



Université de Cergy-Pontoise

École doctorale Droit et Sciences Humaines – ED 284

Laboratoire École Mutations Apprentissages – EA 4507

THESE

Pour l'obtention du titre de

Docteur en Sciences de l'éducation

Présentée et soutenue publiquement par

Magali FERRERO BOUTRAIS

Le 04 novembre 2015

Le « je » professionnel en construction des professeurs des écoles débutants. Une approche psychophénoménologique

Sous la direction de la Professeure Béatrice Mabilon-Bonfils

JURY

Béatrice MABILON-BONFILS	Professeure des universités en Sciences de l'éducation, Université de Cergy-Pontoise (directrice de thèse)
Guy LAPOSTOLLE	Professeur des universités en Sciences de l'éducation, Université de Lorraine (président)
Thérèse PEREZ-ROUX	Professeure des universités en Sciences de l'éducation, Université de Montpellier 3 (rapporteur)
Alain MOUCHET	Maître de conférences - HDR en Sciences de l'éducation, Université de Paris-Est Créteil (rapporteur)
Bruno ROBBES	Maître de conférences en Sciences de l'éducation, Université de Cergy-Pontoise (examineur)
Nadine FAINGOLD	Maître de conférences en Sciences de l'éducation, Université de Cergy-Pontoise (membre invité)

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier la professeure Béatrice Mabilon-Bonfils d'avoir accepté de diriger ce travail de recherche, de m'avoir soutenue et encouragée tout au long de ces quatre années.

Je remercie également chaleureusement les membres de mon jury, Thérèse Perez-Roux, Guy Lapostolle, Alain Mouchet et Bruno Robbes qui me font l'honneur de me lire et d'évaluer mon travail.

J'adresse toute ma reconnaissance et mes remerciements à Nadine Faingold qui a fait germer en moi l'idée de reprendre un travail de recherche, qui m'a accompagnée au cours de ce travail, avec toute la bienveillance et la rigueur qui la caractérisent.

Je souhaite remercier tout particulièrement les professeures des écoles, titulaires en première et en deuxième année, qui ont accepté d'être interviewées et m'ont permis de faire cette thèse. À mes collègues de travail, inspecteurs, conseillers pédagogiques et professeurs des écoles qui m'ont encouragé dans ce travail, j'adresse un grand merci.

Je remercie tous les membres du laboratoire École, Mutations, Apprentissages de l'Université de Cergy-Pontoise, avec qui les rencontres ont été agréables et fructueuses et qui m'ont fréquemment encouragée. Je remercie aussi tous les membres du GREX (Groupe de Recherche sur l'Explicitation) de s'être inquiétés de l'avancement de mon travail. J'adresse des remerciements spécifiques à Pierre-André Dupuis pour ses conseils avisés et le temps passé à relire certains passages de mon travail.

Pour son soutien, ses relectures attentives et sa bienveillance, je remercie ma collègue et amie Béatrice Gressier. À Cécile Allard, j'adresse mes remerciements pour son soutien et son amitié fidèle.

Enfin, je tiens à remercier mon mari, Etienne, pour sa patience et sa compréhension, tout au long de ces dernières années. Je remercie également mes enfants, Laëtitia, Elise, Gilles et Julie, qui ont dû accepter que leur maman ne soit pas aussi disponible qu'auparavant, pendant cette période. Un grand merci aux autres membres de ma famille qui m'ont soutenue, même à distance.

À ma mère,
À mon père

Avertissements

Nous souhaitons informer le lecteur des normes bibliographiques adoptées lors de la rédaction de ce travail de recherche. Nous avons suivi les recommandations de l'adaptation française des normes de l'APA (selon la 6^e édition du *Publication Manual*, 2010) proposé par Marc Couture, Télé-université, le 23 février 2012. Ces normes ont été récupérées du site : <http://benhur.teluq.quebec.ca/~mcouture/apa/>.

Nous nous sommes également appuyée aussi sur les conseils de rédaction prodigués dans l'ouvrage de Michel Beaud *L'art de la thèse* (2006), Paris : La Découverte.



Université de Cergy-Pontoise
École doctorale Droit et Sciences Humaines – ED 284
Laboratoire École Mutations Apprentissages – EA 4507

THESE

Pour l'obtention du titre de
Docteur en Sciences de l'éducation
Présentée et soutenue publiquement par

Magali FERRERO BOUTRAIS

Le 04 novembre 2015

Le « je » professionnel en construction des professeurs des écoles débutants. Une approche psychophénoménologique

Sous la direction de la Professeure Béatrice Mabilon-Bonfils

JURY

Béatrice MABILON-BONFILS	Professeure des universités en Sciences de l'éducation, Université de Cergy-Pontoise (directrice de thèse)
Guy LAPOSTOLLE	Professeur des universités en Sciences de l'éducation, Université de Lorraine (président)
Thérèse PEREZ-ROUX	Professeure des universités en Sciences de l'éducation, Université de Montpellier 3 (rapporteur)
Alain MOUCHET	Maître de conférences - HDR en Sciences de l'éducation, Université de Paris-Est Créteil (rapporteur)
Bruno ROBBES	Maître de conférences en Sciences de l'éducation, Université de Cergy-Pontoise (examineur)
Nadine FAINGOLD	Maître de conférences en Sciences de l'éducation, Université de Cergy-Pontoise (membre invité)

Sommaire

Introduction.....	7
1. Différentes approches de la pratique enseignante.....	11
1.1. La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants.....	11
1.1.1. Parmi les enseignants, les professeurs des écoles.....	12
1.1.2. L'évolution statutaire de la formation des enseignants.....	13
1.1.3. Vers la reconnaissance d'une professionnalité enseignante.....	14
1.1.4. Enseigner : de la « transmission » à la « construction ».....	18
1.2. La professionnalisation dans l'enseignement.....	21
1.2.1. Plusieurs définitions du terme « professionnalisation » ?.....	21
1.2.2. De la professionnalisation au développement professionnel.....	24
1.3. La recherche sur les pratiques enseignantes.....	29
1.3.1. Essai de définition de la pratique enseignante.....	29
1.3.2. Action ou activité : quels enjeux ?.....	31
1.3.3. Les différentes approches de la pratique enseignante.....	35
2. Ce qui compose la pratique de classe : des savoirs et des gestes professionnels aux compétences émergentes chez les professeurs des écoles débutants.....	44
2.1. Les différents types de savoirs.....	45
2.1.1. Les différentes acceptions de la notion de « savoir théorique ».....	45
2.1.1.1. La théorie selon Malglaive et son rapport à la pratique.....	45
2.1.1.2. Le savoir théorique et son rapport à la pratique selon Schön.....	48
2.1.1.3. La notion de savoir théorique selon Barbier et le rapport à la pratique.....	51
2.1.2. Les différentes dénominations des « savoirs pratiques » et leurs sens associés.....	54
2.1.2.1. Les savoir-faire, savoirs d'expérience ou savoirs d'action.....	54
2.2. De la notion de compétence à la notion de mobilisation de ressources.....	57
2.2.1. Compétence : essai de définition.....	58
2.2.2. La compétence dans le domaine de l'éducation et de la formation.....	62
2.2.2.1. L'utilisation de la notion de schème.....	63
2.2.2.2. Le passage de la notion de transfert à la notion de mobilisation de ressources.....	67
2.3. Les gestes professionnels.....	70
2.3.1. Les gestes du métier et les gestes professionnels selon Jorro.....	70

2.3.2. Les gestes professionnels selon Alin.....	77
2.4. De la prise en compte de la subjectivité à la compétence émergente, expression du préréfléchi.....	82
2.4.1. La prise en compte le point de vue du sujet.....	82
2.4.2. La notion de compétence émergente : expression de la « conscience en actes ».....	83
3. Du vécu au « je » professionnel en construction.....	88
3.1. Le vécu : une part de l'expérience.....	89
3.1.1. Le vécu des sujets comme objet d'étude phénoménologique.....	90
3.1.2. L'expérience contient le vécu.....	92
3.2. L'étonnement : un signe de prise de conscience.....	96
3.2.1. L'étonnement, la médaille et son revers.....	97
3.2.2. Accepter d'être étonné sans perdre confiance.....	99
3.2.3. S'étonner pour inventer en situation.....	99
3.2.4. L'étonnement, la prise de conscience et l'évocation.....	101
3.3. L'importance du corps dans l'acte d'enseigner.....	104
3.3.1. Le corps perçu ou parlant de l'enseignant.....	104
3.3.2. Le corps percevant de l'enseignant.....	106
3.3.3. La notion de posture professionnelle.....	108
3.4. Les valeurs sous-jacentes et le « je » professionnel.....	111
3.4.1. La construction de la professionnalité.....	111
3.4.2. La professionnalité émergente et l'éthos professionnel.....	114
3.4.3. Les valeurs sous-jacentes : le sens pour le sujet.....	117
3.4.4. Le « je » professionnel en construction.....	121
4. De l'étude de l'activité « du sujet » à la psychophénoménologie : notre méthodologie.....	124
4.1. Les différentes méthodologies d'étude de l'activité du sujet.....	125
4.1.1. L'approche dite du « cours d'action ».....	126
4.1.2. L'autoconfrontation et l'autoconfrontation croisée.....	127
4.1.3. L'instruction au sosie.....	130
4.1.4. La didactique professionnelle et l'entretien d'élucidation de l'expérience.....	132
4.2. L'entretien d'explicitation et la spécificité de la psychophénoménologie.....	135
4.2.1. L'entretien d'explicitation et sa spécificité.....	136
4.2.2. La constitution de notre corpus de professeurs des écoles débutants.....	139

4.2.3. Notre méthodologie de recherche.....	140
4.3. Notre méthode de traitement des verbatim.....	144
4.3.1. Définition des catégories d'analyse à partir des informations satellites de l'action..	144
4.3.2. Schéma d'analyse des verbalisations selon la logique du sujet.....	147
4.3.3.L'enchaînement des prises d'information et des prises de décision : le modèle T.O.T.E.....	150
4.3.4. De l'analyse des verbalisations aux résultats concernant les compétences émergentes des professeurs des écoles débutants.....	152
5. Résultats et analyse des données : des prises d'informations aux compétences émergentes..	155
5.1. Ajuster son action en fonction des prises d'information, en situation de classe.....	156
5.1.1. Comment Odile interprète le regard des élèves.....	156
5.1.2. Comment Bénédicte décide d'attendre le bon moment pour qu'une élève accepte d'aider un autre élève.....	159
5.1.3. Comment Céline décide d'intervenir auprès d'une élève en classe de maternelle....	162
5.1.4. Comment Gabrielle ajuste les consignes en fonction des comportements des élèves	163
5.1.5. Comment Sarah décide de commencer la correction des exercices en tenant compte des élèves en difficulté.....	171
5.1.6. Comment Élise décide de modifier le déroulement de sa séance de français.....	173
5.2. Des compétences émergentes communes.....	178
5.2.1. Faire verbaliser les élèves.....	178
5.2.1.1. Faire verbaliser les élèves pour leur demander de reformuler les consignes de l'activité.....	179
5.2.1.2. Faire verbaliser les élèves pour leur demander d'explicitier leurs procédures. .	183
5.2.2. Favoriser les interactions entre les élèves.....	190
5.2.2.1. <i>Favoriser les interactions entre les élèves pour faire réfléchir l'ensemble de la classe à la question posée par l'enseignant</i>	190
5.2.2.2. Favoriser les interactions entre les élèves pour réactiver des connaissances...	192
5.2.2.3. Favoriser les interactions entre les élèves pour faire verbaliser le savoir en cours d'apprentissage.....	198
5.2.2.4. Favoriser les interactions entre les élèves pour permettre aux élèves de relier différents apprentissages.....	199
5.2.2.5. Favoriser les interactions entre les élèves pour faire reformuler par les élèves ce	

qui est compris.....	200
5.2.3. Écouter et prendre en compte les paroles des élèves.....	205
5.2.4. Utiliser son corps et son positionnement dans la classe.....	210
5.2.4.1. Un exemple en séance de motricité en classe de maternelle.....	210
5.2.4.2. Un exemple dans une classe à double niveau CE1/CE2.....	213
5.2.4.3. Un exemple d'aide individualisée, en classe de maternelle.....	217
6. L'articulation des valeurs sous-jacentes et du « je » professionnel : la professionnalité en construction.....	222
6.1. Les prises de conscience.....	223
6.1.1. Le lien entre prise de conscience et étonnement : l'exemple de Bénédicte.....	223
6.1.2. Le lien entre la prise de conscience de l'importance de la passation des consignes et « s'autoriser » : l'exemple de Gabrielle.....	226
6.1.3. Les liens entre prises de conscience, moment-ressource et « s'autoriser » : l'exemple de Céline.....	231
6.1.4. Les liens entre prises de conscience, lâcher-prise et étonnement : l'exemple d'Élise.....	236
6.2. Les valeurs sous-jacentes.....	243
6.2.1. Créer un climat de confiance.....	243
6.2.1.1. L'exemple de Sarah.....	243
6.2.1.2. L'exemple de Gabrielle.....	245
6.2.2. Donner confiance en eux aux élèves.....	251
6.2.2.1. L'exemple de Céline.....	251
6.2.2.2. L'exemple de Sarah.....	252
6.2.2.3. L'exemple de Bénédicte.....	253
6.2.3. Aider les élèves en difficulté.....	254
6.2.3.1. L'exemple de Sarah.....	255
6.2.3.2. L'exemple de Céline.....	256
6.2.4. Rendre les élèves autonomes.....	260
6.2.4.1. L'exemple de Céline.....	261
6.2.4.2. L'exemple de Bénédicte.....	264
6.2.4.3. L'exemple de Gabrielle.....	265
6.3. Un « je » professionnel en construction.....	268
6.3.1. La relation aux élèves.....	269

6.3.2. Le lâcher-prise : une autorisation salubre.....	271
Conclusion.....	273
Bibliographie.....	278
Annexes.....	288

Introduction

À l'ère du numérique, des relations à distance entre les personnes dans le monde professionnel, il demeure quelques métiers et professions fondamentalement basés sur la relation humaine directe. C'est le cas de l'enseignement du premier degré. L'enseignant du premier degré est la personne qui va accompagner les élèves de l'âge de trois ans jusqu'à l'âge de onze ans, soit dans les premières années de leur formation en tant qu'individu et dans leurs premiers apprentissages. N'est-ce pas là une mission importante à laquelle participe chaque enseignant ? Ce métier, qualifié d'« impossible » par certains¹ ou de « plus beau du monde » par d'autres², reste un métier dans lequel la qualité de la relation humaine conditionne, en partie, son efficacité, c'est-à-dire les apprentissages que pourront construire les élèves. Comme dans tous les métiers de la relation, l'activité du praticien affecte, tout à la fois, celui à qui elle est adressée et le praticien lui-même. Ainsi, dans le métier d'enseignant, « il y a des milliers de "pourquoi" [...] et des milliers de décisions minuscules, impossibles à programmer à l'avance, mais qui en font, néanmoins, la réussite ou l'échec » comme le dit Meirieu (2005). Pourquoi interroger Mélanie³ et pas un autre élève ? « Pourquoi au tableau et non pas à sa place ? Pourquoi sur tel exercice et pas sur tel autre ? » (Meirieu, id. p. 10). Comment l'enseignant prend-il ces décisions ? Cette activité de l'enseignant, cette *praxis*, au sens d'Aristote, cette « activité qui ne s'achève pas, ne s'épuise pas sur des *productions* »⁴, ne peut s'entendre que dans le cadre de relations intersubjectives qui affectent les deux protagonistes de cette relation. Comme le souligne Castoriadis, la *praxis* ne se réduit pas à l'application d'un savoir préalable. Elle est un processus créatif : « l'objet même de la *praxis* c'est le nouveau » et « son sujet lui-même est constamment transformé à partir de cette expérience où il est engagé et qu'il fait mais qui le fait aussi. (1975⁵, p. 106). Cette définition d'un processus créatif, né de la pratique elle-même, peut s'appliquer à l'exercice de l'enseignement. Nous nous intéressons à la pratique des enseignants du premier degré, et notamment à celle des professeurs des écoles qui débutent dans le métier. Pour reprendre l'expression de Meirieu : « il est temps de regarder de près la dimension cachée de notre métier, cette intentionnalité professionnelle première qui nous institue professeur » (Ibid. p. 17). Notre

1 Selon la « boutade » célèbre de Sigmund Freud sur les trois professions impossibles : éduquer, soigner, gouverner ; le quatrième étant « analyser » (en référence à la psychanalyse).

2 Pour reprendre le titre du film de G. Lauzier (1996) *Le plus beau métier du monde*.

3 Meirieu fait référence à l'ouvrage dirigé par Blanchard-Laville, C. (2003) *Une séance de cours ordinaire*. « Mélanie, tiens, passe au tableau ! », Paris : L'Harmattan.

4 Imbert, F. (2000) *L'impossible métier de pédagogue*, p. 3.

5 Castoriadis, C. (1975) *L'institution imaginaire de la société*. Paris : Seuil.

recherche vise à tenter de mieux comprendre cette « dimension cachée » du métier dont parle Meirieu. Nous nous proposons d'étudier les décisions successives qui surviennent dans une séance de classe et la *praxis*, au sens de créativité, c'est-à-dire les actions des professeurs des écoles dans leur classe. De nombreuses recherches ont été menées sur les enseignants experts afin de mieux connaître leur manière de faire la classe, d'autres études ont porté sur les professeurs des écoles stagiaires (ou « novices ») et sur la manière dont ils agissaient en classe, au cours des stages en situation. Peu de recherches portent sur les premières années d'entrée dans le métier ; ces années qui suivent la titularisation et qui précèdent un moment important dans la carrière du professeur des écoles : la première inspection, première évaluation de leur travail et de leur pratique. Le professeur des écoles titulaire, en première ou en deuxième année, n'est plus un étudiant, il entre véritablement dans sa vie professionnelle. Après plusieurs années passées à étudier une discipline dans l'enseignement supérieur, après avoir suivi une formation « professionnalisante » suite à la réussite du concours de recrutement des professeurs des écoles, ces personnes enseignent dans une classe (ou plusieurs) durant toute l'année scolaire. Ils deviennent des agents de l'État.

Notre problématique est d'étudier comment se construisent des compétences professionnelles chez les professeurs des écoles débutants et quelle professionnalité est en construction lors de leur entrée dans le métier. Cette professionnalité, si elle existe, apparaît comme la manifestation de compétences, de valeurs, partagées mais incarnées de manière singulière par chaque individu, dans l'exercice de sa profession. Aussi, souhaitons-nous aborder cette question à partir du point de vue de la personne concernée, de sa subjectivité, exprimée en première personne. Nous avons choisi comme point de départ de notre recherche la pratique enseignante, telle que le professeur des écoles la décrit, d'un point de vue psychophénoménologique, c'est-à-dire telle qu'elle apparaît, dans tous ses aspects, à celui qui la vit. Afin d'atteindre cet objectif, nous avons utilisé l'entretien d'explicitation qui permet d'obtenir des verbalisations en première personne du sujet qui a vécu la situation passée. Comment les professeurs des écoles débutants décrivent-ils une situation de classe passée ? Quels sont les compétences et les savoir-faire identifiables à partir des verbalisations obtenues en position d'évocation d'une situation de classe qui s'est bien passée ? Comment les professeurs des écoles ont-ils conscience de leurs compétences professionnelles ? C'est pour répondre à ces questions de recherche que nous avons effectué une première série d'entretiens d'explicitation avec des professeurs des écoles débutants. Puis nous avons cherché à connaître ce qui était le plus important pour ces enseignants dans l'exercice de leur métier. Nous avons réalisé une deuxième série d'entretiens semi-directifs, auprès des mêmes enseignants, dans ce but.

La formation de ces personnels a fait l'objet de multiples modifications. Remplaçant les « écoles normales » qui formaient les institutrices et les instituteurs, depuis le début du XX^e siècle, les

Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, créés en 1990, ont été remplacés, à leur tour, par des Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation, en 2010. Cette évolution s'inscrit, pour partie, dans le processus de Bologne qui vise, depuis 1998, le rapprochement des systèmes d'enseignement supérieur européens, qui a conduit à la création en 2010 de *l'Espace européen de l'enseignement supérieur*. Les enjeux des modifications de la formation des enseignants sont de taille, reflètent la professionnalisation du métier d'enseignant et soulèvent de nombreux débats : augmentation du niveau du diplôme requis pour présenter le concours, diminution des temps de stage pratique « sur le terrain », niveau de rémunération insuffisant au vu du nombre d'années d'études, etc.

Nous présenterons notre travail de recherche en six chapitres. Le premier chapitre abordera la définition actuelle du métier de professeur des écoles, en relatant les modifications récentes des structures de formation et en montrant la professionnalisation de ce métier. Ce chapitre permettra aussi d'aborder l'état de la question concernant la définition de la pratique enseignante et les différentes approches utilisées dans le domaine de la recherche pour l'étudier. L'activité de travail de l'enseignant étant complexe, nous préciserons la « pratique enseignante » qui fait l'objet de notre étude, c'est-à-dire ce qui relève de l'activité du professeur des écoles dans la classe en présence des élèves.

Dans le deuxième chapitre, nous aborderons les concepts rattachés à l'étude de l'activité humaine de travail, tels que les savoirs théoriques et pratiques, les compétences, les gestes professionnels. Nous verrons comment savoirs théoriques et savoirs pratiques se complètent (Malglaise, 1990), et que les « savoirs en action » sont plus étendus que ce que les acteurs peuvent exprimer spontanément (Schön, 1994). C'est précisément « ce savoir caché dans l'agir professionnel » qui nous intéresse dans cette recherche sur les professeurs des écoles débutants. Nous verrons aussi ce que contient la notion de compétence (Rey, 1996, 2014) et les liens avec la notion de schème (Vergnaud, 1996). Puis nous présenterons la notion de mobilisation de ressources (Perrenoud, 1999) qui nous apparaît appropriée pour étudier la pratique en situation des professeurs des écoles. Ensuite, nous présenterons les gestes professionnels (Jorro, 2002 ; Alin, 2010) qui contiennent des savoirs d'expérience et sont sous-tendus par des valeurs. Et pour terminer ce deuxième chapitre, nous préciserons ce que nous entendons par « compétence émergente » des professeurs des écoles.

Dans le troisième chapitre, nous présenterons ce que signifie le vécu, et certains aspects de celui-ci, parfois sous-estimés, mais qui occupent une place importante dans la pratique professionnelle : l'étonnement, la place du corps. Nous accorderons une importance particulière aux valeurs incarnées dans la pratique, à travers l'étude de l'« l'ethos professionnel » (Jorro, 2011). Ainsi, nous définirons ce que représentent les « valeurs sous-jacentes » de la pratique professionnelle des

professeurs des écoles et comment nous concevons le « je » professionnel de ces enseignants.

Dans le quatrième chapitre, après avoir abordé différentes méthodologies de l'étude de l'activité du sujet utilisées auprès des enseignants, nous préciserons la spécificité de notre approche psychophénoménologique et les apports de l'entretien d'explicitation pour notre travail de recherche. Nous présenterons aussi comment a été constitué notre corpus et comment nous avons conçu le déroulement des entretiens avec les professeurs des écoles débutants. Ensuite, nous détaillerons notre méthode d'analyse des verbatim recueillis et les catégories que nous avons utilisées. Nous montrerons comment nous avons pu identifier les prises d'information et les prises de décision dans l'action, et les compétences émergentes.

Le cinquième chapitre présentera les résultats des analyses des entretiens en pointant quelles sont les prises d'information effectuées par les professeurs des écoles de notre corpus. Pour chaque professeure des écoles, nous montrerons comment elles ajustent leur action en situation de classe en fonction de ces prises d'information. Nous verrons que des compétences émergentes communes peuvent être identifiées, et que chacune de ces compétences émergentes est sous-tendue par des intentions spécifiques que nous détaillerons.

Enfin, dans le sixième chapitre, les résultats présentés montreront comment se construit la professionnalité de ces professeures des écoles débutantes, à travers l'articulation des valeurs sous-jacentes à leur pratique avec leur « je » professionnel. Nous verrons comment les prises de conscience des professeures des écoles débutantes sont liées avec l'étonnement, le « lâcher-prise » et des « moments-ressources ». Nous présenterons ensuite les valeurs sous-jacentes mises en évidence à partir des verbalisations des professeures des écoles de notre corpus. Enfin, nous montrerons ce qui constitue le « je » professionnel en construction de ces professeures des écoles débutantes, à travers ce qui est important pour elles, concernant la relation aux élèves et les « autorisations » qu'elles s'accordent.

1. Différentes approches de la pratique enseignante

Table des matières

1. Différentes approches de la pratique enseignante.....	11
1.1. La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants.....	11
1.1.1. Parmi les enseignants, les professeurs des écoles.....	12
1.1.2. L'évolution statutaire de la formation des enseignants.....	13
1.1.3. Vers la reconnaissance d'une professionnalité enseignante.....	14
1.1.4. Enseigner : de la « transmission » à la « construction ».....	18
1.2. La professionnalisation dans l'enseignement.....	21
1.2.1. Plusieurs définitions du terme « professionnalisation » ?.....	21
1.2.2. De la professionnalisation au développement professionnel.....	24
1.3. La recherche sur les pratiques enseignantes.....	29
1.3.1. Essai de définition de la pratique enseignante.....	29
1.3.2. Action ou activité : quels enjeux ?.....	31
1.3.3. Les différentes approches de la pratique enseignante.....	35

Selon les approches et les domaines disciplinaires, les deux expressions « activité enseignante » et « pratique enseignante » sont utilisées. Nous verrons dans ce chapitre ce qui les différencie. Pour cela, nous aborderons l'évolution récente de l'enseignement et de la formation des enseignants. Puis, après avoir abordé la question de l'utilisation du terme « métier » ou « profession » pour parler d'enseignant, nous étudierons comment se concrétise la tendance à la professionnalisation de l'enseignement. Enfin, nous présenterons l'état de la recherche sur les pratiques enseignantes, selon différentes approches.

1.1. La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants

Les recherches concernant les enseignants sont nombreuses et les divers termes par lesquels sont désignés les personnels enseignants, agents du ministère de l'Éducation nationale, recouvrent des

réalités professionnelles variées. Nous tenterons de clarifier les différentes réalités recouvertes par le terme « enseignant ».

Nous retracerons brièvement l'évolution récente de la formation des enseignants puis nous verrons comment cette évolution de la formation est marquée par la professionnalisation des enseignants. Nous nous attacherons à définir le terme « professionnalisation », avant d'étudier comment un glissement s'effectue de la professionnalisation au développement professionnel. Nous présenterons, ensuite, l'état de la recherche sur les pratiques enseignantes, là encore, après avoir tenté de définir les termes employés. Ceci nous amènera à relater les différentes approches existantes de la pratique enseignante, sans prétendre, pour autant, à l'exhaustivité.

1.1.1. Parmi les enseignants, les professeurs des écoles

Comme le souligne Peyronie (1998), le mot « enseignant » « s'est imposé pour désigner l'ensemble des professeurs et des instituteurs en France, à partir du milieu des années 1960 » à une période où le monde de l'enseignement se transforme, notamment en lien avec la « scolarisation de masse dans l'enseignement secondaire et ce qu'il est convenu d'appeler « la crise » ou « le malaise » enseignant. » (Id. p. 55).

Le mot « enseignant » est un terme générique employé pour nommer l'ensemble des personnes *qui donne un enseignement*⁶. Ce mot désigne aussi bien les professeurs des écoles maternelles et élémentaires (anciennement dénommés « instituteurs ») que les professeurs de collège et de lycée. Ce faisant, nous nommons des « corps » d'enseignants différents. Parmi les professeurs de collège et de lycée, il existe deux « grades » : celui des enseignants « certifiés » et celui des enseignants « agrégés ». Cette distinction provient de la nature différente du concours et du diplôme qu'ils obtiennent, le C.A.P.E.S.⁷, pour les uns, ou l'agrégation, pour les autres. Le niveau requis pour se présenter à ces concours de l'enseignement public a évolué, au fil du temps. Depuis l'harmonisation des diplômes de l'enseignement supérieur en Europe (processus de Bologne, juin 1999) et l'introduction de la réforme « LMD » (licence, master, doctorat) (à partir de 2002), le niveau requis est celui du Master (bac + 5) pour le C.A.P.E.S., l'agrégation et le C.R.P.E. (Concours de recrutement des professeurs des écoles).

Le terme « professeur des écoles » fait suite à la loi d'orientation sur l'éducation de 1989, et va remplacer celui d'« instituteur » pour les enseignants des écoles maternelles et élémentaires (décret du 1^{er} août 1990). Il s'agit d'une modification statutaire, en vigueur à la rentrée 1990, qui assimile les

6 Définition du *Petit Larousse illustré* 2015.

7 Certificat d'aptitude au professorat du second degré.

professeurs des écoles aux professeurs certifiés. Ceci se traduit par une harmonisation de la grille des salaires de ces fonctionnaires, relevant désormais de la catégorie A.

Au-delà de cette distinction entre les différents corps que recouvre le terme « enseignant », il importe de préciser que la formation des enseignants a évolué, elle aussi, dans le temps. Il nous semble intéressant de s'y arrêter un instant car la nature de la formation reçue par un corps professionnel influe sur les fondements de ce métier ou de cette profession, sur les valeurs transmises au cours de cette formation.

1.1.2. L'évolution statutaire de la formation des enseignants

Le corps des « professeurs des écoles maternelles et élémentaires » est créé par la loi d'orientation sur l'éducation n° 89-486 du 10 juillet 1989, qui instaure les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) le 1^{er} septembre 1990, en remplacement des écoles normales qui formaient les instituteurs, à partir de la classe de troisième. La loi de 1989 prévoit un niveau de recrutement, pour les professeurs des écoles, supérieur à celui requis pour devenir « instituteur ». Les candidats doivent justifier d'une licence, ou d'un équivalent⁸, soit un recrutement pour participer au concours à bac + 3. Jusqu'en 2009, les IUFM formaient également les enseignants du second degré. Nous présentons, dans ce qui suit, l'évolution de la formation des professeurs des écoles qui constituent l'objet de notre recherche.

En ce qui concerne les professeurs des écoles, les IUFM préparaient les candidats au concours pendant un an, et formaient également les lauréats du concours pendant leur première année d'exercice (année pendant laquelle ils étaient rémunérés en tant que professeurs des écoles stagiaires).

La création de ce corps des professeurs des écoles s'accompagne d'un changement de statut, la volonté politique du gouvernement Jospin⁹ étant, alors, d'ajuster la rémunération des professeurs des écoles au statut des professeurs « certifiés »¹⁰ qui enseignent dans les collèges et les lycées. Cette dernière catégorie se distingue aussi des enseignants « agrégés »¹¹ qui enseignent dans les lycées, dans les classes préparatoires aux grandes écoles ou à l'université. Cependant, dans les écoles maternelles et élémentaires, vont *cohabiter* pendant plusieurs années le corps des « instituteurs » et

8 Le CRPE est aussi ouvert aux mères de trois enfants, ainsi qu'aux personnes ayant obtenu une équivalence par VAE (Valorisation des Acquis de l'Expérience).

9 Avec la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989.

10 Titulaires du CAPES.

11 Titulaires de l'Agrégation.

le corps des professeurs des écoles. En effet, l'intégration des instituteurs et institutrices en exercice dans le corps des professeurs des écoles ne se fait pas automatiquement, dans les années 1990, mais sur liste d'aptitude ou en passant un concours interne spécifique.

En résumé, comme le souligne Perez-Roux :

À la rentrée 1991, la formation initiale de l'ensemble des enseignants français, qu'ils relèvent de l'enseignement public ou de l'enseignement privé sous contrat avec l'État, a été confiée aux Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM), considérés comme des établissements d'enseignement supérieur. [...]

Quinze ans plus tard, le processus d'intégration des IUFM à l'université, prévu par la Loi du 25 avril 2005, a transformé le statut des IUFM qui sont devenus écoles internes de l'Université. (2014, p. 25-26)

Suite à la « masterisation »¹² en 2010, les candidats au Concours de Recrutement de Professeur des Écoles (CRPE) doivent être titulaires d'un Master (bac + 5), au lieu d'une Licence (bac + 3) comme cela était le cas en 1991. Les IUFM continuent de former les lauréats de ce concours jusqu'en 2012, car à la rentrée 2013 seront créées les Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ÉSPÉ).

Dès la rentrée 2010, « les étudiants sont inscrits dans un cursus universitaire et préparent en deux ans, à la fois un master et le concours de recrutement de professeurs », comme le souligne Perez-Roux (op. cit. p. 48). S'ils réussissent le concours et obtiennent leur master, ils seront nommés fonctionnaires stagiaires pendant une nouvelle année scolaire. Pendant cette période, ils reçoivent un « accompagnement sur le terrain » et une « formation complémentaire à celle dispensée antérieurement à l'université ». (Id. p. 48)

Ces changements successifs dans la formation des enseignants, et notamment des enseignants du premier degré, ne modifient pas seulement le niveau de recrutement ou le rattachement de la structure chargée de la formation à l'université ou à l'employeur, mais ils provoquent aussi des modifications dans la nature même de la formation.

1.1.3. Vers la reconnaissance d'une professionnalité enseignante

À travers les approches de différents auteurs ayant porté un regard sur la formation des instituteurs puis des professeurs des écoles, nous tenterons de saisir l'évolution de la formation vers la professionnalisation de cette formation, notamment pour les enseignants du premier degré.

12 Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale n°1 du 7 janvier 2010.

Peyronie (1998) s'intéresse au regard que les sociologues portent sur la *professionnalité des enseignants*, dans son ouvrage *Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'école* (1998). Il cite, notamment Isambert-Jamati (1992) qui « s'interroge sur les continuités et les discontinuités entre les professions d'instituteur et de professeur en France ». Celle-ci, « après avoir analysé plusieurs dimensions du statut des deux professions... et après avoir pris en compte plusieurs dimensions de *l'ethos* professionnel... conclut sur le constat de l'évolution différente des deux professions. » (Id. p. 55) Du côté des professeurs, Isambert-Jamati constate une certaine « déprofessionnalisation », l'importance de la vie « hors travail » « mais le maintien d'une aspiration à un haut niveau », alors qu'elle remarque chez les instituteurs plutôt « une tendance à la professionnalisation » avec des « études "professionnelles" assez longues qui en font des experts de l'enfance », « une fonction assez bien définie qui consiste à "jeter des bases" » (Isambert-Jamati, 1992, citée par Peyronie, 1998, p. 56). Peyronie émet l'hypothèse suivante : « les stratégies de démarcation et de distinction qui... traversent (ces deux professions) peuvent être considérées comme constitutives de leurs identités professionnelles respectives ». L'auteur souligne la « coupure pratique et symbolique entre instituteurs du primaire et professeurs du *secondaire* et du supérieur ». (Peyronie, 1998, p. 56)

Faisant référence aux travaux de Muel-Dreyfus (1983), il rappelle que « l'identité des instituteurs » du début du XX^e siècle, « construite "socialement" » et « dans l'ordre des référents culturels », « s'inscrit dans une coupure symbolique entre le savoir utilitaire du primaire et la culture désintéressée et artiste du secondaire et du supérieur. » (Peyronie, op. cit. pp. 56-57) Selon Muel-Dreyfus, l'instituteur du début du siècle dernier a intériorisé « le caractère limité de la culture primaire » et vénère « la culture dominante ». L'instituteur tient sa légitimité du « monopole de la pédagogie », alors que, dans le même temps « l'enseignement secondaire résiste à toute formation professionnelle parce que "la pédagogie n'a pas sa place dans une véritable formation professionnelle". » (Muel-Dreyfus, 1983, cité par Peyronie, op. cit. p. 57)

Nous retiendrons des auteurs cités par Peyronie qu'une distinction professionnelle existait, au début du XX^e siècle et jusque dans les années 1960, entre les instituteurs et les professeurs de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur, en ce qui concerne la prégnance de la « pédagogie », dans la culture professionnelle des premiers.

De son côté, Lang (1999) évoquant la formation des instituteurs (dans les écoles normales), reprend la formule de R. Bourdoncle, pour qui cette formation s'est constituée sur le *modèle charismatique*, qui présente « trois caractéristiques essentielles » :

... il s'agit d'une part d'une formation syncrétique, conjuguant théorie, pratique et valeurs

morales, le tout étant incarné dans la personne du maître-formateur ; cette formation d'autre part est totale, développant une éducation de la personnalité dans son ensemble, forgeant les idéaux rationalistes, exerçant les facultés de mémoire, raisonnement, jugement et intelligence, conduisant à la maîtrise des passions ; cette formation enfin est morale et, dans l'appareil de formation, l'autorité du formateur tient moins à sa qualification ou à sa position hiérarchique qu'à sa capacité à incarner les qualités morales. Privilégiant le compagnonnage, la vertu de l'exemple et de l'exemplarité, le modèle charismatique insère l'individu dans un réseau d'interactions denses favorisant les processus d'imitation et d'identification qui permettent tant l'acquisition de savoir-faire que l'intériorisation des valeurs du milieu professionnel. (Lang, 1999, p. 64)

Lang insiste sur l'importance, dans la formation des instituteurs, du *modèle* incarné par le maître-formateur. Il souligne aussi que cette formation vise « une éducation de la personnalité dans son ensemble ». Or, il faut rappeler que c'est une formation intégrée, c'est-à-dire délivrée par l'employeur, en l'occurrence l'État, au sein des écoles normales. Il existe dans ce type de formation une volonté de favoriser, comme l'a mis en évidence Lang, « les processus d'imitation et d'identification », à travers le « compagnonnage » ainsi que « l'acquisition de savoir-faire » et « l'intériorisation des valeurs » propres à cette profession.

Tardif et Lessard (2004) soulignent deux évolutions concomitantes dans l'enseignement, au cours de la deuxième moitié du XX^e siècle :

- d'une part, la transformation d'un métier qui était une « vocation » à « une occupation plus stable et plus spécialisée dans laquelle il est possible de faire carrière et qui exige une formation supérieure ou l'équivalent. » (Tardif et Lessard, 2004, p. 2) ;

- d'autre part, l'évolution des systèmes scolaires des pays occidentaux « qui vont rapidement se démocratiser pour s'ouvrir à l'ensemble des couches sociales, tout en se bureaucratisant et en se modernisant. » (Id. p. 2).

Ces auteurs notent également que cette double évolution « répond aux transformations de la société » qui exigent « des nouvelles générations une formation de plus en plus longue ». Ainsi, les enseignants doivent s'adapter à des « conditions économiques, sociales et culturelles » changeantes. (Ibid.p.2). Ils ajoutent :

Cette évolution de plus en plus rapide et d'apparence parfois chaotique de la société se répercute directement sur l'enseignement, transformant aussi bien les conditions d'accès à la profession que son exercice, ainsi que les cheminements de carrière de ses membres et leur identité

professionnelle. (Ibid. p. 2)

En nécessitant « des connaissances et des compétences dans plusieurs domaines », mais aussi « des aptitudes et des attitudes propres à faciliter l'apprentissage des élèves », le travail d'enseignant représente, selon Tardif et Lessard « une activité professionnelle complexe et de haut niveau », exigeant « un véritable professionnalisme ». (Ibid. p.3)

Tardif et Lessard repèrent donc, dans l'évolution de la formation des enseignants, une tendance à la professionnalisation de ce métier.

C'est un point de vue que partage aussi Altet dans un article de la revue *Recherches en éducation* paru en 2010. Elle souligne que « les deux dernières décennies de formation des enseignants dans les IUFM ont enclenché un vrai processus de professionnalisation de la formation en rupture avec la formation modélisante antérieure. » (Altet, 2010, p. 12) L'auteur parle alors d'« un nouveau paradigme de formation » qui se met en place avec les IUFM.

[...] C'est bien un nouveau paradigme de formation qu'ont développé progressivement les IUFM en s'inscrivant dans la tendance internationale de la professionnalisation pour former des enseignants professionnels de l'enseignement en dépassant ainsi les deux modèles anciens : celui de l'artisan formé par compagnonnage et donc sans intervention de l'Université, celui du maître instruit formé exclusivement dans l'expertise académique et donc sans prise en compte de la complexité réelle du métier. (Id. p. 12-13)

Évoquant la formation dans les IUFM, de 1991 à 2009, Maleyrot (2014) parle de l'importance de « la construction progressive d'une professionnalité fondée sur l'alternance intégrative ». Selon lui, « cette alternance valorisait le modèle de formation pratique-théorie-pratique (Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, 1998), dans le paradigme du praticien réflexif (Schön, 1994). » (Maleyrot, 2014, p. 48)

Lang, quant à lui, remarque qu'« un certain nombre de traits caractéristiques d'une formation professionnalisante sont... antérieurs à la mise en place des IUFM » mais que certains de ces traits vont être approfondis et d'autres vont faire l'objet de « recherche de nouvelles articulations entre les composantes de la formation » (Lang, 1999, p. 230). L'auteur insiste, lui aussi, sur « la construction d'un regard réflexif sur la pratique, s'appuyant sur des outils conceptuels fournis par la recherche en science de l'éducation et, plus généralement, sur les sciences humaines et sociales. » (Id. p. 230)

En ce qui concerne les « ruptures » d'avec le modèle de formation des enseignants précédent, Lang met en évidence « quatre traits caractéristiques », touchant « la reconnaissance de la professionnalité » :

1/la reconnaissance de la complexité des métiers de l'enseignement, de leur caractère multidimensionnel ;

2/la reconnaissance de la nécessité d'explicitier et d'instrumenter ce qui, autrefois, se faisait de façon intuitive ;

3/la reconnaissance de l'existence d'une professionnalité spécifique, s'appuyant sur des savoirs professionnels et des savoir-faire (même s'il y a des divergences sur leur nature).

[...]

4 / le développement de nouvelles compétences qui élargissent le domaine d'action et de responsabilité des enseignants, et par là même les références de leurs actions.

Nous retiendrons des quelques auteurs cités ci-dessus (Peyronie, Lang, Altet, Maleyrot, Tardif et Lessard) que l'évolution de la formation des enseignants, et notamment celle des enseignants du premier degré, depuis le milieu du XX^e siècle, est liée à deux changements majeurs :

- d'une part, l'évolution sociologique de l'enseignement, en France et en Europe (la massification) ;
- d'autre part, la transformation du métier vers une profession (ou *semi-profession*, pour reprendre le terme anglo-saxon).

À ce propos, il apparaît opportun de s'attarder un instant sur les termes employés à propos de l'activité d'enseigner : métier ou profession ?

1.1.4. Enseigner : de la « transmission » à la « construction »

Pour J.-P. Astolfi (2003), « un *métier* se caractérise par la maîtrise de savoir-faire stabilisés, par l'application d'une gamme de « routines » disponibles, de gestes reproductibles. » (p. 38) Il ajoute :

Le métier est ainsi fondé sur la recherche de réponses invariantes, dont les acteurs attendent qu'elles « marchent », sans analyse singulière de chaque situation et avec un investissement personnel limité. Autrement dit, dans l'exercice d'un métier, chaque poste de travail peut être occupé par différents agents plus ou moins interchangeables, sans que cela modifie radicalement ce qui s'y passe. (Id. p. 38)

Au contraire, une *profession*, pour Astolfi, « suppose qu'au moins dans un certain nombre de circonstances non marginales, l'exercice des tâches requises corresponde à une situation de *résolution de problème*. » (p. 39) Il poursuit :

Les médecins, les avocats, les architectes, les garagistes, disposent évidemment d'un corpus de références théoriques et pratiques sur lesquelles ils peuvent s'appuyer, mais ils ont sans cesse à en reconstruire l'usage, puisque les situations qu'ils rencontrent sont souvent

inédites. C'est dans cette articulation singulière du connu et de l'inconnu, avec ce que cela comporte d'investissement personnel et d'originalité dans la réponse apportée que se manifeste leur professionnalité. Le « métier » - dont malgré tout ils disposent – leur fournit donc des grilles d'analyse des problèmes plutôt que des procédures de résolution. (Ibid. p. 39)

L'auteur souligne qu'en ce qui concerne les enseignants, depuis la fin des années 1980, nous assistons à la « transformation d'un *métier* en une *profession* ». Cependant, il constate que « cette tendance ne va pas sans difficultés, et rencontre même de sérieuses résistances » (Ibid. p. 38).

Ainsi, « le métier d'enseignant paraît aujourd'hui hésiter entre deux figures professionnelles », selon Astolfi (p. 23). Afin de caractériser ces deux « figures professionnelles » l'auteur met en vis-à-vis deux paradigmes de dix mots chacun, qu'il représente dans le tableau suivant :

Figure traditionnelle	Nouvelle figure émergente
transmission	construction
instruction	formation
maître	médiateur
élève	apprenant
programme	curriculum
leçon	dispositif
notion	concept
mémoire	cognition
connaissance	compétence
contrôle	évaluation

Chacun reconnaît dans le premier paradigme le fonctionnement classique de l'école qu'il a fréquentée et des souvenirs personnels qu'il en a conservés. C'est encore lui qui est présent dans la mémoire sociale, comme dans l'imaginaire collectif sur l'école. Le second paradigme correspond, quant à lui, au vocabulaire actuel des sciences de l'éducation, plus conforme aux données de la psychologie cognitive, de la didactique et de l'épistémologie. (Ibid. p. 23)

Ainsi, pour l'auteur, nous sommes face à « une mutation professionnelle », dont les enjeux, au-delà d' « un changement lexical superficiel », représentent « un renouvellement des conceptions de l'apprendre, dégagé par les recherches en éducation, mais qui n'est pas encore en phase avec les représentations que s'en font toujours les acteurs. » (Ibid. p. 24)

Nous retiendrons de cette distinction des termes *métier* et *profession* de J.-P. Astolfi, l'idée selon laquelle les enseignants exercent leur métier, en ayant des références théoriques et pratiques sur lesquelles ils peuvent s'appuyer, mais en étant, également, placés face à des situations nécessitant d'innover et de s'investir personnellement, manifestant ainsi leur professionnalité.

Comme le souligne P. Perrenoud, cette « *distinction*, banale dans les pays anglo-saxons [...] n'a pas d'équivalent en français, entre une *profession* et un *métier*. » (Perrenoud, 2001, p. 12) Outre-Atlantique, « toutes les professions sont des métiers, alors que l'inverse n'est pas vrai ».

L'usage anglo-saxon réserve le statut de profession à des métiers bien définis, ceux dans lesquels il n'est ni opportun, ni même possible, de dicter aux praticiens, dans le détail, leurs procédures de travail et leurs décisions.[...]

Un professionnel est censé réunir les compétences du concepteur et celles de l'exécutant : il identifie le problème, le pose, imagine et met en œuvre une solution, assure le suivi. Il ne connaît pas d'avance la solution des problèmes qui se présenteront dans sa pratique, il doit chaque fois la construire sur le vif, parfois dans le stress et sans disposer de toutes les données d'une décision éclairée. (Perrenoud, 2001, p. 12)

L'auteur souligne que dans les « métiers de l'humain, la part prescriptible est plus faible que dans les métiers techniques... » ce qui exige des praticiens, globalement, un niveau assez élevé de qualification. » De plus, il insiste sur le fait que les « professionnels » s'ils bénéficient d'une « *autonomie* statutaire », en contrepartie, « ils assument la *responsabilité* de leurs décisions et de leurs actes ». (Id. p. 13)

Cette professionnalisation du métier d'enseignant passe, d'une part, par une formation initiale et continue, qui « reste un des leviers qui permettent d'élever le niveau de compétence des praticiens », et d'autre part par « une forte *capacité de réfléchir dans et sur son action* », donc selon Perrenoud, « la figure du *praticien réflexif* est au cœur de l'exercice d'une profession. » (Ibid. p. 14)

Après avoir éclairci les notions de « métier » et de « profession » quant aux enseignants, nous choisissons de parler de « profession » dans notre travail de recherche. Nous gardons présent à l'esprit qu'un professeur a besoin de « métier », de connaissances théoriques apprises, mais qu'il est un « professionnel », au sens où il investit toutes ses compétences, toutes ses ressources, en classe, face à des situations-problèmes singulières.

La professionnalisation dans l'enseignement est à la fois une professionnalisation des individus, des enseignants, et une professionnalisation de leur formation, à travers l'« universitarisation » de celle-ci. Or, depuis une vingtaine d'années, cette professionnalisation est l'objet de nombreuses

recherches, dans le champ du travail, en général, et dans celui de l'éducation en particulier.

Nous nous proposons de rendre compte des différentes approches de la professionnalisation, à partir des définitions relevées dans la littérature scientifique, et des enjeux qui en découlent.

1.2. La professionnalisation dans l'enseignement

Afin de mieux cerner la notion de « professionnalisation », abordée par de nombreuses recherches portant sur l'activité et le travail humain, nous tenterons, dans un premier temps, de saisir les définitions données de ce terme. Nous envisagerons, dans un second temps, les différentes utilisations de ce terme, dans le domaine de l'enseignement, en montrant les enjeux de la professionnalisation du métier d'enseignant et les conséquences sur la manière d'envisager le métier et la formation.

1.2.1. Plusieurs définitions du terme « professionnalisation » ?

Le terme « professionnalisation » fait référence à la notion de « profession ». Ce mot polysémique trouve son origine dans la religion, car « professer » signifie « porter en avant par la parole ». Mais les définitions sociologiques plus classiques font référence à la profession liée à un emploi, « une occupation par laquelle on gagne sa vie » (Wittorski, 2005, p. 11). Au cours du XX^e siècle, la sociologie s'intéresse aux groupes professionnels, et donc aux professions, notamment aux États-Unis. Celles-ci se distinguent d'autres types d'emplois, dans une économie de marché, dans la mesure où elles concernent des experts, souvent regroupés en associations professionnelles reconnues, qui ont suivi une formation longue et spécialisée, afin d'obtenir un diplôme et une autorisation d'exercer. Les professions se distinguent d'autres formes de travail par leur autonomie vis-à-vis de l'État. Plusieurs approches des professions se distinguent en sociologie : l'approche fonctionnaliste, l'approche interactionniste, l'approche wébérienne. La professionnalisation désigne « le passage des occupations aux professions, le passage des connaissances empiriques aux connaissances scientifiques » (Id. p. 15). Wittorski s'appuie sur Merton pour en préciser une définition :

Selon Merton (1957)¹³, la professionnalisation désigne le processus historique par lequel une activité (occupation) devient une profession du fait qu'elle se dote d'un cursus universitaire qui transforme des connaissances empiriques, acquises par l'expérience, en savoirs scientifiques appris de façon académique et évalués de manière formelle sinon

13 Cité par Wittorski (2005) : Merton, R. K. (1957). *The student physician. Introductory studies in sociology of medical education*. Cambridge : Harvard University Press.

incontestable. (Id.p. 16)

À partir de cette définition, qu'il complète avec les précisions apportées par l'ouvrage de Dubar et Tripier (1998)¹⁴, Wittorski met en avant « les 5 objets de la professionnalisation » suivants :

- *la professionnalisation de l'activité : [...] Professionnaliser l'activité c'est faire en sorte qu'elle s'enseigne à l'université, cela suppose que des individus du métier se consacrent autant et même plus à l'accumulation des savoirs qu'à leur pratique professionnelle. [...] (cela) passe par l'universitarisation de sa formation professionnelle [...] ;*

- *la professionnalisation du groupe exerçant l'activité qui passe par la création d'une association professionnelle, par l'apparition d'un conflit entre les anciens et les jeunes qui veulent faire progresser la profession, par la compétition entre ce groupe professionnel et les groupes qui exercent des activités voisines, par l'activisme politique pour obtenir le monopole légal et par la diffusion de règles ou la création d'un code de déontologie propre à la profession. [...] ;*

- *la professionnalisation des savoirs : les savoirs professionnels ont tendance à être abstraits et organisés en un corps codifié de principes [...] ;*

- *la professionnalisation des personnes exerçant l'activité : c'est un double processus d'acquisition de savoirs et de compétences professionnelles en situation réelle et de construction d'une identité par identification à un rôle professionnel. [...] le processus par lequel les gens acquièrent les valeurs et attitudes, les intérêts, capacités et savoirs, bref, la culture qui a cours dans les groupes dont ils sont ou cherchent à devenir membre ;*

- *la professionnalisation de la formation : il s'agit de construire la formation de manière à ce qu'elle rende apte à exercer une activité économique déterminée.* (Id. p. 16 à 18)

Comme nous l'avons vu, plus haut, l'enseignement tend à se professionnaliser, notamment par la professionnalisation de la formation depuis le début des années 1990, avec l'instauration des IUFM, établissements d'enseignement supérieur. Cet aspect s'est encore renforcé avec le transfert de la formation des enseignants à l'université, à la rentrée 2010 (la « masterisation »).

Une autre définition de la « professionnalisation » nous est donnée par J-M. Barbier (2011), dans son *Vocabulaire d'analyse des activités* : « Intention de transformation continue de compétences en rapport avec une intention de transformation continue des activités. » (Barbier, 2011, p. 106) L'auteur insiste sur le fait que la notion de professionnalisation est « un concept mobilisateur

14 Cité par Wittorski (2005) : Dubar, C. et Tripier, P. (1998). *Sociologie des professions*, Paris : Colin.

finalisant un champ d'activités », champ d'activités, précise-t-il, dont l'intention est « une intention de production et de transformation de *compétences*. »

Selon Barbier,

La référence à une intention de professionnalisation constitue aujourd'hui une entrée essentielle pour comprendre les nouvelles politiques de formation et de gestion des ressources humaines des organisations privées et publiques.

Le développement des dispositifs ordonnés autour de cette intention s'inscrit probablement dans le développement d'une économie de services, impliquant une transformation continue d'activités. Il explique la place donnée à la notion de professionnalité comme désignation des compétences correspondant à un exercice professionnel. (Id. p. 106)

Il nous semble intéressant de retenir certains éléments de cette définition qui s'applique au champ de l'enseignement, notamment le fait que les politiques de formation et de gestion dans l'Éducation nationale sont marquées par cette « intention de professionnalisation ». En effet, récemment, cette institution s'est dotée d'un registre interministériel des métiers de l'État (le Rime)¹⁵, clairement affiché comme étant « un outil au service des ressources humaines », répertoriant, entre autres, les « activités principales », les « savoir-faire » et les « connaissances » des métiers de la fonction publique. De plus, dans le champ de l'enseignement, des « référentiels » apparaissent, comme celui paru en juillet 2013¹⁶, intitulé le « référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation », par lequel les pouvoirs publics affirment la référence, pour les personnels, à une « culture commune de leur profession » et qui leur permet d'identifier « les compétences professionnelles attendues »¹⁷, selon les termes employés par le ministère.

Notons, aussi, que dans la définition donnée par Barbier du terme « professionnalisation », apparaît la notion de *compétences*, ainsi que la notion de « transformation », deux éléments communs à l'acception de Wittorski. Barbier introduit aussi la notion de « professionnalité », sur laquelle nous aurons l'occasion de revenir par la suite.

Nous voyons, à travers ces auteurs, que la notion de professionnalisation, dans les champs de l'analyse du travail et de l'activité, est fortement liée aux compétences détenues et/ou construites par les individus. Cela suppose une transformation des individus, et, avec le temps, la construction

15 Consultable sur : <http://rime.fonction-publique.gouv.fr/>

16 Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale du 25 juillet 2013.

17 <http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html>, consulté le 13/04/15.

d'une professionnalité plus grande. Si Barbier utilise le terme « transformation », Wittorski et Jorro utilisent plutôt celui de « développement professionnel ». Nous verrons dans la sous-section suivante ce que ces termes contiennent, notamment en ce qui concerne les enseignants.

1.2.2. De la professionnalisation au développement professionnel

Pour reprendre le lien identifié plus haut, entre la formation des enseignants et la professionnalisation du métier d'enseignant, vers la fin des années 1990, nous relevons que Perrenoud (2001) affirme cette interrelation entre professionnalisation et « raison pédagogique », comme l'indique le sous-titre de son livre *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Pour lui, si l'autonomie et la responsabilité sont des attitudes essentielles pour un professionnel, elles ne peuvent s'exercer sans « *une forte capacité de réfléchir dans et sur son action* » (Perrenoud, 2001, p. 14).

Cette capacité est au cœur du développement permanent, au gré de l'expérience de compétences et de savoirs professionnels.

C'est pourquoi la figure du praticien réflexif est au cœur de l'exercice d'une profession, du moins lorsqu'on la considère sous l'angle de l'expertise et de l'intelligence au travail. (Id. p. 14)

Rappelons donc que la professionnalisation de la formation et du métier d'enseignant s'est accompagnée de l'adhésion forte de tout un courant de formateurs et d'enseignants à la théorie du *praticien réflexif* de Schön (1994), dans les IUFM, comme le montre Lang (1999). Nous retiendrons également que la notion de « développement » qu'il qualifie de « permanent », est présente chez Perrenoud, en lien avec la notion de professionnalisation. Le qualificatif « permanent » est ici à saisir dans le sens où le développement du professionnel ne s'arrête pas avec sa sortie du cursus de formation initiale, mais fait partie continuellement d'une « posture » accordant une place importante « à la réflexion dans l'exercice quotidien du métier » (Id. p. 15). L'auteur insiste sur la place de la « pratique réflexive » dans « l'évolution du métier vers une profession à part entière », « enjeu crucial », selon lui. Il ajoute :

De ce point de vue, le développement d'une posture et de pratiques réflexives plus étendues, constantes et instrumentées est la clé de la professionnalisation du métier [...] (Ibid. p. 199).

Nous retenons de Perrenoud, que la posture réflexive est nécessaire à la professionnalisation du métier d'enseignant. Nous reviendrons sur la notion de « posture » plus tard.

Wittorski, quant à lui, s'intéresse plus particulièrement à la professionnalisation des enseignants, à partir des recherches qu'il a menées sur « les liens entre analyse de pratique, profession et professionnalisation ». (Wittorski, 2005) Dans cette perspective, la définition de la notion de « professionnalisation » est « relative au système d'expertise en jeu, c'est-à-dire aux compétences, aux capacités, aux savoirs, aux connaissances et aux éléments d'identité qui caractérisent une profession et qui sont en jeu dans un processus de professionnalisation. » (Id. p. 24)

En ce qui concerne les enseignants, et à l'aide de l'analyse des pratiques, Wittorski distingue « 3 configurations de professionnalisation » :

- « la logique du développement identitaire [...] ;
- la logique du développement des compétences [...] ;
- la logique du transfert des savoirs » [...]. (Ibid. p. 30-31)

De cette définition de la « professionnalisation » que propose l'auteur, nous retiendrons, au-delà de l'« universitarisation » de la formation, les composantes de cette formation que sont les compétences, les savoirs et le « développement identitaire », sur lesquelles nous reviendrons plus loin.

