été réalisées en classe à l'occasion de la fête de Thanksgiving. L'enseignante demande aux élèves dans un deuxième temps de nous expliquer en quoi consiste cette fête ; elle fait évoquer des aspects historiques puis les traditions culinaires et leur lien avec l'histoire. Comme l'épisode est long et que nous nous concentrons sur les gestes langagiers qui permettent de construire la mémoire didactique nous avons noté en gras les passages qui nous intéressent plus particulièrement. Nous conservons l'épisode complet à des fins de compréhension de la démarche de l'enseignante. En outre, cet épisode permet également d'illustrer ce qui justifie, en partie, la durée des séances proposées par Clara, et d'autre part une caractéristique des interactions dans sa classe, avec des interruptions nombreuses de la part de l'enseignante. Un phénomène qu'elle repère lors de l'entretien d'auto-confrontation, mais au sujet de la séance d'anglais de CM2.

- 55 M28- corn + very good 6 :03 + euh ensuite + il y a pas que les euh + ils ont aussi appris à faire récolter d'autres euh + d'autres aliments euh + **qu'est-ce qu'ils ont appris également + à élever + qui a pu après être l'un des plats traditionnels** + Erin (3) /40/
- 56 Erin- {les dindes} /2/
- 57 M29 – [les dindes + vous vous souvenez pourquoi ça s'appelle les dindes + oui pourquoi ça s'appelle une dinde + alors qui nous explique ça Eloi]/24/
- 58 Eloi- parce que /2/
- 59 M30- parle bien fort Eloi /3/
- 60 Eloi- parce que les Anglais /4/

- 61 M31- non alors c'est pas les Anglais + c'est pas à cause des Anglais que ça s'appelle une dinde /20/ 6 :44
 62 Eloi- ah non /2/
 63 M32- oui vas-y /3/
 64 Eloi- XX
 65 M33- mets pas ta main devant ta bouche /7/
 66 Eloi- Christophe Colomb il était allé en Amérique et ben + il a vu des gros /15/
 67 M34- alors + d'abord il croyait qu'il était où ? /9/
 68 Eloi- euh X
 69 M35- ben il pensait arriver + il pensait arriver dans quel pays ? // <nomme un élève> /10/
 70 E – en Inde /2/
 71 M36- en Inde + il pensait arriver en Inde et qu'est-ce qu'il a vu quand il est arrivé dans le nouveau monde + qu'est-ce qu'il a vu ? /30/
 72 Eloi- des grosses poules /3/
 73 M37- des grosses poules + et il les appelait des poules /9/
 74 EEE- d'Inde /2/
 75 M38- d'Inde + et c'est pour ça que ça s'appelle des dindes + voilà + et+++ 7 :20 l'animal qui est sur + /20/
 76 E- sur pattes /2/
 77 M39- sur pattes il s'appelle comment ? oui + Sandro + vas-y /10/
 78 Sandro- le dindon /2/
 79 M40- le dindon + et en anglais ? ++ comment on dit ++ la dinde ? Hummmm + Benjamin /11/
 80 Benjamin- 'turkey'* [tyrke] (1)
 81 M41- 'turkey' + 'turkey' + will you repeat this + turkey (7)
 82 C- 'turkey' (1)

L'enseignante soutient un rythme rapide dans l'alternance des tours de parole et elle s'exprime avec un débit plutôt rapide. Les TDP 59, 63, 65, 67 provoquent des interruptions qui portent sur des demandes en lien avec les caractéristiques de la prise de parole.

En 61, 67, 69 et 73 l'enseignante interrompt l'élève pour guider, voire rediriger la verbalisation de l'élève. Ce procédé témoigne de la focalisation de l'enseignante sur une réponse attendue et sans doute d'une certaine impatience aussi, peut-être due au fait que cette phase n'était pas prévue.

Ainsi le TDP 61 sert l'étayage, il s'agit d'un TDP correctif. Le TDP 71 traduit un geste de pilotage qui cible la validation de la réponse puis l'avancée voire l'accélération didactique. Le TDP 75 ratifie la réponse de l'élève et propose une explication qui institutionnalise, « c'est pour ça que ».

Les modalités d'interaction impulsées par l'enseignante ont pour conséquence que les TDP d'Eloi sont très courts et quand l'élève parvient enfin à produire une phrase et développer sa réponse sous forme de narration dans un TDP de 15 mots (TDP 66) l'enseignante l'interrompt alors qu'il allait très vraisemblablement donner la réponse attendue. L'ajustement dans l'action

fait réviser à l'enseignante la question initiale et elle propose un détour pour faire apporter une information contextuelle. Cette digression met l'élève en difficulté (TDP 68) et ce n'est qu'au TDP 72 qu'il peut enfin reprendre le fil de l'échange et apporter la réponse, ou plutôt venir à bout de ce qu'il voulait dire.

Il n'est pas facile pour un enseignant de contrôler son questionnement, de résister à la validation trop rapide des réponses en appelant les élèves à réagir, questionner, réfuter ou appuyer les énoncés de camarades, sans que ces appels soient confisqués par ceux qui sont plus familiers de ces pratiques. (Nonnon, 2014, p. 22)

L'épisode illustre l'asymétrie importante dans les rôles et les places de chacun, et la façon dont les modalités d'interaction peuvent contraindre le développement du travail langagier de l'élève. L'épisode se clôt sur la réponse attendue à l'issue d'un long développement qui permet d'aborder tous les aspects qui avaient été traités dans la séance précédente et qui sert principalement à restituer pour le chercheur ce qui a été travaillé précédemment. La fin de l'épisode avec un TDP de traduction et un TDP de répétition est une transposition dans la séance de français du type d'interaction didactique qui est récurrent dans les séances d'anglais.

L'épisode au complet consiste à convoquer les objets enseignés et à les structurer de nouveau pour servir la contextualisation de la tâche de la séance de français. Les gestes de tissage, étayage et pilotage sont enchâssés au service de la mémoire didactique. La restitution de l'ensemble des éléments n'était pas nécessaire pour réaliser la tâche du jour mais elle présente une pratique qui permet d'établir des liens entre les disciplines *français* et *anglais*. Les interactions didactiques dans cette phase de la séance permettent de croiser les composantes linguistiques et culturelles des deux langues.

Nous constatons que les gestes langagiers qui visent le développement de compétences cognitives dans ces deux épisodes s'appuient moins sur la multimodalité que ceux visant les compétences linguistiques et interactionnelles.

Les observations et les données du corpus permettent de montrer que les enseignantes mettent en œuvre des gestes professionnels le plus souvent ajustés, qu'ils sont portés par des gestes langagiers qui servent des visées spécifiques et permettent des apprentissages en séances de *français* comme en séances de *LVE*. La nature des interactions didactiques selon les langues, dépend des représentations de l'enseignement de la discipline et des tâches qui sont

conséquemment proposées. Dans les séances de LVE, lorsque les enseignantes éprouvent des difficultés à déployer les gestes professionnels dans la langue enseignée, alors l’alternance codique s’avère un moyen pour elles d’ajuster dans l’action. Ceci vaut pour les enseignantes qui considèrent positivement le recours au français dans les séances de LVE ; dans notre corpus cela concerne Soline, Clara et Catel. Trois enseignantes, Marion, Anna et Louise, privilégient un usage plus exclusif de la langue cible dans leurs classes. Les deux enseignantes qui ont un niveau de langue B1/B2 ou B2 choisissent de mobiliser des gestes langagiers d’un niveau un peu supérieur aux compétences de compréhension des élèves pour les gestes de tissage et de pilotage. Ces gestes langagiers se caractérisent par leur brièveté, leur simplicité et leur caractère multimodal plus développé que ceux proposés en séance de *français*. Pour l’enseignante débutante, Louise, nous constatons que dans les deux disciplines, les verbalisations sont moins élaborées et les gestes professionnels moins ajustés dans l’ensemble. L’alternance codique est mobilisée pour les gestes professionnels de pilotage et de tissage essentiellement, en revanche l’étayage est généralement assuré dans la langue cible. Dans les trois séances de Louise, l’étayage consiste en des gestes langagiers qui visent le développement de compétences linguistiques. Ils sont déployés avec plus d’amplitude en *français* qu’en *LVE*.

Pour pouvoir préciser les différences principales que nous avons notées par rapport à l’étendue, la précision et l’amplitude des gestes dans les séances de *LVE* nous allons comparer les conduites discursives mobilisées.

III.3.3.2. Les conduites discursives

Les reprises que nous avons analysées dans les séances de français et de LVE ont des fonctions diverses au service des conduites discursives en jeu. « La notion de conduite discursive permet de rendre compte des constructions et des transformations des objets de discours tout au long de l’interaction. Elle est à l’interface entre le cognitif et le langagier⁷⁴ » (Garcia-Debanc, Delcambre, 2001). Les conduites discursives sont inscrites dans une tâche discursive qui « permet en particulier de prendre en compte le travail énonciatif dans la construction de la référence » (*ibid.*). Les conduites discursives sont comprises comme « un lieu d’intervention didactique et un outil d’entrée dans les apprentissages disciplinaires » (Grandaty, 2006, 93) et

⁷⁴ Garcia-Debanc Claudine, Delcambre Isabelle. Enseigner l’oral ? In : *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°24-25, 2001. Enseigner l’oral. pp. 3-21; doi : <https://doi.org/10.3406/reper.2001.2367>

par ailleurs comme « une tâche discursive collaborative » (*ibid.*). Dans notre corpus, les tâches discursives correspondent parfois à une phase de la séance, parfois à un épisode lié à un événement linguistique ou énonciatif particulier. Les conduites discursives associées servent la tâche discursive, par exemple celle de résoudre un problème (séances de français de Soline et d'Anna) ou celle de s'inscrire dans une formulation pré-établie pour répondre à un type de questions (séances d'anglais et d'allemand le plus souvent). Il sera intéressant d'étudier le rapport entre nombre et types de conduites discursives, ainsi que nombre et types de reprises, selon les séances.

Les interactions didactiques remplissent des fonctions singulières selon les objets à enseigner, les tâches et les organisations pédagogiques retenues. Pour interagir et transformer les objets à enseigner, les enseignants et les élèves mobilisent différentes conduites discursives afin de maintenir l'intercompréhension et d'interagir à propos et avec efficacité dans la co-activité. Grandaty (2014), reprend la typologie d'Adam (1992) pour nommer et définir les conduites discursives tout en rappelant qu'elles correspondent à un type de discours : Narration, Description, Explication, Injonction, Argumentation, Conversation.

Expliquer, relater, récapituler sont des conduites discursives en ce sens qu'elles impliquent la prise en compte des conditions de production et de réception et de formes d'organisation tout à la fois (Grandaty, 2014)

Dans les séances observées et dans les entretiens, le terme de *conduites discursives* n'est pas prononcé par les enseignantes. Elles semblent ne pas les prendre en compte dans leur travail de conception des séances. Lorsqu'elles évoquent les séances de *LVE*, les enseignantes mentionnent la communication, l'échange, l'interaction et dans les séances de *français* ce sont les compétences linguistiques qui priment sur les activités langagières développées et les conduites discursives mobilisées.

Les recherches de collections nous ont servi à identifier les conduites discursives associées aux différents épisodes retenus comme représentatifs de la pratique des enseignantes ou pertinents du fait d'une variabilité particulière ou de traits comparables avec des épisodes de la collection d'une autre enseignante.

Nous avons adjoint aux conduites discursives des micro-fonctions telles qu'elles sont définies dans le CECRL (2001) comme « des catégories servant à définir l'utilisation fonctionnelle

d'énoncés simples (généralement courts), habituellement lors d'une intervention dans une interaction. » (p.98).

	Conduites discursives des enseignantes en français	Conduites discursives des élèves en français	Conduites discursives des enseignantes en LVE	Conduites discursives des élèves en LVE
Louise	nommer, valider féliciter demander rejeter, exposer, programmer évoquer	nommer expliquer épeler	allemand féliciter, valider, faire agir, saluer nommer, expliquer remercier anglais : nommer, valider	allemand : donner une information saluer anglais : Nommer répéter compter donner une information
Marion	nommer, décrire valider poser une question illustrer	expliquer justifier réfuter	poser une question donner des réponses exposer, énumérer interdire	répéter, nommer compter poser une question décrire
Soline	poser une question, contredire, suggérer, encourager valider, opposer paraphraser discriminer définir, émettre une hypothèse	nommer expliquer identifier répéter décrire	poser une question répéter comparer nommer faire agir	donner une information répéter nommer
Clara	Décrire, expliquer, raconter justifier poser des question faire agir, faire dire programmer	Décrire, expliquer, raconter justifier identifier discriminer	CE2 : suggérer, annoncer, prévoir, inférer, expliquer, rejeter, féliciter, nommer, décrire, poser une question, demander d'agir CM2 : faire agir, expliquer, décrire, prévoir, programmer	CE2 : nommer, décrire CM2 : donner des informations, poser des questions, nommer, remercier
Catel	évoquer, expliquer, justifier, nommer, décrire,	évoquer, expliquer, épeler, justifier	nommer, poser des questions, discriminer CE2 : épeler, faire faire, s'excuser, remercier poser des questions	CM2 allemand : nommer, poser une question CE2 : épeler, nommer, donner une information remercier,
Anna	valider, évoquer, nommer, expliquer justifier expliciter simplifier interpeller synthétiser	nommer expliquer justifier	nommer décrire Poser des questions faire agir, faire dire expliquer, informer, demander, évoquer prescrire	nommer décrire répéter

Tableau 11 : Conduites discursives mobilisées par les enseignantes et les élèves

De notre inventaire, il ressort que les conduites discursives des élèves en séances de français attestent de tâches et d'interactions didactiques dans lesquelles les sollicitations

métalinguistiques et métacognitives sont très présentes avec des TDP dédiés à l'explication, la justification, l'évocation, la description, l'épellation, la dénomination.

Dans les séances de LVE, les conduites discursives des élèves sont moins nombreuses, elles consistent essentiellement à nommer, décrire, poser une question ou y répondre, saluer ou remercier. Les conduites discursives qui engagent des processus cognitifs plus complexes de raisonnement logique ne sont pas représentées. Par ailleurs les conduites discursives comme l'évocation ou la narration ne sont pas ou peu abordées avec les élèves ; ils ne sont pas amenés à évoquer ou raconter, ni à souhaiter ou anticiper.

Les enseignantes ont recours à un nombre plus important de conduites discursives ou micro-fonctions qui permettent aussi d'assumer les rôles d'évaluateur et de médiateur.

III.3.4. Conclusions et perspectives

III.3.4.1. L'influence de la maîtrise de la langue sur les différents paramètres de la pratique

Nous avons choisi de terminer ce travail d'analyse en évoquant les conduites discursives parce qu'elles nous paraissent refléter les conceptions de l'enseignement des deux disciplines et les attentes des enseignantes par rapport aux apprentissages des élèves. Les neuf séances de LVE observées, qu'elles soient très préparées ou moins préparées, qu'elles soient conduites par des enseignantes expérimentées ou novices, suivent des trames de séances assez similaires, avec des phases plus nombreuses et plus courtes qu'en français. Les enseignantes abordent les objets d'enseignement avec une focalisation le plus souvent lexicale et une préoccupation phonologique dominante. Les gestes d'étude des élèves consistent essentiellement à reproduire des formulations syntaxiques, dans des phases de répétition collective puis en autonomie.

En français, nous avons constaté que les enseignantes et les élèves développaient un travail métalinguistique important visant à doter les élèves de compétences linguistiques outillées et les élèves ont été, dans la majorité des classes, placés en situation de mettre ces outils à l'épreuve sur des tâches mobilisant les compétences métalinguistiques et métacognitives. Dans les séances de LVE, les élèves sont peu ou pas entraînés à construire des compétences métalinguistiques qui leur offriraient quelques outils de compréhension et d'autonomie pour s'essayer à une expression plus libre. Cela confirme les constats établis dans le rapport Manès-Taylor cité précédemment. Nous émettons l'hypothèse que dans leur répertoire didactique les

enseignantes ne disposent pas d'autres modèles de situation d'enseignement apprentissage des langues vivantes étrangères.

Le niveau de maîtrise de la langue des enseignantes pourrait être un autre facteur explicatif, mais notre analyse tend à montrer que, quel que soit le niveau de langue, la mémorisation et la répétition sont privilégiées sur des pratiques qui viseraient un enseignement plus explicite et plus conforme à la perspective actionnelle.

La très grande routinisation des interactions didactiques, majoritairement menées en groupe classe, conduit à des gestes langagiers très contraints par la structure des formats d'alternance interactionnelle. Les gestes professionnels sont ajustés selon le niveau de maîtrise de la langue, mais nous avons vu qu'ils étaient aussi conditionnés par la représentation que les enseignantes se font des compétences des élèves.

Ainsi les gestes professionnels de tissage et de pilotage sont-ils principalement menés en français par les enseignantes qui ont un niveau de maîtrise compris entre A1/A2 et A2/B1, et essentiellement conduits en LVE par les enseignantes qui ont un niveau de locuteur indépendant. L'étayage se distingue dans les gestes langagiers par les types de reprise et par le recours à l'alternance codique. Ces remarques vont dans le sens d'une exposition plus importante à la langue cible à l'oral dans les classes des enseignantes qui ont une meilleure maîtrise de la langue et cette plus grande exposition permet un développement plus soutenu de la compétence de compréhension orale. Les gestes de pilotage, lorsqu'ils sont plus précis sur l'organisation et l'annonce des critères de réalisation, qu'ils soient menés en français ou dans la langue cible, permettent une production plus efficace des élèves dans les phases d'autonomie.

Les objets d'enseignement, les tâches et les formats d'interactions didactiques sont peu affectés par le niveau de maîtrise de la langue. En revanche les outils spécifiques le sont, puisque les enseignantes de niveau A utilisent davantage des enregistrements sonores pour proposer un modèle linguistique authentique. Une seule enseignante de niveau B, Anna, fait écouter un enregistrement pour la réactivation d'une chanson.

Nous avons pu constater dans les classes des enseignantes expérimentées que les élèves étaient davantage sollicités à réactiver les acquis dans une approche spiralaire. Les gestes professionnels qui ont trait au travail de préparation et à la didactisation des savoirs, plus encore à la conception d'une progression, sont davantage affectés par le niveau de maîtrise de la langue.

La présentation parcellisée des objets d'enseignement dans les textes officiels constitue un obstacle pour les enseignantes non spécialistes dont le niveau de maîtrise de la langue est inférieur au niveau B. La « resolidarisation » des objets d'enseignement représente une difficulté. Cette difficulté a fait l'objet d'une recommandation dans le rapport Manès-Taylor (2018) et de la production de nouveaux documents d'accompagnement à destination des enseignants. Ces nouveaux guides intègrent, comme pour la discipline *français*, des résultats de recherche pour justifier les préconisations didactiques.

La prise en compte par les enseignantes de la compétence plurilingue n'est pas assujettie à leur niveau de langue. Trois enseignantes mènent une réflexion sur la langue dans les séances de LVE, soit pour aborder des compétences grammaticales (Soline et Marion) soit pour traiter de compétences lexicales (Catel). Une seule enseignante convoque l'anglais dans sa séance de *français*. Nous n'avons pas vu ou entendu mentionner des outils comme le Portfolio Européen des Langues, ni même constater l'utilisation de documents authentiques en dehors de l'album utilisé en CP.

III.3.4.2. Perspectives pour la formation des professeurs des écoles

Nous considérons que les six enseignantes qui ont accepté de participer à notre étude ne sont pas représentatives des professeurs des écoles dans leur ensemble. Nous rappelons que sur plus de deux cents enseignants contactés directement ou avec l'appui des équipes de circonscription, seules six enseignantes se sont portées volontaires. Leur profil, confirmé par les entretiens sur leur trajectoire langagière d'apprenant et d'enseignant, est celui d'enseignantes très motivées et intéressées par la discipline. Sur les six enseignantes, Marion est devenue Professeur des Ecoles Maître Formateur spécialisée en langues, Catel et Clara ont rejoint le dispositif départemental du Pôle linguistique renforcé avec pour objectif d'enseigner d'autres disciplines en anglais, et Louise devait l'intégrer à cette rentrée.

Le rôle de la formation est de faciliter l'insertion des enseignants novices en leur permettant d'acquérir les gestes de métier et de construire leurs pratiques en développant conjointement leurs compétences disciplinaires et professionnelles en lien avec la polyvalence. La nécessité de mettre le langage au centre de la formation reste absolument prioritaire, s'il est entendu que le langage intègre la notion de *corps parlant* de l'enseignant (Jorro).

Nous avançons ici quelques pistes pour la didactique des LVE :

- Travailler les apports de la formation en lien avec le répertoire didactique ou le processus compétentiel à partir de modalités de verbalisation qui peuvent associer l'individu et le collectif tout en garantissant un espace pour l'écrit individuel.
- Poursuivre le travail d'analyse de la pratique à partir d'une modélisation des gestes professionnels et mener un travail de repérage des fonctions des gestes langagiers associés. L'objectif serait d'aborder la complexité en la segmentant pour mieux resolidariser les différentes dimensions, didactique, transversale et praxéologique. Une généralisation dans les différents modules disciplinaires nous semblerait pertinente.
- Prendre en considération les conduites discursives dans le travail sur la transversalité de la langue au sein de la polyvalence ;
- S'appuyer sur ces outils et le développement de la compétence réflexive pour analyser des situations de pratiques enseignantes en langue de l'école ou en LVE à partir des pratiques de l'EMILE et surtout de pratiques plus variées issues de contextes internationaux moins familiers ;
- Accompagner les enseignants en formation à l'utilisation du Portfolio Européen des Langues après un travail sur leur propre trajectoire d'apprenant et d'enseignant ;
- Favoriser la compréhension de la place possible de la langue de l'école dans les séances des LVE au profit d'une démarche plus explicite et plus contextualisée ; en s'appuyant sur la saisie des effets de la forme scolaire et de la discipline dans les pratiques.
- Idéalement, disposer de temps pour dépasser le stade de la prise de conscience des compétences linguistiques à travailler et consolider les compétences langagières en lien avec ce qui caractérise tout geste d'ajustement, à savoir la gestion de l'imprévu.

Conclusion

En conclusion de ce travail de recherche, nous nous proposons de revenir sur notre questionnement et sur les cadres théoriques qui ont permis de conduire la réflexion. À partir du corpus constitué et des analyses conduites, nous rappellerons les résultats de cette étude et les perspectives qu'ils ouvrent pour la formation et la recherche.

Notre objectif était d'interroger la façon dont le niveau de maîtrise de la langue affecte les gestes professionnels des enseignants polyvalents lorsqu'ils enseignent une langue vivante étrangère à des élèves d'école élémentaire. Le cadre d'analyse devait permettre de prendre en compte la multidimensionnalité des gestes professionnels et de resituer les gestes professionnels par rapport à l'agir de l'enseignant. La didactique professionnelle conçoit l'activité de l'enseignant comme une *co-activité* (Pastré, 2007) entre enseignants et élèves au service de la construction de savoirs des élèves. L'action de l'enseignant est adressée à Autrui, elle mobilise des valeurs et des intentions, et engage la corporéité (Jorro, 2002). Elle s'appuie sur des expériences et des modèles qui constituent une culture éducative (Cadet et Causa, 2005). Les gestes de métier s'inscrivent dans le *genre* professionnel, « Ces genres, qui sont les parlés sociaux en usage dans une situation, nous sont quasiment donnés autant que nous est donnée la langue maternelle. » (Clot et Faïta, 2000, p.10). Comme e témoignent les phénomènes de reconfiguration des gestes, « [c]haque sujet interpose entre lui et le genre collectif qu'il mobilise ses propres retouches du genre. Le style peut donc être défini comme une métamorphose du genre en cours d'action » (*ibid.* p. 15). Le style est un facteur explicatif de la variabilité des conduites observées.

Les gestes professionnels sont situés dans l'action et actualisent les ajustements que l'enseignant effectue dans les interactions avec les élèves en fonction des besoins perçus dans le contexte. Dans notre analyse nous avons prioritairement retenu le modèle conceptuel des gestes professionnels conçu par Bucheton et Soulé (2009) mais avons aussi intégré la matrice de l'agir de l'enseignant de Jorro (2006) et les gestes didactiques fondamentaux, tels qu'ils ont été définis par Schneuwly et Dolz (2009). Nous nous sommes intéressée plus particulièrement aux gestes d'étayage, de tissage et de pilotage.

Les gestes professionnels sont déployés par les enseignants du premier degré dans l'ensemble des disciplines constitutives de leur polyvalence, au service des apprentissages de savoirs disciplinaires et transversaux. Nous avons examiné les prescriptions pour les deux disciplines

concernées par notre étude afin d'analyser les trois gestes professionnels retenus en les resituant dans le cadrage institutionnel. Au terme de l'analyse, nous constatons que la focalisation sur ces gestes professionnels a permis de mettre en évidence que les enseignantes adoptent des stratégies différentes selon leur niveau de maîtrise de la langue.

Pour parvenir à cette conclusion, nous avons étudié les gestes professionnels dans des séances de *français* et de *langues vivantes étrangères* en tenant compte des gestes langagiers mobilisés. Enfin le cadre d'analyse devait permettre d'aborder la spécificité des gestes didactiques dans les deux disciplines.

L'agir professoral s'actualise prioritairement dans des échanges langagiers à visée didactique. Cicurel définit l'agir professoral comme « l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un « pouvoir-savoir » à un public donné dans un contexte donné » (Cicurel, 2011, p. 48). Les savoirs sont rattachés à des disciplines, à des prescriptions et à la forme scolaire dans lesquelles ils s'inscrivent. Dans notre travail nous nous intéressons à l'enseignement du *français* et des *langues vivantes étrangères* par des enseignants polyvalents et à la spécificité des exigences langagières et linguistiques de l'enseignement des *langues vivantes étrangères*, aux effets de cette spécificité sur les gestes professionnels des enseignants. Bigot (2006) note que dans « le contexte de l'enseignement des langues secondes (L.S.), l'activité de langage ne constitue pas seulement le tout du travail enseignant, elle constitue également le tout du travail apprenant et des objectifs que poursuivent les cours. » (p. 5).

La place centrale du langage et de la langue dans l'enseignement en général, et en particulier dans les enseignements de français et de langues vivantes étrangères, nous a conduit à nous doter d'un cadre théorique, celui de l'interactionnisme, pour aborder l'analyse des formats d'interaction en contexte didactique. L'alternance des tours de parole constitue un organisateur majeur de la conduite des séances. Le contexte didactique se concrétise le plus généralement dans un format ternaire de tours de parole, enseignant-élève-enseignant, et la prédominance de cette organisation favorise les phénomènes de reprise des propos des élèves par l'enseignant. Les répétitions et reformulations sont au cœur de l'activité langagière dans la classe ; elles sont mobilisées au service du travail didactique par les enseignants et au service de la transformation des savoirs par les élèves. Dans notre recherche, elles offrent un indicateur pour estimer les effets du niveau de maîtrise de la langue sur la conduite des interactions verbales et des gestes professionnels associés. Les enseignantes ont recours de façon significative à un plus grand

nombre de reformulations de type expansion en français qu'en LVE quelque soit le niveau de maîtrise en anglais ou en allemand. Les enseignantes dont le niveau de maîtrise de la langue est A2 proposent moins de reformulations de type expansion et plus de répétitions dans la langue cible, en séance de LVE. Les enseignantes ayant un niveau de maîtrise plus élevé posent des gestes de pilotage plus longs et comportant des expressions inconnues des élèves et pour se faire comprendre elles étayent en recourant à de nombreuses auto-reprises. Enfin l'enseignante novice dont le niveau de langue est estimé à A2 utilise moins les procédés de reprise en français et en langues vivantes étrangères que les enseignantes expérimentées.

Le corpus est constitué de 6 séances de *français* et de 9 séances de *langues vivantes étrangères* menées par 6 enseignantes ; toutes ont été transcrites. Le corpus de français joue un rôle déterminant dans l'étude. Il nous a servi de repère pour apprécier les formats d'interaction privilégiés, les conduites discursives mobilisées, certains traits qui relèvent du style comme la relation intersubjective avec les élèves et le groupe classe. L'analyse des séances de français a rendu possible l'identification de gestes professionnels stabilisés ou encore à construire puis la comparaison avec les gestes professionnels déployés en séances de LVE. Dans les séances de français nous avons pu mettre en évidence l'importance que les enseignantes accordent au travail métalinguistique et métacognitif co-construit avec les élèves et constater que cette dimension n'était pas présente dans les séances de LVE ou très peu développée. Afin de mieux comprendre les pratiques des enseignantes, leurs choix didactiques dans les deux disciplines, les enseignantes ont participé à deux entretiens de types différents : un entretien d'autoconfrontation et un entretien sur leur trajectoire langagière. Le premier, l'entretien d'autoconfrontation, crée une possibilité pour l'enseignant de réagir à sa pratique de façon différée, de conduire une réflexion à partir de ses préoccupations. Ces entretiens permettent au chercheur de saisir quelques éléments de compréhension des gestes observés dans la pratique. Le deuxième type d'entretiens porte sur la trajectoire langagière d'apprenant et d'enseignant. Il suscite des verbalisations sur le rapport à la forme scolaire, sur les représentations des disciplines, sur le vécu d'apprenant et d'enseignant de langue. Il peut apporter un éclairage sur les modalités d'enseignement proposées par les enseignantes.

Les transcriptions ont donné lieu à différents grains d'analyse. Ainsi au niveau macro, nous avons considéré la séance d'enseignement d'une discipline, puis au niveau méso, les épisodes, constitués d'un enchaînement de TDP contribuant à traiter un point linguistique ou sémantique,

et enfin au niveau micro nous avons analysé les procédés de reprise. Au niveau de la séance nous avons pris en considération les classes, en tant qu'espaces, les objets d'enseignement et les tâches proposées. Puis ce sont la répartition des tours de parole, la production respective de l'enseignante et des élèves, les types de reprise et les temps de travail autonomes entre élèves qui ont été étudiés. Enfin les recherches de collections d'épisodes signifiants pour chaque enseignante ont été soumises à une analyse linguistique en vue de faire émerger le lien entre les gestes langagiers enseignant-élèves dans les interactions, les conduites discursives privilégiées et les gestes professionnels associés.

Le concept de *conscience disciplinaire*, développé par Reuter (2007) concerne les élèves et leur difficulté à identifier les disciplines et les tâches et objectifs qui leur sont associées. Ce concept inclut les prescriptions, les recommandations, les représentations et les pratiques. L'auteur conçoit la conscience disciplinaire « comme instrument heuristique non seulement au sein des didactiques mais encore au sein des dialogues nécessaires entre didactiques et autres disciplines de recherche » (ibid., p. 68). Nous souhaitons montrer l'interdépendance de la conscience disciplinaire de l'enseignant polyvalent avec celle des élèves et convoquer ce concept pour l'analyse de l'activité d'enseignants non spécialistes dont la conscience disciplinaire dépend de leurs parcours et peut être flottante. En effet, la façon dont un enseignant polyvalent reconstruit chaque discipline qu'il enseigne, ici le *français* et les *LVE*, en fonction de sa formation, de son analyse de la prescription et de sa compréhension des relations entre disciplines et des spécificités qu'il perçoit, influe sur les tâches proposées aux élèves, et partant sur leur conscience disciplinaire. L'analyse des interactions didactiques reflète le poids de la conscience disciplinaire des enseignants dans les choix des tâches proposées et dans la nature des interactions didactiques prioritairement mises en place dans les séances observées.

Dans leurs travaux sur la polyvalence des enseignants du premier degré, Jaubert, Rebière et Pujo (2010) examinent les effets de la polyvalence sur les interactions dans les différentes disciplines en s'interrogeant ; « Peut-on identifier des scénarios d'interaction communs aux différentes disciplines et qui témoigneraient de la prégnance de la forme scolaire ? Au contraire, l'ancrage disciplinaire spécifie-t-il ces interactions au point de contraindre la forme scolaire ? » (p. 4)

En prenant appui sur les épisodes issus des recherches de collections, nous faisons le constat que l'ancrage disciplinaire donne sa forme aux interactions didactiques. Parmi les indicateurs qui nous semblent très signifiants pour en attester, nous relevons : la variété des conduites

discursives mobilisées, la place faite à la répétition des élèves, et la très rare sollicitation des élèves sur la compréhension des enjeux des tâches ou sur l'expression d'une réaction, d'un avis ou d'une expression personnelle de quelque nature que ce soit.

Le niveau de maîtrise de la langue influe sur la variété des conduites discursives et la place faite à la répétition des élèves mais n'a pas d'effet sur la compréhension des enjeux des tâches ou sur une sollicitation de l'expression personnelle de l'élève.

L'aisance dans la langue cible favorise le déploiement de gestes professionnels actualisés dans une verbalisation plus précise et plus longue dans la langue d'enseignement. Cependant, la comparaison de l'analyse des gestes professionnels dans les classes des enseignantes de niveau intermédiaire dans les deux disciplines montre qu'en séances de *langues vivantes étrangères*, les enseignantes choisissent de limiter l'explicitation ou l'explication et qu'elles s'appuient sur une multimodalité plus ample et des reformulations un peu plus nombreuses qu'en *français*. Les enseignantes qui éprouvent des difficultés à mettre en place certains gestes professionnels dans la langue cible n'y renoncent pas mais ont recours à l'alternance codique.

La recherche nous incite à poursuivre en formation une approche qui vise à permettre de travailler en tension différentes dimensions de l'agir professoral telles que la polyvalence outillée par les modèles des gestes professionnels et la transversalité porteuse d'une réflexion sur la dimension langagière des interactions didactiques et sur les représentations de la nature de ces interactions. En outre, mener en formation une réflexion sur les approches plurielles, « toute approche mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles » (Candelier, 2008, p. 68) et sur la prise en compte des trajectoires langagières offrirait aux formés des outils pour reconsidérer la didactique disciplinaire au sein d'un ensemble plus vaste et ainsi faciliter le passage d'une communauté discursive à une autre. Les enseignantes impliquées dans la recherche évoquent leurs parcours d'apprenantes et montrent la façon dont ils ont façonné leurs représentations. Nous avons montré que dans leurs gestes professionnels, elles se réfèrent à des modèles qu'elles ont vécus comme apprenantes. La poursuite de ce travail réflexif en formation continue gagnerait à intégrer des outils, déjà bien documentés par la recherche, comme les journaux de bord et la vidéo-formation, pour envisager de faire évoluer les représentations des enseignants et le statut d'apprenant d'une LVE.

En recherche, il nous semblerait intéressant de poursuivre l'analyse des gestes langagiers dans les séances des deux disciplines ainsi qu'en éveil à la diversité linguistique. Pour cela nous souhaiterions mettre en place un dispositif basé sur un scénario de formation qui permettrait de réduire l'obstacle rencontré ici avec des objets d'enseignement très hétérogènes. Pour y

parvenir, le scénario de formation pourrait intégrer un travail réflexif sur les trajectoires langagières, puis proposer aux étudiants, de concevoir des séquences à partir des mêmes objets d'enseignement, de les mener dans leurs classes auprès d'élèves, et enfin de les analyser à partir d'extraits d'enregistrements ; Il nous semble que comparer les effets du niveau de maîtrise de la langue sur les gestes professionnels et didactiques à partir d'objets d'enseignement plus homogènes apporterait des données plus comparables. L'analyse pourrait prendre en compte plus précisément les effets des trajectoires des enseignants et examiner l'influence du niveau de maîtrise de la langue sur des gestes professionnels et didactiques portant sur les mêmes objets. Dans cette perspective, l'objectif de formation et de recherche s'inscrit dans une réflexion sur les leviers permettant de faire évoluer les pratiques vers un enseignement des langues qui outille les élèves par la réflexion métalinguistique et plurilingue.

Bibliographie

Aeby Daghé, S. & Dolz, J. (2004). *L'objet construit à travers l'interaction didactique: le texte d'opinion et la subordonnée relative*. Actes du 9E colloque de l'AIRDF. Québec 26-28 mai 2004. <http://www.colloque.airdf.fseulaval.ca/fichier/Communications/AEBY-DOLZ.pdf>.

272

Alin, C. (2015, 8 avril). *Analyse des pratiques. Le travail et l'activité du conseiller pédagogique*. Formation de formateurs. Lyon.

Alin, C. (2010), *La Geste Formation. Gestes professionnels et Analyse des pratiques*. L'Harmattan.

Alin C., (2007). *Les gestes professionnels : pour une approche anthropologique et sémiotique en analyse des pratiques*. Colloque Clermont.

Altet, M. (2017a). L'observation des pratiques enseignantes effectives en classe : recherche et formation. *Cadernos de Pesquisa* v.47,166, 1196-1223. <https://doi.org/10.1590/198053144321>

Altet, M. (2017b). Approche interactive située en contexte. Conférence en ligne. Réseau Opeen Reform. Université de Nantes. <https://opeenreform.univ-nantes.fr/documents-en-ligne/conferences-en-ligne>

Altet, M., Desjardins, J., Etienne, R., Paquay, L., Perrenoud, P. (dir.) (2013). *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*. De Boeck.

Altet, M. et al. (2012). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Coll. Perspectives en éducation et formation. De Boeck Supérieur. DOI : 10.3917/dbu.paqua.2001.01.

Charron, A. (2009). Compte rendu de [Vinatier, I. et Altet, M. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.] *Revue des sciences de l'éducation*, 35(1), 253–254. <https://doi.org/10.7202/029949ar>

Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. In: *Revue française de pédagogie*, volume 138, 2002. Recherches sur les pratiques d'enseignement et de formation. pp. 85-93. doi : <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2866>

Altet, M. (2001). Chapitre 1. Les compétences de l'enseignant- professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In : Léopold Paquay éd., *Former des*

enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ? De Boeck Supérieur, « Perspectives en éducation et formation », 27-40. DOI : 10.3917/dbu.paqua.2001.01.0027.

Altet, M. (1994). Note de synthèse [Comment interagissent enseignant et élèves en classe ?]. *Revue française de pédagogie*, Volume 107,123-139.
DOI : <https://doi.org/10.3406/rfp.1994.1268>

Altet, M. (1991). *Analyse séquentielle et systémique de l'articulation du processus enseignement-apprentissage : rôle des processus médiateurs et situationnels*. Document pour l'HDR, Université de Nantes.

Amigues, R. (2009). Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 42, 11-26. <https://doi.org/10.3917/lse.422.0011>

Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholê, hors-série 1*, 5-16.

Arditty, J., Vasseur M.-T. (1999). Interaction et langue étrangère : Présentation. In: *Langages*, 33^e année, n°134, 3-19. <https://doi.org/10.3406/lgge.1999.2189>

Arditty, J. (2004). Spécificité et diversité des approches interactionnistes. *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 21 | 2004, URL : <http://journals.openedition.org/aile/1733> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/aile.1733>.

Asher.J.- J. (1977). *Learning Another Language Through Actions: The complete teacher's guidebook*. California : Sky Oaks Productions.

Baillat, G., Espinoza, O., Vincent J. (2001). De la polyvalence formelle à la polyvalence réelle : une enquête nationale sur les pratiques professionnelles des enseignants du premier degré. In: *Revue française de pédagogie*, volume 134, 2001. Situations de handicaps et institution scolaire. 123-136. doi : <https://doi.org/10.3406/rfp.2001.2778>

Bailly, D. (1998). *Didactique de l'anglais (2). La mise en œuvre pédagogique*. Collection « Perspectives didactiques ». Nathan.

Bange, P. (1996). Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère. *Les Carnets du Cediscor*, 4, 189-202. <https://doi.org/10.4000/cediscor.443>

Bange, P. (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 1, 53-85. <https://doi.org/10.4000/aile.4875>

Bange, P. (1983). Points de vue sur l'analyse conversationnelle. In: *Documentation et recherche en linguistique allemande contemporaine* - Vincennes, n°29, 1983. Communiversation.1-28. <https://doi.org/10.3406/drlav.1983.99>.

Baroni, R. et Bemporad, C. (2011). Exploitation de la démarche biographique en classe de Langue. *A contrario*, 1 n° 15, 117-133. Doi 10.3917/aco.111.0117

Berger, E. (2015). La reprise corrective dans les interactions en classe de français langue seconde, *Corela*, HS-18. <https://doi.org/10.4000/corela.4170>.

Bernicot, J., Salazar-Orvig, A., Veneziano E. (2006). Les reprises : dialogue, formes, fonctions et ontogenèse. *La linguistique*, 2, Vol. 42, 29-49. DOI : 10.3917/ling.422.0029.

Bigot, V. (2018). *Analyse des interactions verbales et enseignement des langues*. 3ème cycle. France. 2018. hal-02314832

Bigot, V. (2006). L'analyse des interactions didactiques dans la formation initiale des enseignants de français langue seconde. *Communiquer* [En ligne], 18 .DOI : <https://doi.org/10.4000/communiquer.2006>

Blondel, E. (1996). La reformulation paraphrastique. *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 4 | 1996, mis en ligne le 26 août 2009, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/372>

Bourguignon, C. (2010). *Pour enseigner les langues avec le CECRL. Clés et conseils*. Delagrave.

Bourhis, V. (2020). Le synopsis comme annotation d'un corpus filmique. De l'objet enseigné à l'objet de recherche. *Klincksieck | Éla. Études de linguistique appliquée*, 2 N° 198, 181-194.

Bronckart J.-P. (2016). *Pourquoi et comment devenir didacticien*. Presses Universitaires du Septentrion.

Bronckart, J.-P., Bulea, E., Pouliot, M. (2005). *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*. Presses universitaires du Septentrion.

Bronckart, J.-P., Bulea Bronckart, E. et Fristalon, I. (2004). Les conditions d'émergence de l'agir dans le langage. *Cahiers de linguistique française*, n° 26, 345-369.

Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours : pour un interactionisme socio-discursif*. Delachaux et Niestlé.

Bucheton, D. (2016). *Gestes professionnels, postures d'étayage, postures d'apprentissage des élèves : un jeu conjoint*. Lyon IFE. 5 février.

Bucheton, D. (2013). *Postures et gestes professionnels des enseignants, postures des élèves, quelles dynamiques pour l'apprentissage ?* GFEN, Saint Denis, 6 avril 2013, 6^{es} Rencontres nationales sur l'accompagnement.

Bucheton, D. et Soulé, Y.(2009a). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées, *Éducation et didactique*, vol 3 - n°3. DOI : 10.4000/educationdidactique.543

Bucheton, D. (2009b). *L'agir enseignant*. Octarès.

Bucheton, D. (2005). *L'activité enseignante, une architecture complexe de gestes professionnels*. Actes du colloque international *Former des enseignants professionnels, savoirs et compétences*, IUFM Nantes, CDROM.

Bucheton, D. *Le multi-agenda, un modèle théorique*. Plate-forme neopass@ction.
<http://neo.ens-lyon.fr/neo/formation/analyse/le-multi-agenda>

Buisson, F. (1911). Langues vivantes. Dans *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Site de l'Ifé.

Bulea Bronckart, E. (2015). La grammaire est-elle une compétence ? *Le Français Aujourd'hui*. N°191, 35-44. DOI : 10.3917/lfa.191.0035

Bulea Bronckart, E. et Bronckart, J.-P. (2012). Les représentations de l'agir enseignant dans le cadre du genre entretien. *Raïdo*, vol. 6, n° 11, 131-148.

Bulea, E. (2011). Compétence langagière et compétence professionnelle : éléments pour une approche intégrée. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* n° 93, 69-84.

Bulea Bronckart, E. et Jeanneret, T. (2007). Compétence de communication, processus compétentiel et ressources : les apports des sciences du travail et des sciences du langage. In: *Le français langue seconde: un concept et des pratiques en évolution*. De Boeck. 85-110.
<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37639>

Bulea, E. (2010). Signes, discours et interprétation de l'agir : le rôle des reformulations dans des entretiens portant sur le travail infirmier. In A. Rabatel (Dir.), *Les reformulations pluri-sémiotiques en contexte de formation* (pp. 265-281). Presses universitaires de Franche-Comté.

Cadet, L. (2005). *Le développement du répertoire didactique des enseignants natifs de FLE : description et analyse d'un dispositif et d'un processus de formation professionnelle*. Université Paris III-Sorbonne nouvelle.

Causa, M., Cadet, L. (2005). Culture(s) éducative(s) et construction d'un répertoire didactique en formation initiale. *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues..PUF*. {hal-02044016}

Candelier, M. et Castellotti, V. (2013). *Didactique(s) du (des) plurilinguisme (s)*. p. 179-221. <https://books.openedition.org/enseditions/12435?lang=fr#bibliography>

Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre, *Recherches en didactique des langues et des cultures*. [En ligne], 5 | 2008. DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.6289>

Castany-Owhadi, H., Soulé, Y. et Dreyfus, M. (2018). « Il y a des mamans qui aiment le travail et des mamans qui aiment jouer : peut-on considérer les reformulations du maître et des élèves comme un phénomène langagier favorisant le développement des compétences en littératie ? » : reformulation orale, atelier d'écriture et compétences en littératie. *Language and Literacy: A Canadian Educational e-journal, Language and Literacy*, Vol. 20, n°1, 23-49.

Cèbe, S. et Goigoux, R. (2007). Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes. In : *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°35, 2007. Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège, sous la direction de Élisabeth Nonnon et Roland Goigoux. pp. 185-208. DOI : <https://doi.org/10.3406/reper.2007.2756>

Chevalier, J.-C. (2009). La France, pays monolingue ou multilingue ? *Synergies Italie*, n° 5, 79-85.

Cicurel, F. (2016). Reconfigurer l'action enseignante pour la (re) découvrir : traces du répertoire didactique évolutif. *Phronesis*, 5(3-4), 16-27. <https://doi.org/10.7202/1039083ar>

Cicurel, F. (2015). Vers une conceptualisation de l'action en didactique des Langues. *Le français aujourd'hui*, 1 n° 188, 41-52

Cicurel, F. (2011). De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action. *Pratiques*, 149/150, 41-55. DOI : 10.4000/pratiques.1693

Cicurel, F. (2002). La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe. Dans *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 16.

Cicurel, F. (1996). L'instabilité énonciative en classe de langue. *Les Carnets du Cediscor*, 4 | 1996, 77-92.

Clerc, P. (2020). La salle de classe : un objet géographique. *Géocarrefour* [En ligne], 94/1 | 2020, mis en ligne le 17 avril 2020 DOI : <https://doi.org/10.4000/geocarrefour.14426>

Clot, Y. et al. (2000a). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité », *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé* [En ligne], 2-1 | 2000, mis en ligne le 01 mai 2000, consulté le 30 avril 2019.
DOI : 10.4000/pistes.3833

Clot, Y. & Faïta D. (2000b). Genre et style en analyse du travail. *Travailler*, 4, 7-42.

Coste D., Courtyllon J., Ferenczi V., Martins-Baltar M., Papo E., Roulet E. (1976). *Un niveau-seuil. "Avant-propos" et "Présentation générale"*. Conseil de l'Europe, Conseil de la coopération culturelle.

Croce-Spinelli, H. (2014). Gestes professionnels. In Anne Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de professionnalisation*. Bruxelles : De Boeck.

Fuchs Catherine. La paraphrase entre la langue et le discours. In: *Langue française*, n°53, La vulgarisation, 22-33. <https://doi.org/10.3406/lfr.1982.5113>

Develay, M. (1994). Le sens dans les apprentissages : du désir au passage à l'acte. *Pédagogie collégiale, Vol.7 – n°4*.

Dolz J. (2013). Interactionnisme socio-discursif et didactique des langues. In: *La Lettre de l'AIRDF*, n°54, 2013. pp. 27-30. DOI : <https://doi.org/10.3406/airdf.2013.1980>.

Douaire, J., Elalouf, M.-L. et Pommier, P. (2005-b) : Savoirs professionnels et spécificités disciplinaires : analyse de mises en commun dans trois disciplines. *Grand N* n°75. Université Joseph Fourier, Grenoble 1, pp. 45-57.

Duvillard, J. (2014). « *L'introspection gestuée* » - *La place des gestes et micro-gestes professionnels dans la formation initiale et continue des métiers de l'enseignement*. Education. Université Claude Bernard -Lyon I, 2014. Français.

Elalouf, M.-L. (2013) : La transmission du patrimoine linguistique : point aveugle des programmes de français. In Bertrand, O. & Schaffner, In, *Enseigner la grammaire*. Editions de l'École Polytechnique, 417-429.

Elalouf, M.-L., Gomila, C., Bourhis, V., Peret, C., Avezard-Roger, C. et Gourdet, P. (2017) : Le rôle du maître dans l'étude de la langue au CP : description et analyse de pratiques différenciées, in *Repères* 55, Jacques Crinon et Ana Dias-Chiarutini, *Interroger les pratiques*

Pascale Boissonnet – 2021

L'influence dans l'enseignement d'une langue vivante de la maîtrise de la langue cible sur les gestes professionnels du professeur des écoles non spécialiste

de la lecture-écriture au cours préparatoire. Ifé : Lyon, 183-204.
<https://doi.org/10.4000/reperes.1167>

Faraco, M. (2002). Répétition, acquisition et gestion de l'interaction sociale en classe de L2. In : *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 16, 97-120. <https://doi.org/10.4000/aile.788>

Fuchs, C. (1982). La paraphrase entre la langue et le discours. In: *Langue française*. n°53, La vulgarisation, 22-33. <https://doi.org/10.3406/lfr.1982.5113>

278

Garcia-Debanc, C. (2021). Configuration didactique, modèles disciplinaires en actes, conscience disciplinaire : validité et valeur euristique de trois concepts de la didactique du français langue première. *Pratiques*, 189-190. <https://doi.org/10.4000/pratiques.9653>

Garcia-Debanc, C. (dir.) (2015). La reformulation, usages et contextes. *Corela* [En ligne], HS-18 | 2015, mis en ligne le 15 novembre 2015, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/corela/4032> ; DOI : 10.4000/corela.4032

Garcia-Debanc, C. (2008). De la configuration didactique au modèle disciplinaire en acte : trente ans de didactique du français avec Jean-François Halté. *Pratiques* [En ligne], 137-138 | 2008. DOI : 10.4000/pratiques.1151

Garcia-Debanc, C. (2006). « Chapitre 5. Une méthodologie pour déterminer les objets effectivement enseignés : l'étude des reformulations dans l'interaction didactique. Étude de cas d'une séance conduite par un enseignant débutant en fin d'école primaire. », Bernard Schneuwly éd., *Analyses des objets enseignés. Le cas du français*. De Boeck Supérieur, pp. 111-141.

Garcia-Debanc, C. et Volteau S. (2007). Formes linguistiques et fonctions des reformulations dans les interactions scolaires. *Recherches linguistiques* 29, 'Usages et analyses de la reformulation', Université de Metz, 309-340.

Garcia-Debanc, C. et Plane, S. (2004). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* INRP, Hatier Pédagogie.

Garcia-Debanc, C. et Delcambre, I. (2001). Enseigner l'oral ? *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°24-25. Enseigner l'oral. 3-21. <https://doi.org/10.3406/reper.2001.2367>

Gaussel, M. (2018). Que fait le corps à l'école ? Dossier de veille de l'IFÉ, Institut français de l'Éducation. {hal-02569143}

Gaussel, M. (2017). Je dis, tu parles, nous écoutons : apprendre avec l'oral. Dossier de veille de l'IFÉ, Institut français de l'Éducation. {ensl-01564681}

Grandaty, M. (2014a) : L'oral comme objet d'enseignement. Construire des compétences langagières à l'école primaire ; *Séminaire national des IEN chargés de mission pour la maîtrise de la langue*. ESENER, Poitiers.

Grandaty, M. (2014b). En quoi un traitement didactique de l'oral transforme-t-il un enfant de petite section de maternelle en élève ? Actes du colloque « Didactique de l'oral ». http://ien-saverne.site.ac-strasbourg.fr/blog/wp-content/uploads/2014/12/Grandaty-enseigner-l_oral.pdf

Grandaty, M. et Le Cunff, C. (1994). Situations de discours explicatif oral / écrit aux cycles 1 et 2. Performances, activités métalangagières et étayage. In : *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°9, 1994. Activités métalinguistiques à l'école, sous la direction de Mireille Brigaudiot et Michel Brossard. pp. 145-161.
DOI : <https://doi.org/10.3406/reper.1994.2118>

Gaudin, C. et Chaliès, S. (2012). L'utilisation de la vidéo dans la formation professionnelle des enseignants novices. *Revue française de pédagogie* [En ligne], 178 | janvier-mars 2012, DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.3590>

Gaudin, C et Flandin, S. (2014). La vidéoformation dans tous ses états : Quelles options théoriques ? Quels scénarios ? Pour quels effets ? Présentation croisée d'un état de l'art. Vidéo formation Chaire Unesco.

Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, vol 1 - n°3, 47-69. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.232>

Grandaty, M. (2006). « CHAPITRE 4. Place et rôle des conduites discursives orales dans le système des médiations en classe : des objets travaillés aux objets enseignés ? », dans : Bernard Schneuwly éd., *Analyses des objets enseignés. Le cas du français*. Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, « Perspectives en éducation et formation », 93-110. DOI : [10.3917/dbu.schne.2006.01.0093](https://doi.org/10.3917/dbu.schne.2006.01.0093).

Gruson, B. (2010). Analyse comparative d'une situation de communication orale en classe ordinaire et lors d'une séance en visioconférence. *Distances et savoirs*, 8, 395-423.

Gulich, E. et Kotschi, T. (1983), « Marqueurs de la reformulation paraphrastique », *Cahiers de Linguistique Française* 5, p. 305-351

Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In : J. B. Pride & J. Holmes J. [Eds], *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Penguin Books (p. 269-293).

Hymes, D.-H. (1984). *Vers la compétence de communication*. Hatier-Crédif, Collection Langues et apprentissage des langues.

Jaubert, M., Rebière, M. et Pujol J. (2012). Communautés discursives disciplinaires scolaires et formats d'interactions didactiques. In Rivière, V. (dir.), *Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes*. Actes académiques. Université de Lyon 24-26 juin 2010. Riveneuve éditions.

Jorro, A. (2018). *Les gestes professionnels comme arts de faire. Education, formation, médiation culturelle*. Presses universitaires du Septentrion.

Jorro, A. (2017). Les apprentissages accompagnés : comment les apprenants s'en saisissent. In : Jorro, A., De Ketele, JM., Mehran, F. (eds), *Les apprentissages professionnels accompagnés*. 25-40. De Boeck.

Jorro, A. (2016). Postures et Gestes professionnels du formateur dans l'accompagnement des enseignants du premier degré. *eJRIEPS*, n°38, 114-132.

Jorro, A. (2014a). Ethos professionnel. In Anne Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de professionnalisation*. Bruxelles : De Boeck.

Jorro, A. (2014b, 9 avril). *Développement professionnel et expérience des contextes*. Journée d'étude. Les outils réflexifs de formation à l'épreuve. UCP/ESPE de Versailles.

Jorro, A. et Crocé-Spinelli, H. (2010). Le développement de gestes professionnels en classe de français. Le cas de situations de lecture interprétative. *Pratiques* [En ligne], 145-146.

Jorro, A. (2008, mars). *La professionnalité de l'enseignant dans la perspective du socle commun : valeurs, références, exigences*. In : Français, langue et littérature, socle commun Quelle culture pour les élèves ? Quelle professionnalité pour les enseignants ? Actes du colloque, Lyon, 12-14 mars 2008.

Jorro, A. (2007). L'évaluation génératrice de développement professionnel ?. Evaluation et développement professionnel, L'Harmattan, pp.11-31, 2007, *Pratiques en Formation*. ffhalshs-00192652f

Jorro, A. (2006). L'agir professionnel de l'enseignant. *Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation - CNAM*, Feb 2006, Paris, France. ffhalshs-00195900f

Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. ESF.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2016). L'analyse des conversations. Dans : Jean-François Dortier éd., *La Communication : Des relations interpersonnelles aux réseaux sociaux* (pp. 122-129). Auxerre : Éditions Sciences humaines.
<https://doi.org/10.3917/sh.dorti.2016.02.0122>

Kerbrat-Orecchioni, C. et Traverso, V. (2004). Types d'interactions et genres de l'oral. In : *Langages*, 38^e année, n°153. Les genres de la parole. 41-51. <https://doi.org/10.3406/lgge.2004.931>

Kerbrat-Orecchioni, C. (1990, 2010). *Les interactions verbales. 1/Approche interactionnelle et structure de conversation*. Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). Nouvelle communication » et « analyse conversationnelle ». In : *Langue française*, n°70. Communication et enseignement. pp. 7-25.
doi : <https://doi.org/10.3406/lfr.1986.6368>

Manoïlov, P. (2017). *L'interaction orale entre pairs en classe d'anglais LV2. Analyse didactique et linguistique de la construction et du développement des compétences des apprenants*, thèse de doctorat soutenue à l'université Sorbonne Nouvelle – Paris 3.

Mari-Barth, B. (1985). Jérôme Bruner et l'innovation pédagogique. In: *Communication et langages*, n°66, 4^{ème} trimestre 1985. pp. 46-58.
DOI : <https://doi.org/10.3406/colan.1985.3656>

Mayen, P. (2012). Les situations professionnelles : un point de vue de didactique professionnelle. *Phronesis*, 1(1), 59–67. <https://doi.org/10.7202/1006484ar>.

Molinié, M. (2006). Activité biographique et développement du sujet plurilingue. *Le Français dans le monde*. Recherches et applications, n° 39, Molinié, M. (dir.), Biographie langagière et apprentissage plurilingue. Paris, *Français dans le monde*, 171-189.

Molinié, M. (2004). Finalités du « biographique » en didactique des langues. *Le français aujourd'hui*. 4 n° 147, 87-95. DOI 10.3917/lfa.147.0087.

Mondada, L. (2017). Le défi de la multimodalité en interaction. *Revue française de linguistique appliquée*, XXII, 71-87. <https://doi.org/10.3917/rfla.222.0071>

Mondada, L. (2000). Les effets théoriques des pratiques de transcription », *Linx* [En ligne], 42 | 2000, mis en ligne le 02 juillet 2012, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/linx/902> ; DOI : 10.4000/linx.902

Nonnon, E. (2017). La verbalisation au cœur des apprentissages. *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, hors-série n°2.12-31.

Nonnon, É. (2014). Langage oral et inégalités scolaires : Entretien. *Le français aujourd'hui*, 185, 17-24. <https://doi.org/10.3917/lfa.185.0017>

Nonnon, E. (2000). La parole en classe et l'enseignement de l'oral : champs de référence, problématiques, questions à la formation. *Recherches*, n°3, 75-90

Nonnon, E. (1989). Que voudrait "dire aider à comprendre » ? L'étayage de l'adulte dans l'aide à la compréhension. In: *Spirale*. Revue de recherches en éducation, n°1. Les aides à la compréhension. pp. 25-61; doi : <https://doi.org/10.3406/spira.1989.1812>

Owhadi, H. (2019). *Les reformulations orales en contexte d'atelier de production d'écrits au Cours Préparatoire : étude linguistique des jeux de reformulations* [Thèse de doctorat. Linguistique. Université Paul Valéry - Montpellier III]. NNT : 2019MON30016. tel-02493509

Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante, *Recherche et formation*, 56. 81-93. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.907>

Perrenoud, P. (2001). Sens du travail et travail du sens à l'école. in *Cahiers pédagogiques*, 1993, n° 314-315, 23-27.

Perrenoud, P. (1993a). Curriculum : le formel, le réel, le caché. In Houssaye, J. (dir.) *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*.1993. ESF, pp. 61-76.

Perrenoud, P. (1993b). Sens du du travail et travail du sens à l'école. Paru in *Cahiers pédagogiques*, 1993, n° 314-315, pp. 23-27. Repris in Chappaz, G. (dir.) *La motivation*, Paris, CRAP, n° hors-série des *Cahiers pédagogiques*, 1996. p. 19-25. Repris in Perrenoud, Ph., *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 1996, chapitre 10.

Perrenoud, P. (1992). Regards sociologiques sur la communication en classe. In Actes du Colloque *Éducation et communication*, Université de Lausanne, Institut des sciences sociales et pédagogiques, pp. 37-48. Repris dans Perrenoud, Ph., *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. ESF, 1994, 3^e éd. 1996, chapitre 9, pp. 145-159.

Piccardo, E. (2014). *Du communicatif à l'actionnel: un cheminement de recherche*. Curriculum Services Canada.

Rabatel A., (2010). Pour une approche intégrée des reformulations pluri-sémiotiques en contexte de formation : apprendre en reformulant et en resémiotisant documents iconiques, gestes et actions. In A. Rabatel (Dir.), *Les reformulations pluri-sémiotiques en contexte de formation* (pp. 7-24). Presses universitaires de Franche-Comté.

Rafoni, J.-C. (2007). *Apprendre à lire en français langue seconde*. L'Harmattan.

Reuter, Y. (2014). Didactiques et disciplines : une relation structurelle », *Éducation et didactique* [En ligne], 8-1 | 2014, mis en ligne le 15 septembre 2016, DOI : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1877>

Reuter, Y. et al. (2013). Disciplines scolaires. Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques (2013), pages 81 à 85

Reuter, Y. (2007). La conscience disciplinaire », *Éducation et didactique* [En ligne], 1-2 | septembre 2007, mis en ligne le 01 septembre 2009, consulté le 08 décembre 2020. DOI : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.175>

Reuter, Y. (2005). Les enjeux du français : questions pour la didactique. *Recherches n° 43, Enjeux de l'enseignement du français*, 2005-2

Salazar Orvig, A. (2000). La reprise aux sources de la construction discursive. In: *Langages*, 34^e année, n°140. Acquisition et reformulation, sous la direction de Claire Martinot. pp. 68-91. DOI : <https://doi.org/10.3406/lgge.2000.2391>

Schneuwly, B. (2011). Vygotsky : critique du socioconstructivisme avant la lettre ? Retranscription d'une conférence donnée à l'Université Laval (Québec), le 5 avril 2007. Yvon, F. & Zinchenko, Y. (dir.) (2011). *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation. Recueil de textes et commentaires*. Moscou. MGU.

Schneuwly, B. (2009). Présentation générale. In: S. Canelas-Trevisi, M.-C. Guernier, G. Sales Cordeiro & D.-L. Simon. *Langage, objets enseignés et travail enseignant*. Grenoble : Ellug Université Stendhal, 2009.131-15.

Schneuwly, B. et al. (2009). *Des objets enseignés en classe de français : le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2009. (Paideia-Education, Savoir, Société) <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:18957>

Schneuwly, B. (2007). « Le "Français" : une discipline scolaire autonome, ouverte et articulée ». In : Falardeau, E., Fisher, C., Simard, C. & Sorin, N. (dirs). *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*. Québec : Presses universitaire de Laval, p. 9-26.

Schneuwly, B., Dolz-Mestre, J., Ronveaux, C. (2006). Le synopsis : un outil pour analyser les objets enseignés. In: Perrin-Glorian, M.-J. et Reuter, Y. *Les méthodes de recherche en didactiques : actes du premier séminaire international sur les méthodes de recherches en didactiques de juin 2005*. Presses universitaires du Septentrion, 175-189.

Sensevy, G. (1998). Lecture, écriture et gestes professionnels. In : *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°18. À la conquête de l'écrit.123-137. <https://doi.org/10.3406/reper.1998.2275>

Sensevy, G. (2010). Notes sur la notion de geste d'enseignement. *Travail et formation en éducation*, 5. URL : <http://tfe.revues.org/1038>

Sensevy, G. (2005). Sur la notion de geste professionnel. *La Lettre De L'AIRDF*, 1(36), 4-6.

Thévenaz-Christen, T. et Schneuwly, B. (2006). Chapitre 2. L'activité langagière comme objet enseigné. Explorations aux moments de son émergence dans la forme préscolaire in Bernard Schneuwly et al., *Analyses des objets enseignés. Le cas du français*. De Boeck Supérieur | « Perspectives en éducation et formation », 37 à 65. 37-65.

DOI : 10.3917/dbu.schne.2006.01.0037.

Vergnaud, G. (2011). *Au fond de l'action, la conceptualisation*. Dans *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (dir. Barbier, J.-M.). PUF.

Vergnaud G. (1999) A quoi sert la didactique ? *Revue Sciences Humaines - Hors-Série n° 24 - mars/avril*.

Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. Dans Barbier, J.M., (Dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (2e édition). Paris : Presses Universitaires de France. 275-292.

Vinatier, I. (2011). Comment penser la possibilité d'« apprendre des situations» pour des enseignants en formation: une co-élaboration entre chercheur et praticiens?. *Education Sciences and Society*.

Vion, R. (1996). L'analyse des interactions verbales. *Les Carnets du Cediscor*,4. 19-32. <https://doi.org/10.4000/cediscor.349>

Zeiter, A.-C. (2016). Apports et limites de la biographie langagière pour la recherche en appropriation des langues. In: *Bulletin VALS-ASLA*, 2016, vol. 104, p. 125-140

Articles de presse :

von Busekist, A. (2février 2016). *La France, un rapport compliqué avec les langues*. The conversation. <https://theconversation.com/la-france-un-rapport-complique-avec-les-langues-53851>

Silhouette, M. (2016). *Évolution de l'enseignement des langues vivantes en France – massification et uniformisation*. The conversation. Disponible sur <https://theconversation.com/levolution-de-lenseignement-des-langues-vivantes-en-france-massification-et-uniformisation-2-54083>

Silhouette, M. (2016). *L'école face à un monde plurilingue*. The conversation. <https://theconversation.com/lecole-face-a-un-monde-plurilingue-1-53938>

Publications institutionnelles

Bucheton, D. (2016). *Les postures de l'enseignant*. Cycle 3. Français. Langage oral. Pratiques ordinaires de l'oral. Eduscol.

Code de l'éducation. Dernière modification: 2021-10-16 Edition : 2021-10-16 Production de droit.org.

Programme cycle 1 2021 comparatif, d'après le BOENJS n° 25 du 24 juin 2021

Eduscol (2019). Guide pour l'enseignement en langue vivante étrangère de l'école au lycée. Eduscol.

Eduscol (2018). Maitriser la relation entre l'oral et l'écrit, cycles 2 et 3.

Eduscol (2016). Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Partie II - Lien oral-écrit - Texte de cadrage.

Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015.

Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)

Arrêté du 9-11-2015 - J.O. du 24-11-2015 (NOR : MENE1526483A)

Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

BO n ° 7- 26-04-2007 HS. Programmes de l'enseignement De langues vivantes étrangères au collège. Préambule commun

Socle commun de connaissances et de compétences. N° 2006-830 du 11-7-2006. Jo du 12-7-2006. Nor: mene0601554d rlr : 191-1. Men.

Bulletin officiel. Circulaire N°2006-093 DU 31-5-2006. Rénovation de l'enseignement des langues étrangères.

BO n° 41 du 8 novembre 2001. Habilitation des personnels chargés de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire. C. n°2001-222 du 29-10-2001

IV. Annexes

Remerciements	4
Résumé.....	5
Abstract	6
Table des matières	7
Liste des tableaux	14
Liste des figures	15
Liste des annexes	Error! Bookmark not defined.
Introduction	16
II. Partie théorique.....	23
II.1. Analyse de l'activité enseignante	23
II.1.1. L'analyse du travail dans le domaine de l'éducation et de la formation.....	24
II.1.2. Les gestes dans l'analyse de l'agir enseignant	31
II.1.3. Le geste d'étayage.....	48
II.3. Evolution de la situation linguistique et de la réponse scolaire en France.....	58
II.3.1. La langue française.....	58
II.4. Présentation et analyse des programmes des disciplines français et langues vivantes	79
II.4.1. Disciplines scolaires et pratique enseignante.....	79
II.4.2. Usages et sens des mots 'langage' et 'langue' dans les prescriptions.....	83
II.4.3. Priorités didactiques et approche dominante.....	87
II.4.4. Rapprochements entre enseignement du français et enseignement des langues vivantes.....	95
II.5. Les interactions verbales	100
II.5.1. L'analyse conversationnelle.....	100
II.5.2. Les types de rencontres et les formes d'échanges	102
II.5.3. Les interactions verbales en situation scolaire	104
III. Partie méthodologique	130
III.1. La constitution du corpus.....	130
III.2. Les instruments de la recherche	133
III.2.1. Les observations	134
III.2.2. Les transcriptions et les synopsis	137
III.2.3. Les entretiens	142
III.3. L'outil d'analyse.....	152
IV. Analyse	155
IV.1. Données qualitatives : les classes, les objets à enseigner et les tâches.....	155
IV.1.1. Les classes.....	155
IV.2. Les objets à enseigner et les tâches.....	166
IV.3. Données quantitatives au niveau macro de l'ensemble des séances.....	177

IV.3.2. Les types de reprise des élèves de Louise, Catel et Soline.....	224
IV.3.3. Analyse du lien entre discours de l'enseignant et gestes professionnels selon les langues d'enseignement.....	240
IV.3.4. Conclusions et perspectives.....	262
Conclusion	266
Bibliographie.....	272
V. Annexes	287
V.1. Annexe 1.....	293
V.1.1. Présentation synthétique des enseignantes et des classes.....	293
V.2. Annexe 2.....	295
V.2.1. Contexte socio-professionnel des communes dans lesquelles se trouvent les écoles.....	295
V.3. Annexe 3.....	298
V.3.1. L'échelle globale des niveaux communs de compétences (CECRL, p.25).....	298
V.4. Annexe 4.....	299
V.4.1. Aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée (CECRL, p. 28).....	299
V.5. Annexe 5.....	301
V.5.1. Aide à la lecture des recherches de collections	301
V.6. Annexe 6.....	303
V.6.1. Convention de transcription de l'oral.....	303
V.7. Annexe 7.....	306
V.7.1. Questions de l'entretien sur la trajectoire langagière d'apprenant et d'enseignant.....	306
V.8. Annexe 8.....	307
V.8.1. Louise : synopsis de la séance de français.....	307
V.9. Annexe 9.....	311
V.9.1. Louise : transcription de la séance de français.....	311
V.10. Annexe 10.....	325
V.10.1. Louise : données chiffrées de la séance de français.....	325
V.11. Annexe 11.....	327
V.11.1. Louise : synopsis de la séance d'anglais	327
V.12. Annexe 12.....	329
V.12.1. Louise : transcription de la séance d'anglais	329
V.13. Annexe 13.....	336
V.13.1. Louise : données chiffrées de la séance d'anglais	336
V.14. Annexe 14.....	339
V.14.1. Louise : synopsis de la séance d'allemand.....	339
V.15. Annexe 15.....	341
V.15.1. Louise : transcription de la séance d'allemand.....	341
V.16. Annexe 16.....	347
V.16.1. Louise : données chiffrées de la séance d'allemand.....	347

V.17. Annexe 17.....	351
<i>V.17.1. Louise : graphiques récapitulatifs des séances.....</i>	<i>351</i>
V.18. Annexe 18.....	353
<i>V.18.1. Louise : recherche de collections.....</i>	<i>353</i>
<i>Annexe 19.....</i>	<i>368</i>
<i>V.19.1. Louise : extraits pertinents de l'entretien d'auto-confrontation commentés.....</i>	<i>368</i>
V.20. Annexe 20.....	388
<i>V.20.1. Louise : transcription commentée de l'entretien sur la trajectoire langagière d'apprenant et d'enseignant.....</i>	<i>388</i>
V.21. Annexe 21.....	397
<i>V.21.1. Louise: transcription de l'entretien sur la trajectoire langagière d'apprenant et d'enseignant.....</i>	<i>397</i>
V.22. Annexe 22.....	402
<i>V.22.1. Marion : synopsis de la séance de français.....</i>	<i>402</i>
V.23. Annexe 23.....	404
<i>V.23.1. Marion : transcription de la séance de français.....</i>	<i>404</i>
V.24. Annexe 24.....	407
<i>V.24.1. Marion : données chiffrées de la séance de français.....</i>	<i>407</i>
V.25. Annexe 25.....	410
<i>V.25.1. Marion : synopsis de la séance d'anglais.....</i>	<i>410</i>
V.26. Annexe 26.....	414
<i>V.26.1. Marion : transcription de la séance d'anglais.....</i>	<i>414</i>
V.27. Annexe 27.....	430
<i>V.27.1. Marion : données chiffrées de la séance d'anglais.....</i>	<i>430</i>
V.28. Annexe 28.....	435
<i>V.28.1. Marion : graphiques récapitulatifs des séances.....</i>	<i>435</i>
V.29. Annexe 29.....	436
<i>V.29.1. Marion : recherche de collections.....</i>	<i>436</i>
V.30. Annexe 30.....	449
<i>V.30.1. Marion : extraits pertinents de l'entretien d'auto-confrontation commentés.....</i>	<i>449</i>
V.31. Annexe 31.....	466
<i>V.31.1. Marion : transcription commentée de l'entretien sur la trajectoire langagière d'apprenant et d'enseignant.....</i>	<i>466</i>
V.32. Annexe 32.....	480
<i>V.32.1. Marion : transcription de l'entretien sur la trajectoire langagière d'apprenant et d'enseignant.....</i>	<i>480</i>
V.33. Annexe 33.....	486
<i>V.33.1. Soline : synopsis de la séance de français.....</i>	<i>486</i>
V.34. Annexe 34.....	490
<i>V.34.1. Soline : transcription de la séance de français.....</i>	<i>490</i>
V.35. Annexe 35 :.....	504

<i>V.35.1. Soline : données chiffrées de la séance de français</i>	504
V.36. Annexe 36.....	508
<i>V.36.1. Soline : synopsis de la séance d'anglais</i>	508
V.37. Annexe 37.....	512
<i>V.37.1. Soline : transcription de la séance d'anglais</i>	512
V.38. Annexe 38.....	522
<i>V.38.1. Soline : données chiffrées de la séance d'anglais</i>	522
V.39. Annexe 39.....	527
<i>V.39.1. Soline : graphiques récapitulatifs des séances</i>	527
V.40. Annexe 40.....	528
<i>V.40.1. Soline : recherche de collections</i>	528
V.41. Annexe 41.....	558
<i>V.41.1. Soline : extraits pertinents de l'entretien d'auto-confrontation commentés</i>	558
V.42. Annexe 42.....	573
<i>V.42.1. Soline : transcription commentée de l'entretien sur la trajectoire langagière d'apprenant et d'enseignant commentée</i>	573
V.43. Annexe 43.....	582
<i>V.43.1. Soline : transcription de l'entretien sur la trajectoire langagière d'apprenant et d'enseignant</i>	582
V.44. Annexe 44.....	587
<i>V.44.1. Clara : synopsis de la séance de français</i>	587
V.45. Annexe 45.....	592
<i>V.45.1. Clara : transcription de la séance de français CE2-CM2</i>	592
V.46. Annexe 46.....	619
<i>V.46.1. Clara : données chiffrées de la séance de français</i>	619
V.47. Annexe 47.....	622
<i>V.47.1. Clara : synopsis de la séance d'anglais en CE2</i>	622
V.48. Annexe 48.....	628
<i>V.48.1. Clara : transcription de la séance d'anglais en CE2</i>	628
V.49. Annexe 49.....	640
<i>V.49.1. Clara : données chiffrées de la séance d'anglais en CE2</i>	640
V.50. Annexe 50.....	643
<i>V.50.1. Clara : synopsis de la séance d'anglais en CM2</i>	643
V.51. Annexe 51.....	649
<i>V.51.1. Clara : transcription de la séance d'anglais en CM2</i>	649
V.52. Annexe 52.....	674
<i>V.52.1. Clara : données chiffrées de la séance d'anglais en CM2</i>	674
V.53. Annexe 53.....	679
<i>V.53.1. Clara : graphiques récapitulatifs des séances</i>	679
V.54. Annexe 54.....	680

<i>V.54.1. Clara : recherche de collections</i>	680
V.55. Annexe 55.....	697
<i>V.55.1. Clara : extraits pertinents de l'entretien d'auto-confrontation commentés</i>	697
V.56. Annexe 56.....	714
<i>V.56.1. Clara : transcription de l'entretien sur la trajectoire langagière d'apprenant et d'enseignant commentée</i>	714
V.57. Annexe 57.....	719
<i>V.57.1. Catel : synopsis de la séance de français</i>	719
V.58. Annexe 58.....	722
<i>V.58.1. Catel : transcription de la séance de français</i>	722
V.59. Annexe 59.....	732
<i>V.59.1. Catel : données chiffrées de la séance de français</i>	732
V.60. Annexe 60.....	735
<i>V.60.1. Catel : synopsis de la séance d'anglais</i>	735
V.61. Annexe 61.....	738
<i>V.61.1. Catel : transcription de la séance d'anglais</i>	738
V.62. Annexe 62.....	753
<i>V.62.1. Catel : données chiffrées de la séance d'anglais</i>	753
V.63. Annexe 63.....	757
<i>V.63.1. Catel : synopsis de la séance d'allemand en CM2</i>	757
V.64. Annexe 64.....	762
<i>V.64.1. Catel : transcription de la séance d'allemand en CM2</i>	762
V.65. Annexe 65.....	773
<i>V.65.1. Catel : données chiffrées de la séance d'allemand en CM2</i>	773
V.66. Annexe 66.....	777
<i>V.66.1. Catel : graphiques récapitulatifs des séances</i>	777
V.67. Annexe 67.....	778
<i>V.67.1. Catel : recherche de collections</i>	778
V.68. Annexe 68.....	796
<i>V.68.1. Catel : extraits pertinents de l'entretien d'auto-confrontation commentés</i>	796
V.69. Annexe 69.....	818
<i>V.69.1. Catel : transcription commentée de l'entretien sur la trajectoire langagière d'apprenant et d'enseignant</i>	818
V.70. Annexe 70.....	834
<i>V.70.1. Catel : transcription de l'entretien sur la trajectoire langagière d'apprenant et d'enseignant</i>	834
V.71. Annexe 71.....	842
<i>V.71.1. Anna: synopsis de la séance de français</i>	842
V.72. Annexe 72.....	845
<i>V.72.1. Anna: transcription de la séance de français</i>	845

V.73. Annexe 73.....	852
<i>V.73.1. Anna : données chiffrées de la séance de français.....</i>	<i>852</i>
V.74. Annexe 74.....	855
<i>V.74.1. Anna: synopsis de la séance d'anglais</i>	<i>855</i>
V.75. Annexe 75.....	859
<i>V.75.1. Anna: transcription de la séance d'anglais</i>	<i>859</i>
V.76. Annexe 76.....	866
<i>V.76.1. Anna : données chiffrées de la séance d'anglais</i>	<i>866</i>
V.77. Annexe 77.....	870
<i>V.77.1. Anna : graphiques récapitulatifs des séances.....</i>	<i>870</i>
V.78. Annexe 78.....	871
<i>V.78.1. Anna : recherche de collections</i>	<i>871</i>
V.79. Annexe 79.....	891
<i>V.79.1. Anna : extraits pertinents de l'entretien d'auto-confrontation commentés</i>	<i>891</i>
V.80. Annexe 80.....	909
<i>V.80.1. Anna : transcription de l'entretien sur la trajectoire langagière d'apprenant et d'enseignant commentée.....</i>	<i>909</i>
V.81. Annexe 81.....	921
<i>V.81.1. Anna: transcription de l'entretien sur la trajectoire langagière d'apprenant et d'enseignant</i>	<i>921</i>

IV.1. Annexe 1

IV.1.1. Présentation synthétique des enseignantes et des classes

	Louise	Marion	Soline	Clara	Catel	Anna
Ancienneté dans la carrière	Professeur des écoles stagiaire Mi-temps en poste	10 ans Formation en anglais	18 ans Formation en sciences du langage et FLE	21 ans Formation en anglais	25 ans Formation en sciences	27 ans Formation en sciences
Expérience de l'enseignement des LV	5 mois de stage	10 ans Tous niveaux sauf CM2	8 ans	20 ans	12 ans Anglais et allemand	10 ans
Contexte de l'école⁷⁵	Zone rurale pavillonnaire (4400 habitants) Mixité sociale (32% de professions intermédiaires, 25% de cadres, 23% d'employés).	Zone rurale pavillonnaire (4400 habitants) Mixité sociale (32% de professions intermédiaires, 25% de cadres, 23% d'employés).	Ville de banlieue mixte (31000 habitants) Immeubles et pavillons CSP hétérogène (23% de cadres, 29% de professions intermédiaires et 29% d'employés)	Banlieue verte (16 000 habitants) Mixité sociale et culturelle (32% de cadres et 29% de professions intermédiaires, 23% d'employés)	Banlieue verte (16 000 habitants) Mixité sociale et culturelle (32% de cadres et 29% de professions intermédiaires, 23% d'employés)	Zone résidentielle Petite ville de banlieue verte (5800 habitants) CSP+ (43 % de cadre, 27% de professions intermédiaires)
Niveau de langue estimé	Allmd : A1/A2 (LV1)	Maitrise d'anglais + séjour d'un	Maitrise de FLE Anglais : A2/B1	De nombreux stages et des études	Anglais : A2/B1 Allemand : A1/A2	Plusieurs années en Australie B1/B2

⁷⁵ Données statistiques datées de 2018 issues du site <https://www.journaldunet.com/management/ville/>

	Angls : A2/B1 (LV2)	an au pair : B2		d'anglais : B2		
Niveaux de classe	CE2/CM1	CP	CM1	CE2/CM2	CE2 et CM2 (décloisonnement)	CE1

	Louise	Marion	Soline	Clara	Catel	Anna
Période d'observation	Janvier	Mars	Novembre	Décembre (jour de grève)	19 décembre (veille de vacances)	Mars
Organisation temporelle/ semaine	1h anglais 30mn alld	3 X 30 mn	Est passée de 3 X 30mn à 2x 45mn	2 X 45 mn	CE2 Angls :20 à 30 mn/jr CM2 Alld 1h/sem 24 sem. 6ème séance	2 X 45mn
Effectifs présents/classe	6 CE2/ 18 CM1	22	22	4 /5CE2 17/18 CM2	18 CM2 - 22/24 CE2	28 présents /30
Séance de français	Orthographe [g] et [3] Séance de révision pas de différentiation	Orthographe Dictée « surveillée »	Grammaire Le sujet	Conjugaison Identifier ou conjuguer les verbes d'une recette Infinitif (CE2) Présent (CM2)	Orthographe Préparation de dictée	Vocabulaire Famille de mots
Séance d'anglais	Nommer les mois de l'année et y associer une fête Pas de différentiation	Lecture d'album Les animaux de la ferme le groupe nominal	Comprendre et dire les consignes de classe	CE2 : Nommer les formes et dire leur couleur. CM2 : Donner des informations	Vocabulaire de Noël Nommer et épeler	Nommer et décrire un animal en donnant sa couleur

				sur soi et sur son camarade nom, âge, lieu, numéro de téléphone		
Séance d'allemand	Découvrir les nombres de 13 à 30 Demander et dire le prix d'un objet Pas de différenciation				Nommer et demander le nom des objets	

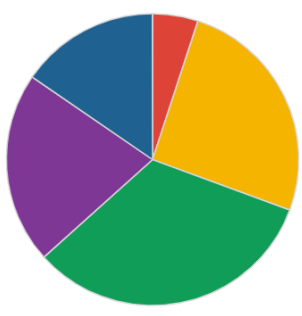
IV.2. Annexe 2

IV.2.1. Contexte socio-professionnel des communes dans lesquelles se trouvent les écoles⁷⁶

Ecquevilly : école de Louise et Marion

Catégories socioprofessionnelles (CSP) à Ecquevilly

Données 2018 (source : JDN d'après l'Insee)



- Agriculteurs exploitants
- Artisans, commerçants, chefs d'entreprise
- Cadres et assimilés
- Professions intermédiaires
- Employés
- Ouvriers

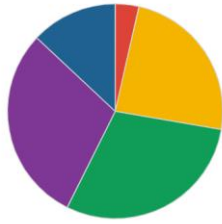
Population : 4400 habitants

⁷⁶ Données statistiques datées de 2018 issues du site <https://www.journaldunet.com/management/ville/>
Pascale Boissonnet – 2021

Plaisir : école de Soline

Catégories socioprofessionnelles (CSP) à Plaisir

Données 2018 (source : JDN d'après l'Insee)

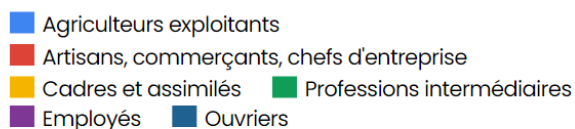
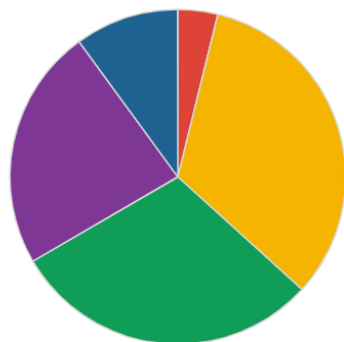


■ Agriculteurs exploitants
■ Artisans, commerçants, chefs d'entreprise
■ Cadres et assimilés ■ Professions intermédiaires
■ Employés ■ Ouvriers

Population : 31 000 habitants

Catégories socioprofessionnelles (CSP) à Verneuil-sur-Seine

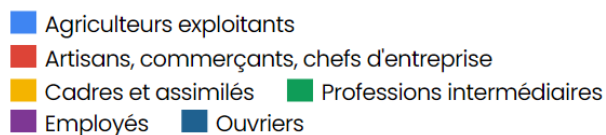
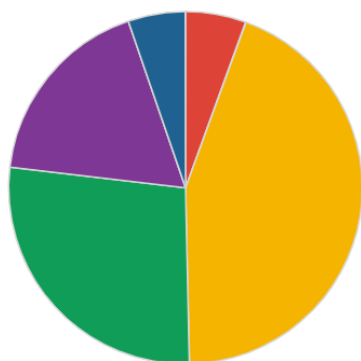
Données 2018 (source : JDN d'après l'Insee)



Population à Verneuil sur Seine en 2018 16 000 habitants

Catégories socioprofessionnelles (CSP) à Buc

Données 2018 (source : JDN d'après l'Insee)



Population : 5800 habitants

IV.3. Annexe 3

IV.3.1. L'échelle globale des niveaux communs de compétences (CECRL, p.25)

UTILISATEUR EXPÉRIMENTÉ	C2	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	C1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
UTILISATEUR INDÉPENDANT	B2	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
	B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE	A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant - par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. - et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

IV.4. Annexe 4

IV.4.1. Aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée (CECRL, p. 28)

	ÉTENDUE	CORRECTION	AISANCE	INTERACTIO N	COHÉRENCE
C 2	Montre une grande souplesse dans la reformulation des idées sous des formes linguistiques différentes lui permettant de transmettre avec précision des nuances fines de sens afin d'insister, de discriminer ou de lever l'ambiguïté. A aussi une bonne maîtrise des expressions idiomatiques et familières.	Maintient constamment un haut degré de correction grammaticale dans une langue complexe, même lorsque l'attention est ailleurs (par exemple, la planification ou l'observation des réactions des autres).	Peut s'exprimer longuement, spontanément dans un discours naturel en évitant les difficultés ou en les rattrapant avec assez d'habileté pour que l'interlocuteur ne s'en rende presque pas compte.	Peut interagir avec aisance et habileté en relevant et utilisant les indices non verbaux et intonatifs sans effort apparent. Peut intervenir dans la construction de l'échange de façon tout à fait naturelle, que ce soit au plan des tours de parole, des références ou des allusions, etc.	Peut produire un discours soutenu cohérent en utilisant de manière complète et appropriée des structures organisationnelles variées ainsi qu'une gamme étendue de mots de liaisons et autres articulateurs.
C 1	A une bonne maîtrise d'une grande gamme de discours parmi lesquels il peut choisir la formulation lui permettant de s'exprimer clairement et dans le registre convenable sur une grande variété	Maintient constamment un haut degré de correction grammaticale ; les erreurs sont rares, difficiles à repérer et généralement auto-corrigées quand elles surviennent.	Peut s'exprimer avec aisance et spontanéité presque sans effort. Seul un sujet conceptuellement difficile est susceptible de gêner le flot naturel et fluide du discours.	Peut choisir une expression adéquate dans un répertoire courant de fonctions discursives, en préambule à ses propos, pour obtenir la parole ou pour gagner du temps pour la garder pendant qu'il/elle réfléchit.	Peut produire un texte clair, fluide et bien structuré, démontrant un usage contrôlé de moyens linguistiques de structuration et d'articulation.

	ÉTENDUE	CORRECTION	AISANCE	INTERACTIO N	COHÉRENCE
	de sujets d'ordre général, éducationnel, professionnel ou de loisirs, sans devoir restreindre ce qu'il/elle veut dire.				
B2	Possède une gamme assez étendue de langue pour pouvoir faire des descriptions claires, exprimer son point de vue et développer une argumentation sans chercher ses mots de manière évidente.	Montre un degré assez élevé de contrôle grammatical. Ne fait pas de fautes conduisant à des malentendus et peut le plus souvent les corriger lui/elle-même.	Peut parler relativement longtemps avec un débit assez régulier ; bien qu'il /elle puisse hésiter en cherchant structures ou expressions, l'on remarque peu de longues pauses.	Peut prendre l'initiative de la parole et son tour quand il convient et peut clore une conversation quand il le faut, encore qu'éventuellement sans élégance. Peut faciliter la poursuite d'une discussion sur un terrain familier en confirmant sa compréhension, en sollicitant les autres, etc.	Peut utiliser un nombre limité d'articulateurs pour lier ses phrases en un discours clair et cohérent bien qu'il puisse y avoir quelques "sauts" dans une longue intervention.
B1	Possède assez de moyens linguistiques et un vocabulaire suffisant pour s'en sortir avec quelques hésitations et quelques périphrases sur des sujets tels que la famille, les loisirs et centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité.	Utilise de façon assez exacte un répertoire de structures et "schémas" fréquents, courants dans des situations prévisibles.	Peut discourir de manière compréhensible, même si les pauses pour chercher ses mots et ses phrases et pour faire ses corrections sont très évidentes, particulièrement dans les séquences plus longues de production libre.	Peut engager, soutenir et clore une conversation simple en tête-à-tête sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel. Peut répéter une partie de ce que quelqu'un a dit pour confirmer une compréhension mutuelle.	Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en une suite linéaire de points qui s'enchaînent.

	ÉTENDUE	CORRECTION	AISANCE	INTERACTIO N	COHÉRENCE
A 2	Utilise des structures élémentaires constituées d'expressions mémorisées, de groupes de quelques mots et d'expressions toutes faites afin de communiquer une information limitée dans des situations simples de la vie quotidienne actualité.	Utilise des structures simples correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires.	Peut se faire comprendre dans une brève intervention même si la reformulation, les pauses et les faux démarrages sont évidents.	Peut répondre à des questions et réagir à des déclarations simples. Peut indiquer qu'il/elle suit mais est rarement capable de comprendre assez pour soutenir la conversation de son propre chef.	Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs simples tels que "et", "mais" et "parce que".
A 1	Possède un répertoire élémentaire de mots et d'expressions relatifs à des situations concrètes particulières.	A un contrôle limité de quelques structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé.	Peut se débrouiller avec des énoncés très courts, isolés, généralement stéréotypés, avec de nombreuses pauses pour chercher ses mots, pour prononcer les moins familiers et pour remédier à la communication.	Peut répondre à des questions simples et en poser sur des détails personnels. Peut interagir de façon simple, mais la communication dépend totalement de la répétition avec un débit plus lent, de la reformulation et des corrections.	Peut relier des mots ou groupes de mots avec des connecteurs très élémentaires tels que "et" ou "alors".

IV.5. Annexe 5

IV.5.1. Aide à la lecture des recherches de collections

Abréviations

Tours de parole : TDP

Conduite discursive : CD (CD E = conduite discursive de l'enseignante, CD é = élèves)

Gestes professionnels :

GP (Bucheton) : S (savoirs), P (pilotage), A (atmosphère), T (tissage), E (étayage),

Jorro : GL (gestes langagiers), GMS (gestes de mise en scène du savoir) GA (gestes d'ajustements) , éthique
GF (gestes fondamentaux, cf. Schneuwly et Dolz)

Légende des couleurs dans l'analyse des recherches de collections

En noir : la structuration

En violet : les épisodes extraits des séances

En vert : notre analyse

En rouge : nos incertitudes, nos questions

Terminologie liée à l'analyse des reprises

Nous reprenons la définition de « reprise » proposée par Berger (2015) qui souligne « le lien de ressemblance entre deux segments discursifs établi séquentiellement par les locuteurs eux-mêmes » (Berger, 2015, p.3). Reprise est considérée dans une acception généralisante.

Nous utiliserons le terme de 'répétition' lorsqu'il s'agit de répétition à l'identique, c'est-à-dire que le segment source se retrouve sans modification dans l'énoncé reformulateur. Le terme de 'reformulation' correspond à une reprise qui présente dans l'énoncé-reformulateur des ajouts ou des modifications apportés au segment-source.

Compte tenu des multiples reprises (auto- ou hétéro-reprise) dans certains épisodes nous considèrerons également les répétitions et reformulations dans une série de TDP successifs. Dans certains cas la reprise d'une même forme se produit dans plusieurs TDP de l'enseignante et des élèves : il ne s'agit pas de reformulations dans deux énoncés éloignés que Gülich et Kotschi (1987) nomment « reformulations différées » mais plutôt de reformulations en cascade dans un même épisode.

Le segment -source est en gras dans {l'énoncé source} qui est entre accolades

Le segment-source est en gras dans [l'énoncé-reformulateur] entre crochets. Quand il s'agit d'une répétition à l'identique l'énoncé-reformulateur est restreint au segment-source, quand il est repris dans une reformulation avec quelques modifications elles ne sont pas en gras mais incluses entre crochets. Dans le même épisode, dans le cas de reformulations en cascade, les énoncés reformulateurs qui s'enchainent sont tous entre crochets et le segment source d'origine est en gras.

IV.6. Annexe 6

IV.6.1. Convention de transcription de l'oral

Nous remercions Marie-Laure Elalouf pour la mise à disposition de cette aide à la transcription.

Référence : conventions exposées dans l'ouvrage de Claudine Garcia-Debanc et Sylvie Plane : *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Hatier, Paris, 2004.

Les choix de ces auteurs présentent les avantages suivants : respecter la spécificité de l'oral tout en assurant une lisibilité des transcriptions et une ergonomie de saisie.

ORTHOGRAPHE

- Transcription en orthographe standard
- Les aménagements concernent :
 - la ponctuation :
Aucun signe n'est employé dans le texte. Toutefois, dans certains cas, on utilise le point d'interrogation pour guider l'interprétation de l'énoncé transcrit.
 - Les majuscules :
On ne les utilise pas au début des prises de parole, on les conserve pour l'initiale des prénoms ou les noms propres cités dans le texte.
 - Les propos prononcés de façon insistante sont écrits en majuscule.
 - Les mots en mention sont en italiques. Ex. : relis le mot *escargot*.

PRONONCIATION

- Pour certaines formes courtes (« tu », « il y a », « parce que », etc.) qui ont plusieurs prononciations, on utilise de préférence l'orthographe standard.
- On utilise d'API (alphabet phonétique international) seulement lorsque la réalisation phonétique constitue un fait pertinent (par exemple si la prononciation est corrigée par un autre locuteur).

Rappelons aussi les conventions usuelles :

[t] : désigne un son

/t/ : désigne le phonème.

NOTATION DES PAUSES

Les signes + ou ++ ou +++ notent une pause courte, moyenne ou longue. On n'utilise pas le chronomètre, mais on s'appuie sur le sens :

+ : pause intraphrastique ou équivalent

++ : pause interphrastique ou équivalent

+++ : pause de durée supérieure à une pause interphrastique ordinaire.

NOTATION DES FORMES INCOMPLÈTES, INAUDIBLES OU DIFFICILES À INTERPRÉTER

- **Le tiret** signale que la prononciation d'un mot est inachevée.

Exemple : *il y avait des ca- canards* (ca- est une amorce, terminée par un tiret)

- **XXX** indique une suite de syllabes inaudibles ou non orthographiables.
- **Les barres obliques** encadrent des formes pour lesquelles on hésite entre plusieurs interprétations phonétiques.

Exemple : /d'accord ; d'abord/ (correspond à deux écoutes concurrentes)

- **Les parenthèses signalent** les cas où l'on hésite entre plusieurs transcriptions orthographiques.

Exemples :

- on (n') a pas compris (dans ce contexte, il est impossible de savoir si le *ne* de négation a été réalisé).
- Il(s) le voi(en)t.

COMMENTAIRES

- Les commentaires sont placés entre soufflets, en italiques.

Ex. M <*dictant*>

REPÉRAGE DES LOCUTEURS

- Le maître est identifié par la lettre M (pour *maître*) et numéroté.
- Les enfants sont identifiés par leur prénom et numérotés.
- Un enfant non identifié par la lettre E (pour élève).
- Quand plusieurs enfants parlent simultanément, on utilise plusieurs fois E.
- Lorsqu'il y a un chevauchement de paroles (plusieurs locuteurs parlent en même temps), on souligne les propos.

AMÉNAGEMENTS

Lorsque la transcription vise à attirer l'attention sur un phénomène particulier, les conventions de transcription sont aménagées de façon à mettre en évidence ce phénomène.

AUTONYMIE

Un mot ou une expression en mention sont notés entre guillemets anglais.

Le mot 'maison' est au singulier.

Un mot épilé est entre guillemets anglais simples, les lettres sont séparées par un tiret : 'c-h-e-z'

Remarque sur le comptage des mots :

Les lettres lorsqu'elles sont épilées et les chiffres prononcés individuellement sont considérés comme des mots.

Le phatème 'euh' n'est pas considéré comme un mot mais tous les autres hein, bah, chut... le sont.

Les mots produits par les enregistrements audio ne sont pas comptés lorsqu'ils ne donnent pas lieu à une répétition (séances d'anglais de Stéphanie et Anna et séances d'allemand de Catel, pas de répétition, séances d'anglais et d'allemand de Lara, répétition des mots après l'enregistrement)

Repérages dans les transcriptions :

L'alternance codique : en vert les énoncés produits dans l'autre langue (français en séance d'anglais ou d'allemand, anglais en séance de français, en bleu ceux produits dans une troisième langue (en anglais dans la séance d'allemand de Cathy).

Les reprises

En rouge la répétition par les élèves de la forme modélisée par l'enseignante

En marron la reprise par l'enseignante ou par les élèves (répétition ou reformulation avec ajout ou retrait) d'un énoncé.

IV.7. Annexe 7

IV.7.1. *Questions de l'entretien sur la trajectoire langagière d'apprenant et d'enseignant*

Entretien de 15 à 20 mn avec transcription

- Introduction

L'entretien a pour objectif de permettre de mettre au jour certaines représentations, quelques informations sur l'intention et le déjà-là (expérience de la langue en tant qu'élève, en tant qu'individu et en tant qu'enseignant, conceptions de l'enseignement d'une langue, représentations du rôle de l'enseignant)

Des informations également sur le processus d'apprentissage d'une langue, avec pour visée de comprendre la place réservée à la reprise/ répétition, son statut dans l'apprentissage d'après les enseignantes.

- Trajectoire d'apprenant
 1. Quelle élève étiez-vous ? / Quelle expérience l'école a-t-elle été pour vous ?
 2. Quelle place les langues ont-elles eue dans votre parcours d'élève ?
 3. Quelle place ont occupée/occupent les langues dans votre vie d'étudiante, votre vie personnelle ?
- Trajectoire d'enseignant
 4. Pour vous, enseigner une langue c'est.....
 5. Enseigner une langue ou une autre discipline : faites-vous une différence ?
 6. Qu'est-ce qui vous paraît plus facile/difficile dans l'enseignement d'une LV ?
 7. Qu'est-ce qui caractérise/ cause les moments de satisfaction ?
 8. Qu'est-ce qui caractérise/ cause les moments de découragement ?
 9. Pour vous comment les élèves apprennent-ils une langue ?
 10. Apprendre une langue étrangère et une langue de scolarisation /maternelle/ 1 est-ce que c'est la même chose ? Faites-vous une différence ?

IV.8. Annexe 8

IV.8.1. Louise : synopsis de la séance de français

29 janvier 2018 6 CE2/ 18 CM1

Séance : orthographe. Les correspondances graphophonologiques pour orthographier les sons [g] et [ʒ].

Objectifs : élaborer la règle des correspondances à partir d'exercices d'entraînement

307

Repères temporels	Phases de la séance	Gestes professionnels et commentaires
<p>Début à 5 :40 :</p>	<p>Phase 1 : rappel, structuration</p> <p>La PES trace deux colonnes au tableau. Les chapeaux sont les signes phonétiques [g] et [ʒ]. Elle demande aux élèves ce sur quoi ils avaient travaillé et leur demande de donner des exemples pour compléter le tableau.</p> <p>Puis elle fait renommer les graphies qui correspondent aux deux phonèmes.</p>	<p>Tissage se fait sous une forme très implicite</p> <p>1 M1- <L'enseignante est au tableau elle fait deux colonnes et écrit les symboles [g] et [ʒ] en haut de chaque colonne> alors qui veut me redonner des exemples ?</p> <p>Présentation visuelle avec deux colonnes au tableau. L'enseignante fournit de nombreux apports pour clarifier, préciser mais la dimension métalinguistique qui est en jeu et cause les nombreuses confusions entre lettres et sons n'est pas exposée.</p> <p>Des étayages nombreux sous la forme de reprises et des gestes langagiers de pilotage qui consistent à valider ou faire corriger puis interpellé.</p>
<p>5 :40 à 22 :12</p>	<p>Phase 2 : phase d'entraînement individuel</p>	<p>Pilotage :</p> <p>La consigne est complexe : elle concerne deux exercices et l'enseignante distingue les critères de réalisation en fonction des capacités des élèves.</p>
<p>5 :40 à 11 :13</p>	<p>Lecture des consignes et clarification de celles-ci.</p>	

	<p>La lecture des consignes donne lieu à une première lecture par les élèves de (112 à 124) avec des interactions nombreuses pour apporter des précisions par rapport aux liens sons/lettres. En 125 la PE précise les critères de réalisation (écrire les phrases pour le premier exercice, compléter les phrases ou écrire selon le rythme des élèves). De 126 à 131 la PE demande une reformulation qui confirme des difficultés de compréhension pour un élève au moins.</p>	<p>96 M45- c'est les mêmes exercices on s'entraîne tous ensemble < <i>est en train de ranger sur la petite table devant le bureau</i> > < <i>de 6 :12 à 6 :33 distribution</i> > alors vous commencez pas vous attendez que tout le monde ait l'exercice < <i>l'enseignante revient devant le tableau</i> > cahier du jour + comme d'habitude < <i>elle repart vers le bureau</i> > 6 :58</p> <p>Consigne organisationnelle et difficulté de structuration des phases de la consignes</p> <p>104 M48- 8 :09 alors < <i>elle revient vers le tableau alors que c'est la page de sommaire des exercices qui s'affiche au TNI</i> > on va lire ensemble les consignes de l'exercice < <i>pendant qu'elle passe de l'autre côté du tableau</i> > donc < <i>en regardant son livre</i> > vous avez noté la date ? /16/</p> <p>105 E- non /1/</p> <p>106 M49- allez + je vous laisse deux petites minutes < <i>un peu voûtée bras le long du corps elle revient vers le bureau</i> > /7/</p> <p>De très nombreux déplacements de l'enseignante.</p> <p>Etayage et pilotage : la lecture des consignes par les élèves nécessite une clarification</p> <p>La PE ne passe pas dans les rangs pour voir comment les autres élèves travaillent. Elle répond aux rares questions.</p>
--	---	---

<p>1:13 : 22 :38</p>	<p>11 :13 à 22 :12 : travail individuel. Quelques questions individuelles sont reprises pour le groupe classe (définitions de bogue et de cageot). La PE reste assise tout le temps du travail individuel à côté d'un élève qui a besoin d'un étayage particulier.</p>	<p>Elle est dans une posture d'accompagnement pour un élève et dans une posture de lâcher-prise par rapport au grand groupe.</p>
<p>22 :54 à 30 : 20</p>	<p>Phase 3 : correction collective La correction porte sur les deux exercices dans leur intégralité. La PE ne note pas dans le tableau tous les mots mais quelques-uns seulement qui seront utiles pour établir la règle. Pour chaque mot les élèves donnent la graphie correspondant à [g]ou à [z] et ils doivent aussi justifier leur choix.</p>	<p>Etayage : La systématisation, le lien avec les deux colonnes qui ont servi au rappel, la demande systématique de dire les lettres concernées puis de dire pourquoi le 'g' se prononce [g]ou à [z] oblige à une réflexion métalinguistique structurée. Celle-ci est un peu perturbée par la confusion entre graphèmes et phonèmes et par les interactions entre élèves qui brouillent parfois les TDP de validation ou de correction. Des interventions portent aussi sur la signification de certains mots.</p>
<p>30 :21 à 38 :55</p>	<p>Phase 4 : institutionnalisation La PE invite les élèves à l'aider à compléter la trace écrite qui figure en partie au TNI. Elle amène les élèves à nouveau à bien distinguer sons et</p>	<p>Un étayage très conséquent pour permettre le rappel exact. Le collectif contribue à construire des référents communs mais il y a de nombreuses interventions qui</p>

	<p>lettres et elle fait trouver des exemples. Les élèves choisissent parmi le corpus travaillé ce jour ou à la séance précédente.</p>	<p>perturbent la co-élaboration des significations.</p> <p>Le pilotage consiste à faire passer de la lecture de la règle à compléter, aux exemples illustratifs fournis par les élèves. L’institutionnalisation se fait par le passage à l’écrit au TNI.</p> <p>Clôture peu formalisée, pas de tissage avec mise en perspective d’un projet d’écriture.</p>
--	---	---

IV.9. Annexe 9

IV.9.1. Louise : transcription de la séance de français

29 janvier 2018

6 CE2/ 18 CM1

Séance : orthographe. Les correspondances graphophonologiques pour orthographier les sons [g] et [ʒ].

Objectifs : élaborer la règle des correspondances à partir d'exercices d'entraînement

311

Début à 5 :40 : Rappel et structuration

1 M1- <L'enseignante est au tableau elle fait deux colonnes et écrit les symboles [g] et [ʒ] en haut de chaque colonne> **alors qui veut me redonner des exemples ?** < elle regarde un élève sur sa droite et dit avec le sourire> tu triches t'as ton cahier du jour + Margaux <ton gentil de rappel à l'ordre> Rachel /17/

2 Rachel1- 'garage' /1/

3 M2- 'garage' on le met dans quelle colonne ? /7/

4 Rachel2- la colonne xx /2/

5 M3- laquelle ? /1/

6 Rachel3- ah + la première /3/

7 M4- alors en plus 'garage' euh <l'enseignante les deux mains paumes vers le haut fait un mouvement comme si elle pesait quelque chose et bouge la tête de droite à gauche> /4/

8 Rachel4 – ah+ les deux <comme si ça lui revenait> /3/

9 M5- <l'enseignante a écrit 'garage' dans chaque colonne> 0 :38 Zoé /1/

10 Zoé1- 'garçon' /1/

11 M6- 'garçon' ++ tu le mets dans quelle colonne ? <l'enseignante ne regarde pas l'élève mais sa feuille> /7/

12 Zoé2- 'g' /1/

13 M7- <l'enseignante écrit dans la colonne[g]> /0/

14 E- c'est pas 'g' /4/

15 E- pourquoi y a un 'z' ? /4/

16 M8- <l'enseignante semble ne pas avoir entendu> Laurine ? /1/

17 Laurine1- 'jongleur' <comme l'enseignante la regarde elle poursuit> dans [ʒ] /3/

18 M9- <l'enseignante commence par écrire 'jongleur' en-dessous de 'garage' puis l'efface et l'écrit tout en bas de la colonne puis dans la colonne [g]> hum hum Matthew /1/

19 Matthew1- 'grillage' /1/

20 M10- alors+ 'grillage' tu le mets où ? /6/

21 Matthew2- dans les deux /3/

22 M11- **dans les deux** <écrit le mot dans les deux colonnes> /3/

23 E- y a 'goutte' /3/

24 M12- allez on prend un autre exemple + Roman /7/

25 Roman1- 'gâteau' /1/

- 26 M13- tu le mets dans quelle colonne /6/
 27 Roman2- ben là /2/<accompagné d'un geste de la main>
 28 M14- **ben là** <avec un mouvement du haut du corps vers l'arrière les deux mains s'ouvrant vers l'avant paume vers le haut> /2/
 29 E- 'g' /1/
 30 M15- à droite ? à gauche ? /4/
 31 Roman3- dans le son [ʒ] /4/
 32 Matthew3- mais à droite ou à gauche <assez fort en regardant dans la direction de Roman> /6/
 33 M16- 'gâteau' /1/
 34 E- DANS LA PREMIERE OU DANS LA DEUXIEME ? <étayage par un élève qui s'impatiente> /7/
 35 Roman4- dans la première <puis il bougonne>à gauche la première euh c'est pareil <pendant ce temps l'enseignante écrit dos tourné aux élèves> /10/
 36 M17- Maxime + un dernier /3/
 37 Maxime1- euh + 'PLAGE'/1/
 38 M18- 'plage' + je le mets où ? /5/
 39 Maxime2- euh + dans la deuxième colonne /4/
 40 M19- <2 :16 l'enseignante a fini d'écrire elle regarde le tableau et prend une craie puis se replace tout à gauche du tableau > alors + pour faire le son [g] comme dans 'garage' + qu'est-ce qu'on remarque ? le 'g' il est suivi de quelle lettre ? ++ <regarde Matthew qui n'a pas de réponse> Safouane /24/
 41 Safouane1- par euh + des voyelles /3/
 42 M20- d'accord + mais sois plus précis + quelles voyelles ? /8/
 43 Safouane2- 'a' 'o' ++ et par un 'l' /6/
 44 M21- et par un 'l'est-ce que c'est une voyelle ? <fronce les sourcils> /11/
 45 EEE- NON c'est une consonne /5/
 46 M22- donc on peut dire que c'est suivi aussi par des consonnes + d'accord + bien <regarde le tableau comme si elle cherchait quelque chose> euh on a pas d'autre exemple /21/
 47 E- et le 'e' /3/
 48 E- le 'e' /2/
 49 M23- <sans se retourner> et le 'e' ++ /3/
 50 E- non le 'e' il faut un 'u' pour faire le 'e' + pour faire [g] /14/
 51 E- <désigné du doigt par l'enseignante> maitresse il faut un 'u' pour faire [g] avec 'e' avec la lettre 'e' /14/
 52 M24- très bien + donc on peut donner un autre exemple avec un 'u' ++ Quentin /13/
 53 Quentin1- [œr] <l'enseignante le regarde sans comprendre> [y] /2/
 54 M25- non pour faire le son [g] avec un 'u' /9/
 55 Matthew4- 'nuage' /1/
 56 M26- 'nuAge'↑ est-ce que vous avez le son [g] ? /9/
 57 Matthew5- non /1/
 58 M27- Faustine <en la regardant menton en avant> /1/
 59 Faustine1- 'Gustave' /1/

- 60 M28- alors vous inquiétez pas on va en voir plein + alors 'Gustave' par exemple 3 :54 je vais le noter < l'écrit sans majuscule en bas de la colonne> très bien < souligne le 'u'> donc il est suivi <se relève vite> donc pour faire le son [g] c'est suivi de quoi les voyelles + quelles voyelles /36/
- 61 EE- 'a' + 'o' /2/
- 62 M29- 'A' 'O' et 'U' 4 :07 ou bien suivi de quand c'est pas suivi de voyelles ou de + /17/
- 63 E- consonnes /1/
- 64 M30- de consonnes + très bien <l'enseignante quitte sa place près de la fenêtre pour revenir doucement fiche à la main vers le tableau puis elle se retourne vers les élèves et lève la tête en réponse à une interpellation d'élève> /4/
- 65 E- maitresse + comme 'guitare' /3/
- 66 M31- ah oui mais guitare ça s'écrit ++est-ce que ça s'écrit 'g-i' /15/
- 67 EEE- non ++'u-i' /3/
- 68 M32< l'enseignante se tourne vers le tableau et montre de sa fiche la colonne de [ʒ] elle est le corps tendu vers l'avant menton en avant pour désigner un élève> alors pourquoi on trouve [ʒ] /5/
- 69 E- suivi de 'i' + non + oui de 'i' /7/
- 70 M33- <après avoir regardé les mots de la colonne>alors on n'a pas d'exemples avec 'i'+ /9/
- 71 E- 'e' /1/
- 72 M34- 'e' < va vers le tableau et souligne dans les mots le 'g' suivi du 'e'>/1/
- 73 E- 'GUIRLANDE' /1/
- 74 M35- 'guirlande' ça ne va pas non plus /7/
- 75 E- 'u' /1/
- 76 M36- non +ben non on vient de voir qu'avec 'u' ça fait [g] <elle pointe avec sa fiche vers le mot 'gustave'*> /13/
- 77 E- 'y' /1/
- 78 M37- non + on va essayer de trouver un exemple + et comment on peut faire aussi <elle retourne vers le tableau> /14/
- 79 E- 'girafe' /1/
- 80 E- 'gyrophare' < l'enseignante n'entend pas> /1/
- 81 M38- ah + très bien + 'girafe' <va vers le tableau et se baisse pour écrire puis se retourne vers les élèves> qui a dit le euh+ /8/
- 82 E- Mathilde /1/
- 83 M39- c'est bien < est en train d'écrire> 5 :07 /2/
- 84 E- <plus fort> 'gyrophare' aussi /2/
- 85 E- mais c'est ce que je venais de dire <l'enseignante est toujours dos tourné à la classe elle souligne le 'i' dans 'girafe' puis se relève et se tourne vers la classe> /9/
- 86 M40- et comment on peut faire ++ chut /6/
- 87 EEE- XX /0/
- 88 M41- comment on peut faire aussi le son [ʒ] + regarder dans les mots écrits au tableau ++ Margaux /16/
- 89 Margaux- avec un 'j' /3/

5 :40 à 11 : 13 Phase 2 : Lecture des consignes et phase d'entraînement individuel

90 M42- avec un 'j' <va au tableau pour souligner puis fait un pas en arrière regarde sa fiche> c'est très bien alors aujourd'hui on va continuer à s'entraîner <elle revient au tableau pour poser sa craie> les exercices < elle va vers son bureau puis revient devant le tableau avec les photocopies> ++ alors je vais vous les distribuer <elle est concentrée sur la feuille puis relève la tête suite à la remarque d'un élève devant> /23/

91 E- XXX /0/

92 M43- alors c'est des exercices + je vais vous les distribuer <elle repart à grands pas vers le bureau> euh ben y a des distributeurs en plus /17/

93 E- on n'a pas refait les métiers <une élève s'est levée pour aller vers l'enseignante> 6 :01 /7/

94 M44- on refera les métiers tout à l'heure ++ alors Ali et Faustine + vous distribuez pour les CE2 et + pour les CM1 /21/

95 E- c'est quoi pour les CM1 /6/

96 M45- c'est les mêmes exercices on s'entraîne tous ensemble < est en train de ranger sur la petite table devant le bureau> <de 6 :12 à 6 :33 distribution> alors vous commencez pas vous attendez que tout le monde ait l'exercice <l'enseignante revient devant le tableau> cahier du jour + comme d'habitude <elle repart vers le bureau> 6 :58 Matthew tu sors ton cahier du jour /36/

97 E- c'est un exercice ? ↑ 7 :01 /4/

98 EEE -<un peu de bavardages> XX /0/

99 M46- XX tu arrêtes <l'enseignante lance le TNI et la projection de l'exercice> /2/

100 E- mais si Margaux on est le 29 janvier <assez fort> <un élève va vers le bureau et l'enseignante revient suivi de l'élève pour aller vers le fond de la classe et l'armoire> /8/

101 M47- <pendant qu'elle se déplace> Matteo qu'est-ce qu'il y a ? 7 :35 +++ Zoé Zoé Zoé <sur un rythme très rapide> /11/

102 E- on est le 28 /4/

103 EEE- 29 + 29 ++ c'était hier le 28 /7/

104 M48- 8 :09 alors < elle revient vers le tableau alors que c'est la page de sommaire des exercices qui s'affiche au TNI> on va lire ensemble les consignes de l'exercice < pendant qu'elle passe de l'autre côté du tableau> donc <en regardant son livre> vous avez noté la date ? /16/

105 E- non /1/

106 M49- allez + je vous laisse deux petites minutes <un peu voûtée bras le long du corps elle revient vers le bureau> /7/

107 E- XXX /0/

108 M50- dans ta case <l'enseignante va vers la case de l'élève devant puis lui apporte son cahier> /3/

109 E- est-ce qu'on pourrait écrire la date ? /8/

110 M51- <l'enseignante revient vers le bureau et en passant près d'un élève devant elle donne deux petites tapes avec la main sur son bureau> 9 :00 <revient vers la gauche du tableau> XX vous êtes prêts ? <l'enseignante se tient droite devant la classe et regarde les élèves> /3/

111 EEE- non + oui + XX /2/

- 112 M52- allez + dépêche-toi 9 :28 allez + Matthew on t'écoute pour la consigne /11/
 113 Matthew6- « souligne tous les mots avec [ʒ] » /6/
 114 M53- avec la lettre 'g' ++ ou les lettres /7/
 115 Matthew7- [g] - /1/
 116 M54- non ++ les lettres /3/
 117 Matthew8- [jy :]/1/
 118 M55- 'g' et 'u' pour faire soit le son ++ [ʒ] soit le son + [g]/13/
 119 EEE- [g] <les élèves qui sont dans la rangée de Matthew disent + l'enseignante est complètement tournée vers eux> /1/
 119 M56- euh + on lit aussi la consigne du 6 en même temps <désigne une élève qui lève la main du menton> Laurine /11/
 120 E- « complète le mot avec [ʒ] ou [ʒ] » /7/
 121 M57- alors lis + épelle le /4/
 122 Laurine2- avec 'g' ou 'g-e' /5/
 123 M58- et les deux ça fait le son ? /7/
 124 EEE- [ʒ] /1/
 125 M59- très bien + alors pour l'exercice 5 vous recopiez TOUS la phrase < geste du bras et de la main avec le pouce et l'index qui se touchent et mouvement vers l'avant> et + vous complétez + pour les plus rapides vous faites pareil pour le 6 + vous récrivez les phrases + pour ceux qui sont un petit peu moins rapides + vous complétez sur le photocopié 10 :28 + c'est bon + Roman tu as entendu < visage un peu tourné vers lui regard vers le haut> ++ répète ce que je viens de dire /57/
 126 Roman- ben pour les rapides /i/ peuvent euh l'écrire le cahier du jour /12/
 127 M60- non + c'est pas ce que j'ai dit ++ qui veut répéter ? ++ Zoé /13/
 128 Zoé3- euh tout le monde recopie les phrases et complète sur le cahier du jour ++ le 6 /15/
 129 M61- pour le 5 /3/
 130 Zoé4- pour le 6 ceux qui sont rapides ils font sur le cahier du jour + ceux qui sont pas rapides ils font sur le photocopié /24/
 131 M62- très bien + oui XX /3/
 132 E- XXX /0/
 133 M63- et bien tu écris le 5 tu + et le 6 tu l feras sur le photocopié + d'accord ? + allez c'est parti < l'enseignante se dirige vers son bureau en regardant sa feuille> 11 :24 < l'enseignante apporte une chaise pour s'asseoir et travailler avec Joey> /22/
-
- 11 :12- exercices individuels jusqu'à 22 : 38 – plusieurs interactions (3' 47'' + 1' 52'' avec interactions)**
- 134 M64- <l'enseignante était assise et travaillait avec un élève au premier rang quand elle se retourne vers la droite> 13 :58 Maxime + tu travailles là ? <l'enseignante se lève et dit> alors je suis sûre que tu n'as pas écouté la consigne que j't'ai + que j'ai demandé <elle approche de la table de l'élève> ah marrant t'as tout copié sur le photocopié + c'est ce que j'ai demandé↑ ++ j'ai demandé quoi ? /44/
 135 Maxime3- que l'exercice 5 fallait le faire sur le cahier + et on était pas rapide il fallait le faire /19/

136 M65- tu recommences tu m'as écrit les phrases sur le cahier + je l'ai demandé + on a reformulé la question en plus 14 :19 < l'enseignante retourne devant > /22/

<15 : 15 l'enseignante explique à l'élève qu'elle aide ce qu'est une bogue >

137 E- c'est quoi une 'bogue' 16 : 16 /5/

138 M66- alors + qui sait ce qu'est une 'bogue' /8/

139 E- autour de la châtaigne il y a + comme une coquille qui est remplie de pics + où y a plein d'épines + quand tu la touches t'as + t'as mal /30/

140 E- ah oui /2/

141 M67- ça y est + c'est bon ? +++ < toujours en regardant l'élève et avec un geste des deux mains formant une boule > comme une petite carapace autour de la châtaigne avec des pics < mouvement des doigts des deux mains figurant les pics > /17/

142 E- XX /0/

143 M68- ben réfléchis +++ tu entends quel son ? ++ [g] [g] alors ? /9/

144 E- 'g-u' /2/

< l'enseignante se retourne et reprend l'activité d'étayage avec l'élève qui est devant > 17 :49

18 : 47 < l'enseignante se retourne et jette un regard circulaire aux élèves+ un peu plus de bruit et une règle qui est tombée bruyamment deux fois >

145 M69- 19 : 02 qu'est-ce que c'est qu'un 'cageot' < d'un geste du regard et du menton > oui /10/

146 E- c'est une petite palette de bois qui sert pour mettre des pommes /13/

147 E- arrêtez de parlez vous < d'un ton excédé > /4/

148 M70- < l'enseignante acquiesce et fait un geste les bras écartés comme pour porter ou soupeser puis se retourne pour aider l'élève > pour mettre les légumes ++ en bois 19 : 14

< alors que certains élèves vont chercher des feuilles l'enseignante regarde derrière elle >

Safouane ++ tu te retournes 20 :19 +++ 20 : 31 Maxime + deuxième fois + tu te retournes++ ++

20 :48 Maxime < sur un ton plus ferme intonation descendante > + tu te retournes ++ Maxime

tu te retournes < ton plus posé toujours en aparté > 20 :54 < l'enseignante se remet au travail avec l'élève à côté duquel elle est assise, elle est dérangée par un élève qui vient à elle puis

montre le tableau et les colonnes pour aider l'élève avec qui elle travaille > 21 : 38

< l'enseignante se lève et remet sa chaise à sa place > 22 : 38 /24/

22 : 54 à 40'27'' Correction en groupe classe

149 M71- 22 :56 allez + on va + reprendre < intonation montante l'enseignante remet ses cheveux et regarde vers le bas la feuille qui est sur la table devant elle puis jette un regard

circulaire à la classe > 23 :01 on va corriger rapidement à l'oral + j'pense qu'il n'y a pas trop de difficultés < relève les yeux vers les élèves > 23 :04 ++ alors les travaux d'autonomie + euh

+ vous les mettez de + enfin vous les rangez + et on prend bien sur son cahier du jour + allez < intonation montante ton plus ferme > 23 :14 /45/

150 E- si on n'a pas fini /6/

151 M72- et ben tu prends la correction en même temps ++ < fait une moue et parait un peu contrariée > qui n'a pas fini < plusieurs élèves main levée > /14/

152 E- moi juste l'exercice /4/

153 E- moi aussi < l'enseignante suit du regard les élèves qui répondent > 23 :22 /2/

- 154 M73- bon + alors + allez je vous laisse une minute <elle regarde son livre qu'elle soulève un peu> /8/
- 155 E- *yes yes* 23 :27 (2)
- 156 M74- <pendant que les élèves se remettent au travail l'enseignante regarde son livre puis va vers le tableau et finalement se dirige rapidement vers le placard de fournitures au fond de la classe> allez 23 :59 <est de retour devant la classe derrière la table où est son livre> Louane chut <geste du doigt devant la bouche> 24 :18 allez on y va + on commence /9/
- 157 E- oh non maitresse <l'air suppliant> /3/
- 158 M75- eh + chut + tu t'assois correctement + déjà + Amin + pour commencer <regarde fixement l'élève> alors qui fait la première phrase ↑ + Safouane ↑ 24 :29 /17/
- 159 Safouane3- XXX /0/
- 160 M76- alors comment tu as écrit 'BAGUE' ++ <le menton vers le haut le regard posé sur l'élève qui est au fond> avec quelles lettres ? le 'g' ou le 'g-u' /15/
- 161 Safouane4- 'g-u' /2/
- 162 M77- 'g-u' + très bien 24 : 42<l'enseignante se tourne vers le tableau pour prendre une craie puis se retourne vers l'élève > alors je le mets dans quelle colonne <se retourne légèrement et de la main montre le tableau et les colonnes> /7/
- 163 Safouane5- dans la première /3/
- 164 M78- on va la compléter ici <tout en écrivant à gauche de la colonne de gauche déjà remplie> 24 :55 très bien ++ <revient vers son livre> 'g-u' pour 'bague' + la phrase B + Rachel ↑ /15/
- 165 Rachel5- « la bagarre éclata » XXX <l'enseignante en posture d'écoute menton relevé yeux baissés voir capture> la 'bagarre' + c'est avec 'g' /9/
- 166 M79- 25 : 14 pourquoi ↑ /1/
- 167 Rachel6- X un a devant /3/
- 168 M80- devant ↑ <yeux froncés moue dubitative> /1/
- 169 Rachel7- euh après <l'enseignante sourit> /1/
- 170 M81- 25 : 20 c'est suivi d'un 'a' donc on l'a déjà vu <montre au tableau le mot garage> avec l'exemple de 'garage' + la phrase C ↑ ++ Laurine + euh Mathew tu n'as pas l'impression de déranger ↑ <regarde Mathew puis revient à Laurine> /30 /
- 171 Laurine2- « dans le potager pousse des légumes » 25 : 37 /6/
- 172 M82- alors pour 'légumes' /3/
- 173 Laurine3- avec un 'g' /3/
- 174 M83- pourquoi ↑ /1/
- 175 Laurine4- parce qu'il est suivi d'un 'a' + <haussement des sourcils de l'enseignante> /8/
- 176 E- d'un 'u' /3/
- 177 Laurine5- ah oui + d'un 'u' /5/
- 178 M84 – d'un 'u' très bien <petit mouvement de la tête vers le bas> 25 :46 donc ça fait le son [g] comme on l'a vu tout à l'heure <elle retourne vers le tableau dont elle repousse l'abattant et revient vite devant> et 'gigantesque' ↑ 25 : 54 Margaux /23/
- 179 Margaux2- un 'g' /2/
- 180 M85- pourquoi ↑ /1/
- 181 Margaux3 – euh parce qu'il y a 'a' après /7/

- 182 M86- très bien↓ +++ <relève le regard et le menton vers la classe> la phrase D + Zoé↑ /6/
 183 Zoé5- « la bogue de la châtaigne pique » /6/
 184 M87- <visage relevé expression tendue vers l'élève> tu l'écris comment↑ 26 : 11 /4/
 185 Zoé6- 'u' /1/
 186 M88- très bien + pourquoi↑ <l'enseignante se dirige vers le tableau> /3/
 187 Zoé7- parce qu'y a un 'e' après sinon ça ferait /boʒ / <l'enseignante est à l'écoute de l'élève le visage tendu vers le haut> /11/
 188 M89- très bien + tu le mets dans quelle colonne 'bogue' 26 :22 /8/
 189 Zoé8- 'g' /1/
 190 M90- <l'enseignante se dirige en demandant confirmation vers la colonne /g/> /0/
 191 E- 'bague' /1/
 192 E- mais non 'bogue' /3/
 193 M91- chut <doigt sur la bouche> alors y avait 'bague' + et 'bogue' + les deux <en se penchant sur son livre puis en se redressant> la dernière phrase + la E Kaina ↑ /15/
 194 Kaina1- « XXX imaginaire » /1/
 195 M92- ummh umh /2/
 196 Kaina2- ++ il y a un 'g'+ /5/
 197 M93- pourquoi /1/
 198 Kaina3 - parce qu'il y a un 'o' devant /8/
 199 M94- devant ↑ /1/
 200 Kaina4 - derrière /1/
 201 M95- <l'enseignante montre 'goutte' de la main> très bien +/2/
 202 E- comme 'légume' /2/
 203 M96- 'légume' on a dit qu'il y avait un 'u' derrière <petit tapotement avec la craie sur le 'u' de gustave*> 27 :05 /11/
 204 E- au lieu de 'imaginaire' j'avais marqué 'légendaire' /8/
 205 M97- <l'enseignante regarde son livre puis se tourne vers le tableau mains dans le dos pendant 6s avant de pointer du doigt dans la colonne de droite le mot grillage et dit très bas> il peut être dans les deux + c'est vrai <se penche à nouveau sur son livre> allez l'exercice 6 rapidement + qu'est-ce que j'écris avec 'g' ou 'ge' <regard tendu vers une élève> oui Faustine 27 :34 /26/
 206 Faustine- « ma vengeance sera terrible » <regard vers l'élève en attente> 'g' <puis regard vers les autres> /5/
 207 E- non /1/
 208 M98- est-ce que vous êtes tous d'accord /8/
 209 EEE- NOOON /1/
 210 M99- pourquoi ↑ /1/
 211 E- il y a un 'a' qui suit ++ et du coup /10/
 212 M100- et si on met pas le 'e' ça ferait quoi /10/
 213 E- /vãgã/ 27 : 48 /1/
 214 M101- <écrit vengeance dans la colonne puis se retourne> ensuite ↑ ++ Matthew ++ tu te calmes <prononcé très bas pendant que l'élève cherche quelque chose devant sa table> qui fait la phrase B ↑ + Roman ↑ /11/

- 215 Roman2- « après la XX » /2/
 216 M102- la quoi ↑ <fronce les sourcils et fait une grimace d'incompréhension> /2/
 217 Roman3- « la cueillette + les fruits sont mis dans des ++ [cago] » /9/
 218 EEE- des 'caGEOTS' + 'cageots' + 'cageots' <avec insistance sur la dernière syllabe> /4/
 219 M103- alors comment tu l'écris ↑ 28 :17 /5/
 220 Roman4- 'g' /1/
 221 M104- est-ce que tu es sûr↑ /6/
 222 E- 'g-e' /2/
 223 E- 'G-E' /2/
 224 Roman5- ah oui /2/
 225 M105- <se tourne vers un autre élève> chut + pourquoi 'g-e' + pourquoi 'g-e' Roman ↑ /8/
 226 Roman- <plus de 6 secondes> parce que sinon ça ferait /g/ /6/
 227 M106- ça ferait /go/ + /kago/ 28 :35 <écrit le mot au tableau puis revient et regarde son livre> euh + la phrase C ↑ 28 :45 Matthew /8/
 228 Matthew9- « la petite sœur regarde une belle » /6/
 229 M107- non + UN bel /3/
 230 Matthew10- « un bel imagier » /3/
 231 M108- <avec une grimace> c'est quoi un 'imagier' ↑ 28 :58 ++ <balaye la classe du regard> Laurine /6/
 232 Laurine6- c'est comme un documentaire /5/
 233 M109- humm oui <d'un ton non convaincu en bougeant la tête latéralement et faisant un mouvement de la main latéral aussi> /2/
 234 E- c'est un livre avec des images /7/
 235 M110- un livre avec plein d'images <fait trois fois le mouvement d'ouvrir un livre avec les mains puis regarde l'élève de 234> un petit peu oui un petit peu euh + documentaire alors tu as mis quoi ↑ 29 :14 /19/
 236 Matthew11- <petit ricanement> XX /0/
 237 M111- <avec un petit peu d'agacement> réfléchis /1/
 238 Matthew12- 'g-e' /2/
 239 M112- 'g-e' ↑ tu XX /3/
 240 EEE- non non /2/
 241 M113- Rachel /1/
 242 Rachel8- parce que il faut mettre un 'g' parce que c'est suivi d'un 'i' et ++ /16/
 243 M114- et quand <en se retournant et montrant avec la craie le mot girafe> on a mis un 'e' là en plus à girafe ↑ /12/
 244 Matthew13- non /1/
 245 M115- non + donc 'imagier' y a pas besoin d'un 'e' ++ c'est suivi d'un 'i' /15/
 246 EEE- <un peu de bruit> XXX 29 :39 /0/
 247 M116- euh ++ la D /2/
 248 E- XXX /0/
 249 M117- non ++ Margaux ↑ /2/
 250 Margaux4- « il mangeait tous les jours à la cantine XX » /8/

- 251 M118- non + tu as sauté une phrase + le matin + <et sur un ton plus haut> qu'est-ce que tu es en train de faire Zoé /19/
- 252 Margaux5- ah oui + « ce matin » /4/
- 253 M119- tu me ranges ça + tout de suite /7/
- 254 Margaux6- « ce matin + le ciel est bien nuageux » + <l'enseignante regarde l'élève> c'est un 'g' <l'enseignante opine> /11/
- 255 M120- pourquoi ? /1/
- 256 Margaux7- parce que sinon ça ferait /g/ 30 :25 /5/
- 257 E- non parce qu'y a un 'e' après /8/
- 258 M121- parce que c'est suivi d'un 'e' <petit geste de la main paume vers le haut> allez Joe tu fais la dernière <prononcé très vite> 30 : 29 ++ allez on t'attend là /19/
- 259 Joe1- « il manX »/2/
- 260 M122- non il ++ <montre qu'elle attend regarde en hauteur au tableau> c'est pas il mange + il mange- /9/
- 261 Joe2- il mangea /2/
- 262 M123- il manGEAIT 30 :43 /2/
- 263 Joe3- **il mangeait** XX /2/
- 264 M124- alors qu'est-ce que tu as écrit toi↑ /9/
- 265 Joe4- 'g' /1/
- 266 M125- tu as écrit 'g' ↑ /4/
- 267 Joe5- 'g-e' /2/
- 268 M126- pourquoi ↑ /1/
- 269 Joe6- parce qu'il est suivi d'un 'a' /8/
- 270 M127- et donc + si on met pas le 'e' ↑ 30 :58 /8/
- 271 Joe7- /mãʒe/ /1/
- 272 E- /mãʒe/ /1/
- 273 M128- si on met pas le 'e' <petit mouvement de la tête vers le bas> /6/
- 274 E- ça ferait /mãʒe/ <prononcé fort> /3/
- 275 M129- ça ferait /mãʒe/↓ + très bien <se retourne vers le tableau et regarde la colonne des /3 / en prenant une craie> alors + on a écrit des mots +qu'est-ce qu'on remarque ++ ici <en tapotant de façon sonore sous le mot cageot> + vengeance + cageot <avec un petit coup bref pour chaque mot>31 :10 Matthew /21/
- 276 Matthew14- parce qu'y a un 'e' qui suit 31 :17 /8/
- 277 M130- <l'enseignante souligne en même temps la suite 'ge' puis se déplace vers l'autre colonne> et pour 'bague' et 'bogue' ↑ + chut + Mathilde ↑ /7/
- 278 Mathilde1- X /0/
- 279 M131- un 'u' pour faire le son [g] <elle souligne la suite de lettres 'gu'> 31 :27 /7/
- 280 E- 'e' /1/
- 281 M132- <l'enseignante regarde toujours les mots 'bague' et 'bogue'> oui qui s'intercale entre le 'g' et le 'e' ++ ALORS on va terminer

31 :45 à 40 :27 Compléter la trace écrite. Les élèves récapitulent et donnent des exemples.

< a pris sa feuille et part avec vers le bureau et l'ordinateur> + vous allez essayer de construire euh + notre leçon <affiche la leçon à l'écran> 31 : 45 alors vous allez m'aider à compléter la trace écrite < le titre J'écris les sons [g] et [z]> /31/

282 E- pourquoi le 'z' < l'enseignante est allée placer une affiche de l'autre côté de la classe et semble ne pas avoir entendu elle revient avec son manuel à l'ordinateur> 32 :03 /3/

283 M133- phonétiquement + ça s'écrit avec un 'z' + alors comment est-ce que j'écris le son [g] ↑ ++ Roman /18/

284 Roman7- quand c'est suivi d'un a /7/

285 M134- alors devant les voyelles <tape en même temps> les voyelles + alors vas-y 32 :15 /9/

286 Roman8- alors 'a' + 'o' + ' ' ++ et c'est aussi avec les consonnes comme un 'l' /13/

287 M135- alors devant + alors on va donner un petit exemple pour ça 32 :33 + quel mot on peut écrire ↑ < a écrit Ex : > /16/

288 Roman9- 'jongleur' par exemple /3/

289 M136- alors 'jongleur' + il est un petit peu euh + vu qu'on peut le mettre dans les deux colonnes on va pas le prendre en exemple + Matteo 32 :42 /25/

290 Matteo1- je vois pas avec la tête de Vahina X /8/

291 M137 – tu te décales un petit peu /6/

292 E- 'garage' /1/

293 M138- oui voilà /2/

294 E- 'garçon' 32 :57 /1/

295 M139- oui très bien <elle écrit 'garçon' au TNI dans la leçon> <un peu de bruit> oui très bien + alors Jade tu continues /10/

296 Jade1- euh + c'est quoi là déjà ? /5/

297 M140- c'est soit devant les voyelles soit ++ /7/

298 Jade2- devant les consonnes /3/

299 M141- <l'enseignante écrit au TNI> un exemple ? 33 :36 /2/

300 Jade3- le 'l' /2/

301 M142- non mais c'est toutes les consonnes je veux un exemple + un mot exemple ++ Justine /15/

302 Justine1- 'gladiateur' /1/

303 M143- par exemple <en détachant chaque syllabe pendant qu'elle tape> un 'gladiateur' ok + attention + qui me lit le « attention » + Zoé /12/

304 Zoé9- ++ /0/

305 M144- est-ce que vous voyez ? j'vais peut-être zoomer un peu ++ alors euh ++ /13/

306 EEE- <remarques diverses des élèves> XXX mais maitresse vous l'avez passé 34 :27 /6/

307 M145- est-ce que vous voyez le zoom ? /7/

308 E- là où y a le 11 /6/

309 M146- ah oui+ alors est-ce que vous voyez quand même un peu ? <bavardages> alors on continue + devant + je vais peut-être éteindre + /21/

310 Zoé10- « devant 'e' et 'i' je dois écrire » ++ /7/

311 M147- si je veux entendre le son [g] /6/

312 Zoé11- 'g-u' /2/

- 313 M148- très bien ++ vous me donnez un exemple ? 35 :17 <attend quatre secondes pendant lesquelles certains répondent> Zoé /8/
 314 Zoé12- 'bague' /1/
 315 M149- très bien ++ alors ensuite ? <elle commence la lecture de ce qui figure au tableau> « la lettre 'g' se lit »++ Matthew 35 :37 /10/
 316 Matthew15- la lettre 'g' se lit 'z' <lecture du symbole phonétique> /6/
 317 M150- non /1/
 318 E- [ʒ] /1/
 319 M151- [ʒ] + devant + devant ? /3/
 320 Matthew16- devant 'e' /2/
 321 M152- devant un 'e' <en train d'écrire> ou /4/
 322 E- un 'i' /2/
 323 E- et un 'o' /3/
 324 M153- <n'a pas relevé l'erreur et continue> un exemple ? /2/
 325 E- ouais + 'girafe' 35 :55 /2/
 326 M154- 'girafe' /1/
 327- et 'girouette' /2/
 328 E- et 'plage' /2/
 329 M155- ATTENTION ++ Matteo tu t'assois s'il te plait + attention + Margaux /11/
 330 Margaux8- « attention + mais devant 'a' et 'o' je dois écrire ++ 'g' » /10/
 331 E- 'G-E' 36 : 19 /2/
 332 M156- 'g-e' <écrit> /2/
 333 E- mais maitresse c'est 'u' t'as oublié /8/
 334 E- mais NON IL EST EN HAUT /6/
 335 M157- non il est en haut avec le 'u' <reprend la lecture> « pour entendre » /10/
 336 E- oui mais <d'un ton de désaccord> /2/
 337 M158- AH LA LA LA LA + STOP/6/
 338 E- <l'élève reprend la lecture> « pour entendre [ʒ] » /3/
 339 M159- exemple ? ++ <rires> ben y en a au tableau hein 36 :46 /8/
 340 EE- bonjour /1/
 341 E- 'vengeance' /1/
 342 M160- 'une vengeance' ++ Rachel tu continues ? /5/
 343 Rachel9- « parfois la lettre 'g' est muette /6/
 344 M161- vous vous souvenez on avait vu des exemples la semaine dernière /11/
 345 E- oui /1/
 346 E- non /1/
 347 M162- Maxime /1/
 348 Maxime3- ben /1/
 349 M163- vous vous souvenez la + quand vous deviez trouver l'intrus ++ y avait ring et après y en avait d'autres avec le 'g' muet /24/
 350 E- ohhh je sais + maitresse + 'rang' 37 : 26 /5/
 351 M164- 'rang' + 'un rang' + très bien <bavardages pendant que l'enseignante écrit> un rang le 'g' on l'entend pas on dit pas un /r ã g/ /18/

- 352 E- y a 'vent' aussi /4/
 353 M165- non /1/
 354 E- oh oh <main levée> /2/
 355 M166- Chloé /1/
 356 Chloé1- y a aussi 'coing' /4/
 357 M167- 'coing' très bien /3/
 358 E- 'vingt'/1/
 359 M168- allez un dernier /3/
 360 E- maitresse y a 'vingt' aussi /5/
 361 M169- 'vingt' très bien /3/
 362 E- 'vingt' /1/
 363 E- mais c'est bien ce que j'ai dit 37 : 57 /9/
 364 E- <sur un ton revendicatif> mais c'est ce que j'ai dit 'vingt' /9/
 365 E- /arãg/ /1/
 366 M170- j'avais compris 'vent' 38 :00 /4/
 367 E- le 'vin' à boire /4/
 368 M171- **attends + non** pas le 'vin' à boire + le chiffre 'vingt' <un peu de bruit> MAXIME comment ça s'écrit le 'vin' à boire ? /19/
 369 Maxime4- 'v-i-n' /3/
 370 M172- Faustine /1/
 371 Faustine3- 'v-i-n-t' /4/
 372 E- **NON** +'v-i-n' /4/
 373 E- 'v-i-n' /3/
 374 M173- 'v-i-n' ++ le nombre 'vingt' + Rachel /7/
 375 Rachel8- 'v-i-n-g-t' /4/
 376 M174- allez on termine 38 :37 LA DERNIERE phrase qui nous la lit ++ Faustine /11/
 377 Faustine4- le son ++ /2/
 378 M175- CHLOE /1/
 379 Faustine5- « le son /z / peut aussi s'écrire avec la lettre +++ 'j' /11/
 380 M176- avec la lettre 'j' /4/
 381 EEE- 'jongleur' + 'Jacques' + 'jongleur' + ah oui 'Jade' /6/
 382 M177- ah ben 'Jade' oui 39 :07 <rires de quelques élèves et pas mal de bruit> ALORS JE L'ENREGISTRE ++ MARGAUX <ton de rappel à l'ordre> <au bout de 4 s l'enseignante revient devant la classe> qu'est-ce qui continue de parler ? 39 : 23 /16/
 383 E- XXX /0/
 384 M178- ah c'est vraiment le moment de parler de ça <l'air désabusé> /10/
 385 E- mais /1/
 386 M179- non mais je veux pas savoir donc c'est très bien vous avez + Matthew tu te retournes+ vous avez réussi à compléter la trace écrite + je vous l'imprime et+ /30/
 387 E- c'est orthographe combien ? /4/
 388 M180- je ne sais pas parce que les CM1 et les MC2 + vous n'êtes pas au même endroit + on verra quand je vous les distribuerai <certains élèves bavardent entre eux sur le numéro de la leçon> allez + vous rangez les cahiers du jour et vous sortez les cahiers d'allemand /39/

389 E- les cahiers d'anglais ? 40' 27 /4/

IV.10. Annexe 10

IV.10.1. Louise : données chiffrées de la séance de français

Durée de la séance

Durée : 2392 s = 39' 52''

Activité individuelle sans les moments d'échanges = 339s = 5' 39''

Temps en collectif = 2053 s = 34' 13''

Mots/s = 1,26 m/s

TOURS DE PAROLE

389 TDP : 180 par l'enseignante (46,27%), 209 par les élèves (53,72%)

59 TDP de reprise par l'enseignante de l'énoncé de l'élève (32,78% des TDP de l'enseignante, 15,17% de l'ensemble)

7 TDP variation (11,86 % des reprises de l'enseignante)

1 TDP réduction (1,69% des reprises de l'enseignante)

44 TDP expansion (74,58% des reprises de l'enseignante)

7 TDP sont des répétitions (11,86 % des reprises de l'enseignante)

21 TDP de reprise par l'élève d'un énoncé de l'enseignant ou d'élèves (10,04%)

2 TDP des élèves sont des répétitions (9,53% des reprises)

14 TDP reformulation expansion (66,66 %)

3 TDP reformulation réduction (14,29%)

2 TDP reformulation variation (9,52%)

• Longueur des TDP

Nombre de mots /TDP Locuteur	TDP XX	1 mot	2 à 5 mots	6 à 9 mots	10 à 29 mots	30 à 99mots	+ de 100	
Enseignante	2	25	43	43	58	9	0	180
Elèves	13	52	87	40	16	1	0	209

TDP de l'enseignante de plus de 6 mots : 61,11 %

70 TDP de l'enseignante de moins de 6 mots : 38,89 %

152 TDP des élèves de moins de 6 mots : 72,73 %

TDP des élèves de plus de 6 mots : 27,27 %

MOTS

Langue/locuteur	Enseignante	Elèves	Enseignante + élèves	
français	1747	837 (99,76%)		
anglais		2 (0, 24%)		
	1747 (67,56%)	839 (32,44%)	2586	

Tissage : 42 mots (2,40% des mots de l'E)

Fréquence des mots :

graphèmes/phonèmes	mots en lien avec la recherche	pronoms personnels prénoms	pilotage MRP	
'g' = 28 + 19 [g] [ʒ] 16 'a' = 10 'o' = 6 'u' = 18 'e' = 24 'l' = 7	Mets : 6 Ecris = 6 Son (dans le sens de phonème) = 16 Mots = 32 Colonne = 15 Lettre (s) = 12 Consonne(s) = 7 Voyelle(s) = 9 Devant = 30 Après = 7 Derrière = 4 Comment = 7 Pourquoi = 13 Exemple = 17 87 mots en mention	Je = 27 Tu = 42 Vous = 39 Non = 39 On = 50 pré-noms = 52	Non = 39 On = 50 Oui = 20 Bien ou très bien = 30 Ensuite = 2 Alors = 47 D'accord = 4	
128	268	197	192	785
396 mots en lien avec le contenu = 15,31%		7,61%	7,42%	30,35%

IV.11. Annexe 11

IV.11.1. Louise : synopsis de la séance d'anglais

6 CE2 – 18 CM1 –

Anglais 1h par semaine – 30 janvier 2018

Objectif : revoir les jours de la semaine, apprendre les mois de l'année.