À la fin de l'ouvrage cité, qu'il coordonne, Wittorski (2005) souligne que la professionnalisation relève d'une « intention sociale », qu'elle fait donc « l'objet d'une charge idéologique forte », d'autant plus quand cette notion appartient au discours d'une institution, comme l'Éducation nationale. « Invoquer la professionnalisation » a alors pour « intention de mettre en mouvement continu les acteurs, de les mettre en situation d'incorporer les enjeux de changements édictés par l'institution. » (Ibid. p. 198)

Nous saisissons ici les enjeux de transformation et d'évolution des individus, sous-tendus par la notion même de professionnalisation, notamment dans le cas d'une utilisation par une institution.

En résumé, Wittorski distingue deux grandes acceptions du mot professionnalisation, selon que l'on parle de la « constitution des professions » (sociologie des professions, approche anglo-saxonne) ou que l'on parle de la « préparation des individus à l'exercice d'une profession » (Wittorski et Bailleul, 2012, p. 50-51). L'auteur se réfère à l'activité enseignante, telle que Bourdoncle (1993) la considère :

Prenant l'exemple des enseignants, il (Bourdoncle) considère que cette activité "est composite, qu'elle mêle le modèle de l'artiste (degré 0 de la formation, ineffable), le modèle du don, le modèle de l'artisan (compagnonnage, tours de mains acquis, métaphore du

bricolage, science du concret)" (Ibid., p. 57), le modèle de l'ouvrier et le modèle de l'ingénieur (expertise multiple). Ainsi, loin de représenter un modèle idéal-typique, la profession à la française serait plutôt multiforme. Par ailleurs, Bourdoncle évoque les travaux de Schön pour insister sur une conception du savoir enseignant comme incorporé à l'action et non pas entièrement rationalisé. (Id. p. 51)

Nous retiendrons donc que, dans une acception française de la profession, et notamment de la profession enseignante, une part importante de ce qui constitue le professionnel, l'expert n'est pas constitué seulement de savoirs rationalisés, mais également de « savoirs cachés dans l'agir », pour reprendre les mots de Schön. Ainsi, à la suite de Wittorski et Bailleul, nous pensons que pour envisager de parler d'une profession « à la française », comme celle d'enseignant, il est nécessaire de « réintroduire la construction subjective de l'expérience individuelle dans l'étude de la profession, en contrepoint de la construction sociale » (Ibid. p. 52).

Si l'on suit les auteurs dans leur raisonnement, « le professionnel est davantage caractérisé par ses acquis expérientiels et sa trajectoire que sa formation initiale. » (Ibid. p. 53) C'est alors sur « la construction expérientielle des sujets dans l'activité (de travail et/ou de formation) » que vont porter les travaux de ces auteurs et de leur équipe, en s'intéressant au « développement professionnel » des enseignants (Bailleul, Thémines et Wittorski, 2012). Ils définissent le « développement professionnel » comme « un mouvement conjoint de développement d'une activité, de stratégies et de dynamiques identitaires accompagnant la construction-transformation d'une professionnalité au niveau d'un individu agissant » (Id. p. 53).

Nous retiendrons donc le lien entre professionnalisation (du côté de l'institution) et développement professionnel (du côté des sujets), et nous notons que ce dernier concept renvoie à la professionnalité en construction de l'individu. Nous aurons l'occasion d'y revenir.

Dans un ouvrage récent, dirigé par Jorro (2014), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, Wittorski propose un article intitulé *Professionnalisation*, dans lequel il souligne les « différentes positions épistémologiques » concernant « l'étude de la professionnalisation ». L'auteur identifie, d'un côté, des travaux relevant d'une « épistémologie ontologique », considérant le mot compétence comme une « "réalité" qui s'impose à nous », et d'un autre côté, ceux relevant d'une « épistémologie constructiviste ou socioconstructiviste, considérant la compétence comme « un construit social ». Wittorski note aussi que « le mot compétence, fortement associé au mot professionnalisation fait alors débat selon les choix épistémologiques faits. » (Wittorski, 2014, p. 235). Il souligne également qu'il existe des débats entre les tenants d'une

épistémologie constructiviste, selon qu'il s'agit d'« un constructivisme structuraliste (repérer le **régulier** comme le fait Bourdieu, par exemple) » ou d'« un constructivisme phénoménologique (repérer le **singulier** comme le font Schütz et ses successeurs) ». Le premier type de constructivisme part « des structures et schèmes », alors que le deuxième « part des individus et de leurs interactions. » (Id. p. 235-236)

Nous reviendrons sur la place qu'occupe le « singulier » dans notre recherche, et nous retenons cette idée de « constructivisme phénoménologique » qui prend appui, dans un premier temps sur l'individu et son vécu, ainsi que les interactions entre les individus et entre l'individu et son environnement.

Jorro reprend aussi le terme de « développement professionnel », dans un article de son *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (Jorro, 2014). L'auteur passe en revue les différentes significations de ce « concept mobilisateur de la recherche en éducation depuis une quinzaine d'années ».

Il peut être entendu :

- *tantôt comme équivalent sémantique avec les termes d'apprentissage professionnel, de perfectionnement professionnel, de développement de carrière [...] ;*
- *tantôt comme élément constitutif du développement professionnel autour des dynamiques d'engagement, des processus identitaires, de l'ethos professionnel, des savoirs professionnels, des compétences, des gestes professionnels, des pratiques langagières [...] ;*
- *tantôt comme vecteur du développement professionnel des acteurs de l'éducation. Les démarches d'accompagnement, d'analyse de pratiques, les interactions avec la communauté de pratique, les réseaux, les NTIC¹⁸, l'écriture professionnelle, la recherche collaborative constituent des points de soutien et d'appui au développement professionnel des acteurs de l'éducation et de la formation. (Id. p. 75)*

Jorro précise que la notion de développement est issue des travaux de la psychologie des apprentissages, notamment ceux de Piaget et de Vygotski, mais leurs visions des liens entre apprentissage et développement s'opposent. Pour Piaget, le développement préexiste à l'apprentissage et les deux sont disjoints. Pour Vygotski, en revanche, l'apprentissage précède le développement, dans la mesure où « les processus d'apprentissage ont un impact sur la

18 NTIC : Nouvelles technologies de l'information e de la communication.

réorganisation des fonctions psychiques supérieures de telle sorte que le développement se manifeste à travers une forme et une direction nouvelle. » (Ibid. p. 76)

Les recherches en clinique de l'activité et en didactique professionnelle reprennent ce concept de développement, en l'appliquant au champ du travail et de la formation, dans une sorte de vision spiralaire dans laquelle l'apprentissage précède le développement qui devient "moyen de développement avant que ce développement ne devienne à son tour moyen d'apprentissage" (Yvon et Clot, 2004, cité par Jorro, 2014, p. 77).

L'auteur souligne que « le développement professionnel suppose un processus d'internalisation qui conduit l'acteur à faire l'expérience d'une acculturation professionnelle, un processus d'externalisation qui se manifeste à travers un savoir agir et interagir en contexte. » Il s'agit alors d'un « rapport renouvelé aux éléments constitutifs de sa professionnalité », d'une transformation personnelle des composantes de son agir professionnel ». (Id. p. 77)

Jorro envisage le gain que produirait l'articulation entre deux approches du développement professionnel, celle centrée sur l'individu, d'un côté, et celle envisageant les acteurs dans leur contexte professionnel. Il s'agirait, d'une part, « d'identifier la manière dont il (l'acteur) s'organise dans l'activité, dont il la structure et comment cette activité le structure en retour » et d'enrichir cette approche avec celle apportant un « éclairage sur les tensions vécues au plan professionnel et sur les positionnements renouvelés des acteurs dans les différents contextes ». (Ibid. p. 78)

Après avoir rappelé l'évolution récente de la formation des enseignants, marquée par la professionnalisation, nous avons tenté de mieux saisir les définitions de ce terme qui recèle « l'intention de transformation des compétences », selon Barbier, et une place plus grande faite à la notion de professionnalité, comme le soulignent Wittorski et Barbier, dans leurs travaux respectifs. La professionnalisation est ainsi liée au développement professionnel, tout en s'en distinguant. Ce dernier concept fortement investi dans le domaine des recherches en éducation, ces quinze dernières années, implique un développement identitaire, mais aussi le développement des compétences et le transfert des savoirs, pour déboucher sur l'étude des savoirs incorporés dans l'agir, tels que Schön les envisage. Cette démarche inspirée d'une épistémologie socioconstructiviste débouche, à l'heure actuelle sur une approche dans laquelle apprentissage et développement professionnels sont liés sans se confondre ; ils s'enrichissent l'un l'autre, pour se traduire dans un agir professionnel.

Si le travail enseignant connaît des transformations quant à ses finalités, mais aussi quant aux

compétences et aux identités professionnelles mises en œuvre¹⁹, le nombre important de recherches qui se développent, à la même période, peut être considéré comme le reflet de ces transformations et le signe d'une nécessité de mieux connaître l'activité professionnelle de l'enseignant.

Ce « travail enseignant », cette « activité enseignante », est l'objet de nombreuses recherches sur les « pratiques enseignantes » depuis le milieu des années 1980. Nous proposons, dans la section suivante, de présenter les différentes approches des pratiques enseignantes et ce qu'elles se proposent d'étudier.

1.3. La recherche sur les pratiques enseignantes

Afin de mieux cerner les apports de la recherche sur les pratiques enseignantes, nous effectuerons un détour par la définition de la notion de « pratique » et celle de « pratique enseignante ». Nous nous intéresserons ensuite aux différentes approches de la pratique enseignante, afin de cerner ce qui les distingue.

1.3.1. Essai de définition de la pratique enseignante

Pour pouvoir comprendre ce que l'on entend par « pratique enseignante », nous opérons un détour par la notion de « pratique » en général, qui renvoie, étymologiquement aux termes grecs *praxis* et *poiësis*, que nous allons expliquer.

Dans l'histoire de la pensée, l'opposition *dialectique* de l'action et de la théorie est omniprésente (Weil, 1969)²⁰. Une théorie globale, notamment dans les écoles marxistes, à la fois, unit et oppose la théorie et la *praxis*, qui influent réciproquement l'une sur l'autre. Pour comprendre cette opposition dialectique, revenons à la « naissance du problème », à son origine chez Platon. En grec, *théôria* désigne à la fois ce qui s'offre à la vue et la vision même. Pour Platon, cela signifie, si l'on se réfère à l'article de Weil, « vision des Idées », c'est-à-dire « des structures sensées à partir desquelles les phénomènes deviennent compréhensibles » (Id.p.450). Cependant la *théôria* ne se donne pas directement à l'homme ; pour y accéder, celui-ci doit effectuer une « conversion », qui consiste à se détourner des « affaires pratiques » pour parvenir à la « contemplation ». Mais Platon considère que l'homme appartient au monde sensible et que ce n'est que par un entraînement systématique qu'il peut accéder aux Idées. Pour Platon, selon Weil :

19 cf. Annie Feyfant, *La lettre d'information*, n°26, Avril 2007, consultable sur <http://www.inrp.fr/vst>, <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=26&lang=fr>

20 Weil, E. *Pratique et praxis*, Encyclopaedia Universalis, vol. 13, 1969, pp.449-453.

L'action véritable, celle qui, seule, vaut la peine, porte par conséquent sur l'ensemble de la vie des hommes dans la cité, qu'elle veut orienter par référence au cosmos des Idées : elle est morale et éducative. L'activité qui transforme le monde sensible en vue de buts sensibles détourne, en revanche, l'homme de son but véritable [...] puisque ce qu'elle produit n'est que copie artificielle de copie naturelle, doublement distant de ce qui est en vérité. (Id. p. 450)

Nous voyons ici comment Platon distingue l'« action véritable » qui permet l'accès à la *théôria* de l'« activité » humaine dans le monde d'ici-bas. Même si Platon reconnaît que l'homme doit produire ce qui est nécessaire à sa vie « matérielle », pour employer un terme moderne, c'est Aristote qui fait une distinction tripartite qui nous intéresse et qui marquera l'histoire des idées. Weil nous dit, en parlant d'Aristote :

À la vie dans la théôria, qui reste pour lui la vie parfaite, il joint une vie pratique, c'est-à-dire politico-morale de style platonicien, et une vie poïétique, vie de fabrication, de production matérielle, de travail. (Ibid. p. 450)

Pour Aristote, comme pour Platon, le travail et la technique sont nécessaires, mais Aristote voudrait les laisser aux esclaves, aux animaux, voire aux machines. Par contre, pour lui, l'art de l'artisan occupe une place décisive dans « la constitution de la connaissance théorique de la nature ». L'artisan s'inspire de la nature pour agir sur le matériau qu'il façonne en objet, par sa pratique technique. La nature est alors le fondement de tout *art*, mais l'art est le fondement de toute connaissance précise de la nature (Weil, 1969). Une « science positive des choses naturelles » est possible, mais pour Aristote ces connaissances n'ont pas droit au titre de *théôria*, « sauf dans la mesure où elles révèlent du permanent dans le périssable ». La science vraie, pour Aristote, le savoir de ce qui ne change pas, la *théôria*, se situe sur le plan politico-moral et ne concerne qu'un petit nombre d'individus, alors que l'action politique (la *praxis*), action du citoyen qui participe aux affaires de sa communauté est le champ de l'activité et concerne la majorité des hommes.

Nous retiendrons de la distinction proposée par Aristote, entre *praxis* et *poiésis*, que la seconde correspond à la production d'un objet, destiné à quelque chose ou à quelqu'un, alors que la *praxis* possède sa *fin* en elle-même (Imbert, 2000, pp.14-15). Ainsi la *praxis* est une *valeur*. En effet, pour Imbert, « là où l'activité est à elle-même sa propre fin, ce qui vaut c'est l'activité. Dans le domaine éthique, la valeur ne réside pas dans la chose faite mais dans l'agent » (Id. p. 16).

Ainsi, Imbert souligne la présence, en filigrane, du sujet dans la *praxis* aristotélicienne, comme le dit Castoriadis (cité par Imbert, p. 36) : « Nous appelons *praxis* ce faire dans lequel l'autre ou les

autres sont visés comme êtres autonomes et considérés comme l'agent essentiel du développement de leur propre autonomie. »²¹ À l'instar de Marx et d'Hegel, Imbert rappelle « qu'il ne peut y avoir de *praxis* que dans un "rapport à", en particulier dans un rapport de sujet à objet et d'objet à sujet. » (Maubant, 2011, p. 47)

Nous avons vu que le terme « pratique » est polysémique, et qu'il contient les notions d' « action » et d'« activité ». Ces deux notions semblent s'opposer dans les acceptions contemporaines, dans le sens où certains auteurs parlent de « théories de l'action », d'autres de « théories de l'activité ». Il semble que la distinction soit plutôt d'ordre épistémologique et que ces différentes approches n'aient pas tout à fait le même objet d'étude, ni la même finalité. Ainsi les théories de l'action concerneraient plutôt des approches sociologiques, alors que la notion d'activité serait utilisée par des approches cognitives et psychologiques.

1.3.2. Action ou activité : quels enjeux ?

Le Dictionnaire Larousse donne la définition suivante de l'*activité* : *Ensemble des phénomènes par lesquels se manifestent certaines formes de vie, un processus, un fonctionnement*²²

Barbier (2013) la définit, lui, ainsi :

L'activité (au singulier) est l'ensemble des processus dans lesquels et par lesquels est impliqué un être vivant, notamment un sujet humain, individuel ou collectif, dans ses rapports avec son (ses) environnement (s) physique (s), social(-aux) et/ou mental(-aux) et des transformations de lui-même s'opérant à cette occasion. (Barbier, 2013, p. 14)

Cette dernière définition s'applique au domaine du travail, au sens large, dans la mesure où elle tient compte de l'environnement du sujet. Elle insiste aussi sur le fait que le sujet peut être impliqué *dans* l'activité et *par* elle. Il agit et il est agi par cette activité dans un environnement spécifique, ce qui entraîne nécessairement des *transformations* du sujet lui-même. Nous retiendrons cette définition de Barbier qui peut s'appliquer à l'activité des professeurs des écoles.

Concernant le terme *action*, le Dictionnaire Larousse donne plusieurs sens :

- *fait, faculté d'agir en manifestant sa volonté en accomplissant quelque chose ;*
- *ce que l'on fait, manifestation concrète de la volonté de quelqu'un, d'un groupe ;*
- *effet produit par quelque chose ou quelqu'un agissant de manière déterminée.*

Cette polysémie met en évidence que le sens attribué au terme *action* varie selon qu'il signifie la manière d'agir ou le résultat de ce que l'on fait.

²¹ Castoriadis, C. (1975) *L'Institution imaginaire de la société*, Paris : Seuil. p. 303.

²² Le petit Larousse illustré 2011 (2010) Paris.

Barbier, quant à lui, précise que « l'action est une organisation singulière d'activités ordonnées autour d'une intention de transformation du monde, physique, mental ou social, présentant une unité de signification/sens pour/par les sujets qui y sont engagés et leurs partenaires » (Id. p. 14). Nous retiendrons de cette définition que l'action d'un sujet possède plusieurs caractéristiques :

- elle est organisée de façon singulière (selon la situation, l'environnement et/ou l'individu lui-même) ;
- elle est composée d'une suite d'activités ordonnées ;
- elle est sous-tendue par une intention de modifier l'environnement physique ou composé d'individus (social), donc par un but ;
- elle a, à la fois, un sens pour le sujet et par lui (elle transmet une signification au sujet et aux autres).

Nous remarquons que le sens que Barbier donne au mot « action », se distingue du sens que lui donnent les sociologues qui parlent plutôt de l'« action sociale », comme Parsons et Shills, au début des années cinquante (« théorie de l'action sociale »), ou comme Crozier, fondateur d'une « sociologie de l'action » (entendue ici comme action collective, portée par un groupe social spécifique), dans les années soixante-dix. Dans le champ de l'analyse du travail et dans celui de la formation d'adultes, le terme « action » est utilisé en tant qu'ensemble d'activités d'un individu dans un contexte spécifique professionnel ou de formation professionnelle.

Parmi les courants sociologiques, nous pouvons toutefois citer l'intérêt porté à la « pratique » par certains d'entre eux, à partir de Bourdieu qui parlera d'*habitus*, dont on trouve une définition dans *Le sens pratique*²³, présentée au pluriel :

Les conditionnements associés à une classe particulière de conditions d'existence produisent des habitus, systèmes de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée conscience de fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre, objectivement « réglées » et « régulières » sans être en rien le produit de l'obéissance à des règles, et, étant tout cela, collectivement orchestrées sans être le produit de l'action organisatrice d'un chef d'orchestre. (Bourdieu, 1980, p. 88)

Selon cette définition, l'*habitus* est à la fois le résultat d'une « histoire incorporée par l'individu »,

23 Bourdieu, P. (1980) *Le sens pratique*, Paris : Editions de Minuit.

histoire liée à la classe - au sens sociologique du terme - dont il dépend, et devient l'« organisateur » des pratiques de ce même individu.

Dans les années 1990, cette notion d'*habitus* a été reprise par d'autres sociologues, dont Lahire, avec la volonté de définir une « sociologie à l'échelle de l'individu ou sociologie psychologique » qui s'attache à « l'analyse des plis les plus singuliers du social » et qui « vise à lier de plus en plus finement le psychisme individuel aux cadres de la vie sociale. » Il donne une définition de cette sociologie : « La sociologie psychologique, qui entend saisir l'individu sur des scènes et dans des contextes différents prend à bras-le-corps la question de la réalité sociale sous sa forme individualisée et intériorisée. » (Lahire, 1999, p. 33)

Lahire aborde deux points qui nous semblent importants :

- d'une part, l'individu peut occuper différents « rôles sociaux » ou plutôt *agir en tant que* père, directeur, etc., « au cours de sa vie » « ou simultanément » (nous aurions envie de remplacer par *et/ou simultanément*) ;

- d'autre part, l'individu a incorporé, ou *est agi par*, « des modèles de socialisation » divers.

Avec Lahire, nous pensons que les modes d'action incorporés « s'organisent en répertoires, que l'individu activera en fonction de la situation. » (Id. p. 31)

À l'aube du XXI^e siècle, l'homme nous apparaît donc « pluriel » et ce changement de point de vue est dû, à la fois, « à des raisons historiques liées à la socialisation » et « à des raisons scientifiques consécutives à des effets d'observation ». (Ibid. p. 31)

Lahire souligne que les sciences sociales ont peu à peu « changé de focale » passant progressivement de l'observation des « groupes », des « structures sociales » à « l'étude des acteurs singuliers ». Ainsi, l'individu n'est plus seulement considéré comme « le représentant d'un groupe, mais comme le produit complexe et singulier d'expériences socialisatrices multiples ». (Ibid. p.31)

« C'est la saisie du singulier qui force à voir la pluralité : le singulier est nécessairement pluriel. » (Ibid. p. 31)

Mais Lahire dit aussi que ce « changement de perspective » est lié à « une évolution du monde social ». En effet, dans les sociétés contemporaines du XX^e siècle (mais sans doute cette tendance se poursuit-elle au XXI^e siècle) les individus sont soumis à des « sphères d'activité » et des « modèles sociaux » beaucoup plus « différenciés » que dans les sociétés dites traditionnelles qui ont précédé. Selon Lahire, « les conditions de socialisation sont beaucoup moins stables ». « Il arrive même qu'un individu soit inséré dans des réseaux ou des institutions qui diffusent des valeurs et des

modèles en opposition radicale les uns aux autres. » (Id. p. 31)

Pour Lahire, « dans une société différenciée », « il est beaucoup plus courant d'observer des individus porteurs d'habitudes disparates et opposées. L'homme pluriel est la règle plutôt que l'exception. » (Id. p. 32)

Les *actions* de l'individu peuvent donc être le fruit d'un *habitus*, mais, à l'époque contemporaine, et à l'instar de Lahire, cet individu serait plutôt un « homme pluriel », ayant des appartenances sociales diversifiées.

Le terme « activité » semble plus couramment usité dans le champ des pratiques de formation, comme le souligne Champy-Remoussenard :

C'est dès les années 1950 que, d'après P. Falzon et C. Teiger (1999)²⁴, la psychologie du travail et l'ergonomie se sont intéressées à la formation professionnelle des adultes. [...]

En France, un ensemble de travaux qui proposent au cours des années 1960-1970, une réflexion sur le champ des pratiques de formation d'adultes au moment de leur institutionnalisation par les lois de 1971, accordent à l'activité humaine une place tout à fait stratégique dans le fonctionnement du processus de formation. B. Schwartz place au premier plan le principe selon lequel « un adulte n'est prêt à se former que s'il y trouve une réponse à ses problèmes dans sa situation » (Schwartz, 1989, 122²⁵). Ses expériences et travaux sont traversés par le principe du primat accordé à l'écoute et à l'apprenant, donc à son expérience (Schwartz, 1973 ; Schwartz, 1998 ; Gautier-Etié et Schwartz, 2003). (Champy-Remoussenard, 2005, p. 15)

Plusieurs courants de chercheurs vont alors s'intéresser à l'analyse de l'activité, selon l'auteur, en lien avec la formation des adultes, et entretiennent diverses relations les unes avec les autres : « en périphérie, en intersection, en résonances ». Ces différents courants sont, selon Champy-Remoussenard (2005) :

- la didactique professionnelle (initiée par Pastré) ;
- la clinique de l'activité (initiée par Clot) ;
- l'analyse pluridisciplinaire des situations de travail et l'ergologie (initiée par Y. Schwartz) ;
- l'entretien d'explicitation et la psychophénoménologie (initiée par Vermersch) ;
- le cours d'action et l'anthropologie cognitive située (initiée par Theureau) ;

24 Falzon, P. et Teiger, C. (1999). Ergonomie et formation. In P. Carré et P. Caspar (dir.), *Traité des Sciences et des techniques de la formation* (pp. 145-161). Paris : Dunod.

25 Schwartz, B. (1989). Une nouvelle chance pour l'éducation permanente. *Éducation permanente*, 98/ 1989-2, 121-131.

- la psychodynamique du travail (ou psychopathologie du travail) (initiée par Dejours).

Nous nous permettons d'ajouter à cette liste le courant de la socio-clinique institutionnelle, telle que la conçoit Monceau (2012), en s'appuyant sur l'analyse institutionnelle de Lourau (1970)²⁶.

Ces théories de l'activité différentes, tant d'un point de vue épistémologique que d'un point de vue méthodologique, sont souvent utilisées dans le champ de l'analyse des pratiques, et notamment dans des travaux et recherches sur les enseignants. Dans la section suivante, nous verrons quelles sont celles de ces approches qui se sont intéressées à la pratique enseignante.

1.3.3. Les différentes approches de la pratique enseignante

Il semble actuellement difficile de cerner la « ligne de démarcation précise entre analyse du « travail » et/ou de « l'activité », et analyse des « pratiques », comme le souligne Champy-Remoussenard (2005). Nous ferons un bref détour historique afin de mieux comprendre les interrelations entre ces termes.

Dans le domaine de l'éducation, ainsi que dans celui d'autres champs du travail, la formation des professionnels s'effectuait, en partie, grâce au compagnonnage, à un apprentissage *sur le tas, sur le terrain*, en situation, dirions-nous aujourd'hui, avec un « maître », faisant figure de modèle de référence pour le novice. Ce fut le cas, dans les écoles normales, jusqu'à l'instauration des IUFM au début des années 1990. En éducation, à partir de ce moment, c'est plutôt le modèle de « l'alternance » qui prime, avec des périodes de stages « sur le terrain », « accompagnés » (c'est-à-dire auprès d'un maître-formateur, dans le premier degré, reconnu, comme expert par l'institution²⁷) et « en responsabilité » (l'enseignant-stagiaire étant chargé de la classe, seul, pendant quelques semaines). Depuis l'instauration des IUFM, la réflexion d'un grand nombre de chercheurs et de formateurs s'est portée sur la pratique enseignante.

Dans d'autres champs de la formation professionnelle, en France, la tendance à la professionnalisation et l'apparition de la notion de compétences, notamment professionnelles, se font sentir à partir des années 1960-1970, période à laquelle apparaissent des travaux sur l'analyse de l'activité, « sur le champ des pratiques de formation d'adultes au moment de leur institutionnalisation par les lois de 1971 » (Champy-Remoussenard, 2005, p. 15). La loi Delors porte sur l'éducation permanente.²⁸ L'analyse de l'activité des acteurs devient alors nécessaire pour

26 Lourau, R. (1970) *L'analyse institutionnelle*. Paris : Editions de Minuit.

27 Dans le premier degré, les maîtres-formateurs sont titulaires d'une certification : le C.A.F.I.P.E.M.F., délivré par l'institution, en interne, après plusieurs épreuves pour le candidat (B.O.E.N. du 2 juillet 2010).

28 « 16 juillet 1971

La loi Delors portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente

la mise en place de dispositifs de formation professionnelle pour adultes.

À partir des années 1990, dans le champ de l'éducation et de la formation des enseignants, les analyses sur le travail, les réflexions sur les pratiques, l'analyse de l'activité vont se rencontrer. De nombreux travaux de recherches sont entrepris tant dans le domaine de l'éducation que dans celui de la formation. Les IUFM étant des établissements d'enseignement supérieur, d'abord, puis rattachés aux universités en 2005, les enseignants-chercheurs mènent de nombreuses recherches sur l'enseignement et l'apprentissage des élèves. Cette rencontre historique des approches de la pratique professionnelle, de l'activité professionnelle, explique sans doute, en partie, la difficulté à cerner les termes employés. Tout se passe comme si chaque chercheur s'employait à définir les termes qu'il utilise, en fonction des méthodologies de recherches qu'il mobilise et de ses appuis théoriques, lors de ses travaux sur les enseignants.

Pour Grangeat, par exemple, qui fait référence aux travaux de Pastré (2008), précise que « le passage de l'activité industrielle à la compréhension des pratiques enseignantes » conduit le chercheur à s'intéresser à trois éléments précis :

la prépondérance du sujet dans l'activité étudiée [...] ; l'aspect dynamique de l'environnement de travail qui fait que le professionnel compétent sera celui qui agit de manière proactive, par anticipation plutôt que par rectification ; la prégnance des processus métacognitifs [...] (Grangeat, 2011, pp.145-146)

L'auteur ajoute :

La particularité essentielle du travail enseignant, c'est qu'il agit sur des apprenants afin de susciter chez ces personnes des processus de développement qui sont nécessairement longs, aléatoires et singuliers. La seconde, c'est que ce travail [...] est plutôt un travail collectif : dans une certaine mesure, chaque professionnel dépend de l'action de ses collègues et l'influence aussi ; l'activité déclenche de nombreux échanges entre professionnels [...] (Id. p. 146)

est issue de l'accord interprofessionnel de 1970. Elle concerne principalement les entreprises, mais s'applique également aux agents de l'État et des collectivités territoriales. La formation continue est présentée non plus seulement comme un outil d'adaptation des salariés mais aussi comme un moyen de développement personnel et de promotion sociale. Trois autres lois sont adoptées le même jour et complètent le dispositif d'éducation permanente, l'une est relative à l'apprentissage, l'autre concerne l'enseignement technologique et professionnel, la troisième porte sur la participation des employeurs au financement des premières formations technologiques et professionnelles. » extrait du site : <http://www.vie-publique.fr/politiques-publiques/formation-professionnelle-continue/chronologie/>

Grangeat définit les caractéristiques spécifiques de la pratique enseignante, en utilisant d'ailleurs les termes « travail enseignant », et cite l'appui théorique de la didactique professionnelle, issue de l'analyse du travail industriel.

Des travaux de recherche portant sur des objets différents se développent, à partir des années 1990, Ils portent soit sur l'enseignement (du côté de l'enseignant), soit sur l'apprentissage (du côté de l'élève), soit, en faisant le lien entre les deux, sur les situations d'enseignement-apprentissage. Dans le premier cas, les travaux de recherche portent sur les activités de l'enseignant dans la classe et hors la classe. Dans le second cas, il s'agit de travaux de recherche en didactique des différentes disciplines, de recherches issues de la psychologie cognitive, d'études sur les modes d'apprentissage des élèves. Enfin, dans le dernier cas, comme le dit Altet ce sont des modèles « écologiques », « interactionnistes et intégrateurs » qui prédominent.

Les approches de la pratique enseignante se différencient aussi, selon Bru (2002), en fonction des visées de ces recherches. Celles-ci peuvent consister à « rechercher les meilleures pratiques », à « étudier les pratiques pour agir sur elles », ou à « étudier les pratiques enseignantes dans une visée heuristique ». Dans ce dernier cas, il s'agit de « rassembler et confronter des éléments de description, de compréhension et d'explication relatifs aux pratiques enseignantes » (Id. p. 68)

La recherche sur la pratique enseignante s'est d'abord développée aux États-Unis (Altet, 2002) et s'inscrivait dans le paradigme « processus-produit », visant à produire des résultats pour améliorer l'enseignement (Bru, 2002). Depuis le milieu des années 1960, ces recherches visent à « mettre à disposition des enseignants, des indications pour l'organisation de leur action auprès des élèves » afin d'améliorer les résultats de ces derniers (Bru, 2002, p. 64). Ce type de recherches sur « l'enseignement efficace » a mis, par exemple, en évidence un « effet-maître »²⁹. Selon Altet, ces travaux essayaient de « repérer les catégories de variables qui influençaient l'apprentissage mais en réduisant l'étude du processus d'enseignement aux seuls comportements observables de l'enseignant. » (2002, p. 85)

Bru, quant à lui, préconise un « regard critique » face à ce type de travaux, mettant en garde contre une « illusion scientiste ». Cette réflexion critique amène à s'interroger sur « les processus qui expliquent » la liaison constatée entre une modalité d'enseignement et les résultats des élèves, sur « les conditions de l'application » de cette modalité, et à se poser la question : « en quoi consiste cet effet-maître ? » (Bru, 2002, p. 65)

29 Bressoux, P. (1994) Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue Française de Pédagogie*, 108, pp. 91-137.

Altet distingue des recherches relevant de « modèles cognitivistes sur "la pensée des enseignants" qui ont étudié la nature cognitive de l'enseignement : les préparations, les planifications et les prises de décision d'action influant sur les pratiques. » (Altet, 2002, p. 85) Ces recherches se sont notamment développées dans les années 1980 et 1990. L'auteure distingue ensuite les « modèles "écologiques" (qui) ont réhabilité l'importance de la "situation" au sein de laquelle se déroule l'enseignement. » Entre les années 1990 et 2000, « les modèles interactionnistes et intégrateurs », dont se réclame Altet, ont vu le jour et « articulent plusieurs variables concernant à la fois l'enseignant, l'apprenant et la situation ». Cette approche, selon Altet, vise à décrire « l'articulation des processus d'enseignement et d'apprentissage couplés en situation ». Ils sont « centrés sur des "processus d'interactions enseignant-élèves", situés au sein du modèle dit des "processus interactifs contextualisés" » (Id. p. 86).

À partir de cette approche, Altet donne une définition de la *pratique enseignante* comme étant « la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement. » Elle ajoute :

La pratique, ce n'est pas seulement l'ensemble des actes observables, actions, réactions mais cela comporte les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix, les prises de décision. [...]

En fait, la pratique de l'enseignant renvoie à une activité professionnelle située, orientée par des fins, des buts et les normes d'un groupe professionnel. Elle se traduit par la mise en œuvre des savoirs, procédés et compétences en actes d'une personne en situation professionnelle. (Ibid. p. 86)

L'auteur défend une approche multidimensionnelle de la pratique enseignante qu'elle appelle « l'analyse plurielle » qui croise trois approches : celle des didactiques disciplinaires, celles de la pédagogie (« dimension communicationnelle de l'enseignement ») et celle de travaux psychologiques et sociologiques « centrés sur les acteurs et leurs stratégies en classe ». Ce type d'approches, à visée heuristique, s'attache à « décrire, expliquer, comprendre la pratique », comme le précise Bru, et à repérer « les organisateurs de la pratique ».

Ces recherches se distinguent, selon Bru, de celles qui visent à « étudier les pratiques pour agir sur elles » ou à « étudier les pratiques dans (pour) la formation des enseignants ».

Nous remarquons que les approches, à visée heuristique, citées ci-dessus, ont pour objet ce qui est observable dans la pratique enseignante, que ce soit du côté de l'enseignement (de l'enseignant) ou du côté de l'apprentissage (de l'élève). Les recherches dont nous venons de parler (Altet, Bru)

prennent appui sur la didactique professionnelle, en y ajoutant, pour certaines, les apports de didactiques disciplinaires. Cependant, ces approches laissent de côté le point de vue de l'enseignant lui-même. Ce sont sa pratique et les traces de sa pratique qui sont observées par les chercheurs, sans prendre en compte le regard de l'enseignant sur son activité.

D'autres approches, issues elles aussi de la didactique professionnelle, complètent l'analyse par les chercheurs des observables de la pratique de l'enseignant par le regard que celui-ci porte sur sa pratique. C'est le cas, par exemple, de la clinique de l'activité (Clot et Faïta, 2000) et de la clinique d'orientation psychanalytique (Mosconi, N., Beillerot, J. et Blanchard-Laville, C., 2000).

Enfin, les différentes approches de la pratique enseignante, se distinguent souvent sur le plan méthodologique. Plusieurs types de recueil de données sont utilisés dans les travaux de recherche sur la pratique enseignante. Les différents courants cités plus haut (cf. 1.3.2), se sont tous penchés sur la pratique enseignante, et s'appuient sur des observations de l'activité réelle, en situation, parfois accompagnée ou suivie de « verbalisations que les acteurs produisent pendant ou à propos de l'activité et de la perception qu'ils en ont » (Champy-Remoussenard, 2005, p. 34).

Ainsi, selon Champy-Remoussenard, dans les différents courants, tant du côté de l'analyse des pratiques que du côté de l'analyse de l'activité, des « transversalités épistémologiques » (Id. p. 34) peuvent être identifiées. Ces points communs sont les suivants :

- les chercheurs constatent « une certaine opacité de l'activité de travail » ;
- la réflexion se fait « à partir de l'écart entre la tâche et l'activité, le prescrit et le réel » ;
- « l'étude de l'activité réelle est soit une étude à partir de l'activité en situation, soit à partir des verbalisations (par) les acteurs » ;
- une « place centrale » est donnée à « la parole des acteurs » (Id. p. 34) ;
- les études débouchent sur « la construction de la connaissance de l'activité » ; « les chercheurs (donnant aux acteurs) un rôle la plupart du temps décisif et central dans l'élaboration de connaissances nouvelles. » (Ibid. p. 35) ;
- le « retour sur l'activité » s'effectue « dans le cadre d'une intervention conjointe ou croisée » de l'acteur et du chercheur (dont le statut varie) ;
- cette *réflexivité* a des effets directs ou indirects sur « le développement potentiel de l'activité » et sur la « transformation de la relation à l'activité » (Ibid. p. 37).

Il nous semble que Maubant (2011) ne dit pas autre chose quand il définit la pratique enseignante en

s'appuyant sur la *praxis* et la *poiésis* d'Aristote.

Pour Maubant, la *praxis*, au sens d'Aristote, définit la science pratique, la « science en acte », c'est-à-dire « un acte intellectuel producteur d'idées visant l'intelligibilité du monde. » Ainsi, Maubant considère que « les théories de l'action privilégiant un retour réflexif sur la pratique (Schön, 1994) s'inscrivent dans la conception aristotélicienne donnant à la *praxis* une valeur ajoutée, celle de travailler l'intelligibilité de l'action. » (Id. p. 47). Selon Maubaut, pour analyser « l'agir professionnel des enseignants », il convient de s'extraire de la « représentation de sens commun », selon laquelle la théorie guide, ordonne, décide de la pratique, pour pouvoir envisager le lien dialectique entre la *praxis* et la *poiésis*.

Ce lien n'est pas un lien d'asservissement, ni même un rapport de cause à effet, mais davantage un lien dialectique entre action et production dont l'objectif serait de permettre à l'Homme d'atteindre in fine la theoria. Sans production, c'est-à-dire sans un processus de mise en acte des "rapports à", il ne peut y avoir d'action sur soi. Sans processus de mise à distance de ces "rapports à", il ne peut y avoir de production. Ce lien dialectique entre praxis et poiésis se situe donc dans l'entre-deux, entre indifférence et non-ingérence. Il définit l'agir comme une activité pratico-poiétique (Castoriadis, 1999)³⁰. (Id. p. 48)

Nous retenons des propos de Maubant que l'agir humain, et donc l'agir professionnel des enseignants, est composé d'un rapport dialectique entre « action » et « activité ». Pour lui, les rapports entre ces deux notions sont marqués par des processus en tension à trois niveaux :

Pour l'enseignant, la situation devra contenir en elle trois visées et trois processus : un processus de mise en place d'une activité visant la production d'une réalisation, un processus d'accompagnement de l'élève favorisant son passage de l'activité à des fins de production vers l'action à visée d'autonomie, et enfin un processus de passage, pour l'enseignant, de l'activité (la mise en place d'une situation d'enseignement-apprentissage) à l'action (la mise en place d'un processus autoréflexif), visant une plus grande autonomie de l'enseignant. (Id. p. 49)

Nous sommes en accord avec ce modèle sur lequel s'appuient certaines recherches sur la pratique enseignante, mais d'autres modèles existent. Nous avons déjà évoqué celui postulant que l'acte enseignant se définit comme une relation entre théorie et pratique. L'enseignant serait alors un être dont la pensée précède l'action. Un autre modèle, selon Maubant, valoriserait la *poiésis*, de sorte que

30 Castoriadis, C. (1999) *Réflexions sur le développement et la rationalité. Les carrefours du labyrinthe II*. Paris : Seuil.

quand l'enseignant agit, cette action, dans son intention et sa mise en œuvre, nourrit et justifie sa pensée. Maubant souligne aussi que :

Les travaux et recherches visant l'analyse de la pratique professionnelle des enseignants cherchent à mettre à jour la valeur ajoutée de la praxis en rappelant qu'elle échappe à une simple visée utilitariste, qu'elle définit la relation enseignant-élève dans un rapport dialectique qui se joue à trois niveaux (l'activité productrice, l'action éducative de l'élève et l'action autoréflexive de l'enseignant), qu'elle contient sa double part de création et donc d'imprévu, et qu'elle vise l'émancipation des personnes (Imbert, 2001). (Maubaut, 2011, pp. 49-50)

D'après Maubant, selon le modèle de lecture et d'intelligibilité de la pratique choisi, les chercheurs se saisissent différemment de l'objet de recherche que constituent les pratiques enseignantes. De plus, selon l'auteur, ce choix détermine aussi les différentes configurations des dispositifs de formation. Si Maubant évoque le modèle québécois de formation des enseignants, il s'intéresse aussi au système de formation français. Notons que le système éducatif québécois est marqué par la conception idéologique nord-américaine anglophone, selon laquelle le développement de la socialisation des individus (les élèves) l'emporte sur leur émancipation, leur autonomie. Pour aller au-delà de la description de ces modèles de « lecture compréhensive de la pratique », il importe d'« identifier ce qui constitue le cœur même de la pratique, ses éléments constitutifs » (Id. p. 50).

En résumé, nous retiendrons de la notion de *praxis*, au sens d'Aristote, la définition de la « pratique » comme un processus au cours duquel le sujet intervient et se réalise à travers elle. De plus, cette activité même et son résultat transforment aussi le sujet. À l'instar de Castoriadis, qui définit l'« activité pratico-poiétique », nous retiendrons le processus de mise en acte des "rapports à" entraînant une « action sur soi » et la mise à distance nécessaire de ces "rapports à" pour qu'il y ait production. La pratique comprend, non seulement, l'action du sujet sur un objet matériel ou sur un autre sujet, mais aussi une « action sur soi » pour le sujet lui-même. En ce qui concerne la pratique enseignante, nous retiendrons qu'elle est caractérisée par trois processus :

- un processus de conception et de mise en place d'une activité, proposée à l'élève, dans le but d'une réalisation ;
- un processus d'accompagnement de l'élève, favorisant une production de la part de celui-ci, en vue de son autonomie ;
- un processus d'action autoréflexive, pour l'enseignant (la mise à distance de son action), visant sa propre autonomie.

Dans cette section, nous avons brossé un état des lieux des différentes approches de la pratique enseignante, à travers la lecture des travaux de recherche existants sur l'analyse de l'activité, du travail enseignant. C'est sciemment que nous n'avons pas approfondi les différences entre les méthodologies utilisées pour rendre compte et comprendre la pratique enseignante. En effet, nous y reviendrons plus loin. Nous avons vu que les approches se différencient aussi selon les buts qu'elles se donnent. Nous avons tenté de repérer les caractéristiques communes à ces approches de la pratique enseignante. Si nous nous en tenons à l'étude de la pratique de l'enseignant, nous remarquons que les études présentent deux points communs essentiels : les études apportent des connaissances nouvelles sur la pratique enseignante ; elles entraînent un retour sur la pratique, marqué par la réflexivité du praticien, dans le sens où ce retour n'est pas sans conséquence pour l'enseignant, notamment sur sa professionnalité. Nous pouvons dire que toute recherche sur la pratique enseignante entraîne des modifications chez l'enseignant qui participe à cette recherche. Même si ce n'est pas toujours une intention déclarée de la part des chercheurs, nous ne pouvons nier les conséquences de ces recherches en termes d'évolution du sujet, dans sa pratique et son métier d'enseignant.

Tout au long de ce chapitre, nous avons tenté de cerner la notion de « pratique enseignante » dans son acception la plus large, en faisant état de l'évolution de l'enseignement et de la formation des enseignants. L'évolution constatée vise à la professionnalisation de l'enseignant et de sa formation, processus qui se caractérise par une « universitarisation » de cette dernière, par une réflexivité de l'enseignant capable de porter un regard sur sa pratique et de redéfinir ses « rapports à » (à l'institution, aux savoirs, aux élèves, etc). Ces deux caractéristiques visent un « développement professionnel » de l'enseignant et semblent ouvrir vers une professionnalité, sur laquelle nous reviendrons plus loin. Nous avons mis en évidence le foisonnement de travaux de recherche sur la pratique enseignante, non pas de manière exhaustive, mais plutôt pour tenter de montrer les différences, tant du point de vue épistémologique que du point de vue méthodologique, des approches. Nous soulignons que l'intérêt pour la pratique enseignante de ces dernières décennies a mis en évidence la complexité de ce métier et son évolution. Cette complexité est étudiée selon diverses approches issues de l'analyse du travail, de l'ergonomie, de la psychologie du travail, etc. et ces recherches ont fait évoluer la formation des enseignants. Dans notre recherche, nous n'avons pas porté notre regard sur les liens entre enseignement et apprentissage, mais plutôt sur une analyse détaillée de la pratique de classe des professeurs des écoles débutants, en poste depuis une ou deux années. Il nous importe de mieux connaître ce que font les professeurs des écoles débutants quand

ils enseignent, de leur point de vue subjectif. Nous tentons ainsi d'approcher ce qui n'est pas visible de l'activité des professeurs des écoles dans la classe.

Comme nous l'avons vu, la pratique enseignante comprend plusieurs aspects comme la préparation des séances de classe, la gestion des interactions avec les élèves en classe dans le but de leur permettre d'apprendre. Ces caractéristiques de l'activité d'enseignement nécessitent des capacités, des attitudes et des connaissances spécifiques de la part des enseignants, qui ont fait l'objet de nombreuses recherches. Nous aborderons, dans le chapitre suivant, les savoirs, les compétences et les gestes professionnels mis en œuvre par les enseignants, en proposant les éclairages de différents chercheurs dans le domaine de l'éducation et de la formation. Enfin, nous proposerons une définition de la notion de compétence émergente chez les professeurs des écoles débutants

2. Ce qui compose la pratique de classe : des savoirs et des gestes professionnels aux compétences émergentes chez les professeurs des écoles débutants

Table des matières

2. Ce qui compose la pratique de classe : des savoirs et des gestes professionnels aux compétences émergentes chez les professeurs des écoles débutants.....	44
2.1. Les différents types de savoirs.....	45
2.1.1. Les différentes acceptions de la notion de « savoir théorique ».....	45
2.1.1.1. La théorie selon Malglaive et son rapport à la pratique.....	45
2.1.1.2. Le savoir théorique et son rapport à la pratique selon Schön.....	48
2.1.1.3. La notion de savoir théorique selon Barbier et le rapport à la pratique.....	51
2.1.2. Les différentes dénominations des « savoirs pratiques » et leurs sens associés.....	54
2.1.2.1. Les savoir-faire, savoirs d'expérience ou savoirs d'action.....	54
2.2. De la notion de compétence à la notion de mobilisation de ressources.....	57
2.2.1. Compétence : essai de définition.....	58
2.2.2. La compétence dans le domaine de l'éducation et de la formation.....	62
2.2.2.1. L'utilisation de la notion de schème.....	63
2.2.2.2. Le passage de la notion de transfert à la notion de mobilisation de ressources.....	67
2.3. Les gestes professionnels.....	70
2.3.1. Les gestes du métier et les gestes professionnels selon Jorro.....	70
2.3.2. Les gestes professionnels selon Alin.....	77
2.4. De la prise en compte de la subjectivité à la compétence émergente, expression du préréfléchi.....	82
2.4.1. La prise en compte le point de vue du sujet.....	82
2.4.2. La notion de compétence émergente : expression de la « conscience en actes ».....	83

S'il existe différentes approches des pratiques enseignantes, les concepts convoqués pour rendre compte de ces pratiques trouvent leurs origines dans plusieurs courants épistémologiques des sciences humaines. Parmi ces concepts, nous aborderons : les « savoirs », les « compétences » et les « gestes professionnels ». Pour chacun d'eux, nous verrons comment ils sont définis par les chercheurs qui les emploient. Enfin, nous préciserons la définition que nous retenons pour les « gestes professionnels » et ce que nous entendons par « compétence » émergente.

2.1. Les différents types de savoirs

Dans la première section de ce chapitre, nous verrons quels sont les différents types de savoirs en lien avec une activité de travail, une activité professionnelle, et de quelle manière ils s'articulent les uns aux autres.

Nous commencerons par évoquer la notion de « savoir théorique », à travers différentes définitions présentes dans l'abondante littérature scientifique sur le travail et la formation des adultes. Dans un second temps nous étudierons les différentes approches et acceptions de la notion de « savoirs pratiques ». Enfin, nous verrons que ces savoirs pratiques sont nécessairement liés, à la fois, à l'implication du sujet dans une situation professionnelle concrète donc à des savoir-faire, des savoirs d'expérience, des savoirs d'action et nous approfondirons ces notions.

2.1.1. Les différentes acceptions de la notion de « savoir théorique »

Nous aborderons ici la notion de « savoir théorique » à travers les acceptions qu'en donnent trois auteurs : Gérard Malglaive, Donald. A. Schön et Jean-Marie Barbier.

2.1.1.1. La théorie selon Malglaive et son rapport à la pratique

Dans les années 1990, Malglaive s'intéresse aux rapports entre « travail et pédagogie », comme le montre le sous-titre de son livre *Enseigner à des adultes*. Comme nous l'avons vu dans le premier chapitre, la formation professionnelle est devenue un droit pour les salariés dans les années soixante-dix, avec les lois Delors. Ainsi les chercheurs se penchent sur les manières dont cette formation se met en place et s'intéressent à la notion de « savoirs », au pluriel, et en particulier à « la question du rapport des savoirs à la pratique » (Malglaive, 1990, p. 70), depuis les années 1980-

1990.

Pour Malglaive, les savoirs théoriques ne sont pas « normatifs » car ils « n'entretiennent pas de rapports opératoires directs avec les pratiques ». Autrement dit,

Il (le savoir théorique) n'indique rien des finalités que doit poursuivre l'action, pas plus qu'il ne fixe en lui-même les moyens de les atteindre. Mais parce qu'il donne à connaître les lois d'existence, de constitution, de fonctionnement du réel, le savoir théorique permet d'agir en toute clarté, c'est-à-dire qu'il permet d'ajuster de façon très précise les interventions pratiques sur la réalité, de prévoir leurs effets, leur succès ou leur échec, de fixer leurs conditions et leurs limites de validité, et donc de garantir que telle action aura bien tel résultat et non tel autre. (Id. p. 70)

Selon Malglaive, le savoir théorique ne renseigne pas sur les buts, les finalités d'une action ni sur les opérations, ni sur les gestes à mettre en œuvre pour les atteindre. Par contre, selon lui, le savoir théorique permet une certaine anticipation des effets d'une action par les connaissances qu'il fournit sur les « lois d'existence et de fonctionnement du réel ». Il peut entraîner des ajustements au cours de l'action, car il permet certaines prévisions des « effets » des « interventions pratiques sur la réalité ». Malglaive donne un exemple illustrant l'utilité d'un savoir théorique (les lois du mouvement des électrons dans certains cristaux solides) pour les électroniciens qui utilisent ces propriétés physiques des matériaux pour régler le fonctionnement d'un tube cathodique. Cet exemple nous montre que cette conception du savoir théorique est liée à l'aspect technique du travail des électroniciens. Dans ce cas,

[...] le savoir théorique ne dit pas ce qu'il faut faire, mais conduit à agir avec discernement, à construire des procédures rigoureuses en donnant le moyen de savoir à quelles conditions on peut faire ce que l'on veut faire, et quelles en seront les conséquences. (Ibid. p. 71)

Ainsi, selon l'auteur, le savoir théorique « joue un rôle multiple (...) en intervenant dans la pratique » :

- un « rôle heuristique », car « il oriente l'action et ses procédures » (Ibid. p. 71) ;
- il « permet une véritable économie (...) dans la mesure où il permet à l'action de s'accomplir dans l'abstrait » (Ibid. p. 71) ;

- il « permet un contrôle permanent de l'action exercée sur le réel en donnant à connaître les transformations qu'il subit au cours de cette action ». (Ibid. p. 72)

Mais le savoir théorique entretient « un rapport contradictoire à la pratique », selon Malglaive, dans la mesure où il s'agit d'un « rapport d'intervention ». La théorie s'investissant dans la pratique devient à son tour « l'objet (de connaissance) qui permet d'agir plus efficacement sur le réel en agissant sur sa représentation pensée ». Ainsi le savoir théorique est « extérieur » à la pratique, il « existe indépendamment d'elle », mais il est « tenu d'intervenir » dans cette pratique pour pouvoir évoluer, se transformer, car celle-ci en révèle les limites. (Ibid. p. 72)

Cependant, si la pratique se nourrit de la théorie, son « fondement indispensable », pour reprendre les mots de Malglaive, le savoir théorique doit aussi « s'affranchir des pratiques pour les conduire ».

La connaissance du monde est tout entière l'œuvre de la pensée : un effet non voulu de l'action, plus encore qu'un effet voulu, peut être le point de départ d'un travail réflexif générateur d'hypothèses, de modèle de l'ordre des choses. C'est alors sur ces modèles que peut se fonder l'action, et sa réussite les valider. (Ibid. p. 73)

L'auteur cite l'exemple du « modèle géocentrique de l'univers » qui domina pendant plusieurs siècles, et fut remplacé par un modèle héliocentrique, suite aux « travaux d'observation et de réflexion de Kepler, Copernic et Galilée », issus d'une démarche appartenant au « monde symbolique » « dont le principe se situe à l'opposé de celui des pratiques transformatrices du réel ». Malglaive en conclut que : « C'est une profonde différence de démarche qui oppose théorie et pratique. » (Ibid. p. 74)

Si la démarche théorique est « polémique comme le disait G. Bachelard³¹ », à l'opposé, la démarche de la pratique est routinière, faite de « répétitions à l'identique de ce qui a "marché" », nous dit Malglaive. Cette différence de démarche engendre des tensions, voire des conflits, « notamment quand la logique de la théorie est importée sans précaution dans le champ de la pratique », comme cela peut être le cas à l'issue de certaines formations trop « livresques ». (Ibid. p. 75). Cette différence de démarche entre la théorie et la pratique s'explique aussi, selon Malglaive, par des finalités différentes. L'auteur rappelle que le savoir « peut devenir l'instrument du pouvoir », comme

31

Bachelard, G. (1975) *La formation de l'esprit scientifique*, Paris : Vrin. Cité par Malglaive, 1990, p.74.

le montrent plusieurs exemples dans l'Histoire³². Ainsi au-delà des « impératifs techniques » auxquels elle obéit, la pratique est soumise aussi à « des impératifs économiques et sociaux », et c'est alors « la raison des fins » qui est à interroger selon l'auteur.

Cependant, Malglaive relève que « la théorie ne dit pas tout du réel » :

... le réel est toujours plus complexe que la connaissance qu'en donne la théorie, fût-elle scientifique. Une opération sur le réel [...] peut toujours s'accompagner d'effets parasites non voulus que seule la pratique, la mise en œuvre effective de l'action permettra de révéler. L'apparition de ces effets non voulus [...] peut être l'occasion d'un approfondissement de la connaissance [...] Mais (parfois) la théorie impuissante... doit être relayée par un autre type de savoir, directement issu de l'action, de ses réussites et de ses échecs, de ses contraintes et de ses aléas. Ce savoir, c'est le savoir pratique. (Ibid. p. 78)

Nous retenons plusieurs apports, extraits des propos de Malglaive, en ce qui concerne le rapport entre théorie et pratique. La pratique a besoin de la théorie, dans une certaine mesure, car celle-ci fournit des représentations de ce qui peut advenir quand une action est exercée sur le réel. Néanmoins, la théorie a une existence, aussi en dehors de la pratique, puisque le savoir théorique, scientifique, progresse en se posant des questions sur le réel, questions qui ne correspondent pas forcément à des interrogations issues de la pratique. Cependant, « la théorie ignore certaines caractéristiques de la pratique » (Ibid. p. 78) reconnaît Malglaive : il existe un « savoir pratique », ou « savoir de l'action » (Ibid. p. 80).

Comme nous l'avons vu, le savoir théorique dont parle Malglaive est celui investi par les électroniciens, dans des actions techniques sur le réel. Sa conception du rapport entre la théorie et la pratique se base fondamentalement sur ce champ d'action. Aussi pouvons-nous nous demander si cette acception est vérifiée dans le cadre d'une activité professionnelle dans le champ des relations humaines, comme en éducation, en formation ou dans le domaine social ?

2.1.1.2. Le savoir théorique et son rapport à la pratique selon Schön

Un autre auteur, américain lui, Donald A. Schön, s'est intéressé, dans les années 1980, à ce même rapport théorie – pratique, en y ajoutant des « professions », au sens anglo-saxon du terme. Afin de présenter certains aspects de ses travaux, en lien avec notre recherche, nous nous appuyerons sur sa

32 Malglaive cite « l'Église du Moyen-Age condamnant Galilée et avec lui la représentation copernicienne du système solaire. » (Malglaive, 1990, p. 76)

contribution à l'ouvrage collectif dirigé par Barbier (1996) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Cette contribution, comme le note l'éditeur, reprend des extraits du célèbre ouvrage de Schön *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*³³, paru en 1983 en anglais, et traduit en français en 1994.

Schön (1996) s'interroge, justement sur « le dilemme de la "rigueur ou de la pertinence" » face auquel se trouvent confrontés certains praticiens³⁴, et pour qui le « modèle de la rationalité » qui prévaut pour faire usage des théories et des techniques issues de la recherche (les « hautes terres ») ne permet pas de résoudre certaines situations (les « basses terres marécageuses »). Ce dilemme peut même être source de souffrance, remarque-t-il, pour certains praticiens formés à une « discipline académique "rigoureuse" ». Pour Schön :

Le modèle de la rationalité est cet aspect du savoir professionnel qui a le plus fortement influencé notre opinion autant sur les professions que sur les relations institutionnelles entre la recherche, l'éducation et la pratique professionnelle. Selon ce modèle [...] l'activité professionnelle est une façon de résoudre des problèmes pratiques en leur appliquant des théories et des techniques scientifiques. (Schön, 1996, p. 202)

Ainsi, selon l'auteur, il existe une « séparation hiérarchique entre recherche et pratique » et les « rapports d'échange » entre les deux sont clairement définis :

Les chercheurs sont censés mettre à la disposition des praticiens les sciences fondamentales et appliquées. Ceux-là en tireront des techniques de diagnostic et de résolution de problèmes. De leur côté, les praticiens sont censés alimenter en problèmes les chercheurs qui, eux, pourront les étudier et vérifier l'utilité de leurs résultats. Le rôle du chercheur est distinct de celui du praticien et généralement on estime qu'il est plus important. (Id. p. 203)

Comme Malglaive, Schön souligne, à la fois, les liens ténus entre les savoirs issus de la recherche et le monde de la pratique, mais aussi la séparation qui existe entre les deux. Il ajoute la suprématie de la recherche (qui fournit la théorie) sur la pratique. Schön souligne aussi certains « phénomènes embarrassants » face auxquels la « rationalité technique » se trouve : « certains phénomènes ont un rôle à jouer dans la pratique proprement dite, des phénomènes comme la complexité, la singularité

33 Ouvrage traduit par J. Heynemand et D. Gagnon, Montréal : Editions logiques, coll. « Formation des maîtres », 1994. (cf. bibliographie pour les références du livre en anglais).