Être capable de dire qu'une fête se passe tel mois

327

Repères temporels	Phases de la séance	Commentaires
2 :48 à 5 :01	Phase 1 : rituels, rappel du lexique travaillé la fois précédente	Tissage : 1 M1- good morning + qu'est-ce qu'on a appris la dernière fois ?
5 :02 à 7 :25 :	Phase 2 : l'enseignante organise les petits groupes, distribue les cartes des mois et demande aux élèves de les mettre dans l'ordre	Pilotage : 7 :20 alors put in order + put in order Etayage de la consigne : cartes-mots mises à disposition
7 :26 à 11 :10	Phase 3 : <i>jeu en groupes : placer les étiquettes-mots avec les mois de l'année</i>	Etayage par groupe.
11 :32 à 16 :24	Phase 4 : correction collective. Les élèves passent au tableau individuellement pour mettre les cartes dans l'ordre. Pas de production orale. Un rappel au calme.	Pilotage : Exemples de gestes langagiers pour faire avancer la tâche 23 M11- yes ++ thank you↑ 12 :55 13 :08 XX ++ Ashley < l'élève met la carte> thank you 13 :30 very good ++ Mathilde come <l'élève vient mettre la carte April et on entend un élève qui dit [april]> thank you Mathilde ++ Quentin come ++ Noah + please+ be quiet <en le regardant fixement et en mettant le doigt sur la bouche> Julien come ++ JADE

		<sur un ton de reproche et en la regardant longuement> Théo ++ thank you + very good + Noah
16 : 25 à 21 :20	Rappel à l'ordre. Répétition des mois deux fois après l'enregistrement.	Pas d'intervention lors des répétitions après enregistrement
21 :21 à 22 : 55	Consignes du jeu de cartes avec phrase modèle écrite au tableau « Christmas is in *december ». Les étiquettes-mots des mois sont restées à droite en colonne dans l'ordre.	Pilotage basé sur quelques éléments verbaux soutenus par la forme écrite au tableau et les cartes. 87 M15- alors an example [...] Christmas + Christmas < l'enseignante montre la carte > Christmas + is + in +++ [...]88 E- Noël 89 EEE- December (1) 90 E- *[decâber] <l'enseignante écrit 'december'* > (1) 91 M16- ok ? < l'enseignante souligne 'is in' et encadre 'Christmas' et entoure 'december'* > [...]it's ok ?
22 :55 à 30 : 55	Mise en place du jeu : distribution des cartes et jeu en groupes. Constitution des phrases, association événement et mois.	Etayage dans les groupes
30 : 55 à 36 : 16	Correction collective : l'enseignante écrit le nom de l'événement à côté des mois.	L'étayage porte surtout sur la prononciation des mots. Pas d'institutionnalisation mais un geste de pilotage pour la clôture : 127 Enzo- Christmas is in December (4) 128 M34- very good + ok thank you 35 :16 ++ allez + vous retournez à vos places

IV.12. Annexe 12

IV.12.1. Louise : transcription de la séance d'anglais

6 CE2 – 18 CM1 –

Anglais 1h par semaine – 30 janvier 2018

Objectif : revoir les jours de la semaine, apprendre les mois de l'année.

Être capable de dire qu'une fête se passe tel mois

329

2.48 à 5 :02 Début de la séance : tissage + rituel de la date

1 M1- good morning + **qu'est-ce qu'on a appris la dernière fois ?** tissage (2) /10/

2 Ashley1- les jours de la semaine en anglais /7/

3 M2- les jours de la semaine en anglais + très bien ++ cette semaine le responsable de la date + c'est + Zoé + alors tu viens Zoé + come+ please <au tableau figurent les étiquettes yesterday was, today is, tomorrow is et les jours de la semaine Zoé complète avec Monday> (2) /23/

4 E- là c'est dans l'ordre euh ? /6/

5 M3- ben ! /1/

6 EEE – c'est dans l'ordre /5/

7 E- mais non /2/

8 M4- chut + < Zoé met 'Monday' après 'Tomorrow was' > alors yesterday+ was ++ (2) /2/

9 E- Monday (1)

10 M5- Monday <l'élève met Wednesday en face de 'tomorrow is' mais ne dit rien > tomorrow is Wednesday + and today is+ <pendant que Zoé met la carte 'Tuesday'>today is++ (9)

11 Zoé1- Tuesday <en montrant la carte et en même temps fait tomber celle d'en-dessous puis la ramasse> (1)

12 EEE- Tuesday (1)

13 M6- Tuesday + thank you Zoé 4:24 <l'enseignante finit de fixer les étiquettes puis se retourne> Jade (5)

14 Jade1- moi quand j'apprends mes leçons j'apprends même le titre en anglais et les jours de la semaine ça se dit 'days of the week' (4) /22/

15 M7- yes <l'enseignante valide sans valoriser en même temps qu'elle se retourne pour aller chercher son matériel pour la suite> (dans l'entretien, seul épisode repéré par l'enseignante qui trouve qu'elle n'a pas suffisamment pris en compte la remarque de l'élève) Joey je (ne) te sens

Pascale Boissonnet – 2021

L'influence dans l'enseignement d'une langue vivante de la maîtrise de la langue cible sur les gestes professionnels du professeur des écoles non spécialiste

pas attentif 4.46 alors aujourd’hui nous allons apprendre↑ TISSAGE<montre les étiquettes qu’elle tient dans la main> (1) /13/

16 EEE- les mois ++ les années /4/

17 M8- les mois + très bien <l’enseignante se tourne vers le tableau regarde et finalement laisse les étiquettes de la journée> chut <doigt sur la bouche> 5 :02

5 :02 à 7 :25 : l’enseignante organise les petits groupes, distribue les cartes des mois et demande aux élèves de les mettre dans l’ordre

be quiet + be quiet <fait face à la classe et montre la carte visage + mots 10 s d’attente> alors + group of XX Matthew come ++ come <montre du doigt qu’il doit venir vers elle> euh + with Quentin, Zoé and Margaux ++ <quelques rires parce que Matthew n’a pas de chaise regarde autour et retourne à sa place chercher sa chaise pendant ce temps l’enseignante va chercher les cartes et les dépose au premier groupe puis prend les suivantes> Enzo + Théo + Rachel and Safouane < s’est dirigée vers le groupe pour leur donner les cartes> XX <installe un autre groupe> Amin come <tapote sur la table où il doit venir> 6 :13 Maxime <rappel à l’ordre> Maxime come here <un petit mouvement de la tête pour indiquer la direction> <énormément de bruits de chaises et bavardages croissants> <tambourin de 6.35 à 6 :54 l’enseignante est debout devant le tableau> Roman ++ BE QUIET please + XX ++ AMIN + LAURIE + XX ++7 :20 alors put in order + put in order < se déplace vers une table devant à droite enlève le trombone qui tient les cartes mots des mois puis fait pareil aux autres tables> (37) /5/

7 :26 <début du jeu en groupes jusqu’à 11 :10 tambourin, rappel au calme la PES est devant le tableau >

11 :32 à 16 :24 les élèves passent au tableau individuellement pour mettre les cartes dans l’ordre. Pas de production orale.

18 M9- Roman + 11.35 j’attends le silence + 11.40 be quiet <montre la carte très haut en même temps> + JULIEN ++ ok < se dirige à grand pas vers l’ordinateur> Enzo + come + with first month + first month <revient vers le centre de la classe et montre 1 du doigt + comme Enzo ne vient pas une élève intervient à son intention> (12) /4/

19 E- le premier dans le XX /4/

20 Enzo1- January* [djanari] (1)

21M10- umh +umh <d’acquiescement> come 12 :10 <l’élève vient au tableau et l’enseignante commence à placer les cartes au hasard au tableau> 12 :29 MAXIME BE QUIET (6)

22 Enzo2- XX <pose une question en prenant la carte>

23 M11- yes ++ thank you↑ 12 :55 < beaucoup de mains levées l'enseignante est repartie vers le bureau> XX <appelle une élève qui vient au tableau> Vahina < l'élève met la carte sous la première> 13 :08 XX ++ Ashley < l'élève met la carte> thank you 13 :30 very good ++ Mathilde come <l'élève vient mettre la carte April et on entend un élève qui dit [april]> thank you Mathilde ++ Quentin come ++ Noah + please+ be quiet <en le regardant fixement et en mettant le doigt sur la bouche> Julien come ++ JADE <sur un ton de reproche et en la regardant longuement> Théo ++ thank you + very good + Noah < l'enseignante fixe au tableau une dernière étiquette faite manuellement> Zoé ++ Laurie <il y a beaucoup de bruit> Mathieu arrête avec ça + Roman ++ thank you Roman + XX <l'élève hésite tend la main vers December alors que c'est November qu'il doit placer les autres soufflent> thank you and Zoé come <l'enseignante retourne à son bureau de l'autre côté de la classe> Maxime quiet 16 :24

16 : 25 à 21 :20 rappel à l'ordre puis répétition des mois deux fois après l'enregistrement.

<l'enseignante revient vers le tableau et décroche l'un des visuels pour les consignes> 16 :32 BE QUIET <en montrant la carte> Enzo <elle fait un geste de la main pour mimer le demi-tour quelques élèves sont encore dans la disposition du travail de groupes> <l'enseignante repart vers l'ordinateur et affiche un diaporama intitulé 'months' sous-titré 'mois> <après plusieurs dizaines de secondes 17 :36 deuxième diapo Year/année l'enseignante a un problème de son avec le TNI> est-ce que il y a besoin de parler ? 18 :28 <les élèves répètent après l'enregistrement> (43) /14/

24 M/TNI- months

25 C- months (1)

26 M/TNI- year

27 C- year <différentes prononciations> (1)

28 M/TNI- January

29 C- January (1)

30 MTNI- February

31 C- February (1)

32 M/TNI- March

33 C- March (1)

34 M/TNI- April

35 C- April < [april]* et [eiprəl] pas de remarque de l'enseignante> (1)

36 M/TNI- May

37 C- May (1)

- 38 M/TNI- June
- 39 C- **June** (1)
- 40M/TNI- July
- 41 C- **July** (1)
- 42 M/TNI- August
- 43 C- **August** (1)
- 44 M/TNI- September
- 45 C- **September** (1)
- 46 E- [septâber] <l'enseignante le regarde sévèrement> (1)
- 47 M/TNI- October
- 48 C- **October** (1)
- 49 M/TNI- November
- 50 C- **November** (1)
- 51 M/TNI- December
- 52 C- **December** (1)
- 53 M12- 19 :29 repeat + ok + please <doigt sur la bouche> (3)
- 54 EEE- CHUTTT (1)
- 55 M13- Faustine <attend à son bureau que les élèves se calment d'abord doigt sur la bouche puis le menton appuyé sur le point le regard vers la classe> XX <prénom d'un élève couvert par le bruit> 20 : 00 (1)
- 56 M/TNI- months
- 57 C- **months** (1)
- 58 M/TNI- year
- 59 C- **year** <différentes pronunciations> (1)
- 60 M/TNI- January
- 61 C- **January** (1)
- 62 M/TNI- February
- 63 C- **February** (1)
- 64 M/TNI- March
- 65 C- **March** (1)
- 66 M/TNI- April
- 67 C- **April** <[april] et [eiprəl] pas de remarque de l'enseignante> (1)
- 68 M/TNI- May

- 69 C- May (1)
 70 M/TNI- June
 71 C- June (1)
 72 M/TNI- July
 73 C- July (1)
 74 M/TNI- August
 75 C- August (1)
 76 M/TNI- September
 77 C- September (1)
 78 M/TNI- October
 79 C- October (1)
 80 M/TNI- November
 81 C- November (1)
 82 M/TNI- December
 83 C- December (1)
 84 M14- very good

21 :21 à 22 : 55 consignes du jeu de carte avec phrase modèle écrite au tableau « Christmas is in december* », les étiquettes-mots des mois dans l'ordre sont restées à droite en colonne.

< se lève et vient vers le milieu de la classe prend sur la table devant les élèves un jeu de petites cartes dont elle enlève le trombone les élèves se remettent à parler l'enseignante se retourne alors vers les étiquettes au tableau puis se positionne debout mains devant elle bien au niveau de tableau en les regardant> Maxime <ton de rappel à l'ordre> cards <l'enseignante sépare les petites cartes et les montre aux élèves haut devant elle> (3)

85 EEE- cards (1)

86 E- ça veut dire carte ? < l'enseignante regarde l'élève d'un ton de reproche et ne lui répond pas> /4/

87 M15- alors an exemple < l'enseignante a reculé jusque dans le coin du tableau> Christmas + Christmas < l'enseignante montre la carte trop petite pour être vue des élèves et écrit au tableau le mot après l'avoir dit + les élèves ont repris leurs bavardages> JOE ++ VICTOR ++ Amin < lui fait signe de faire demi-tour avec la main> Christmas + is + in +++ <dit au rythme de l'écriture en isolant chaque mot> (10) /1/

88 E- Noël /1/

89 EEE- December (1)

90 E- <désigné de la main par l'enseignante> [decãber]* <l'enseignante écrit 'december'* > (1)

91 M16- ok ? <l'enseignante souligne 'is in' et encadre 'Christmas' en rouge et entoure 'december'* en jaune> <les élèves se sont mis à parler à nouveau > Joey tu vas te mettre là <l'enseignante s'est rapprochée de l'élève et tend le bras pour lui montrer la place où il doit aller> 22 :55 it's ok ?

22 :55 à 30 : 55 distribution des cartes et jeu en groupe. Constitution des phrases, association événement et mois.

<l'enseignante a un paquet de petites cartes dans chaque main elle va les distribuer aux différents groupes les élèves parlent de plus en plus fort et se mettent au travail bruyamment ils se retournent parfois pour regarder la phrase écrite au tableau on entend du français dans la description des images> 27 :06 <l'enseignante frappe dans les mains le volume baisse légèrement puis remonte immédiatement l'enseignante passe d'un groupe à l'autre> 30 :55 <l'enseignante utilise le tambourin pour signaler la fin de l'activité de groupe> (4) /1/

30 : 55 à 36 : 16 correction collective. Production orale et répétition

92 M17- Rachel (1)

93 Rachel 1- **quoi xx au tableau ?** /3/

94 M18- **alors** euh ++ <l'enseignante va voir une carte dans un groupe devant> Joey <rappel à l'ordre> (1) /1/

95 Rachel2- New Year* (2)

96 M19- **New Year** <l'enseignant reprend pour la prononciation> (2)

97 Rachel3- New Year is in January (4)

98 M20- good <désigne un élève du menton de l'autre côté de la classe> Quentin (2)

99 Quentin1- Thanksgiving + is + in November (4)

100 M21- very good (2)

101 E- **oh c'est moi qui avais dit** (7)

102 M22- Joey (1)

103 Joey1- Valentine*'s day <[valãtinzde]> (3)

104 M23- **BE QUIET PLEASE** ++ **MARGAUX** <puis l'enseignante donne à nouveau la parole d'un geste de tête> (4)

105 Joey2- [Febryari]* <'r' prononcé à la française et chaque syllabe accentuée fortement> (1)

- 106 M24- <l'enseignante sourit va vers le tableau et écrit le nom de la fête à côté du mois> [valãtinzde] is * February + 32 :38 very good ++ Laurine (6)
- 107 Laurine1- [iester] is (1)
- 108 M25- Easter + VICTOR + and Joey ++ MARGAUX (5)
- 109 Laurine2- <l'enseignante lui a fait un signe pour qu'elle reprenne> [iester] (1)
- 110 M26- Easter ++ (1)
- 111 Laurine3- Easter is in [april]* < pendant ce temps l'enseignante traverse d'un grand pas pour aller vers un élève qui gêne devant puis revient vers le tableau pour écrire> (4)
- 112 M27- very good + Safouane ? (3)
- 113 Safouane- XX
- 114 M28- on l'a déjà fait ++ Margaux /5/ (1)
- 115 Margaux- back to [jul]* (3)
- 116 M29- school (1)
- 117 Margaux2- ++ <l'enseignante pointe du doigt les différents éléments de la phrase au tabelau> is in XX (2)
- 118 M30- very good < écrit au tableau puis retourne se positionner près de la fenêtre> Jade (3)
- 119 Jade- [alowin]* is + in October <prononcé distinctement> (4)
- 120 M31<l'enseignante est rapidement allée au tableau> Matthew (1)
- 121 Matthew- [olidi] (1)
- 122 M32- what? <se penche pour mieux entendre> (1)
- 123 Matthew2- [oliin] (1)
- 124 E- [holidez] is in July*<[dʒoli]> (4)
- 125 M33- 34 : 35 Enzo ++ BE QUIET PLEASE + JULIEN ET ZOE + alors on va faire une croix <l'enseignante se déplace à grandes enjambées vers l'autre côté de la classe pour mettre une croix sur le tableau de comportement> X et Mathilde aussi (4) /12/
- 126 Roman- <très doucement> je m'en fiche /4/
- 127 Enzo- Christmas is in December (4)
- 128 M34- very good <alors que la phrase est au tableau l'enseignante va écrire Christmas en face du mois> ok thank you 35 :16 ++ <l'enseignante revient vers le centre puis repart sur le côté> allez vous retournez à vos places (5) /6/

IV.13. Annexe 13

IV.13.1. Louise : données chiffrées de la séance d'anglais

Durée de la séance

2170 = 36'10''

Durée des activités entre élèves + rangement = 2'48 + 8' + 55'' = 703s = 11'43''

Durée des activités collectives = 1467 s = 24,27''

0,21 Mots/s

336

TOURS DE PAROLE

128 tours de parole (TDP) : 34 produits par l'enseignante (26,56%), 66 par les élèves (51,56%)
+ 28 par le TNI

TDP E (34) + TDP é (94)

2 TDP d'élèves sans réponse (3,03% des TDP élèves)

(90,91%) des TDP des élèves comptent moins de 6 mots

21 des TDP de l'enseignante comptent moins de 6 mots (71,76%)

TDP de répétition = 28 TNI + 1 après l'E (43,94%)

7 TDP de reprise par l'enseignante de l'énoncé de l'élève (20,59% des TDP de l'enseignante,)

6 TDP sont des répétitions (85,71 % des reprises de l'enseignante)

1 TDP expansion (14,29 % des reprises de l'enseignante)

0 TDP réduction (0% des reprises de l'enseignante)

0TDP variation (0% des reprises de l'enseignante)

31 TDP (32,98%) de reprise par l'élève d'un énoncé de l'enseignant ou de l'enregistrement

29 TDP des élèves sont des répétitions (93,55% des reprises)

2 TDP reformulation expansion (6,45 %)

0 TDP reformulation réduction (0%)

0 TDP reformulation variation (0%)

• **Longueur des tours de parole de l'enseignante**

Langue/longueur	1 mot	2 à 5 mots	6 à 9 mots	10 à 29 mots	30 à 99 mots	+ De 100
anglais (58,82%)	7	10	3	0	0	0
français (2,94%)	1	0	0	0	0	0
français + anglais (38,24%)	0	3	1	7	2	0
TOTAL	8	13	4	7	2	0

Longueur des tours de parole des élèves

Langue/longueur	1 mot	2 à 5 mots	6 à 9 mots	10 à 29 mots	30 à 99 mots	+ De 100 165
anglais (78,79%)	42	10	0	0	0	0
français (16,67%)	1	7	3			
français + anglais (1,52%)	0	0	0	1	0	0
TOTAL						

MOTS

Langue/locuteur	Enseignante	Elèves	Enseignante + élèves	TNI
anglais	182 (65%)	80 (54,05%)	262 (61,22%)	(28)
français	98 (35%)	68 (45,95%)	166 (38,78%)	
	280 (65,42%)	148 (34,58%)	428	(456)

Tissage :

Nombre de mots relatifs au rappel ou à l'annonce/tissage : 16 M (14M + 11 E)

Au prorata du nombre de mots produits par l'enseignante = 5,71 % (9,58%)

Fréquence de mots

Mots objets à enseigner	Consignes encouragements	Prénoms Mots d'adresse	
January = 4 February = 5 March = 2 April = 3 June = 2 July = 3 August = 4 September = 2 October = 5 November = 6 December = 10	Be quiet 10 chut 3 Please 6 Thank you 7 YES 2 (very) good 10	you =7 I= 0 Prénoms = 52	
Christmas = 6 Thanksgiving = 1 New Year = 2 Easter = 4 Halloween =2 Holidays= 3	Come 11 Put in order 2		
64	51	59	174
14,03%	11,18 %	12,94%	38,16%

IV.14. Annexe 14

IV.14.1. Louise : synopsis de la séance d'allemand

29 janvier 2018

6 CE2/ 18 CM1

Séance : les nombres jusqu'à 20

Objectifs : rebrasser les nombres jusqu'à douze, apprendre les nombres de 13 à 20.

Savoir demander et dire le prix d'un objet.

339

Repères temporels	Phases de la séance	Commentaires
40 :40 – 41 :25	Phase 1 : rituels, rappel du lexique travaillé la fois précédente	1 M1- < l'enseignante se place en face des élèves devant le tableau> alors qu'est-ce qu'on a appris la dernière fois /11/
41 :25 à 47 :24	Phase 2 : les élèves passent individuellement au tableau pour placer dans l'ordre les étiquettes de 1 à 12	Étayage : reformulation prosodique modélisante Pilotage : nommer les élèves + reprendre ou valider 33 M15- Sieben + sehr gut ++ chut + Roman < toujours des chuchotements ici et là> ZOE +++ (6) 34 Zoé1- acht (1) 35 M16 - acht + Roman↓ + Quentin↑
48 :10 à 53 :37	Phase 3 : les élèves passent au tableau pour mettre dans l'ordre les étiquettes nombres de 13 à 20	Étayage : reformulation prosodique + remarques métalinguistiques 93 Safouane- 50 :53 sechzehn (1) 94 M43- sechs + zehn + sechzehn 51 :03 alors Matthew a une remarque (2) /5/ 95 Matthhew- il manque un 's' /4/ 96 M44- il manque un 's'+ pourquoi on a enlevé un 's' à votre avis ++ Faustine /14/

		<p>97 Faustine- XXX <i>sinon ça serait difficile à prononcer /6/</i></p> <p>98 M45- <i>sinon ça serait difficile à prononcer + on a enlevé le ‘s’ pour que ce soit plus simple++</i></p>
53 :54 – 59-32	Phase 4 : répétition des nombres de 0 à 20 avec l’ordinateur (problème de son quelques minutes)	<p>Une intervention pour corriger une prononciation</p> <p>136 M61- SIEBZEHN (1)</p> <p>Un pilotage avec validation malgré les productions approximatives : 138 M62 : sehr gut</p>
59 :47 à 1 :02 :56	Phase 5 : Consignes du jeu données avec 1 exemple .	<p>Pilotage : Un exemple qui ne permet pas à tous de comprendre ce qu’ils doivent faire : poser la question <i>Wieviel kostet es ?</i> et y répondre en fonction des montants indiqués sur les cartes représentant des objets.</p> <p>Peu d’élèves produisent, l’enseignante étaye la consigne quand elle passe dans un groupe. L’activité s’arrête quand elle passe dans le dernier groupe.</p>
1 :13 :32 à 1 :16 :41	Phase 6 : les élèves répètent une comptine connue après l’enregistrement puis disent en même temps que l’enregistrement	<p>Essentiellement des gestes de rappel à l’ordre (atmosphère et pilotage) et une consigne pour dire en même temps que l’enregistrement.</p> <p>La phrase de clôture : 173 M78- ok 1 :16 :41 <i>setzen < l’enseignante montre la carte correspondante ></i></p>

IV.15. Annexe 15

IV.15.1. Louise : transcription de la séance d'allemand

29 janvier 2018

6 CE2/ 18 CM1

Séance : les nombres jusqu'à 20

Objectifs : rebrasser les nombres jusqu'à douze, apprendre les nombres de 13 à 20.

Savoir demander et dire le prix d'un objet.

341

40.40 Séance d'allemand.

40 :40 à 41 :25 Rappel

1 M1- < l'enseignante se place en face des élèves devant le tableau> alors qu'est-ce qu'on a appris la dernière fois /11/

2 EEE- les chiffres /2/

3 M2-Julien /1/

4 Julien1- les chiffres ++ de 1 à 12 /6/

5 M3- de 1 à 12 ++ ok /5/

6 E- non on avait vu jusqu'à 14 /7/

7 M4- oui + mais // allez + on y va <l'enseignante s'installe au tableau noir> /6/

8 E- < à la cantonnade> c'est les jours de la semaine en allemand /9/

9 EEE- NON + c'est les nombres /5/ < l'enseignante est au tableau et elle place dans le désordre les étiquettes avec les chiffres en lettres jusqu'à 12>

41 :25 à 47 :24 : les élèves passent individuellement au tableau pour placer dans l'ordre les étiquettes de 1 à 12. Production orale : les nombres jusqu'à 12.

10 M5 - 42 :06 Amin ↑ Amin + qu'est ce qu'on fait là <ton de remontrance> <pendant ce temps une élève récite les chiffres jusqu'à 10> /9/

11 Amin1 : on fait les chiffres + euh + les chiffres ++ oui en allemand /9/

<les élèves passent au tableau individuellement et affichent les étiquettes les unes en dessous des autres> 42 :23

12 M6- eins (1)

13 Amin2- eins (1)

14 M7- euh + Maxime < 42 : 29 à 42 :43 temps du déplacement on entend des chuchotements>

Ruhe ! < Maxime tend la main vers une mauvaise carte> (2)

15 EEE- NOOON + OHHH /2/

16 E- Maitresse + je peux aller aider /5/

17 M8- Chloé /1/

18 C- NOOON /1/

19 M9- nein ++ nein 43 : 03 Zoé (2)

20 C- ouiiiiiiii (1)

21 M10- 43 :13 Danke ++ Enzo ++ gut (3)

22 E- <derrière un élève dit drei> drei (1)

23 M11- drei + Margaux (2)

24 Margaux1- < hésite un peu dans le choix de la carte> vier (1)

25 M12- vier + sehr gut Margaux ↓ Naïma ↑ 43 :57 < finalement c'est l'enseignante qui dit> fünf+ sehr gut ++ 44 : 04 Victor ++komm (10)

26 Victor1- <hésite>

27 EEE- non /1/

- 28 Victor 2- sechs (1)
 29 M13- sechs (1)
 30 EEE- < *des élèves reprennent pour eux-mêmes*> sechs (1)
 31 M14- danke < *parce que l'élève ramasse la carte tombée*> Laurine (2)
 32 E- acht 44 :34 (1)
 33 M15- Sieben + sehr gut ++ chut + Roman < *toujours des chuchotements ici et là*> ZOE +++ (6)
 34 Zoé1- acht (1)
 35 M16 - acht + Roman↓ + Quentin↑ (3)
 36 Quentin- neun <*chuchoté*> (1)
 37 M17- NEUN ++ sehr gut +Noah (2)
 38 EEE- non /1/
 39 M18- nein +++ 45 :30 Jade < *beaucoup d'interventions d'élèves*> Ruhe 5 (3)
 40 Jade- zehn* [zen]* < *bavardages et remarques*> (1)
 41M19- [tsen]* [tsen]* < *insistance sur /ts/*> (2) Mathilde
 42 E- elf (1)
 43 Mathilde1- elf (1)
 44 M20- und zwölf 46 :13 (2)
 45 E- maitresse /1/
 46 M21- chuuut ++ assieds-toi + alors on y va + eins /7/ (1)
 47 C- eins (1)
 48 M22- (1)
 49 C- zwei + zwei (2)
 50 M23- zwei (1)
 51 C- zwei + drei (2)
 52 M24- drei (1)
 53 C- vier + fünf (2)
 54 M25- euh + Joey (1)
 55 E- sechs (1)
 56 M26- SECHS (1)
 57 C- sechs ++ SECHS (2)
 58 E- sieben (1)
 59 M27- sieben (1)
 60 C- sieben ++acht (2)
 61 M28- acht (1)
 62 E- neun (1)
 63 C- neun (1)
 64 M29- neun (1)
 65 EEE- <*plusieurs prononciations*> [zen]* [tsen]* [zen]* (1)
 66 M30- [tsen]* (1)
 67 EEE- [tsen]* ++ elf ++ [zvølf]* [zvol]* (3)
 68 M31- [zvølf]* (1)
 69 C- [zvølf]* (1)
 70 M32- ok sehr gut /// < *l'enseignante fixe les étiquettes de 13 à 20 dans le désordre au tableau*> 47 :44 Ruhe ++ [zen] [zen] Margaux Ruhe <*ton ferme*> (6)

48 :10 à 53 :37 : les élèves passent au tableau pour mettre dans l'ordre les étiquettes nombres de 13 à 20. Oralisation à partir des étiquettes-mots

Ah Noah komm hier +chut + hören + chut hören 48 :38 *alors qu'est-ce que tu as remarqué ?* (8) /8/

- 71 Noah- XXX
- 72 M33- *est-ce que ça c'est nouveau* < en montrant zehn dans neunzehn > /7/
- 73 Noah2- [zen]* (1)
- 74 E- *non c'est dix + C'est DIX* /7/
- 75 M34- *est-ce que ça c'est dreizehn* + (1) /6/
- 76 E- *c'est dix-neuf* /3/
- 77 M35- *non* neunzehn + neun + neun <en montrant les cartes des unités> zehn + zehn + *dix-neuf* /2/ (5)
- 78 EEE- *dix-neuf* /1/
- 79 M36- neun++ zehn + *allez tu le mets++ alors + on va le faire dans l'ordre+ ok* + dreizehn <lit la carte que l'élève a placée> sehr gut + Zoé (5) /13/
- 80 EEE- *eh + oh + t'as le nez juste devant* /8/
- 81 M37- chut // 49 : 39 vier+ zehn + *vierzehn* (2) /1/
- 82 C- *vierzehn* (1)
- 83 M38- *vierzehn* < en détachant bien les deux mots> gut hum + Justine 49 :49 (4)
<beaucoup de bruit + certains élèves disent fünfzehn> Justine 50 :12
- 84 Justine 1- *fünfzehn* (1)
- 85 M39- *fünfzehn* (1)
- 86 C- *fünfzehn* (1)
- 87 M40- *fünfzehn* (1)
- 88 C- *fünfzehn* (1)
- 89 M41- *fünfzehn* (1)
- 90 C- *fünfzehn* (1)
- 91 M42- ok Safouane ++ ROMAN et MATTEO (2) /3/
- 92 E- *c'est* sieben + zehn ++ siebenzehn /2/(2)
- 93 Safouane- 50 :53 *sechzehn* (1)
- 94 M43- *sechs + zehn + sechzehn* 51 :03 *alors Matthew a une remarque* (2) /5/
- 95 Matthhew- *il manque un 's'* /4/
- 96 M44- *il manque un 's'+ pourquoi on a enlevé un 's' à votre avis* ++ Faustine /14/
- 97 Faustine- XXX *sinon ça serait difficile à prononcer* /6/
- 98 M45- *sinon ça serait difficile à prononcer + on a enlevé le 's' pour que ce soit plus simple++* JOEY 51 :31 <remet les cartes un peu plus haut jusqu'à 51 : 55> siebzehn /18/ (1)
- 99 E- *il veut pas coller* <rires> /4/
- 100 M46- siebzehn 52 :09 Ashley +++ 52 :14 *alors là aussi + vous avez vu +qu'on a enlevé le* <laisse la phrase en suspens> (2) /11/
- 101 EEE- *le 'e' 'n'* /3/
- 102 M47- siebenzehn + *ce serait pas très pratique à dire + alors on a enlevé* ++ siebzehn + Matthew (3) /11/
- 103 EEE- ooohh <déception bruyante> ++ **NON + NON** <quelques remarques> *euuh t'as utilisé ta chance* /9/
- 104 M48- *achtzehn* < en articulant> (1)
- 105 EEE- *achtzehn* 52 :38 <un peu de brouhaha> neunzehn (2)
- 106 M49- neunzehn 52 :51 // < beaucoup de bruit > *neunzehn* 53 :08 (2)
- 107 EEE- *neunzehn* (1)
- 108 M50- Lina < de nombreuses remarques et un élève essaye de prononcer zwanzig> *zwanzig* < d'une voix claire et avec un accent tonique marqué> (2)
- 109 C- *zwanzig* (1)
- 110 M51- *zwanzig* < meilleure prononciation de la terminaison> (1)
- 111 EEE- *zwanzig* (1)
- 112 M52- *zwanzig* (1)

113 C- **zwanzig** 53 :38 <l'enseignante va vers l'ordinateur et affiche la présentation des nombres sur TNI + les élèves lisent> [nyl] [nyl] [nyl] 53 :56 (4)

114 M53- **non + non + non + là vous n'êtes pas prêts donc on va attendre** 54 : 00 /13/

53 :54 – 59-32 Répétition des nombres de 0 à 20 avec l'ordinateur (problème de son pendant 2 minutes)

~~115 C- eins + eins + eins + [nyl] 54 :13~~

~~116 M54- **CHUT**~~

~~117 E- **mais nous on a pas appris** [nul] 54 :18~~

~~118 E- **non e'est** [nul] <avec un /u/plus assuré>~~

~~119 EEE- **e'est** [nul] ++ **e'est** [NUL] XX 54 : 28 **e'est zéro**~~

~~120 E- **Maitresse y a un problème + il faut + il faut nettoyer le truc en haut** 54 :43~~

~~121 EEE- **e'est là haut + la vidéo** <autres remarques>~~

~~122 M55- **alors e'est peut être le fil de la vidéo qui** // 54 :51~~

~~123 EEE- **non faut nettoyer + e'est là haut**~~

~~124 M56- **oh + EH** 54 : 57~~

~~125 E- **eins + eins + e'est bon**~~

~~126 M57- **je vais regarder sur la petite chanson si on l'entend** 55 :07~~

~~127 EEE- **eins + zwei + pause ++**~~

~~128 E- **eins zwei drei +** <l'enseignante parvient à projet la comptine>~~

~~129 EEE- **eins zwei drei vier + Offizier + fünf sech kleine [ex] XX neun + non moi je fais pas la suite** 55 :31~~

~~130 M58- **chut**~~

~~131 EEE- <**bavardages**><non comptabilisés>~~

132 M59- 55 : 54 **alors on va faire avec l'ordinateur + je commence quand vous êtes prêts ++ qu'est-ce qu'il y a Matteo < d'un ton ferme> 56 : 07 ++ bon allez ça suffit vous deux < l'enseignante fait se déplacer un élève> tiens Roman tu vas aller à côté de Mathilde // 56 :20 dépêche-toi <fermement> 56 : 25 : **allez on commence** <lance le son et l'image> /32/**

133 C- <d'après l'enregistrement> neun <parfois approximatif> neun neun neun + eins (5)

134 M60- eins (1)

135 C- **eins** <plus franchement> <enregistrement dit trois fois chaque nombre silence intercalé pour la répétition> **eins** + 56 :42 **zwei** + <enregistrement > **zwei + zwei + 56 :52 drei + drei + drei + vier + vier + vier + <quelques élèves disent en même temps que l'ordinateur> fünf + fünf + fünf 57 : 15 sechs + sechs + sechs + sieben + sieben + sieben + acht + acht + acht + neun + neun + neun 57 :48 + [tsen]* + zehn* + zehn* <mais aussi d'autres prononciations erronées + pas de reprise par l'enseignante qui au tableau prépare l'activité suivante> elf + elf + elf + zwölf + zwölf + zwölf < même problème qu'avec zehn> 58 : 13 dreizehn + dreizehn + dreizehn + vierzehn + vierzehn + vierzehn + <plusieurs erreurs /v/ au lieu de /f/ mais pas de reprise> fünfzehn + fünfzehn + fünfzehn < toujours des erreurs de quelques-uns qui prononcent /z/ au lieu de /ts/> sechzehn + sechzehn + sechzehn + siebzehn < aussi prononcé siebenzehn> **siebzehn** (49)**

136 M61- SIEBZEHN (1)

137 C- **siebzehn 58 :58 + siebzehn + achtzehn + achtzehn + neunzehn + neunzehn + neunzehn + zwanzig + zwanzig + zwanzig < prononcé les trois fois par certains avec /z/ au lieu de /ts/>(10)**

138 M62 : 59 : 32 sehr gut (2)

139 C- <expression de soulagement et un élève dit assez fort> **mais ça dure cent ans ce truc // <bavardages + bruit> jusqu'à vingt /10/**

59 :47 à 1 :02 :56 Consignes du jeu données avec l'exemple avec un élève : les élèves doivent se demander et dire le prix d'un objet. Interaction orale.

- 140 M63- Ein Spiel ++ ein Spiel (4)
- 141 E- *ça veut dire quoi ?* /4/
- 142 M64- 1: 00 Quentin ++ Guten Tag (3)
- 143 Quentin- Guten Tag (2)
- 144 EEE- // *non c'est le memory* 1 :00 :12 /5/
- 145 M65- *wieviel kostet ++es ? < l'enseignante montre l'image avec le montant+ au tableau la PE a écrit Wie viel kostet es ? et mis en face les nombres et le mot Euros> wieviel kostet es ? < en se tournant vers la question écrite au tableau>* (6)
- 146 EEE- *ça veut dire quoi ?* /4/
- 147 M66- *wieviel kostet es ?* 1 :00 : 31 (3)
- 148 EEE- *<plusieurs remarques en français> XX veux-tu m'échanger ?* /4/
- 149 M67- *siebzehn Euro ++ Quentin <intonation montante et allongement de la première syllabe>* 1 : 00 : 46 *wieviel kostet es ?* (6)
- 150 EEE- *<tentatives> XX*
- 151 M68- *siebzehn Euros hum < en guise d'acquiescement> danke schön* 1 :01 : 02 + Quentin + *wieviel kostet ++ es < l'enseignante a pioché une nouvelle carte >* (8)
- 152 E- *oh <rires> c'est un bébé* /5/
- 153 E- *non c'est XX* /3/
- 154 Quentin- *<timidement alors que d'autres élèves parlent> neunzehn* (1)
- 155 M69- *neunzehn Euro + danke schön+ und dann ++ <un peu de chuchotements> und DANN die Rollen wechseln < montre avec les mains le changement de rôle>* ok 1 :01 :23 (12)
- 156 E- *j'ai pas compris < bruits>* /4/
- 157 M70- ok (1)
- 158 Quentin- *après on inverse les rôles* /5/
- 159 M71- *danke Quentin* 1 :01 : 30 ++ ok *alors <commence à prendre les cartes pour les distribuer>* (3) /1/
- 160 E- *<assez fort> Maitresse + on va se mettre en groupe ?* /7/
- 161 M72- *alors* Gruppe + eine Gruppe von zwei euh + Matthew und Maxime + eine Gruppe von zwei ++ *<le bruit monte>* Théo und Enzo eine Gruppe von zwei ++ *<beaucoup d'échanges entre élèves>* ++ Amin *alors* 1 :02 :23 *<beaucoup de bruit pendant que l'enseignante regarde et cherche à finir l'organisation>* 1 :02 :56 Matteo *< les élèves parlent français + certains sur le prix c'est cher + ça c'est pas cher + ou sur les tours de jeu + je commence par la poupée + soixante-dix euros +++ combien ça coute ? à 1 : 06 : 33 premier mot en allemand zehn + à 1 :06 : 52 un élève dans un groupe lit wieviel kostet es ? l'enseignante passe dans les groupes à 1 :08 :54 elle aide à dire en décomposant doucement wie+viel+ wie + viel + puis 1 :09 : 20 wieviel kostet es + de plus en plus de bruit + 1 : 10 : 49 un élève commence à parler très fort + beaucoup de français + des rires + 1 :11 :53 [zen]* 1 :12 :09 l'enseignante frappe dans les mains 1 :12 :15 elle utilise le tambourin pour le rappel au calme 1 :12 :23 toujours le tambourin>* *chut* + Quentin 1 :12 : 30 *on arrête* 1 :12 :37 Matthew + Maxime *allez vous rangez les cartes + en silence pour qu'on puisse chanter la petite comptine* 1 :12 :50 Amin 1 : 13 : 07 +++ Enzo 1 :13 :23 *c'est quand vous voulez hein <est à son bureau près de l'ordinateur>* /31/ (21)
- 162 EEE- *chut + CHUT* /2/
-
- 1 :13 :32 à 1 :16 :41 les élèves répètent une comptine connue après l'enregistrement puis disent en même temps que l'enregistrement**
- 163 M73- *< le calme est revenu>* Maxime 1 :13 :32 *allez levez-vous pour la petite comptine* + 1 :13 :46 Matthew *et* Maxime + *dernière fois* 1 :14 :13 *<lancement de l'enregistrement>* /13/
- 164 EEE- *eins zwei drei Papagei* /4/

165 M74- **non non non + n'importe quoi+ est-ce que c'est le moment ?** 1 :14 :39 Ruhe 1 :14 :52 hören* [ørœn]* /13/ (2)

166 EEE- [ørœn]* 1 :15 :02 <deuxième lancement de la comptine> eins zwei drei Papagei (4)

167 M75- xx

168 C- eins zwei drei Papagei + <enregistrement> drei vier Offizier <enregistrement> fünf sechs kleine Hexe* [ex] <enregistrement> sieben acht Gute Nacht <enregistrement> neun zehn auf Wiedersehen 1 : 15 :39 <enregistrement> elf + zwölf es XX < es kommen die Wölfe est mal prononcé> OOOH (23)

169 M76- **allez je la remets** 1 :15 :51 /4/

170 E- aouh aouh <jappements> (2)

171 M77- **alors vous la faites en même temps que la voix** <bruit> /10 /

172 C- <enregistrement> 1 :16 :10 eins zwei drei Papagei + drei vier Offizier + fünf sechs kleine Hexe* [ex] + sieben acht Gute Nacht + neun zehn auf Wiedersehen + elf + zwölf es XX < es kommen die Wölfe est mal prononcé> WOOOH (23)

173 M78- ok <plusieurs élèves continuent à pousser des cris de loups> 1 :16 :41 setzen < l'enseignante montre la carte correspondante> (2)

<les élèves s'asseyent et font silence peu à peu puis les élèves sont appelés pour sortir > ~~1 :17 :23 la rangée de Matthew 1 :17 :38 la rangée de Roman 1 :17 :56 la rangée de Joey~~ <beaucoup de bruit> 1 :18 :30 allez vous sortez

IV.16. Annexe 16

IV.16.1. Louise : données chiffrées de la séance d'allemand

Durée de la séance

(Début de la séance = 40 :40 Fin de la séance à 1 :16 41)

Durée : 36' 01'' = 2161 secondes

Jeu + problème lié au TNI = 673 S = 11'13''

Tps en collectif : 1488 s = 24'48''

Nbre de mots / sec = 0,48

TOURS DE PAROLE

173 tours de parole (TDP) : 78 produits par l'enseignante, 95 par les élèves

17 TDP non comptabilisés (5 pour l'enseignante, 12 pour les élèves)

Soit 156 TDP : 73 produits par l'enseignante, 83 produits par les élèves

Sur les 83, 4 sont en fait une série de répétitions après l'enregistrement audio

Donc 79 TDP + 59 (mots isolés) + 14 = 152 TDP effectifs des élèves

2 TDP d'élèves consacrés à des répétitions de la comptine= deux séries de 7 TDP =

Au total 225 dont 73 pour l'enseignante (32,45%) et 152 soit 67,55% par les élèves

95 TDP de reprise par l'élève d'un énoncé de l'enseignante, des enregistrements ou d'élèves (62,5% %)

90 TDP des élèves sont des répétitions (94,74% des reprises)

5 TDP reformulation expansion (5,26 %)

0 TDP reformulation réduction (0 %)

0 TDP reformulation variation (0%)

26 TDP de reprise par l'enseignante de l'énoncé de l'élève (35,61% des TDP de l'enseignante, 11,55% de l'ensemble)

16 TDP (E) consacrés à la répétition d'un énoncé d'élève (61,54%)

8 TDP expansion (30,77% des reprises de l'enseignante)

2TDP réduction (7,69 % des reprises de l'enseignante)

0 TDP sont des variations (0% des reprises de l'enseignante)

3TDP d'élèves sans réponse ou réponse inaudible

1 TDP enseignante inaudible

143 (94,07%) des TDP des élèves comptent moins de 6 mots

47 (64,38%) des TDP de l'enseignante comptent moins de 6 mots

• **Longueur des tours de parole de l'enseignante**

Langue/longueur	1 mot	2 à 5 mots	6 à 9 mots	10 à 29 mots	30 à 99 mots	+ De 100
allemand	21	19	4	2	0	0
français	2	2	3	4	1	0
allemand + français	0	3	4	6	1	0

• **Longueur des tours de parole des élèves**

Langue/longueur	1 mot	2 à 5 mots	6 à 9 mots	10 à 29 mots	30 à 99 mots	+ De 100
allemand	32 + 59	13 + 12	0			165
français	5	18	9			
allemand + français	0	1	0			

MOTS

Langue/locuteur	Enseignante	Elèves	Enseignante + élèves	
Allemand	121+ 58= 179 (42,52%)	141 (49,13%)	320 (45,20%)	
français	112 +130=242 (57,48%)	146 (50,87%)	388 (54,80%)	
total français/allemand	421	287	708	
Ratio de l'ens des mots	(59,46%)	(40,54%)		

Tissage :

11 mots en français (2,61% des mots de l'enseignante)

Fréquence des mots

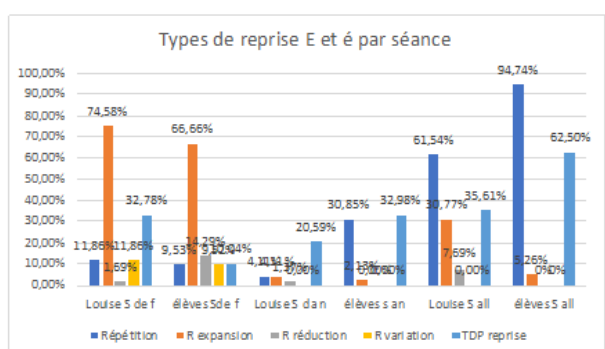
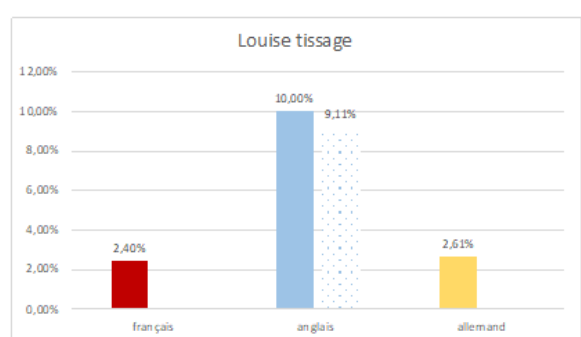
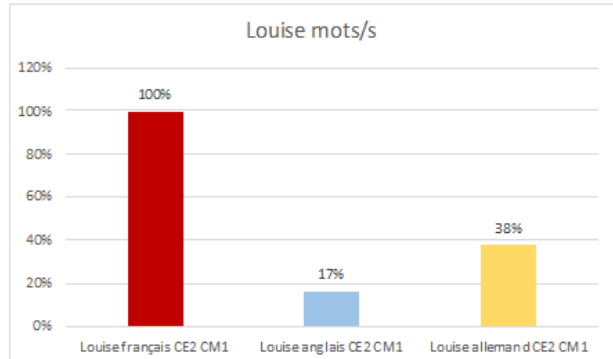
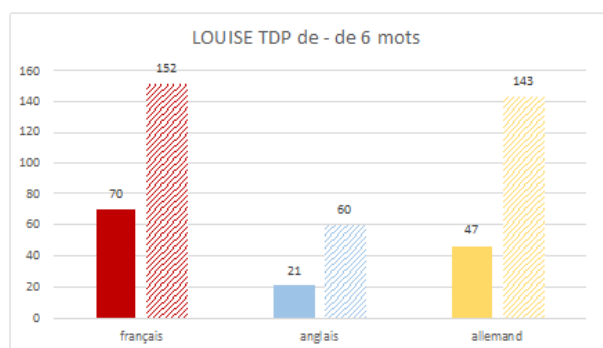
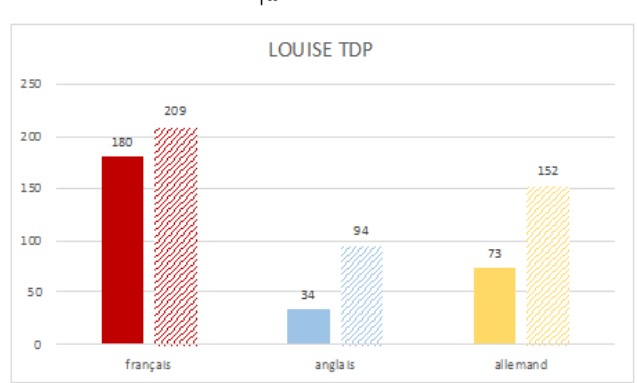
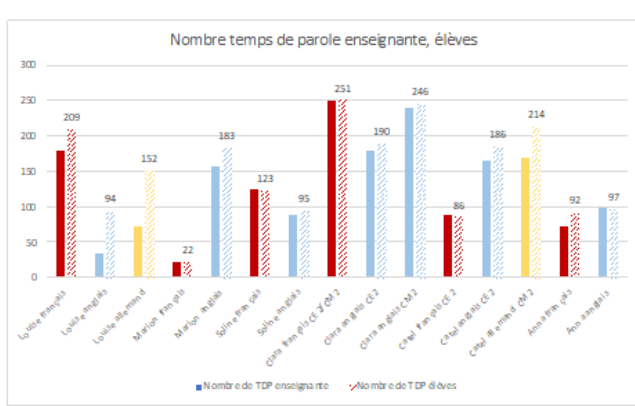
Nombres	
eins	26
zwei	24
drei	21
vier	15
fünf	11
sechs	19
sieben	16
acht	18
neun	27
zehn	19
elf	14
zwölf	15
dreizehn	10
vierzehn	13
fünfzehn	16
sechzehn	12
siebzehn	16
achtzehn	10
neunzehn	17
zwanzig	15
	334 (47,18%)

Ruhe /Chut	5 /11
Hören	4
komm	1
Setzen	1
ok	8
gut	2
sehr gut	6
danke	5

NON / nein	22 / 3
OUI / JA	2/ 0
prénoms	53
	123 (17,37%)

IV.17. Annexe 17

IV.17.1. Louise : graphiques récapitulatifs des séances



IV.18. Annexe 18

IV.18.1. Louise : recherche de collections

Pilotage

353

- ✓ Episode 1 (séance d'allemand)

69 C- [zvølf]* (1)

70 M32- ok sehr gut /// < l'enseignante fixe les étiquettes de 13 à 20 dans le désordre au tableau > 47 :44 Ruhe ++ [zen] [zen] Margaux Ruhe <ton ferme> (6)

La clôture de la première activité est actée par « ok sehr gut », la transition vers la suivante prend la forme d'un affichage au tableau et d'un rappel à l'ordre.

Le pilotage s'accompagne à la fois d'expressions ritualisées et d'actions pendant lesquelles les élèves se dispersent.

CD E : féliciter, valider, faire agir

- ✓ Episode 2 (séance d'allemand)

Clôture de la répétition après l'enregistrement au TNI

137 C- siebzehn 58 :58 + siebzehn + achtzehn + achtzehn + neunzehn + neunzehn + neunzehn + zwanzig + zwanzig + zwanzig < prononcé les trois fois par certains avec /z/ au lieu de /ts/ > (10)

138 M62 : 59 : 32 sehr gut (2)

Malgré une prononciation parfois approximative des élèves lors de la répétition, l'enseignante félicite les élèves avec pour visée de piloter et de changer de tâche.

CD : nommer

GP : P + A

Jorro : éthique et ajustement de l'action (déroulement de l'activité)

GF : régulation

- ✓ Episode 3 (séance d'anglais)

Fin de la séance

127 Enzo- Christmas is in December (4)

128 M34- very good <alors que la phrase est au tableau l'enseignante va écrire Christmas en face du mois> ok thank you 35 :16 ++ <l'enseignante revient vers le centre puis repart sur le côté> allez vous retournez à vos places (5) /6/

L'enseignante recourt à la même expression qu'en allemand : ici « very good », pour ratifier sans reprendre la phrase prononcée par l'élève. La fin de la séance est annoncée par « ok thank you » puis une consigne organisationnelle en français.

CD E : féliciter, remercier, faire faire

CD é : donner une information

GP : P + A

Jorro : éthique et ajustement de l'action (déroulement de l'activité)

GF : régulation

✓ Episodes 4 (séance d'allemand)

4a- Lancement de l'activité en petits groupes

140 M63- {Ein Spiel} ++ [ein Spiel] (4)

141 E- ça veut dire quoi ? /4/

142 M64- 1: 00 Quentin ++ {Guten Tag } (3)

143 Quentin- [Guten Tag] (2)

L'auto-reprise en 140 marque le passage à la nouvelle étape de la séance. Le lien avec les nombres vus précédemment n'est pas explicite. L'enseignante montre un exemple du jeu avec Quentin en démarrant le dialogue en 142. L'enseignante n'explique pas le sens de la question « Wieviel kostet es ? », peut-être parce que le terme Euro figure sur les étiquettes avec les images des objets.

CD : nommer + saluer

CD é : saluer

GP : pilotage

Jorro : gestes langagiers + mise en scène du savoir (phrase au tableau + étiquettes)

GF : dispositif didactique

4b – suite

154 Quentin- <timidement alors que d'autres élèves parlent> neunzehn (1)

155 M69- neunzehn Euro + danke schön+ und dann + + <un peu de chuchotements> {und DANN die Rollen wechseln} <montre avec les mains le changement de rôle> ok 1 :01 :23 (12)

156 E- j'ai pas compris <bruits> /4/

157 M70- ok (1)

158 Quentin- [après on inverse les rôles] /5/

159 M71- Danke Quentin 1 :01 : 30 ++ ok alors <commence à prendre les cartes pour les distribuer> (3) /1/

160 E- <assez fort> Maitresse + {on va se mettre en groupe ?} /7/

161 M72- [alors Gruppe + eine Gruppe von zwei euh + Matthew und Maxime + eine Gruppe von zwei ++ <le bruit monte> Théo und Enzo eine Gruppe von zwei ++]

L'alternance codique est utilisée par les élèves, l'enseignante s'appuie sur les énoncés en français pour valider, en 159 « danke Quentin », puis pour répondre positivement à la question sur l'organisation en 160.

En 161 l'enseignante reprend la question de l'élève en français par le mot isolé Gruppe puis une reformulation avec expansion qu'elle répète encore deux fois à l'identique en nommant les élèves concernés.

L'enseignante privilégie les outils, tableau, étiquettes-mots, cartes, pour matérialiser le passage d'une activité à l'autre.

CD de l'E : expliquer, remercier

CD é : en français, vérifier la compréhension

GP : pilotage

Jorro = ajustement

GF : dispositif didactique + régulation

✓ Episodes 5 (Séance de français)

5a-

79 E- {'girafe'} /1/

80 E- 'gyrophare' < l'enseignante n'entend pas > /1/

81 M38- [ah + très bien + girafe] <va vers le tableau et se baisse pour écrire puis se retourne vers les élèves>

En 81 la reprise de 79 a une fonction de validation comme en 64. Ici la trace écrite vient servir d'institutionnalisation à la suite de la validation.

CD E : nommer, valider

CD é : nommer

5b -

292 E- 'garage' /1/

293 M138- oui voilà /2/

294 E- 'garçon' 32 :57 /1/

295 M139- oui très bien <elle écrit 'garçon' au TNI dans la leçon> <un peu de bruit> oui très bien + alors Jade tu continues /10/

Le pilotage est assuré ici par des marqueurs de validation verbaux et non verbaux puisque l'enseignante écrit au fur et à mesure les exemples donnés.

CD E : encourager, valider

CD é : nommer

5c -

356 Chloé1- {y a aussi coing} /4/

357 M169- ['coing' très bien] /3/

Reformulation expansion à valeur de validation. La reprise puis l'intonation descendante sur le MRP met fin à l'interaction et confirme le savoir.

CD de l'E ; féliciter

CD des é : nommer

GP = savoir + A + pilotage

Jorro = gestes langagiers (accent didactique) + éthiques

GF = régulation

✓ Episode 6 (séance de français) : reprises de type expansion et variation

47 E- {et le 'e'} /3/

48 E- [le 'e'] /2/

49 M23- <sans se retourner> [et le 'e'] ++ /3/

50 E- [[[non] le 'e' il faut un 'u' pour faire le 'e' + pour faire [g]]] /14/

51 E- <désigné du doigt par l'enseignante> [[[maitresse il faut un 'u' pour faire [g] avec 'e' avec la lettre 'e'/]]]14/

52 M24- [[[[très bien + donc on peut donner un autre exemple avec un 'u']]]]++ Quentin /13/

L'épisode est constitué d'un enchaînement de reformulations de types différents.

En 47, 48 et 49 nous constatons des reprises en écho, par une élève puis l'enseignante.

En 49 il s'agit d'une répétition de 47,

En 50 l'élève reformule avec une expansion, le MRP est « non » et le TDP comprend une auto-reprise de clarification pour faire le 'e' + pour faire [g].

En 51 un autre élève reformule ce qui vient d'être dit, l'amorce se fait par l'interpellation de l'enseignante puis une reformulation. Celle-ci comprend une hétéro-reprise, il faut un 'u' pour faire [g] avec 'e', puis une auto-reprise « avec 'e' avec la lettre 'e' ».

Les élèves montrent une détermination à verbaliser précisément pour clarifier leurs propos.

En clôture de l'épisode, l'enseignante a recours à une reformulation de type variation qui ratifie le propos de l'élève, puis une expansion pour permettre de poursuivre qui fonctionne comme une institutionnalisation des propos de l'élève, « donc » servant de MRP.

CD des é : expliquer

GP : pilotage + S

L'étayage est fourni par les élèves qui parviennent à la verbalisation recevable et validée par l'enseignante.

Jorro : mise en scène du savoir (institutionnalisation)

GF : institutionnalisation

ETAYAGE

✓ Episode 7

42 M20- d'accord + mais soit plus précis + quelles voyelles ? /8/

43 Safouane2- 'a' 'o' ++ {**et par un 'l'**} /6/

44 M21- [**et par un 'l'**est-ce que c'est une voyelle ? <fronce les sourcils> /11/

45 EEE- NON c'est une consonne /5/

Dans la deuxième partie de l'épisode le langage paraverbal sert de MRP et soutient l'hétéro-reprise « et par un 'l' » explicitée par une question « est-ce que c'est une voyelle ? ». La fonction de la reformulation est correctrice, elle a une dimension didactique. L'étayage est aussi multimodal avec l'expression faciale explicite.

CD E : préciser, questionner

CD é : nommer

GP : E + S

Jorro : gestes langagiers

GF : régulation

✓ Episode 8

228 Matthew9- {« la petite sœur regarde une belle »} /6/

229 M107- [**non** + **UN bel**] /3/

230 Matthew10- [[« **un bel** imagier »]] /3/

L'étayage s'appuie sur une reformulation avec un MRP « non » puis un accent d'insistance sur la correction du mot qui a été mal lu. L'élève reprend la lecture en tenant compte de l'étayage.

CD E : nommer

CD é : répéter

✓ Episode 9

298 Jade2- devant les consonnes /3/

299 M141- <l'enseignante écrit au TNI> {**un exemple ?**} 33 :36 /2/

300 Jade3- [le 'l'] /2/

301 M142- [non mais c'est toutes les consonnes + je veux **un exemple** + **un mot exemple** ++]
Justine /15/

302 Justine1- {'gladiateur'} /1/

303 M143- [par exemple <en détachant chaque syllabe pendant qu'elle tape> un **gla-dia-teur**
ok + attention +]

En 300 « le 'l' » est compris sémantiquement par l'élève comme « un exemple ».

En 301, « non » sert de MRP, il est suivi d'une expansion correctrice puis d'une hétéro-reprise de « exemple » et d'un étayage dans l'auto-reprise qui suit « un mot exemple ». L'enseignante intègre l'obstacle rencontré par l'élève, ajuste et complète. En 302, la réponse de l'élève montre l'efficacité de l'étayage.

La validation se fait de façon multimodale, avec une confirmation « par exemple », une reformulation prosodique et l'écriture puisque le mot est intégré comme exemple dans la leçon qui se constitue.

CD E: expliquer, demander

CDé : nommer

GP : étayage

✓ Episode 10

112 M52- allez + dépêche-toi 9 :28 allez + Matthew on t'écoute pour la consigne /11/

113 Matthew6- {« souligne tous les mots avec [ʒ] »} /6/

114 M53- [avec la lettre 'g'] ++ {ou les lettres} /7/

115 Matthew7- [[g]] - /1/

116 M54- [[non] ++ les lettres] /3/

117 Matthew8- {[ju :]} /1/

118 M55- ['g' et 'u' pour faire soit le son ++ [ʒ] soit le son + [g]] /13/

L'épisode traduit la difficulté pour l'enseignante de permettre à l'élève d'accéder à la différence entre phonèmes et graphèmes. C'est à la lecture que l'élève confond en 113, 115 et 117.

En 115 l'élève effectue une auto-reformulation en s'appuyant sur son TDP précédent 113.

L'enseignante fait trois auto-reprises de « lettres » dont deux (Infra) puis deux auto-reprises de « sons » en infra en 118.

L'échange repose sur l'oral sans retour à la consigne écrite ou au décodage. Les enchâssements traduisent une intercompréhension difficile et une bi-focalisation que l'élève ne perçoit pas.

CD E : demander, rejeter, nommer

CDé : lire, épeler

GP : étayage + S

Jorro : gestes langagiers et mise en scène du savoir

GF : régulation

Etayage et pilotage

✓ Episode 11 (séance d'allemand) Enchaînement de répétitions

84 Justine 1- {fünfzehn} (1)

85 M39- [fünfzehn] (1)

86 C- [[fünfzehn]] (1)

87 M40- **fünfzehn** (1)

88 C- **fünfzehn** (1)

89 M41- **fünfzehn** (1)

90 C- **fünfzehn** (1)

Pascale Boissonnet – 2021

L'influence dans l'enseignement d'une langue vivante de la maîtrise de la langue cible sur les gestes professionnels du professeur des écoles non spécialiste

91 M42- ok+ Safouane

L'énoncé-source est répété en écho 6 fois, trois fois par l'enseignante et trois fois par la classe. Il porte sur un mot isolé. L'enseignante en 85 répète le nombre dit par Justine quand elle met la carte au tableau. Cette première répétition sert à la fois la validation de la proposition de Justine en 84 puis de modélisation que les élèves reconnaissent comme telle et qu'ils répètent. Les deux répétitions suivantes par l'enseignante visent l'amélioration de la prononciation, la mémorisation aussi sans doute. Elles sont avant tout des reformulations prosodiques. La fin de l'épisode est délimitée par « ok », une ratification de la prononciation qui se dispense d'une dernière reprise mais constitue une reformulation de type « variation ». Le passage à l'épisode suivant prend la forme de l'interpellation de l'élève qui vient pour la suite.

La conduite discursive est identique pour l'enseignant et les élèves : nommer

GP : étayage puisqu'il y a une reformulation prosodique puis pilotage en 91

Jorro : Geste langagier (porteur d'une « vigilance épistémologique, ici faire produire correctement l'objet enseigné)

GF : régulation

✓ Episode 12

79 M36- neun+ + zehn + allez tu le mets++ alors + on va le faire dans l'ordre+ ok + dreizehn

<lit la carte que l'élève a placée> sehr gut + Zoé (5) /13/

80 EEE- eh + oh + t'as le nez juste devant /8/

81 M37- chut // 49 : 39 {vier+ zehn} + [vierzehn] (2) /1/

82 C- [[vierzehn]] (1)

83 M38- [[[vier-zehn]]] < en détachant bien les deux mots> gut hum + Justine 49 :49 (4)

<beaucoup de bruit + certains élèves disent fünfzehn> Justine 50 :12

L'étayage vise la perception par les élèves de la prononciation du mot.

Le mot composé est prononcé en séparant exagérément les deux termes, reformulation prosodique. La finalité est sans doute aussi didactique, favoriser la compréhension de la formation des noms composés de la suite.

La transition prend à nouveau la forme d'une ratification suivie d'une interpellation d'un élève.

CD : nommer

GP : pilotage (consigne pour la tâche) + étayage (aide à la mémorisation et prononciation)

Jorro : gestes langagiers (régulation d'une prescription)

GF : régulation

✓ Episode 13 séance d'allemand

154 Quentin- <timidement alors que d'autres élèves parlent> neunzehn (1)

155 M69- neunzehn Euro + danke schön+ und dann + + <un peu de chuchotements> {und DANN die Rollen wechseln} < montre avec les mains le changement de rôle> ok 1 :01 :23 (12)

156 E- j'ai pas compris < bruits> /4/

157 M70- ok (1)

158 Quentin- [après on inverse les rôles] /5/

159 M71- Danke Quentin 1 :01 : 30 ++ ok alors <commence à prendre les cartes pour les distribuer> (3) /1/

160 E- <assez fort> Maitresse + {on va se mettre en groupe ?} /7/

161 M72- [alors **Gruppe + eine Gruppe von zwei** euh + Matthew und Maxime + **eine Gruppe von zwei** ++ <le bruit monte> Théo und Enzo **eine Gruppe von zwei** ++]

L'alternance codique est utilisée par les élèves, l'enseignante s'appuie sur les énoncés en français pour valider, en 159 « danke Quentin », puis pour répondre positivement à la question sur l'organisation en 160.

En 161 l'enseignante reprend la question de l'élève en français par le mot isolé **Gruppe** puis une reformulation avec expansion qu'elle répète encore deux fois à l'identique en nommant les élèves concernés.

L'enseignante privilégie les outils, tableau, étiquettes-mots, cartes, pour matérialiser le passage d'une activité à l'autre.

GP : pilotage + étayage

Jorro : gestes langagiers + ajustement

GF : régulation + dispositif didactique

✓ Episode 14 (Séance de français)

25 Roman1- 'gâteau' /1/

26 M13- {tu le mets **dans quelle colonne**} /6/

27 Roman2- {**ben là**} /2/ <accompagné d'un geste de la main>

28 M14- [**ben là**] <avec un mouvement du haut du corps vers l'arrière les deux mains s'ouvrant vers l'avant paume vers le haut> /2/

29 E- 'g' /1/

30 M15- [[**à droite ? à gauche ?**]]/4/

31 Roman3- dans le son [ʒ /4/

32 Matthew3- [[[**mais à droite ou à gauche**]]] <assez fort en regardant dans la direction de Roman> /6/

33 M16- 'gâteau' /1/

34 E- [[[[**DANS LA PREMIERE OU DANS LA DEUXIEME ?**]]]] <étayage par un élève qui s'impatiente> /7/

35 Roman4- [[[[[**dans la première** <puis il bougonne>**à gauche la première euh c'est pareil**]]]]] <pendant ce temps l'enseignante écrit dos tourné aux élèves> /10/

36 M17- Maxime + un dernier /3/

Il faut cinq reprises, dont deux par des élèves et une insistance forte d'un élève pour que l'élève finisse par préciser sa réponse. Le passage de la notion, le lien phonie-graphie, à des considérations de repérage topographique au tableau ne lui convienne pas et il exprime son agacement.

Nous avons ici à la fois des procédés d'enchaînement et d'enchâssement.

Des hétéro-reformulations de type variation :

26 et 27 : « dans quelle colonne » devient « ben là »

32 et 34 « mais à droite ou à gauche » puis « dans la première ou dans la deuxième »

Ou de type expansion entre 30 et 32

« à droite à gauche » est repris par « mais à droite ou à gauche »

Et enfin en 35 l'expansion reprend des constituants des énoncés 30, 32 et 34 et constitue ainsi un enchâssement de reformulations.

Cet épisode trouve son institutionnalisation dans le mot écrit au tableau mais l'enseignante ne valide pas dans un TDP explicite la réponse donnée après 9 TDP sauf si nous estimons que l'interpellation en 36 est, en plus du passage à l'écrit, une ratification implicite.

Il n'y a pas de geste éthique ou d'atmosphère qui viendrait réparer cet épisode qui fragilise la face de l'élève Roman.

La combinaison d'enchaînement et d'enchâssement des reformulations, doublée d'une diversité d'interlocuteurs, l'enseignante et deux autres élèves que celui interrogé, l'absence d'institutionnalisation orale explicite, témoignent d'un pilotage perturbé et d'un étayage initial qui ne convainc pas l'élève.

GP : étayage + pilotage

Jorro : ajustement + langagiers

GF : régulation

✓ Episode 15 (séance de français)

le 'g' il est suivi de quelle lettre ? ++ <regarde Matthew qui n'a pas de réponse> Safouane /24/

41 Safouane1- par euh + {des voyelles} /3/

42 M20- [d'accord] + {mais soit plus précis} + [quelles voyelles ?] /8/

Dans le tour de parole 42 l'enseignante valide avec « d'accord » mais reprend avec « mais » pour une demande de précision. La reformulation est de type expansion, elle a une finalité épistémique, faire nommer le savoir attendu, et une dimension didactique de clarification. Elle intègre en effet une auto-reprise à valeur d'explicitation, « mais soit plus précis » devient « quelles voyelles ».

GP : P + E

Jorro : langagiers (validation) + MESS

GF : régulation + dispositif didactique

✓ Episode 16 (français)

54 M25- non pour faire le son [g] avec un 'u' /9/

55 Matthew4- {'nuage'} /1/

56 M26- ['nuAge'][↑] est-ce que vous avez le son [g] ?] /9/

57 Matthew5- non /1/

58 M27- Faustine <en la regardant menton en avant> /1/

59 Faustine1- Gustave /1/

60 M28- alors vous inquiétez pas on va en voir plein + alors Gustave par exemple 3 :54 je vais le noter <l'écrit sans majuscule en bas de la colonne> très bien <souligne le 'u'> donc il est suivi <se relève vite> donc pour faire le son [g] c'est suivi de quoi les voyelles + quelles voyelles /36/

61 EE- {'a' + 'o'} /2/

62 M29-['A' 'O' et 'U'] 4 :07 ou bien suivi de + quand c'est pas suivi de voyelles ou de + /17/

63 E- {consonnes} /1/

64 M30- [de consonnes + très bien]

Dans les TDP 55 et 56, 61 et 62, 63 et 64 nous avons trois reprises de type expansion.

En 55 et 56 la reprise est corrective et le MRP est prosodique, c'est l'intonation qui note la portée corrective. En 62 la reprise a pour fonction de compléter en terme de savoir, la visée est épistémique, la dimension corrective est marquée par l'élément « et 'U' ». En 64 elle a une fonction de validation avec le MRP « très bien ».

GP : Pilotage et étayage

✓ Episode 17 (français)

Consigne et reformulation de la consigne

125 M59- très bien + alors pour l'exercice 5 vous recopiez TOUS la phrase < geste du bras et de la main avec le pouce et l'index qui se touchent et mouvement vers l'avant> et + vous complétez + pour les plus rapides vous faites pareil pour le 6 + vous récrivez les phrases + pour ceux qui sont un petit peu moins rapides + vous complétez sur le polycopié 10 :28 + c'est bon + Roman tu as entendu < visage un peu tourné vers lui regard vers le haut> ++ répète ce que je viens de dire /57/

126 Roman- ben pour les rapides /i/ peuvent euh l'écrire le cahier du jour /12/

127 M60- non + c'est pas ce que j'ai dit ++ qui veut répéter ? ++ Zoé /13/

128 Zoé3- euh tout le monde recopie les phrases et complète sur le cahier du jour ++ le 6 /15/

129 M61- pour le 5 /3/

130 Zoé4- pour le 6 ceux qui sont rapides ils font sur le cahier du jour + ceux qui sont pas rapides ils font sur le polycopié /24/

131 M62- très bien + oui XX /3/

125 M59- très bien + alors pour l'exercice 5 vous recopiez TOUS la phrase < geste du bras et de la main avec le pouce et l'index qui se touchent et mouvement vers l'avant> et + vous complétez + **{pour les plus rapides vous faites pareil pour le 6 + vous récrivez les phrases + pour ceux qui sont un petit peu moins rapides + vous complétez sur le polycopié}** 10 :28 + c'est bon + Roman tu as entendu < visage un peu tourné vers lui regard vers le haut> ++ répète ce que je viens de dire /57/

126 Roman- [ben **pour les rapides /i/ peuvent euh l'écrire +le cahier du jour**]/12/

Les interactions qui suivent l'énoncé de la consigne s'appuient sur des hétéro-formulations par les élèves du TDP 125. Celui-ci est complexe, avec un enchaînement de formulations qui créent une certaine confusion pour l'élève interrogé.

En 126 l'élève reprend une partie de la consigne, celle qui concernent les élèves « plus rapides ».

CD E : exposer, programmer

128 Zoé3- euh tout le monde recopie les phrases et complète sur le cahier du jour ++ **{le 6}** /15/

129 M61- pour le 5 /3/

130 Zoé4- [pour **le 6** ceux qui sont rapides ils font sur le cahier du jour + ceux qui sont pas rapides ils font sur le polycopié] /24/

131 M62- très bien + oui XX /3/

En 129 l'enseignante complète l'énoncé 128 parce que Zoé en 128 ne précise pas de quel exercice elle parle avant d'annoncer ce qui concerne le 6.

Le chevauchement des tours de parole pourrait poser un problème de compréhension mais il est résolu par l'auto-reprise en 130.

La différence dans les compétences de verbalisation et de reformulation entre les deux élèves illustre aussi les obstacles potentiels de certains élèves et le nécessaire travail discursif de l'enseignant pour proposer des consignes explicites et accessibles à tous.

Tissage

✓ Episode 17 (séance d'allemand)

1 M1- < l'enseignante se place en face des élèves devant le tableau> alors qu'est-ce qu'on a appris la dernière fois /11/

2 EEE- **{les chiffres}** /2/

Pascale Boissonnet – 2021

L'influence dans l'enseignement d'une langue vivante de la maîtrise de la langue cible sur les gestes professionnels du professeur des écoles non spécialiste

3 M2-Julien /1/

4 Julien1- [les chiffres ++ de 1 à 12] /6/

5 M3- [[de 1 à 12 ++ ok]] /5/

En 2 la réponse à la question est correcte mais l'enseignante ne valide pas. L'élève qui intervient en 4, reprend en accrochage la réponse de la classe et fournit la précision attendue.

L'enseignante reprend à son compte le segment ajouté, « de 1 à 12 » et le valide « ok ».

✓ Episodes 18 (séance d'anglais)

18a-

1 M1- good morning + qu'est-ce qu'on a appris la dernière fois ? (2) /10/

2 Ashley1- {les jours de la semaine en anglais} /7/

3 M2- [les jours de la semaine en anglais + très bien ++]

18b-

15 M7- yes <l'enseignante valide sans valoriser en même temps qu'elle se retourne pour aller chercher son matériel pour la suite> Joey je (ne)te sens pas attentif 4.46 alors aujourd'hui nous allons apprendre↑ <montre les étiquettes qu'elle tient dans la main> (1) /13/

16 EEE- { les mois ++ les années } /4/

17 M8- [les mois + très bien]

Dans le premier épisode le tissage porte sur ce qui a été appris et dans le deuxième sur ce qui va être appris.

En TDP 3 l'enseignante valide la réponse de l'élève sans changement, elle ratifie avec « très bien ».

En TDP 17, l'enseignante valide une partie seulement de la proposition des élèves, toujours avec la même expression.

En allemand comme en anglais :

GP = tissage + S

Jorro = gestes de mise en scène du savoir

GF : mémoire didactique

CD Enseignante = nommer + valider

CE = nommer

✓ Episode 19 (séance de français)

343 Rachel9- « parfois la lettre 'g' est muette /6/

344 M161- vous vous souvenez on avait vu des exemples la semaine dernière /11/

Reformulation de type variation

CD : évoquer

Tissage + pilotage

✓ Episode 20 (séance d'allemand)

Fin de l'activité de correction collective en allemand et anticipation de l'activité suivante

Pascale Boissonnet – 2021

L'influence dans l'enseignement d'une langue vivante de la maîtrise de la langue cible sur les gestes professionnels du professeur des écoles non spécialiste

Alternance codique

1 :12 :09 l'enseignante frappe dans les mains 1 :12 :15 elle utilise le tambourin pour le rappel au calme 1 :12 :23 toujours le tambourin> chut + Quentin 1 :12 : 30 on arrête 1 :12 :37 Matthew + Maxime allez + vous rangez les cartes + en silence pour qu'on puisse chanter la petite comptine 1 :12 :50 Amin 1 : 13 : 07 +++ Enzo 1 :13 :23 c'est quand vous voulez hein <est à son bureau près de l'ordinateur>

L'enseignante conclut par rapport au matériel utilisé et au rappel au calme sans mentionner les objets enseignés. Le pilotage est à la fois langagier mais aussi soutenu par le signal du tambourin et la position de l'enseignante à son bureau. L'enseignante est passée au français.

CD E : prescrire, inviter, inciter (en français)

GP : pilotage (retour au calme) + tissage (mise en projet)

Jorro : gestes langagiers (retour au calme) + ajustement dans l'action (anticipation)

GF : dispositif didactique + régulation

Tissage + étayage

✓ Episode 21 (séance de français)

349 M163- vous vous souvenez la + quand vous deviez trouver l'intrus ++ y avait ring et après y en avait d'autres avec le 'g' muet /24/

350 E- ohhh je sais + maitresse + 'rang' 37 : 26 /5/

351 M164- 'rang' + 'un rang' + très bien <bavardages pendant que l'enseignante écrit> un rang le 'g' on l'entend pas on dit pas un /r ã g/ /18/

Geste de tissage avec contextualisation et exemple en guise d'étayage.

CD E : évoquer

CD é : nommer

Episodes supplémentaires

Reformulation de type réduction à visée lexicale

138 M66- alors + qui sait ce qu'est une bogue /8/

139 E- autour de la châtaigne il y a + comme une coquille qui est remplie de pics + où y a plein d'épines + quand tu la touches t'as + t'as mal /30/

140 E- ah oui /2/

141 M67- ça y est + c'est bon ? +++ <toujours en regardant l'élève et avec un geste des deux mains formant une boule> comme une petite carapace autour de la châtaigne avec des pics <mouvement des doigts des deux mains figurant les pics> /17/

CD E : poser une question, expliquer

CD é : expliquer

Reformulation de type expansion

160 M76- alors comment tu as écrit BAGUE ++ <le menton vers le haut le regard posé sur l'élève qui est au fond> avec quelles lettres ? le 'g' ou le 'g-u' /15/

Autoreprise avec explicitation

161 Safouane4- 'g-u' /2/

Pascale Boissonnet – 2021

L'influence dans l'enseignement d'une langue vivante de la maîtrise de la langue cible sur les gestes professionnels du professeur des écoles non spécialiste

162 M77- 'g-u' + très bien

Reformulation de type expansion avec MRP et visée de validation

Episodes dédiés à clarifier

- 194 Kaïna1- XXX imaginaire /1/
 195 M92- ummh umh /2/
 196 Kaïna2- ++ il y a un 'g'+ /5/
 197 M93- pourquoi /1/
 198 Kaïna3 - parce qu'il y a un 'o' devant /8/
 199 M94- devant ↑ /1/
 200 Kaïna4 - derrière /1/
 201 M95- <l'enseignante montre 'goutte' de la main> très bien

- 175 Laurine4- parce qu'il est suivi d'un 'a' + <haussement des sourcils de l'enseignante> /8/
 176 E- d'un 'u' /3/
 177 Laurine5- ah oui + d'un 'u' /5/
 178 M84 – d'un 'u' très bien <petit mouvement de la tête vers le bas>

Episode d'étayage : difficulté liée à la lecture/ au décodage

- 215 Roman2- « après la XX » /2/
 216 M102- la quoi ↑ <fronce les sourcils et fait une grimace d'incompréhension> /2/
 217 Roman3- la cueillette + les fruits sont mis dans des ++ [cago] /9/
 218 EEE- des caGEOTS + cageots + cageots <avec insistance sur la dernière syllabe>

- 270 M127- et donc + si on met pas le 'e' ↑ 30 :58 /8/
 271 Joe7- /mãʒe/ /1/
 272 E- /mãʒe/ /1/
 273 M128- si on met pas le 'e' <petit mouvement de la tête vers le bas> /6/
 274 E- ça ferait /mãʒe/ <prononcé fort> /3/
 275 M129- ça ferait /mãʒe/↓ + très bien

Episode visant à apporter une réponse au problème de correspondances grapho-phonémiques sans que la portée métalinguistique ne soit évoquée

La validation est marquée par l'intonation descendante et l'expression « très bien »

Episodes où le pilotage est perturbé

- 324 M153- <n'a pas relevé l'erreur et continue> un exemple ? /2/
 325 E- ouais + 'girafe' 35 :55 /2/
 326 M154- 'girafe' /1/
 327- et 'girouette' /2/
 328 E- et 'plage' /2/
 329 M155- ATTENTION ++ Matteo tu t'assois s'il te plaît + attention + Margaux

Il y a cohérence entre 324, 325 et 326 avec ratification. Il y a encore cohérence entre 324 et 327 et 328 mais l'interaction avec l'enseignante est perturbée : elle est en train d'écrire girafe sur l'ordinateur, suit à l'écran ce qui se passe et sans donner suite aux TDP 327 et 328 elle poursuit avec la lecture de la règle à compléter.

Lien difficile entre geste d'enseignement et geste d'étude

- 254 Margaux6- « ce matin + le ciel est bien nuageux « + <l'enseignante regarde l'élève> c'est un 'g' <l'enseignante opine> /11/

255 M120- pourquoi ? /1/

256 Margaux7- parce que sinon ça ferait /g/ 30 :25 /5/

257 E- { non **parce qu'y a un 'e' après** } /8/

258 M121- [**parce que** c'est suivi d'un 'e'] <petit geste de la main paume vers le haut>

En 256 Margaux justifie de façon erronée l'emploi de la lettre 'g'.

La reprise corrective vient d'un élève en 257, le MRP « non » est suivi d'une expansion explicative.

En 258 l'enseignante fait suite au TDP, non pas de Margaux qui était interrogée, mais de l'élève qui a corrigé. La reformulation de l'enseignante vise une formulation plus aboutie qui garde le sens de l'énoncé-source.

L'absence de TDP consacré spécifiquement à Margaux ne permet pas de savoir si l'élève peut exploiter ce jeu d'interactions croisées.

Louise	Ouverture	Clôture
Anglais	1 M1- good morning + qu'est-ce qu'on a appris la dernière fois ? tissage (2) /10/ 2 Ashley1- les jours de la semaine en anglais /7/ 3 M2- les jours de la semaine en anglais + très bien ++	fin de la correction du jeu 127 Enzo- Christmas is in December (4) 128 M34- very good <alors que la phrase est au tableau l'enseignante va écrire Christmas en face du mois> ok thank you 0 :48 ++ <l'enseignante revient vers le centre puis repart sur le côté> allez vous retournez à vos places
Allemand	1 M1- <l'enseignante se place en face des élèves devant le tableau> alors qu'est-ce qu'on a appris la dernière fois /11/ 2 EEE- les chiffres /2/ 3 M2-Julien /1/ 4 Julien1- les chiffres ++ de 1 à 12 /6/ 5 M3- de 1 à 12 ++ ok /5/	après la fin de la comptine 173 M78- ok <plusieurs élèves continuent à pousser des cris de loups> 1 :16 :41 setzen <l'enseignante montre la carte correspondante> (2) <les élèves s'asseyent et font silence peu à peu puis les élèves sont appelés pour sortir >
Français	1 M1- <L'enseignante est au tableau elle fait deux colonnes et écrit les symboles [g] et [ʒ] en haut de chaque colonne> alors qui veut me	386 M179- non mais je veux pas savoir donc c'est très bien vous avez + Matthew tu te retournes+ vous avez

	<p>redonner des exemples ? < elle regarde un élève sur sa droite et dit avec le sourire> tu triches t'as ton cahier du jour + Margaux <ton gentil de rappel à l'ordre> Rachel /17/ 2 Rachel1- 'garage' /1/ 3 M2- 'garage' on le met dans quelle colonne ? /7/</p>	<p>réussi à compléter la trace écrite + je vous l'imprime et+ /30/ 387 E -c'est orthographe combien ? /4/ 388 M180- je ne sais pas parce que les CM1 et les MC2 + vous n'êtes pas au même endroit + on verra quand je vous les distribuerai < certains élèves bavardent entre eux sur le numéro de la leçon> allez + vous rangez les cahiers du jour et vous sortez les cahiers d'allemand /39/ 389- les cahiers d'anglais ? 40' 27 /4/</p>
--	---	--

Annexe 19

IV.19.1. Louise : extraits pertinents de l'entretien d'auto-confrontation commentés

368

	verbatim	Préoccupations didactiques et GP	Autres Traits de la verbalisation par Cicurel
--	----------	----------------------------------	--

10 :59	PB : alors, est-ce qu'il y a un moment où vous voulez euh + il y a quelque chose qui vous inspire ?		
	L : +++	L'enseignante novice laisse filer les premières 10mn sans arrêter la vidéo	
	PB : alors je vais me permettre quelque chose d'accord ?		
	<u>L : oui oui</u>		
	PB : alors on va faire différemment d'accord je vais commencer et euh [...]alors d'abord on va commencer par ça par exemple ++		
11 :33	Recherche de l'extrait dans le script	40 M19- <2 :16 [... alors + pour faire le son [g] comme dans 'garage' + qu'est-ce qu'on remarque ? le 'g' il est suivi de quelle lettre ?	

		<p>++ <regarde Matthew qui n'a pas de réponse> Safouane /24/ 41 Safouane1- par euh + des voyelles /3/ 42 M20- d'accord + mais sois plus précis + quelles voyelles ? /8/ 43 Safouane2- 'a' 'o' ++ et par un 'l' /6/ 44 M21- et par un 'l'est-ce que c'est une voyelle ? <fronce les sourcils> /11/ 45 EEE- NON c'est une consonne /5/ 46 M22- donc on peut dire que c'est suivi aussi par des consonnes + d'accord + bien <regarde le tableau comme si elle cherchait quelque chose> euh on a pas d'autre exemple /21/</p>	
	<p>PB : je voudrais revenir sur le moment où vous leur faite + vous faites un premier temps d'institutionnalisation avec l'ensemble des élèves à partir des euh + à partir des exemples qu'ils vous ont donné</p>		
12 :58	<p>PB : alors c'est ce que je vous disais moi ce qui m'intéresse vraiment c'est que dans un moment comme celui-ci ++c'est un moment d'étroite interaction entre vous et les élèves où une grande partie passe par du verbal et une grande partie aussi par vos gestes hein donc il y a aussi du non-verbal qui est important et euh ce qui me euh ce que je voudrais voilà peut-être montrer</p>		

	là c'est la façon dont vous co-élaborez avec les élèves ++ l'idée c'est que une grande partie des euh des gestes professionnels, une grande partie de la pratique est assez euh ++ implicite souvent assez inconsciente et ce qui importe ici c'est de souligner justement comment finalement ça se met en place pour être conscient de la façon dont ça se construit donc c'est plutôt ça l'idée		
14 :22	L : d'accord		posture d'écoute
15 :13	Continuation du passage		
15 :41	PB : et là sans rien demander finalement vous obtenez le complément qui vous était nécessaire avant même de le solliciter ++ c'est un étayage qui est euh ++ à la fois très précis qui semble être extrêmement spontané (rires)		
16 :23	L : (rires) oui		
	PB : on a le sentiment que voilà ça vous paraît tout à fait logique tout à fait normal et euh et		
	L : oui oui oui		
	PB : bah oui (rires)		

16 :38	L : non mais c'est vrai mais maintenant qu'on en discute oui (rires)		Prise de conscience mais pas de verbalisation de l'enseignante
--------	--	--	--

22 :26	PB : alors maintenant si vous voulez bien je vais revenir avec vous sur une minute du tout début alors peut-être que tout simplement vous pouvez me dire ce que vous aviez prévu si ça correspondait avec ce que vous aviez décidé de faire tout ce que vous voulez		
22 :47	Début du passage	<p>9 M5- <l'enseignante a écrit 'garage' dans chaque colonne> 0 :38 Zoé /1/</p> <p>10 Zoé1- 'garçon' /1/</p> <p>11 M6- 'garçon' ++ tu le mets dans quelle colonne ? <l'enseignante ne regarde pas l'élève mais sa feuille> /7/</p> <p>12 Zoé2- 'g' /1/</p> <p>13 M7- <l'enseignante écrit dans la colonne[g]> /0/</p> <p>14 E- c'est pas 'g' /4/</p> <p>15 E- pourquoi y a un 'z' ? /4/</p>	
23 :08	Alors là en plus elle me dit 'g'		
23 :16	L : donc là je m'aperçois que je ne peux pas le mettre tout là-haut car il s'écrit avec le j et pas le g	Question des outils, ici le tableau et de la préparation	
24 :08	PB : regardez à quel moment il va y arriver		
24 :27	L : oui donc pour lui c'est ++		

	<p>PB : parce que ça faisait quand même deux fois je crois avant ce moment-là où se pose toujours la question de « dans quelle colonne » comme on est aussi sur un moment où apparemment il y a cette difficulté d'une part à gérer les phonèmes à y ajouter les enfin ++ la graphie des phonèmes plus les graphèmes plus phonèmes ça fait beaucoup et on a cette difficulté gauche/droite première/deuxième etc ++ à partir de cet exemple + par exemple la prochaine fois que vous faites quelque chose comme ça ++ est-ce que du coup vous vous dites tiens je pourrai ajuster d'une façon ou d'une autre</p>		
	<p>L : bas écrire les différentes graphies possibles en plus</p>	<p>Proposition de stratégies pour clarifier le classement</p>	
	<p>L : un mot de référence</p>		
	<p>PB : oui exactement donc je ne sais pas vous</p>		
	<p>L : oui, ou un code couleur</p>		
	<p>L : quoi qu'il s'est trompé il a dit je ne sais plus en la réécouter hier j'ai vu qu'au début il n'avait pas dit gâteau il était parti sur ++</p>	<p>L'enseignante a repéré une erreur d'élève lors du visionnage de préparation mais n'en avait pas parlé.</p>	

33 :17	Lancement passage (en allemand)	<p>163 M73- < le calme est revenu> Maxime 1 :13 :32 allez levez-vous pour la petite comptine + 1 :13 :46</p>
--------	---------------------------------	---

		<p>Matthew et Maxime + dernière fois 1 :14 :13 <lancement de l'enregistrement> /13/ 164 EEE- eins zwei drei Papagei /4/ 165 M74- non non non + n'importe quoi+ est-ce que c'est le moment ? 1 :14 :39 Ruhe <montre l'image>1 :14 :52 *hören *[øœn] <montre l'image>/13/ (2) 166 EEE- *[øœn] 1 :15 : 02 <deuxième lancement de la comptine> eins zwei drei Papagei (4) 167 M75- xx 168 C- eins zwei drei Papagei + <enregistrement> drei vier Offizier <enregistrement> fünf</p>
	PB : qu'est-ce que vous pouvez me dire de ça ?	
	L : bas que du coup avec les cartes visuelles ça les guide ils savent vraiment à quel moment on écoute à quel moment on chante parce que j'ai commencé voilà c'était n'importe quoi c'était la pagaille ils se sont mis à chanter ils ne sont pas tous partis au même moment que là au moins ça les++	

37 :28	LANCEMENT DU PASSAGE	La mise en place du jeu	
37 :45	Fin du passage PB : alors on va s'arrêter là pour le jeu si je me souviens bien avec euh + la transcription j'ai tout ++vous aviez vu jusqu'à 20 ++ensuite vous aviez fait		

	répéter avec l'ordinateur et ensuite vous aviez donné les consignes du jeu avec un élève et donc ++(8sec) et je voudrais avec vous si ça vous va qu'on fasse le lien entre le moment qu'on vient de voir quand vous distribuez les cartes à ces deux élèves et ce qui a été mis en place juste avant		
38 :49 40 :58	Début du passage Fin du passage	140 M63- Ein Spiel ++ ein Spiel (4) 141 E- ça veut dire quoi ? /4/ 142 M64- 1: 00 Quentin ++ Guten Tag (3) 143 Quentin- Guten Tag (2) 144 EEE- // non c'est le memory 1 :00 :12 /5/ [...] 154 Quentin- <timidement alors que d'autres élèves parlent> neunzehn (1) 155 M69- neunzehn Euro + danke schön+ und dann + + <un peu de chuchotements> und DANN die Rollen wechseln < montre avec les mains le changement de rôle> ok 1 :01 :23 (12) 156 E- j'ai pas compris < bruits> /4/ 157 M70- ok (1) 158 Quentin- après on inverse les rôles /5/ 159 M71- danke Quentin 1 :01 : 30 ++ ok alors <commence à prendre les cartes pour les distribuer> (3) /1/	
	PB : Je vais m'arrêter c'est à la jonction entre ce qu'on vient de voir et ce que l'on		

	vient d'entendre qu'est-ce que ça vous inspire ?		
	L : il n'avait rien compris au jeu je pense	L'enseignante ne dit pas qu'elle l'avait vu. Prise de conscience dans l'entretien ?	Regard critique
	PB : alors oui d'accord je pense aussi (rires) c'est plutôt didactique plutôt dans la didactique des langues donc ils ont revus jusqu'à 10 ils ont appris les chiffres jusqu'à 20 et des chiffres jusqu'à 20 vous passez à la proposition d'un jeu en notant au tableau la question + alors quand vous montrez l'exemple avec Quentin est-ce que les autres ont les cartes ?		
	L : non je ne les avais pas distribuées je me suis dit ils vont regarder toutes les cartes ils ne vont pas du tout écouter	Anticipation : voulait l'attention des élèves	Dilemme Justifie son premier choix . Regard sur soi
	PB : vous aviez raison ça n'aurait pas aidé qu'est-ce qui aurait pu aider ?		
	L : de les projeter au tableau je pense pour que ce soit plus grand	Est revenue sur les difficultés. Constata que les autres élèves ne peuvent pas comprendre la situation	planification possible
	PB : mais oui absolument parce que là seul Quentin ou les deux qui sont à côté qui peuvent surplomber la carte que vous êtes		

	en train de lui montrer ++par ailleurs à quel endroit dans la vie on utilise la question par exemple wieviel kostet es ?		
	L : dans un magasin « combien ça coûte ?		
	PB : donc bien dans un magasin et par exemple ici alors vous avez bien démarré en disant Guten Tag Quentin mais pour eux le contexte ++ est-ce qu'il est celui de l'achat et de la vente ?		
	L : bah non je pense que non	L'importance du contexte et de la situation ne semble pas vraiment entendue	Expression d'un doute
	PB : donc peut-être que c'est là qu'il y a juste à penser à un moment qui soit soit une projection et vous projetez une image de quelqu'un à comptoir en train de payer [...]alors vous avez fait un premier exemple avec Quentin qu'est-ce qui pourrait après avec la projection être encore proposé avant de les mettre en place ? avant de ...] l'activité en place		
	L : peut-être choisir d'autres élèves	Trouve une idée pour permettre de vérifier la compréhension de la consigne	
	PB : oui de le faire faire par un binôme qui se trouve là au milieu de la classe par exemple et de leur proposer de le refaire de tel sorte [...] + ceci dit ils vont finir par dire les chiffres		

	L : oui oui oui puis après on l'a refait deuxième séance c'était beaucoup mieux		discours de légitimation enthousiasme soulagement lié à une situation plus productive
--	---	--	---

44 :28	Lancement du passage Séance d'anglais	13 M6- Tuesday + thank you Zoé 4:24 <l'enseignante finit de fixer les étiquettes puis se retourne> Jade (5) 14 Jade1- moi quand j'apprends mes leçons j'apprends même le titre en anglais et les jours de la semaine ça se dit 'days of the week' (4) /22/ 15 M7- yes <l'enseignante valide sans valoriser en même temps qu'elle se retourne pour aller chercher son matériel pour la suite>	
49 :00	Rires de louise		
	PB : qu'est-ce qui vous fait rire ?		
	L : hier en regardant je me suis mais c'est pas très gentil j'ai répondu comme si j'en avais rien à faire alors que c'était intéressant ce qu'elle disait mais je sais pas je devais déjà être sur autre chose et j'ai juste fait un yes	Geste éthique Verbalise les différentes préoccupations	Regard sur soi
	PB : alors c'est drôle c'est vraiment bien que vous l'expliquiez parce que c'était aussi une de mes interrogations et je m'étais dit est-ce que c'est parce que c'est quelque chose que cette petite fille a appris en dehors de l'école et que les autres ne connaissent pas		

	<p>L : non non non c'est le titre de la leçon donc j'aurai pu vraiment rebondir dessus en disant ah regardez c'est bien mais je suis passée complètement à côté</p>	<p>Constate que le lien était souhaitable</p>	<p>Regard sur soi assez critique</p>
--	--	---	---

Questions des outils et des consignes

52 :28	Interruption – changement de classe	92 M17- Rachel (1)	
54 :42	Reprise	93 Rachel 1- quoi xx au tableau ? /3/	
1 :10 :04	Fin du passage	94 M18- alors euh ++ <l'enseignante va voir une carte dans un groupe devant> Joey <rappel à l'ordre> (1) /1/	
		95 Rachel2- *New Year (2)	
		96 M19- New Year <l'enseignante reprend pour la prononciation> (2)	
		97 Rachel3- New Year is in January (4)	
	PB : est-ce que vous voulez intervenir ?		
	L : c'est ce qu'on avait dit j'aurais dû présenter toutes les cartes d'abord plutôt que de leur donner le papier il n'avait pas encore entendu la prononciation je me souviens de Easter ils ne savaient pas le prononcer	Lien oral/ écrit A fait le constat de ce qui dans la progression didactique a manqué aux élèves Lien entre prescriptions et choix didactiques	Légitimation
	PB : oui c'est juste il y en a un qui dit [iester]		
	L : oui donc euh on aurait dû voir toutes les cartes avant de les distribuer je pense		
	PB : oui c'était une possibilité effectivement de leur montrer en ayant une carte un tout petit plus grande peut-être illustrée pour situer les cartes pour que ce soit plus facile et puis ici c'est		

	intéressant parce qu' au niveau des consignes qu'est-ce que vous leur dites ?		
	L : ++ bas rien	Pilotage sans consigne verbale	Constat
	PB : rien (rires) est-ce qu'on aurait pu envisager une consigne ?		
	L : +++ bas je pense qu'ils ont compris		Légitimation L'enseignante estime que les élèves ont compris
	PB : oui mais c'est par rapport à l'utilisation aussi de la langue par exemple pour leur permettre d'entendre une consigne en anglais qui serait reprise à un autre moment [...] c'est l'anglais qui vous ennuie ?	Réflexion du chercheur sur l'intérêt de la consigne en anglais	
	L : oui je suis pas forcément hyper à l'aise enfin c'est pas la langue que je maîtrise le mieux quoi donc euh + il faut que je prépare bien à l'avance je ne serai pas capable de dire une consigne comme ça	Remarque sur sa perception de son niveau de maîtrise de la langue	Souci de la planification et des difficultés quand les consignes ne sont pas préparées
	PB : d'accord mais c'était une question ++ je me demandais si c'était lié au fait que +voilà vous aviez envie de limiter plutôt ou si c'était parce que ça se présentait de soi-même		
	L : non mais là c'est vrai que j'aurai pu ajouter une autre consigne mais j'ai vu que l'exemple au tableau ils avaient tous compris donc euh	Concède qu'il aurait été possible d'ajouter une	Justification/ légitimation

		consigne. N'en voit pas l'utilité. La tâche est première	
--	--	---	--

Le lien oral/ écrit, la gestion du tableau et des outils spécifiques , la représentation de la communication

1 :12 :20 1 :14 :35	Lancement du passage Fin du passage	127 Enzo- Christmas is in December (4) 128 M34- very good <alors que la phrase est au tableau l'enseignante va écrire Christmas en face du mois> ok thank you	
	PB : alors ? quand vous regardez je peux me permettre ? quand vous regardez le tableau là du coup qu'est-ce qu'il vous vient ?		
	L : ++ le fait que je n'ai pas écrit de phrase non ? juste les mots c'est peut-être		
	PB : c'est par rapport à votre exemple et à ce qu'il se passe après ++ là vous avez bien insisté en mettant chaque chose à sa place et ici qu'est-ce qu'il se passe ?	L'enseignante a écrit en haut à gauche du tableau la phrase modèle et en bas à droite les élèves viennent mettre l'étiquette mais l'ordre des mots dans la phrase n'est plus respecté	
	L : + ah oui j'inverse ah oui oui ok	L'enseignante voit finalement ce qui ne lui était pas perceptible dans la séance	

		Prise de conscience	
	PB : j'avais aussi une question ici par rapport à l'activité des élèves à ce moment-là au moment de votre correction collective + qu'est-ce qui vous semblerait possible ? parce que là ils sont en groupe	la question porte sur l'organisation pédagogique	
	L : oui à la rigueur ++ revenir coller la vignette à côté du mot mais vu que là c'est moi qui l'écris je ne sais pas		
	L : quelque chose de plus interactif par exemple venir relier des choses comme ça		
	PB : ça aurait pu être ça aussi c'est une bonne idée vous auriez pu aussi vous en servir là en particulier puisque vous auriez pu avoir les images correspondantes		
	L : oui je l'ai fait aux séances suivantes ils. Venaient cliquer sur les images et il y a avait le son	A envisagé des tâches plus itneractives	Légitimation Deuxième fois que l'enseignante parle de la réussite d'une activité à la séance suivante
	PB : et puis par ailleurs autre chose aussi en termes d'activité des élèves pendant une correction collective parce que c'est finalement ce qui nous pose souvent question puisque leur attention elle est moins importante que ce qu'a été l'attention au moment de l'activité elle-même		

	L : bah après il y a la trace écrite ils auraient pu je ne sais pas recopier quelque chose sur leur cahier mais on l'a fait plus tard	L'écrit n'est pas au programme des CE2	
	PB : ou au moins vérifier qu'ils les avaient mis dans le bon ordre par exemple ça ça aurait aussi pu être une première incitation		
	L : après dans l'activité ils devaient juste parler aux autres en disant celui qui avait halloween devait dire halloween est en octobre il n'y avait pas les étiquettes des mois à relier c'était vraiment purement oral il n'y avait pas du tout de manipulation	Finalité de la tâche ? Lien entre les outils spécifiques et la tâche verbale ?	Légitimation : l'enseignante pense que la situation est orale permet de parler et que c'est l'objectif
	PB : donc à ce moment-là qu'est-ce qu'on pouvait imaginer du coup ? là pour le coup c'était plus facile c'est-à-dire qu'ils mettent l'étiquette en face pour que vous vous puissiez après prendre une photo de ce qu'ils avaient fait par exemple et voir ce qu'il en était donc effectivement oui c'était possible de alors là ils disaient ils n'utilisaient pas la question non il n'y avait pas la question donc euh		
	L : on a introduit après la séance		Troisième occurrence d'une situation réussie plus tard
	PB : quand vous l'avez repris d'accord et donc en fait par rapport à ça c'est vrai que là on est dans une phase qui sert à quoi		

	pour les élèves ? en termes d'apprentissage		
	L : ben on a institutionnalisé	terminologie adaptée	typification
	PB : oui là on institutionnalise et l'activité que vous leur avez proposée juste avant ?		
	L : de la communication		
	PB : est-ce que c'est vraiment de la communication ?	Moment de formation pour réfléchir au sens de la tâche	
	L : bah ils communiquaient aux autres en présentant la fête et en disant euh		Légitimation
	L : oui oui c'était pour présenter à l'autre		
	PB c'était pour présenter à l'autre mais il n'y a il n'y a pas d'enjeu de communication particulier++ donc à ce moment-là l'élève doit dire et donc le rôle des autres ce serait quoi ?		
1 :20 :45	L : d'écouter puis de dire à leur tour euh +		Légitimation

Relation à l'écrit

	1 :22 :16	PB : habituellement ce qui est préconisé c'est de faire d'abord de l'oral et après d'amener l'écrit et là on voit bien que les élèves sont en difficulté avec la lecture et le décodage de l'écrit en anglais ce qui est normal et naturel d'ailleurs donc effectivement c'est vrai que c'était	Question directe sur la non prise en compte des prescriptions	
--	-----------	---	---	--


		un point intéressant est-ce que vous avez une remarque là-dessus ?		
		L : euh bah non je pense que moi j'ai dit ce que je voulais dire	Repli de l'enseignante	Ne cherche pas à justifier mais ne souhaite pas développer/
	1 :26 :20	L : oui il faut que je me détache de l'écrit après à mon époque on apprenait beaucoup par l'écrit aussi je pense		Légitimation Trajectoire d'apprenant Reprend des gestes vus en tant qu'élève
		PB : oui puis vous n'aviez aussi pas commencé les cours si je me souviens		

		L : euh si si je les avais commencés mais c'est vrai que je ne sais pas j'ai tendance à me rattacher à l'écrit parce que j'ai appris comme ça et il faut que je me détache de ça		
--	--	--	--	--

Travail de planification et outils

		L : en allemand c'est la séance sur la famille j'avais trouvé un support à la BU de l'ESP et du coup on avait commencé à écouter et ils avaient pu repérer le père la mère etc mais c'est vrai que sinon en anglais j'ai pas trop de fin il y a euh ils travaillent sur euh + c'est quoi le manuel euh jumper mais j'ai pas du tout réussi à m'imprégner du	question des outils spécifiques	Souci de planification
--	--	---	---------------------------------	------------------------

		PB : ah jumper pourtant travaille aussi lexique d'abord phrase après et les compréhensions viennent après		
		L : ouais je n'ai pas pris le temps vraiment de me plonger dedans mais je ne sais pas je l'ai ouvert je n'accrochais pas trop	Temporalité et travail de préparation	Lien entre travail de préparation intérêt pour l'outil ³⁸⁶
		Discussion avec une troisième personne sur jumper		
	1 :30 : 00	PB : et en allemand vous n'avez pas trouvé de matériel ?		
		L : alors en allemand il y a un livre qui est pas mal à la BU que j'emprunte régulièrement je ne sais plus comment il s'appelle mais c'est une méthode plutôt et j'avais trouvé justement le + support pour la famille etc il ya des thèmes qui me plaisent avec le cd donc ça c'est un peu		
		PB : ça se voit on la voit dans les 2 cas la recherche de la communication et du contexte de prise de parole mais en revanche les enjeux ne sont pas vraiment des enjeux d'interaction ++ il y a deux choses je pense qui en langue vous freine peut-être par rapport à ce que vous aimeriez faire c'est d'une part le manque de matériel ça je pense que oui et puis la maîtrise des consignes je dirais	Constat sur les difficultés liées au niveau de maîtrise de la langue	
		L : oui je ne maîtrise pas enfin les langues voilà je peux me débrouiller comme ça mais c'est vrai que j'ai une maîtrise enfin je ne suis pas bilingue c'est vrai que +	la verbalisation de ce qui serait attendu se situe entre les deux propositions	Légitimation
		PB : alors pour ça mais pour l'avenir vous verrez il y a des + il y a des outils dans		

		<p>lesquels on a que les consignes de classe audio par exemple donc vous pouvez tout à fait vous procurez un CD + différentes méthodes (rires) et après vous pourrez choisir mais voilà c'est vrai que ça permet de comprendre aussi comment les choses ont été pensées sur la durée aussi parce que là ça vous oblige à tout le temps réfléchir à ce qui vient après c'est quand même un très gros travail de conception et de préparation</p>		
		<p>L : oui c'est vrai que ça met du temps enfin une fois que je suis lancée sur ma séquence ça va mais après je me dis mais qu'est-ce que je vais faire après</p>	<p>Quelle progression envisager ?</p> <p>Objets d'enseignement difficiles à penser dans une progression</p>	<p>Planification</p>

Remarques :

Une enseignante novice en difficulté pour parler de sa pratique. Témoigne de son travail de planification, des obstacles par rapport à la progression.

Elle est dans l'ambivalence par rapport à son niveau de maîtrise de la langue : elle exprime des difficultés à donner des consignes non préparées, mais aussi qu'elle se sent bien une fois qu'elle a commencé sa séquence.

L'enseignante repère certaines difficultés des élèves et l'une de ses difficultés liée à un geste éthique.

Elle pense qu'elle fait communiquer les élèves, ne voit pas l'enjeu du contexte et de la situation de communication.

Quand l'entretien prend plus la forme d'un entretien de formation elle fait des propositions pour remédier aux difficultés identifiées.

Elle évoque son expérience d'apprenant et verbalise la difficulté à se déprendre de ce vécu.

IV.20. Annexe 20

IV.20.1. Louise : transcription commentée de l'entretien sur la trajectoire langagière d'apprenant et d'enseignant

1. P : Quelle élève étiez-vous ? / Quelle expérience l'école a-t-elle été pour vous ?		
2. L : Du coup on parle de l'élève que j'étais quand j'étais petite (oui oui) bon j'étais une élève qui aimait beaucoup l'école, voilà j'étais une bonne élève <rires> comme on dit j'avais plaisir à venir à l'école et à faire mes devoirs +++ voilà j'aimais aussi mes enseignants donc ça s'est toujours très bien passé	LP ; hist sing et scolaire La personne expérience d'élève positive socialement et scolairement : goût et réussite	
3. P : d'accord + Quelle place les langues ont-elles eue dans votre parcours d'élève ?		
4. L : Alors, ben quand j'étais euh à l'école primaire y avait pas enfin on pratiquait pas encore j'ai commencé l'anglais en CM2 ça arrivait tout juste à l'école primaire après j'ai fait allemand en première langue donc du coup l'allemand c'était un peu le choix de mes parents à la base ++ mais j'ai tout de suite accroché j'ai beaucoup aimé l'allemand l :31 après j'ai donc fait anglais en deuxième langue c'était un peu plus difficile d'accrocher avec l'anglais et puis au lycée j'ai continué anglais allemand et	L AP vécu d'élève en lien avec les réformes LP : choix de la langue opéré par la famille expérience positive pour l'allemand expérience « plus difficile » en anglais	histoire personnelle en lien avec l'institution et avec le choix familial

	<p>puis ensuite lors de mes études universitaires avant de faire le master meef j'ai fait d'autres études dans une autre voie et j'ai fait un an en Erasmus en Italie où j'ai appris du coup l'italien + en immersion puisque j'avais jamais fait italien avant + donc voilà c'était une expérience très enrichissante et euh et l'immersion c'est vrai que c'est un autre rapport à la langue qui est très intéressant quoi</p>	<p>L AP : choix de l'italien expérience d'immersion</p> <p>LP : conception de l'apprentissage d'une langue</p> <p>L AP : rapport à la discipline</p>	<p>la situation l'action au niveau de l'apprentissage d'une langue</p>
5.	<p>PB : Est-ce que l'anglais ou l'allemand vous ont servi en Italie au début malgré tout ? 2 :22</p>		
6.	<p>L : oui au début on communiquait plutôt en anglais + les cours que j'ai eus en Italie c'était que des cours en italien du coup ben après je vivais dans une colocation avec trois autres Italiens et c'est vrai qu'au début on communiquait en anglais et puis peu à peu l'italien euh ça s'est installé, c'était dans la logique des choses</p>	<p>conception de l'anglais de langue de communication/ langue pont</p> <p>lien cours et pratique en immersion</p>	<p>généralisation (on)</p> <p>perception de la situation de ses effets sur l'apprentissage</p>
7.	<p>P : d'accord et qu'est-ce que vous avez fait d'ailleurs comme études avant votre master 3 :00 je crois que je ne vous ai jamais posé la question</p>		
8.	<p>L : alors j'ai fait des études en arts appliqués donc après mon bac + j'ai fait un bac ES + ensuite j'ai fait un an de mise à niveau en AA ensuite j'ai</p>	<p>Histoire scolaire et universitaire singulière Pas de lien avec les langues</p>	

	fait deux ans de BTS puis ma licence en Erasmus.		
9.	PB : 3 : 20 Alors Pour vous, enseigner une langue c'est..... est-ce que vous pouvez poursuivre ?		
10	L : <rires> XX c'est transmettre une autre culture déjà c'est être dans la communication ++ que dire d'autre euh + c'est échanger aussi +++ quoi d'autre <rires>	Rapport à la discipline LV	Typification En lien avec l'expérience d'immersion
11	P : c'est vous qui voyez		
12	L : euhmmmmmmmm oui c'est essayer de transposer des choses mais 4 :20 même calqué sur notre propre langue enfin avoir peut-être des formes// oui enseigner des formulations + typiques + enfin voilà	Rapport à la didactique priorités : lien avec la langue 1 + enseigner des formulations typiques (voir en anglais et allemand les situations d'interaction)	Typification Représentation
13	P : 4 :40 TB et Enseigner une langue ou une autre discipline : faites-vous une différence ?		
14	L : <soupir> ben >soupir> ben je dirais euh peut-être que 5 :00 en enseignant une langue on est plus attentif à la compréhension + est-ce qu'on s'est bien fait comprendre alors qu'en français + enfin + oui + euh + on s'doit de s'faire comprendre aussi en français + s'assurer que les élèves ont compris mais peut-être qu'on s'assure PLUS en passant par une autre langue que les élèves ont bien	compréhension du rôle de l'enseignant par rapport à la disc LV comparaison avec le <i>français</i>	Prégnance du « on » Réflexion sur le plurilinguisme Discours de légitimation

	compris euh ce qui était demandé ou ce qui était enseigné 5 :26		
15	P : d'accord <3 s> Qu'est-ce qui vous paraît plus facile/difficile dans l'enseignement d'une LV ?		
16	L : <grand soupir 6 s> ben le plus difficile personnellement + vu que je suis pas bilingue enfin j'ai + on + peur de mal enseigner 6 :00 de faire des erreurs + d'enseigner des structures qui sont pas bonnes + du vocabulaire qui est pas approprié + en tant qu'enseignant euh après ce qui est facile euh j'dirais < grand éclat de rire> rien n'est facile 6 :20 après on a plus d'aisance dans une matière ou une autre mais ++	Commence par le plus difficile. LP : sentiment d'insécurité (peur de mal enseigner...) « rien n'est facile »	« Je » Comme dans l'entretien AC ; « je suis pas bilingue » Généralisation sur le thème de la polyvalence : discours partagés par les enseignants
17	P : là il n'y aurait rien de facile alors 6 :40 Qu'est-ce qui caractérise/ cause les moments de satisfaction ?		
18	L : 2S quand les élèves déjà comprennent et sont capables de répondre + qu'on ait un échange en fait + ça c'est qu'on a réussi je pense une part de l'enseignement en langue 6 :59	L AP : capacité des élèves en lien avec la réussite de l'enseignant à associer à la nature des échanges dans les séances de LV	Catégorisations = LV) communication
19	P : 7 03 il y a d'autres satisfactions ou d'autres sources de satisfaction 7 :08		
20	L : ben euh personnellement en tant qu'enseignant oui quand on arrive à communiquer dans une autre	aspects de sécurité/ sentiment de compétence	idem

	<p>langue c'est toujours euh + on est assez satisfait puis c'est assez encourageant 7:22 c'est encourageant pour nous de se dire qu'on peut y arriver même si on est pas bilingue même si on a pas fait des études de langues 7:30 qu'on peut quand même apporter des choses aux enfants aux élèves</p>	<p>Peu de précision didactique/ vocabulaire très général</p>	<p>Regard sur soi positif : conscience de pouvoir agir positivement, faire apprendre</p>
21	<p>P: et 7:36 Qu'est-ce qui caractérise/ cause les moments de découragement ?</p>		
22	<p>L : <rires></p>		
23	<p>P : il n'y en a peut-être pas mais peut-être qu'il y en a</p>		
24	<p>L : oui ben les découragements quand on se sent pas capable de parler tout ++ de enfin quand on a pas le vocabulaire ou quand on a pas l'aisance qu'on aimerait avoir parfois 8:01 on s'dit bon est-ce que ça vaut le coup que j'me lance dans l'enseignement de l'anglais ou que j'enseigne l'allemand 8:10 ça c'est toujours difficile parce que voilà on a peur de mal faire et les moments de découragement ben c'est < rires> lorsqu'on voit que face aux élèves y a pas forcément d'échanges + ils comprennent pas le message qu'on veut faire passer on s'dit bon ben 8:27 voilà</p>	<p>insécurité liée à la discipline insécurité liée à la représentation des attentes Did disciplinaire : échec de l'inter compréhension</p>	<p>situation celles où la langue ne permet pas d'agir professionnellement de façon satisfaisante Regard sur soi Evocation de situations d'échec</p>

25	P : d'accord et Pour vous comment les élèves apprennent-ils une langue ? 8 :30		
26	L : eumh <grand soupir> comment apprennent-ils une langue ? 8 :42 ben pour moi c'est ++ enfin pour + enfin + vu que j'ai vécu l'expérience de l'immersion j'me dis qu'il n'y a rien de mieux pour apprendre une langue parce que + voilà à l'école c'est pas forcément possible voilà + on est tout + la plupart du temps on est en français et il faudrait + il faudrait faire d'autres matières euh mais en anglais <l'enseignante est dans une école où une enseignante est sur le PLR et elle s'y est inscrite> c'est ce que fait une de mes collègues qui a le poste bilinguisme + elle essaye voilà à certains moments de la journée hop 9 :20 qu'on passe en anglais et euh on voit y a pas de transition c'est comme ça et hop tout d'un coup + je passe d'une langue à l'autre et puis voilà j'pense que ça ça s'apprend peut être plus aisément que faire UNE séance d'anglais + euh ponctuellement	Poids de l'expérience personnelle conscience de ce qui serait favorable à l'apprentissage : l'EMILE rapport à la communauté éducative évocation du plurilinguisme comme d'un atout	Légitimation Généralisation : connaît le dispositif du Pôle linguistique renforcé, s'en imprègne pour penser faire évoluer sa pratique.
27	P : pour vous <u>ce serait plutôt</u>		
28	L : <u>après</u> voilà moi je suis maintenant en REP + 9 :50 ++ c'est vrai que on FAIT de l'anglais alors moi j' fais plus l'anglais dans ma classe 10 : 00 c'est ma collègue qui est chargée du	comm éducative : l'inscription au PLR empêche l'enseignante	

	<p>bilinguisme qui vient faire l'anglais dans ma classe euh mais c'est vrai que les élèves ont TELLEMENT de difficultés déjà en français que c'est + on a du mal un peu à passer dans une autre langue en fait</p>	<p>d'enseigner l'anglais dans sa classe représentation de la capacité des élèves</p>	<p>Perception de l'identité du groupe. Doute sur l'intérêt d'enseigner une LVE à des élèves en difficulté</p>
29	<p>P : et pourtant vous devez avoir des élèves qui parlent d'autres langues</p>		
30	<p>L : on a des élèves bilingues effectivement mais + c'est pas de l'anglais mais c'est des élèves qui à la maison ne parlent pas forcément le français et effectivement y a vraiment du bilinguisme 10 :40 dans notre école oui</p>	<p>conception de l'éducation : quelle prise en compte de ce constat</p>	<p>Catégorisations : élèves bilingues mais langues non prises en compte</p>
31	<p>P : ben alors justement c'est la dernière de mes questions : Apprendre une langue étrangère et une langue de scolarisation /maternelle/ 1 est-ce que c'est la même chose ? Faites-vous une différence ? est-ce que ça se traite différemment ++ alors là en plus vous parlez de REP + donc vous avez à la fois la langue 1 vous avez la langue de scolarisation parce que là c'est le cas pour beaucoup d'entre eux et vous avez la IVE qui est l'anglais 11 :20 qu'est-ce qui ? comment vous différenciez +si vous les différenciez + la façon d'aborder l'apprentissage de ces différentes langues 11 :31</p>		

32	<p>L : euh 11 :38 ben 11 :42 le français il est partie prenante de euh euh de tout ce + de l'école en fait 11 :48 euh pff est-ce qu'on diff+ enfin est-ce qu'on différencie c'est-à-dire ?</p>	programme	Généralisation sur la transversalité du français
33	<p>P : est-ce qu'apprendre une langue étrangère ou une langue de scolarisation par exemple c'est la même chose ? 12 :02 12 :05 je pense à vos élèves qui parlent d'autres langues à la maison donc qui ont une autre langue maternelle que la lg de scolarisation. Déjà est-ce qu'entre langue étrangère et langue de scolarisation + apprendre une langue étrangère ou une langue de scolarisation est-ce que ce serait la même chose pour vous ou est-ce que vous faites une différence 12 :22</p>		
34	<p>L : euh oui on fait une différence je pense 12 :31 euh oui enfin je sais pas comment je sais pas quoi répondre en fait + parce que la lg de scolarisation par exemple je prends le cas d'élèves allophones par exemple ?</p>	Ne parvient pas à verbaliser.	
35	<p>P : exactement 12 : 46</p>		
36	<p>L : euh donc 12 :52 on a des + on a plusieurs élèves allophones effectivement et ++ déjà eux ils sont suivis en UPE2A ben pour leur apprendre euh des structures+ du vocabulaire etc 13 :09 après au sein de ma classe euh moi je leur parle</p>	R/institution qui prend en charge les élèves allophones	

	français euh j'leur parle français 13 :16		
37	P : d'accord		
38	L : j'les ben j'les aide on explicite on + oui j'vais leur fournir le vocabulaire qu'ils n'ont pas euh mais après euh ben après pour ces élèves là ils sont vraiment ils sont en situation d'immersion en fait parce que ils arrivent dans une classe où ça parle autour d'eux après c'est très enrichissant euh + ils progressent très vite je trouve parce qu'il y a cette immersion et effectivement langue étrangère c'est comme j'veus dit c'est ponctuel en fait oui c'est pas du tout enseigner de la même manière que le français parce que le français c'est la langue qu'on parle au sein +qu'on parle toute la journée que les enfants parlent aussi dans la cour de récréation	didactique évocation de la situation personnelle vécue en immersion comparaison différence entre les did des deux langues et les usages des deux langues	Typification : pour les élèves allophones, apports de vocabulaire
39	P : d'accord 14 :14		

IV.21. Annexe 21

IV.21.1. Louise: transcription de l'entretien sur la trajectoire langagière d'apprenant et d'enseignant

1.	PB : Quelle élève étiez-vous ? / Quelle expérience l'école a-t-elle été pour vous ?
2.	L : Du coup on parle de l'élève que j'étais quand j'étais petite (oui oui) bon j'étais une élève qui aimait beaucoup l'école, voilà j'étais une bonne élève <rires> comme on dit j'avais plaisir à venir à l'école et à faire mes devoirs +++ voilà j'aimais aussi mes enseignants donc ça s'est toujours très bien passé
3.	P d'accord
4.	L : Quelle place les langues ont-elles eue dans votre parcours d'élève ?
5.	L : Alors, bein quand j'étais euh à l'école primaire y avait pas enfin on pratiquait pas encore j'ai commencé l'anglais en CM2 ça arrivait tout juste à l'école primaire après j'ai fait allemand en première langue donc du coup l'allemand c'était un peu le choix de mes parents à la base ++ mais j'ai tout de suite accroché j'ai beaucoup aimé l'allemand 1 :31 après j'ai donc fait anglais en deuxième langue c'était un peu plus difficile d'accrocher avec l'anglais et puis au lycée j'ai continué anglais allemand et puis ensuite lors de mes études universitaires avant de faire le master meef j'ai fait d'autres études dans une autre voie et j'ai fait un an en Erasmus en Italie où j'ai appris du coup l'italien + en immersion puisque j'avais jamais fait italien avant + donc voilà c'était une expérience très enrichissante et euh et l'immersion c'est vrai que c'est un autre rapport à la langue qui est très intéressant quoi
6.	P / Est-ce que l'anglais ou l'allemand vous ont servi en Italie au début malgré tout ? 2 :22
7.	L : oui au début on communiquait plutôt en anglais + les cours que j'ai eus en Italie c'était que des cours en italien du coup ben après je vivais dans une colocation avec trois autres Italiens et c'est vrai qu'au début on communiquait en anglais et puis peu à peu l'italien euh ça s'est installé, c'était dans la logique des choses
8.	P : d'accord et qu'est ce que vous avez fait d'ailleurs comme études avant votre master 3 :00 je crois que je ne vous ai jamais posé la question

9.	L : alors j'ai fait des études en arts appliqués donc après mon bac + j'ai fait un bac ES + ensuite j'ai fait un an de mise à niveau en AA ensuite j'ai fait deux ans de BTS puis ma licence en Erasmus.
10.	P : 3 : 20 Alors Pour vous, enseigner une langue c'est..... est-ce que vous pouvez poursuivre
11.	L : <rires> XX c'est transmettre une autre culture déjà c'est être dans la communication ++ que dire d'autre euh + c'est échanger aussi +++ quoi d'autre <rires>
12.	P : c'est vous qui voyez
13.	L : euhmmmmmmmm oui c'est essayer de transposer des choses mais 4 :20 même calqué sur notre propre langue enfin avoir peut-être des formes// oui enseigner des formulations + typiques + enfin voilà
14.	P : 4 :40 TB et Enseigner une langue ou une autre discipline : faites-vous une différence ?
15.	L : soupir ben soupir ben je dirais euh peut-être que 5 :00 en enseignant une langue on est plus attentif à la compréhension + est-ce qu'on s'est bien fait comprendre alors qu'en français + enfin + oui + euh + on s'doit de s'faire comprendre aussi en français + s'assurer que les élèves ont compris mais peut-être qu'on s'assure PLUS en passant par une autre langue que les élèves ont bien compris euh ce qui était demandé ou ce qui était enseigné 5 :26
16.	P : d'accord <je laisse passer 3 s> et Qu'est-ce qui vous paraît plus facile/difficile dans l'enseignement d'une LV ?
17.	L : grand soupir 6 s ben le plus difficile personnellement + vu que je suis pas bilingue enfin j'ai + on + peur de mal enseigner 6 :00 de faire des erreurs + d'enseigner des structures qui sont pas bonnes + du vocabulaire qui est pas approprié + en tant qu'enseignant euh après ce qui est facile euh j'dirais < grand éclat de rire> rien n'est facile 6 :20 après on a plus d'aisance dans une matière ou une autre mais ++
18.	P :là il n'y aurait rien de facile alors 6 :40
19.	Qu'est-ce qui caractérise/ cause les moments de satisfaction ?
20.	L : 2S quand les élèves déjà comprennent et sont capables de répondre + qu'on ait un échange en fait + ça c'est qu'on a réussi je pense une part de l'enseignement en langue 6 :59
21.	P : 7 03 il y a d'autres satisfactions ou d'autres sources de satisfaction 7 :08

22.	L : ben euh personnellement en tant qu'enseignant oui quand on arrive à communiquer dans une autre langue c'est toujours euh + on est assez satisfait puis c'est assez encourageant 7 :22 c'est encourageant pour nous de se dire qu'on peut y arriver même si on est pas bilingue même si on a pas fait des études de langues 7 :30 qu'on peut quand même apporter des choses aux enfants aux élèves
23.	P : et 7 :36 Qu'est-ce qui caractérise/ cause les moments de découragement ?
24.	L : rires
25.	P : il n'y en a peut être pas mais peut-être qu'il y en a
26.	L : oui ben les découragements quand on se sent pas capable de parler tout ++ de enfin quand on a pas le vocabulaire ou quand on a pas l'aisance qu'on aimerait avoir parfois 8 :01 on s'dit bon est-ce que ça vaut le coup que j'me lance dans l'enseignement de l'anglais ou que j'enseigne l'allemand 8 :10 ça c'est toujours difficile parce que voilà on a peur de mal faire et les moments de découragement ben c'est < rires > lorsqu'on voit que face aux élèves y a pas forcément d'échanges + ils comprennent pas le message qu'on veut faire passer on s'dit bon ben 8 : 27 voilà
27.	P : d'accord et Pour vous comment les élèves apprennent-ils une langue ? 8 :30
28.	L : eumh grand soupir comment apprennent-ils une langue ? 8 :42 ben pour moi c'est ++ enfin pour + enfin + vu que j'ai vécu l'expérience de l'immersion j'me dis qu'il n'y a rien de mieux pour apprendre une langue parce que + voilà à l'école c'est pas forcément possible voilà + on est tout + la plupart du temps on est en français et il faudrait + il faudrait faire d'autres matières euh mais en anglais (l'enseignante est dans une école où une enseignante est sur le PLR et elle s'y est inscrite) c'est ce que fait une de mes collègues qui a le poste bilinguisme + elle essaye voilà à certains moments de la journée hop 9 :20 qu'on passe en anglais et euh on voit y a pas de transition c'est comme ça et hop tout d'un coup + je passe d'une langue à l'autre et puis voilà j'pense que ça ça s'apprend peut être plus aisément que faire UNE séance d'anglais + euh ponctuellement
29.	P : pour vous <u>ce serait plutôt</u>
30.	L : <u>après</u> voilà moi je suis maintenant en REP + 9 :50 ++ c'est vrai que on FAIT de l'anglais alors moi j'fais plus l'anglais dans ma classe 10 : 00 c'est ma collègue qui est chargée du bilinguisme qui vient faire l'anglais dans ma classe euh mais c'est

	vrai que les élèves ont TELLEMENT de difficultés déjà en français que c'est + on a du mal un peu à passer dans une autre langue en fait
31.	P : et pourtant vous devez avoir des élèves qui parlent d'autres langues
32.	L : on des élèves bilingues effectivement mais + c'est pas de l'anglais mais c'est des élèves qui à la maison ne parlent pas forcément le français et effectivement y a vraiment du bilinguisme 10 :40 dans notre école oui
33.	P : ben alors justement c'est la dernière de mes questions : Apprendre une langue étrangère et une langue de scolarisation /maternelle/ 1 est-ce que c'est la même chose ? Faites-vous une différence ? est-ce que ça se traite différemment ++ alors là en plus vous parlez de REP + donc vous avez à la fois la langue 1 vous avez la langue de scolarisation parce que là c'est le cas pour beaucoup d'entre eux et vous avez la IVE qui est l'anglais 11 :20 qu'est-ce qui ? comment vous différenciez si vous les différenciez la façon d'aborder l'apprentissage de ces différentes langues 11 :31
34.	L : euh 11 :38 ben 11 :42 le français il est partie prenante de euh euh de tout ce + de l'école en fait 11 :48 euh pff est-ce qu'on diff enfin est-ce qu'on différencie c'est-à-dire ?
35.	P : est-ce qu'apprendre une langue étrangère ou une langue de scolarisation par exemple c'est la même chose ? 12 :02 12 :05 je pense à vos élèves qui parlent d'autres langues à la maison donc qui ont une autre langue maternelle que la lg de scolarisation. Déjà est-ce qu'entre langue étrangère et langue de scolarisation + apprendre une langue étrangère ou une langue de scolarisation est-ce que ce serait la même chose pour vous ou est-ce que vous faites une différence 12 :22
36.	L : euh oui on fait une différence je pense 12 :31 euh oui enfin je sais pas comment je sais pas quoi répondre en fait + parce que la lg de scolarisation par exemple je prends le cas d'élèves allophones par exemple ?
37.	P : exactement 12 : 46
38.	L : euh donc 12 :52 on a des on a plusieurs élèves allophones effectivement et ++ déjà eux ils sont suivis en UPE2A ben pour leur apprendre euh des structures du vocabulaire etc 13 :09 après au sein de ma classe euh moi je leur parle français euh j'leur parle français 13 :16
39.	P : d'accord

40.	L : j'les ben j'les aide on explicite on + oui j'vais leur fournir le vocabulaire qu'ils n'ont pas euh mais après euh ben après pour ces élèves là ils sont vraiment ils sont en situation d'immersion en fait parce que ils arrivent dans une classe où ça parle autour d'eux après c'est très enrichissant euh + ils progressent très vite je trouve parce qu'il y a cette immersion et effectivement langue étrangère c'est comme j'veus dit c'est ponctuel en fait oui c'est pas du tout enseigner de la même manière que le français parce que le français c'est la langue qu'on parle au sein = qu'on parle toute la journée que les enfants parlent aussi dans la cour de récréation
41.	P : d'accord 14 :14

IV.22. Annexe 22

IV.22.1. Marion : synopsis de la séance de français

6 :04

Alors + dites donc y en a quelques-uns qui n'ont pas compris + il fallait le ranger dans le casier le cahier + ok + stop + stop + Paul + dites donc Paul + chut + Eva + Matisse + donc vous avez bien travaillé + c'est bien + vous avez appris des nouvelles choses + Esteban assieds-toi bien (50) NON INCLUS

402

Repères temporels	Phases de la séance	Commentaires
Début à 5'10	Consignes	<p>Etayage : guidage pour co-construire et affiner la réponse à la question :</p> <p>1 M1- on va passer à la dictée+ on a passé du temps sur l'anglais donc il ne va pas falloir X pour la dictée ++ qui peut me rappeler comment ça marche une dictée surveillée ? (35)</p> <p>18 M9- non + celui qui dicte ne l'écrit pas par contre qu'est-ce qu'il doit faire celui qui dicte ? + qu'est-ce qu'il doit faire celui qui dicte ? (30)</p> <p>19 E- il doit lui dire stop s'il n'a pas bien écrit ++ il doit recommencer (15)</p> <p>20 M10- il doit lui dire stop s'il se trompe et qu'il doit recommencer ++ il peut recommencer <ton de questionnement> (17)</p>
5 :10 à 32 :20	Activité en binômes	<p>Etayage dans les paires</p> <p>Posture d'accompagnement</p>
32 :20 à 32 :39	Clôture	<p>Pilotage : concerne uniquement l'organisation et non les objets enseignés.</p>

		<p>42 M21- 32 :20 alors les CP + tout le monde est assis <utilise une clochette> +++ Enzo + Eva +assieds-toi bien Eva + Ilia + c'est l'heure de la récréation + chutt + vous pouvez dire au-revoir à la caméra une dernière fois (34)</p> <p>43 C- AU REVOIR (2)</p> <p>44 M22- vous pouvez allez-vous ranger dans le couloir 32 : 39 (8)</p>
--	--	---

IV.23. Annexe 23

IV.23.1. Marion : transcription de la séance de français

6 :04

Alors + dites donc y en a quelques-uns qui n'ont pas compris + il fallait le ranger dans le casier le cahier + ok + stop + stop + Paul + dites donc Paul + chut + Eva + Matisse + donc vous avez bien travaillé + c'est bien + vous avez appris des nouvelles choses + Esteban assieds-toi bien (50) NON INCLUS

404

6 :30 à 11 :14 : Rappel du fonctionnement de la dictée surveillée

1 M1- on va passer à la dictée+ on a passé du temps sur l'anglais donc il ne va pas falloir X pour la dictée ++ qui peut me rappeler comment ça marche une dictée surveillée ? (35)

2 E- euh + alors// (1)

3 M2-Euh+ on lève sa main <ton léger> comment ça marche une dictée surveillée Lélia ? (11)

4 Lélia1- en fait on prend une feuille + y a une phrase écrite dessus + (12)

5 M3- hum + hum + <sur le ton de l'approbation>

6 Lélia2- <l'élève est en train de jouer avec ses cheveux, un peu hésitante ou plutôt en train de reconstruire les étapes> on doit la lire à quelqu'un qui est à côté (10)

7 M4- oui + à son voisin (4)

8 Lélia3- et il doit l'écrire (5)

9 M5- on la lit à son voisin qui doit l'écrire + alors + Noémie tu avais quelque chose à ajouter (18)

10 Noémie1- en fait il faut qu'on écrive tous les deux de la même manière <d'une petite voix, un peu hésitante> (14)

11 M6- c'est-à-dire ? + toi aussi tu dois l'écrire ? <l'enseignante adopte un ton de surprise> (9)

12 Noémie2- de la même manière (4)

13 M7- c'est-à-dire + par exemple + si tu dictes un message vous l'écrivez tous les deux ? <ton dubitatif> (16)

14 Noémie3- ///

15 M8- est-ce que toi aussi tu dois l'écrire ? (9)

16 Noémie4- non(1)

17 C- non (1)

Pascale Boissonnet – 2021

L'influence dans l'enseignement d'une langue vivante de la maîtrise de la langue cible sur les gestes professionnels du professeur des écoles non spécialiste

18 M9- non + celui qui dicte ne l'écrit pas par contre qu'est-ce qu'il doit faire celui qui dicte ?
+ qu'est-ce qu'il doit faire celui qui dicte ? (30)

19 E- il doit lui dire stop s'il n'a pas bien écrit ++ il doit recommencer (15)

20 M10- il doit lui dire stop s'il se trompe et qu'il doit recommencer ++ il peut recommencer
<ton de questionnement> (17)

21 EEE- trois <certains élèves montrent 3 avec les doigts> (1)

22 M11- il peut recommencer trois fois ++ il a trois chances ++ si au bout de trois chances il
n'a pas réussi qu'est-ce qu'on fait ? (26)

23 EEE- on lui dicte (3)

24 M12- on lui dicte et ++ <ton de questionnement> (4)

25 EEE- et on lui épelle (4)

26 M13- et on lui épelle ++ qu'est-ce qu'on peut donner comme conseil à son voisin pour qu'il
écrive le mot ? (22)

27 E- on peut lui dire les syllabes (6)

28 M14- on peut l'aider en lui disant les syllabes ++ écoute quel son tu entends ++ par exemple
dans le son l'oie tu entends [l] et [wa] ++ on peut l'aider comme ça ++ qu'est-ce qu'il y a dans
la classe qui peut aider ? (45)

29 E- un livre (2)

30 M15- ah + on ne peut pas aller prendre un livre quand même (11)

31 E- l'alphabet (2)

32 E- les sons (2)

33 M16- on a les sons qui sont accrochés là ++ <indication gestuelle sans doute, l'enseignante
est hors-champ, les élèves suivent du regard> (8)

34 E- on peut regarder là (4)

35 M17- on a l'alphabet oui (5)

36 E- on peut regarder la photo où il y a l'oie (11)

37 M18- tu as raison + et si par exemple le copain il a oublié de mettre un s qu'est-ce qu'on
peut lui dire ? (25)

38 EEE- on dit stop ++ pluriel (4)

39 M19- on lui dit stop et on lui dit que c'est ++ (11)

40 E- au pluriel (2)

41 M20- on lui dit que c'est au pluriel + fais attention il y en a plusieurs ++ qu'est-ce qu'il va
falloir ajouter ? William et Julie ++ WILLIAM ET JULIE <l'enseignante reprend deux élèves

qui bavardent> donc c'est comme la dernière fois + c'est adapté un petit peu au rythme de chacun ++Liam + Enzo <sur un ton de rappel à l'ordre> certains groupes ont une seule phrase + d'autres en ont deux ou trois + OK ? tissage++ là-bas vous écoutez s'il vous plaît ? <intonation très montante> alors ++ la feuille pour écrire + la feuille pour écrire ça va être celle-là <l'enseignante montre la feuille> et je vous ai repassé sur les lignes à la règle pour que vous les voyiez bien ++ Léa + Léa deux fois ! <sur un ton de rappel à l'ordre> pour que vous les voyiez bien++ vous pouvez écrire au crayon à papier ou au stylo ça m'est égal + ok ? les textes< en se déplaçant> les textes + les CP <sur un ton de rappel à l'ordre> j'ai quelques élèves qui ont décroché là + Alia+ tiens-toi correctement+ merci ++ les textes d'une seule ligne sont ici <l'enseignante montre la pile sur la table> donc par exemple William et Julie + Julie elle viendra prendre la première phrase qu'elle dictera à William ++ puis William viendra après prendre la deuxième phrase ++ on ne dicte pas la même bien sûr ++ là il y a les deux phrases + là les trois phrases ++ prenez bien soin de ne pas dicter les mêmes phrases à votre copain bien entendu ++ alors les groupes ++ j'annonce les groupes pour les trois phrases ++ alors <la PE nomme les deux élèves et dit à chaque fois>3 phrases ++ les groupes de 2 phrases <nomme les élèves> et enfin les groupes 1 phrase + Enzo et Liam + Liam tu dicteras une phrase à Enzo et Enzo tu dicteras trois phrases à Liam + d'accord ? + Julie et William une phrase et Léa et XX une phrase // <l'enseignante hésite, main sur la bouche> il y a un des deux enfants qui vient chercher sa bande de papier et un des deux seulement + <les élèves se lèvent avant la fin de la phrase> qu'est-ce que vous faites là tous les deux ? <alors que quelques élèves ne se sont pas levés> ++ venez prendre les feuilles pour écrire (302) 11 :14

11 : 14 à 38 : 43 travail en binôme

42 M21- alors les CP + tout le monde est assis <utilise une clochette> +++ Enzo + Eva +assieds-toi bien Eva + Ilia + c'est l'heure de la récréation + chutt + vous pouvez dire au-revoir à la caméra une dernière fois (34)

43 C- AU REVOIR (2)

44 M22- vous pouvez allez-vous ranger dans le couloir 39 :09 (8)

IV.24. Annexe 24

IV.24.1. Marion : données chiffrées de la séance de français

Durée de la séance 32'39'' = 1959 s

Temps de travaux de groupe : 27' 29 = 1649 s (84,18%)

5'10 de consigne et de clôture = 310 s

2,44 mots/s

Tours de parole

TDP = 44

TDP de l'E = 22 (50 %)

TDP des é = 22 (50 %)

17 TDP (77,27 %) de reprise de l'enseignante qui se répartissent en

0 TDP consacrés à la répétition (0%)

15 TDP reformulation expansion (88,24%)

1 TDP reformulation réduction (5,88%)

1 TDP reformulation variation (5,88%)

2 TDP (9,09%) de reprise des élèves qui se répartissent en

0 TDP consacrés à la répétition (0%)

2 TDP reformulation expansion (100%)

0 TDP reformulation réduction (0%)

0 TDP reformulation variation (0%)

• Longueur des TDP

Nombre de mots /TDP	1 mot	2 à 5 mots	6 à 9 mots	10 à 29 mots	30 à 99 mots	+ de 100	Remarque
Locuteur							s

Enseignant	0	3 (13,64%)	4 (18,18%)	9 (40,91%)	4 (18,18%)	1 (302 m) (4,55%)	(63,64% de plus de 6 mots)
Elèves	4 (18,18%)	11 (50%)	1 (4,55%)	5 (22,73%)	0	0	(68,18% de moins de 6 mots)

MOTS (2,44 mots/s)

Langue/locuteur	Enseignante	Elèves	Enseignante + élèves	
français	650 (82,28%)	140 (17,72%)	790	

496 mots consacrés à l'élaboration du rappel = 62,78%

E = 356 (54,77%) é = 140 (100%)

Fréquence des mots

Objets enseignés	Consignes et encouragements	Adresse Prénoms	
Pluriel = 3 Sons = 4 Alphabet = 2 syllabes = 2 Dictier (formes conjuguées ou inf) = 11 Lire = 3 Ecrire = 8 Epelle = 2 recommencer = 4 regarder = 2 stop = 6 Peut = 12 feuille = 5	non = 4 oui = 2 bien = 7 groupes = 6 c'est = 6 phrases = 16	On = 26 Tu = 9 Vous = 11 Je = 1 Nous = 0 Prénoms = 24 (3,04%)	
64 (8,10%)	41 (5,19%)	71 (8,99)	176 (22,28%)

IV.25. Annexe 25

IV.25.1. Marion : synopsis de la séance d'anglais

CP - 22 élèves. 28 mars 2017.

Séance : Lecture d'album *Spot can count*

Objectif : Apprendre les noms des animaux de la ferme et savoir les dénombrer et les décrire avec la couleur.