34 Pour Schön, dans ce texte les praticiens sont des « professionnels », dans le sens anglo-saxon du terme, comme des psychiatres, des architectes, des médecins, etc.

et le conflit de valeurs, et qui ne correspondent pas au modèle de la rationalité technique. » (Ibid. p. 203) Selon l'auteur, du point de vue de la « rationalité technique », « la pratique professionnelle est un processus de résolution de problèmes ». Cependant, avant de pouvoir résoudre le problème, le praticien doit « transformer une situation problématique », « en dégager le sens » pour en faire « un problème tout court ».

Et cette tâche, elle, n'est pas technique ; elle constitue, plutôt, une préconisation essentielle pour l'emploi de techniques.

Même quand on a bien posé un problème, il peut arriver qu'il échappe aux catégories de la rationalité technique parce qu'il se présente comme singulier ou instable. (Ibid. p. 204)

Bien qu'il tente d'appliquer une théorie ou une technique existantes, le praticien se trouve parfois face à une situation pratique dont les caractéristiques ne coïncident pas avec les catégories préétablies. Cela est perturbant pour les praticiens, d'autant qu'ils sont pris dans un « dilemme » lié à « une épistémologie positiviste de la pratique ».

Leur définition du savoir professionnel rigoureux exclut des phénomènes qu'ils ont appris à considérer comme au cœur de leur pratique. Et l'art qu'ils déploient parfois pour en venir à bout - l'art de reconstruire un problème mal formé, par exemple, ou d'inventer une nouvelle façon de percevoir un cas singulier, ou de trouver une façon sage et ingénieuse pour résoudre un conflit de buts à atteindre – cet art n'a, selon eux, rien à voir avec la rigueur d'un savoir professionnel. (Ibid. p. 205)

Selon l'auteur, les praticiens se trouvent, en quelque sorte, empêchés par la représentation qu'ils ont de la suprématie de la théorie sur la pratique. Schön suggère alors de « regarder la question du savoir professionnel par l'autre bout » :

Si le modèle de la science appliquée est incomplet, c'est-à-dire, s'il ne peut expliquer la compétence pratique dans les situations "divergentes", alors tant pis pour le modèle. Recherchons donc à sa place une épistémologie de l'agir professionnel qui soit implicite dans le processus artistique et intuitif et que certains praticiens font intervenir face à des situations d'incertitude, d'instabilité, de singularité et de conflits de valeurs.

Le savoir caché dans l'agir professionnel. (Ibid. p. 205)

Schön va développer alors une définition du « savoir-faire », dont « le bon sens » ne nous permet pas de dire qu'il est « constitué de règles ou de plans cultivés dans notre esprit et qui précèdent l'action. » Il donne l'exemple du « funambule » et du « lanceur » dans le jeu du base-ball. L'auteur

généralise cet aspect du savoir-faire :

[...] la plupart du temps, notre comportement spontané en matière d'habiletés pratiques ne découle pas d'une opération intellectuelle préalable et, pourtant, nous démontrons une sorte de savoir:

Au fil des années, plusieurs de ceux qui ont écrit une épistémologie de la pratique se sont étonnés du fait que le geste habile révèle souvent un "savoir plus considérable qu'on ne le croit". (Ibid. p. 206)

Schön reprend l'expression inventée par M. Polanyi pour nommer ce type de savoir : le « savoir tacite », et s'appuie sur ce concept de savoir incorporé pour définir « le savoir en cours d'action » (*knowing in action*), « celui qui caractérise le savoir pratique ordinaire. » (Ibid. p. 207)

Les deux auteurs cités précédemment, Malglaive et Schön, relatent une vision positiviste de la théorie par rapport à la pratique qui donne une suprématie à la première sur la deuxième. S'ils reconnaissent tous deux que la théorie est nécessaire, voire indispensable à la pratique, en revanche, ils s'accordent aussi sur le fait que la théorie ne recouvre pas tous les aspects de la pratique, qu'elle peut même parfois empêcher les praticiens de reconnaître certains de leurs savoirs professionnels.

Nous retiendrons qu'il existe aussi un savoir contenu dans « l'agir professionnel », qui est incorporé par les praticiens et qu'ils ne considèrent pas comme un véritable savoir, prisonniers qu'ils sont d'une vision positiviste qui a dominé à une époque, et selon laquelle la théorie est supérieure à la pratique. Pour Malglaive, il existe un « savoir pratique », Schön parle d'un « savoir en cours d'action ». Nous reviendrons en détail sur les caractéristiques de ce type de savoir (*issu de* ou *incorporé à l'action*) mises en avant par ces auteurs, dans la deuxième section de ce chapitre. Tout d'abord, nous voyons comment Barbier (1996) définit la notion de savoir théorique.

2.1.1.3. La notion de savoir théorique selon Barbier et le rapport à la pratique

Barbier (1996) s'attache à définir la notion de « savoirs » selon « deux zones sémantiques » distinctes : le champ des « savoirs objectivés », d'une part, et celui des « savoirs détenus », d'autre part. Selon lui, le premier type de savoirs est caractérisé par des « énoncés » permettant de « nommer une réalité extérieure aux individus, communicable et transmissible ».

Au sein de cette première zone, les savoirs objectivés peuvent être définis comme des énoncés dans le registre de la vérité ou de l'efficacité. Ils peuvent être considérés

doublement comme des énoncés : d'une part ils formalisent une représentation du réel (ils disent "quelque chose" sur le réel), d'autre part ils énoncent une correspondance, un lien entre cette représentation et l'objet représenté (la notion de vérité est l'affirmation d'une telle correspondance). » (Barbier, 1996, p. 9)

Ces « savoirs objectivés » qui nous renseignent sur le réel, selon Barbier, se distinguent aussi d'autres types de savoirs, par « les espaces sociaux » dont « leur construction » est issue. En effet, pour lui, tous « les savoirs paraissent faire l'objet d'une construction sociale, dont la signification peut être élucidée par le repérage des contextes de leur apparition et de leur développement. » (Id. p.10). Ainsi, la notion de « savoir théorique » est souvent située par rapport aux « espaces sociaux à fonction dominante de production de savoirs » (« par exemple les différents espaces de recherche ») (Ibid. p. 11).

Dans ces espaces, les savoirs sont socialement construits à l'image des champs dans lesquels ils ont été produits : savoirs disciplinaires, savoirs scientifiques, savoirs académiques ou savoirs technologiques, selon que les règles de fonctionnement de ces espaces renvoient à la logique de champs disciplinaires, de la démarche scientifique, des institutions de production et de diffusion des savoirs, ou de la recherche-développement.
(Ibid. p. 11)

Mais, à la suite de Galatanu³⁵, Barbier reconnaît aussi que « la notion de savoirs théoriques est également souvent utilisée en référence » à des « espaces à fonction dominante de communication et de diffusion des savoirs en vue de leur appropriation » (« par exemple l'école, l'enseignement, l'instruction, les séquences de transmission de contenus, etc. »). Il s'agit notamment des « savoirs curriculaires », des « savoirs didactisés », des savoirs enseignés ».

En résumé, selon Barbier, le savoir théorique est un savoir énoncé, par des instances sociales dont la fonction principale est soit la production de savoirs, soit la communication et/ou la diffusion des savoirs.

Mais, Barbier désigne aussi les « savoirs d'expérience » comme des savoirs énoncés, présents dans des « espaces sociaux qui privilégient leur mobilisation » :

C'est le cas, par exemple des échanges entre professionnels ou au sein d'un collectif de travail, de pratiques de tutorat, des formations informelles ou intégrées au travail, etc.

35 Galatanu, O. (1996) Savoirs théoriques et savoirs d'action dans la communication didactique. Point de vue pragmatolinguistique. Dans Barbier (dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF. pp. 101-118.

Dans ces espaces on tend à parler alors de savoirs d'expérience, souvent d'ailleurs désignés comme le champ de pratiques auquel ils correspondent : savoirs professionnels pour le champ professionnel, savoirs de la vie quotidienne pour le champ de la vie quotidienne, etc. Vraisemblablement, dans son acception courante, la notion de savoir d'action renvoie fréquemment à ces espaces. (Id. p. 11)

Ici, Barbier désigne donc les savoirs professionnels comme des savoirs d'expérience, ou encore des savoirs d'action, quand ils sont mobilisés dans un champ d'action particulier. Mais l'auteur identifie aussi un autre type de savoirs, comme nous l'avons signalé plus haut (le premier étant celui des « savoirs objectivés »), celui des « savoirs détenus », désignant « des composantes identitaires » (Ibid. p. 9).

Le champ des "savoirs détenus" qui s'inscrit dans la zone sémantique des capacités, des connaissances, des compétences, des attitudes, des professionnalités. Cette seconde³⁶ zone sémantique se caractérise ... par le fait que dans tous les cas le référent en est constitué par ce que nous pourrions appeler des composantes identitaires, c'est-à-dire des réalités dont la présence n'est jamais qu'inférée, supposée à partir du constat d'un comportement, d'une pratique, d'une action ou d'un ensemble d'actions. (Ibid. pp.9-10)

Ces « savoirs détenus », selon l'auteur, peuvent être des savoirs d'action. Ils sont « indissociables d'un agent individuel ou collectif supposé en être le support ». (Ibid. p.10).

En résumé, la notion de savoir théorique est contenue dans la catégorie des « savoirs objectivés », tels que les définit Barbier, quand ils se situent du côté de la recherche et émanent d'« espaces sociaux » dont la fonction première est de fournir des énoncés explicatifs ; ce sont des « savoirs d'intelligibilité ». D'autres espaces sociaux mobilisent ces savoirs, et produisent alors des savoirs spécifiques, comme les savoirs professionnels, qui contiennent des « savoirs d'expérience » et des « savoirs d'action ».

Comme nous l'avons remarqué dans les propos de Malglaive et de Schön, plus haut, la notion de savoir(s) d'action est liée à celle de « savoir professionnel », qui semble prendre en compte l'acteur, le sujet, le professionnel. Comme le souligne Wittorski (2014) :

Il semble que le succès social contemporain du vocable savoir professionnel soit surtout lié aux mutations opérées dans la conception des rapports théorie-pratique traduisant ce que l'on pourrait appeler avec Zouari (2005,p. 63)³⁷ une "épistémé postmoderne" caractérisée

36 La première étant, comme nous l'avons vu plus haut, celle des « savoirs objectivés », selon Barbier.

37 Zouari, Y. (2005) Pour un questionnement épistémologique des savoirs d'action. In Astolfi, J.P. (Ed.) *Savoirs en*

par l'écclatement de l'ontologie traditionnelle et de la conception positiviste du savoir, et l'émergence de l'acteur comme figure du sujet dans les sociétés postindustrielles. L'épistémé classique est traversée par la dichotomie pensée-action (avec une suprématie de la science). On passe aujourd'hui à une conception de la science qui n'est plus désintéressée et contemplative, mais qui doit être utile et efficace." (Id. p. 283)

Si la supériorité de la théorie sur la pratique ne semble plus être la perception dominante, pour les chercheurs, à l'heure actuelle, il n'en reste pas moins que les dénominations des savoirs liés à l'action sont nombreuses.

2.1.2. Les différentes dénominations des « savoirs pratiques » et leurs sens associés

Nous verrons à travers les définitions que donnent les auteurs déjà rencontrés dans la première section de ce chapitre ce que recouvrent les différents vocables utilisés pour désigner les « savoirs pratiques » et les différentes nuances épistémologiques apportées par chacun d'eux.

2.1.2.1. Les savoir-faire, savoirs d'expérience ou savoirs d'action

Selon Malglaive (1990), le savoir-faire peut désigner une « compétence globale, un « métier » ou une expertise dans un domaine plus ou moins large de pratique humaine » (on dira que le charpentier « a du métier », de même qu'un économiste ou un pédagogue, pour reprendre les exemples cités par l'auteur). Mais le savoir-faire peut aussi désigner :

[...] les gestes singuliers d'une pratique, ce que les anglo-saxons appellent des "skills", terme souvent traduit par "habiletés", ce qui manifeste non seulement la possibilité de produire les actes de la pratique, mais encore de le faire avec adresse et dextérité. (Id. p. 81)

L'auteur ajoute que les savoir-faire sont « des actes humains disponibles pour avoir été appris (de quelque manière que ce soit) et expérimentés. » (Ibid. p. 82). S'appuyant sur les travaux de J.-S. Bruner, il définit « le répertoire des savoir-faire d'un être humain » comme étant « constitué non seulement d'actes disponibles pour avoir été expérimentés et réussis dans telles ou telles situations déterminées, mais encore d'actes potentiels lui permettant de faire face à de nouvelles situations ». (Ibid. p. 85)

Et il ajoute :

[...] les savoir-faire permettent la réalisation des savoirs procéduraux, c'est-à-dire la mise

action et acteurs de la formation (pp. 63-72). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

en œuvre de tout type de procédure entraînant des processus compatibles avec leur dynamique, c'est-à-dire leur cinétique et les valeurs des paramètres relevant de la physiologie et de l'anatomie humaine. (Ibid. p. 85)

En résumé, selon Malglaive les savoir-faire sont constitués de gestes, d'actes et de procédures que l'acteur a intériorisés, pour leur efficacité, après les avoir appris et expérimentés.

Il en est de même du « savoir incorporé » dont parle Schön quand il évoque des « habiletés pratiques » ne nécessitant pas « une opération intellectuelle préalable ». Selon lui, ce « geste habile » contient un « savoir tacite », termes empruntés à M. Polanyi par Schön, comme nous l'avons vu. Schön précise : « Selon Polanyi, de son contact sur notre main, nous tirons une connaissance de son effet sur les objets que nous lui faisons toucher. Au cours de ce processus essentiel de l'acquisition d'une habileté, les sensations initialement ressenties s'incorporent à notre savoir tacite ». (Schön, 1996, p. 206)

Schön ajoute, en évoquant les travaux de Birdwhistle « décrivant un savoir tacite incorporé à notre utilisation et notre reconnaissance du mouvement et des gestes. » :

[...] nous nous comportons selon des règles et des manières que nous pouvons difficilement décrire et dont nous sommes souvent inconscients.

Dans de tels exemples, le savoir a les propriétés suivantes :

- Il y a des gestes, des identifications et des jugements que nous savons faire très spontanément ; nous n'avons pas à y réfléchir pendant ou avant l'exécution.

- On ignore souvent si on a appris à agir ainsi, on réalise seulement que l'on agit de telle façon.

- Dans certains cas, on a été conscient à un moment donné de ce que l'on comprenait mais cela s'est trouvé par la suite incorporé à notre perception des gestes ou opinions. Dans d'autres cas, il se peut qu'on n'en ait jamais eu connaissance. Dans les deux cas, cependant, on est habituellement incapable de décrire le savoir que révèle notre action.

C'est dans ce cas que je parle de savoir en cours d'action (knowing in action), celui qui caractérise le savoir pratique ordinaire. (Id. p. 207)

Dans cet extrait, Schön précise le caractère quasi automatique de ce savoir tacite, qui a été appris, mais est devenu entièrement incorporé aux gestes de l'acteur, qui l'accomplit de façon inconsciente, « machinale » pourrait-on dire. Nous notons que ce savoir tacite a aussi la particularité de ne pas pouvoir être facilement décrit par le sujet.

Le « savoir d'expérience » est défini par Tardif et Lessard (2000, p. 395)³⁸, cités par Wittorski (2014,

38 Tardi, M. et Lessard, C. (2000). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles : De Boeck.

p. 283) comme

"l'intériorisation des règles implicites d'action acquises avec et dans l'expérience de l'action... nous ne pouvons agir qu'en oubliant le processus historique d'apprentissage à travers lequel nous sommes devenus compétents pour faire cette action. Ce processus n'est pas derrière nous, il est au contraire ancré et intériorisé dans chacun de nos actes."

Selon Wittorski, cette définition du « savoir d'expérience » caractérise les « thèses qui considèrent le savoir comme fortement attaché à l'action », tout comme la définition que nous avons donnée plus haut du « savoir en cours d'action », au sens de Schön. Mais d'autres thèses, selon Wittorski, « s'intéressent aux processus de formalisation de l'action par l'acteur ». C'est le cas du « savoir d'action » défini par Barbier et Galatanu (2004, p. 23)³⁹ comme :

"la communication par des acteurs-énonciateurs d'énoncés relatifs à la génération de séquences actionnelles construites et considérées comme efficaces par eux-mêmes." Ils ont un "caractère nouveau, inédit en tout cas pour les acteurs impliqués dans la performance d'une activité... ils sont relatifs à la conduite d'une activité en situation... produits par les acteurs eux-mêmes." (Barbier et Galatanu, cités par Wittorski, 2014, p. 284)

Nous remarquons que selon Barbier et Galatanu, les savoirs d'action sont liés à une situation spécifique, comme Barbier le disait déjà en 1996. Pour lui, la « notion de savoir d'action » pourrait être réservée aux situations dans lesquelles « les modes de transformations du réel » impliquent « une variabilité des opérations et des matériaux utilisés » pour la production d'un « résultat inédit » et qui « supposent le développement d'activités mentales spécifiques à la situation ». (Barbier, 1996, p. 16)

Nous retiendrons la caractéristique située, singulière et innovante de la notion de « savoir d'action », telle que la conçoit cet auteur.

Pour synthétiser, nous retiendrons que les différentes expressions utilisées par les auteurs cités plus haut ont plusieurs points communs, ces savoir-faire, ces savoirs d'expérience, savoirs d'action et savoirs en cours d'action :

- sont intrinsèquement reliés à l'activité du sujet ;
- sont le résultat d'un apprentissage ;
- ont été incorporés par le sujet, au point d'être réalisés en situation de façon *naturelle*, sans réfléchir ;

39 Barbier, J.-M. Et Galatanu, O. (2004). *Les savoirs d'action : une mise en mot des compétences ?* Paris : L'Harmattan.

- sont si profondément intériorisés par le sujet que leur accès, leur mise en mots, par le sujet lui-même est difficile.

C'est précisément à ce type de savoirs que nous nous intéressons dans cette recherche, des savoirs en cours d'action, qui échappent à la conscience des sujets, mais qui, pourtant produisent une certaine efficacité en situation. Ce sont ces *savoirs cachés dans l'agir* des professeurs des écoles débutants que nous tenterons d'entrevoir, à travers les verbalisations des personnes intéressées, grâce à l'utilisation de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) comme aide à la description d'un vécu en première personne.

Un autre chercheur, disciple de Piaget et fondateur de la didactique professionnelle, utilise les expressions *savoir-faire* et *savoirs d'action* comme des synonymes. Vergnaud (1996) désigne un certain « registre de compétences » comme :

[...] des savoirs impliqués dans la maîtrise des situations réputées complexes et intellectuels, comme les savoirs professionnels de l'expert, du spécialiste [...] Il existe dans les compétences de l'expert beaucoup de savoir-faire (ou savoirs d'action) qu'il est souvent incapable de restituer à autrui sous une forme explicite. (Vergnaud, 1996, p. 276-277)

L'auteur évoque les savoirs d'action pour désigner les savoir-faire des experts, alors que les auteurs cités précédemment ne désignaient pas seulement les experts professionnels, mais présentaient plutôt les savoirs d'action comme étant détenus par toute personne, dans un domaine spécifique, même un domaine de la vie quotidienne (cf. les savoirs en cours d'action de Schön, présentés ci-dessus).

Vergnaud utilise le mot « compétence » qui rassemble, selon lui, tous ces « savoir-faire ». Barbier utilise aussi ce terme, et il est particulièrement répandu dans les domaines de l'éducation et de la formation. Nous essaierons donc, dans la section suivante, de cerner les différentes acceptions du mot « compétence », tel qu'il est entendu dans le domaine de l'éducation et de la formation.

2.2. De la notion de compétence à la notion de mobilisation de ressources

Dans cette section, nous tenterons de définir la notion de compétence, au sens général utilisé dans le

champ du travail, avant de l'aborder telle qu'elle est employée dans le domaine de l'éducation et de la formation. Nous verrons, ensuite, comment cette notion est liée à la notion de schème, initiée par Piaget et reprise en didactique professionnelle, notamment. Nous préciserons, avec Vergnaud, ce qu'est un schème, dans le domaine de l'enseignement. Puis, nous présenterons la notion de mobilisation de ressources telle que l'entend Perrenoud, et nous justifierons en quoi cette dernière nous semble plus pertinente que la notion de transfert..

2.2.1. Compétence : essai de définition

Selon la définition du *Petit Larousse illustré* 2015, le mot « compétence » vient du latin *competentia*, et signifie « capacité reconnue en telle ou telle matière, et qui donne le droit d'en juger : *Prouver ses compétences dans tel ou tel domaine.* » Dans le même dictionnaire, sont disponibles une définition liée au domaine du droit et une autre liée au domaine de la linguistique. Dans le domaine juridique la « compétence » désigne l'« aptitude d'une autorité à effectuer certains actes, d'une juridiction, à connaître une affaire, à la juger : *Ce litige est de la compétence du tribunal de commerce.* » En linguistique, on entend par « compétence » un « système de règles intériorisées par les sujets parlant une langue. »

Nous avons consulté aussi la signification de l'adjectif « compétent(e) », dans ce dictionnaire (du latin *competens*). Voici le sens donné : « Qui a des connaissances approfondies dans une matière et est capable d'en bien juger : *Être compétent en informatique, dans le domaine de la médecine.* » Dans le domaine juridique, une « *autorité compétente* » est celle « qui a la compétence voulue pour juger une affaire » ou encore « qui a l'aptitude à effectuer certains actes ».

À partir de ces définitions de la « compétence » en général, nous relevons les termes auxquels il est fait référence : capacité reconnue, aptitude, règles intériorisées, connaissances approfondies. Il apparaît que le terme « compétence » a à voir avec des savoirs (entendus comme synonymes de « connaissances »), mais pas seulement, car il est question de « capacité », d'« aptitude », d'intériorisation de règles ou de normes. De plus, pour devenir une compétence, la capacité doit être « reconnue ». Par qui ? Sans doute par une instance, par un groupe humain du même domaine.

Le mot « compétence », utilisé, dans le sens courant, évoque la reconnaissance chez autrui d'une « excellence », comme le souligne Rey (1996).

En effet, dans l'usage le plus courant, la compétence dont je parle, c'est celle de l'autre ; la mienne, je ne la désigne pas comme telle [...] mais je vis chacune de l'intérieur, comme une série toujours ouverte d'opérations, de stratégies, de décisions que je mets en œuvre en

réponse à la série aléatoire des situations et des microproblèmes qui s'offrent à moi [...]. Dans la conscience que j'ai de cette série indéfinie, il n'y a rien qui invite à une totalisation des actes effectués et que pourrait recouvrir le terme unique de compétence. (Id. p. 25)

Nous retiendrons de cette présentation de la notion de compétence, que c'est un mot que l'on utilise pour désigner ce que l'on repère chez un autre, de l'extérieur, alors qu'il est plus rare de l'utiliser pour soi-même. Comme le souligne l'auteur, nous vivons diverses « opérations », « stratégies », « décisions », dont nous avons conscience, mais cette « série indéfinie » reste ouverte à toutes les situations que nous pouvons rencontrer. Ce que nous vivons n'est pas clos, alors que la désignation d'une compétence semble appliquer une « totalisation » sur un ensemble complexe d'actes de différentes natures perpétrés dans une situation, face à un « microproblème ».

Rey ajoute :

Si à mon tour, j'observe autrui, ma position d'extériorité par rapport à lui me permet de repérer chez lui telle ou telle compétence. Mais, ce faisant, j'affirme plus que ce que j'ai observé : j'opère sur les actes perçus une totalisation qui les dépasse ; je suppose chez lui un pouvoir qui les engendre et une règle qui les régit et les rend efficaces et adéquats à la situation. (Ibid. p. 25)

Ainsi, la compétence d'une personne, dans un domaine particulier, est attestée par une autre personne, extérieure, qui postule un pouvoir d'agir, d'autant plus grand que la personne est efficace dans ce domaine. Ce faisant, la personne qui attribue la compétence ne sait rien de ce que la personne observée effectue intérieurement, mentalement, ni de la façon dont elle agence ce qu'elle a appris, ni comment elle est devenue compétente.

La compétence donne lieu aussi à une « visibilité publique ». « Cette qualité intime » a donc, comme le note Rey, « suffisamment d'objectivité pour donner lieu à une reconnaissance sociale » (Ibid. p. 26). La compétence semble avoir deux facettes : elle évoque, à la fois, ce qui est « visible », « extérieur », « standardisé », et ce qui est, au contraire, « caché », « intérieur », « attaché à une personne », « singulier » et « indicible ».

Le premier chercheur à s'intéresser à la compétence est le linguiste Chomsky, dont la conception de la compétence a beaucoup marqué, dans le domaine de l'éducation, notamment à travers la question de l'apprentissage de la langue maternelle.

Chomsky⁴⁰ définit la compétence linguistique comme "un système fixe de principes" qui

40 Chomsky, N. (1969) *La linguistique cartésienne*. [trad. Delannoë N. et Sperber, D.] Paris : Seuil.

permet à chacun de produire une infinité de phrases pourvues de sens dans sa langue et, à l'inverse, de reconnaître spontanément une phrase qu'il entend comme appartenant à cette même langue, même s'il est incapable de dire pourquoi. (Rey, 1996, pp. 26-27)

Définie ainsi, la compétence est alors « inaccessible à l'observation extérieure ». Mais cette compétence, telle que Chomsky la désigne, n'est pas un « comportement », mais plutôt un « ensemble de règles qui régissent les comportements langagiers sans être ni observables, ni accessibles » (Rey, 1996, p. 37-38). Rey (1996) distingue trois types de compétences selon les définitions qui en sont données : la « compétence-comportement » (modèle behavioriste, un stimulus provoque une réponse), la « compétence-fonction » (modèle incluant la finalité, le sens de l'ensemble des comportements du sujet), la compétence « comme puissance générative » ou « science de l'escient » (« disposition à l'opportunité ou au "bon escient" »). Pour Rey, cette définition de la compétence, inspirée par Chomsky permettrait d'envisager la notion comme propice à « l'adaptation à toute situation » (Id. p. 39). L'auteur définit la compétence comme la capacité à mobiliser des savoirs (y compris des savoirs théoriques) à « bon escient », intégrant « un pouvoir d'engendrement et d'adaptation des actions » à une « infinité de situations inédites » (Ibid. p. 46).

D'autres auteurs tentent aussi de définir la notion de compétence, notamment dans le domaine de l'analyse de l'activité et du travail humain. C'est le cas de Barbier (2011) qui souligne également la définition « par inférence » de cette notion.

« COMPETENCE

Propriété conférée à un sujet individuel et/ou collectif par attribution de caractéristiques construites par inférence à partir de son engagement dans des situations situées, finalisées, donnant lieu à attribution de valeur. » (Id. p. 37)

Selon Barbier, la notion de compétence se développe « dans les contextes éducatifs et dans des contextes sociaux liant construction des activités et construction des sujets », elle permet d'inclure « une composante identitaire qui serait à la fois produite par et investie dans l'activité, et reconnue comme telle. » (Ibid. p. 37)

Nous retiendrons que les compétences sont « des constructions mentales et discursives produites dans le cadre d'interactions entre sujets ». La compétence n'existe que parce qu'elle est « représentée ou communiquée par des sujets à propos d'autres sujets ou d'eux-mêmes ». Nous notons que Barbier rejoint Rey, sur ce point. Barbier précise, cependant, que les compétences sont inférées « à partir d'actions singulières et situées », et en référence à une « action efficace », ceci inclut l'idée d'un

« jugement de valeur ou d'utilité sur l'action ». Il s'agit donc d'une « inférence causale », la compétence apparaît comme « l'explication de l'action » et peut être attribuée à un « sujet individuel ou collectif » (Ibid. p. 39). L'auteur ajoute que les « compétences sont souvent décrites en termes de mobilisation de combinaisons ou de combinatoires de ressources », « à la fois des ressources "internes" et des ressources "externes" ».

Tous les auteurs ayant abordé la notion de compétence et sa définition reconnaissent que le terme et sa définition sont marqués par un aspect politique, si ce n'est une volonté, dans le sens où cette notion est liée à l'histoire socio-économique de son apparition.

Elle apparaît, en effet, dans les années 1980, au sein de l'entreprise, dans le vocabulaire de la gestion des ressources humaines, en provenance des États-Unis (Rey, 2014). Certains sociologues y ont vu un moyen de déréguler les relations entre les employeurs et les salariés, basées antérieurement sur la notion de qualification, et une volonté d'utiliser cet outil au service de politiques néo-libérales.

Que ce soit dans l'usage commun, ou dans les domaines de la formation professionnelle, du travail ou de l'éducation, il n'en demeure pas moins que l'usage massif de la notion de compétence, à l'heure actuelle, s'inscrit, sans doute, dans une tendance plus globale au « retour de l'individu ». Cela est particulièrement tangible dans la multiplication des référentiels de compétences professionnelles, dans le domaine de l'éducation et de la formation, au début des années 2000, en France et dans d'autres pays francophones⁴¹. Cette tendance se poursuit, semble-t-il, à l'heure actuelle, dans le domaine de la formation des personnels de l'éducation, en France, notamment, avec le *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*, publié en juillet 2013, par le Ministère de l'éducation nationale.

Nous retenons de ces premières définitions de la notion de compétence que c'est une notion qui concerne l'apprentissage, au sens large, qui est attribuée à un sujet individuel ou collectif, par autrui, tout en reconnaissant l'importance de ses capacités, ses aptitudes à agir de façon appropriée dans une situation particulière, inédite, en mobilisant des ressources internes et externes.

41 *Socle commun des connaissances et compétences*, Ministère de l'Éducation nationale, 2006, France ; *Référentiel de compétences du mécanicien réparateur des voitures particulières et véhicules utilitaires légers*, Consortium de validation des compétences, 2007, Belgique ; *Référentiel du diplôme du brevet professionnel option Aménagements paysagers*, Ministère de l'Agriculture et de la Pêche, 2009, France. Exemples cités par Rey (2024).

2.2.2. La compétence dans le domaine de l'éducation et de la formation

La notion de compétence dans le domaine de l'éducation et de la formation des enseignants est apparue à travers les référentiels de compétences, d'abord mis en place pour les élèves, sous la forme de « curricula » qui ont peu à peu remplacé les « programmes scolaires », dans les pays anglo-saxons puis francophones (Québec, Belgique, Suisse). En France, si les programmes scolaires existent toujours, dans le premier et le second degré, leur rédaction a changé, sous l'influence du *Socle commun de connaissances et de compétences* de 2006. Pour le dire rapidement, les modifications apportées se situent essentiellement au niveau de l'inclusion des compétences, et notamment des compétences transversales (tendance observable dès les programmes de 1995, dans le premier degré), au côté ou à la place de listes de « notions » à aborder que contenaient les programmes antérieurs. Suite à la loi de 2013 sur la Refondation de l'école, le socle commun évolue et s'intitule *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture* et entrera en vigueur à la rentrée 2016. Ce texte concerne les connaissances et compétences devant être acquises par les élèves à la fin de la scolarité obligatoire. Mais qu'en est-il des compétences des enseignants et futurs enseignants ?

À la fin des années 1990, des référentiels de compétences « pour enseigner » émergent, dans les pays francophones, à l'image de celui adopté à Genève en 1996 pour la formation continue, auquel Perrenoud a participé (Perrenoud, 1999). Notons, tout d'abord que ces référentiels sont destinés à la formation des enseignants (formation continue en Suisse, formation initiale dans les IUFM en France). Il s'agit d'un référentiel de formation plutôt que d'un référentiel de compétences professionnelles. En France, un *cahier des charges pour la formation des maîtres en institut de formation des maîtres* est publié dans un arrêté du 19 décembre 2006, puis il est abrogé en 2010 et remplacé par l'arrêté du 12 mai 2010, instaurant *la liste des dix compétences que les professeurs, les documentalistes et les conseillers principaux d'éducation doivent maîtriser pour l'exercice de leur métier dont la maîtrise est évaluée au plus tard au moment de la titularisation*⁴². Ce texte est modifié par l'arrêté du 1^{er} juillet 2013⁴³ qui introduit un *Référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. Celui-ci concerne tous les professionnels et non plus seulement les personnels stagiaires ou en formation. Nous ne ferons pas ici une étude détaillée de ces référentiels, nous nous référons aux chercheurs qui ont beaucoup travaillé sur cette question : Perrenoud (1996, 2002) et Rey (2014). Nous remarquons que ce mouvement, impulsé à la fin des

42 Bulletin officiel n°29 du 22 juillet 2010 (articles 1 et 2).

43 Bulletin officiel n°30 du 25 juillet 2013.

années 1990, participe de la professionnalisation du métier d'enseignant.

Parler de « compétences professionnelles » pour les métiers de l'enseignement et de l'éducation est donc entré récemment dans les instructions officielles, en France. Cependant, les chercheurs se sont penchés sur ces compétences depuis plus longtemps, en se posant la question : comment faire acquérir des compétences aux élèves ?

Avec certains chercheurs, dont Tardif (1999)⁴⁴, à partir de travaux menés par des psychologues, la notion de transfert apparaît, à propos des compétences. Il s'agirait d'une capacité d'« adaptation aux singularités » (Rey, 2014). Cette approche de la compétence par la question du transfert est basée sur trois hypothèses :

- 1) il existe « une structure commune à toutes les tâches ou situations qui relèvent d'une même compétence par-delà leurs caractères singuliers » ;
- 2) il existe « une organisation mentale efficace dans toutes les situations partageant cette structure » ;
- 3) « une fois acquise, cette organisation mentale pourra s'appliquer dans d'autres situations de même structure, malgré les différences d'objets, d'apparence ou de contexte qui les distinguent les unes des autres ».

« C'est la mobilité de cette organisation mentale qu'on appelle le transfert. » (Rey, 2014, p. 32)

Cette conception du transfert pose plusieurs problèmes, selon Rey, relatifs aux « aspects structuraux » et aux « aspects superficiels » : comment les distinguer ? Comment faire apprendre le transfert aux élèves ? Pour repérer les « traits structuraux » d'une situation, Tardif propose la « décontextualisation/recontextualisation ». Certains chercheurs objecteront que le transfert n'est possible que pour certaines compétences, pour certains objets d'apprentissages seulement, mais pas pour tous.

2.2.2.1. L'utilisation de la notion de schème

Une autre conception avancée par d'autres chercheurs, notamment en didactique professionnelle, met en avant la notion de schème, dans l'apprentissage des compétences (Vergnaud, 1996 ; Samurçay et Pastré, 1995). Cette notion de schème est issue des travaux de Piaget, dont Vergnaud a été l'élève, et qui pose le préalable suivant :

C'est par l'action que commence la pensée : plus exactement et plus complètement par

44 Tardif, J. (1999) *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Les éditions logiques.

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.

Rien de tout cela ne serait possible, chez l'homme en tout cas, sans la représentation : c'est-à-dire la formation en pensée d'objets, de propriétés, de relations, de transformations, de circonstances, de conditions, de relations fonctionnelles de ces objets entre eux et avec l'action. Pour tout dire rien ne serait possible sans la conceptualisation. (Vergnaud, 1996, p. 275)

La notion de schème repose donc sur l'idée du primat de l'action sur la pensée. Cette pensée procède à une « représentation », selon Vergnaud, qui permettra la « conceptualisation ».

Mais voyons d'où vient la notion de schème chez Piaget, revenons à l'origine de cette notion présente chez Kant et chez Bergson. Dans l'œuvre de Piaget, plusieurs définitions de la notion de schème peuvent être relevées :

Un schème est la structure ou l'organisation des actions telles qu'elles se transfèrent ou se généralisent lors de la répétition de cette action en des circonstances semblables ou analogues. (Piaget, 1966⁴⁵)

Le schème d'une action n'est ni perceptible (on perçoit une action particulière mais non pas son schème) ni directement introspectible et l'on ne prend conscience de ses implications qu'en répétant l'action et en comparant ses résultats successifs. (Piaget, 1961⁴⁶)

Nous appelons schèmes sensori-moteurs les organisations sensori-motrices susceptibles d'application à un ensemble de situations analogues et témoignant ainsi d'assimilations reproductrices (répétition de mêmes activités), cognitives (reconnaître les objets en leur attribuant une signification en fonction du schème) et généralisatrices (avec différenciations en fonction de situations nouvelles). (Piaget, 1957⁴⁷).⁴⁸

Piaget identifie plusieurs schèmes, tout au long de son œuvre. Cette notion est reprise par Vergnaud, qui en réalise sa propre lecture, nous verrons plus loin que d'autres chercheurs, comme Vermersch, s'appuient aussi sur cette notion, et d'autres, issues des travaux de Piaget, pour en donner une lecture quelque peu différente.

45 *La psychologie de l'enfant*, p. 11.

46 *Études d'épistémologie génétique*, volume 14, p. 251.

47 *Études d'épistémologie génétique*, volume 2, p. 46.

48 Références consultables sur : http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/oeuvre/index_notions_nuage.php?NOTIONID=239

Quand Piaget parle d'« organisations sensori-motrices », Vergnaud préfère le terme de « compétences perceptivo-gestuelles » :

Dans ces compétences la pensée intervient en permanence : pour catégoriser l'information et sélectionner celle qui est pertinente, pour inférer en situation les buts et sous-buts, les gestes à faire, les hypothèses à tester, les informations complémentaires à rechercher, les contrôles à effectuer. (Vergnaud, 1996, p. 276)

En ce qui concerne la notion de schème, Vergnaud précise, dans l'article pré-cité, ce que sont une connaissance opératoire et un schème, à propos des pratiques observées dans l'enseignement. Il remarque que peu de pratiques

[...] offrent un véritable choix aux élèves, et présentent un commentaire raisonné des avantages et inconvénients de chaque méthode envisagée. Or c'est justement en cela que consiste une connaissance opératoire : raisonner et agir en fonction de certaines conditions. C'est justement cela que fait un schème, puisqu'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. (Id. p. 281)

Lors de l'université d'automne d'octobre 2002 à Paris, soutenue par la Direction de l'Enseignement scolaire, Vergnaud donne la définition suivante d'un schème, applicable à l'étude des pratiques des enseignants :

Un schème comprend nécessairement quatre composantes :

- un but (ou plusieurs), des sous-buts et des anticipations ;
- des règles d'action, de prise d'information et de contrôle, qui s'avèrent décisives pour sélectionner l'information pertinente et générer les actions au fur et à mesure : par exemple lorsqu'un enseignant se trouve face à de nombreux élèves, qui prennent la parole de manière désordonnée ;
- des invariants opératoires, c'est-à-dire des théorèmes-en-actes (propositions tenues pour vraies sur le réel) et des concepts-en-actes (concepts pertinents pour la construction de théorèmes-en-acte) ;
- des possibilités d'inférence. (Vergnaud, 2003, p. 51)

Vergnaud aborde aussi la notion de compétence, dans son article de 1996 :

[...] le concept de compétence renvoie d'abord au résultat de l'activité et insuffisamment à l'organisation de l'activité elle-même. En effet, la compétence d'un individu peut être définie schématiquement :

- soit par le fait qu'il est capable de faire face à une certaine classe de situations (ou à un

ensemble de classes de situations) ;

- soit par le fait qu'il dispose d'une procédure ou d'une méthode qui lui permet de faire mieux qu'un autre (procédure plus rapide, plus générale, plus économique, moins aléatoire...);

- soit par le fait qu'il dispose d'un répertoire de procédures ou de méthodes alternatives qui lui permettent de s'adapter de manière plus fine aux différents cas de figure qui peuvent se présenter, en fonction de la valeur prise par les différentes variables de situations.

(Vergnaud, 1996, p. 282)

En résumé, Vergnaud définit la notion de compétence comme la capacité à « faire face à certaines situations » et à obtenir certains résultats, ce qui atteste du fait que l'individu possède des « procédures » et des « méthodes ». Cependant, pour lui, la notion de compétence permet de parler du résultat d'une ou de plusieurs actions, mais ne rend pas compte de « l'organisation de l'activité ». Il lui préfère la notion de schème qui est une « unité-totalité fonctionnelle », dont les éléments peuvent « appartenir à plusieurs schèmes »,

ce qui permet au sujet de naviguer et d'expérimenter plusieurs ressources lorsqu'il est confronté à une situation pour laquelle il ne dispose d'aucun schème. Il doit alors décomposer et recombinaison des éléments des schèmes déjà formés, principalement des invariants opératoires et des règles d'action, éventuellement en découvrir ou en inventer de nouveaux. (Id. p. 286)

La qualité principale de la notion de schème réside dans le fait que l'organisation de ses éléments peut s'adapter aux situations singulières rencontrées par l'individu, notamment par le *processus d'accommodation* (Piaget).

Pour Rey (2014), « Ainsi (selon la didactique professionnelle), la construction de la compétence revient à la construction de schèmes adéquats par la confrontation à la réalité dans l'action. » (p. 38)

Mais, selon l'auteur, des questions se posent : la notion de schème est-elle suffisante pour rendre compte de l'acquisition de compétences ? Peut-on observer l'efficacité du schème dans les métiers de la relation, qui se déroulent dans un temps court ? Selon le type de situations, l'apprentissage dans l'action ne nécessite-t-il pas l'acquisition de savoirs au préalable ? (Id. p. 39)

Nous verrons plus loin comment certaines approches tentent d'apporter des réponses à ces interrogations.

2.2.2.2. *Le passage de la notion de transfert à la notion de mobilisation de ressources*

Nous avons vu que la notion de compétence, dans le domaine de l'éducation et de la formation pose la question du *transfert* des habiletés ou des schèmes d'une situation à une autre. Perrenoud (2002) propose de faire appel à une « *autre métaphore*, celle de la *mobilisation de ressources* » (p. 45). Pour lui :

L'idée de transfert évoque un déplacement de la connaissance du lieu de sa construction au lieu de son usage, la métaphore de la mobilisation met l'accent sur l'activité du sujet. De plus, alors que la connaissance « se » transfère, elle est mobilisée par le sujet agissant. Ne serait-ce que pour cette déréification du processus, la métaphore de la mobilisation me semble plus féconde, plus fidèle à la complexité des mécanismes mentaux. (Ibid. p. 45)

Nous retiendrons que Perrenoud préfère utiliser l'idée métaphorique de *mobilisation de ressources*, à la place de celle de *transfert* ou de translation de connaissances, dans la mesure où cela redonne une place active au *sujet*, celui-ci ayant recours à différents types de *ressources*.

Perrenoud précise que ces ressources peuvent être « externes » ou « internes au sujet », à propos de ces dernières il est vain, selon l'auteur, de vouloir faire « l'inventaire des ressources cognitives d'un sujet ».

L'idée de ressource présente l'avantage de mettre « dans le même sac » toutes sortes d'acquis qui ont en commun, par-delà leur hétérogénéité en termes de processus d'acquisition, de degré de conscience et de mode de conservation, d'être mobilisables lorsque le sujet affronte des situations nouvelles. Ces ressources et les moyens de les activer constituent une composante importante du capital intellectuel de la personne. (Ibid. p. 55)

Cette approche par les *ressources mobilisables* présente quelques différences par rapport à l'approche du « transfert de connaissances », d'après l'auteur :

- *Les ressources cognitives que mobilise une compétence incluent les connaissances, au sens classique de ce concept, mais ne s'y réduisent pas.*
- *Les ressources sont définies par leur usage (mobilisation), plutôt que par référence à des situations analogues dans lesquelles elles se seraient construites. La question de savoir d'où elles viennent reste ouverte.*
- *Les ressources couvrent aussi bien des connaissances abstraites, décontextualisées que la mémoire de situations concrètes, des raisonnements et des actes qui ont permis d'y faire face.*

C'est pourquoi la métaphore de la mobilisation de ressources cognitives paraît plus féconde

que celle de transfert de connaissances :

- *Sans l'exclure, elle ne postule pas l'existence d'analogies, même partielles, entre la situation actuelle et des situations passées.*
- *Elle couvre aussi bien la création de réponses originales que la simple reproduction de réponses routinisées.*
- *Elle décrit un travail de l'esprit, plus ou moins long coûteux et visible.*
- *Elle évoque une dynamique plutôt qu'un déplacement.*
- *Elle rencontre des obstacles divers, aussi bien cognitifs qu'affectifs ou relationnels.*
- *Elle laisse ouverte la question des concepts, représentations et connaissances créés en fonction de la situation.*
- *Elle suggère une orchestration, une coordination de ressources multiples et hétérogènes.*

Ce dernier point est essentiel : notre esprit pratique une recombinaison permanente de ressources. (Ibid. pp. 55-56)

Loin de résoudre tous les problèmes de la « compétence », cette nouvelle « métaphore », proposée par Perrenoud, offre un cadre assez large pour penser les compétences professionnelles et leur mise en œuvre. L'auteur précise :

Alors que le transfert insiste sur un mécanisme analogique, la notion de mobilisation prend en compte tous les fonctionnements cognitifs à l'œuvre dans l'assimilation/accommodation, l'identification et la résolution des problèmes. (Ibid. p. 56)

Nous retiendrons la notion de « mobilisation de ressources », comme étant l'expression de la compétence, ou, à tout le moins, d'une partie de la compétence professionnelle. Il reste un certain nombre de « problèmes ouverts », selon les termes de l'auteur : Comment conceptualiser et nommer « les multiples processus de la mobilisation » ? Quelle est « la nature de la genèse et de la conservation des "schèmes de pensée" qui sous-tendent ces processus » ? « Ces schèmes de mobilisation font(-ils) partie de la compétence elle-même ou constituent(-ils) une "métacompétence" un "savoir-mobiliser", lui-même activé chaque fois qu'on manifeste une compétence spécifique, donc qu'on mobilise des ressources » ? Quel « contrôle métacognitif » le « sujet exerce(-t-il) sur la mobilisation de ses ressources » ? Peut-on envisager « la possibilité d'une éducation cognitive, voire d'un apprentissage méthodologique optimisant la mobilisation » ? (Ibid. p. 57-58)

La notion de mobilisation de ressources, jointe à la notion de schèmes, nous semble intéressante à retenir car elle permet d'envisager pour un sujet agissant, soit l'utilisation de réponses ayant fait

leurs preuves dans d'autres situations, soit la création de réponses inédites. De plus, cette approche propose une vision « dynamique » de la combinaison et de la « recombinaison » permanente des « ressources », ces processus permettant de décrire les compétences du sujet.

Un groupe de philosophes de l'éducation s'est aussi intéressé à la notion de compétence, ce qui a donné lieu à des journées d'études en juin 2013. L'un d'entre eux, Brassat (2013), rassemble « les sept traits caractéristiques du sens d'une telle notion (...) qui permettent d'en définir l'orientation psychopédagogique quant à l'apprentissage » :

a – la compétence est la mobilisation individuelle de la mémoire et de la compréhension afin de réaliser volontairement une action adaptée à un contexte cognitif précis, en fonction d'un objectif épistémique inhérent à ce domaine.

b – la compétence implique pour l'apprenant de conjointre assimilation et organisation de l'information avec la production de résultats lors de l'utilisation des données.

c – la compétence, comme conduite observable, atteste d'une maîtrise intellectuelle et pratique naissante ou confirmée du domaine en question et des opérations qu'il appelle.

d – la compétence contribue à intégrer étroitement le savoir comme système de notions et son utilisation comme ensemble d'opérations finalisées ou de procédures.

e – la compétence permet d'associer l'assimilation mécanique et l'appropriation individuelle du savoir dans des contextes d'apprentissage et d'action.

f – la compétence n'oppose plus comme des processus entièrement distincts : l'assimilation des connaissances, leur formation dans l'intelligence et leur production dans l'activité.

g – la compétence est une capacité à mobiliser ses capacités⁴⁹ dans des situations de complexité qui impliquent un pouvoir de résolution face à l'inédit. (Id. p. 4)

Ces « sept traits caractéristiques » nous semblent contenir les différentes approches concernant la notion de compétence en éducation et en formation. Cet ensemble montre aussi la complémentarité et l'enrichissement mutuel et progressif des approches évoquées dans cette section.

Si le terme « compétence » fait désormais partie du monde de l'éducation et de la formation, nous retenons qu'il résulte d'un regard extérieur posé sur la pratique professionnelle (celle de l'enseignant, par exemple), en vue d'en saisir l'efficacité et, éventuellement de l'évaluer. La compétence ne rend pas compte directement des modes opératoires de la pratique, mais elle peut permettre d'associer des processus à l'œuvre dans la pratique, à travers la notion de schèmes ou celle de la mobilisation

49 Perrenoud dirait, selon nous, à mobiliser ses ressources. Ce terme nous paraît plus approprié.

des ressources. La notion de compétence, comme celle des « savoirs », constitue un moyen conceptuel de rendre compte d'une pratique professionnelle. Un autre concept fréquemment utilisé dans le domaine de l'éducation et de la formation, servant à saisir et comprendre la pratique des professionnels, est celui de « geste professionnel ».

2.3. Les gestes professionnels

Plusieurs chercheurs et équipes de recherche utilisent les termes « gestes professionnels » quand ils étudient les pratiques des enseignants et/ou des formateurs. Parmi eux, nous évoquerons Jorro, Bucheton et Alin en donnant un aperçu de leurs définitions des « gestes professionnels », tout en précisant les cadres théoriques dans lesquels ils se situent. Puis nous préciserons quelle est notre conception des gestes professionnels.

2.3.1. Les gestes du métier et les gestes professionnels selon Jorro

Depuis 2002, le travail de recherche de Jorro porte sur « une théorisation de l'activité professionnelle de l'enseignant »⁵⁰. Dans son ouvrage *Professionaliser le métier d'enseignant*, (2002), l'auteure distingue les « gestes du métier » et les « gestes professionnels », à partir des recherches effectuées auprès d'enseignants et de formateurs d'enseignants dans le premier degré.

Partant de l'idée que les gestes sont considérés par les ethnologues, les chorégraphes dans « leur dimension hautement symbolique dans l'espace culturel où ils se déploient », Jorro définit les « gestes du métier » :

Les gestes du métier constituent une catégorie dynamique, culturelle, historique pour saisir la professionnalité du formateur.

Objet d'une transmission technique et symbolique, le geste formatif véhiculerait le code de valeurs propre au métier.[...]

L'approche fonctionnelle, habituellement convoquée à travers les compétences pour comprendre la professionnalité des praticiens, figure comme une composante à laquelle il importe de greffer la composante symbolique des gestes du métier. Loin de s'inscrire dans

50 Anne Jorro. L'agir professionnel de l'enseignant. Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la Formation. CNAM, Feb. 2006, Paris, France <halshs-00195900>

une vision mécaniste du corps, les gestes traduisent un système de valeurs, de normes, de règles. (Jorro, 2002, pp.39-40)

Nous retiendrons de cet extrait que les gestes, dans le cadre d'une pratique professionnelle, comportent une dimension symbolique, au-delà de ce qu'ils disent de la compétence du praticien. Ils sont le reflet d'un « système de valeurs, de normes et de règles » propre au métier. Jorro ajoute :

Par gestes du métier, il importe de comprendre gestes codifiés, répertoriés dans la mémoire du métier et de saisir leur effet structurant dans l'activité.[...] Les caractéristiques structurelles et fonctionnelles des gestes du métier donnent à l'activité un socle invariant. Dans cette perspective, une lecture (sémiologique) des gestes du métier pourrait être envisagée. (Id. p. 40)

Les « gestes du métier » constituent « la culture du métier », leur transmission est « culturelle, historique », comme le montrent les exemples donnés par l'auteure : « le maître devant le tableau noir, la craie à la main ». Au-delà de l'image d'Épinal, qui peut paraître un peu désuète, Jorro précise, dans sa communication de 2006 :

L'enseignant mobilise des gestes du métier qui lui préexistent, qu'il a déjà rencontrés dans sa vie personnelle, qu'il a observés, étudiés, perçus, interprétés, refusés et réajustés selon son propre rapport à l'activité professionnelle. (Jorro, 2006, p. 3)

L'auteure illustre ses propos par d'autres exemples de gestes du métier, dans ce texte, comme « mettre en rang la classe dans la cour de récréation », « faire attendre le groupe avant de franchir le seuil de la classe en insistant sur la forme du rang ». Autant de gestes encore d'actualité, notamment dans le premier degré, qui sont acquis de façon « mimétique » par les enseignants débutants. Comme le relève Jorro, certains de ces « apprentissages mimétiques » posent parfois problème, dans le champ de l'évaluation, quand « les enseignants ont une mémoire de l'activité évaluative en termes d'autorité (voire d'humiliation) » (Id. p. 3).

Jorro distingue les « gestes du métier » qui sont le produit d'une « conception externe et générique » de la pratique enseignante des « gestes professionnels » qui en reflètent plutôt une « conception singulière et contextuelle » (2002, p. 41). « Les gestes professionnels sont entendus comme des signes (diacritiques) qui ne peuvent être appréhendés qu'en situation ». (Id. p.40)

Les « gestes professionnels », pour Jorro, sont situés et fortement liés à l'individu qui en est l'auteur, ainsi qu'à celui à qui ils s'adressent.

Avec les gestes professionnels, une lecture symbolique et interactionniste de l'activité

professionnelle est en jeu. Ainsi, le formateur, l'enseignant seraient appréhendés dans la spécificité biographique de leurs gestes. Il n'est plus tant question de répertorier des actes mais de saisir la valeur symbolique, affective, émotive de ces actes. Autrement dit, il s'agit de mettre en évidence, au-delà de la technicité des gestes, la dimension inter-subjective de l'activité professionnelle, de repérer ce qui fait le style professionnel de tel enseignant, de tel formateur. (Ibid. pp. 41-42)

Selon l'auteure, à travers l'étude des actes engagés par l'enseignant, l'enjeu est de comprendre « l'épaisseur » de l'agir professionnel, en identifiant les « gestes professionnels » par ce qu'ils contiennent de subjectif et d'inter-subjectif. Ainsi, la distinction entre les « gestes du métier » et les « gestes professionnels » permet de saisir « leur complémentarité ».

Les gestes du métier apportent un éclairage sociotechnique qui constitue le socle générique à partir duquel les professionnels de l'éducation et de la formation inventent leur propre manière de faire. La pratique convoque des savoir-faire incorporés, éprouvés dans l'expérience, des trucs échangés entre praticiens, des tours personnels, des ruses, du braconnage à partir desquels le praticien élabore son propre style d'intervention. (Ibid. p. 56)

Ce sont alors « le style professionnel, les gestes professionnels » qui rendent compte de « la singularité de l'agir ». Nous précisons, ici, que les concepts de « genre professionnel » et « style professionnel » sont empruntés à Clot et Faïta (2000⁵¹). Pour ces chercheurs en analyse de l'activité, le « genre social du travail » ou « genre professionnel » désigne « un travail de réorganisation de la tâche par les collectifs professionnels, une recréation de l'organisation du travail par l'organisation du collectif ». Cela constitue « une mémoire pour l'agir ». Le « style de l'action » ou « style professionnel », quant à lui, est défini par les auteurs comme étant le « travail d'ajustement du genre pour en faire un instrument de l'action ». Jorro reprend cette idée d'appropriation du genre par le sujet, dans son action. La manière dont le sujet réorganise le travail lui permet d'élaborer « son propre style d'intervention », selon Jorro. L'auteure précise aussi que « Cette singularité se paye d'un travail sur soi, ce qui suppose alors un détour par les postures professionnelles. » (2002, p. 57)

Ces postures professionnelles sont, selon l'auteure, ce qui caractérise « la professionnalité des formateurs et des professeurs » et qu'elle définit comme « savoir se situer pour agir en congruence avec le contexte » (Ibid. p. 57). Nous aurons l'occasion de revenir sur la notion de posture, plus loin.

En 2006, Jorro écrit :

51 Clot, Y. et Faïta, D. (2000) Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, vol. 4, pp. 7-42.

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. Il n'y a pas un modèle opératoire à privilégier, mais des variations à construire dans l'interaction avec le contexte. C'est donc un saut qualitatif qui s'exprime avec les gestes professionnels. Ils se déploient en fonction d'une analyse précise et rapide de l'activité. Ils témoignent du réel de l'activité mais aussi d'une approche singulière et contextuelle. (2006, pp.7-8)

Nous retiendrons que, pour Jorro, si les « gestes du métier » sont intégrés par les enseignants, par un « apprentissage mimétique », à l'image du « compagnonnage », les « gestes professionnels » résultent d'un processus d'appropriation personnelle et singulière de ces gestes du métier, par l'enseignant. Les gestes professionnels sont le résultat de « processus d'ajustement, d'agencement et de régulation » que l'enseignant opère dans le moment de l'action, dans un environnement précis et une situation particulière. Ces gestes ne sont donc pas figés mais peuvent varier selon les situations rencontrées par l'enseignant ; c'est ce que Jorro nomme « la liberté d'agir » ou « le sens postural » (2002, 2006), qu'elle définit ainsi :

Cette capacité à ouvrir une situation, à la développer suppose tout à la fois un sens de l'action et un sens postural. La liberté d'agir puise sa force dans la dynamique identitaire, il s'agit de ne pas se perdre dans les réajustements, dans la souplesse et la clairvoyance du point de vue adopté. [...]

Avec la liberté d'agir et le sens postural, on saisira alors l'empan du geste professionnel, geste minimaliste ou geste de développement de la situation. (2006, p.8)

Cette dimension du geste professionnel nous semble très importante à garder présente à l'esprit afin de saisir la pratique enseignante.

Trois autres dimensions importantes caractérisent, selon Jorro, les « gestes professionnels » :

- « le sens du *kairos* »,
- « le sens de l'altérité »,
- « l'adresse du geste ».

Nous revenons sur chacune de ces dimensions, afin de saisir ce que l'auteure signifie en ces termes.