410

Repères temporels	Phases de la séance	Gestes professionnels et commentaires
<p>Début à 4 :22</p>	<p>Phase 1a : réactivation des présentations</p>	<p>Etayage : proposer plusieurs réponses possibles</p> <p>25 Louis4- how are you? <mal prononcé> (3)</p> <p>26 Matteo2- // l'élève se tourne vers l'enseignante</p> <p>27 M10- {I'm fine I'm so so} (6)</p> <p>28 Matteo3- [FINE ++ fine] (2)</p>
<p>4 :22 à 7 :33</p>	<p>Phase 1b : réactivation du lexique, nombres et animaux</p>	<p>Pilotage : modéliser et demander la répétition</p> <p>for example what is it ? <en montrant une illustration></p> <p>(32)-(20)-(2)-(54)</p> <p>57 C- a LION (2)</p> <p>58 M24- it's a lion (4)</p> <p>59 C- it's a lion (4) <les enfants disent en criant></p>
<p>7 :33 à 11 :35</p>	<p>Phase 2 : mise en projet et lecture de l'album</p>	<p>Pilotage : questions + réponses des élèves + reprise de ratification et/ou de modélisation</p> <p>92 M40- seven + chut chut ++ how many *geese are in the orchard? (8) <[gi:z]></p> <p>93 C- EIGHT (1)</p> <p>94 M41- eight ++ how many sheep are in the field? (8)</p> <p>95 C- NINE (1)</p> <p>96 M42- that's a lot ++</p>

<p>13 :12 à 17 : 43</p>	<p>à Relecture avec participation des élèves</p>	<p>Pilotage et ajustement : envisage de faire répéter puis finalement fait dire à partir de 133</p> <p>127 M56- 13 : 12 we're going to tell again + you listen <i><tape avec le pied pour demander le silence main à l'oreille></i> ++ and then you repeat + <u>mice</u>.(13)</p> <p>128 C-<u>mice</u> (1)</p> <p>129 E- <u>one mice</u>*(2)</p> <p>130 M57- one mouse ++ squirrels (3)</p> <p>131 C- <u>squirrels</u> (1)</p> <p>132 M58- ++ oh you know this one (5)</p> <p>133 C- horse (1)</p> <p>134 M59- horses + horses <i><avec une insistance sur le pluriel></i> you know this one (6)</p> <p>Etayage : demande d'ajouter la couleur au nombre et reprend pour ratifier, reformuler et faire répéter.</p> <p>156 M70- two squirrels ok <i><il y a un peu de bruit l'enseignante se tourne vers les élèves doigt sur la bouche></i> what colour is it ? (7)</p> <p>157 EEE- orange ++ blue (2)</p> <p>158 M71- blue? (1)</p> <p>159 C- ORANGE (1)</p> <p>160 M72- orange ok 14 : 42 so we can say two orange squirrels <i><l'enseignante montre deux avec les doigts et sépare les trois mots très distinctement></i> two orange squirrels you repeat two orange squirrels <i><toujours en montrant deux doigts et en séparant les mots></i> (17)</p> <p>161 C- two orange squirrels (3)</p>
<p>17 :44 à 19 :25</p>	<p>à Phase 3 : vérification de la mémorisation des animaux (seuls contenus nouveaux)</p>	<p>Etayage et pilotage : question, demande l'aide d'autres élèves, revient à l'élève qui ne savait pas, fait répéter, deuxième répétition d'une autre élève puis validation.</p> <p>230 Nesta1- //</p> <p>231 EEE- a duck (2)</p>

		<p>232 M105- <i><en regardant Nesta></i>it's a ++ you don't remember ++ who knows? (9)</p> <p>233 Ada1- duck (1)</p> <p>234 M106- a duck + Ada you say it's a duck (9)</p> <p>235 Ada2- it's a duck (4)</p> <p>236 M107- duck ++ what is it? Bella (5)</p> <p>237 Bella1- it's a duck (4)</p> <p>238 M108- it's a duck + good +</p>
<p>19 : 26 à 22 :26</p>	<p>Consigne pour l'activité en binôme</p>	<p>Pilotage avec étayage multimodal</p> <p>258 M117- 19 :26 ok + so now ++ the exercise <i><se penche pour ranger ses cartes puis en prend d'autres derrière elle></i>you are going to be two by two + ok+ with your neighbour + (17) you are going to draw <i><mime l'action de dessiner></i> that kind of thing <i><tient dans les mains, tournée vers les élèves une carte de format allongée avec le chiffre 3, la couleur orange , un serpent></i> for example + read with me <i><pointe progressivement chaque élément></i>(14)</p> <p>259 C- three orange snakes (3)</p> <p>260 M118- three orange snakes ok+ the number + the colour + the animal <i><l'enseignante pointe sur la carte au fur et à mesure qu'elle dit></i></p>
<p>22 :27 à 28 : 34</p>	<p>Récapitulatif de la consigne et jeu en binômes</p>	<p>ok+ one last time + first a number + then a colour + then an animal <i><la PE balaye à chaque fois de la main la colonne des possibles></i> OK ?</p>
<p>32 : 23 à 39 : 53</p>	<p>Activité collective de compréhension orale</p>	<p>Pilotage et étayage multimodal (s'appuie sur de nombreux outils spécifiques et a recours au corps, au déplacement, à la gestuelle.</p> <p><i><se place devant le tableau, ouvre un cahier></i> YOU TAKE YOUR COPY BOOK and I'm going to say <i><se dirige vers le tableau en pointant une des traces dessinées></i> five purple horses +</p>

		and you draw it <la PE mime> 6 red crocodiles <en montrant la trace dessinée> and you draw it <la PE mime le dessin sur le cahier puis elle prend un stylo sur une table et le montre à toute la classe en le levant bien devant elle>
39 :54 à 40 : 22	Clôture de la séance	<p>Pilotage : consigne organisationnelle, marquage de la fin de la séance disciplinaire . Pas d’institutionnalisation.</p> <p>Atmosphère : tient compte de la présence du chercheur</p> <p>337 M156- 39 : 54 ok you can close your copybook <en faisant à deux reprises le geste de fermer le cahier> close your copy book and put it back <en faisant le geste de glisser le cahier dans le casier> ok kids + KIDS Enzo + before we stop speaking English you are going to look here + no no Noé + and say goodbye (35)</p> <p>338 C- goodbye (1)</p> <p>339 M157- ok + and we stop speaking English (6)</p> <p>340 C- NOOOON /1/</p> <p>341 M158- sorry (1) 40 : 22</p>

IV.26. Annexe 26

IV.26.1. Marion : transcription de la séance d'anglais

CP - 22 élèves. 28 mars 2017.

Séance : Lecture d'album *Spot can count*

Objectif : Apprendre les noms des animaux de la ferme et savoir les dénombrer et les décrire avec la couleur.

414

Phase 1a : réactivation des présentations

1 M1- 0 :07 let's start speak English please* (6)

2 C- YES (1)

3 M2- ok + *<en se tournant vers une élève qu'elle pointe d'un mouvement du crayon>* what's your name ? ↑ (5)

4 E1- my name X (2)

5 M3- how are you? ↑ (3)

6 E1- XX

7 M4- are you fine? + are you so-so? + are you not very well? (11)

8E- I'm fine (3)

9 M5- **you're fine** great + *<l'enseignante se dirige vers un autre élève>* what's your name ? (8)

10 Liam1- Liam (1)

11 M6- Liam + how are you today? (5)

12 Liam2- good (2)

13 M7- **you're good** + **you say** I'm good *<l'enseignante marque de la main les différents temps de la phrase>* (8)

14 Liam3- I'm good (3)

15 M8 – you ask someone↑ *<l'enseignante fait un grand geste circulaire pour englober l'ensemble des élèves l'élève se tourne hésite >* Liam + first what's your name then how are you *<l'enseignante accompagne en montrant avec les doigts 1 et 2>* (13)

16 Liam4- what's your name ? *<en désignant un élève du doigt>* (4)

17 E2- I'm good* (3) *< la réponse ne correspond pas à la question >*

18 M9- ok you're good (4)

Pascale Boissonnet – 2021

L'influence dans l'enseignement d'une langue vivante de la maîtrise de la langue cible sur les gestes professionnels du professeur des écoles non spécialiste

- 19 EEE- **moi moi** /2/
- 20 E2- what's your name? (4)
- 21 Louis1- XX
- 22 E3- how are you? (3)
- 23 Louis2- X
- 24 M10- ok (1)
- 25 Louis3- what's your name? (4)
- 26 Matteo1- my name is Matteo (4)
- 27 Louis4- how are you? <mal prononcé> (3)
- 28 Matteo2- X <l'élève se tourne vers l'enseignante>
- 29 M11- I'm fine I'm so so (6)
- 30 Matteo3- FINE ++ fine (2)
- 31 M12- good Matteo + ask someone (4)
- 32 Matteo4- XX
- 33 M13- come on (2)
- 34 Matteo5- <l'enseignante s'est rapprochée et a soufflé la question> what's your name ? (4)
- 35 Maël1- my name is Maël (4)
- 36 Matteo6- how are you? (3)
- 37 Maël2- I'm ++ good (3)
- 38 M14- ok you ask your neighbour* + ok + <l'enseignante se tient derrière deux élèves et montre d'abord les deux élèves puis l'alternance attendue> for example Matteo and Laure work together they ask what's your name how are you ok + let's go **33''** <avec un geste des deux mains pour lancer l'activité> now same questions what's your name how are you but you are going to walk <fait le geste avec deux doigts de marcher> walk around and ask your friends ok stand up <avec un geste des deux mains vers le haut> **I'33** ok sit down please Evan+ Liam + // stop + hush (26) + (25) (6)

Phase 1b : réactivation du lexique, nombres et animaux

- 4'22 You know how to count +1 2 3 4 5 <compte avec les doigts en même temps> + who can count from 1 to 10 (17)
- 39 Anaëlle1- 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 (10)
- 40 M15- louder <chuchote et fait plusieurs mouvements successifs des mains vers le haut> Stella (2)

41 Stella1- XX 5 6 7 8 9 10 <l'enseignante a refait le même geste pour inviter à parler plus fort> (5)

42 M16- Eva (1)

43 Eva1- 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 (10)

44 M17- ok + good now I show you my fingers <montre en même temps> and you tell the number <l'enseignante montre 5 doigts> (13)

45 C- five (1)

46 M18- <l'enseignante montre 6 doigts>

47 C- six (1)

48 M19- <l'enseignante montre 10 doigts>

49 C- ten (1)

50 M20- <l'enseignante montre 3 doigts>

51 C- three (1)

52 M21- <l'enseignante montre 2 doigts>

53 C- two (1)

54 M22- <l'enseignante montre 9 doigts>

55 E- NINE (1)

56 M23- ok + you do it with your neighbour* + Matteo and Laure + Louis and Stella <l'enseignante montre les élèves qu'elle nomme puis fait un geste en direction de l'ensemble de la classe> you do it together let's go <après 8 secondes pendant lesquelles les enfants comptent de 1 à 10> 5 :34 no no no no <avec un geste de la main pour dire non> don't count + show your fingers for example Laure <l'enseignante tient la main d'une élève qui montre trois doigts et du regard elle interroge son binôme qui répond> 4'' ok + stop + hush + **you know + you know a lot of animals + you know a lot of animals** 6 :44 <prend une feuille des mains d'un élève et va rapidement la mettre sur le bureau l'air mécontent> for example what is it ? <en montrant une illustration> ~~(32)~~ ~~(20)~~ ~~(2)~~ (54)

57 C- a LION (2)

58 M24- it's a lion (4)

59 C- it's a lion (4) <les enfants disent en criant>

60 M25- what is it <en montrant une illustration> (3)

61 C- it's a hippopotamus (4) <les enfants disent en criant>

62 M26- a hippopotamus* + **repeat** <l'enseignante regarde l'élève qui vient de donner la réponse mais c'est l'ensemble de la classe qui répète[haipə'pɔtəməs]*> (3)

63 C- a hippopotamus* < [haipə'pɒtəməs]*selon le modèle de l'enseignante> (2)

64 M27- ok what is it? (4)

65 C- a CROCODILE <beaucoup de bruit> (2)

66 M28-ok+ ok hush hush + Alia (5)

67 Alia1- a crocodile (2)

68 M29- a CROCODILE Julie chut <sur un ton de rappel à l'ordre le doigt sur la bouche> (4)

69 Alia2- a crocodile (2)

70 M30- what is it? (3)

71 C- monkey (1)

72 M31- it's a monkey ++ what is it? (7)

73 C- a snake (2)

74 M32- a snake ok good +

7 :33 à 11 : 35 Phase 2 : mise en projet et lecture de l'album

2a : mise en projet

7:33 but today we are going to talk about the animals which live in the farm <en montrant l'album> ok so go and sit down 7:43 <les élèves se déplacent et s'asseyent dans le coin regroupement en 1'36 dont un temps pour baisser les stores> it's better this way nobody has the sun in his eyes ++ 9:26 so the story of today is Spot can count <l'enseignante s'est légèrement tournée et montre la couverture de l'album aux enfants> you already know Where is Spot? <l'enseignante pointe le coin de la bibliothèque d'anglais où le livre est présenté> we already read Where's Spot? (25)-(33)-(58)

75 Liam5- it's the same dog (5)

76 M33- it's the same dog yes + Spot can count ok↑ (10)

77 EEE- XX

2b : première lecture

78 M34- for now + hush you just listen <doigt sur la bouche> Dad I can count from one to ten + good boy Spot + see what you can count on the farm + how many mice are behind the sacks? One + hello + (33)

79 E- XX

80 M35- no French (2)

81 E- one two (2)

82 E- arrête /1/

83 M36- <l'enseignante regarde l'élève en mettant un doigt sur la bouche> how many squirrels are in the tree ? TWO (8)

84 C- **il est où le deuxième** ? /5/

85 M37- how many horses are in the stable? I know ++ three ++ how many ducks are in the farm? + four ++ how many pigs are in the sty? five (26)

86 **EEE- five** (1)

87 E- XX

88 M38- <l'enseignante hoche la tête pour signaler à l'élève qu'elle a entendu puis reprend> how many hens are in the yard ? ++ six (8)

89 **EEE- six six** (2)

90 M39- chut chut ++ how many rabbits are in the garden? (7)

91 C- seven (1)

92 M40- seven + chut chut ++ how many geese* are in the orchard? (8) <[gi:z]>

93 C- EIGHT (1)

94 M41- eight ++ how many sheep are in the field? (8)

95 C- NINE (1)

96 M42- that's a lot ++ how many cows are in the barn? TEN (12)

97 **C- TEN** (1) 11 :35

2 PB : mise en commun de ce qui a été compris

98 M43- well done Spot 11: 37 ++ ok hush + what animals did you see? (8)

99 Liam6- cow (1)

100 M44- you see cows <avec un geste de moulinet avec la main pour demander de répéter I see cows> (3)

101 **Liam7- I see cows** (3) (avec prise en compte par l'élève du changement de pronom personnel)

102 E- I see dog (1)

103 M45- yes you see dogs + Spot and his father good (9)

104 E- I see sheep (3)

105 M46- you see sheep ok<insistance sur le [i :] > (4)

106 E- I see crocodile (3)

107 M47- you saw a crocodile ↑ <l'air surpris > ++ no + no crocodile in the farm no crocodile ++ what else? Paul (15)

108 Paul1- X eight (1)

109 M48- ok you saw eight but eight what <feuillette le livre pour aller à la bonne page > // remember no (9)

110 E- c'est quoi des what ? /3/ (1)

111 E- ducks (1)

112 M49- chut I see ducks <avec un geste pour inciter à répéter les trois éléments séparément > (4)

113 E- I see ducks (3)

114 M50 – you see ducks <fait un signe avec l'album pour calmer les deux élèves à côté d'elle> 12 : 31

je fais une petite parenthèse en français+ ducks <insistance sur le [s] > qu'est-ce qu'on entend à la fin ? (3) /16/ (1)

115 EEE- /kssss/ (1)

116 M51- pourquoi à votre avis on entend /s/ /6/

117 E- parce que y en a plusieurs /6/

118 E- parce que le s à la fin /7/

119 M52- bien + ils se compliquent beaucoup moins que nous pour le pluriel eux on l'entend le s + c'est pratique + 12 :47 ok let's go back to English + so you saw ducks you saw // /20/ (13)

120 E- sheep (1)

121 M53- sheep ok (2)

122 E- pig (1)

123 M 54- pigs + ok (2)

124 E-one mice* (2)

125 M55- one mice* ok /// <regard interrogateur tout en recherchant la première page du livre > one mouse+ mouse one mouse mice ok (10)

126 EEE- mouse (1)

13 :12 0 17 : 43 Relecture avec participation des élèves

127 M56- 13 : **12 we're going to tell again** + you listen <tape avec le pied pour demander le silence main à l'oreille> ++ and then you repeat + mice (13)

128 C-mice (1)

129 E- one mice*(2)

130 M57- one mouse ++ squirrels (3)

131 C- squirrels (1)

132 M58- ++ oh you know this one (5)

133 C- horse (1)

134 M59- horses + horses <avec une insistance sur le pluriel> you know this one (6)

135 C- ducks (1)

136 M60- ducks + <tourne la page puis se tourne vers les élèves dans l'attente> (1)

137 C- pig (1)

138 M61- pigs + pigs ok pink pigs ++ hens (6)

139 C- hens (1)

140 M62- hens <avec insistance sur le /h/ initial> + rabbits (2)

141 C- rabbits (1)

142 M63- rabbits + geese (2) <[gi :z]>

143 C- geese* (1) <[gi :z]>

144 M64- you know this one (4)

145 C- sheep (1)

146 M65- this one (2)

147 EEE- meuh XX (1)

148 M66- Liam (1)

149 Liam8- cow (1)

150 M 67- cows (1)

151 C- cows (1)

152 M68- ok cows + ok let's count them ++ how many mice? One three five? (13)

153 C- ONE (1)

154 M69- one mice* ok ++ how many squirrels? (6)

155 C- two (1)

156 M70- two squirrels ok <il y a un peu de bruit l'enseignante se tourne vers les élèves doigt sur la bouche> what colour is it ? (7)

157 EEE- orange ++ blue (2)

158 M71- blue? (1)

159 C- ORANGE (1)

160 M72- orange ok 14 : 42 so we can say two orange squirrels <l'enseignante montre deux avec les doigts et sépare les trois mots très distinctement> two orange squirrels **you repeat** two orange squirrels <toujours en montrant deux doigts et en séparant les mots> (17)

- 161 C- two orange squirrels (3)
- 162 M73- how many horses? (3)
- 163 E- black (1)
- 164 C- three (1)
- 165 M74- HOW MANY? three + what colour is it? hum it's hard (11)
- 166 EEE- grey ++ white brown (3)
- 167 M75- white? + three brown horses <avec un geste de la main pour signaler que c'est à peu près brown> ++ how many ducks ? (7)
- 168 EEE- two / ducks/ white (3)
- 169 M76- HOW MANY? one two three four + ok FOUR Ada(9)
- 170 Ada1- four four four <répétition rapide par le même élève> (3)
- 171 C- two three four (3)
- 172 M77- what colour? white green yellow (5)
- 173 C- white green yellow (3)
- 174 M78- four white green yellow ducks + Liam can you say it? (10)
- 175 Liam9- four green yellow ducks (4)
- 176 M79- ok ok good+ how many pigs? (6)
- 177 EEE- cinq / five (1) /1/
- 178 M80- in English (2)
- 179 EEE- five (1)
- 180 M81- FIVE + five pigs XXX <reprend un élève> (3)
- 181 E- pink (1)
- 182 M82- and they're pink so five pink pigs +you say <mots bien détachés et accentués> FIVE PINK PIGS (13)
- 183 C- FIVE PINK PIGS (3)
- 184 M83- how many hens (3)
- 185 C- X X six six <l'enseignante tend l'oreille ostensiblement> SIX (3)
- 186 M84- six ok + six ++ orange hens (5)
- 187 C- six orange hens (3)
- 188 E- and red (2)
- 189 M85- and red ok + how many rabbits? (6)
- 190 C- seven (1)

- 191 M86- seven rabbits + seven brown rabbits 16 :25 <les élèves font quelques remarques un peu de bruit> oh Léa (7)
- 192 E- eight (1)
- 193 M87- how many geese*? (3)
- 194 C- eight (1)
- 195 M88- eight ++ white +geese* (3)
- 196 C- eight ++ white (2)
- 197 M89- ok you repeat after me eight white geese* /gi:z/(8)
- 198 C- eight white geese* (3)
- 199 M90- ok good (2)
- 200 E- nine (1)
- 201 M91- how many sheep? (3)
- 202 C- NINE (1)
- 203 M92- so nine ++ (2)
- 204 E- white (1)
- 205 M93 -white sheep (2)
- 206 C- white sheep (2)
- 207 E- black (1)
- 208 M94- a little ++ and how many cows? (6)
- 209 C- TEN TEN (2)
- 210 M95- ten brown <en tapotant du doigt sur l'album pour montrer> (2)
- 211 EEE- black (1)
- 212 M96- black (1)
- 213 C- white (1)
- 214 M97- white cows ok (3)
- 215 E- et marron + et marron /4/< l'élève est très content d'avoir trouvé>
- 216 M98- brown (1)
- 217 E- et il y a un oiseau /6/
- 218 M99- and a little bird <en montrant du doigt sur la page> (4)
- 219 EEE- yellow (1)
- 220 M100- yellow and blue bird + ok and what colour + what colour are Spot and his dad? (15)
- 221 E- yellow (1)
- 222 M101- yellow + so two <en montrant avec les doigts> yellow dogs (5)

223 C- two + yellow dogs <quelques remarques en français> (3)

224 Liam10- two yellow and black dogs <a la main levée en direction de l'image et dit en séparant les mots à l'intention de l'enseignante> (5)

225 M102- ok ok 17 : 43 <destiné à Liam> ++

17 :44 Phase 3 : vérification de la mémorisation des animaux (seuls contenus nouveaux)

<se penche pour prendre des flashcards> ok + stop + stop + ok 17:51 let's go back to animals

what is it? (15) <montre les cartes les unes après les autres>

226 C- cat cat cat (3)

227 M103- what is it? (3)

228 C- bird (1)

229 M104- it's a bird ++ ok so one by one Nesta what is it? (13)

230 Nesta1- //

231 EEE- a duck (2)

232 M105- <en regardant Nesta>it's a ++ you don't remember ++ who knows? (9)

233 Ada1- duck (1)

234 M106- a duck + Ada **you say** it's a duck (9)

235 Ada2- **it's a duck** (4)

236 M107- duck ++ what is it? Bella (5)

237 Bella1- **it's a duck** (4)

238 M108- it's a duck + good + what is it Evans? (9)

239 Evans1- it's a horse (4)

240 M109- it's a horse + ok what is it Maïa (9)

241 EEE- it's a sheep (4)

242 M110- ok ++ hum what is it? raise your finger <mime le geste de lever le doigt alors que plusieurs élèves ont commence à répondre> (8)

243 E- it's a pink (4)

244 M111- it's a PIG a PIG 18:50 ++ what is it? ++ <fait les gros yeux et récupère par un geste une règle avec laquelle un élève joue 5'> you don't know (13)

245 C- a ++ (1)

246 E- **lapin /1/**

247 M112- you don't know what is it* + it's a rabbit + a rabbit (13)

248 C- **a rabbit** (2)

249 M113- ok what is it? (4)

- 250 Liam11- a horse (2)
- 251 EEE- it's a horse (4)
- 252 M114- it's a COW* < *Liam fait un geste la main vers la tête parce qu'il s'est trompé*> ++
what is it? (7)
- 253 C- it's a // (2) < *Liam a la main levée les autres parlent ensemble*>
- 254 M115- la main levée < *à destination de tous*> + Liam /3/ (1)
- 255 Liam12- je me rappelle plus /4/ < *se met les bras derrière la tête l'air désolé*>
- 256 M116- it's a squirrel + a squirrel < *la PE pose les cartes derrière elle et en prend d'autres*>
now the exercise (9)
- 257 C- oh < *exprimant de la déception*> (1) 19 :25
-
- 19 : 26 à 22 :26 Consigne pour l'activité en binôme**
- 258 M117- 19 :26 ok + so now ++ the exercise < *se penche pour ranger ses cartes puis en prend d'autres derrière elle*> you are going to be two by two + ok+ with your neighbour + (17)
you are going to draw < *mime l'action de dessiner*> that kind of thing < *tient dans les mains, tournée vers les élèves une carte de format allongée avec le chiffre 3, la couleur orange , un serpent*> for example + read with me < *pointe progressivement chaque élément*> (14)
- 259 C- three orange snakes (3)
- 260 M118- three orange snakes ok+ the number + the colour + the animal < *l'enseignante pointe sur la carte au fur et à mesure qu'elle dit*> another one (12)
- 261 C- two black cats (3)
- 262 M119- two black cats < *pointe progressivement chaque élément*> hum ok + raise your
finger < *mime en même temps*> who wants to say this one + Louis (15)
- 263 Louis6- three // (1)
- 264 EEE- rouge/ red (1) /1/
- 265 M120- it's just Louis PLEASE ++ do it again (8)
- 266 Louis7- six // (1)
- 267 M121- red (1)
- 268 Louis8- red crocodiles (2)
- 269 M122- < *la PE montre une nouvelle carte*> Raphaël (1) 20 : 29
- 270 Raphaël1- five purple horse* (3) < *la PE montre les trois items successivement pour accompagner la production*>
- 271 M123- horses (1)
- 272 Raphaël- horses (1)**

273 M124- ok + good + so + 20 : 38 <l'enseignante se déplace pour prendre une feuille vierge du même format allongé que les cartes montrées précédemment 4''> 20 : 42 two by two you are going to have this paper (13)

274 E- on va dessiner /3/

275 M125- ok first the number+ you write the number <la PE a dans la main gauche la carte vierge et prend dans la main droite une feuille déjà complétée> 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 + not eleven + not twelve ++ not a hundred + ten + on ne dépasse pas 10 d'accord ++ then the colour + the colour (31) /7/

276 EEE- purple (1)

277 M126- ok + red green blue yellow + colour you know AND then the animal + animals++ <se tourne pour reprendre les cartes sur son bureau> that you know + I'm going to put these flashcards there <montre du doigt en se tournant la direction du tableau> you watch it and you draw <en mimant> + ok ++ no dragon + no unicorn + these animals ok <en montrant les flashcards qu'elle a dans la main> squirrels + cats + rabbits (41)

278 E- on a le droit de faire un serpent ? /8/

279 M127- pig + yes you can do a snake + did you understand? It's ok ?(13)

280 C- YES (1) 21: 49

281 M128- yes hep hep hep before you sit down +once you did it you are going there <pointe le tableau> and you have to show the class what you did <fait un mouvement de rotation en montrant la carte> and they are going to say three orange snakes ++ ok ? (36)

282 Liam13- on est obligé de faire pareil ou? /7/

283 M129- NO + no you don't have to + you can do whatever you want as long as you have the number + the colour + the animal (24)

284 E- il faut faire les nombres + les couleurs + les animaux /9/ <de nombreuses remarques de différents élèves>

285 M130- yes + yes + that's right + <fait un geste de la main énergique montrant la classe derrière elle> sit down

22 :27 à 28 : 34 Récapitulatif de la consigne et jeu en binômes

<22 :27 les élèves vont s'asseoir en parlant et l'enseignante installe rapidement en moins de 2'au tableau en colonnes de droite à gauche les cartes achevées, les cartes des animaux, les couleurs et les nombres 24 :19> I'52

ok+ one last time + first a number + then a colour + then an animal <la PE balaye à chaque fois de la main la colonne des possibles> OK ? (20)

286 EEE- ok (1)

287 M131- 24 : 20 two by two <l'enseignante distribue les cartes vierges> two by two you do it with your neighbour< 24 :39 les élèves travaillent par deux pendant près de 4 minutes mais au bout d'un peu plus de deux minutes les premières paires ont terminé et l'enseignante passe les voir pour leur demander de répondre à sa question what is it 28 :34 3'55 >

28 : 35 à 32 :22 Mise en commun, présentation, validation

hush + HUSH + Raphaël and Paul <grande économie de moyens : avec un geste pour les inviter à venir devant puis toujours avec un geste la PE rapproche le banc les invite à monter> Hush + Ada + Tiago + look+ ok + what is it ? (25)

288 E- one blue cat (3)

289 M132- we all repeat + one blue cat (6)

290 C- one blue cat (3)

291 M133- ok sit down + thank you <en renvoyant les deux élèves à leurs places> Noémie et Nesla + come on hurry up <en claquant dans les mains> ++ what is it ? Anaëlle (15) /1/

292 Anaëlle2- one XX cat (2)

293 M134- you repeat one purple cat (5)

294 C- one purple cat (3)

295 M135- good sit down + Léa + hush + Stella and Louis ++ ok what is it? Matteo (13)

296 Matteo- ten blue crocodiles (3)

297 M136- ok you repeat ten blue crocodiles (6)

298 C- ten blue crocodiles (3)

299 M137- ok good c'est bien + Matteo and Laure ++ ok what is it? Raphaëlle (10) /3/

300 Raphaëlle- ten blue cat (3)

301 M138- ten blue CATS <avec insistance sur le s final> ten blue cats + you repeat (8)

302 C- ten blue cats (3)

303 M139- Alia et Safouane ++ it's the same but + what is it Matisse (11) /1/

304 Matisse1- ten blue cats <pas d'erreur sur la prononciation du pluriel cette fois> (3)

305 M140- ok + Enzo and Liam <il y a beaucoup de bavardages pendant les déplacements des élèves> come on + Matteo Laure chut + ok what is it ? Louis (14)

306 Louis9- nine ++ (1)

307 M141- orange (1)

308 Louis10- orange snakes (2)

309 M142- nine orange snakes you repeat (5)

310 C- nine orange snakes (3)

311 M143- Anaëlle and Maël ++ ok what is it ++ <cherche du regard des mains levées et prend l'air surprise en faisant un geste pour les encourager> come on what is it? Eva what is it? (16)

312 Eva- nine++ (1)

313 M144- nine (1)

314 Eva- red ++ (1)

315 M145- red (1)

316 Eva- cats (1)

317 M146- nine red cats **you repeat (5)**

318 C- nine red cats (3)

319 M147- <la PE regarde sa montre fait signe que c'est ennuyeux mais qu'elle est en retard> we're running out of time + we're doing it tomorrow 32 :16 <la PE s'est tournée vers une élève et fait un moulinet avec les bras pour montrer demain> tomorrow + **demain** +ok ? ok ? give it back to me <l'enseignante reprend les cartes dessinées par les élèves>

32 : 23 à 39 : 53 Activité collective de compréhension orale

32 : 23 and you take your copybook ++ **ceux qui ne l'ont pas fait là vous pourrez le faire demain parce qu'on a autre chose à faire après** <après qu'une élève a donné son cahier à la PE elle le montre à la classe> take THIS copybook // <en le montrant> Matteo + Matteo+ ok + so <se place devant le tableau, ouvre un cahier> YOU TAKE YOUR COPY BOOK and I'm going to say <se dirige vers le tableau en pointant une des traces dessinées> five purple horses +

and you draw it <la PE mime> 6 red crocodiles <en montrant la trace dessinée> and you draw it <la PE mime le dessin sur le cahier puis elle prend un stylo sur une table et le montre à toute la classe en le levant bien devant elle> take this and draw two blue cats + draw two blue cats (67) /23/

320 E- **on peut dire ce que c'est** /7/

321 M148- no + draw two blue cats (5)

322 E- **ah mais j'ai rien compris !** /6/

323 M149- two blue cats <la PE va vers l'élève redit doucement et pointe du bleu sur la chaise, l'élève comprend> two blue cats +++ two blue cats <répétitions destinées à tous> (9)

324 E- **comme ça maitresse ?** /3/

325 M150- no TWO blue cats // ok look <en montrant à tous un cahier> two blue cats // Matteo sit down + two blue cats ok + ok + ok NOW listen + listen + five + five green snakes

++ five green snakes ++ five ++ green ++ snakes++ <l'enseignante approche d'une élève et compte ostensiblement sur ses doigts jusqu'à cinq> five green snakes // ok five green snakes //

FIVE ++ five green snakes (42) 36:24

326 EEE- maitresse + voilà + /2/

327 M151- ok ++ ok good + ok Safouane + ok William + Ok Julie ok + ok + Alia don't do it too big <avec un geste pour montrer très grand puis petit> small + ok Léa chut + ok + ok ok ok now NOW seven yellow horses ++ seven yellow horses++ seven yellow horses // seven yellow horses <la PE commence à faire compter une élève en montrant les doigts> seven yellow horses <puis elle va au tableau montre la carte du cheval à cette élève> horses ++ horses // seven yellow horses (48) 38:24

328 Matisse2- c'est quoi maitresse l'animal ? /6/

329 M152 – <l'enseignante n'entend pas la question, un élève traduit> stop ++ we say one last time ++ ok <la PE montre un cahier d'élève et pointe progressivement les trois séries qui viennent d'être dessinées> this one you raise your finger who can tell me this one Matteo (20)

330 Matteo7- two blue cats (3)

331 M153- two blue cats + ok this one <en montrant ostensiblement avec le doigt la série> Alia (7)

332 Alia3- five green snakes (3)

333 M154- good + this one Anaëlle (4)

334 Anaëlle3- ten ++ yellow// (2)

335 M155- horses (1)

336 Anaëlle4- horses (1)

39 :54 à 40 : 22 Clôture de la séance

337 M156- 39 : 54 ok you can close your copybook <en faisant à deux reprises le geste de fermer le cahier> close your copy book and put it back <en faisant le geste de glisser le cahier dans le casier> ok kids + KIDS Enzo + before we stop speaking English you are going to look here + no no Noé + and say goodbye (35)

338 C- goodbye (1)

339 M157- ok + and we stop speaking English (6)

340 C- NOOOON /1/

341 M158- sorry (1) 40 : 22

6 :04 transition

Alors + dites donc y en a quelques uns qui n'ont pas compris + il fallait le ranger dans le casier le cahier + ok + stop + stop + Paul + dites donc Paul + chut + Eva + Matisse + donc vous avez bien travaillé + c'est bien + vous avez appris des nouvelles choses + Esteban assieds-toi bien 6 :30

IV.27. Annexe 27

IV.27.1. Marion : données chiffrées de la séance d'anglais

Durée

Durée de la séance 40'22'' = 2422 s

Temps entre élèves : 33'' + 1'33 + 40'' + 1'36 + 1'52 + 3'55 = 609 sec (25,14%) + 10' 9''

Reste 1813 secondes en collectif = 30'13''

1,11 mots/sec

430

TOURS DE PAROLE

TDP = 341 158 TDP enseignante + 183 TDP élèves

59 TDP (37,34%%) de reprise de l'enseignante qui se répartissent en

14 TDP consacrés à la répétition (23,73 %)

41 TDP reformulation expansion (69,49%)

2 TDP reformulation réduction (3,39 %)

2 TDP reformulation variation (3,39 %)

33 TDP (18,03%) de reprise des élèves qui se répartissent en

27TDP consacrés à la répétition (81,82%)

3 TDP reformulation expansion (9,09 %)

2 TDP reformulation réduction (6,06%)

1 TDP reformulation variation (3,03 %)

- Longueur des tours de parole de l'enseignante

Langue/ longueur	1 mot	2 à 5 mots	6 à 9 mots	10 à 29 mots	30 à 99 mots	
anglais	16 (11,11%)	52 (35,42%)	36 (25%)	32 (22,22%)	9 (6,25%)	145
français	0	0	1			1

anglais	+	0	1	0	4	3	7
français							

TDP de l'E = 158

5 TDP non verbaux

53,47% des TDP de l'enseignante ont plus de 6 mots

46,50% des TDP de l'enseignante ont moins de 6 mots

- Longueur des tours de parole des élèves

Langue/ longueur	1 mot	2 à 5 mots	6 à 9 mots	10 à 29 mots	+ de 30 mots	
anglais	67 (45,27%)	79 (53,38%)	2 (1,35%)	0	0	148
français	6 (27,27%)	7 (31,82%)	9 (40,91)	0	0	22
anglais + français	0	1	0	0	0	1

TDP des é = 176

7 TDP inaudibles

90 ,91% des TDP des élèves ont moins de 6 mots

MOTS

Langue/locuteur	Enseignante	Elèves	Enseignante + élèves	
anglais	1512 (94,97%)	324 (77,70%)	1836 (91,39%)	
français	80 (5, 03%)	93 (22,30%)	173 (8,61%)	
total français/anglais	1592	417	2009	
Ratio de l'ens des mots	(79,24%)	(20,76%)		

Tissage

Tissage : nbre de mots : 84 en anglais et 56 en français = 140 (6, 97%)

En anglais E = 79 En anglais = 5

En français E = 42 En français é = 14

Tissage E/ mots de l'E = 7,60 % Tissage é/mots des é = (4,56%)

Fréquence des mots

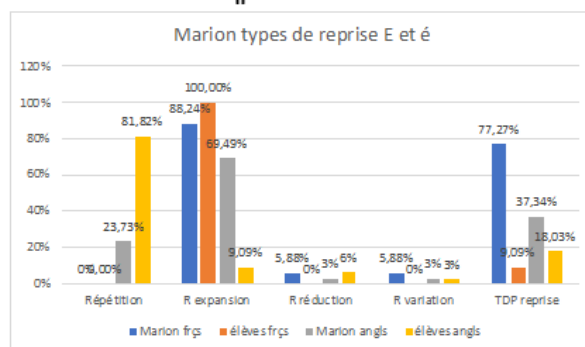
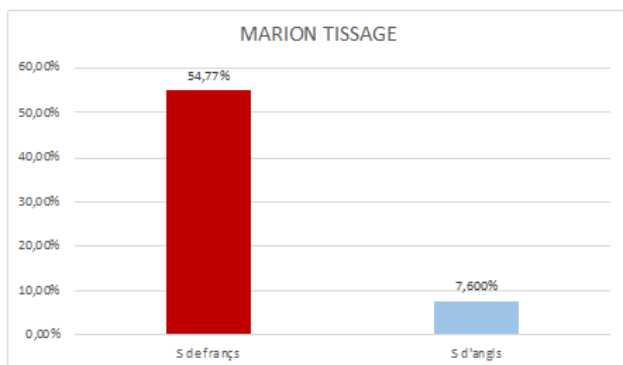
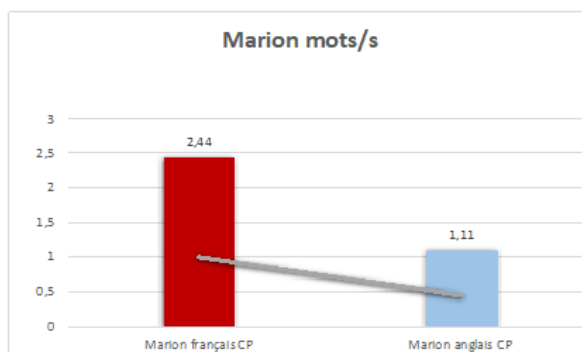
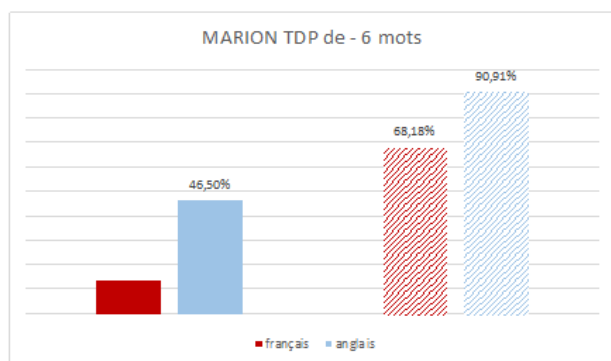
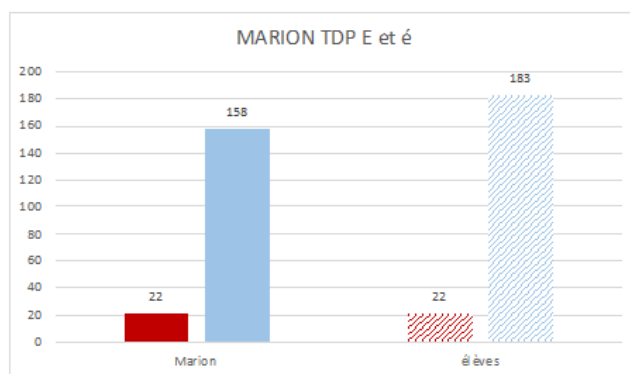
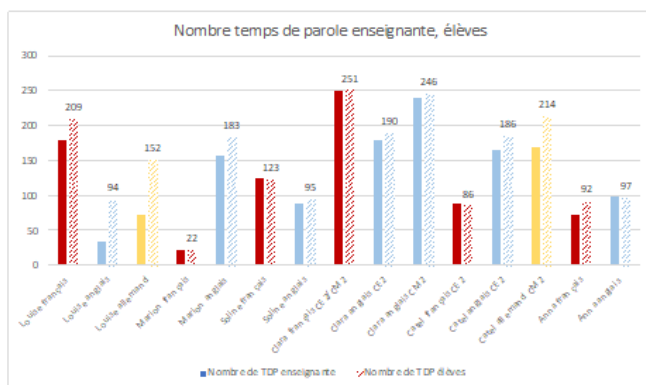
	animaux	couleurs	chiffres	consignes et gestion des interactions

	occurrences au singulier et au pluriel			
savoirs à acquérir	horse: 24 mouse: 5 geese: 7 mice: 9 sheep: 10 rabbit : 11 cow : 12 squirrel: 12 pig: 15 duck : 21			Prénoms des enfants: 58 (2,89%)
	126			
pré-requis	monkey: 2 hippopotamus: 3 lion: 3 dog:7 crocodile: 13 snake: 16 cat: 32	yellow: 1 purple: 5 brown: 6 black: 7 green: 12 red: 13 white: 15 orange: 17 blue: 26	four: 9 six: 11 seven: 11 eight: 11 three: 12 nine: 12 ten: 19 five: 22 two: 36 one: 38	Verbes understand: 1 look: 2 listen: 4 come: 4 ask: 5 repeat: 10 say: 10 see: 13/ saw: 4 mots interrogatifs how: 9 how many: 22 what: 47 ratification/ relance now: 7

				so: 12 ok: 87 autres : fine: 6 good: 22 I: 10 You: 80 yes: 9 no: 17 and: 37 expression it's : 26
	76	102	181	444
Total	202	102	181	444
pourcentage des mots produits	10,05 %	5,1 %	9 %	22,10 %

IV.28. Annexe 28

IV.28.1. Marion : graphiques récapitulatifs des séances



**

IV.29. Annexe 29

IV.29.1. Marion : recherche de collections

Classe de CP de 22 élèves. 28 mars 2017.

L'enseignante a commencé l'anglais en début d'année et travaille beaucoup avec les albums.

Enseignante : 10 ans d'ancienneté, maîtrise d'anglais, jeune fille au pair aux Etats-Unis. Elle souhaite devenir maître formateur. Formation : PE1 (environ 60 heures à l'époque). Pe2 : dominante langue (environ 40 heures). Stage filé d'une journée sur un an (autour de 160 heures), des animations et un stage de didactique.

436

Français

Rq : les élèves fournissent la réponse, l'enseignante valide, reprend une formulation proche de celle de l'élève, voire à l'identique, puis déploie sous forme d'une reformulation avec un terme adapté ou une précision à valeur didactique concernant les critères de réalisation ou de réussite. L'enseignante ne fait pas répéter aux élèves les reformulations ou les développements. Les fonctions de l'étayage sont celles définies par Bruner

Episodes 1 à 5 :

Validation + reformulation ou développement (dans des gestes d'étayage essentiellement)

Episode 1

6 Lélia2- *<l'élève est en train de jouer avec ses cheveux, un peu hésitante ou plutôt en train de reconstruire les étapes> {on doit la lire à quelqu'un qui est à côté} (10)*

7 M4- oui + [à son voisin] (4)

8 Lélia3- {et il **doit l'écrire**} (5)

9 M5- [on la lit à son voisin qui **doit l'écrire**] +

Le passage de 7M4 à 8 Lélia3 laisse penser que l'élève pouvait proposer les deux éléments de réponse attendus en autonomie. La validation et la reformulation de l'enseignante en 7 M4 servent peut-être une visée didactique (validation) et une visée interactionnelle (encourager la prise de parole et son développement). Peut-elle être qualifiée d'étayage ? Le besoin de l'élève n'est pas clairement perceptible.

la dans ' on doit la lire ' se réfère à la phrase.

En 6 Lélia2 l'élève propose une périphrase et dans le TDP suivant l'enseignante valide ' oui ' et donne le terme précis. L'énoncé correctif ne nuit pas à la dimension interactionnelle puisqu'en 8 Lélia3 l'élève termine sa phrase. En 9 M5 l'énoncé reformulateur reprend les deux TDP

Pascale Boissonnet – 2021

L'influence dans l'enseignement d'une langue vivante de la maîtrise de la langue cible sur les gestes professionnels du professeur des écoles non spécialiste

de l'élève en incluant la précision lexicale apportée par l'enseignante et en supprimant la modalisation proposée par l'élève dans l'énoncé-source ' on doit la lire ' devient ' on la lit '. Elle offre une reformulation plus formelle au niveau lexicale et syntaxique (on passe d'une coordination à une subordination)

L'épisode 1 a une visée didactique, expliciter les critères de réalisation de la dictée surveillée. Il repose sur une dimension interactionnelle forte puisque l'explicitation est co-construite.

CD de l'élève : expliquer (elle répond à la question ' comment ')

CD de l'enseignante : nommer puis décrire

GP : étayage puisque l'enseignante aide à ' mieux ' dire. Nous constatons que l'élève exprime déjà clairement les étapes et les modalités.

Jorro : GMS + GL

GF : Dispositif didactique + régulation

Episode 2

19 E- { **il doit lui dire stop s'il n'a pas bien écrit ++ il doit recommencer** } (15)

20 M10- [**il doit lui dire stop** s'il se trompe et qu'**il doit recommencer** ++ il peut recommencer] <ton de questionnement> (17)

Les segments sources en 19 E, ' il doit lui dire stop ' et ' il doit recommencer ' sont l'objet d'une hétéro-reprise, répétition à l'identique dans un énoncé-reformulateur plus long qui intègre une reformulation de ' s'il n'a pas bien écrit ' et une auto-reprise de ' il doit recommencer ' avec une nouvelle modélisation qui a une valeur interactionnelle ' il peut recommencer '. La reformulation en 20M10 vise la précision lexicale et se termine par une relance pour préciser les critères de réalisation de la tâche. La valeur redondante de ' il a trois chances ', après ' il peut recommencer trois fois ' en 22 M11, correspond d'après nous à une intention didactique.

CD de l'élève : expliquer

CD de l'enseignante : valider, demander une précision,

GP : pilotage, faire avancer la tâche discursive qui consiste à mentionner l'ensemble des critères de réalisation de la dictée surveillée.

Jorro : GMS (validation)

GF : régulation

Episode 3

20 M10- il doit lui dire stop s'il se trompe et qu'il doit recommencer ++ {**il peut recommencer**}
<ton de questionnement> (17)

21 EEE- {**trois**} <certains élèves montrent 3 avec les doigts> (1)

22 M11- [**il peut recommencer** trois fois ++ il a trois chances ++]

Les énoncés développés d'ouverture et de clôture reviennent à l'enseignant.

En 22 M11 on constate une auto-reprise (TDP non adjacents) de ' il peut recommencer ' en 20 M10 et une hétéro-reprise de ' trois ' (21 EEEE) dans la reformulation en 22 M11 ' il peut recommencer **trois fois** ++ il a **trois chances** ++ '. L'auto-reprise ' trois fois ' devient ' trois chances ' en 22 M11.

En 20 M10 l'enseignante passe d'une modélisation en 'doit ' à valeur d'obligation à une modélisation en ' peut ' à valeur de possibilité pour inviter l'élève à rappeler le nombre de corrections possibles lors de la dictée. Cette auto-reprise à une fonction interactionnelle puisqu'elle invite l'élève à apporter la précision attendue. L'auto-reprise se fait dans le même tour de parole (R Intra) selon la terminologie de Salazar Orvig (2000).

La fonction ou les fonctions de ces reprises : les répétitions offrent une validation, les reformulations une correction ou une amorce pour maintenir l'interaction.

CD de l'élève : nommer

CD de l'enseignante : expliquer, demander une information puis valider l'information.

GP : étayage (maintien de l'attention)

GP : pilotage, faire avancer la tâche discursive qui consiste à mentionner l'ensemble des critères de réalisation de la dictée surveillée.

Jorro : GMS (validation)

GF : régulation

« La reprise n'accomplit donc pas le même acte de langage que sa source » (Salazar-Orvig, 2000) (pb Son analyse porte sur des interactions entre jeunes enfants et parents).

« Du fait même qu'elle est *re*-prise ou *re*-formulation, c'est-à-dire une *deuxième* production, elle se constitue en nouvelle action à part entière » (Berger, 2015).

Episode 4

27 E- {**on peut lui dire les syllabes**} (6)

28 M14- [on peut l'aider en lui disant **les syllabes** ++ écoute quel son tu entends ++ par exemple dans le son [lwa] tu entends /l/ et /wa/ ++ on peut l'aider comme ça ++]

Comme dans les épisodes précédents nous retrouvons le déploiement du sens de l'intervention de l'élève. Le segment-source en 27 E est repris en ajoutant un élément à valeur axiologique ' l'aider ' puis il donne lieu dans l'énoncé-reformulateur à un développement, l'enseignante donne un exemple pour étayer l'explication. L'étayage passe par un développement et un apport langagier important si on compare avec le segment-source. Le passage au discours direct correspond à une mise en scène entre élèves, un étayage qui vise à contextualiser leur travail et illustrer la situation d'échange. L'étayage se traduit par le passage progressif de la syllabe aux phonèmes : il s'agit d'outiller les élèves pour le codage et le décodage. Le développement a donc une fonction didactique principalement.

CD de l'élève : expliquer

CD de l'enseignante : expliquer, illustrer

GP : L'enseignante imbrique des gestes professionnels d'étayage et d'atmosphère dans le même tour de parole.

Episode 5

28 M14- {on peut l'aider en lui disant **les syllabes** ++ écoute quel son tu entends ++ par exemple dans le son [lwa] tu entends [l] et [wa] ++ **on peut l'aider comme ça** ++}

Au sein d'un même TDP (R intra) le segment source est repris après un développement explicatif : ' en lui disant les syllabes ' devient ' comme ça ' en référence aux exemples donnés. Il s'agit d'un emploi anaphorique co-éférentiel à valeur déictique. L'énoncé reformulateur a aussi une fonction de maintien de l'intercompréhension.

GP : étayage avec proposition d'exemples

Episode 6 : Invalidation + reformulation

15 M8- est-ce que toi aussi tu dois l'écrire ? (9)

16 Noémie4- {**non**}(1)

17 C- {**non**} (1)

18 M9- [**non** + celui qui dicte ne l'écrit pas]

L'ouverture de l'épisode se fait par une question fermée de l'enseignante à visée didactique. Dans les trois tours de parole qui suivent la réponse négative est formulée de la même façon ' non ' puis développée par l'enseignante pour clore l'épisode par ' celui qui dicte ne l'écrit

pas '. Nous trouvons là une illustration des caractéristiques de la ' didacticité de l'interaction ' (Cicurel, 2011) avec la visée cognitive de l'interaction, les ' places interactionnelles ' prédéterminées, les activités didactiques visées et essentiellement le ' régime discursif particulier '.

CD des élèves : réfuter

CD de l'enseignante : questionner, ratifier

GP : étayage qui consiste à 'réduire les degrés de liberté'

- Episodes 7 et 8: Co-construction

Episode 7

22 M11- il peut recommencer trois fois ++ il a trois chances ++ si au bout de trois chances il n'a pas réussi **qu'est-ce qu'on fait ?** (26)

23 EEE- **on lui dicte** (3)

24 M12- **on lui dicte et** ++ <ton de questionnement> (4)

25 EEE- **et on lui épelle** (4)

26 M13- **et on lui épelle** +

La reformulation ' on lui dicte et ' a une valeur didactique, elle permet de valider la proposition du segment source, elle a aussi une valeur discursive puisqu'elle permet de redonner la parole aux élèves.

CD des élèves : expliquer

CD de l'enseignante : valider et questionner

Episode 8

37 M18- tu as raison + et si par exemple le copain il a oublié de mettre un s qu'est-ce qu'on peut lui dire ? (25)

38 EEE- { **on dit stop** ++ **pluriel** } (4)

39 M19- [**on lui dit stop** et on lui dit que c'est] ++ (11)

40 E- [au **pluriel**] (2)

41 M20- [on lui dit que c'est **au pluriel** + fais attention il y en a plusieurs ++ qu'est-ce qu'il va falloir ajouter ?]

En 37 M18 l'enseignante ouvre sur une nouvelle question à visée didactique. Les élèves proposent des réponses claires et cohérentes en 38 EEE et 40 E. En 41 M20 l'enseignante apporte des précisions concernant les différentes formulations pour apporter l'aide, l'étayage nécessaire entre pairs pendant la dictée. L'accent est mis sur la relation d'aide entre les élèves,

les points grammaticaux mentionnés ne sont pas mis en avant pour eux-mêmes. Comme dans l'épisode 5 l'enseignante passe à une mise en scène avec discours direct pour faciliter la compréhension des élèves de la situation d'interaction.

L'adresse se fait en ' on ' pour signaler la dimension collective, englobante de la tâche.

CD de l'élève : expliquer

CD de l'enseignante : expliquer, questionner

GP : étayage avec 'présentation d'un modèle de solution'

Jorro : GL + GMS

GF : mémoire didactique + régulation

Episode 9 : extrait d'une consigne (longue dernière intervention de l'enseignante)

41 M20- [...] Julie elle viendra prendre la première phrase qu'elle dictera à William ++ puis William viendra après prendre la deuxième phrase ++ **{on ne dicte pas la même bien sûr}** ++ là il y a les deux phrases + là les trois phrases ++[prenez bien soin de ne pas dicter les mêmes phrases à votre copain bien entendu ++]

L'auto-reprise est une reformulation au sein du même TDP dans laquelle l'énonce-source est repris dans une phrase plus longue. La reformulation ajoute une valeur de conseil, 'prenez bien soin de', une valeur de clarification discursive en ajoutant 'phrases', référence reprise par un pronom 'la même' dans l'énoncé source et à nouveau mentionner, au pluriel cette fois. L'enseignante précise la situation d'interaction en mentionnant le co-locuteur 'à votre copain', une clarification de la dimension intersubjective puis reprend 'bien sûr' par 'bien entendu', intégrant ainsi les élèves dans une connivence plus grande.

GP : étayage 'signalisation des caractéristiques dominantes' et atmosphère.

Jorro : GMS + GL

GF : Dispositif didactique + régulation

La reformulation intègre de nombreuses modifications et ajouts, ce qui est différent de la consigne, même longue et complexe, en L2.

Tissage

41 M20- [...] on lui dit que c'est au pluriel + fais attention il y en a plusieurs ++ qu'est-ce qu'il va falloir ajouter ? William et Julie ++ WILLIAM ET JULIE <l'enseignante reprend deux élèves qui bavardent> **donc c'est comme la dernière fois + c'est adapté un petit peu au**

rythme de chacun ++Liam + Enzo <sur un ton de rappel à l'ordre> certains groupes ont une seule phrase + d'autres en ont deux ou trois +OK ?

CD E : évoquer, expliquer, décrire

Jorro : GMS + ajustement

GF : régulation + mémoire didactique

Séance d'anglais

Episode 1 : Etayage : proposition de réponses au choix

25 Louis4- how are you? <mal prononcé> (3)

26 Matteo2- // l'élève se tourne vers l'enseignante

27 M10- {I'm **fine** I'm so so} (6)

28 Matteo3- [**FINE** ++ **fine**] (2)

L'élève reprend en 28 Matteo3 la proposition de réponses possibles faite par l'enseignante en 27. L'étayage se traduit par un rappel de réponses adéquates possibles.

Entre 27 M10 et 28 Matteo 3 : (R inter) l'élève répète le segment source à partir de l'énoncé source de l'enseignante puis dans son propre énoncé il pratique une répétition dans le même TDP (R intra) en répétant pour lui-même plus doucement la réponse qui lui convient. Nous sommes peut-être là dans ce que De Pietro(1989) qualifie de 'séquences potentiellement acquisitionnelles'. La première répétition produite assez forte indiquerait que l'élève trouve dans les propositions de l'enseignante l'input dont il a besoin. Avec sa répétition nous émettons l'hypothèse qu'il se l'approprie dans une production qui lui est destinée.

CD de l'élève : nommer

CD de l'enseignante : questionner, proposer des réponses

Jorro : GL + GA

GF : régulation

Episode 2 : sur-étayage, l'enseignante donne la réponse

236 M110- {it's **a PIG**} [**a PIG**] ++ what is it? ++ <fait les gros yeux et récupère par un geste une règle avec laquelle un élève joue> you don't know (13)

237 C- a ++ (1)

238E- lapin /1/

239 M111- you don't know what is it* + {it's **a rabbit**} + [**a rabbit**] (13)

En 236 M110 et 239 M111 l'enseignante pratique une auto-répétition d'un segment-source qui est formulé dans un énoncé source avec dans chaque TDP la même structure syntaxique :

l'énoncé source est construit sur le modèle it's a + N, le segment-source est a+ N. Ce segment est répété dans l'énoncé-reformulateur.

Quelle est la valeur de cette auto-reprise, sans doute celle de fournir une exposition plus grande aux mots découverts dans cette lecture. Il s'agit de les exposer à l'input en vue de faciliter la mémorisation. Cette production verbale en écho a sans doute une fonction didactique.

En 239 l'enseignante constate que les élèves ne connaissent pas le mot en anglais, elle fait une erreur syntaxique or son énoncé est bien affirmatif puisqu'elle poursuit pour donner la réponse sans en attendre une des élèves.

CD de l'élève : nommer

CD de l'enseignante : nommer

GP : geste didactique de modélisation, geste de sur-étayage

Jorro : GL + éthique

GF : régulation

Episode 3 : Multimodalité (Texte oral, image, gestes, exemples)

250 M116- you are going to be two by two + ok+ with your neighbour + (12)

you are going to draw <mime l'action de dessiner> **that kind of thing** <tient dans les mains, tournée vers les élèves **une carte** de format allongée avec le chiffre 3, la couleur orange , un serpent> **for example** + **read with me** <pointe progressivement chaque élément>(14)

251 C- three orange snakes (3)

252 M117- three orange snakes **ok+ the number + the colour + the animal** <l'enseignante pointe sur la carte au fur et à mesure qu'elle dit>

Episode 4 : étayage par réduction des degrés de liberté (critères de réalisation et de réussite)

267 M124- {ok first **the number**}+ [you write **the number**] <la PE a dans la main gauche la carte vierge et prend dans la main droite une feuille déjà complétée> 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 + **not** eleven + **not** twelve ++ **not** a hundred + ten + on ne dépasse pas 10 d'accord ++

Dans cet épisode, l'enseignante reprend à nouveau en auto-reprise dans le même TDP deux fois l' même segment-source, 'the number'. Dans l'énoncé-source l'enseignante organise l'ordre d'apparition des éléments dans le groupe nominal, 'first', dans l'énoncé-reformulateur c'est l'action visée qui est mentionnée, 'write'. La fonction de la répétition de 'the number' semble plutôt pragmatique, visant la réalisation de la tâche.

La deuxième série d'auto-reprises porte sur 'not' dans la série + **not** eleven + **not** twelve ++ **not** a hundred +. Ici encore il s'agit d'étayer en apportant des contraintes, des limites aux choix des élèves.

La fonction est d'une part didactique, préciser les critères de réussite, et d'autre part pédagogique en maintenant l'attention du groupe avec un trait d'humour.

CD de l'enseignante : exposer, énumérer, interdire

GP : étayage

Jorro : GMS (corps parlant)

GF : institutionnalisation

Episode 5 : étayage par réduction des degrés de liberté

269 M125- ok + red green blue yellow + {colour **you know**} AND then **the animal** + **animals**++ <se tourne pour reprendre les cartes sur son bureau> [that **you know**] + I'm going to put these flashcards there <montre du doigt en se tournant la direction du tableau> you watch it and you draw <en mimant> + ok ++ **no** dragon + **no** unicorn + [these **animals** ok] <en montrant les flashcards qu'elle a dans la main> squirrels + cats + rabbits (41)

Les répétitions de 'you know' ainsi que celles de 'no' servent d'étayage avec pour fonction de limiter les possibles. Elles ont donc une visée didactique. Par ailleurs elles servent d'encouragement avec la reconnaissance des connaissances des élèves et de leur compréhension et ont de ce fait une fonction de maintien de l'interaction et une fonction intersubjective.

Pour 'animals' il est intéressant de noter les déterminants choisis : 'And then the animals', le déterminant semble avoir une valeur générique en opposition à couleurs et numbers, puis est repris sans déterminant mais avec une proposition relative qui limite animals à 'animals that you know' et enfin 'these' qui est soutenu par la présentation des cartes et a une valeur de déictique qui peut être comprise par les élèves grâce à la multimodalité, les supports visuels et les exemples ajoutés en fin de tour de parole.

La démarche progressive pour circonscrire la portée de ‘animals ’ dans cette situation conduit l’enseignante à recourir pour la consigne à des contenus linguistiques non maîtrisés par les élèves, des contenus qui ne font pas partie des productions attendues, et ont donc une portée exclusivement explicative. Le maintien de l’intercompréhension est ici obtenu grâce à la multimodalité.

CD de l’enseignante : exposer, énumérer, interdire

GP : étayage

Jorro : GL + GMS

GF : Dispositif didactique + régulation

Episode 6

Au tableau figure en colonnes dans l’ordre de placement dans le groupe nominal les nombres (en chiffres), les couleurs (à la craie) et les animaux (images). La consigne est accompagnée du geste. Il s’agit d’une répétition et d’une reprise de tout ce qui a été dit de TDP 250 à 277.

277 M129- yes + yes + that’s right + *<fait un geste de la main énergique montrant la classe derrière elle>* sit down *<22 :27 les élèves vont s’asseoir en parlant et l’enseignante installe rapidement en moins de 2’au tableau en colonnes de droite à gauche les cartes achevées, les cartes des animaux, les couleurs et les nombres 24 :19>* **ok+ one last time + first a number + then a colour + then an animal** *<la PE balaye à chaque fois de la main la colonne des possibles>* OK ? (20)

L’annonce d’une nouvelle occurrence de la consigne est sans doute d’un niveau difficilement accessible pour les élèves, ‘ok + one last time’. Cependant la difficulté est compensée par la reprise avec la même structuration d’énoncés déjà répétés et étayés à plusieurs reprises et l’ajout d’une dimension multimodale forte. Le recours à la multimodalité, à une structuration forte et à un usage didactique de la répétition éclaire peut-être sur des compétences verbales et non verbales nécessaires à l’enseignant de L2 pour éviter l’alternance codique fréquente.

GP : pilotage et étayage

Jorro : GMS

GF : dispositif didactique

- Episodes 7 et 8 : Validation étape par étape puis répétition de la forme correcte

Les TDP qui suivent font alterner une partie de la réponse par l'élève, une reprise à l'identique par l'enseignante, un ou deux TDP des élèves pour compléter, intercalés avec la répétition à l'identique puis en final une reprise du groupe nominal complet et une demande de répétition à l'élève concerné.

446

Episode 7 :

284 M138- ok + Enzo and Liam <il y a beaucoup de bavardages pendant les déplacements des élèves> come on + Matteo Laure chut + ok what is it ? Louis (14)

285 Louis- nine ++ (1)

286 M139- orange (1)

286 Louis- orange snakes (2)

287 M140- nine orange snakes you repeat (5)

288 C- nine orange snakes (3)

CD de l'élève : nommer, répéter

CD de l'enseignante : nommer, faire dire

GP : étayage

Jorro : GL

GF : régulation

Episode 8

289 M141- Anaëlle and Maël ++ ok what is it ++ <cherche du regard des mains levées et prend l'air surprise en faisant un geste pour les encourager> come on what is it? Eva what is it? (16)

290 Eva- nine++ (1)

291 M142- nine (1)

292 Eva- red ++ (1)

293 M143- red (1)

294 Eva- cats (1)

295 M144- nine red cats you repeat (5)

296 C- nine red cats (3)

CD de l'élève : nommer, répéter

CD de l'enseignante : nommer, faire dire

GP : étayage

Jorro : GL + GMS

GF : régulation

447

- Episodes 9 et 10 : Etayage basé sur l'insistance, la répétition et l'aide gestuelle ou visuelle

Episode 9

301 E- comme ça maitresse ? /3/

302 M148- {no + **TWO blue cats** } // ok look <en montrant à tous un cahier> [**two blue cats** // Matteo sit down + **two blue cats** // ok + ok + ok]

302 M148- [...] ok + ok + ok NOW {listen + listen + five + **five green snakes**} ++ [**five green snakes** ++ **five** ++ **green** ++ **snakes**++ <l'enseignante approche d'une élève et compte ostensiblement sur ses doigts jusqu'à cinq> **five green snakes** // ok **five green snakes** // **FIVE** ++ **five green snakes**] (42)

303 EEE- maitresse + voilà + /2/

304 M149- ok ++ ok good + ok Safouane + ok William + Ok Julie ok + ok +

CD de l'enseignant : nommer, insister, répéter

GP : S + étayage

Jorro : GL (corps parlant) + GMS

GF: régulation

Episode 10 :

156 M72- {**how many horses?**} (3)

157 E- black (1)

158 C- three (1)

159 M73- [**HOW MANY? THREE**] + what colour is it? hum it's hard (11)

160 EEE- grey white brown (3)

161 M74- white? + three brown horses

CD de l'enseignant : questionner, insister, nommer, répéter

Pascale Boissonnet – 2021

L'influence dans l'enseignement d'une langue vivante de la maîtrise de la langue cible sur les gestes professionnels du professeur des écoles non spécialiste

GP: S + étayage par la réduction des degrés de liberté qui se fait par une sélection des réponses des élèves, la reprise signale la validation.

Jorro : GL (accent didactique)

GF : régulation

Alternance français anglais

Episode 11

L'enseignante répond en anglais aux remarques ou questions en français

206 M96- white cows ok (3)

207 E- et marron + et marron /2/< l'élève est très content d'avoir trouvé>

208 M97- brown (1)

209 E- et il y a un oiseau /6/

210 M98- and a little bird <en montrant du doigt sur la page>

Il n'y a pas de demande de répétition dans ce cas

Episode 12 :

Réduction progressive de la consigne puis étayage verbal, de nombreuses répétitions et un accent d'insistance sur le terme qui pose problème en 302 M148. Etayage visuel pour l'élève qui ne comprend pas.

take this and draw two blue cats + draw two blue cats (67) /23/

297 E- on peut dire ce que c'est /7/

298 M146- **no + draw two blue cats (5)**

299 E- ah mais j'ai rien compris ! /6/

300 M147- **two blue cats** <la PE va vers l'élève redit doucement et pointe du bleu sur la chaise, l'élève comprend> **two blue cats** +++ **two blue cats** <répétitions destinées à tous> (9)

301 E- **comme ça maitresse ?** /3/

302 M148- **no TWO blue cats** // ok look <en montrant à tous un cahier> two blue cats //

Matteo sit down + two blue cats // ok + ok + ok NOW listen + listen + five + five green snakes

++ five green snakes ++ five ++ green ++ snakes++ <l'enseignante approche d'une élève et

compte ostensiblement sur ses doigts jusqu'à cinq> five green snakes // ok five green snakes //

FIVE ++ **five green snakes (42)**

303 EEE- **maitresse + voilà** + /2/

IV.30. Annexe 30

IV.30.1. Marion : extraits pertinents de l'entretien d'auto-confrontation commentés

Marion Extraits pertinents de l'entretien d'auto-confrontation

			Didactique	Autre
	00 :00	Lancement du passage	Début de la séance	
	00 :20	M : on voit Eva qui corrige Tiago elle le corrige en français et après elle le redit en anglais	Capacité d'observation	
	00 :50	M : alors ça pour que ça fonctionne il faut se lever et aller demander c'est parce que c'est quelque chose que l'on fait régulièrement sinon faut vraiment instaurer l'habitude en classe sinon là je vois avec les CP que j'ai cette année qui ne sont pas encore habitués c'est difficile de comprendre qu'ils ont le droit de se lever et d'aller dans la classe pour poser la question aux autres c'est compliqué donc pour que ça opère rapidement voilà ça se voit qu'on était au mois de mars ça a pris un peu de temps	Importance des routines, de la mise en place d'organisations pédagogiques variées.	Légitimation

		Passage	56 M23- ok + you do it with your neighbour* + Matteo and Laure + Louis and Stella <l'enseignante
--	--	---------	--

			<p><i>montre les élèves qu'elle nomme puis fait un geste en direction de l'ensemble de la classe> you do it together let's go <après 8 secondes pendant lesquelles les enfants comptent de 1 à 10> 5 :34 no no no no <avec un geste de la main pour dire non> don't count + show your fingers for example Laure <l'enseignante tient la main d'une élève qui montre trois doigts et du regard elle interroge son binôme qui répond></i></p>	
	04 :39	M : en fait il faut réussir à se rendre compte rapidement qu'ils n'ont pas compris la consigne pour tout de suite le rétablir et en même temps c'était le travail initial de compter jusqu'à 10 donc euh ils ont envie de le refaire	Ne personnalise pas Faire faire la tâche	Typification d'un geste de pilotage et d'étayage Ajuster dans l'instant Faire face à l'imprévu
	06 :05	M : c'est vrai que la transition elle est un peu abrupte <rites> on passe des chiffres aux animaux mais bon après c'était un petit peu les petites révisions de début de séance là on allait attaquer vraiment le vif du sujet	Conscience de la nature de la sollicitation avec passage d'une question à une autre, d'un thème à un autre.	

06 :47	<p>M : les deux temps en fait quand j'en interroge un seul je peux vraiment entendre la prononciation et la corriger mais en même temps c'est vrai que c'est bien quand ils répondent quasiment tous parce que ils sont tous impliqués on va dire donc c'est vrai que quand on en interroge un seul c'est un peu dommage mais quand ils participent tous c'est un peu le boucan et on peut pas reprendre la prononciation c'est un peu difficile là ils produisent tous</p>	<p>Dilemme : quelle part donner à la production et à la correction ?</p>	<p>Perception du groupe et des élèves individuellement</p>
09 :42	<p>M : en plus le petit garçon qui dit dog qui reconnaît c'est un garçon qui est en grande difficulté en français en mathématiques donc là en anglais qu'il produise et s'impose un peu à l'oral c'était vraiment et ça continue en CE1 c'est l'anglais qui reste sa matière forte on va dire</p>	<p>Conscience disciplinaire : apports du côté de l'élève et de l'enseignante</p>	<p>Geste éthique</p>
13 :00	<p>M : oui alors ça c'est vrai qu'on était en plein dans la leçon sur le pluriel des noms en français et on l'avait dit la veille que le problème c'est qu'on ne l'entendait pas ce petit s à la fin du mot donc là c'est pour ça que je me suis dit ça va nous faire des liens avec le français et puis j'étais obligée de repasser au français pour leur dire parce que</p>		<p>Lien entre les langues</p> <p>Tissage : lien entre les séances</p>

		en anglais ça aurait été un peu compliqué qu'ils comprennent qu'ils arrivent à le suivre		
14 :08	M :	en fait je me rends compte de tous les mouvements de pieds de mains de regarde pour recentrer leur attention là j'ai tapé du pied toute à l'heure j'ai fait un petit geste de la main avec le livre et euh en fait c'est pour pas m'interrompre parce que je me dis si à chaque fois je m'interromps qu'il y a en a un qui n'est pas attentif je passe mon temps à m'interrompre et ils perdent le fil mais en fait en me regardant je me rends compte que je le fais beaucoup je pensais pas à ce point je crois qu'on le fait inconsciemment	La corporéité comme outil spécifique, en lien avec des régulations de natures différentes	Langage corporel à visée didactique Pouvoir de la vidéo Généralisation
16 :00	M :	ce qui est marrant c'est que si y en a un qui se trompe dans la couleur surtout si c'est un élève qui en général est plus performant beaucoup vont répéter car il doit avoir raison		Effets de la socialisation : appui sur les pairs
16 :51	M :	en fait je pense que ce n'est pas si mal que ça ait eu lieu il y a à peu près six mois parce que quand c'est encore trop frais déjà parce que je l'avais regardé quand on en avait parlé y a plein de choses que je n'avais pas vu donc au final un		intérêt d'un décalage dans le temps. Temporalité et réflexivité

		retour plusieurs mois plus tard c'est pas plus mal		
	17 :15	M : là on voit que ça commence à être un peu long là je vois Tiago ils sont en train de lâcher c'est de l'écoute et de la production mais de la production en répétition enfin il y a en a un qui trouve mais les autres répètent donc ce n'est peut-être pas assez actif quand même mais on doit en passer par là <rires>		
	23 :37	M : après ça c'est trop je n'aurais peut-être pas dû ça j'aurai dû leur dire après une fois qu'ils avaient produit parce que là ça fait trop pour eux ça mais voilà pour être sûr qu'ils ont compris ils se le reformulent en français quand même moi je ne leur dis pas en français mais eux ils se le reformulent	Rq sur la différence français LVE sur le travail de reformulation des élèves, sur la place du français dans la construction d'une interaction bilingue	Discours de légitimation
	24 :11	PB : si ça ne vous ennuie pas j'aimerais bien qu'on revienne sur certaines de remarques en particulier la dernière là vous dites j'aurais dû leur dire après qu'est-ce qui vous fait dire ça ?	Consigne qui commence en 258 ; co-construction puis : 281 M128- yes hep hep hep before you sit down +once you did it you are going there <pointe le tableau> and you have to show the class what you	

			<p>did <fait un mouvement de rotation en montrant la carte> and they are going to say three orange snakes ++ ok ? (36)</p>
		<p>M : euh + je me dis que la phase de transmission de consignes elle a déjà été un peu longue où je leur expliquais attention il y a le nombre la couleur l'animal et après je leur dis déjà l'étape d'après alors c'est bien de leur donner un but de dire que les autres vont regarder et qu'il faudra qu'ils commentent leur dessin mais je me dis que ça fait beaucoup c'est long comme transmission de consignes</p>	<p>Réflexion sur le pilotage et sur la mise en projet des élèves Tissage et lien avec la perspective actionnelle (relation avec les modalités de restitution)</p> <p>Souci de la planification et regard sur soi</p>
		<p>PB : et qu'est-ce qui vous laisse penser que c'est long ? qu'est-ce qui vous +</p>	
		<p>M : bas c'est pour eux et puis là je me dis alors j'essaie de regarder le chrono mais j'ai pas vu à quel moment ça a commencé mais ça fait longtemps qu'ils sont assis et qu'ils sont inactifs ils participent à l'oral mais ils n'écrivent pas ils ne sont pas en action donc même si quelques-uns produisent oralement tous ne produisent pas et je me dis en plus de leur ajouter une première consigne donc en anglais en plus il y a l'effort de la</p>	<p>Association écrit = action</p> <p>Légitimation après un long développement pour faire le</p>

		comprendre et encore une deuxième même si ça donne un but à leur travail j'aurai peut-être dû leur dire une fois qu'ils avaient fini leur dessin bon alors maintenant on va le montrer aux autres bon c'est pas ça s'est quand même bien passé mais c'était peut-être un peu long pour des CP		point sur l'ensemble de l'épisode
		PB : par ailleurs est-ce que à ce stade là on peut vérifier ce qu'ils ont compris de la consigne ? de l'ensemble du coup parce que vous en avez donné une première dont on peut penser qu'ils ont saisi puisqu'ils vous disent ce qu'il en est est-ce que cette deuxième consigne on a un moyen de savoir s'ils l'ont comprises ou pas ?		
		M : bah pas trop parce que c'est un peu le problème dès qu'on est en langue vivante parce que les élèves ne peuvent pas reformuler la consigne donc euh + à part voilà on l'a entendu ils l'ont traduite en français pour être sûrs d'avoir bien compris et un peu être validés par le groupe apparemment ils savaient bien que j'allais pas leur dire si en français c'était ça mais ils ont validé par le groupe pour savoir s'ils avaient bien compris donc c'est la différence avec les langues	Réflexion a posteriori sur ce qui aurait pu être fait autrement.	Perception du groupe, de l'effet de l'action de l'enseignant sur les apprentissages des élèves

		<p>c'est qu'on ne peut pas leur faire reformuler directement éventuellement ce que j'aurai pu faire c'est demander à un élève de prendre une des bandes de papier blanche et de dessiner et on aurait validé si c'était bien ça qu'il fallait faire c'était passer par le dessin c'était la solution</p>		
		<p>M : aussi c'est qu'ils sont placés en situation de réussite parce qu'on a on a révisé plein de choses avant on a revu les nombres on a revu plein d'animaux qu'ils connaissaient on a lu l'histoire alors on a pas revu les couleurs avant mais ils les connaissaient vraiment bien donc voilà donc ils ont tous les éléments pour y arriver la question que je me pose après quand je vois ça après j'étais filmée j'étais un petit peu stressée je me dis la plus-value de la séance en quoi ils ont progressé parce qu'ils ont réutilisé plein de choses qu'ils connaissaient on va dire que la plus-value c'est d'avoir produit ce groupe nominal là assez complexe avec la couleur mais ils étaient vraiment vraiment en situation de réussite peut-être que j'aurai pu pour certains rajouter une petite difficulté mais là comme</p>		

		ça je ne vois pas laquelle ils n'écrivent pas donc		
		PB : non mais en revanche ils passent de la compréhension à la production		

	<p>M : oui c'est vrai ils sont passés d'un temps de compréhension à une phase de production mais euh sur le moment ça m'avait satisfaite et puis là comme j'ai gardé les mêmes élèves sur le CE1 où je me dis que j'ai peut-être en tête ce qu'ils sont maintenant donc je me dis que j'aurai pu demander plus difficile mais c'est vrai que pour un CP au mois de mars c'était déjà peut-être suffisamment complexe</p>	<p>préoccupation par rapport à la progression et la construction des apprentissages</p> <p>Tout revoir avant de leur faire produire les énoncés plus exigeants</p>	Ethique
	<p>PB : en tout cas de toute façon il fallait bien intégrer quelque part un temps entre eux qui leur permet d'aller de la compréhension en consolidant la mémorisation vers la production [...] les gestes sont là et qu'ils font partie de votre pratique de quoi ça</p>		

	témoigne cette idée que les gestes sont là ?		
	M : bas c'est des gestes professionnels on va dire donc c'est + je ne sais pas l'habitude d'avoir une classe		Légitimation Représentation d'une compétence professionnelle qui se forge dans l'expérience
	PB : en fait c'est qu'ils sont automatisés ce que je veux dire par là c'est qu'un stagiaire débutant il n'a pas automatisé ça encore		
	M : oui moi je le fais sans réfléchir	Pas de planification	Généralisation
	PB : c'est ce que vous dites donc c'est intéressant ça par exemple c'est très lié à l'expérience et à l'automatisation progressive et en ce qui concerne l'impact sur les élèves le fait qu'ils reconnaissent bien le geste que vous ayez instauré l'habitude tout ça ça semble quand même vraiment entériner le fait que la ritualisation elle est indispensable		
	M : oui je ne sais pas si vous vous rappelez avant l'entretien j'avais parlé de	L'interaction didactique se construit dans le temps par la répétition de situations	Généralisation :

	<p>ça de la difficulté quand on décroisonnait de prendre une classe pour l'anglais avec laquelle on a pas tous ces automatismes là et les élèves ne savent pas forcément comment interagir avec l'enseignant et l'enseignant aussi il y a des choses qui fonctionneront très bien avec sa classe habituelle parce que sa classe connaît et ses exigences ses petites mimiques ses petits gestes et quand on décroisonne c'est une difficulté que je n'ai pas cette année parce que ils me connaissent et je les connais donc du coup ça roule tout seul on ne perd pas du temps avec ça</p>	<p>contextualisées dans la discipline. La compréhension de la sémiotisation par le corps demande du temps.</p>	<p>différences entre travailler dans sa classe ou en décroisonnement</p>
34 : 37	Lancement du passage	<p>L'enseignante met au tableau l'ensemble des cartes</p> <p><i><22 :27 les élèves vont s'asseoir en parlant et l'enseignante installe rapidement en moins de 2'au tableau en colonnes de droite à gauche les cartes achevées, les cartes des animaux, les couleurs et les nombres 24 :19> I'52</i></p>	
35 : 09	M : ça aussi ce moment il est intéressant j'en parlais avec un collègue qui ne l'a		<p>Regard sur soi : Tolérance au bruit</p>

<p>pas nécessairement bien pris <rires> en fait voilà je suis en train d'afficher ça mais ils font du bruit ils parlent mais je leur dis rien je n'exige pas qu'ils soient silencieux quand je fais ça parce que je pense qu'ils ont besoin de ce petit moment pour discuter parce qu'ils sont pas en train de parler de la récré ou quoi les discussions tournent quand même un petit peu autour de ce que j'affiche et même si elles ne tournaient pas autour de ça c'est 30sec 1 min de battement avant de s'y remettre et je lui expliquais que voilà pour moi c'était pas une condition absolue d'avoir le silence en permanence dans sa classe il me dit « oui mais comment ils font pour travailler » je lui dis que sur des moments de réflexion d'exercices approfondis oui tu vas demander le silence mais c'est pas grave si quand tu tournes le dos au tableau y</p>	<p>Représentation des besoins de pause pour les élèves</p> <p>Nécessité pour l'enseignant de repérer les moments qui demandent une concentration plus grande</p>	
--	--	--

	a un petit peu de bruit dans ta classe tant qu'ils ne te lancent pas des avions dessus fin moi je sais que j'ai une certaine souplesse là-dessus		
	M : et puis effectivement chacun est maitre dans sa classe et on n'a pas les mêmes exigences sur tout		
39 : 14	Reprise du passage		
50 : 09	M : ah là c'est intéressant parce qu'il y a les questions alors déjà savoir quel cahier dans quel sens on le prend est-ce qu'on prend les crayons ou les feutres et ça c'est des questions qui en anglais sont difficiles car on veut pas trop repasser au français pour pas interrompre ce bain d'anglais on va dire et je les vois ils se regardent pour bien voir comment il faut faire mais après je me dis pourquoi pas c'est aussi la validation entre pairs et on perd moins de temps comme ça	Choix de ne pas repasser au français Rôle des pairs dans la compréhension	Généralisation des attitudes de l'enseignante et des élèves
	M: non seulement on perd moins de temps mais eux		

<p>construisent des compétences et des stratégies de compréhension qui sont fondées sur la compensation donc c'est très important je ne comprends pas mais ça ne m'empêche pas de faire car je trouve autour les éléments dont j'ai besoin pour comprendre ce qui serait plus ennuyeux c'est qu'ils ne trouvent pas autour mais prendre l'habitude d'accepter que je ne comprenne pas tout mais faire confiance et me dire que je vais pouvoir faire car je vais avoir les éléments ça c'est extrêmement constructifs c'est sûr ça construit une attitude avec les difficultés alors bien sûr ils ont besoin de se rassurer quelques-uns de poser la question mais c'est un peu diffus un peu collectif ce qui fait que l'élève arrive à se servir de la situation pour se doter de ce tout ce qu'il a besoin pour pouvoir faire</p>	<p>Développement d'une attitude permettant de faire face à l'inconnu, accepter de ne pas tout comprendre. Une stratégie dans le développement de la compréhension orale.</p>	<p>Légitimation : forme du discours, se met à la place des élèves, comme elle le fait dans la classe en mettant en scène les dialogues entre pairs.</p>
--	--	---

	M : oui parce qu'ils y arrivent		
	PB : mais ça c'est pas un hasard mais c'est intéressant comment les élèves ont-ils construits ces stratégies là qu'est-ce qui dans votre pratique à votre avis les a autorisés ou les a amenés à ce degré d'autonomie par rapport à des consignes dont on sait que dans la langue étrangère elles ne peuvent pas être comprises dans leur intégralité	Question du chercheur à visée de formation	
	M : +++ pas facile		
	PB : leur permet de construire cette compétence		
	M : je pense que c'est aussi un rapport de confiance parce que je pense qu'ils savent que s'ils partaient complètement dans la mauvaise direction je rétablirai je pense que ça ils le savent après oui voilà c'est ça c'est aussi la confiance dans le groupe la validation ils savent aussi vers quels élèves regarder et l'exercice est porteur ils	Importance de la relation pédagogique Rôle des pairs et du groupe dans l'avancée didactique	

	ont envie de le faire donc ils vont faire l'effort de comprendre		
	P : [...]j'avais compris c'est que c'était assez nouveau comme dispositif comme cahier de dessin ils le sortent		
	M : si si on l'utilise régulièrement		Légitimation
	PB : d'accord donc si on sort le cahier de dessin on va dessiner voilà donc		
	M : mais c'est intéressant car tout ça ce n'est pas que c'est du non-dit mais	Conscience de l'implicite dans le pilotage	
	M : oui il faut effectivement qu'ils aient plusieurs points d'appui parce que je pense que certains vont avoir besoin du tableau d'autres pas nécessairement mais voilà il faut que chacun ait sa source	Permettre que la présentation des objets à enseigner soit accessible à tous.	Geste éthique Perception de l'élève et du collectif, des besoins différents ;

Remarques :

Une enseignante inscrite dans une démarche pour devenir formatrice.

L'entretien témoigne de nombreuses préoccupations didactiques et professionnelles et d'un travail d'observation et d'analyse engagé.

Les questions relatives à la mise en place d'un dispositif favorisant la confiance, présentant les outils nécessaires et un étayage suffisant sont fréquentes.

Les préoccupations éthiques sont très présentes : faire en sorte que tout le monde comprenne et participe, que le collectif soit un appui pour tous.

IV.31. Annexe 31

IV.31.1. Marion : transcription commentée de l'entretien sur la trajectoire langagière d'apprenant et d'enseignant

	Verbatim	Logiques d'arrière plan Logiques profondes (Bucheton)	Les traits du discours sur sa pratique (Cicurel)
--	----------	---	--

466

1	PB : est-ce que tu pourrais me dire quelle élève tu étais et quelle expérience l'école a été pour toi ?		
2	M : en primaire ?		
3	PB : l'élève+ ça peut être <u>primaire</u>		
4	M : <u>scolaire</u>		
5	PB : oui 0 :19		
6	M : j'étais une très bonne élève en primaire eum ++ oui j'aimais aller à l'école + j'aimais apprendre + je voulais pas devenir maitresse à l'époque <intonation montante sur le début de la phrase avec insistance sur 'voulais pas'> je voulais devenir vétérinaire <sourire dans la voix>	LAP : soi-élève *L AP : intérêt pour la tâche LP : projet	Regard sur soi positif
7	PB : mmm		
8	M : après au collège c'est devenu un peu plus difficile + notamment en mathématiques <rires> 0 :37 +++ 0 :40 non ça s'est bien passé + on va dire que le euh + le petit changement que j'ai pu avoir dans mon parcours + en tout cas pour les langues 0 :48 c'est euh en seconde j'ai euh j'ai eu quelques	LP : histoire scolaire	Regard sur soi, son rapport à la discipline

<p>difficultés en anglais et + et mes parents ont réussi + <rires> à me trouver une place de jeune fille au pair aux Etats-Unis + et à partir de là ça m'a aidée + forcément 1 :02 et je me suis orientée vers une première littéraire et + avec aussi anglais renforcé + italien + pour me spécialiser particulièrement dans les langues et <soupir> ça s'est poursuivi ensuite sur mon cursus universitaire 1 :15 mais euh en tant qu'élève+ enfant + oui j'étais une bonne élève et j'aimais bien l'école 1 :19</p>	<p>histoire familiale : la famille en soutien pour les langues L'expérience à l'étranger = tournant LAP éRapport à la discipline a changé : représentations scolaires</p>	<p>légitimation : explication de l'évolution du parcours</p>
<p>9 PB : donc d'accord + justement ma deuxième question était sur la place que les langues avaient occupée alors du coup + puisque tu me parles de la place qu'elle a occupée à partir de la seconde + avant la seconde les langues quelle était leur place pour toi dans ton parcours d'élève ? 1 :34</p>		
<p>1 M : heum <6s >1 :40 au collègue j'aimais bien aussi les cours de langues + on avait pas tant d'heures que ça + 3h par semaine et euh< 5s> 1 :50 j'aimais bien mais + sans plus + on va dire + j'étais une élève très scolaire + donc voilà j'apprenais mes leçons + j'apprenais le lexique 1 :58 donc ça se passait bien mais ++ de là à dire que je pouvais pratiquer la langue + m'exprimer euh de façon fluide + ou en</p>	<p>L APé : évocation d'un rapport à l'école, à la langue, à son métier d'élève</p>	<p>Légitimation :</p>

<p>tout cas avoir envie de le faire + euh pas forcément non <intonation descendante et légèrement plus bas></p> <p>2 :11 c'était ++ particulièrement l'espagnol où j'avais du mal <pires> non au collège c'était pas LA matière qui me plaisait.</p>	<p>L'absence de plaisir, la difficulté scolaire , la discipline « espagnol » parmi les autres.</p>	
<p>1 PB : d'accord + et dans ta vie d'étudiante + et dans ta vie personnelle du coup + avec le passage en seconde dans ++ de cette vie de jeune fille au pair j'imagine que ça a apporté des changements 2 :31</p>		
<p>1 M : j'ai appris avec les deux petites filles que j'ai gardées+ c'était à Los Angeles+ euh elles m'ont appris énormément de choses mais alors + c'était pas tant du lexique parce que le lexique + je l'avais + c'était les structures + la langue de tous les jours en fait 2 :47 vraiment + savoir s'exprimer puis s'exprimer dans un but précis + pour demander quelque chose + pour obtenir une information + c'était pas + comment dire + c'était du concret <pires> donc forcément ça passait bien 3 :00 et puis euh qu'est-ce que + qu'est-ce que c'est la question ?</p>	<p>Histoire singulière : mention de l'intérêt et développement sur les apprentissages réalisés dans une situation d'immersion.</p>	<p>Légitimation et généralisation</p> <p>Quand il y a une raison de s'exprimer cela est plus constructif</p>

1	PB : oui et après dans ta vie d'étudiante du coup 3 :04		
1	<p>M : oui alors dans ma vie d'étudiante + comme ça s'était bien en langues j'ai pris euh j'ai choisi donc d'aller à la fac de Nanterre pour faire une licence de langue littérature et civilisation étrangère et + donc anglais + et j'avais aussi une option italien 3 :24 + et +++ 3 :27 ça m'a plu parce que + c'est qui me plaisait particulièrement en fait <rires> c'était pas + c'était pas les cours de langue pure + on va dire + de grammaire ou de chose comme ça + de version ou de thème + version c'est dur thème version + TRES dur <rires> 3 :40 c'est que j'aimais bien c'était les cours de civilisation et de littérature + où là+ on est parti + en plus j'avais des options + des unités d'enseignement + d'histoire du féminisme aux Etats-Unis <intonation montante> la littérature victorienne en Angleterre + des choses qui m'intéressaient + qui s'avaient uniquement en anglais + mais c'était le contenu qui m'intéressait 3 :57</p>	<p>LP é : représentation scolaire évaluation du projet</p> <p>LP : histoire singulière Rapport aux langues</p> <p>LAP é : intérêt ou désintérêt</p> <p>Construction d'une histoire singulière : la langue comme clé d'accès à la culture.</p>	<p>Regard sur soi , ses goûts, ses préférences, son implication</p>

		L AP E : rapport à la discipline et à ses priorités	
1	PB : 4 :00 d'accord		
1	M : et puis non après ça m'a servi aussi + parce que c'est là aussi que j'ai commencé à voyager et où je m'suis rendu compte + que l'anglais me permettait de voyager partout 4 :10 et de m'faire comprendre partout et c'était très très très pratique	Rapport à la culture, à la langue	Généralisation possible : la langue permet d'accéder à la littérature de jeunesse
1	PB : 4 :15 d'accord + alors + si je te dis pour toi ++ enseigner une langue c'est <intonation montante>		
1	M : <rires>		
1	PB : la réponse est ouverte 4 :25		
2	M : euh + c'est donner des clés + vers autre chose + vers l'altérité <intonation descendante> euh 4 :32 une autre façon de s'exprimer + mais aussi de penser++ de voir le monde ++ ouvrir l'esprit < intonation descendante> 4 :40 ouvrir les perspectives ++ ouvrir les perspectives aux élèves + certains ça leur fait BEAUCOUP de bien <rires> 4 :46	LP E : conception de l'éducation L AP E : lien avec les programmes L AP E : refus inégalités sociales	catégorisations, légitimation
2	PB : et pour toi Enseigner une langue ou une autre discipline : est-ce que tu		

	fais une différence ? est-ce que ++ pour toi c'est autre chose ?		
2	<p>M : ++ ah c'est une bonne question 4 :59 est-ce que je fais une différence entre les deux ? eumh <6s> 5 :07 alors j'disais donner des clés + quelque part en CP apprendre à lire + c'est donner des clés + forcément + un code pour pouvoir lire mais +<6s> 5 :20 est-ce que je fais une différence entre les deux ? <3s> non j'pense que j'les mets sur un même niveau + alors voilà maintenant dans les programmes on a des contenus + assez précis + on suit quelque chose + on voit quels sont les objectifs des séances 5 :34 donc + j'pense pas que je fasse de différence ++ mais malheureusement beaucoup de collègues la font 5 :40 <ires> dans le sens où l'anglais est assez peu enseigné ou en tout cas + entre guillemets + pris au sérieux mais + j'pense pas faire de différence + non 5 :49</p>	<p>L AP E : rapport aux disciplines comparaison</p> <p>L AP E : rapport à l'institution aux programmes</p>	<p>Souci de planification : objectifs, visées et enjeux de ces enseignements.</p> <p>perception des catégories d'enseignants : ceux qui enseignent l'anglais, et ceux qui ne le font pas.</p>
2	PB : d'accord		
2	M : j'en fais sûrement + mais + comme ça++		

2	PB : et qu'est-ce qui te paraît plus facile ou plus difficile dans l'enseignement d'une langue vivante + là au sein même de la discipline		
2	<p>M : 6 :05 ce qui me semble facile on va dire ++ c'est de réussir à éveiller l'intérêt des élèves + après j'ai aussi des élèves vraiment jeunes donc dès que on se met à parler anglais c'est un peu magique + pour eux ça y est on est dans une autre dimension + donc on va dire que les harponner + susciter leur intérêt ça c'est facile 6 :22 euh après + ce qui peut être difficile c'est euh + <3s> de s'empêcher <pires> soi-même de parler + de trop parler + mais ça c'est aussi un problème que j'ai dans d'autres disciplines <prononcés très vite> 6 :33 se forcer un peu à se taire parce que c'est tentant d'un seul coup de beaucoup parler + parfois je me dis que je suis en train de les noyer sous plein de mots + ils en ont attrapé un sur dix + donc il faut que je parle moins 6 :45 <pires> mais euh <5s>après + oui aussi voilà c'est ça <nouvelle accélération> la tentation de trop parler et en même temps de se dire du coup je les perds parce qu'ils ne peuvent pas tout comprendre 6 :57 même s'ils arrivent beaucoup à faire des liens + à faire des ramifications euh</p>	<p>L A P E : motivation</p> <p>intérêt des élèves</p> <p>logiques profondes rapport au langage dans la classe</p> <p>L A P E : prise en compte de la polyvalence, de son style</p> <p>Asymétrie de la relation didactique</p>	<p>Légitimation</p> <p>Regard sur soi : conscience de ses façons de faire.</p> <p>Légitimation et développement : comment ne pas abuser du statut d'enseignant</p>

	+ la peur de les perdre un petit peu parfois 7 :03	L A P E : confiance dans la capacité des élèves et en même temps peur de perdre leur attention	généralisation : se réfère à des expériences, de son point de vue et du point de vue des élèves
2	PB : <u>d'accord</u>		
2	M : <u>mais bon</u> comme ça fait quelques années maintenant j'arrive à les raccrocher 7 :09		
2	PB : et pour toi Qu'est-ce qui caractérise un moment ou des moments de satisfaction dans la classe de langue vivante ?		
3	M : euh oh y en a plusieurs ++ y en a plein <rires>		
3	PB : alors vas y 7 :21		
3	M : c'est quand dès le début de la séance ils disent + « trop bien on va faire de l'anglais » + c'est toujours agréable + avec les échanges de service il y a des classes d'élèves que je suis depuis deux trois ans + parce que c'est toujours moi qui fais l'anglais et dès que j'arrive c'est let's start speak English yeah ! + ils sont super contents 7 :39 et puis de voir que + en fait ça reste + voilà ces promotions entre guillemets que je suis ben tout ce qu'on	L A P E : motivation LP : sentiment de sécurité liée à la discipline	regard sur soi positif

<p>a vu les années passées c'est resté 7 :47 que je reprends pas une page blanche à chaque début d'année + BEAUCOUP de choses sont restées et ils ont vraiment un bon niveau donc c'est satisfaisant + le feedback des élèves + ça reste + y a une trace et qu'ils aiment bien ça + 8 :02 et sinon après là déjà avec ces CP ça fait un mois et au niveau de leur compréhension je trouve qu'ils comprennent vraiment bien tout ce qu'on + tout ce que je peux leur dire et ça y est ils commencent même à s'exprimer eux-mêmes 8 :15 vraiment là je suis contente d'eux <rires> et puis c'est valorisant + et ça c'est encore sur un autre niveau mais + j'ai eu des stagiaires pendant deux semaines en début d'année + donc elles ont vu les séances d'anglais et elles ont MENÉ des séances d'anglais + et en fait + la satisfaction + qu'elles constatent + oui + mais on peut le faire 8 :37 + on peut le faire + ça fonctionne + ça marche + les élèves ont envie + moi-même j'dis que je sais pas parler anglais mais + en fait j'ai réussi à parler anglais avec eux + donc euh + c'était satisfaisant de voir ces jeunes collègues là se dire + ben en fait j'peux y arriver <3s> 8 :52 et aussi de voir MES collègues actuels + comme on les a un peu poussés pour l'expérimentation bilinguisme <ton</p>	<p>L AP E : rapport à l'évaluation des progrès des élèves</p> <p>L AP E : capacité des élèves satisfaction</p>	<p>Généralisation : les élèves apprennent</p> <p>Regard positif sur les élèves en lien avec un regard positif sur son activité d'enseignante</p>
---	--	--

	enjoué> 8 :59 on est deux collègues dans l'école + on leur a dit + ce serait bien + de faire les consignes de classe + de vraiment faire l'anglais tous les jours et + ils s'y mettent + c'est satisfaisant aussi < rires> 9 : 10		
3	PB : 9 :13 oui pas qu'au niveau des élèves mais aussi au niveau des collègues + <u>de la formation</u> 9 :17		
3	M : oui l'évolution qu'il peut y avoir entre+ pourtant + et pourtant je suis très jeune < rires> mais entre mon début de carrière et maintenant je vois une vraie évolution sur l'enseignement des langues + 9 : 26 quand j'ai commencé personne ne voulait le faire	L A P E : remarque sur l'évolution de la communauté éducative Satisfaction	
3	PB : ça fait combien d'années que tu as commencé <u>10 ans</u> ?		
3	M : j'ai commencé en 2006		
3	PB : alors		
3	PB : oui 9 :33 5S 9 :38 et des moments de découragement il y en a ?		
3	M : < rires partagés> il peut y en avoir + 9 :44 le <u>découragement ça va être + pour la prononciation en fait</u> <ton plus grave> ou parfois on reprend + on reprend sur une structure ou des mots de lexique ou ++ on reprend on essaie + mais non définitivement < rires> la prononciation n'est pas bonne + on <u>essaye en faisant écouter des locuteurs anglophones + et tout + mais + là ça continue à pêcher</u> 10 :07 après je me	L A P E : l'importance de la prononciation, de la difficulté Lien avec la capacité des élèves	Généralisation de situations difficiles,

<p>dis qu'il n'y a pas une exposition suffisante + c'est normal <ton assuré> et sinon d'autres moments ++ euh oui alors ça c'est + c'est propre au cycle 2, moi j'ai une petite frustration c'est que je peux quasiment pas leur faire faire de l'écrit 10 : 21 surtout au CP + ça vient au courant de CE2 on va dire donc j'ai + mais bon + une frustration personnelle de pas pouvoir trop le faire à l'écrit ++ après je sais qu'en CM1 CM2 ils le font ++ donc ça va venir 10 :33 qu'est qu'il y aurait d'autre 10 : 36 ++ en frustration + + 10 : 40 euh les emmener encore plus loin < ton d'envie> mais y a quand même les autres matières <grand rire></p>	<p>rapport à la discipline et aux prescriptions</p> <p>Dilemme : l'enseignante suit les prescriptions et cela cause des frustrations .</p>	<p>d'obstacles non surmontés</p> <p>Regard positif sur soi : il y a une raison, une exposition à la langue orale contrainte dans le temps de l'école</p> <p>Perception de la communauté éducative : les autres enseignants le feront plus tard.</p>
<p>4 PB : 10 :49 et pour toi comment les élèves apprennent-ils une langue ?</p>		
<p>4 M : euh ++ en l'entendant et en la parlant <intonation très descendante> les deux <rires> ++ oui en y étant exposés régulièrement 11 :03 quotidiennement en fait + dans les programmes ils le disent maintenant 15 20 minutes par jour 11 :08 et puis là avec l'expérimentation bilingue + on essaye encore plus et puis en la pratiquant aussi parce que s'ils font que l'écouter c'est pas suffisant donc les deux quoi + l'écouter + la parler 11 :19 et puis la parler dans des + dans un but précis + pas juste répéter un mot de</p>	<p>L AP E : connaissance des programmes , de la didactique de la discipline</p>	

	<p>vocabulaire la parler pour + la fameuse perspective actionnelle <rires> pour tendre vers une tâche concrète 11 :32</p>	<p>idem : perspective actionnelle bien connue de l'enseignante</p>
<p>4 PB : 11 :34 et pour toi Apprendre une langue étrangère, une langue de scolarisation, une langue maternelle + est-ce que c'est la même chose ? Est-ce que c'est différent ? est-ce que ++ qu'est-ce qu'il en est ?</p>		
<p>4 M : 11 :45 alors j'avais lu dans le guide pour l'enseignement des langues vivantes qu'en fait c'était les mêmes mécanismes qui + qui étaient en marche + mais qu'y avait quand même une grosse différence parce qu'avec la langue maternelle il y a un BAIN linguistique permanent 11 :57 alors que forcément une langue étrangère le bain linguistique ne + ne PEUT pas être du même niveau 12 :03 et aussi ce qu'ils disaient c'est que la langue maternelle + l'enfant + le très jeune enfant c'est inconscient + ces mécanismes d'apprentissage + alors que les enfants d'âge scolaire on leur demande que ce soit conscient <insiste> de s'en + de se rendre compte de ce qu'ils font quoi + donc y a cette différence-là 12 :19 après + oui c'est aussi dans la pratique parce que + parce que la langue maternelle ils vont la</p>	<p>L AP E : une enseignante qui appuie ses réponses sur l'outillage institutionnel sur lequel elle fonde son enseignement</p>	<p>Planification : l'enseignante s'auto-forme, s'intéresse à la discipline et à la didactique de la discipline.</p>

<p>pratiquer tous les jours + et puis ils en ont besoin + c'est pas une question de survie mais presque hein + il faut qu'ils parlent 12 :30 la langue étrangère c'est + c'est pour ça aussi que c'est important aussi de + de leur mettre un but derrière + pourquoi sinon ils s'embêteraient à apprendre cette langue + mais bon après + cette année j'ai une élève <voix un peu plus forte> qui est roumaine + elle est arrivée de Roumanie il y a un an et elle impressionnante <ton d'exclamation> au niveau de sa compréhension et même de sa production + alors elle a un accent marqué mais chaque jour elle apprend des mots de vocabulaire + elle est très performante en classe + ET elle est très bonne en anglais + donc elle est + elle parle roumain forcément + 12 : 59 le français elle est ++ ben elle le maîtrise bien quand même et puis donc l'anglais elle + on sent qu'elle a des facilités + du coup d'avoir déjà ce + d'avoir déjà su apprendre une autre langue + elle est encore plus disposée à en apprendre une troisième + donc c'est impressionnant 5S</p>	<p>L AP E : capacité d'une élève Lien entre les langues, atout du plurilinguisme</p>	<p>Catégorisations : identification d'une différence, regard positif.</p>
---	--	---

		Prise en compte de la notion de plurilinguisme	
4	PB : bon ben très bien merci beaucoup		

IV.32. Annexe 32

IV.32.1. Marion : transcription de l'entretien sur la trajectoire langagière d'apprenant et d'enseignant

45.	PB : est-ce que tu pourrais me dire quelle élève tu étais et quelle expérience l'école a été pour toi ?
46.	M : en primaire ?
47.	PB : l'élève+ ça peut être <u>primaire</u>
48.	M : <u>scolaire</u>
49.	PB : oui 0 :19
50.	M : j'étais une très bonne élève en primaire eum ++ oui j'aimais aller à l'école + j'aimais apprendre + je voulais pas devenir maitresse à l'époque <intonation montante sur le début de la phrase avec insistance sur 'voulais pas'> je voulais devenir vétérinaire <sourire dans la voix>
51.	PB : mmm
52.	M : après au collège c'est devenu un peu plus difficile + notamment en mathématiques <rires> 0 :37 +++ 0 :40 non ça s'est bien passé + on va dire que le euh + le petit changement que j'ai pu avoir dans mon parcours + en tout cas pour les langues 0 :48 c'est euh e seconde j'ai euh j'ai eu quelques difficultés en anglais et + et mes parents ont réussi + <rires> à me trouver une place de jeune fille au pair aux Etats-Unis + et à partir de là ça m'a aidée + forcément 1 :02 et je me suis orientée vers une première littéraire et + avec aussi anglais renforcé + italien + pour me spécialiser particulièrement dans les langues et <soupir> ça s'est poursuivi ensuite sur mon cursus universitaire 1 :15 mais euh en tant qu'élève+ enfant + oui j'étais une bonne élève et j'aimais bien l'école 1 :19
53.	PB : donc d'accord + justement ma deuxième question était sur la place que les langues avaient occupée alors du coup + puisque tu me parles de la place qu'elle a occupée à partir de la seconde + avant la seconde les langues quelle était leur place pour toi dans ton parcours d'élève ? 1 :34
54.	M : heum <6s >1 :40 au collège j'aimais bien aussi les cours de langues + on avait pas tant d'heures que ça + 3h par semaine et euh< 5s> 1 :50 j'aimais bien mais + sans plus

	+ on va dire + j'étais une élève très scolaire + donc voilà j'apprenais mes leçons + j'apprenais le lexique 1 :58 donc ça se passait bien mais ++ de là à dire que je pouvais pratiquer la langue + m'exprimer euh de façon fluide + ou en tout cas avoir envie de le faire + euh pas forcément non <intonation descendante et légèrement plus bas> 2 :11 c'était ++ particulièrement l'espagnol où j'avais du mal <rires> non au collège c'était pas LA matière qui me plaisait.
55.	PB : d'accord + et dans ta vie d'étudiante + et dans ta vie personnelle du coup + avec le passage en seconde dans ++ de cette vie de jeune fille au pair j'imagine que ça a apporté des changements 2 :31
56.	M : j'ai appris avec les deux petites filles que j'ai gardées+ c'était à Los Angeles+ euh elles m'ont appris énormément de choses mais alors + c'était pas tant du lexique parce que le lexique + je l'avais + c'était les structures + la langue de tous les jours en fait 2 :47 vraiment + savoir s'exprimer puis s'exprimer dans un but précis + pour demander quelque chose + pour obtenir une information + c'était pas + comment dire + c'était du concret <rires> donc forcément ça passait bien 3 :00 et puis euh qu'est-ce que + qu'est-ce que c'est la question ?
57.	PB : oui et après dans ta vie d'étudiante du coup 3 :04
58.	M : oui alors dans ma vie d'étudiante + comme ça s'passait bien en langues j'ai pris euh j'ai choisi donc d'aller à la fac de Nanterre pour faire une licence de langue littérature et civilisation étrangère et + donc anglais + et j'avais aussi une option italien 3 :24 + et +++ 3 :27 ça m'a plu parce que + c'qui me plaisait particulièrement en fait <rires> c'était pas + c'était pas les cours de langue pure + on va dire + de grammaire ou de chose comme ça + de version ou de thème + version c'est dur thème version + TRES dur <rires> 3 :40 c'que j'aimais bien c'était les cours de civilisation et de littérature + où là+ on est parti + en plus j'avais des options + des unités d'enseignement + d'histoire du féminisme aux Etats-Unis <intonation montante> la littérature victorienne en Angleterre + des choses qui m'intéressaient + qui s'faisaient uniquement en anglais + mais c'était le contenu qui m'intéressait 3 :57
59.	PB : 4 :00 d'accord
60.	M : et puis non après ça m'a servi aussi + parce que c'est là aussi que j'ai commencé à voyager et où je m'suis rendu compte + que l'anglais me permettait de voyager partout 4 :10 et de m'faire comprendre partout et c'était très très très pratique

61.	PB : 4 :15 d'accord + alors + si je te dis pour toi ++ enseigner une langue c'est <intonation montante>
62.	M : <rires>
63.	PB : la réponse est ouverte 4 :25
64.	M : euh + c'est donner des clés + vers autre chose + vers l'altérité <intonation descendante> euh 4 :32 une autre façon de s'exprimer + mais aussi de penser++ de voir le monde ++ ouvrir l'esprit < intonation descendante> 4 :40 ouvrir les perspectives ++ ouvrir les perspectives aux élèves + certains ça leur fait BEAUCOUP de bien <rires> 4 :46
65.	PB : et pour toi Enseigner une langue ou une autre discipline : est-ce que tu fais une différence ? est-ce que ++ pour toi c'est autre chose ?
66.	M : ++ ah c'est une bonne question 4 :59 est-ce que je fais une différence entre les deux ? eumh <6s> 5 :07 alors j'disais donner des clés + quelque part en CP apprendre à lire + c'est donner des clés + forcément + un code pour pouvoir lire mais +<6s> 5 :20 est-ce que je fais une différence entre les deux ? <3s> non j'pense que j'les mets sur un même niveau + alors voilà maintenant dans les programmes on a des contenus + assez précis + on suit quelque chose + on voit quels sont les objectifs des séances 5 :34 donc + j'pense pas que je fasse de différence ++ mais malheureusement beaucoup de collègues la font 5 :40 <rires> dans le sens où l'anglais est assez peu enseigné ou en tout cas + entre guillemets + pris au sérieux mais + j'pense pas faire de différence + non 5 :49
67.	PB : d'accord
68.	M : j'en fais sûrement + mais + comme ça++
69.	PB : et qu'est-ce qui te paraît plus facile ou plus difficile dans l'enseignement d'une langue vivante + là au sein même de la discipline
70.	M : 6 :05 ce qui me semble facile on va dire ++ c'est de réussir à éveiller l'intérêt des élèves + après j'ai aussi des élèves vraiment jeunes donc dès que on se met à parler anglais c'est un peu magique + pour eux ça y est on est dans une autre dimension + donc on va dire que les harponner + susciter leur intérêt ça c'est facile 6 :22 euh après + ce qui peut être difficile c'est euh + <3s> de s'empêcher <rires> soi-même de parler + de trop parler + mais ça c'est aussi un problème que j'ai dans d'autres disciplines <prononcés très vite> 6 :33 se forcer un peu à se taire parce que c'est tentant d'un seul coup de beaucoup parler + parfois je me dis que je suis en train de les noyer sous plein

	de mots + ils en ont attrapé un sur dix + donc il faut que je parle moins 6 :45 <rires> mais euh <5s>après + oui aussi voilà c'est ça <nouvelle accélération> la tentation de trop parler et en même temps de se dire du coup je les perds parce qu'ils ne peuvent pas tout comprendre 6 :57 même s'ils arrivent beaucoup à faire des liens + à faire des ramifications euh + la peur de les perdre un petit peu parfois 7 :03
71.	PB : <u>d'accord</u>
72.	M : <u>mais bon</u> comme ça fait quelques années maintenant j'arrive à les raccrocher 7 :09
73.	PB : et pour toi Qu'est-ce qui caractérise un moment ou des moments de satisfaction dans la classe de langue vivante ?
74.	M : euh oh y en a plusieurs ++ y en a plein <rires>
75.	PB : alors vas y 7 :21
76.	M : c'est quand dès le début de la séance ils disent + « trop bien on va faire de l'anglais » + c'est toujours agréable + avec les échanges de service il y a des casses d'élèves que je suis depuis deux trois ans + parce que c'est toujours moi qui fais l'anglais et dès que j'arrive c'est let's start speak English yeah ! + ils sont super contents 7 :39 et puis de voir que + en fait ça reste + voilà ces promotions entre guillemets que je suis ben tout ce qu'on a vu les années passées c'est resté 7 :47 que je reprends pas une page blanche à chaque début d'année + BEAUCOUP de choses sont restées et ils ont vraiment un bon niveau donc c'est satisfaisant + le feedback des élèves + ça reste + y a une trace et qu'ils aiment bien ça + 8 :02 et sinon après là déjà avec ces CP ça fait un mois et au niveau de leur compréhension je trouve qu'ils comprennent vraiment bien tout ce qu'on + tout ce que je peux leur dire et ça y est ils commencent même à s'exprimer eux-mêmes 8 :15 vraiment là je suis contente d'eux <rires> et puis c'est valorisant + et ça c'est encore sur un autre niveau mais + j'ai eu des stagiaires pendant deux semaines en début d'année + donc elles ont vu les séances d'anglais et elles ont MENÉ des séances d'anglais + et en fait + la satisfaction + qu'elles constatent + oui + mais on peut le faire 8 :37 + on peut le faire + ça fonctionne + ça marche + les élèves ont envie + moi-même j'dis que je sais pas parler anglais mais + en fait j'ai réussi à parler anglais avec eux + donc euh + c'était satisfaisant de voir ces jeunes collègues là se dire + ben en fait j'peux y arriver <3s> 8 :52 et aussi de voir MES collègues actuels + comme on les a un peu poussés pour l'expérimentation bilinguisme <ton enjoué> 8 :59 on est deux collègues dans l'école + on leur a dit + ce

	serait bien + de faire les consignes de classe + de vraiment faire l'anglais tous les jours et + ils s'y mettent + c'est satisfaisant aussi < rires> 9 : 10
77.	PB : 9 :13 oui pas qu'au niveau des élèves mais aussi au niveau des collègues + <u>de la formation</u> 9 :17
78.	M : oui l'évolution qu'il peut y avoir entre+ pourtant + et pourtant je suis très jeune < rires> mais entre mon début de carrière et maintenant je vois une vraie évolution sur l'enseignement des langues + 9 : 26 quand j'ai commencé personne ne voulait le faire
79.	PB : ça fait combien d'années que tu as commencé <u>10 ans</u> ?
80.	M : <u>j'ai commencé</u> en 2006
81.	PB : alors
82.	PB : oui 9 :33 5S 9 :38 et des moments de découragement il y en a ?
83.	M : < rires partagés> il peut y en avoir + 9 :44 le découragement ça va être + pour la prononciation en fait < ton plus grave> ou parfois on reprend + on reprend sur une structure ou des mots de lexique ou ++ on reprend on essaie + mais non définitivement < rires> la prononciation n'est pas bonne + on essaye en faisant écouter des locuteurs anglophones + et tout + mais + là ça continue à pêcher 10 :07 après je me dis qu'il n'y a pas une exposition suffisante + c'est normal < ton assuré> et sinon d'autres moments ++ euh oui alors ça c'est + c'est propre au cycle 2, moi j'ai une petite frustration c'est que je peux quasiment pas leur faire faire de l'écrit 10 : 21 surtout au CP + ça vient au courant de CE2 on va dire donc j'ai + mais bon + une frustration personnelle de pas pouvoir trop le faire à l'écrit ++ après je sais qu'en CM1 CM2 ils le font ++ donc ça va venir 10 :33 qu'est qu'il y aurait d'autre 10 : 36 ++ en frustration + + 10 : 40 euh les emmener encore plus loin < ton d'envie> mais y a quand même les autres matières < grand rire>
84.	PB : 10 :49 et pour toi comment les élèves apprennent-ils une langue ?
85.	M : euh ++ en l'entendant et en la parlant < intonation très descendante> les deux < rires> ++ oui en y étant exposés régulièrement 11 :03 quotidiennement en fait + dans les programmes ils le disent maintenant 15 20 minutes par jour 11 :08 et puis là avec l'expérimentation bilingue + on essaye encore plus et puis en la pratiquant aussi parce que s'ils font que l'écouter c'est pas suffisant donc les deux quoi + l'écouter + la parler 11 :19 et puis la parler dans des + dans un but précis + pas juste répéter un mot de vocabulaire la parler pour + la fameuse perspective actionnelle < rires> pour tendre vers une tâche concrète 11 :32

86.	PB : 11 :34 et pour toi Apprendre une langue étrangère, une langue de scolarisation, une langue maternelle + est-ce que c'est la même chose ? Est-ce que c'est différent ? est-ce que ++ qu'est-ce qu'il en est ?
87.	M : 11 :45 alors j'avais lu dans le guide pour l'enseignement des langues vivantes qu'en fait c'était les mêmes mécanismes qui + qui étaient en marche + mais qu'y avait quand même une grosse différence parce qu'avec la langue maternelle il y a un BAIN linguistique permanent 11 :57 alors que forcément une langue étrangère le bain linguistique ne + ne PEUT pas être du même niveau 12 :03 et aussi ce qu'ils disaient c'est que la langue maternelle + l'enfant + le très jeune enfant c'est inconscient + ces mécanismes d'apprentissage + alors que les enfants d'âge scolaire on leur demande que ce soit conscient <insiste> de s'en + de se rendre compte de ce qu'ils font quoi + donc y a cette différence-là 12 :19 après + oui c'est aussi dans la pratique parce que + parce que la langue maternelle ils vont la pratiquer tous les jours + et puis ils en ont besoin + c'est pas une question de survie mais presque hein + il faut qu'ils parlent 12 :30 la langue étrangère c'est + c'est pour ça aussi que c'est important aussi de + de leur mettre un but derrière + pourquoi sinon ils s'embêteraient à apprendre cette langue + mais bon après + cette année j'ai une élève <voix un peu plus forte> A qui est roumaine + elle est arrivée de Roumanie il y a un an et elle impressionnante <ton d'exclamation> au niveau de sa compréhension et même de sa production + alors elle a un accent marqué mais chaque jour elle apprend des mots de vocabulaire + elle est très performante en classe + ET elle est très bonne en anglais + donc elle est + elle parle roumain forcément + 12 : 59 le français elle est ++ ben elle le maîtrise bien quand même et puis donc l'anglais elle + on sent qu'elle a des facilités + du coup d'avoir déjà ce + d'avoir déjà su apprendre une autre langue + elle est encore plus disposée à en apprendre une troisième + donc c'est impressionnant 5S
88.	PB : bon ben très bien merci beaucoup

IV.33. Annexe 33

IV.33.1. Soline : synopsis de la séance de français

Classe de CM1, 22 élèves - 27 novembre 2018

Séance : grammaire, « Je manipule le groupe sujet »

Objectifs :

- Savoir reconnaître le sujet dans la phrase (« pour trouver le sujet, il faut d'abord chercher le verbe »)
- Savoir identifier la nature du sujet : nom propre, GN ou pronom personnel

486

Temps	Phases de la séance	Gestes professionnels
13 :40 à 16 : 40 1-M1 à 29 M15-	Lecture du texte à trous et travail collectif autour de la compréhension.	<p>Étayage serré avec des demandes pour nommer ou expliquer</p> <p>11 M6- [...] essaye de définir le personnage + si tu devais donner un nom ou dire qui c'est</p> <p>19 M10- Pourquoi ? Pourquoi ils sont dans le noir ? Lina ? Pourquoi ils sont dans le noir à ton avis ?</p> <p>Tissage avec rappel d'un travail précédent</p> <p>26 M14- [...] quel nom on peut lui donner aussi ++ pensez aux mots sur lesquels on a travaillé sur les suffixes hier</p>
16 :45 à 20 :16 29 M15- à 54 M27	Deuxième lecture du texte, repérage du fait qu'il manque des mots, recherche du ou des mots manquant dans la première phrase.	<p>Étayage pour faire clarifier</p> <p>41 M21- d'accord + est-ce que parmi ces deux propositions il y en une qui paraît plus adaptée ? laquelle ? dès qu'il apparut sur scène ou dès que le violoniste+</p>

20 :18 à 21 :46 54 M27 –	Troisième lecture du texte, les enfants comptent les mots qui manquent. La PE confirme ou infirme.	<p>Étayage pour restreindre les possibles</p> <p>57 M29- 6 ? Elise + alors + il y en a plus que 10 +++ il y en a plus que 10 voilà déjà un indice pour vous permettre euh de trouver +</p>
21 : 47 – 27 : 00 à 88M44	Un élève signale par une croix le mot manquant Recherche d'indices pour trouver qu'il manque des mots.	<p>L'étayage dirige l'attention des élèves vers l'écrit, l'enseignante attend que les élèves repèrent des classes ou des fonctions grammaticales, elle leur signale que toutes leurs réponses sont en lien avec le sens, donc pas avec la forme, sans succès pendant un long moment.</p> <p>59 M30- exactement + dans un premier temps il y a déjà au niveau du sens on sent que ça va pas + essayez de trouver une autre raison qui explique + maintenant que vous avez le texte sous les yeux + parce que peut-être que vous pouviez pas le voir + vous pouviez pas vous rendre compte quand je le lisais et là maintenant vous avez le texte sous les yeux</p> <p>Enfinement l'étayage passe par le repérage d'un élément entouré dans le texte.</p> <p>69 M35- J'ai entouré une lettre + Coralie qu'est-ce que tu en penses ? Julien qu'est-ce que tu en penses ?</p> <p>70 Julien1- Y a pas la majuscule</p> <p>71 M36- y a pas la majuscule+ c'est le premier mot de la phrase + on est d'accord qu'il devrait y avoir ++ <u>une majuscule</u></p>
27 :00 à 32 :46	Travail de groupes : les élèves notent par des croix les mots manquants.	

<p>32 :46 à 40.22 89 M45 à 139 E</p>	<p>Correction du travail de groupes, les élèves disent où ils ont mis des croix.</p>	<p>Etayage : la signalisation des caractéristiques dominantes, ici un rappel de la nature du travail attendu. 98 M50- pour l’instant on n’essaye pas de trouve les mots qui conviennent ++ on essaye juste de trouver les endroits où ils les ont enlevés</p>
<p>40.22 à 45.59 140M70 à 184 M92</p>	<p>La PE étaye et guide les élèves pour qu’ils identifient le groupe sujet. Détail des classes dans le groupe du nom</p>	<p>172 M86- ‘ou’? ‘dès que ou apparut sur scène’ ++ Non + je pense que vous n’avez pas compris ma question + ici ce sont des verbes <montre> et en général devant un verbe on trouve ? Maïa ?</p>
<p>46.13 à 48.50 194 M92 à 196 M98</p>	<p>Consignes pour le travail individuel : compléter le texte avec les sujets proposés. Le terme sujet n’est pas mentionné, seule la classe des mots ou des groupes de mots est donnée.</p>	<p>Pilotage : consigne : 184 M92- [...]alors je vais vous donner à chacun une petite feuille de travail + sur laquelle se trouve le texte et à tous les endroits où on a mis des croix j’ai laissé un petit tiret pour compléter [...] Etayage formulé par les élèves 190 M95- 10 + je vous en propose 10 ++ qu’est-ce que ça veut dire ? (12) 191 Fatimata15- c’est que les mots y sont plusieurs (8) 192 M96- Julien (1) 193 Julien6- c’est qu’on peut les utiliser plusieurs fois (9) 194 M97- vous devez tous les utiliser au moins une fois + il y en deux + il y en a un qu’on va utiliser trois fois + ou il y en a deux + on va les utiliser deux fois chacun ++ est-ce que c’est compris pour la consigne ? (46)</p>
<p>55 :50 à 63.23 197 M99 à 247 M124</p>	<p>Correction orale du travail individuel</p>	<p>197 M99- 20’58 alors vous allez poser votre stylo ++ et vous allez le ranger dans la trousse +++ Awa s’il te plaît + et range ton stylo comme je l’ai demandé + on</p>

		va faire les corrections à l'oral mais vous allez PAS corriger votre travail+
--	--	---

IV.34. Annexe 34

IV.34.1. Soline : transcription de la séance de français

CM1 22 élèves -27 novembre 2018 –

Séance : Grammaire : « Je manipule le groupe sujet »

Objectifs :

- Savoir reconnaître le sujet dans la phrase (« pour trouver le sujet, il faut d'abord chercher le verbe »)

- Savoir identifier la nature du sujet : nom commun/propre, GN ou pronom personnel

La séance commence par un temps de dictée qui n'a pas de lien et qui n'est pas pris en compte ici.

12 :38 -vous rangez vos cahiers dans la case + vous fermez vos cahiers +++ <l'enseignante se déplace vers l'autre côté de la classe côté porte d'entrée avec des feuilles dans la main puis repasse dans le fond de la classe> 13 :05 Coralie + ferme ta trousse + allez Asmae dépêche-toi + Yacine + les stylos tu les ranges ++ <repasse à nouveau devant> Mohammed est-ce que tu peux fermer ta trousse et ranger ton XX 13 :27 <feuilles dans la main attend que le rangement soit fini> allez Clara tu fermes ta trousse +

13 :41 à 16 :40 Lecture du texte à trous et travail collectif autour de la compréhension.

1 M1- 13 :41 je vous lis un texte et après je vous laisse me dire ce que vous en pensez <Affiche « Malchance » au tableau et lit à haute voix> Dès que X apparut sur scène, X l'applaudit à tout rompre. X mit son violon contre son menton et, à ce moment-là, X cassa avec un grand « boïng ! ». Une fois la corde changée, X s'apprêtait à commencer le concert quand, au troisième rang, X fut pris d'une crise d'éternuements : X attendit qu' X finisse de se moucher bruyamment. X allait enfin jouer sa première note quand X plongea le théâtre dans le noir complet ! X annonça que X était annulé. (16)

2 E- XXX

3 M2- C'est vrai, t'es d'accord ? < la PE vient de se tourner vers une élève qui dit quelque chose> Aline + qu'est-ce que tu en penses ? 14 :35 (15)

4 Aline1- Problème (1)

5 M3- Quel genre de problème ? (4)

6 Aline1- XXX

7 M4- Mohammed (1)

Pascale Boissonnet – 2021

L'influence dans l'enseignement d'une langue vivante de la maîtrise de la langue cible sur les gestes professionnels du professeur des écoles non spécialiste

- 8 Mohammed1- c'est que // pas de chance (6)
- 9 M5- A votre avis pourquoi ce texte s'appelle malchance ? Fatimata (10)
- 10 Fatimata1- Il s'appelle Malchance parce que le personnage il lui arrive plein de choses (14)
- 11 M6- *<l'enseignante interrompt l'élève avec la question >* alors dis-moi ce qui lui arrive ++ essaye de définir le personnage + si tu devais donner un nom ou dire qui c'est (23)
- 12 E- c'est un musicien (4)
- 13 M7- d'accord (2)
- 14 Fatimata2- Il joue du violon (4)
- 15 M8- oui (1)
- 16 Fatimata3- Il allait commencer à jouer sa musique que ++ par exemple une personne commençait à se moucher et puis aussi euh ++ (19)
- 17 M9- Tout ça ce sont des choses qui retardent le moment où il va jouer et qu'est-ce qu'il se passe qui donne un terme finalement à ce concert ? Mohammed + *<qui lève la main>* (31)
- 18 Mohammed2- Les spectateurs euh sont dans le noir (7)
- 19 M10- Pourquoi ? Pourquoi ils sont dans le noir ? Lina ? Pourquoi ils sont dans le noir à ton avis ? (17)
- 20 Lina1- XXX
- 21M11- Fanta t'as une idée ? (5)
- 22 Fanta1- Il y a une panne de courant (7)
- 23M12- Peut-être qu'il y a eu une panne de courant + ce serait quelque chose qui pourrait arriver + une panne de courant qui plonge + qui plonge quoi dans le noir ? comment on peut appeler l'endroit où il y a le musicien qui joue du violon ? Fanta (48)
- 24 Fanta2- la scène (2)
- 25 M13- La scène + mais alors la scène c'est la partie où on joue quelque chose + c'est pas l'ensemble du lieu + Julien (23)
- 26 E- Julien1- un théâtre (2)
- 27 M14- ça peut s'appeler un théâtre + une scène de spectacle + un théâtre ++ alors dites-moi ++ ce personnage on peut l'appeler un musicien + quel nom on peut lui donner aussi ++ pensez aux mots sur lesquels on a travaillé sur les suffixes hier + Asmae (43)
- 28 Asmae1- **Un violoniste** (2)

16 :45 à 20 :16 Deuxième lecture du texte, repérage du fait qu'il manque des mots, recherche du ou des mots manquant dans la première phrase.

- 29 M15- *<après avoir tendu l'oreille et fait répéter>* un violoniste + donc je vous relis le texte et vous me dites ensuite ce qui ne va pas dans ce texte + vous avez compris tout le texte et pourtant il manque des éléments importants *<relecture du texte>* des idées par-là ? *<la PE attend que les mains se lèvent>* Misrah (39)
- 30 Misrah1- ben euh XXX (1)
- 31 M16- c'est tout simple hein + je pense que c'est tellement simple que vous pensez même pas à me le dire++ Asmae (22)
- 32 Asmae2- y a du noir chez les spectateurs parce qu'à un moment les lumières elles s'éteignent (17)
- 33 M17- elles s'éteignent + mais vous + me racontez l'histoire (8)
- 34 Adeline2- il manque des mots (4)
- 35 M18- Aya il manque des mots ou pas (7)
- 36 Aya1- XXX
- 37 M19- c'est vrai + t'es sure ? alors je vais vous relire la première phrase et vous allez lever le doigt quand vous pensez qu'il manque un mot + je m'arrêterai de lire dès que je verrai un doigt levé + dès que apparut sur scène alors dans mon texte j'ai 'dès que apparut sur scène' + 'virgule' + à quel endroit vous mettriez un mot ou plusieurs ? Elise *<doigt levé avant la fin de la phrase>* (66) 18 :43
- 38 Elise1- 'dès qu'il apparut sur scène' (6)
- 39 Adeline2- 'dès que le violoniste apparut sur euh + sur la scène' (9)
- 40 M20- alors + est-ce que les deux propositions conviennent ? (8)
- 41 C- OUI (1)
- 42 M21- d'accord + est-ce que parmi ces deux propositions il y en une qui paraît plus adaptée ? laquelle ? 'dès qu'il apparut sur scène' ou 'dès que le violoniste' + (29)
- 43 E- Dès que le violoniste (4)
- 44 M22- Pourquoi ? (1)
- 45 E- Parce que dès qu'il apparut sur scène c'est comme si on disait dès que il apparut sur scène (20)
- 46 M23- oui + c'est correct quand même comme phrase (8)
- 47 E- oui mais (2)
- 48 M24- Asmae (1)
- 49 Asmae3- parce qu'on décrit pas (5)

50 M25- on décrit pas↑ <Quelqu'un à la porte> chut + on décrit pas ?↑ + je pense que tu es sur la bonne voie Fatimata (17)

51 Fatimata4- parce que 'dès qu'il apparut sur scène' qu'il c'est qui c'est parce qu'on c'est pas c'est qui (24)

52 M26- alors attention parce que le texte que je vous ai lu on ne sait pas si c'est pris dans un texte plus grand ou si c'est le début + si c'est le début du texte + effectivement on ne peut pas commencer par un pronom personnel + parce qu'il faut d'abord présenter le personnage + mais si ce n'est pas le début + la proposition d'Elise + dès qu'il apparut sur scène convient ++ je le relis une dernière fois et je vais vous demander de compter + d'essayer de repérer et de compter les endroits où il manque des mots ++ ça peut être un mot ou ça peut être un groupe de mots + vous êtes prêts ? <l'enseignante montre avec les doigts qu'elle compte> (118)

53 C- oui (1)

20 :18 à 21 :46 Troisième lecture du texte, les enfants comptent les mots qui manquent.

La PE confirme ou infirme.

54 M27- <3^{ème} lecture du texte sans les sujets> + 5+ 6 + Mohammed <les élèves montrent avec les doigts> (3)

55 Mohammed3- 5 (1)

56 M28- <les élèves ont presque tous la main levée> 8+ 8 ++ 13 + 11 + c'est pas mal++ 8 10 (10)

57 E- non + 6 (2)

58 M29- 6 ? Elise + alors + il y en a plus que 10 +++ il y en a plus que 10 voilà déjà un indice pour vous permettre euh de trouver + <la PE se déplace vers l'ordinateur et affiche le texte> est-ce que quelqu'un peut me mettre une croix à l'endroit qu'on avait décidé ensemble Adeline + tu peux essayer de mettre la croix avec le stylet ? voir si ça marche + non pas avec le feutre+ le stylet + je sais pas si c'est celui-là + <l'élève est au tableau, il y a un problème avec le stylet, l'élève fait la croix au bon endroit de la phrase mais un peu au-dessus du texte> alors comment savez-vous ? alors comment savez-vous ? tu peux aller t'asseoir + qu'il manque des mots + Fatimata (92)

59 Fatimata5- parce que + parce que ça a pas vraiment beaucoup de sens (11)

21 : 47 – 27 : 00 Recherche d'indices pour trouver qu'il manque des mots.

60 M30- exactement + dans un premier temps il y a déjà au niveau du sens on sent que ça va pas + essayez de trouver une autre raison qui explique + maintenant que vous avez le texte sous les yeux + parce que peut-être que vous pouviez pas le voir + vous pouviez pas vous rendre

compte quand je le lisais et là maintenant vous avez le texte sous les yeux ++ est-ce qu'il y a d'autres indices Corentin + est-ce que tu peux regarder le texte et me dire si tu vois d'autres indices qui disent ++ tiens à cet endroit-là il manque un mot++ ou plusieurs + Isram <l'enseignante efface une marque au tableau> (113)

61 Isram1- avant 'mit' il y a 'il' parce que 'mit' (9)

62 M31- alors ça c'est le sens+ c'est le sens qui est gênant c'est-à-dire parce qu'en entendant le texte tu l'entends parce que tu trouves que ça n'a pas de sens ++ mais maintenant on reprend à cet endroit-là + il y a un indice dans le texte Asmae (54) 23 :51

63 Asmae4- XXX

64 M32- donc c'est au niveau du sens toujours ++ Fatimata (9)

65 Fatimata 6- l'indice c'est que dans 'dès que apparut sur scène' ben on voit que il y a quelque chose qui doit manquer parce que euh + parce que on sait que quelqu'un apparut (33)

66 M33- oui + alors c'est le sens ou pas ? ou c'est autre chose (13)

67 C- oui (1)

68 M34- ++ c'est toujours le sens <la PE entoure le m minuscule de 'mit' en début de phrase> (5)

69 E- ah oui ! (2)

70 M35- j'ai entouré une lettre + Coralie qu'est-ce que tu en penses ? Julien qu'est-ce que tu en penses ? (21)

71 Julien2- y a pas la majuscule (5) 24 :40

72 M36- y a pas la majuscule ↓+ c'est le premier mot de la phrase + on est d'accord qu'il devrait y avoir ++ une majuscule (24)

73 C- une majuscule (2)

27 :00 à 32 :46 Consigne et travail de groupe : trouver les endroits où il manque des mots.

74 M37- alors sur ce texte que je vais vous distribuer + vous allez devoir me retrouver et me mettre une croix aux endroits ++ aux endroits où il manque des mots + rappelez-moi ce qui va vous aider ++ trois choses + Mohammed (38)

75 Mohammed4- le sens (2)

76 M38- le sens + et quoi d'autre Isra (7)

77 Isra1- la ponctuation (2)

78 M39- la ponctuation + c'est très bien et une troisième chose (10)

79 Adeline3- la minuscule (2)

80 M40- oui + donc on va dire que ça fait partie de la ponctuation ++ la troisième chose c'est le fait que vous devez en trouver ++ Ilhan (25)

81 Ilhan1- plusieurs mots + enfin qu'il y a plusieurs mots (9)

82 M41- combien ? (1)

83 E- dix (1)

84 M42- A peu près + qu'est-ce que je vous ai donné comme++ (12)

85 E E E - plus que 10 (3)

86 M43- plus que 10 + je vous donne+++ Fatimata ? (7)

87 Fatimata7- X

88 M44- je vais le faire comme ça vous ++ je vous donne une grande feuille + rangez-moi ++ allez c'est parti <l'enseignante distribue les feuilles et un feutre, les élèves commencent à échanger tout de suite. Dans l'un des groupes les élèves se passent la feuille et le feutre à tour de rôle> (19)

32 :46 à 40.22 Phase de correction collective

89 M45- <après 5'46 minutes de travail en groupes> posez le feutre et asseyez- vous + chut ++ l'important c'est pas d'avoir bon c'est d'avoir réfléchi tous ensemble <l'enseignante parle d'une voix très douce après avoir repéré une élève qui semble insatisfaite> tu es pas d'accord + vous n'avez pas eu assez de temps pour discuter et pour trouver un terrain d'entente ++ allons-y + on essaye de les trouver dans l'ordre du texte ? est-ce qu'il y a une autre croix à placer dans la première phrase ? (71)

90 E E E- non (1)

91 M46- si vous voulez pour l'instant comme on ne complète pas avec des mots précis on peut dire hum-hum-hum ++ ça vous va hum-hum-hum ? (23)

92 C- oui (1)

93 M47- 'dès que hum-hum-hum apparut sur scène' (6)

94 E- 'dès que hum-hum-hum apparut sur scène' (6)

95 M48- 'dès que hum-hum-hum apparut sur scène' ++ continue est-ce que tu as une autre croix à proposer + alors dis-moi hum-hum-hum (21)

96 E- 'applaudit à tout rompre' (4)

97 M49- d'accord donc tu as choisi de mettre il au lieu de + est-ce que les autres sont d'accord ? + ça vous va ici ++ Fatimata (25)

98 Fatimata8- quand on dit il applaudit à tout rompre (8)

99 M50- pour l'instant on n'essaye pas de trouver les mots qui conviennent ++ on essaye juste de trouver les endroits où ils les ont enlevés ++ on est d'accord ce sera peut-être pas le mot 'il' + mais Eylan a proposé 'il' pour dire qu'à cet endroit il manquait un mot ++ donc si je vous relis la première phrase vous me dites si vous êtes d'accord + 'dès que hum-hum-hum apparut sur scène + hum-hum-hum applaudit à tout rompre' ++ ça vous va ? <regard appuyé vers trois élèves qui se disputent la feuille commune> (83)

100 C- oui (1)

101 M51- qui n'est pas d'accord ? Fanta ? ++ deuxième phrase ++ Elise (10)

102 Elise1- il n'y a pas de majuscule (7)

103 M52- il n'y a pas de majuscules+ il manque un mot <met la croix au tableau dans le texte> ensuite + Isra (13)

104 Isra2- X

105 M53- si tu penses qu'il manque quelque chose (8)

106 Isra3- après 'il y a' (4)

107 M54- <l'enseignante met une croix au tableau puis lit> hum-hum-hum 'mit son violon contre son menton' + 'et à ce moment-là hum-hum-hum cassa avec un grand boïng' ++ Asmae (19)

108 Asmae5- après 'cassa' y a une croix ++ après 'cassa' y a une croix (12)

109 M55- alors 'cassa' hum-hum-hum 'avec un grand boïng'++ qui est d'accord avec la proposition d'Asmae ? une croix après 'cassa' ++ Ilhan+ vous avez tous mis une croix après 'cassa' ? (29)

110 C- oui (1)

111 M56- <l'enseignante met la croix> ensuite + Awa ? (2)

112 Awa1- ah euh + 'une fois la corde changée' XXX enfin on enlève le 's' (11)

113 M57- est-ce que j'ai dit qu'on avait le droit d'enlever des choses ? (15)

114 C- non (1)

115 E- XXX

116 M58- devant le 's'+ derrière le 's' ? (6)

117 E- devant (1)

118 M59- devant le 's' <l'enseignante met la croix> est-ce que vous êtes d'accord ? (10)

119 C- oui (1)

120 M60- 'une fois la corde changée hum-hum-hum s'apprêtait à commencer le concert' etc etc + ensuite+ par ici dans le groupe de Manel+ est-ce que l'un d'entre vous peut proposer quelque chose pour la suite + Aline (38)

121 Aline2- euh ++ XXX euh 'attendu la' XXX (2)

- 122 M61- alors sois précise ++ dis-moi entre tel mot et tel mot (11)
- 123 Aline3- entre XXX (1)
- 124 M62- est-ce que vous êtes d'accord ici ? (8)
- 125 C- oui (1)
- 126 M63- <l'enseignante met une croix après 'finisse' > ensuite Maïa ++ une proposition s'il te plaît (8)
- 127 Maïa1- après XX (1)
- 128 M64- <l'enseignante met une croix> ensuite + Coralie (2)
- 129 Coralie1- XXX
- 130 M65- Fatimata (1)
- 131 Fatimata9- 'première note quand' hum-hum-hum ++(4)
- 132 M66- effectivement il y a d'autre chose à trouver + Lila (10)
- 133 Lila1- alors y a un point après + euh 'bruyamment' et y a pas de majuscule à 'avec' <l'enseignante met une croix, elle recompte l'ensemble des croix et constate qu'il manque une phrase au tableau. Elle va à l'ordinateur et replace le texte> (15)
- 134 M67- Fatimata (1)
- 135 Fatimata10- à 'annonçait'+ 'annonça' il fallait mettre une majuscule (8)
- 136 M68- c'est pas qu'il fallait mettre une majuscule mais si c'était le premier mot de la phrase il y aurait une majuscule + ensuite + Isra (26)
- 137 Isra4 - juste après 'que' + le théâtre + 'que' + (6)
- 138 M69- 'que' + <l'enseignante met une croix> est-ce que vous avez d'autres choses à proposer ? (11)
- 139 E- après les deux croix il y a 'attendit' (8)

40.22 à 45.59 Etayage pour identifier le groupe sujet

- 140 M70- alors je vais m'arrêter là avec les propositions ++ je vais encadrer des mots dans le texte + pendant que j'encadre vous commencez à réfléchir à la raison pour laquelle j'ai encadré ces mots ++ Corentin, c'est bon ? (39)
- 141 E- on doit réfléchir à quoi ? (5)
- 142 M71- réfléchissez dans votre tête + chut // alors dites-moi +Maïa (9)
- 143 Maïa2- ce sont des verbes (4)
- 144 M72- ce sont des verbes + est-ce que tout le monde voit que ce sont des verbes ? (16)
- 145 C- oui (1)
- 146 M73- comment on sait que ce sont des verbes ? (8)

- 147 Fatimata 11- parce que si on sait que ce sont des verbes on peut les mettre au pluriel, dès qu'ils apparurent ++ (20)
- 148 M74- alors il y a une façon plus simple ++ là t'essaies de me conjuguer + comment on peut faire ? Asmae (19)
- 149 Asmae6- on peut les trouver à l'infinitif (7)
- 150 M75- on peut les trouver à l'infinitif + on peut changer de temps vous vous rappelez ? (15)
- 151 Fatimata12- au futur (2)
- 152 M76- alors au futur + ce serait un peu bizarre là + on peut les mettre au présent 'dès que hum-hum-hum' ++ ça donne quoi au présent ? Isra (24)
- 153 Isra5- ///
- 154 M77- Julien (1)
- 155 Julien3- 'apparaît' (1)
- 156 M78- je n'ai entouré que des verbes ++ est-ce que vous pouvez me dire à quel endroit se trouvent ces verbes + pourquoi je les ai entourés et à quel endroit ils se trouvent par rapport au travail que vous avez fait avant ? Elise (43)
- 157 Elise3- ils se trouvent juste après la croix (7)
- 158 M79- ils se trouvent juste après la croix + essayez de me trouver les croix qui éventuellement ne seraient pas bien placées ++ il suffit juste de regarder le tableau + regardez ce que j'ai encadré + regardez les croix que vous m'avez proposées et trouvez-moi des croix qui n'ont pas de verbe derrière (53)
- 159 Elise4- Juste après (2)
- 160 M80- juste après ? (2)
- 161 Elise5- juste après 'cassa' (3)
- 162 M81- effectivement + après 'c'est avec' ce n'est pas un verbe <l'enseignante montre au tableau en même temps> + ici il n'y avait pas de croix à mettre + Lina (22)
- 163 Lina2- après 'finisse' (2)
- 164 M82- exactement + ici j'ai la préposition 'de' il ne manquait rien je n'avais pas besoin de mettre une croix ++ est-ce que vous savez comment on appelle ces mots + ces groupes de mots qui manquent ++ sachant qu'ils sont placés avant le verbe + une idée Dylan ? (47)
- 165 Dylan1- des prépositions (2)
- 166 M83- pas les prépositions + tu peux me donner un exemple de préposition ? (11)
- 167 Dylan2- euh + 'avec' (1)

168 M84- donc d'accord + tu sais ce que c'est qu'une préposition ++ tu pourrais dire 'dès que avec apparut sur scène' ? (21)

169 Dylan3- non (1)

170 M85- Isra (1)

171 Isra6- 'ou' (1)

172 M86- 'ou'? 'dès que ou apparut sur scène' ++ Non + je pense que vous n'avez pas compris ma question + ici ce sont des verbes <montre> et en général devant un verbe on trouve ? Maïa ? (32)

173 Maïa3- un pronom (2)

174 M87- maintenant si je dis dès que le violoniste apparut sur scène ce n'est pas un pronom++ Mohammed (18)

175 Mohammed5- des déterminants (2)

176 M88- des déterminants tout seuls ? des déterminants avec quoi ? (8)

177 Fatimata13- avec un groupe sujet (4)

178 M89- alors + ce sont deux choses différentes ++ nous avons dans un premier temps le groupe sujet + ce groupe sujet vous avez tout à fait trouvé qu'il peut être sous la forme d'un + vous l'avez dit + si je prends 'il' par exemple <l'enseignante se déplace et va écrire au tableau> (43)

179 C- déterminants euh + pronoms (2)

180 M90- ah <écrit> si je dis 'dès que le violoniste' + à ce moment-là ce n'est plus un pronom personnel + c'est un ++ Fatimata (23)

181 Fatimata14- c'est un nom avec un déterminant (7)

182 M91- alors ça ça porte un nom ++ le déterminant plus le nom forment (12)

183 C - un groupe sujet + un groupe nominal (6)

184 M92- et puis il y a une troisième catégorie+ ça va être le nom propre <ne l'écrit pas au tableau> 'dès que Valentin apparut sur scène'++ vous êtes d'accord ?

46.13 à 48.50 Consignes et travail individuel : compléter le texte avec les sujets proposés.

alors je vais vous donner à chacun une petite feuille de travail + sur laquelle se trouve le texte et à tous les endroits où on a mis des croix j'ai laissé un petit tiret pour compléter ++ vous pouvez reprendre vos places + Lina et Fanta + et je vous propose de compléter avec le mot *il* + je vous propose le pronom personnel *il* + je vous propose le groupe nominal 'le célèbre violoniste' ++je vous propose le groupe nominal 'une corde' + le groupe nominal 'le musicien' + groupe nominal 'le directeur du théâtre' + nom propre 'Gaëtan Larcher' + groupe nominal

‘une panne’ + groupe nominal ‘le public’ + un autre groupe nominal ‘le concert’ et enfin ‘un spectateur’ + premièrement + combien a-t-on de croix ? (143)

185 Awa2- 13 (1)

186 M93- On n’en a pas 13 (6)

187 Julien4- 12 (1)

188 M94- on en a 12 <l’enseignante adopte un ton de validation> posez les stylos + écoutez bien + on en a douze ++ combien je vous propose de mots ou de groupes de mots pour compléter ? Julien (27)

189 Julien5- XX

190 M95- 10 + je vous en propose 10 ++ qu’est-ce que ça veut dire ? (12)

191 Fatimata15- c’est que les mots y sont plusieurs (8)

192 M96- Julien (1)

193 Julien6- c’est qu’on peut les utiliser plusieurs fois (9)

194 M97- vous devez tous les utiliser au moins une fois + il y en a deux + il y en a un qu’on va utiliser trois fois + ou il y en a deux + on va les utiliser deux fois chacun ++ est-ce que c’est compris pour la consigne ? (46)

195 C- oui (1)

196 M98- prenez votre crayon à papier et vous complétez le texte (10) ++ ou le stylo bleu (4)
<travail individuel 2’37>

55 :50 à 63.23 Correction orale collective du travail individuel

197 M99- 20’58 alors vous allez poser votre stylo ++ et vous allez le ranger dans la trousse +++ Awa s’il te plait + et range ton stylo comme je l’ai demandé + on va faire les corrections à l’oral mais vous allez PAS corriger votre travail+ t’es prête Manel+ et on le reprendra après vous pourrez continuer avec les choses dont vous vous souvenez +++ je veux vraiment (65) que tout le monde pose son stylo sinon vous allez être tentés d’écrire des choses + de corriger sur votre feuille ++ y a plusieurs possibilités ++ des fois + des fois y a qu’une seule possibilité ++ qui me propose quelque chose pour la première phrase ? allez Erin (46)

198 Erin1- ‘dès que + le célèbre violoniste + apparut sur scène’+ (8)

199 M100- continue + dis-nous toute la phrase + est-ce que quelqu’un + ah (11)

200 Erin2- ‘le public l’applaudit à tout rompre’ (7)

201 M101- ‘dès que le célèbre violoniste apparut sur scène + le public l’applaudit à tout rompre’ + est-ce que ça vous convient au niveau du sens ? (25)

- 202 C- oui (1)
- 203 M102- est-ce que vous avez écrit autre chose ? (8)
- 204 C- oui + non (2)
- 205 M103- oui mais + peut-être vous avez écrit la même chose + peut-être vous avez écrit autre chose ++ quel est le seul de ces deux groupes de mots + pour lesquels on n'a qu'une seule possibilité + Mohammed (35)
- 206 Mohammed- 'le public' (2)
- 207 M104- 'le public' + y a rien d'autre à mettre à la place + c'est le public qui applaudit donc + 'dès que + il apparut sur scène + le public l'applaudit à tout rompre' + ensuite Mohammed (34)
- 208 Mohammed- 'le célèbre violoniste mit son violon contre son menton et + à ce moment-là+ une corde cassa avec un grand « boing » !' (20)
- 209 M105- 'le célèbre violoniste mit son violon contre son menton et + à ce moment-là+ une corde cassa avec un grand « boing »' ! + lequel des deux + pour lequel des deux on n'a pas le choix + Isra (35)
- 210 Isra7- 'une corde' (2)
- 211 M106- 'une corde' + ensuite ? + Julien (4)
- 212 Julien7- 'une fois la corde changée + le célèbre violoniste s'apprêtait à commencer le concert quand + au troisième rang + un spectateur fut pris d'une crise d'éternuements + d'éter' (28)
- 213 M107- oui arrête-toi là + 'une fois la corde changée + le célèbre violoniste s'apprêtait à commencer le concert quand + au troisième rang + un spectateur fut pris d'une crise d'éternuements' + pour lequel des deux est-ce qu'on n'a pas le choix ? Elif (45)
- 214 Elif- 'un spectateur' (2)
- 215 M108- 'un spectateur' <ton d'approbation> + continuons Fatimata (4)
- 216 Fatimata16- 'fut pris d'une crise d'éternuements + le musicien attendit qu'il finisse de se moucher bruyamment' (17)
- 217 M109- oui + 'le musicien attendit qu'il finisse de se moucher bruyamment' + encore la même question (15)
- 218 E- 'il' (1)
- 219 M110- 'il' + obligatoire + ensuite Isra (4)
- 220 Isra8- mais moi j'ai pas mis la même chose (8)

221 M111- ah + t'as pas mis la même chose + pour le début des phrases + à chaque fois + qu'est-ce qui ch- + qu'est-ce que vous pouvez avoir de différent par rapport aux autres + tous les sujets qui concernent qui ++ Neelan (41)

222 Neelan1- 'le musicien' (2)

223 M112- oui + tous les sujets qui concernent 'le musicien' + on peut avoir mis des choses différentes + par contre + 'le public' + tout le monde doit avoir mis 'le public' à cet endroit-là + Lina + LINA + le crayon dans la trousse ++ 'une corde cassa' + 'un spectateur' + 'il' + ensuite Aline (46)

224 Aline1- 'il allait enfin jouer sa première note quand une panne plongea le théâtre dans le noir complet' (17)

225 M113- est-ce que quelqu'un a trouvé autre chose (8) ? <première fois qu'elle ne répète pas la phrase lue par l'élève> <l'enseignante regarde les élèves> ceux qui ont trouvé + parce que peut-être y en a + qui sont pas allés jusque-là + euh 'une panne plongea le théâtre dans le noir complet' + obligatoire de mettre ça + pas d'autre possibilité + ensuite + dernière phrase + je voudrais que tout le monde ait la même chose + il faudrait que tout le monde ait la même chose + Mohammed (57)

226 Mohammed- 'plongea le théâtre dans le noir complet + le directeur du théâtre annonça que le concert était annulé' (17)

227 M114- eh oui c'est le directeur du théâtre qui décide + d'annuler le concert + 'le directeur du théâtre annonça que le concert était annulé' + est-ce que vous avez des questions ? + Fatimata (31)

228 Fatimata17- XXX 'le public' (2)

229 M115- bien sûr c'est un groupe nominal + comment on reconnaît un groupe nominal ? (13)

230 Fatimata18- y a un nom (4)

231 M116- y a un nom dedans + c'est le noyau du groupe nominal + le nom et ce groupe nominal euh + il peut comporter quoi ce groupe nominal ? ++ à part le nom (29) <montre avec les doigts comme s'il y avait plusieurs possibles> il comporte quoi le groupe nominal éventuellement + Mohammed (8)

232 Mohammed- un déterminant et un adjectif (5)

233 M117- et oui il peut comporter aussi un adjectif + trouvez-moi un groupe nominal qui comporte un adjectif + il faut regarder sur sa feuille pour trouver la réponse ++ Awa essaie de me trouver un groupe nominal qui comporte un adjectif + Maïa (39)

234 Maïa1- 'le célèbre violoniste' (3)

- 235 M118- 'le célèbre violoniste' 'le' + déterminant + 'célèbre' + adjectif + 'violoniste' +nom commun + est-ce que vous avez d'autres questions ? Fatimata (19)
- 236 Fatimata19- XXX violoniste c'est pas un nom (6)
- 237 M119- pourquoi ? (1)
- 238 Fatimata20- parce qu'il est pas devant le déterminant (7)
- 239 M120- non entre les deux y a + un adjectif qualificatif + est-ce que tu peux l'enlever cet adjectif qualificatif ? (18)
- 240 Fatimata21- non (1)
- 241 M121- c'est vrai ? + on peut ou pas ? (6)
- 242 EEE- oui (1)
- 243 M122- on peut dire 'le violoniste' ou on est obligé de dire 'le célèbre violoniste' ? (14)
- 244 EEE- XX 'le violoniste' (2)
- 245 M123- oui on peut enlever l'adjectif et + à ce moment-là le nom se retrouve à côté de son déterminant + c'est bon + d'accord ? ++ vous allez me glisser ce travail + on s'occupera de le coller et de le + présenter plus tard + vous allez me le glisser dans le cahier du jour + à la page de votre dictée de ce matin (58)
- 246 E- maitresse + est-ce qu'on pourra le corriger (8)
- 247 M124- oui on le continuera + t'inquiète pas Corentin on va pas le laisser comme ça + mais pour l'instant il faut qu'on passe à l'anglais alors je vous ai demandé de glisser la feuille (36)
- < rangement jusqu'à 29 :03 >

IV.35. Annexe 35 :

IV.35.1. Soline : données chiffrées de la séance de français

Durée

Durée de la séance : 49' 48'' = 2988 secondes

Temps de travail individuel : 503 secondes (8'23'')

Temps en collectif : 2485

Mots = 1,44mots/s

Tours de Parole

247 TDP : 124 TDP de l'enseignante (50,20%) / 123 TDP des élèves (49,80%)

48 TDP de reprise par l'enseignante de l'énoncé de l'élève (38,71 % des TDP de l'enseignante, 19,43% de l'ensemble)

4 TDP des élèves sont des répétitions (8,33% des reprises)

40 TDP reformulation expansion (83,33%)

1 TDP reformulation réduction (2,08%)

3 TDP reformulation variation (6,25 %)

7 TDP de reprise par l'élève d'un énoncé de l'enseignant ou d'élèves (5,69% des TDP é, 2,83 % de l'ensemble)

1 TDP des élèves sont des répétitions (14,29% des reprises)

4 TDP reformulation expansion (57,14%)

2 TDP reformulation réduction (28,57 %)

0 TDP reformulation variation (0%)

• Longueur des TDP

Nombre de mots /TDP Locuteur	1 mot	2 à 5 mots	6 à 9 mots	10 à 29 mots	30 à 99mots	+ de 100
Enseignante	10	12	18	49	32	3
Elèves	29	42	25	15	1	

11 tours de parole des élèves sans réponse ou réponse inaudible

TDP de – de 6 mots de l'enseignante = 8,91%

TDP de – de 6 mots des élèves = 33,20%

MOTS

Langue/locuteur	Enseignante	Elèves	Enseignante + élèves	
français	2944 (82,44 %)	627 (17,56 %)	3571	

Tissage : 29 mots = 0,98% des mots de l'enseignant

Fréquence des mots

Mots en lien avec l'objet enseigné	Consignes encouragements	Adresse interpellations
Peut : 26 (à l'exception de peut-être) / Peux : 6 (tu peux) Pourquoi : 7 Comment : 7 Mot : 11 / Mots : 22 Manque/ manquent = 13 Il : 59 / Elle : 2 Où : 13 Idée : 3 avis : 2 Texte : 25 Avant : 4 Après : 21 Croix : 29 Juste = 8 dont 5 dans « juste après » Sens : 9 déterminant : 6 nom : 14 sujet : 7 adjectif : 8	D'accord = 16 / C'est vrai = 2 Oui : 28 / Non : 9 Dis et dis-moi : 5 Essaye : 6 / Essayez : 2 Ecoutez : 1 Regarde/ regardez/regarder : 6 Ensuite : 12	Tu : 22 / Je : 39 / Vous : 80 / On : 54 prénoms : 85 (dont 5 rappels à l'ordre ou mention) = 2,89% de l'ensemble des mots de l'enseignante

groupe (nominal ou sujet) : 14 pronom : 5 verbe : 12		
333 (9,33%)	87 (2,44%)	280 (7,84%)
Total = 700 (19,60%)		

IV.36. Annexe 36

IV.36.1. Soline : synopsis de la séance d'anglais

CM1 22 élèves -27 novembre 2018 –

Séance : Comprendre et produire à l'oral des consignes de classe.

Rebrasser le vocabulaire du matériel scolaire, la question « have you got », his/her name.

Objectifs :

- Être capable de donner une consigne en lien avec l'activité scolaire

508

Temps	Phase de la séance	Gestes professionnels
1/ 0 :28 à 3 :45	Salutations et réactivation du vocabulaire (matériel scolaire, verbes d'action, consignes)	Étayage avec beaucoup de mimes et passage au français occasionnel this is my pencil case <en montrant celle d'une élève> very good + have you got euh + qui veut poser la question,
2/ 3:45 à 8:56 20 M9- 51C	Première écoute et questions de compréhension (un épisode sur la grammaire avec l'opposition <i>his</i> et <i>her</i>).	26 M12- <regardant et montrant de la main une élève à côté d'elle> yes + she is a girl + no + Julian close your book please <en regardant un autre élève et faisant non de la tête puis mimant la fermeture du livre> she's a girl + her name is// < invite un élève d'un geste de la main à finir sa phrase> 27 E- her name is Mrs Brown Il faut y ajouter 7 répétitions individuelles avant et après 40 M19- yes + what's HER name? HER name is Mrs Brown + everybody 41 C- HER name is Mrs Brown <accompagnés par un geste circulaire de l'enseignante>

		<p>47 Maïa1- her name is Ben</p> <p>48 M23- yes + it a boy or a girl?</p> <p>49 Maïa2- a boy</p> <p>50 M24- yes + so HIS name is Ben+ HER name is Mrs Brown HIS name is Ben + OK</p>
<p>3/ 9:00 à 14:10 52 M25- 61 C</p>	<p>Deuxième et troisième écoutes. Mémorisation du vocabulaire (les verbes d'action et le matériel scolaire)</p>	<p>103 C- take out your pens (4)</p> <p>104 M50- oh Maïa VERY GOOD <une élève a sorti plusieurs stylos> how many pens (7)</p> <p>105 Maïa3- XXX</p> <p>106 M51- listen + take out your pens <l'enseignante insiste en allongeant la consonne finale [Z]> (5)</p> <p>107 C- take out your pens (4)</p> <p>108 M52- listen + take out your pen (5)</p> <p>Puis plus loin : institutionnalisation, alternance codique</p> <p>114 M55- est-ce que vous avez entendu la différence ? Maïa /9/</p> <p>115 Maïa4- pens c'est quand y en a plusieurs + pen c'est quand y en a qu'un <elle montre d'abord plusieurs puis un seul stylo> /15/ (2)</p>
<p>4/ 17:30 à 19:48 62 M30</p>	<p>L'enseignante mime les élèves disent</p>	<p>Pilotage : gestion du mime par l'ensemble des élèves</p> <p>156 M76- attentivement + be careful ça veut dire faire attention ++ ok chut + <mime écouter attentivement></p> <p>Etayage : quelques interventions en français pour traduire</p>

		159 M77- look at the blackboard <en réaction à une remarque inaudible d'élève> blackboard c'est le tableau noir + c'est pour ça qu'on montre celui-là <geste du bras en direction du tableau noir> look at the blackboard
5/ 19:50 à 21: 57 167 M81	Troisième épisode sur la grammaire : les prépositions. Réflexion sur la langue	Etayage : L'explication se fait en français. Beaucoup d'étayage gestuel. Nombre important de répétitions 167 M81- chut listen + take your pens < en prenant un stylo sur la table puis l'enseignante mime une recherche dans la trousse et sort un stylo> take OUT your pens + y a ce qu'on appelle en anglais des prépositions qui vont avec les verbes et qui donnent une indication supplémentaire à propos de ce verbe + take out your pens <en le sortant ostensiblement de la trousse> [...]
6/ 22 :20 à 35 : 50 Consigne pour l'activité de groupe + activité.	Travail de groupes les élèves positionnent les images illustrant les différentes actions et dictent dans l'ordre de leur rangement leur binôme doit poser les images dans le bon ordre puis ils comparent leurs grilles.	Pilotage : Consigne donnée en français, Etayage : les énoncés à comprendre et produire sont répétés en anglais. Etayage avec un exemple de mise en place du jeu 172 M83 [...] + admettons (macro-rôle praxéologique du M qui s'ancre dans la matérialité du discours (Rivière, 2005)) je laisse les vignettes dans cet ordre celle-ci + celle-ci celle-ci celle-ci celle-ci <l'enseignante suit avec les vignettes de la grille> je vais dire à mon voisin ou ma

		<p>voisine <l'enseignante montre aux élèves la grille qu'elle va leur distribuer> be quiet <elle met le doigt sur la bouche> je vais pas mimer sinon ça va l'aider look at the blackboard + listen to me + open your books + stand up + sit down + take out your pencils + et le voisin ou la voisine prend ses étiquettes + il a les mêmes et il essaye de les classer dans l'ordre où il entend</p>
<p>7/ 32 :50 à 44 : 41 173 M84- 185 M90-</p>	<p>Consignes de rangement puis consigne pour l'activité de compréhension orale avec le manuel</p>	<p>173 M84- allez on va arrêter ++ chuuuut + gardez vos vignettes + et rangez les dans l'enveloppe que j- +très bien +++ <en pointant un élève qui range> dans laquelle on a déjà la monnaie XXX ++</p> <p>Pilotage : consignes en français</p> <p>177 M86- ok 39 : 27 write + the + date + HERE + on page 16 <l'enseignante chuchote quelques instants avec un élève> allez dépêchez-vous je vais vous faire écouter un petit enregistrement et on va faire juste avant de sortir en récré l'exercice de la page 17 ++ vous allez devoir écrire un numéro dans les petites cases ++ vous allez entendre dans l'enregistrement ONE listen carefully vous allez donc écrire le chiffre 1 <l'enseignante le fait en même temps au tableau> ++ dans le petit carré qui correspond à la vignette + vous êtes prêts ? (11) / 62/</p>

IV.37. Annexe 37

IV.37.1. Soline : transcription de la séance d'anglais

CM1 22 élèves -27 novembre 2018 –

Séance : Comprendre et produire à l'oral des consignes de classe.

Rebrasser le vocabulaire du matériel scolaire, la question « have you got », his/her name.

Objectifs :

- Être capable de donner une consigne en lien avec l'activité scolaire

512

0 :28 à 3 :45 Salutations et réactivation du vocabulaire (matériel scolaire, verbes d'action, consignes). Interaction orale.

1 M1- ok ready (2)

2 C- YES (1)

3 M2- nothing in your hands ok ++ close <l'enseignante le fait en montrant avec la trousse d'une élève devant> close your pencil case <les élèves ferment leurs trousse> ok good morning children (14)

4 C- good morning teacher (3)

5 M3- ok I am the teacher <en ramenant les mains vers elle> my name is Mrs X what's my name? ↑ <en ramenant les mains vers elle> (14)

6 C- Mrs X (2)

7 M4- ok very good + hum have you got a pencil case? (10)

8 C- YES <les élèves prennent et montrent leurs trousse> (1)

9 C- XX pencil case (2)

10 M5- this is my pencil case <en montrant celle d'une élève> very good + have you got euh + qui veut poser la question (10) /5/

11 E- Have you got a rubber? (5)

12 C- YES (1)

13 M6 – yes+ here is my rubber (5)

14 C- here is my rubber (4)

15 M7- very good somebody else (4)

16 Aline1- Have you got a pen? (5)

17 M8- chut can you repeat please <les élèves sortent leurs stylos> (4)

18 Aline2- have you got a pen? (5)

19 C- YES here is my pen (5)

20 M9- here is my pen very good + ok now close your pencil case + stand up please + ok very good + sit down now + Stand up + stand up <quelques rires> stand up <rires nombreux> sit down <avec un geste de la main indiquant que ça se termine> ++ open your pencil case now <les élèves le font pour la plupart mais referment aussitôt> listen listen <main à l'oreille et trousse d'une élève en main pour illustrer> open your pencil case + close your pencil case ++ do it please <un peu plus fermement> everybody + Nina take your pencil case and open your pencil case (58)

3:45 à 8:56 Première écoute et questions de compréhension.

OK je vais vous faire écouter un enregistrement et je vais vous demander de me trouver le nom de la maitresse et vous allez essayer de trouver les différentes consignes que ce maitre ou cette maitresse donne à ses élèves + ok <l'enseignante s'est déplacée vers le lecteur de CD> /52/

21 C- yes oui (1) /1/

22 M10- yes + listen to the CD (5)

Welcome to school / Good morning children / I'm Mrs Brown / I'm your teacher / Take out your pencils / Take out your pens / Be quiet / Listen carefully/ look at the blackboard <les élèves font ce qui est demandé> ok what's the name of the teacher? + Julie (9)

23 Julie1- euh Brown ++ Mister Brown* (3)

24 M11- Mister Brown? <l'enseignante qui était assise à l'ordinateur se retourne surprise, se lève et adopte une intonation très montante> + is it a boy? (6)

25 C- No (1)

26 M12- <regardant et montrant de la main une élève à côté d'elle> yes + she is a girl + no + Julian close your book please <en regardant un autre élève et faisant non de la tête puis mimant la fermeture du livre> she's a girl + her name is XXX <invite un élève d'un geste de la main à finir sa phrase> (18)

27 E- her name is Mrs Brown (5)

28 M13 – yes what's her name Aline (6)

29 Aline3- her name+ is XX (3) <l'élève est en difficulté pour produire et l'enseignante désigne du doigt Fatimata qui lève la main>

30 M14- her name is + (3) <encourage l'élève du regard à poursuivre>

31 Fatimata1- Mrs Brown (2)

32 M15- yes her name is Mrs Brown + **repeat after me + her name is Mrs Brown**↑ <avec un geste circulaire de la main et intonation montante> (14)

33 C- **her name is Mrs Brown**↑ (5)

34 M16- what's her name? ↑ *+ Asmae (5)

35 Asmae1- XX

36 M17- can I repeat please? Can YOU repeat please? (8)

37 Asmae2- XXX

38 M18- what's her name? + Isra (5)

39 Isra1- her name is Mrs Brown (5)

40 M19- yes + what's HER name? HER name is Mrs Brown + everybody (11)

41 C- **HER name is Mrs Brown** <accompagnés par un geste circulaire de l'enseignante> (4)

42 M20- what's her name?↑ *+ Elise (5)

43 Elise1- her name is Mrs Brown (5)

44 M21- yes + her name is Mrs Brown <quelques secondes pendant lesquelles la PE affiche à l'écran la page du livre avec les illustrations puis montre avec le faisceau> this is Mrs Brown + ok + what's HIS name? <en pointant un autre personnage> (15)

45 Eylife1- euh + it's Ben, non XX (3) /1/

46 M22- Maïa (1)

47 Maïa1- her name is Ben* (4)

48 M23- yes + it a boy or a girl?*(7)

49 Maïa2- a boy (2)

50 M24- yes + so HIS name is Ben+ HER name is Mrs Brown + HIS name is Ben + OK +**je vous repasse l'enregistrement et vous essayez de suivre ce qui se dit par rapport aux images** ++ ok + so you have to listen to the CD and you have to look at the board + Everybody (34)/ 18/

51 C- YES (1)

9 :00 à 14 :10

Deuxième et troisième écoutes. Mémorisation du vocabulaire (les verbes d'action et le matériel scolaire)

52 M25 - <nouvelle lecture de l'enregistrement> **est-ce que quelqu'un a bien compris ce qu'on disait et à quel moment on le disait par rapport aux vignettes+** Elise /24/

53 Elise2- **la maîtresse** euh + /2/

54 M26- **alors tu vas nous + tu vas prendre la télécommande ++ et avec le laser tu vas nous montrer les vignettes en fonction de l'enregistrement** <nouvelle écoute de l'enregistrement

Elise montre et la PE valide> very good ++ yes + excellent Elise ++ open your books
<l'enseignante est au tableau dit les phrases et demande le numéro de la vignette> number ?

/24/ (9)

55 C- 3 (1)

56 M27- Listen carefully + number? Isra (4)

57 Isra2- 6 (1)

58 M28- yes very good + can you mime? Ok + listen carefully <l'enseignante mime et dit à la fois> (9)

59 C- **listen carefully** <quelques élèves seulement miment> (2)

60 M29- mime + listen carefully <peu d'élèves miment> **faites le geste en même temps** ++ be quiet + number ? (6) /6/

61 C- 5 (1)

17:30 to 19:48 L'enseignante mime les élèves disent.

62 M30- YES number five + BE QUIET <doigt sur la bouche> (5)

63 C- **be quiet** <les élèves ont aussi le doigt sur la bouche> (2)

64 M31- can you mime BE QUIET? (5)

65 C- **be quiet** (2) < les élèves disent alors qu'il s'agit de mimer mais les encouragements de l'enseignante, elle opine, les incitent à continuer de mimer et dire en même temps>

66 M32- ok very good + ++ <l'enseignante se retourne vers le tableau blanc et les images projetées puis revient vers la classe se tourne vers Aline> be quiet Aline (6)

67 Aline- **be quiet** <l'élève mime et dit très timidement> (2)

68 M33- yes very good can you repeat BE QUIET <l'enseignante se dirige rapidement en pointant du doigt vers un élève tout à fait à gauche de la classe> (8)

69 E- **be quiet** (2)

70 M34- be quiet <en désignant une élève devant elle à gauche> (2)

71 E- **be quiet** (2)

72 C- **be quiet** (2)

73 M35- be quiet <en désignant une élève à droite cette fois> (2)

74 E- **be quiet** (2)

75 C- **be quiet** (2)

76 M36- be quiet <en désignant d'un petit moulinet de la main l'ensemble des élèves d'un îlot à droite> (2)

77 EEE- **be quiet** (2)

- 78 M37- be quiet <en désignant d'un petit moulinet de la main l'ensemble des élèves d'un îlot au centre> (2)
- 79 EEE- **be quiet** (2)
- 80 M38- be quiet <en désignant d'un petit moulinet de la main l'ensemble des élèves d'un îlot à gauche> (2)
- 81 EEE- **be quiet** (2)
- 82 M39- everybody + be quiet <en faisant un mouvement circulaire englobant la classe> (3)
- 83 C- **be quiet** (2) 12 :44
- 84 M40- ok + listen to me and LOOK at me <l'enseignante fait les gestes> ok look at me + look at the blackboard <les élèves font le geste en se tournant vers le tableau> repeat please + look at the blackboard <l'enseignante parle doucement avec deux accents de mot et montre du doigt le tableau noir qui est dans la classe> (22)
- 85 C- **look at the blackboard** <beaucoup d'élèves montrent en même temps> (4)
- 86 M41- listen carefully <l'enseignante mime> (2)
- 87 C- **listen carefully** <les élèves miment pour la plupart> (2)
- 88 M42- Lina est-ce que tu peux faire les gestes en même temps ? listen carefully /12/ (2)
- 89 C- **listen carefully** (2)
- 90 M43- ok be quiet (3)
- 91 C- **be quiet** <les élèves comme l'enseignante ont le doigt sur la bouche> (2)
- 92 M44- ok be quiet (3)
- 93 C- **be quiet** (2)
- 94 M45- ok + stand up <l'enseignante invite d'un geste des deux mains vers le haut> (3)
- 95 C- **stand up** <les élèves se lèvent> (2)
- 96 M46- sit down (2)
- 97 C- **sit down** <les élèves s'asseyent> (2)
- 98 M47- <l'enseignante se retourne vers le TBI et regarde quelle est la vignette suivante elle fait un mime avec les deux mains jointes à plat devant elle> open your books (3)
- 99 C- **open your books** (3)
- 100 M48- <il y a quelques bavardages dans un coin devant l'enseignante main sur la bouche dit chut très doucement> TAKE OUT your pens (4)
- 101 C- **take out your pens** <les élèves sortent et montrent un stylo> (4)
- 102 M49- <l'enseignante sort un stylo d'une trousse le montre> take out your pens (4)
- 103 C- **take out your pens** (4)

- 104 M50- oh Maïa VERY GOOD <une élève a sorti plusieurs stylos> how many pens (7)
- 105 Maïa3- XXX
- 106 M51- listen + take out your pens <l'enseignante insiste en allongeant la consonne finale [Z]> (5)
- 107 C- **take out your pens** (4)
- 108 M52- listen + take out your pen (l'enseignante ne propose pas, listen to the difference par exemple) (5)
- 109 C- **take out your pen** <quelques élèves prononcent le mot au pluriel> (4)
- 110 M53- <l'enseignante dit non de la tête> Take out your pen <un stylo dans la main, une main à l'oreille> (4)
- 111 C- **take out your pen** (4)
- 112 M54- take out your pens (4)
- 113 C- <les enfants pour certains en montrent plusieurs> **take out your pens** (4)
- 114 M55- **est-ce que vous avez entendu la différence ?** Maïa /9/
- 115 Maïa4- pens **c'est quand y en a plusieurs** + pen **c'est quand y en a qu'un** <elle montre d'abord plusieurs puis un seul stylo> /15/ (2)
- 116 M56- **est-ce que la maitresse a dit dans l'enregistrement** open your book **ou est-ce qu'elle a dit** open your books ? /17/ (6)
- 117 E E E- open your books <les élèves insistent sur la terminaison du pluriel > (3)
- 118 M57- **est-ce que vous pensez que les élèves ont plusieurs livres chacun à ouvrir ?** /14/
- 119 EEE- yes **non** (1) /1/
- 120 M58- **chaque élève n'a qu'un livre à ouvrir + alors je sais pas si c'est une particularité de la langue anglaise + nous on dirait ouvrez votre livre, mais on pourrait aussi dire ouvrez vos livres ++ quand on dit take out your pens + ça peut être que la maitresse demande à chacun de prendre un stylo mais elle le met au pluriel parce qu'il y a plusieurs élèves et plusieurs stylos ++ je vais vous dire des mots si vous pensez qu'ils sont au pluriel vous me mettez <l'enseignante fait un geste en montrant le pouce levé> 1 comme ça + si vous pensez qu'ils sont au singulier vous me mettez un 2 <montre deux doigts> + pencils /101/ (5)**
- 121 EEE- **pencils** <tous montrent 1 avec le pouce>(1)
- 122 M59- don't speak + pencils (4)
- 123 C- **pencils** (1)
- 124 M60-pencil (1)
- 125 EEE- <les élèves montrent deux doigts, l'enseignante semble se questionner>

- 126 M61- pencils (1)
- 127 C- <quelques élèves commencent à montrer deux doigts>
- 128 M62- pencils + repeat please Mohammed (4)
- 129 Mohammed1- pencils (1)
- 130 M63- do you hear [z]? + pencils <changement de code la PE montre un pouce et dit> one pencil + two pencils <elle montre deux doigts> pluriel ou singulier ? mettez-moi ça <elle montre 2 doigts> pour me dire qu'il y en a plusieurs + books (9) /15/
- 131 C- <les élèves montrent le pluriel>
- 132 M64- yes + pen (2)
- 133 C- <les élèves montrent le singulier>
- 134 M65- yes + pens (2)
- 135 C- <les élèves montrent le pluriel>
- 136 M66- ok very good <l'enseignante valide en montrant> scissors + il y a un piège (4) /5/
- 137 C- <les élèves montrent pour certains le pluriel pour d'autres le singulier>
- 138 M67- il y a une paire de ciseaux mais on dit des ciseaux donc c'est un mot pluriel + RULERS /18/ (1)
- 139 C- <les élèves montrent le pluriel>
- 140 M68 - yes + rubber (2)
- 141 C- <les élèves montrent le singulier>
- 142 M69- yes very good + ok <l'enseignante se tourne vers le tableau comme si elle cherchait quelque chose puis vers les élèves> NOW I mime and ++ you tell me what is it + for example open your books <l'enseignante mime et les élèves hésitent, elle se reprend> no I mime and you say <fait un grand geste pour leur donner la parole collectivement> open your books (28)
- 143 C- open your books(3)
- 144 M70- <l'enseignante met le doigt sur la bouche mais tous les élèves ne la regardent pas> look at me please (4)
- 145 Elise3- be quiet (2)
- 146 M71- very good Elise + everybody (4)
- 147 C- be quiet (2)
- 148 M72- <mime listen carefully>
- 149 C- listen carefully* <prononciation erronée de la diphtongue par certains élèves> (2)
- 150 M73- CAREfully repeat (2)
- 151 C- carefully (1)

152 M74- à votre avis quelle est la différence entre listen et listen carefully /9/ (3)

153 Fatimata1- XXX

154 M75- on montre les oreilles <l'enseignante fait le geste exagérément de tirer sur les oreilles> alors listen ça veut dire écouter et listen carefully ↑ ++ Elise /10/ (4)

155 Elise4- écouter attentivement /2/

156 M76- attentivement + be careful ça veut dire faire attention ++ ok chut + <mime écouter attentivement> /7/ (2)

157 C- listen carefully <l'enseignante montre le tableau noir> (2)

158 C- look at the blackboard (4)

159 M77- look at the blackboard <en réaction à une remarque inaudible d'élève> blackboard c'est le tableau noir + c'est pour ça qu'on montre celui-là <geste du bras en direction du tableau noir> look at the blackboard (9) /14/

160 C- look at the blackboard (4)

161 M78- <l'enseignante montre le mouvement de se lever>

162 C- stand up <les élèves se lèvent> (2)

163 M79- <l'enseignante mime s'asseoir>

164 C- sit down <les enfants s'asseyent> (2)

165 M80- <l'enseignante va chercher un stylo dans une trousse>

166 C- pens + pens (2)

19: 42 to 21: 57 Troisième épisode sur la grammaire : les prépositions.

167 M81- chut listen + take your pens < en prenant un stylo sur la table puis l'enseignante mime une recherche dans la trousse et sort un stylo> take OUT your pens + y a ce qu'on appelle en anglais des prépositions qui vont avec les verbes et qui donnent une indication supplémentaire à propos de ce verbe + take out your pens <en le sortant ostensiblement de la trousse> je vais vous donner d'autres exemples et vous allez essayer de me trouver ce que ça veut dire, ce que ça peut vouloir dire out + go out <en faisant un geste vers la porte> ça veut dire sors+ j'en ai pas d'autres en tête mais je pense qu'avec go OUT et take OUT vous pouvez essayer de trouver que veut dire cette préposition OUT (20) /78/

168 Asmae3- XXX

169 Elisa1- ça veut dire sortir de la trousse + et go out ça veut dire tu sors de la pièce si t'es chez toi /21/ (2)

170 M82- go out + sortir + aller à l'extérieur + donc cette préposition donne l'idée de sortir quelque chose + si votre stylo est sur la table j'peux peut être vous dire juste take your pens +

si votre stylo est dans la trousse <le remet dans la trousse> je vais vous dire take out your pens pour dire que vous devez sortir ++ cet objet de la trousse ++ c'est pareil pour look at + to look ++ look at me <geste des deux bras avec les mains qui reviennent vers elle> regardez VERS moi + sit down <mime le geste vers le bas> + to go downstairs <mime la descente d'un escalier> ça veut dire descendre les escaliers + to go down + to sit down + il y a cette idée de [de]++[sãdr] (27) /71/

171 C- [sãdr] /1/

172 M83- stand up avec la préposition up <l'enseignante mime le mouvement> l'idée de se lever et de monter des escaliers c'est to go up ++ stairs +ok ? ++22 :08 <prend à la main les feuilles avec les images des actions>

22 :20 à 35 : 50 Consigne pour l'activité de groupe + activité.

alors vous allez vous entraîner par deux + je vais vous donner ++ hep hep hep écoutez bien les consignes je vais vous donner des vignettes + à découper et ensuite vous vous mettez par deux et vous mettez une trousse ou quelque chose entre vous deux + et chacun à votre tour vous allez placer les vignettes dans un certain ordre et ensuite vous allez donner + ASMAE+ si tu n'écoutes pas les consignes après ça va être compliqué + vous allez ensuite énoncer les consignes dans l'ordre dans lequel vous avez placé les vignettes + par exemple + admettons je laisse les vignettes dans cet ordre celle-ci + celle-ci celle-ci celle-ci celle-ci <l'enseignante suit avec les vignettes de la grille> je vais dire à mon voisin ou ma voisine <l'enseignante montre aux élèves la grille qu'elle va leur distribuer> be quiet <elle met le doigt sur la bouche> je vais pas mimer sinon ça va l'aider look at the blackboard + listen to me + open your books + stand up + sit down + take out your pencils + et le voisin ou la voisine prend ses étiquettes + il a les mêmes et il essaye de les classer dans l'ordre où il entend + et moi je passe et je vous redonne du vocabulaire si vous avez oublié certaines choses + n'hésitez pas à lever le doigt pour que j'écoute la prononciation + que je vous aide si besoin <l'enseignante distribue les grilles> allez c'est parti (26) /213/

12'07 d'activité en binômes + 1'02 de rangement avec les consignes en français

32 :50 à 44 : 41 Consignes de rangement puis consigne pour l'activité de compréhension orale avec le manuel

173 M84- allez on va arrêter ++ chuuuu + gardez vos vignettes + et rangez les dans l'enveloppe que j- +très bien +++ <en pointant un élève qui range> dans laquelle on a déjà la monnaie XXX ++37 : 47 chuuuuuuuu ++ allez ++ pas directement dans la pochette + retrouvez votre petite enveloppe + chuuut + be quiet please + <les élèves sont occupés à ranger leurs vignettes> 37 :

Pascale Boissonnet – 2021

L'influence dans l'enseignement d'une langue vivante de la maîtrise de la langue cible sur les gestes professionnels du professeur des écoles non spécialiste

57 <5'07'' de rangement> now + open your English book please on page fourteen and fifteen + no French <l'enseignante prend son livre> sit down please <prononcé à l'intention d'une élève en particulier puis l'enseignante affiche au TBI la page affichant les vignettes qui ont servi pour le jeu> // I repeat + open your book on page sixteen and seventeen + page sixteen and seventeen + welcome to school + je vais relire le dialogue de la page 16 et j'aimerais bien que vous mettiez votre doigt sur l'image qui correspond à ce que je suis en train de lire + mettez votre doigt sur la première image <l'enseignante lit et regarde si les élèves pointent la bonne image> first we're going to write the date + Isra (45) /75/

174 Isra- look at (2)

175 M85- the DATE (2)

176 Isra- today is Tuesday 27th November <l'enseignante écrit Tuesday, 27th, November sous la dictée au tableau>(5)

177 M86- ok 39 : 27 write + the + date + HERE + on page 16 <l'enseignante chuchote quelques instants avec un élève> allez dépêchez-vous je vais vous faire écouter un petit enregistrement et on va faire juste avant de sortir en récré l'exercice de la page 17 ++ vous allez devoir écrire un numéro dans les petites cases ++ vous allez entendre dans l'enregistrement ONE listen carefully vous allez donc écrire le chiffre 1 <l'enseignante le fait en même temps au tableau> ++ dans le petit carré qui correspond à la vignette + vous êtes prêts ? (11) / 62/

178 C- OUI /1/

179 M87- on est à quelle page Fanta ? ++ tu le vois le petit exercice ? /12/

180 Fanta- oui /1/

181 M88- tout le monde a son stylo dans la main ? /9/

182 C- oui /1/

183 M89- <l'enseignante lance l'enregistrement et répète après l'enregistrement pour la première phrase> 42 :47 je vais vous le repasser une deuxième fois c'est la dernière pour vérifier et compléter ce qui vous manque c'est bon je peux y aller /27/ 42 :57 <lance le deuxième passage>

184 C- oui /1/

185 M90- vous allez laisser votre cahier ouvert comme ça je passerai rapidement et je verrai si vous avez réussi l'exercice + vous avez des questions ? ++ alors vous pouvez aller vous ranger /30/ 44 : 41

IV.38. Annexe 38

IV.38.1. Soline : données chiffrées de la séance d'anglais

Durée

Durée de la séance 44'41 = 2681s

Temps d'activité entre élèves : 13'31 = 811

Nombre de secondes en collectif : 1870 s = 31'10''

0,98 mots/sec

TOURS DE PAROLE

185 au total : 90 par l'enseignante / 95 par les élèves individuellement ou collectivement

- Longueur des tours de parole de l'enseignante

Langue/longueur	1 mot	2 à 5 mots	6 à 9 mots	10 à 29 mots	+ de 30 mots
anglais	3	39	10	9	0
français	0	0	2	4	1
anglais + français	0	0	1	9	8

4 TDP de 30 mots ou plus en anglais dans des TDP plus longs incluant des mots en français

TDP le plus long comprenant français et anglais 239

7 TDP en français seul (7,78%) / 18 TDP mélangeant anglais et français, une grande partie pour de la réflexion sur la langue ou pour des consignes (20%) / 61 TDP tout en anglais (67,78%)

4TDP mimés

TDP de – de 6 mots = 46,66 %

- Longueur des tours de parole des élèves

Langue/longueur	1 mot	2 à 5 mots	6 à 9 mots	10 à 29 mots	+ de 30 mots
anglais	13	58	0	0	0
français	4	2	0	0	0

anglais	+	0	3	0	2	0
français						

63 TDP sur 82 entre 2 et 5 mots

Aucun TDP en anglais de plus de 5 mots (71 TDP = 74,74 % des 95 TDP)

5 énoncés d'élèves mélangeant français anglais (le 1^{er} en 18 suit une première intervention de l'enseignante intégrant du français) dont 2 tours de parole de plus de 10 mots mélangeant français et anglais

TDP A +F = 5, 26% de l'ensemble des TDP élèves

6 énoncés en français

13 inaudibles, sans réponse, ou mimés

TDP de – de 6 mots = 92,79%

32 TDP de reprise par l'enseignante de l'énoncé de l'élève (35,56 % des TDP de l'enseignante,)

26 TDP des élèves sont des répétitions (81,25 % des reprises)

5 TDP reformulation expansion (15,63 %)

1 TDP reformulation réduction (3,12 %)

0 TDP reformulation variation (0 %)

37 TDP de reprise par l'élève d'un énoncé de l'enseignant ou d'élèves (38,95 % des TDP é, 20 % de l'ensemble)

35 TDP des élèves sont des répétitions (94,6 % des reprises)

0 TDP reformulation expansion (0%)

2 TDP reformulation réduction (5,40%)

0 TDP reformulation variation (0%)

MOTS

Langue/locuteur	Enseignante	Elèves	Enseignante + élèves	
anglais	647 (40,85%)	195 (80,58 %)	842 (46,11%)	
français	937 (59,15%)	47 (19,42 %)	984 (53,89 %)	
total	1584	242	1826	
français/anglais				

Ratio de l'ens des mots	86,74 %	13,26 %		
-------------------------	---------	---------	--	--

Tissage = 0%

Fréquence des mots

Mots et phrases en lien avec l'objet enseigné	Consignes Encouragements	Adresse Interpellations
what's her name? : 5 what's his name? : 1 her name is Mrs Brown : 10 Sit down : 8 Stand up : 9 Listen carefully : 17 Be quiet : 31 Look at the blackboard : 11 Her : 9 His : 3 take : 23 pen : 20 pens : 20 Look : 7 open : 15 book : 4 books : 9 listen : 11	Repeat : 9 What : 9 Is : 27 It : 4 Yes : 24 No : 4 Very good : 13 Please : 12 Remember: 0	You : 15 I: 5 Prénoms : 19 (dont 3 rappels à l'ordre) = 1,23% des mots de l'enseignante
213 (23,30% des mots anglais) (11,66% de l'ensemble)	102 (12,11% /5,59%)	39 (4,63%/ 2,14%)
Total : 354 = 42,04% des mots anglais / 19,39% de l'ensemble		

Remarques :

Toutes les consignes à l'exception de celles qui concernent le mime et la répétition sont données en français

L'enseignante parle d'une voix souvent très douce et sur un rythme très calme : elle insiste sur les formes qui nécessitent correction ou validation.

Un rythme avec des temps de pause longs pour l'installation et les rangements, des déplacements tranquilles.

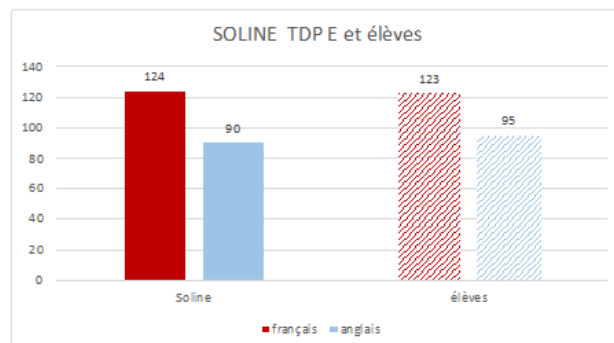
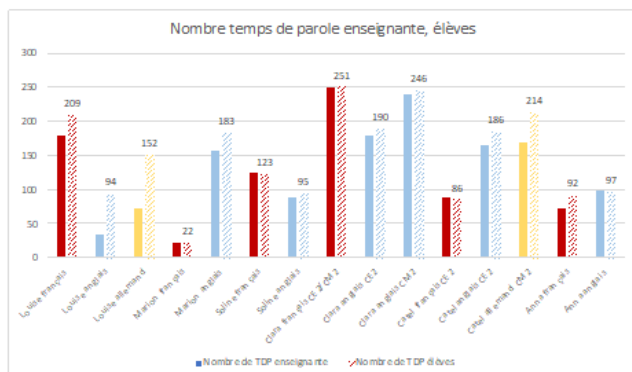
Beaucoup de mimes ce qui réduit la proportion de répétition des élèves.

Beaucoup de français : les consignes, les temps de réflexion sur la langue.

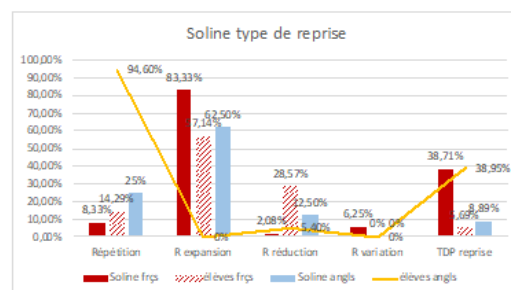
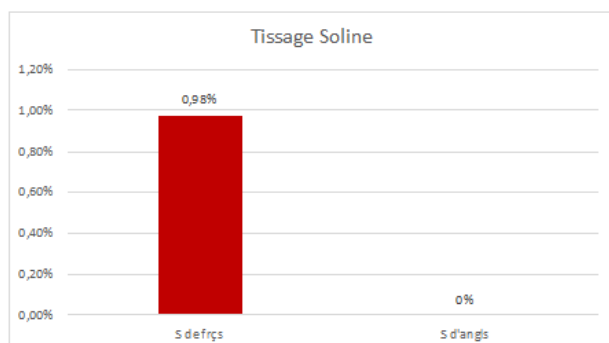
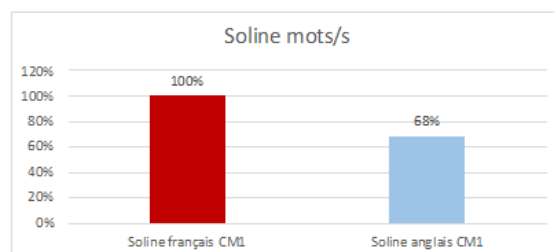
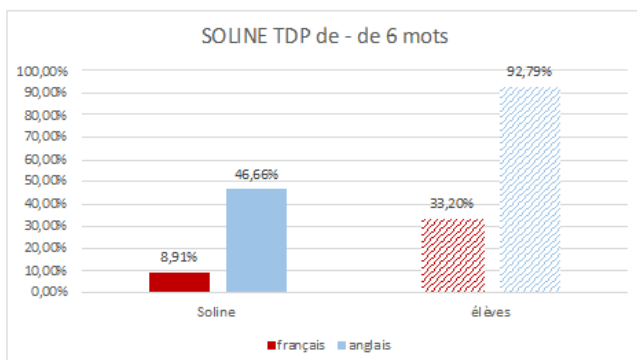
Une alternance codique au sein des TDP

IV.39. Annexe 39

IV.39.1. Soline : graphiques récapitulatifs des séances



527



IV.40. Annexe 40

IV.40.1. Soline : recherche de collections

anglais

179 M87- on est à quelle page Fanta ? ++ tu le vois le petit exercice ? /12/

180 Fanta- oui /1/

181 M88- tout le monde a son stylo dans la main ? /9/

182 C- oui /1/

français

8 Mohammed1- c'est que // {pas de chance} (6)

9 M5- **A votre avis** {pourquoi ce texte **s'appelle [malchance]** ?} Fatimata (10)

10 Fatimata1- [**Il s'appelle Malchance** parce que le personnage **il lui arrive plein de choses**] (14)

11 M6- <l'enseignante interrompt l'élève avec la question > [**alors dis-moi ce qui lui arrive**] ++ **essaye de définir le personnage + si tu devais donner un nom ou dire qui c'est** (23)

12 E- c'est un musicien (4)

13 M7- d'accord (2)

En 9 l'enseignante reformule la réponse donnée en 8 sous la forme d'une question.

Elle interpelle le groupe « A votre avis », puis reprend, en l'associant au titre du texte, la réponse de l'élève en 8 pour une nouvelle question de compréhension.

En 11 M6, l'enseignante reprend la réponse donnée en 10 : on retrouve un MRP avec « alors » puis une invitation à répondre cette fois sous la forme « dis-moi ».

En termes d'étayage nous constatons une réduction forte des attentes : la tâche de compréhension initiale, « dis-moi ce qui lui arrive » qui pourrait donner lieu à un développement par l'élève s'appuyant sur l'ensemble du texte (Martinot, 2000), les énoncés suivants tendent à réduire les attentes un peu plus à chaque énoncé. Le geste professionnel est celui de l'étayage, un étayage qui contraint fortement au niveau discursif puisque l'on passe d'une conduite discursive large de type narration, « dis-moi » à celle de la définition « essaye de définir le personnage » à celle d'une nomination qui se traduit par une réponse précise en 12 E.

Dans l'épisode suivant, la préoccupation lexicale de l'enseignante est confirmée. La compréhension détaillée est privilégiée.

CD E : poser une question, encourager,

CD é : expliquer, nommer

GP : pilotage + étayage

Jorro : mise en scène du savoir + ajustements

GF : MPDD, régulation

Anglais

52 M25 - *<nouvelle lecture de l'enregistrement>* est-ce que quelqu'un a bien compris ce qu'on disait et à quel moment on le disait par rapport aux vignettes+ Elise /24/

53 Elise2- la maitresse euh + /2/

54 M26- **alors** tu vas nous + tu vas prendre la télécommande ++ et avec le laser tu vas nous montrer les vignettes en fonction de l'enregistrement *<nouvelle écoute de l'enregistrement Elise montre et la PE valide>* very good ++ yes + excellent Elise ++ open your books *<l'enseignante est au tableau dit les phrases et demande le numéro de la vignette>* number ? /24/ (9)

Episode de passage au français, première demande pour une vérification de la compréhension (52, M25), la réponse de l'élève en 53 est interrompue.

Est-ce le risque de trop passer par le français ? Est-ce la conviction que le français n'est pas nécessaire ici ?

Reformulation de type variation

Le geste correspondant = P + A

5 M3- ok I am the teacher *<en ramenant les mains vers elle>* my name is Mrs X what's my name? ↑ *<en ramenant les mains vers elle>*

6 C- Mrs X (2)

7 M4- ok very good +

Pascale Boissonnet – 2021

L'influence dans l'enseignement d'une langue vivante de la maîtrise de la langue cible sur les gestes professionnels du professeur des écoles non spécialiste

ETAYAGE

Séance de français

Episode 1

24 Fanta2- {**la scène**} (2)

25 M13- [**La scène** + **mais alors la scène** c'est la partie où on joue quelque chose] + {c'est pas **l'ensemble du lieu** + Julien} (23)

E- Julien1- [un théâtre] (2)

L'enseignante cherche à faire nommer le lieu donc elle reprend la proposition de Fanta en 24 et reformule le segment-source en passant par une première hétéro-reprise qui a une fonction discursive puis une auto-reprise accompagnée d'une description. Enfin elle passe par une périphrase descriptive ' c'est pas l'ensemble du lieu ' , un étayage pour obtenir le mot recherché, finalement Julien qui nomme.

CD de l'enseignante : nommer, expliquer, opposer

CD de l'élève : nommer

GP : étayage + pilotage

Jorro : mise en scène du savoir (ratification), ajustement (demande de précision)

GF : régulation + MPDD

Episode 2

26 E- Julien1- {**un théâtre**} (2)

27 M14- [**ça peut s'appeler un théâtre** + une scène de spectacle + **un théâtre**↓ ++]

MRP : verbal de type explicitation modalisée

La forte modalisation de la première reformulation avec ajout de ' ça peut s'appeler ' a une fonction didactique de validation très atténuée. Cette modélisation semble s'expliquer par l'apport de ' une scène de spectacle ' comme autre possibilité de dénotation du lieu. Enfin, l'auto-reprise au sein du même TDP (R intra) sert cette fois de validation et clôt l'épisode. Sa fonction est didactique et épistémique et concerne la compétence lexicale.

Nous faisons l'hypothèse que l'enseignante souhaitait ouvrir à un terme plus générique puis que finalement elle accepte la réponse de l'élève comme adaptée et suffisante. La réflexion autour des deux termes possibles témoigne d'un premier objectif métalinguistique de l'enseignante, objectif qui est influencé par l'interaction et l'intersubjectivité. La clôture de l'épisode par l'hétéro-répétition ' un théâtre ' atteste l'influence du processus de co-énonciation dans la production de la référence partagée.

CD de l'élève : nommer, paraphraser

CD de l'enseignante : justifier, comparer, nommer

GP : geste d'étayage qui permet aux élèves de prendre conscience qu'il existe une alternative, puis finalement sert à présenter le modèle à retenir. Etayage

Jorro : geste langagier + mise en scène du savoir (institutionnalisation)

GF : régulation

- Les épisodes 8 à 10 sont extraits de la deuxième phase de la séance avec deuxième lecture du texte, repérage du fait qu'il manque des mots, recherche du ou des mots manquant dans la première phrase.

Episodes 3

- 3a

38 Elise1- {**dès qu'il apparut sur scène**} (6)

39 Adeline2- [**dès que le violoniste apparut sur euh + sur la scène**] (9)

La reprise en 39 est faite par une élève. La reformulation porte sur le besoin de nommer la référence implicite dans ' il ' de 38 Elise1. Cette modification vise la clarté discursive.

GP de l'élève : étayage, aider à comprendre

- 3b

40 M20- alors + {**est-ce que les deux propositions conviennent ?**} (8)

41 C- OUI (1)

42 M21- d'accord + [**est-ce que parmi ces deux propositions il y en une qui parait plus adaptée ? laquelle ? dès qu'il apparut sur scène ou dès que le violoniste+**] (29)

Dans son accompagnement du travail métadiscursif effectué par les élèves l'enseignante demande dans une première étape la validation des deux réponses données par deux élèves différentes. La classe est d'accord.

L'enseignante peut alors poursuivre et proposer aux élèves de faire un choix textuel plus pertinent. La reformulation avec développement vise à étayer la réflexion des élèves, à les conduire vers une réflexion métalinguistique. Elle conduit la réflexion en deux temps après avoir validé l'acceptabilité des deux réponses. En premier lieu elle étaye en rappelant que la réflexion se limite aux deux propositions ' parmi ces deux propositions ' puis elle poursuit avec un geste didactique de sélection. Pour garantir la possibilité pour les élèves d'effectuer cette sélection elle commence par une anaphore co-référentielle, ' laquelle ' et poursuit en rappelant les propositions auxquelles elle fait référence.

Comme dans l'épisode 5 l'enseignante déploie dans son processus de verbalisation son cheminement cognitif.

L'analyse des gestes langagiers de l'enseignante traduit une mise en place progressive de gestes d'étayage où le rappel des énoncés précédents est essentiel. Il s'agit d'un étayage intertextuel avec reprise des interactions et répétition des formulations des élèves.

CD E : discriminer

GP : étayage

Jorro : geste langagier

GF : régulation

- 3c

42 M21- d'accord + est-ce que parmi ces deux propositions il y en une qui paraît plus adaptée ? laquelle ? {dès qu'il apparut sur scène ou **dès que le violoniste**}+ (29)

43 E- [**dès que le violoniste**] (4)

La réponse en 43 E est une répétition du segment-source, dernier segment de l'énoncé source. La fonction de cette répétition est métadiscursive. Elle permet à la co-énonciation d'aboutir à la production de la référence.

L'alternative offre un étayage.

GP : étayage

Jorro : langagier

GF : régulation

Episode 4

49 Asmae3- {parce qu'on décrit pas} (5)

50 M25- [on décrit pas? <Quelqu'un à la porte> chut + on décrit pas↑ + je pense que tu es sur la bonne voie Fatimata] (17)

MRP : prosodique

La première répétition semble permettre à l'enseignante de se donner un temps pour appréhender la réponse, comprendre ce que l'élève exprime sans parvenir à le verbaliser de façon compréhensible. Après la brève interruption à la porte l'enseignante revient et redit, cette fois avec une intonation montante le segment-source, comme si cette auto-reprise (R intra) attestait cette fois de la prise en compte par l'enseignante, de l'intégration à son propos. Ainsi elle peut lui donner un sens plus explicite avec l'intonation montante en encourageant l'élève à développer sa réponse. Les gestes langagiers de l'enseignante ont une fonction discursive puis métadiscursive à valeur didactique.

Ce que traduisent aussi ces reprises ce sont les processus à l'œuvre à l'oral au niveau 'cognitivo-langagier' (Plane, 2019) : ici nous pouvons faire l'hypothèse que la mémorisation de la réponse de l'élève est une tâche première qui est étayée par la répétition puis que dans un deuxième temps la répétition en auto-reprise atteste cette fois des processus cognitifs liés à la compréhension. La fonction heuristique du langage est à l'œuvre dans la dimension interactionnelle certainement mais aussi dans sa dimension didactique. Le geste d'ajustement consiste à s'emparer des propos de l'élève pour l'accompagner dans le développement conjoint de sa pensée et de son langage au profit de la tâche.

CD de l'enseignante : expliquer, encourager

CD des élèves : expliquer

GP : étayage, ici il s'agit de la fonction de maintien de l'orientation (Bruner)

Jorro : éthique et ajustement

GF : régulation

- Les épisodes 5 à 8 sont extraits de la troisième phase de la séance avec recherche d'indices par rapport aux mots qui manquent

Episode 5

71 Julien2- {y a pas la majuscule} (5)

72 M36- [y a pas la majuscule ↓ + c'est le premier mot de la phrase + on est d'accord qu'il devrait y avoir ↑ ++ une majuscule ↓(24)]

73 C- une majuscule ↓ (2)

MRP : prosodique dans une reformulation expansion

MRP : prosodique dans une réduction

La première répétition a une fonction didactique puisqu'elle ratifie la réponse de l'élève. C'est avec cette référence commune que les élèves finissent avec un chevauchement de 'une majuscule' l'énoncé de l'enseignante. Ce chevauchement résulte de l'accord conjoint et traduit une compréhension partagée.

L'ajout dans la reformulation a une fonction didactique/ métalinguistique, rappel des connaissances sur la phrase, puis une conclusion à valeur métadiscursive. Les élèves montrent qu'ils connaissent les règles grammaticales en jeu.

CD de l'élève : identifier, répéter

CD de l'enseignante : répéter, identifier, évoquer

GP : il s'agit d'un geste d'étayage basé sur le constat partagé (répétition) et l'explication

Episode 6

156 M78- je n'ai entouré que des verbes ++ est-ce que vous pouvez me dire {à quel endroit se trouvent ces verbes} + pourquoi je les ai entourés et [à quel endroit ils se trouvent par rapport au travail que vous avez fait avant ?] Elise (43)

157 Elise3- {ils se trouvent juste après la croix} (7)

158 M79- [ils se trouvent juste après la croix + essayez de me trouver les croix qui éventuellement ne seraient pas bien placées ++ il suffit juste de regarder le tableau + regardez ce que j'ai encadré + regardez les croix que vous m'avez proposées et trouvez-moi des croix qui n'ont pas de verbe derrière] (53)

En plus des quatre occurrences repérées en gras il y a encore deux autres formes liées à 'trouvent' : 'trouver' et 'trouvez-moi'.

Nous identifions aussi des termes comme 'entouré', 'placées', 'après', 'derrière' et 'regarder' (3). Dans cet épisode qui est consacré à un repérage à visée linguistique nous constatons l'utilisation intensive de mots appartenant au champ lexical de trouver.

CD de l'enseignante : informer, questionner

CD de l'élève : informer

GP : étayage

Episode 7 a (Reformulation par un élève)

190 M95- 10 + je vous en propose 10 ++ qu'est-ce que ça veut dire ? (12)

191 Fatimata15- {**c'est que les mots y sont plusieurs**} (8)

192 M96- Julien (1)

193 Julien6- [**c'est qu'on peut les utiliser plusieurs fois**] (9)

La reformulation est prise en charge par un élève. Elle a une fonction à la fois linguistique et langagière : il s'agit de rétablir une syntaxe correcte et de favoriser la compréhension du message en explicitant ' plusieurs '.

Il est intéressant de constater qu'en 193 Julien reprend le début du segment source et conserve ainsi la structure ' c'est que ' choisie en 191 par Fatimata. Julien protège ainsi la ' face ' de Fatimata et témoigne d'une capacité à intégrer la compétence intersubjective dans un énoncé à visée prioritairement métadiscursive.

L'énoncé 191 est descriptif, l'énoncé 193 est explicatif. Le premier est construit avec une syntaxe de l'oral, le deuxième reprend le MRP « c'est que » sous la forme « c'est qu'on ». L'énoncé en 193 présente à la fois une modalisation et une précision lexicale.

CD de l'enseignante : informer, questionner

CD des élèves : décrire, expliquer

GP : S (en 190 M95)

Episode 7 b (Reformulation par l'enseignante)

193 Julien6- {**c'est qu'on peut les utiliser plusieurs fois**} (9)

194 M97- [vous devez tous **les utiliser** au moins une fois] + {il y en deux} + [il y en a un qu'on va utiliser trois fois] + [ou il y en a deux + on va les utiliser deux fois chacun] ++ est-ce que c'est compris pour la consigne ? (46)

La reformulation par l'enseignante recourt à une nouvelle modalisation, déontique cette fois, « peut » devient « devez », une interpellation du groupe « on » devient «vous », une réduction

des libertés « plusieurs fois » devient « au moins une fois » et cette précision donne lieu à deux reformulations explicatives dont le MRP reste similaire « y en a un/deux ».

GP : pilotage + étayage

Jorro : mise en scène du savoir + ajustements

GF : mise en place du dispositif didactique + régulation

Episode 8

229 M115- {bien sûr c'est **un groupe nominal**} + [comment on reconnaît **un groupe nominal** ?] (13)

230 Fatimata18- {**y a un nom**} (4)

231 M116- [**y a un nom** dedans] + c'est le noyau du **groupe nominal** + le nom et ce **groupe nominal** euh + il peut comporter quoi ce **groupe nominal** ? ++ à part le nom (29) <montre avec les doigts comme s'il y avait plusieurs possibles> il comporte quoi le **groupe nominal** éventuellement + Mohammed (8)

232 Mohammed9- un déterminant et un adjectif (5)

233 M117- et oui il peut comporter aussi un adjectif + trouvez-moi **un groupe nominal** qui comporte un adjectif + il faut regarder sur sa feuille pour trouver la réponse ++Awa essaie de me trouver **un groupe nominal** qui comporte un adjectif + Maïa (39)

8 auto-reprises de 'groupe nominal' au cours de l'épisode dans les trois tours de parole de l'enseignante.

Visée épistémique, geste didactique d'étayage pour favoriser la clarté autour du concept et sa mémorisation

CD de l'enseignante : valider, questionner, définir

CD des élèves : nommer

GP : étayage

Séance d'anglais

- Contexte : les épisodes 9 à 15 se déroulent pendant la phase de compréhension du document sonore.

Episode 9

22 M106 [...] ok what's the name of the teacher? + Julie (9)

23 Julie1- {euh Brown ++ **Mister Brown***} (3)

24 M11- [**Mister Brown** ? <l'enseignante qui était assise à l'ordinateur se retourne surprise, se lève et adopte une intonation très montante> + is it a boy?] (6)

25 C- No (1)

26 M12- <regardant et montrant de la main une élève à côté d'elle> yes + she is a girl +

La question de l'enseignante vise à vérifier la compréhension du document sonore, plus spécifiquement le repérage de certains éléments. L'élève parvient d'abord à mentionner le nom qui lui revient, puis en essayant de le mettre en forme pour correspondre à la formulation attendue elle fait une erreur. L'enseignante reprend le segment-source dans une reformulation à visée corrective

CD de l'élève : nommer

CD de l'enseignante : vérifier

GP : étayage

Episode 10

26 M12- <regardant et montrant de la main une élève à côté d'elle> yes + she is a girl + no + Julian close your book please <en regardant un autre élève et faisant non de la tête puis mimant la fermeture du livre> {she's a girl + **her name is ///**} <invite un élève d'un geste de la main à finir sa phrase> (18)

27 E- [**her name is Mrs Brown**] (5)

La reformulation qui complète le segment-source apporte la réponse attendue.

Après un rappel concernant le genre l'enseignante amorce la réponse. La fonction de l'amorce est didactique, il s'agit de permettre à l'élève de pouvoir s'appuyer sur une structure grammaticale fiable et de compléter avec Mrs Brown, référence qui est partagée.

CD de l'enseignante : initier l'énoncé

CD de l'élève : reprendre et compléter

GP : étayage qui consiste à aider l'élève à dire en modélisant une partie de l'énoncé.

Episode 11

28 M13 – yes + what’s her name Aline (6)

29 Aline3- {**her name+ is //** }(3) <l’élève est en difficulté pour produire et l’enseignante désigne du doigt Fatimata qui lève la main>

30 M14- [**her name is**] (3)

31 Fatimata1- Mrs Brown (2)

32 M15- yes **her name is** Mrs Brown +

La répétition en 30 M14 a pour but de maintenir le dialogue et le rythme des échanges et de permettre de trouver un nouveau locuteur pour compléter la phrase. L’élève en difficulté pour formuler la réponse n’est pas invitée à répéter pour s’approprier la phrase, elle le fera avec la répétition collective. La co-construction de l’énoncé est centrée sur la reprise de l’enseignante. La co-énonciation en 30 et 31 donne lieu à une reformulation modélisante et complète en guise de validation.

CD de l’élève : répondre

CD de l’enseignante : répéter + modéliser

GP : étayage sur le même modèle avec amorce de la réponse.

Episode 12

32 M15- {yes **her name is Mrs Brown** + repeat after me + **her name is Mrs Brown↑** } <avec un geste circulaire de la main et intonation montante> (14)

33 C- [**her name is Mrs Brown↑**] (5)

La répétition collective est annoncée par ‘repeat after me’.

L’auto-répétition par l’enseignante en 32 a valeur modélisante, elle a une fonction didactique principale, la fonction interactionnelle est soutenue par le geste.

CD des élèves : répéter

CD de l’enseignante : répéter

GP : étayage par la répétition

Episode 13

38 M18- {**what’s her name?**} + Isra (5)

39 Isra1- [**her name** is Mrs Brown] (5)

39 Isra1- {**her name is Mrs Brown**} (5)

40 M19- [yes + what's HER name? **HER name is Mrs Brown** + everybody] (11)

41 C- [**HER name is Mrs Brown**] *<accompagnés par un geste circulaire de l'enseignante>*
(4)

Dans l'échange qui suit le moment de perturbation dans l'interaction l'enseignante s'adresse à une autre élève et reprend la question, cette fois l'élève parvient à répondre et ainsi à rétablir le niveau discursif.

A la suite de cet échange réussi qui renoue le fil du dialogue l'enseignante répète sans interaction la question et la réponse avant d'inviter les élèves à une répétition collective destinée à la mémorisation et la consolidation de la production orale. L'accent d'insistance porté sur l'adjectif possessif prouve que la fonction de la répétition est linguistique.

Cd de l'enseignante : questionner

CD de l'élève : nommer

GP : étayage, en répétant la question puis en faisant répéter la réponse.

Episode 14

40 M19- yes + what's HER name? HER name is Mrs Brown + everybody (11)

41 C- HER name is Mrs Brown *<accompagnés par un geste circulaire de l'enseignante>* (4)

42 M20- what's her name?↑ *+ Elise (5)

43 Elise1- {**her name is Mrs Brown**} (5)

44 M21- [yes + **her name is Mrs Brown** *<quelques secondes pendant lesquelles la PE affiche à l'écran la page du livre avec les illustrations puis montre avec le faisceau>* **this is Mrs Brown** +]

En 44 l'enseignante répète la réponse de l'élève après validation, 'yes', puis dans une nouvelle situation d'énonciation elle modifie le segment source pour désigner le personnage dans la phrase 'this is Mrs Brown'. La situation d'échange n'est plus la même : l'enseignante était dans une posture de sur-énonciateur («Ainsi, le sur-énonciateur correspond à une posture énonciative

adoptée par un sujet connaissant, en situation interactionnelle » (Rabatel, 2004, p.57) dans le début de l'énoncé 44 M21 puis une fois qu'elle prend le stylet et s'installe dans une prise de parole plus démonstrative elle devient archi-énonciateur, instaurant pour tous un élément de référence.

« on peut dire que l'archi-énonciateur est une sorte d'instance énonciative, ou une posture correspondant à la saisie globale, réflexive, d'une interaction didactique globale, à même de hiérarchiser les savoirs, et de résumer les dimensions essentielles du savoir » Rabatel, 2004., p37-38)

Cd de l'élève : répondre (nommer quelqu'un)

CD de l'enseignante : valider en répétant et institutionnaliser

GP : geste didactique d'institutionnalisation avec l'apport simultané du verbal et du visuel.

Dans la séquence de 22M10 à 44M21 :

La question 'what's the name of the teacher' puis 'what's her name?' est posée aux élèves 5 fois, elle est posée une fois par l'enseignante qui donne elle-même la réponse pour poser le modèle de la paire adjacente en 40 M19.

'her name is Mrs Brown est produit 6 fois : une fois par l'enseignante en 44 M21 pour valider et deux fois en répétition après l'enseignante, 2 fois en réponse à la question

Episode 15

45 Eylife1- euh + it's Ben, non // (3) /1/

46 M22- Maïa (1)

47 Maïa1- her name is Ben* (4)

48 M23- yes + it a boy or a girl?* (7)

49 Maïa2- a boy (2)

50 M24- {yes + so **HIS name is Ben**}+ [HER name is Mrs Brown + **HIS name is Ben** + OK]

Une erreur en 47, il s'agit d'une erreur de même nature que celle qui a conduit à une longue séquence de TDP à visée de correction et de répétition. L'enseignante fait le choix de faire la synthèse et de ne pas exiger de répétition. En 50 elle opte pour la posture d'archi-énonciateur. Ce changement de posture semble coïncider avec un geste professionnel de pilotage alors que les interactions précédentes contribuent à essayer de co-construire une réponse correcte.

En 46 et 48 l'enseignante pose des gestes d'étayage et elle adopte une posture de sur-énonciation.

L'énoncé source commence par un 'yes' qui valide la réponse de l'élève en 49. Dans l'énoncé reformulateur, le dernier mot 'OK' a valeur de demande de validation rhétorique de la part de l'enseignante qui s'adresse à la classe.

L'énoncé reformulateur a une fonction linguistique de mise en contraste des formes 'his' et 'her', il a une fonction didactique de synthèse avec la reprise des deux énoncés travaillés dans la séquence et le 'ok' a une dimension interactionnelle qui interpelle les élèves pour solliciter leur accord, et discursive pour pouvoir poursuivre sur autre chose à l'issue de ce moment d'institutionnalisation, de clôture.

CD de l'élève : nommer

CD de l'enseignante : répéter, comparer

GP : geste d'étayage en 48 puis geste didactique d'institutionnalisation en 50

Episode 16

TISSAGE

Séance de français

Episode 16

27 M14- ça peut s'appeler un théâtre + une scène de spectacle + un théâtre ++ alors dites-moi ++ ce personnage on peut l'appeler un musicien + quel nom on peut lui donner aussi ++ **pensez aux mots sur lesquels on a travaillé sur les suffixes hier** + Asmae (43)

28 Asmae1- Un violoniste (2)

Rappel du travail fait dans une séance précédente. Introduction du rappel par un verbe à portée cognitive.

Pilotage

Séance de français

Episode 17

Contexte : La consigne est donnée avant la lecture du texte.

1 M1- 13 :41 je vous lis un texte et après je vous laisse me dire ce que vous en pensez < *Affiche « Malchance » au tableau et lit à haute voix* >

La tâche discursive annoncée consiste essentiellement en l'expression d'une réaction ou d'un avis, l'élève est invité à argumenter.

A l'invitation 'dire ce que vous en pensez' les élèves nomment en adoptant un registre familier (voir en 1 et 2). Les reformulations et relances de l'enseignante visent à faire préciser, justifier ou expliquer.

L'intention de l'enseignante n'est pas explicitée : s'agit-il de faire repérer qu'il manque des mots ou de vérifier la compréhension du texte.

CD de l'enseignante : informer, inviter à réagir

GP : geste de pilotage, consigne pour la lecture.

- Les épisodes 1 à 7 correspondent à la lecture du texte à trous et travail collectif autour de la compréhension

Episode 18

4 Aline1- {**Problème**} (1)

5 M3- [Quel genre de **problème** ?] (4)

Le segment-source est repris dans un énoncé plus long. La reformulation a une visée didactique, elle correspond à une demande de précision ou de développement tout en validant la réponse de l'élève.

La CD de l'élève : nommer

La CD de l'enseignant : questionner

GP : pilotage, conduire la tâche discursive, renvoyer au collectif

Episode 19

8 Mohammed1- c'est que // {**pas de chance**} (6)

9 M5- [A votre avis pourquoi ce texte s'appelle Malchance] ? Fatimata (10)

La périphrase de départ de l'élève est reprise par l'enseignante avec le titre de l'extrait et donc le terme précis.

La reprise vaut validation de la compréhension et la reformulation sous forme d'une question ouverte a une fonction discursive et métatextuelle

La conduite discursive de l'élève : expliquer (marqueur : 'c'est que')

La conduite discursive de l'enseignant : questionner, demander son avis

CD de l'élève : expliquer

CD de l'enseignante : questionner, demander une explication

GP : pilotage, conduire la tâche discursive, renvoyer au collectif (souci de co-construction de l'objet de discours) et amorcer un registre plus formel dans l'interaction.

Episode 20

9 M5- {A votre avis pourquoi **ce texte s'appelle Malchance**} ? Fatimata (10)

10 Fatimata1- [Il **s'appelle Malchance** parce que le personnage il lui arrive plein de choses] (14)

Dans la reformulation du segment-source l'élève recourt à un ' il ' anaphorique qui témoigne de sa compétence discursive et linguistique. Elle adopte un registre formel de reformulation, elle s'adapte dans le processus de co-énonciation à la convention scolaire qui est initiée par le registre de la question. Dans la deuxième partie du tour de parole, celle où l'élève répond à la tâche discursive en expliquant, la formulation reprend un tour moins formel.

La fonction des reprises par l'enseignante consiste ici à aider les élèves à progressivement verbaliser dans un registre plus formel avec une exigence de précision et de clarté plus grande.

CD de l'enseignante : questionner, demander une justification

CD de l'élève : expliquer

GP : pilotage, conduire la tâche discursive, renvoyer au collectif (souci de co-construction de l'objet de discours) et amorcer un registre plus formel dans l'interaction.

Episode 21

9 M5- A votre avis pourquoi ce texte s'appelle malchance ? Fatimata (10)

10 Fatimata1- Il s'appelle Malchance parce que {le personnage il **lui arrive** plein de choses} (14)

11 M6- <l'enseignante interrompt l'élève avec la question > [alors dis-moi ce qui **lui arrive**]

La reformulation permet une demande de clarification tout en actant la réponse.

La fonction première est didactique avec une valeur épistémique, enrichir les savoirs partagés, mais l'invitation à clarifier a aussi une forte valeur interactionnelle et intersubjective avec la reconnaissance de la compréhension et des savoirs de l'élève.

CD de l'enseignante : questionner, demander des précisions.

GP : pilotage, conduire la tâche discursive, maintenir la co-énonciation et accompagner la co-production. L'objectif est celui de la compréhension du texte. L'enseignante suit et accompagne, elle ne revient pas au fait qu'il manque des mots.

- L'épisode8 est extrait de la deuxième phase de la séance avec deuxième lecture du texte, repérage du fait qu'il manque des mots, recherche du ou des mots manquant dans la première phrase.

Episode 22

34 Adeline2- {il manque des mots} (4)

35 M18- [Aya il manque des mots ou pas] (7)

L'enseignante attribue une portée interactionnelle et didactique à la reformulation puisqu'elle désigne immédiatement une autre élève pour valider ou invalider la réponse de Adeline2. L'ouverture à l'invalidation avec ' ou pas ' peut à la fois avoir une fonction intersubjective en laissant à Aya une alternative dans sa réponse ou une fonction didactique s'il s'agit de vérifier la compréhension de l'élève.

CD de l'élève : expliquer

CD de l'enseignante : demande de validation

GP : pilotage de la tâche

188 M94- on en a 12 <l'enseignante adopte un ton de validation> posez les stylos + écoutez bien + on en a douze ++ combien je vous propose de mots ou de groupes de mots pour compléter ? Julien (27)

189 Julien5- XX

190 M95- 10 + je vous en propose 10 ++ qu'est-ce que ça veut dire ? (12)

191 Fatimata15- c'est que les mots y sont plusieurs (8)

192 M96- Julien (1)

193 Julien6- c'est qu'on peut les utiliser plusieurs fois (9)

Pascale Boissonnet – 2021

L'influence dans l'enseignement d'une langue vivante de la maîtrise de la langue cible sur les gestes professionnels du professeur des écoles non spécialiste

194 M97- vous devez tous les utiliser au moins une fois + il y en deux + il y en a un qu'on va utiliser trois fois + ou il y en a deux + on va les utiliser deux fois chacun ++ est-ce que c'est compris pour la consigne ? (46)

220 Isra8- mais moi j'ai pas mis la même chose (8)

221 M111- ah + t'as pas mis la même chose + pour le début des phrases + à chaque fois + qu'est-ce qui ch- + qu'est-ce que vous pouvez avoir de différent par rapport aux autres + tous les sujets qui concernent qui ++ Neelan (41)

MRP : ah dans une R expansion

- Les épisodes 1 et 2 se déroulent pendant la phase de rebrassage des contenus linguistiques connus.

Episode 23

11 E- Have you got a rubber? (5)

12 C- YES (1)

13 M6 – {yes here is my rubber} (5)

14 C- [here is my rubber] (4) reformulation reduction par l'élève

14 C- {here is my rubber} (4)

15 M7- [very good +somebody else] (4) reformulation variation P+ A

19 C- YES here is my pen (5)

20 M9- here is my pen very good + ok now close your pencil case + stand up please + ok very good + sit down now

Répétition par la classe de l'exemple modélisant qui permet la mise en place de la structuration des tours de parole suivants.

CD de l'enseignante : nommer en montrant

CD des élèves : nommer en montrant

GP : pilotage, modéliser et faire répéter

Episode 24

16 Aline1- Have you got a pen? (5)

17 M8- chut can you repeat please <les élèves sortent leurs stylos> (4)

18 Aline2- have you got a pen? (5)

19 C- {YES here is my pen} (5)

20 M9- [here is my pen very good]

546

Les élèves ont compris le schéma structurant les épisodes.

En 20 la reformulation clôt l'épisode, elle sert de validation avec ajout de commentaire positif

CD de l'enseignante : nommer en montrant

CD des élèves : nommer en montrant

GP : pilotage, valider

20 M9- [...] listen listen <main à l'oreille et trousse d'une élève en main pour illustrer> open your pencil case + close your pencil case ++ **do it please** <un peu plus fermement> **everybody** + **Nina** take your pencil case and open your pencil case (58)

Pilotage : il s'agit pour l'enseignante d'obtenir que tous les élèves entrent dans la tâche.

La demande passe par l'anglais, la compréhension de l'intention est facilitée par le changement de ton.

'everybody' annonce la R variation, cette fois avec l'interpellation de l'élève qui est concernée en premier lieu par l'insistante demande.

Episode 25

34 M16- what's her name? ↑ *+ Asmae (5)

35 Asmae1- //

36 M17- {can I repeat please?} [Can YOU repeat please?] (8)

37 Asmae2- ///

L'erreur de l'enseignante sur le choix du sujet 'I' au lieu de 'you' et l'utilisation de 'repeat' alors que l'élève n'a pas encore répondu génère de l'incompréhension et une rupture de l'interaction. L'élève ne sait pas si l'enseignante s'adresse à elle puis si elle doit répéter ou répondre. La reprise corrective porte sur la forme et crée une difficulté au niveau discursif/interactionnel. La priorité de l'enseignante est linguistique, il s'agit de produire l'énoncé grammaticalement correct et les questions n'ont plus vocation à obtenir une réponse mais à permettre une répétition de la forme visée.

CD de l'enseignante : questionner

CD de l'élève : pas de réponse

GP : piloter l'interaction et la poursuite des échanges

- Les épisodes 9 et 10 correspondent à une nouvelle phase de la séance où l'enseignante demande cette fois aux élèves de mimer les verbes d'action qu'elle nomme.

Episode 26

58 M28- yes very good + {can you mime? Ok + **listen carefully**} <l'enseignante mime et dit à la fois> (9)

59 C- [**listen carefully**] <quelques élèves seulement miment> (2)

60 M29- [mime **listen carefully**] <peu d'élèves miment> faites le geste en même temps ++ be quiet + number ? (6) /6/

61 C- 5 (1)

62 M30- yes number five can you mime be quiet ok very good + be quiet Aline <l'élève mime>
yes very good can you repeat BE QUIET

En 59 la classe répète de façon automatique les mots dits par l'enseignante. La ritualisation et la grande fréquence de la répétition après l'enseignante dans la classe de langue prend le pas sur la nouvelle consigne, pourtant illustrée par l'enseignante. La confusion naît probablement du fait que l'enseignante fait et dit en même temps. En 60, après une première reformulation dans laquelle 'mime' introduit la répétition, l'observation de la classe et le constat que peu d'élèves miment amènent l'enseignante à une alternance codique et une demande en français pour expliciter la consigne.

CD de l'enseignante : faire agir

CD de l'élève : répéter

GP : pilotage puis l'étayage passe par le français

Episode 27

60 M29- [mime listen carefully] <peu d'élèves miment> faites le geste en même temps ++ { **be quiet** + number ? } (6) /6/

61 C- 5 (1)

62 M30- [yes number five can you mime **be quiet** ok very good + **be quiet** Aline <l'élève mime> yes very good can you repeat **BE QUIET**]

CD des élèves : répondre

CD de l'enseignante : interroger, faire agir, faire répéter

GP : pilotage

Le pilotage est souvent assuré par un MRP yes, accompagné ou non de good ou very good, Ou encore ok

Parfois le MRP est gestuel : la répétition par les élèves est suivie d'une hétéro-répétition par l'enseignante accompagnée gestuellement par une invitation à poursuivre

68 M33- yes very good **can you repeat BE QUIET** <l'enseignante se dirige rapidement en pointant du doigt vers un élève tout à fait à gauche de la classe> (8)

69 E- **be quiet** (2)

70 M34- **be quiet** <en désignant une élève devant elle à gauche> (2)

71 E- **be quiet** (2)

72 C- **be quiet** (2)

73 M35- **be quiet** <en désignant une élève à droite cette fois> (2)

74 E- **be quiet** (2)

75 C- **be quiet** (2)

Gestes professionnels enchâssés

Episode 28

18 Mohammed2- { **Les spectateurs euh sont dans le noir** } (7)

19 M10- [{ **Pourquoi ? Pourquoi ils sont dans le noir ? Lina ? Pourquoi ils sont dans le noir à ton avis ?**] (17)

Avec l'hétéro-reprise nous avons le fonctionnement habituel du passage du référent à une forme anaphorique : ' les spectateurs ' est repris par ' ils '. La formulation ' sont dans le noir ' fait

l'objet d'une première répétition (R extra) puis d'une auto-reprise (R intra) sous la forme du segment source augmenté.

Le terme ' pourquoi ' qui constitue une question autonome dans la première occurrence de 19 M10 fait l'objet de deux auto reprises avec nouvelle ajout à chaque reformulation.

La première occurrence ' Pourquoi ? ' a une fonction métadiscursive, il s'agit d'éclairer la compréhension du texte et d'explicitier chaque mention faite au texte, ici ' ils sont dans le noir '. La deuxième occurrence a sans doute une fonction discursive pour clarifier la référence implicite à la réponse de l'élève en 18 et la troisième a cette fois une fonction intersubjective et interactionnelle.

L'oral est un phénomène locutoire qui est toujours 'un premier jet' (Garcia-Debanc & Plane, 2004), il donne lieu à des reformulations, reconfigurations pour permettre au locuteur de parvenir à l'expression satisfaisante de son message. La verbalisation témoigne de l'intrication des processus langagier et cognitif : chaque nouvelle occurrence revêt une nouvelle fonction et actualise des gestes professionnels : ici on peut tenter l'interprétation suivante :

La première occurrence est un geste didactique de demande de clarification, la deuxième est un geste d'étayage, il s'agit de combler l'ellipse de la référence dans la première occurrence et la troisième est un geste d'atmosphère qui vise le maintien d'une atmosphère dialogique.

CD de l'élève : décrire

CD de l'enseignante : questionner, demander l'explication

GP : atmosphère et étayage

- Les épisodes 11 à 13 sont extraits de la troisième phase de la séance avec recherche d'indices par rapport aux mots qui manquent

Episode 29

58 M29- [...] {est-ce que **quelqu'un peut me mettre une croix** à l'endroit qu'on avait décidé ensemble + Adeline + tu peux essayer de **mettre la croix** avec le stylet ? voir si ça marche +}

Si la première occurrence du segment-source correspond à une consigne qui est compréhensible dans le contexte, l'apparition d' 'essayer' dans la reformulation pourrait créer une incompréhension chez l'élève qui pourrait penser que l'enseignante ne la croit pas capable de réaliser la tâche. Cette incompréhension est levée par l'ajout ' voir si ça marche ' qui de ce fait, ne fait plus porter la condition de la réussite sur l'élève mais bien sur le matériel. L'ajout permet

Pascale Boissonnet – 2021

L'influence dans l'enseignement d'une langue vivante de la maîtrise de la langue cible sur les gestes professionnels du professeur des écoles non spécialiste

de lever une ambiguïté qui pourrait résulter du décalage entre les références partagées par les locuteurs.

CD de l'enseignante : demander à un élève de corriger

GP : pilotage et atmosphère

- Les épisodes 14 à 16 correspondent à la phase de recherche pour identifier que ce sont les groupes sujets qui manquent

Episode 30

143 Maïa2- {**ce sont des verbes**} (4)

144 M72- [**ce sont des verbes** + est-ce que tout le monde voit que **ce sont des verbes** ?] (16)

145 C- oui (1)

146 M73- [comment on sait que **ce sont des verbes** ?] (8)

147 Fatimata 11- [parce que si on sait que **ce sont des verbes** on peut les mettre au pluriel, dès qu'ils apparurent ++] (20)

Dans cette épisode nous constatons quatre reprises de l'énoncé source (deux auto-reprises, une intra l'autre extra) dont une répétition et trois reformulations dans un épisode de 5 TDP.

La première répétition en 144 a une fonction didactique de validation et une fonction discursive qui vise la co-production d'une unité de sens. La deuxième reprise s'inscrit dans une reformulation à visée discursive, il s'agit cette fois de contribuer au maintien de la compréhension.

En 146, une fois le maintien de la compréhension acté, l'enseignante reprend avec une question à fonction métalinguistique, l'élève reprend le segment-source pour apporter une réponse d'ordre métalinguistique. Les reprises servent à garantir la cohésion discursive et permettent une co-production.

GP : Sur le plan des gestes professionnels la première répétition est un geste d'étayage, la deuxième correspond à un geste de pilotage ; la réponse à cette question permet à l'enseignant de poursuivre et de passer à la tâche suivante. En 146 nous sommes sur un geste de pilotage, la consigne consiste en une demande d'explication. En 147 le geste d'étude de l'élève témoigne de sa compréhension du geste didactique de l'enseignante.

En termes de conduites discursives :

143 : l'élève nomme

144 : l'enseignante nomme et demande si les élèves identifient le référent

146 : l'enseignante demande d'expliquer

147 : l'élève explique

- Les épisodes 17 à 21 sont extraits de la dernière phase de la séance, celle de correction collective.

Episode 31

203 M102- {est-ce que **vous avez écrit autre chose** ?} (8)

204 C- oui + non (2)

205 M103- [oui mais + peut-être **vous avez écrit la même chose** + peut-être **vous avez écrit autre chose** ++ quel est le seul de ces deux groupes de mots + pour lesquels on n'a qu'une seule possibilité]

Les énoncés ne sont pas séquentiellement adjacents. Il s'agit d'auto-reprise dans des tours de parole qui sont séparés par un TDP de la classe.

La fonction des reprises est à la fois discursive, elles apportent une prise en compte des réponses divergentes de la classe, et didactique, elles visent à clarifier la question énoncée en 203 ou plutôt à expliciter les réponses en 204.

L'alternative est exprimée dans la répétition de ' peut-être ' en 205 et justifier dans un deuxième temps par la fin de l'énoncé reformulateur ' quel est le seul ... '.

Les gestes professionnels impliqués sont un geste d'étayage qui vise à réduire les degrés de liberté (oui et non ouvrant à de nombreuses interprétations) et un geste d'atmosphère qui vise à maintenir la face de l'ensemble des élèves avec la prise en compte des deux propositions, à maintenir la confiance et l'écoute.

CD de l'enseignante : questionner, émettre une hypothèse

CD de l'élève : répondre par oui ou non

GP : étayage et atmosphère

Ajouts 2021

111 M56- <l'enseignante met la croix> ensuite + Awa ? (2)

112 Awa1- ah euh + ' {une fois la corde changée' XXX **enfin on enlève le 's'** } (11)

113 M57- [est-ce que j'ai dit qu'on avait le droit d'enlever des choses ?] (15)

L'enseignante reprend le terme de l'élève « enlève » et l'intègre dans une reformulation paraphrastique complexe. La fonction du geste langagier est didactique.

CDé : expliquer

CD E : questionner, faire évoquer la mémoire didactique

GP : étayage (restreindre les possibles)

Jorro : GA

GF : régulation

134 M67- Fatimata (1)

135 Fatimata10- à 'annonçait'+ 'annonça' il fallait mettre une majuscule (8)

136 M68- c'est pas qu'il fallait mettre une majuscule mais si c'était le premier mot de la phrase il y aurait une majuscule + ensuite + Isra (26)

Reformulation de type expansion

CD E : expliquer, justifier

CD é : expliquer

GP : S + étayage

Jorro : gestes langagiers+ GMS

GF : régulation, mémoire didactique

165 Dylan1- {des prépositions} (2)

166 M83- [pas les **prépositions** + tu peux me donner un exemple de **préposition** ?] (11)

167 Dylan2- euh + 'avec' (1)

168 M84- [[donc d'accord + tu sais ce que c'est qu'une **préposition**]]

CD E : poser une question, contredire, suggérer

CD2 : justifier,

GP : S + E

Jorro : GMS + éthique (168)

GF : dispositif didactique + régulation

AUTRES ELEMENTS D'ANALYSE

Alternance codique

Les énoncés en français seulement (7)

Episode 32

52 M25 - <nouvelle lecture de l'enregistrement> est-ce que quelqu'un a bien compris ce qu'on disait et à quel moment on le disait par rapport aux vignettes+ Elise /24/

53 Elise2- la maitresse euh + /2/

La question porte sur la compréhension orale, plus particulièrement l'association entre énoncés sonores et supports visuels. La question est posée en français donc l'élève répond en français Dans certains TDP consacrés à la réflexion sur la langue les deux langues s'entremêlent.

Episode 33

112 M54- take out your pens (4)

113 C- <les enfants pour certains en montrent plusieurs> take out your pens (4)

114 M55- est-ce que vous avez entendu la différence ? Maïa /9/

115 Maïa4- pens c'est quand y en a plusieurs + pen c'est quand y en a qu'un <elle montre d'abord plusieurs puis un seul stylo> /15/ (2)

De 100 M48 à 114 M55 l'enseignante attire l'attention des élèves sur la différence entre pen et pens dans les énoncés 'take out your pen(s)'.

La compréhension ne semble pas acquise en 113 alors l'enseignante passe par le français pour faire expliciter par une élève qui répond en français. Est-ce qu'une proposition de type take out one pen/ three pens aurait pu aider ?

Ou encore les mots anglais sont en fait ceux en mention comme dans :

120 M58- chaque élève n'a qu'un livre à ouvrir + alors je sais pas si c'est une particularité de la langue anglaise + nous on dirait ouvrez votre livre, mais on pourrait aussi dire ouvrez vos livres ++ **quand on dit take out your pens** + ça peut être que la maitresse demande à chacun de prendre un stylo mais elle le met au pluriel parce qu'il y a plusieurs élèves et plusieurs stylos ++

170 M82- go out + sortir + aller à l'extérieur + donc cette préposition donne l'idée de sortir quelque chose + **si votre stylo est sur la table j'peux peut être vous dire juste take your pens** + si votre stylo est dans la trousse <le remet dans la trousse> je vais vous dire take out your pens pour dire que vous devez sortir ++ cet objet de la trousse ++ [...]

- Les TDP consacrés aux consignes :
Parfois pour la consigne l'enseignante passe au français pour se faire comprendre, sans doute pour gagner du temps et être efficace :

Episodes 34

- 34a

10 M5- this is my pencil case <en montrant celle d'une élève> very good + have you got euh + **qui veut poser la question ?** (10) /5/

11 E- Have you got a rubber? (5)

- 34b

50 M24- yes + so HIS name is Ben+ HER name is Mrs Brown + HIS name is Ben + OK + **je vous repasse l'enregistrement et vous essayez de suivre ce qui se dit par rapport aux images** ++ ok + so you have to listen to the CD and you have to look at the board + Everybody (34)/ 18/

- 34c

58 M28- yes very good + can you mime? Ok + listen carefully <l'enseignante mime et dit à la fois> (9)

59 C- listen carefully <quelques élèves seulement miment> (2)

60 M29- mime listen carefully <peu d'élèves miment> **faites le geste en même temps** ++ Be quiet + number ? (6) /6/

61 C- 5 (1)

Episodes 35

L'enseignante passe par le français et mentionne en rappel les énoncés anglais que les élèves doivent produire :

- 35a

170 M82- [...] alors essayez de vous entraîner par deux je vais vous donner hep hep hep écoutez bien les consignes je vais vous donner des vignettes + à découper et ensuite vous vous mettez par deux et vous mettez une trousse ou quelque chose entre vous deux + et chacun à votre tour vous allez placer les vignettes dans un certain ordre et ensuite vous allez donner + ASMAE+ si tu n'écoutes pas les consignes après ça va être compliqué + vous allez ensuite énoncer les consignes dans l'ordre dans lequel vous avez placé les vignettes + par exemple + admettons je laisse les vignettes dans cet ordre celle-ci + celle-ci celle-ci celle-ci celle-ci <l'enseignante suit avec les vignettes de la grille> **je vais dire à mon voisin ou ma voisine** <l'enseignante montre aux élèves la grille qu'elle va leur distribuer> **be quiet elle met le doigt sur la bouche je vais pas mimer sinon ça va l'aider look at the blackboard + listen to me + open your books + stand up + sit down + take out your pencils + et le voisin ou la**

voisine prend ses étiquettes + il a les mêmes et il essaye de les classer dans l'ordre où il entend + et moi je passe et je vous redonne du vocabulaire si vous avez oublié certaines choses + n'hésitez pas à lever le doigt pour que j'écoute la prononciation + que je vous aide si besoin <l'enseignante distribue les grilles> allez c'est parti (26) /213/

- 35b

173 M84- be quiet please + <les élèves sont occupés à ranger leurs vignettes> now + open your English book please on page fourteen and fifteen + **no French** <l'enseignante prend son livre> sit down please <prononcé à l'intention d'une élève en particulier puis l'enseignante affiche au TBI la page affichant les vignettes qui ont servi pour le jeu> // **I repeat + open your book on page sixteen and seventeen + page sixteen and seventeen + welcome to school + je vais relire le dialogue de la page 16 et j'aimerais bien que vous mettiez votre doigt sur l'image qui correspond à ce que je suis en train de lire + mettez votre doigt sur la première image** <l'enseignante lit et regarde si les élèves pointent la bonne image> first we're going to write the date + Isra (45) /38/

Episode 36

177 M86- ok write the date HERE + on page 16 <l'enseignante chuchote quelques instants avec un élève> allez dépêchez-vous je vais vous faire écouter un petit enregistrement et on va faire juste avant de sortir en récré l'exercice de la page 17 ++ vous allez devoir écrire un numéro dans les petites cases ++ vous allez entendre dans l'enregistrement ONE listen carefully vous allez donc écrire le chiffre 1 <l'enseignante le fait en même temps au tableau> ++ dans le petit carré qui correspond à la vignette + vous êtes prêts ? (11) / 62/

Par rapport à l'épisode suivant l'enseignante à qui je pose la question de l'usage du français ici :

« je sais pas + dès fois je donne la consigne en anglais + je vois qu'il y en a qui n'ont pas compris ++ je la donne en français ++ sinon y a pas de raison + je sais pas + peut-être que j'en vois que j'ai perdus »

50 M24- yes + so HIS name is Ben+ HER name is Mrs Brown + HIS name is Ben + OK +je vous repasse l'enregistrement et vous essayez de suivre ce qui se dit par rapport aux images ++ ok + so you have to listen to the CD and you have to look at the board + Everybody (34)/ 18/

Après le visionnage de l'épisode suivant : « ça + je peux pas trop le dire en anglais »

Ouverture /clôture

	Ouverture	Clôture
Anglais	<p>1 M1- ok ready (2)</p> <p>2 C- YES (1)</p> <p>3 M2- nothing in your hands ok ++ close <l'enseignante le fait en montrant avec la trousse d'une élève devant> close your pencil case <les élèves ferment leurs troussees> ok good morning children (14)</p> <p>4 C- good morning teacher (3)</p>	<p>165 M81- vous allez laisser votre cahier ouvert comme ça je passerai rapidement et je verrai si vous avez réussi l'exercice + vous avez des questions ? ++ alors vous pouvez aller vous ranger /30/</p>
Français	<p>1 M1- 13 :44 <après avoir fait plusieurs rappels> vous fermez vos cahiers + vous rangez vos stylos dans la trousse + je vous lis un texte et après je vous laisse me dire ce que vous en pensez</p>	<p>242 M124- oui on peut enlever l'adjectif et + à ce moment-là le nom se retrouve à côté de son déterminant + c'est bon + d'accord ? ++ vous allez me glisser ce travail + on s'occupera de le coller et de le + présenter plus tard + vous allez me le glisser dans le cahier du jour + à la page de votre dictée de ce matin (58)</p> <p>243 E- maitresse + est-ce qu'on pourra le corriger (8)</p> <p>244 M125- oui on le continuera + t'inquiète pas Corentin on va pas le laisser comme ça + mais pour l'instant il faut qu'on passe à l'anglais alors je vous ai demandé de glisser la feuille (36) <rangement jusqu'à 29 :03></p>

L'ouverture en anglais et en français atteste d'un souci de faire ranger avant le lancement de la séance. Dans les épisodes de clôture nous décelons le souci d'anticipation de la correction du travail.

Bilan

Dans la séance de français les hétéro-reprises ont des fonctions diverses qui visent à apporter des précisions, des développements, des justifications. Elles sont le plus souvent des reformulations avec ajouts et reprise d'une partie du segment source seulement.

Dans la séance d'anglais elles reprennent le plus souvent le segment source et visent essentiellement à corriger, répéter ou modéliser et faire répéter.

Les auto-reprises dans la séance de français traduisent un processus d'ajustement cognitif et langagier aux besoins de la situation discursive et didactique. Dans la séance d'anglais elles visent essentiellement à favoriser la mémorisation et la répétition.

La palette des conduites discursives de l'enseignante est plus riche en français qu'en anglais, celle des élèves l'est également. Dans les deux cas le questionnement revient à l'enseignant. Les élèves sont dans la réponse pour nommer, parfois expliquer (très rarement en anglais) et répéter (davantage en anglais).

L'enseignante ne propose un temps de tissage que dans la séance de français, très brièvement dans le cadre d'un rappel.

Le pilotage est le plus généralement l'occasion d'un passage au français pour l'enseignante.

L'étayage est le plus souvent géré par des reprises en anglais. Le passage au français se fait essentiellement dans les temps consacrés à la réflexion sur la langue.

IV.41. Annexe 41

IV.41.1. Soline : extraits pertinents de l'entretien d'auto-confrontation commentés

			Préoccupations didactiques et GP	Autres Traits de la verbalisation par Cicurel
2		Recherche de l'extrait		
3	1 :14	Début de l'extrait	début de la séance de français	
4		S : c'est rigolo de les voir comme ça de voir leur réaction et Aline qui ne me quitte pas des yeux Aline c'est une copine de ma fille		Regard sur soi : prise de conscience du regard d'une élève sur elle
5	5 :30	PB : alors allez-y dites-moi ce que vous aimez bien		
6		S : euh bah la façon dont j'ai pu rebondir et arriver +++ oui à une explication du texte à la façon dont ils ont réagi leurs remarques et puis le cheminement de l'un à l'autre avec (prénom inaudible) qui participe alors qu'il ne participe pas beaucoup	La remarque porte sur l'interaction, son rôle dans l'explication, la progression Participation de tous : éthique	bi-polarisation : planification et prise en compte des élèves

7		PB : ++ vous avez raison ils interviennent beaucoup ils disent ils formulent bien d'ailleurs et alors après moi ce qui m'intéressait ah oui quand on arrive à ce qui ne va pas		
8	8 :03	Début du passage	29 M15- <i><après avoir tendu l'oreille et fait répéter></i> un violoniste + donc je vous relis le texte et vous me dites ensuite ce qui ne va pas dans ce texte + vous avez compris tout le texte et pourtant il manque des éléments importants <i><relecture du texte></i> des idées par-là ? <i><la PE attend que les mains se lèvent></i> Misrah (39) 30 Misrah1- ben euh XXX (1) 31 M16- c'est tout simple hein + je pense que c'est tellement simple que vous pensez même pas à me le dire++ Asmae (22)	
9	11 :53	PB : ce moment où vous êtes en train de leur demander ce qu'il manque et vous leur dites c'est tout simple je pense que c'est tellement simple que vous ne pensez pas à me le dire		
1		S : et là du coup ça a déclenché des réponses		
1		PB : alors e pas tout à fait pas tout de suite parce qu'après vous leur dites encore « mais vous me racontez		

		l'histoire » et c'est là que Adeline vous dit « il manque des mots »		
1	12 :40 13 :10	Recherche du passage exact Fin du passage	33 M17- elles s'éteignent + mais vous + me racontez l'histoire (8) 34 Adeline2- il manque des mots (4) 35 M18- Aya il manque des mots ou pas (7)	
1		S : c'est comme quand on essaye de leur donner des techniques pour repérer des natures de mots on fait appel au sens et à des transformations qui pourraient faire	Rattache le geste à un objectif de créer du lien entre les dimensions textuelles et linguistiques	Généralisation : fait appel à des catégories de situations
1		PB : d'où la difficulté après pour eux pour revenir sur la question de la nature ou de la classe de mots etc. [...] je ne me souviens plus d'ailleurs si la séance est annoncée comme séance de grammaire non hein c'est ça donc vous démarrez par la lecture du texte y a pas d'indications du		
1		S : je ne me souviens même plus si j'avais mis l'emploi du temps et si je leur avais annoncé le programme de la journée alors	Pas de présentation de la discipline ou de sa composante	souci de la planification
1		PB : oui je me dis mai ça j'ai trouvé que donc on ne décrit pas vous leur dites et donc pour les mener sur la		

		réflexion plutôt sur la grammaire et puis enfin		
1	17 :09	Début de l'extrait	49 Asmae3- parce qu'on décrit pas (5) 50 M25- on décrit pas↑ <Quelqu'un à la porte> chut + on décrit pas ?↑ + je pense que tu es sur la bonne voie Fatimata (17) 51 Fatimata4- parce que 'dès qu'il apparut sur scène' qu'il c'est qui c'est parce qu'on c'est pas c'est qui (24) 52 M26- alors attention parce que le texte que je vous ai lu on ne sait pas si c'est pris dans un texte plus grand ou si c'est le début +	
1	19 :22	PB : et là aussi c'est intéressant ce moment je trouve de recherche dans lequel vous êtes à leur redire ça c'est le sens ça c'est le sens et puis cet étayage-là		
1		S : oui oui je comprends mieux du coup ce que ça veut dire l'étayage ça veut dire qu'on n'avance pas et qu'il faut trouver un petit truc un petit déclencheur	Dimension de formation de l'entretien	
2		PB : le guidage qui porte sur et pourtant là vous êtes vraiment sur le texte écrit et les élèves sont encore dans le sens plus que dans la forme bien que la forme écrite soit proposée là et c'est parce que vous avez ce ++ vous encadrez la		

		<p>première lettre que ça leur paraît tout d'un coup simple et c'est la même chose quand à la fin de la séance vous allez encadrer les verbes parce que vous cherchez à leur faire dire qu'il s'agit des sujets ce qu'ils ne disent pas jusqu'à ce que vous encadriez le verbe et à partir de ce moment-là ils parviennent à vous dire</p>		
2	21 :25	<p>S : mais c'est vrai que cette séance là je ne l'ai jamais faite sous cette forme là et je remarque que dans les autres exercices du (inaudible) c'est la même chose il manque le sujet groupes nominaux pronoms personnels et il faut compléter bah ils ont plus compris ce qu'on attendait d'eux cette année que par exemple l'année dernière où je n'avais pas pris le temps de faire une séance comme ça</p>	<p>Bilan de séances précédentes et évolution de la pratique, de la démarche didactique.</p>	<p>Légitimation et planification</p>
2		<p>PB : oui mais quel est votre euh + alors après avoir mené cette séance ou qu'est-ce que vous en avez pensé quel est votre bilan ? parce qu'en plus j'imagine que vous aviez l'impression en sortant de la séance puis la possibilité de revoir une deuxième fois</p>		
2		<p>S : oui mais je n'avais pas forcément envie de revenir dessus mais là de le faire là je suis contente et je me</p>		<p>Légitimation et regard sur soi</p>

		rends compte de l'intérêt que ça peut avoir que je n'en avais pas forcément conscience et je pense que c'est bien de poser les choses on n'est pas forcément en train de faire de la grammaire mais on est en train de préparer et c'est important	Question des objets d'enseignement, de la conscience disciplinaire de l'enseignante et des élèves	L'enseignante n'avait pas revu sa séance, pas eu envie. Effet formateur de l'entretien.
2		PB : oui alors c'est intéressant ce que vous dites ils ne savent pas forcément qu'ils sont en train de faire de la grammaire et c'était un choix j'imagine de leur donner le texte et de ne pas les orienter vers cette notion de grammaire parce que ça pourrait aussi être une annonce de manipulation ou de travail de recherche de découvertes autour d'un texte mais effectivement le fait de ne pas le dire bah voilà les met sur une piste qui n'est pas la vôtre donc j'imagine qu'il y a d'autres situations dans lesquelles si on les met en projet de faire une manipulation grammaticale peut-être que la situation est différente càd que leur objectif à eux leur focalisation et leur façon de traiter le texte serait peut-être différente		
2		S : ça peut leur faire peur tout de suite grammaire sujet	Représentation de la discipline pour les élèves	Perception du groupe

2		PB : d'accord ça leur ferait plutôt peur ? - comme ils ne savent pas que c'est de la grammaire ils n'orientent pas leur recherche du côté des classes de mots des fonctions etc et ça n'est que lorsque vous dites ici ce sont des verbes en montrant ce que vous avez entouré et en général devant un verbe on trouve et à ce moment-là vous allez avoir un pronom des déterminants etc et vous allez avoir le groupe sujet		
2		S : oui alors en groupe je leur ai déjà donné le même texte allez on met des croix il y a deux ans et c'était beaucoup plus difficile	Référence à une expérience préalable	Légitimation recherche d'une autre façon de faire
2		PB : vous avez instauré aussi une façon de travailler en groupe ?		
2		S : oui je pense qu'ils s'y prêtent bien aussi c'est une classe qui s'y prête bien parce que je n'ai pas rencontré la même facilité avec 23 ou 24 il y a deux ans et ça ne marchait pas aussi bien donc je pense que	Place les élèves au cœur de la réussite du dispositif	
3		PB : parce que là j'ai vu qu'ils se passaient la feuille chacun leur tour chacun mettait sa croix donc voilà je me demandais si c'était		
3		S : oui oui après j'essaye de le faire aussi souvent pour qu'ils prennent des bonnes habitudes de travail en	N'établit pas de lien entre l'activité des	Regard sur soi : ne se met pas en avant, modeste

		groupe mais c'est parce qu'ils sont bon public	élèves et son action	
--	--	--	----------------------	--

3	29 : 30	Recherche de l'extrait	177 M86- ok 39 : 27 write + the + date + HERE + on page 16 <l'enseignante chuchote quelques instants avec un élève> allez dépêchez-vous je vais vous faire écouter un petit enregistrement et on va faire juste avant de sortir en récré l'exercice de la page 17 ++ vous allez devoir écrire un numéro dans les petites cases ++ vous allez entendre dans l'enregistrement ONE listen carefully vous allez donc écrire le chiffre 1 <l'enseignante le fait en même temps au tableau> ++ dans le petit carré qui correspond à la vignette + vous êtes prêts ? (11) / 62/	
3	30 :24	Début du passage		
3		PB : y a un moment ou deux dans la séance où vous avez une consigne en français puis après vous leur donnez en anglais		
3		S : j'aurai pu le dire en anglais		
3		PB : oui c'était ça ma question		
3		S : oui oui ce n'est pas forcément +		
3		PB : qu'est-ce qui justifie ou qui explique que vous préférez passer par le français surtout quand vous faites l'exemple comme celui-ci par exemple ?		
3		S : euj j'écris 1 dans la case juste le dire en anglais ?		

4		PB : non non le faire avec eux le dire en anglais en même temps		
4		S : franchement je ne sais pas des fois je donne la consigne anglais je vois qu'il y en a qui ne l'ont pas compris donc après je la donne en français sinon non je ne réfléchis pas forcément y a pas de raison		
4		PB : d'accord parce qu'enfaite moi je me suis posé la question peut-être plus encore ici de savoir pourquoi vous passiez au français pour certaines des consignes		
4		S : je ne sais pas c'est peut-être si je vois que j'en ai perdu certains qui + et je me dis qu'entendre du français ça va les ramener un peu à ce qu'il se passe je ne sais pas		
4	35 :45	PB : parce que là par exemple	OK je vais vous faire écouter un enregistrement et je vais vous demander de me trouver le nom de la maitresse et vous allez essayer de trouver les différentes consignes que ce maitre ou cette maitresse donne à ses élèves + ok	
4		S : là je ne peux pas trop dire en anglais		
4		PB : pourquoi ? qu'est-ce que vous pourriez leur dire en anglais ?		
4		S : listening again and +		
4		PB : mais je m'étais posé la question de savoir pourquoi vous évitiez la consigne en anglais		

4		S : oui non c'est que je ne cherche pas oui non je ne sais pas		
5	37 :25	PB : c'est sûr que pour eux c'est un confort		
5		PB : et Maia elle a bien compris		
5		S : oui sa maman est prof d'anglais (rires)		

Echange dans lequel l'enseignante est très affectée par une erreur

5		PB : ça vous allez y revenir (rires) et je me dis que c'est intéressant ça s'appelle un ajustement	<p>110 M53- <l'enseignante dit non de la tête> Take out your pen <un stylo dans la main, une main à l'oreille> (4)</p> <p>111 C- take out your pen (4)</p> <p>112 M54- take out your pens (4)</p> <p>113 C- <les enfants pour certains en montrent plusieurs> take out your pens (4)</p> <p>114 M55- est-ce que vous avez entendu la différence ? Maia /9/ ++ je vais vous dire des mots si vous pensez qu'ils sont au pluriel vous me mettez <l'enseignante fait un geste en montrant le pouce levé> 1 comme ça + si vous pensez qu'ils sont au singulier vous me mettez un 2 <montre deux doigts> + pencils /101/ (5)</p> <p>121 EEE- pencils <tous montrent 1 avec le pouce>(1)</p>
---	--	--	--

5		S : oh qu'est-ce que j'ai dit mince ohlala la bêtise		Regard sur soi
5		PB : mais regardez là justement ce que vous allez faire ils vous suivent regardez		
5		S : et là ils ne se disent pas la maitresse s'est trompée dans la consigne ils se disent c'est moi qui me suis trompé	Très grande bienveillance envers les élèves	Se remet en cause
5		PB : voilà et là vous changez	« one pencil two pencils »	
5		S : oh c'était de ma faute		
5		PB : mais c'est très intéressant + ce qui est très intéressant c'est l'ajustement que vous proposez en voyant que voilà peut-être de façon pas consciente complètement mais il y a ce moment où les élèves vous répondent où vous réalisez		
6		S : je réalise que soit ils n'ont pas compris mais à aucun moment je réalise que je me suis trompée dans la consigne	Très grande émotion Constat d'un épisode pas du tout compris pendant l'action	
6		PB : mais vous changez et vous revenez vers quelque chose de plus simple càd que ça ce serait singulier et ça ce serait pluriel		
6		S : mais c'était ce qui était prévu au départ je me suis trompée parce que ça n'a pas de sens sinon	Travail de préparation	Planification Légitimation

6		PB : moi je me suis posé la question de savoir		
6		S : ah non je me suis trompée quand je me suis entendue je me suis dit ah non je vais dire une bêtise		
6		PB : moi je me suis dit aussi que vous étiez partie avec surement l'idée de faire l'inverse et que ça vous a échappé à ce moment-là		
6		S : ah oui après ça peut être une gymnastique mais non je me suis trompée dans la consigne	L'enseignante ne s'accorde aucune excuse malgré nos tentatives de dédramatiser	

Extrait consacré à la question du rôle des activités autonomes

6	42 :50	Recherche d'un nouvel extrait	TDP 172 <i>je vais dire à mon voisin ou ma voisine <l'enseignante montre aux élèves la grille qu'elle va leur distribuer> be quiet <elle met le doigt sur la bouche> je vais pas mimer sinon ça va l'aider look at the blackboard + listen to me + open your books + stand up + sit down + take out your pencils + et le voisin ou la voisine prend ses étiquettes</i>	
6		PB : qu'est-ce que vous en aviez pensé de l'activité dans laquelle vous les mettiez alors vous avez fait ce travail de mimes les enfants parlent quand vous mimez et puis après ça vous leur proposez		

6	S : c'est par deux après c'est une activité où on ne peut pas tout contrôler on ne peut pas + il faut qu'ils s'entraînent	Trouve une solution pour régler le dilemme entre faire parler les élèves et contrôler	Planification
7	PB : non mais est-ce que vous auriez eu envie de tout contrôler ?		
7	S : non non non mais on ne peut pas être sûr que les enfants ne parlent pas en français		représentation des élèves qui ne feraient pas l'activité en anglais
7	PB : et est-ce que c'est un problème ?		
7	S : (rires) bah y a ceux qui ont joué le jeu et puis peut-être qu'ils vont jouer le jeu	Expression d'inquiétudes	
7	PB : quelle est votre perception vous de ce qu'il s'est passé		
7	S : ah non pour moi ça s'est bien passé parce qu'ils ont fait	puis bilan positif	
7	PB : ils se sont entraînés dans les binômes par rapport à cette question que vous posiez du fait de ne pas pouvoir tout contrôler à ce moment-là j'imagine qu'il y a une bonne raison la raison pour laquelle vous leur donnez l'activité à faire ?		
7	S : oui c'est pour varier un petit peu les différentes formes que ce ne soit pas toujours du frontal qu'il puisse y avoir un petit moment de détente	Proposer des tâches qui permettent de	Légitimation L'enseignante ne considère pas la tâche

		entre guillemets et puis que je puisse moi aussi passer et ne plus être en frontal	changer de posture	comme un temps d'apprentissage mais de détente
7		PB : et par rapport au développement des activités langagières comme la production et la compréhension orale ici c'est finalement un moment très intensif pour eux plus que quand ils sont en collectif		
7		S : parce que quand ils sont en collectif s'ils ont décidé de ne pas prendre la parole bah moi je ne les bouscule pas alors que là ils sont obligés	Exprime finalement l'intérêt de la tâche Compare production en groupe classe et en autonomie	

IV.42. Annexe 42

IV.42.1. Soline : transcription commentée de l'entretien sur la trajectoire langagière d'apprenant et d'enseignant commentée

0 à 0'54 : accueil, organisation technique, contexte de la demande d'un entretien biographique

573

Verbatim	Logiques d'arrière plan Logiques profondes	Les traits du discours sur sa pratique
----------	---	--

0'55 PB : Donc je me lance avec la première question « Quelle élève étiez-vous ? et Quelle expérience l'école a-t-elle été pour vous ? »		
1 :02 S : donc au niveau des langues étrangères ? <i><en lien avec le fait que je viens de préciser que l'entretien porte surtout sur le rapport aux langues></i>		
1 :05 PB : alors + en général+ Quelle élève étiez-vous ? et Quelle expérience l'école a-t-elle été pour vous en tant qu'élève?		
1 :13 S : euh + j'étais une bonne élève + je pense que j'avais des facilités mais très vite j'ai choisi mes matières + j'ai pas forcément été habituée à + fournir + à fournir des efforts 1 :29 + du coup + toutes les matières qui étaient faciles pour moi me demandaient peu d'efforts + et le reste + m'intéressait pas + tout ce qui était scientifique + mis à part les	L AP é : représentation de soi élève LPB : histoire scolaire	légitimation

	mathématiques + je + euh + voilà + je fournissais pas les efforts nécessaires 1 :46 //		
	PB : <u>d'accord</u>		
	S : <u>j'avais en</u> général des notes qui étaient ++ hétérogènes 1 : 53 ++		
	PB : et c'était plutôt une expérience positive et agréable ? + vous alliez volontiers à l'école ? 1 :58 ++ ou c'était plutôt +		
	S : à l'école primaire +oui + volontiers + après le collège a pas forcément été une très bonne expérience mais c'est pas + pas par rapport aux apprentissages 2 :08 c'est plutôt par rapport à l'environnement <longueur sur la dernière syllabe> ++ (2'') des élèves euh ++ et puis + j'ai vraiment retrouvé vraiment <insistance> le plaisir du contact avec mes pairs + au lycée	LP é Poids de l'expérience scolaire	
	PB : d'accord 2 :19 et + quelle place les langues ont-elles eue dans votre parcours d'élève ?		
	S : quelle ? pardon ?		
	PB : quelle place les langues ont-elles eue dans votre parcours d'élève ? <plus distinctement> 2 :29		
	S : euh + une place très très importante ++ je ++ euh + j'aurais + enfin si + si j'avais pu j'aurais fait des études de langues étrangères appliquées + et notamment + l'anglais et l'allemand faisaient partie des + des matières euh pour lesquelles j'avais	LPB : histoire singulière L AP é : soi-élève, lien avec la discipline et l'auto-évaluation	Regard sur soi, sur ses capacités et ses goûts

	<p>très peu à travailler 2'45 ++ ça rentrait + ça rentrait en moi vraiment + c'est je + j'm' imprégnais facilement + 2 :51 j'ai toujours aimé les voyages +euh à l'étranger et euh ++ bon <intonation descendante> maintenant j'ai la vie qu'j'ai + j'peux pas dire que j'aimerais retourner en arrière + et + changer quelque chose 3 : 00 mais + mais vraiment j'pense que c'était quelque chose qui était fait pour moi euh ++ les langues étrangères appliquées <intonation descendante> 3 :06 ++ et vraiment j'ai toujours adoré l'allemand et l'écrit + écrit et parlé.</p>	<p>LPB : dimension identitaire, personnelle</p>	
	<p>PB : et du coup dans votre vie d'étudiante + quelles places ont-elles occupées ces langues + et dans votre vie d'étudiante et dans votre vie personnelle finalement 3 :24</p>		
	<p>S : ben + j'ai continué un petit peu + dans mon parcours d'étudiant + à pratique l'anglais et l'allemand mais + petit à petit ça c'est euh + enfin le français et l'étude du français par ce que j'ai fait des études de sciences du langage + ben euh + ça a pris la place de ++ et puis j'pense que petit à petit tout ça s'est estompé + j'ai perdu énormément de tout ce que j'avais appris à + pendant mes années de lycée</p>	<p>L APB : rapport à la discipline Dimensions à la fois personnelle et professionnelle</p>	<p>Légitimation : justifie la perte de compétences déclarée</p>
	<p>PB : d'accord + et est-ce qu'au niveau personnel vous avez continué à pratiquer d'une façon ou d'une autre +</p>		

	en voyage + en échange + euh avec les films ++ pas vraiment		
	S : non + pas vraiment non 4 :13	Perte de compétences mais aussi pas de suite au niveau de l'usage de la langue pour soi	
	PB : d'accord + d'accord+ alors maintenant une question très très ouverte qui n'est d'ailleurs pas une question ° c'est une amorce « Pour vous, enseigner une langue c'est.....		
	S : <4s >euh <4s> enseigner une langue c'est + c'est transmettre + transmettre euh 8'' transmettre l'envie de communiquer autrement 4 :50	Place de la transmission et de la communication	
	PB : d'accord <5s> et pour vous Enseigner une langue ou une autre discipline est-ce que vous faites une différence ?		
	S : oui je fais une différence parce que enseigner une langue ça va me demander beaucoup plus de travail de préparation + parce que justement j'ai plus les connaissances linguistiques + que je suis obligé de réactualiser + de faire des petites + pt-être des petites anti-sèches + sur les différentes consignes + tandis que dans d'autres matières + j'vais peut être pouvoir m'appuyer sur d'autres euh +< 3s> ben sur mon expérience alors qu'en langue je vais devoir plus préparer	Point très intéressant sur le rapport à la discipline, au travail de préparation et au sentiment d'insécurité/incompétence	

	PB : à ce propos vous m'aviez indiqué que vous étiez habilitée depuis 8 quand on s'est vues 5 :47		
	S : oui		
	PB : mais je ne sais plus si je vous ai demandé depuis combien de temps vous enseignez		
	S : euh + depuis combien de temps + depuis 2000 ++ depuis 2002 5 :56		
	PB : 2002		
	S : donc ça va bientôt faire 20 ans		
	PB : d'accord + très bien 6 :00 + donc en effet vous n'avez pas enseigné les langues au début + quand vous avez commencé à enseigner		
	N : non		
	PB : non + d'accord c'est bien ça + ok et Qu'est-ce qui vous paraît plus facile ou plus difficile dans l'enseignement d'une LV ? 6 :15		
	S : euh +++ facile 6 :24 ++ j'trouve pas ça facile >rires partagés> alors je trouve pas ça facile + ce qui est difficile dans l'enseignement d'une langue vivante c'est + quand on a des cycles 3 et que ++ et que les les euh ++ on a des + on a par exemple des + on a une méthode et on a des enfants en face de nous + qui sont pas capables de travailler avec + avec la méthode parce que peut-être ils ont pas fait assez d'anglais avant + ou ils en ont fait mais + chacun à un niveau différent et 7 :00 depuis deux ans que je fais du cycle	LP : sentiment d'insécurité L AP E : la question des outils spécifiques et de la difficulté à adapter au public	Généralisation catégorisations et typifications entre autre basée sur l'absence d'enseignement généralisé

	<p>2 j'trouve ça plus facile du coup et je m'épanouis plus dans + dans l'enseignement de l'anglais ++ euh parce que j'ai l'impression du coup + de leur apporter plus + et d'avoir des + enfants pus réceptifs et + et puis j' préfère + c' que j'trouve facile c'est 7 :23 tout'cqui + tout euh ++ c'qu'on fait avec les comptines + avec les chants euh voilà 7 :32</p>	<p>Différence concernant la motivation des élèves et son sentiment d'utilité par rapport à l'enseignement en cycle 2.</p>	
	<p>PB : d'accord</p>		
	<p>S : mais c'qui est difficile + et là où j'ai eu des difficultés c'est pendant les trois ans de cm2 que + que j'ai faits ben d'ailleurs + c'était + quand j'vous ai rencontré en stage d'anglais + j'ai + j'étais en CM2 et j'rencontrais beaucoup de difficultés à + enseigner l'anglais parce que c'qu'on nous demandait de faire à des CM2 ben les enfants que j'avais en face de moi 8 : 00 ils étaient pas capables en fait.</p>	<p>AP E : remarque forte sur la capacité des élèves ou plutôt l'incapacité des élèves face aux objets enseignés et à la démarche de l'enseignant : grande insécurité</p>	<p>Planification qui échoue</p>
	<p>PB : et du coup qu'est-ce qui cause ou qui caractérise les moments de satisfaction ? 8 :08</p>		
	<p>S : ben quand ils sont capables de restituer + euh de restituer + de s'approprier + de restituer quelque chose sur lequel on a travaillé.</p>	<p>L AP : rapport à la discipline. Objectif de restituer ce qui a été appris.</p>	<p>En lien avec la planification</p>
	<p>PB : d'accord 8 :24 et les moments de découragements <rises></p>		

<p>S : euh les moments de découragement + c'est quand dans l'emploi du temps je fais pas autant d'anglais que c'que j'ai programmé ou que ce que je souhaiterais et du coup quand j'en fais et que je vois le plaisir que j' y prends et le plaisir qu'ils y prennent 8 : 42 j'me dis on il faut absolument quej'me force et j'ai jamais réussi à trouver dans un emploi du temps + un place euh à privilégier pour l'anglais pour être sure de lui donner euh + enfin j'veux dire en début de journée + en début de + j'ai eu 9 :00 tendance euh ces dern enfin en début d'année à plutôt placer en fin de ++ euh en fin de journée et + et bon je + des fois du coup ça passait un petit peu euh à</p>	<p>L AP : difficulté à vivre le fait de ne pas respecter les horaires, les prescriptions.</p> <p>Témoigne de recherche de solutions</p>	
<p>PB : mmm 9 :12</p>		
<p>S : c'est réduit un peu à peau de chagrin</p>		
<p>PB : d'accord et Pour vous comment les élèves apprennent-ils une langue ? 9 :19</p>		
<p>S : euh j'suis pas sûre qu'en primaire ils apprennent une langue j'pense qu'ils s'en imprègnent euh j'vois bien ar exemple avec ma grande qui rentre en 6^{ème} là vraiment elle apprend l'anglais alors que jusqu'à l'année dernière c'était plutôt pour moi de l'imprégnation 9 :39 9/41 comme si le professeur d'anglais du collègue + il avait d'autres objectifs ou une façon différente de faire par rapport à un enseignant du primaire</p>	<p>L AP : conception de l'enseignement d'une langue au primaire.</p> <p>Pas d'objectif d'apprentissage</p> <p>LP : verbalisation sur la différence entre enseignant polyvalent et enseignant spécialiste</p>	

	PB : donc les objectifs du coup seraient lesquels ? 9 54		
	S : pour ?		
	PB : parce que là vous me dites qu'en 6 ^{ème} ils apprennent alors qu'en primaire ils <u>s'imprègnent</u>		
	S : <u>mais</u> 10 :03 2 '' ben au collège y a beaucoup de + euh y a beaucoup de vocabulaire + beaucoup de ++ 10 :16 beaucoup de grammaire + beaucoup de tournures de syntaxe à apprendre et à réutiliser euh + alors que ++ 10 :26 en primaire on est pt'être <rythme ralenti> moins + moins EXIGEANT <intonation montante> 10 : 32	L AP : discipline Enseigner une langue au collège = enseigner des compétences linguistiques avec exigence Au primaire : moins d'exigence	Typification Renvoi à des représentations de l'enseignement au collège
	PB : mmm mmm 6'' d'accord 10 :39 dernière question « Apprendre une langue étrangère, une langue de scolarisation /maternelle/ une langue 1 est-ce que c'est la même chose ou est-ce que vous faites une différence sur cet apprentissage ?		
	S : donc apprendre une <u>langue</u> <intonation montante>		
	PB : apprendre une langue étrangère ou apprendre une langue de scolarisation + la langue de l'école 11 :01 est-ce que c'est la même chose + est-ce que vous faite sune différence 11 :05		
	S : 11 :08 apprendre sa langue maternelle ou <intonation montante> ça fait partie des ?		

	<p>PB : ça fait partie des possibles oui +++ mais en fait la langue maternelle pour beaucoup de vos élèves c'est le français ?</p>		
	<p>S : oui</p>		
	<p>PB : et ça devient la langue de l'école</p>		
	<p>S :oui</p>		
	<p>PB : pour d'autres ça n'est pas le cas 11 :22 donc voilà est-ce que pour vous tout ça c'est la même chose ou bien est-ce qu'apprendre une langue c'est différent selon ces différentes configurations ?</p>		
	<p>S : 11 :31 pour moi c'est différent + pour apprendre il faut un bain de langue enfin ++ pour apprendre vraiment une langue il faut + baigner dedans et l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école + y a pas de bain de langue 11 :49 euh ++ moi j'ai vraiment en tout cas ++ appris à parler pendant mes séjours linguistiques où je + voilà c'est 12 :02 c'est tellement différent + l'école vous apporte des bases ou des + mais euh mais c'est dans les échanges que ++ avec un bain de langue que vraiment on apprend 12 :19</p>	<p>L AP : apprendre une langue à l'école ce n'est pas possible puisqu'il faut un bain de langue LP : son histoire et ses modèles s'appuient sur le bain de langue LAP : dilemme Comment enseigner une langue avec ces convictions ?</p>	<p>Généralisation d'une expérience personnelle Discours de légitimation sur ce que l'école peut apporter en LVE , « des bases ».</p>
	<p>PB : mmm 3'' d'accord bon ben super merci beaucoup vous avez répondu à l'ensemble des questions 12 :30</p>		

IV.43. Annexe 43

IV.43.1. Soline : transcription de l'entretien sur la trajectoire langagière d'apprenant et d'enseignant

0 à 0'54 : accueil, organisation technique, contexte de la demande d'un entretien biographique

58.	0'55 PB : Donc je me lance avec la première question « Quelle élève étiez-vous ? et Quelle expérience l'école a-t-elle été pour vous ? »
59.	1 :02 S : donc au niveau des langues étrangères ? <en lien avec le fait que je viens de préciser que l'entretien porte surtout sur le rapport aux langues>
60.	1 :05 PB : alors + en général+ Quelle élève étiez-vous ? et Quelle expérience l'école a-t-elle été pour vous en tant qu'élève?
61.	1 :13 S : euh + j'étais une bonne élève + je pense que j'avais des facilités mais très vite j'ai choisi mes matières + j'ai pas forcément été habituée à + fournir + à fournir des efforts 1 :29 + du coup + toutes les matières qui étaient faciles pour moi me demandaient peu d'efforts + et le reste + m'intéressait pas + tout ce qui était scientifique + mis à part les mathématiques + je + euh + voilà + je fournissais pas les efforts nécessaires 1 :46 //
62.	PB : d'accord
63.	S : j'avais en général des notes qui étaient ++ hétérogènes 1 : 53 ++
64.	PB : et c'était plutôt une expérience positive et agréable ? + vous alliez volontiers à l'école ? 1 :58 ++ ou c'était plutôt +
65.	S : à l'école primaire +oui + volontiers + après le collège a pas forcément été une très bonne expérience mais c'est pas + pas par rapport aux apprentissages 2 :08 c'est plutôt par rapport à l'environnement <longueur sur la dernière syllabe> ++ (2'') des élèves euh ++ et puis + j'ai vraiment retrouvé vraiment <insistance> le plaisir du contact avec mes pairs + au lycée
66.	PB : d'accord 2 :19 et + quelle place les langues ont-elles eue dans votre parcours d'élève ?
67.	S : quelle ? pardon ?

68.	PB : quelle place les langues ont-elles eue dans votre parcours d'élève ? <plus distinctement> 2 :29
69.	S : euh + une place très très importante ++ je ++ euh + j'aurais + enfin si + si j'avais pu j'aurais fait des études de langues étrangères appliquées + et notamment + l'anglais et l'allemand faisaient partie des + des matières euh pour lesquelles j'avais très peu à travailler 2'45 ++ ça rentrait + ça rentrait en moi vraiment + c'est je + j'm' imprégnais facilement + 2 :51 j'ai toujours aimé les voyages +euh à l'étranger et euh ++ bon <intonation descendante> maintenant j'ai la vie qu'j'ai + j'peux pas dire que j'aimerais retourner en arrière + et + changer quelque chose 3 :00 mais + mais vraiment j'pense que c'était quelque chose qui était fait pour moi euh ++ les langues étrangères appliquées <intonation descendante> 3 :06 ++ et vraiment j'ai toujours adoré l'allemand et l'écrit + écrit et parlé.
70.	P : et du coup dans votre vie d'étudiante + quelles places ont-elles occupées ces langues + et dans votre vie d'étudiante et dans votre vie personnelle finalement 3 :24
71.	S : ben + j'ai continué un petit peu + dans mon parcours d'étudiant + à pratique l'anglais et l'allemand mais + petit à petit ça c'est euh + enfin le français et l'étude du français par ce que j'ai fait des études de sciences du langage + ben euh + ça a pris la place de ++ et puis j'pense que petit à petit tout ça s'est estompé + j'ai perdu énormément de tout ce que j'avais appris à + pendant mes années de lycée
72.	P : d'accord + et est-ce qu'au niveau personnel vous avez continué à pratiquer d'une façon ou d'une autre + en voyage + en échange + euh avec les films ++ pas vraiment
73.	S : non + pas vraiment non 4 :13
74.	P : d'accord + d'accord+ alors maintenant une question très très ouverte qui n'est d'ailleurs pas une question ° c'est une amorce « Pour vous, enseigner une langue c'est.....
75.	
76.	S : 4'' euh 4'' enseigner une langue c'est + c'est transmettre + transmettre euh 8'' transmettre l'envie de communiquer autrement 4 :50
77.	P : d'accord 5'' et pour vous Enseigner une langue ou une autre discipline est-ce que vous faites une différence ?

78.	S : oui je fais une différence parce que enseigner une langue ça va me demander beaucoup plus de travail de préparation + parce que justement j'ai plus les connaissances linguistiques + que je suis obligé de réactualiser + de faire des petites + pt-être des petites anti-sèches + sur les différentes consignes + tandis que dans d'autres matières + j'vais peut être pouvoir m'appuyer sur d'autres euh + 3'' ben sur mon expérience alors qu'en langue je vais devoir plus préparer
79.	P : à ce propos vous m'aviez indiqué que vous étiez habilitée depuis 8 quand on s'est vues 5 :47
80.	S : oui
81.	P : mais je ne sais plus si je vous ai demandé depuis combien de temps vous enseignez
82.	S : euh + depuis combien de temps + depuis 2000 ++ depuis 2002 5 :56
83.	P : 2002
84.	S : donc ça va bientôt faire 20 ans
85.	P : d'accord + très bien 6 :00 + donc en effet vous n'avez pas enseigné les langues au début + quand vous avez commencé à enseigner
86.	N : non
87.	P : non + d'accord c'est bien ça + ok et Qu'est-ce qui vous paraît plus facile ou plus difficile dans l'enseignement d'une LV ? 6 :15
88.	S : euh +++ facile 6 :24 ++ j'trouve pas ça facile >rires partagés> alors je trouve pas ça facile + ce qui est difficile dans l'enseignement d'une langue vivante c'est + quand on a des cycles 3 et que ++ et que les les euh ++ on a des + on a par exemple des + on a une méthode et on a des enfants en face de nous + qui sont pas capables de travailler avec + avec la méthode parce que peut-être ils ont pas fait assez d'anglais avant + ou ils en ont fait mais + chacun à un niveau différent et 7 :00 depuis deux ans que je fais du cycle 2 j'trouve ça plus facile du coup et je m'épanouis plus dans + dans l'enseignement de l'anglais ++ euh parce que j'ai l'impression du coup + de leur apporter plus + et d'avoir des + enfants pus réceptifs et + et puis j' préfère + c' que j'trouve facile c'est 7 :23 tout'cqui + tout euh ++ c'qu'on fait avec les comptines + avec les chants euh voilà 7 :32
89.	P : d'accord
90.	S : mais c'qui est difficile + et là où j'ai eu des difficultés c'est pendant les trois ans de cm2 que + que j'ai faits ben d'ailleurs + c'était + quand j'vous ai rencontré

	en stage d'anglais + j'ai + j'étais en CM2 et j'encontrais beaucoup de difficultés à + enseigner l'anglais parce que c'qu'on nous demandait de faire à des CM2 ben les enfants que j'avais en face de moi 8 : 00 ils étaient pas capables en fait.
91.	
92.	P : et du coup qu'est-ce qui cause ou qui caractérise les moments de satisfaction ? 8 :08
93.	S : ben quand ils sont capables de restituer + euh de restituer + de s'approprier + de restituer quelque chose sur lequel on a travaillé.
94.	P : d'accord 8 :24 et les moments de découragements <rires>
95.	S : euh les moments de découragement + c'est quand dans l'emploi du temps je fais pas autant d'anglais que c'que j'ai programmé ou que ce que je souhaiterais et du coup quand j'en fais et que je vois le plaisir que j' y prends et le plaisir qu'ils y prennent 8 : 42 j'me dis on il faut absolument quej'me force et j'ai jamais réussi à trouver dans un emploi du temps + un place euh à privilégier pour l'anglais pour être sure de lui donner euh + enfin j'veux dire en début de journée + en début de + j'ai eu 9 :00 tendance euh ces dern enfin en début d'année à plutôt placer en fin de ++ euh en fin de journée et + et bon je + des fois du coup ça passait un petit peu euh à
96.	P : mmm 9 :12
97.	S : c'est réduit un peu à peau de chagrin
98.	P : d'accord et Pour vous comment les élèves apprennent-ils une langue ? 9 :19
99.	S : euh j'suis pas sûre qu'en primaire ils apprennent une langue j'pense qu'ils s'en imprègnent euh j'vois bien ar exemple avec ma grande qui rentre en 6 ^{ème} là vraiment elle apprend l'anglais alors que jusqu'à l'année dernière c'était plutôt pour moi de l'imprégnation 9 :39 9/41 comme si le professeur d'anglais du collège + il avait d'autres objectifs ou une façon différente de faire par rapport à un enseignant du primaire
100.	P : donc les objectifs du coup seraient lesquels ? 9 54
101.	S : pour ?
102.	P : parce que là vous me dites qu'en 6 ^{ème} ils apprennent alors qu'en primaire ils s'imprègnent
103.	S : mais 10 :03 2 '' ben au collège y a beaucoup de + euh y a beaucoup de vocabulaire + beaucoup de ++ 10 :16 beaucoup de grammaire + beaucoup de

	<p>tournures de syntaxe à apprendre et à réutiliser euh + alors que ++ 10 :26 en primaire on est pt'êtr <ryhtm ralenti> moins + moins EXIGEANT <intonation montante> 10 : 32</p>
104.	<p>P : mmm mmm 6'' d'accord 10 :39 dernière question « Apprendre une langue étrangère, une langue de scolarisation /maternelle/ une langue 1 est-ce que c'est la même chose ou est-ce que vous faites une différence sur cet apprentissage ?</p>
105.	<p>S : donc apprendre une langue <intonation montante></p>
106.	<p>P : apprendre une langue étrangère ou apprendre une langue de scolarisation + la langue de l'école 11 :01 est-ce que c'est la même chose + est-ce que vous faite sune différence 11 :05</p>
107.	<p>S : 11 :08 apprendre sa langue maternelle ou <intonation montante> ça fait partie des ?</p>
108.	<p>P : ça fait partie des possibles oui +++ mais en fait la langue maternelle pour beaucoup de vos élèves c'est le français ?</p>
109.	<p>S : oui</p>
110.	<p>P : et ça devient la langue de l'école</p>
111.	<p>S :oui</p>
112.	<p>P : pour d'autres ça n'est pas le cas 11 :22 donc voilà est-ce que pour vous tout ça c'est la même chose ou bien est-ce qu'apprendre une langue c'est différent selon ces différentes configurations ?</p>
113.	<p>S : 11 :31 pour moi c'est différent + pour apprendre il faut un bain de langue enfin ++ pour apprendre vraiment une langue il faut + baigner dedans et l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école + y a pas de bain de langue 11 :49 euh ++ moi j'ai vraiment en tout cas ++ appris à parler pendant mes séjours linguistiques où je + voilà c'est 12 :02 c'est tellement différent + l'école vous apporte des bases ou des + mais euh mais c'est dans les échanges que ++ avec un bain de langue que vraiment on apprend 12 :19</p>
114.	<p>P : mmm 3'' d'accord bon ben super merci beaucoup vous avez répondu à l'ensemble des questions 12 :30</p>

IV.44. Annexe 44

IV.44.1. Clara : synopsis de la séance de français

Repères temporels	Phases de la séance	Gestes professionnels et commentaires
Début à 3 : 10	<p>Rappel des recettes réalisées et de leurs titres</p> <hr/> <p>Travail en groupe classe, les deux niveaux réunis.</p>	<p>1 M1- alors les recettes de // + est-ce que + quelqu'un peut redonner + en anglais + le nom des recettes que nous avons faites + lundi pendant l'atelier cuisine ? + alors qui peut donner le nom + d'une des recettes ? alors</p> <p>Benjamin vas-y /60/</p> <p>2 Benjamin1- pumpkin pie (2)</p> <p>3 M2- pumpkin pie (2)</p> <p>4 E- potatoes pie (2)</p> <p>5 M3- ok can you repeat + sweet (</p> <p>Tissage + étayage pour faire produire les noms en anglais</p>
3 :11 à 10 : 50	<p>Rappel des connaissances sur la fête de Thanksgiving</p> <p>Travail en groupe classe, les deux niveaux réunis</p>	<p>est-ce que quelqu'un peut expliquer à Pascale ce qu'est Thanksgiving + alors qui va nous expliquer ça + Alinka /44/ /94/</p> <p>22 Alinka1- c'est en fait les Anglais + ils aimaient pas leur roi donc voilà + c'était des Anglais + ils aimaient pas leur roi et ben ils sont partis en Amérique + avant ils appelaient ça le Nouveau Monde + et comme ils avaient pris des provisions + dans leur bateau parce qu'ils avaient fait un long voyage 3 :42 /54/</p> <p>23 M12- < l'enseignante interrompt l'élève> est-ce que quelqu'un se rappelle comment s'appelait le bateau ?</p> <p>Rappel des aspects historiques et traditionnels</p>

		<p>Beaucoup de TDP d'interruptions de l'enseignante pour demander des précisions. Etayage par l'enseignante et par les élèves.</p>
10 :54 à 21 :24	<p>Réflexion sur la langue par rapport au titre d'une recette</p> <p>Travail en groupe classe, les deux niveaux réunis</p>	<p>152 Manel- 'sweet' (1)</p> <p>153 M77- oui d'accord 'sweet' + c'est un adjectif + on est d'accord + 'sweet' est un adjectif + alors là c'est pas tout à fait effectivement + l'adjectif il est là + on est d'accord < souligne sweet et écrit adj en-dessous > et ça c'est quoi comme euh + < en soulignant potato > + nature de mot ? (2) /41/</p> <p>154 E- 'patate' /1/</p> <p>155 M78- oui et en français qu'est-ce que c'est en GRAMMAIRE + ce mot-là ? /15/</p> <p>156 Brandon- 'a noun' 17 :00 (2)</p> <p>157 M79- 'a noun' + right + < sourires > + 'a noun' donc c'est 'un nom' < l'écrit en-dessous du mot > d'accord ? c'est un nom + alors là on a adjectif plus nom + donc en français ça correspondrait à quelque chose qu'on pourrait + < se retourne vers les élèves réfléchit met sa main sur la nuque > appeler + peut-être un complément du nom ++ voilà ça complète + le nom 'pie' + ça dit comment est + cette tarte + elle est AUX patates douces +</p> <p>Un peu de tissage avec retour sur une remarque de la séance précédente.</p> <p>Des gestes d'étayage très nombreux dans une activité d'étude de la langue qui tend à comparer le fonctionnement des deux langues. De nombreux obstacles dus à la</p>

		maitrise approximative de l'objet à enseigner.
21 : 20 à 30 : 44	<p>Consignes pour les deux niveaux puis pour chaque groupe de CM2..</p> <p>CE2 repérer les infinitifs, CM2 conjuguer au présent à une personne donnée selon le groupe</p> <p>Travail en groupe classe</p> <p>Consigne différente pour chaque niveau</p>	<p>CE2 :</p> <p>184 M92- [...] donc vous avez un texte + donc ce que je vais demander aux CE2 <quitte le tableau pour aller vers eux> c'est dans le texte + dans les deux textes + vous allez + sur votre cahier de brouillon + me relever tous les verbes à l'infinitif + est-ce que vous vous souvenez ce que c'est qu'un verbe à l'infinitif ? /333/</p> <p>CM2</p> <p>211 M106- là vous allez travailler tous les trois là tous les quatre + et ici tous les quatre <accompagne de gestes> vous allez me transposer + les textes 25 :46 donc y a deux groupes qui vont travailler sur la transposition de ce texte-là + et deux groupes qui vont travailler sur ceux-là + vous allez me conjuguer d'accord + me conjuguer chaque texte + alors vous + à la première personne du singulier <repart vers le bureau chercher un feutre> avec je + alors par exemple si on prend le premier verbe + donc on a 'battre' + avec 'je' ça va donner /186/</p> <p>212 E- 'je bats' /2/</p> <p>Gestes de pilotage assez semblables dans la structuration : consignes longues sur le matériel, puis sur l'organisation, puis sur l'objet à travailler avec à chaque fois une vérification par des exemples de la compréhension.</p>

<p>30 :44 à 33 :34</p>	<p>Précisions dans les groupes</p> <p>Travaux en autonomie</p>	<p>228 M115- [...]bon les CE2 je vais vous dire combien il y a de verbes à trouver 31 :23 <à l'attention de tous> faites attention y a peut-être des verbes que vous n'aurez pas à changer + il faut que votre texte il veuille dire quelque chose hein ? d'accord ? hein les CM2 vous m'écoutez là ? il faut que votre texte il veuille dire quelque chose parce que vous aurez à le dire à l'oral aussi avec euh + les bons verbes</p> <p>Geste d'ajustement et d'étayage : restreint les possibles, tisse en précisant les conditions de restitution.</p>
<p>33 :35 à 51 :28</p>	<p>Suite des travaux de groupe et révision de la répartition de la tâche</p> <p>Travaux en autonomie</p>	<p>231 M117- d'accord + très bien + vous continuez + vous vous essayez de me trouver uniquement dans 'la sweet potato pie' + oh non remarquez + vous êtes quoi vous ? cinq ? prenez que 'la pumpkin pie' + que 'la pumpkin pie' + vous avez commencé par quoi vous ?</p> <p>Pilotage : gestion du temps et de la répartition de la tâche</p>
<p>51 :28 à 54 : 51</p>	<p>Correction du travail des CE2</p> <p>Travail en groupe classe, les deux niveaux réunis</p>	<p>245 M125- 'battre' + <en écrivant> tout le monde est d'accord ? + si vous êtes pas d'accord vous le dites hein /17/ 246 Eloi- 'étaier' /1/ 247 M126- 'étaier' /1/</p>
<p>54 :52 à 1 :12 :20</p>	<p>Correction des conjugaisons par les CM2 qui doivent épeler chaque terminaison</p>	<p>314 Sandro- 'j'étaie la pâte brisée dans le moule à tarte + en gardant le papier sulfurisé' /15/ 315 M158- stop + alors + comment tu vas écrire j'étaie /8/</p>

	<p>Travail en groupe classe, les deux niveaux réunis</p> <p>L'enseignante écrit au tableau les productions des élèves.</p>	<p>316 Sandro- 'j''+ /2/ 317 M159- oui /1/ 318 Sandro- 'e-t-a' /3/ 319 M160- 'e' ? 'e' ? c'est tout ? + comme ça ? /7/ 320 Sandro- 'e' avec un accent aigu /5/ 321 M161- oui /3/ 322 Sandro- 'a-l-e' /3/ 323 M162- 'j'étale la pâte'</p> <p>Essentiellement des gestes de pilotage avec forte accélération à la fin de la phase et quelques gestes d'étayage.</p>
	<p>Clôture</p>	<p>500 M249- 'nous servons' + bon d'accord + c'est bon ? + oui ? alors on a encore un peu de temps + peut-être qu'on a un peu de temps de commencer l'anglais + juste les présentations un petit peu + vous me rangez les recettes</p>

IV.45. Annexe 45

IV.45.1. Clara : transcription de la séance de français CE2-CM2

Date : 5 décembre 2019 (jour de grève) CE2 : 4 élèves présents sur 5

CM2 : 17 présents sur 18

1 élève bilingue irlandais (Brandon) + 1 élève francophone qui a passé un an à Hawaï (Lancelot) + 1 élève qui présente un trouble autistique spécifique (Louis), travaille avec l'élève bilingue, lui dit les réponses ou les dit à l'oreille de l'enseignante.