*[...] le sens du *kairos* relève du sens de l'improvisation, de l'intuition de l'instant. L'enseignant saisit le bon moment pour intervenir; fait preuve de prise de risque, joue sur le*

déroutement de l'action prévue pour lui donner une autre teneur. L'imprévu est transformé en événement favorable. [

Le sens du kairos apparaît dans le geste opportun, émergent. La créativité de l'acteur résulte de cet art de l'improvisation en situation. (Id., p.8)

Il nous semble que nous retrouvons ici l'idée avancée par Rey, à propos de la compétence, celle du « pouvoir de l'escient », rencontrée dans la section précédente.

Cette dimension de « créativité » qui se manifeste dans « l'improvisation » et « l'intuition de l'instant » est liée à la dimension vue précédemment de « liberté d'agir ». Il nous semble que pour qu'elle advienne, il importe que le sujet s'autorise à agir selon son intuition, au moment de l'action.

Le Kairos, dans la mythologie grecque, est une « allégorie de l'occasion favorable, souvent représentée sous la forme d'un éphèbe aux talons et aux épaules ailés »⁵², Ce terme est employé par Galvani (2011), dans le sens du « moment opportun, décisif », « l'instant créateur où l'essentiel se joue ». Pour Galvani, « le kairos est lié à l'intelligence pratique (*métis*), ce subtil mélange de prudence et de présence attentive au flux de l'instant présent » (Galvani, 2011, p. 80).

Les deux autres dimensions qu'il nous reste à éclaircir caractérisant les « gestes professionnels », selon Jorro, nous semblent liées : « le sens de l'altérité » et « l'adresse du geste ». « L'interaction se transforme en inter-relation, l'accueil de l'autre est alors possible. La dimension intersubjective de la relation éducative suppose l'acceptation de la différence, et l'idée que l'on peut apprendre d'autrui. » (Ibid., p.8).

Jorro évoque la notion de « double capture », dont parle Deleuze⁵³, qu'elle applique dans la relation entre un formateur et un formé (un enseignant et un (ou des) élève(s)). « Recevoir un geste ou faire un geste c'est tendre vers une rencontre interpersonnelle, le geste n'est pas seulement un signal avec lequel l'apprenant doit obtempérer, il est une invitation à comprendre et à agir. » (Ibid., p.8)

À propos du « sens de l'altérité », Jorro écrivait en 2002 :

[...] le geste se révèle dans sa puissance symbolique par le fait qu'il tisse entre le praticien et celui à qui il s'adresse une relation de partage des valeurs : le geste gratifie le praticien autant qu'il gratifie celui à qui il s'adresse. Le geste provoque des modifications [...] une altération réciproque [...]. Le geste instaure un univers particulier traversé par les valeurs de l'hospitalité [...]. (p. 82)

52 Définition du Grand Larousse encyclopédique en 10 volumes, tirage de 1968.

53 Deleuze, G. et Parnet, C. (1996) *Dialogues*. Paris : Flammarion. Cité par Jorro (2006).

Ainsi, par le fait qu'il est porteur de « valeurs », le geste professionnel contient « le sens de l'altérité », l'accueil de l'autre, tout en laissant possible une « altération » de soi par l'autre. Cette dimension est liée à celle que Jorro appelle « l'adresse du geste », c'est-à-dire « la transmission de valeurs éducatives » qui se joue avec le geste. L'auteure évoque « l'aiguillon éthique », dans le sens où « l'éthique peut être entendue comme un mouvement intérieur qui mobilise tout praticien au moment où il agit et intègre l'autre dans son projet » (Id. p. 84). Ce mouvement est en éveil chez l'enseignant qui se heurte à la « négativité », dont parle Ardoïno⁵⁴, auquel Jorro se réfère, ou à la faculté de l'apprenant à se dérober ou se révolter, selon Meirieu, dans *Frankenstein pédagogue*⁵⁵ :

Ce qui est "normal", c'est que la personne qui se construit en face de nous ne se laisse pas faire, cherche même à s'opposer, simplement, parfois, pour nous rappeler qu'elle n'est pas un objet que l'on construit mais un sujet qui se construit. (Meirieu, 1996, p.63)

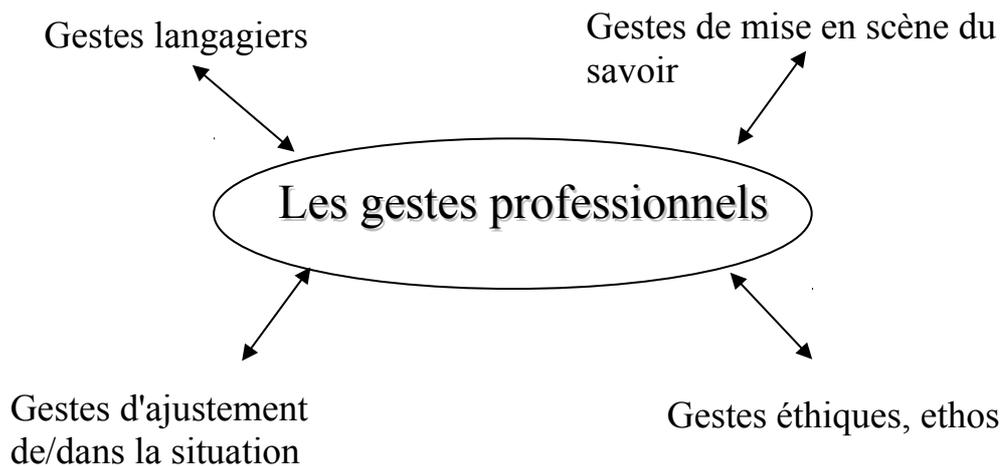
Ainsi, pour Jorro, la prise en compte et l'accueil de l'autre, par le geste professionnel s'accompagne aussi d'une « dimension émotive et symbolique » sous-tendue par des valeurs. « L'adresse du geste c'est aussi sa mesure, sa retenue. » (2006, p. 9)

Les gestes professionnels, selon Jorro, comportent quatre dimensions qu'elle nomme la « liberté d'agir » ou « le sens postural », « le sens du kaïros », « le sens de l'altérité » et « l'adresse du geste ». En d'autres termes, il s'agit de saisir la notion de « gestes professionnels », comme des signes de la pratique enseignante d'accepter la possibilité de laisser une situation ouverte ; de pouvoir agir selon son intuition, en situation ; de concevoir que la relation inter-subjective puisse transformer à la fois le professeur et l'apprenant ; et enfin d'admettre que ces gestes soient porteurs de valeurs incarnées.

À partir de cette conception des gestes, Jorro propose une « matrice de l'agir du professeur », que nous reproduisons ici (Jorro, 2006, p. 9) :

54 Ardoïno, J. (2000) *Les avatars de l'éducation*, Paris : P.U.F. cité par Jorro 2002.

55 Meirieu, P. (1996) *Frankenstein pédagogue*, Paris : ESF éditeur.



Matrice de l'agir du professeur

Selon l'auteure, dans cette matrice « s'entrelacent parole-pensée-action-relation » (2006, p. 9). Elle met en garde le lecteur (et le chercheur) contre une interprétation structuraliste de ce schéma :

La matrice de l'agir professionnel [...] court le risque d'être comprise dans sa structuration invariante : agir en classe reviendrait à mobiliser ces quatre gestes fondamentaux. Ce principe est vite démenti en situation puisque le professeur actualisera de façon très personnelle ces dimensions de l'activité, atténuant ou survalorisant l'une d'elles.

[...] il s'agit de développer une lecture non pas structurale mais modale de l'agir. (Id. p.10)

Cette conception du geste professionnel a été reprise dans l'ouvrage collectif, *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, sous la direction de Bucheton (2009), auquel Jorro a participé, notamment aux chapitres 1 et 2. On y trouve la définition du « geste professionnel » :

1) Le terme a été clairement choisi pour insister sur la dimension professionnelle de l'activité. Un agir qui n'est pas dû à un supposé charisme. Cet agir se manifeste dans des manières de faire spécifiques d'une profession. 2) L'idée de geste renvoie au sens commun. Un geste est adressé à un autre selon des codes partagés. Il s'actualise dans une situation spécifique à laquelle il cherche à imprimer une direction. Il s'inscrit dans des pratiques sociales et scolaires. Un geste engage celui qui le fait et celui à qui il est adressé. (Ibid. p.52)

Ou encore, un peu plus loin :

Le geste professionnel au sens large contient la culture professionnelle, l'ajuste à la situation et ce faisant la réinvente et la renouvelle. (Ibid. p.54)

Il nous semble important de souligner que cette « construction d'un modèle de l'activité enseignante » prend appui, chez Jorro sur plusieurs références, notamment : l'anthropologie historique de Gebauer et Wulf (2004⁵⁶), la « reconnaissance du sujet agissant » de Ricoeur (1990, 2004⁵⁷), la sociologie de l'agir de Joas (1999⁵⁸) et la phénoménologie de Merleau-Ponty (1945, 1964, 1996⁵⁹) (Jorro, 2006, p.3 à 5). De ces influences, elle tire une conception de « l'agir humain » accordant une importance à la « place du corps », au concept de « mimesis sociale », à la place du « sujet », de l'« homme capable » « en situation », à la « corporéité du sujet » qui constitue son « rapport au monde qui se donne à voir et qui, par conséquent, est perçu par autrui » (Id. p.5) et au « corps parlant » de l'enseignant. Nous reviendrons plus loin sur certaines de ces considérations.

Dans cette section, nous nous en tenons à la présentation de la notion de « gestes professionnels ». Sur ce point, nous abordons maintenant le point de vue d'un autre chercheur dans le domaine de l'éducation et de la formation, celui d'Alin.

2.3.2. Les gestes professionnels selon Alin

Dans son ouvrage, *La Geste Formation. Gestes professionnels et Analyse des pratiques*, Alin part de la définition du « geste » et clarifie ce que sont, pour lui, les « gestes professionnels ». Nous tentons ici, à travers quelques extraits de saisir la spécificité de l'acceptation de ces termes par Alin.

Les gestes et, a fortiori, ceux qui s'exercent à l'intérieur d'un métier et que l'on qualifiera, du coup, de professionnels, ne se réduisent pas aux actions qui les manifestent, ils signifient. Ils représentent la forme discursive et codée d'actions d'expertise et de pouvoir-savoir au sein d'une pratique culturellement et socialement identifiée. Ils les traduisent en discours. Les gestes ne sont pas des faits. Ils ne se réduisent pas à de simples actions en tant qu'ils peuvent réaliser une modification effective du monde. Ils sont d'abord, par leur potentiel

56 Gebauer, G. et Wulf, C. (2004) *Jeux, rituels, geste. Les fondements mimétiques de l'action sociale*. Paris : Anthropos. Cité par Jorro (2006)

57 Ricoeur, P. (1990) *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.

Ricoeur, P. (2004) *Parcours de la reconnaissance*. Paris : Stock. Cités par Jorro (2006)

58 Joas, H. (1999) *La créativité de l'agir*. Paris : Le Cerf. Cité par Jorro (2006)

59 Merleau-Ponty, M. (1945) *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.

Merleau-Ponty, M. (1960) *Signes*. Paris : Gallimard. Merleau-Ponty, M. (1996) *Notes de cours. 1959-1961*, texte établi par Stéphanie Ménasé, Paris : Gallimard. Cités par Jorro (2006).

signifiant, des représentations de la réalité et ils introduisent une action ou des actions dans une catégorie, une classe d'action qui appartient, de facto, à un référentiel et à un champ de pouvoir-savoir. (Alin, 2010, p.49)⁶⁰

Nous retiendrons de cette première définition générale du « geste professionnel », que l'auteur insiste sur la signification portée par le geste professionnel, non seulement pour celui qui en est l'acteur, mais aussi pour celui à qui il s'adresse. Nous voyons aussi l'influence de la pensée de Foucault⁶¹, chez Alin, dans la mesure où les gestes propres à une profession appartiennent à un discours spécifique, à une codification particulière qui permet l'exercice d'un *pouvoir-savoir* des professionnels, c'est-à-dire, en quelque sorte l'instauration d'une certaine domination et de rapports de force. Cette définition des « gestes professionnels » était déjà présente, bien que moins aboutie, dans la contribution d'Alin à l'ouvrage *Enseignant-formateur : la construction de l'identité professionnelle*, qu'il co-dirige avec Gohier, et paru en 2000 (p. 33).

Alin constate que la notion de « gestes professionnels » est utilisée par les chercheurs, dans le domaine de l'éducation et de la formation, plutôt que par les praticiens eux-mêmes, ou le « grand public » (Alin, 2010, pp. 46-47).

Nous pouvons remarquer une certaine similitude de la définition du « geste professionnel » entre Jorro et Alin dans ce qui suit :

Logiquement, dans un métier, quand on fait, quand on montre un geste, on produit une forme pour signifier et placer l'acte que l'on est en train de faire dans un répertoire, un jeu de langage, une histoire et aussi une éthique. (Id. p.50)

Nous retrouvons, en effet, dans ce passage, l'importance du « langage » (au sens large, et pas seulement verbal) qui sous-tend le geste professionnel, le poids de l'« histoire » du métier et de l'« éthique », que nous avons trouvés aussi chez Jorro.

Alin tente à son tour une définition générique des gestes professionnels et identifie, à la suite de ses travaux de recherche, douze gestes professionnels du métier d'enseignant. L'auteur stabilise sa définition des gestes professionnels ainsi :

1. 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

⁶⁰ C'est nous qui soulignons.

⁶¹ « Il n'y a pas de relation de Pouvoir sans constitution corrélatrice d'un champ de Savoir qui ne suppose et ne constitue en même temps des relations de Pouvoir. » (Foucault, 1969), cité par Alin, 2010, p. 53.

Foucault, M. (1969) *L'archéologie du savoir*. Paris : Gallimard.

discours.

2. Les gestes professionnels visent des actions suffisamment génériques du métier professoral (prendre en main, apprendre, évaluer, etc.).

3. Les gestes professionnels ne relèvent pas des disciplines classiques (psychologie, didactique, pédagogie). Ils leur sont transversaux et établissent les actes fondamentaux, techniques d'un métier.

4. Les gestes professionnels, au-delà de leur caractéristique technique, portent et traduisent avant tout la symbolique des principales actions, actes, gestes ou micro gestes techniques d'un métier (dicter, questionner, corriger au tableau, se déplacer, noter, évaluer, etc.). (Ibid. p.54)

Nous relevons, dans cette définition, une spécificité dans le troisième point : la transversalité des gestes professionnels, dimension qui n'apparaît pas dans la définition de Jorro. Cette caractéristique nous semble importante à retenir.

Alin situe « *les actions génériques* » et « *les gestes techniques* » « en amont du geste professionnel », qu'il distingue des « *compétences* », « en aval ».

Les douze « gestes professionnels pour les métiers de l'enseignement et de la formation » qu'Alin caractérise à l'issue de ses recherches sont « assortis de ce (qu'il a) nommé *l'en-je (u) symbolique* » (p. 55).

Ce dernier (l'en-je (u) symbolique) guide, d'une part, l'exécution du geste professionnel par un sujet, et d'autre part, soumet sa reconnaissance à ceux et/ou celles auxquels il s'adresse. Le geste professionnel est donc décrit sous deux facettes, sous deux énoncés :

- un énoncé technique, concret qui rend compte du but performatif de son exécution. Le (S) pronominal insiste sur le fait que le geste en question peut dans le même temps où il s'exécute, aussi s'appliquer à son auteur, c'est-à-dire à lui-même.

- un énoncé symbolique qui rend compte de l'enjeu de sens et/ou de valeurs qui se jouent dans la situation pratique professionnelle que la facette technique du geste investit. (Id. p. 55)

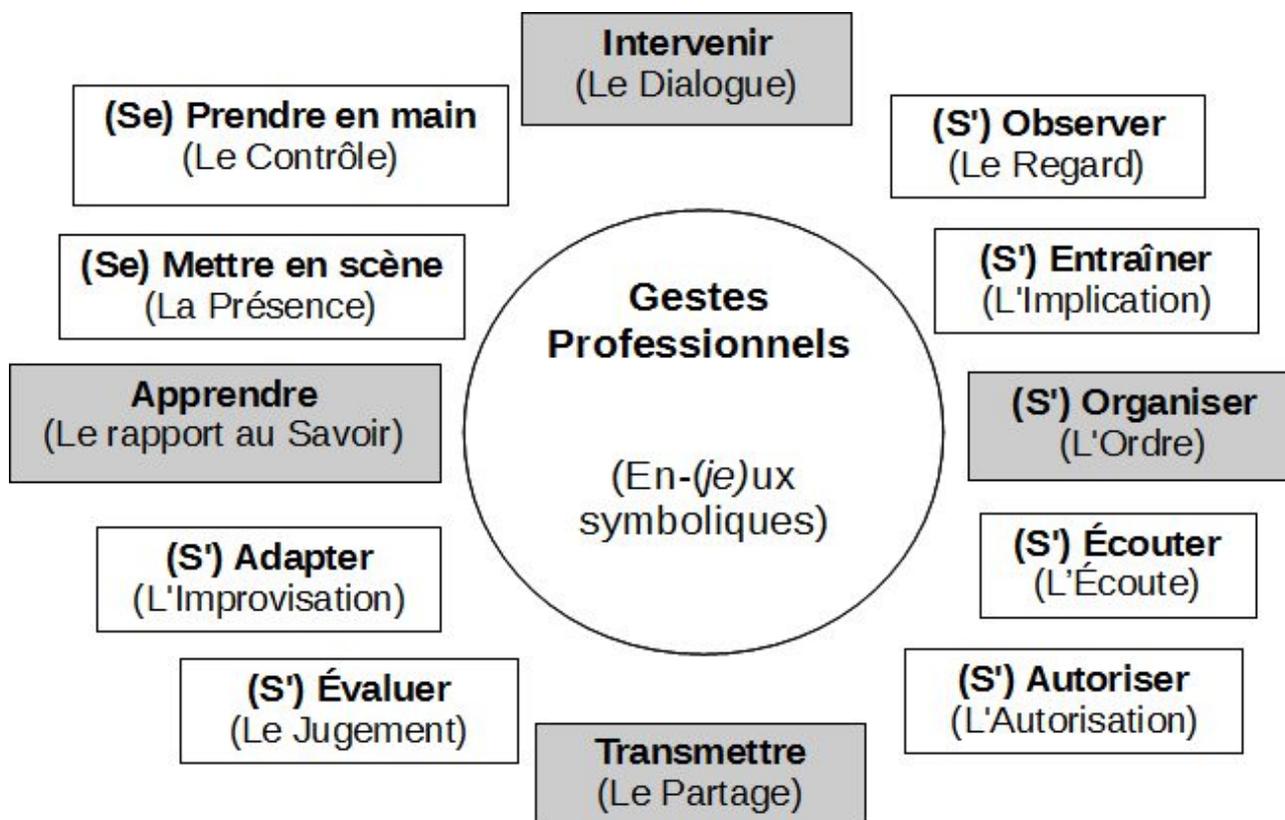
Pour chacun des douze gestes professionnels, l'auteur met en parallèle l'« acte » et l'« en- (je)u symbolique » qui lui correspond. Par exemple, pour « (Se) Prendre en main » (acte), il nomme « Le Contrôle » la « *facette symbolique* et les en- (je)ux de signification que le sujet qui initie le geste et

celui qui le reçoit perçoivent de façon consciente ou non consciente. » Ce terme traduit « l'activité, l'intentionnalité professionnelle profonde du geste », c'est-à-dire « le concept ». Alin explique l'écriture qu'il utilise :

« En- (*je*)ux symboliques » - *L'écriture en italique utilisée veut signifier que le geste professionnel est mis en œuvre par une personne, un sujet « je » qui se trouve au centre de jeux, de marges d'action en matière d'intervention dans une situation didactique, pédagogique, professionnelle, eux aussi pris dans des enjeux, et notamment dans des rapports de force énonciatifs (enjeux de place et de statuts).* (Ibid. p. 55)

En résumé, pour Alin, les actes accomplis dans le cadre du métier d'enseignant ont une visée opérationnelle (« but performatif »), mais agissent aussi sur celui qui les pose. Au-delà de ces gestes « concrets », il existe une portée « symbolique », ces actes ont un sens pour le sujet qui les met en œuvre et pour celui qui les perçoit. Le sujet-acteur dispose aussi d'une marge de manœuvre dans une situation de classe, mais dans laquelle se jouent des « rapports de force », entre l'enseignant et les élèves.

Les douze gestes professionnels et leurs en- (*je*)ux symboliques sont représentés par Alin dans le schéma suivant. (Ibid. p. 56)



Sur ce schéma, nous retrouvons le caractère transversal des gestes professionnels identifiés par Alin. Les quatre gestes placés à chaque pôle autour du cercle sont, en quelque sorte, les piliers, représentant les figures emblématiques, du métier d'enseignant. Nous les rapprochons des « gestes du métier » définis par Jorro. Les huit autres gestes, qui gravitent autour de cette constellation que forment les « gestes professionnels », sont tous marqués par le (S) pronominal qui renvoie au sujet-acteur. Cette idée de réciprocité dans la relation entre l'enseignant et son (ou ses) élève (s), entre le formateur et le formé, retient notre attention. Le positionnement des verbes d'action n'est pas sans signification : par exemple, entre « Apprendre » et « Transmettre », il va falloir « (S') Adapter », « (S') Évaluer ». Une implication réciproque existe aussi entre ces termes, à la fois pour le sujet-acteur et pour celui qui est le destinataire du geste.

Nous ne détaillerons pas ici les commentaires donnés pour chaque geste professionnel dans Alin (Ibid. pp.56 à 58). À partir de la même trame, l'auteur établit dans un schéma les « obstacles didactiques » de la « Construction de l'identité professionnelle » de l'enseignant, ainsi que les « En-(je)ux de Formation » qui l'accompagnent. Nous aurons l'occasion d'y revenir plus loin.

Toutefois, nous citons la définition que donne Alin de l'expression « obstacles didactiques professionnels », dans la mesure où cela est en lien avec l'objet de notre recherche, à savoir, les enseignants débutants du premier degré.

Les obstacles didactiques professionnels manifestent des actions, des actes, des moments qui, à la fois, sont des éléments clés d'une pratique experte du métier et, à la fois, contiennent des tensions, des problèmes, des différentiels de représentations qui masquent, bloquent, empêchent la construction de gestes professionnels et/ou de compétences professionnelles, notamment chez les enseignants novices. (Ibid. p.93)

De cette présentation de la définition des « gestes professionnels » selon Alin, nous retiendrons qu'il identifie ces gestes « en tant que discours, dans ou comme une classe d'action appartenant à un référentiel et à l'ethnohistoire sémiotique d'un métier » (Ibid. p.93). Pour lui, le geste professionnel est exécuté dans un but « opératoire et performatif », mais aussi à partir de la « dynamique subjective du sujet » et de ses motivations. Ce geste est aussi « porteur des valeurs et des symboliques qui caractérisent un métier et son histoire » (Ibid. p.93). Ce geste professionnel n'est-il pas aussi porteur des valeurs propres à chaque individu, au-delà même du professionnel, de valeurs à la fois singulières (incarnées par un sujet singulier) et universelles (valant au-delà de sa profession) ? Il semble que les « en-(je)ux symboliques » dont parle Alin correspondent à l'« ethos professionnel » tel que le définit Jorro.

Pour notre recherche, nous proposons la définition suivante des gestes professionnels : **les gestes professionnels contiennent les savoir-faire historiques du métier, transmis par le groupe de pairs, et intègrent des compétences que le professionnel ajuste selon ses perceptions et les relations inter-subjectives, en situation.**

Notre définition des gestes professionnels étant posée, en référence à Jorro et Alin, nous présentons maintenant la notion de « compétence émergente » qui est la nôtre.

2.4. De la prise en compte de la subjectivité à la compétence émergente, expression du préréfléchi

À partir de cet état de la question, nous choisissons d'utiliser l'expression *compétence émergente* pour désigner les compétences que nous identifions au cours de notre recherche, à travers l'analyse des descriptions recueillies, en première personne, auprès des professeurs des écoles débutants. Nous présentons d'abord notre approche de la compétence, d'un point de vue épistémologique, puis nous définirons ce que nous entendons par *compétence émergente*.

2.4.1. La prise en compte le point de vue du sujet

Comme nous l'avons vu, la « compétence » est un idéal attendu (dans un référentiel, par exemple) ou un idéal à atteindre qui s'exprime en termes de capacité visée (être capable de...). Nous avons vu aussi que la « compétence » se caractérise par son efficacité. Nous proposons d'adopter un autre point de vue épistémologique. Sans forcément être attendue, une compétence peut émerger, être reconnue, dans l'agir décrit, en première personne par le sujet-acteur.

Par qui et comment est-elle reconnue ?

Dans le cas de la présente recherche, nous avons recueilli les descriptions en première personne de situations de classe qui se sont bien passées auprès de professeurs des écoles débutantes. Le premier niveau de reconnaissance paraît être celui du sujet lui-même qui a fait le choix, librement, d'évoquer cette situation vécue spécifiée. En effet, comme le dit Meirieu, dans son ouvrage *Lettre à un jeune professeur* (2003, p.34) : « Je reste d'abord professeur et, comme vous, je ne suis vraiment heureux que quand je m'approche un peu de ma source intérieure, quand je sors d'un cours avec le sentiment que "ça a marché". » Autrement dit, « une séance qui s'est bien passée » renferme certainement un peu de cette « dimension cachée » qu'évoque Meirieu dans cet ouvrage, et que nous nous proposons d'étudier dans notre recherche. Nous pensons que le choix de la situation évoquée n'est pas anodin, ni aléatoire, le sujet l'a effectué, à partir de la demande initiale - « Je vous propose, si vous en êtes

d'accord, de laisser revenir un moment de classe qui s'est bien passé. » - sans forcément avoir conscience de ce que cette situation recèle (Faingold, 2005, 2011). Nous supposons que le critère « qui s'est bien passé » a orienté le choix, sans pouvoir expliquer, pour l'instant, comment ou pour quelles raisons telle situation a été choisie. Ce premier critère de *positivité*, celui du sujet ayant vécu la situation, constitue un premier indicateur d'une éventuelle compétence qui se serait exprimée dans ce moment.

Le deuxième niveau de reconnaissance de la compétence à partir des verbalisations recueillies en première personne est celui du praticien-chercheur, qui pose son regard d'expert de la profession, et fait des inférences, en troisième personne, sur les compétences contenues dans ce que le sujet décrit de ses actions (Vermersch, 1994).

Un troisième niveau pourrait être la soumission de ces compétences inférées par le praticien-chercheur à la réflexion du sujet lui-même.

D'autres niveaux pourraient être envisagés en soumettant ces compétences inférées à un groupe de sujets, de la même profession comme cela a été fait dans la recherche sur les éducateurs en milieu ouvert de la Protection Judiciaire de la Jeunesse, coordonnée par Faingold (2010).

En ce qui concerne le deuxième niveau de reconnaissance de la compétence, nous avons identifié, dans les descriptions en première personne, des prises d'information et prises de décision, des pensées privées, les logiques internes du sujet, des « schèmes d'action », des moments de mobilisation de ressources. Certains de ces indicateurs constituent des gestes professionnels efficaces qui sont des signes de *compétences émergentes* chez les enseignants débutants.

2.4.2. La notion de compétence émergente : expression de la « conscience en actes »

Pour nous, une compétence consiste essentiellement à savoir mobiliser des ressources, quelles qu'elles soient, en situation et les recombinaison pour les rendre efficaces. C'est une capacité *dynamique*, dans le sens où elle se modifie : on n'en finit pas d'être plus compétent, au fil de notre vécu, de nos expériences. La compétence relève parfois de l'utilisation à *bon escient* de réponses routinisées, mais aussi parfois de la création de réponses originales, d'improvisation en situation.

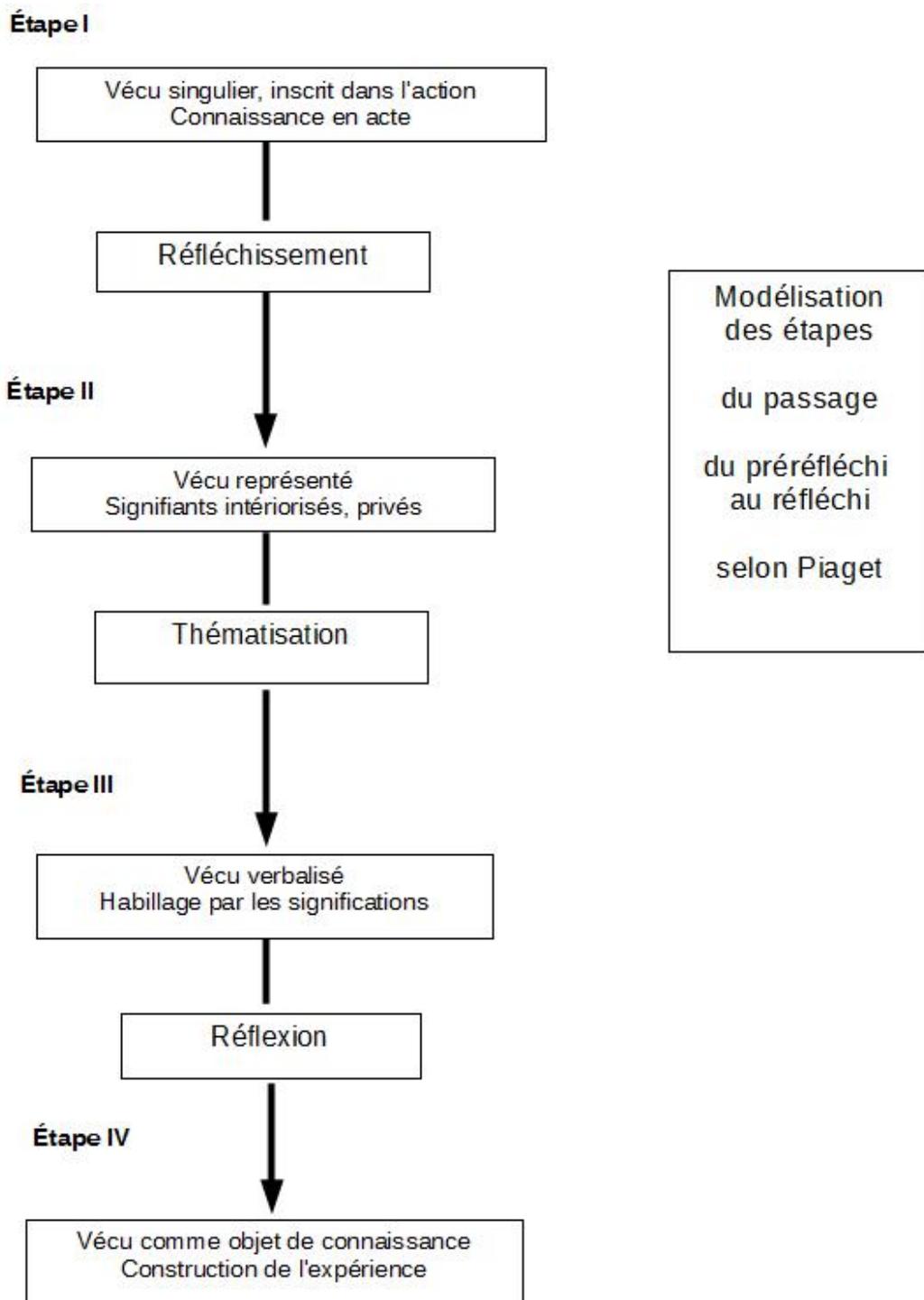
Nous postulons que chaque individu possède un potentiel d'apprentissage (Barth, 2002). Bien plus qu'une qualité innée, cette potentialité est le produit d'une histoire biographique, d'une construction progressive de soi. Ce potentiel n'existe que si le sujet possède une certaine estime de soi, un certain « sens de soi » (Galvani, 2011), une certaine congruence. C'est parce que le sujet se sait un « sujet capable » (Ricoeur) qu'il peut mobiliser ses ressources, prendre des risques en situation (créer,

innover, oser) pour en acquérir de nouvelles.

En quoi cette compétence est-elle *émergente* ?

L'*émergence* signifie une apparition soudaine. En biologie, cela caractérise « au cours de l'évolution des espèces, l'apparition d'un organe biologique nouveau ou de propriétés nouvelles d'ordre supérieur » (Larousse illustré 2015). Est *émergent* ce qui indique une nouvelle tendance. *Émerger* veut dire « sortir de ce qui se cache, de ce qui environne et se manifeste, apparaît plus clairement. »

Une compétence est qualifiée d'*émergente* parce qu'elle surgit de façon pragmatique, inédite, dans une situation donnée. Cette compétence émergente correspond à ce que Vermersch définit comme « le préréfléchi » et qui devient un « vécu représenté » grâce au « réfléchissement », comme il le montre dans le schéma suivant, des étapes de la prise de conscience :



La modélisation de l'abstraction réfléchissante (Vermersch, 1994, 2010, p.80)

Nous distinguons :

- la **compétence émergente** : un acte inédit est produit, dans une situation singulière ; il est verbalisé par le sujet (en accédant au prérefléchi). Il devient un vécu représenté, il a une qualité d'efficacité dans cette situation, selon le sujet. Le sujet prend conscience de ce qui a été efficace, après le

« réfléchissement » : « *Je sais maintenant que cela a fonctionné et comment cela a pu être efficace* ».

- la **compétence** est **conscientisée** quand le sujet peut répondre à la question « Qu'avez-vous su faire, dans ce moment ? », après l'évocation d'un moment qui s'est bien passé. (Si ce moment est reconnu comme positif par le sujet, il contient certainement la marque d'une efficacité du sujet ou d'une congruence pour lui, dans sa posture d'enseignant.) : « *Je sais que je sais ; je sais que je suis capable d'une action efficace dans telle situation* ».

- la compétence est une **compétence-ressource** quand elle a été conscientisée, quand elle a été repérée par le sujet comme étant opérationnelle, dans une situation donnée, et qu'elle a pu être utilisée telle qu'elle ou en l'adaptant dans une autre situation similaire : « *Je sais que je sais et que je suis capable de faire dans une situation inédite qui se présentera* ».

Une compétence peut être émergente :

- parce qu'elle se dégage en situation, à partir d'un vécu représenté ;

- parce que le professeur des écoles débutant n'en avait pas conscience avant l'entretien (cela se manifeste par le libre choix du moment par le sujet, et par sa surprise et son étonnement juste après l'évocation, c'est-à-dire l'accès au préréfléchi) ;

C'est une compétence car elle est reconnue, par autrui et par le sujet, comme étant efficace.

Dans ce chapitre, nous avons vu, dans une première section quels étaient les différents types de « savoirs » : le savoir théorique, les savoirs pratiques. Ces derniers étant désignés, selon les chercheurs par « savoir-faire », « savoirs d'expérience » ou encore « savoirs d'action ». Nous retiendrons que l'opposition entre la théorie et la pratique ne semble plus être au cœur du débat conceptuel, mais que l'on observe un déplacement de la focale vers des notions ancrées dans la pratique et prenant aussi en compte les savoirs théoriques ; ce sont les notions de « compétences » et de « ressources » mobilisées par les sujets en situation. La compétence est perçue comme un processus en construction, un schème d'action, que le sujet acquiert progressivement en réorganisant ses connaissances et ses savoirs d'action quand il est confronté à une situation. Certaines de ces compétences professionnelles sont regroupées et nommées « gestes professionnels ». Ces termes sont utilisés souvent dans le domaine de l'éducation et de la formation, et attribués aux enseignants et aux formateurs d'enseignants. Nous considérons, dans notre recherche que les gestes professionnels contiennent, d'une part des savoir-faire de métier, reconnus et transmis par le groupe professionnel, et d'autre part des compétences propres au sujet que celui-ci ajuste en situation. Nous avons enfin distingué parmi les compétences : les compétences émergentes (issues du préréfléchi),

les compétences conscientisées (dont le sujet a pris conscience) et les compétences-ressources (dont le sujet a conscience qu'il peut les utiliser en situation). Ces dernières composent, en partie, les gestes professionnels. Ces compétences ne peuvent s'exprimer ou émerger que dans le cadre d'un vécu professionnel. C'est la raison pour laquelle nous aborderons ce qu'est le « vécu », dans le chapitre suivant, et comment, à travers lui, s'articule ce qui constitue le « je » professionnel que nous définirons.

3. Du vécu au « je » professionnel en construction

Table des matières

3. Du vécu au « je » professionnel en construction.....	88
3.1. Le vécu : une part de l'expérience.....	89
3.1.1. Le vécu des sujets comme objet d'étude phénoménologique.....	90
3.1.2. L'expérience contient le vécu.....	92
3.2. L'étonnement : un signe de prise de conscience.....	96
3.2.1. L'étonnement, la médaille et son revers.....	97
3.2.2. Accepter d'être étonné sans perdre confiance.....	99
3.2.3. S'étonner pour inventer en situation.....	99
3.2.4. L'étonnement, la prise de conscience et l'évocation.....	101
3.3. L'importance du corps dans l'acte d'enseigner.....	104
3.3.1. Le corps perçu ou parlant de l'enseignant.....	104
3.3.2. Le corps percevant de l'enseignant.....	106
3.3.3. La notion de posture professionnelle.....	108
3.4. Les valeurs sous-jacentes et le « je » professionnel.....	111
3.4.1. La construction de la professionnalité.....	111
3.4.2. La professionnalité émergente et l'ethos professionnel.....	114
3.4.3. Les valeurs sous-jacentes : le sens pour le sujet.....	117
3.4.4. Le « je » professionnel en construction.....	121

Dans ce chapitre nous abordons ce qui compose l'activité enseignante, et la manière d'aborder ces différents éléments pour les étudier. Il apparaît important de préciser quel est notre objet de recherche, en distinguant ce qu'est le vécu, dans une situation professionnelle, par rapport à l'expérience. Nous verrons ensuite ce qui constitue ce vécu et quelles en sont les caractéristiques. Quand le vécu devient « expérience », cela passe parfois par l'étonnement. Nous envisagerons comment il se caractérise, et en quoi il est important dans la pratique de classe des enseignants. En

tant que chercheuse nous avons été surprise par un autre aspect récurrent dans les données recueillies au cours de notre recherche : l'importance de la place du corps de l'enseignant débutant. Nous reviendrons donc sur le corps, d'une part, et la notion de posture, d'autre part. Ces éléments semblent s'imbriquer avec des valeurs sous-jacentes pour constituer le « je » professionnel en construction des professeurs des écoles débutants. Nous préciserons ces notions à la fin de ce chapitre.

3.1. Le vécu : une part de l'expérience

Nous reprenons, dans un premier temps, la définition de l'expérience de Barbier (2011, Barbier et Thievenaz, 2013) qu'il propose, de manière synthétique, dans son *Vocabulaire de l'analyse des activités* (Barbier, 2011) et qu'il développe dans l'introduction de l'ouvrage qu'il coordonne avec Thievenaz, *Le travail de l'expérience* (Barbier, 2013).

Selon lui, l'expérience se définit comme suit :

Ensemble de constructions de sens que les sujets opèrent à partir, sur et pour leur propre activité, qu'ils reconnaissent ou qui sont reconnues comme leurs, en lien donc avec des attributions identitaires. Ces constructions sont considérées par les sujets et leur environnement comme des ressources pour la poursuite de leur activité. (Barbier, 2011, p. 69)

Nous retenons de cette définition que l'expérience est une « construction », qu'elle est liée à un ou des sujets, qui lui confère (nt) une signification. Cette construction s'opère à partir d'une « activité propre du sujet » et contient des dimensions « identitaires ». Il est important de noter aussi que cette expérience va constituer pour les sujets « des ressources ».

Selon Barbier, l'« expérience » recouvre « trois types d'espaces psychiques/sociaux différents » :

- *Le vécu de l'activité* [...]

- *Les représentations « pour soi » qu'un sujet se fait de son activité « en situation », de lui-même dans son activité, et de l'environnement en rapport avec son activité.* [...]

L'expérience, c'est ce que les sujets font de ce qui leur advient. [

- *La communication sur l'expérience* [...] C'est ce que les sujets disent de ce qui leur advient. [...] (Id. pp.69-70)

De cette définition, nous retenons la distinction essentielle entre le *vécu* et l'*expérience*. Avant de

préciser en quoi ces deux termes désignent des contenus différents, précisons que certains sociologues contemporains, dont Osty, font une distinction entre ces deux mots. Cette auteure précise que « l'expérience » renvoie

[...] à une forme sociale particulière contemporaine, engagée dans les rapports sociaux, ainsi qu'à un mode de construction des trajectoires dans un contexte sociétal d'affaiblissement des catégories collectives d'identification (Dubar, 2000⁶²) et d'injonction à devenir un entrepreneur de soi. (Osty, 2013, p. 32)

Faisant référence à Dubet (1994⁶³) qui présente une conception sociologique de la notion d'expérience, Osty définit « l'expérience sociale » comme la marque de « l'épuisement des approches sociologiques classiques, où la société n'a plus d'unité ». Cette idée d'expérience sociale attribue à l'individu une place centrale dans la société moderne, et permet, selon la sociologue, de distinguer « l'objectivité du rôle » de la subjectivité de l'individu ». (Id. p. 32). Elle poursuit :

L'expérience dont il est question adhère aux individus, dans la mesure où elle n'est pas déterminée par un social surplombant, qui imposerait son sens et des modes d'action à ses membres. Cependant, elle se distingue de l'immédiateté de ce qui est vécu, puisqu'elle renvoie à la réflexivité comme une condition de l'agir moderne⁶⁴, d'un agir sous tension tentant de concilier des logiques hétéronomes. (Id.p.32)

Nous remarquons la reconnaissance du « sujet » et de sa « subjectivité » dans l'étude sociologique de l'expérience. Nous retiendrons que pour Osty, à la suite de Dubet (1994), l'expérience apparaît à la fois comme construite par le sujet et participant à sa construction. Elle est indépendante du « social ». L'expérience est distincte du vécu et suppose une « réflexivité » de la part du sujet.

3.1.1. Le vécu des sujets comme objet d'étude phénoménologique

Si nous reprenons les termes de Barbier, le « vécu de l'activité » peut « être décrit en première approche comme *ce qui advient aux sujets dans l'exercice de leur activité.* » Cette définition se rapproche de celle que donne Vermersch dans son « Glossaire de l'explicitation » (Vermersch, 1994, 6^{ème} éd. 2010) :

Le terme de vécu désigne la globalité de la relation du sujet au monde et à lui-même telle

62 Dubar, C. (2000) *La crise des identités*. Paris : P.U.F.

63 Dubet, F. (1994) *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.

64 C'est nous qui soulignons.

qu'il la vit effectivement et l'éprouve dans tous ses aspects. (Id. p. 220)

Si Barbier définit le « vécu de l'activité », Vermersch définit « un moment de la vie d'une personne », mais il apparaît que le sens du mot « activité » utilisé par Barbier est un sens large, et ne se rapporte pas seulement à une activité de travail. En effet, Barbier précise ce qui caractérise le vécu :

La principale caractéristique du vécu est d'avoir en tant que tel un statut pré-réflexif ou antéprédicatif : il peut n'être ni reconnu ni identifié par le sujet. Il comporte des composantes larges : vécus de gestes, de mouvements, d'émotions, de perceptions, de pensées, de communications, mais ces vécus ne donnent pas lieu, en tant que tels, à une action spécifique de mise en représentation ou de mise en discours de la part du sujet concerné. (Barbier, 2013, p. 15)

Vermersch, quant à lui, précise que le terme « vécu » entendu comme le « moment de vie d'une personne » ne préjuge pas « de la conscience qu'elle a de ce qu'elle vit », ne présuppose « aucune conscience ou niveau de conscience particulier ». Vermersch ajoute :

Ainsi le vécu ne présuppose pas que j'en fasse l'expérience, si l'on veut conserver à ce terme la connotation de la conscience. Ou, de manière complémentaire, on peut dire qu'il ne suffit pas d'avoir vécu une situation pour en avoir fait l'expérience. (Id. p. 220)

Nous retiendrons que le vécu se caractérise par son aspect « pré-réflexif » (Barbier) ou « pré-réfléchi » (Vermersch), ce qui signifie que le sujet est affecté par ce qu'il vit, sans forcément en avoir « une représentation » (Barbier), sans en avoir « conscience » (Vermersch). Le terme « conscience » chez Vermersch est entendu selon « les modes de la conscience chez Husserl » (Vermersch, 2012, p. 138 et s.) qui diffère de l'opposition inconscient/conscient chez Freud. Nous reviendrons, plus loin, sur les différents modes de la conscience, mais précisons, ici, pour plus de clarté, que Vermersch distingue « la conscience irréfléchie ou pré-réfléchie » et la « conscience réfléchie ». Vermersch s'appuie sur les travaux de Piaget et de Husserl, pour établir cette distinction entre ce qui est vécu (« conscience pré-réfléchie ») et « la saisie réflexive de ce vécu » (« conscience réfléchie ») ou, pour reprendre les mots de Husserl (Husserl, 1950⁶⁵), cité par Vermersch :

« Tout moi vit ses propres vécus [...] Il les vit ; cela ne veut pas dire : il les tient "sous son regard", [...] Tout vécu qui ne tombe pas sous le regard peut, en vertu d'une possibilité

65 Husserl, E. (1950) *Idées directrices pour une phénoménologie*, Paris : Gallimard.

idéale, être à son tour "regardé" ; une réflexion du moi se dirige sur lui, il devient un objet pour le moi. » (Vermersch, 2012, pp. 143-144)

Le vécu fait référence à ce que les philosophes allemands désignent par « *Erlebnis* », ce qui est « ressenti, pensé, voulu, fait ou laissé faire » (Barbier, 2013, p.15), mais qui n'a pas encore été « regardé », comme le dit Husserl, qui n'a pas donné lieu à une « élaboration de l'expérience », selon Barbier (2013, p.18), qui n'a pas été l'objet du « réfléchissement », terme utilisé par Piaget et repris par Vermersch (1994, 2012). Pour Barbier, comme pour Vermersch, le vécu est « singulier », « situé », il est « connaissance en acte » (Vermersch, 1994, p. 80).

Si chaque personne a un ou des vécus, l'accès à ce vécu est difficile. Barbier (2013, p. 18) distingue deux modes d'accès au vécu : d'une part, l'*introspection*, « s'agissant du sujet agissant lui-même » et les « dispositifs destinés à étayer la verbalisation du vécu ou l'accès à la part "pré-réfléchie" de l'expérience, comme par exemple l'entretien d'explicitation » ; et d'autre part, « l'*inférence*, notamment à partir des activités manifestes du sujet », sur la base de la déduction. Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons à l'accès au vécu des sujets (ici les professeurs des écoles débutants), ce vécu étant relatif à une situation professionnelle, une situation de classe, en l'occurrence.

Les phénoménologues au début du XXe siècle (Husserl, Merleau-Ponty, puis Varela, etc.) ont montré que le sujet n'était pas seulement « agissant », mais également « percevant ». Tout vécu contient, dans le corps même du sujet, ses perceptions, ses émotions, ses sensations, même si celui-ci ne les a pas encore conscientisées. Cette « épaisseur » du vécu, difficilement accessible, ne peut l'être que par « l'*introspection* » dont parle Barbier, mais qui suppose selon Vermersch le « réfléchissement », à savoir un processus cognitif rendu possible par la mise en évocation (cf. chapitre 2).

Le vécu peut ainsi, par un processus intentionnel de la part du sujet, devenir *expérience*, nous allons voir comment dans la section suivante.

3.1.2. L'expérience contient le vécu

Voyons comment Barbier entend « l'élaboration de l'expérience ». Pour lui, l'expression « expérience élaborée » correspond au terme allemand « "*erfahrung*" ou aux notions françaises de "for intérieur" ou de "retentissement intérieur" (Jodelet, 2006⁶⁶) » (Barbier, 2013, p.18).

66 Jodelet, D. (2006) Place de l'expérience vécue dans les processus de formation des représentations sociales. In Haas, V. (ed.) *Les savoirs du quotidien. Transmissions, appropriations, représentations*. Rennes : Presses

L'élaboration de l'expérience émerge à partir de l'activité mais elle fonctionne comme une action spécifique, se développant à partir d'actions spécifiques :

- elle relève du registre des constructions de sens qu'un sujet opère à partir et sur sa propre activité. [...] (Id. p.19)

Barbier présente ici « l'élaboration de l'expérience » comme un processus par lequel le sujet construit une signification à partir de son activité. Cette construction privée survient lorsqu'une situation apparaît « nouvelle, inconnue, ou non contrôlée » pour le sujet. Cela suppose qu'elle provoque chez lui un effet de *surprise*. Il semble donc que pour qu'il y ait « élaboration d'expérience », il faut que le sujet soit surpris, étonné par la situation qui se présente à lui. L'étonnement, la surprise chez le sujet, est un des déclencheurs possibles de l'élaboration de l'expérience.

Vermersch propose une « modélisation des étapes du passage du préréfléchi au réfléchi » selon Piaget. Nous présentons ici les bases et le modèle proposé. Selon Vermersch (2010), « Piaget a (...) étudié les mécanismes d'intériorisation des connaissances sous l'appellation générique de mécanismes d'abstraction, c'est-à-dire la manière dont le sujet détache des unités sur le fond du monde et de son activité »⁶⁷ (p.78). Vermersch précise que pour Piaget « l'abstraction réfléchissante » est celle « opérée à partir des actions du sujet », que ce dernier distingue de « l'abstraction empirique » faite « à partir des propriétés matérielles du réel » (Id. p.79). Si nous nous intéressons au « mécanisme de base de l'abstraction », cette distinction n'affecte pas le processus qui reste le même :

Qu'il se rapporte aux propriétés physiques des objets ou aux propriétés des actions, dans les deux cas, le point de départ est une opération cognitive de réfléchissement.

C'est-à-dire le fait de réfléchir activement le vécu. Ce caractère actif est essentiel, puisque le réfléchissement est le produit de l'activité cognitive du sujet dans son interaction avec le monde, ce reflet n'est pas une passivité réfléchissante sur le modèle du miroir. (Id. p.79)

Pour Vermersch, le *vécu* est l'objet du *réfléchissement* qui suppose un acte volontaire de la part du sujet. Pour l'auteur, à la suite de Piaget, « il s'agit du passage au plan de la représentation d'un contenu qui n'est qu'agi » (Ibid.p.79). De plus, Vermersch distingue « *réfléchir le vécu* » (réfléchissement) et « *réfléchir sur le vécu* » (réflexion) :

Universitaires de Rennes, pp. 235-255.

67 Cité par Vermersch (1994) : Piaget, J. (1977) *Recherche sur l'abstraction réfléchissante*, tome 2, tome XXXV des EEG. Paris : P.U.F.

C'est la distinction, pour nous essentielle, entre l'abstraction réfléchissante et l'abstraction réfléchie : la première s'alimente au niveau du vécu et produit des objets de pensée plus ou moins conceptualisés, plus ou moins thématiques (c'est-à-dire inscrits dans un discours), et la seconde opère à partir du produit de cette première activité. (Ibid. p.79)

En d'autres termes, pour qu'une réflexion sur le vécu soit possible, il faut que ce vécu ait fait l'objet du *réfléchissement*. Ce réfléchissement est la première étape du modèle de l'abstraction réfléchissante, étape qui suppose la « position de parole incarnée » du sujet. Cette position de parole est « impliquée »

[...] au sens où le sujet, au moment où il parle de la situation passée, est présent en pensée au vécu de la situation. [

Dans cette position de parole, au moment où il s'exprime le sujet est en évocation du vécu de la situation.

Cela se traduit, dans le langage spontané, par l'impression de revivre cette situation, de la retrouver, d'entrer en contact avec elle, etc. C'est lié à ce que les auteurs du début du siècle⁶⁸ nommaient la mémoire involontaire ou mémoire concrète. (Ibid. p. 57)

En résumé, à partir d'un vécu, le sujet, par le réfléchissement (et grâce à la *position d'évocation*), peut avoir une représentation de ce vécu (« vécu représenté », étape 2 du modèle, fig. ci-après), sur lequel il pourra ensuite appliquer sa « réflexion » et construire son expérience.

68 Il s'agit du début du XXe siècle.

Étape I

Vécu singulier, inscrit dans l'action
Connaissance en acte



Réfléchissement

Étape II



Vécu représenté
Signifiants intériorisés, privés



Thématisation

Étape III



Vécu verbalisé
Habillage par les significations



Réflexion

Étape IV



Vécu comme objet de connaissance
Construction de l'expérience

Modélisation
des étapes
du passage
du préréfléchi
au réfléchi
selon Piaget

La modélisation de l'abstraction réfléchissante (Vermersch, 1994, 2010, p.80)

Nous retiendrons que l'*expérience* est une construction issue du sujet, à partir du *réfléchissement* de

son *vécu*. Notons, que le vécu ne peut faire l'objet du réfléchissement que parce qu'il est singulier. À la notion d'« élaboration de l'expérience » de Barbier, Vermersch ajoute l'indispensable opération cognitive pour le sujet, qu'est le réfléchissement, qui produit un « vécu représenté », à partir duquel la construction de l'expérience, puis sa communication à autrui, sont possibles. À partir du « vécu représenté » et mis en mot dans l'entretien d'explicitation, le sujet s'informe de ce qui n'était que « préréfléchi » en même temps qu'il en informe l'intervieweur. Ainsi :

[...] avec l'entretien d'explicitation : la verbalisation du vécu de l'action va se faire à travers une prise de conscience provoquée d'éléments dont le sujet ne sait pas encore qu'il les connaît et même, croit savoir qu'il ne les connaît pas ! (Ibid. p. 75)

Cette « prise de conscience » nous semble être une étape indispensable avant la « communication de l'expérience », dont parle Barbier. Cette prise de conscience par le sujet de l'épaisseur de son vécu passé, qu'il « ignorait » a priori (parce qu'il n'était pas conscientisé) provoque souvent de la surprise chez le sujet, lors de l'entretien d'explicitation.

Comme le dit Vermersch, « dans le vécu de l'action, il y a toujours du préréfléchi non conscientisé, mais conscientisable moyennant quelques précautions. » (Ibid. p. 85) Nous reviendrons, plus en détail, dans le chapitre suivant, sur l'entretien d'explicitation.

En résumé, dans cette section, nous avons montré qu'il existe une différence entre le *vécu* et l'*expérience*, que ces deux termes ne désignent pas la même chose, mais qu'ils sont liés. Pour qu'un vécu devienne une expérience, des processus sont nécessaires de la part du sujet, tels que le *réfléchissement* et l'intentionnalité de se tourner intérieurement vers ce vécu passé. Nous avons pu voir qu'il existe également des liens étroits entre le vécu et l'étonnement ou la surprise. Barbier souligne, en effet, que c'est vers une situation qui a provoqué de la surprise chez le sujet que celui-ci va porter un « regard », pour reprendre le mot de Husserl. Ainsi l'étonnement peut donc être un point de départ du processus de réfléchissement, qui aboutira à la « construction de l'expérience ». Mais l'étonnement peut aussi se produire entre l'étape 2 et l'étape 3 du modèle de l'abstraction réfléchissante selon Piaget présenté ci-dessus, au moment de la « prise de conscience » par le sujet de la densité de son vécu.

3.2. L'étonnement : un signe de prise de conscience

Attardons-nous sur cette notion d'étonnement. Nous admettons que la surprise est une composante de l'étonnement et ne se confond pas avec lui (Hameline, 2014), mais nous ne détaillerons pas les nuances entre ces deux termes. Si, dans le langage courant « être étonné » signifie être « ébahi »,

« interdit », « frappé de stupeur », nous retiendrons comme définition cette phrase de Hameline : « L'étonnement, c'est souvent un savoir erroné pris en flagrant délit de méconnaissance. » (Id. p.10) Il semble que l'étonnement contienne en lui « le potentiel humain de changement » (Ibid. p. 12) et c'est en cela qu'il nous intéresse dans notre recherche.

Nous verrons, dans un premier temps de quoi est composé l'étonnement, avant d'aborder les conditions nécessaires à son émergence. Nous nous intéresserons ensuite au lien entre l'étonnement et l'expérience du sujet, avant d'aborder la place de l'étonnement dans la pratique de classe des professeurs des écoles débutants.

3.2.1. L'étonnement, la médaille et son revers

À la lecture du dossier intitulé *S'étonner pour apprendre* de la revue *Éducation permanente*, la notion d'étonnement ressemble à une médaille avec ses deux faces, l'une brillante et l'autre moins. En effet, si l'étonnement précède et favorise l'apprentissage, d'une part, il suppose aussi une prise de risque pour le sujet, d'autre part. Nous verrons comment ces deux facettes sont contenues dans l'étonnement. Thievenaz, propose une définition du processus d'étonnement comme :

[...] une activité survenant chez un sujet à l'occasion de l'irruption d'une situation inattendue, qui s'accompagne d'une suspension du cours de l'activité et de la survenance d'affects, et débouchant potentiellement sur l'ouverture d'une activité de recherche contribuant au processus d'apprentissage. (Thievenaz, 2014, p. 85)

L'auteur s'appuie sur Dewey pour affirmer que quand l'étonnement se produit, survient « le désir d'expérience » et que cette « forme de curiosité » est la base du « raisonnement ». Ainsi « c'est parce que le sujet s'étonne [...] qu'il va s'engager dans une démarche d'« enquête⁶⁹ » (Id. p.84). Cette conception de l'étonnement, comme première étape d'une démarche vers la connaissance est présente aussi dans la philosophie, depuis Platon. Comme le souligne Jobert et Thievenaz, « l'étonnement est entrevu comme l'initiation de la démarche de questionnement et de réinterrogation de ce qui, jusque-là, semblait habituel ou normal [...] » (Jobert et Thievenaz, 2014, p.34). Les auteurs définissent alors « l'*homo demirans* » qui, contrairement à « l'*homo œconomicus* », « prend [...] la figure de l'homme qui enquête et devient connaissant », « un sujet disant "ce dont je m'étonne" [...] engagé dans un processus autonome de recherche face à une situation énigmatique ou nouvelle » (Ibid. p.36). Si l'étonnement engendre le questionnement

69 Le mot « enquête » est à prendre ici au sens du mot anglais *inquiry*, utilisé par Dewey. [Dewey, J. (1938) *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris : PUF, 2006.

pouvant amener le sujet à apprendre, par une démarche de recherche, des éléments nouveaux et enrichir son expérience, pour Meirieu il devient même « la vertu pédagogique par excellence » (Meirieu, 2014) :

À lui (l'étonnement) de déverrouiller les habitudes de mettre en route la pensée tétanisée, d'engager le sujet dans la recherche d'une véritable information, de susciter le désir – fondateur de tout apprentissage – de comprendre ce qui se passe et ce qui nous arrive, ce que nous vivons et fabriquons dans ce monde.

L'éducation et la formation doivent donc faire profession d'étonnement. (Id. p.19)

Pour l'apprenant ou le formé, l'étonnement peut initier une démarche d'apprentissage, mais il est aussi une source de créativité pour le sujet, quand celui-ci se trouve devant un « inattendu », un élément d'une situation imprévu et qu'il doit agir, ou bien comme le chercheur qui questionne son objet de recherche.

Mais l'« autre facette » de l'étonnement est « la génération d'angoisse et d'inquiétude qu'il provoque » (Jobert et Thievenaz, 2014, p.41). En effet, face à l'écart entre l'attendu et le réel, le sujet peut être déstabilisé par la « perte de maîtrise du réel avec des savoirs antécédents » : « La révélation de notre ignorance ou de notre incapacité momentanée à nous ajuster aux besoins de la situation nous fait prendre conscience de la mise en échec de nos savoirs et de nos connaissances anticipatrices : subitement, on ne sait plus. » (Id. p.41) Le sujet peut être affectivement ébranlé suite à l'étonnement, ce qui entraîne une « fragilisation de la personne », et ce passage obligé par la déstabilisation passagère nécessite l'accompagnement de ce « moment de transition » (Ibid. p.41). Comme le relève Cifali, « Il y a de la dissidence, de la consistance nécessaire, pour s'étonner du monde et de soi-même. Mais aussi de la vulnérabilité. » (2014, p.144) Afin que cette « mise en danger » du sujet n'entraîne pas un « repli » ou le silence parce que l'humiliation est trop forte, le sujet devra être en mesure d'accepter cette prise de risque momentanée.

Etre surpris ou étonné, c'est pouvoir être suffisamment confiant pour accepter d'être mis à mal par ce que l'on ne comprend pas, par ce qui survient qui nous met en défaut. Les deux vont ensemble. S'il n'y a pas assez de confiance alors la déstabilisation crée la défense et la fermeture, au lieu de l'ouverture, la recherche et l'aventure. (Ibid. p.146)

Après avoir approché les deux facettes de l'étonnement pour le sujet, nous voyons à quelles conditions celui-ci survient.

3.2.2. Accepter d'être étonné sans perdre confiance

Ce qui fait étonnement pour un sujet peut ne pas sembler étonnant pour un autre. L'étonnement est lié au sujet car il peut provenir d'un « écart entre l'attendu et le réel ». Or cet « attendu » dépend de ce qui est « déjà là » pour le sujet. Comme le disent Jobert et Thievenaz, dans le cadre d'une activité de travail, « pour qu'il y ait étonnement, il faut être du métier ». « L'existence d'un système de connaissances est donc une condition nécessaire à l'étonnement. » (Jobert et Thievenaz, 2014, p. 37). Si le réel résiste aux savoirs du sujet, celui-ci doit être « en mesure d'accueillir et de prendre en compte cette résistance. »

Il nous semble que l'étonnement, pour devenir source d'apprentissage, de création, de recherche nécessite de la part du sujet (mais aussi de son entourage) des « autorisations » sur deux plans :

- d'une part, le sujet doit accepter d'*être étonné*, pour pouvoir se questionner ;
- d'autre part, il doit être en mesure de s'autoriser à *ne pas savoir*, à *être pris au dépourvu*.

Pour nous, cette deuxième condition à l'étonnement peut déboucher sur un nouvel apprentissage, une nouvelle connaissance, seulement si, comme le précise Cifali, « le non-savoir (est accueilli) avec bienveillance dans un milieu de confiance » (Ibid. p.147).

S'autoriser l'étonnement et le partager, penser son indifférence et ses résistances résultent d'un parcours difficile, exigeant de s'extraire de construits sociaux, de revisiter les chocs et les silences. Pouvoir s'étonner de soi-même pourrait être une liberté qui ne s'acquiert qu'après un lent apprentissage, dans des conditions de protection et de bienveillance. (Ibid. p.151)

Nous voyons là que l'étonnement est lié à l'expérience du sujet, d'une part, mais qu'il est aussi une « attitude professionnelle » (Ibid. p.149) à avoir pour l'enseignant ou le formateur. Nous examinerons ces deux points dans la sous-section suivante.

3.2.3. S'étonner pour inventer en situation

L'étonnement est lié au « vécu », à une confrontation du sujet avec « le monde réel », mais « pour s'étonner de quelque chose », « il faut connaître la référence à l'état normal, à l'habituel » (Mayen, 2014, p. 59). Il est donc nécessaire d'avoir déjà une (petite) expérience de la situation, ou de déjà savoir (un peu) pour pouvoir être étonné. Ainsi, en milieu professionnel, Jobert⁷⁰ (2014) relate le cas de la conduite de centrales nucléaires :

70 Jobert, G. (2014) *Exister au travail. Les hommes du nucléaire*. Toulouse : Erès. Cité par Jobert et Thievenaz (2014).

Ce n'est qu'à partir du moment où l'opérateur devient "capable de s'étonner et d'éprouver, dans sa plénitude, le besoin d'explication" (Legrand, 1969) que la prise de conscience d'un écart entre la réalité attendue et le monde réel devient possible. Loin d'être un événement anodin, cette prise de conscience constitue potentiellement une occasion d'apprentissage pour le sujet, concernant non seulement la conduite de l'installation elle-même mais aussi sa propre conduite et ses réactions face aux événements qui surviennent et aux incertitudes qu'ils génèrent. (Jobert et Thievenaz, 2014, p.40)

Il apparaît donc que la « prise de conscience » de l'écart entre ce qui était attendu et la réalité de la situation est une condition nécessaire pour que l'étonnement provoqué chez le sujet déclenche un changement de la manière de penser et d'agir, dans cette situation. Le sujet va alors pouvoir rechercher, inventer de nouveaux modes d'action. La satisfaction viendra du fait d'avoir pu quitter l'étonnement en ayant conscience d'avoir résolu l'énigme, comme le souligne Mayen :

Ce qui est intéressant dans l'étonnement, c'est quand on le quitte, c'est quand, d'une certaine façon, se résolvent l'énigme, le mystère, l'inhabituel, le désordonné..., et que se crée ou se recrée une nouvelle cohérence.

On est content d'être étonné parce que cela produit quelque chose. En formation, l'étonnement est riche parce qu'il amène à comprendre et/ou à apprendre quelque chose de nouveau, à s'engager dans une recherche, dans une passion... (Mayen, 2014, p.59)

Afin que l'apprenant, le formé accède à cette satisfaction qui fait suite à l'étonnement, l'enseignant, le formateur, doit « savoir comment intéresser les apprenants », afin « d'engager les personnes dans l'étonnement, puis dans le questionnement, puis dans la découverte, etc. » (Id. p.60). Ou, comme le dit Cifali :

Avant l'étonnement de celui qui est en vulnérabilité d'apprentissage, il y a la capacité du professionnel (enseignant ou formateur) de s'étonner. C'est le professionnel qui "transmet" sa capacité d'étonnement, engageant ainsi sa manière de se rapporter au savoir et à lui-même. C'est à lui d'être étonné pour permettre que l'autre le soit. [...]

C'est à partir de leur propre étonnement que les professionnels [...] trouvent la force de tirer celles et ceux avec qui ils travaillent de leur léthargie et/ou de leur violence. (Cifali, 2014, p.149)

Ainsi, si l'on se place du point de vue de l'enseignement, du professeur des écoles débutant, en situation de classe, l'étonnement intervient sur différents plans. Nous allons maintenant nous

intéresser à la place de l'étonnement dans la pratique de classe des enseignants.

3.2.4. L'étonnement, la prise de conscience et l'évocation

Comme le souligne Meirieu, l'étonnement peut provenir soit d'un « écart », soit d'une « évidence ». Nous avons déjà évoqué la notion d'*écart* entre ce qu'il attendait et la réalité, provoquant l'étonnement du professionnel. Du côté de l'apprenant, « c'est dans l'écart entre ce que l'on savait et ce que l'on découvre que surgit [...] la salutaire inquiétude » (Meirieu, 2014, p.19). Là intervient la « posture » de l'enseignant ou du formateur :

Affaire de posture : il faut que le formateur soit suffisamment solidaire pour qu'on le crédite de vouloir nous aider; et suffisamment chevronné pour qu'on accepte que son interlocution nous déstabilise. Suffisamment proche pour être entendu, suffisamment différent pour avoir quelque chose à nous dire. (Id. p.19)

Si l'étonnement de l'apprenant ou du formé peut surgir de cet « écart », il peut se produire aussi à travers l'apparition de « l'évidence qui jusque-là nous avait échappé » (Ibid. p.19). C'est le fameux : « *Bon sang, mais c'est bien sûr !* » auquel Meirieu fait référence, « d'une certaine manière, je le savais déjà, mais je ne parvenais pas à le formuler et à me l'approprier. » (Ibid. p.20) Cette expression est le reflet d'une prise de conscience :

Quelque chose se passe alors chez les formés, que le formateur perçoit d'autant plus qu'il a accompagné cette démarche de revécu, dans son engagement pédagogique, l'étonnement fondateur devant tout savoir émancipateur, devant toute connaissance qui élargit nos horizons sans écraser nos perspectives. (Ibid. p.20)

Ce que décrit ici Meirieu peut être rapproché de la prise de conscience qui se produit dans la phase de *réfléchissement*, dans la modélisation du passage du pré-réfléchi à la conscience réfléchie (Vermersch, 1994). La démarche de « revécu » dont parle Meirieu, Vermersch l'appelle « évocation » :

J'ai établi un inconscient neutre (non censuré), composé de toutes les rétentions passives, de tout ce qui m'a affecté et dont je n'ai pas eu la conscience réfléchie au moment où je le vivais. Ensuite, je dis que cet inconscient peut être éveillé de façon ciblée par un mode de rappel particulier : l'évocation. (Vermersch, 2014, p. 75)

Ainsi, la mise en évocation provoque le réfléchissement de la plupart des « rétentions passives » qui appartiennent au pré-réfléchi. Petitmengin témoigne aussi de ce phénomène :

L'émergence à la conscience d'un élément de l'expérience initialement pré-réfléchi suscite en effet la surprise. J'ai l'impression de reconnaître quelque chose de très familier, avec lequel je vivais depuis toujours, mais qui restait non remarqué." C'est conforme à ce que je suis sûr d'avoir vécu, mais que je n'avais pas conscience de vivre au moment où je l'ai vécu" – dit un sujet au terme d'un entretien d'explicitation. (Petitmengin, 2011, p.108)

Nous voyons donc que l'étonnement et la prise de conscience sont liés :

[...] la surprise peut apparaître du fait que je découvre au fil de l'accompagnement (de mise en évocation, par la position de parole incarnée) que je sais répondre, que je me souviens, que ce que je décris appartient bien à mon vécu, je le reconnais, et pourtant j'étais sûr de l'avoir oublié ! (Ibid. p.76)

De plus cet étonnement vient aussi du fait « que ce qui est obtenu le soit sans effort volontaire ». En effet, avec l'entretien d'explicitation, « le but est de faire "un pont sur le passé" », « en provoquant un acte involontaire d'évocation (toujours avec le consentement de la personne). » (Ibid. p.76)

Nous avons abordé l'étonnement du point de vue de l'élève, de l'apprenant, mais l'enseignant ou le formateur peuvent aussi éprouver de l'étonnement. Dans une situation de classe, il nous apparaît que le professeur des écoles (débutant ou confirmé) peut rencontrer plusieurs sources d'étonnement possibles :

1) L'étonnement peut provenir de l'écart entre le prévu (par l'enseignant) et l'imprévu (qui survient dans la classe : des réactions d'élèves inattendues ou tout autre événement imprévisible). Certaines réactions d'élèves n'ont pas été anticipées par l'enseignant, comme cette professeure des écoles débutante de notre corpus :

Bénédicte : Je me suis dit que peut-être j'avais été trop ambitieuse de leur demander ce qu'ils savaient (*aux élèves*)... je voulais qu'ils me disent que *est* c'était *être*, surtout qu'on l'avait vu... c'était un verbe qu'ils connaissaient... et c'est pas venu.... Je pense que, là, j'ai été un petit peu prise au dépourvu.

Ici, l'enseignante s'étonne du fait que les élèves n'ont pas nommé le verbe *être*, même s'ils sont capables de donner des exemples de phrases semblables au modèle qu'elle propose. La professeure des écoles débutante prend conscience que les élèves de CE1 ne sont pas encore capables de désigner le mot *est* par son terme générique grammatical, qui renvoie à la notion de *verbe*. L'étonnement révèle l'écart entre ce que l'enseignant croit que les élèves ont acquis et ce dont ils sont effectivement capables. L'enseignante choisit alors d'ajuster, en situation, le déroulement de la

séance et d'improviser, de faire autrement que ce qu'elle avait prévu initialement, de créer.

2) L'étonnement de l'enseignant peut s'apparenter à un émerveillement lorsqu'un (ou des élèves) en difficulté finit (finissent) par comprendre. Et parfois, les élèves s'exclament dans la classe « Ça y est, j'ai compris ! », comme dans la situation relatée par une professeure des écoles débutante de notre corpus, lors d'une situation de mathématiques en CM1 :

Sarah :... on est passé à la suite... jusqu'à ce que, après avoir interrogé une élève... Elsa, donc celle qui est au fond, me dit : « Ah ! Ah, ben ! Ça y est j'ai compris ! »...et du coup, je lui ai fait reformuler le dernier exemple et, effectivement, elle avait compris.

C'est l'étonnement de l'apprenant, face à sa prise de conscience, qui peut étonner aussi l'enseignant, ou, tout au moins, susciter chez lui le désir de comprendre ce qui a fait que l'élève a compris.

3) L'étonnement peut se produire aussi à la suite de la prise de conscience par l'enseignant de ce qu'il a fait d'inhabituel, dans une situation de classe spécifique, *qui s'est bien passée*, mais dont il n'a pas l'impression d'avoir la mémoire des détails, ou bien lors de la prise de conscience de ce qu'il a fait quand il a agi « à l'intuition » (cf. l'exemple d'Agnès, Faingold 1993⁷¹, cité par Vermersch, 2014).

Dans notre recherche, nous avons recueilli des moments d'étonnement de la part des professeures des écoles débutantes, dans l'après coup de l'entretien d'explicitation, quand elles découvraient tout ce qu'elles avaient pu décrire, comme cette professeure des écoles (lors d'un deuxième entretien, après qu'elle a lu la retranscription du premier, qui contenait un temps d'évocation) :

Céline :... ça m'a fait bizarre de parler plus précisément de ce moment en fait, enfin de chercher, de le décrire à ce point-là, parce qu'habituellement ce sont des moments, ça passe et je reviens pas dessus (*sic*)... c'est vrai que de le relire, ça m'a surprise en fait, de me rendre compte tout ce à quoi je pouvais penser (*sic*)...

Ici, l'enseignante débutante prend conscience de tout ce qu'elle a pu évoquer, toutes les « pensées privées » dont elle n'avait pas conscience avant l'entretien d'explicitation et qu'elle a mises en mots lors de cet entretien.

Nous avons pu remarquer aussi, à travers notre corpus d'entretien, que chaque situation choisie librement par les professeures des écoles débutantes interviewées, recelait, à un moment ou à un

71 L'entretien complet avec la présentation de Nadine Faingold est disponible sur www.grex2.com.

Faingold, N. (1993) *Décentration et prise de conscience. Étude de dispositifs d'analyse de situations pédagogiques*. Université Paris X, thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Disponible sur www.grex2.com.

autre, une émotion proche de l'étonnement ou de la surprise. Serait-ce, de manière inconsciente pour les personnes interrogées, un des critères de choix de la situation ?

Dans l'analyse des données recueillies, les descriptions en première personne de moments de classe, nous verrons donc comment se manifestent l'étonnement et la place qu'il prend pour les professeures des écoles débutantes interviewées dans leurs manières d'agir en classe. D'ailleurs, un des objets de notre étonnement, en tant que chercheuse, fut de constater, lors de l'analyse des données recueillies auprès des professeurs des écoles débutants, l'importance de la place du corps dans les séances de classe.

3.3. L'importance du corps dans l'acte d'enseigner

De nombreux chercheurs ont étudié, de manière détaillée, le langage employé par les enseignants et ses effets sur les élèves (travaux d'Alin, de Snoeckx, de Jorro, de Bucheton, etc.). Certains d'entre eux abordent aussi l'importance du corps dans l'exercice du métier d'enseignant ; ainsi Jorro (2007) parle du « corps parlant de l'enseignant », Snoeckx (2007) désigne la « connaissance par corps » qu'elle s'est construite tout au long de ses années d'enseignement et qu'elle s'efforce de rendre perceptible aux futurs enseignants en formation, à l'université de Genève. Les sciences de la communication ont montré l'importance des gestes et du corps dans son ensemble dans les relations interpersonnelles (Calbris et Porcher, 1989⁷²), comme le souligne Maitre de Pembroke (2015). Cette dernière insiste sur le fait que « le destinataire perçoit bien davantage l'intention du locuteur à travers [les] signaux non verbaux (comportements, tenue du corps, gestes) et para-verbaux (rythmes et tons de voix) que par les mots. » (Id. p. 100). Ainsi, il apparaît important de prendre en considération « la subjectivité du geste », c'est-à-dire l'interaction permanente et non consciente entre le sens, le geste et la cognition.

Dans la suite de notre propos, nous distinguerons, à la suite de Snoeckx, le « corps perçu » de l'enseignant, ou « corps parlant » du « corps percevant », avant d'aborder la notion de « posture professionnelle » de l'enseignant.

3.3.1. Le corps perçu ou parlant de l'enseignant

À propos de la « mise en jeu corporelle » de l'activité enseignante, Snoeckx indique que l'on se situe « entre clandestinité et intersubjectivité ». Dans un premier temps, nous précisons la notion de « corps perçu » et celle de « corps parlant » de l'enseignant.

72 Calbris, G. et Porcher, L. (1989) *Gestes et communication*. Paris : Hatier. Cité par Maitre de Pembroke (2015).

Jorro et Croc -Spinelli donnent deux exemples significatifs de la manière dont les élèves perçoivent les attitudes corporelles de l'enseignant :

[...] dans une situation de lecture littéraire en classe de CM2, une enseignante valorise le travail interprétatif des élèves, elle s'engage dans la situation au point que la séance est particulièrement bien vécue par les élèves qui, lors d'un entretien avec le chercheur, r v leront leur perception positive du professeur; en insistant sur sa gestuelle : « la maître elle fait comme ça avec ses yeux, on voit qu'elle cherche avec nous » (Jorro et Croce-spinelli, 2003). Dans cette situation la gestuelle joue un rôle incitatif, elle peut parfois contrarier l'interaction professeur-élèves, c'est le cas dans le témoignage suivant : une élève de CE2 est sensible à l'attitude du maître en situation de mathématiques : « le maître, il dit que c'est pas grave si on se trompe, mais, je vois bien que ses yeux sont en colère » ! (Jorro et Croc -Spinelli, 2010, p. 125)

Ces exemples de situations de classe, montrent que ce qui prime dans la perception de l'enseignant par les élèves, c'est la « corporéité », pour reprendre le terme de Jorro, plutôt que les paroles du professeur. Les dimensions non verbales des gestes du professeur peuvent être de différentes natures. Les travaux de Hall (1971)⁷³ et ceux de Pujade-Renaud (1983)⁷⁴, cités par Snoeckx, ont mis en évidence l'importance de l'utilisation de l'espace et des distances entre les êtres humains dans leurs inter-relations, dans la communication :

Pujade-Renaud souligne la dysmétrie et la non-réciprocité de la relation enseignant-enseigné, que ce soit du point de vue de l'espace (appropriation/non-appropriation), de l'attitude (debout/assis), du déplacement (mobilité/immobilité), de la gestualit  (expansionniste/limitée) et du contact (maîtrise/non-maîtrise). (Snoeckx, 2007, p.41)

Dans son travail de formatrice, au cours d'ateliers, Snoeckx invite les étudiants «   explorer leur passé d'élève pour mettre en évidence leurs connaissances expérientielles du corps de l'enseignant et de ses éventuels effets sur eux » (Id. p.40). Elle constate que « les étudiants sont très étonnés de toutes les informations sensorielles qu'ils ont conservées en mémoire, de manière vivante, la forme crispée ou détendue du corps, le regard bienveillant, complice, ou, au contraire cinglant » (Ibid. p.41). Cet exemple montre bien que les dimensions non verbales ont un effet sur les élèves, et cela montre aussi « comment la mémoire du vécu s'exprime en sensorialité » (Ibid. p.41). L'auteure relève plusieurs de ces dimensions : « le regard de l'enseignant, la voix, le déplacement, la posture

73 Hall, E. T. (1971) *La dimension cachée*. Paris : Seuil.

74 Pujade-Renaud, C. (1983) *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris : ESF.

et autres » et les « ressentis et leurs effets sur l'apprentissage ». Snoeckx souligne :

Pour moi, il est important que les étudiants prennent conscience que l'autorité s'exprime par corps, que le langage n'est pas suffisant pour exercer une influence et que ce qui est décodé profondément par les élèves, c'est d'abord le message que porte le corps. Il ne s'agit pas de mise en scène, mais de mise en jeu, c'est-à-dire que la personne se met en jeu dans ses actes, avec ses caractéristiques physiques, notamment. (Ibid. p. 42)

Nous retiendrons que c'est, en premier lieu, le corps qui « porte le message », ou comme le dit aussi Snoeckx, « le corps perçu résonne de significations pour autrui ». C'est également ce que relèvent Jorro et Crocè-Spinelli, en convoquant la conception phénoménologique de l'agir humain :

Le philosophe Merleau-Ponty, (1945, 1962) conceptualise le corps comme ouverture originnaire au monde. Le sujet agissant appréhende ce qui l'environne non pas comme un simple fait objectivable mais comme un phénomène qui traverse son existence et qu'il investit subjectivement, « Tout usage humain du corps est déjà une expression primordiale » (Merleau-Ponty, 1962, p. 108). C'est dire que la corporéité du sujet constitue un rapport au monde qui se donne à voir et qui, par conséquent, peut être perçu par autrui. (Jorro et Spinelli, 2010, p.125)

Dans notre recherche, nous n'interrogeons pas les élèves sur la façon dont ils perçoivent les professeurs des écoles débutants de notre corpus. Cela pourrait faire l'objet d'une nouvelle recherche. Cependant, nous serons attentive, dans les descriptions des situations de classe recueillies en première personne, à la « corporéité » des professeurs des écoles et la manière dont ils utilisent leurs corps dans leurs relations aux élèves.

Si, du point de vue des élèves, le corps, dans ses différentes dimensions (regard, voix, déplacement, attitude, etc.) est perçu, du point de vue de l'enseignant, il semble qu'il soit aussi un « corps percevant ».

3.3.2. Le corps percevant de l'enseignant

Snoeckx insiste sur le fait que « pour un enseignant aussi, les compétences s'expriment et s'approprient par le corps ». Si les formateurs peuvent reconnaître un enseignant expérimenté, d'un enseignant débutant à sa manière de se comporter en classe, force est de constater que cette dimension corporelle est difficile à percevoir et longue à incorporer pour les enseignants stagiaires. Dans notre parcours de formatrice, nous avons accompagné des professeurs des écoles stagiaires,

lors de séance d'observation dans des classes de maîtres-formateurs, reconnus comme experts par l'institution. Les déplacements, les regards, la voix, et les usages qu'en faisait le maître-formateur, étaient très peu remarqués par les professeurs des écoles stagiaires. Nous devions leur demander d'y être attentifs pour qu'ils les remarquent au cours de la séance d'observation. Par contre, quand nous allions rendre visite aux professeurs stagiaires dans leur classe, certains pouvaient décrire les effets de leur positionnement dans la classe, et là, ils prenaient conscience de l'importance du corps.

Il semble que, pour percevoir « ce que je fais à l'autre avec mon attitude corporelle et mes mimiques », pour paraphraser Vermersch⁷⁵, il faille l'avoir vécu, en avoir eu l'expérience en situation de classe. Nous pourrions nommer ces phénomènes « *les effets percorporatoires* », en osant un néologisme, c'est-à-dire « qu'est-ce que je fais à l'autre avec les positions et la place de mon corps ? ».

Pour Snoeckx aussi, le corps, « en tant que champ d'expériences, corps percevant, est à explorer dans une perspective phénoménologique, dans une façon d'interroger le monde à partir de soi-même. » (op. cit. p. 38) L'auteure fait vivre aux étudiants, pendant les ateliers, l'expérience d'un déplacement de la « focalisation attentionnelle » en les guidant d'abord sur le contenu du discours théorique (qu'elle est en train de leur lire), puis vers d'autres phénomènes qui les *affectent* au moment de la lecture (« le bruit des stylos qui courent sur le papier, quelqu'un qui fait craquer une chaise... ») (Ibid. p.40) En adressant ces phrases aux étudiants, futurs enseignants, Snoeckx veut leur montrer que chaque personne est « capable de percevoir différentes couches de vécu » et « comme c'est important pour un enseignant d'y être attentif et vigilant pour repérer, par exemple, ce qui fonctionne ou ce qui ne fonctionne pas » dans la classe.

Nous retiendrons que Husserl distingue ce qui nous affecte et dont nous pouvons facilement prendre conscience (*les co-remarqués*) et ce qui s'inscrit en nous, à notre insu, en quelque sorte, car nous n'avons pas conscience que cela se produit quand nous le vivons (*les remarqués secondaires*). C'est « le concept d'affectation » qui est « crucial pour la mise en jeu corporelle du corps, notamment celui de l'enseignant » (Ibid. p.40). Il semble important de garder présent à l'esprit que si le sujet « se tourne vers lui-même », comme le dit Snoeckx, il peut percevoir ce qui l'a affecté, les différentes « couches de vécu » qui se sont, en quelque sorte, accumulées en mémoire, mais qui restent de l'ordre du pré-réfléchi.

L'enseignant en classe, en fonction de ce qu'il perçoit, ajuste en permanence ses gestes, ses actions

75 Vermersch étudie « les effets perlocutoires », à partir de la question : « Qu'est-ce que je fais à l'autre avec ma question ? » (Vermersch, 1994, 2013)

langagières, corporelles, son attitude et sa posture. Perception et action interagissent en permanence, en situation, mais cela se produit sans que l'enseignant en ait conscience. Il y a, nous semble-t-il, ajustement corporel permanent et pré-réfléchi entre le corps percevant de l'enseignant et ses actions en classe. En même temps, le corps « parlant » de l'enseignant est perçu par les élèves qui vont, eux aussi, agir et ajuster leurs actions en fonction de leurs perceptions.

Ainsi, Jorro parle de « processus d'ajustement, d'agencement, de régulation » (2007, p.8). Elle précise qu'« il n'y a pas de modèle opératoire à privilégier, mais des variations à construire dans l'interaction avec le contexte. » L'auteure relève quatre dimensions caractérisant « le passage vers les gestes professionnels » (Id. p.8) :

- « la liberté d'agir, le sens postural ;
- le sens du kaïros ;
- le sens de l'altérité ;
- l'adresse du geste. »

C'est à travers ces dimensions, selon nous, que nous pouvons définir ce qu'est la posture de l'enseignant.

3.3.3. La notion de posture professionnelle

Nous reprenons les quatre dimensions énoncées ci-dessus et que nous avons déjà évoquées (cf. chapitre 2) :

- le sens postural, selon Jorro, est la « capacité à ouvrir une situation » ce qui suppose « un sens de l'action », une « liberté d'agir » qui « puise sa force dans des dynamiques identitaires » du sujet, sans toutefois « se perdre dans les réajustements, dans la souplesse et la clairvoyance du point de vue adopté » (Ibid. p.8). Il s'agit donc pour l'enseignant de *s'autoriser à agir de façon différente de ce qu'il avait prévu, tout en restant en accord avec ses valeurs.*

- le sens du kaïros correspond au « sens de l'improvisation », de l'intuition dans l'instant (Jorro, 2007 ; Galvani, 2011). Pour l'enseignant, il s'agit de *s'autoriser à suivre son intuition, en situation.*

- à travers le « sens de l'altérité », Jorro, en référence à la notion de « double capture » (Deleuze, 1996), souligne que le geste tend « vers une rencontre interpersonnelle », « il est une invitation à comprendre et à agir », « non à obtempérer ». Nous retrouvons la dimension d'*intersubjectivité* que décrit Snoeckx.

- enfin, « l'adresse du geste » reflète « le souci de l'autre, car faire un geste c'est penser à l'autre ». Cette notion, selon nous, est contenue dans la précédente.

À travers ces dimensions, nous voyons se dessiner ce qui, à la fois sous-tend et englobe les gestes professionnels. Pour nous, une part de ces dimensions consiste, pour l'enseignant dans sa classe à *s'autoriser* certaines attitudes qui ne sont ni prescrites, ni directement enseignées en formation, mais qui sont portées par des *valeurs*, que les enseignants *incarnent* dans leurs actions en situation de classe. Il semble que ces dimensions font partie de la « posture professionnelle ».

Dans notre recherche, nous étudierons comment ces dimensions se manifestent chez les professeurs des écoles débutants interviewés. Nous avons tenté de comprendre comment la notion de « posture professionnelle » était abordée, notamment dans le domaine de la formation et de l'éducation.

Dans le *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, Mulin (2014) note tout d'abord la définition première du terme « posture » (apparu en 1588) comme désignant une « attitude particulière du corps ». Ce mot est alors « synonyme d'attitude, de maintien et de position, mais aussi de contenance » (Mulin, 2014, p.213). Nous laisserons de côté la référence au vocabulaire médical concernant le terme « posture » que l'auteur relate en citant Kernbaum (2008⁷⁶), pour nous intéresser plus particulièrement à la définition d'Ardoino (1990⁷⁷), cité par Mulin : « Ardoino distingue (ainsi) la position sociale de la posture, au sens d'attitude interne, et n'hésite pas à parler d'imposture, en cas de dualité entre les deux termes. » (Mulin, 2014, p.214)

Nous retiendrons la notion d'« attitude interne » chez Ardoino, qui précise le terme de « posture ». À propos de « posture professionnelle », Mulin souligne qu'elle apparaît comme « le produit de plusieurs processus complexes en jeu pour intégrer [...] les groupes professionnels », en s'appuyant sur les définitions des groupes professionnels que proposent les sociologues Bousard, Demazière et Milburn (2010⁷⁸). Mulin parle, lui, des « processus de différenciation professionnelle » dans sa thèse (Mulin, 2008⁷⁹), au sujet de la professionnalisation des formateurs en insertion : « Les acteurs professionnels partagent une norme commune, composée de représentations professionnelles qui

76 Kernbaum, S. (2008) Dictionnaire de médecine. Paris : Flammarion. Cité par Mulin (2014).

77 Ardoino, J. (1990) Les postures ou impostures respectives du chercheur, de l'expert et du consultant, *Les nouvelles formes de la recherche en éducation* (pp. 22-34). Paris : Matrice Andsha. Cité par Mulin (2014).

78 Bousard, V., Demazière, D. et Milburn, P. (eds) (2010) *L'injonction au professionnalisme. Analyses d'une dynamique plurielle*. Rennes : Presses universitaires de Rennes. Cité par Mulin (2014).

79 Mulin, T. (2008) La professionnalisation des formateurs en insertion. Contribution à l'analyse des processus de différenciation professionnelle. Thèse en sciences de l'éducation, non publiée, sous la direction de Michel Bataille. Université de Toulouse. Cité par Mulin (2014).

portent principalement sur la justification des pratiques, mais remplissent aussi les fonctions de construction identitaire et de constitution de savoirs communs à la profession. » (Mulin, 2014, p.214)

En d'autres termes, d'après l'auteur, et selon une définition sociologique, la « posture professionnelle » serait le fruit de processus complexes d'adhésion des praticiens à une « norme commune » intégrée par eux et regroupant des « représentations professionnelles ». Si nous rapprochons cette définition de celle d'Ardoino (« attitude interne »), nous disons que, pour nous, la « posture professionnelle » est *le produit de processus complexes, inhérents à chaque acteur dans une situation de travail singulière, d'intégration par ce dernier des attentes professionnelles externes*. Pour compléter cette définition, nous rappelons celle que donne Paul (2004), à propos de l'accompagnement. L'auteure précise que la posture relève « d'un choix », « d'une option », de la part du professionnel (Paul, 2004, p.153).

La posture définit la manière de s'acquitter de sa fonction (ou de tenir son poste). C'est nécessairement un choix personnel relevant de l'éthique. La posture d'accompagnement suppose ajustement et adaptation à la singularité de chacun, accueilli en tant que personne. Elle suppose une compétence à passer d'un registre à un autre. (Id. p.153)

Rappelons pour plus de clarté que les trois registres identifiés par l'auteure, dans le cadre de la « posture professionnelle spécifique de l'accompagnement » sont : « conduire, guider, escorter ». Et Paul ajoute : « Par la posture s'incarnent les valeurs d'un professionnel en relation à autrui. » (Id. p.153) Ainsi, nous entendons la « **posture professionnelle** » des professeurs des écoles de notre recherche comme *le produit de processus complexes, inhérents à chaque acteur dans une situation de travail singulière, d'intégration par ce dernier des attentes professionnelles externes et des valeurs professionnelles qu'il porte, afin de parvenir à une harmonie intérieure*.

Il nous semble important de préciser la relation entre perception et action, d'un point de vue phénoménologique. Nous avons vu, avec Husserl (Snoeckx, 2007 ; Vermersch, 2012) que tout vécu est composé de plusieurs éléments (*le pris pour thème, les co-remarqués, les remarqués secondaires, ou couches de vécu*). D'autres chercheurs en sciences cognitives se sont intéressés à « l'expérience humaine » et aux interrelations entre perception et action (Varela, Thompson, Rosch, 1993). Ils conçoivent la « cognition comme action incarnée » : « la cognition dépend des types d'expériences qui découlent du fait d'avoir un corps doté de diverses capacités sensori-motrices [...] les processus sensoriels et moteurs, la perception et l'action sont fondamentalement inséparables de la cognition vécue ». (Id. p.234)

Nous retenons que le corps et la cognition sont intimement liés entre eux et aux expériences vécues par les individus, par une sorte de relation à *double sens*. Les auteurs poursuivent en présentant le modèle de l'« enaction⁸⁰ » : « Cette approche se compose de deux points : (1) la perception consiste en une action guidée par la perception ; (2) les structures cognitives émergent des schèmes sensori-moteurs récurrents qui permettent à l'action d'être guidée par la perception ». (Ibid. p.234-235)

Le modèle de l'enaction se rapproche, selon nous, des prises d'information et prises de décision qui s'expriment en « position de parole incarnée », lorsque le sujet recontacte les perceptions infimes de son vécu.

Selon nous, la *posture*, dans un métier de la relation, tel que le métier d'enseignant, ne se définit pas a priori, ce n'est pas un modèle que le professionnel tente de reproduire, mais plutôt un ensemble de gestes et d'attitudes incarnées que le professionnel adopte pour agir de façon efficace, en accord avec la situation et avec lui-même (avec les valeurs qu'il porte et l'idée qu'il se fait de son rôle auprès de l'autre). Cet *accord postural* fait partie des compétences professionnelles de l'enseignant. C'est un *accord* au sens musical du terme : ajuster, adopter l'attitude, la position, le geste (mais aussi le regard, le ton de voix) qui sont les plus « justes » par rapport à la situation et à l'intention de l'enseignant. Cette posture professionnelle nous paraît liée à la théorie de l'enaction de Varela, Thompson et Rosch.

3.4. Les valeurs sous-jacentes et le « je » professionnel

Si comme le dit Paul, la posture est « une manière d'exercer des pratiques, par ailleurs techniquement définies » (2004, p.79), nous cherchons à mieux comprendre en quoi consiste cette « manière », quels en sont les fondements. De nombreux chercheurs dans les domaines de l'éducation et de la formation, ont mis en exergue les liens entre l'acquisition de compétences professionnelles et la construction de cette professionnalité. À partir de certains de leurs travaux, nous verrons comment ils conçoivent la professionnalité en construction.

3.4.1. La construction de la professionnalité

Perez-Roux s'est intéressée au processus de construction identitaire, notamment en menant une recherche auprès de conducteurs routiers se formant à l'IUFM pour devenir enseignants de la Conduite Routière en lycée professionnel (Perez-Roux, 2011).

En effet, la construction de la professionnalité est indissociable : des normes

80 Ce mot vient du verbe anglais *to enact* : émerger, survenir. C'est la raison pour laquelle il ne prend pas d'accent.

professionnelles auxquelles les acteurs se réfèrent pour juger de la qualité et du sens de leur travail : des ressources dont ils disposent pour en assurer la réalisation et des situations concrètes d'action dans lesquelles ils sont pratiquement engagés.

De ce point de vue, la construction de la professionnalité enseignante semble étroitement liée au processus d'insertion professionnelle. Ces deux dimensions supposent donc à la fois d'intégrer le monde scolaire avec des formes de socialisation qui lui sont spécifiques et de se professionnaliser en formalisant des savoirs expérimentiels, en analysant sa pratique, en réfléchissant à des formes de transposition adaptées aux publics scolaires. Une épreuve plus ou moins difficile à surmonter selon les ressources dont chacun dispose. (Perez-Roux, 2011, p. 40)

L'auteure définit ici la « construction de la professionnalité enseignante » par, d'une part le processus d'insertion professionnelle, et d'autre part les normes et ressources professionnelles intégrées. Les personnes en formation pour devenir enseignants de la Conduite Routière en lycée professionnel doivent à la fois intégrer les « formes de socialisation du monde scolaire » et « formaliser des savoirs expérimentiels ». Perez-Roux a conçu un modèle de compréhension de l'identité professionnelle des enseignants qu'elle situe « au carrefour de la sociologie compréhensive et d'une approche psychosociologique » (Perez-Roux, 2011 p. 40-41). Pour elle, il s'agit d'un « processus complexe et dynamique situé à l'articulation de plusieurs dimensions, plus ou moins en tension, suscitant plusieurs registres de transactions : entre continuité et changement, entre soi et autrui, entre unité et diversité. » (Id. p. 41)

Perez-Roux montre, à l'aide d'un schéma, que l'identité professionnelle évolue entre « tensions et transactions, appréhendées à la fois dans une perspective synchronique et dans une perspective diachronique. » (Id. p.41). En ce qui concerne les professeurs des écoles débutants, nous tenterons de voir si des tensions et/ou transactions existent, et comment elles s'articulent avec le « soi » pour constituer leur professionnalité.

Pour Kaddouri (2000⁸¹), il s'agit de tensions entre les différentes composantes de l'identité mais aussi vers un projet identitaire, qui exprime l'orientation dans laquelle se trouve inscrit un individu à un moment donné de sa vie. L'orientation et les tensions qui le soutiennent donnent lieu à des transactions identitaires qui prennent appui sur des actes et des discours et ont pour fonction, selon les cas, de réduire, de maintenir ou d'empêcher les tensions d'ordre intra et inter psychiques... (Ibid. p. 42)

À propos des néo-enseignants du second degré, Perez-Roux (2010) envisage la notion de

81 Kaddouri, M. (2000) « Retour réflexif sur les dynamiques identitaires », *Enseignant-formateur : la construction de l'identité professionnelle*, C. Gohier et C. Alin (dir.), Paris, L'Harmattan, pp.195-212. Cité par Perez-Roux (2011).

« construction identitaire » à partir de quatre composantes :

- « les *transactions* » :

Les transactions sont envisagées comme des actes ou des discours qui traversent la situation individuelle et nécessitent délibérations, ajustements et compromis. (Id. p. 40)

- « l'"image de soi" » :

Par ailleurs, chacun élabore une "image de soi" en relation – accord, tension, contradiction – avec les identités virtuelles supposées que les autres lui attribuent. (Ibid. p. 41)

- « l'implication telle que Mias (1998⁸²) l'entend » :

... la construction identitaire se révèle dans des formes d'implication définissant, au moins en partie, le rapport au métier. (Ibid. p.41)

- « la cohérence entre le sens de l'action et les représentations et valeurs mobilisées » :

chacun semble donner du sens à son action si celle-ci entre, au moins en partie, en cohérence avec des représentations et des valeurs mobilisées tout au long de sa trajectoire professionnelle antérieure. (Ibid. p. 41)

Nous retiendrons de cette approche de la « construction de la professionnalité » qu'elle consiste à considérer, à la fois, des variables extérieures au sujet (le monde scolaire avec ses formes de socialisation spécifiques, l'adaptation au public scolaire), mais aussi des variables propres à chaque individu (les savoirs expérientiels, ses ressources propres). De plus, selon Perez-Roux, la construction identitaire est un processus complexe comprenant des composantes relatives à « soi », au sujet (« image de soi », « représentations », « valeurs mobilisées », « implication », « transactions »), mais qui dépendent d'un environnement, d'un contexte. Dans un texte de 2012, à propos de la construction de la professionnalité enseignante (depuis la masterisation), en formation, Perez-Roux souligne la nécessité de prendre en compte des « temporalités brèves/longues », en formation, « pour saisir les processus d'appropriation en jeu » et « la construction d'une professionnalité enseignante » (p.124). Les auteurs ayant participé à cet ouvrage collectif,

[...] soulignent bien cette nécessité de co-élaboration, et de maturation nécessaire pour que le néo-professeur devienne capable de réflexivité, de distanciation et à terme, d'une plus grande efficacité dans son activité professionnelle. Cela suppose la construction de scénarios anticipés, de retours sur l'action, la prise en compte des avancées et des résistances de la part des formés, des réaménagements de la part des formateurs en charge de l'accompagnement des débutants. (Id. p.124)

82 Mias, C. (1998) *L'implication professionnelle dans le travail social*. Paris : L'Harmattan. Cité par Perez-Roux (2010)

Nous retiendrons que la construction de la professionnalité est conditionnée par la capacité à la « réflexivité » des « néo-professeurs », que souligne Perez-Roux, et par la prise de distance que permettent les « retours sur l'action ». Selon l'auteur, au cours de la formation, il est important que les formateurs travaillent avec les formés sur leurs « avancées » et leurs « résistances », afin de faciliter cette construction de la professionnalité. Du point de vue du « sujet *se formant* », pour reprendre les termes de Perez-Roux, le temps est nécessaire à la construction du « triptyque » : « devenir capable-être reconnu-se (re)connaître » (Perez-Roux, 2012a⁸³)

Se (re)connaître dans ses valeurs essentielles, mais aussi comme différent de celui que l'on projetait de devenir ou que l'on s'imaginait pouvoir être dans la réalité des situations d'enseignement ou de formation : s'intégrer et se différencier, se conformer et s'autonomiser, un processus long qui participe à la construction d'une professionnalité, en intégrant compétences et définition de soi comme professionnel "en mouvement". (Perez-Roux, 2012, p.125)

Nous retiendrons que les professeurs débutants ont besoin, pour construire leur professionnalité de « se (re)connaître » dans certaines *valeurs*, qui sous-tendent leur activité d'enseignant, et qui sont intimement liées au sujet, tant du point de vue de ses compétences que de son « *je* » professionnel. Nous reviendrons plus loin sur les notions de « valeurs sous-jacentes » et de « *je* » professionnel, mais voyons ce que désigne « la professionnalité émergente » dont parlent Jorro et De Ketele (2011).

3.4.2. La professionnalité émergente et l'éthos professionnel

L'association de ces deux termes, voulue par les auteurs, insuffle l'idée de « mouvement » à l'idée de stabilité du mot « professionnalité » (Jorro, 2014b, p.241). La notion d'émergence traduit ici « les processus de transformation dans la construction de la professionnalité de l'acteur » (Id. p.241). Cette idée récente viendrait remplacer l'opposition traditionnelle entre l'expert et le novice, qui prévalait dans le domaine de la formation en éducation, dans les années 1990 (Tochon, 1989 ; Jacoby et Gonzales, 1991⁸⁴), et qui supposait « un transfert des savoirs de l'expert vers le novice » (Ibid. p.242).

83 Perez-Roux, T. (2012a) Construction identitaire des enseignants débutants : quelle reconnaissance d'autrui pour se (re)connaître en tant que professionnel ?, *Recherches et éducation*, n°7.

84 Jacoby, S. et Gonzales, P. (1991) The constitution of expert-novice in scientific discourses. *Issues in applied Linguistics*, 2, 2, pp. 149-181.

Jorro définit ainsi la professionnalité émergente :

[...] la professionnalité émergente pourrait être entendue comme la caractéristique de tout professionnel cherchant à se développer professionnellement, voire à se perfectionner tout au long de son activité professionnelle en faisant l'expérience de tâtonnements qui conduisent à la restructuration du soi professionnel. [

Mais l'expression de professionnalité émergente introduit l'idée que le professionnel se formant vit des processus de transformation prenant appui sur des savoirs théoriques, des savoirs d'action et sur la réflexion éthique. (Ibid. p.241)

Nous retenons de cette définition que la « professionnalité émergente » concerne aussi bien les professionnels en formation, que les professionnels débutants ou plus expérimentés. Cette notion contient l'idée de mouvement et d'évolution des personnes dans leur professionnalité. Jorro précise aussi :

La professionnalité émergente d'un acteur peut être étudiée à partir des processus de développement professionnel, mobilisant de façon interdépendante des dimensions identitaires, opératoires, éthiques, relationnelles, vécues par un débutant ou par un praticien confirmé qui chercherait à évoluer dans son exercice professionnel. (Ibid. p.242)

La dimension « vécue » de la professionnalité mérite d'être relevée. Dans cette acception, la professionnalité est entendue comme étant le produit des « processus de développement personnel », que sous-tendent des composantes se référant à l'identité, donc au sujet, à l'intersubjectivité et à des valeurs portées par le sujet. Pour Jorro, la professionnalité émergente chez les professeurs en formation (master 2) est l'objet de « transactions de reconnaissance » pour les stagiaires. Cette « reconnaissance de soi par soi » et « de soi par autrui » est liée à « l'ethos professionnel », selon l'auteur, c'est-à-dire à la « dynamique identitaire qui s'affirme autour des valeurs et des normes du métier visé » (Jorro, 2011a, p.51) ou encore « un ensemble de valeurs intériorisées par l'acteur et qui se concrétisent dans l'activité professionnelle » (Jorro, 2014a, p.110).

En complément du registre identitaire, l'ethos professionnel donne une épaisseur axiologique à la représentation professionnelle élaborée par l'acteur. La problématique de l'ethos professionnel permet ainsi de saisir tout à la fois le rôle des valeurs dans la représentation du métier et le désir de métier qui se traduit par des projections professionnelles.

[...] l'ethos professionnel s'organiserait autour d'une dimension générique et d'une

dimension singulière. (Jorro, 2011a, p.52)

[...] Enfin, la dimension axiologique intervient dans la conceptualisation de l'ethos professionnel. Il s'agit alors de relever les valeurs qui structurent l'orientation de l'action, qui fondent un type de discours et d'action en relations avec les normes et les usages du métier visé. (Id. p.53)

La notion d'« ethos professionnel » semble ainsi englober les valeurs selon plusieurs dimensions : celles qui orientent l'action du sujet, mais aussi celles qui relèvent de « représentations » et de « projections » de la part du sujet, de l'idée qu'il se fait du métier, et enfin des « normes » sociales qui accompagnent le métier en question. Ainsi, Jorro étudie la façon dont « le métier est entré dans l'individu » (citation de Clot, 2008⁸⁵, cité par Jorro), à partir de traces écrites produites en formation par les stagiaires (portfolios). L'auteure distingue, à partir de ces écrits, un double mouvement dans le processus de reconnaissance : « une compréhension de soi dans l'action et une visibilité de soi par le regard d'autrui » (Ibid. p.53). La « reconnaissance de soi par soi » correspond à la première part de cette reconnaissance : « La reconnaissance de soi par soi dépend de la façon dont le stagiaire donne sens à son expérience. » (Ibid.)

En résumé, la notion de professionnalité émergente est liée à celle d'ethos professionnel, dans la mesure où l'une et l'autre participent du développement professionnel de l'individu. Les valeurs qui structurent l'action, sont à prendre en compte quand on étudie la pratique professionnelle des enseignants. L'ethos professionnel est constitué d'une part singulière, propre au sens que donne le sujet à son action, mais aussi d'une part sociale, attribuée par d'autres professionnels.

À travers notre recherche, nous serons attentive aux valeurs qui sous-tendent les actions du sujet, en situation de classe, à partir de la mise à distance de l'expérience vécue que permet l'entretien d'explicitation. En effet, ce type d'entretien permet, comme nous l'avons souligné plus haut, grâce au *réfléchissement*, des prises de conscience de la part du sujet à partir de la situation évoquée. Faingold souligne :

Dans le cadre de l'explicitation de moments de pratique j'ai [...] privilégié l'approche de l'EdE⁸⁶ pour aider les professionnels à analyser leur propre mode d'intervention dans des situations de réussite, et pour leur faire verbaliser les compétences et les valeurs profondes impliquées, afin qu'ils puissent s'appuyer ensuite en conscience sur des parties ressources correspondant à leur identité professionnelle, parties caractérisées par des états

85 Clot, Y. (2008) *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.

86 Notation abrégée, utilisée au sein du GREX2, pour désigner l'Entretien d'Explicitation.

émotionnels hautement positifs et qui sont le plus souvent en lien avec des valeurs identitaires essentielles. (Faingold, 2013, p. 31)

Nous proposons maintenant de regarder de plus près comment s'effectue l'accès à ces « valeurs profondes impliquées », que nous nommons « valeurs sous-jacentes » et en quoi elles sont importantes pour le sujet, dans la sphère professionnelle.

3.4.3. Les valeurs sous-jacentes : le sens pour le sujet

Grâce au processus de réfléchissement, l'évocation (mise en mots en première personne, en position de parole incarnée d'un vécu passé) donne accès, comme nous l'avons souligné plus haut à toutes les épaisseurs de ce vécu, dont le sujet n'avait pas toujours conscience avant l'entretien d'explicitation. Dans ses travaux sur les éducateurs de la Protection Judiciaire de la Jeunesse, et au cours de sa longue expérience d'analyse des pratiques et des ateliers de professionnalisation, Faingold distingue « deux niveaux expérientiels (parmi) les différentes strates du vécu » :

[...] le niveau des stratégies qui permet de comprendre comment le sujet s'y prend dans une situation donnée [...] et un niveau du sens sous-jacent à l'action, niveau pour lequel c'est l'émotion et non plus l'action qui devient le centre du vécu à élucider, et qui correspond selon moi pour un sujet donné à des enjeux identitaires dont il est possible d'accompagner le décryptage si le contrat de communication le permet. (Faingold, 2005, p.4)

Le « niveau des stratégies » correspond à la « grille des informations satellites de l'action » établie par Vermersch (1994) : l'action étant au centre, les buts à sa droite, les savoirs à sa gauche, le contexte au-dessus de l'action, et les commentaires au-dessous (Nous reproduisons ce schéma dans le chapitre suivant.). Nous nous servons de cette grille dans l'analyse des verbalisations recueillies, comme nous l'expliquons plus loin (cf. chapitre 4). Le « niveau du sens sous-jacent à l'action » recèle, selon l'auteure, « des enjeux identitaires », dont le sens peut être décrypté au cours de l'entretien. C'est à ce niveau, que Faingold parle de « décryptage du sens » (2005) :

Dans l'exploration d'un moment de pratique professionnelle, la mise en évocation et la description du vécu de l'action sont pour moi un point de départ incontournable pour accéder au sens de ce moment pour le sujet. Le primat de la référence à l'action est un point de départ qui « permet d'étudier les croyances, les valeurs, les représentations, les connaissances fonctionnelles, les buts réellement poursuivis, l'identité effectivement manifestée. Quel que soit le point, la question est de savoir comment il s'incarne, comment

il se manifeste dans la vie, dans les situations. » (Vermersch, 1998⁸⁷). On peut ainsi passer de l'explicitation de l'action au décryptage par le sujet lui-même du sens d'un moment singulier de son vécu (Faingold, 1998), en particulier quand l'émotion intervient au cours de la mise en mots du déroulement de la situation évoquée. (2005, p.4)

Ainsi, à l'aide de l'entretien d'explicitation, il est possible d'accéder au sens que le sujet attribue à son vécu, de son point de vue. Il nous semble possible de rapprocher ce « sens » décrypté par le sujet de « l'ethos professionnel » dont parle Jorro. Cependant, comme le souligne Faingold, il est important de pouvoir repérer de quel type d'émotion il s'agit, quand elle survient lors d'un entretien d'explicitation :

Pour moi ces deux niveaux, celui des stratégies et celui du sens et des enjeux identitaires, sont constamment co-présents dans toute situation vécue. Le fait d'aider une personne à explorer en évocation un moment spécifié de pratique permet d'orienter l'attention et la mise en mots vers l'un ou l'autre de ces niveaux expérientiels, sachant que le point de départ est nécessairement la mise en relation du sujet avec les éléments sensoriels du contexte et le re-vécu de l'engagement du sujet dans l'action.

Cependant, dès qu'on est sur le versant émotionnel, il convient de distinguer radicalement le travail d'accompagnement selon qu'il s'agit d'une situation-problème suscitant des affects difficiles, ou d'une situation-ressource permettant d'installer la personne dans des états internes positifs (confiance en soi, satisfaction, sentiment de réussite, fierté, joie...).
(2005, p.5)

Ainsi, selon que l'on travaille avec la personne qui explicite son vécu passé, sur une situation qui lui a posé problème, ou, au contraire, sur une situation qui s'est bien passée, les émotions présentes dans ce vécu ne seront pas de même nature. Il s'agit donc de cibler ce que l'on veut faire, et d'avoir, bien sûr, le consentement de la personne interviewée. Afin de mieux cerner les enjeux de l'émotion présente dans tout vécu, nous reproduisons ici le schéma de Faingold (2005, p.5) :

87 Vermersch, P. (1998) Détacher l'explicitation de la technique d'entretien ? *Revue Expliciter*, n°25, mai 1998.
consultable sur le site : www.grex2.com.

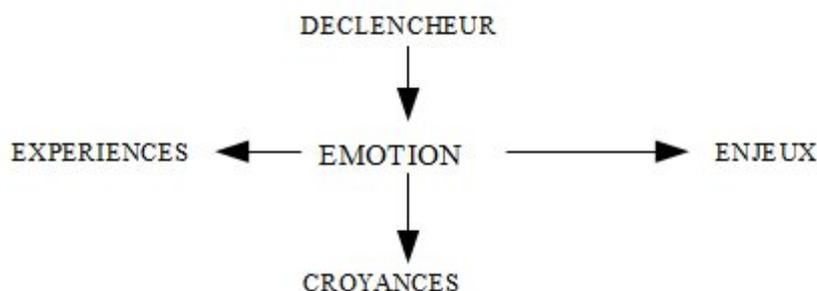


Schéma de l'émotion (Faingold, 2005, p.5)

D'après ce schéma, l'émotion est provoquée par un « déclencheur » dont l'origine appartient intimement au sujet, à son histoire personnelle. L'« émotion » fait référence à des « expériences », des « enjeux », des « croyances » ; ces composantes relevant de la « dynamique identitaire » du sujet.

En raison des émotions qui peuvent survenir au moment où le sujet se remémore un vécu passé, et qui vont être amplifiées, parfois, et parce que ces émotions sont souvent liées à des valeurs, Faingold met en garde devant « le risque d'ancrage négatif » :

L'EdE étant un puissant outil de remise en contact avec un vécu passé, à partir du moment où il guide une orientation de l'attention vers un moment porteur d'affect à valence négative, le risque est grand que le rayon attentionnel glisse du fil de l'action à la couche émotionnelle sous-jacente, qui prend alors toute la place et est revécue encore plus douloureusement qu'elle ne l'avait été au présent. (Id.)

Nous retenons que l'entretien d'explicitation est un outil à manier avec précaution.

Il semble que le choix de la situation évoquée ne soit pas anodin, comme le souligne Faingold : « le choix d'un moment par le sujet est inconsciemment guidé par une "aimantation" à partir du sens sous-jacent ». (2013, p.30)

Et il convient de bien cibler les raisons pour lesquelles on l'utilise. Aussi, dans notre recherche, avons-nous choisi, pour étudier les compétences des professeurs des écoles débutants et la construction de leur professionnalité, de demander aux personnes interviewées de choisir une situation « qui s'est bien passée », donc plutôt chargée, a priori de sensations et d'émotions positives. Nous partageons avec Faingold, l'idée selon laquelle, le choix de cette situation par le sujet n'est pas seulement le fait du hasard, car ce qui vient à l'esprit de la personne - après la

sollicitation : « Je vous propose, si vous en êtes d'accord, de laisser revenir, un moment de classe qui s'est bien passé » - resurgit, parce que cela est porteur de sens pour le sujet, mais un sens dont il n'a pas toujours conscience a priori. Parfois, il s'avère que le sens attribué consciemment par le sujet à la situation évoquée, en cache d'autres plus profonds, beaucoup plus marqués par des valeurs essentielles pour lui, mais qui étaient restés jusqu'alors de l'ordre du préréfléchi. Afin de permettre à ces sens d'émerger, et de découvrir, le cas échéant, les valeurs sous-jacentes, incarnées par le sujet, nous avons suivi le protocole suivant dans notre recherche :

1) l'incitation de départ à laisser revenir un moment de classe qui s'est bien passé, avec la phrase : « Je vous propose, si vous en êtes d'accord, de laisser revenir un moment de classe qui s'est bien passé pour vous, en tant qu'enseignante. Et quand vous l'avez trouvé vous me le dites. » Cette phrase contient le « contrat de communication » spécifique à l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) (cf. chapitre 4). Nous choisissons de proposer aux professeures des écoles interviewées de recontacter un moment de pratique professionnelle positif. Quand la personne a trouvé le moment de classe qui s'est bien passé, elle nous le raconte. La personne n'est pas en position de parole incarnée, en ce début d'entretien. À la suite de ce court récit, vient l'incitation suivante.