Objectifs de la séance : Pour les CE2, repérer des infinitifs dans des recettes de cuisine. Pour les CM2, dans les mêmes textes, conjuguer au présent à des personnes différentes selon les groupes d'élèves les verbes de l'une ou l'autre recette.

592

Début à 3 : 10. Rappel des recettes réalisées et de leurs titres

1M1- Khalil tu t'amuses pas s'il te plaît + on a pas le temps de s'amuser aujourd'hui + d'accord ? alors les recettes de // + est-ce que + quelqu'un peut redonner + en anglais + le nom des recettes que nous avons faites + lundi pendant l'atelier cuisine ? + alors qui peut donner le nom + d'une des recettes ? alors Benjamin vas-y /60/

2 Benjamin1- pumpkin pie (2)

3 M2- pumpkin pie (2)

4 E- potatoes pie (2)

5 M3- ok can you repeat + sweet (5)

6 E- potatoes (1)

7 M4- potato (1)

8 E- pie (1)

9 M5- sweet potato pie + pumpkin pie + sweet potato pie + <temps d'installation du TNI>+ alors même votre recette elle portait un autre titre c'était pas complètement + Benjamin il a juste oublié un mot Iliès (8) /21/

10 Iliès- sweet potato pie with* [wait] marschmallow (5)

11 M6- is it [wait]? + alors c'est vrai que je ne l'ai pas lu ce mot-là + qui + qui saurait + Brandon évidemment + vas-y (3) /21/

12 Brandon- with (1)

13 M7- **with** + alors est-ce que tu peux nous redire + alors Brandon est d'origine irlandaise et Lancelot+ Lancelot lève le doigt + Lancelot + Lancelot a passé un an à Hawaï 1 :59 + donc ils sont tous les deux bilingues ok Brandon + **can you please repeat the title ?** (6) /37/

14 Brandon2- **with marshmallows** (2)

15 M8- **no the entire title + please** (5)

16 Brandon3- **sweet potato with + pie + with marshmallow** (6)

17 M9- **with marshmallows ++ marshmallows** c'est le mot en anglais de + ce que vous connaissez sous la marque française qui est (3) /17/

18 E- '**marshmallow**' (1)

19 M10- non + ce que vous avez mangé avec c'était pas des '**marshmallows**' + c'était des /14/ (1)

20 E- 'chamallow' /1/

21 M11- des 'chamallow' 2:30 + bon alors petite précision + normalement on l'a pas fait mais normalement ça doit être ++ cuit au four aussi + mais par manque de temps et de possibilité on les a mangés à part + alors euh + là j'ai pas tout à fait fini + j'ai juste une petite seconde /50/ pour copier ça <2'55'' à 3'10'' *l'enseignante est au bureau en train de finaliser le document à projeter*>

3 :11 à 10 : 50 [Rappel des connaissances sur la fête de Thanksgiving]

+ est-ce qu'en attendant quelqu'un peut rappeler ce que c'est que Thanksgiving + parce qu'on a travaillé dessus + est-ce que quelqu'un peut expliquer à Pascale ce qu'est Thanksgiving + alors qui va nous expliquer ça + Alinka /44/ /94/

22 Alinka1- c'est en fait les Anglais + ils aimaient pas leur roi donc voilà + c'était des Anglais + ils aimaient pas leur roi et ben ils sont partis en Amérique + avant ils appelaient ça le Nouveau Monde + et comme ils avaient pris des provisions + dans leur bateau parce qu'ils avaient fait un long voyage 3 :42 /54/

23 M12- < *l'enseignante interrompt l'élève*> est-ce que quelqu'un se rappelle comment s'appelait le bateau ? Naïara /13/

24 Naïara- **May+** + [flo]*(1)

25 M13- **May**↑ <*attente de la suite*> (1)

26 EEE- **[floer]* [flauə]** (1)

27 M14- **flower** <*exagère la prononciation de la diphtongue*> + **Mayflower** + d'accord alors + continue Alinka (2) /5/

- 28 Alinka2- donc quand ils sont arrivés il faisait froid et ils avaient plus de nourriture + et il y avait des Indiens + et ben euh + ils étaient déjà là-bas et + vu qu'ils habitaient déjà là-bas+ et donc ils les ont aidés + ils leur ont montré c'était où les meilleurs endroits pour planter /51/
- 29 M15- alors le premier hiver ça s'est passé comment ? + est-ce que quelqu'un se souvient comment on a appelé + comment s'appelle + en anglais + ces personnes qui + sont parties d'Angleterre et + arrivées + dans le Nouveau-Monde ? /38/
- 30 E- les pé + les pèlerins /4/
- 31 M16- oui ça c'est le mot français + est-ce que quelqu'un se rappelle du mot anglais ? ++ Roxane /18/ **alternance codique**
- 32 Roxane- les + 'Pilgrims' (1) /1/
- 33 M17- 'Pilgrims' + 'Pilgrims' + alors ils sont arrivés et +qu'est-ce qui + comment ça s'est passé le premier hiver + où ils sont arrivés ? ++ comment ça s'est passé pour eux ? ++ Amaya(2) /29/
- 34 Amaya- en fait + ils savaient pas que c'était l'hiver là-bas /11/
- 35 M18- ils savaient pas ++ alors ils savaient que c'était l'hiver mais ils savaient pas trop comment ça allait se passer /21/
- 36 Amaya- y avait pas de nourriture /5/
- 37 M19- oui /1/
- 38 Amaya- du coup euh + les Indiens + ils les ont aidés /8/
- 39 M20- non mais le premier hiver avant que + euh les Indiens les ont aidés mais + qu'est-ce qui s'est passé parmi euh + tous ces Pilgrims + Jarrod /25/
- 40 Jarrod- <qui regarde la caméra d'abord> y en a certains d'entre eux + qui sont morts /10/
- 41 M21- oui + beaucoup sont morts de faim + d'autres + effectivement les Anglais* les ont aidés + ils les ont aidés en leur montrant QUOI ++ en leur expliquant quoi ? Manel /27/
- 42 Manel- comment cultiver des ++ euh + des + des légumes + etcetera /7/
- 43 M22- d'accord + quels genres de légumes ? /6/
- 44 Manel- comme euh + comme la + la la++ euh la patate douce euh + les /10/
- 45 M23- alors comment on dit patate douce déjà en anglais ? + alors ++ qui j'ai pas trop entendu ? + Elise /17/
- 46 Elise- 'sweet potatoes' (2)
- 47 M24- 'sweet potato' + ou 'potatoes' (3) /1/
- 48 Elise- et XX du potiron /3/
- 49 M25- d'accord + et en anglais? /5/

50 Elise- 'pumpkin' (1)

51 M26- 'pumpkin' + very good + est-ce que c'est tout ce qu'ils ont appris à cultiver ? ++
Cassandra ? (3) /14/

52 Cassandra- le maïs /2/

53 M27- le maïs + comment on dit maïs /6/

54 Cassandra- 'corn' (1)

55 M28- corn + very good 6 :03 + euh ensuite + il y a pas que les euh + ils ont aussi appris à
faire récolter d'autres euh + d'autres aliments euh + qu'est-ce qu'ils ont appris également + à
élever + qui a pu après être l'un des plats traditionnels + Erin (3) /40/

56 Erin- les dindes /2/

57 M29 – les dindes + vous vous souvenez pourquoi ça s'appelle les dindes + oui pourquoi ça
s'appelle une dinde + alors qui nous explique ça Eloi /24/

58 Eloi- parce que /2/

59 M30- parle bien fort Eloi /3/

60 Eloi- parce que les Anglais /4/

61 M31- non alors c'est pas les Anglais + c'est pas à cause des Anglais que ça s'appelle une
dinde /20/ 6 :44

62 Eloi- ah non /2/

63 M32- oui vas-y /3/ non alors

64 Eloi- XX

65 M33- mets pas ta main devant ta bouche /7/

66 Eloi- Christophe Colomb il était allé en Amérique et ben + il a vu des gros /15/

67 M34- alors + d'abord il croyait qu'il était où ? /9/

68 Eloi- euh X

69 M35- ben il pensait arriver + il pensait arriver dans quel pays ? // <nomme un élève> /10/

70 E – en Inde /2/

71 M36- en Inde + il pensait arriver en Inde et qu'est-ce qu'il a vu quand il est arrivé dans le
nouveau monde + qu'est-ce qu'il a vu ? /30/

72 Eloi- des grosses poules /3/

73 M37- des grosses poules + et il les appelés des poules /9/

74 EEE- d'Inde /2/

75 M38- d'Inde + et c'est pour ça que ça s'appelle des dindes + voilà + et+++ 7 :20 l'animal
qui est sur + /20/

- 76 E- sur pattes /2/
- 77 M39- sur pattes il s'appelle comment ? oui + Sandro + vas-y /10/
- 78 Sandro- le dindon /2/
- 79 M40- le dindon + et en anglais ? ++ comment on dit ++ la dinde? Hummmm + Benjamin /11/
- 80 Benjamin- 'turkey'* [tyrke] (1)
- 81 M41- 'turkey' + 'turkey' + will you repeat this + turkey (7)
- 82 C- 'turkey' (1)
- 83 M42- ok + hummmm + donc voilà ils ont appris à élever aussi + des dindes et qu'est-ce qu'il s'est passé l'année d'après ? + qu'ont voulu faire les pèlerins ? ++ qui a donné la tradition et ensuite la fête / on a parlé ? alors humm entendu + Amaya /45/
- 84 Amaya- ils ont + ils ont + pour les remercier ils ont fait une fête /12/
- 85 M43- oui /1/
- 86 Amaya- euh +
- 87 M44- alors + pourquoi ça s'appelle 'Thanksgiving' 8 :17 + pourquoi ça + c'est ce qu'on a choisi + ça s'appelle comme ça + alors vas-y Cassandra (1) /23/
- 88 Cassandra- merci d'avoir donné /4/
- 89 M45- merci d'avoir + alors ça vient de quel mot ? + de quel mot ça vient ? Yasmine /15/
- 90 Yasmine- ça vient de 'thank you' /3/ (2)
- 91 M46- 'thank you' + 'thanks' et puis + et le verbe ? ++ est-ce que vous vous souvenez du verbe ? <pas une main levée> Brandon tu connais le verbe <Brandon hoche la tête> (3) /18/
- 92 Brandon- 'donner' /1/
- 93 M47- oui + in English ? /1/ (2)
- 94 Brandon- 'giving' (1)
- 95 M48- TO + 'give' + to 'give' + 'giving' + 'Thanksgiving' + merci d'avoir donné + effectivement + alors qu'est-ce qui se passe à Thanksgiving ? + qu'est-ce qui se passe euh + alors principalement aux Etats-Unis hein + c'est une fête américaine 9 :00 + essentiellement + alors + qui dit à peu près ce qui se passe à Thanksgiving ? + alors euh voyons voir + Elise (6) /47/
- 96 Elise- euh + ils se réunissent + toute la famille se réunit + pour manger // /10/
- 97 M49- pour manger /2/
- 98 Elise- du maïs euh + la sweet potato pie /3/ (3)
- 99 M50- sweet potato pie ++ qu'est-ce qu'il mange d'autre ? Benjamin (3) /9/

- 100 Benjamin – des turkey <prononcé à l'anglaise> (1) /1/
 101 M51- il mange des turkey ++ et puis ? (1) /5/
 102 Jarrod- des pumpkin pie (2) /1/
 103 M52- des pumpkin pie ++ est-ce qu'on n'a pas parlé d'autre chose ? la turkey + ils l'accompagnent avec ++ une sauce à quoi + vous vous souvenez la sauce à quoi ? (3) /28/
 104 Elise- aux cranberry (1) /1/
 105 M53- aux cranberry ++ cranberry sauce ++ et puis la < Jarrod main levée depuis un moment > + la dinde + elle est farcie + alors on a peut-être pas trop expliqué ce mot-là ou dit ce mot-là + Brandon tu sais comment on dit ce mot-là + la farce qu'on met dans la dinde ? 10 :09 (3) /42/
 106 Brandon- euh ++ <puis fait non de la tête>
 107 M54- non <Brandon confirme de la tête qu'il ne sait pas> + Lancelot ? /2/
 108 Lancelot- <non de la tête>
 109 M55- non plus + donc ils farcissent la dinde et voilà + c'est le plat traditionnel + du repas de Thanksgiving + alors tu n'étais pas là lundi Lancelot pour nous parler de Thanksgiving + à Hawaï + comment est-ce + est-ce que tu as des souvenirs + de cette fête? /46/
 110 Lancelot- on l'a pas trop trop fêté /7/
 111 M56- ça se fête pas trop à Hawaï ↑ /7/
 112 Lancelot- non /1/
 113 M57- alors on n'aura pas la version Hawaïenne de Thanksgiving + bon + d'accord + maintenant on sait + on a bien réalisé ce qu' était Thanksgiving + on a bien revu + alors je vais juste maintenant remettre euh + <va vers l'ordinateur> euh les deux recettes au tableau 10 : 51
-
- 10 :54 à 21 :24 [Réflexion sur la langue par rapport au titre d'une recette]**
 + alors 10 :54 + ah oui + alors il y avait quelque chose dont on avait parlé + Brandon tu te rappelles qu'on était pas d'accord sur /63/ quelque chose + à propos de sweet potato pie + tu te souviens de pourquoi + on avait eu un petit + <Brandon la regarde fixement> quelqu'un se souvient pourquoi je n'étais pas d'accord avec Brandon ? + à propos de sweet potato pie <l'enseignante est toujours occupée sur l'ordinateur> ++ /31/ alors attendez + bougez pas + je cherche +++ voilà 11 :22 <elle revient devant les élèves> + alors qu'est-ce qu'y avait comme petit problème ? <elle écrit sweet au tableau puis se retourne vers les élèves> qu'est-ce qu'y avait comme interrogation 11 :37 qu'est-ce qu'on avait comme petit souci + Erin (6) /35/
 114 Erin- Brandon il avait dit qu'il fallait mettre le e /10/

115 M58- non + pas tout à fait + c'était pas ça l'idée + non je crois que c'était plutôt le contraire ++ quelqu'un se souvient ? ++ Brandon est-ce que tu te souviens de ce que tu avais dit toi ? /38/

116 Brandon- non /1/

117 M59- tu te souviens plus + d'accord + bon ben c'est pas grave les autres ils vont se souvenir pour toi <sourires> + hein + Benjamin /22/

118 Benjamin- pour *potatoe* il mettait un *e* (1) /5/

119 M60- Brandon voulait mettre un *e* à *potato* + tu te rappelles maintenant (1) /10/

120 Brandon- oui /1/

121 M61- <tout en écrivant le mot au tableau> donc Brandon il voulait écrire avec un *e* <elle hésite puis ajoute le *e* et finit d'écrire *sweet potatoe pie*> + il voulait écrire comme ça + et du coup qu'est-ce que j'ai dit moi ? est-ce que j'étais d'accord ? Manel/32/

122 Manel- non parce que il peut y en avoir plusieurs /9/

123 M62- ah + il peut y en avoir plusieurs + quand y en a plusieurs qu'est-ce qui se passe alors ? /19/

124 Manel- on met un *s* /4/

125 M63- oui mais là ++ effectivement <écrit et dit en même temps en dessous de l'expression précédente *one potato*> *one potato* + alors voilà moi je vais l'écrire comme ça + ne met pas de *e* + *two potato* alors il peut y en avoir plusieurs + comment je vais marquer le pluriel ici ?

12 :50 Naïara (4)/33/

126 Naïara- c'est un 'e' /4/

127 M64- le 'e' pour le pluriel ? /5/

128 Naïara- un 's' /2/

129 M65- alors t'as pas tort + y a le 'e' et y a le ?↑ /13/

130 Naïara- le 's' /2/

131 M66- ben oui + le pluriel c'est un 's' <va au tableau et complète son mot *potatoes*> + je ne vais rajouter ça <le souligne en le disant>+ qu'au pluriel d'accord ? est-ce que du coup Brandon avait raison avec son 'e' ? + à la fin de '*potato*' ? (1) /33/

132 EEE- non /1/

133 M67- non + à la fin de '*potato*' + donc on l'enlève et+ <efface le 'e' dans '*sweet potato pie*'> + alors qu'est-ce que vous allez me dire là ? + ben oui mais combien on a mis de patates douces dans la ++ ? on en a mis plusieurs ou pas ? 13 : 33 enfin vous avez pas trop vu parce que j'avais déjà préparé la purée <rires>++ à votre avis combien il y avait de *sweet potatoes* dans le +++ Khalil (3) /64/

134 Khalil- trois /1/

135 M68- au moins + oui + trois + donc qu'est-ce qui ? <gestes des deux mains qui se lèvent et se secouent un peu pour montrer l'embarras> + qu'est-ce qui est quand même étrange ici ? + 13 :53 <en montrant l'expression en anglais> 13 :54 + en français qu'est-ce qui se passe quand on a + si je dis euh + trois pommes de terre rouges + j'dis n'importe quoi <mouvements des mains devant elle> + c'est tout ce qui me vient par + à l'esprit + trois pommes de terre rouges + qu'est-ce que je vais faire avec 'rouge' ? /67/

136 Alinka- on va mettre un 's' avec 'e' + /7/

137 M69- on va mettre un 's' et pourquoi ? /7/

138 Alinka- parce que c'est au pluriel et c'est l'adjectif de 'patates' /13/

139 M70- très bien + c'est au pluriel et c'est l'adjectif de 'pommes de terre' + ou patates douces + d'ailleurs si je dis 'deux patates douces' + 'douces' je vais le mettre au pluriel <retourne au tableau pour écrire 2 patates douces et souligne les s> je mettrai au pluriel + d'accord + <se rapproche des élèves se retourne regarde le tableau un instant puis revient vers le tableau> donc je peux dire en français que je vais faire une tarte <écrit Une tarte>+ comment je le dirais en français + 'une tarte' + Manel /60/

140 Manel- 'à la patate douce' /4/

141 M71- alors je peux dire 'A la patate douce' + mais comme j'en ai mis plus d'une <se penche un peu et remue les mains> ++ Tess /18/

142 Tess- une tarte avec DES patates douces /6/

143 M72- <l'enseignante ouvre les mains paumes vers le haut satisfaite> + oh ben c'est pas mal ça + 'une tarte avec DES patates douces' <va l'écrire> alors on va mettre + avec + des + patates + douces <au rythme de l'écriture> ++ alors en français j'ai fait quelque chose qu'on appelle comment <elle a souligné les marques du pluriel>+ on appelle ça un ? + j'ai ? + <fait un geste comme une accolade> + qu'est-ce que j'ai fait + entre le déterminant + le nom + l'adjectif <elle les a reliés par des traits courbés sous les mots> + j'ai fait + j'ai + /58/

144 E- accordé /1/

145 M73- j'ai accordé + mes trois mots en fonction du déterminant <montre les trois marques du pluriel> parce que c'est au pluriel 15 :33 d'accord + alors j'ai mis plusieurs patates douces dans ma tarte + et malgré tout + en anglais + <elle ajoute 'a' devant 'sweet potato pie'> + je vais l'écrire comme ça + sans 'e' Brandon + <en se penchant vers lui> + et sans 's'+ alors à votre avis pourquoi + une idée ? /52/

146 E- parce que le 'a' [a] c'est (1) /5/

147 M74- le 'a' /ə/ (1) /1/

148 E- le 'a' /ə/ c'est quand + c'est euh (1) /6/

149 M75- tu as raison le 'a' /ə/ c'est l'article déterminant il se rapporte à quoi ce 'a' ++ il se rapporte à quel mot ? Roxane (2) /22/

150 Roxane- à 'pie' (1) /1/

151 M76- à 'pie' c'est euh + comme en français hein + comme si je disais une tarte en montrant au tableau les deux mots là c'est 'a' <le montre> 'pie' <le montre> d'accord donc on en a bien qu'une ++ maintenant dites-moi quelque chose sur l'adjectif là + qu'est-ce que vous savez peut-être de l'adjectif en anglais + Manel (3) /55/

152 Manel- 'sweet' (1)

153 M77- oui d'accord 'sweet' + c'est un adjectif + on est d'accord + 'sweet' est un adjectif + alors là c'est pas tout à fait effectivement + l'adjectif il est là + on est d'accord <souligne sweet et écrit adj en-dessous> et ça c'est quoi comme euh + <en soulignant potato> + nature de mot ? (2) /41/

154 E- 'patate' /1/

155 M78- oui et en français qu'est-ce que c'est en GRAMMAIRE + ce mot-là ? /15/

156 Brandon- 'a noun' 17 :00 (2)

157 M79- 'a noun' + right + <sourires> + 'a noun' donc c'est 'un nom' <l'écrit en-dessous du mot> d'accord ? c'est un nom + alors là on a adjectif plus nom + donc en français ça correspondrait à quelque chose qu'on pourrait + <se retourne vers les élèves réfléchit met sa main sur la nuque> appeler + peut-être un complément du nom ++ voilà ça complète + le nom 'pie' + ça dit comment est + cette tarte + elle est AUX patates douces + d' accord c'est ce qui correspondrait à complément du nom + mais en anglais ++ si je prends pas en compte 'potato' <le met entre parenthèses au tableau> + et si je regarde + ce qui se passe avec l'adjectif en anglais <croise les bras> ++ ah pardon ça c'est aussi + c'est quoi ça ? <en soulignant le mot pie> (7) /95/

158 E- XX

159 M80- un VERBE ? <elle fait une grimace et remue la tête pour dire non> + alors là vous me faites peur quand même hein + qu'est-ce que c'est 'A + PIE' ? (2) /17/

160 E- c'est un euh adjectif /4/

161 E- c'est un nom /4/

162 M81- NOM + oui <l'écrit sous le mot> c'est un nom aussi 18 :00 <recule pour regarder le tableau> alors + si j'utilise pas 'potato' <fait un geste comme pour se débarrasser d'un mot> on va le laisser de côté + qu'est-ce que je peux remarquer avec 'a + sweet + pie' + admettons que j'ai envie de dire que 'a sweet pie' + qu'est-ce qu'on remarque + en anglais + par rapport au français <se rapproche à nouveau du tableau> + alors je vous ai mis le français <suit avec la main> une tarte avec des patates douces + là c'est complément du nom et là ? <en montrant le groupe nominal en haut> qu'est-ce qu'on peut remarquer en anglais ? Roxane (7) /77/

Pascale Boissonnet – 2021

L'influence dans l'enseignement d'une langue vivante de la maîtrise de la langue cible sur les gestes professionnels du professeur des écoles non spécialiste

- 163 Roxane- ben on dit 'une tarte + douce' /5/
- 164 M82- oui + en français on dirait + 'une tarte douce' + admettons + et en anglais on dit comment ? /15/
- 165 E- 'une tarte sucrée' /3/
- 166 M83- <mouvement de la tête pour montrer qu'elle n'est pas tout à fait d'accord> on dirait + une tarte sucrée + si tu veux + oui on va dire 'sweet' pour 'sucrée' + d'accord 'une tarte sucrée' + mais là + la construction grammaticale en anglais ? + si je devais traduire + cette phrase-là + vraiment littéralement en français (1) /37/
- 167 E- 'une douce tarte' /3/
- 168 M84- 'une douce' ou 'une sucrée tarte' + donc ça veut dire que le + l'adjectif + qu'est-ce qui se passe avec l'adjectif ++ en anglais ? /25/
- 169 E- il se met toujours devant /5/
- 170 M85- il se met toujours devant quoi ? /6/
- 171 E- devant le nom /3/
- 172 M86- devant le nom + très bien 19 :09 il se met toujours devant le nom + il me semble que je vous en avais déjà un peu parlé de ça non +/27/
- 173 EEE- X
- 174 M87- oui un petit peu quand même + toujours devant le nom + après quand on a plusieurs adjectifs y a un ordre à respecter + mais en tout cas ici + alors l'adjectif + ou le complément du nom <en montrant au tableau sweet potato> et puis y a une autre chose en anglais qui est très pratique + par rapport au français <écrit 'a black cat' et en dessous 'two black cats'> 'a black cat' + alors j'ai bien mis mon adjectif devant le nom + 'two black cats' + qu'est-ce qu'on remarque dans la deuxième phrase ? Eloi (6) /73/
- 175 Eloi- y a un 's' à la fin de 'cat' (1) /8/
- 176 M88- y a un s' à la fin de 'cats' + et puis qu'est-ce qu'on remarque d'autre ? (1) /18/
- 177 E- le 's' se prononce /4/
- 178 M89- le 's' se prononce oui <petit mouvement des genoux comme si elle se baissait un peu> tu as raison en anglais c'est important de prononcer les 's' + c'est comme ça qu'on sait que c'est au pluriel d'ailleurs ++ Alinka /32/
- 179 Alinka- two (1)
- 180 M90- two + ok + two + black cats + on est d'accord (5) /4/
- 181 E- 'black' il a pas de s (1) /5/

182 M91 – ‘black’ n’a pas de ‘s’ <prononcé assez fort> + alors ça veut dire quoi ça en anglais + avec les adjectifs ++ alors déjà + on sait qu’ils se mettent toujours + devant le nom + première règle importante + et la deuxième règle + qui va arranger BEAUCOUP d’élèves (1) /41/

183 Iliès- c’est que l’adjectif + il est euh + invariable /8/

184 M92- oui + il est invariable + il ne s’accorde pas <en détachant bien les syllabes> ++ donc ça c’est quand même bien pratique + y a d’autres difficultés en anglais + vous aurez l’occasion de découvrir ~~/30/~~ <me regarde et me prend à témoin avec un sourire> mais ça + ça ça fait partie quand même des choses + puis ça avec pas d’accent en anglais aussi + ça ça peut être quand même pratique 21 :01 + c’était le petit retour sur la position de l’adjectif + qui se met TOUJOURS devant le nom + et puis ~~/47/~~ surtout qui ne s’accorde pas avec le nom + il est invariable + comme tu l’as dit + Iliès + est-ce que c’est bon ça ? + bon alors là on a fait un petit travail de grammaire ++ sur le titre <efface le tableau>

21 : 20 à 30 : 44 : consignes pour les deux groupes puis pour chaque groupe.

CE2 repérer les infinitifs, CM2 conjuguer au présent à une personne donnée selon le groupe

maintenant on va regarder ce qu’on peut faire en français + sur les recettes elles-mêmes + alors je ~~/56/~~ vais vous demander de travailler un petit peu <ouvre les panneaux du tableau> je vais afficher les recettes <retourne à son ordinateur> alors est-ce que je les ai toutes les deux + sur un même document ++ voilà alors 22 :11 maintenant on va regarder <les recettes ne s’affichent pas revient vers le TNI> qu’est-ce qu’il a lui + c’est pas le jour + parce qu’on a un tni qui fait des siennes ++ en ce ~~/57/~~ moment + alors pourquoi ça veut pas <revient à nouveau> voilà ++ non ah non <à ce moment le document s’affiche> ah <de soulagement> il est un petit peu capricieux ++ alors euh + voilà les deux recettes + alors on a la ‘pumpkin pie’ + alors on va pas s’occuper pour l’instant + des ingrédients + ~~/39/~~ d’accord + même s’il y a un petit peu d’anglais dedans + on va s’occuper du texte de préparation en lui-même <le montre au tableau> d’accord + ni des ingrédients + ni des ustensiles + d’accord on va s’occuper uniquement de cette partie-là + et de cette partie-là de la deuxième recette <montre au tableau> ~~/52/~~ donc vous avez un texte + donc ce que je vais demander aux CE2 <quitte le tableau pour aller vers eux> c’est dans le texte + dans les deux textes + vous allez + sur votre cahier de brouillon + me relever tous les verbes à l’infinitif + est-ce que vous vous souvenez ce que c’est qu’un verbe à l’infinitif ? ~~/52/~~ /333/

185 Manel- X

186 M93- c’est quoi alors ? + c’est quoi un verbe à l’infinitif ? /12/

- 186 Manel- c'est quand le verbe euh + est conjugué /7/
- 187 M94- ah <regarde vers les CM2 puis vers elle> tu es sûre ? /4/
- 188 Manel- il est à l'infinitif /5/
- 189 M95- alors tu peux me répéter ce que c'est un verbe à l'infinitif ? /14/
- 190 Manel -<qui tournicote sa tresse> un verbe à l'infinitif + c'est quand le verbe est + /11/
- 191 M96- n'est pas /3/
- 192 Manel – conjugué /1/
- 193 M97- on les trouve où les verbes à l'infinitif quand on les cherche + quand on cherche l'orthographe d'un verbe à l'infinitif ? <en regardant Eloi qui lève la main> tu vas chercher où ? /28/
- 194 Eloi- dans le dictionnaire /3/
- 195 M98- dans le dictionnaire + vous les trouvez dans le dictionnaire + les CM2 c'est bon + l'infinitif + pour tout le monde hein/21/
- 196 EEE- oui /1/
- 197 M99- + alors vous vous allez faire autre chose hein + les CE2 vont relever + dans les deux recettes + tous les verbes à l'infinitif + d'accord uniquement évidemment dans le texte + donc les verbes à l'infinitif ils peuvent se terminer comment ? + par quelles lettres ils se terminent ++ les CE2 + oui /49/
- 198 Manel- 'e-r' /2/
- 199 M100- 'e-r' + Swan par quoi d'autre ils peuvent se terminer les verbes à l'infinitif /16/
- 200 Swan- par 'e-r' /3/
- 201 M101- par 'e-r' /3/
- 202 Manel- 'r-e' /2/
- 203 M102- 'r-e' /2/
- 204 E- 's' /1/
- 205 M103- non + ça c'est le verbe conjugué /7/
- 206 Manel- 'i-r' /2/
- 207 M104- 'i-r' et /3/
- 208 Manel- 'o-i-r' /3/
- 209 M105- 'o-i-r' et /4/
- 210 Manel- 'd-r-e' /3/
- 211 M106- ah mais merci Manel + heureusement que toi tu es là + dites-donc + ben alors + les autres + vous n'avez pas appris les verbes à l'infinitif ? + la dernière fois c'était la leçon pourtant

+ bon les ~~/36/~~ CE2 vous me faites ça + je vous dirai après combien y en a à trouver + les CM2 + vous allez travailler euh + on va dire *<est en train de compter et de penser la répartition>* 3 + 4 + 6 *<pour elle-même>* par trois + par trois + par quatre et par quatre d'accord + et je vais vous donner pour chaque ~~/46/~~ groupe + donc tous les trois vous allez travailler ensemble *<se rapproche des élèves concernés>* d'accord Alinka Benjamin + là vous allez travailler tous les trois + là vous allez travailler tous les trois là tous les quatre + et ici tous les quatre *<accompagne de gestes>* vous allez me transposer + les ~~/41/~~ textes 25 :46 donc y a deux groupes qui vont travailler sur la transposition de ce texte là + et deux groupes qui vont travailler sur ceux-là + vous allez me conjuguer d'accord + me conjuguer chaque texte + alors vous + à la première personne du singulier *<repart vers le bureau chercher un feutre>* avec je + alors par exemple si on prend le premier verbe + donc on a 'battre' + avec 'je' ça va donner ~~/63/~~ /186/

212 E- 'je bats' /2/

213 M107- 'je bats' *<va pour l'écrire>* par contre ce que je vous demande + c'est de faire + alors vous avez le droit de prendre vos aide-mémoire + pour vous aider pour les terminaisons + c'est un verbe en 'r-e' + quelle va être la terminaison des verbes en 'r-e' + on va demander aux CE2 parce que j'ai l'impression que les CM2 ils ont oublié + les CE2 + les terminaisons des verbes en 'r-e' avec 'je' 'tu' et 'il' /77/

214 Manel- 'e-s' /2/

215 M108- tu es sûre ? /3/

215 Manel- en 'e-r' /3/

216 M109- en 'r-e' ++ en 'e-r' c'est 'e' + 'e-s' + 'e' ++ 'r-e' ça va être /17/

217 Manel- 's-s-t' /3/

218 M110- 's-s-t' + vous avez entendu les CM2 ? + donc 'je bats' qu'est-ce qu'il va y avoir à la fin ? ++ je bats + Alinka /25/

219 Alinka- un 's' /2/

220 M111- un 's' + oh Roxane *<elle fronce le sourcil>* + qu'est-ce qui y a Roxane /11/

221 Roxane- XX

222 M112- alors le verbe 'battre' il est un peu particulier parce qu'il garde quand même son 't' ++ bon donc vous vous faites avec 'je' + tous les verbes des deux recettes + vous êtes pas obligés de recopier toute la recette + juste là où y a des verbes + vous faites ça sur le cahier de brouillon ou sur une ~~/57/~~ feuille en commun + comme vous voulez + j'vous donne une feuille *<va chercher des feuilles>* après + il va me falloir euh + le deuxième groupe + Roxane + Khalil tu vas arrêter ça *<est en train de colorier son portrait>* maintenant parce que ça c'était censé

être fait à la maison alors tu arrêtes + /40/ c'est fini oui ben t'as pas fini + donc voilà + maintenant on fait autre chose + < *en aparté* > tu le poses là et je le prendrai après + oui si tu veux + attention euh + prends celle-là plutôt < *hors champ* > ++ vous vous allez + alors là c'est groupe 1 + c'est 'je' < *l'écrit en même temps au tableau* > groupe 2 + /48/ avec 'tu' ++ < *revient vers les élèves qui sont en train de s'installer* > oui ben à ce moment-là mets-toi en face + attention pose ta chaise tranquillement ++ voilà 28 :29 alors euh vous savez ce qu'on va faire là ? < *aide un groupe à réorganiser leurs tables* > ++ alors le groupe là vous êtes trois + vous trois + euh ++ avec 'vous' + et le groupe 4 avec 'ils' au pluriel + vous vous travaillez sur 'ils' au pluriel + /54/ d'accord < *les élèves se déplacent encore pour certains* > 29 :19 donc je répète + groupe 1 c'est vous + vous conjuguez ici + le texte avec 'je' + comme si c'était à vous de le faire + je fais la recette d'accord + groupe 2 + vous donnez les instructions à un camarade + tu fais ça + tu fais ça + tu fais ça + d'accord /52/ + groupe 3 + vous vous adressez à un GROUPE de camarades + vous battez + vous faites ça + vous faites ça + d'accord ? + vous ++ alors j'en ai oublié un + oui vous je vous ai pas donné un + donc 1 2 3 4 + non y a cinq groupes /45/ /296/ 223 Naïara - < *qui recompte* > ah maitresse /2/

224 M113- < *n'a pas entendu Naïara* > ah comme vous étiez ensemble j'ai pensé que c'était qu'un seul groupe + tiens décalez-vous un petit peu d'un cran + donc on recommence + vous c'est le groupe 1 + vous c'est le groupe 2 + vous c'est le groupe 3 + vous c'est le groupe 4 + c'est vous qui avez 'ils' au pluriel et vous vous allez faire 'nous' + voilà + d'accord c'est bon ? Vous ne conjuguez que les verbes + vous recopiez pas la recette en entier d'accord ? 30 :30 /86/ 225 Alinka- XX

226 M114- comment ? ++ vous pouvez écrire vos trois prénoms dans la marge + allez on perd pas de temps + vous occupez pas de ce qui se passe autour de vous + hein + faites votre travail + comme si de rien n'était + voilà + allez 30 :44 /39/

30 :44 à 33 :34 . Précisions dans les groupes

227 Erin- XX

228 M115- y a pas tant de verbes que ça + je peux pas vous les identifier les verbes parce que sinon les CE2 ils vont les retrouver trop facilement + donc on va attendre que les CE2 ils aient fini + puis après je les identifierai au tableau 31 :11 < *se dirige vers les CE2* > bon les CE2 je vais vous dire /54/ combien il y a de verbes à trouver 31 :23 < *à l'attention de tous* > faites attention y a peut-être des verbes que vous n'aurez pas à changer + il faut que votre texte il veuille dire quelque chose hein ? d'accord ? hein les CM2 vous m'écoutez là ? il faut que votre texte il veuille dire quelque chose parce /54/ que vous aurez à le dire à l'oral aussi avec euh +

les bons verbes + donc ne me changez pas tous les verbes bêtement sans réfléchir d'accord ? hein ? 31 :45 alors + les CE2 il faut en trouver <compte pour elle-même à voix haute> 1 + 2 + 3 + 4 + 5 + y en a 6 + dans la première recette + alors /50/

<l'enseignante vient au tableau des CE2 écrit le titre de la première recette trace un trait pour faire deux colonnes et note le titre de la deuxième recette elle écrit le nombre de verbes à l'infinitif> treize + y en a treize + alors vous allez chercher chacun pour vous + et après vous vous mettez tous les 4 pour parler de vos trouvailles + d'accord ? <elle regarde sa montre> on va dire jusqu'à la demi + 20 mn ok 33 :08 alors par contre chut + écoutez-moi 33 :16 + le niveau sonore il ne peut pas // sinon on /52/ va entendre un brouhaha + là-bas + vous parlez distinctement < elle s'adresse aux élèves qui ont mon téléphone sur leur table> // pour qu'on puisse entendre tout le monde + les élèves qui travaillent // si vous avez des questions vous levez la main mais chut d'accord /34/ 33 :34 <les élèves travaillent seuls> /241/

33 :35 à 51 :28 Suite des travaux de groupe et révision de la répartition de la tâche

229 M116- 36 : 08 pour aller plus vite on va peut-être faire + rediviser les tâches parce que j'ai peur que ça prenne un peu de temps + y a six verbes à conjuguer dans 'la pumpkin pie' d'accord + donc euh + on va dire le groupe 1 et 2 + vous allez faire que 'la pumpkin pie' + et y a treize verbes dans la + donc vous allez faire euh /63/

230 EEE- XX

231 M117- d'accord + très bien + vous continuez + vous vous essayez de me trouver uniquement dans 'la sweet potato pie' + oh non remarquez + vous êtes quoi vous ? cinq ? prenez que 'la pumpkin pie' + que 'la pumpkin pie' + vous avez commencé par quoi vous ? /41/

232 E- XX

233 M118- ah ben très bien alors + vous me conjuguez les treize verbes alors ++ non c'est bon + ah oui alors deux fois parce que les CE2 ils vont écrire les verbes à l'infinitif + deux fois le même verbe + vous n'êtes pas obligés de le conjuguer deux fois 37 :13

<l'enseignante s'adresse à un groupe> alors + vous allez nous faire + // + peut être la sweet potato + commencez par la sweet potato d'accord /65/ 42 : 37 **(11' 1s travail de groupes)**

234 Sandro- maitresse /1/

235 M119- vous avez fini ? ++ faites-en quelques-uns de la suivante + de 'la sweet potato' + parce qu'il n'y en avait que 6 là + vous m'en faites quelques-uns de la deuxième recette ++ sauf si les mêmes verbes que vous avez déjà conjugués 9 :01 ça monte un peu le sons S'IL VOUS PLAÎT + chut + baissez un peu +oh j'entends des choses là+ 44 : 52 /64/

236 M120- 11 :29 vous avez fini + BON + *<plus fort pour l'ensemble de la classe>* je crois qu'on va s'arrêter là + puis on va regarder + ce que chacun a trouvé + les CE2 vous avez trouvé combien de verbes ? /29/

237 Tess- 10 /1/

238 M121- bien + il vous en manque 3 + il faut essayer de les trouver *<poursuite des travaux de groupes>* 47 :47 bon alors + *<adressé à un groupe de CM2>* vous avez fini + quels sont les groupes qui ont terminé + d'accord + vous + vous aviez terminé la partie que vous aviez à faire aussi ? + d'accord + le groupe 2 ? /43/

239 Amaya- oui + on a presque fini /4/

240 M122- alors allez-y *<un élève du groupe 5 Brandon tend la feuille remplie par le groupe l'enseignante regarde>* euh + ben je pense qu'on va peut-être + vous allez peut-être nous les donner + par contre je vois encore une erreur ici *<les élèves regardent la feuille que l'enseignante leur présente>* 48 :26 dans chaque groupe vous allez décider qui + va lire les verbes d'accord ? *<discute avec les CE2 et répartit finalement la lecture de 6 et 6 verbes par Tess et Manel>* bon 49 : 39 *<se déplace vers le tableau des CE2>* alors on va commencer là +++ *<revient vers le tableau des CM2>* alors on va faire ça ++ bon on arrête s'il vous plait + chuut *<en position bien centrale les mains jointes>* c'est pas grave si vous avez pas tout à fait terminé + finissez le mot que vous êtes en train d'écrire + et on fait la synthèse maintenant parce que sinon on n'aura pas le temps /405/ **atmosphère** + *<regarde sa montre>* allez ++ c'est bon 50 : 49 allez chut ++ *<échange avec Lancelot en aparté>*

51 :05 chuut + on va d'abord voir ce que les CE2 ont trouvé comme verbes à l'infinitif + chut chut chut *<chuchote au groupe de Lancelot>* c'est pas grave + bon est-ce que j'ai tout le monde ? mais c'est pas grave *<à un élève>* les CM2 s'il vous plait + Amaya tu te retournes par là + parce qu'on va d'abord relever les + verbes à l'infinitif

+ 51 :28 à 54 : 51 correction du travail des CE2

alors on a dit qu'on allait commencer par la pumpkin pie *<montre avec le feutre la colonne concernée>* /80-/185/

241 Tess- nous on a commencé par sweet potato /7/

242 123- oui + vous avez commencé par sweet potato + c'est pas très grave heum *<cherche son chiffon puis efface le nombre 13 écrit sous le titre>* non mais Eloi il en a trouvé dans la pumpkin pie /23/

242 Eloi- cinq *<montre avec les doigts en même temps>* /1/

- 243 M124- t'en as trouvé cinq y en avait six + vas-y dis-nous quels verbes à l'infinif tu as trouvés 51 :49 /21/
- 244 Eloi- 'battre' /1/
- 245 M125- 'battre' + <en écrivant> tout le monde est d'accord ? + si vous êtes pas d'accord vous le dites hein /17/
- 246 Eloi- 'étaier' /1/
- 247 M126- 'étaier' /1/
- 248 Eloi- 'verser' /1/
- 249 M127- 'verser' /1/
- 250 Eloi- 'servir' /1/
- 251 M128- 'servir' /1/
- 252 Eloi- 'mettre' ↓<intonation descendante> /1/
- 253 M129- 'mettre' + alors j'avais dit qu'il y en avait six 52 :08 est-ce que parmi ceux qui ont + travaillé en CM2 + sur la pumpkin pie + vous avez trouvé le sixième ? Alinka /31/
- 254 Alinka- 'gardant' de 'garde' /3/
- 255 M130 – ah+ alors celui-là il n'était pas à conjuguer parce que c'était + en gardant <scande les trois syllabes et soutient avec la main qui marque les temps> d'accord + il était pas à l'infinif + donc j'avais demandé aux CE2 de relever les verbes à l'infinif + gardant + c'est une forme conjugée du verbe 'garder' 'mais ce n'est pas une forme du verbe à l'infinif ++ alors Amaya 52 : 38 /60/
- 256 Amaya- 'être' /1/
- 257 M131- 'être' + oui <se retourne vers Eloi> celui-là vous me l'aviez oublié <ton léger> être + à quel endroit c'est + du texte <cherche dans le texte d'Eloi> /17/
- 258 Manel- 'le mélange doit être' /4/
- 259 M132- 'le mélange doit être' + donc il y avait le verbe être aussi + alors peut-être que ce mot-là + ce verbe à l'infinif là <garde le doigt au tableau pour montrer le verbe> il va rester à l'infinif dans le texte conjugué /35/
- 260 Manel- oui <fait un signe de la tête pour acquiescer> /1/
- 261 M133- oui + il restera à l'infinif + donc y avait une petite subtilité + c'est pour ça que j'ai fait travailler les CE2 <grand mouvement de bras vers eux> sur les verbes à l'infinif et vous + je vous ai donné à corriger + à conjuguer + mais il fallait que ça veuille dire quelque chose + on est bien d'accord hein 53 :16 alors les treize de euh + vous en avez trouvé combien ? /63/
- 262 Tess- douze /1/

- 263 M134- alors Tess + tu nous en dis six /6/
 264 Tess- ‘ajouter’ + ‘mélanger’ ‘étaler’ <dicte très vite> /3/
 265 M135- attends attends attends /3/
 266 Manel- tu en as oublié un /4/
 267 M136- ‘ajouter’ /1/
 268 Tess- ah oui + ‘mettre’ /3/
 269 M137- ‘mettre’ /1/
 270 Tess- ‘étaler’ ‘mélanger’ et ‘verser’ /4/
 271 Manel- et ‘laisser’ /2/
 272 Tess- ‘laisser’/1
 273 M138- ‘mélanger’ et /2/
 274 Tess- ‘verser’ /1/
 275 M139- ‘verser’ /1/
 276 Tess- à toi <en s’adressant à Manel> /2/
 277 Manel- euh + ‘refroidir’ + ‘couper’ /2/
 278 M140- ‘refroidir’ /1/
 279 Manel- <moins fort> ‘couper’/1/
 280 M141- ‘couper’ /1/
 281 Manel- ‘poser’ /1/
 282 M142- ‘poser’ /1/
 283 Manel- ‘recouvrir’ /1/
 284 M143- ‘recouvrir’ /1/
 285 Manel- ‘passer’ et ‘dorer’ /3/
 286 M144- ‘passer’ ++ il est où mon chiffon <cherche autour d’elle> /6/
 287 Manel- il est là + sur les feuilles < se lève reste à sa place et montre> /6/
 288 M145- c’est pas très joli ce que j’ai fait <efface> ‘passer’ + tu m’as dit le dernier ? /17/
 289 Manel- ‘dorer’ /1/
 290 M146- ‘dorer’ <se relève et se retourne vers les élèves> dorer qui vous a posé un petit problème <Swan lève la main tout de suite> 54 :25 + pourquoi il vous a posé un petit problème /17/
 291 Manel- <qui ne voit pas Swan derrière elle et que l’enseignante regarde > quand on le conjugue ça fait dore comme le verbe dormir /11/

292 M147- et oui + et là on va voir si les CM2 <petits mouvements latéraux de la main> ils ont réussi /10/

293 Manel- mais /1/

294 M148- mais <donne la parole à Manel du doigt> /1/

295 Manel- mais ça s'écrit 'r-e' /6/

296 M149- voilà + ça ne se conjugue pas de la même façon ++ et ça veut surtout pas dire la même chose + on voit pas ce que le verbe 'dormir' aurait à faire dans la recette ++ on est d'accord 54 :51

54 :52 à 1 :12 :20 Correction des conjugaisons par les CM2 qui doivent épeler chaque terminaison

bon + alors + à partir de là + les CM2 est-ce qu'il y avait des verbes qui ont été listés là <mouvements verticaux en suivant les verbes écrits dans les colonnes> et que vous n'avez pas conjugué parce qu'il ne fallait pas les conjuguer + il fallait les laisser à l'infinitif ++ de la liste là par exemple + est-ce qu'il y en avait un qui devait rester à l'infinitif + oui /111/

297 Elise- 'être' /1/

298 M150- oui 'être' + par contre y a des verbes + comme y avait des verbes qui étaient déjà conjugués + vous deviez les conjuguer à une autre personne + donc on va voir ce que ça donne après avec les CM2 <lance un bref regard vers la pendule puis regarde la liste de la deuxième recette> pareil + je crois que dans la deuxième aussi + /45/

299 E- XX

300 M151- il vous en manque un aussi + il en manque un c'est ça ? /13/

301 Iliès- <lève la main et prend la parole simultanément> mais mettre c'est deux fois /6/

302 M152- ah + 'mettre' c'est deux fois + alors on va mettre 'mettre X 2' + voilà on a les treize + d'accord + oui ou non ? /23/

303 Manel- ah oui + ah oui <d'un ton surpris et content> /4/

304 Tess- y a 'mettre' au début et 'mettre' à la fin /10/

305 M153- bon alors moi j'avais dit que + si on avait deux fois le même verbe + on le conjugait qu'une fois <mouvement des mains vers le bas devant elle qui s'écartent et se rapprochent>

55 :48 bon on va voir maintenant ce que les CM2 ont fait <se déplace du tableau des CE2 à celui des CM2> + alors <est au tableau et regarde pour sa présentation> on va faire ça + le groupe 1 + donc la recette disait + ' dans un saladier battre ensemble tous les ingrédients pour la crème + le mélange doit être lisse et sans grumeaux' ++ alors dans un saladier + c' qui serait

- bien + c'est que vous me mettiez le verbe un peu dans le texte + comme ça on comprendra mieux + la recette + prenez la recette sous les yeux + qui fait le rapporteur chez vous ? /103/
- 306 Alinka- c'est Sandro <en le désignant du doigt> /3/
- 307 M154- vas-y Sandro + tu nous lis la recette en conjuguant + bon le premier il est fait + donc on écoute la phrase ++ et hep les autres vous vous taisez + vas-y Sandro /31/
- 308 Sandro- 'dans un saladier je bats ensemble les ingrédients + pour la crème' /11/
- 309 M155- non point + 'pour la crème' /5/
- 310 Sandro- 'pour la crème le mélange doit être lisse et sans grumeaux' /11/
- 311 M156- bon alors + quel est le seul verbe qu'on a conjugué dans cette partie de la recette /17/
- 312 Alinka- 'battre' /1/
- 313 M157- 'battre' + d'accord 'je bats' + on l'avait déjà vu + continue /11/
- 314 Sandro- 'j'étale la pâte brisée dans le moule à tarte + en gardant le papier sulfurisé' /15/
- 315 M158- stop + alors + comment tu vas écrire j'étale /8/
- 316 Sandro- 'j''+ /2/
- 317 M159- oui /1/
- 318 Sandro- 'e-t-a' /3/
- 319 M160- 'e' ? 'e' ? c'est tout ? + comme ça ? /7/
- 320 Sandro- 'e' avec un accent aigu /5/
- 321 M161- oui /3/
- 322 Sandro- 'a-l-e' /3/
- 323 M162- 'j'étale la pâte' < Sandro la regarde pour savoir à quel moment reprendre la lecture> + bien + et le reste ne change pas + hein en gardant le papier sulfurisé + bien sûr c'est le verbe 'garder' mais là je n'ai pas à le conjuguer + d'accord ? si j'avais voulu le conjuguer + à la limite j'aurais dit quoi ? si VRAIMENT j'avais voulu conjuguer /54/
- 324 Iliès- et 'je garde' /3/
- 325 M163- et 'je garde' + le papier sulfurisé + j'aurais pu + ensuite 57 :48 /10/
- 326 Sandro- 'je verse la crème sur la pâte' <légère insistance sur verse> /7/
- 327 M164- 'verse' à la fin c'est quoi ? /7/
- 328 Sandro- 's-e' /2/
- 329 M165- 's' ? /1/
- 330 Sandro- oui <avec une moue pas trop sûr de lui> /1/
- 331 M166- 'je verse la crème' + ensuite + dernière phrase + les deux dernières phrases /11/

- 332 Sandro- ‘mettre au’ + ‘je mets au four’ /6/
- 333 M167- alors + ‘je mets’ + je vais garder ça aussi <elle est hors champ> je vais + comment tu le conjugues ce verbe-là /17/
- 334 Sandro- avec un ‘s’ à la fin /6/
- 335 M168- on met un ‘s’ à la fin + d’accord ? ‘je mets’ et ? + et le dernier + la dernière phrase /18/
- 336 Sandro- à 190 degrés pendant 45 minutes <Alinka lui montre le verbe suivant> je + ‘je sers’ /9/
- 337 M169- ‘je sers’ + celui-là on l’écrit comment ? + comment vous l’avez écrit ? /13/
- 338 Sandro- ‘e-r-s’/3/
- 339 M170- ‘e-r-s’+ ça me paraît très bien + vous en pensez quoi les autres /14/
- 340 EEE- oui /1/
- 341 M171- c’était très bien ce qu’ils ont fait + d’accord + donc là c’est pour le groupe 1 + avec je + bon on va passer directement + donc tout est bon + là ici les verbes en ‘r-e’ + qui prennent un ‘s’+ ici pour la conjugaison + ‘i-r’ + ‘servir’ + ‘r-e’ + ‘e-s’ + ‘verser’ ‘étaler’ + verbes en ‘e-r’ qui prennent un ‘e’ à la première personne + c’est bon ? + bon alors + j’efface ce que vous avez fait le groupe + je vais effacer le ‘je’ et le verbe derrière et on passe au groupe 2 59 :30 vous allez nous faire la même recette avec ‘TU’ + allez + qui c’est qui lit le texte + vas-y <6 secondes d’attente> allez /112/
- 342 Khalil- ‘dans un saladier battre ensemble’ /5/
- 343 M172- oui non non mais directement + tu conjugues /7/
- 344 Khalil- ‘tu bats’ /2/
- 345 M173- ‘tu bats’ + alors comment tu écris ‘tu bats’ ? /8/
- 346 Khalil- ‘b-a-t-s’ /4/
- 347 M174- ‘b-a-t-s’+ bien ensuite continue /7/
- 348 Khalil- XX
- 349 M175- bon on pourra passer assez vite + puisqu’on a vu que le reste de la phrase ne se conjugait pas /20/
- 350 Khalil- ‘le mélange doit être lisse et sans grumeaux’ /8/
- 351 M176- ça on a vu ça change pas /7/
- 352 Khalil- euh // ‘e-s’ /2/
- 353 M177- pourquoi tu me conjugues ‘être’ ? /5/
- 354 Khalil- ‘tu es’ /2/

355 M178- 'tu es lisse et sans grumeaux' ? <ton interrogateur le groupe d'élèves se concertent rapidement > mais pourquoi est-ce que ça changerait ? + est-ce que vous allez vous adresser à un camarade en lui disant tu dois être lisse et sans grumeaux /33/

356 C- <rires>

357 M179- réellement est-ce que ça a un sens ? non +on est d'accord + c'est assez drôle mais pas++ alors le verbe être ici il se conjugue pas + d'accord + et on ne change pas non plus le reste de la phrase + hein + c'est le mélange qui doit être + bon on passe à la phrase suivante /57/

358 Khalil- 'étales' + 'tu étales' /3/

359 M180- 'tu étales' + comment tu écris le verbe à la fin /10/

360 Khalil- 'e-s' /2/

361 M181- bien + on n'oublie qu'avec tu + qu'est-ce qui se passe avec tu ? /15/

362 Alinka- on met un 's'toujours /5/

363 M182- on met toujours un 's'+ les CE2 vous avez entendu ? /10/

364 Manel- oui + avec tu y a toujours un 's' /8/

365 M183- merci + alors après 1 :01 :19 'verser la crème sur la pâte' /9/

366 Khalil- 'tu verses' <l'enseignante écrit> E S /4/

367 M184- on va essayer d'aller un peu plus vite + heuh /9/

368 Khalil- 'mettre' /1/

369 M185- mettre + ah non alors 'tu étales la pâte' je me suis trompée + 'tu étales la pâte' ++ 'tu étales' <a un souci avec la présentation et la reprise des phrases précédemment en partie effacées> 'tu verses' + et après ? tu /23/

370 Khalil- 'tu mets' /2/

371 M186- 'tu mets' + alors comment tu écris 'tu mets' /8/

372 Khalil- 'm-e-t-s' /4/

373 187- 'm-e-t-s' + mets au four + et il en manque un + le dernier /14/

374 Khalil- 'servir' + 'tu sers' /3/

375 M188- 'tu sers' + tu l'écris + /5/

376 Khalil- 's-e-r-t-s' /5/

377 M189- alors vous êtes d'accord avec ça ? /7/

378 Amaya- non /1/

379 Khalil- 's-e-r-t-s' /5/

380 M190- recommence /1/

- 381 Khalil- 's-e-r-t-s' <on entend non> /5/
- 382 M191- vous êtes d'accord avec le 't' ? + c'est pas le verbe + 'sertir' + c'est le verbe 'SERVIR' /18/
- 383 Khalil- 's-e-r-s' /4/
- 384 M192- 's-e-r-s' + d'accord + 'tu sers tiède' + 1 : 02 : 48 bon + allez c'est bon on enchaîne ++ après est-ce que c'était + vous vous aviez quel texte ? /27/
- 385 EEE- 'sweet potato pie' /3/
- 386 M193- 'sweet potato pie' + alors on va changer de texte + il faut que j'efface + < un peu de bavardage discret> allez on y va vite + parce que là après on a des choses encore à faire + alors dans un saladier mettre la purée de patates douces + vous deviez avec 'VOUS' /44/
- 387 Naïara- 'vous mettez' /2/
- 388 M194- alors comment tu l'écris ? /5/
- 389 Naïara- 'm-e-2t- e-z' /6/
- 390 M195- ensuite + continue /2/
- 391 Naïara- 'ajoutez' + 'vous ajoutez le lait concentré' /6/
- 392 M196- 'vous ajoutez' /2/
- 393 Naïara- 'vous ajoutez' j'ai écrit 'a-j-o-u-t-e-z' /12/
- 394 M197- 'vous ajoutez' + ensuite // /3/
- 395 Naïara- 'bien mélanger' /2/
- 396 M198- alors + 'bien mélanger' vous avez eu un petit + une petite discussion à ce sujet-là + pourquoi ? vous étiez pas d'accord sur la place de 'bien' + alors finalement /28/
- 397 Naïara- Jarrod il était en train de dire de mettre 'vous bien mélangez' /12/
- 398 M199- 'vous bien mélangez' + effectivement /4/
- 399 Jarrod- en fait // y avait un sens /6/
- 400 M200- ben oui + justement 'vous bien mélangez' Jarrod + ça a un sens ? /11/
- 401 Jarrod- non /1/
- 402 M201- non + on est d'accord + vous /6/
- 403 Naïara- 'vous mélangez bien' /3/
- 404 M202- 'vous mélangez bien' /3/
- 405 Naïara- 'm-e-l-a-ng-e-z' /8/
- 406 M203- bien + oui j'avais déjà écrit /6/
- 407 Naïara- 'étalez' /1/
- 408 M204- alors + 'étalez' /2/

- 409 Naïara- ‘vous étalez la pâte brisée’ ++ ‘e’ /6/
- 410 M205- <l’interrompt> ben j’ai écrit + allez on va aller vite /9/
- 411 Naïara- ‘vous versez la crème sur la pâte’ /7/ 1 :04 : 28
- 412 M206 – à la fin ? /3/
- 413 Naïara- euh
- 414 M207- vous versez c’est ça /5/
- 415 Naïara-oui /1/
- 416 M208- ‘vous versez’ /2/
- 417 Naïara- après c’est laisser + vous laissez refroidir /7/
- 418 M209- alors + ‘vous laissez’ + pareil ‘e-z’ +ensuite /7/
- 419 Naïara- ‘vous coupez’ /2/
- 420 M210- oui /1/
- 421 Naïara- ‘les shamallow en deux’ /4/
- 422 M211- toujours ‘e-z’ /4/
- 423 Naïara- ‘poser’ /1/
- 424 M212- alors + ‘vous posez’ + alors là y a ‘les’ + qu’est-ce que vous en avez fait du ‘les’ + là ‘les’ + ‘vous coupez les shamallow en deux et vous’ + /28/
- 425 Jarrod- ‘les coupez’ /2/
- 426 M213- non ‘LES posez’ + ‘et vous les posez’ + il fallait pas l’oublier le ‘les’ parce que + on parle de qui quand on dit les ‘l-e-s’ + on parle de quoi là ? /32/
- 427 Jarrod- nous /1/
- 428 M214- ah c’est toi qui va te poser sur la tarte <Jarrod sourit et se replie derrière la feuille> /11/
- 429 Iliès- ‘les shamallow’ /2/
- 430 M215- ben oui c’est ‘les shamallow’ qu’on va poser + les shamallow là + ‘les’ c’est pour ‘les shamallow’ + ‘vous les poser’ /22/
- 431 Naïara- après on a recouvrir /4/
- 432 M216- alors + celui-là + est-ce qu’il doit être conjugué + alors + lis-moi la phrase en conjuguant /17/
- 433 Naïara- euh
- 434 M217- vous coupez les shamallow en deux et vous les posez sur la tarte <suspension trois secondes sans réponse> aidez la Lancelot et Jarrod +++ vous êtes d’accord avec ce que euh + est-ce qu’on doit conjuguer ‘recouvrir’ ? /33/

- 435 Jarrod- non /1/
 436 M218- non + parce que là on peut pas le conjuguer + ‘vous recouvrez’ complètement hein + c’est pas correct +1 : 06 :28 donc là on ne change pas + on ne conjugue pas + y a des groupes qui ont conjugué ‘recouvrir’ ? <Jarrod lève la main> oui ++ /36/
 437 E- non /1/
 438 M219- ben Iliès il a l’air d’être + de dire oui + bref ‘passer la tarte quelques instants sous le grill pour dorer les shamallow’ donc /25/
 439 Naïara-euh
 440 M220- vous /1/
 441 Naïara- ‘passez’ // /1/
 442 M221- et ensuite ? /2/
 443 Naïara- ‘dorer’ + ‘vous dorez les shamallow’ /5/
 444 M222- alors ‘vous passez la tarte sous le grill quelques minutes’ + qui est-ce qui va dorer les shamallow ? qu’est-ce qui va dorer les shamallow + c’est vous ? c’est vous qui allez les dorer ? /36/
 445 Jarrod- non + c’est le four /5/
 446 M223- c’est le four+ le grill du four comme quoi celui-là c’était pas non plus + indispensable de le conjuguer + d’accord + ceci dit vous avez bien mis ‘vous dorez’ vous n’avez pas mis ‘vous dormez’ + /38/
 447 Lancelot- non /1/
 448 M224- non + mais on sait jamais comme là-bas ils avaient pensé que c’était le verbe dormir + bon + c’est bon 33 :03 le groupe 4 + c’est vous ? /27/
 449 EEE- oui /1/
 450 M225- alors + on remplace tout ça par ils <efface au tableau> alors + on reprend que les verbes effectivement + qu’il fallait conjuguer +++ hop + c’est parti + allez rapidement + Cassandra /25/
 451 Cassandra- ‘dans un saladier mettre’ // /4/
 452 M226- non alors me lit pas ce qui est écrit + dis-moi directement /12/
 453 Cassandra- mettent ‘e-n-t’ /4/
 454 M227- conjugue le moi ‘ils’ /4/
 455 Cassandra- ‘ils mettent’ ‘e-n-t’ /5/
 456 M228- ‘ils mettent’ ‘e-n-t’ + avec deux ‘t’ bien sûr + ensuite ils /12/
 457 Cassandra- ‘ils ajoutent’ ‘e-n-t’ /2/

- 458 M229- ils /1/
- 459 Cassandra- 'ils mélangent' 'e-n-t' /5/
- 460 M230- ils /1/
- 461 Cassandra- ils 'étaient' 'e-n-t' + ils 'versent' 'e-n-t' + 'ils laissent' 'e-n-t' + 'ils re' + 'ils refroidissent' /19/
- 462 M231- alors est-ce qu'on est d'accord avec la conjugaison de 'refroidir' /13/ 1 :08 :30
- 463 Jarrod- non + il faut le laisser normal /6/
- 464 M232- 'ILS laissent refroidir la pâte' + il faut le laisser pas normal + Jarrod /12/
- 465 Jarrod- à l'infinifitif /3/
- 466 M233- voilà + il faut le laisser à l'infinifitif + ensuite ils /10/
- 467 Cassandra- 'ils coupent' 'e-n-t' /5/
- 468 M234- 'ils coupent' 'e-n-t' /5/
- 469 Cassandra- 'ils posent sur' /3/
- 470 M235- alors 'ils LES posent' /4/ 1 :08 :52
- 471 Cassandra- 'ils recouvrent' /2/
- 472 M236- alors qu'est-ce qu'on a dit sur recouvrir /10/
- 473 E- fallait pas /2/
- 474 M237- fallait pas + j'avais dit qu'il fallait qu'on garde un sens à la ++ hein + parce que là si je complète 'ils coupent les shamallow en deux et ils les posent sur la tarte' + 'ils la recouvrent complètement' + bon ça pourrait se comprendre mais c'est pas tout à fait le sens + pour la recouvrir + d'accord /58/
- 475 Cassandra- et ils // 'e-n-t' /5/
- 476 M238- voilà + non là on a dit 'dorer' on le laissait aussi parce que heu + c'est pas 'ils' au pluriel + c'est pas eux + c'est pas le groupe d'élèves qui vont 'dorer' directement + c'est 'le grill' + ça ça bouge pas + pour 'dorer' + ça reste à l'infinifitif + c'est bon + allez rapidement le groupe 5 et après ce sera bon + on aura bouclé + notre travail là-dessus ++ vas-y je t' écoute + qui est-ce qui est rapporteur chez vous < *Elise lève la main* > c'est Elise + donc c'est les mêmes verbes + vous me conjuguez pas ceux qui restent à l'infinifitif + donc c'est nous + nous + vous avez travaillé sur quoi vous ? /111/
- 477 Elise- 'pumpkin' /1/ 1 :10 :02
- 478 M239- ah mince + vous avez travaillé sur 'pumpkin pie' + d'accord + donc on reprend avec les verbes de la première + c'est pas grave ++ oui je vous avais simplifié la tâche + alors on y va + // + donc premier verbe /37/

- 479 Elise- ‘nous battons’ /2/
- 480 M240- qu’est-ce que tu mets à la fin ? /9/
- 481 Elise- ‘o-n-s’ /3/
- 482 M241- ‘o-n-s’ /3/
- 483 Elise- ‘nous mélangeons’ /2/
- 484 M242- ‘nous mélangeons’ alors comment tu l’écris ‘nous mélangeons’+ je t’écoute /12/
- 485 Elise- ‘e-o-n-s’ /4/
- 486 M243- alors ‘mé-lan-geons’ <*sépare bien les syllabes en les disant dans le même temps Jarrod déplace sa chaise pour se rasseoir à sa place dans le bon sens*> y a trop de bruit + c’était pas utile maintenant + assieds toi + vas- y j’ai pas bien entendu ce qu’Elise a dit /26/
- 487 Elise- ‘e-o-n-s’ /4/
- 488 M244- ‘e-o-n-s’ + les CE2 + pourquoi elle a mis un ‘e’ là ? + je demande aux CE2 parce que c’était leur leçon d’orthographe /25/
- 489 Manel- parce que si on met pas de ‘e’ sinon ça fait [m ãg ã] /12/
- 490 M244- [mel ãg ã] d’accord? On a transformé le ‘g-o’ en ‘g-e-o’ le son /g/ en son /ʒ/ + vous suivez les CE2 parce qu’il y a des choses qui peuvent vous être utiles 1 :11 :04 après + nous /37/
- 491 Elise- ‘nous étalons’ ‘o-n-s’ /5/
- 492 M245- oui /1/
- 493 Elise- ‘nous versons’ ‘o-n-s’ + ‘nous mettons’ ‘o-n-s’ /10/
- 494 M246- alors + qu’est-ce qu’il ne faut pas oublier là ? + avec ‘nous mettons’ ++ comment tu l’as écrit ‘mettons’ ? /20/
- 495 Elise- ‘o-n-s’ /3/
- 496 M 247- d’accord mais + le début du mot /7/
- 497 Elise- ‘m-e-2t-o-n-s’ /7/
- 498 M248- voilà et là si je mets 2’t’ + double consonne + je ne mets pas d’accent sur le ‘e’ + on est bien d’accord + ça garde le radical du verbe ‘mettre’ + d’accord + je garde les 2’t’ ici + après /40/
- 499 Elise- ‘nous servons’ /2/
- 500 M249- ‘nous servons’ + bon d’accord + c’est bon ? + oui ? alors on a encore un peu de temps + peut-être qu’on a un peu de temps de commencer l’anglais + juste les présentations un petit peu + vous me rangez les recettes 1 :12 :20 /40/

IV.46. Annexe 46

IV.46.1. Clara : données chiffrées de la séance de français

Durée

Durée de la séance : 4340 S = 1h 12' 20''

Temps entre élèves = 516 s = 8' 36''

Temps collectif 3824 s = 63' 44'' soit 1h 3' 44''

1,95 mots/sec

TOURS DE PAROLE

Tours de parole (TDP) : 249 produits par l'enseignante, 251 par les élèves

130 TDP (52,20%) de l'enseignante consacrés à la reprise qui se répartissent en :

33 TDP consacrés à la répétition (25,38%)

86 TDP de reformulation expansion (66,16%)

8 TDP de reformulation réduction (6,15%)

3 TDP de reformulation variation (2,31%)

7 TDP(2,79%) des élèves consacrés à la reprise qui se répartissent en :

7 TDP de reformulation expansion (100%)

13 TDP d'élèves sans réponse ou réponse inaudible

TDP de l'enseignante non-verbal

70,11% des TDP des élèves comptent moins de 6 mots

25,30 % des TDP de l'enseignante comptent moins de 6 mots

• Longueur des tours de parole de l'enseignante

Langue/longueur	1 mot	2 à 5 mots	6 à 9 mots	10 à 29 mots	30 à 99 mots	+ De 100	TOTAL
Français	20	36	26	72	41	8	203
Anglais	2	3	2	0	0	0	7

Anglais	+	0	2	3	12	15	1	33
français								

- **Longueur des tours de parole des élèves**

Langue/longueur	1 mot	2 à 5 mots	6 à 9 mots	10 à 29 mots	30 à 99 mots	+ De 100 165
Anglais	12	6	1	0	0	0
Français	47	105	27	19	0	0
Anglais + français	0	6	6	0	0	0

13 TDP sans réponse ou réponse inaudible sur 251

MOTS

Langue/locuteur	Enseignante	Elèves	Enseignante + élèves	
Anglais	127 (1,96%%)	50 (5,06%)	177 (2,37%)	
Français	6343 (98,04%)	937 (94,94%)	7280 (97,63%)	
Total français/anglais	6470	987	7457	
Ratio de l'ens des mots	(86,76%)	13,23%		

Tissage :

Nombre de mots relatifs au rappel ou à l'annonce/tissage : 308 en français 2 en anglais

Au prorata du nombre de mots produits par l'enseignante = 4,79 %

Pas de repérage de la fréquence de mots du fait des très nombreux passages consacrés à des notions culturelles, historiques et grammaticales qui offrent un contexte aux tâches mais ne concernent pas directement les objets enseignés.

IV.47. Annexe 47

IV.47.1. Clara : synopsis de la séance d'anglais en CE2

Date : 5 décembre 2019 (jour de grève). CE2 : 4 élèves présents sur 6. Les CM2 ont une tâche en autonomie.

Objectif : nommer les formes et dire leurs couleurs

A l'exception d'une courte phase d'écrit individuel la séance est menée en collectif.

622

Indications temporelles	Phases de la séance	Gestes professionnels
0 :00 à 1 :20	<p>Salutations</p> <p>Bonjour aux deux peluches</p>	<p>Atmosphère</p> <p>23 M12- oh great how are YOU? ↑ <<i>s'est rapprochée de Tess</i>> (5)</p> <p>24 Tess3- I'm *happy < <i>prononcé [api]</i>> (3)</p> <p>25 M13- oh you're happy happy <<i>en insistant sur le début du mot puis avec la peluche Foxy se rapproche de Swan</i>> how are you today? oh you already said it to Rudolf + how are you? ↑ (19)</p> <p>26 Manel4- I'm good (3)</p> <p>27 M14- ok very good + are you ready to learn English? (9)</p> <p>28 EEE- YES <<i>enthousiastes</i>> 1:20 (1)</p>
1 :20 à 5 :01	<p>Révision des couleurs</p> <p>L'enseignante montre les étiquettes couleurs qui sont devant elle.</p>	<p>Tissage : today we 're going to see if you have learnt colours + do you remember colours? Ok let's see if you remember the colours</p>

		<p>Etayage porte sur la prononciation</p> <p>Faire nommer</p> <p>65 M33- this is grey + this one + Swan (6)</p> <p>66 Swan7- *brown [bron] (1)</p> <p>67 M34- brown (1)</p> <p>68 Swan8- brown (1)</p> <p>69 M35- can you repeat (3)</p> <p>70 C- brown (1)</p> <p>71 M36- ok + this one</p>
<p>5 :01 à 10 :18</p>	<p>Découverte des formes</p>	<p>Présentation avec l'image et répétition</p> <p>Nommer et faire répéter</p> <p>Tissage : Mise en projet</p> <p>106 M51- [...]</p> <p>+ so today we're going to see <se déplace du paperboard à la table> + with colours we're going to see <cherche dans ses cartes en parlant> + some new words ++ <pendant qu'elle revient se positionner au paperboard et montre une carte représentant un disque bleu avec des yeux> so + what colour is it ?</p> <p>110M 53- ++ ok it's blue ++ do you know how it's called <en faisant le tour du cercle avec la main et en désignant Swan du regard> (14)</p> <p>111 Swan- it's a circle <prononcé avec une petite voix> (4)</p> <p>112 M54- it's a CIRCLE (4)</p> <p>113 C- circle (1)</p> <p>114 M55- very good + a circle <en suivant le cercle du doigt> maybe you know this word because sometimes in your activity book you have to circle <tient toujours la carte dans la</p>

		<i>main et fait le tour avec le doigt sur une carte au tableau></i>
10.19 à 12 : 15	L'enseignante dit les élèves écoutent Nommer et faire identifier	Pilotage : révision de l'activité langagière concernée 169 M82- [ha :t] 10 :18 ok now we're going to say + again + the SHAPES ok + all these are shapes <en pointant les quelques cartes formes et en regardant les élèves très directement l'un après l'autre> 173 M84- ok let's hum +++ 10 :28 <semble chercher ce qu'elle va proposer> I'm going to say the words <pose la main sur sa poitrine> + you're going to listen <en amenant la main à l'oreille> and to look <main au niveau de l'œil> ok you're going to look but you're not going to say <doigt sur la bouche> for the moment we'll repeat after ok Étayage multimodal très présent. Proxémie : l'enseignante est très proche des élèves. Le regard est suffisant souvent pour désigner un élève
12 : 15 à 14 :14	L'enseignante dit le nom des formes, les élèves les identifient quand ils sont au tableau puis disent les couleurs	Étayage visuel et langagier Manel <avec un geste de la tête vers le tableau pour l'inviter à se lever et venir> + can you come here and show me the heart <Manel se lève et montre la carte> + very good + the circle + the heart <en montrant les deux cartes> so what colour is this heart ? <en regardant Manel qui est retournée s'asseoir> (39)

		<p>182 Manel- pink (1)</p> <p>183 M89- pink very good + (3)</p> <p>184 Manel- //</p> <p>185 M90- oh you remember ++ it's ++ <regarde Manel puis Swan qui lève la main> it's + (7)</p> <p>186 Swan- dark pink <à peine audible> (2)</p> <p>187 M91- dark pink very good ++ ok +</p>
14 :15 à 15 :36	Répétition des noms des formes et mise au point phonologique	<p>Étayage : reformulation prosodique et étayage mimo-gestuel</p> <p>195 M95- heart (1)</p> <p>197 C- heart (1)</p> <p>198 M96- you have to feel the <main devant la bouche en train d'expirer> (5)</p> <p>199 C- [h] <les élèves font de même et prononcent le h main devant la bouche> (1)</p> <p>200 M97- heart very good (3)</p> <p>201 C- heart (1)</p>
15 :36 à 17 :20	Kim's game Phase de mémorisation	<p>Étayage : dit avant ou en même temps que les élèves.</p> <p>Enlève progressivement en allongeant les séries.</p>
17 :20 à 21 :02	Passage de l'oral à l'écrit au tableau Les élèves disent l'enseignante écrit sous leur dictée	<p>Étayage sous forme de ratification et reformulation modélisante à l'oral puis à l'écrit</p> <p>298 M145- <en écrivant> a blue circle <montre l'étoile> what colour is this ? (7)</p> <p>299 Tess- yellow (1)</p> <p>300 M146- Yellow (1)</p> <p>301 Tess- YELlow (1)</p> <p>302 M147- it's a ++ yellow ++ (3)</p>

		<p>303 Tess- star (1)</p> <p>304 M148- a yellow star < tout en écrivant ></p> <p>+</p> <p>Pilotage : institutionnalisation avec le passage à l'écrit</p>
<p>21 :02 à</p> <p>21 :55</p>	<p>Lien oral écrit</p> <p>L'enseignante fait oraliser les formes écrites.</p>	<p>322 M156- yes we're going to see all this ++</p> <p>let's repeat a dark pink heart (15)</p> <p>323 C- a dark pink heart (4)</p> <p>324 M157- a dark pink heart <u>a dark pink heart</u> (8)</p> <p>325 C- <u>a dark pink heart</u> (4)</p> <p>Oralisation : travail de la compétence orthoépique qui n'est pas prescrite.</p>
<p>21 :55 à</p> <p>23 :50</p>	<p>Accents de mot</p> <p>L'enseignante fait repérer l'accent de mot, puis fait répéter</p>	<p>Etayage sous forme de reformulation prosodico-gestuelle</p> <p>352 M171- where is the stress? CIRcle Eloi? Swan? <comme Eloi tente un réponse elle se tourne vers Eloi> (7)</p> <p>353 Eloi- //</p> <p>354 M172- no CIRcle <met le point sous la première syllabe></p>
<p>23 :50 à</p> <p>27 :13</p> <p>27 :14 à</p> <p>28 :30</p> <p>Individuel</p>	<p>Consigne puis copie</p>	<p>Pilotage</p> <p>362 M 176- <écrit le dernier accent de mot></p> <p>ok ok ? so now we're maybe going to have your papers sheet with the name of these shapes <regarde sa montre> so because we don't have much time (24.10) so we're going to have the shape with the same colour + but they are not in the same order <distribue le document> + they are different this is different ok so</p>

		<p>Etayage</p> <p>364 M177- <en regardant Manel> heart ++ ok so maybe we have to +++ it's just <semble hésiter triANgle> ok so for the moment you have just to say the words without reading them ok circle [...]ok you just have to stick these <montre et agite les documents restant> in your exercise book + can you take your note book your note book pick up your notebook (</p>
28 :50 à 30 : 22	Mise en projet + rangement	<p>Tissage</p> <p>366 M178- yes very good + alors en anglais bah par rapport à vos camarades vous aurez une petite longueur d'avance on sera obligés de refaire l'apprentissage ++ on sera obligés de refaire l'apprentissage et vous vous aurez déjà des connaissances</p>

IV.48. Annexe 48

IV.48.1. Clara : transcription de la séance d'anglais en CE2

5 décembre 2019 après-midi. 4 élèves présents sur 6- jour de grève sans cantine ni garderie
Les CM2 travaillent sur une autre tâche.

Séance : Les formes

Objectifs : Nommer les formes et préciser leur couleur, y compris l'intensité de la couleur.

628

Début à 1 :20 Salutations

1 M1- ok let's start English + <l'enseignante prend dans ses mains deux petites peluches et avec l'une d'elle se tourne vers une élève> hello what's your name ?↑ (10)

2 Tess1- my name is Tess (4)

3 M2- oh hello + my name is Rudolf ++ hello Tess (8)

4 Tess2- hello (1)

5 M3- <l'enseignante s'est déplacée vers Eloi> oh hello what's your name ? (6)

6 Eloi 1- hello my name is Eloi <l'élève ne regarde pas la peluche mais ostensiblement la caméra> (5)

7 M4- HELLO Eloi my name is Rudolf (6)

8 Eloi2- hello Rudolf (2)

9 M5- hello my name is Rudolf <en s'approchant de l'élève suivante et en remuant la peluche> (5)

10 Manel1- hello (1)

11 M6- what's your name? (4)

12 Manel2- my name is Manel (4)

13 M7- oh hello Manel (3)

14 Manel3- hello Rudolf (2)

15 M8- <s'est approchée du dernier élève de la classe> hello what's your name? ↑ (5)

16 Swan1- my name is Swan + what's your name? (8)

17 M9- oh my name is Rudolf + how are you today? ↑ (9)

18 Swan2- I'm good (3)

19 M10- oh you're good <en faisant bouger la deuxième peluche> this is my friend Foxy+ hello my name is Foxy (14)

20 EEE- hello Foxy <Tess fait signe de la main en même temps> (2)

21 M11- <en s'adressant à Eloi dont elle s'est rapprochée> how are you today ? (4)

22 Eloi3- I'm good (3)

23 M12- oh great how are YOU? ↑ <s'est rapprochée de Tess> (5)

24 Tess3- I'm happy* <prononcé [api]> (3)

25 M13- oh you're happy happy <en insistant sur le début du mot puis avec la peluche Foxy se rapproche de Swan> how are you today? oh you already said it to Rudolf + how are you? ↑ (19)

26 Manel4- I'm good (3)

27 M14- ok very good + are you ready to learn English? (9)

28 EEE- YES <enthousiastes> 1:20 (1)

1 :21 à 4 :57 Révision des couleurs Production orale + mise au point phonologique

29 M15- great + so we put Rudolf and Foxy <en posant les deux peluches sur les bureaux de deux élèves> they're going to help you +++ <en train de prendre les cartes devant elle à côté

des élèves> today we 're going to see if you have learnt colours + do you remember colours? Ok let's see if you remember the colours <*montre devant elle une carte de papier rose*> what colour is it? (41)

30 Swan3- pink (1)

31 M16- pink very good <*repose la carte en prend une verte*> ok what colour is it? <*trois élèves ont la main levée Eloi hésite mais lève doucement*> (8)

32 Tess4- green* <*prononcé [gren]*> (1)

33 M17- green <*avec insistance sur le [i :] en regardant Tess*> **can you repeat ?** (4)

34 Tess5- green* < toujours mal prononcé mais un peu mieux > (1)

35 M18- green (1)

36 EEE- green <après un regard à l'ensemble du groupe> (1)

37 M19- what colour is it? (4)

38 Eloi4- yellow <*bien prononcé*> (1)

39 M20- yellow <*insistance sur l'accent de mot sur la première syllabe*> (1)

40 EEE- yellow (1)

41 M21- yellow very good ++ <*cherche dans ses cartes de couleurs*> let's see something ++ what colour is it? + Manel (12)

42 Manel5- brown <*la carte est rouge elle met la main sur la bouche prête à se reprendre*> euh (1)

43 M22- no (1)

44 Manel6- red (1)

45 M23- RED very good ++ red <*prend la carte violette*> this one? <*l'enseignante regarde l'ensemble des enfants Tess et Eloi ne savent apparemment pas Manel a levé la main l'enseignante recule un peu et leur donne une seconde Swan lève la main*> Swan (7)

46 Swan4- purple <*prononciation hésitante peu accentuée*> (1)

47 M24- purple <*très fortement accentué sur la première syllabe*> (1)

48 EEE- purple (1)

49 M25- can you repeat + purple (4)

50 C- purple (1)

51 M26- purple (1)

52 C- purple (1)

53 M27- purple very good ok+ 2:25 this one + quite easy <*d'un geste du menton et du regard vers Swan lui donne la parole*> (8)

54 Swan5- orange (1)

55 M28- orange (1)

56 C- orange (1)

57 M29- orange very good + this one Swan (6)

58 Swan6- black (1)

59 M30- black <*en regardant ostensiblement Tess et Eloi qui ne savaient pas*> (1)

60 C- black (1)

61 M31- <*l'enseignante montre une carte grise les élèves réfléchissent et Manel lève le doigt l'enseignante hoche la tête pour lui donner la parole*>

62 Manel7- grey (1)

63 M32- grey very good + **can you repeat all together?** <*en faisant un regard circulaire accompagné d'un mouvement du corps*> (8)

64 C- grey (1)

65 M33- this is grey + this one + Swan (6)

66 Swan7- brown* [bron] (1)

67 M34- brown (1)

68 Swan8- brown (1)

69 M35- can you repeat (3)

70 C- brown (1)

71 M36- ok + this one <montre du doigt l'intérieur de la forme qui est blanche> here <regard vers Swan> (3)

72 Swan9- white (1)

73 M37- white white very good ++ Tess (5)

74 Tess6- blue (1)

75 M38- blue (1)

76 C- blue (1)

77 M39- blue ok good + do we have enough? + oh this one ok I think we have all the colours we need <l'enseignante regroupe toutes les cartes> ok so <l'enseignante va vers le paperboard et se positionne à côté puis cherche quelque chose> **Cassandra tu peux aller chercher les magnets s'il te plait**+ ok so <place les cartes au tableau et fait nommer en montrant après avoir affiché> (24) /11/

78 Tess7- pink (3 :44) (1)

79 C- blue (1)

80 M40- blue (1)

81 Eloi5- white (1)

82 C-white (1)

83 M41- white (1)

84 C- brown (1)

85 M42- brown (1)

86 C- grey (1)

87 M43- grey (1)

88 C- grey (1)

89 Tess8- euh <main levée alors que l'enseignante place la carte noire>

90 Eloi6- black (1)

91 C- black (1)

92 M44- black <en aparté remercie Cassandra qui apporte quelques aimants> (1)

93 C- orange (1)

94 M45- orange (1)

95 C- purple <l'enseignante montre la carte et du regard attend les productions> (1)

96 M46- purple ++ right (2)

97 C- red (1)

98 M47- red (1)

99 C- yellow (1)

100 M48- YEllow <fait un geste de la main pour souligner l'accent de mot prononcé avec insistance> (1)

101 C- yellow (1)

102 M49- yellow (1)

103 C- green (1)

104 M50- green <avec insistance sur la longueur du i> very good Manel + it's a long i + **green** <avec geste de la main et visage tendu vers les élèves pour soutenir la longueur du i prononcé> (10)

105 C- green (1)

106 M51- green + ok (4 :51) you know all these colours <avec un geste circulaire englobant les cartes qui sont affichées> this is the same <en prenant une carte orange restée sur la table

qu'elle poste derrière sur l'étagère> we already have orange + ok you know all these colours
<*même geste*> very good (23) 4 :57

5.01 0 10 :18 Présentation des formes Objets à enseigner : mots nouveaux.

+ **so today we're going to see** <*se déplace du paperboard à la table*> + **with colours we're going to see** <*cherche dans ses cartes en parlant*> + **some new words** ++ <*pendant qu'elle revient se positionner au paperboard et montre une carte représentant un disque bleu avec des yeux*> so + what colour is it ? <*tous les élèves lèvent la main l'enseignante désigne Manel du regard pour la réponse*> (22)

107 Manel – blue (1)

108 M52- it's blue (3)

109 C- **it's blue** (3)

110M 53- ++ ok it's blue ++ do you know how it's called <*en faisant le tour du cercle avec la main et en désignant Swan du regard*> (14)

111 Swan- it's a circle <*prononcé avec une petite voix*> (4)

112 M54- it's a CIRCLE (4)

113 C- **circle** (1)

114 M55- very good + a circle <*en suivant le cercle du doigt*> maybe you know this word because sometimes in your activity book you have to circle <*tient toujours la carte dans la main et fait le tour avec le doigt sur une carte au tableau*> (19)

115 C- yes (1)

116 M56- that's why you know it ++ so I put the circle with the blue colour ++ ok this one you know this one (22)

117 Tess- <*a instantanément levé la main*> pink (1)

118 M57- yes it's pink but you know what it is? (10)

119 Manel – it's a [ar]* (4)

120 M58- <*l'enseignante bouche ouverte essaye de soutenir la production difficile de Manel*> yes it's quite this <*avec plusieurs mouvements du corps signifiant l'a peu près*> **it's a heart** <*avec prononciation du h appuyée*> (9)

121 C- **heart** (1)

122 M59- **it's a heart** (4)

123 C- **heart** (1)

124 Swan- <*pour lui-même*> **heart** (1)

125 M60- heart + what colour is this heart? <*regarde les élèves mains levées sauf Eloi et désigne Tess du regard*> (6)

126 Tess- pink (1)

127 M61- it's pink + **can you** (5)

128 Tess- **it's pink** (3)

129 M62- so I put the heart with the pink card + ok <*en levant la carte toutes les mains levées*> maybe you know this? I'm sure you know this one <*en balayant du regard les quatre élèves mains levées et en interrogeant Eloi du regard*> (15)

130 Eloi- yellow (1)

131 M63- oh you know the colour <*comme surprise en tapotant sur la carte*> I'm sure you know + the word for this <*s'arrête du regard sur Manel*> (14)

132 Manel- a star (2)

133 M64- a star + very good + star <*avec insistance sur le a long*> + so what colour is the star? This star <*en faisant bouger la carte*> what colour is it? it's+ (19)

134 Eloi- yellow (1)

135 M65- it's yellow **can you say it + it's yellow** (10)

136 Eloi- **it's yellow** (3)

137 M66- I put the star with the yellow + oh we have two more and one is missing and+ < regardant en direction de la table où elle a pris les cartes> + ok it's ok <mouvement du corps léger sautilllement puis mouvement de la main pour dire que ce n'est pas grave> we'll do it another // ++ so what colour is it? <la carte du carré vert tenue devant elle> what colour is it? ↑ <avec un regard vers Tess> (35)

138 Tess- [grein]* (1)

139 M67- <avec un geste accompagnant la longueur> green (1)

140C- green <sauf Eloi qui semble ailleurs> (1)

141 M68- green + very good + it's green and ++ 7:28 I'm going to tell you how we + what we call this <en suivant du doigt le périmètre du carré> + shape ok it no it's a (26)

142 Tess- shape (1)

143 M69- yes it's a shape <avec un sourire> it's a square <en regardant ostensiblement Tess> (9)

144 C- square (1)

145 M70- it's a square (4)

146 C- square (1)

147 M71- so we put the square with the green colour + <en montrant un triangle rouge> + what colour is this? (13)

148 Eloi- red (1)

149 M72- it's red ok you say it's red <Manel a la main levée elle la regarde> do you know the name it's quite like in French but the pronunciation is different (25)

150 Manel- ['tri ã gle]* <avec [ã] et stress sur le tri> (1)

151 M73- <en hochant la tête> it's quite good + it's [traï'angle]* + triangle + (7)

152 C- triangle (1)

153 M74- <me regarde> ok it's written the same as in French Eloi <me regarde avec un œil interrogateur j'ai dû laisser apparaitre mon interrogation par rapport à l'accent de mot triangle> + triangle + can you repeat Manel <montre la carte et l'enseignante la remet du bon côté pour les élèves en riant> no don't look at the back side + triangle* (24)

154 C- triangle* (1)

155 M75- so it's red + a red triangle ok and one is missing <se déplace vers la table de l'autre côté retourne les documents et la carte glisse> oh this one oh umh ok so what colour is it ? what colour ? <les élèves ne savent pas moue dubitative de l'enseignante> no you see the colour <Tess lève la main> (29)

156 Tess- pink (1)

157 M76- yes it's pink <prend un moment pour regarder le tableau et chercher quelque chose Manel s'apprête à dire quelque chose l'enseignante avec les bras et le corps fait un mouvement d'oscillation pour dire que c'est approximatif> pink ok we're going to learn how to say THIS pink <en montrant la carte rose clair> and THIS pink <le cœur au tableau> + this is LIGHT pink (23)

158 C- LIGHT (1)

159 M77- ok LIGHT pink ++ and this is DARK pink (8)

160 Manel- dark (1)

161 M78- dark pink <en pointant la carte> (2)

162 Tess- //

163 M79- oh yes I see + you saw the word <en faisant un geste pour suivre du doigt la lecture> ++ ok this is for the colour + but now + it's almost + it's the same word as in French it's written <mouvement de la main> as in French but it's not the same pronunciation ++ like the triangle <montre la carte> it's a (46)

164 Manel- triangle (1)

165 M80- no (1)

166 Manel- rectangle (1)

167 M81- rectangle* <me jette un coup d'œil> ok so we have the rectangle* going with the <elle positionne le rectangle avec la carte coeur sur la carte rose> can you say that? <froncement des sourcils Swan a la main levée> you remember ? (16)

168 Manel- [hert] (1)

10.18 à 12 : 15 Modélisation, compréhension orale, mémorisation

169 M82- [ha :t] 10 :18 ok now we're going to say + again + the SHAPES ok + all these are shapes <en pointant les quelques cartes formes et en regardant les élèves très directement l'un après l'autre> OK? 10:21 we have first a <l'enseignante s'apprête à le dire pour aider les élèves> (21)

170 Manel- heart (1)

171 M83- a heart (2)

172 C- heart (1)

173 M84- ok let's hum +++ 10 :28 <semble chercher ce qu'elle va proposer> I'm going to say the words <pose la main sur sa poitrine> + you're going to listen <en amenant la main à l'oreille> and to look <main au niveau de l'œil> ok you're going to look but you're not going to say <doigt sur la bouche> for the moment we'll repeat after ok <se tourne vers le tableau puis à nouveau vers les élèves> just for the moment to see ++ what shapes are they so a heart <en suivant avec le doigt carte après carte et en regardant toujours les élèves> + a rectangle* <accent de mot sur la deuxième> + a circle + a star (57)

174 Tess- star (1)

175 M85- <chuchote> no don't repeat a square + a triangle* <accent de mot sur la deuxième> + so maybe we can take all these colours <enlève les cartes de couleurs sur lesquelles il n'y a pas de cartes formes> we don't need them for the moment we're going to have + only shapes <réinstalle les cartes formes au milieu du tableau> oh it's falling <la carte cœur tombe elle la ramasse> (35)

176 C- ohh <de déception> (1)

177 M86- oh the heart is broken <en prenant l'air triste et en amenant les mains à la poitrine> + oh too bad + the heart is broken <en faisant un geste des mains de la poitrine vers les enfants et en prenant l'air très triste> (12)

178 Manel- yes (1)

179 M87- so now ok so we only have shapes now + <regarde vers Manel et fait un geste main devant la bouche> you are tired Manel please ++ so wouhhhh <parce qu'elle fait à nouveau tomber une carte> so the square so we just + (22)

12 : 15 à 14 :14 l'enseignante dit et les élèves montrent la carte au tableau mémorisation compréhension orale

so who wants to come here <en faisant un geste vers elle> show me the word I'm going to say <geste pour mimer dire> + who want* to come to the board Eloi? ok <l'aide avec sa chaise et avec la main sur l'épaule le place bien devant le tableau> ok can you show me the circle ? + <Eloi n'a pas l'air sûr monte la main devant la bouche hésitant> + circle + <Eloi montre la carte> yes what colour is this circle ? (38)

180 Eloi- blue (1)

181 M88- it's blue ok you can sit down <avec un petit geste sur l'épaule pour l'inviter à se rasseoir> + who wants to come and show me the heart <regarde d'abord les formes puis les élèves en disant Manel lève la main> + Manel <avec un geste de la tête vers le tableau pour l'inviter à se lever et venir> + can you come here and show me the heart <Manel se lève et montre la carte> + very good + the circle + the heart <en montrant les deux cartes> so what colour is this heart ? <en regardant Manel qui est retournée s'asseoir> (39)

182 Manel- pink (1)

- 183 M89- pink very good + (3)
 184 Manel- //
 185 M90- oh you remember ++ it's ++ <regarde Manel puis Swan qui lève la main> it's + (7)
 186 Swan- dark pink <à peine audible> (2)
 187 M91- dark pink very good ++ ok + who wants to come here and show me the star? Yes Tess <l'élève vient et montre la carte> YES <en regardant l'élève qui repart vite à sa place et s'arrête> what colour is this star ? (22)
 188 Tess- yellow (1)
 189 M92- yellow very good + who wants to come here and show me ++ the triangle? <tous les élèves lèvent la main> Swan ++ yes the triangle + what colour is the triangle? (22)
 190 Swan- it's red (3)
 191 M93- it's red + who wants to come here and show me the rectangle? Humm Tess ++ ok the rectangle very good ++ and we have just one more <en désignant le carré> ++ who can remember ++ the word? <désigne Swan du regard> (30)
 192 Swan- [skwa]* (1)
 193 M94 -a square a square <en insistant sur la prononciation> (4)

14:14 à 15:36 Répétition et mise au point phonologique

so we're going to + I'm going to repeat + I'm going to tell the words + to say the words and you're going to repeat after me ok + a heart (32)

- 194 C- a heart (2)
 195 M95- heart (1)
 197 C- heart (1)
 198 M96- you have to feel the <main devant la bouche en train d'expirer> (5)
 199 C- [h] <les élèves font de même et prononcent le h main devant la bouche> (1)
 200 M97- heart very good (3)
 201 C- heart (1)
 202 M98- a rectangle* <accent de mot sur la deuxième syllabe> (2)
 203 C- a rectangle* (2)
 204 M99- a circle <l'enseignante pointe du doigt la carte à chaque fois> (2)
 205 C- a circle (2)
 206 M100- a star (2)
 207 C- a star (2)
 208 M101- a square (2)
 209 C- a square (2)
 210 M102- a triangle* <accent de mot sur la deuxième syllabe> (2)
 211 C- a triangle* (2)

15:36 à 17: 20 Kim's game avec une phase de répétition puis de production

- 212 M103- ok we're going to repeat <fait un mouvement circulaire englobant l'ensemble des cartes> and then I will hide + oh + <hésite à enlever une carte> I will take one and you will repeat the words <fait un geste soutenant l'énumération carte par carte> heart (23)
 213 C- heart (1)
 214 M104- rectangle (1)
 215 C- rectangle <Tess est à moitié debout sur sa table pour bien suivre> (1)
 216 M105- circle (1)
 217 C- circle (1)
 218 M106- star (1)
 219 C- star (1)
 220 M107- square (1)
 221C- square (1)

- 222 M108- triangle
 223 C- triangle (1)
 224 M109- heart (1)
 225 C- heart (1)
 226 M110- rectangle (1)
 227 C- rectangle (1)
 228 M111- circle (1)
 229 C- circle (1)
 230 Tess-star (1)
 231 M112- *<en regardant Tess et en appuyant la prononciation>* star (1)
 232 C- star (1)
 233 M113- square (1)
 234 C- square (1)
 235 M114- triangle* (1)
 236 C- triangle* (1)
 237 M115- I'm going to take this out *<l'enseignante enlève la carte rectangle et la met dans son dos>*
 heart (8)
 238 C- heart (1)
 239 M116- *<l'enseignante regarde les enfants d'un ton interrogateur en montrant la place de la carte manquante elle interroge Swan du regard>*
 240 Swan- rectangle (1)
 241 M117- rectangle (1)
 242 C- rectangle (1)
 243 Manel- circle (1)
 244 M118- circle (1)
 245 C- circle (1)
 246 M119- star (1)
 247 C- star (1)
 248 M120- square (1)
 249 C- square (1)
 250 M121- triangle (1)
 251 C- triangle (15 :56) (1)
 252 M122- we do it again without this one *<elle montre l'emplacement du triangle>* heart (8)
 253 C- heart (1)
 254 M123- rectangle (1)
 255 C- rectangle (1)
 256 M124- circle (1)
 257 C- circle (1)
 258 M125- star (1)
 259 C- star (1)
 260 M126- square (1)
 261 C- square + rectangle (2)
 262 M127- *<l'enseignante reste le doigt sur l'emplacement du triangle>* TRIANGLE (1)
 263 C- triangle (1)
 264 M128- triangle + ok *<enlève l'étoile les élèves hésitent à reprendre l'enseignante initie>*
 16.40 heart (3)
 265 C- heart + rectangle (2)
 266 M129- *<l'enseignante opine pour approuver>* rectangle (1)
 267 C- circle + star square *<hésitation et prononciation du i à la française>* tri// (4)

268 M130- triangle (1)

269 C- triangle (1)

270 M131- triangle + ok so just one more <enlève le carré> let's start (9)

271 C- heart rectangle* (2)

272 M132- rectangle* (1)

273 C- circle star square triangle (4)

17:20 à 21: 02 passage à l'écrit : l'enseignante écrit sous la dictée des élèves le groupe nominal complet : dét + adj ou (adv .adj) + nom

274 M 133- triangle ok so that's nice now we're going to ++ <tout en remettant les cartes à leur place> shapes plus the colours ++ is it the right? Is it ok <interroge les élèves sur l'emplacement des cartes> like this? is it the right order + is it ok? <en faisant un geste circulaire pour montrer l'ensemble des cartes> yes? (33)

275 C- yes (1)

276 M 134- ok so we have <en montrant la première carte le cœur> what colour is this? <les mains se lèvent sauf Eloi> and what is it? so what is it? (16)

277 Manel- heart <met la main devant la bouche> (1)

278 M135- it's a heart + what colour is it? (8)

279 Tess- it's pink (3)

280 M136- ok it's a <écrit sous la carte pendant qu'elle dit> ok dark pink heart ok ? (12)
ok what colour is this? <en montrant la carte suivante> (5)

281 Tess- rectangle (1)

282 M 137- what colour? colour? <les élèves hésitent> say the colour we'll see after (10)

283 Manel- pink (1)

284 M138- it's pink ++ it's LIGHT pink (7)

285 C- light (1)

286 M139- light (1)

287 C- light (1)

288 M140- a light pink + and what is it? (7)

289 Tess- rectangle* (1)

290 M141- a rectangle* <elle finit d'écrire et déplace la carte suivante> next one what colour is it ? Eloi what colour is it ? (13)

291 Eloi- it's blue (3)

292 M142- blue it's a blue ++ <se tourne vers Eloi pour la suite> (5)

293 Eloi- ///

294 M143- who can help? can help ++ Eloi? (6)

295 Swan- circle (1)

296 M144- circle <en regardant Eloi> (1)

297 Eloi- circle (1)

298 M145- <en écrivant> a blue circle <montre l'étoile> what colour is this ? (7)

299 Tess- yellow (1)

300 M146- Yellow (1)

301 Tess- YELlow (1)

302 M147- it's a ++ yellow ++ (3)

303 Tess- star (1)

304 M148- a yellow star <tout en écrivant> + what colour is it? <en posant la main sur la carte suivante> (7)

305 Manel- green <avec une très belle exagération du [i :]> (1)

306 M149- it's green what shape? ++ it's a (8)

307 Manel- square (1)

308 M150- it's a square (4)

309 C- square (1)

310 M151- <en écrivant> a green ++ (2)

311 Tess- [steik] (1)

312 M152- no not steak <en riant> square (4)

313 Tess- <dans un grand éclat de rire> square (1)

314 M152- because if it's a green steak bah <avec une grimace de dégoût> ++ not good + a green square ok + a green square <en regardant Tess> ok that's ok what colour is this shape? Eloi + can you say it? it's (33)

315 Eloi- red (1)

316 M153- it's red right + it's a red + a red? (10)

317 Swan- triangle* (1)

318 M154- triangle* <se met à écrire> (1)

319 C- triangle (1)

320 M155- <finit d'écrire> a red triangle ok so +++ (5)

21 :02 à 21: 55 oralisation : lien écrit oral

321 Manel- //

322 M156- yes we're going to see all this ++ **let's repeat a dark pink heart (15)**

323 C- a dark pink heart (4)

324 M157- a dark pink heart a dark pink heart (8)

325 C- a dark pink heart (4)

326 M158- a light pink rectangle <en suivant avec le stylo les mots> (4)

327 C- a light pink rectangle (4)

328 M159- rectangle (1)

329 C- rectangle (1)

330 M160- a blue circle (3)

331 C- a blue circle (3)

332 M161- a blue circle (3)

333 C- a blue circle (3)

334 M162- a yellow star (3)

335 C- a yellow star (3)

336 M163- a yellow star (3)

337 C- a yellow star (3)

338 M164- a green square (3)

339 C- a green square (3)

340 M165- a red triANgle* (3)

341 C- a red triangle* (3)

21:55 à 23 :50 Modélisation par l'enseignante et repérage de l'accent de mot

342 M166- ok so now we just have to see <l'enseignante est tournée vers le tableau puis recule> where we put the stress <claque dans les mains regarde sa montre> sure we have it <puis se prépare à marquer l'accent> listen a dark pink heart <prononcé avec un accent sur chaque mot> where is the stress ? (26)

343 Manel- heart (1)

344 M167- heart <met le point sous le début du mot sur la première > **heart (2)**

345 C- heart (1)

346 M168- a dark pink heart (4)

347 C- a dark pink heart (4)

348 M169- <en regardant le groupe nominal suivant> let's just say the shape + a light pink rectANgle *where is the stress? (14)

- 349 Swan- tan (1)
 350 M170- rectangle* <met le point sous AN> + a blue circle (4)
 351 Tess- //
 352 M171- where is the stress? CIRcle Eloi? Swan? <comme Eloi tente un réponse elle se tourne vers Eloi> (7)
 353 Eloi- //
 354 M172- no CIRcle <met le point sous la première syllabe> a yellow star STAR (6)
 355 Manel- star (1)
 356 M173- <écrit le point sous star> + a green square (3)
 357 Manel- square (1)
 358 M174- <écrit le point> and a red triANgle* + triANgle* ++ triANgle* (6)
 359 Tess -TRIangle (1)
 360 M175- no triANgle <fait une petite pause pour réfléchir puis me regarde en fronçant les sourcils d'un air interrogateur> is that the prononciation triAngle yes triANgle what do you ? (12)
 361 Manel- Angle (1)

23:50 à 28 : 50 Consignes pour la trace écrite et copie

- 362 M 176- <écrit le dernier accent de mot> ok ok ? so now we're maybe going to have your papers sheet with the name of these shapes <regarde sa montre> so because we don't have much time (24.10) so we're going to have the shape with the same colour + but they are not in the same order <distribue le document> + they are different this is different ok so (55)
 363 Manel- //
 364 M177- <en regardant Manel> heart ++ ok so maybe we have to +++ it's just <semble hésiter triANgle> ok so for the moment you have just to say the words without reading them ok circle (27) <déplace vers le haut la carte du cercle et écrit en phonétique approximative [cercol] le mot sous la carte> circle rectangle it's not really the right <geste des mains pour montrer l'approximation> ok you just have to stick these <montre et agite les documents restant> in your exercise book + can you take your note book your note book pick up your notebook (32) <l'enseignante voit que je lui fais signe> and you're going to write the date ++ today <retourne vers le tableau Manel montre à l'enseignante que la date est déjà écrite sur le tableau des CM2> oh it's already written on the board ok <dit en écrivain> Thursday + December 5th + can you write this in your notebook (28) <l'enseignante vient vers moi et je lui montre l'erreur d'accent de mots sur triangle et rectangle> **ok alors on a quelque chose à modifier REctangle c'est moi qui ne l'ai pas très bien prononcé /20/ <elle met le point sous rectangle puis je lui dis TRIangle> it's on the first one? It's tri (9) <met le point sous la première syllabe> ok c'est des petites erreurs comme ça <de 27 :14 à 28 :30 les enfants écrivent et nous parlons en aparté c'est vrai que c'est pas des mots que t'entends tous les jours c'est vrai que je les ai pas du tout révisés> alors c'est bon tout le monde a collé ? /17/ = (96) + /37/**
 365 Tess- yes (1)
 366 M178- yes very good + **alors en anglais bah par rapport à vos camarades vous aurez une petite longueur d'avance on sera obligés de refaire l'apprentissage ++ on sera obligés de refaire l'apprentissage et vous vous aurez déjà des connaissances (3) /36/<28 :50 s'adresse à un élève de CM2> tu peux laisser ta feuille là si tu veux c'est pour la photo ? pose la alors là + bon ça va être la récréation là vous pouvez ranger toutes vos affaires s'il vous plait ? qu'est-ce qu'il y a Eliès tu n'es pas content d'aller en récréation /52/ <en aparté pour moi> y a rien hein non mais je pense que c'est en entendant l'enregistrement il me semblait pourtant qu'il y avait quelque chose c'est vrai que c'est des mots que je prononce++ comme ça à l'instinct rires ça fait partie des choses qui ne peuvent pas être une erreur de compréhension chez le locuteur + à la limite c'est pas des mots qu'on emploie+ square oui et tu as vu ils avaient déjà des connaissances**

circle star ++ <à destination des élèves maintenant>29 :40 bon allez + vous remballez toutes vos affaires ++ je donnerai ça à vos camarades good bye + oh yes we have to say goodbye to Rudolf /13/ (11) = (14) + /101/
367 Tess and Manel- goodbye Rudolf <en faisant un geste de la main> (2)
368 M179- goodbye Foxy (2)
369 C- goodbye Foxy (2)
370 M180- they're going to sleep because tomorrow it's video conference for us + for them also (16) 30:06

IV.49. Annexe 49

IV.49.1. Clara : données chiffrées de la séance d'anglais en CE2

Durée

Durée de la séance = 30'06'' = 1806 s

1' 16'' = 76 s consacrées à l'écrit individuel en fin de séance

1730 s en collectif = 28'50''

640

1,20 mots par seconde

TOURS DE PAROLE

Nombre de TDP = 370

Tours de parole (TDP) : 180 produits par l'enseignante (48,65%), 190 par les élèves (51,35%)

82 TDP (45,56 %) de reprise de l'enseignante se répartissant en

27 TDP de répétition (32,93%)

53 TDP reformulation expansion (dont 7 à l'écrit) (64,63%)

1 TDP reformulation réduction (1,22%)

1 TDP reformulation variation (1,22%)

75 TDP (39,47%) de reprise des élèves

67 TDP de répétition (dont 1 auto-répétition pour lui-même) (89,33%)

8 TDP reformulation réduction (10,67%)

9 TDP d'élèves sans réponse ou réponse inaudible (4,74 %)

0 TDP de l'enseignante non-verbal

98,95 % des TDP des élèves comptent moins de 6 mots

55 % des TDP de l'enseignante comptent moins de 6 mots

• Longueur des tours de parole de l'enseignante

Langue/longueur	XX	1 mot	2 à 5 mots	6 à 9 mots	10 à 29 mots	30 à 99 mots	+ De 100	TOTAL
Français	0	0	0	0	0	0	0	0
Anglais	0	50	49	31	35	12	0	177
Anglais + français	0	0	0	0	0	1	2	3

- **Longueur des tours de parole des élèves**

Langue/longueur	XX	1 mot	2 à 5 mots	6 à 9 mots	10 à 29 mots	30 à 99 mots	Total
Anglais		136	44	1	0	0	181
Français		0	0	0	0	0	0
Anglais + français	0	136	44	0	0	0	181

MOTS

Langue/locuteur	Enseignante	Elèves	Enseignante + élèves	
Anglais	1653 (91, 73%)	269 (100%)	1922 (92,81%)	
Français	149 (8,27%)	0	149 (7,19%)	
Total français/anglais	1802	269	2071	
Ratio de la parole de l'E et des é de l'ensemble des mots	87,01%	12,99%		

Tissage :

Nombre de mots relatifs au rappel ou à l'annonce/tissage : Mots en anglais : 39 Mots en français : 36

Total = 75

Au prorata du nombre de mots produits par l'enseignante = 3,62%

Fréquence des mots

Colour(s) :	Shape(s) :	Verbes de consignes	pronoms et divers	Encouragements et connecteurs
Black : 6 White : 6 Orange : 8 Purple : 10 Blue : 12 Red : 21 Green : 24 Yellow : 26 Pink : 39 Light : 11 / dark : 14	square : 33 star : 34 rectangle : 37 circle : 38 triangle : 48 heart : 51	look : 3 remember : 5 come : 7 show : 7 repeat : 12 say : 14	me : 10 we : 39 you : 48 it : 16 What : 34 is : 56 Yes : 19 No : 9	ok: 68 good : 12 very good : 20 please : 1 Prénoms = 39 don't 11 seulement en interpellation
Total = 177	total = 255	total = 48	Total = 231	Total = 101
TOTAL = 1210				

Couleurs et formes (contenus lexicaux de la séance) = 70,74% des mots de la séance

Formes : 12,31% (contenus nouveaux)

Couleurs : 58,43% (contenus rebrassés)

Bilan

Les élèves répondent à des questions davantage qu'ils ne répètent.

Les mots nouveaux représentent 12,31% de la séance

L'enseignante interpelle les élèves du regard ou en les désignant du doigt essentiellement, les nomme peu.

La séance porte sur des acquisitions essentiellement lexicales mais dans une structure grammaticale déjà travaillée.

Les répétitions de type réduction des élèves correspondent à la réduction d'une phrase à un mot.

Les reformulations expansion de l'enseignante correspondent d'une part à des reprises correctives portant sur la prononciation ou la grammaire d'autre part à des reprises avec mise en valeur de la réponse.

IV.50. Annexe 50

IV.50.1. Clara : synopsis de la séance d'anglais en CM2

Le 5 décembre 2019. Journée de grève ; pas de cantine, organisation de l'école un peu perturbée.

4 CE2 sur 5 présents/ 17 CM2 sur 18 présents

1 élève bilingue irlandais (Brandon) + 1 élève francophone qui a passé un an à Hawaï (Lancelot) + 1 élève qui présente un trouble autistique spécifique (Louis), travaille avec l'élève bilingue, lui dit les réponses ou les dit à l'oreille de l'enseignante

Séance CM2 : portrait et fiche d'identité.

Objectifs : rédiger la fiche d'identité d'un élève de la classe (nom, âge, adresse, numéro de téléphone) pour préparer la séance du lendemain en visioconférence avec l'assistante.

Puis CE2- CM2 – les nombres jusqu'à 100

Remarque : l'enregistrement transcrit correspond à la séance après la récréation du matin. Les élèves ont déjà mené 15mn de séance de révision des formulations nécessaires avant la récréation.

643

Indications temporelles	Phases de la séance	Commentaires sur les gestes professionnels
0 :00 à 2 :16	Distribution de leurs portraits aux élèves Collectif	1 M1- who is this? <l'enseignante distribue> this one ++ you look angry ++ this one? Roxane + oh you did tresses <en montrant les cheveux> ++ this one ? <une élève lève la main> are you sleepy ? /1/ (20) 2 Amaya- no (1) Pilotage
2 :16 à 5 :53	Consignes organisationnelles Révision des questions nécessaires pour la	7 M4- [...]so I give you this + you are in the same group right? <en s'adressant aux élèves qui sont sur le même îlot> ++ so you have to exchange your pictures <l'enseignante fait un mouvement de croisement des mains> + you have to exchange so for

	<p>séance et l'activité en binômes</p> <p>Collectif</p> <p>L'E organise les binômes ou trinômes</p> <p>Reprise de l'ensemble des questions et réponses nécessaires</p>	<p>exemple (26) <main sur l'épaule de Naïara> you change your picture with Benjamin and you change with [...]</p> <p>so you can + first you're going to ask your partner + what's your name?↑ + what's the second question?</p> <p>(54) <pas de réponse l'enseignante retourne vers le tableau> the first question is what's your name ? + and the answer is? + so what's your name is this one <au tableau et en montrant les pictogrammes> + what's the answer for what's your name?</p> <p>Pilotage : organisation de la situation de communication, consigne sur le format d'interaction</p> <p>Étayage Rappel, modélisation et mémorisation</p>
5 :54 à 11 :00	<p>Consignes pour le travail à deux et distribution des fiches à compléter.</p> <p>Interaction entre E et chaque é pour vérifier s'il faut une fiche pré-remplie pour un garçon ou pour une fille.</p> <p>Collectif mais échange avec chaque élève</p>	<p>45 M23- it's good + this is for you + what do you need + is it for a girl or for a boy? (20)</p> <p>46 Sandro- a girl (2)</p> <p>47 M24- it's a girl so it's (7)</p> <p>48 Sandro- she (1)</p> <p>49 M25- yes you can say it's SHE + yes + <en lui tendant> HER name (10)</p> <p>Pilotage sur le choix de la fiche et étayage sur la façon de demander.</p>
11 :00 à 13 :11	<p>Exemple Un binôme fait l'activité pour l'ensemble de la classe.</p>	<p>99 M49- yes you have to ask the question so + go Sandro listen to Sandro he's going to ask Amaya (19)</p> <p>100 Sandro- what's your name? (4)</p> <p>101 Amaya- my name is Amaya <Sandro écrit> (4)</p> <p>102 M50- so what do you say? HER name is (8)</p>

	Collectif Un binôme sélectionné	103 Sandro- her name is Amaya (4) 104 M51- very good + you write it ++ second question (8) Etayage Consolidation du déroulement de la tâche :
13 :11 à 18 :20	Interaction en autonomie : interaction orale et production écrite. Binômes ou trinômes.	Etayage occasionnel apport de lexique ou aide à la formulation.
18 :20 à 28 :58	Lecture par les élèves de leur production : ils lisent la fiche correspondant à leur partenaire. Collectif Interventions successives des élèves	Etayage Correction de la forme, surtout de la prononciation ([h]) mais aussi de la grammaire ('s' de la 3 ^{ème} personne du singulier, opposition his/her, préposition <i>in</i>). Sur- articulation et emphase. 130 Erin- *her name </er/ > (2) 131 M64- HER name (2) 132 Erin- her name is Roxane + she's 10 years old + she lives in Verneuil sur Seine + her + her * </her/> telephone (18) 133 M65- HER (1) 134 Erin- her phone number is 0 + 06 double *3 </tri:/> 0 <se retourne vers l'enseignante> (10) 135 M 66- double three + double three (4) 136 Erin- <petit sourire comprenant que la prononciation est inexacte> double three (2) Pilotage : accélération sur la fin de la phase.

28 :58 36 :34	à Consignes pour coller la trace écrite Collectif	<p>Pilotage</p> <p>now this piece of paper you will have to stick it in your copybook + in your English copybook + so you are going to <fait un grand geste circulaire> to go back to your seat ok (30)+ you go back to your seat +and you pick up your activity + your note book + pick up your English note book and you're going to stick (27) <sort un tube de colle d'une trousse + montre le bâton de colle> + you're going to glue + this paper in your English + yes in your English notebook + this is your English notebook</p> <p>Tissage : mise en projet pour la visio-conférence 257 M127-</p> <p>for tomorrow you will have to read this and tomorrow with Sandra you will have to say the text without reading (21) ++ d'accord pour demain vous devez revoir le texte + devant Sandra vous ne pourrez pas les lire vous ne l'aurez pas avec vous ++ d'accord donc il faut/29/ que ce soit parlé en continu + donner un renseignement pour faire deviner à Sandra quelle sera l'image qu'elle devra +</p>
36 :34 40 :37	à Rangement de la trace écrite Problème lié au collage du document puis résolution Collectif avec prise en compte des problèmes individuels	<p>241 M119- [...]now this piece of paper you will have to stick it in your copybook + in your English copybook + so you are going to <fait un grand geste circulaire> to go back to your seat ok (30)+ you go back to your seat +and you pick up your activity + your note book + pick up your English note book and you're going to stick (27) <sort un tube de colle d'une trousse + montre le bâton de colle> + you're going to glue + this paper in your English + yes in your English notebook + this is your English notebook</p> <p>Pilotage et étayage multimodal</p>

40 : 38 à 49 : 44	Travail sur les nombres de 1 à 100 : les nommer, réfléchir à leurs suffixes Collectif Avec les CE2	Pilotage et étayage 322 E- *nineteen (1) 323 M156- <l'enseignante revient vers les élèves et tend l'oreille> can you repeat ? (3) 324 E- nineteen (1) 325 M157- is it nineteen? <Cassandra main levée dit ninety bas devant la maitresse> (3) 326 Sandro- ninety (1) 327 M158- ninety <l'écrit en chiffres et en lettres> D
49 :45 à 1 :01 :40	Réflexion métalinguistique sur les suffixes teen et ty. Collectif Avec les CE2	Etayage avec reformulation : 368 Alinka- ben par exemple four on rajoute teen /7/ 369 M179- voilà alors par exemple + tu as très bien pris l'exemple four +teen en séparant distinctement en disant + est-ce qu'y en a d'autres que vous reconnaissez + ce que tu dis Alinka c'est que dans fourteen on reconnaît four + auquel on a ajouté un suffixe + hein vous vous souvenez qu'en français ça s'appelle un suffixe teen Guidage de la réflexion sur les suffixes en teen et ty. Repérage du radical dans les nombres. es approximations liées à la non maîtrise des objets enseignés
1 :01 :40 à 1 :01 :48	La prononciation en fonction du suffixe	Etayage Répétition, modélisation, reformulation prosodique 439 M214- ok thirteen + fourteen <appuie presque également sur les deux syllabes> (3) 440 C- fourteen (1) 441 M215- fourTEEN <recommence à mettre un accent marqué sur la seconde> (1) 442 C- fourTEEN (1)

<p>1 :04 :48 à 1 :05 :36</p>	<p>Mise en projet pour l'apprentissage des questions pour la visio conférence</p>	<p>489 M239- how old are you? + two other questions with how how many + how much d'accord? Ce sera le prochain thème en anglais + now ok I think English lesson is finished + you had a lot of English today + prend les deux peluches les montre aux élèves can we say goodbye to our friends? (35) /9/ 490 C- <u>goodbye Foxy</u> + <u>goodbye Rudolf</u> (4) 491 M 240- <u>goodbye everybody</u> <u>goodbye ok bye</u></p>
----------------------------------	---	---

IV.51. Annexe 51

IV.51.1. Clara : transcription de la séance d'anglais en CM2

Le 5 décembre 2019. Journée de grève ; pas de cantine, organisation de l'école un peu perturbée.

4 CE2 sur 5 présents/ 17 CM2 sur 18 présents

1 élève bilingue irlandais (Brandon) + 1 élève francophone qui a passé un an à Hawaï (Lancelot) + 1 élève qui présente un trouble autistique spécifique (Louis), travaille avec l'élève bilingue, lui dit les réponses ou les dit à l'oreille de l'enseignante

Séance : portrait et fiche d'identité.

Objectifs : rédiger la fiche d'identité d'un élève de la classe (nom, âge, adresse, numéro de téléphone) pour préparer la séance du lendemain en visioconférence avec l'assistante.

Remarque : l'enregistrement transcrit correspond à la séance après la récréation du matin. Les élèves ont déjà mené 15mn de séance de révision des formulations nécessaires avant la récréation.

Début à 2 :16 : restitution de leurs portraits aux élèves

1 M1- who is this? <l'enseignante distribue> this one ++ you look angry ++ this one? Roxane + oh you did tresses <en montrant les cheveux> ++ this one ? <une élève lève la main> are you sleepy ? /1/ (20)

2 Amaya- no (1)

3 M2- sleepy <en faisant le geste de dormir> no ? you look tired <l'élève n'a pas l'air d'accord> + that's ok + Naïara + who's this ? <puis montre un portrait tout orange les élèves rient> ok that's funny you're orange <en lui tendant la carte> + why not ? + this one? ++ who is this? it's you ok + this one? This one? + this one? Chloé + yes I saw your hair <faisant le geste des cheveux longs> + this one ? very very serious? A very serious person + so we don't have your drawing Louis so you have to draw it during + maybe after + or maybe do you want Brandon? Brandon can you draw Louis's portrait? I think he's a little bit shy <Brandon fait un geste pour indiquer la table habituelle de Louis> excuse me + (91)

4 Brandon- his portrait XX (2)

5 M3- his portrait you have (4)

6 Brandon- XX

Pascale Boissonnet – 2021

L'influence dans l'enseignement d'une langue vivante de la maîtrise de la langue cible sur les gestes professionnels du professeur des écoles non spécialiste

7 M4- Louis can you come and find your portrait ++ Lancelot can you go? <Lancelot recule et Louis vient chercher dans sa table> 2:16 (12)

2:16 à 5:53 [Consigne organisationnelle et révision des questions]

so I give you this + you are in the same group right? <en s'adressant aux élèves qui sont sur le même îlot> ++ so you have to exchange your pictures <l'enseignante fait un mouvement de croisement des mains> + you have to exchange so for example (26) <main sur l'épaule de Naïara> you change your picture with Benjamin and you change with <en s'adressant aux deux autres élèves de l'îlot> ++ here we have to turn like this with the drawing <l'enseignante montre le sens dans lequel les élèves doivent échanger avec un mouvement circulaire du bras> like this ok ? <elle prend le dessin de l'un d'eux et le passe à l'élève d'en face et refait le mouvement circulaire> + so you will have to describe + no <elle constate que deux élèves passent dans le mauvais sens et elle fait> like this <va vers une paire> here you have to change your drawing + you and you (42) <à une nouvelle paire> + you and you <en se plaçant en face des deux élèves concernés> + and this is ? this is you and this is you (3 :12) ok + ok so you have to speak about + your partner chut <doigt sur la bouche en direction d'une paire> + ok + **you have to try to speak about your partner <semble penser à quelque chose doigt sur la bouche>** + so you can + first you're going to ask your partner + what's your name?↑ + what's the second question? (54) <pas de réponse l'enseignante retourne vers le tableau> the first question is what's your name ? + and the answer is? + so what's your name is this one <au tableau et en montrant les pictogrammes> + what's the answer for what's your name? (29) =(163)

8 E- my name is (3)

9 M5- my name is ++ and you say your name + then we have to ask for the age <cherche puis montre le pictogramme> so + this this is + this is the question what is the question? (28)

10 E- XX

11 M6- no this one Sandro? (4) <en montrant en tapotant le pictogramme au tableau>

12 Sandro- how* old are you ? (4) </au/>

13 M7- HOW old are you? **Can you repeat how old are you?** (11)

14 Sandro2- **how old are you?** (4)

15 M8- then you have to ask for this + number 4 <correspond aux pictogrammes> (9)

16 Naïara- what* do you live? (4)

17 M9- can you repeat? (3)

18 Naïara2- what* do you live? (4)

19 M10- is it what? ++ Alinka (4)

20 Alinka- where do you live? (4)

21 M11- WHERE + do you live? <en se tournant vers Naïara> can you repeat ? (7) 4'40

22 Naïara3- where do you live? (4)

23 M12- ok where do you live? we didn't say the answer for how old are you? What is the answer? the question is how old are you? What do you have to answer? What is the answer? <Lancelot lève la main parmi d'autres> (37)

24 Naïara 4- I'm ten years* [iærz] old (5)

25 M13- I'm ten years old very good ++ where do you live? What is the answer? Elise (16)

26 Elise- I live Verneuil* (3)

27 M14- I live IN Verneuil sur Seine (6)

28 C- IN (1)

29 M15- or for Jarrod it's I live IN Vernouillet (5:22) right and the last one is this question ++ what is this question? + Roxane (22)

30 Roxane- what's your phone number? (5)

31 M16- what's your phone number? + what's your phone number? + so what's the answer for what's your phone number? <l'enseignante indique sur l'affiche le pictogramme correspondant> ++ Lancelot <avec un petit air entendu puisque c'est un élève bilingue> (21)

32 Lancelot- my phone number is (4)

33 M17- and you say the number + **5:53** (5)

5: 53 à 11:00 Consignes pour le travail à deux et distribution des fiches à compléter ok so now we are going to work + you're going to work with your partner + so you ask + ok you are three and two let's see + together and all together + so first Jarrod you ask + for example Alinka ok + oh you have Elise ok + no you have to ask the one you have in front of you <c'est une table de 5 mais les élèves ont passé leur portrait à leur voisin> + so for example you <en montrant l'élève> have to ask Lancelot <et elle montre Lancelot> + who is it? (70)

34 Lancelot- Alinka (1)

35 M18- so you have to ask Alinka + so you have to ask your partner ++ 6:51 <va au bureau prend deux tas de petits papiers les montre> so I'm going to give you a little piece of paper where there is already written <en montrant le papier aux élèves> the beginning and the end of the sentence + so you just have to put the name + the age + the place where the + child lives and the phone number ok <Alinka lève la main> yes (60)

36 Alinka- on écrit au crayon de papier ou au stylo /9/

37 M19- yes with a pencil + <Alinka regarde dans sa trousse et hésite> ++ with a pencil OR with a pen + <en se penchant en direction d'Alinka qui semble toujours hésiter> the answer is with a pencil ok ? but I have two kind* of paper <elle tient un tas dans chaque main> + why do I have two kind *of papers* + you have to ask me what + because one is HIS name and the other one is HER name + so you have to ask for what <Brandon lève la main> (57)

38 Brandon- female or male (2)

39 M20- ok boy or girl + ok so when I come I just ask you is it a boy or a girl and you ask me if it's her or his ok so what do you need <en se penchant vers Naïara> + a boy or a girl (41)

40 Naïara- boy (1)

41 M21- is it (2)

42 Naïara- a boy (2)

43 M22- is it HIS name or HER name? (7)

44 Naïara- his name (1)

45 M23- it's good + this is for you + what do you need + is it for a girl or for a boy? (20)

46 Sandro- a girl (2)

47 M24- it's a girl so it's (7)

48 Sandro- she (1)

49 M25- yes you can say it's SHE + yes + <en lui tendant> HER name (10)

50 Yasmin- a boy (2)

51 M26- so it's a boy so it's (8)

52 Yasmin- his name (2)

53 M27- his name + who is it? <en arrivant vers Benjamin elle retourne son papier> + is it a boy or a girl (12)

54 Benjamin- is it a* X (3)

55 M28- IT'S a girl so it's ? (7)

56 Benjamin- she (1)

57 M29- she or her name ok <va vers Louis et se penche pour qu'il lui chuchote à l'oreille> is it a boy or a girl ++ (12)

58 Louis- X

59 M30- a boy is it his name or her name? (9)

60 Louis- X

61 M31- his name + all right + Brandon what do you need? (9)

62 Brandon- a boy and it's his name (7)

- 63 M32- Erin a girl or a boy? (6)
- 64 Erin- she (1)
- 65 M33- she ok? (2)
- 66 E- a girl she (3)
- 67 M34- is it his name or her name? (7)
- 68 E- her name (2)
- 69 Cassandra- her name a she (4)
- 70 M35- it's her name ok (5)
- 71 Cassandra- her (1)
- 72 Iliès- a boy his (2)
- 73 M36- His + his name ok (4)
- 74 Khalil- a boy his name (4)
- 75 M37- his name ok <va vers Chloé> ok it's a? (7)
- 76 Chloé- a boy (2)
- 77 M38- so you need his name or her name? (8)
- 78 Chloé- her name (2)
- 79 M39- <va pour lui donner puis recule> it's a boy? and you need HER name? (9)
- 80 Chloé- <fait non de la tête>
- 81 M40- are you sure? (3)
- 82 Chloé- his (1)
- 83 M41- HIS name right + what do you have? WHO do you have? A boy or a girl? (16)
- 84 Elise- a girl (2)
- 85 M42- a girl + so you need (5)
- 86 Elise- her (1)
- 87 M43- her name + Jarrod? (3)
- 88 Jarrod- it's a girl (4)
- 89 M 44- it's a girl (4)
- 90 Jarrod- her name (2)
- 91 M45- her name very good (4)
- 92 Alinka- it's a boy (4)
- 93 M46- and you need? (3)
- 94 Alinka- his name (2)
- 95 M47- Lancelot what do you need? (5)

96 Lancelot- a girl her name (4)

97 M48- her name for a girl ok + so NOW you are going to ask I WANT TO HEAR YOU OK?

So I need to hear you + you have to speak very loud so that you can hear you+ ok can we start?

hum 11:00

maybe we can start with two of you à mettre en lien avec l'entretien pour comprendre le changement de décision + who wants to start? You want to start? <en regardant Sandro> Can you ask your partner? [11:00 à 13:11 EXEMPLE] (62)

98 E- est-ce qu'on X /4/

99 M49- yes you have to ask the question so + go Sandro listen to Sandro he's going to ask Amaya (19)

100 Sandro- what's your name? (4)

101 Amaya- my name is Amaya <Sandro écrit> (4)

102 M50- so what do you say? HER name is (8)

103 Sandro- her name is Amaya (4)

104 M51- very good + you write it ++ second question (8)

105 Sandro- how old are you? <hésitation pas de /h/ sur /au/ et un /h/ à [hɔ:ld]> (4)

106 M52- how old are you? (4)

107 Amaya- <en regardant l'enseignante> I'm + 9 years old (5)

108 M53- I'm 9 years old so what do you say? + you say + (12)

109 Sandro- she is 9 years old (5)

110 M54- very good + listen for the moment + listen + third question (9)

111 Sandro- where do you live ? (4)

112 Amaya- I live in Verneuil <commence par regarder Sandro puis regarde l'enseignante en fin de réponse> (4)

113 Sandro- she live* in Verneuil <bonne compréhension n'attend pas la reprise par l'enseignante> (4)

114 M 55- she + lives <insiste sur le /z/ final> (2)

115 Sandro-lives (1)

116 M56- lives in Verneuil very good + and the last question? + and you have to listen very carefully because she's going (20)

117 Sandro- what's your phone number? <regarde l'enseignante> (5)

118 M57- what's your phone number? (5)

119 Amaya- my phone number is + <hésitation> (4)

120 M58- ok you can have a look <et lui tourne son portrait vers elle> (6)

121 Amaya- 0 6 6 6 4 7 4+ <regarde l'enseignante> 1 (8)

122 M59- ok so you can just (5)

123 Sandro- her phone number is 06 66 double 6 (10)

124 M60- very good (2)

125 Sandro- 47 41 (4)

126 M61- very good ok + you understand what you have to do? Yes you understand? You have to exchange with your partner + you have to speak with your partner ask him or her questions and he answer* and you note + you WRITE the answer on your paper is that ok you understand? And then we'll go altogether to see + we'll speak altogether ok? **13 :11** <va vers une paire> ask the question (66)

13 :12 à 18:20 [Travail de groupes] 6'09 en groupes

18 : 21 à 28 : 58 [Lecture individuelle des informations par chaque élève et validation ou correction par l'enseignante]

127 M62- ok can we stop +++ writing + stop writing + XX stop it + ok who wants to start + Erin (15)

128 Erin- <se tourne vers sa partenaire> what's your (3)

129 M 63- no + can you + we don't have to ask the question now <Erin opine> you just have to read now your text <elle opine à nouveau> about your partner (23)

130 Erin- her* name <[er] > (2)

131 M64- HER name (2)

132 Erin- her name is Roxane + she's 10 years old + she lives in Verneuil sur Seine + her + her *</her/> telephone (18)

133 M65- HER (1)

134 Erin- her phone number is 0 + 06 double 3* </tri:/> 0 <se retourne vers l'enseignante> (10)

135 M 66- double three + double three (4)

136 Erin- <petit sourire comprenant que la prononciation est inexacte> double three (2)
fonction didactique et métalinguistique de la double reprise par l'enseignante, fonction corrective comprise par l'élève

Pour qu'il y ait « contrat didactique », il faut en effet que les deux partenaires interprètent complémentirement la relation qui s'instaure comme une relation enseignant-enseigne. (Arditty Jo, Vasseur Marie-Thérèse. Interaction et langue étrangère : Présentation. In: Langages, 33^e année, n°134, 1999. pp. 3-19; P13°

137 M67- can you + read your text Roxane? (6)

138 Roxane- her name is Erin + she's + she is ten years old + **she live*** in Verneuil sur Seine (17)

139 M68- **sorry can you repeat? she** + (5)

140 Roxane- *<regarde l'enseignante reprend son texte et insiste sur la terminaison>* **she lives** **in** Verneuil sur Seine + her telephone number is 0 **sept*** (11) /1/

141 M69- 0 what ? (2)

142 Roxane- *<regarde l'enseignante puis se reprend>* oh *<main devant la bouche et souriante>* 0 7 1 6 0 1 *<puis relève les yeux vers l'enseignante>* (6)

143 M70- very good + nice + ok who want* to be the + who wants to + speak about + ok you two (17)

144 Iliès- his* *</iz/>*name is Khalil + he is 10 years old + he lives + he lives in Verneuil sur Seine + his* *</iz/>*telephone number is 01 02 69 01 (29)

145 M71- very good + **HIS** telephone number is + can you try **HIS** telephone number (12) *<exagération du /h/>*

146 Iliès- **his* telephone number** *<prononcé /i/>* (3)

147 M72- no Iliès listen + **HIS** telephone number *<l'élève est très attentif l'enseignante a mis la main devant la bouche>* (6)

148 Iliès- *<main devant la bouche>* **his** (1)

149 M73- **HIS** (1)

150 Iliès- **his** (1)

151 M74- ok **20 :24** his telephone number is (5)

152 Iliès- *<commence mais est interrompu et relève tout de suite la tête>*

153 M75- **so everybody his** *<main devant la bouche>* (3)

154 C- *<main devant la bouche>* **his his** (2)

155 M76- **her name** (2)

156 C- **her name her name** (4)

157 M77- **his name** (1)

158 C- **his name + his name** (2)

159 M78- his name ok can you feel? + can you feel something on your hand? (13)

160 E- **HER** name (2)

161 M79- **her name** (2)

Pascale Boissonnet – 2021

L'influence dans l'enseignement d'une langue vivante de la maîtrise de la langue cible sur les gestes professionnels du professeur des écoles non spécialiste

- 162 C- **her name** <tous main devant la bouche> (2)
- 163 M80- **thank you + thank you + chut ok** you can do it with a sheet of paper too <suite à un élève quia commencé à le faire> + **her name** </h/ très marqué> (16)
- 164 C- **her name** <avec leur papier devant la bouche> (2)
- 165 M81- **ok her name** (3)
- 166 C- **her name** (2)
- 167 M82- **his name** (2)
- 168 C- **his name** (2)
- 169 M83- no Brandon you have to just X **her name** (8)
- 170 C- **his name her name** (4)
- 171 M84- **ok + thank you + stop it + thank you** + can we go on? <Khalil est prêt avec son texte sous les yeux> + please Khalil (13)
- 172 Khalil- **her* name is Iliès** (4)
- 173 M85- **can you repeat please** (4)
- 174 Khalil- **his name is Iliès + <l'élève se prépare puis se met la main devant la bouche et reprend> he's 10 years old + I live in Vernouillet** (13)
- 175 M 86- **no not I + you are not Iliès <regard interrogateur de Khalil> you said I live in Verneuil sur Seine** (15)
- 176 Khalil- **he* live* <prononcé /hə/>** (2)
- 177 M87- **HE** (1)
- 178 Khalil- **he live*** (2)
- 179 M88- **sorry + he?** (2)
- 180 Khalil- **lives** (1)
- 181 M89- **lives ok good he lives** (5)
- 182 Khalil- **he lives** in Verneuil sur Seine + **he* telephone number is 0 6 2 7 5 4 1 3 3 4 <Cassandra a la main levée>** (20)
- 183 M90- **three four <l'enseignante n'a pas repris l'erreur>** (2)
- 184 Khalil- **three** (1)
- 185 M91- **yes Amaya + you want to do it (22:27) ok thank you Khalil + Amaya is going to do it + to read her text** (21)
- 186 Amaya- **his name is Sandro euh + he's 10 years old + he* </ə/>lives** (11)
- 187 M92- **he + HE + lives** (2)
- 188 Amaya- **he lives** in Verneuil sur Seine + **his telephone number 06 67 37 25** (17)

- 189 M93- 25 + ok thank you euh + Sandro can you read your text? (9)
- 190 Sandro- her name is Amaya + she's 9 years old + she live* in (12)
- 191 M94- Sandro she + sorry (3)
- 192 Sandro- <un élève souffle lives> she live* (2)
- 193 M95- lives (1)
- 194 Sandro- she lives in Verneuil sur Seine + her* telephone number is 0 6 double 6 4 7 4 1 (18)
- 195 M96- HER telephone number + her (4)
- 196 Sandro- her telephone (2)
- 197 M97- Cassandra? (1)
- 198 Cassandra- her name is Yasmin + she is 10 years old + she live* in (12)
- 199 M98- ttt + she (1)
- 200 Cassandra- she lives* </liviz/> in (3)
- 201 M99- she lives in Verneuil sur Seine (6)
- 202 Cassandra – she lives in Verneuil sur Seine + her telephone number is 07 69 double 0 <regarde l'enseignante en attente d'acquiescement>(16)
- 203 M100- double 0? (2)
- 204 Cassandra- double 0 10 (4) 24 :05
- 205 M101- oh very good + Yasmin + it's Yasmin for the moment <à un élève près d'elle> (10)
- 206 Yasmin- her name is Cassandra + she's + she is ten years old + she lives in Verneuil sur Seine + her telephone number is 0 6 3* </tri:/> 6 0 4 9 5 (29)
- 207 M102- ok very good just try to say three (8)
- 208 Yasmin- three (1)
- 209 M103- three + ok but it's ok + ok euh Naïara (8)
- 210 Naïara- his name is Ben + // 10 years old + he </a/> lives in Verneuil sur Seine + (13)
- 211 M104- just a minute Naïara + HE lives + he lives (8) (problème d'une correction qui interrompt la lecture d'une série de phrases.
- 212 Naïara- he lives in Verneuil sur Seine + his* </iz/> telephone number is 0 1 0 1 3 6 (16)
- 213 M105- ok HIS telephone number + can you repeat this? (8)
- 214 Naïara- his telephone number (3)
- 215 M106- ok very good + Ben it's your turn (8)
- 216 Benjamin- her* </her/> name is (3)

217 M107- sorry I didn't understand <regard interrogateur de Benjamin> what did you say?
(9)

218 Benjamin- her* </her/> name (2)

219 M108- HER HER name is (4)

220 Benjamin- her name is Naïara + she's ten years old + she lives in Verneuil sur Seine + her
</her/> telephone number is 01 01 36 4 (26)

221 M109- ok Ben HER telephone number HER Ben her telephone number can you repeat +
this? HER telephone number is (18)

222 Benjamin- <avec un bel effort> her telephone number is (4)

223 M110- very good + ok who wants to read the text? Elise 26:03 ok (11)

224 Elise- X

225 M111- sorry can you speak ++ (4)

226 Elise- her name is Chloé + she is ++ she is + 10 years old + she live* in Verneuil sur Seine
+ her* </ar/> telephone number is 0 1 double 1 1 3 (25)

227 M112- 13 ok thank you HER + HER telephone number <Elise n'a pas l'air de bien
comprendre a le doigt sur la bouche et regarde son texte> but it's ok euh if we have time ok
maybe + Lancelot you can have your very very American accent (25) problème de temps pas
de repise par Elise

228 Lancelot- her name is Alinka + she's ten years old + she lives in Verneuil sur Seine + her
telephone number is 0 6 7 6 double 2 (25)

229 M113- ok thank you very good + Alinka can you read your text? (11)

230 Alinka- his name is Jarrod + he is 10 years old + he live* in ++ he lives in Vernouillet +
his telephone number is 0 6 1 5 1 8 (26) exemple d'auto correction par un élève repris par l'ens

231 M114- ok thank you + he lives + you corrected you* + that's nice + ok Jarrod (13)

232 Jarrod- her* </hi/> name is (3)

233 M115- HER name (2)

234 Jarrod- her name is Elise + she is 10 years old + she live * <[laiv]> + she live+ /z/ + in
Verneuil + his telephone number is 0 6 double* </dubl/>+ double 2 0 5 (25)

235 M116- ok HER telephone number can you repeat? (7)

236 Jarrod- her telephone number (3)

237 M117- very good <sourire de Jarrod content> + just Brandon can you + tell us about your
partner (11)

238 Brandon- his name is Louis (4)

239 M118- chut + just a minute + ok (4)

240 Brandon- his name is Louis + he's ten years old + he lives in Verneuil sur Seine + his telephone number is 01 01 / 46 (25)

241 M119- ok thank you + ok that's nice **28:58** (4)

28 : 58 à 36 :34 [consignes pour coller les traces écrites dans le cahier]

now this piece of paper you will have to stick it in your copybook + in your English copybook + so you are going to *<fait un grand geste circulaire>* to go back to your seat ok (30)+ you go back to your seat +and you pick up your activity + your note book + pick up your English note book and you're going to stick (27) *<sort un tube de colle d'une trousse + montre le bâton de colle>* + you're going to glue + this paper in your English + yes in your English notebook + this is your English notebook 29:45 oh + we have to write the date + come on hurry up + you have to say the date today + (38) *<les enfants vont et viennent>* 30:05 chut + eh + be quiet + chut + come on + hurry up +30:26 so Amaya *<l'enseignante lui fait un signe pour qu'elle revienne à sa place>* this way + (43) = (112)

242 E CE2- X

243 M120- hum? *<l'enseignante va vers les ce2 pour répondre>* ++ et ben + et ben voilà est-ce que quelqu'un a un kleenex ? ça sort de ta bouche ? mais tu n'as rien à mettre dans ta bouche + /28/ quelqu'un a un kleenex ou quelque chose ? + merci non mais on est bien d'accord même si tu // ça ne doit pas sortir de ta bouche bon il faut pas me refaire un coup comme ça + Manel tu fais bien /41/ attention à ce que tu fais + on arrache la page parce que tu pourras rien écrire là-dessus + bon ce sera coupé j'espère /23/ *<en revenant vers la caméra>* **31 :39** ok so can we (4) ++ alors oui vous avez récupéré vos ?+ /6/ = /98/ (4)