2) le choix du moment dans le moment : « Dans tout ce que vous venez de me raconter, quel est le moment sur lequel vous souhaiteriez revenir plus en détail ? » Nous reprenons la phrase de Faingold, dans le but d'amener la personne interviewée à « laisser remonter le "moment du moment", l'instant décisif » (Galvani, 2011 ; Faingold, 2005) :

Le but est alors de quitter le registre des rationalisations et autres justifications pour aller à la description de ce qui s'est passé dans un moment singulier choisi par le narrateur, l'hypothèse étant que le sujet est seul à savoir, même inconsciemment, ce qui fait qu'il est important pour lui d'aller vers l'élucidation de ce qui s'est joué pour lui dans ce moment-là.
(Faingold, 2005, p. 2)

À la suite de cette deuxième incitation, le sujet interviewé est accompagné de manière spécifique, en position de parole incarnée ou position d'évocation, et déroule ce qu'il a vécu, les gestes qu'il a faits, les sensations qu'il avait, dans ce moment singulier. À la fin de l'évocation, après lui avoir demandé s'il avait quelque chose à ajouter, nous enchaînons avec la troisième phase de l'entretien.

3) la mise en mots de ses compétences par le sujet : « Donc, c'est un moment qui s'est bien passé... » « Qu'est-ce que vous avez su faire ? » Au cours de cette phase de l'entretien, la personne interviewée, qui n'est plus en évocation, mais qui vient de recontacter son vécu professionnel passé, dans toute son épaisseur, est amenée à formuler, elle-même les savoir-faire, les compétences mises

en œuvre dans ce moment de classe qui s'est bien passé.

Comme le montre Maître de Pembroke dans ses recherches (2015, p. 103), les gestes et les valeurs sont l'objet d'une « double articulation entre des actes tangibles et des valeurs ». L'auteure met en évidence, chez les enseignants-formateurs, « la justesse de positionnement » que les personnes évoquent à travers des ressentis tels que « "confiance", "apaisement", "contentement", "fluidité", "sérénité", "ça coule de source". La positivité de ces ressentis semble être un indicateur fort de ce qui se joue dans la classe. » (Id. p.103) Il nous apparaît que les moments et les ressentis positifs sont des indicateurs de sens pour le sujet.

Un deuxième entretien a pu être conduit avec certains professeurs des écoles de notre corpus, après que ceux-ci ont relu la retranscription du premier entretien. Pour ces personnes l'entretien visait à recueillir les valeurs sous-jacentes à leurs actions, ce qui était important pour elles. Et dans un deuxième temps, ce qu'elles gardent de ce qu'elles ont su faire. Les phases 4 et 5 étaient introduites par les phrases suivantes :

4) l'émergence des valeurs sous-jacentes : « Quelles sont les valeurs qui vous semblent importantes pour votre métier, pour vous en tant qu'enseignant ? »

5) « Qu'est-ce que vous pensez que vous avez su faire ? Est-ce qu'il y a des choses que vous avez su faire, qui sont importantes pour vous, que vous garderez ? »

Ce deuxième entretien n'était pas un entretien d'explicitation, il visait à recueillir les réactions du sujet, suite à la relecture du premier entretien, et à lui permettre de mettre ses propres mots sur les valeurs essentielles dans son métier. Il s'agit alors, pour le sujet, d'apporter une *réflexion sur* le premier entretien et sur ce qu'il pense être important pour lui, en tant qu'enseignant.

3.4.4. Le « je » professionnel en construction

À partir de ces phases successives d'entretiens avec les professeurs des écoles débutants, il semble que nous puissions obtenir des informations singulières sur ce qui constitue pour eux « la reconnaissance de soi par soi » (Jorro, 2011), à travers la mise en mots des valeurs sous-jacentes de l'agir professionnel. Celles-ci représentent une part de ce qu'est « l'ethos professionnel », tel que le définit Jorro : « ensemble de valeurs intériorisées par l'acteur et qui se concrétisent dans l'activité professionnelle. » (Jorro, 2014a, p.110)

Cette part de l'ethos professionnel, mise en mots, à la première personne, par le sujet agissant, ici les professeurs des écoles débutants, s'exprime par un « **je** » **professionnel en construction**, à travers ce qui est important pour le professeur des écoles. Il s'agit de la manière dont le professeur des écoles débutant parle de ces « compréhensions en actes » (Galvani, 2011), de ces compétences en

actes.

Ce « je » professionnel en construction est la partie singulière de l'ethos professionnel, intimement attachée au sujet qui s'exprime, après un détour par la position d'évocation, sur un moment spécifié de son vécu professionnel, qui fait sens pour lui. Il ne s'agit pas là seulement de « projections professionnelles » qui se traduisent par le « désir de métier » (Jorro, 2011), mais plutôt des compétences émergentes et des valeurs sous-jacentes à l'action, concrétisées dans un vécu spécifié et singulier, que le professeur des écoles débutant met lui-même en mots.

Selon nous, et à la suite de Jorro, l'ethos professionnel, pour être complet, est constitué aussi des « normes de l'activité en jeu » (Jorro, 2014a). Si « le concept d'ethos professionnel conjugue les significations relevant d'un ethos de métier et celles reconfigurées par l'acteur tout au long de son expérience professionnelle » (Id. p.110), nous considérons que les professeurs des écoles débutants, en première ou deuxième année d'exercice, commencent à construire ces significations. Cela se manifeste, dans notre recherche, par ce « je » professionnel en construction qui pose les prémices de leur futur ethos professionnel. Ce « je » professionnel se manifeste, selon nous, aussi à travers le corps de l'enseignant et l'utilisation qu'il en fait en classe. Ce corps est non seulement celui par lequel le professeur des écoles débutant agit en situation de classe, mais aussi un « corps perçu » par les élèves et un « corps percevant » (Snoeckx) et s'ajustant sans cesse à ce qui l'entoure : nous pourrions dire *un corps enactant*, pour reprendre le modèle de l'enaction de Varela. Nous illustrerons notre acception du « je » professionnel à partir de l'analyse des données recueillies (cf. chapitre 6).

Dans ce chapitre, nous avons souligné la différence entre le vécu et l'expérience, qui nous paraît importante à prendre en compte dans notre recherche. L'expérience est une construction, d'ordre général, que le sujet élabore à partir de ses vécus singuliers. Chacun de ces vécus contient une épaisseur, c'est-à-dire plusieurs « couches de vécu » (Vermersch). À partir du vécu, le sujet peut effectuer des prises de conscience de son agir mais aussi de la « dimension implicite » de cet agir (Faingold), notamment grâce au processus de réfléchissement, au sens piagétien du terme, repris par Vermersch (1994). Ces prises de conscience suscitent souvent de l'étonnement de la part du sujet devant l'ampleur de cet implicite de l'action dévoilé, par exemple par l'utilisation de l'entretien d'explicitation, ou devant une situation nouvelle, imprévue. Mais l'étonnement possède aussi une valeur heuristique, car il déclenche, parfois, un processus d'apprentissage, tout en révélant au sujet les limites de ses connaissances et de certaines de ses capacités. C'est alors dans la prise de risque et le dépassement de ce sentiment momentané de faiblesse, que le sujet pourra dépasser l'étonnement

et le rendre productif : à condition qu'il ose inventer, créer. Le vécu et l'étonnement sont partie prenante de la professionnalité des enseignants, mais une autre dimension est essentielle, celle de la « corporéité » (Jorro), de ce « corps perçu » autant que « percevant » (Snoeckx) du sujet agissant. Ces éléments font également partie de la posture professionnelle que nous tentons de définir, une posture incarnée par les professeurs des écoles, à partir des attentes professionnelles externes, de valeurs sous-jacentes à l'action et d'une harmonie intérieure du sujet. Le « je » professionnel en construction chez les professeurs des écoles débutants est ainsi constitué, à la fois, de compétences émergentes, de compétences conscientisées, et de valeurs sous-jacentes, incarnées dans l'implicite de l'action. Il constitue une partie de l'ethos professionnel en train de se construire chez ces professeurs des écoles entrant dans le métier et se manifeste à travers une posture professionnelle qui évoluera probablement tout au long de leur carrière. Après avoir abordé, les concepts et les notions utilisées dans notre recherche, nous présentons, dans le chapitre suivant, notre méthodologie de recherche qui s'appuie sur le vécu du sujet.

4. De l'étude de l'activité « du sujet » à la psychophénoménologie : notre méthodologie

Table des matières

4. De l'étude de l'activité « du sujet » à la psychophénoménologie : notre méthodologie.....	124
4.1. Les différentes méthodologies d'étude de l'activité du sujet.....	125
4.1.1. L'approche dite du « cours d'action ».....	126
4.1.2. L'autoconfrontation et l'autoconfrontation croisée.....	127
4.1.3. L'instruction au sosie.....	130
4.1.4. La didactique professionnelle et l'entretien d'élucidation de l'expérience.....	132
4.2. L'entretien d'explicitation et la spécificité de la psychophénoménologie.....	135
4.2.1. L'entretien d'explicitation et sa spécificité.....	136
4.2.2. La constitution de notre corpus de professeurs des écoles débutants.....	139
4.2.3. Notre méthodologie de recherche.....	140
4.3. Notre méthode de traitement des verbatim.....	144
4.3.1. Définition des catégories d'analyse à partir des informations satellites de l'action. .	144
4.3.2. Schéma d'analyse des verbalisations selon la logique du sujet.....	147
4.3.3. L'enchaînement des prises d'information et des prises de décision : le modèle T.O.T.E.	150
4.3.4. De l'analyse des verbalisations aux résultats concernant les compétences émergentes des professeurs des écoles débutants.....	152

À l'intérieur du vaste champ des sciences humaines et sociales, le sujet et son activité font partie des préoccupations de nombreux et divers courants de recherche. Nous verrons quelles sont les différentes origines de cet intérêt pour le sujet et comment l'étude de son activité est envisagée, selon les divers points de vue disciplinaires. Dans un deuxième temps, nous aborderons la spécificité de la psychophénoménologie, en soulignant les particularités de l'entretien d'explicitation, son outil essentiel. Nous préciserons quel a été notre protocole de recherche pour la

présente étude. Enfin, nous présenterons la manière dont nous avons analysé les données recueillies.

4.1. Les différentes méthodologies d'étude de l'activité du sujet

Après avoir été délaissée pendant plusieurs décennies, la notion de sujet réapparaît dans les sciences humaines et sociales, dans les années 1980. Nous ne retraçons pas, ici, une histoire détaillée des sciences sociales mais nous soulignons, à la suite de plusieurs chercheurs (Jodelet, Varela, Vermersch) que la notion de sujet, depuis la fin du XIX^e siècle, a été écartée en tant qu'objet de recherche par de nombreuses disciplines, sous l'influence du behaviorisme et de l'objectivisme, essentiellement. Sous l'effet de ce que Jodelet (2008) appelle les « théories du soupçon » - « sont rangés dans cette catégorie le marxisme, la psychanalyse, le structuralisme » -, le sujet est rejeté, en raison du « caractère illusoire d'une conscience transparente à elle-même » (Id. p.27). Ce rejet du sujet est perceptible tant dans les sciences sociales que dans la psychologie. Vermersch note ainsi la disparition de l'introspection dans les recherches psychologiques, après la Première et la Seconde guerres mondiales, alors qu'au début du XX^e siècle, des chercheurs comme ceux de l'école de Würzburg, ou Binet, ou Titchner, s'intéressaient au « fonctionnement intellectuel finalisé du sujet » (Vermersch, 2012). En résumant à grands traits, il semble que la subjectivité ait été abandonnée, pendant toute une période, soit parce qu'une partie de la conscience est inaccessible, soit parce que le sujet ne peut avoir de « pensée propre », en dehors des influences de classes qu'il subit.

Un tournant s'opère dans les années 1980, aux États-Unis comme en Europe, du côté des sciences cognitives comme des sciences sociales, avec le glissement sensible de la notion d'acteur à la notion de sujet. Il semble que la subjectivité soit de nouveau digne d'intérêt, en réaction au « modèle positiviste » et passant par la « remise en cause des déterminismes économiques » (Jodelet, 2008 p. 33). Les « sciences et les technologies de la cognition », de leur côté se sont intéressées à la « perception, au langage à l'inférence et à l'action », « ayant l'intelligence artificielle en (leur) pôle technologique » (Varela, 1988, rééd. 1996, p.22-23). Selon Jodelet, la notion d'agent, introduit par Giddens (1982⁸⁸) dans sa théorie de la structuration dénonce « l'erreur introduite dans la pensée française par le structuralisme » :

Contre l'idée d'une histoire sans sujet (subject-less-history), il (Giddens) propose, dans sa théorie de la structuration, de considérer les êtres humains comme des agents connaissants,

88 Giddens, A. (1982) Profiles and critiques in Social Theory. In Cassell, P. (sous dir.) (1993), *The Giddens Reader*, Londres : Macmillan Press

même s'ils agissent à l'intérieur des limites, historiquement spécifiées, que posent des conditions sociales qu'ils ne reconnaissent pas et des conséquences de leur acte qu'ils ne peuvent prévoir. Conception qui s'approche singulièrement de celle du sujet et met au premier plan la question des modes de connaissance sur lesquels s'étaye l'action. (Ibid. p. 33)

Ainsi, l'étude du sujet et de son action fait l'objet de toutes les attentions dans différents domaines, comme l'anthropologie, l'ergonomie, qui mettent au point diverses méthodologies d'accès au sujet. Ces méthodologies, parmi lesquelles celles que nous présentons ci-dessous, trouvent des utilisations dans différents champs, par exemple en analyse du travail, en sciences de l'éducation, dans le domaine de la formation professionnelle, etc. Nous présentons quelques-uns des outils de recueil, de traitement et d'interprétation des données, « les méthodologies qui visent *l'action en train de se faire* » (Le Meur et Hatano, 2011). Nous commencerons par une présentation du modèle dit du « cours d'action » initié par Theureau. Ensuite, nous aborderons l'auto-confrontation simple et croisée, puis l'instruction au sosie.

4.1.1. L'approche dite du « cours d'action »

Jacques Theureau, chercheur en ergonomie et en anthropologie cognitive, est à l'origine d'un « programme de recherche empirique » : « l'observatoire des cours d'action, des cours de vie relatifs à une pratique et de leurs articulations collectives », selon l'intitulé qu'il a choisi pour le présenter dans l'ouvrage coordonné par Le Meur et Hatano (2011).

Dans cet article, Theureau rappelle :

*[...] que le programme de recherche empirique 'cours d'action' repose au départ sur la conjonction de deux **hypothèses de substance**, l'hypothèse de l'**enaction**, proposée par H. Maturana et F. Varela (1989⁸⁹) et quelque peu enrichie afin de mieux prendre en compte la dimension temporelle complexe de l'activité humaine et le rôle de la technique et de la culture dans l'activité humaine[...], et l'hypothèse de la **conscience préreflexive**⁹⁰, issue, moyennant transformation et surtout conjonction avec l'hypothèse de l'enaction, de l'œuvre philosophique de J.-P. Sartre (Sartre, 1943⁹¹). (Theureau, 2011, p.28)*

Une fois ces hypothèses posées, voyons quelles sont les méthodes utilisées pour recueillir les

89 Varela, F.,J. (1989) *Autonomie et connaissance*. Paris : Seuil.

90 Les mots en caractères gras sont soulignés par l'auteur.

91 Sartre, J.-P. (1943) *L'Être et le Néant*. Paris : Gallimard.

données sur l'activité humaine de ce programme. Il en existe plusieurs séries : « des observations, des enregistrements vidéo du comportement individuel et collectif des acteurs », le « recueil des traces laissées par ce comportement et des méthodes de verbalisation provoquée et située de la part de ces acteurs ».

Le cours d'action est "l'activité d'un acteur déterminé, engagé dans un environnement physique et social déterminé, et appartenant à une culture déterminée, activité qui est significative pour ce dernier; c'est-à-dire montrable, racontable et commentable par lui à tout instant de son déroulement à un observateur-interlocuteur"⁹². (Mouchet, 2003, p.113)

Ainsi, de ces modes de recueil des données sont issues l'auto-confrontation et l'instruction au sosie ou « méthode du sosie situé ». Nous notons, au passage, que certaines procédures de verbalisation sont issues de l'entretien d'explicitation de Vermersch (Vermersch, 1994), qui a collaboré aux travaux de recherche de Theureau, à la fin des années 1990, sur les opérateurs de simulateur d'un réacteur nucléaire.

4.1.2. L'autoconfrontation et l'autoconfrontation croisée

Comme nous l'avons dit, la méthode de l'autoconfrontation fait partie du programme de recherche dit du « cours d'action », tel que le définit Theureau. Elle permet de recueillir ce qu'il appelle des « verbalisations provoquées » (Theureau, 2011, p.40).

Il est intéressant de noter que cette méthode de recueil de données trouve son origine dans l'éthologie cognitive, au début des années 1980. Nous retiendrons qu'elle repose sur l'observation et sur un enregistrement (vidéo, le plus souvent) du comportement des acteurs lors de l'activité étudiée. Ceux-ci sont amenés à commenter leurs actions à partir des enregistrements. Cette méthode est souvent utilisée dans le domaine de l'analyse de l'activité professionnelle, quand la personne doit travailler avec une ou plusieurs machines, mais également récemment dans l'étude de la recherche d'information (Boubée, 2010). Cette méthode d'autoconfrontation est aussi utilisée, au-delà de l'analyse du travail, dans le domaine des sciences de l'éducation et de la formation (Alin, 2010, Clot, 2000). Elle semble produire des données intéressantes auprès de sportifs comme en témoignent les recherches de Sève (2000⁹³) menées sur les champions de tennis de table.

92 Extrait de Theureau, J., Jeoffroy, F. et coll. (1994) *Ergonomie des situations informatisées : la conception centrée sur le cours d'action des utilisateurs*. p. 19. Cité par Mouchet, A. (2003)

93 Sève, C. (2000). *Analyse sémiologique de l'activité de pongistes de haut niveau lors de matchs internationaux. Contribution à une anthropologie cognitive de l'activité des sportifs finalisée par la conception d'aides à l'entraînement*, Thèse de doctorat en Sciences et Techniques de l'Activité Physique et Sportive, Université de

Theureau distingue des verbalisations en autoconfrontation « dites "de second niveau" (car elles partent de l'acquis des premières) ou "analytiques" (car, contrairement aux premières, elles permettent voire favorisent l'activité analytique des acteurs relativement à leur activité). » (Theureau, 2011, p.42). Ce « second niveau » entraîne la « participation des acteurs à l'analyse de leur activité » :

On peut obtenir ainsi, d'une part de nouvelles données sur la conscience pré-réflexive de l'acteur, [...] d'autre part des éléments d'analyse étrangers aux hypothèses analytiques et synthétiques de départ du chercheur; d'où la participation de ces méthodes aux méthodes d'analyse. (Theureau, 2011, p. 45-46)

Cette méthode de l'autoconfrontation a aussi été utilisée en complément du recueil de données à l'aide de l'entretien d'explicitation, notamment dans une recherche sur l'expérience vécue des utilisateurs de nouvelles technologies, dans une communication médiée⁹⁴ (Cahour, 2006 ; Cahour et al., 2007).

L'utilisation des traces de l'activité, et notamment des enregistrements vidéo, comme support à l'expression du sujet, est abondante dans le milieu du sport, en particulier du sport de haut niveau. Dans ce domaine, des chercheurs tels que Mouchet ont mis au point une méthodologie de recueil des données originale, inspirée de l'autoconfrontation, de l'autoconfrontation croisée, de l'entretien semi-dirigé et de l'entretien d'explicitation (Mouchet, 2011) :

Nous proposons une troisième voie qui associe l'enregistrement vidéo et un « entretien composite » (Mouchet, 2003⁹⁵). Ce dernier articule un entretien semi-dirigé, un bref rappel stimulé suivi d'un entretien d'explicitation (Vermersch, 2010). Ce choix correspond à des différences dans la posture épistémologique, les objectifs et les objets de recherche, ainsi que les besoins empiriques. Nous cherchons en effet à caractériser et comprendre le vécu subjectif de personnes dans leur contexte habituel, en nous centrant sur la dimension procédurale d'actions effectuées dans des situations singulières et spécifiées. Nous privilégions une granularité fine dans l'analyse des actions, c'est-à-dire un niveau de description jusqu'à l'obtention du détail efficient⁹⁶, ainsi qu'une analyse des moments

Montpellier.

94 Dans ce type de communication, les sujets collaborent via les nouvelles technologies en connexion synchrone et à distance.

95 Mouchet A. (2003). *Caractérisation de la subjectivité dans les décisions tactiques des joueurs d'Elite 1 en rugby*.

Thèse de Doctorat non publiée. Bordeaux : Université Bordeaux 2.

96 Par exemple les micro opérations comme les prises d'information. (note de l'auteur)

importants sur une échelle temporelle courte, tout en rendant intelligible cette action dans le contexte qui lui donne sens.

Cette méthodologie, qui mêle enregistrement vidéo de l'action et « entretien composite » avec le sujet, est utilisée par Mouchet de manière à « articuler les points de vue » pour décrire une action très brève et décisive, lors d'un match de rugby.

Clot, quant à lui, a développé l'utilisation de l'autoconfrontation dans son programme de recherche de "la fonction psychologique du travail" (Clot, 1999⁹⁷) et l'a fait évoluer vers l'autoconfrontation croisée, comme lors de ses recherches avec Faïta (1997⁹⁸).

Dans ce cadre méthodologique, la tâche que nous proposons aux sujets consiste à élucider pour autrui (chercheur, formateur ou expert du domaine) et pour soi-même les questions qui surgissent dans le déroulement d'activités professionnelles présentées à l'aide de documents vidéo. Il s'agit de commenter les traces filmées de l'activité.

Le qualificatif « croisée » associé par Clot à l'autoconfrontation suppose donc la présence d'une personne supplémentaire au moment de l'entretien adossé au visionnage des documents vidéo (traces de l'activité). Mais ce moment est précédé d'un choix des situations qui feront l'objet de l'analyse, élaboré « avec un collectif de professionnels représentatifs du milieu de travail » (Clot, 2000, p.134).

L'analyse de l'activité suit donc trois phases : d'abord un long travail de "conception partagée" des situations à retenir pour l'analyse. Cette phase est aussi celle où sont effectuées les observations de situations par les chercheurs eux-mêmes afin de nourrir la coconception évoquée. La deuxième phase cumule la production de documents vidéo d'autoconfrontation simple (Sujet/chercheur/images) et de documents d'autoconfrontation croisée (Deux sujets/chercheur/images). C'est le début d'un dialogue professionnel entre deux experts du domaine confrontés à la même situation. La troisième phase est un retour devant le "milieu associé" qui se remet au travail d'analyse et de coanalyse à partir du dialogue entre les deux experts. Dans cette dernière phase se produit ce qu'on peut appeler une percolation de l'expérience professionnelle mise en discussion à propos de situations rigoureusement délimitées. (Clot, 2000, p.135)

Dans cette phase d'autoconfrontation croisée, le sujet qui commente son activité s'adresse à un autre expert du domaine, et non plus au chercheur. À ce propos, Clot souligne : « Le changement de

97 Clot, Y. (1999) *La fonction psychologique du travail*. Paris : P.U.F.

98 Faïta, D. (1997) La conduite du TGV : exercices de styles. *Champs visuels*, n°6, septembre 1997.

destinataire de l'analyse modifie l'analyse » (Id. p.136).

Plusieurs chercheurs (Clot, Pastré, Vermersch) ont souligné l'influence du destinataire sur la nature des verbalisations concernant l'expérience vécue (Ibid. p. 136 et s.). Clot parle de « coanalyse du travail », car dans les entretiens en autoconfrontation croisée, « l'action du psychologue, du formateur ou de l'expert en réponse à l'action du sujet est décisive dans la production des descriptions du travail » (Ibid. p.141). Vermersch précise que le rôle de « l'intervieweur » dans l'entretien d'explicitation consiste à ramener, par ses interventions, le sujet « vers lui-même », en le rapprochant « tout le temps de son propre vécu, de sa propre présence à un vécu » (Vermersch, 1994, p. 54). Nous reviendrons plus loin sur les différents types de verbalisations identifiés par Vermersch. Au cours d'un entretien visant à renseigner l'activité du sujet, parmi les verbalisations concernant la description de l'expérience vécue, certaines sont destinées à l'intervieweur, s'adressent directement à lui, tandis que d'autres correspondent à la mise en mots des sensations, des émotions et des actions du sujet dans la situation spécifiée, le sujet étant, au moment où il parle, en contact, en pensée, avec le vécu passé. Ce dernier type de verbalisations ne peut être obtenu qu'en « position d'évocation » ou « position de parole incarnée », nous y reviendrons. En ce sens, se dessine une opposition entre les verbalisations provoquées lors de l'autoconfrontation et celles recueillies par l'entretien d'explicitation, car elles ne sont pas de même nature. Les premières sont des commentaires, des descriptions justifiant l'action visible sur l'enregistrement vidéo, alors que les deuxièmes sont des verbalisations des procédures du sujet, portant sur « comment il s'y prend pour faire » plutôt que sur ses intentions et ses objectifs d'action.

Une autre méthode d'accès à l'activité du sujet et à sa description a été mise au point, dans les années 1970, par Oddone auprès des usines Fiat, en Italie, dans le but de permettre la transmission des savoir-faire des ouvriers, face à la mécanisation grandissante de leur travail (Oddone, 1981⁹⁹). Cette méthode a été reprise et développée dans les années 1990, par Clot et ses collaborateurs. Nous proposons maintenant un aperçu de ce mode d'accès à l'activité du sujet.

4.1.3. L'instruction au sosie

Comme le souligne Clot (2000), l'exercice d'« instruction au sosie », tel que le pratiquait Oddone, psychologue italien, dans les séminaires de formation ouvrière à l'Université de Turin à la fin des années 1970,

99 Oddone, I. et al. (1981) *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail*. Paris : Editions sociales. Ouvrage paru en Italie en 1977, traduit en français par Barsotti, I et M.-L., préfacé par Clot, Y. en 1981.

[...] implique un travail de groupe au cours duquel un sujet volontaire reçoit la consigne suivante : " Suppose que je sois ton sosie et que demain je me trouve en situation de devoir te remplacer dans ton travail. Quelles sont les instructions que tu devrais me transmettre afin que personne ne s'avise de la substitution ?" (Clot, 2000, p.147)

Clot reprend les « quatre domaines d'expérience professionnelle » qu'utilisait Oddone, et qui doivent être renseignés précisément :

Quatre domaines d'expérience professionnelle sont recensés pour lesquels sont exigées des consignes précises : le champ des rapports à la tâche proprement dite, le champ des rapports aux pairs dans les collectifs, celui des rapports à la lignée hiérarchique, enfin, celui des rapports aux organisations formelles ou informelles du monde du travail. (Id. p.147)

Les échanges entre le sosie et le sujet-instructeur portent donc sur ces quatre domaines, en s'intéressant « plutôt à la question du "comment" qu'à la question du "pourquoi" » (Ibid p.147).

Dans un deuxième temps, le sujet-instructeur est amené à revenir sur les données énoncées lors des échanges :

Les matériaux recueillis sont ensuite repris par le sujet concerné et commentés par lui par écrit. Sous cet angle, l'autoconfrontation s'opère en deux temps. Dans une première phase, le sujet se confronte à lui-même par la médiation de l'activité réglée du sosie. Dans la deuxième, il se mesure aux traces matérialisées par cet échange (décryptage de l'enregistrement) par la médiation d'une activité d'écriture, elle-même, éventuellement, adressée à d'autres que le sosie. (Ibid. p.147)

Dans le domaine de l'éducation, cette méthode de « l'instruction au sosie » a été utilisée par Saujat dans sa thèse en 2002, sur l'« ergonomie de l'activité enseignante »¹⁰⁰, et qu'il reprendra ensuite dans plusieurs articles (Saujat, 2002 ; 2004). Nous remarquons que, dans le cas de l'instruction au sosie, l'autoconfrontation ne s'appuie pas nécessairement sur un enregistrement vidéo de l'activité de travail.

D'autres domaines de recherche en éducation et en formation sont issus de l'ergonomie, notamment la didactique professionnelle. Celle-ci utilise aussi une méthodologie de recueil de données basée

100 Saujat, F. (2002). Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle : une approche clinique du travail du professeur. Thèse de Doctorat, 13/12. Aix-en-Provence : Université de Provence.

sur les traces de l'activité enregistrées par vidéo et/ou transcrites, puis soumises à l'autoconfrontation du sujet lors d'un entretien avec le ou les chercheurs. Nous abordons maintenant brièvement la méthodologie utilisée par la « didactique professionnelle de l'enseignement », telle que la conçoit Vinatier (2009).

4.1.4. La didactique professionnelle et l'entretien d'élucidation de l'expérience

La didactique professionnelle voit le jour à partir des travaux de Vergnaud, en didactique des mathématiques, à la fin des années 1990, repris par Pastré, Rabardel et Samurçay (2004). Comme le dit Pastré :

D'une manière générale, la didactique professionnelle est née de la rencontre de deux champs théoriques et d'un champ de pratiques. Le premier champ théorique est l'ergonomie cognitive, qui a fourni à la didactique professionnelle ses concepts et méthodes d'analyse du travail, même si cette dernière a été amenée à retravailler et reconfigurer cet apport. Le second champ théorique est la didactique, qui en France est une didactique des disciplines, et qui a transmis à la didactique professionnelle une double préoccupation : épistémologique (quels sont les concepts centraux qui organisent le champ ?) et développementale (analyser l'activité professionnelle aussi dans sa dimension diachronique). (Pastré, 2004, p.3)

La didactique professionnelle a pour champ de pratiques « celui de l'enseignement professionnel et de la formation professionnelle continue, avec la question de l'acquisition, de la transmission et du développement des compétences » (Id. p.3). À partir de cet angle de vue, Vinatier et ses collaborateurs proposent une « reprise réflexive de l'activité » des enseignants, afin de les aider « à entreprendre l'analyse de leur activité aux fins de leur permettre de mieux maîtriser leurs situations professionnelles et de mieux contrôler leur pratique » (Vinatier, 2011, p.158). Ces travaux font suite à ceux d'Altet sur l'analyse de « situations d'interactions de type enseignement-apprentissage » (Altet, 1994 ; 2002 ; 2008).

Dans son ouvrage, *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*, Vinatier, présente sa démarche :

Notre démarche d'ensemble, suivie avec des professionnels, [...] consiste à interroger les faits, en l'occurrence, les situations d'interactions telles qu'elles se déroulent, pour en comprendre le fonctionnement et, à travers elles, le sens de l'activité des professionnels qui

s'y trouvent engagés avec leur implication subjective. L'élucidation de ce sens est soutenue [...] par les propositions d'analyse du chercheur, relatives au repérage des modes d'organisation des échanges verbaux, de l'identification éventuelle de formes stables de l'activité interactionnelle entre un enseignant et des élèves. Il s'agit donc, globalement, de produire une lecture "herméneutique" du sens qui s'élabore avec l'ensemble des acteurs concernés (enseignants et chercheur). (Vinatier, 2009, p. 17)

Ce dispositif est utilisé tant pour la recherche que pour la formation des enseignants, et est conduit, la plupart du temps, avec un « collectif de professionnels ». Une attention particulière est portée à « l'analyse des échanges verbaux en situation scolaire comme élucidation de l'expérience professionnelle des enseignants » (Vinatier, 2011, p.157). Il s'agit, en effet, de « collaborer avec les enseignants dans l'élucidation du sens de leur engagement professionnel à partir des *traces* de leur activité verbale » (Id. p.158).

Ces traces renvoient pour nous à deux matériaux distincts : 1/il s'agit d'abord des transcriptions d'interactions prélevées in situ ; 2/il s'agit ensuite des analyses du chercheur-formateur lui-même, soumises aux professionnels pour être discutées. (Ibid. p.158)

Nous voyons que la confrontation a lieu à deux niveaux, dans ce dispositif, d'une part quand « l'acteur » prend connaissance de la transcription des interactions verbales prélevées par le chercheur dans la situation de classe (il s'agit alors d'autoconfrontation), et d'autre part lorsque le professionnel et ses pairs découvrent l'analyse de ce corpus de traces faite par le chercheur.

Nous parlons de dispositif de co-explicitation dans la mesure où le chercheur propose son analyse des situations professionnelles transcrites et la soumet à négociation avec l'acteur concerné. Il s'agit d'aider ce dernier, ainsi que le collectif, à se mettre à distance d'avec la situation en provoquant un décalage par rapport au vécu de chacun. (Vinatier, 2009, p.153)

L'auteur précise les effets de ce dispositif :

Le chercheur propose ainsi à l'acteur une analyse de cette situation, avec sa théorie et ses outils d'analyse, ce qui, interactivement, déclenche chez l'acteur la mobilisation de ses savoirs d'expérience. La confrontation des deux registres de compréhension crée un espace d'interprétation conjoint de l'activité du professionnel. (Id. p.154)

Cette démarche, comme le décrit Vinatier dans son livre (Vinatier, 2009), provoque une « activité réflexive » favorisant « le développement professionnel des enseignants pour eux-mêmes ». Ainsi ce dispositif de recherche et de formation se propose de prendre en compte « la subjectivité de la

personne en situation professionnelle ».

Dans la première section de ce chapitre, nous avons abordé différentes méthodologies d'étude de l'activité du sujet. Sans prétendre à l'exhaustivité, nous avons vu comment la méthode dite « du cours d'action », l'autoconfrontation simple, l'autoconfrontation croisée, l'instruction au sosie et l'entretien d'élucidation de l'expérience utilisé en didactique professionnelle permettent au sujet de s'exprimer sur son expérience, d'échanger avec le chercheur sur les traces de celle-ci. Ce travail réflexif est utilisé en formation, par exemple en analyse des pratiques, et pour la recherche, afin de mieux connaître comment le sujet procède dans son activité.

D'autres méthodes d'analyse du travail existent comme la démarche de type ethnographique (Ulmann, 2011), l'analyse ethnométhodologique de l'activité et des discours en situation (Quettier et Hachour, 2011) ou l'analyse institutionnelle (Monceau, 2002) qui permettent aussi un travail tant de recherche que de formation. Nous ne les aborderons pas ici.

Les approches de l'étude de l'activité du sujet présentées dans cette section offrent, toutes, un intérêt certain car elles permettent au sujet un retour réflexif sur son action. Cependant, nous ne retenons pas ces méthodes de recueil de données dans notre recherche pour plusieurs raisons. Notre intention, dans cette recherche, n'est pas d'obtenir des commentaires sur l'action de la part du sujet, mais plutôt des descriptions d'un point de vue subjectif, en première personne, de l'action du sujet, et surtout de ce qui n'est pas visible de l'action. Nous souhaitons recueillir aussi les « pensées privées » des professeurs des écoles débutants, ce qu'ils se disent au cours de l'action, ce à quoi ils sont attentifs au moment où ils agissent. De plus, nous tenons à ce que les professeurs des écoles interviewés choisissent la situation qu'ils souhaitent évoquer. Pour nous ce choix est déterminant, car il reflète le caractère prégnant, pour la mémoire, de la situation qui se donne, lors de l'invitation à « laisser revenir une situation de classe qui s'est bien passée ». Si cette situation-là revient à la mémoire, c'est qu'elle recèle quelque chose d'important pour le sujet. Nous n'utilisons donc pas d'enregistrement vidéo de l'activité des professeurs des écoles débutants, car le sujet n'aurait alors pas le choix de la situation. Dans notre recherche, nous tenons aussi à recueillir des données sans que le chercheur expose au sujet sa propre analyse de la situation décrite. Il ne s'agit pas d'une coanalyse, au sens où Clot ou Vinatier la pratiquent dans leurs recherches. Au moment de l'entretien de recueil des données en première personne, le chercheur n'exprime pas ce qu'il comprend de la situation évoquée, ni ne porte de jugement sur l'action du sujet interviewé. La technique de l'entretien d'explicitation nous est apparue correspondre à nos intentions de recherche.

Nous présentons dans la section suivante, l'outil d'étude de l'activité du sujet que nous avons choisi :

l'entretien d'explicitation de Vermersch (1994), et la spécificité de l'approche psychophénoménologique.

4.2. L'entretien d'explicitation et la spécificité de la psychophénoménologie

Nous avons fait le choix, dans cette recherche, de porter notre attention sur l'activité des professeurs des écoles débutants dans leur classe, en souhaitant obtenir des détails sur ce que fait la personne lors d'une séance qui s'est bien passée. Notre but premier est de recueillir une description en première personne de ce que le professeur des écoles a vécu, de son point de vue. Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, la pratique enseignante est complexe. De nombreuses méthodes d'étude portent un regard d'extériorité sur les actes de l'enseignant. Nous avons choisi de nous intéresser à la subjectivité des professeurs des écoles débutants, à ce qui se passe pour eux, dans leur vécu, afin de mieux comprendre comment l'enseignant débutant fait ce qu'il fait dans la classe, ce à quoi il est attentif dans l'action. À partir de ces descriptions, nous faisons l'hypothèse que des savoir-faire, des compétences sont identifiables.

Notre intention est de ne pas projeter notre propre interprétation des gestes et actions du professeur des écoles débutant, ni de lui en demander une justification a posteriori, Nous souhaitons recueillir, ce que Vermersch appelle « le point de vue phénoménal : "selon ce qui apparaît à celui qui l'a vécu" » (Vermersch, 2004, p.36). Dans ce but, notre choix se porte sur l'entretien d'explicitation « de manière à pouvoir questionner en détail sans induire les réponses » (Id. p.35), et sur la psychophénoménologie car, comme la définit Vermersch :

La psychophénoménologie propose de prendre en compte la description du vécu du sujet, en cherchant à comprendre et à repérer les actes et les conditions de réalisation de ses actes qui président à la production des réponses. (Ibid. p. 37)

Ce sont effectivement les « conditions de réalisations » de ce que fait le professeur des écoles débutant en situation que nous cherchons à mieux comprendre. Or, pour pouvoir prendre en compte cette description du vécu, selon la subjectivité du sujet qui l'a vécu, il nous faut accéder à ce dont le sujet est conscient mais surtout à ce qui est préréfléchi, et qui peut devenir réfléchi, grâce au processus de *réfléchissement*, que nous avons abordé dans le chapitre précédent. Accéder au préréfléchi, c'est permettre au sujet un acte introspectif, qui n'est pas spontané et nécessite un

accompagnement par une personne formée à l'entretien d'explicitation.

Nous verrons en quoi consiste cet accompagnement d'aide à la description d'un vécu passé, quelles sont les méthodes utilisées pour permettre le ressouvenir, l'évocation d'un moment vécu passé, singulier. Nous aborderons aussi les caractéristiques de tout vécu et les obstacles qui peuvent empêcher le sujet d'y accéder.

4.2.1. L'entretien d'explicitation et sa spécificité

Nous présentons la méthodologie que nous avons choisie pour notre recherche : l'entretien d'explicitation, qui a contribué, pour l'essentiel, à notre recueil de données. Cette technique d'entretien vise à aider la personne interviewée à décrire un vécu passé. Elle a trois buts (Vermersch, 1994) :

- permettre à l'intervieweur de s'informer sur le vécu passé du sujet : recueillir une description fine des actes physiques et mentaux accomplis au moment de l'action ;
- permettre à l'interviewé de s'auto-informer : la personne interviewée découvre comment elle procède quand elle agit ;
- aider l'interviewé à apprendre à s'auto-informer sur son vécu : la personne interviewée prend conscience de la façon dont elle accède à ses procédures et ses pensées en actes. Cela revient à « apprendre à apprendre ».

Mouchet (2014) précise à propos de ces trois buts : « Le premier est caractéristique du travail du chercheur qui veut comprendre la logique propre de l'interviewé ; le second relève davantage d'une analyse de pratique et d'un usage en formation ; le troisième renvoie à l'auto-explicitation. » (Mouchet, 2014, pp. 24-25).

La pratique de l'entretien d'explicitation suppose une déontologie de la part de l'intervieweur. Cette technique d'entretien est basée sur une démarche d'accompagnement, car, pour la personne interviewée, s'autoriser à accéder à un vécu passé est un acte difficile. Cette posture d'accompagnement implique une mise en confiance de la personne interviewée par l'intervieweur. Cela commence par le « contrat de communication » qui introduit l'entretien. Après les présentations d'usage, c'est la première phrase que prononce l'intervieweur : « Je vous propose, si vous en êtes d'accord, de laisser revenir une situation ... ». Ce contrat de communication a pour fondement l'accord de la personne interviewée et la délicatesse de la proposition de l'intervieweur ! Puisque l'accompagnateur, l'intervieweur cherche des verbalisations, en première personne, de la description d'un vécu passé, il doit apprendre à « se mettre entre parenthèses ». L'intervieweur n'induirait pas les réponses de l'interviewé, n'émettra pas de jugements ni ne demandera de

justifications.

Nous présentons maintenant, la spécificité de l'entretien d'explicitation et l'intérêt de cette technique pour recueillir une description en première personne d'un vécu passé singulier.

Pour quelles raisons est-il important de permettre à la personne interviewée d'accéder à **un** vécu spécifié ? Quand l'action que nous tentons de faire décrire à la personne interviewée lui est familière, celle-ci l'a effectué plusieurs fois et aura naturellement tendance à tenir des propos génériques quand nous lui demanderons de nous en parler. Mais ces généralisations sur l'action passée empêchent la personne interviewée d'accéder à ses procédures qui sont liées à une situation précise, singulière, spécifiée. Prenons un exemple, chaque jour de classe, le matin, après la sonnerie signifiant aux élèves qu'ils doivent se ranger avant d'entrer en classe, le professeur des écoles se positionne à l'endroit habituel et demande aux élèves de se mettre en rang, de se taire, etc. Si nous demandons à un professeur des écoles de décrire ce moment du début de la journée de classe, nous obtiendrons des informations générales sur cette situation qui se reproduit chaque jour, et même plusieurs fois par jour. Si nous nous adressons au professeur des écoles ainsi : « Je vous propose, si vous en êtes d'accord, de laisser revenir, le moment où ce matin vous vous êtes rendu(e) dans la cour de l'école à l'endroit habituel à 8h30. », nous orientons l'attention de la personne, nous provoquons une « visée attentionnelle » sur une situation spécifiée, ce jour-là, à cette heure-là. Pour répondre à cette incitation, le professeur des écoles interviewé va devoir se remémorer **un** vécu parmi tous ceux qui lui ressemblent. La personne interviewée va se tourner intérieurement vers son vécu passé spécifié, reprendre contact mentalement avec la situation « de ce matin, à 8h30 », « Ah ! Oui ! Il faisait froid ... ». Selon les termes de Mouchet :

[...] une des marques de fabrique de l'entretien d'explicitation est de pouvoir obtenir une granularité fine dans l'analyse sur une échelle temporelle courte, autrement dit cela renvoie pour nous à l'image de gratter fin et en profondeur, à un instant donné, pour mettre au jour les détails dans le déroulement de l'action. (Id. p.25)

La personne interviewée se place en « position de parole incarnée », elle est en prise avec ce vécu passé spécifié, unique. Cette posture est une posture d'introspection qui n'est pas habituelle pour la plupart des gens. C'est aussi ce que nous appelons la « position d'évocation » (Vermersch, 1994). Parce qu'elle est inhabituelle, cette « position d'évocation » nécessite un accompagnement expert de la part de l'intervieweur. Mais elle suppose aussi que la personne interviewée laisse venir à sa conscience ce qui se donne du vécu passé, sans faire d'effort de mémoire. Dans cette position de parole va se produire le « réfléchissement » dont nous avons parlé dans le chapitre précédent, c'est-à-dire le passage du vécu pré-réfléchi au « vécu représenté », selon la modélisation déjà présentée du

passage du préréfléchi au réfléchi, de la conscience préréfléchie à la conscience réfléchie. Le maintien dans cette position de parole incarnée permet au sujet d'être « en contact avec son expérience dans une situation passée » (Mouchet, 2014, p.25). Cette « forme de rappel redonne le vécu dans son déroulement temporel et sa dimension sensorielle » et « sollicite une mémoire concrète » (Ibid. p.25). « L'entretien d'explicitation vise alors à créer, au niveau de la conscience réfléchie, un savoir expérientiel, verbalisé et thématiqué. » (Ibid. p.26).

Afin de pouvoir accompagner l'évocation du vécu passé et de maintenir la personne interviewée en prise avec ce qu'elle faisait dans la situation spécifiée passée, il importe que l'intervieweur sache distinguer les contenus des verbalisations. En effet, quand nous parlons d'une situation vécue passée certains passages de notre production orale ne portent pas seulement sur notre action. Vermersch distingue les « informations satellites de l'action vécue » représentées par le schéma suivant :

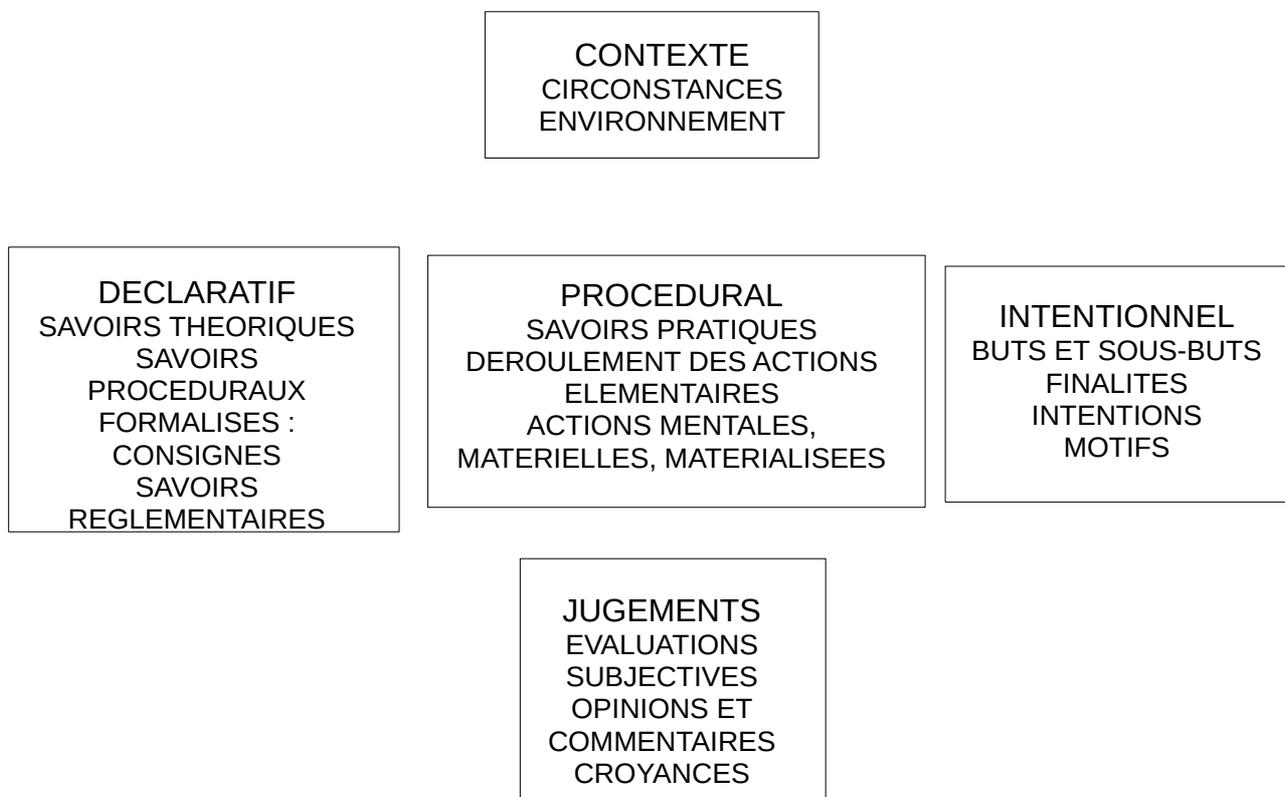


Figure 1 : Schéma des informations satellites de l'action (Vermersch, 1994, 2010, p. 45)

Le souci constant de l'intervieweur sera d'identifier à quelle catégorie les verbalisations du sujet appartiennent, dans le but d'intervenir en amenant la personne interviewée à mettre en mot ce qui relève du « procédural », ce qui est relatif à ses actions (matérielles et/ou mentales). Pour le

chercheur-intervieweur, il est important qu'il puisse obtenir des informations sur le contexte, sur les intentions, parfois, mais l'entretien d'explicitation vise principalement la description fine de l'action, des procédures, propres au sujet, dans la situation spécifiée. Il s'agit alors de permettre à la personne interviewée de « fragmenter », de décrire chaque étape de ses actions matérielles ou mentales ainsi que ses perceptions, tout ce qui a pu l'affecter et qui est lié au sensoriel (ce qu'elle a vu, ce qu'elle a entendu, ce qu'elle a senti, une odeur par exemple, ou par le toucher, etc.). Dans cette phase de l'entretien d'explicitation consacrée à la fragmentation du vécu, l'intervieweur veillera à accompagner l'évocation sans induire, en reprenant les mots prononcés par la personne interviewée. Tout en maintenant la personne en prise avec son vécu, l'intervieweur pourra proposer une direction attentionnelle à la personne interviewée, afin d'explorer toutes les « couches du vécu », de faire décrire toutes les sensations et perceptions de ce moment spécifié.

À la fin de l'entretien d'explicitation, l'intervieweur demandera à la personne interviewée si elle souhaite ajouter quelque chose et la remerciera.

4.2.2. La constitution de notre corpus de professeurs des écoles débutants

Nous présentons ici la manière dont nous avons procédé au recueil des données. Des entretiens ont été menés auprès de professeurs des écoles débutants (T1 ou T2) entre février 2012 et le début du mois de juillet 2012.

Dans le cadre de notre mission de conseillère pédagogique dans le premier degré, nous nous rendons dans les classes des professeurs des écoles entrant dans le métier, au cours de leur première année et de leur deuxième année de titularisation, pour des visites-conseils. Dans le courant du premier trimestre de l'année 2011/2012, nous nous sommes rendue dans les classes de plusieurs professeurs des écoles et, à la fin de la visite-conseil, nous leur avons demandé s'ils accepteraient de participer à notre recherche sur la construction de la professionnalité des professeurs des écoles débutants, dans le cadre d'une thèse. Après leur avoir dit que cela consisterait en un entretien, en dehors de la classe, à un moment qui leur conviendrait, six professeurs des écoles ont accepté. Il se trouve que ce sont toutes des femmes.

Nous avons repris contact avec ces personnes par courrier électronique pour fixer la date et le lieu de l'entretien. Les entretiens ont eu lieu entre le mois de février 2012 et le début du mois de juin 2012 (entretiens 1). Ces entretiens se sont tenus, après la classe, dans l'école de la professeure des écoles ayant accepté l'interview.

À la fin du premier entretien, nous avons demandé aux professeures des écoles débutantes, si elles

acceptaient de lire la retranscription de l'entretien qui leur serait envoyée par courrier électronique, et si nous pouvions fixer la date d'un deuxième entretien. Cela a été possible avec trois des six personnes interviewées. Pour les trois autres personnes le deuxième entretien n'a pas pu avoir lieu, en raison, d'un congé de maternité, pour l'une, et de changements d'école pour les deux autres personnes. Avec trois professeures des écoles débutantes, nous avons pu faire un deuxième entretien, après que la personne avait lu la retranscription du premier entretien (entretiens 2).

4.2.3. Notre méthodologie de recherche

Nous exposons maintenant les intentions poursuivies lors de chaque entretien, ainsi que le protocole suivi pour les entretiens 1 et les entretiens 2.

Entretien 1 :

Nous synthétisons dans le tableau suivant les différentes étapes du début de l'entretien 1. Dans la première colonne sont reprises les phrases prononcées par la chercheuse et, dans la deuxième colonne, ses intentions et les effets recherchés (effets perlocutoires¹⁰¹). Les formulations que nous allons présenter peuvent changer légèrement d'un entretien à l'autre en fonction des demandes de reformulation de la part des professeures des écoles débutantes (cf. les retranscriptions intégrales de tous les entretiens en annexe).

Avant de déclencher l'enregistrement audio, nous avons présenté notre recherche sur la construction de la professionnalité des professeurs des écoles débutants, de façon générale, et nous avons garanti que la retranscription sera rendue anonyme.

Phrases prononcées par la chercheuse	Intentions, effets recherchés
Ce que je vous propose, si vous en êtes d'accord, c'est d'essayer de laisser revenir un moment de classe, de pratique professionnelle, où ça s'est bien passé pour vous.	Établir un contrat de communication avec la personne. Obtenir son accord. Inciter la personne à « laisser revenir » ce qu'elle a vécu sans faire d'effort de mémoire. Évoquer une situation positive, qui s'est bien passée.
Vous prenez le temps de laisser revenir, et quand vous avez trouvé vous me dites.	Inciter la personne à prendre le temps nécessaire au « remplissement ». C'est la personne qui signale quand elle a trouvé

101 Les effets perlocutoires, tels que les définit Vermersch sont les réactions et les réponses de la personne interviewée, provoquées par les relances de l'intervieweur. Étudier les effets perlocutoires, c'est « comprendre ce que je fais à l'autre avec ma question », comme le dit Vermersch.

	et la chercheuse se tait tout le temps nécessaire.
<i>La personne est silencieuse un instant (plusieurs secondes), puis nous signale qu'elle a trouvé.</i>	
D'accord, donc c'est un moment qui s'est bien passé pour vous.	Vérifier que c'est une situation positive.
Racontez-moi comment ça s'est passé, pour que je comprenne bien la situation.	Demander un récit pour comprendre la situation.
Dans tout ce que vous venez de me raconter, quel est le moment sur lequel vous souhaiteriez revenir plus en détail ?	Demander à la personne un moment spécifié, dans la situation qui lui revient.
<i>La professeure des écoles choisit un moment : par exemple, « le moment où j'ai pu reprendre... sans être dérangée » ; ou « ce que je retiens c'est le moment où les CE1 choisissent de rentrer dans la séance des CE2 » ; ou bien « un moment décisif... c'est par rapport à la passation des consignes ».</i>	
Donc, à ce moment-là, vous êtes où ? Vous êtes où, physiquement, dans la classe ?	Permettre à la personne de recontacter ce moment par un ancrage physique dans ce moment spécifié. Permettre la position de parole incarnée, la personne se remémore ce vécu passé.
<i>La personne a le regard qui décroche, elle ne regarde plus la chercheuse, mais se tourne intérieurement vers son vécu passé. Parfois la personne interviewée ferme les yeux. Elle décrit où elle est et ce qui est autour d'elle.</i>	La personne interviewée est en position de parole incarnée (signes observables : regard vague qui ne regarde plus l'intervieweur, ou yeux fermés, rythme de parole ralenti).

Dans ce tableau, nous détaillons le début de l'entretien qui est presque identique pour tous les entretiens 1. Cette entrée dans l'entretien d'explicitation s'appuie sur la technique, mise au point par Vermersch (1994), d'aide à la description du vécu. Nous cherchons là à obtenir, de la part de l'interviewée, une mise en mots d'un moment de classe qui s'est bien passé, de son point de vue. Nous cherchons à amener la personne en position de parole incarnée, afin qu'elle décrive ce qui lui

revient de la situation vécue spécifiée.

Dans la suite de l'entretien, les interventions de la chercheuse consistent à faire décrire, à la personne interviewée, ses actes, comment elle s'y prend quand elle agit, ses « pensées privées », c'est-à-dire ce qu'elle se disait au moment du vécu passé, et également ce qu'elle perçoit et à quoi elle le perçoit. Nous cherchons à faire verbaliser les prises d'information et les prises de décision effectuées dans l'action, en utilisant la question : « À quoi vous voyez que... ? ». Il importe de maintenir la personne interviewée « en prise » avec son vécu passé, afin qu'elle reste dans ce revécu. Pour ce faire, lorsque des commentaires apparaissent dans les verbalisations, l'intervieweur recentre la personne sur son action avec une intervention comme : « Et là, quand ils (les élèves)... vous, qu'est-ce que vous faites ? ». Certaines relances de la part de l'intervieweur ne sont que des reprises des mots prononcés par l'interviewée. Ce type de relances – issues d'Erickson¹⁰² – permet à la personne, en position d'évocation, d'aller plus loin dans la « granularité de la description », selon les termes de Vermersch, par exemple : « Deux élèves se retournent. » ou bien « Vous écrivez au tableau ». Sont alors décrites les différentes « couches du vécu », tout ce qui a affecté la personne au cours de ce vécu et qui était préréfléchi. Ces relances ericksonniennes¹⁰³ sont souvent accompagnées, dans nos entretiens, de reprises, par l'intervieweur, des gestes que fait l'interviewée. Cette partie de l'entretien d'explicitation qui consiste à faire décrire dans le détail se nomme la « fragmentation » de la description du moment vécu spécifié (Vermersch, 1994). Au cours de l'entretien, quand la personne est en position de parole incarnée, des prises de conscience surviennent, à la suite du réfléchissement, c'est-à-dire du passage du « vécu préréfléchi » au « vécu représenté » (cf. tableau de la modélisation de ce passage dans le chapitre précédent).

À l'issue de cette phase de fragmentation de la description du moment singulier, nous demandons à la personne interviewée si elle souhaite ajouter quelque chose, puis nous disons : « Donc, c'est un moment qui s'est bien passé ? » Cette phrase nous permet, dans la plupart des cas, d'obtenir les raisons qui font que ce moment s'est bien passé, du point de vue subjectif de l'interviewée. Nous pouvons ainsi les comparer avec celles évoquées au tout début de l'entretien. Parfois, la personne interviewée fait part, aussi, des prises de conscience qui se sont produites au cours de l'entretien.

Ensuite, nous posons la question suivante aux personnes interviewées : « Qu'est-ce que vous avez su faire ? ». La personne interviewée est alors sortie de la position d'évocation (ou position de parole incarnée). Notre intention est de l'amener à mettre en mots ce dont elle a pris conscience au

102 M. Erickson est un des grands thérapeutes américains des années soixante-dix, dont les techniques de communication ont inspiré la Programmation Neuro-Linguistique (PNL). cf. Bandler, R et Grinder, J., (1982) *Les secrets de la communication*. (version française). Paris : Le Jour éditeur.

103 Le langage ericksonnien consiste à « parler à l'autre de son vécu, sans le nommer ». (Vermersch, 1994, p. 66)

cours de l'entretien, en termes de gestes professionnels, de compétences conscientisées. Nous qualifions cette phase de « réflexive ». Enfin, nous terminons l'entretien par cette question : « Qu'est-ce qui est important pour vous, en tant qu'enseignante ? » Quand cette question n'a pas été posée lors du premier entretien parce qu'il était long, nous l'avons posé lors du deuxième entretien. Nous terminons l'entretien en remerciant la personne.

Entretien 2 :

Le deuxième entretien a lieu à quelques mois d'intervalle du premier, après que la personne interviewée a lu la retranscription du premier entretien. Ce deuxième entretien n'est pas un entretien d'explicitation, car l'évocation, c'est-à-dire le *réfléchissement*, n'est pas recherché. Il s'agit plutôt d'un entretien permettant une *réflexion sur* ce que suscite, pour les professeures des écoles interviewées, la relecture du premier entretien. Notre intention, lors de cette deuxième rencontre, est de demander à la personne ce qui s'est passé pour elle au moment de la relecture, quelles sont ses impressions. Puis, nous enchaînons sur ce qu'elle gardera de ce moment qui s'est bien passé pour elle. Nous posons de nouveau la question : « Qu'est-ce que vous avez su faire ? », puis « Qu'est-ce qui est important pour vous, en tant qu'enseignante ? » Nous avons également demandé à la personne interviewée quelles étaient les valeurs auxquelles elle tenait en tant qu'enseignante. Nous avons utilisé des relances ericksonniennes afin d'amener la personne interviewée à préciser la signification des mots qu'elle employait, de son point de vue, pour éviter, autant que possible, des interprétations de la part de la chercheuse qui ne correspondraient pas à ce que la personne a voulu dire.

Ce deuxième entretien nous a permis de porter l'accent sur les compétences mises en œuvre dans le moment de classe qui s'était bien passé et dont les professeures des écoles interviewées avaient pu prendre conscience lors du premier entretien. Ce deuxième temps de recueil de données a aussi favorisé la verbalisation par les personnes interviewées des valeurs qu'elles portent en tant qu'enseignantes, entrant dans le métier. Nous vérifions, à la fin de l'entretien, que la personne interviewée n'a rien à ajouter et nous la remercions de sa participation.

Nous avons exposé dans cette section nos choix méthodologiques de recueil de données. Nous avons insisté sur l'intérêt de l'entretien d'explicitation au regard de nos intentions de recherche, et nous avons précisé la spécificité de cette technique d'entretien. Dans la section suivante, nous présentons la méthode choisie pour analyser les données recueillies.

4.3. Notre méthode de traitement des verbatim

Nous présentons ici la manière dont nous procédons pour traiter puis analyser les données recueillies. Dans une première sous-section, nous expliquerons quelles ont été les catégories que nous avons définies afin de traiter, de classer les verbalisations obtenues. Dans une deuxième sous-partie, nous présenterons un schéma d'analyse selon la logique identitaire du sujet. La troisième sous-partie sera consacrée à la présentation du modèle que nous utiliserons pour analyser les prises d'information et les prises de décision dans les verbalisations recueillies. Enfin, la quatrième sous-partie traitera de la manière dont nous repérons les compétences émergentes des professeures des écoles débutantes dans les entretiens.

4.3.1. Définition des catégories d'analyse à partir des informations satellites de l'action

Pour analyser les entretiens, nous commençons par placer les verbalisations dans un tableau composé de deux colonnes, les verbalisations dans la première et les commentaires dans la deuxième. Les commentaires inscrits dans cette colonne répondent à des questions que nous nous posons en lisant et relisant les verbatim :

- Que nous dit le professeur des écoles ?
- Quelles compétences sont en œuvre à ce moment-là ?

Nous partons du système des informations satellites de l'action vécue (Vermersch, 1994, 6^{ème} ed. 2010, p. 45), présenté plus haut, qui permet de saisir le déroulement de l'action effective (« dimension procédurale de l'action »).

Dans le schéma des informations satellites de l'action, la distinction est faite entre les « savoirs procéduraux formalisés » et les « savoirs pratiques », positionnés, respectivement, du côté du « déclaratif » et du côté du « procédural ». En effet, les savoirs procéduraux représentent ce que l'on sait de la marche à suivre, ce sont des savoirs déclarés ; tandis que les « savoirs pratiques » correspondent à ce qui est effectivement mis en œuvre, dans une action singulière.

Ce schéma nous sert à identifier le type de verbalisations recueillies lors des entretiens d'explicitation réalisés auprès des professeurs des écoles débutants de notre corpus.

Nous avons choisi aussi un code couleurs pour surligner les mots afin de séparer les énoncés obtenus : (ce code couleurs a été utilisé pour analyser chaque entretien 1, comme nous en donnons un exemple en annexe)

Contexte de la situation de classe (rose pâle)

Commentaires (rose fuchsia)

État interne de l'enseignant à la fin de l'entretien (jaune)

Actions de l'enseignant (vert)

Prises d'information (violet)

Prises de décision (rouge)

Gestes mentaux et pensées privées en cours d'action (saumon)

Actions et interactions avec les élèves, (utilisation du pronom « on » pour « nous ») (orange)

Actions et réactions des élèves, paroles des élèves (bleu ciel)

Intentionnel : buts, objectifs, finalités (marron)

Croyances, valeurs de l'enseignant (gris)

Les savoirs (gris clair)

Nous proposons d'expliquer comment ont été constituées ces catégories d'analyse et ce qu'elles comprennent. Afin de faciliter la lecture, nous ne reproduisons pas le surlignage de couleur, dans ce chapitre.

La catégorie **Contexte** de Vermersch correspond, dans notre recherche, à **Contexte de la situation de classe**, c'est-à-dire : la matière visée dans la séance de classe, le type d'activité proposée aux élèves, le niveau de classe concerné, les documents utilisés, la disposition spatiale des élèves et de l'enseignant...

Par exemple : « y avait deux travaux, deux groupes faisaient un travail, et deux groupes un autre travail », ou bien « c'était une séance de grammaire, niveau CE2, sur le groupe nominal et les attributs »

Actions et réactions des élèves, paroles des élèves : nous identifions ici les actions accomplies par les élèves et les paroles de ceux-ci, verbalisées par le professeur des écoles, au cours de l'entretien. Nous les mettrons en relation, par la suite, avec la catégorie **Actions de l'enseignant**, afin d'étudier les effets produits par ces dernières.

Par exemple : « les enfants me suivent donc à différentes vitesses... », ou « un autre élève intervient pour dire : "y a un déterminant !" »

La catégorie **Intentionnel** de Vermersch correspond, pour nous, à **Intentionnel : buts, objectifs, finalités**. Ce sont les buts, les sous-buts, les objectifs et les finalités déclarés être poursuivis, à travers les activités proposées aux élèves, énoncés par le professeur des écoles. Les buts et les sous-buts déclarés, peuvent renvoyer soit plutôt à des objectifs, soit plutôt à des finalités (c'est une distinction d'Ardoino : les objectifs correspondent plutôt à des programmes – évaluation d'efficacité

d'après des résultats -, les finalités plutôt à des visées qui sont enveloppantes et expriment des valeurs – l'évaluation porte alors sur la pertinence de ce que l'on fait).

Par exemple : « aller jeter les papiers à la poubelle (*après une activité de découpage en classe de maternelle*). Quand on avait terminé, aller accrocher sur le pupitre et puis après prendre quelque chose de calme pour s'arrêter (*sic*) », ou encore : « il s'agit d'abord de retrouver les groupes nominaux »

Dans la catégorie **Procédural** de Vermersch, nous distinguons différentes phases du déroulement de l'action :

- les prises d'information,
- les prises de décision (ce duo correspondant au « déroulement des actions élémentaires »),
- les gestes mentaux et les pensées privées en cours d'action (« actions mentales »)
- les actions de l'enseignant (« savoirs pratiques », « actions matérielles », « actions matérialisées »)

Nous repérerons les prises d'information et les prises de décision comme les décrit Faingold (2011, p.121) :

PRISES D'INFORMATION – IDENTIFICATION

PRISES DE DECISION – EFFECTUATION

Gestes mentaux et pensées privées en cours d'action : Ces verbalisations sont l'expression d'une conscience « pré-réfléchie », qui n'était pas présente à l'esprit du professeur des écoles au moment de l'action. Elles reflètent ce que l'enseignant se disait à lui-même, ce à quoi il pensait à l'instant de l'action, sans en avoir eu conscience avant le moment d'évocation.

Par exemple : « moi je me dis : j'suis en train de la perdre là, il faut... elle est bien concentrée... donc après il faudra lui proposer d'autres activités pour qu'elle acquière les nombres plus grands. (*sic*) », ou « je me dis qu'on avance quand même... », ou encore « je me dis qu'ils ont compris le but de la séance. »

Actions de l'enseignant : dans cette rubrique, nous classons tous les verbes d'action exprimés en première personne (« j'étais derrière »..., « je lui demande »..., « c'est moi qui montre »...). Cela correspond à la nécessité de la référence au « primat de l'action » dans l'entretien d'explicitation, tel que le définit Vermersch : *...l'entretien d'explicitation est tout entier tourné vers la verbalisation de l'action effectivement accomplie, effectivement vécue lors d'une occurrence singulière par la personne qui en parle*¹⁰⁴. (1994, 6^{ème} édition de 2010, p.185)

Actions et interactions avec les élèves, (utilisation du pronom « on » pour « nous ») : dans cette catégorie, nous regroupons les verbalisations concernant le professeur des écoles et le groupe

104 Souligné par nous.

d'élèves (ou un seul élève, selon la situation singulière évoquée), souvent exprimées à l'oral par « on ». Ces paroles nous renseignent sur ce que l'enseignant fait avec les élèves dans la situation singulière, sur les interactions enseignant-élève(s). Nous les analyserons ensuite de façon plus fine. Par exemple : « on avait fait le jeu de la manipulation avant. », ou « on n'occupait que la moitié de la pièce. »

La catégorie **Jugements** de Vermersch correspond, pour nous, à **Commentaires**. Dans cette catégorie, nous avons rangé les verbalisations introduites par des verbes comme : « j'ai apprécié... » ; « je m'attendais à... » ; « ce qui m'a étonné... » ; donc des impressions exprimées avant ou après l'évocation.

Nous distinguerons les **Croyances, valeurs de l'enseignante** : nous surlignerons les croyances et les valeurs exprimées par le professeur des écoles au cours de l'explicitation ou à la fin de l'entretien. Par exemple : « j'ai su l'aider, et, voilà, c'était normal, c'est ce que j'aimerais faire avec les autres, mais que je peux pas forcément faire à chaque fois... »

État interne du professeur des écoles à la fin de l'entretien : dans cette catégorie, nous recueillons le résultat des prises de conscience faites par le professeur des écoles au cours de l'entretien et dont il fait état à la fin de l'entretien, en réponse à la question : « Qu'est-ce que vous avez su faire à ce moment-là ? » En répondant à la question, le professeur des écoles indique l'état dans lequel il est à la suite de l'évocation de ce moment de classe qui s'est bien passé, les compétences qu'il a mises en œuvre dans ce moment et les valeurs qui, selon lui, ont été exprimées. Par exemple : « j'en retire plein de bonnes choses. », ou « c'était agréable justement de les regarder faire ce qu'on leur avait demandé... c'était bien de les voir faire ça, sans être submergée. »

4.3.2. Schéma d'analyse des verbalisations selon la logique du sujet

Nous précisons nos catégories d'analyse, à partir de la logique verticale du schéma des informations satellites de l'action, présenté plus haut, que nous reproduisons ici pour faciliter la lecture de ce qui va suivre.

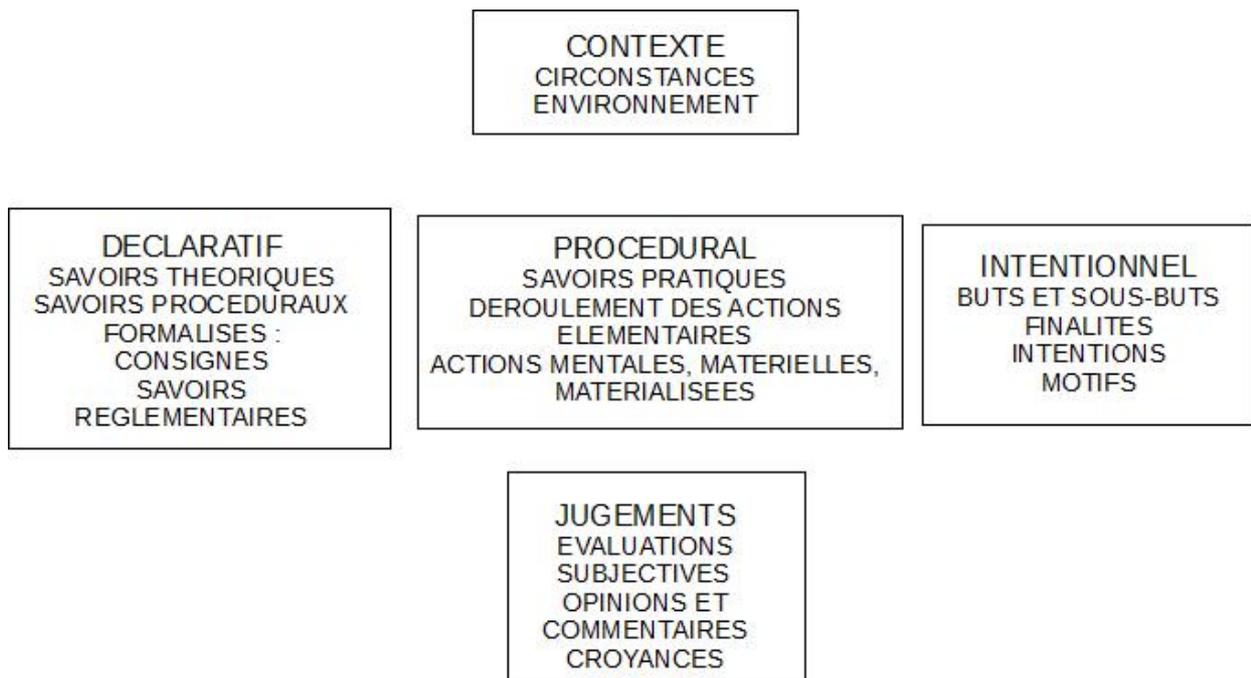


Figure 1 : Schéma des informations satellites de l'action (Vermersch, 1994, 2010, p. 45)

Vermersch distingue effectivement « deux logiques complémentaires qui organisent le schéma des informations satellites de l'action vécue : verticale, repérant le rapport du sujet à son vécu, horizontale, repérant le lien entre la réalisation pratique de l'action et ce qui peut lui être relié. » (2010, p. 45). Intéressons-nous tout d'abord à la « logique verticale du schéma : le sujet » que Vermersch représente ainsi :

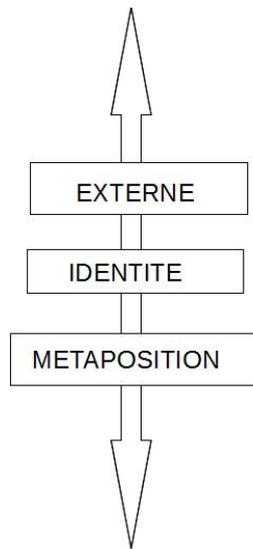


Figure 2 : La logique verticale du schéma des informations satellites de l'action : le sujet (Vermersch, 2010, p. 45)

La flèche symbolise ici la complémentarité et les inter-relations entre les trois cases du premier schéma (fig. 1), c'est-à-dire entre le contexte, le procédural et les jugements. En effet, comme le souligne Vermersch, « pour comprendre le procédural je peux avoir besoin d'informations relatives au contexte ou de l'appréciation subjective de ce que le sujet a fait. » (Id. p.49)

Nous proposons de mettre en parallèle ce dernier schéma (fig. 2) et les catégories d'analyse que nous retenons pour notre étude :

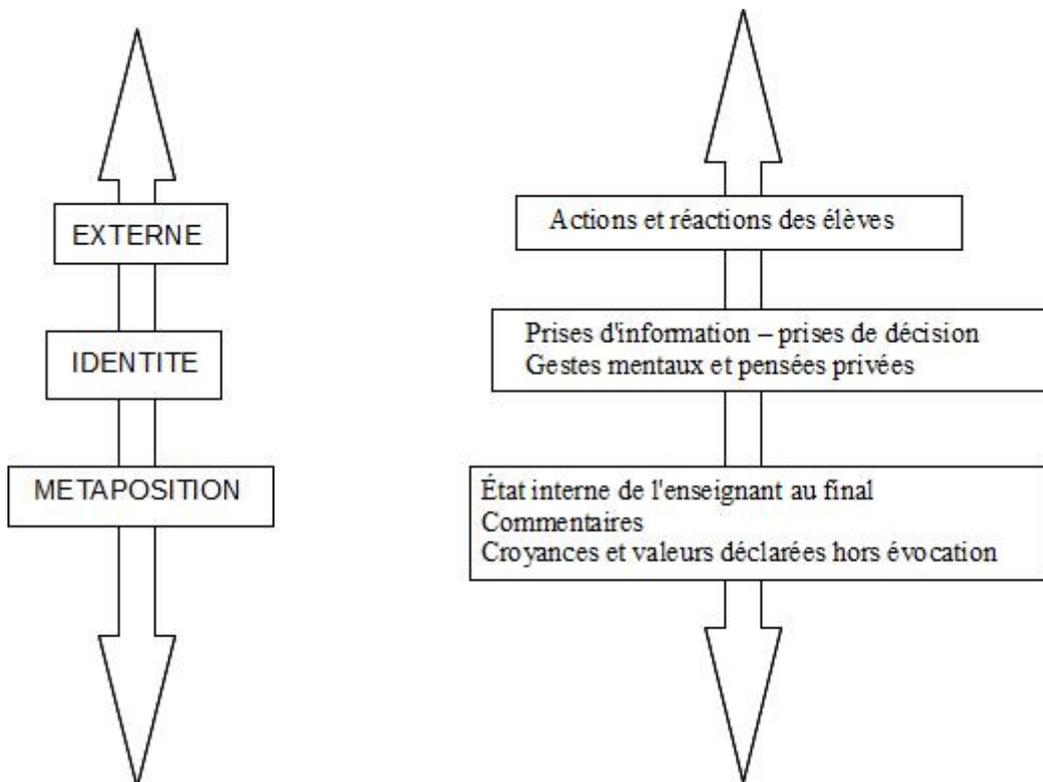


Figure 3 : La logique du sujet : le cas du PE débutant

Vermersch distingue la logique horizontale du schéma des informations satellites de l'action (Id. p. 45) :



En poursuivant le parallèle entre cette logique et les catégories que nous avons identifiées, nous pouvons réécrire cet axe de la manière suivante :

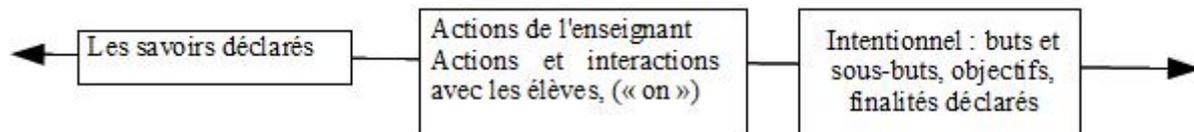


Figure 4 : La logique horizontale ou les compétences émergentes des PE débutants

Cette logique horizontale nous permet de mettre en évidence les liens étroits entre les savoirs, les actions et les intentions de l'enseignant. Cet ensemble correspond, selon nous, aux compétences émergentes du professeur des écoles débutant que nous pouvons rendre visibles par une flèche qui montre le tissage entre les trois cases.

Pour nous, la *compétence émergente* comprend, à la fois des savoirs théoriques ou procéduraux, des actions de l'enseignant (qui expriment des savoirs pratiques) seul et/ou en interaction avec les élèves et des intentions (buts et sous-buts, objectifs, finalités) du professeur des écoles.

Les savoirs peuvent être, selon les cas, énoncés par le professeur des écoles au cours de l'entretien « savoirs théoriques, thématiques » (Vermersch, 2010, p.44), soit détectés par le chercheur car ils sont « sous-jacents au faire » et sont « susceptibles de fonder les raisons de l'efficacité ou de la pertinence de ce faire » (Ibid. p.44). Nous nommerons ces derniers *savoirs sous-jacents*.

4.3.3. L'enchaînement des prises d'information et des prises de décision : le modèle T.O.T.E.

Nous présentons le schéma des prises d'information et des prises de décision relevé dans les verbalisations de l'enchaînement d'actions des professeurs des écoles débutants. Cet enchaînement correspond au schéma de l'« effectuation » (modèle T.O.T.E.) repris par Vermersch (2010). Ce modèle T.O.T.E. Trigger (déclencheur)/ Operate (opérer, faire)/ Test (critère de sortie)/ Exit (sortir) a été décrit par Miller, Galanter et Pribram (Miller, Galanter, Pribram, 1960), repris dans différentes applications de la Programmation neurolinguistique (P.N.L.) et largement développé par R. Dilts. Comme le précise Vermersch :

Dans la pratique de l'entretien d'explicitation, ce modèle élémentaire est utilisé comme grille de description simplifiée pour la recherche d'information de l'exécution d'une micro-opération. En effet, ce qui est le plus facilement verbalisé est l'exécution proprement dite, ce qui reste implicite est la prise d'information initiale qui a conduit à choisir d'effectuer cette opération... et l'information sur laquelle est basé le critère de fin de l'opération.... Le modèle T.O.T.E. insiste bien sur la relation fonctionnelle indispensable entre prise d'information et opération d'exécution. (Ibid. p. 218)

Faingold, à la suite de Vermersch, s'inspire de ce modèle T.O.T.E. pour présenter la structure de l'activité, notamment l'activité d'enseignement (Faingold, 2011, p.121). Nous adoptons aussi le schéma qu'elle propose (et qu'elle nous a enseigné) :

(1) PRISE D'INFORMATION – IDENTIFICATION

(2) PRISE DE DECISION – EFFECTUATION

La spécificité de l'entretien d'explicitation est précisément d'élucider l'implicite de l'action « le sujet livrant habituellement le résultat du traitement et non ses prises d'information initiales » (Id. p. 122).

Dans les verbatim de chaque entretien, nous avons mis en évidence, grâce aux catégories énoncées plus haut, la succession des prises d'information, des prises de décision, et l'effectuation qui s'ensuit. Nous présentons ci-dessous, à titre d'illustration de notre méthode d'analyse, l'extrait d'un entretien. La séance de classe explicitée par la professeure des écoles débutante se situe en moyenne section de maternelle. L'enseignante a repéré une anomalie à propos d'une élève (elle tient ses ciseaux dans la main gauche) (Trigger : déclencheur et prise d'information). Elle décide d'intervenir auprès de l'élève (Operate : opérer des prises d'informations complémentaires) pour vérifier quelle est la main qu'elle utilise habituellement pour écrire (Test). L'information recueillie confirme ce que l'enseignante avait perçu, donc elle peut continuer (Exit : critère de sortie).

<p>Céline 22 : On était à la table là-bas. C¹⁰⁵ 23 : Alors vous, vous êtes où quand ils sont à la table ? Céline 24 : Alors la petite était assise et moi j'étais derrière, au-dessus. C 25 : Vous êtes derrière au-dessus. Céline 26 : Au début, pour voir comment elle tenait sa paire de ciseaux. Et quand, comme elle y arrivait pas (<i>sic</i>), elle commençait à s'énerver.</p>	<p><i>Prise d'information :</i> l'enseignante repère une élève, elle la regarde saisir les ciseaux.</p>
---	--

<p>Et donc je me suis assise à côté, la place était libre.</p> <p>C 27 : D'accord vous vous êtes assise à côté d'elle. Voilà, on va prendre le temps de revenir à ce moment. Là, où vous êtes assise à côté d'elle. Vous pouvez fermer les yeux si ça vous aide à revoir le déroulement, et essayer de voir, à ce moment-là peut-être, elle était à votre gauche ou à votre droite ?</p> <p>Céline 28 : Elle était à ma gauche.</p> <p>C 29 : A votre gauche, voilà. Essayez de voir un petit peu peut-être ce qu'elle vous dit, ce qu'elle est en train de faire. Et puis juste décrivez ce qui vient.</p> <p>Céline 30 : Donc, je... elle a la paire de ciseaux dans la mauvaise main.</p>	<p><i>Prise d'information</i> : repérer comment s'y prend l'élève</p>
<p>C 31 : Ah. C'est quoi la mauvaise main ?</p> <p>Céline 32 : Dans la main gauche, alors je lui redemande, je lui demande d'écrire son prénom, ...</p>	<p><i>Identification</i> : l'élève tient les ciseaux de la main gauche</p> <p><i>Prise de décision</i> : vérifier que la main gauche est la main de prédilection de cette élève (<i>sous-but</i>)</p> <p><i>Effectuation</i> : l'enseignante intervient (demande à l'élève d'écrire son prénom)</p>
<p>Céline 32 :... elle y arrive pas (<i>sic</i>), mais elle prend le stylo spontanément de la main droite.</p>	<p><i>Résultat de l'action et nouvelle prise d'information</i> – <i>identification</i> : l'élève est droitrière</p>

Dans cet extrait d'entretien, nous voyons comment l'entretien d'explicitation, par le questionnement de la chercheuse, amène l'enseignante à exprimer ses déplacements auprès de l'élève, son intention (*sous-but*), quand elle lui demande d'écrire son prénom. L'enseignante explicite l'enchaînement des prises d'indices, des analyses et des actions qu'elle effectue en situation.

En analysant finement ces successions de prises d'information et de prises de décision dans chacun des entretiens, nous avons mis en évidence la nature des prises d'information les plus fréquentes, c'est-à-dire le type d'indices que les professeurs des écoles débutants prélevaient dans

l'environnement de la classe et à partir des élèves. Nous avons aussi distingué les prises de décision effectuées, en les classant en grandes catégories.

4.3.4. De l'analyse des verbalisations aux résultats concernant les compétences émergentes des professeurs des écoles débutants

Dans les moments de verbalisation en PPI¹⁰⁶, nous obtenons des paroles, des gestes mentaux relatifs à l'action. C'est là que nous pouvons identifier des catégories de savoirs professionnels, de gestes professionnels et des compétences émergentes.

Mais il se peut aussi que les professeurs des écoles aient mis en œuvre des compétences en amont de la séance décrite, comme avoir organisé l'espace de la classe, avoir donné des habitudes de travail aux élèves, etc. Ces informations nous sont données par les professeurs des écoles dans les commentaires.

Nous avons aussi recueilli des « prises de conscience » lors des entretiens, soit dans le premier entretien, soit dans le deuxième entretien quand celui-ci a pu avoir lieu avec le professeur des écoles.

Il nous est apparu intéressant, aussi, de regarder plus précisément quels étaient les critères énoncés spontanément par les professeurs des écoles leur permettant d'identifier le moment de classe décrit comme « une séance qui s'est bien passée ».

Nous présentons ici comment nous avons analysé ces verbalisations et quelle typologie de compétences émergentes, nous pouvions retenir.

Une fois les entretiens analysés avec les 12 catégories nommées plus haut, nous avons procédé à un niveau d'analyse supplémentaire en examinant attentivement la catégorie **Actions de l'enseignant**, souvent liée à celle des **Actions et interactions avec les élèves** et à celle des **Actions et réactions des élèves, paroles des élèves**. Nous avons catégorisé les verbalisations en nous posant la question de savoir quel savoir-faire professionnel était mis en œuvre par le professeur des écoles dans la situation décrite.

Par exemple, quand la professeure des écoles débutante dit : « j'ai juste géré, entre guillemets, la distribution de la parole [...] une idée, j'ai aidé un peu à creuser l'idée, et c'est quelqu'un d'autre qui a fini par voir où je voulais les emmener. » Nous identifions là une compétence émergente qui consiste à *distribuer la parole entre les élèves pour favoriser les échanges oraux entre eux*.

106 Position de Parole Incarnée : c'est une position de parole « impliquée », dans laquelle, « au moment où il s'exprime, le sujet est en évocation du vécu de la situation spécifiée ». (Vermersch, 2010, p. 57)

Prenons un autre exemple, dans l'entretien avec une autre professeure des écoles :

Élise 262 : On... J'écris un exemple au tableau, donc on reprend *un nuage bleu*. (*fait les gestes comme si elle écrivait au tableau*)

Élise 264 : J'écris, donc, on remet le nom, on trace un trait sous le nom, j'écris *nom*.

Élise 266 : *bleu*, donc, et là à ce moment-là, les CE2 me disent : « on fait une flèche de *bleu* pour aller vers *nuage*. (*gestes de l'enseignante*)

Élise 268 : Je fais la flèche en rouge qui va vers *nuage*.

Nous notons là une compétence émergente de l'enseignante qui illustre l'importance d'*écouter et prendre en compte les paroles des élèves* (ici en réponse à une question posée par la professeure des écoles).

Certaines des compétences émergentes ont été conscientisées par les professeurs des écoles de notre corpus, notamment dans la deuxième partie de l'entretien, quand nous leur avons demandé : « là, qu'est-ce que vous avez su faire ? ». Dans quelques entretiens, nous avons aussi obtenu des compétences conscientisées spontanément, à la fin des entretiens dans les verbalisations que nous avons identifiées comme manifestant **l'État interne du professeur des écoles à la fin de l'entretien**. Dans ces moments d'entretien et dans le second entretien, quand il a pu être mené avec la professeure des écoles débutante, nous pouvons identifier, aussi, les critères énoncés comme étant des indices d'une « séance qui s'est bien passée ».

En résumé, dans ce chapitre, nous avons présenté différentes méthodes utilisées dans l'étude de l'activité du sujet, puis nous avons précisé les raisons de notre choix méthodologique de l'approche de la psychophénoménologie, et la spécificité de l'entretien d'explicitation. Nous avons montré en quoi cette technique d'entretien était adaptée au recueil de données dont nous avons besoin pour notre recherche. En effet, nous souhaitons obtenir des données en première personne de la part des professeurs des écoles débutants que nous interviewons. De plus, il est important pour nous que ces données ne soient pas influencées par une implication du chercheur pendant l'entretien. Notre but n'étant pas de vérifier la véracité des propos recueillis, il ne nous est pas paru utile d'avoir recours à l'enregistrement vidéo. Une autre raison fondamentale de ne pas choisir d'enregistrer des séances de classe est notre volonté de permettre à la personne interviewée de choisir le moment évoqué. Ce choix, pour nous, appartient au protocole de recherche mis en œuvre ici, et rejoint aussi notre volonté, en tant que chercheuse, de ne pas effectuer, seulement, une analyse en troisième personne, avec le regard de l'expert qui se poserait sur l'enregistrement vidéo. Enfin, dans la troisième section

de ce chapitre, nous avons exposé notre méthode d'analyse des verbatim recueillis. Celle-ci prend appui sur le schéma des informations satellites de l'action, qui est lié à l'entretien d'explicitation. Ce schéma nous a permis de distinguer des catégories que nous avons différenciées à l'aide de surlignages de couleur dans les verbatim. Nous avons ainsi identifié une logique du sujet relatant les compétences émergentes des professeurs des écoles débutants, basées sur des prises d'information et prises de décision.

Dans le chapitre suivant, nous présentons les résultats issus de l'analyse ainsi menée des verbatim recueillis.

5. Résultats et analyse des données : des prises d'informations aux compétences émergentes

Table des matières

5. Résultats et analyse des données : des prises d'informations aux compétences émergentes.....	155
5.1. Ajuster son action en fonction des prises d'information, en situation de classe.....	156
5.1.1. Comment Odile interprète le regard des élèves.....	156
5.1.2. Comment Bénédicte décide d'attendre le bon moment pour qu'une élève accepte d'aider un autre élève.....	159
5.1.3. Comment Céline décide d'intervenir auprès d'une élève en classe de maternelle....	162
5.1.4. Comment Gabrielle ajuste les consignes en fonction des comportements des élèves	163
5.1.5. Comment Sarah décide de commencer la correction des exercices en tenant compte des élèves en difficulté.....	171
5.1.6. Comment Élise décide de modifier le déroulement de sa séance de français.....	173
5.2. Des compétences émergentes communes.....	178
5.2.1. Faire verbaliser les élèves.....	178
5.2.1.1. Faire verbaliser les élèves pour leur demander de reformuler les consignes de l'activité.....	179
5.2.1.2. Faire verbaliser les élèves pour leur demander d'explicitier leurs procédures.....	183
5.2.2. Favoriser les interactions entre les élèves.....	190
5.2.2.1. Favoriser les interactions entre les élèves pour faire réfléchir l'ensemble de la classe à la question posée par l'enseignant	190
5.2.2.2. Favoriser les interactions entre les élèves pour réactiver des connaissances.....	192
5.2.2.3. Favoriser les interactions entre les élèves pour faire verbaliser le savoir en cours d'apprentissage.....	198
5.2.2.4. Favoriser les interactions entre les élèves pour permettre aux élèves de relier différents apprentissages.....	199
5.2.2.5. Favoriser les interactions entre les élèves pour faire reformuler par les élèves ce qui est compris.....	200
5.2.3. Écouter et prendre en compte les paroles des élèves.....	205

5.2.4. Utiliser son corps et son positionnement dans la classe.....	210
5.2.4.1. Un exemple en séance de motricité en classe de maternelle.....	210
5.2.4.2. Un exemple dans une classe à double niveau CE1/CE2.....	213
5.2.4.3. Un exemple d'aide individualisée, en classe de maternelle.....	217

Dans ce chapitre, nous présentons les contenus des entretiens d'explicitation, dont nous avons extrait des résultats qui viennent éclairer notre problématique de recherche : *En quoi l'étude des verbalisations en première personne des professeurs des écoles débutants, obtenues grâce à l'entretien d'explicitation, permet-elle de mieux connaître la façon dont ils acquièrent des compétences professionnelles ?*

L'étude des données recueillies révèle l'importance des prises d'information qu'effectuent les professeurs des écoles débutants en situation et qui conditionnent leurs actions en classe. Nous verrons donc, dans une première section comment les professeurs des écoles ajustent leur action au vu de ces prises d'information. Au-delà de ces ajustements en situation, nous avons pu identifier la mise en œuvre de compétences professionnelles émergentes, communes à plusieurs des professeurs des écoles interviewées. Ce sera l'objet de la deuxième section de ce chapitre. Enfin, nous évoquerons certaines compétences professionnelles émergentes singulières, que nous avons pu recueillir chez certains professeurs des écoles seulement.

5.1. Ajuster son action en fonction des prises d'information, en situation de classe

Dans cette sous-partie, nous présenterons les extraits des entretiens qui font apparaître la succession ou l'alternance de prises d'information/identification et prises de décision/effectuation, pour chaque professeur des écoles de notre corpus.

Nous porterons une attention particulière à la nature des prises d'information effectuées, ainsi qu'au type de prises de décision qu'elles engendrent.

Nous commençons par présenter l'analyse d'extraits de l'entretien avec Odile, afin d'étudier la façon dont elle prend en compte **l'expressivité** des élèves, notamment à travers l'interprétation des regards.

5.1.1. Comment Odile interprète le regard des élèves

L'analyse de l'extrait d'entretien suivant concerne une séance de « découverte du monde »,

explicitée par Odile, en classe de CE1. Dans cette séance, en introduction à une séquence sur « le bois », la professeure des écoles propose une feuille photocopiee à la lecture des élèves, intitulée « A quoi sert la forêt ? » et sur laquelle figurent trois documents collectés par l'enseignante. Le premier document comprend un schéma et un texte expliquant les échanges gazeux des arbres et le phénomène de l'effet de serre. Dans un premier temps, les élèves lisent ces documents silencieusement, puis la professeure des écoles lit le texte à haute voix et pose des questions de compréhension de vocabulaire aux élèves, au fil de sa lecture. Elle explique le vocabulaire « technique », comme « l'effet de serre ». Puis elle demande aux élèves : « quelle était la question à laquelle on voulait répondre ? ».

Nous présentons dans le tableau suivant, les verbatims de la professeure des écoles, concernant ce moment, afin de souligner les prises d'information et l'analyse qu'en fait la professeure des écoles.

<p>Odile 112 : des enfants... euh (<i>silence 2 secondes</i>) oui, ben, il y a les enfants qui ont, qui ont tout de suite retrouvé la question à laquelle on voulait répondre, et puis les autres, qui attendent et qui se souviennent plus très bien pourquoi on était en train de lire ça, qui ont peut-être aussi été perturbés par, justement, la quantité d'informations nouvelles, voilà. Mais, donc, du coup, je leur demandais, à quoi donc sert la forêt, ... et les arbres de la forêt.</p>	<p>La professeure des écoles nous fait part d'un <i>constat</i> : certains élèves ont trouvé tout de suite la réponse à la question, d'autres « attendent », « ne se souviennent plus » quelle question était posée.</p>
<p>C 113 : oui donc, ça m'intéresse, vous me dites, vous avez l'impression que certains élèves ont peut-être un petit peu perdu le fil des choses... Odile 114 : oui C 115 : à quoi vous voyez ça ?</p>	<p>Nous cherchons à savoir quels sont les indices qui permettent à la professeure des écoles de faire ce constat.</p>
<p>Odile 116 : (<i>silence 2 secondes</i>) à leur manque de réaction ! (<i>rires</i>) Odile 118 : le regard, alors... (<i>silence 2 secondes</i>), oui à leur regard, voilà. C 119 : le regard, il est comment à ce moment-là ?... Qu'est-ce que vous percevez de ce regard ? Odile 120 : alors, pour certains élèves, y a certains élèves, je sais pas si</p>	<p><i>Prise d'information</i> : la professeure des écoles remarque le <u>manque de réaction</u> de certains élèves et <u>leur regard</u>. La professeure des écoles a une <i>pensée privée</i> : les élèves sont peut-être</p>

<p>ils sont perdus, mais ils me regardent avec attention,...</p> <p>... donc je pense qu'au contraire ils essayent de comprendre, parce qu'ils essaient de récupérer le fil.</p>	<p>« perdus » ou bien, plutôt, selon elle, « ils essayent de comprendre », « de récupérer le fil ».</p>
<p>Odile 122 : oui avec attention, et d'autres enfants, euh... d'autres enfants qui en ont rien à faire, qui sont en train de jouer, enfin de regarder ailleurs, ça les... qui s'occupent, voilà ils occupent leurs mains en même temps que la maîtresse essaye de les remettre... dans la réflexion.</p> <p>Odile 124 : c'est-à-dire qu'ils me regardent, mais leurs mains sont en train de faire autre chose, donc, euh...</p>	<p><i>Prise d'information :</i> d'autres élèves regardent ailleurs et font des mouvements avec leurs mains.</p> <p>Ces élèves regardent la professeure des écoles, mais leurs mains bougent.</p>
<p>Odile 126 : oui je me dis : « celui-là... euh, je me dis, c'est pas très conscient mais je, je comprends que l'élève a décroché, enfin que, en tout cas, il est pas à 100 % dans la réflexion. »</p>	<p><i>Analyse de la professeure des écoles :</i> L'enseignante interprète les informations prises sur les élèves. Pour elle, les mouvements des mains de certains élèves sont le signe qu'ils ne sont pas complètement attentifs.</p>
<p>Odile 132 : et ben j'attends que les élèves répondent, donc, euh, la question c'était donc finalement : « à quoi sert la forêt ? » Donc il y a eu des réponses, c'était : « ben la forêt elle sert à respirer. »...</p>	<p><i>Prise de décision/effectuation :</i></p> <p>La professeure des écoles décide d'attendre les réponses des élèves.</p>

Cet extrait d'entretien montre que nous avons cherché à savoir ce que la professeure des écoles identifiait précisément, ce qui l'amenait à dire que certains élèves « attendent », « ne se souviennent plus très bien » des raisons pour lesquelles ce texte vient d'être lu. Notre questionnement amène la

professeure des écoles débutante à exprimer les indices qu'elle saisit sur les élèves (ses prises d'information, surlignées en violet) et à expliciter aussi ses pensées, ses croyances (surlignées en gris), les interprétations qu'elle opère à partir de ce qu'elle observe chez les élèves, puis la décision qu'elle prend.

Ses prises d'informations sont :

- le **manque de réaction des élèves**,
- leur **regard**,
- les **mouvements des mains**.

La professeure des écoles s'interroge sur ce que les regards des élèves peuvent signifier (« je sais pas si ils sont perdus »), puis elle donne des précisions sur sa perception de ce regard (« ils me regardent avec attention »), et elle pense que ces élèves-là « essaient de comprendre », « de récupérer le fil » (Odile 120) de ce qui se dit en classe.

Pour d'autres élèves, elle perçoit qu'ils « regardent ailleurs » et qu'en même temps « ils occupent leurs mains ». Elle interprète ces signes comme une faible concentration de ces élèves sur l'activité en cours (Odile 126 : « je comprends que l'élève a décroché, enfin que, en tout cas, il est pas à 100 % dans la réflexion. »). La professeure des écoles passe de certains élèves (« d'autres enfants ») à celui-là, en particulier : son attention se trouve focalisée sur cet élève-là.

Nous remarquons ici qu'un même indice (**le regard**) est interprété différemment par la professeure des écoles, selon qu'elle le qualifie d'attentif (élèves qui essaient de comprendre), ou qu'elle interprète comme résultant d'un manque de concentration de l'élève lorsqu'il a une autre direction que l'enseignante et qu'il est associé à des mouvements des mains des élèves (élèves ayant « décroché » de l'activité).

Dans la sous-section suivante, nous étudierons les extraits de l'entretien de Bénédicte qui prend comme information, sur les élèves, non seulement l'**expressivité** (le regard) mais aussi qui tient compte de leurs **paroles**.

5.1.2. Comment Bénédicte décide d'attendre le bon moment pour qu'une élève accepte d'aider un autre élève

La séance évoquée par Bénédicte est une séance de Français au cours de laquelle les élèves de sa classe de CE1 apprennent à utiliser à bon escient les homophones *et* et *est*. Le moment que nous analysons maintenant met en évidence la façon dont la professeure des écoles prélève des

informations sur une élève qu'elle souhaite impliquer dans l'aide auprès d'un autre élève. À ce moment de la séance, Bénédicte s'occupait d'un petit groupe d'élèves en difficulté, mais elle savait que quelques élèves avaient besoin d' « un petit coup de pouce ». Voyons comment lui vient l'idée de demander à une élève d'aller aider un camarade.

<p>Bénédicte 122 : ouaih c'était une petite fille, une petite Jade, adorable, très euh... bonne élève mais très timide, très renfermée sur elle-même, et euh donc du coup c'était une mission encore plus importante de dire : « est-ce que tu vas aller aider un copain ? » parce que, elle qui était toujours dans son coin. Et puis là, elle me regarde, elle me dit : « ben, je sais pas si je vais y arriver... »</p>	<p>La professeure des écoles décrit une élève « très timide » qui doute de sa capacité à aider un camarade.</p>
<p>Bénédicte 126 : donc je lui dis : « vas-y explique-moi, Jade, explique-moi comment tu as fait l'exercice. » donc là elle m'explique et tout. Avec moi ça est très bien, elle me parlait tout à fait... elle me parlait très bien il n'y avait pas de souci pas de retenue.</p>	<p>La professeure des écoles lui demande d'expliciter la procédure qu'elle a utilisée pour faire l'exercice. Bénédicte souligne l'aisance de l'élève pour lui expliquer ce qu'elle a fait.</p>
<p>Bénédicte 130 : elle m'explique avec des mots, j'aurais pas su trouver mieux en fait. Je fais : « ben écoute, ton explication elle est très très très bien, euh... en plus, tu vois, je suis très très occupée. » Donc je lui dis : « est-ce que je peux te donner... est-ce que je peux te demander de (<i>en baissant le volume de sa voix</i>) d'aller voir le copain là-bas j'ai l'impression qu'il a besoin d'un petit coup de pouce. » Alors là, elle se braque un peu elle me dit : « mais pourquoi ? » donc je lui dis : « voilà, tu as une méthode qui marche très bien. Tu as compris ce qu'il fallait faire, tu as des exemples et tu as tout à fait compris. Mais lui, il lui manque, tu vois il a pas tout à fait compris encore. Est-ce que tu pourrais juste ? Tu penses voir près de lui, tu lui demandes juste : « est-ce que je peux t'aider ? » et puis si il accepte tu t'assois à côté de lui et puis tu lui demandes comment il fait, tu lui demandes comment il fait et puis toi, tu lui expliques comment toi tu as fait. » Au début, elle était un petit peu hésitante.</p>	<p>La professeure des écoles trouve que la façon d'expliquer de l'élève convient tout à fait. Bénédicte explique à l'élève qu'elle est occupée, mais que elle, Jade, pourrait aller aider un autre élève. Cependant <u>la professeure des écoles</u> laisse à l'élève le choix <u>d'aider ou non</u>, car elle remarque l'hésitation de l'élève.</p>

<p>Bénédicte 132 : Ben... elle se renferme, fait un petit peu des grimaces. Et puis je dis « bon j'insiste pas si tu veux pas le faire tu n'y vas pas. » et donc, pour la première fois, elle retourne à sa place. Mais je la voyais, elle me regardait souvent, elle cherchait mon regard. Elle se disait : « eh ben,, flûte, peut-être que la maîtresse »... enfin là j'interprète peut-être. Mais qu'elle se disait : « quand même la maîtresse, c'est vrai qu'il y a beaucoup de monde, peut-être que les enfants ils vont pas comprendre s'ils sont tous ensemble et s'ils sont pas tout seuls avec elle. » Et du coup, elle avait un petit copain à elle qui, qui était je pense, peut-être devant ou derrière elle. C'était un petit voisin de classe qui, elle l'entendait souvent faire : « pfff ! Je comprends pas, j'arrive pas ! » etc. Et là, elle vient me voir et puis elle me demande : « je veux bien essayer. » Mais c'était qu'avec cet enfant-là pour commencer, puisqu'elle dit : « je veux bien essayer avec lui » Puisque, donc, elle arrivait quand même à lui parler. Ça restait dans son proche entourage.</p>	<p><i>Prise d'information</i> : l'élève fait des grimaces, va s'asseoir à sa place, mais regard l'enseignante. Bénédicte perçoit que l'élève cherche son regard.</p> <p>Les <i>commentaires</i> de la professeure des écoles laissent à penser qu'elle cherche à comprendre ce que se dit l'élève.</p> <p>L'élève vient d'elle-même voir l'enseignante et lui proposer d'aider un camarade qu'elle a choisi.</p>
<p>Bénédicte 134 : c'était pas... fallait pas traverser l'autre bout de la classe pour y aller. Donc je lui dis : « ben écoute d'accord tu peux essayer. » et donc le moment se passe et puis bah à la fin je vais la voir, enfin je vais les voir. Je lui demande, à Jade, je fais : « alors ça s'est bien passé ? » Elle me dit, et puis alors là elle était tout ouverte, toute souriante, elle était bien debout et elle souriait et elle parlait avec lui. Donc, lui avait compris. Donc à chaque fois c'était pareil, c'était remplacer par <i>je suis</i> parce que c'était son petit truc à elle, c'était sa technique : « est-ce que tu peux dire <i>je suis</i> ? Ah ben non. Donc <i>je suis</i>.. là ça marche donc hop très bien ! » elle était juste là après, en face de lui, à côté de lui, et ça avait roulé. Elle ne disait plus rien. Elle était juste, c'était juste ...sa présence suffisait à l'enfant pour y arriver.</p> <p>Bénédicte 136 : et la séance d'après donc, le petit garçon avait essayé tout seul. Ça avait marché, il avait compris la technique. Et puis là pareil, ils sont revenus tous les deux : « bah est-ce qu'on peut aider quelqu'un ? » et c'était parti, parce qu'ils étaient tous les deux, ils se sentaient maintenant... plus engagés dans la classe et c'était</p>	<p>L'élève va aider un camarade.</p> <p><i>Prise d'information</i> : l'élève est « souriante », « ouverte ».</p> <p>Les deux élèves veulent maintenant aider d'autres camarades.</p>

parti.	
--------	--

Cet extrait d'entretien montre que la professeure des écoles débutante est attentive aux attitudes de ses élèves (regard, visage), qu'elle les connaît bien aussi (grande timidité d'une élève). Nous pouvons souligner aussi la bienveillance avec laquelle elle propose à l'élève qui a réussi, de lui expliquer sa procédure puis d'aider un camarade, sans le lui imposer. Les prises d'information effectuées par la professeure des écoles sur les élèves concernent **le regard et les aspects du visage (grimaces, sourire, ouverture), et ce que dit l'enfant**. Le tutorat mis en place s'avère profitable aux deux élèves qui se sentent encouragés pour aider à leur tour d'autres élèves.

Dans la sous-section qui suit, les extraits de l'entretien de Céline donnent des indices de prises d'information qui portent sur le **comportement** des élèves.

5.1.3. Comment Céline décide d'intervenir auprès d'une élève en classe de maternelle

La séance se déroule dans une classe de moyenne section. Deux activités différentes sont proposées aux élèves :

- découper des étiquettes représentant des sachets de blé puis les coller en face de la case dans laquelle est écrit un chiffre correspondant à une quantité de sachets ;
- repasser les contours d'un bonhomme en noir puis choisir un « graphisme » pour en décorer la bordure.

Nous portons notre attention sur les types de prises d'information qu'effectue la professeure des écoles débutante et sur ses prises de décision/effectuation.

Céline 24 : la petite était assise et moi j'étais derrière, au-dessus.	
Céline 26 : pour voir comment elle tenait sa paire de ciseaux. comme elle y arrivait pas, elle commençait à s'énerver. Et donc je me suis assise à côté, la place était libre.	<i>Prise d'information : l'élève s'énerve. (Il nous manque ici des informations concernant les signes physiques qui montrent que l'élève s'énerve.)</i>
Céline 28 : Elle était à ma gauche.	
Céline 30 : elle a la paire de ciseaux dans la mauvaise main.	
Céline 32 : Dans la main gauche, alors je lui redemande, je lui demande d'écrire son prénom. Elle y arrive pas, mais elle prend le stylo spontanément de la main droite.	<i>Prise de décision/effectuation : la</i>

	<p>professeure des écoles décide de s'asseoir à côté de l'élève.</p> <p><i>Prise d'information :</i> repérage de la main utilisée par l'élève par la professeure des écoles.</p> <p><i>Prise de décision/effectuation :</i> la professeure des écoles demande à l'élève d'écrire son prénom.</p>
--	--

Grâce au code de couleurs, nous relevons une alternance, dans l'énonciation, d'actions de l'élève et d'actions de l'enseignante (prises d'information, prises de décision/effectuation), celles-ci étant motivées par un sous-but non exprimé (vérifier que l'élève est droitier). À partir de **ce qu'elle voit des gestes de l'élève**, Céline décide, dans un premier temps de s'approcher de l'élève et de se positionner « au-dessus », « derrière » elle, avec l'intention de « voir comment elle tenait sa paire de ciseaux ». **La décision d'agir de l'enseignante est déclenchée par ce qu'elle observe du contexte (les mouvements de l'élève) et en lien avec un sous-but (observer de près comment l'élève tient la paire de ciseaux et quelle main elle utilise).**

Céline saisit de nouvelles informations : « elle y arrivait pas, elle commençait à s'énerver. », Elle décide alors d'agir, en commençant par modifier sa position spatiale par rapport à l'élève (s'asseoir à la droite de l'élève). Par ce changement de place, l'enseignante se rapproche physiquement de l'élève et lui signifie qu'elle va travailler en étroite relation avec elle.

Dans la sous-section suivante, les extraits de l'entretien de Gabrielle montrent les prises d'information qu'elle prélève sur les élèves, à partir de l'observation des **comportements** des élèves, de leurs **réactions** aux consignes ou aux actions de l'enseignante, ainsi qu'à partir de la **direction des regards** des élèves.

5.1.4. Comment Gabrielle ajuste les consignes en fonction des comportements des élèves

La séance qu'évoque Gabrielle se déroule dans la salle de motricité, avec une classe comprenant des élèves de petite section et de moyenne section. L'activité physique proposée aux élèves consiste en

un jeu « des terriers et des lapins », comme le nomme la professeure des écoles débutante. Certains élèves jouent le rôle des « terriers », d'autres celui des « lapins ». Les élèves, dans le rôle des « terriers », doivent se positionner dans la salle, les jambes écartées, afin que les élèves ayant le rôle de « lapins » viennent s'agenouiller entre leurs jambes, au signal de l'enseignante (tambourin).

Nous verrons dans le tableau suivant quelle est la nature des prises d'information effectuées par Gabrielle ainsi que le type de prises de décision.

<p>Situation 1 :</p>	
<p>Gabrielle 128 : Au départ ils étaient assez regroupés les uns sur les autres, on n'occupait que la moitié de la pièce, mais déjà, pour moi, ça m'allait.</p>	<p><i>Prise d'information</i> : position des élèves les uns par rapport aux autres, et dans la salle.</p>
<p>Gabrielle 130 : Puisque la consigne était là, je voulais voir s'ils avaient vraiment compris le rôle du terrier...</p>	<p><i>Prise de décision/effectuation</i> : non-intervention.</p>
<p>Gabrielle 132 : Je voulais pas qu'ils deviennent « lapins » en cours de jeu.</p>	<p><i>Sous-but</i> : voir si chaque rôle est compris de la part des élèves.</p>

Dans la *situation 1*, Gabrielle effectue une prise d'information portant sur le **positionnement des élèves dans la salle et les uns par rapport aux autres**. Elle justifie son **absence d'intervention** par un *sous-but*, lié au commencement du jeu : elle veut vérifier que chaque élève reste dans le rôle qu'il incarne à ce moment du jeu.

<p>Situation 2 :</p>	
<p>Gabrielle 176 : On renouvelle le jeu, donc je demande aux lapins d'aller se promener dans la forêt....</p>	
<p>Gabrielle 178 : Et, au signal, de rentrer dans le terrier.</p>	
<p>Gabrielle 180 : Et donc c'est là que j'ai constaté que les lapins retournaient dans le terrier qu'ils avaient choisi en premier.</p>	<p><i>Prise d'information</i> : chaque élève-lapin retrouve le même élève-terrier à chaque manche</p>
<p>Gabrielle 182 : Dans le même terrier, voilà.</p>	<p>(à chaque nouveau signal).</p>
<p>C 183 : D'accord. Donc là qu'est-ce que vous faites à la fin de ce deuxième tour ? Donc vous avez redonné, je suppose, un signal.</p>	
<p>Gabrielle 184 : Voilà, pour euh</p>	

Gabrielle 186 : Pour qu'ils retournent dans leurs terriers.	<i>Prise</i> <i>de</i>
Gabrielle 188 : A la fin de ce tour-là, j'ai inversé les rôles.	<i>décision/effectuation</i> :
Gabrielle 190 : Parce que je sentais que les terriers avaient... avaient envie de ...de faire les lapins quoi (<i>rires</i>) parce que c'est plus drôle d'être lapin que d'être terrier.	inverser les rôles lapins/terriers.

Dans la *situation 2*, Gabrielle effectue une prise d'information portant sur un **comportement répété des élèves-lapins**. Ceux-ci, au lieu de trouver le plus vite possible un terrier, veulent retrouver le même élève-terrier (leur camarade) à chaque manche. Elle prend alors la décision d'inverser les rôles des élèves. Face au comportement des élèves de se retrouver avec le même camarade, la professeure des écoles décide d'inverser les rôles de chacun parce que c'est « plus drôle, quand on a été « terrier », de devenir « lapin » et afin de voir si le même comportement sera réitéré par l'autre groupe d'élèves-lapins. **Elle ajuste donc le déroulement de la séance à l'attitude des élèves.**

Situation 3 :	
Gabrielle 208 :Et de la même façon, je l'ai fait deux fois et ils ont eu la même réaction que le premier groupe, c'est-à-dire retrouver son terrier, le même enfant une deuxième fois.	<i>Prise d'information</i> : même constat qu'avant l'inversion des rôles entre les élèves.
Gabrielle 210 : Alors, à ce moment-là, je me dis : « Il faut que je les incite à changer de terrier, enfin à leur faire prendre conscience que dans la consigne, que j'ai peut-être sous-entendue, je ne voulais pas qu'ils restent tout le temps avec le même camarade, mais que ce soit... » parce que le but c'est d'aller le plus vite vers un terrier de libre.	<i>Pensée en cours d'action</i> : la professeure des écoles prend conscience d'un aspect implicite de sa consigne (aller le plus vite possible sous un « élève-terrier », n'importe lequel).
Gabrielle 212 : Il faut que je les incite à changer la disposition, enfin, faut que je les incite à changer leur stratégie, donc c'est pour ça qu'après j'ai, euh, je les ai... mais, j'ai mis les terriers en ronde.	<i>Prise</i> <i>de</i> <i>décision/effectuation</i> : modifier le positionnement des élèves-terriers dans la salle, faire une ronde.

Dans la *situation 3*, Gabrielle prend les mêmes informations sur les élèves (ils retrouvent leurs camarades). Elle prend alors conscience que sa consigne contenait une donnée implicite (aller le

plus vite possible vers un élève-terrier) qu'elle n'avait pas formulée aux élèves. La professeure des écoles décide alors d'**agir en imposant une contrainte spatiale supplémentaire** : les élèves-terriers seront disposés en cercle. Nous pouvons supposer que la professeure des écoles espère que cette nouvelle disposition des élèves dans l'espace entraînera une modification de leur comportement dans le jeu.