244 E CM2- X

245 M121- non vous allez me les donner alors j'ai pas dit de coller les portraits /15/+ you just have to stick this paper (7) *<en le prenant sur une table et en le montrant>*

31 :55 but we have to write the date + today what's the day (12) (19)*<est revenue au tableau main levée avec le feutre>*

246 ECM2- Thursday (1)

247 M122- Thursday *<écrit en même temps>* (1)

248 ECM2- December (1)

249 M123- December + what's the number? (5)

250 ECM2- the fourth (2)

251 M124- no + it's the ++ (4)

252 ECM2- X

253 M125- the number (2)

254 ECM2- number 5 (2)

255 M126- it's number 5 but it's the (8)

256 E- fifth (1)

257 M127- the fifth <écrit> five plus th at the end ok 32:42 can you write the date and when you have written the date + you stick your paper <au tableau elle efface ce qui figurait sous la date> you (26) glue your paper ++ under here <elle dessine un cadre représentant le papier à coller> 33:04 but now I need to have your portraits back because I have to send them to Sandra for tomorrow ok + for (26) the videoconference so I need them + you give them back to me in groups <problème les élèves se sont réinstallés à leur place et ne sont plus dans leur groupe de videoconference> oh but you are not in the same group can you give ++ Louis and Brandon are together + were Chloé and Elise together in the same group? Who is in this group with Chloé and Elise? Thank you now I need ++ (54) <regarde sur sa fiche> group 2 Naïara it's Sandro Naïara Benjamin + don't stick this ok ? Naïara I need your portrait and who is the fourth one? Benjamin Amaya so this is group 2 now I need group 3 (35) the green group ++ Cassandra + Khalil + Iliès and Yasmin ++ come on write the date ++ the last one + the last group is Brandon and Louis + it's Erin and Roxane + ok so we have this for tomorrow + (35) <dépose les portraits sur son bureau et revient voir ce que font les élèves> for tomorrow you will have to read this and tomorrow with Sandra you will have to say the text without reading (21) ++ d'accord pour demain vous devez revoir le texte + devant Sandra vous ne pourrez pas les lire vous ne l'aurez pas avec vous ++ d'accord donc il faut/29/ que ce soit parlé en continu + donner un renseignement pour faire deviner à Sandra quelle sera l'image qu'elle devra + je numérotai les images <mime> + Sandra aura à l'écran vos portraits /32/ numérotés et vous vous devrez décrire un de vos camarades + enfin le camarade que vous avez sur votre petit texte + mais vous n'aurez pas le texte sous les yeux + d'accord ? + donc ça veut dire /36/ que ce soir on s'entraîne à dire le texte + en essayant de moins en moins de le lire + d'accord en ne le lisant plus du tout est-ce que c'est clair pour tout le monde /38/+ ok we have to (4) <en regardant sa montre> (36 :34)

36 : 35 à 40 : 37 | première tentative de lancement les nombres jusqu'à 100 et la fin du collage]<va à son bureau chercher un poster revient> we're going to <me regarde> do you agree with this Pascale ? (10) = (211) /135/

258 Pascale – absolutely (1)

259 M128- we're going to go on with numbers + the CE2 you can stop + and work // can you stop it? we're going to do some English ok (27) + on va faire de l'anglais vous me rangez pour l'instant les mots et la règle + vas-y finis ta phrase + finissez ce que vous êtes en train de faire et on va voir /35/ ensemble + on va revoir des petites choses + pour préparer un autre++ <se penche sur le travail d'Iliès> Iliès tu es sûr que j'ai écrit ça au tableau ? je sais bien que tu tournes le dos et que c'est pas /35/ facile mais + est-ce que j'ai vraiment écrit le mot December comme ça ++ regarde + tu as trouvé ton erreur ? /19/ December + <revient vers le tableau et montre en disant /ər/> + ok so maybe you can put your (9) = (36) /89/

260 E CM2- X

261 M129- ok can you give? **38:03** of course you 're going to stick about your partner not about YOU + because you know your name ok + you're going to speak about Khalil **38:18** ok y en a qui n'ont pas compris + le texte que vous avez collé dans votre cahier c'est bien celui de votre camarade? celui qui parle de votre camarade = (30) /31/

262 C- oui /1/

263 M130- bon ++ non y en a qui ont échangé voilà <ton un peu désolé> + je ne sais pas ce qu'ils ont fait + tu as quel texte toi ? /23/

264 Erin- j'ai le mien /4/

265 M131- mais tu n'as pas à avoir le tien <les mains qui retombent sur les cuisses> ++ vous devez avoir le texte de votre camarade puisque vous parlez de votre camarade ++ les filles ça va pas ça vous /30/ avez pas écouté ou du moins vous n'avez pas compris + quand c'est comme ça vous demandez pour être sûrs ++ ça va aller Roxane <se déplace vers elle> + tu as enlevé le papier + parce que si c'est /35/ trop sale c'est pas grave on va vous en redonner un ++ bah+ je t'en redonne un + je te donne celui-là tu vas recopier + allez tu colles celui-là par-dessus je t'en redonne un/37/ <l'enseignante repart rapidement vers le bureau chercher les papiers> + petit problème technique + qu'est-ce que j'ai fait de mes papiers <revient vers la table centrale regarde puis repart> qu'est-ce que j'ai fait du reste ? <grand soupir> où est-ce que je les ai mis ? ++ <va et vient en cherchant> Erin essaye de recoller celui-là pour l'instant parce que je pensais + ah ben si ils sont là + c'est le dernier /51/ hein en le tendant à Erin + bon ok regarde sa montre + Swan tu peux ranger tes affaires ? pour l'instant vous les garder + je vais vous demander votre coopération les CE2 pour la suite de l'anglais /37/ +parce qu'il y a des choses que vous savez que peut-être les CM2 ne savent pas d'ailleurs + <plusieurs élèves lèvent les yeux> que vous allez apprendre aux CE2 + aux CM2 je veux dire ++alors /31/40 :37 = /221/

- 40 : 38 à 49 : 44 [Début du travail sur les nombres + Les nommer]** the next *<va vers le bureau semble chercher quelque chose>* + our lesson will be on ++ numbers + numbers from zero *<revient avec le feutre écrit>* numbers from 0 to 100 let's say who knows how to say this *<en montrant 100>* ok two of you *<avec un sourire entendu aux deux élèves bilingues>* I'm sure you know Lancelot (35)
- 266 Lancelot- one hundred (2)
- 267 M132- one hundred + we will say the numbers from 0 up to one hundred (13)
- 268 Brandon- X
- 269 M133- oh yes can you repeat Brandon ? (6)
- 270 Brandon- a hundred (2)
- 271 M134- we can say a hundred or one hundred but we'll see this // next + *<a déplié puis replié le poster>* for the moment we are going to count ++ euh we are going to ask the CE2 (29) + *<se rapproche d'eux>* to count from zero to + up to +ok so you're going to *<fait un geste circulaire pour représenter le tour de parole>* you count + YOU start 42:12 *<l'enseignante est au tableau et écrit sous la dictée>* (17) = (46)
- 272 E- one (1)
- 273 M135- go ahead (2)
- 274 E- two (1)
- 275 M 136- two *<se retourne en attendant le chiffre suivant écrit en chiffres>* (1)
- 276 E- three (1)
- 277 M137- three (1)
- 278 E- four (1)
- 279 E- five (1)
- 280 M138- five (1)
- 281 E- six (1)
- 282 E- seven (1)
- 283 E- eight (1)
- 284 E- nine (1)
- 285 E- ten (1)
- 286 E- twelve (1)
- 287 M139- who said that + eleven (4)
- 288 E- eleven (1)
- 289 E- twelve (1)

290 E- thirteen <peu assuré> (1)

291 M140-thirteen + maybe you have to listen because I don't know if you know the numbers after twelve <en regardant les CM2> I'm not sure + ok yes I know that you know Brandon and Lance but (33) the others I'm not sure that you know up to twenty for example so we are going to listen to the CE2 + then we'll see with you +so it's thirteen (33) = (66)

292 E- fourteen <très distinctement> (1)

293 M141- very good (2)

294 E- fifteen <un peu hésitant répète> fifteen (2)

295 M142- fifteen right (2)

296 E- sixteen (1)

297 M143- sixteen + ok ok ok <parce que les élèves vont plus vite> + sixTEEN ok you have to say teen <en montrant la longueur de la voyelle avec la main> (11)

298 E- seventeen (1)

299 M144- seventeen (1)

300 E- eighteen (1)

301 M145- eighteen (1)

302 E- nineteen (1)

303 M146- nineteen ++ <regarde les CE2 dans l'attente> (1)

304 E- twenty (1)

305 M147- twenty 43:42 no non no + after <écrit au tableau à la ligne en-dessous> 30 can you say this number? can you say this number? <Brandon et Lancelot ont la main levée puis Manel CE2 lève la main> oh Manel can you say this number ? (22) /1/

306 Manel- thirty (1)

307 M148- can you repeat? (3)

308 Manel- <elle répète plus fort> thirty (1)

309 M149-it's thirty <l'écrit en toutes lettres à côté du nombre> ++ right can you say this one ? 40 <écrit au tableau> ++ umh ok you have to think about it <fait des gestes de la main en tournant près de la tête> (17)

310 E- forty (1)

311 M150- yes forty <écrit en toutes lettres puis en dessous écrit 50 cette fois il y a plus de mains levées> (2)

312 Elise- *[faivti] (1)

313 M151- Elise said *[faivti] (2)

- 314 E- fifty (1)
- 315 M 152- FIFty <va l'écriture > (1)
- 316 E- sixty (1)
- 317 M153- yes sixty <va l'écriture en chiffres et en lettres revient vers les élèves> yes Cassandra (4)
- 318 Cassandra- seventy (1)
- 319 M 154- seventy <l'écrit en chiffres et en lettres> (1)
- 320 E- eighty (1)
- 321 M155- eighty <l'écrit en chiffres et en lettres Tess a la main levée depuis trois fois et Louis lève la main pour la première fois> (1)
- 322 E- nineteen* (1)
- 323 M156- <l'enseignante revient vers les élèves et tend l'oreille> can you repeat ? (3)
- 324 E- nineteen (1)
- 325 M157- is it nineteen? <Cassandra main levée dit ninety bas devant la maitresse> (3)
- 326 Sandro- ninety (1)
- 327 M158- ninety <l'écrit en chiffres et en lettres> 46:03 and do you remember what Brandon said <après avoir entouré 100 au tableau> he said something about that number (14)
- 328 Sandro- one hundred (2)
- 329 M159- one hundred <avec h très marqué va au tableau> either one ++ hundred <écrit quelque chose sans doute pour compléter a hundred et one hundred >I would like to know if you really know these numbers from here to here <marques à partir de 13 jusqu'à 20> who can tell me this number ++ except Lance and Brandon who are not in the game for the moment + for the moment (42)
- 330 Cassandra- thirteen (1)
- 331 M160- thirteen where do I write them now? <est de retour au tableau et n'a pas laissé de place pour écrire en toutes lettres efface les chiffres jusqu'à 8 et écrit thirteen en haut puis montre 14 deux lignes en dessous> can you say this one Alinka ? (7)
- 332 Alinka- fourteen (1)
- 333 M161- fourteen + with a u right? <en me regardant> (5)
- 334 Pascale- yes (1)
- 335 M162- I was not sure for forty <en montrant avec le feutre ce qu'elle a écrit plus bas> (6)
- 336 Pascale- this is nice (3)
- 337 M163- is it right ? (2)

- 338 Pascale- yes it is (3)
- 339 M 164- because I thought there was an American way (8)
- 340 Pascale- yes but I think this is correct (7)
- 341 M165- like colour <regarde le tableau et corrige puisqu'elle avait écrit fourty> fourteen sorry +fourteen right the following one <se penche vers les CE2> you can help the CM2 if they don't know raise your hand and tell them if they don't know yes (31)
- 342 E- fifteen (1)
- 343 M166- fifteen right <efface à nouveau une ligne en dessous> I'm going to put this <écrit 100 au-dessus> it's a little bit a mess on my board ok + Elise (20)
- 344 Elise- sixteen (1)
- 345 M167- sixteen <écrit en dessous de 15> Jarrod (2)
- 346 Jarrod- seventeen (1)
- 347 M168- seventeen <l'écrit sur la ligne du 15 et non à la suite du 16> Yasmin (2)
- 348 Yasmin- eighteen (1)
- 349 M169- eighteen ++ Erin (2)
- 350 Erin- nineteen (1)
- 351 M170- nineteen <efface alors la ligne qui allait de 1 à 8 puis les deux du dessous jusqu'à 30> and the last one is <écrit 20 juste au-dessus de 30> (6)
- 352 E- twenty (1)
- 353 M171- twenty <recule un peu en regardant le tableau> ok <on y voit donc en chiffres et en lettres les nombres de 13 à 19 puis un peu décalé en dessous ceux de 20 à 90> **49 :44 (2)**
-
- 49 : 45 à 1 : 01 : 40 [Réflexion sur les suffixes]** I would like + I would like you to look at this one + this one <en entourant 13 et 15 puis les autres nombres jusqu'à 19> and <et entoure 30 40 jusqu'à 90> ++ alors je voudrais que vous regardiez les nombres qu'on a écrit ici et ceux que j'ai entourés en bas du tableau <Cassandra a la main levée> est-ce que vous pouvez me dire ce que vous remarquez quelques mains de plus se lèvent alors vas-y Alinka (15)+ /44/ (17)
- 354 Alinka- ben celui du bas du tableau et ben y a que des zéros et quand on dit euh+ y a un y à la fin /24/**
- 355 M172- alors tu as raison ce sont des dizaines entières et à la fin le mot se termine par ? /18/**
- 356 Alinka- ty (1)**
- 357 M173- ty t y d'accord ? 15 :45 ++ oui après + d'autres observations + Sandro /11/
- 358 Sandro- en haut y a + ça se finit par teen (9)

359 M174- teen teen ok est-ce que vous êtes d'accord avec ça tous les nombres qui sont en haut du tableau bon alors one hundred c'est un peu celui qui devrait pas être là <efface one hundred> on va le mettre + là ++ <l'écrit finalement en bas à la suite de 90>+ est-ce que vous êtes d'accord + avec ça ? (4) /44/

360 EEE- oui /1/

361 M175- teen et ty + après qu'est-ce que vous observez d'autre + peut-être qu'on aurait pu laisser les nombres que vous connaissez <cherche un endroit pour écrire la série de one à nine l'écrit finalement entre la série en teen et celle en ty après quelques moments d'écriture jusqu'à 6> je ne vous les fais pas dire parce que j'estime que cela vous les connaissez ok 17 :00 quelles autres observations vous pouvez faire ++ par rapport à ce que j'ai écrit en haut et en bas du tableau ++ alors on va diviser le tableau en 3 <l'enseignante tire des traits en rouge entre les trois séries> + voilà on a /73/ trois parties dans notre tableau dites-moi ce que vous remarquez d'autre + les CE2 vous avez le droit de participer + alors Roxane /23/ = /96/

362 Roxane- presque tous les mots il y a un e /9/

363 M176- c'est-à-dire un e ? non pas forcément /8/

364 Roxane- non /1/

365 M177- bon alors on ne va pas non plus regarder sur chaque lettre si tous les nombres ont un e + c'est plus ++ c'est un peu plus global et un peu plus de comparaison entre les trois parties du tableau <l'enseignante est revenue vers le tableau et montre les trois parties> + Alinka /40/

366 Alinka- et ben dans tous les chiffres ce sont les premiers qui // teen /12/

367 M178- alors vas-y réexplique /4/

368 Alinka- ben par exemple four on rajoute teen /7/

369 M179- voilà alors par exemple + tu as très bien pris l'exemple four +teen en séparant distinctement en disant + est-ce qu'y en a d'autres que vous reconnaissez + ce que tu dis Alinka c'est que dans fourteen on reconnaît four + auquel on a ajouté un suffixe + hein vous vous souvenez qu'en français ça s'appelle un suffixe teen 18 :29 est-ce que vous en voyez d'autres ? Cassandra /64/ (5)

370 Cassandra- eighteen (1)

371 M180- ah là on va avoir un tout petit problème en regardant les mots qu'elle doit entourer ++ est-ce qu'on reconnaît le mot en entier ou pas ? + non parce que si on isole le suffixe il nous manque quoi à eight ? /41/ (1)

372 Alinka- un t (2)

373 M181- les Anglais ils ne veulent pas forcément ajouter de t + pas comme en français où on a besoin souvent d'une consonne double donc là théoriquement on aurait dû ajouter un deuxième t c'est un peu beaucoup + donc on en supprime un + mais est-ce que c'est vraiment eight en entier qu'on voit là ? /56/ (1)

374 E- non (1)

375 M182- pas vraiment + on va en chercher vraiment où on retrouve un de ces nombres-là <montre au tableau> en entier dans le nombre /20/

376 E- seven (1)

377 M183- seven d'accord on le retrouve en entier avec le suffixe + allez Tess /12/ (1)

378 Tess- sixteen (1)

379 M184- six on retrouve six (2) /2/

380 E- nine (1)

381 M185- nine <vient vers Louis qui lève la main se penche pour entendre sa réponse> nine ok + bon là on est d'accord que four six seven nine on les retrouve bien en entier + est-ce qu'il y en a un autre ? (6) /23/

382 Iliès- non parce que fifteen c'est five (2) /5/

383 M186- d'accord parce que fifteen c'est five et non pas fif /9/ (3)

384 Manel- thirteen c'est THIRteen // (2) /2/

385 M187- comment on dit le mot en anglais ? ++ ça vient de quel nombre ? /12/

386 Manel- euh + three (1)

387 M188- three ++ 20 :24 <fait une remarque discrète à un élève> tiens-toi bien ok + ça vient de three + par contre on le retrouve peut-être dans un autre mot que peut-être Brandon et Lancelot connaissent /25/ (2)

388 Brandon- thirty (1)

389 M189- no <revient vers le tableau pour montrer> it's the beginning of another word + that you know relates to three++ the + when you have to say the + for example for the date December the +(28)

390 Brandon- third(1)

391 M190- the third so we can find this + ok + Lancelot? (9)

392 Lancelot- I also see that teen like ten but they added a e with two e (15)

393 M191- teen is from ten with double e right (8)

394 Lancelot- and plus it's like twenty with double // (8)

395 M192- twenty double ten + ty do you mean it's for ten? (11)

- 396 Lancelot- for twenty you don't have teen because teen it's only for ten (14)
- 397 M193- yes oh + ok + it's only for ten + *est-ce que vous avez compris ce que Lancelot a dit* (8) /11/
- 398 C- non /1/
- 399 M194 -oh y en a j'suis sûre qu'ils ont compris + allez qu'est-ce que tu as compris Iliès ? /20/
- 400 Iliès- j'ai dû comprendre qu'il parlait de ten sauf qu'il y avait deux e /14/ (1)
- 401 M195- *alors exactement il a dit que teen ça venait de ten + avec deux e oui ?* /13/ (2)
- 402 E- X X seems twelve eleven (3)
- 403 M196- yes you're right + you're not ok with two other numbers well we didn't write ten and then another one is eleven and twelve but we can see something ten is ten but eleven it's not from one ok (42)
- 404 E- *ils considèrent en comme ten* /4/ (1)
- 405 M197- we can see the *en* of ten and what about twelve what can we say about twelve? (17)
- 406 E- two (1)
- 407 M198- two + the beginning of two + so we have here + *<encadre>* letters that come from five and here is eight and this is from the third +ok+ but we have the two letters of the beginning of the (36) word three (23:24) **57:52** ok + just think about this + now I want you to tell me from teen to ty (18) *<montre les deux parties du tableau concernées>* + *ok donc tout à l'heure on a dit que ces suffixes là étaient pour les nombres qui étaient au-dessus de ten + qu'est-ce que tu veux nous dire Lancelot? en français pour que tes camarades comprennent bien* /39/ (1) = (55)
- 408 Lancelot- *en-dessous de vingt* (4)
- 409 M199- *en-dessous de vingt + à partir de vingt qu'est-ce qui se passe avec le suffixe Manel ?* /18/
- 410 Manel- *il y a un 'y'*/5/
- 411 M200- *non on met plus qu'un 'y'*/7/
- 412 Manel- *un 't' et un 'y'* /5/
- 413 M201- *on va regarder si on retrouve un petit peu les nombres aussi ici 'twenty'qu'est-ce qu'on retrouve comme début de mot + comme début de nombre + Benjamin < l'enseignante fait un geste pour qu'il se redresse> wake up + qu'est-ce qu'on trouve ? + Benjamin* /37/ (1)
- 414 Benjamin- *le 't'* /2/
- 415 M202- *c'est tout ?* /3/
- 416 Benjamin – *le 'u'* /2/

- 417 M203- c'est pas un 'u' ça /6/
- 418 EEE- 'w' (1)
- 419 M204- in English it's (4)
- 420 E- 'w' <prononcé en anglais> (1)
- 421 M205- yes in English 'w' 't' 'w' <prononcé en anglais> with the beginning of two + this one thirty (14)
- 422 E- thir (1) / θɜː/
- 423 M206- thir like thirteen thirty <encadre à chaque fois dans les nombres> + this one (6)
- 424 E- four (1)
- 425 M207- four but something is missing here + what's missing? (9)
- 426 E- u (1)
- 427 M208- u ok +yes but it's for like you hear + four <montre une oreille> + forty <encadre> + here? what is + what are the same letters? (20)
- 428 Iliès- I (1)
- 429 M209- ok + but for five it's just f i ok + like fifteen + sixty <a encadré six> we can find six (17)
- 430 E- six (1)
- 431 M210- and for seventeen? (3)
- 432 E- seven (1)
- 433 M211- eighty? + we can find this <encadre eigh> we can find these four letters eigh+ ty nine+ty <encadre et dit> nine + and one hundred is another one ok ok? (24) alors juste une petite précision pour teen + vous allez me dire comment on fait pour se rappeler si c'est teen or ty? C'est peut-être (2) /25/ un peu compliqué des fois mais il y a un petit truc pour se rappeler teen je pense pas que vous connaissiez + c'est plutôt quelque chose qu'on utilisait + est-ce que vous savez comment on appelle des adolescents ? ça commence par teen (2) /42/
- 434 E- teenager (1)
- 435 M 212- teenagers + d'accord teenagers <l'écrit au tableau> + ce sont les adolescents qui ont entre treize et dix-neuf ans + même si des fois ça dure plus longtemps <en me regardant> + ou que des fois ça commence plus tôt l'adolescence en tout cas + on va les appeler les teenagers c'est-à-dire /44/ ceux qui sont âgés + from thirteen up to nineteen + donc c'est comme ça qu'on peut se rappeler que pour ces nombres-là on va avoir à la fin du mot teen + le suffixe teen +d'accord ? et pour les nombres au-delà de twenty + enfin au-delà de nineteen ça va être le suffixe ty (27 :12) **1 :01 :40** (13) /47/

1 : 01 : 41 à 1 : 04 : 48 [réflexion méta sur la prononciation] + après y a une grosse différence

aussi au niveau de la prononciation + je vais sortir maintenant ce beau poster qui va vous montrer où est-ce qu'on va mettre le stress + est-ce que vous vous souvenez ce que c'est que le stress dans un mot en anglais ? ++ on en a déjà parlé /55/ = /146/ (13)

436 E- c'est là où on prononce (6)

437 M213- c'est là où on va accentuer la prononciation du mot OK you have the stresses /16/ <montre sur le poster> + the stresses are coloured in yellow + you have the yellow part of the word which has to be stressed <fait un geste avec la main pour montrer une projection forte> + so we're going to pronounce thirteen + thirteen <fait le geste> can you pronounce thirteen (31)

438 C- thirteen (1)

439 M214- ok thirteen + fourteen <appuie presque également sur les deux syllabes> (3)

440 C- fourteen (1)

441 M215- fourTEEN <recommence à mettre un accent marqué sur la seconde> (1)

442 C- fourTEEN (1)

443 M216- fifteen (1)

444 C- fifteen (1)

445 M217- sixteen (1)

446- sixteen(1)

447 M218- ok sixTEEN + even if you stress a lot it's ok seventeen

448 C- seventeen (1)

449 M219- eighteen (1)

450 C-eighteen (1)

451 M220- eighTEEN <fait un petit geste pour qu'ils ne crient pas> nineteen (2)

452 C- nineteen (1)

453 M221- now it's TWENTy <change de colonne sur le poster> (4)

454 C- twenty (1)

455 M222- TWENTy (1)

456 C- TWENTy (1)

457 M223- twenty-one (1)

458 C- twenty-one (1)

459 M224- twenty-two (1)

460 C- twenty-two (1)

461 M225- twenty-three (1)

462 C- twenty-three (1)

463 M226- twenty-four (1)

464 C- twenty-four (1)

465 M227- twenty-five (1)

466 C- twenty-five (1)

467 M228- ok you have two stresses here because twenty-five but it's ok we just look at twenty because you have another stress on another word + il y a un autre stress sur les autres mots là on va juste regarder comment se prononcent les mots + les dizaines entières TWENTy + THIRty (27) /23/

468 C- thirty (1)

469 M229- THIRty (1)

470 C- THIRty (1)

471 M230- FORty (1)

472 C- FORty (1)

473 M231- FIFty (1)

474 C- FIFty (1)

475 M232- SIXty (1)

476 C- SIXty (1)

477 M233- seventy <marque en frappant de la main le début du mot> (1)

478 C- seventy (1)

479 M234- on the first SEventy (4)

480 C- SEventy (1)

481 M235- EIGHty (1)

482 C-EIGHty (1)

483 M236- NINety (1)

484 C- NINety (1)

485 M237- presque + on entend presque pas le t et c'est ça aussi qui va à l'oral + différencier le seventeen du seventy + sevenTEEN + SEventy d'accord ? ça c'est important parce que quand vous parlez + vous devez utiliser bien le stress au bon endroit + d'accord ? Khalil petit geste pour qu'il pose quelque chose ok + bon on va s'arrêter là peut-être pour aujourd'hui parce que ça fait beaucoup d'information + (30 :20) **1 :04 :48** /61/ (4)

1 : 04 : 49 à 1 : 05 : 36 [fin de la séance tissage] ~~on reviendra sur les nombres parce que ça va nous servir + vous les CM2 parce que le prochain thème ce sera sur how many ? and how much ? ce sera sur des questions en how vous en connaissez des questions en how~~ yes you know

/34/ (9) = (13) /95/

486 Cassandra- how are you? (3)

487 M238- how are you? (3)

488 E- how old are you? (4)

489 M239- how old are you? + two other questions with how how many + how much d'accord?

Ce sera le prochain thème en anglais + now ok I think English lesson is finished + you had a lot of English today + prend les deux peluches les montre aux élèves can we say goodbye to our friends? (35) /9/

490 C- goodbye Foxy + goodbye Rudolf (4)

491 M 240- goodbye everybody goodbye ok bye (5)-(31:08) **1 :05 :36** ~~vous pouvez ranger vos affaires on peut avoir quelques minutes pour ++ alors rangez vos affaires et fermez vos cartables + on va peut être remettre les tables au bon endroit + les enfants qui vont partir pour déjeuner + on va attendre que ça sonne et je vous raccompagne au portail + les autres vous passez peut être aux toilettes avant et puis vous récupérez ok là je sens bras croisés <voix plus forte> qu'il n'y en a pas beaucoup qui m'écoutent alors j'attends alors j'attends le silence n'avancez pas la table va aider voilà + bon est ce qu'on est prêt ? ça y est ? et là bas ? <certains élèves ont la tête dans les bras sur la table> Tess tu retournes à ta place Manel tu t'assois bon alors /116/~~

IV.52. Annexe 52

IV.52.1. Clara : données chiffrées de la séance d'anglais en CM2

Durée

Durée de la séance = 1h 05'36 = 3936s

6'09 en binômes = 369 s consacrées au jeu d'interaction pour compléter la fiche d'identité de son voisin

59'27'' = 3567 s en collectif

1,53 mots par seconde

TOURS DE PAROLE

Nombre de TDP = 491 (dont 5 TDP chercheur)

486 Tours de parole (TDP) : 240 produits par l'enseignante, , 246 par les élèves

119 TDP (49,58%) de reprise de l'enseignante qui se répartissent en

48 TDP consacrés à la répétition (40,34%)

57 TDP reformulation expansion (47,90)

13 TDP reformulation réduction (10,92%)

1 TDP reformulation variation (0,84%)

50 TDP (20,33 %) de reprise des élèves qui se répartissent en

40 TDP consacrés à la répétition (80 %)

6 TDP reformulation expansion (12%)

4 TDP reformulation réduction (8%)

0 TDP reformulation variation (0%)

12 TDP d'élèves sans réponse ou réponse inaudible

0 TDP de l'enseignante non-verbal

80, 49 % des TDP des élèves comptent moins de 6 mots

43,33 % des TDP de l'enseignante comptent moins de 6 mots

- **Longueur des tours de parole de l'enseignante**

Langue/longueur	1 mot	2 à 5 mots	6 à 9 mots	10 à 29 mots	30 à 99 mots	+ De 100	TOTAL
français	0	2	3	6	1	0	12
anglais	34	67	41	40	14	2	198 (82,5%)
anglais + français	0	1	0	9	14	6	30

- **Longueur des tours de parole des élèves**

Langue/longueur	1 mot	2 à 5 mots	6 à 9 mots	10 à 29 mots	30 à 99 mots	Total
anglais	100	82	4	24	0	210
français	6	8	4	2	0	19
anglais + français	0	2	2	1	0	5

MOTS

Langue/locuteur	Enseignante	Elèves	Enseignante + élèves	
anglais	2842 (63,47%)	838 (86,04%)	3680 (67,50%)	
français	1636 (36,53%)	136 (13,96%)	1772 (32,50%)	
total français/anglais	4478	974	5452	
Ratio de l'ens des mots	(82,13%)	(17,87%)		

Tissage :

Nombre de mots relatifs au rappel ou à l'annonce/tissage : 55 Mots en anglais : 169 Mots en français :

Total = 224

Au prorata du nombre de mots produits par l'enseignante = 5 %

Fréquence des mots

lexique	mots outils/ syntaxe	encouragements consignes	prénoms	
one =76	how = 20		114	
two = 17	where = 9	have= 59		
three = 16	what = 23	repeat = 11		
four =10	I = 36	please = 2		
five= 8	you = 191	thank = 11		
six = 6	he= 21	stop = 6		
seven= 4	she= 36	can = 61		
eight = 4		hear = 4		
nine = 7	in = 44	listen = 7		
ten = 21	live/lives= 54	start = 6		
eleven = 5		say = 21		
twelve = 6	this = 55	speak = 8		
thirteen = 14	that = 9	exchange = 3		
fourteen = 9	's = 79	work = 3		
fifteen = 10	your = 55	come = 6		
sixteen = 9				
seventeen = 9		yes = 23		
eighteen = 8	teen = 20	no = 13		
nineteen = 11	ty = 8	not = 11		
twenty = 15				
twenty-one = 2	do = 27	ok = 117		
twenty-two= 2		so = 47		
twenty-three = 2		going = 22		
twenty-four = 2		with = 24		
twenty-five = 3				
		partner = 10		
thirty = 10				
forty = 6				
fifty = 4				
sixty = 5				

seventy = 8 eighty = 4 ninety = 5 hundred = 11				
total des nombres = 329	total = 687	total = 475		
telephone = 31 number = 59 name = 79				
total autre lexique= 169				
total = 498 (13,53%)	total = 687 (18,67%)	total = 475 (12,91%)	total = 114 (3,10%)	total = 1774 (48,21%)

IV.53. Annexe 53

IV.53.1. Clara : graphiques récapitulatifs des séances



IV.54. Annexe 54

IV.54.1. Clara : recherche de collections

Pilotage et étayage

680

CE2 anglais

✓ Episode 1

44 Manel6- {red} (1)

45 M23- [RED very good ++ red]

La fonction de l'hétéro-reprise est de valider en la mettant en valeur et en l'institutionnalisant la production de l'élève. Il s'agit d'une reprise prosodique. Celle de l'auto-reprise a une visée de pilotage avant de présenter une nouvelle carte.

CD E : nommer, féliciter

CDé : nommer

✓ Episode 2

46 Swan4- {purple} <prononciation hésitante peu accentuée> (1)

47 M24- [PURple] <très fortement accentué sur la première syllabe> (1)

48 EEE- [[purple]] (1)

49 M25- [[[can you repeat + purple]]] (4)

50 C- [purple] (1)

51 M26- [purple] (1)

52 C- [purple] (1)

53 M27- [purple very good ok]

La répétition en 47 vise à modéliser la prononciation du mot : les élèves répètent trois fois le mot après l'enseignante qui en 53 décide que la production est correcte, que le mot a été suffisamment travaillé et l'expression « very good, ok » sert la transition vers le mot suivant, le pilotage.

CD E ; nommer, demander d'agir

CDé : nommer

✓ Episode 3

54 Swan5- {orange} (1)

55 M28- [orange] (1)

56 C- [orange] (1)

57 M29- [orange very good]

Cette fois l'insistance est moins importante que dans l'épisode précédent, les répétitions visent la mémorisation de la forme orale du mot et « very good » sert à la fois à valoriser les productions des élèves et à marquer la transition vers le mot suivant. La fonction est interactionnelle et didactique.

CD E : nommer, féliciter

CDé : nommer

CM2

✓ Episode 4

37 M19- {yes **with a pencil** }+ <Alinka regarde dans sa trousse et hésite> ++ [**with a pencil** OR with a pen]+ <en se penchant en direction d'Alinka qui semble toujours hésiter> [the answer is **with a pencil** ok?]

La première auto-reprise correspond à un geste d'ajustement. L'élève n'a peut-être pas de crayon dans sa trousse alors l'enseignante fait une proposition plus ouverte. Finalement l'enseignante étaye en restreignant les possibles et en explicitant son acte de langage « the answer is ».

CD E : Décrire, demander d'agir, proposer

GP : pilotage puis étayage pour un pilotage plus serré

✓ Episode 5

Séance de français : consigne pour les travaux en autonomie des deux niveaux

maintenant on va regarder ce qu'on peut faire en français + sur les recettes elles-mêmes + alors je ~~/56/~~vais vous demander de travailler un petit peu < ouvre les panneaux du tableau> je vais afficher **les recettes** <retourne à son ordinateur> alors est-ce que je les ai toutes les deux + sur un même document ++ voilà alors 22 :11 maintenant on va regarder [...] alors euh + **voilà les deux recettes** + alors on a la 'pumpkin pie' + **alors on va pas s'occuper** pour l'instant + des ingrédients + ~~/39/~~ d'accord + même s'il y a un petit peu d'anglais dedans + **on va s'occuper du texte de préparation en lui-même** < le montre au tableau> d'accord + **ni des ingrédients + ni des ustensiles + d'accord on va s'occuper uniquement de cette partie-là + et de cette**

partie-là de la deuxième recette <montre au tableau> /52/ donc vous avez un texte + donc ce que je vais demander aux CE2 <quitte le tableau pour aller vers eux> c'est dans le texte + dans les deux textes + vous allez + sur votre cahier de brouillon + me relever tous les verbes à l'infinitif + est-ce que vous vous souvenez ce que c'est qu'un verbe à l'infinitif ? /52/ /333/

La consigne, comme en anglais, est longue. Elle est étayée visuellement par le document projeté au TNI mais l'enseignante a considérablement réduit les gestes par rapport aux consignes en anglais ci-dessous même si à deux reprises elle montre la partie du document concerné.

CD : prescrire, nommer, programmer, anticiper, exclure, focaliser,

Pilotage avec étayage multimodal

CE2

✓ Episode 6

Exposition longue à une consigne complexe

173 M84- ok let's hum +++ 10 :28 <semble chercher ce qu'elle va proposer> I'm going to say the words <pose la main sur sa poitrine> + you're going to listen <en amenant la main à l'oreille> and to look <main au niveau de l'œil> ok you're going to look but you're not going to say <doigt sur la bouche> **for the moment** we'll repeat after ok <se tourne vers le tableau puis à nouveau vers les élèves> just **for the moment** to see ++ what shapes are they so + a heart <en suivant avec le doigt carte après carte et en regardant toujours les élèves> + a *rectangle <accent de mot sur la deuxième> + a circle + a star (57)

174 Tess- star (1)

175 M85- <chuchote> no don't repeat + a square + a *triangle <accent de mot sur la deuxième>
Les élèves sont exposés à une langue orale vecteur d'enseignement, les formulations sont très complexes si nous les comparons aux objets enseignés dans la séance.

L'usage d'une gestuelle qui accompagne les consignes et rythme les mots produits tout en désignant les images au tableau a une fonction pragmatique d'aide à la compréhension.

Il y a peu de reprises, les verbes correspondant aux tâches des élèves sont doublés par un geste mais pas répétés. L'enseignante donne des indications temporelles que les élèves ne comprennent peut-être pas, mais la répétition de « for the moment » avec un mot dit « transparent » les aide sans doute.

CD E : anticiper, donner des consignes, énumérer une suite d'actions, nommer

CD é : pas de conduite verbale mais écouter, regarder, associer, mémoriser

CM2

✓ Episode 7

CM2 consigne pour l'organisation du jeu d'interaction dans lequel les élèves doivent se demander les informations pour remplir la fiche d'identité de leur partenaire.

so I give you this + you are in the same group right? *<en s'adressant aux élèves qui sont sur le même îlot>* ++ {so you have to exchange your pictures} *<l'enseignante fait un mouvement de croisement des mains>* + [you have to exchange so for example](26) *<main sur l'épaule de Naïara>* {you change your picture with Benjamin and you change with} *<en s'adressant aux deux autres élèves de l'îlot>* ++ {here we have to turn like this with the drawin}g *<l'enseignante montre le sens dans lequel les élèves doivent échanger avec un mouvement circulaire du bras>* [like this ok ?] *<elle prend le dessin de l'un d'eux et le passe à l'élève d'en face et refait le mouvement circulaire>* + so you will have to describe + no *<elle constate que deux élèves passent dans le mauvais sens et elle fait>* like this *<va vers une paire>* here you have to change your drawing + you and you (42) *<à une nouvelle paire>* + you and you *<en se plaçant en face des deux élèves concernés>* + and this is ? this is you and this is you (3 :12) ok + ok so you have to **speak about + your partner** chut *<doigt sur la bouche en direction d'une paire>* + ok +you have **to try to speak about your partner** *<semble penser à quelque chose doigt sur la bouche>* + **so you can + first you're going to ask your partner** + what's your name?↑ + what's the second question? (54) *<pas de réponse l'enseignante retourne vers le tableau>* the first question is what's your name ? + and the answer is? + so what's your name is this one *<au tableau et en montrant les pictogrammes>* + what's the answer for what's your name? (29) =(163)

8 E- my name is (3)

9 M5- my name is ++ and you say your name + then we have to ask for the age *<cherche puis montre le pictogramme>* so + this this is + this is the question what is the question? (28)

10 E- XX

11 M6- no this one Sandro? (4) *<en montrant en tapotant le pictogramme au tableau>*

12 Sandro- *how old are you ? (4) *</au/>*

13 M7- HOW old are you? **Can you repeat how old are you?** (11)

14 Sandro2- **how old are you?** (4)

CD E : faire agir, expliquer, décrire, faire dire

La consigne est longue, les élèves sont dans l'écoute et l'observation. A la fin de la consigne l'enseignante a repris les interactions avec les élèves pour faire produire les questions et réponses attendues dans l'activité en autonomie.

La fonction du geste est d'abord organisationnelle pour former les binômes, puis didactique avec l'explication des échanges de dessin. Aucune information n'est donnée concernant la prise de parole qui accompagne la situation dans la première partie de la consigne puis l'enseignante se rapproche du tableau, pointe les pictogrammes correspondant aux différentes questions que les élèves doivent poser et finalement fait faire un exemple.

Le tissage a eu lieu à plusieurs reprises, l'activité est une phase préparatoire à la rencontre avec l'assistante d'anglais.

Les élèves sont exposés à une sollicitation langagière de niveau A2/B1 en compréhension.

GP : Pilotage + étayage

✓ Episode 8

30 Roxane- {**what's your phone number?**} (5)

31 M16- [**what's your phone number?** + **what's your phone number?**] |+ so what's the answer for **what's your phone number?**] <l'enseignante indique sur l'affiche le pictogramme correspondant>

Le TDP de Roxane en 30 correspond à une réponse à l'invitation de l'enseignante qui souhaite faire mentionner la dernière question que les élèves utiliseront dans leur dialogue.

La fonction de la question en 30 est linguistique, montrer que l'élève connaît la formulation attendue.

En 31 la première hétéro-répétition est une validation, l'auto-répétition qui suit est une question à visée pragmatique, qui attend une réponse. Mais l'enseignante explicite avec la dernière reformulation « so what's the answer to... ». La difficulté liée aux différentes fonctions et attentes de l'enseignante par rapport au même énoncé, l'oblige à clarifier son propos avec une demande explicite de réponse cette fois.

GP : pilotage + étayage

✓ Episode 9

260 M126- {square} (1)

261 C- [square+ rectangle] (2)

262 M127- <l'enseignante reste le doigt sur l'emplacement du triangle>{ TRIANGLE}(1)

263 C- [triangle](1)

264 M128- [[triangle + ok]]

L'enseignante pilote en aidant d'une gestuelle et d'une attitude d'attente. L'étayage prosodique est essentielle au pilotage, les élèves ne parviennent pas à produire la série de mots sans l'intervention de l'enseignante en 262. La répétition en 264 sert de validation.

CD E et é : nommer

685

TISSAGE

CE2

✓ Episode 10

[Révision des couleurs] 29 M15- great + so we put Rudolf and Foxy <en posant les deux peluches sur les bureaux de deux élèves> they're going to help you +++ <en train de prendre les cartes devant elle à côté des élèves> **today we 're going to see if you have learnt colours + do you remember colours? Ok let's see if you remember the colours** <montre devant elle une carte de papier rose> what colour is it? (41)

✓ Episode 11

[Présentation des formes] (5.01)

106 M51- [...] + **so today we're going to see** <se déplace du paperboard à la table> + **with colours we're going to see** <cherche dans ses cartes en parlant> + **some new words** ++ <pendant qu'elle revient se positionner au paperboard et montre une carte représentant un disque bleu avec des yeux> so + what colour is it ? <tous les élèves lèvent la main l'enseignante désigne Manel du regard pour la réponse> (22)

L'épisode 10 a une fonction de rappel, de mémoire didactique, l'épisode 11 permet de projeter les élèves vers les nouveaux objets enseignés.

Dans les épisodes 10 et 11 l'enseignante répètent les mots principaux qui permettent l'évocation , « learnt », « remember, » puis les expressions qu'elle utilise avec les deux niveaux dans sa classe pour l'ensemble des consignes de pilotage , « we're going to ... ».

CD : anticiper, évoquer, rappeler

GP : tissage

✓ Episode 12

114 M55- very good + {a circle} <en suivant le cercle du doigt> [maybe you know this word because sometimes in your activity book you have to circle] <tient toujours la carte dans la main et fait le tour avec le doigt sur une carte au tableau> (19)

686

L'auto-reformulation en 114 témoigne de l'aisance de l'enseignante dans la langue, et de sa confiance dans le fait que les élèves peuvent peut-être la comprendre. Des termes comme « you know », « word » ou « activity book » peuvent sans doute aider les élèves. La gestuelle également.

CD E : suggérer, annoncer, prévoir, inférer

GP :tissage : mise en lien avec des usages du mot dans le cadre des séances d'anglais

Alternance codique et tissage

✓ Episode 13a

CE2 : fin de la séance

Il s'agit d'une remarque en lien avec le contexte de grève, un élève est absent.

366 M178- yes very good + alors en anglais bah par rapport à vos camarades vous aurez une petite longueur d'avance on sera obligé de refaire l'apprentissage ++ on sera obligé de refaire l'apprentissage et vous vous aurez déjà des connaissances (3) /36/<28 :50 s'adresse à un élève de

CM2 : fin de la séance

33:04 but now I need to have your portraits back because I have to send them to Sandra for tomorrow ok + for (26) the videoconference so I need them + you give them back to me in groups <problème les élèves se sont réinstallés à leur place et ne sont plus dans leur groupe de videoconference> oh but you are not in the same group can you give ++ Louis and Brandon are together + were Chloé and Elise together in the same group? Who is in this group with Chloé and Elise? Thank you now I need ++ (54) <regarde sur sa fiche> group 2 Naïara it's Sandro Naïara Benjamin + don't stick this ok ? Naïara I need your portrait and who is the fourth one? Benjamin Amaya so this is group 2 now I need group 3 (35) the green group ++ Cassandra + Khalil + Iliès and Yasmin ++ come on write the date ++ the last one + the last group is Brandon and Louis + it's Erin and Roxane + ok so we have this for tomorrow + (35) <dépose

Pascale Boissonnet – 2021

L'influence dans l'enseignement d'une langue vivante de la maîtrise de la langue cible sur les gestes professionnels du professeur des écoles non spécialiste

les portraits sur son bureau et revient voir ce que font les élèves> for tomorrow you will have to read this and tomorrow with Sandra you will have to say the text without reading (21) ++ d'accord pour demain vous devez revoir le texte + devant Sandra vous ne pourrez pas les lire vous ne l'aurez pas avec vous ++ d'accord donc il faut/29/ que ce soit parlé en continu + donner un renseignement pour faire deviner à Sandra quelle sera l'image qu'elle devra + je numérotai les images <mime> +Sandra aura à l'écran vos portraits /32/ numérotés et vous vous devrez décrire un de vos camarades + enfin le camarade que vous avez sur votre petit texte + mais vous n'aurez pas le texte sous les yeux + d'accord ? + donc ça veut dire /36/que ce soir on s'entraîne à dire le texte + en essayant de moins en moins de le lire + d'accord en ne le lisant plus du tout est-ce que c'est clair pour tout le monde /38/+ ok we have to (4) <en regardant sa montre> (36 :34)

Etayage

✓ Episode 14

38 Brandon- female or male (2)

39 M20- ok boy or girl +

Reformulation en guise d'étayage pour la classe. L'anglais authentique est repris pour être accessible et conforme aux objets à enseigner.

✓ Episode 15

46 Sandro- {a girl} (2)

47 M24- [it's a girl so it's] (7)

48 Sandro- {she} (1)

49 M25- [yes you can say it's SHE + yes + <en lui tendant> HER name](10)

L'enseignante reformule et invite l'élève à proposer la forme attendue, *she* ou *her*.

Les reformulations sont de type expansion.

CD E : nommer, confirmer,

CD é : nommer

✓ Episode 16

53 M27- his name + who is it? <en arrivant vers Benjamin elle retourne son papier> + is it a boy or a girl (12)

- 54 Benjamin- is it a* X (3)
 55 M28- IT'S a girl so it's ? (7)
 56 Benjamin- she (1)
 57 M29- she or her name ok

✓ Episode 17

- 250 ECM2- the fourth (2)
 251 M124- no + it's the ++ (4)
 252 ECM2- X
 253 M125- the number (2)
 254 ECM2- number 5 (2)
 255 M126- it's number 5 but it's the (8)
 256 E- fifth (1)
 257 M127- the fifth <écrit> five plus th at the end ok

Pilotage et alternance codique

✓ Episode 18

alors je voudrais que vous regardiez les nombres qu'on a écrit ici et ceux que j'ai entourés en bas du tableau <Cassandra a la main levée> est-ce que vous pouvez me dire ce que vous remarquez quelques mains de plus se lèvent alors vas-y Alinka (15)+ /44/ (17)

354 Alinka- ben celui du bas du tableau et ben y a que des zéros et quand on dit euh+ y a un y à la fin /24/

355 M172- alors tu as raison ce sont des dizaines entières et à la fin le mot se termine par ? /18/

356 Alinka- ty (1)

357 M173- ty t y d'accord ? 15 :45 ++ oui après + d'autres observations + Sandro /11/

358 Sandro- en haut y a + ça se finit par **teen** (9)

359 M174- **teen teen** ok est-ce que vous êtes d'accord avec ça tous les nombres qui sont en haut du tableau bon alors *one hundred* c'est un peu celui qui devrait pas être là <efface *one hundred*>

La réflexion métalinguistique est menée en français. Elle intègre des mots anglais, les suffixes en particulier. Les procédés de reprise servent l'explication et le questionnement, ils sont de type expansion.

GP : pilotage avec une visée didactique de discrimination des suffixes.

Etayage

CM2 français

✓ Episode 19

34 Amaya- en fait + {**ils savaient pas** que c'était l'hiver là-bas} /11/

35 M18- [**ils savaient pas** ++ alors ils savaient que c'était l'hiver mais **ils savaient pas** trop comment ça allait se passer] /21/

36 Amaya- y avait pas de nourriture /5/

CM2 anglais

✓ Episode 20

15 M8- then you have to ask for this + number 4 <correspond aux pictogrammes> (9)

16 Naïara- ***what do you live?** (4)

17 M9- can you repeat? (3)

18 Naïara2- ***what do you live?** (4)

19 M10- [is it **what?**] ++ Alinka (4)

20 Alinka- **where do you live?** (4)

21 M11- **WHERE** + **do you live?** <en se tournant vers Naïara> can you repeat ? (7) 4'40

22 Naïara3- **where do you live?** (4)

23 M12- **ok where do you live?**

Nous notons le peu de langage métalinguistique utilisé. La correction se fait par la reprise prosodique, mais c'est le TDP 19 avec la question sur l'exactitude de « what » qui permet à l'élève de se corriger. La fonction des reprises est didactique, vise l'adéquation forme et sens.

La répétition sert à la fois l'étayage et le pilotage

CD : Poser des questions

GP : étayage + pilotage

Séance de français

Etayage

+ est-ce que quelqu'un peut expliquer à Pascale ce qu'est Thanksgiving + alors qui va nous expliquer ça + Alinka tissage /44/ /94/

22 Alinka1- c'est en fait les Anglais + ils aimaient pas leur roi donc voilà + c'était des Anglais + ils aimaient pas leur roi et ben ils sont partis en Amérique + avant ils appelaient ça le Nouveau Monde + et comme ils avaient pris des provisions + dans leur bateau parce qu'ils avaient fait un long voyage 3 :42 /54/

23 M12- < l'enseignante interrompt l'élève> est-ce que quelqu'un se rappelle comment s'appelait le bateau ? Naïara /13/

24 Naïara- May+ + [flo]*(1)

25 M13- May↑ <attente de la suite> (1) interruption de l'élève avant la fin de son discours pour poser une question , comme en anglais

26 EEE- [floer]* [flauə] (1)

27 M14- flower <exagère la prononciation de la diphtongue> + Mayflower + d'accord alors + continue

Poser des questions

Mode de pilotage avec interruption et difficulté pour les élèves à développer leur production et leur pensée

28 Alinka2- donc quand ils sont arrivés il faisait froid et ils avaient plus de nourriture + et il y avait des Indiens + et ben euh + ils étaient déjà là-bas et + vu qu'ils habitaient déjà là-bas+ et donc ils les ont aidés + ils leur ont montré c'était où les meilleurs endroits pour planter /51/

29 M15- alors le premier hiver ça s'est passé comment ? + est-ce que quelqu'un se souvient comment on a appelé + comment s'appelle + en anglais + ces personnes qui + sont parties d'Angleterre et + arrivées + dans le Nouveau-Monde ? /38/

30 E- les pé + les pèlerins /4/

31 M16- oui ça c'est le mot français + est-ce que quelqu'un se rappelle du mot anglais ? ++ Roxane /18/ alternance codique

32 Roxane- les + 'Pilgrims' (1) /1/

33 M17- 'Pilgrims' + 'Pilgrims' +

CD é : Décrire, expliquer, raconter CD E=

37 M19- oui /1/

38 Amaya- du coup euh + les Indiens + ils les ont aidés /8/

39 M20- non mais le premier hiver avant que + euh les Indiens les ont aidés mais + qu'est-ce qui s'est passé parmi euh + tous ces Pilgrims + Jarrod /25/ non mais comme formule introductive à la correction ou à la demande de précision

40 Jarrod- <qui regarde la caméra d'abord> y en a certains d'entre eux + qui sont morts /10/

41 M21- oui + beaucoup sont morts de faim +

45 M23- alors comment on dit patate douce déjà en anglais ? + alors ++ qui j'ai pas trop entendu ? + Elise /17/

46 Elise- 'sweet potatoes' (2)

47 M24- 'sweet potato' + ou 'potatoes' (3) /1/

48 Elise- et XX du potiron /3/

49 M25- d'accord + et en anglais? /5/

50 Elise- 'pumpkin' (1)

51 M26- 'pumpkin' + very good

Point culturel : approximation

109 M55- non plus + donc ils farcissent la dinde et voilà + c'est le plat traditionnel + du repas de Thanksgiving + alors tu n'étais pas là lundi Lancelot pour nous parler de Thanksgiving + à Hawaï + comment est-ce + est-ce que tu as des souvenirs + de cette fête? /46/

110 Lancelot- on l'a pas trop trop fêté /7/

111 M56- ça se fête pas trop à Hawaï ↑ /7/

112 Lancelot- non /1/ à Hawaï solidarité avec les membres des Premières Nations

113 M57- alors on n'aura pas la version Hawaïenne de Thanksgiving

L'enseignante n'avait sans doute pas prévu cette question, elle ne fait pas le lien entre la signification de la fête et la situation particulière de Hawaï où les premières nations sont très représentées.

Question de la tolérabilité au silence

qu'est-ce que j'ai fait + entre le déterminant + le nom + l'adjectif <elle les a reliés par des traits courbés sous les mots> + j'ai fait + j'ai + /58/

144 E- accordé /1/

145 M73- j'ai accordé + mes trois mots en fonction du déterminant

Conduite de l'étayage : hésitation

153 M77- oui d'accord 'sweet' + c'est un adjectif + on est d'accord + 'sweet' est un adjectif + alors là c'est pas tout à fait effectivement + l'adjectif il est là + on est d'accord <souligne sweet et écrit adj en-dessous> et ça c'est quoi comme euh + <en soulignant potato> + nature de mot ? (2) /41/

154 E- 'patate' /1/

155 M78- oui et en français qu'est-ce que c'est en GRAMMAIRE + ce mot-là ? /15/

156 Brandon- 'a noun' 17 :00 (2)

157 M79- 'a noun' + right + <sourires> + 'a noun' donc c'est 'un nom' <l'écrit en-dessous du mot> d'accord ? c'est un nom + alors là on a adjectif plus nom + donc en français ça correspondrait à quelque chose qu'on pourrait + <se retourne vers les élèves réfléchit met sa main sur la nuque>

Alternance codique dans la réflexion métalinguistique.

Traduction

tarte sucrée' + mais là + la construction grammaticale en anglais ? + si je devais traduire + cette phrase-là + vraiment littéralement en français (1) /37/

167 E- 'une douce tarte' /3/

168 M84- 'une douce' ou 'une sucrée tarte' + donc ça veut dire que le + l'adjectif + qu'est-ce qui se passe avec l'adjectif ++ en anglais ? /25/

169 E- il se met toujours devant /5/

170 M85- il se met toujours devant quoi ? /6/

171 E- devant le nom /3/

172 M86- devant le nom + très bien 19 :09 il se met toujours devant le nom + il me semble que je vous en avais déjà un peu parlé de ça non +/27/

CD E : justifier, demander,

Transition : pilotage et tissage

21 :01 + c'était le petit retour sur la position de l'adjectif + qui se met TOUJOURS devant le nom + et puis /47/surtout qui ne s'accorde pas avec le nom + il est invariable + comme tu l'as dit + Iliès + est-ce que c'est bon ça ? + bon alors là on a fait un petit travail de grammaire ++ sur le titre **tissage** <efface le tableau> maintenant on va regarder ce qu'on peut faire en français + sur les recettes elles-mêmes

Consignes/ pilotage ajustement

245 M125- 'battre' + <en écrivant> tout le monde est d'accord ? + si vous êtes pas d'accord vous le dites hein /17/

Pascale Boissonnet – 2021

L'influence dans l'enseignement d'une langue vivante de la maîtrise de la langue cible sur les gestes professionnels du professeur des écoles non spécialiste

- 246 Eloi- 'étaier' /1/
 247 M126- 'étaier' /1/
 248 Eloi- 'verser' /1/
 249 M127- 'verser' /1/
 250 Eloi- 'servir' /1/
 251 M128- 'servir' /1/
 252 Eloi- 'mettre' ↓<intonation descendante> /1/

Code écrit + chaque mot est répété par l'enseignante oralement et est écrit ce qui vaut institutionnalisation.

Atmosphère

Remarque pendant la correction de l'exercice de conjugaison : CE2 et CM2

- 339 M170- 'e-r-s'+ ça me parait très bien + vous en pensez quoi les autres /14/
 340 EEE- oui /1/
 341 M171- c'était très bien ce qu'ils ont fait + d'accord + donc là c'est pour le groupe 1

Les obstacles

Obstacle lié au rythme

l'élève ne peut pas prendre en compte la demande ponctuelle il poursuit /8/

- 349 M175- bon on pourra passer assez vite + puisqu'on a vu que le reste de la phrase ne se conjugait pas /20/
 350 Khalil- 'le mélange doit être lisse et sans grumeaux' /8/
 351 M176- ça on a vu ça change pas /7/
 352 Khalil- euh // 'e-s' /2/
 353 M177- pourquoi tu me conjugues 'être' ? /5/
 354 Khalil- 'tu es' /2/

355 M178- ‘tu es lisse et sans grumeaux’ ? <ton interrogateur le groupe d’élèves se concertent rapidement > mais pourquoi est-ce que ça changerait ? + est-ce que vous allez vous adresser à un camarade en lui disant tu dois être lisse et sans grumeaux /33/

356 C- <rires>

357 M179- réellement est-ce que ça a un sens ? non +on est d’accord + c’est assez drôle mais pas++ alors le verbe être ici il se conjugue pas + d’accord +

Même situation lors de la correction de conjugaison des CM2

374 Khalil- ‘servir’ + ‘tu sers’ /3/

375 M188- ‘tu sers’ + tu l’écris + /5/

376 Khalil- ‘s-e-r-t-s’ /5/

377 M189- alors vous êtes d’accord avec ça ? /7/

378 Amaya- non /1/

379 Khalil- ‘s-e-r-t-s’ /5/

380 M190- recommence /1/

381 Khalil- ‘s-e-r-t-s’ <on entend non> /5/

382 M191- vous êtes d’accord avec le ‘t’ ? + c’est pas le verbe + ‘sertir’ + c’est le verbe ‘SERVIR’ /18/

383 Khalil- ‘s-e-r-s’ /4/

384 M192- ‘s-e-r-s’ + d’accord + ‘tu sers tiède’ +

Accélération et difficulté pour les élèves

409 Naïara- ‘vous étalez la pâte brisée’ ++ ‘e’ /6/

410 M205- <l’interrompt> ben j’ai écrit + allez on va aller vite /9/

411 Naïara- ‘vous versez la crème sur la pâte’ /7/ 1 :04 : 28

412 M206 – à la fin ? /3/

413 Naïara- euh

414 M207- vous versez c’est ça /5/

415 Naïara-oui /1/ l’enseignante a changé sa façon de poser la question ritualisée jusqu’ici l’élève a du mal

416 M208- ‘vous versez’ /2/

417 Naïara- après c’est laisser + vous laissez refroidir /7/

418 M209- alors + ‘vous laissez’ + pareil ‘e-z’ +ensuite /7/ surétayage

419 Naïara- ‘vous coupez’ /2/

Remarque :

Dans l'entretien d'AC : l'enseignante dit à plusieurs reprises qu'elle n'avait pas prévu de traiter tel ou tel point ; cette façon de procéder, lui fait consacrer un temps plus conséquent en collectif du fait des nombreux TDP nécessaires pour aborder certains points grammaticalement plus ou moins maîtrisés et d'un niveau de difficulté parfois élevé pour les élèves aussi.

Episode traité dans le texte

55 M28- **corn + very good** 6 :03 + euh ensuite + il y a pas que les euh + ils ont aussi appris à faire récolter d'autres euh + d'autres aliments euh + qu'est-ce qu'ils ont appris également + à élever + qui a pu après être l'un des plats traditionnels + Erin (3) /40/

56 Erin- les dindes /2/

57 M29 – les dindes + vous vous souvenez pourquoi ça s'appelle les dindes + oui pourquoi ça s'appelle une dinde + alors qui nous explique ça Eloi /24/

58 Eloi- parce que /2/

59 M30- parle bien fort Eloi /3/

60 Eloi- parce que les Anglais /4/

61 M31- non alors c'est pas les Anglais + c'est pas à cause des Anglais que ça s'appelle une dinde /20/ 6 :44

62 Eloi- ah non /2/

63 M32- oui vas-y /3/ **non alors**

64 Eloi- XX

65 M33- mets pas ta main devant ta bouche /7/

66 Eloi- Christophe Colomb il était allé en Amérique et ben + il a vu des gros /15/

67 M34- alors + d'abord il croyait qu'il était où ? /9/

68 Eloi- euh X

69 M35- ben il pensait arriver + il pensait arriver dans quel pays ? // <nomme un élève> /10/

70 E – en Inde /2/

71 M36- en Inde + il pensait arriver en Inde et qu'est-ce qu'il a vu quand il est arrivé dans le nouveau monde + qu'est-ce qu'il a vu ? /30/

72 Eloi- des grosses poules /3/

73 M37- des grosses poules + et il les appelés des poules /9/

74 EEE- d'Inde /2/

75 M38- d'Inde + et c'est pour ça que ça s'appelle des dindes + voilà + et+++ 7 :20 l'animal qui est sur + /20/

76 E- sur pattes /2/

77 M39- sur pattes il s'appelle comment ? oui + Sandro + vas-y /10/

78 Sandro- le dindon /2/

79 M40- le dindon + et en anglais ? ++ comment on dit ++ la dinde? Hummmm + Benjamin /11/

80 Benjamin- 'turkey'* [tyrke] (1)

81 M41- 'turkey' + 'turkey' + will you repeat this + turkey (7)

82 C- 'turkey' (1)

IV.55. Annexe 55

IV.55.1. Clara : extraits pertinents de l'entretien d'auto-confrontation commentés

Remarque : l'entretien est un entretien d'auto-confrontation croisée puisque les deux enseignantes, Clara et Catel, sont présentes pour le début de l'entretien, celui où les extraits visionnés sont ceux des séances de Clara.

697

16.		Didactique	Autre Remarques de l'autre enseignante
17.	<p>Le premier extrait choisi par Clara est extrait de la séance de français de CE2-CM2.</p> <p>Clara : on avait eu un petit euh +++ 0 ' 23 c'est vrai que c'est un peu horrible de se voir +++</p>		<p>image de soi</p> <p>L'enseignante est filmée dans sa classe pour la première fois</p> <p>121 M61- <tout en écrivant le mot au tableau> donc Brandon il voulait écrire avec un e <elle hésite puis ajoute le e et finit d'écrire sweet potatoe pie> + il voulait écrire comme ça + et du coup qu'est-ce que j'ai dit moi ? est-ce que j'étais d'accord ?</p>
18.	<p>Clara : 1 :29 c'est parti du euh + alors Brandon qui est TRES</p>		<p>(131 M66- ben oui + le pluriel c'est un</p>

	<p>discret et très délicat <la vidéo avance en fond> « alors il me semble maitresse qu'à « potato » il faudrait mettre un 'e' »</p> <p>Catel : 1'42 et t'avais prévu de faire ça le ++</p> <p>Clara : non</p> <p>Catel : le pluriel ?</p> <p>Clara : non ++ et en fait c'est arrivé</p>	<p>Remarque sur le caractère non prévu des événements</p> <p>Pas en lien avec une préparation</p>	<p>'s'<va au tableau et complète son mot potatoes> + je ne vais rajouter ça <le souligne en le disant>+ qu'au pluriel d'accord ? est-ce que du coup Brandon avait raison avec son 'e' ?)</p>
19.	<p>Clara : 3 : 00 <s'esclaffant> avec des patates douces mais si + après j'arrive à m'en sortir avec euh</p> <p>Catel : tu fais ça avec les CE2 et les CM2</p> <p>Clara : oui oui là j'avais mis tout le monde ensemble</p>	<p>141 M71- alors je peux dire 'A la patate douce' + mais comme j'en ai mis plus d'une <se penche un peu et remue les mains> ++</p> <p>143 M72- <l'enseignante ouvre les mains paumes vers le haut satisfaite> + oh ben c'est pas mal ça + 'une tarte avec DES patates douces' <va l'écrire> alors on va mettre + avec + des + patates + douces < au rythme de l'écriture> ++ alors en français)</p>	
20.	<p>Clara : <souffle> 6 :00</p> <p>PB : c'est perturbant</p>		

	<p>Clara : ben non c'est parce que ++ j'suis pas partie du plus simple <rires> du titre de la recette</p> <p>Clara : ça c'est complètement improvisé 6 :14</p>	<p>A nouveau un épisode imprévu</p> <p>Pas de justification didactique particulière</p>	<p>Pas de lien avec la planification</p> <p>(qu'est-ce que je peux remarquer avec 'a + sweet + pie' + admettons que j'ai envie de dire que 'a sweet pie' +)</p>
21.	<p>Clara : 7 : 09 voilà c'était le but + le but c'était LA place +++</p>	<p>Laisse défiler l'enregistrement, ne se pose pas mais fait des remarques au fil de l'eau.</p> <p>Dégage l'objectif principal du passage : la place de l'adjectif en anglais.</p> <p>En CM2 la question est une révision mais pour l'enseignante cela paraît être assez central.</p>	<p>167 E- 'une douce tarte' /3/</p> <p>168 M84- 'une douce' ou 'une sucrée tarte' + donc ça veut dire que le + l'adjectif + qu'est-ce qui se passe avec l'adjectif ++ en anglais ? /25/</p> <p>169 E- il se met toujours devant /5/</p>
22.	<p>Clara : Là je reprends un groupe nominal plus simple, classique, je vais leur faire voir que c'est invariable</p>		

23.	PB : alors en fait quand tu l'as regardé tu l'as choisi pour quelle raison ce passage-là ?		
24.	Clara : bah parce que justement je + c'est par rapport au but que j'avais de la place de l'adjectif et de me rendre compte que je suis partie de ces recettes parce qu'on travaillait dessus et le cheminement en fait et que finalement je suis arrivée au but malgré tout je ne suis pas mécontente parce que je suis arrivée à mes fins quoi càd à placer l'adjectif avant le nom et à ne pas l'accorder donc c'était pas trop mal finalement + je me suis un peu engluée au début parce que c'est vrai que c'était par rapport au français complément du nom c'est vrai que si j'étais partie tout de suite de « cat » ou de « cats » ça aurait peut-être été un peu plus facile	Met en évidence un objectif didactique : contextualiser une réflexion sur un point grammatical en s'appuyant sur le texte travaillé L'enseignante manifeste sa satisfaction, relative (des modalisateurs) à deux reprises.	Lien avec la planification de Discours de légitimation Regard sur soi et sur les difficultés rencontrées
25.	PB : oui + en même temps il n'y avait pas de raison d'en parler là		
26.	Clara : oui oui tout à fait puis je suis partie du e de « potatoe » qu'ils m'avaient		

	<p>mis et c'est vrai que c'est parti d'un vrai débat qu'on a eu avec Brandon donc c'est ça qui est drôle aussi d'avoir Brandon anglophone qui avec toute la délicatesse dont il est capable me fait parfois et parfois il me reprend sur une prononciation + bah voilà + il le fait d'une façon toute à fait délicate il est pas là à me dire « ah ça se prononce pas comme ça » il me dit « teacher I think that the pronunciation is » et puis ++ (rires) il me fait rire il me fait rire</p>	<p>L'enseignante tente un justement suite à une remarque faite en classe</p> <p>La difficulté est née d'une erreur de l'élève anglophone</p> <p>L'enseignante s'empare de la question mais sans avoir anticipé le degré de difficulté, y compris pour elle.</p>	
27.	<p>PB : donc euh ici on est sur un adjectif composé et les adjectifs composés peuvent effectivement être aussi composés de noms donc l'invariabilité existe aussi</p>		
28.	<p>Clara : bon c'était un peu complexe quand même</p>		
29.	<p>PB : bah c'est-à-dire que là en fait il y a un moment où c'est très difficile pour eux de saisir quel est le fonctionnement et la raison pour laquelle là tout d'un coup il n'y aurait pas de « s » donc ça s'explique assez difficilement pour eux</p>		

30.	Clara : et le fait d'être passé à « black cat »		
31.	PB : là dans l'institutionnalisation on revient sur quelque chose de simple donc voilà on est parti d'une certaine complexité qui ne sera pas complètement acquise		
32.	Clara : mais l'objectif c'était de les faire chercher et de réfléchir sur le ++	Au niveau métalinguistique les élèves disposent de peu de moyens pour traiter le point.	Discours de légitimation : justifie par un objectif de recherche
33.	PB : ils cherchent effectivement donc très bien		
34.	Clara : bon alors après ++ c'est juste des petits moments que j'aurai voulu que Catel voie c'était le « écoutez-moi » à 33min	Auto-confrontation croisée : les échanges avec le pair sont constructives	Regard sur soi Clara souhaite que sa collègue regarde un passage particulier
35.	Recherche du passage		
36.	Clara : ça c'est juste car ils se mettent en groupe ça m'a fait rire de les voir travailler		on va dire jusqu'à la demi + 20 mn ok 33 :08 alors par contre chut + écoutez-moi 33 :16 + le niveau sonore il ne peut pas // sinon on /52/ va entendre un brouhaha + là-bas + vous parlez distinctement < elle

			<i>s'adresse aux élèves qui ont mon téléphone sur leur table></i>
37.	Catel : donc là les CE2 avaient quelque chose à faire sur le livre de recettes		Catel se préoccupe de l'objet à enseigner
38.	Clara : Donc là le volume montait ils bossaient ils cherchaient +++ tu vois il y a le « écoutez-moi » et tout de suite + et ça ça m'a + ça m'a scié + le fait qu'ils reviennent + c'est des choses que de l'extérieur tu ne vois pas , voilà, t'es dans le truc et là « écoutez-moi » tac après moi j'ai baissé la voix et eux ont baissé la voix ils se sont remis au travail c'était purement un truc qui voilà qui m'a épaté parce que voilà je me suis dit il suffit d'un mot	Satisfaction liée au degré d'écoute des élèves Elle exprime sa surprise et signale l'effet du dispositif de la vidéo sur la prise de conscience. R à l'autorité ou plus simplement à la qualité de la relation établie avec les élèves Apport de la vidéo, de la possibilité de revenir sur l'action.	Clara se préoccupe de la gestion du groupe, de son autorité.
39.	PB : parfois d'un regard		
40.	Clara : alors après c'est plus par rapport à Louis parce que ça aussi c'est un peu mon travail depuis maintenant 3 ans sur la vidéo		
41.	Recherche extrait vidéo 2 à 15 min		Pas de parole audible transcrite mais un échange perceptible

			à la caméra en fin d'activité de groupe quand les élèves doivent nommer un porte parole
42.	Catel : un petit garçon très anxieux		
43.	Clara : ils sont en train de lui dire « tu veux le faire Louis ? » et Louis fait « moh » mais en rigolant un peu (rires)	Attention et plaisir de voir un élève en situation de handicap en train de plaisanter avec son voisin	Regard sur soi, sur les élèves et sur la réussite de l'inclusion
44.	PB : on voit bien la connivence entre eux deux Brandon lui dit en riant « bah c'est toi qui fais le rapporteur » puis c'est surtout de le voir parler et sourire c'est tellement énorme		
45.	PB : alors on va revenir sur celle que tu as vue +++ donc en français par exemple sur les recettes tu avais rien de particulier ? + alors moi je vais revenir sur la vidéo qu'on vient de voir sur l'anglais + là il y a eu une première phase où il y distribution des portraits une révision des questions des consignes pour le travail à 2 les questions sont là « you understand what you have to do ? you have to exchange		

	with your partner and you write your answer » + là on va reprendre		
46.	Début d'une nouvelle vidéo	<p>37 M19- [...] but I have two *kind of paper <elle tient un tas dans chaque main> + why do I have two kind *of papers* + you have to ask me what + because one is HIS name and the other one is HER name + so you have to ask for what <Brandon lève la main> (57)</p> <p>38 Brandon- female or male (2)</p> <p>39 M20- ok boy or girl + ok so when I come I just ask you is it a boy or a girl and you ask me if it's her or his ok so what do you need <en se penchant vers Naïara> + a boy or a girl</p>	
47.	Clara : là je leur donnais le document à remplir en fonction avec les débuts des phrases en fonction de si c'était un garçon ou une fille		
48.		<p>97 M48- her name for a girl ok + so NOW you are going to ask I WANT TO HEAR YOU OK? So I need to hear you + you have to speak very loud so that you can hear you+ ok can we start? hum 11:00</p> <p>maybe we can start with two of you + who wants to start? You want to start? <en regardant Sandro> Can you ask your partner? [11:00 à 13:11 EXEMPLE] (62)</p> <p>98 E- est-ce qu'on X /4/</p> <p>99 M49- yes you have to ask the question so + go Sandro listen to Sandro he's going to ask Amaya (19)</p>	

49.	PB : + juste là+ si ça te dit quelque chose parce que là tu les lances en fait + d'accord et là tu vas revenir sur ce que (extrait vidéo) ++ est-ce que tu te souviens ce qui déclenche cette demande d'exemple parce que là tu les avais lancés tous et on sent que tu te dis ok + qu'est-ce qui te fais euh +		
50.	Clara : en fait là ils étaient prêts à passer à l'écrit je leur avais donné un document mais moi je voulais d'abord qu'ils échangent	La consigne donnée concerne pourtant l'oral mais l'enseignante revient sur l'exemple	
51.	PB : mais en même temps tu venais de leur dire « I want to hear you » donc ils avaient les questions+ tu avais prévu les questions et pourtant là tu décides ++ parce que je cherche dans la scène mais je vois pas + pourquoi tu te penches vers eux et à ce moment-là je me suis dit tiens est-ce qu'il y a quelque chose		
52.	Clara : bah peut-être que j'ai eu ++ j'ai vu que + fallait que je rajoute quelque chose parce qu'ils ne voyaient pas bien ce qu'ils allaient devoir remplir	L'avancée dans la présentation de savoirs se fait dans l'action. Les supports papiers étaient préparés, la consigne vise	

	sur leur papier je pense que à ce moment-là j'ai senti un flottement quelque chose qui a fait que	l'oral, mais l'enseignante constate le risque que l'écrit prenne le pas sur l'échange préalable	
53.	Catel : tu t'es dit que t'avais pas fait les exemples donc tu voulais les faire avant		Remarque didactique sur les étapes nécessaires à la réalisation de la tâche
54.	Clara : peut-être que j'avais pas assez effectivement que je les avais pas fait assez échanger et donner un exemple pour qu'ils se rendent compte que ce que j'attendais d'eux c'était qu'ils posent des questions c'était à double tranchant mon truc parce qu'il y avait une partie où il fallait qu'ils prennent le renseignement et qu'ils transcrivent ce que l'autre disait pour pouvoir parler de lui le lendemain à la vidéoconférence à la 3 ^{ème} pers	Constata que le « dispositif » rendait la tâche des élèves difficile du point de vue du lien entre l'interaction et la trace écrite demandée.	Commence sa réponse par « peut-être »
55.	Catel : oui parce que tu posais des questions ils te répondaient à la 1 ^{ère}		
56.	Clara : j'avais peur que ce soit trop voilà j'ai eu un moment où je me suis dit que c'était trop compliqué ça ne va pas marcher + alors	Inquiétude sur la tâche proposée Se pose la question du point de vue de l'enseignante, ne remet	Représentations

	est-ce que ça a été efficace après	pas en cause la capacité des élèves	
57.	PB : ils ont parlé les élèves ils ont posé des questions et alors après tu leur fais lire les euh ++ tu te souviens ils ont fini avec leurs travaux et après ça individuellement chacun va lire ce qu'il a écrit sur l'autre et donc ma question était aussi de savoir voilà si c'était quelque chose que tu avais prévu si c'était quelque chose que tu as ajouté ?		
58.	Clara : oui c'est vrai que j'ai tendance à les interrompre aussi quand ils sont entrain de +	sans lien avec la question du chercheur mais remarque qui confirme notre impression	
59.	Extrait vidéo	127 M62- ok can we stop +++ writing + stop writing + XX stop it + ok who wants to start + Erin (15) 128 Erin- <se tourne vers sa partenaire> what's your (3) 129 M 63- no + can you + we don't have to ask the question now <Erin opine> you just have to read now your text <elle opine à nouveau> about your partner (23)	
60.	Clara : c'était presque parfait j'étais un peu++ (plus tard) c'est encore mieux de le faire avec un bout de papier		

61.	PB : là c'est un moment de lecture individuelle chacun va lire son document ce qui te permets toi de reprendre sur la forme		
62.	Clara: et c'était dans le but de la visioconférence pour que le lendemain ils n'aient plus le papier donc le soir je leur avais fait revoir leur petit texte ils avaient plus le papier ils avaient choisi des numéros les portraits étaient au tableau numérotés je ne me souviens plus s'ils avaient tiré au sort non je pense qu'ils devaient parler de leur camarade ils avaient appris leur texte pour un tel ou un tel	La remarque porte sur la forme, l'enseignante évoque plutôt l'utilité de cette phase pour la mémorisation.	Planification, pression de la visioconférence et des dispositifs qui impliquent que les élèves maîtrisent les objets pour les échanges avec l'assistant.
63.	PB : donc là c'est plutôt un travail sur la forme par rapport à la visioconférence du lendemain		
64.	Clara : d'ailleurs elle a très bien marché cette visioconférence parce qu'ils faisaient deviné à l'assistante de qui ils parlaient grâce au numéro de téléphone elle n'avait pas de nom elle avait juste le portrait et un numéro de téléphone en-dessous et parce qu'ils disaient	L'enseignante ne répond pas à la question	

	correctement le numéro de téléphone elle pouvait trouver et elle a retrouvé à chaque fois la bonne personne		
54.	PB : et puis la dernière séance c'est celle des petits		
55.	Clara : avec ma prononciation tout à fait approximative	Travail de préparation	
56.	PB : est-ce que toi tu avais des choses que tu avais repéré ?		
57.	CLara : non pas particulièrement juste la prononciation que j'aurais pu travailler avant et que + c'est quand j'ai fait les (mot inaudible) que je me suis plantée	Au niveau didactique, l'enseignante constate que l'absence de préparation a un effet	Constat d'erreur Regard sur soi, assez critique
58.	Clara : en fait là je ne suis pas allée jusqu'au bout de ce que je voulais faire je m'en suis rendue compte après + l'idée était d'introduire la place de l'adjectif devant le nom et je sais qu'il y a quelque chose à un moment donné j'aurai dû m'y prendre autrement j'ai pas pu aller jusqu'au bout en fait il aurait fallu que je formalise un peu plus après ah oui car ils m'ont demandé comment je me suis trouvée face à un problème que j'avais	L'enseignante exprime un dilemme qui d'autant plus vif que la préparation est peu détaillée. L'enseignante, sans doute du fait du dispositif d'auto-confrontation constate qu'elle n'est pas parvenue à gérer l'imprévu, à faire un choix qui aurait pu être facilité par la préparation.	Regard sur soi et travail de planification.

	pas évalué non plus il y avait du rose foncé et du rose clair		
59.	Clara: je pense qu'ils n'ont pas assez mémorisé je pense les formes avant que je leur fasse répéter		

63.	Clara : bah j'ai eu l'impression que j'introduisais peut-être trop vite	nouvelle remarque sur son rythme de présentation des objets à enseigner	perception du rythme de présentation
64.	PB : pourtant ils connaissaient les couleurs et certains d'entre eux connaissaient déjà certaines des formes donc		
65.	Clara : c'est vrai <i>circle</i> ils connaissaient déjà je leur ai d'ailleurs dit		
66.	PB : tu reprends comme l'autre côté en fait tu leur dis « ok now I'm going to say again the shapes et en fait tu te reprends immédiatement et t'introduis autre chose justement parce que tu dois avoir ce sentiment que ce n'est pas le moment et là oui clairement tu te reprends en te disant que peut-être il leur faut un temps supplémentaire		
67.	Clara : oui je me suis dit je vais trop vite peut-être après ça a été faussé parce que le fait	Idem Dilemme didactique : privilégier un temps	ajustement

	que (inaudible) ++ oui parce que je ne voulais pas les faire répéter tout de suite je voulais d'abord qu'ils intègrent mais quand même ils ont envie de répéter quand même	d'écoute et de mémorisation de la forme orale avant de faire répéter (prescription) ou aller dans le sens des élèves qui veulent répéter.	
68.	PB : oui effectivement, ils ont envie ++ tu te dis non il nous manque une étape ou il nous manque un temps ils n'ont pas entendu suffisamment ou ils le disent trop vite + c'est très c'est vraiment fugitif dans le + il y a juste ce moment et hop on revient à une activité qui va leur donner un rappel et une écoute supplémentaire mais effectivement du coup tu te retrouves à faire une écoute supplémentaire sans pour autant qu'ils aient une tâche		
69.	Clara : peut-être qu'il aurait fallu les faire venir plus au tableau montrez-moi ci montrez-moi ça	Cherche une proposition de tâche de mémorisation sans production orale	
71.	Clara: ceci dit je suis revenue dessus bas là lundi parce que avec la fin de l'école j'ai pas eu le temps de revenir dessus et il y avait des absents et bas n'empêche que ils ont tout capté hein ils ont été capables	prise de conscience	Regard sur soi et sur les élèves Satisfaction

	de me redonner exactement les noms		
72.	Catel : justement je te reparlerai de ta visioconférence pour les drapeaux j'ai vu que t'avais fait ça ça m'intéresse		

IV.56. Annexe 56

IV.56.1. Clara : transcription de l'entretien sur la trajectoire langagière d'apprenant et d'enseignant commentée

714

1.	PB : Quelle élève étiez-vous ? / Quelle expérience l'école a-t-elle été pour vous ?
2.	Clara : Ben moi 'étais une élève plutôt timide ++ par contre j'étais plutôt bonne élève, j'ai d'ailleurs sauté une classe, j'ai jamais su quel niveau j'avais sauté, si c'était le CE1, je pense que c'était le CE1, parce que j'ai changé d'école, j'étais à Paris, euh, au départ et en fait je savais lire à l'entrée en CP, doc les maitresses + je me souviens très bien que des maitresses me faisaient passer des tests et que du coup j'étais allée dans une autre classe. Ensuite je suis passée directement en CE2 donc je pense que c'est le CE1 que j'ai sauté et ben ++ j'ai fait toute ma scolarité plutôt euh assez bon élève + au collège c'était un peu plus compliqué en mathématiques + je n'ai jamais été tellement à aimer les maths je préférais enfin beaucoup plus le français et j'ai eu un coup de foudre pour l'anglais dès la sixième, je me souviens encore de ma première leçon d'anglais <rires> et ça a u petit peu déterminé beaucoup de choses pour moi + cette première découverte d'une langue étrangère en fait
3.	PB : tu aimais aller à l'école ?
4.	Clara : J'aimais beaucoup aller à l'école, oui, parce que j'étais + j'ai des frères qui sont beaucoup plus âgés que moi donc j'étais plutôt fille unique et c'était une façon aussi pour moi d'avoir une relation avec des camarades + voilà j'aimais beaucoup aller à l'école et j'ai eu la chance d'aller dans une petite école euh)à Villennes sur Seine donc vraiment presque le village donc j'étais vraiment dans un univers très agréable et j'ai passé une bonne scolarité non ça va
5.	PB : et tu me dis que tu as eu le coup de foudre pour l'anglais en 6^{ème} qu'est ce que ça a eu comme conséquence par la suite ?
6.	Interruption
7.	<u>PB Oui donc la question c'était après le coup de foudre pour l'anglais qu'est-ce qu'il en a été pendant les années qui ont suivi de la place des langues dans ton cursus à l'école</u>

8.	Clara : et ben très importante la place des langues parce que j'ai tout de suite adoré faire de + parler anglais et à partir de la seconde + à partir de 15 ans j'ai eu la chance d'être envoyée par mes parents en séjour linguistique aux E.U + en Californie et là j'ai carrément enfin voilà eu un coup de foudre pour le pays + j'y suis retournée plusieurs fois et j'ai découvert également l'espagnol + que j'ai beaucoup apprécié et du coup euh après mon bac j'ai décidé de faire des études de langues et j'ai donc fait langues étrangères appliquées anglais espagnol et donc je suis allée jusqu'à la licence
9.	PB: et donc dans ta vie personnelle et d'étudiante justement tu allais à la fac en cours tu avais j'imagine <u>des séjours</u>
10.	Clara : <u>et bien justement</u> c'est ça j'ai commencé à 15 ans, séjour linguistique dans une famille américaine pendant un mois j'y suis retournée deux ans après + pour mes dix-sept ans+ j'ai dû y aller aussi pour mes dix-huit ans et après je travaillais pour me payer mes séjours + mes parents m'ont payé les deux premiers séjours + et ensuite c'est moi qui finançait par des jobs étudiants et donc j'y suis retournée encore après à l'âge de 20 ans mais là c'était pour d'autres raisons + c'était mon voyage de noces, cinq semaines aux EU en fait j'ai fait BEAUCOUP les EU et même après dans ma vie d'adulte j'ai continué à y aller très régulièrement et j'ai un de mes fils + mon fils aîné qui a fait deux années d'études aux EU aussi donc ça a pris beaucoup d'importance donc voilà et mes trois enfants ont aussi des prédispositions pour l'anglais + ils aiment beaucoup donc voilà ma famille ... anglophile et dernièrement y a deux ans j'ai fait le stage de 15 jours à Norwich sans compter tous les stages professionnels que j'ai fait en anglais enfin j'en ai fait pas tant que ça parce que j'avais fait beaucoup de demandes mais à chaque fois j'étais pas prioritaire voilà donc la place de l'anglais c'est dire que c'est quelque chose de très important et puis j'aime beaucoup parler anglais et je donne aussi de temps en temps des cours particuliers voilà
11.	PB :et donc on y arrive c'est une belle transition. Pour toi, enseigner une langue c'est.....
12.	CLARA :Pour moi enseigner une langue c'est transmettre aux enfants + une autre façon ++ alors une autre façon de s'exprimer enfin quelque chose pour moi c'est quelque chose d'un peu mystérieux aussi parce que ça fait découvrir + enfin on fait des recherches autour de ça + enfin ça fait découvrir une autre façon de penser aussi une autre façon de réfléchir + parce que voilà après de DECOUVRIR + qu'est-ce que

	je pourrais dire d'autre + puis découvrir d'autres cultures pour moi c'est ça aussi c'est pas que la linguistique c'est aussi tout ce qui va autour tout ce qui est culturel et + et puis ben aussi tout ce qui est de l'ordre de la grammaire enfin + moi j'aime bien aussi expliquer aux enfants que + même si c'est à un niveau primaire + élémentaire leur expliquer des petites choses de grammaire et j'aime bien + alors dans ce cas-là je reviens en français souvent + on en avait déjà parlé de ça + je reviens au français pour que ce soit compris + mais + c'est vrai que + j'trouve que c'est important + d'échanger + de parler + de voilà + d'être dans la compréhension orale + mais je trouve que c'est important de comprendre aussi + comprendre la langue
13.	PB :et du coup toi Enseigner une langue ou une autre discipline : tu fais une différence ?
14.	CLARA :non pour moi c'est la même chose
15.	P/ Qu'est-ce qui te paraît plus facile/difficile dans l'enseignement d'une LV s'i y a quelque chose en particulier ?
16.	CLARA :5'' ben à vrai dire pas grand-chose de difficile moi j'aime bien parler en continu aux enfants même si j'me dis que + euh c'est leur montrer qu'on peut très bien écouter pendant une demi-heure quelqu'un qui parle anglais pas tout comprendre et qu'il puisse prendre des informations et j'me rends compte qu'au fil du temps effectivement les classes que j'ai des fois sur deux années + il suffit que j'enclenche l'explication même en anglais ou les consignes ou autres + je mime et de toute façon ils comprennent + au bout d'un moment ils arrêtent de dire « j'comprends pas ou « j'veux tel mot » ils s'arrêtent plus du tout donc moi le + enfin une des choses importantes aussi pour moi c'est de leur parler dans la langue et même s'ils ne comprennent pas tout + ils baignent dans la langue en fait + c'est + qu'est-ce qui m's semble + enfin rien n'me semble difficile parce que j'aime tellement enseigner l'anglais que ça me semble pas difficile et cque j'aime c'est surtout m'exprimer en anglais devant eux et puis pour moi c'est assez facile finalement +6 :00 assez facile finalement
17.	PB :et qu'est ce qui caractérise les moments de grande satisfaction ?
18.	CLARA :Quand un élève me fait pour la première fois une phrase complète pour laquelle j'ai pas donné de modèle
19.	PB :d'accord et éventuellement un moment de découragement ?

20.	CLARA :quand j'arrive pas à faire répéter quand un élève ne peut pas restituer une prononciation++ parce que c'est peut être pas inhérent + ça vient pt être pas de moi ça j'en suis consciente un enfant qui n'entend pas bien ou qui n'est pas capable + ou un enfant qui va être qui va me dire « ah j'aime pas l'anglais » mais c'est de plus en plus rare j'avoue que + ils y prennent beaucoup de plaisir parce que c'est vivant comme cours et puis j'y mets beaucoup d'animation donc voilà + pour eux c'est aussi un moment plutôt amusant enfin ils prennent du plaisir. C'est ça ma plus grande satisfaction aussi c'est qu'ils prennent du plaisir
21.	PB :et pour toi comment les élèves apprennent-ils une langue ?
22.	CLARA :par imprégnation beaucoup je pense + par répétition + 7 :19 ++ et puis aussi en transposant des choses + des exemples j'essaie de beaucoup leur donner d'exemples pour qu'il puisse après transposer + là par exemple hier on a parlé des What what do you want in your sandwich ? et puis je leur ai donné une base de vocabulaire et donc ils devaient transposer et après on est parti sur I like I don't like I hate pour qu'ils puissent ensuite transposer ce qui les concernait eux
23.	PB :8 :00 d'accord et Apprendre une langue étrangère et une langue de scolarisation /maternelle/ 1 est-ce que c'est la même chose ? est-ce qu'il y a des différences ?
24.	CLARA :alors la langue maternelle c'est par imprégnation on l'apprend naturellement je pense qu'on peut apprendre une langue étrangère naturellement aussi sauf que comme c'est dans une institution et que c'est souvent avec euh + c'est que j'veis dire c'est avec parfois des personnes qui sont pas formées pour ça décourage les enfants d'apprendre cette langue + j pense que ce qui les amuse beaucoup et qui leur plaît c'est justement d'avoir quelqu'un + même si cette personne n'a pas un niveau de langue extrêmement poussé c'est quelqu'un qui va y mettre beaucoup de motivation ou qui va y mettre du cœur alors que quelqu'un à qui on va dire il faut enseigner l'anglais c'est comme ça et pas autrement ben cette personne elle va peut être le faire avec des supports audio parce que voilà ou pas et puis avec peu de motivation et là les enfants franchement j'me mets à leur place ils ont pas envie d'apprendre non plus donc pour moi la langue maternelle elle s'apprend à la maison + après on la travaille en classe c'est un travail + non mais j'veux dire au niveau de l'apprentissage à la base la langue parlée puis après elle s'apprend elle se formalise à l'école + une langue étrangère on l'apprend tout de suite en formalisant à l'école on n'a pas ce côté

d'apprentissage à la maison sauf les enfants bilingues et ça j'en ai déjà eu dans mes classes j'en ai déjà eu plusieurs fois + ils ont d'ailleurs beaucoup de facilité à passer d'une langue à l'autre et après c'est presque au niveau de la formalisation de la langue qu'ils ont plus de difficulté parfois ils ont des difficultés en français c'est des fois un peu plus compliqué mais sinon + ça m'est déjà arrivé de croiser ces enfants là et c'est très intéressant de voir aussi (12 :25)
--

IV.57. Annexe 57

IV.57.1. *Catel : synopsis de la séance de français*

Temps	Phases de la séance	Gestes professionnels
Début à 10 :12 :	Dictée de la phrase préparée Phase collective	16 M9- le verbe + c'est quoi la fin d'un verbe au pluriel ? oui (13) 17 E- 'e-n-t'(3) 18 M10- 'e-n-t'<long moment (24s) sans rien dire l'enseignante regarde les productions des élèves sans doute elle est hors champ> 6 :52 alors à 'présentent' il y avait 'e-n-t' parce que c'est au pluriel + <se met à écrire à l'ordinateur> + est-ce qu'il y a d'autres verbes dans la phrase ? ++ se lève et se retourne Ahmed ? (33) 19 Ahmed1- non (1) 20 M11- non il n'y a pas d'autre pluriel avec 'e-n-t'+ qu'est-ce qu'il peut y avoir comme lettres pour dire que c'est du pluriel oui ? (31) 21 E- un 's'(2) 22 M12- ou alors (2) 23 E- un 's'+ ou alors un +++ 'x' (6) 24 M13- ou un 'x' d'accord Pilotage et étayage avec procédés de reprise
10 :12 à 24 :12	Préparation de la dictée d'une nouvelle phrase Phase collective	61 NeelaR2- 'ocelles' (1) 62 M32- oui ++ pourquoi il est au pluriel ? (6) 63 NeelaR3- parce que y a 'les'(5) 64 M33- parce que y a 'les' ++ <marque le code au tableau> + quels sont les autres mots au pluriel ? Lou (13) 65 Lou2- 'ailes' (1) 66 M34- 'ailes' + <regarde le tableau> + comment tu sais qu'il faut l'écrire au pluriel (11)

		<p>Travail métalinguistique</p> <p>Etayage et co-construction</p> <p>98 M50- très bien + est-ce qu'il y a des pièges ? Khalil (11)</p> <p>99 Khalil1- oui (1)</p> <p>100 M51- pourquoi où est-ce qu'il y a des pièges ? (10)</p> <p>101 Khalil2- le 'z' de 'chez' (4)</p> <p>102 M52- le 'z' de 'chez' + j'ai rien+ j'ai aucun truc pour vous rappeler que 'chez' c'est le 'z' ++ c'est pas 'é' c'est pas 'e-t' c'est pas 'e-r' c'est 'e-z' + c'est comme ça <<i>mouvement des bras exprimant la fatalité</i>> (42)</p> <p>Pilotage : institutionnalisation par le rappel des formes agrammaticales</p>
<p>24 : 12 à 27 :00</p>	<p>Consigne pour l'entraînement en autonomie entre pairs</p> <p>Phase collective</p>	<p>158 M80- ça c'est pour s'entraîner + on va préparer la dictée <<i>l'enseignante tient dans ses mains des bandes de papier</i>> + qui peut me rappeler + comment on fait ce travail oui tissage (21)</p> <p>159 NeelaR4- on ++ (1)</p> <p>160 M81- je te donne une feuille <<i>donne effectivement une feuille à Neela</i>> (5)</p> <p>161 NeelaR5- de l'autre côté + on écrit la phrase + au pluriel (10)</p> <p>162 M82- au pluriel et après (4)</p> <p>163 NeelaR6- puis avec un camarade on lui lit la phrase au pluriel et XX (12)</p> <p>164 M83- après on peut se corriger + si vous avez la même feuille que la dernière fois vous changez de feuille (19)</p>

		<p>Tissage : rappel des critères de réalisation de la tâche</p> <p>Étayage : reformulation et validation</p>
<p>27 : 00 à 45 :06</p>	<p>Activité autonome de préparation des phrases au pluriel avec dictée et intercorrection entre pairs</p>	<p>les élèves travaillent entre eux, écrivent leur phrase en la transformant au pluriel, la font vérifier par l'enseignante puis la dictent à un ou plusieurs autres élèves, écrivent sous la dictée la phrase des autres, mènent une intercorrection.</p> <p>Étayage individuel. Pas d'intervention par rapport à la gestion de l'activité.</p>

IV.58. Annexe 58

IV.58.1. Catel : transcription de la séance de français

19 décembre après-midi. 15H10 – 27 élèves de CE2-

Séance de 45'06 : Vidéo de 34 : 25 + 10 :41= 2065 +641= 2706 s 16' d'activités individuelle puis en binômes qui alternent

722

0 :00 à 0 : 34 : installation des élèves et de l'enseignante dans le calme

1 M1- 0 : 35 vous prenez vos ardoises <l'enseignante a à la main la fiche photocopiée avec les phrases d'orthographe +les élèves sortent leurs ardoises> 0 :55 qui est-ce qui rappelle la phrase + qu'il fallait faire pour aujourd'hui oui (18) **TISSAGE**

2 Neela1- <ne sait plus finalement>

3 M2- Clément (1)

4 Clément1- d'autres animaux (3)

5 M3- présentent (1)

6 Clément2 – des XX de couleur sur une partie de leur corps XX les ocelles (11)

7 M4- les ocelles + je vous dicte ++ vous êtes prêts ? (8)

8 C- oui (1)

9 M5- d'autres animaux ++ d'autres animaux +++ d'autres animaux présentent +++ d'autres animaux présentent des cercles de couleur +++ d'autres animaux présentent des cercles de couleur sur une partie de leurs corps + sur une partie de leur corps +++ d'autres animaux présentent des cercles de couleur sur une partie de leurs corps + les ocelles <intonation très descendante + fait une remarque en aparté à l'élève qui est devant elle> 4 :00 alors il y avait une majuscule + un point + deux petits points + il y avait 1 2 3 4 5 6 7 8 9 + <en suivant avec sa règle> 9 mots au pluriel <elle leur donne le temps de vérifier> + il y avait 9 mots au pluriel (95)

10 E- il y en a dix (5)

11 M6 – <l'enseignante recompte silencieusement> il y en a 9 (5)

12 E- 10 (1)

13 M7- il y en a 9 <l'enseignante se déplace vers le fond de la classe> il y avait un 'e' muet à la fin d'un mot féminin +++ <en regardant le travail d'une élève> il y avait une lettre muette dans un mot ++ <va dans le fond de la classe puis revient> ++ XX feutre weleda mais XX 5 :53

Pascale Boissonnet – 2021

L'influence dans l'enseignement d'une langue vivante de la maîtrise de la langue cible sur les gestes professionnels du professeur des écoles non spécialiste

<installe le TNI dos tourné aux élèves accroupie au niveau du clavier> 6 :09 alors qu'est-ce qu'ils sont en train de faire là + ces animaux dans cette phrase-là + oui (44)

14 E- de présenter (2)

15 M8- donc 'présenter' c'était le - (5)

15 E- le verbe (2)

16 M9- le verbe + c'est quoi la fin d'un verbe au pluriel ? oui (13)

17 E- 'e-n-t'(3)

18 M10- 'e-n-t' <long moment (24s) sans rien dire l'enseignante regarde les productions des élèves sans doute elle est hors champ> 6 :52 alors à 'présentent' il y avait 'e-n-t' parce que c'est au pluriel + <se met à écrire à l'ordinateur> + est-ce qu'il y a d'autres verbes dans la phrase ? ++ se lève et se retourne Ahmed ? (33)

19 Ahmed1- non (1)

20 M11- non il n'y a pas d'autre pluriel avec 'e-n-t'+ qu'est-ce qu'il peut y avoir comme lettres pour dire que c'est du pluriel oui ? (31)

21 E- un 's'(2)

22 M12- ou alors (2)

23 E- un 's'+ ou alors un +++ 'x' (6)

24 M13- ou un 'x' d'accord y a des pluriels +présentent parce que c'est le verbe + sinon les autres pluriels c'est des noms + des adjectifs ce sera des XX <affiche à l'écran la phrase 7 :46 la phrase présente déjà les lettres avec un cercle, les accolades, les flèches le surlignage> alors ++ qu'est-ce que vous avez d'autre + <se penche vers l'élève devant et lui dit> on compare ça <en montrant son ardoise> et XX <en montrant le tableau> + qu'est-ce qu'il vous reste comme fautes ? (51)

25 Reese1- à 'd'autres' je n'ai pas mis de 's' (10)

26 M14- d'accord + pourtant il y a plusieurs autres animaux (9)

27 Lou1- à 'cercles' j'ai mis un 's' à la place du 'c' (12)

28 M15- d'accord on avait dit pour se rappeler que 'cercle' c'est avec deux 'c'+ le 'c' c'est en forme de cercle <fait le geste de la main + va au tableau et montre le mot et refait le geste circulaire deux fois> + cercle + d'accord oui ? (27)

29 E- je n'ai pas mis de 's' à autres (9)

30 M16- <avec un geste du bras qui retombe sur la cuisse> d'accord <lève un peu les épaules> ils sont plusieurs autres oui + Sabri (8)

31 Sabr1i- à 'leurs' je n'ai pas mis de 's' (8)

32 M17- et pourtant ils ont + il y a plusieurs corps + d'accord mais 'leur' il existe sans 's' + par exemple on avait dit leur classe <fait un grand geste circulaire> + pour vous tous (27) <montre quelques élèves du doigt> il y a une seule classe et pour la classe de madame X ils ont qu'une seule classe + leur classe + leur maitresse il n'y a qu'une seule maitresse et ils sont plusieurs à l'avoir 'leur' 'l-e-u-r' (43) <toujours avec un geste de dénombrement> + là ils ont chacun un corps l'animal il a un corps + celui-là il a un corps celui-là il a un corps <même geste pour désigner un corps virtuel> ils ont chacun un corps il y aura un 's' à 'leurs' (36) (106)

33 E- à 'présentent' après le premier 't' j'ai mis un 's' mais c'était 'e-n' (16)

34 M18- oui ++ t'as pas fait attention que c'était un verbe ++ <regard circulaire> sinon ça va ? 9 :38 tout le monde se rappelle qu'à celui-là c'est écrit hein + <en allant pointer le mot 'ocelle'> celui-là on l'avait pas écrit + comment on se rappelle qu'à 'ocelles' il y a deux 'l' + je vous racontais une petite histoire (52) tissage

35 E- parce qu'il y a plusieurs ocelles (7)

36 M19- parce qu'il y a plusieurs ocelles y en a sur ++ <fait un geste pour dessiner deux ailes> + oui (12)

37 Yani1- 'l'comme 'belle' (3)

38 M20- d'accord <n'a pas l'air convaincue> ++ il y en a sur chaque aile <dessine à nouveau dans l'air> il y en a sur chaque aile + un ocelle sur celle-là <fait un grand geste du bras droit> + un ocelle sur celle + sur cette aile-là <grand geste du bras gauche corps incliné sur la gauche> + de sorte qu'on peut s'en rappeler comme ça ++ <regarde le tableau puis sa feuille> vous effacez 10 :12 (41)

10 :26 à 24 :12 Préparation de la nouvelle phrase pour la prochaine dictée

Et vous prenez votre porte-vues bleu pour la nouvelle euh + pour la phrase suivante 10 :30 <l'enseignante retire la phrase au tableau les élèves se préparent l'enseignante se prépare au TNI à écrire elle se retourne vers la classe et a dans la main un bloc de cartes avec les prénoms des élèves puis elle lit au-dessus de l'épaule de l'élève qui est devant elle> 11 :14 'Chez le papillon-chouette + les ocelles + sont aux extrémités de ses ailes + chez le papillon-chouette + les ocelles sont aux extrémités de ses ailes' + 11 : 30 Kylian + tu peux m'épeler 'chez' s'il te plait ? (49)-(90)

39 Kylian1- 'c-h-e-z' (4)

40 M21- presque (1)

41 Kylian2- 'c-h-e-z' (4)

42 M22- presque + <long regard de l'enseignante> (1)

- 43 Kylian3- ‘c’ majuscule ‘h-e-z’ <l’enseignante écrit le mot> (5)
- 44 M23- bravo + c’est le début de la phrase + majuscule <écrit ‘le’> + Eliette (10)
- 45 Eliette1- ‘pa’ ‘p-a’ ‘pillon’ ‘p-i-l-l-o-n’ (10)
- 46 M24- d’accord + il y a un petit tiret + ‘chouette’ + Sabri (10)
- 47 Sabri2- ‘c-h-o-u-e-2t-e’ (8)
- 48 M25- <l’enseignante regarde ce qui est projeté elle voit qu’elle a oublié le h> sinon c’est un papillon couette + chouette <ajoute la virgule> + ‘les ocelles’ + Rajda (10)
- 49 Rajâa1- ‘o’ ‘o’ ‘celles’ ‘c-e-l-l-e-s’ (9)
- 50 M26- d’accord <vérifie au tableau> ‘les ocelles’ ++ <regarde sur la feuille de l’élève à côté d’elle> + Elias (5)
- 51 Elias1- ‘s-o-n-t’ (4)
- 52 M27- ‘aux’ + Inaya (2)
- 53 Inaya1- ‘aux’ + ‘aux’ ‘a-u-x’ (5)
- 54 M28- oui ‘extrémités’ + Neela R (3)
- 55 NeelaR1- ‘ex’ ‘e-x’ ‘extré’ ‘t-r-e’ accent aigu ‘mi’ ‘m-i’ ‘tés’ ‘t-e’ accent aigu ‘s’ (18)
- 56 M29- bravo + <regarde sur la feuille> ‘extrémités de ses ailes’ de ‘ses’ Loric (8)
- 57 Loric1- ‘d-e’ ‘ailes’ ‘a-i-l-e-s’ (8)
- 58 M30- d’accord + et ‘ailes’ d’abord + ‘SES’ comment tu l’avais écrit ? à ‘l’extrémité de SES ailes’ (18)
- 59 Loric2- ++ ‘s-e-s’ + ‘s-e-s’ (6)
- 60 M31- d’accord + <se relève> alors qu’est-ce qu’il y a + quels sont les mots au pluriel + oui (17)
- 61 NeelaR2- ‘ocelles’ (1)
- 62 M32- oui ++ pourquoi il est au pluriel ? (6)
- 63 NeelaR3- parce que y a ‘les’ (5)
- 64 M33- parce que y a ‘les’ ++ <marque le code au tableau> + quels sont les autres mots au pluriel ? Lou (13)
- 65 Lou2- ‘ailes’ (1)
- 66 M34- ‘ailes’ + <regarde le tableau> + comment tu sais qu’il faut l’écrire au pluriel (11)
- 67 Lou3- parce qu’il y a ‘ses’ (6)
- 68 M35- s’il y avait qu’une seule aile y aurait pas écrit ‘ses’ y aurait écrit (16)
- 69 Lou4- ‘les’ (1)

70 M36- <léger haussement d'épaules> 'les' ce serait encore au pluriel là + y en aurait encore deux <fait le geste de deux ailes> ou quatre ++ s'il avait qu'une seule aile oui (22)

71 Bella1- 'son' (1)

72 M37- 'SON aile' + d'accord + encore un mot au + est-ce qu'il y a encore un mot au pluriel ? Enzo (20)

73 Enzo1- 'extrémités' (1)

74 M38- oui + comment on sait que 'extrémités' c'est au pluriel ? (10)

75 Enzo2- parce qu'il y a 'aux' (6)

76 M39- parce qu'il y a 'aux' + et s'il y en avait qu'une seule /z /extrémités ++ s'il y avait qu'une seule extrémité ? + à une seule aile + est-ce que quelqu'un saurait me dire ? Neela (36)

77 Neela2- XXX 'ailes' (1)

78 M40- je comprends pas <fait le geste de tendre l'oreille> (3)

79 Neela3- XX

80 M41- oui (1)

81 Elias2- y a une (3)

82 M42- <va vers le tableau> redis le + s'ils étaient qu'à une seule extrémité de l'aile (13)

83 Elias3- 'une extrémité' (2)

84 M43- sont 'A une extrémité' ou 'à l'extrémité de l'aile' + là comme on entend 'aux' c'est que c'est au pluriel 15 :54 'aux' 'a-u-x' attention + Clément +++ un autre mot au pluriel (34)

85 Sabri3- y en a plus (4)

86 M44- y en a encore un ++ Nicolas (6)

87 Nicolas1- <pas de réponse>

88 M45- Yani (1)

89 Yani2- 'sont' (1)

90 M46- 'sont' + quel est le pluriel à 'sont' ? (7)

91 Yani3- le 't' au lieu d'un 's' parce que c'est un verbe (13)

92 M47- verbe + c'est quel verbe ? (5)

93 Yani4- le verbe 'être' (3)

94 M48- parfait ++ c'est le verbe 'être' <les enfants sortent les surligneurs> et le verbe 'être' au pluriel c'est 'n-t' et qu'est-ce qui est à 'l'extrémité des ailes' + qui est à 'l'extrémité des ailes' + Inaya (35)

95 Inaya2- 'les ocelles' (2)

- 96 M49- 'les ocelles' voilà + et on sait qu'il est au pluriel parce qu'il y a écrit 'les' ++ est-ce qu'il y a encore des mots au pluriel ? + Pauline (30)
- 97 Pauline1- non (1)
- 98 M50- très bien + est-ce qu'il y a des pièges ? Khalil (11)
- 99 Khalil1- oui (1)
- 100 M51- pourquoi où est-ce qu'il y a des pièges ? (10)
- 101 Khalil2- le 'z' de 'chez' (4)
- 102 M52- le 'z' de 'chez' + j'ai rien+ j'ai aucun truc pour vous rappeler que 'chez' c'est le 'z' ++ c'est pas 'é' c'est pas 'e-t' c'est pas 'e-r' c'est 'e-z' + c'est comme ça <*mouvement des bras exprimant la fatalité*> (42)
- 103 Clément3- les deux 't' de 'chouette' (5)
- 104 M53- les deux 't' de 'chouette' + très bien + <*met le code au tableau*> d'accord Ahmed (10)
- 105 Ahmed2- les deux 'l' de 'papillon' (5)
- 106 M54- comment tu te rappelles que le 'papillon' a deux 'l' (10)
- 107 Bella2- parce que c'est 'le' (5)
- 108 M55- on dirait 'la' ce serait quand même deux 'l' aussi + ça n'a rien à voir avec 'la' + mais une petite histoire à te raconter <*mime de réfléchir*> pour te rappeler que 'papillon' c'est 'p-i-2l-o-n' avec 'i-2l-o-n' et pas 'i-o-n' comme dans 'lion' + oui (53)
- 109 E- parce que le papillon il a deux ailes + il a deux ailes (12)
- 110 M56- on va dire qu'il a deux ailes parce qu'en fait il en a ? <*se penche vers Loric*> (15)
- 111 Loric3- quatre (1)
- 112 M57- il en a quatre mais on va pas mettre 4 'l' <*haussement d'épaules*> + vous vous rendriez bien compte + il a deux ailes <*fait le geste de deux petites ailes puis deux grandes*> + il en a quatre + 2 et encore 2 <*refait le geste*> d'accord comme le scarabée mais on va dire qu'il en a une de chaque côté + d'accord il a deux 'l' ++ euh Pauline (52)
- 113 Pauline2- à extrémités <[esstremite]> (2)
- 114 M58- Extrémités (1)
- 115 Pauline3- y a (2)
- 116 M59- redis le EX + Extrémités (4)
- 117 Pauline4- extrémités ++ il faut pas confondre avec le 's' et le 'x' (11)
- 118 M60- d'accord + alors il faut bien dire EXtrémités + d'accord+ <*entoure le 'x'*> et pas [esstremite] 19 :19 oui (14)

- 119 E- 'papillon-chouette' + entre les deux 'y' a un tiret (9)
- 120 M61- le tiret d'accord c'est pas une histoire de chouette hein d'accord + c'est une histoire de PAPILLON -chouette + + <est en train de ramasser des feuilles qui sont tombées> + peut-être que ses yeux ressemblent à des yeux de chouette ++ quels sont les mots qui sont ? + y a encore des pièges oui (44)
- 121 Nicolas2- à 'ailes' y a un 's' à la fin (9)
- 122 M62- oui + alors ça c'est pas tout à fait un piège + combien y a d'ailes ? (16)
- 123 E- y a 'SES' ailes (4)
- 124 Nicolas3- y en a deux (4)
- 125 M63- comment (1)
- 126 Nicolas4- y en a quatre (4)
- 127 M64- y en a quatre + comment tu sais qu'y en a plusieurs ? (12)
- 128 Nicolas5- grâce à 'ses' (3)
- 129 M65- parce qu'y a écrit 'ses' + sinon y aurait écrit (10)
- 130 Loric4- 'des' (1)
- 131 M66- ben non si y avait écrit 'des' y aurait plusieurs 'ailes' et on mettrait un 's'(16)
- 132 Loric5- XX
- 133 M67- oui mais on est toujours à pourquoi 'ailes' avec un 's' parce qu'y en a plusieurs + oui (18)
- 134 Elias4- leurs ailes <prononcé avec la liaison> sans 's' (4)
- 135 M68- non parce qu'ils sont + c'est 'LE papillon' c'est 'SES ailes' (13)
- 136 E- c'est parce que pour voler faut avoir deux ailes (10)
- 137 M69- <hoche la tête> d'accord + parce que s'il avait qu'une aile montre l avec le doigt il arriverait pas à voler + s'il y en avait qu'une y aurait pas écrit 'SES ailes' + y aurait écrit (36)
- 138 Bella3- 'son aile' (2)
- 139 M70- 'SON aile' la sienne + 'son' d'accord + je vais même l'écrire pour celui-là <écrit 'son' au tableau> + 'son' + pardon 'ses' c'est le 'ses' avec un 's' parce qu'on pourrait dire 'son aile' s'il en avait qu'une seule + c'est pas un 'ses' qui s'écrit 's'-e-s-t' ou 'ces' 'c-e-s' ou autre chose + s'il y en avait qu'une seule ce serait 'SON aile' + le 's' de 'son' c'est le 's' de 'ses' c'est la même + euh+ <fait des moulinets avec les bras> + même famille de mots + <désigne un élève du menton> (90)
- 140 E- le 'x' dans 'aux' 21 : 30 (4)

141 M71- le 'x' dans 'aux' d'accord + on l'entend pas + d'accord + on l'entend pas + le 'x' dans 'aux' attention il faut pas l'oublier++ très bien+ oui (29)

142 E- les deux 'l' dans 'ocelles' (5)

143 M72- les deux 'l' dans 'ocelles'+ d'accord + <le note> + y a une ocelle sur chaque aile il y a deux 'l' + et elles sont belles (23)

144 Pauline5- à 'ai' il faut pas se tromper avec 'e-i' pour 'ai' (12)

145 M73- celui-là ? + oui ++ Sabri (4)

146 Sabri4- y en a plus (4)

147 M74- <dodeline de la tête comme si elle n'était pas tout à fait d'accord> pour toi y en a plus est-ce que pour toi y en a encore ? (15)

148 Clément4- à 'ocelle' y a un 'c' (6)

149 M75- d'accord ++ ça pourrait être deux 's' <va au tableau pour noter> ++ c'est bon ? (10)

150 EEE- oui (1)

151 M76- 22 :49 on va dire que c'est bon <les élèves sont en train de ranger> donc la dictée ce sera jusqu'à 'ailes' <un peu de bruit> d'accord j'ai oublié tu as raison <revient vers le tableau> quelles sont les ponctuations dans cette phrase ? (30)

152 E- la 'majuscule' et le 'point' (5)

153 M77- <au tableau pour surligner en disant> la 'majuscule' et le 'point' + y avait une autre encore + Riyad (11)

154 Riyad1- la 'virgule' (2)

155 M78- la 'virgule' d'accord + on pourrait dire 'les ocelles sont aux extrémités de ses ailes chez le papillon-chouette' + 'chez le papillon-chouette + les ocelles sont aux extrémités de ses ailes' + d'accord + on a mis une 'virgule' pour séparer deux groupes de mots qui allaient ensemble et que on ne peut pas séparer (54)

156 E- XX

157 M79- elle est entre 'chouette' et 'les ocelles' + vous pouvez ranger dans votre porte-vues 23 :52 oui <Lou lui montre quelque chose> **Rangement jusqu'à 24 :12 (14)**

24 :13 à 26 :50 Consigne de l'activité entre élèves de préparation de la dictée.

158 M80- ça c'est pour s'entraîner + on va préparer la dictée <l'enseignante tient dans ses mains des bandes de papier> + **qui peut me rappeler + comment on fait ce travail oui tissage (21)**

159 NeelaR4- on ++ (1)

160 M81- je te donne une feuille <donne effectivement une feuille à Neela> (5)

161 NeelaR5- de l'autre côté + on écrit la phrase + au pluriel (10)

162 M82- au pluriel et après (4)

163 NeelaR6- puis avec un camarade on lui lit la phrase au pluriel et XX (12)

164 M83- après on peut se corriger + si vous avez la même feuille que la dernière fois vous changez de feuille (19)

165 Nicolas6- maitresse + ce que j'ai pas compris la dernière fois + (10)

166 M84- oui (1)

167 Nicolas7- y avait une feuille qu'on avait pas encore fait (10)

168 M85- c'est pas grave ++ parce que tous les mots qui sont peut-être difficiles pour toi *<en lui montrant une bande devant elle>* ils sont déjà écrits + et mettre au pluriel + tu pourras jamais t'entraîner à mettre tous les mots du monde qui existent au pluriel ++ 'la fleur' ça devient 'les fleurs' + 'la voiture' ça devient 'les voitures' + 'la tomate' ça devient 'les tomates' + c'est un peu pareil pour toutes les phrases (67)

169 Lou5- est-ce que si on a la même phrase que l'autre (12)

170 M86- *<fait un grand geste de la main comme pour dire au revoir>* tchao ++ *<tout en distribuant>* forcément si t'as quelqu'un qui a la même phrase que toi + ben + *<haussement d'épaules>* tu vas voir quelqu'un d'autre *<passe à l'autre table>* + XX tu fais passer 26 :48 ça va la table centrale ? (30)

171 EEE- oui *<les élèves se mettent au travail>* (1)

26 :51 à 45 : 06 Phase entre élèves avec correction individuelle en aparté par l'enseignante.

Consignes de rangement.

*<A 27 :20 les premiers élèves qui ont fini vont voir l'enseignante qui est à la table à ma gauche et ils vérifient avec elle la phrase au pluriel **travail entre élèves** 43 :15 le chronomètre sonne : les élèves rejoignent leurs places. Il est 15h50. 43 :20 donc 16 minutes de travail individuel puis en groupe>*

172 M87- c'est fini + vous écrivez vos prénoms sur la feuille + les ramasseurs vous les ramassez 43 :38 (15)

173 E- XX

174 M88- en haut à gauche s'il te plait *<l'enseignante est de retour devant la classe et se retourne pour regarder l'heure + quelques élèves vont et viennent pour ramasser les travaux d'autres parlent 43 :56 les ramasseurs 44 : 20 a le paquet de feuilles dans la main regarde un élève et attend les feuilles 44 :39 les derniers ramasseurs apportent les feuilles une élève pose*

une question en aparté l'enseignante dépose les feuilles sur son bureau et revient > 45 : 06 ok
<passage à l'anglais>. (9)

IV.59. Annexe 59

IV.59.1. *Catel : données chiffrées de la séance de français*

Durée :

Durée de la séance = 2706 s = 45' 6''

Durée des activités entre élèves = 960 s (35,48%) + 1'10'' de rangement = 1030 = 17' 10''

secondes sans les jeux = 1676 s = 27' 56''

1,34 mots/sec

TOURS DE PAROLE

174 tours de parole (TDP) : 88 produits par l'enseignante, 86 par les élèves

5 TDP d'élèves sans réponse (%)

1 TDP de l'enseignante non verbal (%)

(69,14%) des TDP des élèves comptent moins de 6 mots

(25%) des TDP de l'enseignante comptent moins de 6 mots

35 TDP (39,77%) de l'enseignante consacrés à la reprise qui se répartissent en :

5 TDP consacrés à la répétition (14,29%)

30 TDP de reformulation expansion (85,71 %)

0 TDP de reformulation réduction

0 TDP de reformulation variation

3 TDP (3,49%) des élèves consacrés à la reprise qui se répartissent en :

1 TDP consacrés à la répétition (33,33%)

2 TDP de reformulation expansion (66,67%)

1 TDP de répétition = (0,57%) (1,16% des TDP é)

32 TDP reprise avec répétition d'accrochage par l'enseignant (18,39%) (36,36% des TDP E)

- **Longueur des tours de parole de l'enseignante**

Langue/longueur	1 mot	2 à 5 mots	6 à 9 mots	10 à 29 mots	30 à 99 mots	+ De 100
français (87)	9	12	8	37	20	1

- **Longueur des tours de parole des élèves**

733

Langue/longueur	1 mot	2 à 5 mots	6 à 9 mots	10 à 29 mots	30 à 99 mots	+ De 100
français (81)	15	36	13	17	0	0

MOTS

Langue/locuteur	Enseignante	Elèves	Enseignante + élèves
français	1803 (80,38%)	440 (19,62%)	2243

Tissage :

Nombre de mots relatifs au rappel ou à l'annonce/tissage : 75 mots E / 116 E+ é

Au prorata du nombre de mots produits par l'enseignante = (4,16% E)

Au prorata de l'ensemble des mots (8,51 % E+ é)

Fréquence des mots

Objets enseignés	Consignes et encouragements	Adresse Prénoms	
Pluriel : 27 / Verbe : 11 / Mots : 18 Donc : 2 Après : 4 ailes = 11 ocelles = 18 autre = 9 autres = 4 animaux = 9 cercles = 3 couleur = 4 point(s) = 2 ses = 8 papillon = 3 papillon-chouette = 9 extrémités = 14 phrases = 17 pièges = 3 chaque = 4 plusieurs = 9 majuscules = 5	non = 9 oui = 29 Très bien = 2 D'accord : 29 Pourquoi : 3 / Comment : 8 rappelle(s) = 4 Rappeler : 5 Ecrit : 17	Tu : 9 Vous : 17 On : 26 Je : 10 Prénoms = 18 (0,80%)	
194 = 8,65%	106 = 4,73%	80 = 3,57%	

IV.60. Annexe 60

IV.60.1. *Catel : synopsis de la séance d'anglais*

Temps	Phases de la séance	Gestes professionnels
10 :41 à 19 : 33	Les élèves choisissent une couleur pour l'objet du calendrier de l'Avent que l'enseignante nomme puis épelle : répétition des mots et des lettres de chaque mot. Production orale (répétition) et mémorisation. Coloriage. Phase collective	53 M27- what colour is number 17? ++ 17 + Nicolas (7) 54 Nicolas- red (1) 55 M28- red + a red *bow <[bau]> 56 C- a red *bow (3) 57 M29- red + 'r' (2) 58 C- 'r' (1) 59 M30- 'e' (1) 60 C- 'e' (1) 61 M31- 'd' (1) 62 C- 'd' (1) 63 M32- bow <[bəu]> (1) 64 C- bow (1) 65 M33- 'b' (1) 66 C- 'b' (1) 67 M34- 'o' (1) 68 C – 'o' (1) 69 M35- 'w' (1) 70 C-'w' (1) 71 M36- ok + <regarde l'horloge> Geste de pilotage essentiellement Préoccupation du temps didactique
19 :34 à 30 : 07	Jeu du pendu – Production orale L'enseignante fait un premier exemple puis	195 Elias- toys (1) 196 Eliette- yes <hésite regarde l'enseignante puis le cahier écrit O hésite sur le Y> (1) 197 M96- toys if you want <elle écrit le Y fait signe à Eliette de retourner à sa place et signe à Elias de

	<p>laisse la place à un élève.</p> <p>Activité collective</p>	<p><i>venir</i>> so ‘t’ <<i>Elias va se rasseoir le temps d’épeler</i>> (6)</p> <p>198 Elias- ‘t’+ ‘o’ +++ <<i>met la main devant la bouche en faisant oh parce qu’il ne sait plus dire Y</i>> (2)</p> <p>199 M97- Sabry 26 :12 (1)</p> <p>200 Sabry- ‘s’ (1)</p> <p>201 M98- ‘s’ + Inaya (2)</p> <p>202 Inaya- ‘y’ (1)</p> <p>203 M99- ‘y’ + euh + sorry thank you [...]</p> <p>Etayage : consiste à aider les élèves avec les lettres qu’ils ont du mal à prononcer</p> <p>Pilotage : l’enseignante exige que toutes les lettres soient mentionnées même si les élèves ont deviné le mot.</p>
<p>30 : 07 à 33 :25</p>	<p>L’enseignante demande aux élèves de lui donner un objet de la trousse qu’elle a nommé.</p> <p>Compréhension orale.</p> <p>Les élèves ne produisent pas, ils agissent en fonction de la demande verbale de l’enseignante.</p> <p>Phase collective</p>	<p>229 M106- [...]show me your rubber not your pencil-sharpener <<i>en allant vers l’autre table</i>> your rubber ++ ok put it in my school bag <<i>elle passe auprès de plusieurs élèves</i>> + thank you + show me your rubber <<i>accent sur les deux syllabes</i>> + ok give me yours</p> <p>Pilotage : organise verbalement et matériellement l’activité</p>
<p>33:46 à 43:02</p>	<p>Interaction orale pour la restitution des objets. Dire de quelle couleur est l’objet de tel ou tel</p>	<p>237 M110- purple ++ what colour is Neela’s rubber? ++ what colour is Neela’s rubber? Yes (14)</p> <p>238 Nicolas – XX 34:27</p> <p>239 M111– no <<i>regarde pour vérifier</i>> ++ what colour is Neela’s rubber? Pauline (8)</p>

	<p>élève, dire que c'est le sien, remercier.</p> <p>Phase collective</p>	<p>240 Pauline- blue (1)</p> <p>241 M112- this one is Rajaa's ++ yes <en regardant un élève> (6)</p> <p>242 E- white (1)</p> <p>243 M113- ok + Neela's rubber is white <en la montrant></p> <p>Etayage : de nombreuses aides pour permettre aux élèves d'utiliser des expressions nouvelles. <i>It's mine, ou You're welcome</i></p>
--	--	---

IV.61. Annexe 61

IV.61.1. *Catel : transcription de la séance d'anglais*

Le 19 décembre 2019 après-midi entre 15h40 et 16H30

22 élèves présents

Objectif : terminer le calendrier de l'Avent ; dire la couleur souhaitée pour l'objet et épeler le nom de l'objet. S'entraîner à épeler avec un jeu du pendu.

738

10 :41 à 19 : 33 Les élèves choisissent une couleur pour l'objet que l'enseignante nomme puis épelle : répétition des mots et des lettres de chaque mot. Production orale et mémorisation. Coloriage.

<Les élèves reprennent leur calendrier de l'Avent et doivent décider de la couleur qu'ils choisissent pour les dates mentionnées>

1 M1- ok +take your blue XX< a pris celui d'un élève devant elle> ++ Advent Calendar
<montre en même temps la photocopie dont il est question + quelques secondes pour prendre leur feuille> 11 :23 ok what colour is number fourteen ? what colour is number fourteen ?
Ahmed ? (18)

2 Ahmed1- red (1)

3 M2- red ok ++ <se penche sur le document d'une élève> a stocking <fait le geste de répéter avec la main> repeat a stocking (7)

4 C- a stocking (1)

5 M3- ++ -'s'(1)

6 C- 's' (1)

7 M4- 't' (1)

8 C- 't' (1)

9 M5- 'o' (1)

10 C- 'o' (1)

11 M6- 'c' (1)

12 C- 'c' (1)

13 M7- 'k' (1)

14 C- 'k' (1)

15 M8- 'i' (1)

Pascale Boissonnet – 2021

L'influence dans l'enseignement d'une langue vivante de la maîtrise de la langue cible sur les gestes professionnels du professeur des écoles non spécialiste

- 16 C- 'i' (1)
- 17 M9- 'n' (1)
- 18 C- 'n' (1)
- 19 M10- 'g' (1)
- 20 C- 'g' (1)
- 21 M11- stocking (1)
- 22 C- stocking (1)
- 23 M12- what colour is number 15? + 15 + yes (7)
- 24 Elias- brown (1)
- 25 M13- ok the horse is brown + what colour is the firemen truck? Yes (12)
- 26 Neela- red (1)
- 27 M14- red + what colour is number 16? *<en faisant pour elle-même un geste de montrer avec les doigts main vers le bas>* ++ oh sorry for 'toys' 't' (11)
- 28 EEE- 't' (1)
- 29 M15- toys + repeat toys (3)
- 30 C- toys (1)
- 31 M16- 't' (1)
- 32 C- 't' (1)
- 33 M17- 'o' (1)
- 34 C- 'o' (1)
- 35 M18- 'y' (1)
- 36 C- 'y' (1)
- 37 M19- 's' (1)
- 38 C- 's' (1)
- 39 M20- what colour is number 16? *<l'enseignante vient vers moi pour vérifier la prononciation de 'wreath'>* what colour is number 16 ? (10)
- 40 E- green (1)
- 41 M21- green ok *<hésite en disant me regarde puis dit fort pour les élèves>* a wreath 'w' (5)
- 42 C- 'w' (1)
- 43 M22- 'r' (1)
- 44 C- 'r' (1)
- 45 M23- 'e' (1)
- 46 C- 'e' (1)

- 47 M24- 't' (1)
- 48 C- 't'(1)
- 49 M25- 'h' (1)
- 50 C- 'h' (1)
- 51 M26- wreath (1)
- 52 C- wreath (1)
- 53 M27- what colour is number 17? ++ 17 + Nicolas (7)
- 54 Nicolas- red (1)
- 55 M28- red +a red bow* <[bau]>
- 56 C- a red bow* (3)
- 57 M29- red + 'r' (2)
- 58 C- 'r' (1)
- 59 M30- 'e' (1)
- 60 C- 'e' (1)
- 61 M31- 'd' (1)
- 62 C- 'd' (1)
- 63 M32- bow <[bau]> (1)
- 64 C- bow (1)
- 65 M33- 'b' (1)
- 66 C- 'b' (1)
- 67 M34- 'o' (1)
- 68 C – 'o' (1)
- 69 M35- 'w' (1)
- 70 C-'w' (1)
- 71 M36- ok + <regarde l'horloge> ++ what colour is number 18? 18 + Sabry (8)
- 72 Sabry- red (1)
- 73 M37- red and <avec un petit geste de la main pour l'inviter à continuer> (2)
- 74- Sabry2- white (1)
- 75 M38- red and white ok + so a red and white candy cane (11)
- 76 EEE- candy cane (2)
- 77 M39- candy (1)
- 78 C- candy (1)
- 79 M40- cane (1)

- 80 C- cane (1)
- 81 M41- candy cane (2)
- 82 C- candy cane (2)
- 83 M42- 'candy' + 'c' (2)
- 84 C- 'c' (1)
- 85 M43- 'a' (1)
- 86 C- 'a' (1)
- 87 M44- 'n' (1)
- 88 C- 'n' (1)
- 89 M45- 'd' (1)
- 90 C- 'd' (1)
- 91 M46- 'y' (1)
- 92 C- 'y' (1)
- 93 M47- 'cane' 'c' (2)
- 94 C- 'c' (1)
- 95 M48- 'a' (1)
- 96 C- 'a' (1)
- 97 M49- 'n' (1)
- 98 C- 'n' (1)
- 99 M50- 'e' (1)
- 100 C- 'e' (1)
- 101 M51 – and what colour is number + 19 <en détachant bien 'nine' et 'teen'> + Neela (7)
- 102 Neela2- green (1)
- 103 M52- green + a Christmas tree (4)
- 104 C- a Christmas tree (3)
- 105 M53- 'c' (1)
- 106 C- 'c' (1)
- 107 M54- 'h' (1)
- 108 C- 'h' (1)
- 109 M55- 'r' (1)
- 110 C- 'r' (1)
- 111 M56- 'i' (1)
- 112 C- 'i' (1)

- 113 M57- 's' (1)
 114 C- 's' (1)
 115 M58- 't' (1)
 116 C- 't' (1)
 117 M59- [Kris] (1)
 118 C- [Kris] (1)
 119 M60- [mæs] (1)
 120 C- [mæs] (1)
 121 M61- 'm' (1)
 122 C- 'm' (1)
 123 M62- 'a' (1)
 124 C- 'a' (1)
 125 M63- 's' (1)
 126 C- 's' (1)
 127 M64- Christmas (1)
 128 C- Christmas (1)
 129 M65- tree (1)
 130 C- tree (1)
 131 M66- 't'(1)
 132 C- 't'(1)
 133 M67- 'r' (1)
 134 C- 'r'(1)
 135 M68- double 'e' (2)
 136 C- double 'e' (2)
 137 M69- ok take your colour pencils and colour 15:20 (7) (4'39 sur les mots et leur orthographe +4'14 d'activité de coloriage)

19 :34 à 30 : 07 Jeu du pendu – Production orale

- 138 M70- ok close your pencil case +++ let's play the hangman game <se dirige vers le tableau où elle a dessiné la potence et noté les traits correspondant aux lettres semble chercher quelque chose pendant que les élèves finissent de ranger> the hangman game <sans hausser la voix>
 20 :07 Ahmed (15)
 139 Ahmed- 'e' (1)

- 140 M71- 'e' + ok 'e' <[i:] prononcé très long beaucoup de mains levées mais l'enseignante a dans sa main les cartes prénoms des enfants elle écarte celle d'Ahmed puis poursuit> Riyad (4)
- 141 Riyad- 'i' (1)
- 142 M72- 'i' + ok ++ Alexis (3)
- 143 Alexis- 'b' (1)
- 144 M73- 'b' no <fait un trait à la potence> Florian (3)
- 145 Florian- X <l'enseignante tend l'oreille>
- 146 M74- 'm'? (1)
- 147 Florian- 'l' (1)
- 148 M75- 'l' + 'l' for a lamp? (5)
- 149 Florian- yes (1)
- 150 M76- 'l' + no 'l' <dessine la tête> Enzo (4)
- 151 Enzo- 't'(1)
- 152 M77- <tend l'oreille>
- 153 Enzo- 't' (1)
- 154 M78- 't' + for? (2)
- 155 E- for elephant (2)
- 156 M79- no 'e' for elephant + 't' for (7)
- 157 E- telephone (1)
- 158 M80- ok 't' for telephone <écrit T aux bons emplacements>21 :32 Yani (5)
- 159 Yani- 'r' (1)
- 160 M81- 'r' <passé de l'autre côté du tableau chercher un feutre puis revient> R is for ? (4)
- 161 E- rubber (1)
- 162 M82 –rubber ok <avec un haussement d'épaules écrit puis dit> R R + Nicolas (5)
- 163 Nicolas- is it Christmas tree? (4)
- 164 M83- <l'enseignante ne répond pas et hausse les épaules comme si elle ne savait pas puis elle montre avec le doigt les traits qui restent à compléter> each letter (2)
- 165 Nicolas- 'c' (1)
- 166 M84- 'c' ok <murmures dans la classe> Khalil (3)
- 167 Khalil- 'h' (1)
- 168 M85- 'h' ok + Bella (3)

- 169 Bella- XX <des élèves soufflent l'enseignante fait un geste en levant le pouce tout en ayant un regard désapprobateur>
- 170 M86- Loric (1)
- 171 Loric- 'o' (1)
- 172 M87- <tend l'oreille>
- 173 Loric- 'o' <un peu plus fort> (1)
- 174 M88- 'o' no 'o' <écrit O et le barre puis trace le cou> Neela (4)
- 175 Neela- 'a' (1)
- 176 M89- 'a'+ 'a' is for? (4)
- 177 E- apple (1)
- 178 M90- a + Clément ++ <Clément s'apprête à dessiner les épaules puis le fait> Reese
- 179 Reese- <les élèves soufflent 's' 'c'> XX
- 180 M91- Lou ++ (1)
- 181 M92- Pauline (1)
- 182 Pauline- 'p' is for pencil (4)
- 183 M93- 'p' is for pencil + oh sorry no 'p' ++ Kilyan (9)
- 184 Kilyan- X
- 185 M94- 'm'oh no sorry 'm' ++ Eliette ++ Eliette (7)
- 186 Eliette- 's' (1)
- 187 M95- Christmas tree <un élève dit je savais à l'avance ok Eliette en lui faisant signe de venir au tableau> come here 24 :33 <certaines élèves continuent de parler pour se dire qu'ils avaient trouvé + l'enseignante fait un geste un peu moqueur de moulin à paroles puis efface le mot précédent elle prend le porte-vues et laisse Eliette choisir puis elle fait les quelques traits + l'enseignante se met légèrement en retrait et confie le feutre à Eliette> (4)
- 188 Eliette- Neela (1)
- 189 Neela- 's' (1)
- 190 Eliette- no + Clément (2)
- 191 Clément- 't' (1)
- 192 Eliette- yes + Lou (2)
- 193 Lou- 'l' (1)
- 194 Eliette- <ne dit rien mais écrit L et le barre puis dessine la tête>
- 195 Elias- toys (1)
- 196 Eliette- yes <hésite regarde l'enseignante puis le cahier écrit O hésite sur le Y> (1)

- 197 M96- toys if you want <elle écrit le Y fait signe à Eliette de retourner à sa place et signe à Elias de venir> so 't' <Elias va se rasseoir le temps d'épeler> (6)
- 198 Elias- 't' + 'o' +++ <met la main devant la bouche en faisant oh parce qu'il ne sait plus dire Y> (2)
- 199 M97- Sabry 26 :12 (1)
- 200 Sabry- 's' (1)
- 201 M98- 's' + Inaya (2)
- 202 Inaya- 'y' (1)
- 203 M99- 'y' + euh + sorry thank you <cherche qui elle va interroger presque toutes les mains sont levées + Ahmed vient au tableau et tous les deux, dos tournés à la classe font le choix du mot 26 :47 l'enseignante trace les traits au tableau puis tend le feutre à Ahmed pendant ce temps (30 s) quelques remarques d'élèves dont un qui appelle Ahmed> (4)
- 204 Ahmed- Elias (1)
- 205 Elias- 's' (1)
- 206 Ahmed- non <monte sur le banc écrit la lettre et la barre et trace un trait pour le pendu> Enzo (2)
- 207 Enzo- 'f' (1)
- 208 Ahmed- <trace la tête> + Eliette (1)
- 209 Eliette- 'e' <Ahmed écrit la lettre qui ne va pas mais écrit I> (1)
- 210 M100- are you ok? is it a 'e'? + no it's a 'i' <Ahmed efface le I puis écrit le E à la fin du mot> + XX (12)
- 211 E- 'u' <Ahmed écrit Y dans le mot>
- 212 M101- what is this letter? <l'enseignante pointe le Y attend un peu Ahmed la regarde sans savoir> + it's a 'y' + and she said 'u' <Ahmed hésite ne sait pas quelle lettre est U> + I love you + <sourires et rires>+ 'u' is for ? <se tourne vers la classe> yes (19)
- 213 E- XX <la réponse n'est pas la bonne>
- 214 M102- <l'enseignante se tourne vers un autre élève> yes (1)
- 215 E- umbrella (1)
- 216 E- <après l'accord non verbal de l'enseignante qui tend le visage vers l'élève pour l'écouter> unicorn(1)
- 217 M103- umbrella + unicorn <Ahmed écrit U et le barre> + good + no 'u' (5)
- 218 Ahmed- Yani (1)
- 219 Yani- 'c' (1)

220 Ahmed- <écrit les deux C en initiales de candy cane> + Enzo (1)

221 Enzo- 'l' (1)

222 Ahmed- <écrit L et la barre tire un trait pour le pendu>

223 M104- <comme les élèves ont trouvé le mot> you have to say each letter <en passant le doigt sur chaque trait> not the word <en faisant un geste large des deux bras qui s'écartent> (9)

224 Ahmed- XX

225 Neela- candy cane* <[kan]> (2)

226 Ahmed- <il regarde l'enseignante qui fait non de la tête>

227 M105- no + you have to say + <commence à montrer les traits> + so <indique de la main l'élève qui vient de dire la réponse> ok say the letters <et montre à nouveau les traits> (9)

228 Neela- 'a' ++ <pendant qu'Ahmed note le deuxième A l'enseignante invite du regard et du menton l'élève à continuer >+ 'n' <Ahmed note et l'enseignante regarde l'élève> + 'd' + and 'y' ↓ (5)

229 M106- ok <l'enseignante reprend le feutre> ok <elle efface le pendu et revient devant la classe> ok open your pencil-case (7) (10'35 consacrée au jeu du pendu)

30 : 07 à 33 :25 L'enseignante demande aux élèves de lui donner un objet de la trousse qu'elle a nommé. Compréhension orale. Les élèves ne produisent pas, ils agissent en fonction de la demande verbale de l'enseignante.

<L'enseignante retourne vers le bureau cherche quelque chose puis prend un sac noir en tissu + les élèves parlent et bougent un peu l'enseignante trouve à 30 :21 le sac *silence de l'enseignante* elle reprend sa place devant la table centrale> open your pencil case <en faisant le geste d'ouvrir> open <refait le geste> 30 :36 show me your rubber ++ your rubber <en insistant sans doute suite à une erreur> show me your rubber not your pencil-sharpener <en allant vers l'autre table> your rubber ++ ok put it in my school bag <elle passe auprès de plusieurs élèves> + thank you + show me your rubber <accent sur les deux syllabes> + ok give me yours <va vers la table du fond> show me your ruler + your ruler <revient vers les tables de devant approche d'un élève en secouant son sac il dépose la règle> +ok thank you + <va vers le fond>+ thank you + your ruler + show me your pencil-sharpener + pencil sharpener + ok a yellow one ++ euh pink one or purple + <un élève dépose son taille-crayons dans le sac elle regarde> ++ ok and XX thank you 32 :05 show me your highlighter ++ your highlighter ++ ok a pink one +++ a yellow one (76)

230 Ahmed- orange <en déposant son surligneur dans le sac> (1)

231 M107- thank you + thank you + show me your pen + show me your pen <tend son sac à un premier élève qui met son crayon dedans> oh sorry show me your pencil your pencil + show me your pencil <rend son crayon à l'élève puis lui tend le sac pour qu'il le remette dedans> + pencil + <en prend deux puis pour le troisième le ressort du sac et vérifie qu'il s'agit d'un crayon> + ok <pour les crayons ne va pas vers les tables du fond >ok <l'enseignante pose le sac sur la table centrale devant et récupère des objets dans le sac> 33 :25

33:46 à 43:02 Interaction orale pour la restitution des objets. Dire de quelle couleur est l'objet de tel ou tel élève, dire que c'est le sien, remercier.

<l'enseignante montre trois gommes et deux règles> ok how many rubbers are there ? how many rubbers? ++ Inaya (37)

232 Inaya- three (1)

233 M108- three ++ how many rulers + are there? (6)

234 Nicolas- two (1)

235 M109- two rulers + <regarde le matériel dans sa main puis> Elias what colour is your rubber ? (8)

236 Elias- purple (1)

237 M110- purple ++ what colour is Neela's rubber? ++ what colour is Neela's rubber? Yes (14)

238 Nicolas – XX 34:27

239 M111– no <regarde pour vérifier> ++ what colour is Neela's rubber? Pauline (8)

240 Pauline- blue (1)

241 M112- this one is Rajaa's ++ yes <en regardant un élève> (6)

242 E- white (1)

243 M113- ok + Neela's rubber is white <en la montrant> ++ whose rubber is that? Whose rubber is that? Yes (15)

244 E- Sabri (1)

245 M114- Sabri's + whose rubber? (4)

246 E- Enzo (1)

247 M115- no + Sabri's rubber + whose rubber is that? Eliette (9)

248 Eliette- Riyad (1)

249 M116- Riyad? is it yours ? no <petite moue d'interrogation> whose rubber is that ? + ok <et la met dans sa poche une élève semble choquée l'enseignante la regarde en souriant> what colour is Clément's ruler ? Clément's ruler ? Enzo (20)

250 Enzo- Elias (1)

251 M117- what COLOUR? (2)

252 Enzo- what colour? (2)

253 M118- *<l'enseignante pointe les règles vers elle puis la main à l'oreille>* listen what colour is Clément's ruler ? Enzo (8)

254 Enzo- XX

255 M119- *<en haussant les épaules>* I don't know *<fait un geste devant la bouche pour qu'il répète>* (4)

256 Enzo- I don't know (4)

257 M120- I don't know *<se tourne vers une autre élève>* yes (5)

258 E- blue (1)

259 M121- blue yes + is it your ruler? (6)

260 Clément- yes (1)

261 M122- *<lui tend la règle montre celle qu'il lui reste>* whose ruler is that ? (4)

262 Neela 1- Bella (1)

263 M123- is it yours ? ++ no it's not Bella's ruler + Pauline (11)

264 Pauline- XX

265 M124- my* + it's MY* + ok 36: 17(5)

266 Pauline- thank you (2)

267 M125- you're welcome + whose ruler euh sorry + whose rubber is that? Riyad (11)

268 Riyad- Neela (1)

269 M126- is it yours? *<en se tournant vers l'élève et en lui montrant la gomme>* (3)

270 Neela- thank you (2)

271 M127- you're welcome ++ *<tire de sa poche la gomme que personne n'a réclamée>* whose rubber is that ? (7)

272 E- Sabri (1)

273 M128- Sabri + is it yours? (4)

274 Sabri- yes ++ XX (1)

275 M129- you're welcome + whose rubber is that? (7)

276 Alaya- me (1)

277 M130- my + it's yours *<en lui tendant la gomme 37 :15 prend les taille-crayons dans la main et les montre>* how many pencil-sharpener* ? (7)

278 Neela1- 4 (1)

- 279 M131- four ++ whose + whose pencil-sharpener is this? ++ whose pencil-sharpener is it? is it yours? Is it Riyad's pencil-sharpener? Is it Bella's pencil-sharpener? Whose pencil sharpener is it? ++ is it yours + it is Alexis's pencil-sharpener +ok whose pencil-sharpener is it? Neela (42)
- 280 Neela- Elias *<avec un grand sourire>* (1)
- 281 M132- Elias ? no Loric is it your pencil-sharpener? *<camera déplacée vers le fond>* (7)
- 282 Loric- no (1)
- 283 M133- no + whose pencil sharpener is it? **38:22** (5)
- 284 E- Kilyan (1)
- 285 M134- Kilyan is it yours? (4)
- 286 Kilyan- yes + ok (2)
- 287 E- XX
- 288 M135- in English whose pencil-sharpener is it? (6)
- 289 Kilyan- it's my pencil-sharpener (4)
- 290 M136- it's MY pencil-sharpener + ok (5)
- 291 Kilyan- thank you (2)
- 292 M137- you're welcome ++ Lou is it your pencil- sharpener? ++ away + gone away yes *<je ne sais pas ce que fait l'enseignante qui est hors champ>* + is it yours ? (15)
- 293 E- *ça c'est à moi /5/*
- 294 M138- is it YOURS ? (3)
- 295 E- *oui ++ non /2/*
- 296 M139- OK + *<ton de plaisanterie fait disparaître sans doute l'objet dans sa poche rires des élèves>* ++ umh umh what is it ? 39 :39 *<retour de la caméra sur l'enseignante qui cherche en exagérant les gestes + rires des élèves>* oh a unicorn*<regarde les élèves en attendant leur aide>* (7)
- 297 E- a highlighter (2)
- 298 M140- a highlighter ++ *<n'a toujours pas sorti les surligneurs les mains dans le sac>* what colour are the highlighters ? *<d'un coup de menton vers l'avant pour donner la parole>* (7)
- 299 E- green (1)
- 300 M141- blue oh no + no blue highlighters *<donne la parole à Bella>* (6)
- 301 Bella- pink (1)
- 302 M142- ok one pink highlighter *<en le montrant>* ++ whose is it? Nicolas (8)
- 303 Nicolas- Bella (1)

- 304 M143- *<en regardant Bella>* is it yours? (3)
- 305 Bella- *<fait non de la tête>*
- 306 M144- whose highlighter is it? (4)
- 307 E- it's my (3)
- 308 M145- it's mine ok + not mine *<en ramenant le surligneur vers elle puis en lui tendant>*
it's YOURS (9)
- 309 E- thank you (2)
- 310 M146- you're welcome ++ what colour are the other highlighters? *<les mains dans le sac>*
yes (10)
- 311 Elias- yellow (1)
- 312 M 147- yes I've got a yellow one *<le montre>* + is it yours? *<en regardant Eliette>*(10)
- 313 Eliette- XX
- 314 M 148- it's mine *<en ramenant le feutre vers elle et faisant le signe deux fois avec le doigt sur le torse>* (3)
- 315 Eliette- it's mine + thank you (5)
- 316 M149- you're welcome ++ what colour are the two other highlighters + yes(11)
- 317 E- orange (1)
- 318 M150- ok I've got one orange highlighter + whose is it? (10)
- 319 Reese- it's mine (3)
- 320 M151- it's mine *<va vers l'élève lui tend l'élève se lève et tend le bras pour le prendre mais l'enseignante garde la main sur le surligneur>* (3)
- 321 Reese- thank you (2)
- 322 M152- you're welcome (3)
- 323 Nicolas- *<dit quelque chose d'inaudible en français>* XX
- 324 M153- *<l'enseignante fait un signe non de la tête puis tend le bras vers Reese et dit>* thank you + *<ramène le bras vers elle>* you're welcome 41 :22 *<l'élève semble soulagé d'avoir compris>* + what colour are the two highlighters *<en montant un peu le sac devant elle>* + yes (12)
- 325 Lou- pink (1)
- 326 M154- pink + here *<sort le surligneur>* + whose highlighter is it? Yani (7)
- 327 Yani- Bella (1)
- 328 M155- is it yours? *<elle tend le surligneur que Bella s'apprête à prendre mais l'enseignante retient>* (3)

- 329 Bella- thank you (2)
- 330 M156- you're welcome + and the last one? whose is it? Ahmed (11)
- 331 Ahmed- Florian (1)
- 332 M157- Florian + is it yours? (4)
- 333 Florian- yes + thank you (3)
- 334 M158- you're welcome 42 :03 <sort du sac plusieurs crayons les regarde attentivement comme si elle lisait un nom dessus et elle les distribue aux élèves> is it yours ? (6)
- 335 E- yes (1)
- 336 M159- <montre un crayon à toute la classe> +++
- 337 Resee- it's Bella* (3)
- 338 M160- it's Bella's +ok and the last one? (9)
- 339 Lou- Pauline (1)
- 340 M161- is it yours Pauline? Is it yours? (7)
- 341 Pauline- no (1)
- 342 M162- <en montrant le crayon> Inaya ? ++ is it yours ? <en la désignant du doigt de l'autre main> (4)
- 343 Inaya- Elias (1)
- 344 M163- ah Elias + is it yours? (5)
- 345 Elias- no (1)
- 346 M164- whose pencil is that? (4)
- 347 Reese- it's Reese* (3)
- 348 M165- is it yours? (3) pas de correction comme en 337 338
- 349 Reese- yes thank you <probablement mal dit> (3)
- 350 M166- thank you + you're welcome 43 :02

43 :03 à 44 : 49 consignes de rangement et départ

<va remettre le cartable à son bureau en vérifiant qu'il est vide + le chronomètre sonne l'enseignante tourne un panneau du tableau pour afficher le dessin du cartable et les livres de couleurs différentes + elle en enlève certains et en remet dans le cartable les élèves préparent leurs cartables> 43 :59 vous rangez votre étiquette dans votre pochette jaune pour la retrouver ? on l'écrira demain c'est pour le 9 janvier on l'écrira demain 44 : 28 Ahmed avait apporté un gâteau en plus (37)

351 C- merci Ahmed (2)

352 M167- quand je vous appelle vous sortez avec votre sac à dos + votre cartable + votre sac de piscine et en passant vous prenez une part de gâteau (26) 44 :49

IV.62. Annexe 62

IV.62.1. *Catel* : données chiffrées de la séance d'anglais

Durée :

Durée de la séance = 34'08 = 2048 s

Durée des jeux entre élèves = 4'14 = 254 s

Temps en collectif = 1794 s = 29'54''

0,66 mots/sec

TOURS DE PAROLE

353 tours de parole (TDP) : 167 produits par l'enseignante, 186 par les élèves

17 TDP d'élèves sans réponse (9,14%)

5 TDP de l'enseignante non verbal (2,99%)

100 % des TDP des élèves comptent moins de 6 mots

65,27% des TDP de l'enseignante comptent moins de 6 mots

36 TDP (21,56%) de l'enseignante consacrés à la reprise qui se répartissent en :

6 TDP consacrés à la répétition (14,29%)

30 TDP de reformulation expansion (85,71 %)

0 TDP de reformulation réduction

0 TDP de reformulation variation

63 TDP (33,87%) des élèves consacrés à la reprise qui se répartissent en :

62 TDP consacrés à la répétition (98,41%)

1 TDP de reformulation expansion (1,59%)

• Longueur des tours de parole de l'enseignante

Langue/longueur	1 mot	2 à 5 mots	6 à 9 mots	10 à 29 mots	30 à 99 mots	+ De 100
français	0	0	0	1	0	0
anglais	56	48	34	20	2	

français	+	0	0	0	0	1	0
anglais							
TOTAL		56 (33,53%)	48 (28,74%)	34 (20,36%)	21 (12,57%)	3 (1,80%)	

- **Longueur des tours de parole des élèves**

Langue/longueur	1 mot	2 à 5 mots	6 à 9 mots	10 à 29 mots	30 à 99 mots	+ De 100 165
français	0	3	0	0	0	0
anglais	132	34	0	0	0	0
TOTAL	132 (70,97%)	67 (19,89%)				

MOTS

Langue/locuteur	Enseignante	Elèves	Enseignante + élèves	
français	58 (6,07%)	9 (3,88%)	67 (5,64%)	
anglais	898 (93,93%)	223 (96,12%)	1121 (94,36%)	
	956 (80,47%)	232 (19,53%)	1188	

Tissage :

Nombre de mots relatifs au rappel ou à l'annonce/tissage : 2 mots

Au prorata du nombre de mots produits par l'enseignante = (0,21%)

Fréquence des mots

Mots objets d'enseignement	Mots rebrassés	mots outils	consignes
toys : 6 cancy cane : 6 weath : 2 Christmas tree : 6 stocking : 5 bow : 4 thank you : 18 you're welcome : 11 my : 5 mine : 6	rubber : 23 ruler : 12 highlighter : 13 pencil-sharpener : 13 Pencil-case ; 2 pen : 2 letters/ 4 colour : 24 number : 9 red : 13 blue : 6 yellow : 4 pink : 6 purple : 3 green : 2	a : 25 Is it : 27 my : 5 mine : 6 yours : 22 whose : 23	yes : 23 no : 21 open ; 3 show : 10 Prénoms / 75
69	136	108	57 + 75= 132
6,15§%	12,13%	9,63%	11,78%

IV.63. Annexe 63

IV.63.1. *Catel : synopsis de la séance d'allemand en CM2*

19 décembre 2019 –

18 CM2 - L'enseignante intervient auprès des élèves de CM2 de Clara.

Séance : Nommer et demander le nom des objets

Objectif : être capable de demander à quelqu'un de nommer un objet

757

Temps	Phases de la séance	Gestes professionnels
0 :17 à 3 :19	Phase d'entrée dans la langue ritualisée et culturelle. Répétition d'une onomatopée et d'un mot.	<p>1 M1- 0 :17 hört auf ! 1 :02 heum <main sur le menton l'air ennuyé> heum <prend un objet en peluche et l'envoie à un premier élève l'élève hésite et l'enseignante reprend en exagérant le mouvement et l'onomatopée> heum (5)</p> <p>2 Cassandra1- heum <envoie l'objet> (1)</p> <p>3 Chloé1- heum (1)</p> <p>32 Roxane2- <qui tendait les mains> ja <l'enseignante tend les mains et récupère l'objet qui est tombé> (1)</p> <p>33 M3- kein Problem + Danke</p> <p>Etayage au début de l'activité pour faire comprendre la consigne. Pilotage : lancement et fin de l'activité entre les élèves</p>
3 :20 à 7 :34	Jeu d'équipes mené collectivement à partir d'une carte de l'Allemagne et de déplacements qui s'effectuent au TNI sur un plateau de jeu virtuel en lançant virtuellement un dé-	<p>44 M8- wieviel ? (1)</p> <p>45 C- zwei (1)</p> <p>46 M9- schön zwei <retourne vers l'ordinateur> und wiederholt eins (5)</p> <p>47 C- eins (1)</p> <p>48M10- *zwei <prononcé [tzvai] regarde la classe lève la main> grüne Mannschaft wer ist die grüne Mannschaft <plusieurs mains se lèvent fait un geste à Soane pour qu'elle vienne se mettre à la table des</p>

	l'enseignante est debout au bureau	<p><i>verts</i>> die grüne Mannschaft + wieviel <le dé est affiché au TNI> (12)</p> <p>49 C- eins (1)</p> <p>50 M11- eins + oh <de déception parce qu'elle déplace d'une case et qu'il n'y a pas de question></p> <p>Pilotage de la tâche essentiellement : nommer l'équipe, faire dire le chiffre suite au tirage du dé, compter.</p>
7 :52 à 14 :02	Réactivation de la question et des mots appris la séance précédente	<p>110 M40- die Schere <regarde de façon insistante les élèves à sa droite> (2)</p> <p>111 EEE- die Schere</p> <p>112 M41- <l'enseignante montre une carte devant elle et regarde les élèves dans l'attente de leur intervention></p> <p>113 Cassandra2- das Eis (2)</p> <p>114 M42- das Eis ++ <prend une autre carte sur la table la montre aux élèves> ist das das Eis ?(6)</p> <p>115 C- nein (1)</p> <p>116 M43- kein (1)</p> <p>117 C- Eis (1)</p> <p>118 M44- ist das das Eis? (4)</p> <p>119 C- ja (1)</p> <p>120 M45- das ist das Eis ++ noch etwas? <tient une carte cachée ></p> <p>Etayage visuel et linguistique avec utilisation des cartes images, des expressions faciales essentiellement.</p> <p>Pilotage pour garantir la gestion du temps et la répartition de la parole.</p>
14 :02 à 16 :06	Consigne du jeu d'enquête	<p>186 M76- <l'enseignante a regroupé les cartes dans sa main> 14 :02 vous avez chacun une étiquette secrète + quelle question posez-vous à vos camarades pour savoir ce qu'il a ? /19/</p> <p>187 Roxane3- XX</p> <p>188 M77- ne <avec une petite moue> (1)</p> <p>189 Elise3- was ist das? (3)</p>

		<p>190 M78- was ist das? <en allant vers le tableau> was ++ <efface le mot qui était écrit et le remplace par un tiret en redisant> was <puis elle pointe du doigt le mot suivant> (4)</p> <p>191 EEE- ist (1)</p> <p>192 M79- ist <elle l'efface en même temps et met un tiret à la place></p> <p>Etayage important : aide à la mémorisation et à la structuration</p> <p>++ revient vers les élèves> sur votre ardoise il y aura quoi ? (8) /7/</p> <p>193 E- le nom de XX /3/</p> <p>194 M80- il faudra peut-être avoir le tien devant /8/</p> <p>195 Soane3- il y aura le nom de la personne qu'on a XX et son + euh étiquette /14/</p> <p>196 M81- son objet /2/</p> <p>197 Soane4 - son objet /2/ <répétition / appropriation></p> <p>Pilotage : reformulation et clarification de la consigne</p>
16 :06 à 26 : 34	Activité entre élèves	Les élèves vont de l'un à l'autre en circulant dans la classe dans et autour du U pour se demander quelle carte ils ont et écrire le nom de l'objet en face du prénom de l'élève.
26 :34 à 29 : 00	Retour au calme + demande de relecture	<p>das ist fertig 27 :44 <petit sifflement pour une élève qui continue d'écrire> oh oh ! fertig <même grand geste></p> <p>27 :51 vous vérifiez que vous avez mis des majuscules à chacun des mots + des noms que vous avez écrits elle montre une carte devant elle ++ on l'avait déjà dit en allemand il y a des majuscules + même à éléphant + même à raquette de tennis même à ++ vérifiez que vous avez mis des majuscules partout <les élèves corrigent</p>

		<p><i>avec beaucoup de sérieux> ++ d'accord <l'enseignante passe près des élèves et regarde leur travail></i></p> <p>Pilotage : visée didactique. Ecrire les noms avec une majuscule.</p>
29: 00 à 42:11	Correction collective	<p>209 M88- ja das ist das Brot <montre la carte à tous dans un mouvement de droite à gauche>+ wer hat die Socken ? ++ ja (10)</p> <p>210 Amaya3- <hors champ> Yasmine (1)</p> <p>211 M89- Yasmine + ist das die Socken ? (5)</p> <p>212 Yasmine5- ja (1)</p> <p>213 M90- <l'enseignante prend la carte de Yasmine la montre à tous> ist das die Socken ? ++ ist das die Socken ? (8)</p> <p>214C- ja (1)</p> <p>215 M91- das ist die Socken</p> <p>Pilotage et étayage : faire passer l'ensemble des élèves pour faire produire toutes les phrases.</p> <hr/>
34 : 29 à 45 :11	Réflexion sur les rapprochements entre les mots des différentes langues	<p>247 M107- c'est déjà fait ++ vous pouvez effacer fait un geste comme pour effacer l'ardoise +++ <un élève lui tend une carte> danke schön + <efface son ardoise regarde la pendule se remet devant la classe en montrant ses cartes> + 34 :25 quels sont les mots qui ressemblent à l'anglais ? /24/ (2) 34 :29</p> <p>248 Iliès5- T-shirt (1)</p> <p>249 M108- oui /1/</p> <p>250 Cassandra4- Eis (1)</p> <p>251 M109- Eis (1)</p> <p>252 Brandon5- Pullover (1)</p> <p>253 M110- Pullover (1)</p>

254 Lancelot5- Schere (1)

255 M111- <l'enseignante fait la moue et cherche dans ses cartes elle se dirige vers l'élève lui montre les ciseaux> what's this ? -3-

256 Lancelot6- ciseaux /1/

257 M112- in English ? -2-

258 Cassandra5- scissors -1-

259 M113- scissors + Schere <fait un mouvement du haut du corps pour dire que ce n'est pas convaincant> ++ ja (2) -1-

Réflexion plurilingue : tissage, faire évoquer les mots vus précédemment, étayage et pilotage pour respecter les 45 mn de la séance en décloisonnement

IV.64. Annexe 64

IV.64.1. Catel : transcription de la séance d'allemand en CM2

19 décembre 2019 –

18 CM2 - L'enseignante intervient auprès des élèves de CM2 de Clara.

Séance : Nommer et demander le nom des objets

Objectif : être capable de demander à quelqu'un de nommer un objet

762

<L'enseignante a mis en route une courte vidéo de l'émission Karambolage d'Arte (une quarantaine de secondes pendant lesquelles des Français disent heum comme s'ils réfléchissaient à quelque chose de façon dubitative et 20 secondes où les Allemands disent la même chose légèrement différemment et l'accompagnent d'un geste en se prenant le menton)>

0 :17 à 3 :19 Phase d'entrée dans la langue ritualisée et culturelle. Répétition d'une onomatopée et d'un mot.

1 M1- 0 :17 hört auf ! 1 :02 heum <main sur le menton l'air ennuyé> **heum** <prend un objet en peluche et l'envoie à un premier élève l'élève hésite et l'enseignante reprend en exagérant le mouvement et l'onomatopée> **heum** (5)

2 Cassandra1- **heum** <envoie l'objet> (1)

3 Chloé1- **heum** (1)

4 Erin1- **heum**(1)

5 Amaya1- **heum** (1)

6 Yasmine1- **heum** (1)

7 Roxane1- **heum** (1)

8 Naïara1- **heum** (1)

9 Alinka1- **heum** (1)

10 Elise1- **heum** <les 9 premiers tours sont pour les filles qui se sont passées l'objet> (1)

11 Lancelot1- **heum** (1)

12 M2- ja <l'enseignante lance un deuxième objet à Brandon> **ja** (2)

13 Benjamin1- **heum** (1)

14 Brandon1- **ja** (1)

15 Louis1- **heum** <à peine audible> (1)

16 Chloé2- **ja** (1)

17 Erin2- **ja** <l'enseignante regarde du côté de l'objet> **heum** (2)

18 Sandro1- **heum** (1)

19 Amaya2- **ja** (1)

20 Iliès 1- **heum** (1)

21 Yasmine2- **ja** (1)

22 Khalil1- **heum** (1)

23 Naïara2- **ja** <l'enseignante fait un signe pour recevoir les objets mais ils ont été envoyés déjà> (1)

24 Benjamin2- **ja** (1)

25 Louis2- XX <avait reçu l'objet heum qu'il tend à l'enseignante à côté de lui>

26 M3- **heum** (1)

27 Elise2- **ja** (1)

28 Khalil2- **ja** (1)

29 Alinka2- **ja** (1)

Pascale Boissonnet – 2021

L'influence dans l'enseignement d'une langue vivante de la maîtrise de la langue cible sur les gestes professionnels du professeur des écoles non spécialiste

- 30 Sandro2- **ja** (1)
 31 E- **ja** (1)
 32 Roxane2- <qui tendait les mains> **ja** <l'enseignante tend les mains et récupère l'objet qui est tombé> (1)
 33 M3- kein Problem + Danke 3 :02 ++ **ja** (4)
 34 C- **ja** (1)
 35M4- **heum** (1)
 36 C- **heum** <avec le mouvement> (1)
 37 M5- **Nein** <avec le mouvement de la tête> (1)
 38 C- **Nein répétition collective** (1)
- 3 :20 à 7 :34 Jeu d'équipes mené collectivement à partir d'une carte de l'Allemagne et de déplacements qui s'effectuent au TNI sur un plateau de jeu virtuel en lançant virtuellement un dé- l'enseignante est debout au bureau**
- 39 M6- 3 :20 on reprend + vous prenez votre petit livret <les élèves sortent leur livret> 3 :36 aviez-vous des questions sans réponse la semaine dernière ? /16 /
 40 EEE- non /1/
 41 M7- sur lesquelles vous avez cherché les réponses ? ++ <me montre le livret> + non alors c'est bon 4 : 02 <les élèves sont tournés vers le tableau l'enseignante a projeté la carte d'Allemagne qu'ils ont dans leurs livrets il s'agit d'un jeu de plateau> Welche Farbe ? ++ Wer ist blau ? <Cassandra pointe du doigt un élève> +++ die blaue Mannschaft ++ ah wieviel ? /12/ (10)
 42 Naiara3- **eins** (1)
 43 EEE- **eins** (1)
 44 M8- wieviel ? (1)
 45 C- zwei (1)
 46 M9- schön zwei <retourne vers l'ordinateur> **und wiederholt eins** (5)
 47 C- **eins** (1)
 48M10- zwei* <prononcé [tzvai] regarde la classe lève la main> grüne Mannschaft wer ist die grüne Mannschaft <plusieurs mains se lèvent fait un geste à Soane pour qu'elle vienne se mettre à la table des verts> die grüne Mannschaft + wieviel <le dé est affiché au TNI> (12)
 49 C- eins (1)
 50 M11- eins + oh <de déception parce qu'elle déplace d'une case et qu'il n'y a pas de question> die orange Mannschaft <se rapproche et avec la main montre les élèves qui lèvent la main> ++ die orange Mannschaft wieviel ? (9)
 51 C- zwei* (1)
 52 M12- zwei* + <en déplaçant leur pion sur le plateau à l'écran> eins (2)
 53 C- **eins zwei** <certaines élèves prononcent bien zwei [tsvei]> (2)
 54 M13- **zwei** + keine Frage ++ die rote Mannschaft <fait un geste vers eux> ah <satisfaction d'avoir plus de un ou deux > ? (7)
 55 EEE- sechs (1)
 56 M14- sechs <désigne une élève>(1)
 57 E- **sechs** (1)
 58 M15- schön + <elle se place devant eux et montre avec les doigts> **eins zwei drei vier fünf sechs** (7)
 59 C- **eins zwei drei vier fünf sechs** (6)
 60 M16- <est retournée à l'écran> **eins zwei drei vier fünf sechs** (6)
 61 C- **eins zwei drei vier fünf sechs** (6)
 62 M17- keine Frage ++ noch einmal die blaue Mannschaft <cette fois sans se déplacer de l'ordinateur et sans attendre qu'ils lèvent le doigt> wieviel ? (8)

- 63 C- eins (1)
- 64 M18- eins <déplace d'une case> ++ die grüne Mannschaft + wieviel ?6 :00 (4)
- 65 EE- fünf (1)
- 66 M18- fünf + schön EINS zwei drei vier fünf (7) <l'enseignante compte avec les élèves en même temps qu'elle déplace le pion sur l'écran>
- 67 C- eins zwei drei vier fünf (5)
- 68 M19- ++ welche Farbe ? <regarde la classe pour savoir quelle est l'équipe suivante s'apprête à prononcer rot puis dit> rot blau welche Farbe ? (6)
- 69 Iliès2- orange (1)
- 70 M20- orange + die orange Mannschaft ++ wieviel? Ja (6)
- 71 Benjamin3- <hésitant> [ts] (1)
- 72 M21- zwei* + eins zwei+ <l'enseignante compte avec ses doigts> wieviel ? (4)
- 73 Benjamin4 + EE- eins zwei (2)
- 74 M22- <l'enseignante fait non de la tête montre 2 avec les doigts> wieviel ? (1)
- 75 Benjamin5- zwei* 6 :46 (1)
- 76 M23- zwei* + hier eins (3)
- 77 C- eins zwei <toujours en comptant les déplacements> (2)
- 78 M24- zwei+ keine Frage <en faisant non de la tête> noch einmal die++ (6)
- 79 EEE- rot (1)
- 80 M25- die rote + die rote Mannschaft ++wieviel (6)
- 81 EEE- fünf (1)
- 82 M26- ja fünf schön ++ EINS zwei drei vier fünf (8)
- 83 C- EINS zwei drei vier fünf (5)
- 84 M27- fertig für heute <revient vers les élèves> keine Frage heute 7 :31 y a pas eu de question aujourd'hui ++ c'est pas grave 7 :34 <ferme le livret de Cassandra> fermez <les élèves ferment leurs livrets l'enseignante retourne chercher du matériel au bureau> (18 s de rangement)
-
- 7 :52 à 14 :02 Réactivation de la question et des mots appris la séance précédente**
- rappelez-vous de la question qui était répétée ? <fait un mouvement de moulinet> + la fois dernière ? <va vers un élève> non pas dans ce jeu-là mit Socken ++ la question qui était répétée plein de fois <reprend le geste> (8) /25/
- 85 Brandon2- qu'est-ce que c'est ? (6)
- 86 M28- en Deutsch (1) /1/
- 87 E- wer bist du ? (3)
- 88 M29- ne ++ ja (2)
- 89 Sandro3- was ist das? (3)
- 90 M30- WAS + IST + DAS ? was + wiederholt (5)
- 91 C- was (1)
- 92 M31- ist (1)
- 93 C- ist (1)
- 94 M32- das (1)
- 95 C- das (1)
- 96 M33- was ist das?↑ (3)
- 97 C- was ist das ? (3)
- 98 M34- 8:50 <l'enseignante revient avec des cartes images> quels sont les mots de la semaine dernière ++ dont vous vous rappelez tissage /12/
- 99 E- Schere (1)
- 100 M35- die Schere ++ ist das die Schere? <en montrant une image différente> (6)
- 101 EEE- nein (1)

- 102 M36- keine Schere **non** ++ ist das die Schere ? (6)
 103 C- nein (1)
 104 M37- keine Schere + ach die Schere + wo ist die Schere? *<en cherchant dans ses images>*
 ++ ist das die Schere? (13)
 105 C- nein (1)
 106 M38- keine Schere *<avec un geste de la main pour exprimer la négation>* (2)
 107 C- keine Schere (2)
 108 M39- ach *<exprimant le soulagement>* ist das die Schere? (5)
 109 C- ja (1)
 110 M40- die Schere *<regarde de façon insistante les élèves à sa droite>* (2)
 111 EEE- die Schere
 112 M41- *<l'enseignante montre une carte devant elle et regarde les élèves dans l'attente de leur intervention>*
 113 Cassandra2- das Eis (2)
 114 M42- das Eis ++ *<prend une autre carte sur la table la montre aux élèves>* ist das das Eis ?(6)
 115 C- nein (1)
 116 M43- kein (1)
 117 C- Eis (1)
 118 M44- ist das das Eis? (4)
 119 C- ja (1)
 120 M45- das ist das Eis ++ noch etwas? *<tient une carte cachée >* (6)
 121 Soane1- das Gitarre* (2)
 122 M46- DIE Gitarre + ist das die Gitarre *<montrant une image de skateboard>* (6)
 123 Soane2- nein (1)
 124 M47- ist das die Gitarre? *<en montrant à toute la classe>* (4)
 125 C- nein (1)
 126 M48- kein* Gitarre ++ *<reprend une autre image>* ist das die Gitarre ? (6)
 127 C- nein kein* Gitarre (3)
 128 M49- ist das die Gitarre? (4)
 129 C- ja (1)
 130 M50- DAS ist die Gitarre *<en montrant du doigt explicitement>* + das ist kein Eis + das ist kein Schere* + das ist eine Gitarre *<beaucoup de mains levées pendant que l'enseignante cherche la carte suivante>* ist das eine Gitarre ? (20)
 131 C- nein (1)
 132 M51- kein* Gitarre + was ist das? (5)
 133 Naïara4- Socke *<peu sûre d'elle>* (1)
 134 M52- ja DIE Socke (3)
 135 Naïara5- die Socke (2)
 136 M53- schön + die Socke ++ ist das ein Elefant? (7)
 137 C- nein (1)
 138 M54- kein Elefant (2)
 139 C- kein Elefant (2)
 140 M55- ist das eine Schere? (4)
 141 C- nein + keine Schere (3)
 142 M56- keine Schere + was ist das? ja (6)
 143 Yasmine- euh+
 144 M57- das ist (2)
 148 Yasmine3- das ist Pullover* (3)
 149 M58- Pullover + das ist ein Pullover ++ noch eine + was ist das? (9)

- 150 Amaya3- XX
 151 M59- das (1)
 152 Amaya4- das ++ Elefant (2)
 153 M60- das ist ein Elefant ++ **das** (5)
 154 Amaya5- das (1)
 155 M61- ist (1)
 156 Amaya6- ist ein Elefant (3)
 157 M62- ein Elefant <l'élève se remet dans le fond de sa chaise comme fatiguée> + das ist ein Elefant <l'enseignante va au tableau et écrit en même temps qu'elle le dit> Was ist das ? + <elle tire une flèche de 'das' vers 'das' dans 'la phrase d'en dessous fait la même chose une flèche à partir de 'ist' qui va se positionner dans la phrase du dessous ein et elle finit par quelques petits traits puis se retourne vers les élèves> ok ? 12 :07 <prend le temps d'aller au bureau chercher des cartes> 12 :13 nemm eure Tafel <les élèves sortent leurs ardoises l'enseignante pose ses cartes devant elle sur la table centrale> 12 :48 der Hut <en montrant la carte> wiederholt <en faisant un petit tourniquet avec la main sous le menton> **der Hut + wiederholt** (16)
 158 EEE- ja (1)
 159 EEE- der Hut (2)
 160 M63- wiederholt + der Hut (3)
 161 C- der Hut (2)
 162 M64- der Hut (2)
 163 C- der Hut (2)
 164 M65- der Hund (2)
 165 C- der Hund (2)
 166 M66- <léger mouvement de la tête pour acquiescer> **das T-shirt** (2)
 167 C- das T-shirt (2)
 168 M67- das Auto (2)
 169 C- das Auto (2)
 170 M68- der Computer (2)
 171 C- der Computer (2)
 172 M69- der Fisch (2)
 173 C- der Fisch (2)
 174 M70- DIE Katze (2)
 175 C- DIE Katze (2)
 176 M71- 13 :40 der Tischtennisschläger <en segmentant et en isolant explicitement chaque mot> (2)
 177 C- der Tischtennisschläger (2)
 178 M72- der Tisch <l'enseignante montre la table> (2)
 179 C- der Tisch (2)
 180 M73- tennis <l'enseignante mime un mouvement de raquette> (1)
 181 C- tennis (1)
 182 M74- schläger <elle dessine de la main la forme ronde d'une raquette de ping pong> (1)
 183 C- schläger (1)
 184 M75- <en prenant l'ardoise elle montre la table puis le mouvement puis la raquette en levant l'ardoise tout cela en même temps qu'elle prononce chaque mot de der Tischtennisschläger> der Tischtennisschläger (2)
 185 C- der Tischtennisschläger (2)

14 :02 à 16 :06 Consigne du jeu d'enquête

186 M76- <l'enseignante a regroupé les cartes dans sa main> 14 :02 vous avez chacun une étiquette secrète + quelle question posez-vous à vos camarades pour savoir ce qu'il a ? /19/

187 Roxane3- XX

188 M77- ne <avec une petite moue> (1)

189 Elise3- was ist das? (3)

190 M78- was ist das? <en allant vers le tableau> was ++ <efface le mot qui était écrit et le remplace par un tiret en redisant> was <puis elle pointe du doigt le mot suivant> (4)

191 EEE- ist (1)

192 M79- ist <elle l'efface en même temps et met un tiret à la place> + das <prend un chiffon et efface parce qu'il reste des traces des deux derniers mots et elle redit> was ist das ? was ist das ? <en tirant un trait entre le dernier tiret de la question et descend jusqu'au premier mot de la réponse l'efface et dit> das <en écrivant la majuscule D de das ist ein fait de même en effaçant et remplaçant par un tiret et ajoute un geste du bras vers la droite pour montrer qu'il faut poursuivre ++ revient vers les élèves> sur votre ardoise il y aura quoi ? (8) /7/

193 E- le nom de XX /3/

194 M80- il faudra peut-être avoir le tien devant /8/

195 Soane3- il y aura le nom de la personne qu'on a XX et son + euh étiquette /14/

196 M81- son objet /2/

197 Soane4 - son objet /2/ répétition / appropriation

198 M82- d'accord ? 15 :08 <l'enseignante distribue les cartes les élèves écrivent le nom de leur objet sur leur ardoise puis la retourne 15 :42 l'enseignante lève les deux bras vers le haut pour signifier aux élèves de se lever rien ne se passe malgré quelques mouvements de chaises elle recommence et ajoute> steht auf

16 :06 début de l'activité entre élèves jusqu'à 26 : 34 /2/ (2) = 10 :28'

26 :34 à 29 : 00 Retour au calme + demande de relecture +

199 M83- das ist fertig ++ setzt euch <en mettant la main sur la tête d'un élève> das ist fertig ++ <elle dirige gentiment la main sur l'épaule un élève vers sa place puis un autre des élèves sont encore en train de poser des questions 27 : 05 idem pour deux autres élèves en disant> das ist fertig + das ist fertig <l'enseignante fait assoir certains élèves Lancelot vient poser une question> ne ne das ist fertig Schade ! chut das ist fertig <il y a encore des élèves qui posent la question à leurs voisins alors avec un grand geste de croisement des bras et un peu plus fort> das ist fertig 27 :44 <petit sifflement pour une élève qui continue d'écrire> oh oh ! fertig <même grand geste> 27 :51 vous vérifiez que vous avez mis des majuscules à chacun des mots + des noms que vous avez écrits elle montre une carte devant elle ++ on l'avait déjà dit en allemand il y a des majuscules + même à éléphant + même à raquette de tennis même à ++ vérifiez que vous avez mis des majuscules partout <les élèves corrigent avec beaucoup de sérieux> ++ d'accord <l'enseignante passe près des élèves et regarde leur travail>

29: 00 à 42:11 : correction collective

wer hat das Auto ? ++ wer hat das Auto ? <désigne Iliès du doigt> (38) /56/

200 Iliès3- Khalil (1)

201 M84- Khalil <se tourne vers Khalil et le désigne du doigt> ist das ein Auto ? (4)

202 Khalil3- ja (1)

203 M85- schön <va vers Khalil hors champ récupère la carte> danke ++ wer hat die Pommes* ? [pome] (6)

204 Cassandra3- das ist Elise (3)

205 M86- das + Elise hat die Pommes* + ist das die Pommes* ? ja + ja danke schön <en montrant la carte> die Pommes* + wer hat das Brot ? Lancelot (20)

206 Lancelot2- euh + Soane (1)

- 207 M87- Soane + ist das das Brot? (5)
- 208 Soane5- <qui tend la carte à l'enseignante> ja (1)
- 209 M88- ja das ist das Brot <montre la carte à tous dans un mouvement de droite à gauche>+ wer hat die Socken ? ++ ja (10)
- 210 Amaya3- <hors champ> Yasmine (1)
- 211 M89- Yasmine + ist das die Socken ? (5)
- 212 Yasmine5- ja (1)
- 213 M90- <l'enseignante prend la carte de Yasmine la montre à tous> ist das die Socken ? ++ ist das die Socken ? (8)
- 214C- ja (1)
- 215 M91- das ist die Socken wer hat der *Elefant ? <prononcé avec [h]> ja (9)
- 216 E- der Elefant ist Cassandra (4)
- 217 M92- ne Cassandra ist kein Elefant ++ <montre une carte> Yasmine ist kein Brot und Cassandra ist kein Elefant ++ Cassandra hat der* Elefant <va prendre la carte de Cassandra la montre à tous> das ist ein Elefant ++ wer + wer hat das Eis ? ja (28)
- 218 Iliès4- Brandon (1)
- 219 M93- Brandon + ist das das Eis ? (5)
- 220 Brandon3- ja (1)
- 221 M94- ja ++ wer hat das Skateboard? Ja (6)
- 222 Benjamin6- Sandro (1)
- 223 M95- das ist ein Skateboard? (4)
- 224 Sandro4- ja (1)
- 225 M96- ja gut + wer hat ++ die Katze? Ja (7) 31 :25
- 226 Erin3- Naïara (1)
- 227 M97- Naïara hast du die Katze ? (changement de question) (5)
- 228 Naïara6- ja (1)
- 229 M98- ja + das + ist das eine Katze? (6)
- 230 Elise4- ja (1)
- 231 M99- das ist eine Katze ++ wer hat der* Hund? + den Hund + wer hat den Hund? (14) (Autoreprise corrective)
- 232 Roxane4- Lancelot (1)
- 233 M100- <va vers Lancelot> ist das ein Hund?(4)
- 234 Lancelot3- ja (1)
- 235 M101- eh ne das ist ein HUT ++ ein Hut <met la main sur la tête> und kein Hund wa wa + wer hat der* Hund? Ja (19)
- 236 Khalil4- Alinka (1)
- 237 M102- ist das ein Hund? <en regardant l'image> das ist ein Hund + der Hund <en le montrant> aber kein Hut <en faisant non de la main> wer hat der Hut* <main sur la tête> ? ++ wer hat der Hut* <en refaisant le geste main sur la tête> + ja (22)
- 238 Amaya8- Lancelot (1)
- 239 M103- ist das ein Hut (4)
- 240 Lancelot4- ja (1)
- 241 M104- <en montrant l'image> das ist ein Hut euh + was noch <n'a plus de mots sur son ardoise donc n'a plus la liste des mots> + wer hat die Gitarre ? (10)
- 242 Erin4- Louis (1)
- 243 M105- Louis ist das eine Gitarre ? ++ ja das ist eine Gitarre ++ <regarde sur l'ardoise de Cassandra> wer hat das Brot ? euh <se rend compte qu'elle l'a déjà dit retourne vers Cassandra> + wer hat die Schere ? ja (19) <désigne du doigt et fait un léger geste d'acquiescement de la tête> 33 :00
- 244 Roxane5- Erin (1)

245 M106- Erin + ja das ist eine Schere + danke + wer hat die Socke ++ wer hat die Katze? + Brandon (16)

246 Brandon4- <passer son ardoise en revue> die Katze (2)

247 M107- c'est déjà fait ++ vous pouvez effacer fait un geste comme pour effacer l'ardoise +++ <un élève lui tend une carte> danke schön + <efface son ardoise regarde la pendule se remet devant la classe en montrant ses cartes> + 34 :25

34 : 29 à 45 :11 Réflexion sur les rapprochements entre les mots des différentes langues
quels sont les mots qui ressemblent à l'anglais ? /24/ (2) 34 :29

248 Iliès5- T-shirt (1)

249 M108- oui /1/

250 Cassandra4- Eis (1)

251 M109- Eis (1)

252 Brandon5- Pullover (1)

253 M110- Pullover (1)

254 Lancelot5- Schere (1)

255 M111- <l'enseignante fait la moue et cherche dans ses cartes elle se dirige vers l'élève lui montre les ciseaux> what's this ? -3-

256 Lancelot6- ciseaux /1/

257 M112- in English ? -2-

258 Cassandra5- scissors -1-

259 M113- scissors + Schere <fait un mouvement du haut du corps pour dire que ce n'est pas convaincant> ++ ja (2) -1-

260 Naïara7- Skateboard (1)

261 M114- Skateboard (1)

262 Benjamin7- Katze (1)

263 M115- die Katze <montre la carte> + in English? what is a cat + or a dog? a cat die Katze (4) -11-

264 E- Gitarre (1)

265 M116- was ist das? (3) 35:39

266 E- das ist das X (3)

267 M117- das ist das Brot + in English? Yes (4) -3-

268 Brandon6- bread -1-

269 M118- bread + bread + Brot <écrit au tableau en le disant> das Brot + the bread + was ist das? ja + (7) -4- <change d'élève regarde Roxane>

270 Roxane6- Computer (1)

271 M119- in English? -2-

272 E- computer -1-

273 M120- computer + was ist das? -1- (3)

274 E- Fisch (1)

275 M121- ja der Fisch + das ist der Fisch + was ist das? JA (11) **il n'y a plus d'enjeu de comparaison**

276 Alinka3- der Hund (2)

277 M122- der Hund euh in English? (2) -2-

278 Brandon7- a dog -2-

279 M123- another word -2-

280 Lancelot7- a puppy -2-

281 M124- a puppy is a small dog ++ a very big dog <fait un geste des bras et des épaules comme pour se grandir> ++ ok il y a un mot en anglais <me regarde> + hound + c'est un molosse + vraiment un très gros chien + der Hund <va au tableau pour l'écrire> + en allemand

- + en allemand c'est comme ça et en anglais a hound + c'est la même famille + ça vient + on XX pas comme ça mais + was ist das ? (5) -13- /40/ 37 :29
- 282 Iliès7- ist das (2)
- 283 M125 – das ist + was ist das das ist <croise les mains pour montrer le changement de position des mots> (7)
- 284 Iliès8- das ist euh (2)
- 285 M126- ein Elefant das ist ein Elefant 3:10 quels sont les mots qui ressemblent au français ? c'est plus facile hein + oui (6) /14/
- 286 E- guitare /1/
- 287 M127- Gitarre oui guitare Gitarre /2/ (2)
- 288 Brandon8- pommes (1)
- 289 M128- nous on le dirait comment ? en français /7/
- 290 E- frites /1/
- 291 M129- oui mais frites et pommes ça se ressemble pas /9/
- 292 E- des patates /2/
- 293 M130- <sourire> oui mais patates et pommes ça ne se ressemble pas /10/
- 294 E- pommes de terre /3/
- 295 M131- oui + pommes frites /3/
- 296 E- pommes frites /2/
- 297 M132- pommes frites et pommes les frites pour les Allemands ils utilisent un mot français pour parler des frites + pomme + un autre mot qui est pareil en français en allemand + die Gitarre + die Pomme* + die Pomme* <se reprend pour prononcer le e final> + oui / 30/ (6)
- 298 Alinka4- skateboard /1/ 38 :29
- 299 M133- oui alors est-ce que c'est du français skateboard ? /10/
- 300 Alinka5- non /1/
- 301 Benjamin8- in English -2-
- 302 M134- c'est un mot anglais qu'on utilise en français + qu'on utilise en allemand + <reprend sa carte et la montre> en français ce serait quoi ? /20/
- 303 Chloé3- skate /1/
- 304 M135- ben non y a un mot français <grand sourire> oui /8/
- 305- Iliès8- skate /1/
- 306 M136- <grand sourire> c'est un mot anglais /5/
- 307 Benjamin9- planche à roues /3/
- 308 M137- lettres c'est pas une grosse roue <grand geste> c'est une petite roue <tout petit geste> <montre l'image une planche à roulettes> + c'est le vrai mot français hein + planche à roulettes + personne ne l'utilise mais il existe + oui ? /30/
- 309 Khalil5- Auto (1)
- 310 M138- Auto (1)
- 311 EEE- automobile /1/
- 312 M139- automobile + d'accord ça vient d'un mot latin + encore un mot + qui ressemble au français /16/
- 313 Cassandra6- Pullover (1)
- 314 M140- Pullover c'est du français ? (1) /4/
- 315 EEE- XX
- 316 M141- c'est du français ? /4/
- 317 Naïara8- non /1/
- 318 M142- non c'est quoi ? /4/
- 319 Iliès9- c'est de l'anglais /5/
- 320 M143- non c'est de l'anglais pullover c'est tirer par-dessus <mime explicite> c'est ça ? <en me regardant> + en français ? voilà /18/

- 321 Cassandra7- un col roulé /3/
 322 M144- peut-être <mouvement de la tête sur le côté dubitative> /2/
 323 E- pull /1/
 324 M145- ben oui mais pull ça vient de là <montre l'image avec l'autre main> + nous on dit pull + en allemand ils vont dire Pullover prononcé comme les Anglais ++ nous on va le prononcer comme des bons Français pullover <insiste sur le [y]> + pull nous ce serait un gilet + un chandail + un tricot + que des mots qu'on n'utilise malheureusement plus + un autre mot qui ressemblerait vraiment au français + est-ce qu'il y en a encore dans ceux que vous avez vus + y en a encore un peu /79/
 325 Alinka6- Elefant (1)
 326 M146- Elefant <montre la carte> + en français + en anglais c'est le même + en allemand c'est le même oui (1) /15/
 327 Benjamin10- eine Giraffe (2)
 328 M147- die Giraffe la girafe oui + c'est tout pour cela + oui (2) /9/
 329 E- T-shirt /1/
 330 M148- oui T-shirt + c'est un mot français ? /7/
 331 Naïara9- T-shirt /1/
 332 M149- oui T-shirt + c'est un mot français ? /7/
 333 Naïara10- oui /1/
 334 M150- non /1/
 345 EEE- anglais /1/
 346 M151- c'est un mot anglais <léger remous dans la classe> /5/
 347 Alinka7- <à destination d'un autre élève en insistant sur le 't' prononcé [ti]> T-shirt + T-shirt -2-
 348 M152- 5 :54 <au tableau> T-shirt parce que ça a la forme d'un ? /9/
 349 Alinka8- <parmi beaucoup de remarques> 't' /1/
 350 M153- XX grosses manches shirt + c'est la chemise + la chemise en forme d'un T + c'est un mot anglais /19/ -1- 40 :32
 351 EEE- <plusieurs élèves s'étonnent>
 352 M154- <l'enseignante fait une moue d'étonnement> oooohhh + en français ce serait une chemise + <geste montrant qu'elle n'est pas satisfaite> enfin y a même pas de + un maillot + un tricot + euh + en allemand d'ailleurs souvent ils disent tricot + ils utilisent un mot français que nous on n'utilise même plus <est toujours en train de regarder régulièrement ses cartes étalées devant elle> + oui /38/
 353 Benjamin11- brother -1-
 354 M155- brother + effectivement tu te rappelles des mots transparents qu'on avait vus dans les mots-croisés <est en train de ranger ses cartes> -1- /15/ **TISSAGE**
 355 E- oh <de surprise> /1/
 356 M156- oui /1/
 357 E- salade /1/
 358 M157- Salat oui salad * /1/ (1) -1-
 359 Cassandra8- lampe /1/
 360 M158- die Lampe oui /1/ (2)
 361 Roxane7- orange /1/
 362 M159- die Orange (2)
 363 E- crocodile /1/
 364 M160- Krokodile (1)
 365 Chloé4- [kaktès]* <l'enseignante se rapproche faisant signe qu'elle ne comprend pas> [kaktès]* (2)
 366 M161- Kaktus ja (2)

- 367 Benjamin12- Melone* <sans la prononciation du e final> (1)
 368 M162- Melone <insiste sur le e final> ++ vous avez une super bonne mémoire <moulinet de la main au niveau de la tête> (1) /6/
 369 Cassandra9- Radio (1)
 370 M163- Radio ja (2)
 371 E- Orange (1)
 372 M164- Orange (1)
 373 Brandon8- pencil -1-
 374 M165- pencil c'est de -1- /3/
 375 Brandon9- pencil c'est un pinceau -1- /4/
 376 M166- ah euh + <cherche> + Pinsel en allemand pinceau et ça donne pencil en anglais (1) -1- /10/ 41 : 39
 377 E- banane /1/
 378 M167- die Banane /2/
 379 Khalil6- igloo /1/
 380 M168- igloo + super ben voilà y a plein de mots qu'on va + on essaiera d'utiliser des mots euh + transparents + soit français + soit allemand + soit français soit anglais pour apprendre d'autres mots en allemand <regarde l'heure> c'est l'heure de la récréation + je crois que vous aurez deux récrés aujourd'hui + bonnes vacances (1) /50/
 381 C- MERCI + bon Noël /3/
 382 M169- et puis bon Noël et à l'année prochaine/9/
 383 C- MERCI à vous aussi Tschüss (1) /4/
 384 M170- Tschüss 42 :11 (1)

IV.65. Annexe 65

IV.65.1. *Catel : données chiffrées de la séance d'allemand en CM2*

Durée

Durée de la séance : 42' 11'' (2531 S) – 774 = 1757s

Durée des jeux entre élèves = 10'28 d'interaction entre élèves (628s) + 2'26 de rangement (146)

Secondes consacrées au jeu et rangement = 774 s 12' 54''

Temps en collectif = 29' 17''

1,02 mots/sec

TOURS DE PAROLE

384 tours de parole (TDP) : 170 produits par l'enseignante, 214 par les élèves

5 TDP d'élèves sans réponse

1 TDP de l'enseignante non verbal

88,79 % des TDP des élèves comptent moins de 6 mots

53,53% des TDP de l'enseignante comptent moins de 6 mots

62 TDP de reprise par l'enseignante = (36,47%)

18 TDP de répétition = 10,59 %

43 TDP reformulations de type expansion = 25,29%

1 TDP reformulation de type variation = 0,59%

65 TDP de reprise par les élèves = (30,37 %)

62 TDP de répétition par les élèves = (28,97%)

2 reformulations de type expansion = 0,93 %

1 reformulation de type réduction = 0,47%

• Longueur des tours de parole de l'enseignante

Langue/longueur	1 mot	2 à 5 mots	6 à 9 mots	10 à 29 mots	30 à 99 mots	+ De 100
allemand	20	48	27	14	0	0
français	2	7	8	7	3	0
anglais	0	4	0	0	0	0
allemand + français	0	5	1	6	4	0
allemand + anglais	0	3	1	2	0	0
français + anglais		1		2	1	

alld + angls +frçs	0	1	0	1	1	0
TOTAL	22 (12,94%)	69	36	26	9	

- **Longueur des tours de parole des élèves**

Langue/longueur	1 mot	2 à 5 mots	6 à 9 mots	10 à 29 mots	30 à 99 mots	+ De 100 165
allemand	106	42	3	0	0	0
français	22	9	0	1		
anglais	5	4	0	0	0	0
allemand + français		1				
français + anglais		1				
allemand + anglais						
alld + angls +frçs						
TOTAL	138 (64,49%)	59	3	1	0	0

MOTS

Langue/locuteur	Enseignante	Elèves	Enseignante + élèves	
allemand	707 (48,03%)	228 (72,61%)	935 (52,35%)	
français	716 (48,64%)	72 (22,93%)	788 (44,12%)	
anglais	49 (3,33%)	14 (4,46%)	63 (3,53%)	
	1472 (82,42%)	314 (17,58%)	1786	

Tissage :

Nombre de mots relatifs au rappel ou à l'annonce/tissage : 98 en français + 2 en allemand =100
 Au prorata du nombre de mots produits par l'enseignante = 6,79 %

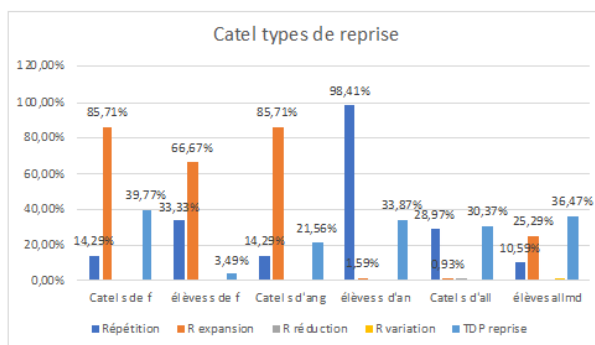
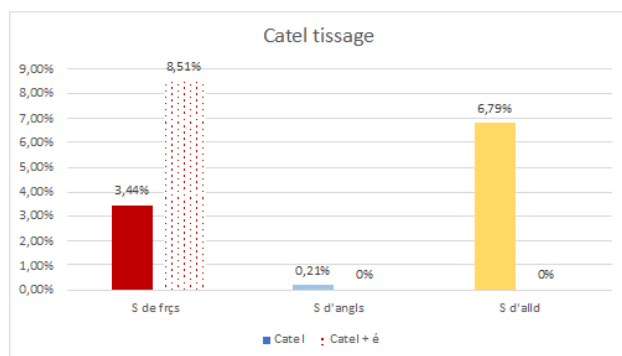
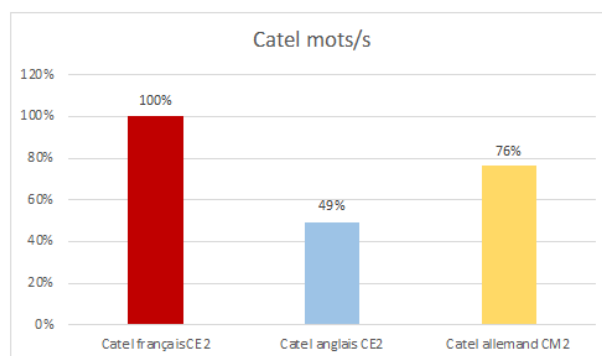
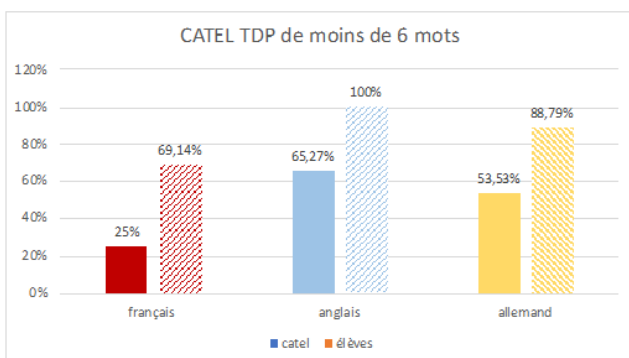
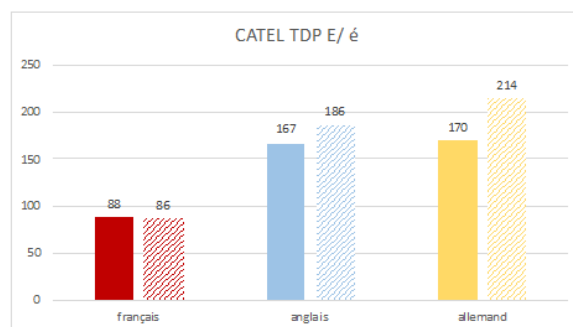
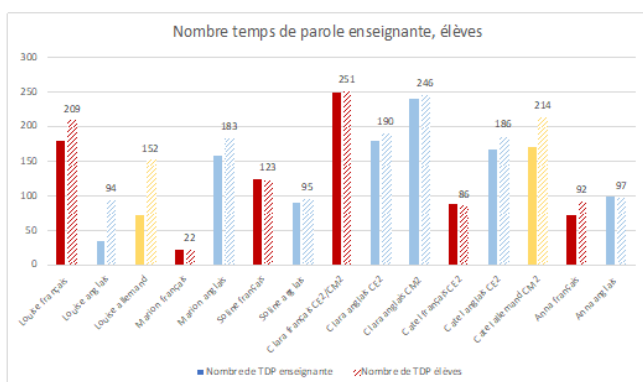
Fréquence des mots

Mots objets d'enseignement	Mots rebrassés	mots outils	consignes
Schere :22 Hut : 13 Gitarre : 19 Katze : 8 Hund :9 Brot : 10 Skateboard : 8 T-Shirt : 10 Elefant : 18 Tischtennisschläger : 5 Pullover : 10 Socke : 11 Eis : 10 heum : 24 ja : 19	eins : 22 zwei : 23 drei : 8 vier : 8 fünf : 11 sechs : 7 rot : 3 grün : 4 orange : 9 blau : 2	wieviel : 9 Was : 23 Wer : 23 das : 115 ist : 94	Wiederholt : 5 Danke : 4 schön : 8 gut 1 Nein :12 ja = 39 Prénoms 27 = 1,51% de l'
196	97	264	69 + 27
20,96%	10,37%	28,25%	7,38% 10,27%
10,97 %	5,43%	14,78%	5,37%

66,96% des mots allemands
36,55 % de l'ensemble des mots

IV.66. Annexe 66

IV.66.1. Catel : graphiques récapitulatifs des séances



IV.67. Annexe 67

IV.67.1. *Catel : recherche de collections*

Séance d'allemand de Catel dans la classe de Clara

L'enseignante est devant l'ordinateur d'où elle gère le lancement du dé visible à l'écran puis le déplacement des équipes de couleurs différentes sur les tracés qui sillonnent la carte d'Allemagne. Sur certaines cases les élèves tombent sur des questions, dans la séance du jour ce n'est jamais le cas. L'activité consiste donc pour chaque équipe à tour de rôle à s'identifier puis à dire le nombre qui figure sur le dé puis enfin à compter avec l'enseignante quand elle déplace le pion.

62 M17- keine Frage ++ noch einmal die blaue Mannschaft *<cette fois sans se déplacer de l'ordinateur et sans attendre qu'ils lèvent le doigt>* wieviel ? (8)

63 C- {eins} (1)

64 M18- [eins] *<déplace d'une case>* ++ die grüne Mannschaft + wieviel ? 6 :00 (4)

65 EE- {fünf} (1)

66 M18- [fünf + schön] EINS zwei drei vier fünf (7) *<l'enseignante compte avec les élèves en même temps qu'elle déplace le pion sur l'écran>*

67 C- eins zwei drei vier fünf (5)

La répétition de la réponse de l'élève sert de ratification. Celle-ci se concrétise en 63 par l'avancée du pion par l'enseignante. En 65 cette validation s'accompagne d'une remarque positive et est confirmée par le déplacement avec l'accompagnement des élèves qui comptent avec elle. Enfin l'enseignante initie la poursuite du jeu avec la question 'wieviel' ?

CD de l'E : valider, demander

CD de l'élève : nommer

Geste professionnel : la répétition ou reformulation équivaut à la fois à un geste didactique de validation des savoirs et un geste de pilotage qui permet de faire avancer l'activité

Pour cette deuxième activité l'enseignante fait associer images d'objets et mots connus des élèves.

Elle recherche dans le lot d'images l'objet correspondant à ce que l'élève nomme.

98 M34- 8:50 <I↑'enseignante revient avec des cartes images> **quels sont les mots de la semaine dernière ++ dont vous vous rappelez tissage /12/**

779

99 E- {**Schere**} (1)

100 M35- [die **Schere**] ++ [ist das die **Schere**?] <en montrant une image différente> (6)

101 EEE- nein (1)

102 M36- [keine **Schere**] **non** ++ [ist das die **Schere** ?] (6) /1/

103 C- nein (1)

104 M37- [keine **Schere**] + ach [die **Schere**] + [wo ist die **Schere**?] <en cherchant dans ses images> ++ [ist das die **Schere**?] (13)

105 C- nein (1)

106 M38- [keine **Schere**] <avec un geste de la main pour exprimer la négation> (2)

107 C- [keine **Schere**] (2)

108 M39- ach <exprimant le soulagement> [ist das die **Schere**?] (5)

109 C- ja (1)

110 M40- [die **Schere**] <regarde de façon insistante les élèves à sa droite> (2)

111 EEE- [die **Schere**]

13 reprises en 12 TDP. En 100 et 102 l'enseignante fait une hétéro-reprise suivie d'une reprise qui a une visée corrective et modélisante. La fonction de l'hétéro-reprise consiste en une validation de la réponse de l'élève au niveau du sens et une correction modalisante au niveau de la forme. L'hétéro-reprise dans les deux TDP a pour fonction de conduire l'activité, la question a une fonction didactique, celle de permettre aux élèves de développer leurs compétences de réception et de production, et une fonction pragmatique dans le déroulement de l'activité. Le discours se construit avec une systématité liée au déroulement du jeu ; les gestes langagiers intègrent et contribuent à porter la régularité. La répétition inhérente à l'activité ludique se traduit dans la répétition des formes langagières.

En 104 l'enseignante fait une hétéro-reprise suivie de trois auto-reprises, chaque reprise correspond à une nouvelle conduite discursive, donc chaque auto-reprise a une fonction différente.

L'hétéro-reprise marque la validation de la réponse de l'élève elle a une fonction référentielle. La première auto-reprise 'ach die Schere' a une fonction énonciative qui vise à signaler la difficulté à trouver l'objet recherché, puis l'auto-reprise suivante 'wo is die Schere' a cette fois une fonction co-énonciative qui vise à impliquer les élèves. Enfin la troisième auto-reprise ramène l'enseignante et les élèves dans la conduite du jeu avec une fonction pragmatique et didactique forte. L'énoncé 'ist das die Shere' est répété trois fois après la première occurrence (100) en 102,104 et 108. Il s'agit de trouver qui dispose de l'image des ciseaux (fonction pragmatique) et une fonction didactique si l'on considère que l'objectif langagier est l'appropriation du lexique et des formes grammaticales visés.

CD de l'enseignante: valider, constater, s'demander, demander les élèves
 CD des élèves : infirmer puis répéter (107 et 111)

Geste professionnel : geste de pilotage

Fonction de la reformulation en 106 et 110 : proposer un énoncé grammaticalement exact (en ajoutant le déterminant et en le faisant varier selon que la phrase est affirmative ou négative) : les élèves répètent l'énoncé-reformulateur de l'enseignante en 107 et 111, des énoncés qui intègrent des déterminants différents.

Les élèves viennent de rappeler à la demande de l'enseignante la question qu'ils ont apprise la semaine précédente.

Répétition avec segmentation pour la mémorisation

Nous pouvons ici nous référer aux catégories de reformulations multi-modales de Castani-Owhadi :

- La reformulation prosodique ⁷⁷

⁷⁷ (Castany-Owhadi *et al.*, soumis) cité dans Hélène Castany-Owhadi, Yves Soulé, Martine Dreyfus. "Il y a des mamans qui aiment le travail et des mamans qui aiment jouer: peut-on considérer les reformulations du maître et des élèves comme un phénomène langagier favorisant le développement des compétences en littératie ? " : reformulation orale, atelier d'écriture et compétences en littératie. Language and Literacy : A Canadian Educational e-journal, Language and Literacy, 2018. hal- 02297263

- 89 Sandro3- { **was ist das?** } (3)
 90 M30- [**WAS + IST + DAS?**] { **was** } + wiederholt (5)
 91 C- [**was**] (1)
 92 M31- { **ist** } (1)
 93 C- [**ist**] (1)
 94 M32- { **das** } (1)
 95 C- [**das**] (1)
 96 M33- { **was ist das?** } ↑ (3)
 97 C- [**was ist das ?**] (3)

- la *reformulation prosodico-gestuelle* : elle se distingue par une pause importante entre les

syllabes ou les mots avec un geste de démarcation avec les mains (ibid, p.29)

- 176 M71- 13 :40 { **der Tischtennisschläger** } <en segmentant et en isolant explicitement chaque mot> (2)
 177 C- [**der Tischtennisschläger**] (2) <les élèves répètent en respectant la même segmentation>
 178 M72- { **der Tisch** } <l'enseignante montre la table> (2)
 179 C- [**der Tisch**] (2)
 180 M73- { **tennis** } <l'enseignante mime un mouvement de tennis> (1)
 181 C- [**tennis**] (1)
 182 M74- { **schläger** } <elle dessine de la main la forme ronde d'une raquette de ping pong> (1)
 183 C- [**schläger**] (1)
 184 M75- <en prenant l'ardoise elle montre la table puis le mouvement puis la raquette en levant l'ardoise tout cela en même temps qu'elle prononce chaque mot de 'Tischtennisschläger'> { **der Tischtennisschläger** } (2)
 185 C- [**der Tischtennisschläger**] (2)

Dans les deux épisodes l'enseignante commence par l'énoncé complet, fait répéter, segmente et fait répéter par segments puis reprend la phrase ou le mot complet.

La répétition est exclusivement collective

CD de l'E : nommer + montrer

CD de l'élève : nommer

GP : étayage. Dans le premier épisode il s'appuie sur l'accent prosodique et vise la forme et dans le deuxième il s'appuie sur la segmentation et la gestuelle pour permettre l'acquisition de la forme et du sens.

Série de répétitions en vue de la mémorisation

157 M62- [...] {**der Hut**} <en montrant la carte> wiederholt <en faisant un petit tourniquet avec la main sous le menton> [**der Hut**] + wiederholt (16)

158 EEE- ja (1)

159 EEE- [**der Hut**] (2)

160 M63- wiederholt + [**der Hut**] (3)

161 C- [**der Hut**] (2)

162 M64- [**der Hut**] (2)

163 C- [**der Hut**] (2)

164 M65- {**der Hund**} (2)

165 C- [**der Hund**] (2)

De 157 à 163 les répétitions portent sur le même mot sans ajout ni changement ni accent prosodique particulier puis en 164 et 165 l'enseignante fait répéter un mot proche sans mettre en évidence la confusion possible et sans revenir sur la proximité ou la différence.

CD de l'enseignante: nommer

CD des élèves : répéter

GP : étayage

Reformulation corrective sans demande de répétition

120 M45- das ist das Eis ++ noch etwas? <tient une carte cachée > (6)

121 Soane1- {**das Gitarre**}* (2)

122 M46- [DIE **Gitarre**] + [ist das die **Gitarre**] <montrant une image de skateboard> (6)

123 Soane2- nein (1)

124 M47- [ist das die **Gitarre**?] <en montrant à toute la classe> (4)

125 C- nein (1)

132 M51- kein* Gitarre + was ist das? (5)

133 Naiara4- {**Sockette**} <peu sûre d'elle> (1)

134 M52- [ja DIE **Sockette**] (3)

135 Naiara5- [die **Sockette**] (2)

136 M53- [schön + die **Sockette**] ++ ist das ein Elefant? (7)

137 C- nein (1)

138 M54- {kein Elefant} (2)

139 C- [kein Elefant] (2)

140 M55- ist das eine Schere? (4)

141 C- nein +{ keine Schere } (3)

142 M56- [keine Schere] + was ist das? ja (6)

L'épisode de 132 à 136

En 132 l'enseignante pose la question 'was ist das?', la réponse de l'élève est juste mais incomplète, donc la ratification est suivie d'une correction proposée en 134. En 135 l'élève répète la forme exacte et en 136 l'enseignante félicite et répète une dernière fois la forme correcte. L'enseignante ne demande pas aux élèves de répéter collectivement.

Dans l'épisode suivant on constate que le mode de répétition de l'enseignante amène les élèves à répéter une nouvelle forme grammaticale (la négation avec kein) puis à la réutiliser dans l'interaction qui suit avec la variante (keine). Nous émettons l'hypothèse que nous sommes dans une 'séquence potentiellement acquisitionnelle' (Fillietaz) où l'élève s'approprie les savoirs.

CD de l'enseignante: nommer, demander

CD des élèves : nommer, répéter

GP : étayage

Tissage et alternance codique

84 M27- fertig für heute <revient vers les élèves> keine Frage heute 7 :31 y a pas eu de question aujourd'hui ++ c'est pas grave <ferme le livret de Cassandra> fermez <les élèves ferment leurs livrets l'enseignante retourne chercher du matériel au bureau> rappelez-vous de la question

qui était répétée ? <fait un mouvement de moulinet> + la fois dernière ? <va vers un élève> non pas dans ce jeu-là mit Socken ++ la question qui était répétée plein de fois <reprend le geste> (8) /25/

85 Brandon2- qu'est-ce que c'est ? (6)

Il s'agit de la 6^{ème} séance d'allemand des élèves et le bilan de l'activité qui vient d'être conduite est proposé en allemand puis une deuxième fois en français avec la possibilité d'intégrer un élément important pour l'atmosphère 'c'est pas grave' puis le tissage avec rappel de ce qui a été fait la fois précédente est proposé en français mais l'enseignante reprend l'allemand avec 'mit Socken' pour les aider à se souvenir de la situation dans laquelle ils avaient utilisé la question.

En 85 l'élève donne la bonne réponse à la question posée, en français puisque la consigne a été donnée en français.

Alternance codique :

Tissage :

L'épisode a lieu après les premières minutes d'échanges de mise en train.

39 M6- 3 :20 on reprend + vous prenez votre petit livret <les élèves sortent leur livret> 3 :36 aviez-vous des questions sans réponse la semaine dernière ? /16 /

40 EEE- non /1/

41 M7- sur lesquelles vous avez cherché les réponses ? ++ <me montre le livret> + non alors c'est bon 4 : 02

L'enseignante gère la transition en français et s'assure que les élèves n'ont pas de question.

Explicitation

Après répétition des différents objets en lien avec le support visuel des petites cartes, l'enseignante donne la consigne pour le jeu qui va être mené entre élèves.

186 M76- <l'enseignante a regroupé les cartes dans sa main> 14 :02 vous avez chacun une étiquette secrète + quelle question posez-vous à vos camarades pour savoir ce qu'il a ? /19/

187 Roxane3- XX

188 M77- ne <avec une petite moue> (1)

189 Elise3- {was ist das?} (3)

]190 M78- [**was ist das?**] <en allant vers le tableau> {**was**} ++ <efface le mot qui était écrit et le remplace par un tiret en redisant> [**was**] <puis elle pointe du doigt le mot suivant> (4)

191 EEE- {**ist**}(1)

192 M79- [**ist**]<elle l’efface en même temps et met un tiret à la place> + das <prend un chiffon et efface parce qu’il reste des traces des deux derniers mots et elle redit> [[**was ist das ? was ist das ?**]] <en tirant un trait entre le dernier tiret de la question et descend jusqu’au premier mot de la réponse l’efface et dit> das <en écrivant la majuscule D de das ist ein fait de même en effaçant et remplaçant par un tiret et ajoute un geste du bras vers la droite pour montrer qu’il faut poursuivre ++ revient vers les élèves> sur votre ardoise il y aura quoi ? (8) /7/

193 E- {le nom de XX} /3/

194 M80- [il faudra peut-être avoir le tien devant] /8/

195 Soane3- [[il y aura le nom de la personne qu’on a XX et son + euh {étiquette}]] /14/

196 M81- [son objet] /2/

197 Soane4 – [[son objet]]/2/

198 M82- d’accord ?

En 186 l’enseignante explique le jeu en français puis fait dire la question qui va être posée pendant le jeu. La situation est proposée en français mais après une première réponse insatisfaisante et la réponse ‘ne’ en 187 l’élève suivante donne la question en allemand.

A la fin du tour de parole en 192 où l’enseignante aide les élèves à établir le lien entre phonie et graphie, l’enseignante fait cette fois expliciter la tâche : pour cela elle demande quelle forme la production des élèves va prendre. Le passage au français correspond à une phase de clarification courte co-construite avec les élèves.

En 197 l’élève qui avait proposé « étiquette » en nommant l’outil utilisé et non l’objet figuré reprend la proposition de correction de l’enseignante.

Dans les TDP 192 à 197 l’alternance codique correspond à un temps d’explicitation des règles de fonctionnement de la tâche, cette explicitation est co-élaboré avec une élève.

Etayage : Reformulation corrective

A la fin du jeu la correction collective consiste à demander aux élèves s’ils ont trouvé qui avait telle ou telle carte. Ici il y a confusion entre deux mots proches phonétiquement, ‘Hut’, ‘chapeau’ et ‘Hund’, chien.

233 M100- <va vers Lancelot> ist das ein {**Hund?**}(4)

234 Lancelot3- ja (1)

235 M101- eh ne das ist ein HUT ++ ein Hut <met la main sur la tête> [und kein **Hund**] wa wa wa* + [wer hat der* **Hund**?] Ja (19)

236 Khalil4- Alinka (1)

237 M102- [ist das ein **Hund**?] <en regardant l'image> [das ist ein **Hund**] + [der **Hund**] <en le montrant> {**aber kein Hut**} <en faisant non de la main> [wer hat der **Hut***] <main sur la tête> ? ++ [wer hat der **Hut***] <en refaisant le geste main sur la tête> + ja (22)

238 Amaya8- Lancelot (1)

239 M103- ist das ein Hut? (4)

240 Lancelot4- ja (1)

241 M104- <en montrant l'image> das ist ein Hut

En 234 l'élève se trompe et en 235 l'enseignante lui signale l'erreur en commençant son énoncé par 'eh ne' et en proposant d'emblée l'énoncé corrigé qu'elle accompagne d'un geste illustrant le sens de 'Hut'. Elle poursuit en proposant un énoncé négatif illustré cette fois par des onomatopées imitant le cri du chien. Enfin elle revient à sa question initiale pour trouver l'élève qui a l'image du chien.

En 237 la validation est manifestée par deux auto-reprises, l'une qui reprend l'énoncé complet, l'autre uniquement le groupe nominal.

En 237 après cette validation l'enseignante revient à l'énoncé qui avait donné lieu à confusion et là encore elle fonctionne par opposition, que les élèves ne comprennent d'ailleurs sans doute pas encore, 'aber', puis elle interroge les élèves avec deux auto-reprises, cette fois dans un énoncé reformulateur répété 'wer hat des Hund* ?'

Cette phase contrastive se conclut par la ratification en 241 'das ist ein Hut'.

CD de l'enseignante : demander, infirmer, confirmer, expliciter

CD des élèves : désigner un élève, répondre par 'oui' ou 'non'

GP : étayage pour permettre d'accéder au sens des deux mots proches

La répétition avec validation ou sans suffit à rythmer l'interaction.

357 E- **salade** /1/

358 M157- Salat **oui** **Salade** * /1/ (1) -1-

359 Cassandra8- **lampe** /1/

360 M158- die Lampe **oui** /1/ (2)

361 Roxane7- **orange** /1/

362 M159- die Orange (2)

363 E- **crocodile** /1/

364 M160- Krokodile (1)

L'alternance codique est constante. L'enseignante valide en donnant la traduction en allemand de la réponse en français de l'élève. La fluidité interactionnelle est maintenue grâce à cette répétition/validation en écho sans interférence aucune.

CD de l'enseignante : répéter, traduire, ratifier

CD des élèves : nommer

GP : pilotage, il s'agit d'autoriser les élèves à faire part de leurs connaissances lexicales et à l'enseignante de modéliser l'ensemble des mots tout en conduisant l'activité à son aboutissement.

Traduction

265 M116- was ist das? (3)

266 E- das ist das X (3)

267 M117- das ist das Brot + in English? Yes (4) -3-

268 Brandon6- {bread} -1-

269 M118- [bread + bread + {Brot} <écrit au tableau en le disant> [das Brot] + the bread] + [...]

En 268 l'élève propose une traduction en anglais qui est répétée 2 fois séquentiellement avant d'être mise en regard du mot en allemand, seul le nom est mentionné dans les trois premières occurrences puis lorsque l'enseignante passe à l'écrit elle oralise en même temps et cette fois produit dans chaque langue le groupe nominal incluant le déterminant, ici l'article défini. Ainsi l'auto-reprise correspondant au passage à l'écrit a-t-elle une fonction linguistique et métalinguistique. Cicurel parle de langage « para-grammatical »

La paraphrase est une activité d'identité de sens entre deux énoncés (Cicurel, 1985, p27)

« il peut y avoir apport d'information métalinguistique sans règle explicitée et sans métalangage » écrit H. Besse (1977, p.7) (Cicurel,1985, p39)

On peut parler de langage « para-grammatical ». (ibid.)

Les enseignants font appel aux modèles grammaticaux qui leur sont les plus familiers et qui dépendent de leur formation (ibid.,p. 40)

Dans les procédés explicatifs C'est indique des relations d'équivalence ou des relations antonymiques (ibid., p.29)

Les termes à expliquer sont extraits du discours d'origine et autonymisés (ibid., p.31)

Reprise avec modélisation

148 Yasmine3- {**das ist Pullover***} (3)

149 M58- [**Pullover + das ist ein Pullover**]

152 Amaya4- {**das ++ Elefant**} (2)

153 M60- [**das ist ein Elefant**]

274 E- {**Fisch**} (1)

275 M121- [ja der **Fisch** + das ist der **Fisch**]

Dans les trois épisodes ci-dessus l'enseignante dans son tour de parole de clôture valide la réponse de l'élève en la formulant dans un énoncé complet introduit par « das ist ». Cicurel appelle 'rituel communicatif' les normes édictées par l'enseignant, comme par exemple fournir une phrase complète. L'élève doit se soumettre à un « rituel de parole », ici nous constatons que c'est l'enseignante qui assure ce 'rituel de parole'. L'importance donnée aux réponses des élèves concerne le contenu et l'enseignante assume le rôle de la mise en forme. De plus, elle ne demande pas aux élèves de répéter ce qui entérine la priorité donnée à la vérification des savoirs lexicaux sur celle de la syntaxe.

CD de l'enseignante : modéliser

CD des élèves : nommer

GP : étayage, présentation des modèles de solution

Galisson (1979) paraphrase paradigmatique (ou de substitution) ou paraphrase syntagmatique (d'expansion) p28

Ici paraphrase de substitution en 280 et d'expansion en 281

277 M122- der Hund euh **in English?** (2) -2-

278 Brandon7- **a dog** -2-

279 M123- **another word** -2-

280 Lancelot7- **a puppy** -2-

281 M124- **a puppy is a small dog ++ a very big dog** <fait un geste des bras et des épaules comme pour se grandir> ++ **ok il y a un mot en anglais** <me regarde> + **hound** + **c'est un molosse + vraiment un très gros chien + der Hund** <va au tableau pour l'écrire> + **en allemand + en allemand c'est comme ça et en anglais a hound + c'est la même famille + ça vient + on XX pas comme ça mais**

Répétition de la structure répétitive

329 E- **T-shirt /1/**

330 M148- {oui T-shirt + c'est un mot français ?} /7/

331 Nâïara9- T-shirt /1/

332 M149- [oui T-shirt +c'est un mot français ?] /7/

333 Nâïara10- oui /1/

334 M150- non /1/

345 EEE- anglais /1/

346 M151- c'est un mot anglais <léger remous dans la classe> /5/

GP : étayage, l'enseignante reprend à l'identique en 332 le tour de parole de 330 mais cela ne suffit pas à permettre d'accéder à la réponse, l'enseignante doit clairement indiquer que le mot n'est pas français en répondant elle-même 'non' à sa question. Il faut encore plusieurs TDP et un dessin pour que les élèves soient convaincus

Séance d'anglais CE2

La tâche consiste à finir de compléter le calendrier de l'Avent. Pour chaque case l'enseignante demande de quelle couleur est l'objet, le nomme puis fait répéter les élèves.

1 M1- ok +take your blue XX< a pris celui d'un élève devant elle> ++ Advent Calendar <montre en même temps la photocopie dont il est question + quelques secondes pour prendre leur feuille> 11 :23 {ok what colour is number fourteen ?} [what colour is number fourteen ?] Ahmed ? (18)

2 Ahmed1- {red} (1)

3 M2- [red ok] ++ <se penche sur le document d'une élève> {a stocking} <fait le geste de répéter avec la main> [repeat a stocking] (7)

4 C- [a stocking] (1)

En 1 l'enseignante propose une auto-reprise de la question introductive de l'activité. L'hypothèse est que cette auto-reprise a une fonction didactique : permettre aux élèves d'entrer dans la tâche et dans la tâche discursive puisqu'il s'agit du lancement de l'activité. Dans les TDP suivants elle ne répète plus la question, sauf en 39 parce qu'elle a fait un aparté pour vérifier la prononciation du mot. (39 M20- what colour is number 16? <l'enseignante vient vers moi pour vérifier la prononciation de 'wreath'> what colour is number 16 ? (10))

Modalités de répétition identiques pour chaque mot

Pendant toute la durée de la tâche sur le calendrier de l'Avent l'enseignante propose le même schéma qui consiste à faire dire la couleur par l'élève, à dire le mot, à le faire répéter par les élèves avant de l'épeler et de faire répéter chaque lettre.

53 M27- what colour is number 17? ++ 17 + Nicolas (7)

54 Nicolas- red (1)

55 M28- red +a red bow* <[bau]>

56 C- a red bow* (3)

57 M29- red + 'r' (2)

58 C- 'r' (1)

59 M30- 'e' (1)

60 C- 'e' (1)

61 M31- 'd' (1)

62 C- 'd' (1)

63 M32- bow <[bau]> (1)

64 C- bow (1)

65 M33- 'b' (1)

66 C- 'b' (1)

67 M34- 'o' (1)

68 C – 'o' (1)

69 M35- 'w' (1)

70 C-'w' (1)

71 M36- ok +

La structuration très répétitive permet d'éviter toute interruption dans l'enchaînement des tours de parole pendant 4'39.

CD de l'enseignante : demander la couleur, nommer l'objet, épeler

CD de l'élève : nommer la couleur, répéter des mots et des lettres

GP : geste de pilotage, conduite de la tâche discursive et geste didactique visant la consolidation lexicale.

Reformulation corrective lors du jeu du pendu

211 E- 'u' <Ahmed écrit Y dans le mot>

212 M101- what is this letter? <l'enseignante pointe le Y et attend un peu + Ahmed la regarde sans savoir> + it's a 'y' + and she said 'u'<Ahmed hésite ne sait pas quelle lettre est U> + I love you + <sourires et rires>+ 'u' is for ? <se tourne vers la classe> yes (19)

213 E- XX <la réponse n'est pas la bonne>

214 M102- <l'enseignante se tourne vers un autre élève> yes (1)

215 E- {umbrella} (1)

216 E- <après l'accord non verbal de l'enseignante qui tend le visage vers l'élève pour l'écouter> {unicorn}(1)

217 M103- [umbrella] + [unicorn] <Ahmed écrit U et le barre> + good + no 'u' (5)

791

CD de l'enseignante : répéter, valider

CD de l'élève : nommer

GP : l'étayage s'appuie sur le contraste entre les deux lettres qui engendrent la confusion. Après une première phase d'étayage par l'enseignante en 212, ce sont les énoncés des élèves en 215 et 216 qui permettent à Ahmed de se corriger. En 217 l'enseignante valide par une répétition les mots proposés par les élèves puis valide la correction effectuée par Ahmed en concluant, 'no 'u'' et en l'accompagnant d'un encouragement 'good'.

230 M106- ok <l'enseignante reprend le feutre> ok <elle efface le pendu et revient devant la classe> {ok open your pencil-case} (7) (10'35 consacrée au jeu du pendu)

30 : 07 <L'enseignante retourne vers le bureau cherche quelque chose puis prend un sac noir en tissu + les élèves parlent et bougent un peu l'enseignante trouve à 30 :21 le sac silence de l'enseignante elle reprend sa place devant la table centrale> [open your pencil case] <en faisant le geste d'ouvrir> [open] <refait le geste> 30 :36 {show me your rubber} ++ [your rubber] <en insistant sans doute suite à une erreur> [show me your rubber not your pencil-sharpener] <en allant vers l'autre table> [your rubber] ++ ok put it in my school bag <elle passe auprès de plusieurs élèves> + thank you + show me your rubber <accent sur les deux syllabes> + ok give me yours <va vers la table du fond> {show me your ruler} + [your ruler] <revient vers les tables de devant approche d'un élève en secouant son sac il dépose la règle> +ok thank you + <va vers le fond>+ thank you + your ruler + {show me your pencil-sharpener} + [pencil sharpener] + ok a yellow one ++ euh pink one or purple + <un élève dépose son taille-crayons dans le sac elle regarde> ++ ok and XX thank you 32 :05 {show me your highlighter} ++ [your highlighter] ++ ok a pink one +++ a yellow one (76)

Très grande systématisme dans les reformulations avec conservation uniquement du terme qui porte le sens de la recherche pour les élèves en guise d'accent d'insistance.

Ici toutes les reprises sont des auto-reprises dans un seul long TDP qui donne lieu à de nombreuses interactions puisque les élèves donnent à l'enseignante les objets demandés mais ne produisent pas d'énoncés.

Les reformulations sont pour la plupart des reformulations avec retranchement d'un élément, le plus souvent le verbe. En revanche dans l'extrait '{**show me your rubber**} ++ [**your rubber**] <en insistant sans doute suite à une erreur> [**show me your rubber not your pencil-sharpener**] <en allant vers l'autre table> [**your rubber**] le deuxième énoncé reformulateur propose un ajout, l'enseignante étaye en contrastant, 'your rubber not your pencil-sharpener'.

CD de l'enseignante : faire agir, nommer, contraster

CD de l'élève : pas de prise de parole, action seulement

GP : pilotage de la tâche et étayage verbal uniquement

Reformulations avec substitution

231 M107- thank you + thank you + show me your pen + show me your pen <tend son sac à un premier élève qui met son crayon dedans> oh sorry show me your pencil your pencil + show me your pencil

A 33 : 46 <l'enseignante montre trois gommages et deux règles> ok how many rubbers are there ? how many rubbers? ++ Inaya (37)

232 Inaya- three (1)

233 M108- three ++ how many rulers + are there? (6)

234 Nicolas- two (1)

235 M109- two rulers + **épisode avec reprises de ratification**

243 M113- ok + Neela's rubber is white <en la montrant> ++ whose rubber is that? Whose rubber is that? Yes (15)

249 M116- Riyad? is it yours ? no <petite moue d'interrogation> whose rubber is that ? + ok <et la met dans sa poche une élève semble choquée l'enseignante la regarde en souriant> **what colour is Clément's ruler ? Clément's ruler ?** Enzo (20)

250 Enzo- Elias (1)

251 M117- what COLOUR? (2)

252 Enzo- what colour? (2)

253 M118- <l'enseignante pointe les règles vers elle puis la main à l'oreille> listen what colour is Clément's ruler ? Enzo (8)

254 Enzo- XX

255 M119- <en haussant les épaules> I don't know <fait un geste devant la bouche pour qu'il répète> (4)

256 Enzo- I don't know (4)

257 M120- I don't know

279 M131- four ++ whose + whose pencil-sharpener is this? ++ whose pencil-sharpener is it? is it yours? Is it Riyad's pencil-sharpener? Is it Bella's pencil-sharpener? Whose pencil sharpener is it? ++

Accent d'insistance pour valider

288 M135- in English whose pencil-sharpener is it? (6)

289 Kilyan- it's my pencil-sharpener (4)

290 M136- it's MY pencil-sharpener + ok (5)

291 Kilyan- thank you (2)

292 M137- you're welcome

Phase de clarification / appropriation?

306 M144- whose highlighter is it? (4)

307 E- it's my (3)

308 M145- it's mine ok + not mine <en ramenant le surligneur vers elle puis en lui tendant> it's YOURS (9)

309 E- thank you (2)

310 M146- you're welcome ++

Séance de français

Valeur discursive des répétitions qui permettent de tisser la co-production

18 M10- 'e-n-t' <long moment (24s) sans rien dire l'enseignante regarde les productions des élèves sans doute elle est hors champ> 6 :52 alors à 'présentent' il y avait 'e-n-t' parce que c'est au pluriel + <se met à écrire à l'ordinateur> + est-ce qu'il y a d'autres verbes dans la phrase ? ++ se lève et se retourne Ahmed ? (33)

19 Ahmed1- non (1)

20 M11- non il n'y a pas d'autre pluriel avec 'e-n-t' + qu'est-ce qu'il peut y avoir comme lettres pour dire que c'est du pluriel oui ? (31)

21 E- un 's' (2)

22 M12- ou alors (2)

23 E- un 's' + ou alors un +++ 'x' (6)

24 M13- ou un 'x' d'accord y a des pluriels présentent parce que c'est le verbe sinon les autres pluriels c'est des noms des adjectifs ce sera des XX

Fonction de validation

35 E- parce qu'il y a plusieurs ocelles (7)

36 M19- parce qu'il y a plusieurs ocelles y en a sur ++ <fait un geste pour dessiner deux ailes> + oui (12)

60 M31- d'accord + <se relève> alors qu'est-ce qu'il y a + quels sont les mots au pluriel + oui (17)

61 NeelaR2- 'ocelles' (1)

62 M32- oui ++ pourquoi il est au pluriel ? (6)

63 NeelaR3- parce que y a 'les' (5)

64 M33- parce que y a 'les'

73 Enzo1- 'extrémités' (1)

74 M38- oui + comment on sait que 'extrémités' c'est au pluriel ? (10)

75 Enzo2- parce qu'il y a 'aux' (6)

76 M39- parce qu'il y a 'aux' [...]

103 Clément3- les deux 't' de 'chouette' (5)

104 M53- les deux 't' de 'chouette' + très bien + <met le code au tableau> d'accord Ahmed (10)

105 Ahmed2- les deux 'l' de 'papillon' (5)

106 M54- comment tu te rappelles que le 'papillon' a deux 'l' (10)

Variation, ici deux schémas distincts dans 4 TDP

Seul épisode de correction phonologique avec demande de répétition

113 Pauline2- à extrémités <[esstremite]> (2)

114 M58- Extrémités (1)

115 Pauline3- y a (2)

116 M59- { **redis le EX + Extrémités** } (4)

117 Pauline4- [**extrémités**] ++ il faut pas confondre avec le 's' et le 'x' (11)

118 M60- d'accord + alors il faut bien dire EXtrémités + d'accord+ <entoure le 'x'> et pas [esstremite] 19 :19 oui (14)

140 E- le 'x' dans 'aux' 21 : 30 (4)

141 M71- le 'x' dans 'aux' d'accord + on l'entend pas + d'accord + on l'entend pas + le 'x' dans 'aux' attention il faut pas l'oublier++ très bien+ oui (29)

142 E- les deux 'l' dans 'ocelles' (5)

143 M72- les deux 'l' dans 'ocelles'+ d'accord +

152 E- la 'majuscule' et le 'point' (5)

153 M77- <au tableau pour surligner en disant> la 'majuscule' et le 'point' + y avait une autre encore + Riyad (11)

154 Riyad1- la 'virgule' (2)

155 M78- la 'virgule' d'accord

IV.68. Annexe 68

IV.68.1. *Catel* : extraits pertinents de l'entretien d'auto-confrontation commentés

72.	Passage à Catel	Commence par l'allemand	
		les élèves circulent dans la classe avec leur image et leurs ardoises et s'interrogent mutuellement	
72.	Catel : moi ce que je me demande c'est est-ce que + le travail de groupe ils parlent vraiment ou ils parlent français car je me déplace beaucoup je ne parle qu'à un seul élève	préoccupation liée à l'objectif de la tâche et à la réalisation de celle-ci	Perception des apprenants
72.	PB + Catel : je ne repère pas de français		
72.	PB : ce que je repère mais c'est vrai dans tout le + avec l'allemand comme ça l'est après quand ils font l'orthographe par exemple tu sais c'est que parfois ils sont plus ou moins rapides mais ce n'est pas grave c'est ce qui fonctionne		
72.	Clara : je suis quand même épatée de ce que j'entends du niveau de ce que tu arrives à faire avec eux	Effet de la vidéo sur la collègue dont ce sont les élèves	Regard sur sa collègue et perception de ses élèves

72.	PB : là on va regarder un peu + alors là par exemple ils sont dans le groupe		
	Vidéo	198 M82- d'accord ? 15 :08 <l'enseignante distribue les cartes les élèves écrivent le nom de leur objet sur leur ardoise puis la retourne 15 :42 l'enseignante lève les deux bras vers le haut pour signifier aux élèves de se lever rien ne se passe malgré quelques mouvements de chaises elle recommence et ajoute> steht auf	
72.	Catel : ils ont eu du mal à comprendre qu'il fallait se lever	S'intéresse à la consigne donner par un geste	Perception des apprenants
72.	PB : oui j'ai vu		
72.	Catel : ils sont tellement sages ou alors ils ne me regardaient pas et je +		
72.	PB : oui parce que 2 fois je l'ai noté tu fais les gestes non mais regarde ils écrivent vraiment on les voit + ils sont vraiment en train de se poser des questions		
72.	Catel: c'est des choses que j'ai vu vraiment fonctionner à mon stage à Munich et après ce que j'ai fait aussi en français les petites feuilles questions/réponses j'ai l'impression que ça fonctionne mais est-ce que ça fonctionne mieux que s'ils	Effet de la formation sur ses choix didactiques Intérêt pour la pratique de la langue	Légitimation : rattache l'action à une formation

	étaient à leur place + ils se perdent pas en discussion		
72.	<p>PB : alors écoute mon sentiment parce que là du coup mon sentiment c'est que ils parlent ils utilisent la structure que tu demandes et ils font ce que tu demandes jusqu'au bout le plus possible d'ailleurs parce que tu te souviens tu l'as rappelé deux fois parce qu'il voulait finir de noter le mot qu'il avait eu dans sa dernière paire et donc il y a vraiment un enjeu pour eux et donc la plupart avait presque tous les mots et donc ça veut dire qu'ils ont vu 15 élèves au cours de ces 12 minutes donc c'est effectivement très utile</p>		
72.	<p>Clara : oui parce que c'est quand même un groupe d'élèves particuliers parce que quand je fais la même chose avec ma classe pour d'autres choses en français ou du calcul j'ai l'impression qu'il y en a qui ne font pas grand-chose et je n'arrive pas à savoir comment je peux les mettre plus au travail</p>	<p>Transpose son expérience en allemand pour se poser des questions sur sa pratique dans sa classe de CE2</p>	<p>Perception du groupe, différencié de celui de sa classe de CE2</p>

	<p>PB : par exemple l'orthographe l'autre jour les élèves étaient vraiment sur les questions d'orthographe en fait ça pose toujours la question de savoir dans quelles modalités ils travaillent le plus et je pense que là ils travaillent vraiment effectivement + alors j'avais une question par rapport à la fin de cette activité tout à l'heure je me suis demandé ce qui faisait que tu leur demandais ça</p>		
	<p>Clara: tu leur parles en allemand pendant toute la séance ?</p>	<p>Question intéressante puisque Clara le fait en anglais</p>	
	<p>Catel : oui</p>		
	<p>Clara : et t'as l'impression qu'ils comprennent ?</p>	<p>Clara exprime sa préoccupation de la compréhension des élèves abordée dans l'entretien de trajectoire langagière</p>	
	<p>Catel : oui c'est des choses qui sont tellement implicites je pense que quand je leur dis (mot allemand) dans la gestuelle ils comprennent</p>	<p>Catel fait référence à son recours à la multimodalité</p>	<p>Généralisation : les situations sont reconnaissables par les élèves</p>
	<p>Vidéo</p>	<p>27 :51 vous vérifiez que vous avez mis des majuscules à chacun des mots + des noms que vous avez écrits elle montre une carte devant elle</p>	

		<p>++ on l'avait déjà dit en allemand il y a des majuscules + même à éléphant + même à raquette de tennis même à ++ vérifiez que vous avez mis des majuscules partout <les élèves corrigent avec beaucoup de sérieux> ++ d'accord <l'enseignante passe près des élèves et regarde leur travail></p>	
	<p>PB : là tu leur demandes de mettre la majuscule à chaque fois + pourquoi est-ce que tu leur fais mettre la majuscule</p>		
	<p>Clara : parce que y a une majuscule à tous les noms en allemand + ils n'auraient sûrement pas penser à le faire même s'ils recopient</p>	<p>Justification liée à la didactique disciplinaire</p>	<p>Légitimation : le rôle de l'enseignant est de leur faire percevoir cette différence et de la prendre en compte</p>
	<p>PB : ça m'intéresse parce qu'on est dans une activité orale mais qui passe quand même par l'écrit et tu leur demandes effectivement d'être correct en termes d'écrit + alors je suppose qu'ils n'écrivent pas car tu as quelques heures donc j'ai trouvé ça très intéressant de me dire que quand même il y avait cette formalisation c'est donc un peu de rigueur +</p>		

	Catel : oui et un retour sur ce qu'ils ont fait	L'écrit est un moyen de retour métacognitif sur les apprentissages	
	PB : ils avaient déjà vu la majuscule avec toi vous en aviez parlé mais j'ai trouvé qu'effectivement là aussi ils s'y mettent tous et ils mettent tous une majuscule à chaque première		
	PB : alors tu demandais Clara à l'instant comment Catel fait au niveau du sens alors moi ce que je voulais ajouter c'est + tu disais c'est parce que les gestes sont clairs mais c'est surtout les gestes sont clairs et les gestes sont en contexte donc en fait on se retrouve dans une situation pour les élèves et pour les enfants très naturelles c'est-à-dire que le contexte est celui de la communication dans laquelle on est et dont tout le monde connaît les codes donc que ce soit en allemand ou en français finalement ils savent bien donc en fait ça aide quand même beaucoup ça veut pas dire qu'ils seraient capable de dire les mots c'est pas l'objectif non plus ça		

	n'aurait aucun intérêt mais en revanche ils sont capables de les comprendre parce qu'ils savent que si on a fait une activité tous ensemble à un moment donné on s'assied puis on arrête donc ça ne les change pas beaucoup les mots que tu mets dessus ne sont pas une gêne		
	Catel : comme en anglais quand on leur dit « now you stop »	Catel tisse des liens entre les disciplines du point de vue de la régulation des activités	
	PB : voilà exactement donc il y a des codes qui sont pour eux + mais c'est parce que vous les réutilisez tout le temps		
	Extrait vidéo	A partir de 34 :29 : quels sont les mots qui ressemblent à l'anglais ? /24/ (2) 34 :29 248 Iliès5- T-shirt (1) 249 M108- oui /1/ 250 Cassandra4- Eis (1) 251 M109- Eis (1)	
	Clara : je suis épatée qu'ils ne mélangent pas plus l'anglais et l'allemand		
	Catel: si quand même		Regard sur soi : modestie
	PB : alors par exemple ta fin de séance c'est aussi une		

	réflexion sur les langues donc + s'il y a confusion il y a des moments pour revenir sur ses similitudes		
	Catel: après y a des fois + là par exemple dans l'autre CM2 ils n'arrêtent pas + les pronoms interrogatifs allemands commencent par un W comme en anglais et ils les prononcent à l'anglaise	Catel évoque la situation dans une autre classe et la nature de rapprochements entre langues.	Perception de ce qui caractérise les élèves d'une classe à l'autre
	Clara : les miens ne font pas ça (rires)		
	Catel : après moi je sais que j'ai 16h de cours à donner donc je fais des liens car c'est ça qui consolide tout	La temporalité courte amène à donner plus de poids aux liens entre langues	Souci de la planification
	Catel : ça je le fais pour qu'ils puissent relier un mot allemand à un mot anglais ou français		
	PB : mais ce qui était intéressant c'est que les élèves avaient l'air peu convaincu quand tu as dit ('bread') et les enfants ne sont pas convaincus que ce soit la même chose et donc tu vas l'écrire et ça fait un apport pour une conviction et puis donc là les mots qui ressemblent au français ceux à l'anglais avec aussi cette prise		

	de conscience de certains élèves		
	Catel : oui qu'il y a des mots français qui viennent de ces mots là et qu'en allemand par exemple un t-shirt c'est un tricot mais on ne dit plus nous tricot	Catel a pour ojectif de tisser de sliens avec l'évolution des langues entre elles	
	Catel : comment on fait quand on se rend compte qu'on se trompe quand on n'est pas sûre alors dès fois je ne dis pas je parle en français	Catel exprime moins le sentiment d'incompétence que les moyens pour compenser des difficultés	Regard sur soi
	Pb : alors la difficulté que tu as rencontrée à un moment donné ce n'était pas tant la question de pas savoir les mots mais tu es passée de (der Hut) à (Wer hat * der Hut ?) donc on passe à l'accusatif d'un seul coup donc il y a eu un petit flottement et tu as continué en t'appuyant sur les noms+ eux ne repèrent pas donc ce n'est pas un souci		
	Clara : et donc on repart sur le français à ce moment-là ?	S'interroge sur l'alternance codique	Tolérance à l'erreur
	PB : en fait le fonctionnement de la séance n'est pas gêné par une erreur si ça fonctionne on n'a pas besoin de s'arrêter sauf si un élève a repéré quelque chose		

	<p>Clara : tout ce qui est explication grammaire pure moi j'ai réussi quand même après ma séance d'anglais je n'ai pas eu besoin de repasser par le français mas par contre pour l'adjectif l'invariabilité j'ai du passé par le français</p>	<p>Intervention de Clara sur les phases de réflexion sur la langue menées en anglais.</p>	<p>Légitimation</p>
	<p>PB : mais ça pose la question + l'apprentissage passe par le biais d'une répétition avec toujours le même type de phrase e en revanche je me demande de là en s'arrêtant pour faire un point de grammaire pourrait être intéressant parce que là cette marque permet d'identifier la 3^{ème} personne ils n'en voient pas nécessairement l'intérêt et ils utilisent peu la 3^{ème} personne donc ça peut valoir la peine de s'arrêter</p>		
	<p>Clara : je crois que j'ai dû la première fois qu'on a abordé cette structure je me suis arrêtée là-dessus et je leur ai expliqué q'il n'y aura pas autant de terminaisons qu'en français je leur ai dit qu'il y avait des différences j'essaye de raccrocher ça au français</p>	<p>Clara mentionne aussi le lien qu'elle tisse entre les deux langues.</p>	

	<p>Catel : pour revenir vers le verbe (inaudible) quand je fais l'exercice « what's your name my name is » je passe à la 3^{ème} personne très tôt en CE2 et là si je voulais cette synthèse je passe</p>		
	<p>PB : ce qui est intéressant c'est de les exposer en compréhension à davantage de langue que ce qu'on fait en production et de passer à la 3^{ème} personne rapidement alors si tu veux on va revenir en CE2 j'étais ravie d'entendre des questions pas souvent travaillées</p>		
	<p>Passage de la séance CE2</p>	<p>259 M121- blue yes + is it your ruler? (6) 260 Clément- yes (1) 261 M122- <lui tend la règle montre celle qu'il lui reste> whose ruler is that ? (4) 262 Neela 1- Bella (1) 263 M123- is it yours ? ++ no it's not Bella's ruler + Pauline (11)</p>	
	<p>PB : là aussi on est sur des questions complexes et pourtant ils comprennent c'est une proposition complexe mais qui devient accessible parce que la situation fait que c'est compréhensible</p>		

	PB : alors est-ce que tu as des choses sur la séance d'anglais ou celle d'orthographe comme tu veux		
	Catel : sur la séance d'anglais j'ai + pour les mots du calendrier de l'avent je leur ai fait épeler car on était sur la séance de l'alphabet sinon je ne l'aurais pas fait		Légitimation
	PB : d'accord c'était une de mes questions		
	Clara : quand on refera de l'acquisition de vocabulaire sur un autre thème là je m'embête pas à leur faire épeler chaque moi	Distingue la nécessité de réactiver le travail mener sur l'alphabet en anglais mais le vit comme une contrainte	
	PB : est-ce que tu avais d'autres remarques sur cette séance ?		
	Catel : le jeu du pendu est-ce qu'il faut le faire en petit groupe ou en collectif ça fonctionne ?		Perception du groupe : quelle organisation privilégiée pour que les élèves pratiquent la langue
	PB : là dans ce que tu as fait en collectif on voit qu'il y a encore des besoins de corriger tout le monde donc en binôme t'aurais peut-être des binômes qui auraient du mal à fonctionner ça vaut peut-être		

	la peine de faire 2 et 2 pour avoir un coup de main sur la vérification +s'ils sont en individuel ça pose problème pour le jeu		
	Catel : ils adorent y jouer mais en même temps il y en a beaucoup qui sont passifs	Conscience des apports des phases autonomes	
	PB : c'est pour ça que ça vaut la peine de passer par 4 en premier temps puis par 2 on va arriver à un stade où tu le fais plus en collectif alors là dans la mesure où tu travailles l'alphabet ça va effectivement il faut bien qu'il y ait un entraînement j'avais une question sur le vocabulaire du calendrier de l'avent tu leur demandais « what color is » parce que vous aviez défini une couleur ou chacun était libre ?		
	Catel: non chacun était libre après ils m'ont tous proposé marron pour Noël		
	PB/ d'accord je ne savais pas s'il y avait un code + après ce l'élève a dit tu fais plusieurs objets puis après tu leur donnes un temps de coloriage et là ils colorient ce qu'ils	Quelques questions de compréhension pour le chercheur	

	veulent ce n'est pas lié aux couleurs qu'ils ont entendu ?		
	Catel : non		
	PB : sur la séance d'anglais je ne sais pas si tu t'en rends compte sur la question de la difficulté de certaines des productions que tu proposes qui sont pourtant comprises par les enfants donc là c'est plutôt la question de l'étayage la façon dont on aide les élèves à comprendre il y a plusieurs fois un mode de fonctionnement de ta part récurrent tu vas voir		
	Diffusion séance d'anglais CE2 Catel	poursuite du même extrait	
	PB : alors je ne sais pas si c'est flagrant à l'oral mais à la transcription c'est flagrant alors là j'ai trouvé très impressionnant donc j'ai noté le silence quand tu cherches ton sac mais c'était intéressant le silence que tu tolères + exemple de phrase « show me your highlighter, your highlighter » c'est de la régularité + est-ce que tu vois ce qui pourrait justifier ça ? à mon avis ce que tu vises là c'est la performance	Question pour le chercheur sur la question des reprises	

	Clara : je pense qu'il n'y a pas tant de temps entre les 2		
	PB : non il y a peu de temps mais ce qui est certain c'est que « show me » ils ont bien compris parce que le jeu tourne en revanche ce qui est nouveau à chaque fois c'est le matériel et donc pour plus de clarté tu le reprends mais tu reprends pas l'ordre que tu donnes et on le retrouve après dans d'autres questions que tu donnes et donc il y a un gros travail sur le + il y a une reprise sur ce qui fait sens et ce sur quoi se porte l'attention des élèves		
	Catel : et bah ce n'est pas si conscient que ça	Constat que la vidéo et l'entretien permettent de mettre en évidence des gestes langagiers récurrents	

	Catel : depuis le début de l'année alors c'est bien car les parents se plaignent que les enfants n'aient pas leurs affaires mais il y en a certain ça ne les responsabilise pas tant que ça il y en a très peu qui amène quand on ne leur dit		Légitimation Catel explique le dispositif mis en place pour rendre les élèves plus autonomes
--	---	--	---

	pas il va peut-être falloir que je leur dise		
	PB : c'est d'une grande efficacité parce que ça te libère sur ce temps là		
	Catel: il y a pleins de responsabilités dont je me décharge sur les enfants	Place et statut de l'élève chez Catel	
	PB : donc enfaite les enfants signalent l'aide et toi tu regardes		
	Catel: voilà et quand je vois que quelqu'un demande de l'aide j'essaye de pas me déplacer les autres enfants le voient et s'aident j'ai l'impression que depuis que je fonctionne comme ça il y a moins d'enfants qui restent bloqués	Recourt à l'aide entre pairs. Ne se sent pas le seul soutien pour la classe	
	Pb : dans ton fonctionnement tu as finalement peu de répétition individuelle + ma question était est-ce que c'est un choix	Question sur la répétition moins fréquente que dans les autres classes	
	Catel : effectivement je le fais moins avec mes élèves en anglais		
	PB : il y a une raison ?		
	Catel : cette année on propose moins de pairwork je n'ai pas très confiance en eux on va dire pour qu'ils se déplacent si	question de représentation des capacités des élèves	Perception de l'identité du groupe

	je n'ai pas vérifié avant que chacun sait poser la question		
	Dictée	A partir de TDP 24 : recherche d'autres erreurs	
	Pb : là je crois que c'est la première		
	Catel : oui ils l'avaient fait sur l'ardoise et je leur ai demandé quelles erreurs ils avaient fait ils sont sympas de dire quelles erreurs ils ont fait ils lèvent la main pour le dire	bienveillance	Perception positive des élèves
	PB : oui effectivement ils ++		
	Catel : oui ils ont confiance ils n'ont pas peur de dire qu'ils se sont trompés	Relation dialogique instaurée	
	PB : l'évaluation c'est pour toi juste formative pour repérer les élèves en situation de difficulté		
	Clara : ce niveau-là ils ont une phrase/jour et il y a après une dictée de synthèse je ne suis pas fan des évaluations		Légitimation position par rapport aux évaluations
	PB : tu as un codage qui me fait penser à celui utilisé en allemand juste au moment où tu vas leur faire l'oral tu effaces et tu laisses des traits		
	Catel : je le fais aussi en français je marque les syllabes	Transposition de techniques d'une discipline à l'autre	
	PB : je trouvais très intéressant de faire disparaître		

	l'écrit au moment de la prise de parole et quand après j'ai vu ton travail je me suis dit qu'i y avait un grand travail de codage		
	Catel : moi j'apprends les langues en les voyant donc je me dis que les enfants ça doit les aider de le voir mais là ça faisait longtemps qu'ils le connaissaient et donc là ce n'était pas une séance de découverte	s'appuie sur ses besoins d'apprenante	Légitimation
	PB : le fait qu'i y ait tant de mots communs au français et à l'anglais c'était une aide c'est astucieux le codage est intéressant on ne le voit pas souvent donc +		
	Catel : je perds du temps avec l'ordinateur		
	PB : oui mais pendant ce temps ils font ce qu'ils ont à faire + quand ils sont prêts tu es prête donc finalement ça va + vous avez quand même des outils performants		
	Catel : là c'est presque une routine quasiment de classe quand je dis « presque » ils savent que c'est presque ça elle veut une majuscule ça aurait pu être au tableau mais	Perception des difficultés persistantes	

	<p>j'aimerais qu'ils segmentent les mots quand ils les écrivent souvent ils manquent des lettres et je ne sais pas comment les aider</p>		
	<p>PB : ils épellent bien malgré tout</p>		
	<p>Clara : après ils ont le texte sous les yeux</p>		
	<p>PB : tu as ta série de prénom d'enfants et c'est ça que tu réutilises pour la prise de parole</p>		
	<p>Clara : oui j'essaye de faire participer tout le monde et pas que ceux qui lève la main souvent il y en a qui lève la main et ils savent que ce n'est pas la peine car j'ai peur de ne pas être objective de prendre toujours les mêmes je me dis que j'ai peur de ne pas être objective</p>	<p>Seule enseignante du panel qui s'est doté d'un outil pour garantir une répartition de la parole plus « objective »</p>	
	<p>Pb : tu parlais du temps donc là tu passes un temps avec les enfants individuellement chacun sa P et chacun part travailler tu as le dos tourné et ça en termes de posture cette confiance et cette posture de lâcher prise je suppose que c'est lié à une routine</p>		

	<p>Catel : cette forme-là où ils ont la réponse devant-derrrière c'était la 3^{ème} fois seulement qu'on le faisait mais on avait un système c'est une feuille que tu as plié tu fais corriger une opération par la maîtresse et après tu vas voir quelqu'un pour proposer une réponse et eux se corrigent aussi j'adore quand c'est les enfants qui apprennent les uns aux autres car sinon un élève en difficulté est rarement celui qui propose même si au départ il a fait des erreurs il devient maître de sa phrase et peut corriger les autres</p>	<p>Présente à nouveau un outil qui lui permet de se mettre dans une posture de lâcher prise ou d'accompagnement</p>	<p>perception du groupe confiance dans la capacité des élèves à s'entraider.</p>
	<p>PB : alors-là c'est pareil si je compare la séance d'allemand et d'orthographe je retrouve des séances communes de travail en groupe comparé à l'anglais par ex pas le même niveau en anglais et en allemand</p>		
	<p>Catel : je me sens mieux en anglais + en allemand c'est plus dur sur les consignes + après sur la grammaire je suis plus à l'aise en anglais on est plus exposée en anglais qu'en allemand sauf depuis</p>	<p>Estime avoir plus de moyens de s'auto-former en anglais</p>	<p>Regard sur soi estimation de son niveau de maitrise de la langue</p>

	quelques temps ou je reprends l'allemand		
	PB : comme tu rentrais d'un stage d'allemand je m'étais dit que peut-être c'était la langue où tu étais le plus à l'aise d'où en fait l'économie en allemand		
	Catel : je pense que je préfère l'allemand même si je le maîtrise moins	Différence entre goût pour la langue et maîtrise de la langue	goût pour la langue
	PB : je me suis posé la question et en tout cas il y avait quelques consignes de fonctionnement qui sont déjà en place + c'est peut-être pour ça que tu prends plus (+) la parole en anglais qu'en allemand mais ça peut être lié au niveau aussi d'élèves		
	Catel : oui mais en même temps les autres font de l'allemand depuis plus longtemps mais effectivement je me sens peut-être moins à l'aise puis on est quand même guidé dans les livres mais parfois ce n'est pas clair		besoin de supports
	Catel: il y a plein de choses aussi finalement l'anglais ça fait longtemps que je l'enseigne ça je sais que ça va marcher	l'expérience	

	PB : donc les élèves de CE2 correspondent avec une classe allemande		
	Catel: ce n'est pas une classe c'est des jeunes allemands qui apprennent le français il y en a 6 qui étaient venus nous voir l'année dernière		

IV.69. Annexe 69

IV.69.1. Catel : transcription commentée de l'entretien sur la trajectoire langagière d'apprenant et d'enseignant

<p>1. PB : Quelle élève étiez-vous ? / Quelle expérience l'école a-t-elle été pour vous ?</p>		
<p>2. CATEL : alors j'étais plutôt une bonne élève au niveau scolaire + par contre j'ai toujours été très timide très effacée en classe jusque euh <soupir> tout le temps + tout le temps + au lycée à la fac j'ai toujours été quelqu'un de très effacée qui prenait la parole que si on la lui donnait et encore + et ça c'est des choses qu'après ont changé quand moi-même je suis devenue enseignante et que j'ai eu des enfants + j'pense que c'est eux + il a bien fallu que j'leur parle à ces petits bout-de-chou <rires> et les expériences ben malheureusement j'en ai pff c'est vraiment une période de ma vie que j'ai euh ++ que j'ai quand même beaucoup oubliée 1 :02 j'ai très peu de souvenirs de classe + de copains de classe + après moi personnellement moi j'ai perdu ma sœur quand j'étais au début du collège donc ça a été très compliqué après + ben voilà parce que difficile + donc vraiment c'est</p>	<p>L AP : soi élève LP : histoire singulière Rapport au langage, aux émotions Histoire singulière familiale Histoire familiale Poids d'une épreuve tragique Mémoire de l'école altérée</p>	

	des moments qui sont pas + j'ai pas de souvenirs d'école + de profs très peu + des images peut-être de profs de primaire mais de collège lycée quasiment aucun + de fac +++		
3.	PB : pas plus		
4.	CATEL : ah oui je sais plus je sais plus	Mémoire altérée	
5.	PB : d'accord		
6.	CATEL : en même temps je sais qu'y a plein de choses que j'arrive pas à faire en classe parce que j'ai pas été enseignée comme j'aimerais enseigner par exemple + tu vois travailler en atelier je l'ai jamais fait à l'école + travailler en coopération + ben à l'école + quand j'étais à l'école j'ai l'impression qu'on travaillait pas du tout comme ça 2 :00 y a des choses des fois qui me + qui me manquent + peut-être d'avoir vécu quelque chose que j'aimerais enseigner + j'vais l'enseigner comme ça mais pas parce que j'ai été enseignée comme ça	Réflexion sur la question des modèles : difficulté à agir professionnellement sans pouvoir s'appuyer sur des expériences d'élèves qui porteraient le projet et forgeraient un vécu d'apprenant au service du développement professionnel	Légitimation
7.	PB : et les langues du coup qu'est-ce qu'elles ont eu comme place dans ton parcours d'élève 2 :22		
8.	CATEL : 2 : 25 c'est pareil c'est tellement vague + je + j'ai + alors j'ai commencé par l'allemand parce que c'était l'époque comme ça + les bons élèves ont les envoyaient dans les classes d'allemand <ton un peu	L AP é : représentations scolaires et familiales du statut de l'allemand à l'école	

	<p><i>désabusé</i>> puis ma sœur ma sœur qui était ma sœur ainée avait commencé l'allemand 3s ben pour moi c'était + la partie orale était une souffrance comme tout l'oral après l'écrit + bon ça m'dérangeait moins d'écrire j'étais plus à l'aise avec cette partie-là 3 :00 et heureusement pour moi à l'époque on était beaucoup plus enseigné à l'écrit qu'à l'oral + mais c'était quand même une souffrance pour moi après c'était aussi + j'avais + on avait pas tous les moyens qu'on a maintenant + pour pouvoir écouter de la musique + regarder des films + si j'ai quand même des souvenirs d'avoir écouté et réécouté des chansons pour pouvoir transcrire les paroles une par une + réécouter une ligne pendant vingt fois parce que tu comprenais pas ce qu'il disait voilà ça ça a été +</p>	<p>En lien avec l'épreuve personnelle</p> <p>Place des expériences vécues comme élèves dans la représentation (écho à l'entretien d'AC et la place de l'écrit pour les élèves en lien avec sa représentation)</p> <p>intérêt pour la culture</p>	
9.	PB : pour la classe ou pour ton plaisir?		
10	<p>CATEL : non pour mon plaisir 3 :40 et après j'ai fait quand même pas mal d'échanges avec l'Allemagne avec la ville qu'était jumelée avec Verneuil qu'est toujours jumelée avec Verneuil 3s 4 :00 des périodes où on partait l'été une semaine ou quinze jours ou même ça pouvait être plus que ça ++ à chaque fois ça avait été</p>	<p>représentations scolaires en lien avec les échanges</p>	

	<p>commencé j'pense avec le professeur d'allemand parce que j'me rappelle des correspondances et après + si ça marchait on partait chez notre correspondante et des fois elle venait ou elle venait pas ça dépendait comment ça fonctionnait et j'suis allée quand même plusieurs fois en Allemagne + voilà par contre l'Angleterre comme les + y avait pas + y avait très peu de jumelages et d'échanges avec l'Angleterre ben l'Angleterre la première fois que je suis allée en Angleterre j'avais 18 ans j'y suis allée un week-end donc voilà l'Angleterre pour moi c'est un pays très exotique !</p>	<p>histoire singulière Place d'une langue par rapport à l'autre</p>	
11	<p>PB : et en tant qu'étudiante, après est-ce que tu y es allée ou en tant simplement qu'adulte t'as eu envie d'y aller ou pas ? 4 :57</p>		
12	<p>CATEL : en tant qu'étudiante quand je suis arrivée à la fac j'ai continué l'allemand mais alors c'était + pff + c'était juste pour dire que je continuais l'allemand mais je pense pas qu'c'était obligatoire + j'me rappelle pas parce que sinon j'aurais peut-être plutôt pris de l'anglais + et l'anglais + les langues n'avaient aucune importance dans notre travail + y avait rien qui était enseigné en anglais enfin voilà + moi je faisais des</p>	<p>LP é : fidélité culturelle</p> <p>Poids de l'expérience universitaire sur l'apprentissage des</p>	

	<p>sciences nat y avait rien qui était proposé en anglais + pas de cours voilà et y avait des cours d'allemand où on regardait Nosferatu alors <pires> c'était glauque c'était dans les sous-sols de la fac voilà je sais que j'y suis allée parce que c'était glauque +enfin pas parce que c'était glauque mais c'était glauque et c'est le seul souvenir que j'en ai et puis après à l'IUFM j'ai pas de souvenirs d'avoir fait de l'anglais</p>	<p>langues et les représentations</p>	
13	<p>PB : d'accord + en quelle année t'étais à l'IUFM ?</p>		
14	<p>CATEL : moi j'ai dû y rentrer en 92 à l'IUFM j'me rappelle pas qu'y avait de l'anglais 5 :55</p>		
15	<p>PB : première année + enfin c'était la deuxième année</p>		
16	<p>CATEL : deuxième année c'était la deuxième année et j'me rappelle pas qu'y avait de l'anglais et après ben après y a eu plus l'occasion j'pense de parler anglais parce que mon mari + lui il faisait une thèse et donc j'ai relu sa thèse en anglais c'est pas que j'comprendais pas mais j'voyais très bien où étaient les fautes d'orthographe + les fautes de syntaxe comme quoi mon anglais il était très écrit et euh très grammatical sans y mettre beaucoup de sens + c'était aussi l'époque où ça y est il</p>	<p>Histoire singulière rapport à l'écrit et à la norme linguistique très forte en anglais</p>	

	<p>commençait à y avoir des DVD avec les sous-titres tout ça et là j'ai commencé à m'y intéresser un peu plus et 6:50 et moi j'ai dû être habilitée après y avait une prof + une prof de collège qui venait faire l'anglais dans ma classe ++ 7:00 c'était super intéressant ce qu'elle faisait et assez vite j'ai eu envie moi de le faire + j'ai dû être habilitée en +++ quand est-ce que j'ai pu être habilitée +++ un peu à l'époque on a été un peu forcé de le faire mais si fallait que ce soit fait et soit c'était toi soit c'était quelqu'un qui venait dans ta classe</p>	<p>Apports culturels avec la technologie : regain d'intérêt pour la langue</p> <p>Rapport à la communauté éducative aux modèles de l'enseignant du second degré dans sa classe</p> <p>Nouvelle motivation pour la discipline</p>	<p>Regard sur soi</p>
17	<p>PB : et je crois que c'était le programme qui prenait CM1 CME c'est possible ? 1997 98 ?</p>		
18	<p>C ; non à l'époque j'étais aux Mureaux et j'ai jamais fait d'anglais aux Mureaux</p>		
19	<p>PB : alors après à partir de 2000 on a eu une mise en place et l'habilitation qui est devenue plus systématique</p>		
20	<p>CATEL : donc moi quand je suis arrivée à Verneuil en 2002 j'ai pris un CP après un CP CE1+ après en effet j'ai eu des plus grandes classes et à ce moment-là c'est peut-être à ce moment-là que ça a été une nécessité 8:00 et une envie de le faire ++ et après ben l'allemand ++ quand y a eu</p>	<p>L AP : place des réformes insitutionnelles dans la prise en charge progressive de l'enseignement ; pas une nécessité</p>	

	<p>une classe bilingue au collège j'ai dû + on a demandé qu'il y ait de l'enseignement ++ j'me suis dit +++ ben vas-y puisque + puisque c'était ma première langue vivante</p>	<p>seulement, une envie aussi.</p>	
21	<p>PB : très bien par ce qu'on arrive à la question où je voulais te demander pour toi, enseigner une langue c'est.....</p>		
22	<p>CATEL : +++</p>		
23	<p>PB : qu'est-ce que tu en dirais</p>		
24	<p>CATEL : 4 s c'est donner envie de connaître ce pays-là et ces gens même sans aller dans le pays parce que moi j'enseigne l'anglais alors que je suis allée que deux jours en Angleterre + donner envie de voilà comprendre puis aussi de faire le rapport avec + moi j'aime bien 9 :00 faire le rapport avec ma langue essayer de mieux comprendre MA propre langue en en parlant une autre + qu'est-ce que ça fait de dire que en anglais le possessif il a un rapport plus avec le possesseur qu'avec l'objet possédé 9 :14 pas comme moi + pourquoi y a des langues où il y a beaucoup de genres + qu'est-ce que ça change + en allemand le verbe à la fin + ben ça change plein de choses 9 '24 essayer de réfléchir à sa propre langue + en en apprenant une autre</p>	<p>L AP : dimension culturelle très forte.</p> <p>Intérêt pour la dimension plurilingue de l'enseignement des LVE</p> <p>pour l'approche métalinguistique</p>	<p>Légitimation : pas besoin d'avoir été beaucoup dans le pays pour susciter une envie d'y aller et de s'intéresser à la langue</p>

25	PB : Et Enseigner une langue ou une autre discipline : tu fais une différence importante ou pas de différence ou une différence		
26	CATEL : 9'43 ben je fais une différence dans la mesure où on nous demande quand même d'être plus dans la communication qu'en histoire géo par exemple + forcément y a plus de + y a plus de communication et peut être plus d'action on va dire pour les élèves dans ces 10' + même que le français y a beaucoup de choses en français qu'on enseigne qui ne sont pas pour la communication euh oui y a ça + 10'13 qu'est-ce qui peut y avoir comme différence encore entre 4S silence	L AP : poids des prescriptions Enseigner une LVE = plus de communication	
27	PB : Qu'est-ce qui te paraît éventuellement plus facile ou plus difficile dans l'enseignement d'une LV ?		
28	CATEL : ben 10'33 alors mes moins de compétences en anglais qu'en maths ou en autre chose + je me sens moins ++ y a plein de choses que je ne connais pas euh voilà + en anglais tu peux + on a quand même souvent régulièrement des enfants qui sont euh bilingues anglais qui t'apprennent des choses alors que des enfants qui m'apprennent des choses en maths j'en ai pas encore trouvé +	LP : sentiment d'insécurité plus grand en LVE qu'en maths Peut apprendre des élèves en LVE : la seule enseignante du panel à y faire référence	

	<p>ca des fois l'attitude des enfants est très gênante euh + y a des enfants qui te font bien sentir que tu parles pas bien et là tu fais + tu fais ton cours à reculons 11 :13 et d'autres qui sont tout à fait partie prenante d'être ton assistant °+ tu vas d'abord commencer par lui faire + lui parler à lui puis limite lui dire tiens tu vas t'occuper de ce groupe-là + leur poser des questions y a des fois où c'est vraiment des vrais assistants et tu te sens aidée 11 :30 tu vas leur demander et ils sont très contents de t'aider et d'autres qui sont bien contents de rigoler parce que t'as voilà + parce que t'as prononcé un mot d'une façon qui fait que ça s'entendait comme un autre + donc ça des fois c'est perturbant je trouve 11 :47 euh je me rappelle plus c'était quoi déjà la question</p>	<p>LP : rapport à l'autorité différent lorsque l'élève est plus « savant »</p>	<p>Catégorisations des élèves bilingues selon leur positionnement par rapport à l'enseignant non spécialiste</p>
29	<p>PB : non non c'était qu'est-ce qui te paraissait facile ou difficile dans l'enseignement d'une langue</p>		
30	<p>CATEL : 11 :53 facile ↑ euh c'est peut-être plus ludique +enfin + comme c'est plus dans la communication les enfants ils sont plus dans l'action donc des fois c'est plus facile de l'enseigner 12 :03 c'est rare que les + c'est assez rare que les enfants ils rechignent quand on dit</p>	<p>L AP : enseignement ludique, plus d'action, plus facile</p>	<p>Perception du groupe : les élèves sont motivés par les langues</p>

	<p>que c'est le cours de langue 12 :09 alors que pour d'autres choses ils vont peut-être plus rechigner + et ce qui est difficile pour moi + voilà c'est le + même si on prépare les choses à l'avance y a toujours un truc où + qui va pas + où tu te dis euh + qu'est-ce que + quelle est la structure vraiment que je veux leur apprendre + toujours le même problème + est-ce que je dois insister sur do you have + have you got 12 :30 sur voilà euh + quel est ton nom ? t'es qui ? comment tu t'appelles ? y a tellement de façons de dire les choses + quelle est celle sur laquelle je dois vraiment mettre l'accent ? et est-ce que + si c'est pas celle-là qui est utilisée avec cet enfant-là + il va en Angleterre il a appris que What's your name ? et que quelqu'un lui demande Who are you ? 12 :51 il saura pas + alors que finalement il sait le faire mais on a pas insisté sur la bonne structure</p>	<p>L AP : l'enseignante établit un lien très étroit entre les formulations travaillées en classe et leur adéquation dans une situation de la vie quotidienne, leur utilisabilité.</p>	
31	<p>PB : d'accord 12 :59 et qu'est-ce qui caractérise pour toi les moments de satisfaction ? 13 :04 // 13 :07 dans la classe de langue</p>		
32	<p>CATEL : ben + 3s de silence quand + quand on arrive à faire des choses + des choses d'y a longtemps sont ré+ réinvesties + quand ça fait quand même plusieurs années que dans</p>	<p>S'intéresse au réinvestissement, aux apports dans une</p>	

	l'école ++ soit y a des assistantes d'anglais ++ soit j'fais euh + comment ça s'appelle + les visio-conférences en anglais 13 :33 que je vois + que j'vois qu'ils y arrivent avec quelqu'un qui euh ++ qui est comment ont dit	situation de communication avec un locuteur natif	
33	PB: <u>natif</u>		
34	CATEL : <u>anglophone</u> + ben voilà ils arrivent quand même à se débrouiller ++ eux de voir qu'ils arrivent à se débrouiller je vois qu'ils sont super contents de se dire <u>qu'ils ont réussi</u> 13 :50 puis moi de me dire que j'ai réussi à les faire réussir c'est + c'est +++	Très motivée par la réussite de ses élèves et indirectement la sienne	Regard sur sa pratique et ses effets
35	PB: et les moments de découragement ce serait quoi ? <rires>		
36	CATEL : ben inversement quand là comme en ce moment + 14 :00 là début d'année + je sais qu'avec ma classe j'ai fait de l'anglais pendant le confinement + mais j'pense qu'y avait une partie de la classe qui avait beaucoup moins +		
37	PB : oui		
38	CATEL : celle qui était avec l'autre maitresse + qui avait moins avancé + <u>qui à mon avis n'en avait pas fait pendant le confinement</u> <respiration> ben j'ai l'impression <u>que il faut TOUT reprendre</u> + presque	Poids de la communauté éducative	

<p>du début + y a des fois c'est haa 14 :25 + tu vois c'est + les élèves ils font quand même de l'anglais depuis le CP + dans l'école on en fait TOUS depuis le CP + et que là des fois on arrive en début d'année avec qu'est- ce que vous vous rappelez + pftt 14 :48 ben même pas comment tu t'appelles = »ah you c'est vrai peut- être que je sais <d'une petite voix> + Ahh <ton très déçu> 14 :45 en début d'année là ça a été un peu ououhh jusqu'où je redescends <déception très palpable> 14 :51 bon après + c'est un peu euh sssss j'ai quand même envie d'avancer parce que sinon comme c'est un rebrassage perpétuel + autant + autant avancer mais oui des fois c'est quand les choses ont été dites et redites et redites + parce que quand même c'est très très très spiralaire l'anglais + encore plus + non peut- être pas encore plus mais + c'est quand même très spiralaire + quand on + on est obligé de + qu'ils savent plus comment te + qu'ils savent plus comment dire quel âge ils ont 15 :24 pour répondre à la question euh pfffff oh ça fait quatre ans que tu le fais < sur le ton de l'exaspération> ça ça c'est frustrant</p>	<p>responsable de l'hétérogénéité</p> <p>Répond aux difficultés d'hétérogénéité par des moyens didactiques en lien avec l'approche spiralaire</p> <p>rapport à la motivation dans des conditions qui ne dépendent pas que d'elle</p>	
---	--	--

39	PB : et enfin il me reste juste deux questions mais cette fois-ci plutôt sur comment les élèves apprennent une langue d'après toi 15 :39		
40	CATEL : mmm 4' ben sûrement par une sorte d'imprégnation mais + je trouve qu'on a pas assez le temps ++ à l'école + pour le faire même si l'année dernière j'avais essayé de + plutôt d'en faire un peu tous les jours 16 :00	Représentation de l'apprentissage par imprégnation : tentative de trouver des solutions avec des séances quotidiennes Dilemme : imprégnation vs institution	
41	PB : oui		
42	CATEL : là cette année j'ai vraiment pas réussi à m'y coller + à chaque fois + enfin je ++ je sais pas les journées sont plus courtes ou j'sais pas mais j'ai pas réussi à m'y mettre alors que j'avais l'impression que l'année dernière j'étais très contente de réussir à en faire vingt minutes tous les jours 16 :13 là j'y arrive pas tellement + et moi j'ai toujours le même problème + de euh + je sais qu'il faut de l'imprégnation mais en même temps moi si je vois pas les choses je les comprends moins bien 16 :27+ alors comment mettre de l'écrit sans en mettre parce que je vois bien aussi que <i>favourite</i> il marche très bien puis dès que le mets à l'écrit ah ta <i>favourite</i> <voix aigue et	Déception, démotivation Conscience de la place de l'oral, représentation que l'écrit est utile et constat qu'il affecte beaucoup la qualité de la production orale/	

	<p>prononciation à la française> oh la la j'ai fait l'effort de pas vous l'écrire pendant trois séances et puis là hop ils partent sur l'écrit 16 :44 alors que je vois bien qu'y a quand même des enfants qui ont besoin de+ alors j'essaye de trouver des codes + e mettre des ++</p>		
43	<p>PB : mmm</p>		
44	<p>CATEL : comme en CP de mettre des vagues pour le nombre de syllabes + enfin des trucs comme ça + 16 :58 et + j'ai du mal à trouver l'équilibre entre euh+ justement entre le tout oral <d'une voix forte> et quand même mettre de l'écrit + parce que en CMI on nous en demande et puis j'me dis que si MOI je fonctionne comme ça y en a sûrement quelques-uns dans la classe qui sont aidés par hein ben tiens + what's your name c'est + ben pt'être qu'on le comprend mieux quand ont voit que y a un pronom interrogatif et un verbe ++ et que + après + après on peut peut-être plus facilement ++ transposer à ++ 17 :33</p>	<p>Cherche des stratégies, des étayages pour les élèves en lien avec les prescriptions.</p> <p>Puis revient à son mode de fonctionnement comme référence possible pour les élèves au-delà des prescriptions</p>	
45	<p>PB : alors justement ça fait lien avec ma question suivante apprendre une langue étrangère, une langue de scolarisation, une langue maternelle + c'est la même chose + c'est différent ? 17 :44 parce que là du coup ça fait écho à</p>		

	ce que tu dis sur cette + compréhension		
46	CATEL : 3s ben à mon avis c'est + on apprend pas une langue maternelle comme on apprend une langue à l'école		
47	PB : ça c'est sûr		
48	CATEL : ben c'est une autre langue + déjà on a la base de la nôtre qui + qui crée forcément des obstacles ++ parce que tiens en français on dit euh + j'ai 8 ans et en anglais on dit je suis 8 ans donc + 18 :15+ y a tous les obstacles qui sont créés ++ y a pt être aussi tout ce qui est phonologie tout ce qu'on entend pas et + tout c'qu'on arrive plus à entendre + qu'on arrive plus à prononcer+ y a + y avait peut-être aussi tout ça ++ puis y a peut-être aussi l'envie + une moindre envie d'apprendre une langue scolaire + que sa langue maternelle enfin sa langue maternelle on s'dit pas qu'on l'apprend <voix très assurée> alors que celle là on sait que c'est un apprentissage parce que y a des enjeux + que + la maitresse elle va poser des questions + elle va demander des exercices alors qu'on apprend notre propre langue ben c'est + pour moi c'est pas la même chose	<p>Par rapport à la compétence plurilingue Catel a une représentation de la l1 comme obstacle.</p> <p>Associe l'enseignement d'une LVE comme comprise par les enfants comme réduite à la classe et au lien avec l'enseignante.</p> <p>Le travail sur la langue maternelle serait, lui, vécu comme un travail pour soi.</p>	Typification par rapport aux langues, au lien entre apprentissage et usage.
49	PB : très bien + ben écoute merci BEAUCOUP		

IV.70. Annexe 70

IV.70.1. *Catel : transcription de l'entretien sur la trajectoire langagière d'apprenant et d'enseignant*

1.	PB : Quelle élève étiez-vous ? / Quelle expérience l'école a-t-elle été pour vous ?
2.	CATEL : alors j'étais plutôt une bonne élève au niveau scolaire + par contre j'ai toujours été très timide très effacée en classe jusque euh <soupir> tout le temps + tout le temps + au lycée à la fac j'ai toujours été quelqu'un de très effacée qui prenait la parole que si on la lui donnait et encore + et ça c'est des choses qu'après ont changé quand moi-même je suis devenue enseignante et que j'ai eu des enfants + j pense que c'est eux + il a bien fallu que j leur parle à ces petits bout-de-chou <rires> et les expériences ben malheureusement j'en ai pff c'est vraiment une période de ma vie que j'ai euh ++ que j'ai quand même beaucoup oubliée 1 :02 j'ai très peu de souvenirs de classe + de copains de classe + après moi personnellement moi j'ai perdu ma sœur quand j'étais au début du collège donc ça a été très compliqué après + ben voilà parce que difficile + donc vraiment c'est des moments qui sont pas + j'ai pas de souvenirs d'école + de profs très peu + des images peut-être de profs de primaire mais de collège lycée quasiment aucun + de fac +++
3.	PB : pas plus
4.	CATEL : ah oui je sais plus je sais plus
5.	PB : d'accord
6.	CATEL : en même temps je sais qu'y a plein de choses que j'arrive pas à faire en classe parce que j'ai pas été enseignée comme j'aimerais enseigner par exemple + tu vois travailler en atelier je l'ai jamais fait à l'école + travailler en coopération + ben à l'école + quand j'étais à l'école j'ai l'impression qu'on travaillait pas du tout comme ça 2 :00 y a des choses des fois qui me + qui me manquent + peut-être d'avoir vécu quelque chose que j'aimerais enseigner + j'vais l'enseigner comme ça mais pas parce que j'ai été enseignée comme ça
7.	PB : et les langues du coup qu'est-ce qu'elles ont eu comme place dans ton parcours d'élève 2 :22
8.	CATEL : 2 : 25 c'est pareil c'est tellement vague + je + j'ai + alors j'ai commencé par l'allemand parce que c'était l'époque comme ça + les bons élèves ont les

	<p>envoyaient dans les classes d'allemand <ton un peu désabusé> puis ma sœur ma sœur qui était ma sœur aînée avait commencé l'allemand 3s ben pour moi c'était + la partie orale était une souffrance comme tout l'oral après l'écrit + bon ça m'dérangeait moins d'écrire j'étais plus à l'aise avec cette partie-là 3 :00 et heureusement pour moi à l'époque on était beaucoup plus enseigné à l'écrit qu'à l'oral + mais c'était quand même une souffrance pour moi après c'était aussi + j'avais + on avait pas tous les moyens qu'on a maintenant + pour pouvoir écouter de la musique + regarder des films + si j'ai quand même des souvenirs d'avoir écouté et réécouté des chansons pour pouvoir transcrire les paroles une par une + réécouter une ligne pendant vingt fois parce que tu comprenais pas ce qu'il disait voilà ça ça a été +</p>
9.	<p>PB : pour la classe ou pour ton plaisir?</p>
10	<p>CATEL : non pour mon plaisir 3 :40 et après j'ai fait quand même pas mal d'échanges avec l'Allemagne avec la ville qu'était jumelée avec Verneuil qu'est toujours jumelée avec Verneuil 3s 4 :00 des périodes où on partait l'été une semaine ou quinze jours ou même ça pouvait être plus que ça ++ à chaque fois ça avait été commencé j' pense avec le professeur d'allemand parce que j'me rappelle des correspondances et après + si ça marchait on partait chez notre correspondante et des fois elle venait ou elle venait pas ça dépendait comment ça fonctionnait et j'suis allée quand même plusieurs fois en Allemagne + voilà par contre l'Angleterre comme les + y avait pas + y avait très peu de jumelages et d'échanges avec l'Angleterre ben l'Angleterre la première fois que je suis allée en Angleterre j'avais 18 ans j'y suis allée un week-end donc voilà l'Angleterre pour moi c'est un pays très exotique !</p>
11	<p>PB : et en tant qu'étudiante, après est-ce que tu y es allée ou en tant simplement qu'adulte t'as eu envie d'y aller ou pas ? 4 :57</p>
12	<p>CATEL : en tant qu'étudiante quand je suis arrivée à la fac j'ai continué l'allemand mais alors c'était + pff + c'était juste pour dire que je continuais l'allemand mais je pense pas qu'c'était obligatoire + j'me rappelle pas parce que sinon j'aurais peut-être plutôt pris de l'anglais + et l'anglais + les langues n'avaient aucune importance dans notre travail + y avait rien qui était enseigné en anglais enfin voilà + moi je faisais des sciences nat y avait rien qui était proposé en anglais + pas de cours voilà et y avait des cours d'allemand où on regardait Nosferatu alors <pires> c'était glauque c'était dans les sous-sols de la fac voilà je sais que j'y suis allée parce que c'était glauque</p>

	+enfin pas parce que c'était glauque mais c'était glauque et c'est le seul souvenir que j'en ai et puis après à l'IUFM j'ai pas de souvenirs d'avoir fait de l'anglais
13	PB : d'accord + en quelle année t'étais à l'IUFM ?
14	CATEL : moi j'ai dû y rentrer en 92 à l'IUFM j'me rappelle pas qu'y avait de l'anglais 5 :55
15	PB : première année + enfin c'était <u>la deuxième année</u>
16	CATEL : <u>deuxième année</u> c'était la deuxième année et j'me rappelle pas qu'y avait de l'anglais et après ben après y a eu plus l'occasion j'pense de parler anglais parce que mon mari + lui il faisait une thèse et donc j'ai relu sa thèse en anglais c'est pas que j'comprenais pas mais j'voyais très bien où étaient les fautes d'orthographe + les fautes de syntaxe comme quoi mon anglais il était très écrit et euh très grammatical sans y mettre beaucoup de sens + c'était aussi l'époque où ça y est il commençait a y avoir des DVD avec les sous-titres tout ça et là j'ai commencé à m'y intéresser un peu plus et 6 :50 et moi j'ai dû être habilitée après y avait une prof + une prof de collège qui venait faire l'anglais dans ma classe ++ 7 :00 c'était super intéressant ce qu'elle faisait et assez vite j'ai eu envie moi de le faire + j'ai dû être habilitée en +++ quand est-ce que j'ai pu être habilité +++ un peu à l'époque on a été un peu forcé de le faire mais si fallait que ce soit fait et soit c'était toi soit c'était quelqu'un qui venait dans ta classe
17	PB : et je crois que c'était le programme qui prenait CM1 CME c'est possible ? 1997 98 ?
18	C ; non à l'époque j'étais aux Mureaux et j'ai jamais fait d'anglais aux Mureaux
19	PB : alors après à partir de 2000 on a eu une mise en place et l'habilitation qui est devenue plus systématique
20	CATEL : donc moi quand je suis arrivée à Verneuil en 2002 j'ai pris un CP après un CP CE1+ après en effet j'ai eu des plus grandes classes et à ce moment-là c'est peut-être à ce moment-là que ça a été une nécessité 8 :00 et une envie de le faire ++ et après ben l'allemand ++ quand y a eu une classe bilangue au collège j'ai dû + on a demandé qu'il y ait de l'enseignement ++ j'me suis dit +++ ben vas-y puisque + puisque c'était ma première langue vivante
21	PB : très bien par ce qu'on arrive à la question où je voulais te demander pour toi, enseigner une langue c'est.....
22	CATEL : +++

23	PB : qu'est-ce que tu en dirais
24	CATEL : 4 s c'est donner envie de connaître ce pays-là et ces gens même sans aller dans le pays parce que moi j'enseigne l'anglais alors que je suis allée que deux jours en Angleterre + donner envie de voilà comprendre puis aussi de faire le rapport avec + moi j'aime bien 9 :00 faire le rapport avec ma langue essayer de mieux comprendre MA propre langue en en parlant une autre + qu'est-ce que ça fait de dire que en anglais le possessif il a un rapport plus avec le possesseur qu'avec l'objet possédé 9 :14 pas comme moi + pourquoi y a des langues où il y a beaucoup de genres + qu'est-ce que ça change + en allemand le verbe à la fin + ben ça change plein de choses 9 '24 essayer de réfléchir à sa propre langue + en en apprenant une autre
25	PB : Et Enseigner une langue ou une autre discipline : tu fais une différence importante ou pas de différence ou une différence
26	CATEL : 9'43 ben je fais une différence dans la mesure où on nous demande quand même d'être plus dans la communication qu'en histoire géo par exemple + forcément y a plus de + y a plus de communication et peut être plus d'action on va dire pour les élèves dans ces 10' + même que le français y a beaucoup de choses en français qu'on enseigne qui ne sont pas pour la communication euh oui y a ça + 10'13 qu'est-ce qui peut y avoir comme différence encore entre 4S silence
27	PB : Qu'est-ce qui te paraît éventuellement plus facile ou plus difficile dans l'enseignement d'une LV ?
28	CATEL : ben 10'33 alors mes moins de compétences en anglais qu'en maths ou en autre chose + je me sens moins ++ y a plein de choses que je ne connais pas euh voilà + en anglais tu peux + on a quand même souvent régulièrement des enfants qui sont euh bilingues anglais qui t'apprennent des choses alors que des enfants qui m'apprennent des choses en maths j'en ai pas encore trouvé + ca des fois l'attitude des enfants est très gênante euh + y a des enfants qui te font bien sentir que tu parles pas bien et là tu fais + tu fais ton cours à reculons 11 :13 et d'autres qui sont tout à fait partie prenante d'être ton assistant °+ tu vas d'abord commencer par lui faire + lui parler à lui puis limite lui dire tiens tu vas t'occuper de ce groupe-là + leur poser des questions y a des fois où c'est vraiment des vrais assistants et tu te sens aidée 11 :30 tu vas leur demander et ils sont très contents de t'aider et d'autres qui sont bien contents de rigoler parce que t'as voilà + parce que t'as prononcé un mot d'une façon

	qui fait que ça s'entendait comme un autre + donc ça des fois c'est perturbant je trouve 11 :47 euh je me rappelle plus c'était quoi déjà la question
29	PB : non non c'était qu'est-ce qui te paraissait facile ou difficile dans l'enseignement d'une langue
30	CATEL : 11 :53 facile ↑ euh c'est peut-être plus ludique +enfin + comme c'est plus dans la communication les enfants ils sont plus dans l'action donc des fois c'est plus facile de l'enseigner 12 :03 c'est rare que les + c'est assez rare que les enfants ils rechignent quand on dit que c'est le cours de langue 12 :09 alors que pour d'autres choses ils vont peut-être plus rechigner + et ce qui est difficile pour moi + voilà c'est le + même si on prépare les choses à l'avance y a toujours un truc où + qui va pas + où tu te dis euh + qu'est-ce que + quelle est la structure vraiment que je veux leur apprendre + toujours le même problème + est-ce que je dois insister sur do you have + have you got 12 :30 sur voilà euh + quel est ton nom ? t'es qui ? comment tu t'appelles ? y a tellement de façons de dire les choses + quelle est celle sur laquelle je dois vraiment mettre l'accent ? et est-ce que + si c'est pas celle-là qui est utilisée avec cet enfant-là + il va en Angleterre il a appris que What's your name ? et que quelqu'un lui demande Who are you ? 12 :51 il saura pas + alors que finalement il sait le faire mais on a pas insisté sur la bonne structure
31	PB : d'accord 12 :59 et qu'est-ce qui caractérise pour toi les moments de satisfaction ? 13 :04 // 13 :07 dans la classe de langue
32	CATEL : ben + 3s de silence quand + quand on arrive à faire des choses + des chose d'y a longtemps sont ré+ réinvesties + quand ça fait quand même plusieurs années que dans l'école ++ soit y a des assistantes d'anglais ++ soit j'fais euh + comment ça s'appelle + les visio-conférences en anglais 13 :33 que je vois + que j'vois qu'ils y arrivent avec quelqu'un qui euh ++ qui est comment ont dit
33	PB: natif
34	CATEL : <u>anglophone</u> + ben voilà ils arrivent quand même à se débrouiller ++ eux de voir qu'ils arrivent à se débrouiller je vois qu'ils sont super contents de se dire qu'ils ont réussi 13 :50 puis moi de me dire que j'ai réussi à les faire réussir c'est + c'est +++
35	PB: et les moments de découragement ce serait quoi ? <rires>

36	CATEL : ben inversement quand là comme en ce moment + 14 :00 là début d'année + je sais qu'avec ma classe j'ai fait de l'anglais pendant le confinement + mais j'pense qu'y avait une partie de la classe qui avait beaucoup moins +
37	PB : oui
38	CATEL : celle qui était avec l'autre maitresse + qui avait moins avancé + qui à mon avis n'en avait pas fait pendant le confinement <respiration> ben j'ai l'impression que il faut TOUT reprendre + presque du début + y a des fois c'est haa 14 :25 + tu vois c'est + les élèves ils font quand même de l'anglais depuis le CP + dans l'école on en fait TOUS depuis le CP + et que là des fois on arrive en début d'année avec qu'est-ce que vous vous rappelez + pftt 14 :48 ben même pas comment tu t'appelles = »ah you c'est vrai peut-être que je sais <d'une petite voix> + Ahh <ton très déçu> 14 :45 en début d'année là ça a été un peu ououhh jusqu'ou je redescends <déception très palpable> 14 :51 bon après + c'est un peu euh sssss j'ai quand même envie d'avancer parce que sinon comme c'est un rebrassage perpétuel + autant + autant avancer mais oui des fois c'est quand les choses ont été dites et redites et redites + parce que quand même c'est très très très spiralaire l'anglais + encore plus + non peut-être pas encore plus mais + c'est quand même très spiralaire + quand on + on est obligé de + qu'ils savent plus comment te + qu'ils savent plus comment dire quel âge ils ont 15 :24 pour répondre à la question euh pfffff oh ça fait quatre ans que tu le fais <sur le ton de l'exaspération> ça ça c'est frustrant
39	PB : et enfin il me reste juste deux questions mais cette fois-ci plutôt sur comment les élèves apprennent une langue d'après toi 15 :39
40	CATEL : mmm 4' ben sûrement par une sorte d'imprégnation mais + je trouve qu'on a pas assez le temps ++ à l'école + pour le faire même si l'année dernière j'avais essayé de + plutôt d'en faire un peu tous les jours 16 :00
41	PB : oui
42	CATEL : là cette année j'ai vraiment pas réussi à m'y coller + à chaque fois + enfin je ++ je sais pas les journées sont plus courtes ou j'sais pas mais j'ai pas réussi à m'y mettre alors que j'avais l'impression que l'année dernière j'étais très contente de réussir à en faire vingt minutes tous les jours 16 :13 là j'y arrive pas tellement + et moi j'ai toujours le même problème + de euh + je sais qu'il faut de l'imprégnation mais en même temps moi si je vois pas les choses je les comprends moins bien 16 :27+ alors comment mettre de l'écrit sans en mettre parce que je vois bien aussi que

	<i>favourite</i> il marche très bien puis dès que le mets à l'écrit ah ta favourite <voix aigue et prononciation à la française> oh la la j'ai fait l'effort de pas vous l'écrire pendant trois séances et puis là hop ils partent sur l'écrit 16 :44 alors que je vois bien qu'y a quand même des enfants qui ont besoin de+ alors j'essaye de trouver des codes + e mettre des ++
43	PB : mmm
44	CATEL : comme en CP de mettre des vagues pour le nombre de syllabes + enfin des trucs comme ça + 16 :58 et + j'ai du mal à trouver l'équilibre entre euh+ justement entre le tout oral >d'une voix forte> et quand même mettre de l'écrit + parce que en CM1 on nous en demande et puis j' me dis que si MOI je fonctionne comme ça y en a sûrement quelques-uns dans la classe qui sont aidés par hein ben tiens + what's your name c'est + ben pt'être qu'on le comprend mieux quand ont voit que y a un pronom interrogatif et un verbe ++ et que + après + après on peut peut-être plus facilement ++ transposer à ++ 17 :33
45	PB : alors justement ça fait lien avec ma question suivante apprendre une langue étrangère, une langue de scolarisation, une langue maternelle + c'est la même chose + c'est différent ? 17 :44 parce que là du coup ça fait écho à ce que tu dis sur cette + compréhension
46	CATEL : 3s ben à mon avis c'est + on apprend pas une langue maternelle comme on apprend une langue à l'école
47	PB : ça c'est sûr
48	CATEL : ben c'est une autre langue + déjà on a la base de la nôtre qui + qui crée forcément des obstacles ++ parce que tiens en français on dit euh + j'ai 8 ans et en anglais on dit je suis 8 ans donc + 18 :15+ y a tous les obstacles qui sont créés ++ y a pt être aussi tout ce qui est phonologie tout ce qu'on entend pas et + tout c'qu'on arrive plus à entendre + qu'on arrive plus à prononcer+ y a + y avait peut-être aussi tout ça ++ puis y a peut-être aussi l'envie + une moindre envie d'apprendre une langue scolaire +que sa langue maternelle enfin sa langue maternelle on s'dit pas qu'on l'apprend <voix très assurée> alors que celle là on sait que c'est un apprentissage parce que y a des enjeux + que + la maitresse elle va poser des questions + elle va demander des exercices alors qu'on apprend notre propre langue ben c'est + pour moi c'est pas la même chose
49	PB : très bien + ben écoute merci BEAUCOUP

IV.71. Annexe 71

IV.71.1. Anna: synopsis de la séance de français

CE1-

28 élèves.

Séance de vocabulaire : « Les mots de la même famille »

Objectifs (fiche de préparation) : comprendre la famille de mots, trouver le chef de famille d'un ensemble de mots (radical), approcher la formation des mots d'une même famille, regrouper des mots par famille.

842

Repères temporels	Phases de la séance.	Commentaires en lien avec les gestes professionnels
Début à 6 :09	Phase d'introduction : à partir de définitions trouver le mot correspondant Phase collective	14 M6- je te donne l'étiquette (5) 15 Antoine1- C'est un autre nom pour désigner un vêtement + Emma (10) 16 Emma1- un habit (2) 17 M7- allez+ tiens donne lui <donne à Antoine une étiquette pour Emma> (4) 18 Maïa1- XXX 19 M8- alors tu recommences + plus fort + on n'entend rien (9) 20 Maïa 2- c'est ? ++ qu'on utilise avec la brosse à dents (10) 21 E- le dentifrice (2) 22 M9- alors viens chercher le dentifrice Lorelei ++ Pilotage en gérant les étiquettes à donner en fonction des réponses des élèves Etayage quand les élèves ont du mal à trouver les réponses
6 :10 à 13 :30	Phase de classement et justifications Phase collective	53 M16- [...] groupe + j'aimerais bien qu'on trouve un classement+ Maïa + alors je prends ce que tu me dis + on écoute Maïa + si vous n'êtes pas d'accord vous le direz après (79) 54 Maïa3- XXX

		<p>55 M17- tu m'as dit quoi + habiller + les habits <met les deux cartes l'une sous l'autre> (8)</p> <p>56 Emma2- il y a habiller (4)</p> <p>57 M18- je le mets avec ? (4)</p> <p>58 Emma3- oui (1)</p> <p>Pilotage à visée didactique : faire justifier le classement</p> <p>Etayage pour clarifier.</p>
13 :30 à 15 :09	<p>Phase d'institutionnalisation et de tissage</p> <p>Phase collective</p>	<p>126 M52- et ben non pourtant on reconnaît <i>dedans terrible</i> + pour que les mots soient de la même famille + c'est la leçon d'aujourd'hui qu'on vient d'apprendre + pour que les mots fassent partie de la même famille il faut qu'ils parlent quand même de la même chose et dans les mots on retrouve mon chef + le mot étiquette <montre celui qui est entouré> et on en avait déjà un peu parlé dans quelle situation ? +rappelez-vous on fait quoi + on fait tous les jours et je vous dis quand on connaît pas un mot qu'on est en train d'écrire</p> <p>Pilotage avec l'institutionnalisation et tissage avec la mise en lien avec les usages qui sont faits du dictionnaire.</p>
17 :32- 32 :02	<p>Phase de recherche en autonomie</p>	<p>Une brève interruption pour apporter des précisions</p>
32 :02 à 37 :47	<p>Phase de mise en commun et de correction collective</p>	<p>140 M60- oui ben c'est pas grave ++ alors + on regarde ++ qu'est-ce que vous pouvez trouver pour 'jardin' + alors Maïa (20)</p> <p>141 Maïa4- 'jardinerie' (1)</p> <p>142 M61- alors + 'jardinerie' <écrit en même temps sur l'ordinateur> alors j'ai vérifié + c'est</p>

		<p>pas dans le dictionnaire mais ça s'utilise + c'est pour ++ écoutez bien < <i>pas mal de bruit de bavardages</i>> (20)</p> <p>Pilotage pour conduire l'activité de classement et de définition.</p> <p>Etayage par rapport aux erreurs.</p>
--	--	---

IV.72. Annexe 72

IV.72.1. Anna: transcription de la séance de français

CE1-

28 élèves.

Séance de vocabulaire : « Les mots de la même famille »

Objectifs (fiche de préparation) : comprendre la famille de mots, trouver le chef de famille d'un ensemble de mots (radical), approcher la formation des mots d'une même famille, regrouper des mots par famille.

845

Début à 6 :09 Phase d'introduction : à partir de définitions trouver le mot correspondant

1 M1- Ceux qui vont venir chercher dans les barquettes j'ai des devinettes + alors écoutez bien la consigne est la suivante + vous lirez d'abord les 5 élèves vont piocher une devinette + vont la lire dans leur tête + la réponse est écrite au crayon à papier +et quand je vous demanderai vous ne lirez QUE la devinette à vos camarades + ils devront trouver la réponse + alors vous validerez la réponse mais vous ne dites pas la réponse ++ alors euh Maïa + Léo + Antoine Chloé et Elise + alors Léo (85)

2 Léo1- XXX

3 M2- Quoi ? alors plus fort s'il te plaît < éteint le vidéoprojecteur> alors plus fort parce qu'on n'entendait pas avec le moteur (20)

4 Léo2 - c'est enlever les vêtements (5)

5 M3- Alors Armand (2)

6 Arm1- XXX < ne donne pas de réponse>

7 Léo3- Agathe (1)

8 Ag1- remettre (1)

9 M4- remettre ? c'EST ENLEVER des vêtements (6) 1 :52

10 E1- mettre des vêtements (3)

11 M5- enlever (1)

12 Léo4- Léa (1)

13 Léa1- se déshabiller < Léo opine pour valider> (2)

14 M6- je te donne l'étiquette (5)

15 Antoine1- C'est un autre nom pour désigner un vêtement + Emma (10)

16 Emma1- un habit (2)

17 M7- allez+ tiens donne lui <donne à Antoine une étiquette pour Emma> (4)

18 Maïa1- XXX

19 M8- alors tu recommences + plus fort + on n'entend rien (9)

20 Maïa 2- c'est ? ++ qu'on utilise avec la brosse à dents (10)

21 E- le dentifrice (2)

22 M9- alors viens chercher le dentifrice Lorelei ++ alors bien fort Chloé (10)

- 23 Chloé1- c'est la matière qui permet aux plantes de pousser ++Anne Flore (11)
 24 Anne-Flore1- la terre (2)
 <Elise commence alors que l'une se rassoit et l'autre va chercher sa carte>
 25 Elise1- XXX
 26 M10- alors tu répètes plus fort + mais vous vous faites du bruit (11)
 27 Elise2- c'est le trou creusé par certains animaux + par exemple le lapin ou le renard +Angelo (16)
 28 Angelo1 : un terrier (2)
 29 M11- allez viens chercher ton étiquette + alors 4 autres élèves : Armand + Emma +Amina + Arthur 3 :41
 regarde Armand+ fort (16)
 30 Armand2- c'est mettre quelque chose dans la terre (8)
 31 M12- interroge les là-bas + < l'enseignante montre la rangée de droite> (4)
 32 Armand3- Manon (1)
 33 Manon1- XXX
 34 Armand4- non (1)
 35 M13- c'est mettre + METTRE+ c'est une ACTION (7)
 36 Armand5- < désigne une élève>
 37 E- planter (1)
 38 Armand6- non + Léa (2)
 39 Léa2- lever (1)
 40 E- mettre de l'eau (4)
 41 Armand7- non + Manon (2)
 42 Manon1- arroser + Eva (2)
 43 M14- alors répète (2)
 44 Armand8- <relit> c'est mettre quelque chose dans la terre (8)
 45 Léonard1- enterrer (1)
 46 M15- bon tu vas donner à ta voisine+ non à Léo ++ après+ Amina+ bien fort (14)
 47 Amina1- ça sert à mâcher les aliments (6)
 48 E- les dents <allers et venues d'élèves avec les étiquettes> (2)
 49 E- c'est mettre des vêtements + Léo (5)
 50 Léo5- s'habiller (2)
 51 E- XXX
 52 E- le dentiste (2)

6 :10 à 13 :30 Phase de classement et justifications

- 53 M16- alors tous ceux qui ont eu les étiquettes réponses vous venez au tableau+ on va ++ vous mettez avec des aimants + alors on a les étiquettes réponses que vous avez trouvées + Lina +comment on pourrait les classer + là vous les avez mises un petit peu comme ça en groupe + j'aimerais bien qu'on trouve un classement+ Maïa + alors je prends ce que tu me dis + on écoute Maïa + si vous n'êtes pas d'accord vous le direz après (79)
 54 Maïa3- XXX
 55 M17- tu m'as dit quoi + habiller + les habits <met les deux cartes l'une sous l'autre> (8)
 56 Emma2- il y a habiller (4)

- 57 M18- je le mets avec ? (4)
- 58 Emma3- oui (1)
- 59 M19- alors qu'est-ce qu'on peut mettre d'autre + Angelo (11)
- 60 Angelo1- terre + terrier (2)
- 61 M20- terre terrier (2)
- 62 E- enterrer (1)
- 63 M21- enterrer ++ Marion (2)
- 64 Marion1- dent dentiste dentifrice (3)
- 65 M22- alors vous m'avez trouvé un classement + dites-moi comment vous avez fait pour trouver ce classement + pourquoi vous m'avez fait ce classement-là + je dis pas si c'est bien ou si c'est pas bien je veux simplement savoir ce qui + ce que vous avez fait comment vous avez proposé ce classement + Antoine (56)
- 66 Antoine2- c'est presque les mêmes mots (6)
- 67 M23- c'est presque les mêmes mots *habits* + *habiller*+ *déshabiller* + qu'est-ce qui te montre que c'est presque les mêmes mots + Liam tu poses ça + qu'est-ce qui nous montre que c'est presque les mêmes mots *habits habiller déshabiller* ++ euh, ouais <en faisant un signe du regard et du menton vers un élève> (43)
- 68 E- parce que y a toujours + en fait y a un mot qu'on rajoute une petite suite (17)
- 69 M24- alors c'est quoi ton mot (6)
- 70 E- Comme dent dentISTE dentIFRICE (4)
- 71 M25- alors dans celle-là je vais mettre dent devant + alors je suis d'accord+ dentifrice on a ajouté quelque chose à la fin + dentiste d'accord + la troisième colonne qu'est-ce qu'on a fait ? (36) 8 :37
- 72 E- ben t'as *terre* et après t'as ajouté /*je*/ et après t'as ajouté *enterrer* (16)
- 73 M26- ça marche aussi le dernier ? (5)
- 74 C- oui (1)
- 75 M27- <en montrant *enterrer*> j'ai ajouté quelque chose derrière + qu'est-ce qui va pas avec le dernier ? (15)
- 76 E- c'est qu'y a pas de chose rajoutée (9)
- 77 M28- ben j'entends si + oui ou non ? (7)
- 78 C- oui (1)
- 79 M29- qu'est-ce qui a été rajouté (7)
- 80 E- / *ã*/ (1)
- 81 M30- alors le / *ã*/ il a été ajouté devant ou derrière (10)
- 82 C- devant (1) 9 :17
- 83 M31- puis derrière qu'est ce qui a été ajouté (9)
- 84 C- /*e*/ (1)
- 85 M32- le /*e*/ + alors on voit + là on a ajouté derrière + derrière et là on a ajouté devant + regardez ici + dans celui-là Léonard (23)
- 86 Léonard2- *déshabiller* (1)
- 87 M33- *déshabiller* + qu'est-ce qui se passe ? (7)
- 88 Léonard3- on a ajouté /*de*/ (4)
- 89 M34- on a ajouté quelque chose de- (6)

- 90 Léonard4- oui + /de/ devant (3)
- 91 M35- alors on a ajouté devant derrière mais comment vous avez fait + c'est pas ça qui vous a ++ là vous les avez observés mais quand vous les avez classés + pourquoi vous les avez classés comme ça + Emma (37)
- 92 Emma4- parce que c'est des mots qui vont ensemble (9)
- 93 M36- c'est des mots qui vont ensemble + pourquoi ils vont ensemble ? + Agathe (12)
- 94 Agathe2- parce que ça parle toujours de ++ dent de // (8)
- 95 M37- oui c'est intéressant ce que tu dis c'est que +là + ici <monte l'étiquette dent et l'entoure> ça vous nous parler de dent + tout est en rapport avec les dents + vous vous en souvenez on en a parlé de ça + du dentiste + du dentifrice + des caries + des dents et bien tout ce qui est en rapport avec dent vous me l'avez mis en dessous de dent <montre> ici <montre la première colonne> qu'est-ce que je pourrai mettre là <trace le cercle> (72)
- 96 C- habit (1)
- 97 M38- habit tout ce qui est en rapport avec les habits + je m'habille <mime> je mets un habit et là je vais le retirer <mime> + et ici qu'est-ce que je pourrai mettre ? euh oui <mouvement du menton> (34)
- 98 E- terre (1)
- 99 M39- oui tout en rapport avec terre + on dit que ce sont les mots de <écrit en même temps au tableau> la même - (16)
- 100 E- chose (1)
- 101 E-famille (1)
- 102 M40- famille + c'est la même chose + alors je vais vous proposer deux autres mots + vous avez vu que dedans on retrouve des mots <montre une étiquette> + alors tu me le lis Arthur (29)
- 103 Arthur- accident (1)
- 104 M41- accident + qu'est-ce que je vois dedans que je reconnais par rapport à tout à l'heure ? (18)
- 105 E- dent (1)
- 106 M42- dent ++ alors est-ce que je vais pouvoir le mettre dans ma famille de dent (15)
- 107 C- non (1)
- 108 M43- POURQUOI (1)
- 109 E- ben en fait un accident ça parle pas +un accident on est tombé (13)
- 110 M44 -oui est-ce que ça parle des dents (8) 11 :50
- 111C- non (1)
- 112 M45- donc je vais pas pouvoir le mettre ici pourtant j'ai dent dedans donc il va me falloir combien de conditions pour que les mots appartiennent à la même famille <l'enseignante fait un très grand cercle avec les bras> qu'est-ce qu'il va me falloir comme conditions ? (40)
- 113 Armand9- XX
- 114 M46- non il faut que ça ait le même - (8)
- 115 C- sens (1)
- 116 M47- que ça parle un peu de la même chose et dedans je vais retrouver une partie du mot de la même famille + le chef de ma famille mais il faut que ça ait le même sens++ et là *accident* même si j'ai *dent* je peux pas le mettre dans la famille de *dent* + et celui là ++ euh Lorelei (58)

117 Lorelei- terrible (1)

118 M48-terrible ça ressemble à quoi + quelle famille Rémi (8)

119 Rémi- terrier (1)

120 M49- ça ressemble à la famille de terrier+ terre enterrer +est-ce que je peux le mettre dedans (17)

121 C- non (1)

122 M50-pourquoi (1)

123 E- parce que ça fait peur (5)

124 M51-est-ce que c'est en rapport avec la terre (10)

125 C- non (1)

13 :30 à 15 :09 Phase d'institutionnalisation et de tissage

126 M52- et ben non pourtant on reconnaît *dedans terrible* + **pour que les mots soient de la même famille + c'est la leçon d'aujourd'hui qu'on vient d'apprendre + pour que les mots fassent partie de la même famille il faut qu'ils parlent quand même de la même chose et dans les mots on retrouve mon chef + le mot étiquette** <montre celui qui est entouré> et on en avait déjà un peu parlé dans quelle situation ? +rappelez-vous on fait quoi + on fait tous les jours et je vous dis quand on connaît pas un mot qu'on est en train d'écrire + tiens réfléchissez est-ce que vous connaissez pas un peu un mot qui veut dire la même chose + qu'est-ce qu'on fait dans notre cahier jaune (126)

127 E- XXX

128 M53- quand on fait des dictées et qu'y a un mot qu'on sait pas écrire et bien on essaye de trouver un mot de la même famille ça peut nous aider + d'accord alors + oui Emma (37)

129 Emma5- avec accident on fait accidentellement (5)

130 M54- oui ça permet de trouver quoi (6)

131 Emma6- la lettre à la fin (5)

132 M55- ça peut nous permettre de trouver la lettre muette qu'on entend pas + dans *accident* on entend pas le 't' (20)

133 E- <un élève vient au tableau tout en parlant> en fait dans dent il y a un 't' parce que là y a un 't' <montre dentifrice> et là y a un 't' <montre dentiste> (22)

15 :10 -17 : 30 Phase de consigne pour la mise en place de l'activité de recherche en groupe

134 M56- et oui on le retrouve + on retrouve dans le mot + alors je vais vous demander + écoutez bien aujourd'hui + donc on a vu les mots de la même famille + je vais vous demander avec votre voisin ++ écoutez bien sans faire quoi que ce soit + de me trouver plusieurs mots par famille ++ alors pour cela vous allez prendre + oui tu te mettras à côté de Rémi + vous allez prendre un cahier de brouillon + hep hep hep + tous ceux qui sont là derrière vous sortirez votre cahier de brouillon + pareil derrière Liam +derrière Rémi et vous sortez la règle et le crayon à papier <allume le vidéoprojecteur et affiche> ++ ALORS vous faites trois colonnes et vous essayez de trouver le plus de mots + j'attends le silence + est-ce que j'ai dit les + les familles de mots + alors vous essaieriez de me trouver le maximum de mots pour la famille de jardin + la famille de coiffeur et la famille de nage (155)

17 :32- 32 :02 Phase de recherche en autonomie

135 M57- <après 7,13 minutes de travail en binômes l'enseignante intervient> il y a un groupe qui s'est aperçu en cherchant dans le dictionnaire + sans dire ce que vous avez trouvé qu'est-ce

que vous avez remarqué + tous les deux + quand vous avez cherché votre mot ++ tout à l'heure vous m'avez dit (45)

136 E- qu'il y avait plein d'autres mots (8)

137 M58 – qu'il y avait PLEIN d'autres mots de la MEME famille qui vont être situés à côté de ce mot-là ou en-dessous (25)

32 :02 à 37 :47 Phase de mise en commun et de correction collective

138 M59- vous fermez les dictionnaires *<après 6.43 minutes de travail de recherche>* Armand + ça va bientôt être l'heure de sortir alors on fait juste pour *jardin* + alors EUH++ *<claque des mains>* pour *jardin* on s'arrête + (26)

139 E- XX

140 M60- oui ben c'est pas grave ++ alors + on regarde ++ qu'est-ce que vous pouvez trouver pour 'jardin' + alors Maïa (20)

141 Maïa4- 'jardinerie' (1)

142 M61- alors + 'jardinerie' *<écrit en même temps sur l'ordinateur>* alors j'ai vérifié + c'est pas dans le dictionnaire mais ça s'utilise + c'est pour ++ écoutez bien *<pas mal de bruit de bavardages>* (20)

143 E- XX

144 M62- + ah bon +ben je l'ai pas trouvé dans ce dictionnaire ++ 'jardinerie' c'est les magasins dans lesquels on peut acheter des plantes tout ça + attendez c'est pas affiché *<pour elle-même>* après qu'est-ce qu'il y avait + tu lèves le doigt si tu veux parler (46) 33 :30

145 Chloé- 'jardinage' (1)

146 M63- 'le jar-di-na-ge' *<prononcé assez fort en séparant les syllabes et alors qu'elle s'est retournée pour taper le mot sur l'ordinateur>* après + Lorelei (4)

147 Lorelei 2- 'jardineuse' (1)

148 M64- 'JARDINEUSE' *<l'enseignante s'apprêtait à se tourner vers l'ordinateur mais elle revient face à la classe en croisant les mains devant elle >* + est-ce que ça existe ? (5)

149 EEE- non (1)

150 M65- c'est pas dans le dictionnaire (6)

151 EEE- si (1)

152 M66- non ça existe pas + ben montrez le moi (8)

153 E- c'est jardinière (3)

154 M67- c'est 'jardinier' *<fait un mouvement d'approbation de la tête se retourne et écrit sur l'ordinateur>* et 'jardinière' + voilà // *<ournée vers l'ordinateur elle remonte les mots dans la colonne>* alors 'jardinerie' 'jardinage' 'jardinier' 'jardinière' + qu'est-ce qu'il y a + qu'est-ce que vous m'avez trouvé d'autre + oui *<en indiquant un élève du regard et du menton>* (29)

155 E- 'jardiner' (1)

156 M68- oui + 'jardiner' + *<petit mouvement de balancement du bras et du corps en se retournant comme satisfaite>* c'est l'action de jardiner *<est tourné pour écrire>* *<56 s où les élèves parlent pendant que l'enseignante tente de refaire la présentation des mots dans la colonne>* euh on fait juste 'jardiner' + et on arrête + ça va être l'heure de sortir ++ alors + tout le monde met le dictionnaire au fond de la classe + alors vous m'aviez dit 'jardiner' + Emma je t'écoute + (45)

157 Emma-XX

158 M69- 'LE jardinier' + on a dit que c'était pas la même chose + l'action 'je jardine' + 'le jardinier' + on a vu 'la jardinière' + 'la jardinerie' + euh qu'est-ce que vous m'avez trouvé d'autre (36)

159 E- 'le jardinage' (2)

160 M70- très bien + 'le jardinage' et alors + écoutez-bien + c'est le dernier mot qu'on va trouver + après on va sortir + un petit jardin comment ça va se dire + c'était pas dans vos dictionnaires ils étaient dans les gros dictionnaires <l'enseignante donne la réponse et la note> (41)

170 E- 'jardiner' (1)

171 M71- non + le petit jardin + on dit 'le jardi'- // <invite à finir le mot> (8)

172 E- 'le jardinier' (2)

173 M72- non + 'jardinET' + 'jardinet' ça veut dire c'est un petit jardin (11)

174 E- oh je l'avais- je l'ai mis (8)

175 M73- bien + vous avez bien travaillé + vous allez pouvoir aller en récréation (11)

IV.73. Annexe 73

IV.73.1. Anna : données chiffrées de la séance de français

Durée :

Durée de la séance : 34'47'' = 2087 s

Temps entre élèves : 13'56 = 836 s

Temps collectif : 20' 51'' = 1251

852

1,53 mots /sec

Le décompte exclut les phases de travail en binôme

TOURS DE PAROLE

175 TDP: 73 par l'enseignante (dont deux fois des reprises après activité), **92 par les élèves**

27 TDP (36,99 %) de reprise de l'enseignante qui se répartissent en

4 TDP consacrés à la répétition (14,81%)

21 TDP reformulation expansion (77,78%)

2 TDP reformulation réduction (7,41%)

0TDP reformulation variation (0 %)

3TDP (3,26%) de reprise des élèves qui se répartissent en

0 TDP consacrés à la répétition (0 %)

1 TDP reformulation expansion (33,33%)

2 TDP reformulation réduction (66,67%)

0 TDP reformulation variation (0%)

• **Longueur des TDP**

Nombre de mots /TDP Locuteur	TDP XX	1 mot	2 à 5 mots	6 à 9 mots	10 à 29 mots	30 à 99mots	+ de 100	
Enseignante	0	4 (5,48 %)	11 (15,07 %)	17 (23,29 %)	24 (32,88 %)	15 (20,55 %)	2 (2,74 %)	73
Elèves	13 (14,13 %)	35 (38,04 %)	27 (29,35 %)	9 (9,78 %)	8 (8,70 %)	0	0	92

TDP de l'enseignante de plus de 6 mots : 79,45 %

TDP de l'enseignante de moins de 6 mots : 20,55 %

TDP des élèves de moins de 6 mots : 81,52 %

TDP des élèves de plus de 6 mots : 18,48 %

MOTS

Langue/locuteur	Enseignante	Elèves	Enseignante + élèves	
français	1610 (84,21 %)	302 (15,79 %)	1912	

Tissage : $14 + 66 + 37 = 117$ (6,12%)

Fréquence des mots

Mots ou phrases objets à enseigner	Consignes et encouragements	Adresse et interpellations
Alors : 43 / Donc : 3 Classement : 3 en TDP 65 Falloir : 2 en 111 / Chose : 12 / Même : 23/Famille= 19 entre 100 et 135 Presque : 4 entre 66 et 67 Mot : 12 / Mots : 22 Comment : 5 / Pourquoi : 5 Dictionnaire : 8 Devant : 7 Derrière : 9 Groupe : 3	Non : 15 / Oui : 16 Bien : 14 (une fois dans « très bien », 5 fois dans « écoutez bien ») Fort : 7 Ecoutez : 4 Dire : 5 Trouver : 11 D'accord : 3 Devinettes : 3 étiquette(s) : 9	Prénoms : 46 Vous : 52 / Me : 7 Tu : 11 Je : 31 on : 39 nous : 4
jardin : 6 jardiner/jardinier : 11 terre : 10 terrier : 5 enterrer : 6 habit : 4 habiller/ déshabiller : 11 dent : 22 dentiste : 6 dentifrice : 6 enlever : 3 mettre/remettre : 17		
284 (14,85%)	87 (4,55)	183 (9,57%)

IV.74. Annexe 74

IV.74.1. Anna: synopsis de la séance d'anglais

Repères temporels	Phases de la séance.	Commentaires en lien avec les gestes professionnels
2 :20 à 3 :31	Accueil, routine Collectif	Etayage : les étiquettes des jours de la semaine et la formulation today it's au tableau.
3 :30 à 7 :40	Réactivation du vocabulaire des animaux : What's missing ? Phase collective	Tissage : Ok so now we are going to play to the Kim game. Do you know the Kim game? Yes or no. Do you know? Julie, remember, I show you cards so I put the cards Etayage : Benjamin (5) 86 Benjamin1-it's red (3) 87 M44- is it red (3) 88 C- NO (1) 89 M45- it's ++ Lorelei (3) 90 Lorelei3-it's a green (4) 91 M46- it's a green remember what colour is it this one <montrant le gris> (11) 92 C- It's grey (4) 93 M47 - <u>it's grey and green</u> (5) 94 C- <u>it's grey and green</u> (5)
7 :40 à 11 :28	Réactivation des couleurs et des animaux : What's missing ? Phase collective	21 M11- what is it? + Arthur (4) 22 Arthur 1- It's a dog (4) 23 M12- <u>it's a dog</u> (4) 24 C- <u>it's a dog</u> (4) Pilotage : essentiellement gestuel et par le biais d'interpellations des élèves

		Étayage : reprise corrective, demande de vérification, puis répétition de la réponse correcte.
11 : 32 à 13 :53	Présentation de deux nouveaux animaux (pig, spider) Phase collective	<p>What is it? It's little bit + that sound + little bit tiger+ it's not tiger it's ++ it's a 134 E- /spai/ 135 M68- a /spai/ + 136 EEE- der 137 M69- it's a spider very good it's a spider everybody repeat + <u>it's a spider</u> 138 C- <u>it's a spider</u> 139 M70- it's a++ <u>tiger</u> <montrant le tigre> 140 C- <u>tiger</u> 141 M71- <l'enseignante avec la main sur la carte qu'elle a en main ><u>it's a spider</u> + 142 C- <u>it's a spider</u></p> <p><u>Pilotage : présentation des mots et étayage</u></p>
13 :55 à 17'42 17 :43 20 :25 20 :26 à 22 : 46 22 :47 à 24 :02	Consignes pour le jeu de paires, constitution des équipes, jeux de devinettes : double game. Il s'agit de retrouver la carte identique à la sienne Collectif Temps autonome Collectif Temps autonome	<p>Tissage + étayage: 161 M80- [...]OK So now we're going to the double game + remember the double game? Yes, ok + with animal. So I give you cards and you have to find the same card < montre deux cartes identiques></p>
24 :46 à 26 : 33	Chanson : CD et les élèves chantent	Étayage : l'enseignante montre les images correspondant aux différentes phrases de la chanson au fur et à mesure. Aide à la mémorisation.

	Phase collective	
26 :33 27 :08	à Institutionnali- sation Phase collective	187 M94 - so today we have learnt a new colour+ the new colour is + remember the pig + what colour is it <en montrant la carte> (19) 188 C - Pink (1) 189 M95 - New animal + what is the name of this animal? (9) 190 C – white (1) 191 M96- No + animal? the name + (4) 192 C – pig (1) 193 M97 - <i>it's a pig.</i> Etayage avec les images + la reprise des catégories quand les élèves disent une couleur pour un nom d'animal geste didactique d'institutionnalisation /
27 :10 37 :15	à Activité de compréhension La PE donne une consigne les élèves dessinent ce qui est dit. Phase collective	Un geste d'étayage pendant la passation de la consigne pour vérifier que les élèves comprennent <i>pencil</i> puis pour enrôler une élève inquiète par rapport à sa compréhension. Pilotage : consigne qui présente des similitudes avec celle de français now I give you + I give you that <montre une grille> first you need to sit <avec le bras fait des allers et venues latéraux> you have to + Antoine go to your place please + yes everybody <les élèves reprentent leur place l'enseignante a projeté au tableau la grille des élèves> 28:04 ok you need some pencil ++ take your pencil please your pencil, remember what is it your pencil + yes Emma show us your pencil what is it a pencil? <montrant un élève> is it a pencil? I give you the animals + <distribue les grilles> 29:26 ok hum you

		<p>have to colour the animals hep hep hep <en regardant un élève et en faisant un geste vers elle></p> <p>I'm going to tell you what colour + the dog is brown +++ and black the dog is brown and black + colour the dog +++ brown and black +++</p>
--	--	--

IV.75. Annexe 75

IV.75.1. Anna: transcription de la séance d'anglais

CE1-

28 élèves.

Séance : « Animals »

Objectifs (fiche de préparation) : « élargir le vocabulaire des couleurs (pink, orange), élargir le vocabulaire des animaux (a spider, a pig), renforcer la structure : Is it a blue dog ? Is it a black and white cat ?, interaction : questions, réponses ».

859

2 :46 à 3 :31 Rituels

< Entrée des enfants, présentation . Affichage présent au tableau numérique pour les rituels. Etiquettes mots avec les jours de la semaine. L'expression Today it's et un cadre vierge à compléter. L'enseignante positionne le matériel pour le jeu de Kim à venir >

1 M1 - good morning children (3) 2:46

2 C- GOOD MORNING TEACHER (3)

3 M2- what day is it today? Léo (6)

4 Léo1- Wednesday (1)

5 M3- Emma? (1)

6 Emma 1- Today is Wednesday (3)

7 M4- Today is +++ Wednesday <avec accent sur la fin et intonation montante> (3)

8 E- Wednesday (1)

9 M5- everybody repeat today is Wednesday (5)

10 C- today is Wednesday (3)

11 M6- Théo + come here please <l'enseignante lui donne le stylet> Where is Wednesday? <L'élève déplace l'étiquette dans le cadre> Is it good ? (10)

12 C- yes (1)

13 M7- Today it's Wednesday <l'enseignante fait lire et dit en même temps> very good Théo 3 :31

3 :31 à 7 :40 Réactivation du vocabulaire des animaux : What's missing ?

Ok so now we are going to play to the Kim game. **Do you know the Kim game? Yes or no + Do you know? Julie+ remember + I show you cards so I put the cards** <s'est déplacée de droite à gauche pour poser les cartes dans le panneau plastifié dispose les 7 cartes puis > What is it ? ↑ ?*Lorelei (40)

14 Lorelei1 - it's a bird (4)

15 M8- it's a bird ↑ + good + repeat everybody it's a bird ↑ (11)

16 C- it's a bird (4)

17 M9- What is it? Hum++ Chloé ? (4)

18 Chloé1- It's a cat (4)

19 M10- <en regardant la classe pour l'inviter à répéter et en pointant la carte> it's a cat (4)

20 C- it's a cat (4)

21 M11- what is it? + Arthur (4)

22 Arthur 1- It's a dog (4)

23 M12- it's a dog (4)

24 C- it's a dog (4)

- 25 M13- Angelo what is it? (4)
 26 Angelo 1- it's a /H/ <Regard de l'enseignante va d'Angelo aux autres, revient vers Angelo> (3)
 27 M14- do you know what is it* hum hum + Julie? (7)
 28 Julie1- it's a horse <avec une belle prononciation du /h/> (4)
 29 M15- remember it's a + horse (5)
 30 C- horse <les élèves mettent la main devant la bouche pour sentir la prononciation du h> (1)
 31 M16- it's a horse (4)
 32 C- it's a horse (4)
 33 M17- good+ very good and what is it? Amina (8)
 34 Amina1- it's a tiger (4)
 35 M18- it's a tiger (4) 5:15
 36 C- it's a tiger (4)
 37 M19- what is it? + Arthur (4)
 38 Arthur1- it's a fish (4)
 39 M20- it's a fish (4)
 40 C- it's a fish (4)
 41 M21- and that + what is it? + you (6)
 42 E- it's a rabbit (4)
 43 M22- it's a rabbit (4)
 44 C- it's a rabbit (4)
 45 M23- so now close your eyes <l'enseignante enlève une carte> open your eyes + Theo + what is missing remember (13)
 46 Théo2- it's a fish (4)
 47 M24- it's a fish+ is it a fish? <l'enseignante montre la carte> yes (9)
 48 C- YES (1)
 49 M25- it's a fish + now close your eyes <l'enseignante enlève deux cartes> open your eyes + Elise (12)
 50 Elise1- it's a dog (4)
 51 M26- it's a + repeat please I can't **here** (9)
 52 Elise2- it's a dog (4)
 53 M27- is it a dog? <l'enseignante s'apprête à montrer la carte puis montre la carte> YES it's a dog (9)
 54 C- YES it's a dog (5)
 55 M28- and? Euh euh Agathe (2)
 56 Agathe1- it's a /her/* (4)
 57 M29- it's a horse <main devant la bouche> (4)
 58 C- it's a horse (4)
 59 M30- it's a horse <en allant remettre la carte sur le support avec les autres> close your eyes again <l'enseignante enlève trois cartes> open your eyes ++ Marion (12)
 60 Marion1- it's a tiger (4)
 61 M31- it's a tiger <l'enseignante montre la carte> is it a tiger ? YES (9)
 62 C- yes (1)
 63 M32- it's a tiger repeat (5)
 64 C- it's a tiger (4)
 65 M33- it's a tiger good + euh Lola (6)
 66 Lola1- it's a bird (4)
 67 M34- is it a bird? <en retournant la carte> yes + it's a bird (9)

68 C- yes + it's a bird (5)

69 M 35- <remet la carte précédente> the last one Armand (4)

70 Armand- it's a rabbit grey (5) <l'enseignante ne relève pas ne reprend pas la couleur dans la reformulation>

71 M36- is it a rabbit? <en retournant la carte> yes (5)

72 C- yes (1)

73 M37- it's a rabbit 7 :40 <l'enseignante repose la carte et se dirige vers l'ordinateur du côté droit de la classe>so ++ remember the colours+ what colour is it? (12) <l'enseignante montre devant elle une carte de couleur>

7 :42 à 11 :28 Réactivation des couleurs et des animaux : What's missing ?

74 E- purple (1)

75 M38- it's a purple* 7 :59 <va poser la carte couleur sur le panneau> Arthur (5)

76 Arthur2- brown (1)

77 M39- it's a brown* (4)

78 EEE- it's a brown* (4)

79 M40- < montre la carte grise> Emma (1)

80 Emma2- it's a green* (4)

81 M41- Is it a green?*(4)

82 C- NO (1)

83 M42- what colour is it ++ Lorelei? (5)

84 Lorelei2- it's a grey* (4)

85 M43- It's a grey + THE COLOUR IS GREY <met la carte dans le présentoir>++ Elise (5)

86 Elise3- it's a black (4)

87 M44 – is it black? sure? Very good it's black + and <en montrant la carte blanche> Antoine (11)

88 Antoine1 – it's a white (4)

89 M45- is it white? <chuchoté> yes (4)

90 C- YES (1)

91 M46- and Rémi? (2)

92 Rémi1 – it's blue (3)

93 M47- it's blue very good ++ Benjamin (6)

94 Benjamin1-it's red (3)

95 M48- is it red? (3)

96 C- NO (1)

97 M49- it's ++ Lorelei (3) 9: 08

98 Lorelei3-it's a green* (4)

99 M50- it's a GREEN* remember + what colour is it this one? <montrant le gris> (11)

100 C- It's grey (4)

101 M51 - it's grey and ↑ GREEN (5) 9 : 16 <en montrant les cartes correspondantes>

102 C- green (5)

<les élèves réagissent en français au passage de quelqu'un dans la cour. L'enseignante regarde, ne parle pas puis reprend>

103 M52- what colour is it (4)

104 E-it's a yellow* (4)

105 M53- it's a yellow* and this Armand (7)

106 Armand2- It's red (3)

107 M54- It's a red* so now close your eyes+ a lot of cards <en montrant de la main le panneau> open your eyes < a retiré trois cartes> Théo (17)

108 Théo3- it's blue (3)

- 109 M55- *yes + it's a blue** ++ hum Emma (5)
 110 E- *it's a yellow** (4)
 111 M56- *very good it's yellow* < *pose la carte sur le panneau en même temps* > +++
 Leonard (6)
 112 Léonard1- *it's a bird* (4)
 113 M57- < *en se retournant vers le panneau* > *is it a bird ?* (4)
 114 C- no (1)
 115 M58- where is the bird here? < *Geste circulaire vers le panneau* > Anne-Flore come here
 and show us the bird < *l'élève montre l'oiseau* > *yes + it's a bird ++ here is a bird euh + Maïa?*
 (23) 10 :42
 116 Maïa1- *it's a horse* (4)
 117 M59 - *it's a horse +yes* (5) [h] < *montre en prononçant le 'h' soufflé dans sa main* > horse
118 C- horse (1)
 119 M60 – < *va de l'autre côté de la classe, revient vers le panneau, prend la carte du poisson* >
 So what is it ? ↑ hum (4)
 120 E- *it's a fish* (4)
 121 M61- *it's a fish + what colour is it? Emma?* (9)
 122 Emma4- *purple* (1)
 123 M62- *purple* < *en scandant avec la main et en même temps que beaucoup d'élèves* >
 124 Emma 5- *it's a purple fish* (5)
 125 M63 – *it's a purple fish + very good it's a purple fish + 11 :24* (12)
 126 C- ***it's a purple fish*** (5)
-
- 11 : 32 à 13 :53 Présentation de deux nouveaux animaux (pig, spider)**
 127 M64- so today ++ 11:32 I show you a new animal what is this? Marion this animal (27)
 128 Marion2- *it's a pig* (4)
 129 M65 < *L'enseignante initie d'un regard en tenant toujours la carte devant elle une répétition collective* > ***It's a pig repeat*** (5)
 130 C- ***It's a pig*** (4)
 131 C- ***It's a pig*** (4)
 132 M66- what colour is it? (4)
 133 E- *it's a white* (4)
 134 M67 - *it's a white pig* (5)
135 C- *it's a white pig* (5)
 136 M68- < *se tourne vers le meuble puis se retourne vers la classe avec une image de cochon rose* > *is it a white pig ?* (4)
 137 C- No (1)
 138 M69- what is it? Antoine (4)
 139 Antoine1- *it's a pink* (4)
 140 M70- Sorry what is it? + I can't hear what++ (9)
 141 E- *it's a pink pig* (5) 12:17
 142 M71- the colour is ***PINK*** (4)
 143 EEE- ***Pink*** (1)
 144 M72- < *montre les pulls de deux petites filles* > pink + pink so it's a pink pig↑ < *est allée chercher une nouvelle carte sur le meuble* > and this one what is it? ++ Um+ What is it? It's little bit + that sound + little bit tiger+ it's not tiger it's ++ it's a (36)
 145 E- [spai] (1)
 146 M73- a [spai] - (2)
 147 EEE- der (1)
 148 M74- *it's a spider very good it's a spider everybody repeat + it's a spider* (16)

149 C- it's a spider (4)

150 M75- it's a ++ tiger <montrant le tigre> (4)

151 C- tiger (1)

152 M76- <l'enseignante avec la main sur la carte qu'elle a en main >it's a spider + (4)

153 C- it's a spider (4)

154 M77- <va vers le meuble et se retourne avec une nouvelle carte d'araignée rouge> and that? Armand (3)

155 Armand3- it's a spider pink and brown (7)

156 M78- so remember first the colour it's a ++What colour is it? (12)

157 E-It's a red (4)

158 M79- it's a red and - (5)

159 E- brown (1)

160 E- <l'enseignante montre du doigt un autre élève qui répond> orange (1)

161 M80- it's a red and orange spider <en se retournant vers le meuble> it's a red and orange spider OK 13 :53

13 : 55 à 17 : 42 Consignes pour le jeu de paires, constitution des équipes, jeux de devinettes : double game.

So now we're going to the double game + remember the double game? Yes ok + with animal ++ so I give you cards and you have to find the same card < montre deux cartes identiques> so what's the question? what is the question? (54)

162 E- XXX

163 M81 - is it the question? (4)

164 E- XXX

165 M82 – is it the question? the first question? (7)

166 E- what is it? (3)

167 M83- **WHAT IS IT?** It's a - (6)

168 C- it's a cat (3)

169 M84- yes it's a cat ++ the second question? what is it? ++<va déposer son écharpe au bureau et dit en même temps> the colour+ yes Agathe (15)

170 Agathe2- black (1)

171 M85- yes + yes <en s'adressant à un autre élève> is it ++ a ++ black cat ? (5)

172 C- is it a black cat? (5)

173 M86- <Elle montre la carte et répète> Is it a black cat ? ↑ yes (6)

174 C- yes (1)

175 M87 - <a sorti deux nouvelles cartes, en montre une> and that + first question + what is the first question? Judith + (10)

176 Judith1- it's a + (3)

177 M88 - question Judith (2)

178 E- what is it? (3)

179 M89 - **what is it?** ↓ <Répétition pour valider la réponse> what is it? ↑ *The animal + what is it ? ↑ * <questionnement cette fois, montre la carte en la bougeant un peu> (11)

180 E- it's a bird (4)

181 M90 - **IT'S A BIRD** yes < Montre la première carte et dit> colour ? (6)

182 E- yellow and purple (3)

183 M91 - is it a yellow and purple bird <intonation plutôt descendante. On ne sait pas si c'est vraiment une question> yes it is (10)

184 EEE- yes it is (3)

185 M92- ok very good + all the children on this side <montre avec les bras> come here <montre> behind Liane + come here and behind Rémi come here <la moitié des élèves sont

debout devant le tableau> ok I give you a card <*tous les élèves debout ont une carte*> ok now ask questions ++ First sorry ++ <*va distribuer aux autres puis regarde autour et finalement s'assoit devant avec une carte dans la main*> ok let's play (3 + 6 + 2 + 2 + 7 + 6 + 4 + 2 + 4 = 36)

Déroulement du jeu (2'77)

186 M93 - 20 : 26 Ok the game is **finish** <*frappe dans ses mains*> did you find the same card + yes? remember Antoine take the card please <*deux élèves ramassent les cartes nomme les élèves de début de rang et tout le rang vient devant*> + Maïa come here <*la distribution individuelle des cartes commence, un peu de bruit a fini de distribuer*> 22 : 45 ok so you ask the first question <*Cette fois l'enseignante ne joue pas*> (durée 1'52) (28)

OK THE GAME IS FINISHED ++ please Antoine take the cards + Angelo and Léa <*l'enseignante retourne vers le meuble pendant que les ramasseurs ramassent les cartes*> 24 :44 ok + hum + listen <*l'enseignante a pris des copies dans les mains et lance la chanson Animal friends, l'enseignante montre les images illustrant la chanson et les élèves chantent*> (15) Ok 26:34 <*l'enseignante arête le cd*>

26 :33 à 27 :08 institutionnalisation

187 M94 - so today we have learnt a new colour+ the new colour is + remember the pig + what colour is it <*en montrant la carte*> (19)

188 C - Pink (1)

189 M95 - New animal + what is the name of this animal? (9)

190 C – white (1)

191 M96- No + animal? the name + (4)

192 C – pig (1)

193 M97 - **it's a pig**. And remember the last one is + (10) <*en montrant l'image*>

194 C - a spider (2)

195 M98 - **a spider** + 27:08

27 :10 à 37 :15 activité de compréhension orale

now I give you + I give you that <*tourne le dos aux élèves pour chercher ses documents puis se retourne et montre une grille*> first you need to sit <*avec le bras fait des allers et venues latéraux pour montrer aux élèves qu'ils doivent être assis à leur place*> you have to + Antoine go to your place please <*désigne un emplacement derrière dans la classe*> + yes everybody <*les élèves reprennent leur place l'enseignante a projeté au tableau la grille des élèves*> 28:04

ok you need some pencil ++ take your pencil please your pencil, remember what is it your pencil + yes + Emma show us your pencil what is it a pencil? <*montrant un élève*> is it a pencil? <*désigne du doigt une élève qui montre son crayon et acquiesce*> + I give you the animals + <*distribue les grilles*> 29:26 ok hum you have to colour the animals hep hep hep <*en regardant un élève et en faisant un geste vers elle*> I'm going to tell you what colour + the dog is brown +++ and black the dog is brown and black + colour the dog +++ brown and black +++ the tiger is yellow and orange +++

the spider is red and green + I repeat + the spider is red and green <*vient étayer auprès d'un élève en répétant*> and the pig is pink and grey + pink and grey +++

(2 + 4 + 4 +6+3 +5 +2 +5 + 6 +6 + 5 + 5 + 4 + 5 + 7 +8 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 8 + 7 +2 = 124
the tiger is yellow and orange +++ the spider is red and green ++++ the pig is pink and grey +++ and the dog is black and brown ++ ok write your name on the paper please + it's finished ok so write your name <*ramasse progressivement les grilles*> **je ramasse on a terminé pour l'anglais + vous rangez vos crayons dans les trousse + je ramasse les feuilles et on les regardera demain ++ vous rangez vos crayons de couleur s'il vous plait**

Pascale Boissonnet – 2021

L'influence dans l'enseignement d'une langue vivante de la maîtrise de la langue cible sur les gestes professionnels du professeur des écoles non spécialiste

6+6+6+7 +8 + 8 = 41
+ 34 mots en français

IV.76. Annexe 76

IV.76.1. Anna : données chiffrées de la séance d'anglais

Durée :

Durée de la séance : 38'73 – 2'14 (entrée) = 36'59'' = 2219 s

Temps entre élèves = 4'29'' = 269 s

Temps en collectif : 1950 s = 32'30''

866

0,68 mots/sec

TOURS DE PAROLE

195 tours de parole (TDP) : 98 produits par l'enseignante (50,26%) , 97 par les élèves (49,74%)

49 TDP (50 %) de reprise de l'enseignante qui se répartissent en

17 TDP consacrés à la répétition (34,69%)

24 TDP reformulation expansion (48,98%)

2 TDP reformulation réduction (4,08%)

6 TDP reformulation variation (12,24 %)

27TDP (27,84%) de reprise des élèves qui se répartissent en

26 TDP consacrés à la répétition (96,30 %)

0 TDP reformulation expansion (0%)

1 TDP reformulation réduction (3,70 %)

0 TDP reformulation variation (0%)

49 TDP (25 é et 24 E) consacrés à la répétition (26,63%)

50 TDP (25 é et 25 E) consacrés à la reprise par l'enseignante d'un énoncé d'élève (27,17%)

2 TDP d'élèves sans réponse

98,13% des TDP des élèves comptent moins de 6 mots

55,10% des TDP de l'enseignante comptent moins de 6 mots

• Longueur des tours de parole de l'enseignante

Langue/longueur	1 mot	2 à 5 mots	6 à 9 mots	10 à 29 mots	30 à 99 mots	+ De 100
anglais	4 (4,08%)	50 (51,02%)	18 (18,37%)	23 (23,47%)	3 (3,06%)	
français						
anglais + français						1 (165) + /34/ (1,02%)

- **Longueur des tours de parole des élèves**

Langue/longueur	1 mot	2 à 5 mots	6 à 9 mots	10 à 29 mots	30 à 99 mots	+ De 100 165
anglais	25 (25,77%)	69 (71,13%)	1 (1,03 %)	0	0	0
français	0	0	0	0	0	0
anglais + français	0	0	0	0	0	0

MOTS

Langue/locuteur	Enseignante	Elèves	Enseignante + élèves	
anglais	983 (96,66%)	300 (100%)	1283 (97,42%)	
français	34 (3,34%)	0	34 (2,58 %)	
total français/anglais	1017	300	1317	
Ratio de l'ens des mots	77,22%	22, 78%		

Tissage :

Nombre de mots relatifs au rappel ou à l'annonce/tissage : $23 + 8 + 21 + 19 = 71$

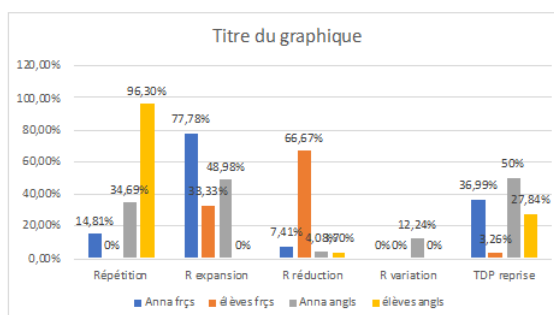
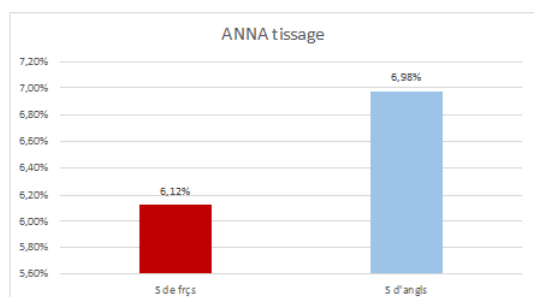
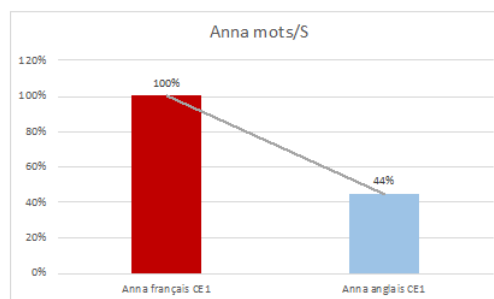
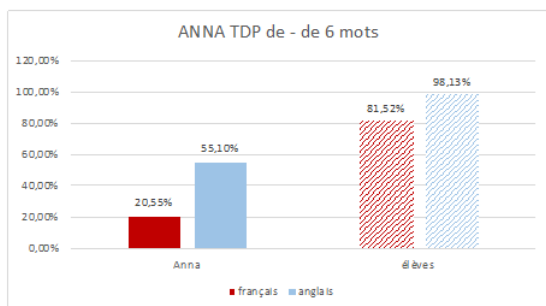
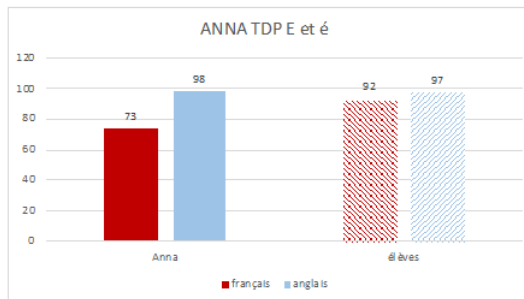
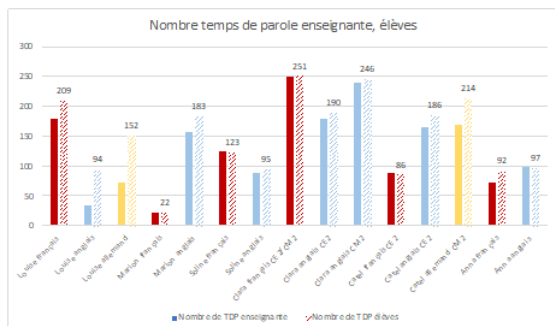
Au prorata du nombre de mots produits par l'enseignante = 6,98 %

Fréquence des mots :

Objets à enseigner ou à réviser	Consignes Encouragements	Adresse Interpellations
Colour : 18 fois Pink : 12 / Red : 11/ Yellow : 8 /green : 8 / black : 7/ grey : 7 / white: 4/ Animal : 10 Bird : 13 /spider : 13/ pig : 12/ tiger : 6 / horse : 4/ What : 35 Is : 67 It : 38 It's : 70	Ok : 15 fois So : 16 Now : 10 Today : 6 pour dire la date 3 qui suivent so comme équivalent de so now Question : 13 Game: 6 Yes : 21 No : 27 Repeat : 5 Everybody : 3 First : 7 Very good : 6 Please : 7 Remember : 11	Prénoms 32 you : 19 I : 11 We : 12
343 (26,04%)	153 (11,62%)	74 (5,62%)

IV.77. Annexe 77

IV.77.1. Anna : graphiques récapitulatifs des séances



IV.78. Annexe 78

IV.78.1. Anna : recherche de collections

Étayage

Séance d'anglais

Les reprises correctives : l'élève produit un énoncé erroné, la PE le redit ou pose la question, cherche une correction par les élèves puis confirme en répétant la bonne réponse ou en soulignant une opposition. La recherche d'erreur est basée sur le contraste et la mémorisation lexicale.

L'enseignante ne passe pas au français, ne donne pas d'explication mais recourt à un étayage qui s'appuie sur les visuels disponibles, l'insistance sur les formes correctes, la répétition et le contraste.

Nous sommes au début de la séance, dans la phase de réactivation du vocabulaire des couleurs et des animaux. La PE met en place un jeu de Kim.

Episode 1 : les reprise correctives

- 1a

79 M40—< montre la carte grise> Emma (1)

80 Emma2- {it's a green*} (4)

81 M41- [Is it a green?*)(4)

82 C- NO (1)

- 1b

86 Benjamin1- {it's red} (3)

87 M44- [is it red?] (3)

88 C- NO (1)

Dans les épisodes 1a et 1b la reprise corrective consiste à transformer en question l'assertion produite par un élève. La confirmation de l'erreur est fournie par la classe en 82 et 88.

CD de l'élève : décrire

CD de l'enseignante : questionner

GP : étayage

GF : regulation

Jorro : mise en scène du savoir

Episode 2

107 M54- [...] euh Maïa? (23)

108 Maïa1- {it's a horse} (4)

109 M55 – [it's a horse(5) [h] <montre en prononçant le 'h' soufflé dans sa main> 'horse']

110 C- ['horse'] (1)

En 109 l'enseignante valide par la répétition du segment-source en 108. Dans une auto-reprise destinée à la répétition par les élèves l'enseignante réduit la reformulation au mot seul, et en 110 c'est l'objet de la répétition par les élèves.

CD de l'élève : nommer

CD de l'enseignante : nommer et faire dire

GP: pilotage et étayage si l'on considère le geste qui favorise la prononciation du /h/ initial dans 'horse'

GF : régulation

Jorro : geste de mise en scène du savoir

Séance de français

En français, comme en anglais, la PE fait preuve d'une grande économie sur les consignes mais des temps plus longs d'échange sont consacrés à la justification des catégorisations.

La PE s'appuie sur une reprise à l'identique régulière des énoncés produits par les élèves, un peu comme en anglais.

Contexte des épisodes : nous sommes au tout début de la séance de lexique qui porte sur les familles de mots. La PE propose un jeu de devinettes : les élèves qui sont au tableau disposent d'une étiquette avec une définition et un mot. Ils doivent soumettre la définition à leurs camarades qui doivent trouver le mot correspondant.

Episodes 3 (32'')

- 3a

4 Léo2 - c'est 'enlever les vêtements' (5)

5 M3- Alors Armand (2)

6 Arm1- XXX < ne donne pas de réponse >

7 Léo3- Agathe (1)

8 Ag1- {'remettre'} (1)

9 M4- ['remettre' ↑ c'EST 'ENLEVER des vêtements'] (6)

L'étayage consiste en une répétition du segment-source mais la reprise a une intonation montante de question, il s'agit d'une reprise corrective. L'acte de langage est donc bien différent dans les deux TDP.

Enfin pour étayer cette demande de correction l'enseignante répète la devinette produite en 4. La répétition inclut un accent d'insistance sur le terme qui pose problème de compréhension. La fonction discursive de maintien de la compréhension est sans doute première ici.

CD de l'élève : nommer

CD de l'enseignante : nommer et expliquer

GP: étayage si l'on considère que la forme interrogative et la répétition de la devinette avec accent d'insistance traduisent une intention de faciliter la production de la réponse.

GF : régulation puisqu'il s'agit de permettre à l'élève de mieux circonscrire l'objet enseigné et de mener l'élève vers une réponse qui dans la progression de l'enseignante est constitutive du dispositif didactique pour mener les élèves à la situation problème suivante.

Jorro : geste langagier qui vise la production du mot précis mais aussi geste d'ajustement de l'action puisque l'enseignant réagit à une production erronée.

- 3b

9 M4- remettre ? {c'EST **ENLEVER** des vêtements} (6)

10 E1- [mettre des vêtements] (3)

11 M5- [**enlever**] (1)

12 Léo4- Léa (1)

13 Léa1- se déshabiller < *Léo opine pour valider* > (2)

Le TDP 9 ne permet pas à l'élève de donner la bonne réponse, l'enseignante en 11 reprend le segment source de 9 sous forme de répétition à l'identique.

En 13 l'élève donne la réponse attendue. Ainsi la répétition s'avère, pour un élève au moins, un étayage utile.

La fonction de cette répétition est didactique et discursive, elle vise à maintenir l'échange.

CD de l'enseignante : expliquer puis nommer

CD de l'élève : nommer

GP: étayage. Peut-être pourrions-nous le considérer ici comme sous-étayage puisque l'enseignante n'apporte aucun élément autre que la reprise de la devinette et la répétition sur le mode de l'interrogation ou de l'insistance. Elle ne propose pas une contextualisation de l'action signifiée ainsi seule la force du collectif, de l'ensemble des élèves cherchant à créer du lien avec leurs connaissances, permet de parvenir à la réponse.

GF : régulation

Jorro : geste langagier qui vise la production du mot précis mais aussi geste d'ajustement de l'action puisque l'enseignant réagit à une production erronée.

Dans les épisodes précédents nous notons que, quelle que soit la langue, les objets à enseigner relèvent de la compétence lexicale. Il s'agit de nommer dans les deux cas. De façon significative l'enseignante recourt à la même stratégie discursive, la reformulation interrogative à visée corrective. La focalisation est didactique, pragmatique.

L'interaction se déploie dans des TDP très courts quelle que soit la langue.

Les gestes visent les mêmes effets et le degré de systématisme est élevé.

Tissage

Episode 4 : multimodalité

13 M7- Today it's Wednesday <l'enseignante fait lire et dit en même temps> very good Théo
 {Ok so now we are going to play to* **the Kim game**}. [Do you know **the Kim game**? Yes or no + Do you know? Julie+ remember + I show you cards so I put the cards] <s'est déplacée de droite à gauche pour poser les cartes dans le panneau plastifié dispose les 7 cartes puis > What is it ↑ ? Lorelei (40)

Le rappel est ici construit autour de la répétition de ce que l'enseignante pense pouvoir permettre aux élèves d'évoquer des situations précédentes : les répétitions concernent le nom du jeu, 'the Kim game', et la question « do you know ». Par ailleurs « remember » est ici un déclencheur de rappel immédiatement suivi de la mise en place matérielle des cartes « I show you ». La multimodalité comprend à la fois, le langagier, le non-verbal avec le déplacement de l'enseignante vers le support et la monstration des cartes, donc un support visuel.

CD de l'enseignante : informer, questionner, évoquer.

GP : Pilotage, il s'agit de passer la consigne du jeu. Etayage pour permettre la compréhension de la consigne sans passage au français.

GF : régulation et création de la mémoire didactique

Jorro : ajustement de l'action (so now we're going to) et mise en scène des savoirs

L'exemple de cette séance illustre l'efficacité du recours à la multimodalité pour éviter l'alternance codique.

Episode 5 : Le tissage en annonce d'une nouvelle phase

73 M37- it's a rabbit <l'enseignante repose la carte et se dirige vers l'ordinateur du côté droit de la classe> {so remember **the colours**}+ [what **colour** is it?] (12) <l'enseignante montre devant elle une carte de couleur>

150 M75- it's a red and orange spider <en se retournant vers le meuble> this is a red and orange spider OK

So now we're going to {**the double game***} + [remember **the double game**]? Yes ok + with animal ++ so I give you cards and you have to find the same card < montre deux cartes identiques> {so **what's the question?**} [**what is the question?**]

'Remember' est utilisé dans ces deux TDP.

En 73 l'enseignante commence par 'remember', en 150 elle commence par mettre les élèves en projet puis dans un deuxième temps fait évoquer les connaissances préalables. Dans chacun de ces moments l'enseignante utilise les supports visuels et accompagne ses propos de déplacements porteurs de sens.

La fonction des reformulations est discursive, il s'agit de favoriser la compréhension, didactique aussi puisqu'elles visent la mise en place de la tâche.

CD : nommer + prescrire + demander

GP : pilotage puisqu'elle donne la consigne de la tâche. Etayage multimodal et langagier qui s'appuie sur les répétitions et les reformulations.

GF : régulation (pour faciliter la compréhension) + mémoire didactique (rappel et projection)

Jorro : mise en scène du savoir + ajustement de l'action (rythme, organisation progressive des micro-tâches)

Séance de français

Pascale Boissonnet – 2021

L'influence dans l'enseignement d'une langue vivante de la maîtrise de la langue cible sur les gestes professionnels du professeur des écoles non spécialiste

Episode 6

Les élèves sont en train de classer avec l'enseignante les mots dans des familles de mots avec recherche du mot qu'elle appelle « chef de famille ».

92 Emma4- {parce que c'est **des mots qui vont ensemble**} (9)

93 M36- [c'est **des mots qui vont ensemble** + pourquoi ils **vont ensemble** ?] + Agathe (12)

94 Agathe2- parce que ça parle toujours de ++ dent de // (8)

96 M37- oui c'est intéressant ce que tu dis c'est que +là + ici <monte l'étiquette dent et l'entoure> ça vous nous parlez de dent + tout est en rapport avec les dents + vous vous en souvenez on en a parlé de ça + du dentiste + du dentifrice + des caries + des dents et bien tout ce qui est en rapport avec dent vous me l'avez mis en dessous de dent <montre> ici <montre la première colonne> qu'est-ce que je pourrai mettre là <trace le cercle> (72)

97 C- habit (1)

De même que « remember » en anglais sert de déclencheur, ici 'vous vous en souvenez 'et son déploiement dans une reformulation de type expansion 'on en a parlé de ça... '

CD élèves : expliquer (92,94), nommer (97)

CD E: valider, évoquer, nommer, expliquer

GP : atmosphère + tissage + Savoirs

GF : mémoire didactique + institutionnalisation

Jorro : geste éthique + mise en scène du savoir

« et bien tout ce qui est en rapport avec dent vous me l'avez mis en dessous de dent »

La focalisation est didactique mais elle est accompagnée par un geste éthique fort de reconnaissance des savoirs des élèves « oui c'est intéressant ce que tu dis c'est que +là + ici ».

La différence porte sur les objets à enseigner, en anglais une compétence pragmatique qui consiste à nommer, une compétence cognitive en lien avec le rappel d'objets mémorisés et en français une compétence cognitive qui vise à catégoriser et une compétence pragmatique qui consiste à expliquer, et sur la place de la tâche dans le dispositif didactique (en anglais préparer une phase de pratique, en français institutionnaliser une phase de recherche).

Episode 7

L'enseignante a donné des intrus pour faire travailler les élèves non seulement sur la forme mais aussi sur le sens.

126 M52- et ben non pourtant on reconnait dedans terrible + **pour que les mots soient de la même famille + c’est la leçon d’aujourd’hui qu’on vient d’apprendre + pour que les mots fassent partie de la même famille il faut qu’ils parlent quand même de la même chose et dans les mots on retrouve mon chef + le mot étiquette** <montre celui qui est entouré> et on en avait déjà un peu parlé dans quelle situation ? +rappelez-vous on fait quoi + on fait tous les jours et je vous dis quand on connait pas un mot qu’on est en train d’écrire + tiens réfléchissez est-ce que vous connaissez pas un peu un mot qui veut dire la même chose + qu’est-ce qu’on fait dans notre cahier jaune (126)

127 E- XXX

128 M53- quand on fait des dictées et qu’y a un mot qu’on sait pas écrire et bien on essaye de trouver un mot de la même famille ça peut nous aider + d’accord alors + oui Emma (37)

Nous retrouvons ici ‘on en avait déjà un peu parlé’ et ‘rappelez-vous’.

Le développement et les répétitions sont nombreuses afin de faciliter la contextualisation de la situation de rappel aux élèves, qui pourtant ne parviennent pas à la formuler.

CD E: justifier, questionner, évoquer, expliquer

Ajout tissage et savoirs

127 E- XXX

128 M53- quand on fait des dictées et qu’y a un mot qu’on sait pas écrire et bien on essaye de trouver un mot de la même famille ça peut nous aider + d’accord alors + oui Emma (37)

129 Emma5- avec accident on fait accidentellement (5)

130 M54- oui {**ça permet de trouver** quoi} (6)

131 Emma6- {**la lettre** à la fin} (5)

132 M55- [**ça** peut nous permettre **de trouver la lettre** muette qu’on entend pas dans *accident* on entend pas le ‘t’] (20)

133 E- <un élève vient au tableau tout en parlant> en fait dans dent il y a un ‘t’ parce que là y a un ‘t’ <montre dentifrice> et là y a un ‘t’ <montre dentiste> (22)

La reformulation en 132 reprend de façon intriquée ce que l’enseignante dit en 130 et ce que l’élève répond en 131 pour un développement qui fonctionne comme une ratification et une verbalisation modélisante de la réponse de l’élève, une verbalisation qui vise à délimiter le savoir à retenir et à mettre en jeu. La lettre muette est explicitée en « qu’on n’entend pas » et reprise par l’élève qui nomme. La verbalisation en 133 manifeste l’apprentissage en cours pour l’élève.

GP : savoirs + étayage

GF : régulation (construction de l’objet enseigné)

Pilotage

Episodes 8 : les reprises de ratification

- 8a

83 M42- what colour is it Lorelei? (5)

84 Lorelei2- {it's a grey*} (4)

85 M43- [IT'S A GREY*] Benjamin (5)

- 8b

89 M45- it's ++ Lorelei (3)

90 Lorelei3- {it's a green*} (4)

91 M46- {it's a green*} remember what colour is it this one? <montrant le gris> (11)

En 8a et 8b la répétition en début de TDP sert à ratifier les propos de l'élève. Afin de maintenir l'interaction le TDP de l'enseignante se termine par une question ou la désignation d'un élève. Il s'agit de maintenir l'attention des élèves sur le savoir à acquérir, ici la différence entre 'green' et 'grey', ainsi le pilotage qui consiste en un retour sur une couleur vue précédemment, 'green', sert également d'étayage avec la « signalisation des caractéristiques dominantes ».

CD de l'élève : décrire

CD de l'enseignante : décrire et questionner

GP: pilotage + étayage

GF : régulation + mémoire didactique (introduit par 'remember' qui est centré sur l'aide à la mémorisation construite à partir du rappel de la discrimination)

Jorro : gestes d'ajustement et de mise en scène du savoir (en confrontant les deux mots)

La multimodalité est fréquemment utilisée par l'enseignante dans la séance d'anglais. Elle s'appuie sur le paraverbal, les intonations et l'insistance, et sur le non-verbal, le regard ou le léger tapotement sur la carte. Ces dimensions de l'interaction accompagnent la parole puis se substituent à elle, rendant les conditions de répétition plus fluides. La routinisation est également un moyen pour réguler les tours de parole et assigner à chacun son rôle dans une organisation d'épisodes qui suivent le schéma : question de l'enseignante, réponse d'un élève, validation par la répétition de l'enseignante puis répétition collective. Il y a 49 tours de parole construits sur ce fonctionnement.

Allègement progressif du pilotage

Séance d'anglais

Episode 9

15 M8- it's a bird ↑ + good + repeat everybody it's a bird↑ (11)

16 C- it's a bird (4)

17 M9- What is it? Hum++ Chloé ? (4)

18 Chloé1- It's a cat (4)

19 M10- *<en regardant la classe pour l'inviter à répéter et en pointant la carte>* it's a cat (4)

20 C- it's a cat (4)

21 M11- what is it? + Arthur (4)

22 Arthur 1- It's a dog (4)

23 M12- it's a dog (4)

24 C- it's a dog (4)

L'enseignante formule une consigne verbale, « repeat » en 15 M8, puis utilise le regard et le geste coordonnés pour inviter à la répétition de l'énoncé qu'elle répète et valide en 19 M10, et enfin les élèves répètent sans incitation à partir de la répétition/validation de l'énoncé de l'élève en 23 M12 et 24C.

L'appropriation par les élèves du format interactionnel manifeste l'une des dimensions de la co-activité.

CD de l'enseignante : nommer, faire répéter

CD des élèves : nommer, répéter

GP : pilotage

Episodes 10

- 10a

13 M7- [...]What is it ? ↑ ?*Lorelei (40)

14 Lorelei1 – { **it's a bird** } (4)

15 M8- [**it's a bird** ↑ + good + repeat everybody **it's a bird**↑] (11)

16 C- [**it's a bird**] (4)

- 10b

17 M9- What is it? Hum++ Chloé ? (4)

18 Chloé1- { **It's a cat** } (4)

Pascale Boissonnet – 2021

L'influence dans l'enseignement d'une langue vivante de la maîtrise de la langue cible sur les gestes professionnels du professeur des écoles non spécialiste

19 M10- <en regardant la classe pour l'inviter à répéter et en pointant la carte> [it's a cat](4)

20 C- [it's a cat](4)

En 10a, dans le TDP 15 l'hétéro-reprise inclut la répétition de l'énoncé-source dans une reformulation plus large. Cette hétéro-reprise a une fonction intersubjective forte, elle est destinée à Chloé. Dans l'auto-reprise (R intra) qui suit la fonction est interactionnelle et destinée à l'ensemble de la classe qui répète simultanément avec l'enseignante.

880

En 10b, basée sur le même schéma de tours de parole, nous remarquons que le chevauchement est systématisé ; une fois que l'élève a donné une bonne réponse, l'enseignante regarde la classe, lève légèrement la tête et lance le début de l'énoncé et attend que les élèves la rattrapent tout en faisant un léger mouvement de bas en haut de la tête. La multimodalité permet à l'enseignante, de conduire la classe en étant très économe verbalement, une intention consciente et clairement exprimée lors de l'entretien.

Répétitions de ratification

Episodes 11

- 11a

60 Angelo1- terre + terrier (2)

61 M20- terre terrier (2)

- 11b

62 E- enterrer (1)

63 M21- enterrer ++ Marion (2)

En français la répétition de ratification par l'enseignante n'est pas suivie d'une demande de répétition par les élèves.

Si la forme prime en anglais ce n'est pas le cas en français où les enjeux de repérage et de catégorisation sont premiers.

Reformulations

Les épisodes ci-dessous suivent tous le même schéma avec ratification suivie d'une demande d'explication ou d'explicitation. Le geste de pilotage consiste en une demande d'explication ou d'explicitation à visée didactique.

Episodes 12 : demande d'explication

- 12a

66 Antoine2- {**c'est presque les mêmes mots**} (6)

67 M23- [**c'est presque les mêmes mots** *habits + habiller+ déshabiller* + qu'est-ce qui te montre que **c'est presque les mêmes mots** + Liam tu poses ça + qu'est-ce qui nous montre que **c'est presque les mêmes mots** *habits habiller déshabiller*] ++ euh, ouais <*en faisant un signe du regard et du menton vers un élève*> (43)

En 67 l'enseignante reprend les propos de l'élève dans une première hétéro-reprise de ratification avec ajout pour préciser les mots en question.

Puis l'enseignante reprend dans deux auto-reformulations le segment-source avec cette fois une intention didactique de clarification qui se traduit par 'qu'est-ce qui te montre que' puis 'qu'est-ce qui nous montre que'. La dernière auto-reprise se justifie par l'interruption dans le discours pour faire une remarque à un élève.

L'hétéro-reprise a une fonction interactionnelle et didactique, les auto-reprises ont une fonction didactique et épistémique également puisqu'il s'agit d'obtenir une réponse plus précise qui permette d'enrichir les savoirs.

La multimodalité est présente, elle sert ici essentiellement la conduite des interactions davantage que les savoirs eux-mêmes.

CD de l'élève : expliquer

CD de l'enseignante : répéter, questionner

GP : pilotage

GF : régulation

Jorro : geste de mise en scène du savoir

- 12b

86 Léonard2- déshabiller (1)

87 M33- déshabiller + qu'est-ce qui se passe ? (7)

CD de l'élève : nommer

CD de l'enseignante : ratifier, demander une explication

GP : pilotage

GF : régulation

Jorro : geste de mise en scène du savoir

- 12c

92 Emma4- parce que c'est des mots qui vont ensemble (9)

93 M36- c'est des mots qui vont ensemble + pourquoi ils vont ensemble ? + Agathe (12)

CD de l'élève : expliquer

CD de l'enseignante : ratifier, demander une explication

GP : pilotage

GF : régulation

Jorro : geste de mise en scène du savoir

- 12d

102 Arthur- accident (1)

103 M41- accident + qu'est-ce que je vois dedans que je reconnais par rapport à tout à l'heure ?
(18)

CD de l'élève : nommer

CD de l'enseignante : ratifier, demander une explication

GP : pilotage et étayage (maintien de l'orientation et signalisation des caractéristiques dominantes)

GF : régulation

Jorro : geste de mise en scène du savoir

Episode 13 : explicitation

153 E- 'jardiner' (1)

154 M68- oui + 'jardiner' + c'est l'action de jardiner

CD de l'élève : nommer

CD de l'enseignante : ratifier, expliciter

GP : pilotage

GF : régulation

Jorro : geste de mise en scène du savoir

Pascale Boissonnet – 2021

L'influence dans l'enseignement d'une langue vivante de la maîtrise de la langue cible sur les gestes professionnels du professeur des écoles non spécialiste

Episode 14 : complément visant la syntaxe

143 Chloé- ‘jardinage’ (1)

144 M63- ‘le jardinage’ (2) < *en séparant les syllabes*> après + Lorelei (2)

CD de l’élève : nommer

CD de l’enseignante : reformuler dans une forme syntaxique complète

GP : pilotage avec étayage (accentuation prosodique)

GF : régulation

Jorro : geste de mise en scène du savoir

Episode 15 : recherche de correction lexicale

147 Lorelei 2- ‘jardineuse’ (1)

148 M64- ‘JARDINEUSE’ + est-ce que ça existe ? (5)

149 EEE- non (1)

150 M65- c’est pas dans le dictionnaire (6)

151 E- si (1)

152 M66- non ça existe pas + ben montrez le moi (8)

153 E- c’est jardinière (3)

L’enseignante en répétant plus fort le mot concerné (148) attire l’attention des élèves sur le savoir puis en demandant validation à la classe remet en question l’exactitude de la réponse. Les TDP de 150 à 153 attestent d’une remise en cause de la légitimité de la réponse de l’enseignante qui après une deuxième intervention sur le fait que le mot n’existe pas ajuste et pense à demander aux élèves de vérifier par eux-mêmes. Ainsi l’institutionnalisation est construite avec l’élève et sa réponse en 153.

L’enseignante fait face à la classe dans une posture où elle se montre sereine : elle commence par signaler l’erreur puis fait silence en attendant la vérification par les élèves qui vient lui donner raison.

La corporéité de l’enseignante traduit une assurance et une écoute qui servent l’apprentissage, le passage du corps parlant au corps silencieux et très présent dans l’attente (une séquence de 12 s au total) favorise la recherche rapide par les élèves et leur réponse qui est institutionnalisée dès qu’elle figure à l’écran.

CD de l’élève : nommer

CD de l'enseignante : questionner la correction lexicale

GP : pilotage et étayage

GF : régulation + institutionnalisation

Jorro : geste de mise en scène du savoir + gestes d'ajustement

Episodes 16 : consignes

16a Séance de français

Phase de consigne pour la mise en place de l'activité de recherche en groupe 15 :10 -17 : 30

134 M56- et oui on le retrouve + on retrouve dans le mot + alors je vais vous demander + écoutez bien aujourd'hui + donc on a vu les mots de la même famille + je vais vous demander avec votre voisin ++ écoutez bien sans faire quoi que ce soit + de me trouver plusieurs mots par famille ++ alors pour cela vous allez prendre + oui tu te mettras à côté de Rémi + { vous allez prendre **un cahier de brouillon** } + hep hep hep + tous ceux qui sont là derrière [vous sortirez **votre cahier de brouillon**] + pareil derrière Liam +derrière Rémi et vous sortez la règle et le crayon à papier <allume le vidéoprojecteur et affiche> ++ ALORS vous faites trois colonnes et { **vous essayez de trouver le plus de mots** } + j'attends le silence + est-ce que j'ai dit les + les familles de mots + [**alors vous essaieriez de me trouver le maximum de mots** pour la famille de jardin + la famille de coiffeur et la famille de nage] (155)

16 b Séance d'anglais

27 :10 à 37 :15 activité de compréhension

{ now **I give you** } + [**I give you that**] <montre une grille> { **first you need to sit** } <avec le bras fait des allers et venues latéraux pour montrer aux élèves qu'ils doivent être assis à leur place> [**you have to** + Antoine **go to your place please** + yes everybody] <les élèves reprennent leur place l'enseignante a projeté au tableau la grille des élèves> 28:04

{ ok you need some **pencil** } ++ [take your **pencil** please your **pencil**, remember what is it your **pencil** + yes Emma show us your **pencil** what is it a **pencil**? <montrant un élève> is it a **pencil**?] <désigne du doigt une élève qui montre son crayon et acquiesce>+ I give you the animals + <distribue les grilles> 29:26 ok hum [you have to **colour the animals**] hep hep hep <en regardant un élève et en faisant un geste vers elle> [**I'm going to tell you what colour + the dog is brown +++ and black the dog is brown and black + colour the dog +++ brown and black +++**]

Dans les consignes l'enseignante consacre plusieurs auto-reprises à l'organisation spatiale suite à l'activité précédente, puis au matériel dont les élèves ont besoin et enfin elle donne la consigne

Pascale Boissonnet – 2021

L'influence dans l'enseignement d'une langue vivante de la maîtrise de la langue cible sur les gestes professionnels du professeur des écoles non spécialiste

de la tâche en utilisant des reformulations de type expansion en français et en anglais. Les auto-reprises sont nombreuses dans les deux langues : en français la répétition rhétorique « le plus de mots » puis « le maximum de mots » et enfin une reformulation dans un vocabulaire spécifique à la discipline et au savoir de « famille de mots » en famille de jardin+ famille de coiffeur et famille de nage ». La visée est didactique, trouver des mots, et épistémique avec l'auto-reprise de « famille ».

Les tâches sont très différentes dans les deux cas, la forme des consignes est très similaire.

Gestes professionnels enchâssés

Etayage et pilotage

Episode 17 (50'')

- 30 Armand2- c'est mettre quelque chose dans la terre (8)
- 31 M12- interroge les là-bas + < l'enseignante montre la rangée de droite > (4)
- 32 Armand3- Manon (1)
- 33 Manon1- XXX
- 34 Armand4- non (1)
- 35 M13- {c'est mettre} + [METTRE]+ c'est une ACTION (7)
- 36 Armand5- < nomme une élève >
- 37 E- planter (1)
- 38 Armand6- non + Léa (2)
- 39 Léa2- lever (1)
- 40 E- mettre de l'eau (4)
- 41 Armand7- non + Manon (2)
- 42 Manon1- arroser + Eva (2)
- 43 M14- alors répète (2)
- 44 Armand8- <relit> c'est mettre quelque chose dans la terre (8)
- 45 Léonard1- enterrer (1)

En 31, geste de pilotage avec une intervention pour aider à la répartition de la parole.

En 35, l'enseignante reformule dans une version écourtée, le segment-source, en ne gardant que le verbe, qu'elle prononce avec un accent d'insistance et qu'elle explique. L'insistance ne permet pas d'obtenir la réponse. La fonction de la reformulation est discursive afin de rétablir l'intercompréhension et didactique puisqu'elle vise la résolution de la tâche.

En 43 au vu de la difficulté à obtenir une réponse correcte l'enseignante propose de faire répéter la devinette comme nouvelle forme d'étayage qui donne cette fois à un élève la possibilité de répondre correctement. Le tour de parole commence par 'alors', MRP qui établit le constat d'échec de la recherche à ce moment de l'interaction.

Dans la séance de français, contrairement à la séance d'anglais, l'enseignante ne répète pas la réponse correcte donnée par les élèves.

CD de l'enseignante en 35 : expliquer, simplifier

CD de l'enseignante en 43 : faire agir

CD de l'élève : nommer

GP: pilotage et étayage

Etayage et tissage

Episode 18 : Etayage en lien avec un rappel de ce qui est fait/ étayage et tissage mêlés

Contexte : la phase de devinettes et celle de classement des mots de la même famille est terminée, l'enseignante prend un temps pour institutionnaliser. Les élèves ne parviennent pas à évoquer leur usage du dictionnaire lorsqu'ils font une dictée.

125 M52- et ben non pourtant on reconnait dedans terrible + **{ pour que les mots soient de la même famille}** + c'est la leçon d'aujourd'hui qu'on vient d'apprendre + **[pour que les mots fassent partie de la même famille]** il faut qu'ils parlent quand même de la même chose et dans les mots on retrouve mon chef + le mot étiquette <montre celui qui est entouré> et on en avait déjà un peu parlé dans quelle situation ? +rappelez-vous on fait quoi + on fait **tous les jours** et je vous dis **quand on connaît pas un mot qu'on est en train d'écrire** + tiens réfléchissez est-ce que vous connaissez pas un peu un mot qui veut dire la même chose + **qu'est-ce qu'on fait dans notre cahier jaune** (126)

126 E- XXX

127 M53- **quand on fait des dictées** et qu'y a un mot qu'on sait pas écrire **et bien on essaye de trouver un mot de la même famille** ça peut nous aider + d'accord alors + oui Emma (37)

Dans l'auto-reprise (R intra) **[pour que les mots fassent partie de la même famille]**, le segment-source est très peu modifié. Ces deux énoncés, source et reformulateur, encadrent la référence explicite à l'institutionnalisation de la leçon. La fonction de l'énoncé source est didactique, l'incise qui mentionne le temps d'institutionnalisation permet de rappeler l'ancrage de cette question, puis la reformulation permet de projeter vers la co-production de la référence commune pour la classe.

Les CD de l'enseignante dans cette première partie : expliquer, nommer (l'incise), expliquer.

GP : pilotage, la tâche discursive vise l'élaboration orale de la règle.

Dans la deuxième partie de cet épisode qui débute avec 'et on en avait déjà un peu parlé', l'enseignante guide les élèves vers le rappel d'une stratégie qu'ils connaissent, le recours aux mots de la même famille pour penser aux lettres muettes, mais qu'ils ne parviennent pas à évoquer.

Les verbes qui évoquent les stratégies métacognitives sont directement adressés aux élèves : 'rappelez-vous', 'réfléchissez', 'connaissez'. Le pronom 'vous' se substitue au 'on' utilisé dans le reste de l'extrait.

Pour aider les élèves à se remémorer la situation de référence l'enseignante utilise à la fois des données temporelles 'tous les jours', 'quand on fait une dictée', et des rappels de l'activité qui est concernée, 'dictée', 'un mot qu'on est en train d'écrire', 'qu'y a un mot qu'on sait pas écrire', ainsi que les outils tels que 'le cahier jaune'.

Ce long développement est justifié par l'absence de réponse des élèves ; celle-ci a lieu quand l'enseignante mentionne explicitement la recherche de mots de même famille.

CD de l'enseignante dans la deuxième partie: évoquer, interpeller, synthétiser

GP dans la deuxième partie : étayer en contextualisant, en évoquant et en répétant.

Episodes 19 : Tissage en lien avec l'institutionnalisation +étayage

- 18a

177 M89 – {so today we have learnt **a new colour**} + [the **new colour** is + remember the pig + what **colour** is it] <en montrant la carte> (19)

177 C - Pink (1)

178 M90 – {**New animal**} + [what is the name of this **animal**?] (9)

179 C – white (1)

- 18b

178 M90 – New animal + [what is **the name of this animal**?] (9)

179 C – white (1)

180 M91- [No + **animal? the name** +] (4)

181 C – pig (1)

182 M92 - it's a pig. And remember the last one is + (10) <en montrant l'image>

183 C - a spider (2)

184 M93 - a spider +

L'épisode est considéré comme un temps de tissage parce qu'il permet aux élèves de relier ce qu'ils viennent d'apprendre à la phase qui suit dans laquelle ils le réinvestissent. Le tissage est basé sur un rappel de type métacognitif, simplifié puisque l'enseignante ne passe pas au français. L'enseignante ne projette pas explicitement les élèves dans la perspective de le réinvestir.

Dans les énoncés on retrouve des formes similaires : new colour/ new animal/ et des répétitions très systématisées. Deux auto-reprises R intra en 177, dans chaque reformulation seul le nom est répété.

La fonction de la première reprise est métacognitive et épistémique, il s'agit de prendre conscience du nouveau savoir et la deuxième didactique, créer une situation d'appropriation.

En 180, dans deux TDP qui ne sont pas séquentiellement adjacents, l'enseignante reprend sous forme nominale simplifiée, deux éléments du segment source en 178. La reprise est corrective et elle permet à l'élève de donner la réponse.

La fonction de la reprise est essentiellement didactique, permettre à l'élève de trouver une réponse cohérente avec la question.

CD de l'enseignante : évoquer, nommer, questionner en 3a, questionner et nommer en 3b

CD des élèves : nommer

GP : tissage qui vise à faciliter l'appropriation des nouveaux contenus, de l'input. L'étayage vise à faciliter l'intercompréhension.

Autres éléments d'analyse

Les formes d'adresse

53 M16- alors **tous ceux qui** ont eu les étiquettes réponses **vous** venez au tableau+ **on va** se reprend immédiatement ++ **vous mettez** avec des aimants + **alors on a** les étiquettes réponses que **vous avez trouvées** + **Lina** +comment on pourrait les classer + **là vous les avez mises** un petit peu comme ça en groupe + j'aimerais bien **qu'on trouve** un classement+ Maïa + alors **je** prends ce que **tu** me dis + **on écoute** Maïa + **si vous** n'êtes pas d'accord **vous** le direz après (79)

Vous : utilisé pour la consigne de ce qui est à faire ou de ce qui a été fait par le petit groupe d'élèves identifié par 'tous ceux'.

On : englobe l'ensemble des élèves et l'enseignante

Je : quand l'enseignante s'adresse à un élève

Tu : pour une adresse à un élève en particulier

Ouverture/ clôture

	Ouverture	Clôture
Anglais	1 M1 - good morning children (3) 2 C- GOOD MORNING TEACHER (3) 3 M2- what day is it today? Léo (6)	++ ok write your name on the paper please + it's finished ok so write your name <ramasse progressivement les grilles> je ramasse on a terminé pour l'anglais + vous rangez vos crayons dans les trousse + je ramasse les feuilles et on les regardera demain ++ vous rangez vos crayons de couleur s'il vous plait
Français	1 M1- Ceux qui vont venir chercher dans les barquettes j'ai des devinettes + alors écoutez bien la consigne est la suivante +	148 M65- bien + vous avez bien travaillé + vous allez pouvoir aller en récréation (11)

Bilan Anna

Une très grande fréquence des TDP consacrés à la répétition et à la reprise dans la séance d'anglais. En français nous observons dans la phase de correction des reformulations nombreuses par l'enseignante des propos des élèves.

Nous observons une routinisation très marquée en anglais dans la structuration des épisodes.

La répétition des formes modélisées par l'enseignante donne souvent lieu à des chevauchements, l'enseignante co-construit avec les élèves.

La reprise fonctionne elle aussi comme une solution pour tresser la co-élaboration du cours dialogique. La reprise par l'enseignante des énoncés d'élèves permet séquentiellement la ratification et la répétition par la classe.

L'enseignante a beaucoup recours à la multi-modalité, tant dans le pilotage que dans l'étayage : les étiquettes, les projections au tableau, les cartes, les déplacements latéraux fréquents pour aller vers les outils nécessaires. Elle accompagne voire remplace les gestes langagiers de

désignation par un petit mouvement du menton en direction de l'élève , elle attire l'attention des élèves sur les artefacts en pointant du doigt, en tapotant la carte...

L'enseignante s'appuie sur la confiance qu'elle a dans les élèves pour construire du sens à partir de ses répétitions, reformulations et le para-verbal et non verbal pour ne pas recourir au français.

(cf ; l'entretien)

La prise de parole est limitée à des consignes courtes, des commentaires très brefs, la grande majorité du propos en anglais et en français est centré sur les savoirs à acquérir. L'explicitation, la catégorisation, la réflexion métalinguistique explicite sont réservées à la séance de français.

L'enseignante propose des temps de tissage à la fois de rappel et de projection.

Le rythme impulsé par l'enseignante est soutenu, les questions se succèdent sans pause, les activités sont également très pilotées et les temps de transition sont très courts.

L'enseignante joue avec sa voix, ses déplacements, ses regards et ses gestes très expressifs.

IV.79. Annexe 79

IV.79.1. Anna : extraits pertinents de l'entretien d'auto-confrontation commentés

891

		verbatim	Préoccupations didactiques et GP	Autres Traits de la verbalisation par Cicurel
--	--	----------	----------------------------------	---

		P : Est-ce qu'il y a des endroits où vous vouliez vous arrêter (rires) là où c'est bien pour vous ? ++		
		A : euh+ je me replonge dedans parce qu'en fait je voulais pas <u>le faire trop tard là l'anglais</u> je l'ai fait le week-end dernier		
		PB : je comprends		
	1 :39	A : le français je l'ai fait hier soir, l'anglais ça me paraît plus loin ++ oui la technique pour passer la consigne dans le kim game	modalités de pilotage	typification/ généralisation
		PB : <u>alors</u> ++		

		A : à 3mn 49		
		PB : on va se mettre un tout petit peu avant/// c'était à la suite de la date		
		A : oui		
	2 :47	LANCEMENT du passage	13 M7- [...]Ok	so now we are going to play to the Kim game. Do you know the Kim game? Yes or no + Do you know?
	2 :56	A : alors là la classe est muette et puis moi je prends le parti de faire le jeu et ++ ils comprennent en fait pour moi c'est un peu une technique pour ++ ils comprennent en faisant	geste de pilotage ajustement à la réaction du collectif	Julie+ remember + I show you cards so I put the cards <s'est déplacée de droite à gauche pour poser les cartes dans le panneau plastifié dispose les 7 cartes puis > What is it ? ↑ ?*Lorelei typification/ généralisation
		PB : vous vous appuyez sur l'action et la mise en place du jeu		
		A : après c'est vrai que j'ai pas reprécisé que c'est le Kim game		légitimation

25		A : après euh mode de gestion de classe euh à la 25 :07		typification
26		PB : alors moi je vais en profiter aussi parce que comme j'ai fait le verbatim on va les retrouver en// vous allez voir du coup ce que ça		

		donne [] ok, quand le jeu est terminé ?		
27		A : euh non c'est juste au début du jeu []		
28		PB c'est au moment du chant		
29		A : oui en fait pour moi c'est la gestion de classe par l'activité donc avant c'était parce qu'il ne comprenait pas la consigne et là c'était ++ je sais plus ce qu'ils faisaient avant mais bon	réflexion sur sa façon de piloter, de favoriser le passage d'une activité à une autre	typification/ généralisation et légitimation
30		PB : effectivement vous étiez en train de ++ vous aviez fini votre jeu du double game, c'est pas ça ?		
31		A : oui OUI c'était ça oui oui oui		
32	6 :13	visionnage de l'extrait	175 M 88- FINISHED ++ please Antoine take the cards + Angelo and Léa <l'enseignante retourne vers le meuble pendant que les ramasseurs ramassent les cartes> 24 :44 ok + hum + listen <l'enseignante a pris des copies dans les mains et lance la chanson Animal friends, l'enseignante montre les images illustrant la chanson et les élèves chantent>	
33		A : et puis ça c'est le mode de gestion de classe		typification/ généralisation
34		PB : ça c'est pour vous un mode de gestion de classe alors		
35		A : euh ben par l'intérêt suscité donc ils rejoignent euh ++ puis aussi dans		perception de l'identité du

		cette activité il y a l'étayage avec les cartes		groupe légitimation
--	--	---	--	------------------------

		Retour à la video		
37		PB : pour vous donc le fait de revenir à la chanson c'est un moyen de les récupérer après l'activité d'interaction c'est ça ?		
38		A : oui		
39		PB : et l'étayage, c'est quelque chose que vous avez mis en place avec eux dès le début dans la chanson ?		
40	8 :20	A : euh oui euh ben au début euh parce qu'en fait la chanson elle est dans le livre + vous le connaissez ou pas ?		
41		PB : ah d'accord		
42		A : < <i>s'est levée pour aller chercher le livre</i> > en fait je m'appuie sur cette méthode après je fais pas tout dans la méthode là c'était pas une séance de la méthode + je l'aime bien et donc je m'étais appuyée sur++	pilotage : choix d'une méthode sélection dans la méthode autonomie par rapport à celle-ci	planification et légitimation
43		PB : Donc ils avaient eu ce visuel là + parce que je m'étais demandé par rapport à la première image que vous montrez à quoi ça se référait		
44		A : oui ils avaient eu ce visuel par contre il y avait un ajout là c'est simplement ces animaux- là et moi	étayage Pilotage :	Création des visuels

		j'ai ajouté ceux qui sont dans la leçon et on a avancé on a fait I like I don't like. Euh	Choix des objets à enseigner	Planification
--	--	---	------------------------------	---------------

84	16 :48	A : euh qu'est-ce que j'avais mis euh ben après ++ oups// oui à la fin du double game		
85		PB oui alors++		
86		A : la conclusion		
87		PB :la conclusion du double game (je recherche)		
88		A : je l'ai pas conclu (rires) c'est pour ça si je me suis dit ce serait à refaire voilà	constat du manque d'institutionnalisation	légitimation
89		PB : bon allons y parce que moi aussi j'avais++		
90		A : congratulations faudrait que je leur dise qu'ils		perception du groupe

96		PB : et du coup vous lancez animal friends		
97		A :OUI c'est ça et c'est vrai qu'en fait		
98		PB : <u>en guise de conclusion</u>		
99		A : bon même s'ils le connaissent le jeu ils y jouent souvent j'ai conclu sur les mots nouveaux mais finalement		intérêt pour l'objet d'enseignement
100		PB : oui		
101		A : Pas sur le fait qu'ils posaient les questions		planification/ légitimation

142	23 :22	PB : [...]et puis c'était ça alors c'était aussi la façon dont vous faites intervenir les enfants dans l'intercorrection		
143		A : oui mais là j'ai fait une erreur « it'sa »	remarque sur la langue cible	
144		PB : ah bon		
145		A : ben oui		
146		PB bon ben allons y on va regarder parce que moi j'ai pas eu l'impression que vous faisiez une erreur		
147		A : ben moi il m'a semblé une erreur d'expression et justement ils++	constat d'une erreur	
	24 :12	visionnage (It's a green)		
148		A : oui je dis « it's a green » alors que c'est « it's green »	reprise et correction	correction linguistique
149		PB : ah oui je l'ai noté vous avez mis /ə/ partout je l'ai noté		
150		A : moi aussi		
151		PB : ah vous l'avez entendu		
152		A : ben oui c'est incroyable parce que je l'ai pas + Je sais que j'avais fait des erreurs je me souvenais mais pas celle-là et justement par mimétisme les élèves		regard sur soi perception du groupe
153		PB : ils répètent		
154		A : voilà la construction qui n'est pas bonne (rires)		

184		A : euh oui ben au fait au départ moi quand j'ai commencé à enseigner l'anglais j'ai fait un peu comme tout le monde c'est-à-dire que je parlais anglais puis je mettais quand même du français et je trouvais euh que progressivement je me suis aperçue que ça rompait le rythme et puis que euh si je voulais pas qu'ils parlent le français il fallait déjà que je euh	réflexion sur la place du français et de l'alternance codique	genre professionnel ce que font les autres ce qui répond à une croyance planification : dilemme
185		PB : c'est une discipline hein		
186	31 :30	A : oui c'est une discipline mais maintenant c'est vraiment naturel ça me viendrait pas à l'idée de euh et ils sont euh ils sont habitués c'est-à-dire que je pense que même si je commencerais à leur dire des choses en français ils penseraient que la séance est terminée	prise en compte de l'effet de ce choix didactique sur ses pratiques et sur celle des élèves	regard sur soi perception du groupe, des routines installées
187		Pb : je note + il n'y a pas de traduction des élèves		
188		A : non il n'y a pas de traduction je suis passée par cette étape là aussi je me suis dit je vais arrêter de traduire en français et je vais demander à un élève de traduire et puis finalement progressivement j'ai trouvé que c'était pas nécessaire y avait d'autres moyens mais d'alléger vraiment le euh vocabulaire essayer de trouver mais un peu comme en français essayer de trouver les mots justes //	Constat d'une évolution dans les pratiques et d'une expertise pour permettre la compréhension sans traduction	légitimation généralisation d'une action fait le lien avec ce qu'elle fait dans les autres disciplines

194		A : et puis bon euh+ de ce fait on fait de l'anglais régulièrement c'est-à-dire que tant qu'on a pas trouvé comment s'organiser ça peut être une activité qui est pesante moi je sais ils sont quand même nombreux je m'étais demandé comment les faire participer	réflexion sur la participation	perception du groupe
195		PB : je crois que je l'avais noté		
196		A : et ce jeu euh ++ double game euh+++ ben on peut l'appliquer moi j'ai fabriqué des cartes pour un peu chaque thème euh avec des questions différentes mais par contre je me suis dit euh pour qu'ce soit simple celui qui est debout posera toujours les questions et celui qui est assis répond aux questions alors que au départ c'était pas le cas et finalement alors voilà euh j'ai essayé de euh++ d'avoir une règle du jeu qui fonctionne euh dans tous les contextes euh dans toutes les leçons euh	a établi une organisation transposable	généralisation d'une modalité d'organisation

199		PB : et qui évite qu'on ait besoin de repasser par le français par exemple justement // oui cette répartition des rôles elle est clairement euh		
200		A : et aussi à la fin du jeu savoir aussi quels sont + pour pouvoir jouer rapidement ils savent exactement	geste de pilotage gain de temps	perception du groupe confiance

201		PB : qui va se lever		
202		A : voilà celui qui sera toujours assis près du mur etc qui sera pas forcément le même élève puisqu'en fonction du jeu et donc ça fonctionne bien j'ai commencé à le mettre vraiment bien en place l'an dernier et en commençant à monter une banque de cartes euh		temporalité

210	35 :35	A : oui c'est ça ça va leur permettre + Parce que ah Oui j'ai travaillé avec d'autres méthodes mais c'est la méthode qui me convient le mieux et puis euh aussi j'avais essayé vous savez des + on se lance des balles on se et euh j'ai pas euh à pousser les tables A oui j'ai pas à pousser les tables enfin tout ça c'était trop long je voulais un jeu euh qui soit facile à faire on bouge pas les tables parce que bouger les tables ici c'est tout de suite un bazar monstrueux	pilotage : temps et aspect pratique	expérience des méthodes et choix réflexivité : recul et comparaison typification
211		PB : en même temps ça permet à chacun d'avoir un rôle établi, d'avoir une circulation		
212		A : donc en fait je l'ai trouvé sur Internet mais moi je l'ai changé voilà < sort une boîte avec les cartes > euh c'était euh c'était un peu la règle du jeu et puis voilà j'ai fait alors là sur	pilotage : recherche d'activités Ajustement	

		les animaux puis je rajoute des animaux au fur et à mesure + avant on avait travaillé justement sur les nombres et ils posaient deux questions savoir si c'était <u>l'objet</u>		
--	--	---	--	--

269		PB : c'est pas seulement ce que vous dites c'est ce que vous montrez		
270		A : oui		
271		PB : c'est la carte que vous mettez en avant c'est		
272		A : c'est le regard	conscience de la multimodalité	regard sur soi
273		PB : c'est le regard		
274		A : <u>les gestes</u>	idem	regard sur soi

Moment de recherche du premier extrait choisi par Anna de la séance de français

284		A : euh +++ oui ben alors <u>dans les techniques de gestion euh ben les étiquettes ça quand même évoque les flashcards</u>		associe les supports à la gestion de la classe typification
-----	--	--	--	---

291		PB : c'est au moment où vous lancez le travail en binôme ou bien c'est avant ?		
292		A : non oui le travail en binôme euh++ <u>je leur dis tous ceux qui sont derrière Rémi sortiront leurs crayons</u>	même organisation des circulations d'élèves	typification

		à papier en fait c'est vraiment à l'identique+		généralisation dans les deux lg
293		PB : de la séance d'anglais ?		
294		A : voilà		

		< visionnage >		
298	47 :33	A : je mets beaucoup mes mains ah je m'étais jamais aperçue c'est terrible < éclats de rire > depuis j'y fais attention mais je me dis je vais pas savoir où les mettre		effet de l'auto confrontation regard sur soi rapport au corps, à l'image

329	53 :00	A : bon après j'avais mis l'apport du après ils font l'activité et après y a deux moments c'est-à-dire je les laisse chercher et un peu pour relancer l'apport du dictionnaire		
330		PB : oui ça j'ai noté l'apport du dictionnaire en COURS de travail		
331		A : en cours de travail et après y a un autre apport d'autres dictionnaires pour trouver euh d'autres mots parce qu'il y a l'intervention de deux enfants qui ont remarqué que les mots de la même famille sont situés au-dessus ou en-dessous	ajustement à des remarques d'élèves	perception du groupe

344	<p>A : oui ben voilà pour moi c'est toujours important et bien qu'ils sachent que nous aussi euh+ enseignants on cherche on est voilà</p>	<p>rôle de l'enseignant statut par rapport au savoir légitimation</p>
-----	---	---

	<p>8 :53 <visionnage du passage consacré aux familles de mots et aux consonnes finales muettes></p>	<p>126 M52- et ben non pourtant on reconnaît <i>dedans terrible</i> + pour que les mots soient de la même famille + c'est la leçon d'aujourd'hui qu'on vient d'apprendre + pour que les mots fassent partie de la même famille il faut qu'ils parlent quand même de la même chose et dans les mots on retrouve mon chef + le mot étiquette <<i>montre celui qui est entouré</i>> et on en avait déjà un peu parlé dans quelle situation ? +rappelez-vous on fait quoi + on fait tous les jours et je vous dis quand on connaît pas un mot qu'on est en train d'écrire + tiens réfléchissez est-ce que vous connaissez pas un peu un mot qui veut dire la même chose + qu'est-ce qu'on fait dans notre cahier jaune (126) 127 E- XXX 128 M53- quand on fait des dictées et qu'y a un mot qu'on sait pas écrire et bien on essaye de trouver un mot de la même famille ça peut nous aider + d'accord alors + oui Emma (37) 129 Emma5- avec accident on fait accidentellement (5)</p>
--	---	--

			<p>130 M54- oui ça permet de trouver quoi (6)</p> <p>131 Emma6- la lettre à la fin (5)</p> <p>132 M55- ça peut nous permettre de trouver la lettre muette qu'on entend pas dans <i>accident</i> on entend pas le 't' (20)</p> <p>133 E- <un élève vient au tableau tout en parlant> en fait dans dent il y a un 't' parce que là y a un 't' <montre dentifrice> et là y a un 't' <montre dentiste> (22)</p>	
360		59 : 24 A : oui je parle beaucoup aussi comme ça j'avais pas remarqué		regard sur soi
361		PJ : j'ai pas fait le calcul je vais le faire je vous dirai		
362		A : <rire franc> c'est terrible		deuxième remarque identique sur la même question de la parole de l'enseignant

383	1 :10 :01	<p>A : <rires > en fait c'est riche une séance on se rend pas compte</p> <p>moi je pense que tout le monde qui a appris une langue vivante a bien compris que de toute manière on comprendra jamais forcément tout donc il faut arriver à ++ comment dire à récupérer une information</p>	<p>conclusion didactique sur les stratégies de compréhension</p>	<p>conclusion du travail d'analyse vécu d'apprenant retour sur un élément de l'entretien biographique</p>
-----	-----------	---	--	---

				conviction/ principes
--	--	--	--	--------------------------

391	1 :11 :59	A : [...] mais bon c'est un groupe il peut y avoir une erreur on avance c'est ++ [...] ils sont nombreux mais ils sont pas particulièrement remuants ceci dit l'année dernière j'avais une classe et j'avais la classe euh++ comment on faisait avant il y avait un double niveau soit je les prenais à 15 on faisait une fois par semaine à 15 ou j'arrivais alors du coup c'est là où j'avais vraiment commencé à à mettre en place ce jeu là euh double game et puis une séance où j'avais toute la classe j'en avais 32 alors je faisais beaucoup plus euh c'était plus c'était moins long mais on faisait le kim game on		s'appuie sur les expériences menées dans d'autres classes
	1 :12 :50	faisait le double game et finalement je trouve que c'est une matière où même si les élèves sont remuants on arrive à les à les captiver ++ et voilà ils étaient installés y avait pas assez de chaises certains étaient par terre mais ça posait pas de problème ils aimaient bien		perception du collectif et de la discipline /coll conviction rapport à la discipline

395		A : pareil ça aussi J'avais bien réfléchi à comment	planification/ pilotage	
396		PB : C'est parlant c'est très utile en formation parce que si on le laisse s'effiloche on a perdu tout le monde		
397		A : et puis dans l'organisation c'est-à-dire que vu le monde j'avais réfléchi à le mettre en place vous avez vu ils savent comment ça fonctionne	routines	planification légitimation

401	1 : 14 :32	A : et puis l'intérêt c'est que tous les élèves parlent c'était vraiment ça mon objectif premier trouver une activité où tous les élèves peuvent participer ils sont pas inhibés euh + si les autres élèves les entendent ou et c'est vraiment une situation de communication	objectif didactique objet d'enseignement : IO	écho à l'entretien biographique perception de l'activité du groupe
-----	---------------	--	---	---

403	1 :14 :54	A : et puis ça montre aussi l'intérêt de pourquoi on apprend une langue si c'est pour communiquer comme vous dites		lien avec le souci de former à la communication
404	1 :15 : 15 1 : 15 :45	PB : c'est plutôt un vecteur pour arriver à obtenir des choses dans la vie + des informations réaliser des tâches enfin voilà c'est mais <i><digression une collègue passe puis remerciements></i> là la structure est très permanente		

405		A : c'est vraiment intéressant parce que on sent bien moi je sens bien quand une séance a bien fonctionné et quand une séance fonctionne moins bien mais des fois on prend pas le temps de		s'appuie sur le vécu généralisation on au je puis on typification
406		PB : oui ben l'analyse		
407	1 :17 :50	A : d'analyser + ou euh après avec l'expérience je sais que j'ai bien compris enfin naturellement ça se fait de trouver les mots justes autant en français qu'en anglais ou une autre langue mais + de détailler autant c'est vraiment intéressant parce que ça permet pour moi de progresser		intérêt de l'entretien souci du mot juste écho à la biographie

410	1 :20 :09	A : Ce qui est clair aussi c'est que ça se prépare il faut vraiment par exemple jardin j'avais regardé mais un jeune une situation comme ça ça peut le déstabiliser avec jardinier jardinerie et euh= et puis faire simple moi c'est vraiment ça on peut apprendre tout simplement régulièrement en	didactique : rôle de la préparation pour elle et pour les jeunes enseignants	Planification écho à la bio trait saillant : faire simple
-----	-----------	---	--	---

412		A : Ils sont beaucoup beaucoup dans l'action	en lien avec les jeux et la disc LV	perception du groupe
-----	--	--	-------------------------------------	----------------------

414	1 :21 :21	A : puis sentir des fois on sent que la phase orale est trop longue parce que moi j'étais pas sûre j'étais pas certaine que j'arriverais à leur proposer la grille + la dernière période en anglais	lien planification et ajustement	légitimation
-----	-----------	---	--	--------------

416		A : et finalement j'ai bien regardé j'ai vu que c'était ++ je préférais quand même la faire mais je m'étais dit si je sens que c'est trop long et	analyse dans l'action et ajustement	
-----	--	--	---	--

418	1 :22 :16	A : oui c'est pas facile mais j'ai un groupe qui l'an dernier j'avais un groupe qui était difficile et ça fonctionnait bien l'anglais c'était vraiment une matière ++ même les élèves les plus perturbateurs ils étaient ++		lien entre perception du groupe et discipline
-----	-----------	--	--	--

419		PB : ça demande un surcroit de concentration		
-----	--	--	--	--

420	1 :22 :40	A : mais comme il y a beaucoup de jeux beaucoup de situations ludiques ça les +		généralisation
-----	-----------	--	--	----------------

425	1 :25 : 43	A : ben moi avec mes années d'expérience plus ça va plus j'essaye de faire simple en fait je m'aperçois que même dans mon travail je centralise		réflexivité généralisation d'un trait saillant : faire simple
-----	---------------	--	--	---

431	1 :22 :42	A : il faut du matériel mais le matériel il faut se le monter c'est-à-dire qu'on trouve jamais une méthode moi je m'appuie sur cette méthode mais ++ les cartes c'est moi	place des supports, analyse et ajustement	généralisation et légitimation
432	1 :27 :27	Un gros investissement et savoir ce qui va marcher comment s'organiser ++ quand j'écoute les collègues c'est ça qui leur fait peur		perception des difficultés des collègues

Traits saillants :

L'importance donnée aux techniques de gestion de classe.

A mettre en lien avec le souci de l'enseignante de mettre les élèves dans la communication et l'action, de les faire participer, et donc mention fréquente des jeux, du ludique, des supports et de la ritualisation de l'organisation

La recherche du mot juste, faire simple

Principe que les élèves ne comprennent pas tout, mais qu'ils acceptent ce qui permet de ne pas traduire

Plusieurs mentions faites à son expérience au travail de préparation et aux évolutions apportées à sa pratique : parle moins, cherche le mot simple, crée son matériel, donne des consignes transposables d'une discipline à l'autre

Distingue l'intérêt des élèves pour l'anglais, plus fort que pour les autres disciplines

IV.80. Annexe 80

IV.80.1. Anna : transcription de l'entretien sur la trajectoire langagière d'apprenant et d'enseignant commentée

<p>10 :02 PB : La première question du coup c'est tout simple c'est euh + Quelle élève étiez-vous et Quelle expérience de l'école avez-vous eue enfant ? 10'11</p>		
<p>A : quelle élève j'étais + si j'étais euh +</p>		
<p>PB : quelle ben voilà comment vous étiez est-ce que vous étiez heureuse à l'école est-ce que vous y alliez volontiers est-ce qu'il y avait des choses qui vous plaisaient vous déplaisaient ?</p>		
<p>A : 10 : 28 oui oui ben j'ai le souvenir que j'y allais volontiers mais que +++ j'ai le souvenir euh que j'étais euh ++ comment dire + assez scolaire</p>	<p>L AP é : soi élève</p>	<p>Regard sur soi</p>
<p>PB : umh umh</p>		
<p>A : 10'42 et que ++ mais euh ++ que l'année de CP n'était pas facile + j'ai ce souvenir là <rires></p>	<p>Poids de l'expérience scolaire et familial</p>	
<p>PB : d'accord ben dis donc c'est</p>		
<p>A : oui oui<voix amusée> j'ai ce souvenir là parce qu'en fait ma mère avait eu un rdv avec ma maîtresse de l'époque 11 :00 et j'la revois sortant en pleurs <éclat de rire> parce que j'avais pas appris à lire apparemment</p>	<p>Poids de l'expérience scolaire et familial</p>	

	PB : <u>d'accord</u>		
	A : et puis en fait comme j'suis + on est une fratrie et comme je suis la dernière 11 :11 + j'pense que c'était un peu pour attirer l'attention <intonation montante> voilà et après + à partir de là j'ai mis un peu davantage d'attention mais euh + j'étais une élève qui aimait bien aller à l'école voilà j'ai eu un parcours euh + j'étais plutôt 11 :30 une élève + comment dire j'me'suis orientée vers les sciences + pas très littéraire	L AP é : intérêt pour la tâche Représentations scolaires positives	
	P : d'accord		
	A : ouais + j'ai fait un bac C et euh ++ mais c'était vraiment + 11 :42 euh euh + toutes les matières littéraires <lapsus probable> qui m'intéressaient puis après j'ai fait euh un DEUG de mathématiques + à l'université + voilà		
	PB : d'accord		
	A : <rires> et puis après je me suis tournée vers euh ++ l'enseignement 12 :00 parce que j'avais toujours été attiré <ton plutôt neutre voire désabusé> par euh + j'donnais pas mal de cours euh voilà j'avais une attirance <ton plus affirmé et convaincu> pour euh + par rapport à l'enseignement	Conception de l'éducation	
	PB : et du coup directement l'enseignement en primaire ? 12 :14		
	A : euh ++ oui <très affirmé> j'me suis pas posée la question euh j'avais pas	Disciplines et polyvalence	

	envie d'enseigner en fait euh une matière particulièrement + ouais		
	PB : umh umh		
	A : j'aimais bien les sciences mais euh + pas au point de euh + enfin de toute manière ça aurait été forcément + voilà + le secondaire euh ++ ou le lycée 12 :34 mais euh + je sais qu'à l'époque je faisais aussi euh + j'étais animatrice pour des colonies tout ça + donc voilà + j'avais déjà cette attirance euh	Pas de souhait de devenir spécialiste Poids de la motivation	
	PB : d'accord + très bien		
	A : et euh oui j'ai le souvenir que j'étais assez scolaire 12 :50 + une élève euh + normale + hein <intonation montante>		Regard sur soi
	PB : <rires> et quelle place ont eu les langues du coup dans votre parcours + d'élève du coup 13 :00		
	18' Pour vous enseigner c'est :		
	Permettre à des personnes d'accéder à une communication, à se débrouiller dans n'importe quel contexte par des attitudes, par un échange qui peut passer par un capital mot assez restreint, permettre à un public d'accéder à pouvoir communiquer, à échanger.	Rapport à l'enseignement : communication, échange en contexte	
	Enseigner une langue ou une autre discipline : faites-vous une différence ?		
	Oui, quand même. (me demande de répéter la question qu'elle note)		
	Alors j'en fais de moins en moins quand même, je m'aperçois, c'est plus	Rapport à la discipline et au programme ;	

<p>spontané, en fait parce que j'essaie d'enseigner l'anglais, au lieu de l'enseigner deux fois par semaine j'essaie de l'enseigner au quotidien (20'08) à travers des rituels et j'ai pas mal de rituels aussi par exemple en français ; en mathématiques aussi, un petit peu moins mais en français j'ai beaucoup de rituels et donc euh je m'aperçois que en enseignant l'anglais de cette façon (20'34) les élèves rentrent plus rapidement en fait dans la matière.</p> <p>Ça peut être à travers un rituel comme la date le matin, ça peut être, bon c'est classique, mais la météo ça peut être par exemple aussi le soir quand ils sortent de classe, je leur dis par exemple en anglais, ben tous ceux qui ont la couleur jaune peuvent sortir, qui ont sur eux donc je trouve que plus ça va et moins la + moins y a de différence 21'15</p>	<p>attachement aux rituels comme source de motivation et d'attention</p>	
<p>1. P : Qu'est-ce qui vous paraît plus facile/difficile dans l'enseignement d'une LV ?</p>	<p>2.</p>	<p>3.</p>
<p>A : alors très facile + ou plus difficile dans l'enseignement d'une langue vivante euh +++ ce qui est facile c'est euh ben c'est d'euh +++ (au total 6s) c'est d'enseigner enfin de faire écouter des petites comptines + des petites chansons + 21 :48 de reprendre les chansons j'trouve ça assez facile avec un support + ben vous aviez vu + moi j'utilise dans la séance j'ai beaucoup de</p>	<p>Facile : les supports, la démarche ludique, les chants, comptines</p>	

<p>supports + des étiquettes euhm donc + ce qui est assez facile encore pour moi c'est tous les jeux avec les flashcards euh + euh + ce qui est plus difficile en fait c'est c'que j'commence à introduire parce que au fur et à mesure forcément <rires></p>		
<p>P : il se passe des choses</p>		
<p>A : alors quand j'ai commencé à enseigner l'anglais 22 :29 je l'enseignais dans ma classe j'avais le CM1 et je faisais quand j'avais l'habilitation l'enseignante de CE2 + elle l'avait pas + alors j'prenais aussi sa classe + alors c'est vrai que c'est différent par rapport à + ce que je fais avec les CE1 + ça c'est clair + mais avec ma classe j'essaye de + bon alors les consignes de classe c'est assez facile hein pour moi + euh + la phonologie j'trouve que c'est pas très difficile et ils aiment bien qu'on leur donne des petites astuces pour arriver + bien sûr on apprend pas l'écrit mais malgré tout + ils aiment bien + y a toujours les mots écrits quand même à côté dans leurs cahiers + et ils aiment bien aussi savoir comment euh + quelles sont les correspondances pour lire des mots et euh + 23 :33 et c'qui est très difficile pour moi maintenant c'est introduire des albums mais des albums avec des histoires pas des albums avec euh par exemple + mais j'me rappelle plus du nom des albums + j'ai fait un</p>	<p>Difficile : travailler dans une autre classe en décloisonnement</p> <p>La lecture d'album</p> <p>Facile : consignes</p> <p>Se dépend des prescriptions pour répondre à l'envie des élèves d'avoir l'écrit</p> <p>Souhait de travailler des albums qui racontent une histoire</p> <p>Dilemme : gérer la complexité de la</p>	<p>légitimation</p> <p>Lien avec la planification</p>

<p>album sur + là on a fait les couleurs + les nombres et on a fait ++ 24 :00 là on a fait compter de 1 à 5 nommer quelques couleurs et les parties du corps donc c'était des petits livres où y avait pas tellement d'histoire + c'était plus un livre à compter + y a un livre avec des couleurs mais euh + introduire un album + travailler sur un album j'trouve que c'est plus difficile surtout quand il y a du vocabulaire que les élèves ne comprennent pas + moi j'parle pas français pendant le euh voilà donc tout est en anglais et euh 24 :34 c'est pas toujours facile mais alors je sais que voilà j'veux mais j'ai pas eu le temps de + encore de fabriquer les + des flashcard qui pourraient aider par rapport à ++ comprendre certains + certaines situations + certaines actions par exemple 24 :52 euh donc voilà + moi l'album après des petites vidéos + pareil + peuvent être intéressantes mais pas toujours faciles après à <u>exploiter</u></p>	<p>compréhension sans passer par le français</p>	
<p>1. P : à exploiter 25 :05 d'accord Qu'est-ce qui caractérise des moments de satisfaction dans la classe ?</p>	<p>2.</p>	<p>3.</p>
<p>A : j'ai pas entendu la question</p>		
<p>1. P : Qu'est-ce qui caractérise des moments de satisfaction dans la classe de langue?</p>	<p>2.</p>	<p>3.</p>
<p>A : euh ben les moments de satisfaction euh déjà + ben comme vous aviez vu moi j'm'appuie sur une méthode mais que j'étoffe avec mon matériel à moi + que je</p>	<p>Satisfaction dans la discipline quand les</p>	

<p>monte progressivement + et ben quand + chaque année j'essaye de fabriquer des nouveaux jeux euh + et quand j'mets en place un jeu et puis que j'vois que les élèves euh répondent à ce jeu là ben c'est satisfaisant ben parce que j'vois en fait qu'ils progressent à travers des situations euh + et aussi le fait + ben quand vous étiez venue c'était aussi une année où j'avais beaucoup d'élèves j'en avais trente et j'étais satisfaite aussi d'arriver à + euh qu'ils puissent euh circuler dans la classe + voilà pour moi arriver à trouver des 26 :22 jeux ou des situations dans lesquelles ils sont pas figés sur leurs chaises <rires> ça m'satisfait tout en restant quand même dans la classe parce que + j'maperçois qu'au début j'essayais d'aller dans une salle pas dédiée mais la bibliothèque + mais l'temps de monter en haut + de pousser les tables + pff je</p>	<p>jeux proposés motivent et font apprendre.</p> <p>Apprécie une conception de l'enseignement où les élèves peuvent se déplacer</p>	
<p>P : oui <u>on perd du temps</u></p>		
<p>A : <u>j'perdais du temps j'perdais trop d'temps puis finalement j'aime bien enseigner l'anglais aussi DANS la classe</u></p> <p>26 :50 ça fait partie de la vie de la classe + de leur quotidien et donc euh 27 :01 voilà ça pour moi c'est des moments de satisfaction</p>	<p>La classe comme lieu de vie et donc comme lieu privilégié pour des activités ludiques en anglais aussi</p>	
<p>P : d'accord et y a-t-il des moments de découragement ? <rires></p>		

	A : (27 ;13) ben ++ honnêtement ++ non		
	P : <u>non</u>		
	A : <u>parce que ++ c'est vraiment une discipline + qu'ils aiment euh+ et puis euh ++ ils sont toujours partants +en fait + euh c'est sûr c'est toujours un peu plus ludique que faire + des maths ou <grand rire> + mais euh + même si des fois j'leur fais faire sur l'ardoise + comme par exemple des nombres + j'fais des dictées de nombres + ils aiment bien aussi + et euh non honnêtement pff j'ai pas + j'ai jamais eu de ++ de moments de ++</u>	Ne trouve que de la satisfaction dans cette discipline	Perception des élèves et de leur intérêt pour la discipline
	P : d'accord		
	A : où j'me suis dit oh là là ça n'a pas marché ou 27 :54		
	P : alors que ça pourrait arriver dans d'autres matières ? (question non prévue)		
	A : euh + oui oui		
	P : d'accord		
	A : ça pourrait arriver dans d'autres matières mais sur des notions mais alors aussi en français y a des notions qui sont plus complexes		
	P : on est d'accord + il y a des notions plus complexes		
	Rires		
	P : alors + oui une question sur l'apprentissage « comment les élèves apprennent-ils une langue ? »		

<p>A : euh ++ comment les élèves++apprennent-ils une langue ? 28 :24 euh+++ (6'') alors ben euh+ alors avec différentes entrées en fait hein ? avec euh ben l'entrée euh ++ (3'') de la compréhension orale euh (4'') ils apprennent aussi 28 : 50 donc c'est une interaction aussi entre ++ une situation + l'enseignant + des échanges qu'ils peuvent avoir ++ entre eux 28 :59 ils peuvent ++ comment ils peuvent apprendre une langue ++ par rapport à + par exemple une production orale + par exemple en CM1 euh là j'ai pas trop fait mais en CM1 je sais que je leur faisais faire des saynètes ++ quand ils commençaient à avoir un petit peu euh + de vocabulaire + euh qu'ils avaient des + qu'ils connaissaient des + comment dire + des formules un peu ++</p>	<p>Conception de l'apprentissage centré sur les activités langagières de réception et de production</p>	
<p>P : mmm 29 :29</p>		
<p>A : pas forcément de politesse + mais</p>		
<p>P : les formulations euh</p>		
<p>A : ils faisaient + voilà + ils se mettaient par groupe + ils se répartissaient dans la classe + voilà et puis ils faisaient des saynètes qu'ils présentaient après + à la classe</p>		
<p>P : oui 29 :40</p>		
<p>A : et alors en CE1 j'ai fait une année + en fin d'année aussi euh + donc euh + après ça peut être de la production écrite aussi + euh leur faire faire un moment +</p>	<p>Perspective de lier LVE et projets dans d'autres disciplines</p>	

<p>j'y avais songé aussi + euh ++ parce que j'ai eu plusieurs années des projets + 30 :00 d'écriture en français ++ j'avais participé à des ++ j'sais pas comment ça s'appelle + Plume en herbe + j'sais pas si vous connaissez</p>		
<p>P : si +</p>		
<p>A : <u>non ?</u></p>		
<p>P : <u>oui</u></p>		
<p>A : 30 :11 euh aussi avec la ++ on ++ j'avais fait un projet d'écriture avec la petite section de maternelle on + donc voilà 30 : 23 pourquoi pas sous une autre forme + faire un p'tit album en anglais + où ils feront + ben l'illustration et la production écrite</p>		
<p>P : oui oui</p>		
<p>A : après aussi pourquoi pas fabriquer un jeu + ils peuvent euh + quand vous étiez venue c'était je crois sur + les animaux il <u>me semble</u></p>		
<p>P : oui ils avaient fait un double game</p>		
<p>A :oui c'est ça + ben sur un autre thème + <u>pourquoi pas ils peuvent le fabriquer eux-mêmes</u></p>	<p>Capabilité des élèves en lien avec motivation et apprentissage</p>	
<p>P : mmm absolument</p>		
<p>A : euh +++ 30 : 55 comment ils peuvent apprendre une langue encore +++ (3'') ben (2'')</p>		
<p>P : non mais très bien 31 :05</p>		
<p>A : j'crois que c'est pas mal déjà <rires></p>		

	<p>P : et alors justement pour terminer « Apprendre une langue étrangère + une langue de scolarisation + la langue maternelle, est-ce que vous faites une différence ? + est-ce que ? est-ce-que ? ++ comment ? voilà est-ce que c'est la même chose ? Qu'est-ce qu'il en est pour vous ? ++ langue de scolarisation + langue de + langue maternelle + langue vivante étrangère ?</p>		
	<p>A : par rapport au français ? par exemple</p>		
	<p>P : par exemple 31 : 39</p>		
	<p>A : est-ce que j' fais une différence ?</p>		
	<p>P : oui et est-ce que pour eux + les processus d'apprentissage + est-ce qu'ils sont différents ? est-ce qu'ils sont similaires ?</p>		
	<p>A : 3'' euh alors les attentes sont quand même différentes donc + forcément euh + 32 :00 j'attendrais pas la même chose en anglais que + en français+</p>	<p>Pour aborder le plurilinguisme se rapproche des prescriptions et des attentes</p>	
	<p>P : mmm</p>		
	<p>A : après dans les processus d'apprentissage + ben comme vous avez vu moi j'ai beaucoup de supports avec des étiquettes + donc ça c'était déjà + c'était le même processus d'apprentissage en français et en +</p>	<p>Conception des outils comme processus d'apprentissage</p>	
	<p>P : <u>en anglais</u></p>		
	<p>A : <u>en anglais</u> euh (4'') oui ben forcément la + la + une des différences c'est euh + c'est aussi euh + j' passe plus</p>	<p>Enjeu des horaires dédiés aux disciplines</p>	

	de temps en français qu'en anglais <rires>		
	P : <rires> vous avez raison + c'est bien de le dire		
	A : ça fait quand même une différence 32 :48		
	P : ça fait une différence oui bien sûr + ou ça fait une vraie différence ++ très bien + bon ben merci beaucoup 32 : 55		

IV.81. Annexe 81

IV.81.1. Anna : transcription de l'entretien sur la trajectoire langagière d'apprenant et d'enseignant

1.	PB : si ça vous va on peut peut-être commencer par l'entretien qui est d'une quinzaine de minutes à peu près e ensuite si vous voulez je vous explique ce que j'ai fait autour de vos transcriptions
2.	A : ben oui c'est intéressant
3.	PB : ça vous va
4.	A : oui
5.	PB : alors du coup j'ai euh + j'voulais vous + enfin je vais vous expliquer pourquoi je vous ai demandé si vous vouliez bien euh++ faire cet entretien à nouveau euh + c'est parce que lors du comité de suivi avec les professeurs en juin dernier 9'37 elles m'ont dit qu'elles trouveraient intéressant que + au vu des transcriptions + au vu de l'analyse + de + vous entendre un peu euh + sur des aspects plutôt biographiques que professionnels 9'52 ça les intéressait elle trouvait que ce serait bien que ce soit présent dans le travail + donc voilà c'est la raison pour laquelle je vous ai sollicitée à nouveau 10'02
6.	La première question du coup c'est tout simple c'est euh + Quelle élève étiez-vous et Quelle expérience de l'école avez-vous eue enfant ? 10'11
7.	A : quelle élève j'étais + si j'étais euh +
8.	PB : quelle ben voilà comment vous étiez est-ce que vous étiez heureuse à l'école est-ce que vous y alliez volontiers est-ce qu'il y avait des choses qui vous plaisaient vous déplaisaient ?
9.	A : 10 : 28 oui oui ben j'ai le souvenir que j'y allais volontiers mais que +++ j'ai le souvenir euh que j'étais euh ++ comment dire + assez scolaire
10.	PB : umh umh
11.	A : 10'42 et que ++ mais euh ++ que l'année de CP n'était pas facile + j'ai ce souvenir là <rires>
12.	PB : d'accord ben dis donc c'est

13.	A : oui oui<voix amusée> j'ai ce souvenir là parce qu'en fait ma mère avait eu un rdv avec ma maitresse de l'époque 11 :00 et j'la revois sortant en pleurs <éclat de rire> parce que j'voulais pas apprendre à lire apparemment
14.	PB : d'accord
15.	A : et puis en fait comme j'suis + on est une fratrie et comme je suis la dernière 11 :11 + j'pense que c'était un peu pour attirer l'attention <intonation montante> voilà et après + à partir de là j'ai mis un peu davantage d'attention mais euh + j'étais une élève qui aimait bien aller à l'école voilà j'ai eu un parcours euh + j'étais plutôt 11 :30 une élève + comment dire j'me suis orientée vers les sciences + pas très littéraire
16.	P : d'accord
17.	A : ouais + j'ai fait un bac C et euh ++ mais c'était vraiment + 11 :42 euh euh + toutes les matières littéraires < lapsus probable> qui m'intéressaient puis après j'ai fait euh un DEUG de mathématiques + à l'université + voilà
18.	PB : d'accord
19.	A : <rires> et puis après je me suis tournée vers euh ++ l'enseignement 12 :00 parce que j'avais toujours été attiré < ton plutôt neutre voire désabusé> par euh + j'donnais pas mal de cours euh voilà j'avais une attirance <ton plus affirmé et convaincu> pour euh + par rapport à l'enseignement
20.	PB : et du coup directement l'enseignement en primaire ? 12 :14
21.	A : euh ++ oui <très affirmé> j'me suis pas posée la question euh j'avais pas envie d'enseigner en fait euh une matière particulièrement + ouais
22.	PB : umh umh
23.	A : j'aimais bien les sciences mais euh + pas au point de euh + enfin de toute manière ça aurait été forcément + voilà + le secondaire euh ++ ou le lycée 12 :34 mais euh + je sais qu'à l'époque je faisais aussi euh + j'étais animatrice pour des colonies tout ça + donc voilà + j'avais déjà cette attirance euh
24.	PB : d'accord + très bien
25.	A : et euh oui j'ai le souvenir que j'étais assez scolaire 12 :50 + une élève euh + normale + hein <intonation montante>
26.	PB : <rires> et quelle place ont eu les langues du coup dans votre parcours + d'élève du coup 13 :00

27.	
28.	18' Pour vous enseigner c'est :
29.	Permettre à des personnes d'accéder à une communication, à se débrouiller dans n'importe quel contexte par des attitudes, par un échange qui peut passer par un capital mot assez restreint, permettre à un public d'accéder à pouvoir communiquer, à échanger.
30.	Enseigner une langue ou une autre discipline : faites-vous une différence ?
31.	Oui, quand même. (me demande de répéter la question qu'elle note)
32.	Alors j'en fais de moins en moins quand même, je m'aperçois, c'est plus spontané, en fait parce que j'essaie d'enseigner l'anglais, au lieu de l'enseigner deux fois par semaine j'essaie de l'enseigner au quotidien (20'08) à travers des rituels et j'ai pas mal de rituels aussi par exemple en français ; en mathématiques aussi, un petit peu moins mais en français j'ai beaucoup de rituels et donc euh je m'aperçois que en enseignant l'anglais de cette façon (20'34) les élèves rentrent plus rapidement en fait dans la matière. Ça peut être à travers un rituel comme la date le matin, ça peut être, bon c'est classique, mais la météo ça peut être par exemple aussi le soir quand ils sortent de classe, je leur dis par exemple en anglais, ben tous ceux qui ont la couleur jaune peuvent sortir, qui ont sur eux donc je trouve que plus ça va et moins la + moins y a de différence 21'15
33.	P : Qu'est-ce qui vous paraît plus facile/difficile dans l'enseignement d'une LV ?
34.	A : alors très facile + ou plus difficile dans l'enseignement d'une langue vivante euh +++ ce qui est facile c'est euh ben c'est d'euh +++ (au total 6s) c'est d'enseigner enfin de faire écouter des petites comptines + des petites chansons + 21 :48 de reprendre les chansons j'trouve ça assez facile avec un support + ben vous aviez vu + moi j'utilise dans la séance j'ai beaucoup de supports + des étiquettes euhm donc + ce qui est assez facile encore pour moi c'est tous les jeux avec les flashcards euh + euh + ce qui est plus difficile en fait c'est c'que j'commence à introduire parce que au fur et à mesure forcément >rires>
35.	P : il se passe des choses
36.	A : alors quand j'ai commencé à enseigner l'anglais 22 :29 je l'enseignais dans ma classe j'avais le CM1 et je faisais quand j'avais l'habilitation l'enseignante

	<p>de CE2 + elle l'avait pas + alors j'prenais aussi sa classe + alors c'est vrai que c'est différent par rapport à + ce que je fais avec les CE1 + ça c'est clair + mais avec ma classe j'essaye de + bon alors les consignes de classe c'est assez facile hein pour moi + euh + la phonologie j'trouve que c'est pas très difficile et ils aiment bien qu'on leur donne des petites astuces pour arriver + bien sûr on apprend pas l'écrit mais malgré tout + ils aiment bien + y a toujours les mots écrits quand même à côté dans leurs cahiers + et ils aiment bien aussi savoir comment euh + quelles sont les correspondances pour lire des mots et euh + 23 :33 et c'est qui est très difficile pour moi maintenant c'est introduire des albums mais des albums avec des histoires pas des albums avec euh par exemple + mais j'me rappelle plus du nom des albums + j'ai fait un album sur + là on a fait les couleurs + les nombres et on a fait ++ 24 :00 là on a fait compter de 1 à 5 nommer quelques couleurs et les parties du corps donc c'était des petits livres où y avait pas tellement d'histoire + c'était plus un livre à compter + y a un livre avec des couleurs mais euh + introduire un album + travailler sur un album j'trouve que c'est plus difficile surtout quand il y a du vocabulaire que les élèves ne comprennent pas + moi j'parle pas français pendant le euh voilà donc tout est en anglais et euh 24 :34 c'est pas toujours facile mais alors je sais que voilà j'veux mais j'ai pas eu le temps de + encore de fabriquer les + des flashcard qui pourraient aider par rapport à ++ comprendre certains + certaines situations + certaines actions par exemple 24 :52 euh donc voilà + moi l'album après des petites vidéos + pareil + peuvent être intéressantes mais pas toujours faciles après à exploiter</p>
37.	<p><u>P : à exploiter</u> 25 :05 d'accord Qu'est-ce qui caractérise des moments de satisfaction dans la classe ?</p>
38.	<p>A : j'ai pas entendu la question</p>
39.	<p>P : Qu'est-ce qui caractérise des moments de satisfaction dans la classe de langue?</p>
40.	<p>A : euh ben les moments de satisfaction euh déjà + ben comme vous aviez vu moi j'mappuie sur une méthode mais que j'étoffe avec mon matériel à moi + que je monte progressivement + et ben quand + chaque année j'essaye de fabriquer des nouveaux jeux euh + et quand j'mets en place un jeu et puis que j'vois que les élèves euh répondent à ce jeu là ben c'est satisfaisant ben parce</p>

	que j'vois en fait qu'ils progressent à travers des situations euh + et aussi le fait + ben quand vous étiez venue c'était aussi une année où j'avais beaucoup d'élèves j'en avais trente et j'étais satisfaite aussi d'arriver à + euh qu'ils puissent euh circuler dans la classe + voilà pour moi arriver à trouver des 26 :22 jeux ou des situations dans lesquelles ils sont pas figés sur leurs chaises <rires> ça m'satisfait tout en restant quand même dans la classe parce que + j'maperçois qu'au début j'essayais d'aller dans une salle pas dédiée mais la bibliothèque + mais l'temps de monter en haut + de pousser les tables + pff je
41.	P : oui <u>on perd du temps</u>
42.	A : <u>j'perdais du temps</u> j'perdais trop d'temps puis finalement j'aime bien enseigner l'anglais aussi DANS la classe 26 :50 ça fait partie de la vie de la classe + de leur quotidien et donc euh 27 :01 voilà ça pour moi c'est des moments de satisfaction
43.	
44.	P : d'accord et y a-t-il des moments de découragement ? <rires>
45.	A : (27 ;13) ben ++ honnêtement ++ non
46.	P : <u>non</u>
47.	A : <u>parce que</u> ++ c'est vraiment une discipline + qu'ils aiment euh+ et puis euh ++ ils sont toujours partants +en fait + euh c'est sûr c'est toujours un peu plus ludique que faire + des maths ou <grand rire> + mais euh + même si des fois j'leur fais faire sur l'ardoise + comme par exemple des nombres + j'fais des dictées de nombres + ils aiment bien aussi + et euh non honnêtement pff j'ai pas + j'ai jamais eu de ++ de moments de ++
48.	P : d'accord
49.	A : où j'me suis dit oh là là ça n'a pas marché ou 27 :54
50.	P : alors que ça pourrait arriver dans d'autres matières ? (question non prévue)
51.	A : euh + oui oui
52.	P : d'accord
53.	A : ça pourrait arriver dans d'autres matières mais sur des notions mais alors aussi en français y a des notions qui sont plus complexes
54.	P : on est d'accord + il y a des notions plus complexes
55.	Rires

56.	P : alors + oui une question sur l'apprentissage « comment les élèves apprennent-ils une langue ? »
57.	A : euh ++ comment les élèves++apprennent-ils une langue ? 28 :24 euh+++ (6'') alors ben euh+ alors avec différentes entrées en fait hein ? avec euh ben l'entrée euh ++ (3'') de la compréhension orale euh (4'') ils apprennent aussi 28 : 50 donc c'est une interaction aussi entre ++ une situation + l'enseignant + des échanges qu'ils peuvent avoir ++ entre eux 28 :59 ils peuvent ++ comment ils peuvent apprendre une langue ++ par rapport à + par exemple une production orale + par exemple en CM1 euh là j'ai pas trop fait mais en CM1 je sais que je leur faisais faire des saynètes ++ quand ils commençaient à avoir un petit peu euh + de vocabulaire + euh qu'ils avaient des + qu'ils connaissaient des + comment dire + des formules un peu ++
58.	P : mmm 29 :29
59.	A : pas forcément de politesse + mais
60.	P : les formulations euh
61.	A : ils faisaient + voilà + ils se mettaient par groupe + ils se répartissaient dans la classe + voilà et puis ils faisaient des saynètes qu'ils présentaient après + à la classe
62.	P : oui 29 :40
63.	A : et alors en CE1 j'ai fait une année + en fin d'année aussi euh + donc euh + après ça peut être de la production écrite aussi + euh leur faire faire un moment + j'y avais songé aussi + euh ++ parce que j'ai eu plusieurs années des projets + 30 :00 d'écriture en français ++ j'avais participé à des ++ j'sais pas comment ça s'appelle + Plume en herbe + j'sais pas si vous connaissez
64.	P : si +
65.	A : <u>non</u> ?
66.	P : <u>oui</u>
67.	A : 30 :11 euh aussi avec la ++ on ++ j'avais fait un projet d'écriture avec la petite section de maternelle on + donc voilà 30 : 23 pourquoi pas sous une autre forme + faire un p'tit album en anglais + où ils feront + ben l'illustration et la production écrite
68.	P : oui oui

69.	A : après aussi pourquoi pas fabriquer un jeu + ils peuvent euh + quand vous étiez venue c'était je crois sur + les animaux il <u>me semble</u>
70.	P : oui ils avaient fait un double game
71.	A :oui c'est ça + ben sur un autre thème + pourquoi pas ils peuvent le fabriquer eux-mêmes
72.	P : mmm absolument
73.	A : euh +++ 30 : 55 comment ils peuvent apprendre une langue encore +++ (3'') ben (2'')
74.	P : non mais très bien 31 :05
75.	A : j'crois que c'est pas mal déjà <rires>
76.	P : et alors justement pour terminer « Apprendre une langue étrangère + une langue de scolarisation + la langue maternelle, est-ce que vous faites une différence ? + est-ce que ? est-ce que ? ++ comment ? voilà est-ce que c'est la même chose ? Qu'est-ce qu'il en est pour vous ? ++ langue de scolarisation + langue de + langue maternelle + langue vivante étrangère ?
77.	A : par rapport au français ? par exemple
78.	P : par exemple 31 : 39
79.	A : est-ce que j'fais une différence ?
80.	P : oui et est-ce que pour eux + les processus d'apprentissage + est-ce qu'ils sont différents ? est-ce qu'ils sont similaires ?
81.	A : 3'' euh alors les attentes sont quand même différentes donc + forcément euh + 32 :00 j'attendrais pas la même chose en anglais que + en français+
82.	P : mmm
83.	A : après dans les processus d'apprentissage + ben comme vous avez vu moi j'ai beaucoup de supports avec des étiquettes + donc ça c'était déjà + c'était le même processus d'apprentissage en français et en +
84.	P : <u>en anglais</u>
85.	A : <u>en anglais</u> euh (4'') oui ben forcément la + la + une des différences c'est euh + c'est aussi euh + j'passe plus de temps en français qu'en anglais <rires>
86.	P : <rires> vous avez raison + c'est bien de le dire
87.	A : ça fait quand même une différence 32 :48

88.	P : ça fait une différence oui bien sûr + ou ça fait une vraie différence ++ très bien + bon ben merci beaucoup 32 : 55
-----	---