<p>Situation 4 :</p>	
<p>Gabrielle 228 :Et donc à mon signal on se promène dans la forêt.</p>	
<p>Gabrielle 230 :Et j'ouvre la marche, je marche autour de la ronde.</p>	
<p>Gabrielle 232 :Et les enfants me suivent.</p>	
<p>Gabrielle 234 :Donc certains coupent la ronde.</p>	
<p>Gabrielle 236 :Donc je ré... je réajuste en disant : « non on tourne bien autour. »</p>	<p><i>Prise d'information</i> : certains élèves-lapins passent entre les élèves-terriers qui forment un cercle, au lieu de tourner autour en attendant le signal.</p>
<p>Gabrielle 238 : J'accélère un peu le pas pour que les enfants se répartissent, parce que ça faisait... en fait, ça faisait un attroupement derrière moi et les enfants étaient vraiment quasiment tous au même endroit.</p>	<p><i>Prise de décision/effectuation</i> : la professeure des écoles ajuste en répétant la consigne, tout en continuant elle-même à tourner autour de la ronde.</p>
<p>Gabrielle 244 : ...je... donc...je marche en avant en jetant des coups d'œil derrière puisque c'est quand je me suis aperçue qu'y avait énormément d'enfants... et puis j'entendais aussi ça piétinait un peu derrière donc j'ai accéléré le pas.</p>	<p><i>Prises d'information</i> : à plusieurs reprises la professeure des écoles regarde les élèves derrière elle, elle entend aussi le bruit de leurs pas.</p>
<p>Gabrielle 246 : Et en accélérant, donc j'ai vu encore un gros attroupement.</p>	<p><i>Prise de décision/effectuation</i> : accélérer le déplacement.</p>
<p>Gabrielle 248 : Mais comme ils essayaient de me rattraper chacun à sa vitesse ça s'est, ça s'est un petit peu fluidifié, le trafic s'est fluidifié (<i>rires</i>)</p>	<p><i>Prise d'information</i> : les élèves sont toujours très regroupés.</p>

<p>Gabrielle 250 : Et à ce moment-là, une fois que j'ai repéré que à peu près chaque enfant pouvait... y avait un terrier pour deux ou trois enfants.</p>	<p><i>Prise d'information</i> : les élèves sont mieux répartis autour de la ronde (position des élèves).</p>
<p>Gabrielle 252 : Au moins deux, j'ai donné le signal.</p>	<p><i>Prise de décision/effectuation</i> : la professeure des écoles donne le signal.</p>

Dans la *situation 4*, Gabrielle est attentive aux déplacements des élèves et à leur positionnement, et plus précisément à leur répartition tout autour de la ronde. Au début de cette phase, la prise d'information sur les déplacements des élèves (« certains coupent la ronde) l'amène à ajuster en cours d'action, en répétant la consigne de déplacement (autour de la ronde). Toutes les autres prises d'information qu'elle effectue, dans ce moment, portent sur la position des élèves-lapins. Elle ajuste le moment où elle donne le signal aux élèves-lapins de trouver un élève-terrier en fonction du positionnement des élèves autour de la ronde. Nous remarquons donc qu'ici les prises d'information sur le positionnement des élèves renseignent la professeure des écoles sur le moment le plus opportun pour donner le signal. **La professeure des écoles débutante ajuste donc son action en fonction du positionnement des élèves.**

<p>Situation 5 :</p>	
<p>Gabrielle 254 : Et à ce moment-là, ils se sont. J'me souviens y a un des enfants qui s'est rendu compte que son terrier, qu'il avait précédemment était à l'autre bout.</p>	
<p>Gabrielle 258 : Je l'ai vu, en fait...</p>	
<p>Gabrielle 260 : Je voyais l'enfant qui lève la tête et qui regardait son camarade.</p>	<p><i>Prise d'information</i> : la professeure des écoles voit la direction du regard de l'élève.</p>
<p>Gabrielle 262 : En se disant, euh, enfin j'ai senti un peu son désarroi un peu en se disant « il est tout là-bas ».</p>	<p><i>Pensée en cours d'action</i> : empathie de la professeure des écoles pour l'élève et</p>

<p>Gabrielle 264 : Et quelqu'un en même temps, un autre enfant a pris sa place.</p>	<p>interprétation de la direction de son regard. <i>Prise d'information</i> : la professeure des écoles voit qu'un autre élève a pris la place de l'élève qui regarde son camarade.</p>
<p>Gabrielle 266 : Alors voilà, quand je vois ça, je dis : « on n'est pas obligé de retrouver son terrier, n'importe quel terrier... peut faire l'affaire, il faut juste rentrer dans une maison, il faut s'abriter. »</p>	<p><i>Prise de décision/effectuation</i> : la professeure des écoles reformule la consigne : rentrer dans n'importe quel terrier.</p>
<p>Gabrielle 270 : Alors, ils l'ont pas tout de suite... certains ont vraiment essayé de chercher, donc je suis...</p>	<p><i>Prise d'information</i> : la professeure des écoles voit un élève désarmé.</p>
<p>Gabrielle 272 : C'était au moment donc j'ai fait le signal, c'est là que j'ai vu le désarroi donc de l'enfant.</p>	
<p>Gabrielle 274 : Et c'est à ce moment-là donc que j'ai dit que le terrier n'était pas obligé d'être le même que les fois précédentes.</p>	<p><i>Prise de décision/effectuation</i> : la professeure des écoles reformule la même consigne d'une autre manière.</p>
<p>Gabrielle 276 : Et je me souviens l'avoir répété trois ou quatre fois, à plusieurs endroits de la ronde.</p>	
<p>Gabrielle 278 : Voilà, je continue à me déplacer.</p>	
<p>Gabrielle 280 : Parce que, en fait, cet enfant n'était pas seul dans ce cas-là.</p>	<p><i>Prise d'information</i> : la professeure des écoles voit un élève aller à l'autre bout de la</p>
<p>Gabrielle 282 : Et euh, j'ai dû le répéter trois fois... pas plus.</p>	<p>salle alors qu'un élève-terrier est proche et disponible.</p>
<p>Gabrielle 284 : Parce que je vois qu'y a un enfant, il a un terrier juste à côté de lui.</p>	
<p>Gabrielle 286 : Et il va à l'autre bout pour retrouver un... un camarade.</p>	
<p>Gabrielle 288 : Donc c'est à ce moment-là que je lui avais dit « tu as un terrier à côté de toi, tu peux rentrer » [...]</p>	<p><i>Prise de décision/effectuation</i> : la professeure des écoles adresse de nouveau la consigne à cet</p>

	élève.
Gabrielle 300 : Je refais une deuxième partie pour voir justement si... euh, euh, ils ont ils ont compris qu'ils n'étaient pas obligés de retrouver le même... le même terrier.	<i>Sous-but</i> : la professeure des écoles recommence l'activité pour voir si les élèves rentrent dans n'importe quel terrier.
Gabrielle 302 : Avec le même groupe et de la même manière donc j'ouvre la marche.	
Gabrielle 304 : Donc, euh, je tourne autour, les enfants me suivent donc à différentes vitesses et euh donc pareil, dès que je vois que les enfants sont répartis autour de la ronde.	<i>Prise d'information</i> : vision de la position des élèves autour de la ronde.
Gabrielle 306 : Je donne le signal. Alors certains... ont compris qu'il fallait trouver le terrier tout de suite et il y a encore d'autres résistants.	<i>Prise de décision</i> : la professeure des écoles donne le signal.
Gabrielle 308 : Parce que dès que je donne le signal, ils prennent le premier terrier qu'ils voient devant eux. Euh, après, d'autres cherchent leurs copains.	<i>Prise d'information</i> : certains élèves se réfugient sous le premier élève-terrier disponible et proche, d'autres cherchent leurs camarades.
Gabrielle 310 : Donc là, donc j'ai refait la même chose j'ai redit que on prend le premier terrier qui vient, puisque le but c'est d'aller le plus vite possible.	<i>Prise de décision/effectuation</i> : la professeure des écoles reformule de nouveau la même consigne en insistant sur le but (« aller le plus vite possible »)

Dans la *situation 5*, Gabrielle reste attentive aux déplacements des élèves-lapins, et effectue aussi des prises d'information sur les visages des élèves (leur regard). Elle a aussi une vision d'ensemble du groupe d'élèves et de leurs déplacements. Les prises de décision de Gabrielle consistent à **reformuler la consigne de différentes manières**, pour finir par **énoncer clairement ce qui était implicite** jusqu'alors dans sa consigne (« le but c'est d'aller le plus vite possible ») et que les élèves n'avaient pas perçu.

<p>Situation 6 :</p>	
<p>Gabrielle 314 : Alors y a un événement qui me revient...</p> <p>Gabrielle 318 : Donc un enfant qui rentre dans le terrier et un autre qui rentre plus ou moins en même temps.</p> <p>Gabrielle 320 : Donc y a eu conflit.</p> <p>Gabrielle 322 : Alors moi je soupçonne, parce qu'il l'a fait plusieurs fois, qu'un lapin est rentré et comme le terrier était le copain, il a voulu quand même faire du forcing et il est quand même rentré.</p> <p>Gabrielle 324 : Alors je sais qu'y a...</p> <p>Gabrielle 326 : En terrier je me souviens plus qui c'était et en lapin y avait Maëlis et Yanis.</p> <p>Gabrielle 328 : Et en fait, donc Maëlis est rentrée sous dans le terrier et Yanis a voulu faire du forcing.</p> <p>Gabrielle 330 : Moi j'étais, euh, on va dire à trois quatre mètres d'eux.</p> <p>Gabrielle 332 : Donc je vois qu'y a un conflit, je m'approche j'arrête tout, enfin j'arrête tout parce qu'ils commençaient à se disputer, les deux lapins se disputaient.</p> <p>Gabrielle 334 : Donc je leur dis : « stop, stop ! Attendez on va voir, on va régler ! » je demande au terrier : « Qui est rentré en premier ? » Et le terrier me répond : « C'est Maëlis. »</p> <p>Gabrielle 336 : Et vu la position des enfants, c'était vraisemblable puisque Maëlis était complètement rentrée et Yanis avait juste passé sa tête.</p> <p>Gabrielle 338 : Donc, pour moi, il était clair que c'était Maëlis, mais j'étais quand même... j'ai voulu demander au terrier la confirmation.</p>	<p><i>Commentaire</i> : un événement revient à la mémoire de la professeure des écoles (un conflit entre élèves).</p> <p><i>Prise d'information</i> : la professeure des écoles voit les élèves commencer à se disputer.</p> <p><i>Prise de décision</i> : la professeure des écoles arrête l'activité.</p> <p><i>Effectuation</i> : résoudre et apaiser le conflit.</p>

Dans la *situation 6*, à partir d'un événement (un conflit entre élèves), la professeure des écoles prélève des indices sur le **positionnement et les comportements des élèves** qui l'amènent à **arrêter immédiatement l'activité en cours**. Elle décide de dénouer la situation conflictuelle.

Récapitulons les types de prises d'informations qu'effectue Gabrielle dans ces six situations. Il s'agit d'une séance de motricité en classe de maternelle, la professeure des écoles débutante est très attentive au **positionnement des élèves dans l'espace et les uns par rapport aux autres, ainsi qu'à leurs comportements (y compris la direction du regard)**. Elle balaye du regard les groupes d'élèves afin de percevoir leurs mouvements et leurs déplacements. Selon les informations qu'elle prélève ainsi sur les élèves, Gabrielle prend des décisions : **elle ajuste les modalités de déroulement de la séance** (inverser les rôles entre les groupes d'élèves, modifier l'organisation spatiale, reformuler différemment une consigne, réitérer la même activité, interrompre l'activité), en fonction des informations prélevées sur les élèves.

Dans la sous-section qui suit, nous étudierons, à partir de l'entretien de Sarah, comment elle prend comme information l'**état d'avancement du travail** écrit des élèves (le temps mis pour effectuer la tâche).

5.1.5. Comment Sarah décide de commencer la correction des exercices en tenant compte des élèves en difficulté

Le moment évoqué par Sarah se situe au cours d'une séance de mathématiques, sur les fractions, en CM1, dans une classe à deux niveaux CM1/CM2. Les élèves devaient effectuer un exercice en autonomie, pendant que l'enseignante était avec les élèves de CM2. Cet exercice comprenait plusieurs bandes dont une partie était « colorée ». Les élèves devaient trouver l'écriture fractionnaire, par rapport à l'unité donnée, (par exemple $4/6$, $5/7$...).

Nous verrons comment Sarah effectue des prises d'information sur l'état d'avancement du travail donné aux élèves, et décide qu'elle peut commencer la correction collective de l'exercice.

<p>Sarah 118 : Ou une séance qui s'est bien passée ?</p> <p>Sarah 120 : Euh... sur les fractions, avec les CM1,... la semaine dernière, après, euh, deux semaines d'acharnement (rires).</p> <p>Sarah 122 : Euh, ben, en fait, c'est... quand je dis que j'ai senti quelque chose qui s'était débloqué, c'était sur une élève en particulier.</p> <p>Sarah 124 : Qui a de grosses difficultés en math et qui ne suivait pas jusque-là et ce jour-là, hop ! Elle a... Elle a franchi le pas, quoi... ça y est, elle arrive à nous suivre maintenant, ça y est. Donc, euh... voilà, à la seconde « Ah ! Ah j'ai compris, là ! »</p>	<p><i>Choix de la séance :</i> la professeure des écoles exprime un ressenti, une sensation, car au cours de la séance une élève en difficulté en mathématiques a compris.</p>
---	--

<p>Sarah 128 : ... et à la fin du temps de recherche, je suis revenue avec les CM1. Euh... pour vérifier qu'ils étaient pas bloqués et pour lancer le corrigé des... des premiers exercices, et... alors... comment j'ai fait ?...</p> <p>Sarah 132 : Euh (<i>silence 8 secondes</i>) J'ai fait un tour dans l'allée, entre les tables, ouaih...</p> <p>Sarah 134 : Pour voir si... euh... voilà, si ils avaient avancé, si...</p>	<p><i>Choix du moment spécifié</i> : La professeure des écoles exprime un sous-but (vérifier que les élèves « ne sont pas bloqués » pour commencer à corriger). <i>Le silence assez long correspond au temps nécessaire pour l'accès au pré-réfléchi.</i></p>
<p>Sarah 152¹⁰⁷ : Je passe voir, si tout le monde a plus ou moins fini l'exercice, sachant que j'ai... trois, une, deux... trois élèves en grande difficulté dont une liée à sa dyslexie. Et, donc... euh... en général, ou elles ont un petit temps supplémentaire ou j'adapte l'activité pour elles. Et elles aussi étaient arrivées au bout.</p>	<p>La professeure des écoles circule entre les rangées de tables des élèves.</p> <p>Les <i>commentaires</i> de la professeure des écoles nous apprennent, qu'en général, elle laisse plus de temps aux quelques élèves en difficulté. Mais ce jour-là, (<i>prise d'information/identification</i>) les élèves en difficulté ont terminé en même temps que les autres élèves.</p>
<p>Sarah 158 : Alors je leur dis : « Bon, on arrête. On pose les stylos. On va passer à la correction. » Euh... en général, quand c'est une nouvelle notion, je fais la correction de l'exercice avec, enfin, moi, au tableau, et eux me donnent leurs idées, mais je le fais pour les habituer à la représentation que j'attends d'eux...</p>	<p><i>Prise de décision/effectuation</i> : La professeure des écoles décide de demander aux élèves d'arrêter leur recherche et annonce le début de la correction collective de l'exercice.</p> <p>Dans ses <i>commentaires</i>, la professeure des écoles nous informe qu'elle mène la correction au tableau quand il s'agit d'une notion nouvelle.</p>
<p>C 159 : Hmm. Et là, ce jour-là précisément ?</p>	<p>La chercheuse fait préciser</p>

107

Entre 138 et 150, Sarah fournit des éléments de contexte sur l'exercice, que nous avons donné plus haut.

Sarah 160 : Je le fais moi.	comment la professeure des écoles procède, ce jour-là, afin de rester dans ce moment spécifié.
Sarah 162 : Je le fais moi. Donc, je suis au tableau, je demande à un enfant de me relire l'énoncé. Sarah 164 : Hum, et euh... je... j'utilise les bandes que j'avais représentées au tableau. Sarah 166 :... J'avais dû les faire pendant que j'avais expliqué la consigne de l'exercice, avant... avant de les laisser. Sarah 164 : Je les avais reproduites au tableau, je crois.	La professeure des écoles commence à énoncer les actions qu'elle effectue pour débiter la correction de l'exercice.

Pour Sarah, il semble que les indices qui l'ont amenée à décider de commencer la correction collective de l'exercice sont les **informations prélevées sur l'état d'avancement du travail écrit des élèves** qu'elle sait **en difficulté en mathématiques**. Puisque ces élèves-là ont terminé l'exercice, alors que d'habitude elles ont besoin de temps supplémentaire, la professeure des écoles estime que la correction peut débiter.

Dans la sous-section suivante, nous verrons que les prises d'informations qu'Élise effectue portent non seulement sur l'**expressivité** des visages des élèves (sourire), mais aussi sur leur **comportement** et sur la **direction de leurs regards**.

5.1.6. Comment Élise décide de modifier le déroulement de sa séance de français

Élise évoque une séance de grammaire avec les élèves de CE2, portant sur le groupe nominal, dans une classe à double niveau CE1/CE2, tandis que le groupe des élèves de CE1 fait des mathématiques. La professeure des écoles a prévu de faire travailler les deux niveaux séparément.

Nous voyons comment les prises d'information qu'elle effectue sur les élèves vont entraîner une prise de décision majeure pour le déroulement de la séance.

Élise 48 : Euh ! Oui, c'est cette élève donc de CE1 (<i>montre la table devant elle</i>) qui... donc qui a une position aussi assez charnière puisque ...elle peut se retourner, quand elle se retourne, elle a une vue sur l'ensemble des CE2. Élise 50 : Oui, oui, oui, elle se retourne d'un coup et elle me regarde...	<i>Prise d'information</i> : repérage du mouvement de l'élève, et
---	---

<p>Élise 52 : Moi, je suis donc entre les CE2... entre les CE2 puisque les tables étaient encore en U.</p> <p>Élise 54 : Donc, je suis au milieu.</p> <p>Élise 56 : Au milieu du U des CE2.</p> <p>Élise 58 : Et donc je la vois se retourner d'un coup et me regarder en souriant.</p>	<p>de la direction de son regard.</p> <p><i>Prise d'information</i> : vision par la professeure des écoles du visage de l'élève (regard, sourire).</p>
<p>Élise 62 : Euh ! Et donc je lui rappelle qu'elle a les mathématiques et qu'elle n'est pas concernée.</p> <p>Élise 64 : Donc première fois je la remets dans son activité.</p>	<p><i>Prise de décision/effectuation</i> : la professeure des écoles décide de renvoyer l'élève à son activité de mathématiques.</p>
<p>Élise 66 : Donc nous, on continue, et puis elle se retourne parce que ça ne lui suffit pas.</p> <p>Élise 68 : Voilà je la vois, elle se retourne.</p> <p>Élise 70 : Euh... là, je commence à comprendre qu'elle euh, qu'elle.</p> <p>Élise 72 : euh qu'elle a entendu les termes sur lesquels on travaille en ce moment.</p>	<p><i>Prise d'information</i> : mouvement de l'élève.</p> <p><i>Pensée privée</i> : prise de conscience de la professeure des écoles (l'élève de CE1 fait le rapprochement avec une leçon déjà vue, et cela a pour elle une fonction : déclencher son intérêt).</p>
<p>Élise 74 : Et sa voisine derrière, d'à côté, pardon, l'entend aussi et elle se retourne. Donc deux élèves se retournent.</p> <p>Élise 76 : Euh, donc elles écoutent, elles restent écouter. Moi, au début, je les vois pas, et puis euh...</p> <p>Élise 78 : Bon moi je continue avec les CE2 et puis, euh, donc la première élève, au départ, commence à dire aux autres : (<i>à voix basse</i>) « ils travaillent sur le groupe nominal ».</p> <p>Élise 80 : Je l'entends.</p> <p>C 81 : <i>Ah d'accord, vous la voyez pas encore.</i></p> <p>Élise 82 : Non</p> <p>Élise 84 : Non. Et je l'entends.</p> <p>Élise 86 : Et donc ils commencent, donc ils arrêtent mais ils écoutent, ils n'interviennent pas, ils restent euh...</p> <p>Élise 88 : Ils restent passifs, ils essaient de voir si ils vont</p>	<p><i>Prise d'information</i> : mouvement des élèves.</p> <p><i>Prise d'information</i> : la professeure des écoles entend les paroles des élèves de CE1 entre eux.</p> <p><i>Commentaires</i> : la professeure des écoles interprète les</p>

<p>comprendre ou pas ce qu'on dit. Et là moi... Élise 90 : Ben, ils essayent oui de comprendre ce sur quoi on travaille, si, si ça leur est accessible ou pas. Élise 92 : Euh ils écoutent en se regardant. Élise 94 : Voilà ils se regardent et y en a un autre qui dit : « c'est le groupe nominal » donc ils commencent à se regarder et cetera et donc j'les laisse.</p>	<p>réactions des élèves.</p> <p><i>Prise de décision</i> : la professeure des écoles décide de ne pas intervenir.</p>
<p><i>Après avoir demandé aux élèves de CE2 de repérer le « nom », l'enseignante leur demande ce qui leur a permis d'identifier ce « nom ». Les élèves répondent qu'il y a un « déterminant devant ». L'enseignante demande à un élève de CE2 de venir souligner le « déterminant » au tableau.</i></p>	
<p>Élise 138 : Là à ce moment-là les CE1 sont, c'est à ce moment qu'ils sont vraiment en train de regarder puisqu'on a fait le même genre d'exercice, euh. C 139 : D'accord, là vous les voyez à ce moment-là ? Élise 140 : Voilà, là ils sont, ils regardent vraiment, y montrent du doigt et puis à ce moment-là, c'est là qu'ils entrent avec nous dans la séance, puisque on a revu encore nom propre, nom commun [...]</p>	<p><i>Prise d'information</i> : regard des élèves.</p> <p><i>Prise d'information</i> : mouvements des élèves.</p>

Dans cet extrait de l'entretien d'Élise, nous remarquons que les prises d'information effectuées portent sur **le regard des élèves, leur expressivité (sourire), leurs mouvements, et leurs paroles**. La professeure des écoles débutante utilise donc deux canaux sensoriels lors de ses prises d'information : la vue et l'ouïe. Dans un premier temps, Élise décide de renvoyer l'élève de CE1 à son activité qui est différente de celle des élèves de CE2. Cependant, la professeure des écoles prend conscience de la raison pour laquelle les élèves de CE1 réagissent en s'intéressant à ce que font les élèves de CE2 (Élise 72). Elle perçoit les gestes et les paroles des élèves de CE1 qui sont de plus en plus nombreux à s'intéresser à l'activité de l'autre niveau. Au vu de ces prises d'information, Élise change de stratégie et va laisser les élèves de CE1 prendre part à la séance de grammaire qu'elle mène avec les élèves de CE2. La professeure des écoles débutante renonce à faire travailler les deux niveaux séparément, à ce moment-là, contrairement à ce qu'elle nous dit avoir prévu. Elle laisse, pour les élèves de CE1, la séquence (« narrative » pour eux) se dérouler (Élise 94) : cette séquence « narrative » doit logiquement se terminer par une « sanction narrative » (l'équivalent d'un point à la fin d'une phrase), ce qui se passe effectivement, comme un accomplissement (Élise 140). La prise de décision qu'effectue la professeure des écoles débutante suite à ces prises d'information consiste à **modifier les modalités de travail de la classe à double-niveau** (en l'occurrence, faire

travailler les deux niveaux ensemble en français), pour satisfaire, même inconsciemment, à la « logique narrative » de ce qui a été déclenché (Élise 72), jusqu'à la « sanction narrative » (Élise 140).

En guise de conclusion partielle pour ce chapitre d'analyse des entretiens, portant sur le schéma que nous avons pu repérer, dans les entretiens avec les professeures des écoles débutantes, prises d'information/identification et prises de décision/effectuation, nous récapitulons les types d'indices pris en compte. Ces indices sont parfois combinés, selon la situation de classe et selon l'enseignante. Ce sont :

- l'**expressivité du visage** (les regards des élèves et leur direction, le sourire) ;
- la **parole des élèves** (ce qu'ils disent en situation) ;
- le **comportement des élèves**.

Nous avons pu recueillir dans les entretiens que les prises d'information étaient, pour certaines professeures des écoles, accompagnées de pensées privées, (identification ou « réflexions en action » au sens de Schön). Mais parfois, les professeures des écoles débutantes agissent de manière non consciente d'après une logique totalement implicite, que nous n'avons pas toujours pu documenter dans les entretiens. Nous avons constaté aussi que ces prises d'information entraînaient des prises de décision de différentes natures, selon les situations et les enseignantes. Selon les cas, les prises de décision effectuées amènent les professeures des écoles débutantes à :

- attendre les réponses des élèves pour continuer la séance ;
- attendre le bon moment pour demander à une élève d'être tutrice d'un autre élève ;
- apporter une aide à une élève en difficulté ;
- ajuster son action (enchaîner les étapes de la séance) ;
- procéder au moment de correction collective d'un exercice ;
- modifier les modalités de travail de l'ensemble de la classe.

Il apparaît que les indices perçus par les professeures des écoles débutantes, dans notre recherche, sont de même nature que ceux relevés chez des formateurs d'enseignants du premier degré, par Maître de Pembroke (2015). Par son approche psychophénoménologique, la chercheuse recueille une « phénoménologie du geste » des formateurs, qui disent « avoir développé une acuité perceptive favorisant la saisie de nombreux éléments de sens » quand ils assistent à une séance de classe menée par un enseignant débutant. Cette chercheuse souligne, en effet, que « la perception la plus

immédiate est d'ordre visuel. Une acuité visuelle porte tout d'abord sur les signes des visages. ». Nos résultats de recherche portant sur les professeurs des écoles débutants corroborent cette « perception d'ordre visuel » qui est associée « à des lectures fines des traits et surtout des regards » (Id. p. 104). L'auteure relate que les formateurs ont une lecture « multisensorielle » du contexte (les élèves, la classe, l'enseignant) car les « indices visuels sont associés à des indices auditifs ». En ce qui concerne les professeures des écoles de notre corpus, nous constatons aussi que des indices auditifs (les paroles des élèves) font partie des perceptions, des prises d'information que ces enseignantes effectuent en situation. Enfin, la dimension spatiale, évoquée par Maître de Pembroke, revêt une importance aussi, pour les professeures des écoles de notre corpus, dans la mesure où elles perçoivent les mouvements ou l'absence de mouvements des élèves.

5.2. Des compétences émergentes communes

5.2.1. Faire verbaliser les élèves

Dans plusieurs des entretiens effectués auprès des professeures des écoles débutantes, nous identifions une compétence qui consiste à *faire verbaliser les élèves*. Boileau écrivait :

« Ce qui se conçoit bien s'énonce clairement

Et les mots pour le dire arrivent aisément » (*L'art poétique*, 1674)

Pour nombre d'enseignants, cet adage est sans doute renforcé par les apports de Vygotski concernant le développement de la pensée chez l'enfant :

Toute pensée a un mouvement, un déroulement, un développement, bref toute pensée remplit une certaine fonction, effectue un certain travail, résout un certain problème. Ce déroulement de la pensée s'opère sous la forme d'un mouvement interne à travers toute une série de plans, d'un passage de la pensée dans le mot et du mot dans la pensée. (Vygotski, trad. Française, 1998, pp. 428-429)

Vygotski avance que le développement du langage chez l'enfant est un processus complexe de va-et-vient entre la pensée et les mots qui l'expriment :

La structure du langage n'est pas le simple reflet, comme dans un miroir, de celle de la pensée. Aussi le langage ne peut-il revêtir la pensée comme une robe de confection. Il ne sert pas d'expression à une pensée toute prête. En se transformant en langage, la pensée se réorganise et se modifie. Elle ne s'exprime pas mais se réalise dans le mot. Et c'est justement parce que ces processus de développement de l'aspect sémantique et de l'aspect phonétique du langage sont orientés en sens inverse qu'ils forment une véritable unité. (Id. pp. 430-431)

Depuis les années 1990, cette pensée vygotkienne s'est répandue assez largement dans le premier degré, notamment via les interventions des formateurs, les conseillers pédagogiques et les inspecteurs de l'éducation nationale des circonscriptions. Ainsi, le fait de « faire verbaliser les élèves », leur faire dire, avec leurs propres mots, ce qu'ils ont entendu, appris, retenu peut être considéré comme une compétence professionnelle des professeurs d'école.

Chez les professeures des écoles débutantes de notre corpus, cette compétence émergente est identifiable dans 5 entretiens d'explicitation sur 6.

Nous avons remarqué que les professeures des écoles débutantes faisaient verbaliser les élèves dans

deux buts principaux :

- pour leur demander de reformuler les consignes de l'activité proposée ;
- pour leur demander d'explicitier leurs procédures (soit à l'enseignante, soit à un autre élève, soit au reste de la classe).

Voyons comment cette compétence émergente (*faire verbaliser les élèves*) est mise en œuvre par les professeures des écoles débutantes, à travers la description en première personne d'un moment de classe vécu. Dans un premier temps, nous exposerons et analyserons les extraits des entretiens correspondant au premier but (demander de reformuler les consignes de l'activité). Et dans un deuxième temps, nous présenterons les extraits des entretiens correspondant au deuxième but (demander aux élèves d'explicitier leurs procédures).

5.2.1.1. Faire verbaliser les élèves pour leur demander de reformuler les consignes de l'activité

Extrait de l'entretien avec Gabrielle (entretien 1) (classe de petite et moyenne sections, séance en salle de motricité) :

Résumé du déroulement de la séance (ce qui s'est passé juste avant ce moment) : Gabrielle a expliqué le jeu, puis elle a invité deux élèves à venir auprès d'elle afin de montrer physiquement, aux autres élèves, que l'élève-terrier se plaçait debout les jambes écartées, et que l'élève-lapin venait s'agenouiller entre ses jambes.

Gabrielle 104 : Alors qu'est-ce que j'ai dit ?... Je me souviens qu'il y avait Yanis qui m'a répondu... donc, j'ai demandé : « donc tous ensemble comment ça va se passer ? Qu'est-ce qu'on va faire ? »

Gabrielle 106 : Et c'est que Yanis m'a dit « y a des terriers, y a des lapins et les lapins doivent aller sous les jambes des terriers. »

L'enseignante demande aux élèves de reformuler le déroulement de l'activité. Nous relevons les phrases interrogatives employées par la professeure des écoles pour demander aux élèves de verbaliser la consigne de l'activité : « **Donc ensemble, comment ça va se passer ?** » « **Qu'est-ce qu'on va faire ?** »

La réponse donnée par un élève aux questions de l'enseignante (G 106), telle qu'elle la rapporte dans l'entretien d'explicitation, montre que l'élève a compris les rôles de chaque groupe d'élèves dans le jeu et l'action qu'il devra effectuer.

Gabrielle 108 : Texto, je me souviens des « jambes des terriers » parce qu'après j'ai dit que les terriers n'avaient pas de jambes, donc « qu'il fallait bien rentrer dans le terrier qui était représenté par les jambes du camarade. » (*rires*)

Gabrielle 110 : J'avais reformulé.

La professeure des écoles précise les termes utilisés et confirme aux élèves que la réponse de Yanis correspond bien à l'action qu'elle leur demande. Étant en école maternelle, les formulations des questions et les réponses attendues restent simples.

Un peu plus loin dans l'entretien, de nouveau la professeure des écoles débutante demande aux élèves de reformuler ce qu'il faut faire. Voyons comment elle s'y prend.

Gabrielle 202 : Je... alors, il me semble leur avoir passé la même consigne, c'est-à-dire, « maintenant vous n'êtes plus des lapins, vous devenez des terriers. Comment doit-on se placer ? »

Gabrielle 204 : Donc, je sais plus, donc un élève m'a dit « les jambes écartées » et ils ont tous fait de même et j'ai demandé aux anciens, aux futurs lapins, on va dire, (*rires*) de constater que tous les terriers étaient en place. Une fois que tous les terriers étaient en place, donc les nouveaux lapins...

Gabrielle 206 :... sont venus donc à mon signal retrouver un terrier.

Dans la phrase de l'enseignante, adressée aux élèves (« maintenant vous n'êtes plus des lapins, vous devenez des terriers. **Comment doit-on se placer ?** »), nous remarquons qu'elle rappelle aux élèves le changement de leur rôle, puis leur demande comment ils doivent se placer. Cette dernière question entraîne une réponse physique des élèves tout autant qu'une mise en mots de la position à adopter.

Les élèves répondent par quelques mots (« jambes écartées »), dont se contente l'enseignante dans sa séance de motricité. Le sous-but de la professeure des écoles ici est de s'assurer que les élèves ont compris ce qu'ils doivent faire. N'étant pas dans une séance de langage, elle n'attache pas d'importance à la structure de phrase des élèves, et n'attire pas non plus leur attention sur ce point.

Nous récapitulons les formules interrogatives que Gabrielle utilise quand elle veut *faire verbaliser les élèves pour leur demander de reformuler les consignes* :

- **Ensemble, comment ça va se passer ?**

- **Qu'est-ce qu'on va faire ?**

- **Comment doit-on se placer ?**

Ce sont des **questions ouvertes** qui appellent une réponse développée, une explication, ce qui est conforme au but recherché par la professeure des écoles. Même si nous nous trouvons en école maternelle, l'enseignante sollicite les élèves afin qu'ils élaborent des phrases complètes, grâce à ce

type de questions.

Pour cette professeure des écoles débutante, il semble important d'impliquer les élèves dans la passation des consignes. En effet, au début de la séance de motricité, elle choisit de faire participer les élèves à l'explication qu'elle donne du jeu :

Gabrielle 74 : [...] je leur explique que nous allons faire un nouveau jeu qu'ils ne connaissent pas. Donc je demande à un moyen de venir près de moi.

C 75 : D'accord, peut-être, on peut juste prendre le temps de voir le moment où vous lui demandez, peut-être en style direct, est-ce que la phrase vous revient, comme ça, ce que vous lui dites ?

Gabrielle 76 : Euh, je sais plus qui c'était, ben « viens près de moi, j'ai besoin de toi ».

Gabrielle 78 : « On va montrer à tes camarades ce qu'on va faire », voilà je lui dis ça « On va montrer ce que vous allez devoir faire. »

Gabrielle 80 : « Donc, tu es un petit lapin ».

Gabrielle 82 : Il s'accroupit, donc spontanément il s'accroupit.

Gabrielle 84 : Je lui dis que c'est bien que c'est ce que j'attends de lui.

Gabrielle 86 : Puis voilà, c'est un bon petit lapin, il représente bien le lapin. [...]

La professeure des écoles demande à un élève de venir, près d'elle, face aux autres élèves de la classe, afin de leur montrer ce qu'il faut faire. Nous remarquons que l'élève choisi se met facilement dans la peau du lapin, puisqu'il s'accroupit, comme quand l'enseignante leur demande de se déplacer comme des lapins. Notons qu'il s'agit là d'une sorte de langage commun à l'ensemble de la classe qui semble naturel aux élèves (et à l'enseignante !). La compétence émergente que nous identifions ici est : **impliquer un ou plusieurs élèves dans l'explication des consignes de l'activité.**

Gabrielle 86 : [...] « Maintenant un lapin a besoin d'une maison, quelle est la maison du lapin ? »

Dans cette formulation de la question par l'enseignante, nous identifions ce que Jorro nomme un *geste langagier*. En effet, le langage utilisé par la professeure des écoles pour s'adresser aux élèves de maternelle est infantin (« maison du lapin »).

Gabrielle 88 : Voilà j'ai lancé la question. Y en a un seul qui m'a dit que c'était un trou.

Gabrielle 90 : Donc j'ai rectifié en disant que c'était un terrier, puisque l'objectif c'était pas une séance de langage, c'était plus, je voulais que la motricité soit lancée assez vite, [...] j'ai dit que c'était un terrier...

La professeure des écoles reformule ce que dit un élève avec un vocabulaire approprié (« terrier »). Nous notons là encore une compétence émergente toujours dans le registre du *geste langagier* :

reprandre la réponse correcte d'un élève en donnant le mot exact.

Gabrielle 92 : Euh, ensuite j'ai dit à un autre camarade, ben « viens près de moi tu vas faire le terrier. »

Gabrielle 94 : « pour faire le terrier tu dois te mettre debout et écarter les jambes pour que le lapin, petit lapin », alors qu'est-ce que je lui ai dit ?... euh ... « petit lapin passe sous les jambes, rentre dans le terrier », voilà, je lui ai dit « rentre dans le terrier » en montrant le geste.

Gabrielle 96 : Pour le montrer en fait, donc je pars devant sa tête pour lui montrer qu'il doit passer sous les jambes de son camarade.

L'enseignante fait appel à un autre élève pour jouer le rôle du terrier. Ainsi, elle joint l'action des élèves à ses paroles qui décrivent ce que chaque élève doit faire, dans son rôle respectif.

Le deuxième entretien effectué avec cette professeure des écoles débutante tend à réaffirmer **l'importance qu'elle accorde à la façon de donner les consignes d'une activité aux élèves.**

Extrait de l'entretien 2 avec Gabrielle :

C 23 : Et donc si je vous demandais par exemple : quels gestes professionnels vous avez su mettre en place au cours de cette séance, qu'est-ce que vous me diriez ?

Gabrielle 24 : Alors quels gestes professionnels... Alors en gestuelle ça veut dire ?

C 25 : Alors ça peut être ouvert...

Gabrielle 26 : Le mouvement ?

C 27 : Le geste au sens large quelles attitudes ?

Gabrielle 28 : Les actions ?

C 29 : Les comportements, les actions ou façons de mettre en œuvre... que vous pensez qui est important enfin qui pour vous représentent le métier d'enseignant, ou qui fait que ça a bien marché ce jour-là, ou... voilà, peut-être, voyez en essayant de prendre un petit peu de distance...

Nous remarquons au passage que l'expression « gestes professionnels » ne semble pas habituelle pour l'enseignante. Comme le souligne Alin (2010) :

Dans le monde de l'enseignement et de la formation, ce sont les chercheurs qui emploient cette expression[...] Ce ne sont pas les parents, ni les politiques, la société ou les enseignants eux-mêmes. [...] L'expression « geste professionnel », bien qu'utilisée abondamment par les chercheurs, ne fait pas encore partie du vocabulaire du métier d'enseignant. (Alin, 2010, p. 46)

Regardons maintenant ce que cette question de la chercheuse a engendré comme réponse de la part de la professeure des écoles débutante :

Gabrielle 30 : (*silence 6 secondes*) Je pense que... Euh... Le fait d'avoir bien pris le temps d'expliquer... d'expliquer chaque mot puisque j'avais introduit le mot *terrier* donc de l'avoir vraiment explicité en donnant l'exemple, en prenant vraiment bien cinq dix minutes d'explication de consignes, ça a vraiment permis aux enfants de comprendre. C'est vrai que malheureusement dans la pratique de classe, bien souvent surtout en maternelle, j'ai pas forcément le temps d'expliquer aussi longuement les consignes, donc du coup, je pense que vraiment ces temps sont très très importants. Et ça je m'en suis rendue compte à ce moment-là.

L'enseignante souligne l'importance :

- d'expliquer les mots qu'elle emploie,

- de passer suffisamment de temps à l'explicitation des consignes, afin de faciliter la compréhension des élèves.

Gabrielle 32 : Et finalement ça prouve que quand une activité n'est pas forcément réussie c'est qu'il y a peut-être un problème à la base, c'est-à-dire l'explication de consignes et la ré-explication par les enfants comme je l'avais fait (sic) donc à ce moment-là. Et que ce soit en motricité ou ailleurs je pense que ce temps est vraiment primordial.

La professeure des écoles va plus loin dans les conclusions qu'elle tire de l'évocation de cette séance. Pour elle, l'explicitation des consignes et leur reformulation par les élèves est le gage d'une séance réussie, c'est « **vraiment primordial** » dit-elle.

Nous avons vu comment Gabrielle, professeure des écoles débutante, s'y prend pour faire verbaliser les élèves pour leur demander de reformuler les consignes. Nous voyons maintenant ce que les professeures des écoles débutantes mettent en place afin de faire verbaliser les élèves dans le but de les amener à expliciter leurs procédures.

5.2.1.2. Faire verbaliser les élèves pour leur demander d'explicitier leurs procédures

Au cours de la correction collective d'un exercice de mathématiques Sarah demande à une élève ce qu'elle a trouvé :

Sarah 182 : Donc elle me donne sa réponse et je lui demande d'expliquer comment elle a fait pour trouver ce résultat.

Sarah 184 : [...] la réponse est juste et elle m'explique son résultat, euh... en utilisant la

même... la même structure de phrase que celle qu'on avait employée jusqu'à maintenant.

Sarah 186 : C'est euh ... « Trois parts de l'unité coupée en cinq, donc c'est trois sur cinq, trois cinquièmes » voilà.

La professeure des écoles débutante a comme sous-but de son intervention auprès de l'élève interrogée que celle-ci fournisse une explication de son raisonnement, ce qu'elle lui signifie directement avec ce « comment ».

Une autre professeure des écoles débutante, en classe de maternelle (moyenne section), est auprès d'une élève en difficulté.

Résumé de la situation : les élèves ont devant eux des morceaux de papier découpés représentant des sachets de blé qu'ils doivent coller, en nombre suffisant, en face de l'écriture chiffrée, indiquant la quantité de blé demandée par le boulanger.

Extrait de l'entretien :

Céline 96 : [...] Je lui ai demandé : « 1, donc combien est-ce qu'il te faut de sachets de grains ? Combien est-ce qu'il te demande de sachets de grains ? » « un seul ». Donc après elle m'a pris, elle a pris un sachet.

Céline 98 : Elle l'a mis à l'endroit où il fallait le mettre dans la bonne case. Donc, ensuite,...

C 99 : Et vous qu'est-ce que vous faites à ce moment-là quand elle prend le sachet, elle le met dans la bonne case ?

Céline 100 : Je lui dis : « Est-ce que tu as un sachet ? »

Céline 102 : Donc elle me dit : « oui, j'ai un sachet. » Donc là on a dit donc maintenant on va chercher deux sachets.

Analyse de cet extrait :

Céline décrit la procédure de l'élève : l'élève fait correspondre une écriture chiffrée et l'énoncé du mot-nombre « un » à une quantité pour ce nombre. Voyons comment elle a obtenu cette description de procédure, qui est un sous-but pour la professeure des écoles, à ce moment-là. Une partie de la réponse à cette question se trouve dans le questionnement que Céline utilise avec l'élève « combien est-ce qu'il te faut de sachet de grains ? » « combien est-ce qu'il te demande... ? ». Ce sont des questions ouvertes qui amènent l'élève à répondre « un seul » puis à déposer le sachet en face du chiffre écrit 1. Ces questions correspondent aussi aux questions que l'élève pourrait se poser à lui-même pour accomplir la tâche mathématique qui lui est demandée. Ainsi, l'enseignante étaye la réflexion de l'élève, en oralisant les questions qu'il pourrait se poser intérieurement. L'ensemble de ces questions constitue une procédure de réflexion possible pour l'élève. La question « Est-ce que tu as un sachet ? » posée par la professeure des écoles invite l'élève à vérifier sa réponse. Ceci

constitue un autre sous-but pour Céline. Mais, à ce stade, nous ne pouvons pas dire comment l'élève s'y prend pour vérifier son résultat.

Nous notons ici une compétence émergente chez l'enseignante :

Étayer la réflexion de l'élève en difficulté, de différentes manières :

- **en faisant émerger la verbalisation d'une procédure par l'élève, grâce à des questions ouvertes,**
- **en oralisant un raisonnement intérieur possible,**
- **en adaptant le questionnement adressé à l'élève afin de l'inciter à vérifier son résultat.**

Nous notons ici un *geste d'étayage*, tel que l'entendent Bucheton et Jorro (2009).

Une autre professeure des écoles débutante, en école élémentaire (classe de CE1), relate comment elle s'y prend pour amener les élèves à exprimer leurs procédures, mais aussi comment elle tente de mettre ces verbalisations d'élèves au service d'autres élèves ayant quelques difficultés.

Bénédicte 92 : Alors souvent, c'était assez rigolo, ils [*les élèves*] me regardaient, ils étaient à leur place ils me regardaient (*silence 2 secondes*) et c'est comme si toute la séance repassait dans leur tête tout ce qu'on avait fait auparavant repassait dans leur tête et là, le (*claquement de doigts*)... ça y est ! Et ils notaient. [...]

Cette réplique de Bénédicte montre le plaisir que prend la professeure des écoles à s'apercevoir que les élèves ont compris l'exercice à faire (« c'était assez rigolo »). Elle est frappée par le « déclic » qui semble s'opérer pour les élèves et qu'elle manifeste par un claquement des doigts, au cours de l'entretien. C'est l'interprétation qu'elle fait des regards des élèves et de la façon dont ils se mettent à écrire.

Bénédicte 92 : [...] C'était, euh, je sais pas, une petite chose comme ça, et quand ils venaient se faire corriger alors forcément je leur demandais : « alors comment tu as fait ? » bon « OK, tu as écrit ces réponses-là maintenant je veux savoir ce qui s'est passé, comment tu as fait ». [...]

Ici, Bénédicte nous dit que les élèves, une fois l'exercice terminé, venaient vers elle, afin qu'elle regarde et vérifie le travail fait. Mais la professeure des écoles débutante ne se contente pas, à ce moment-là, d'une vérification du travail. Elle incite les élèves à expliciter leurs procédures en utilisant la question : « **Alors comment tu as fait ?** » ou bien la phrase : « **OK, tu as écrit ces réponses-là, maintenant je veux savoir ce qui s'est passé, comment tu as fait.** » L'enseignante nous renseigne aussi sur la réponse donnée par un élève à partir d'un exemple précis et rapporte ses

paroles :

Bénédicte 92 : [...] Et donc là, ben, ils m'ont expliqué : « bon, ben, là, j'ai mis *et* parce que je peux pas dire *je suis*, *je suis* quelque chose, donc j'ai mis *et* E T, en revanche là, j'ai mis *est* E S T parce que je peux dire que *je suis une plante verte* par exemple, et pas c'est une plante verte, enfin, voilà... Donc ils étaient capables de me réexpliquer avec leurs mots à eux. [...]

La professeure des écoles débutante en conclut que **les élèves étaient capables de lui expliquer avec leurs propres mots ce qu'ils avaient fait pour trouver l'orthographe adéquate des homophones *et/est***. Pour elle, s'ils peuvent expliquer cela, les élèves ont compris et intégré une manière de faire.

L'enseignante va alors essayer de demander aux élèves qui ont une procédure et peuvent l'énoncer, d'aller aider certains de leurs camarades :

Bénédicte 92 : [...] Et c'est à partir de ce moment-là, je pense, que je me suis dit : « bah, écoute, tu as ta technique c'est très bien. Maintenant je pense qu'il y a des copains qui ont un petit peu besoin d'aide, est-ce que tu peux... est-ce que tu te sens capable, avec tes mots à toi toujours, d'aller donner ta méthode ? » Et donc ils essayaient. Et souvent je les faisais venir un peu, tuteur et élève un peu en difficulté, les faire venir tous les deux, et c'était à l'élève on va dire qui avait bénéficié de l'aide du tuteur de me réexpliquer ce qu'il avait compris.

Cette décision de mettre en place un tutorat entre les élèves, de manière ponctuelle, n'était pas envisagée à l'avance par la professeure des écoles, mais l'idée lui en est venue, en situation. Nous retiendrons comme une compétence émergente le fait de **pouvoir s'adapter aux réactions en situation, d'être capable d'improviser dans l'action, sans perdre de vue les objectifs pédagogiques de la séance**.

En classe de maternelle, une autre professeure des écoles débutante, Céline, évoque le moment où elle aide une élève en difficulté à verbaliser sa procédure. Il s'agit d'une activité mathématique (celle consistant à faire correspondre une quantité de *sachets de blé* avec une écriture chiffrée représentant cette quantité).

Extrait de l'entretien :

Céline 106 : « Donc maintenant, le boulanger te demande », euh... je sais plus exactement, euh... J'ai dû lui dire : « le boulanger maintenant veut deux sachets. »

Céline 108 : « Donc montre-moi le deux ». Elle me montre le nombre.

C 109 : Et quand vous dites « montre-moi le 2 » ?

Céline 110 : Donc là elle a regardé et elle a trouvé le 2. Donc elle m'a montré le 2.

Céline 112 : Et elle m'a montré 2 avec les doigts (*geste*)

Céline 114 : En me disant : « C'est 2 comme ça. ». Et après elle a pris... Non, le 2 ça a été. Elle a pris un sachet qu'elle a mis dessus, elle a regardé le 1 et elle en a repris un autre. Donc elle l'a mis à côté. (*gestes*)

Céline 116 : Et après elle m'a remontré 2. Bon très bien et ensuite c'est elle qui m'a dit : « Alors maintenant le 3. » ...

Analyse de l'extrait :

Nous remarquons que c'est Céline qui verbalise la suite de l'activité mathématique : « le boulanger maintenant veut deux sachets. » Elle aurait pu s'y prendre autrement et demander, par exemple, à l'élève ce qu'il fallait faire après. Au lieu de cela, elle incite l'élève à lui « montrer le deux ». La « reformulation ericksonienne »¹⁰⁸ (Vermersch, 1994) utilisée par la chercheuse à ce moment-là (« Et quand vous dites « montre-moi le 2 » ? »), reprenant les termes exacts, utilisés par l'enseignante, amène celle-ci à préciser ce qu'elle attend de l'élève à ce moment de l'action : un geste avec les doigts. Nous pouvons, à travers les verbalisations recueillies, et notamment grâce aux propos de l'élève rapportés par Céline, reconstituer la procédure de l'élève : elle fait correspondre une écriture chiffrée avec une constellation de doigts (une collection-témoin) pour le nombre 2.

Nous comprenons que c'est ce que la professeure des écoles attendait de l'élève à ce moment-là de l'action, car elle nous livre un commentaire « Bon très bien », qui montre qu'elle est satisfaite de l'activité de l'élève.

À ce moment-là de l'interaction entre l'élève et l'enseignante, c'est l'élève qui enchaîne pour faire la même chose avec le nombre suivant : « ensuite c'est elle qui m'a dit : « Alors maintenant le 3. » » Céline n'a plus à poser la question à l'élève, l'élève a compris ce qui est demandé dans l'exercice.

Selon Vermersch, le « langage ericksonien » consiste à « parler à l'autre de son vécu sans en nommer le contenu » (Vermersch, 1994, rééd. 2010, p. 66). « Le langage ericksonien devient [...] un pur contenant pour l'expérience de l'autre, il se prête particulièrement bien à des relances focalisant la personne sur le détail de sa propre expérience, tout en évitant [...] d'induire le contenu de ses réponses. » (op. cit.p.67)

Voyons ce qui se passe ensuite, pour le nombre 3.

Extrait de l'entretien :

Céline 116 ...Donc elle a essayé le 3 et là elle en a pris plus. Elle a pris euh elle en a pris quatre. Elle a pris les sachets au fur, enfin, rapidement. (*sic*)

Céline 118 Elle a fait et elle m'a regardée, en attendant que euh, soit je la corrige ou pas.

Céline 122 Ben je lui ai posé la même question : « Est-ce que tu as pris trois sachets ? » comme j'avais fait pour le 1 et pour le 2. Et là elle m'a regardée et elle... euh... elle avait aucune réaction. Donc je lui ai dit : « Comment est-ce que tu peux savoir si tu as pris, euh, trois sachets ? » Là, elle a commencé à compter : « 1, 2, 3, 4 » (*geste*). Elle a montré avec son doigt. Et ça l'a pas... elle a dit « non j'en n'ai pas pris 3. »

Analyse de l'extrait :

La description de l'enseignante nous permet de suivre, là encore, la procédure de l'élève : celle-ci saisit une quantité de sachets supérieure à 2 (quantité qu'elle a identifiée précédemment). Étant donné qu'elle fait cela « rapidement », comme le dit Céline, nous pouvons supposer que l'élève saisit une « grande » quantité, sans décompter. Puis, elle attend la réaction de l'enseignante. Depuis le début de l'activité, l'élève est étayée par l'enseignante. L'élève se place ici dans une attitude passive qui pourrait être un effet indésirable de l'étayage de l'enseignante.

Si nous analysons ce que fait l'enseignante à ce moment-là, nous percevons deux sous-buts (non exprimés) : d'une part **faire rectifier à l'élève sa réponse** et, d'autre part, **savoir comment s'y prend l'élève pour arriver à son résultat**.

Nous pouvons analyser comment Céline procède pour poursuivre ces deux objectifs, à travers ce qu'elle décrit de la situation. Avec une question fermée « Est-ce que tu as pris trois sachets ? », la professeure des écoles invite l'élève à réfléchir à ce qu'elle vient de faire, mais cette phrase ne provoque pas de réaction chez l'élève. Céline tente d'utiliser le même questionnement que celui qu'elle avait utilisé pour les nombres 1 et 2 comme elle le dit. L'absence de réaction de l'élève à ce moment-là, constitue pour Céline, une prise d'information à laquelle succède une prise de décision, ici une question ouverte : « **Comment est-ce que tu peux savoir si tu as pris, euh, trois sachets ?** » Cette question introduite par « Comment » montre un changement de stratégie de la part de la professeure des écoles, dans sa façon de questionner l'élève et correspond à son intention de connaître la procédure mise en œuvre par l'élève. Cette question adressée à l'élève provoque une action et une activité mentale chez celle-ci « Là, elle a commencé à compter : « 1, 2, 3, 4 » (*geste*). Elle a montré avec son doigt. Et ça l'a pas... elle a dit « non j'en n'ai pas pris 3. »

Nous repérons ici une compétence émergente chez l'enseignante :

Poser des questions ouvertes à l'élève qui l'amènent à exprimer sa procédure et à réfléchir à son résultat.

Dans cette sous-section, nous avons analysé plusieurs extraits des entretiens avec les professeures des écoles débutantes de notre corpus, afin d'étudier comment elles procèdent pour *faire verbaliser les élèves soit pour leur demander de reformuler les consignes de l'activité, soit pour leur demander d'explicitier leurs procédures*. Nous synthétisons ici les procédés utilisés par les professeures des écoles et les compétences émergentes de ces professeures des écoles que nous avons mises en évidence.

Les procédés utilisés par les professeures des écoles débutantes *pour faire reformuler les consignes sont :*

Poser des questions ouvertes : « Ensemble, comment ça va se passer ? » « Qu'est-ce qu'on va faire ? » « Comment doit-on se placer ? ».

Impliquer un ou plusieurs élèves dans l'explication des consignes de l'activité.

Les procédés utilisés par les professeures des écoles débutantes *pour faire expliciter des procédures sont :*

Poser des questions ouvertes introduites par « Comment ... ».

Signifier à l'élève que l'enseignant veut obtenir une mise en mots personnelle : utilisation du pronom « tu » dans la question ouverte (« Comment tu as fait ? » ou « Je veux savoir comment tu as fait ? »).

Les compétences émergentes concernant la capacité à *faire verbaliser les élèves sont :*

Être capable d'accorder un soin particulier à la manière de donner les consignes de l'activité à réaliser (expliquer les mots employés).

Accepter de passer suffisamment de temps à l'explicitation des consignes, afin de faciliter la compréhension des élèves.

Vouloir connaître les procédures des élèves afin qu'ils construisent leur pensée en l'exprimant (conception vygotkienne du lien entre pensée et langage, et donc de l'apprentissage).

Poser des questions ouvertes à l'élève qui l'amènent à exprimer sa procédure et à réfléchir à son résultat.

Faire verbaliser une procédure par l'élève avant de mettre en place une remédiation.

Pouvoir s'adapter aux réactions en situation.

Être capable d'improviser dans l'action, sans perdre de vue les objectifs pédagogiques de la séance.

Après la capacité à *faire verbaliser les élèves*, nous allons maintenant nous intéresser à la compétence qui consiste à *favoriser les interactions entre les élèves*.

5.2.2. Favoriser les interactions entre les élèves

Dans les entretiens effectués auprès des professeures des écoles débutantes de notre corpus, nous avons identifié à plusieurs reprises cette compétence émergente qui consiste à solliciter l'intervention de plusieurs élèves de manière à *permettre des interactions entre eux*, l'enseignant s'effaçant ainsi de l'échange d'idées entre les élèves. Nous avons remarqué que cette compétence était mue par différents buts, que nous présenterons successivement :

- *pour faire réfléchir l'ensemble de la classe à la question posée par l'enseignant ;*
- *pour réactiver des connaissances ;*
- *pour faire verbaliser le savoir en cours d'apprentissage ;*
- *pour permettre aux élèves de relier différents apprentissages ;*
- *pour faire reformuler par les élèves ce qui est compris.*

5.2.2.1. Favoriser les interactions entre les élèves pour faire réfléchir l'ensemble de la classe à la question posée par l'enseignant

Afin d'illustrer le premier, nous présentons l'extrait d'un des entretiens effectués auprès de Sarah. La séance évoquée porte sur « la reproduction humaine », avec une classe de CM1/CM2. Il s'agit d'une première séance au cours de laquelle la professeure des écoles débutante souhaite recueillir les représentations initiales des élèves. Elle remplace l'enseignante titulaire de cette classe qui est en congé maternité, à ce moment-là. Elle annonce aux élèves, lors d'un retour de vacances que « le bébé de leur maîtresse est né » et leur pose cette question : « Au fait, savez-vous comment on fait les bébés ? ». Au cours de l'entretien d'explicitation, la professeure des écoles rapporte certaines paroles des élèves.

Sarah 94 : Euh, oui, donc « les parents » ça veut dire concrètement, pour avoir un bébé.

Euh, j'prends le cas, enfin, maintenant les parents, ça peut être aussi des parents homosexuels, donc, euh... moi, je voulais vraiment insister sur... euh... pour la reproduction, un homme et une femme, euh... Donc en creusant un peu plus... euh... j'en ai qui m'ont dit « il faut un papa et une maman », euuuuh, donc d'accord, un homme et une femme, et puis qu'est-ce qu'il faut ? Et alors, euh, je voulais les amener sur les appareils génitaux et puis eux, ils sont partis sur, ben, « il faut qu'ils s'aiment »... euh... « il faut voilà, qu'ils soient pas fatigués » (rires) toutes... leurs, toutes leurs représentations. Voilà, des choses que je soupçonnais pas. Voilà, euh... après j'ai,...euh... j'ai juste géré, entre guillemets, la distribution de la parole. Mais c'est vrai que souvent, y avait une question et la réponse était donnée par quelqu'un d'autre, ou, euh...

Sarah 96 : Une idée, j'ai aidé un peu à creuser l'idée, et c'est quelqu'un d'autre qui a fini par voir là où je voulais les emmener, voilà.

Sarah 98 : Ben, « les adultes ». « Qu'est-ce que tu entends par les adultes ? » « un papa et une maman » par exemple, voilà.

Dans cet extrait, nous remarquons que la professeure des écoles ne s'attendait pas aux premières réponses apportées par les élèves (« Voilà, des choses que je ne soupçonnais pas. »). Puis elle questionne les élèves pour leur faire préciser leur pensée (« j'ai aidé un peu à creuser l'idée », « Qu'est-ce que tu entends par les adultes ? »). La professeure des écoles **fait préciser à l'élève par une question ouverte (ce qui engendre une explication) ce qu'il veut dire exactement.**

Sarah 106 : Euh... (*silence 2 secondes*) à ce moment-là, c'était vraiment le début de séance, donc j'étais encore à côté du bureau, et... euh... je posais une question, moi, un élève tentait d'y répondre, j'essayais de faire en sorte qu'il approfondisse son idée, et... euh... et s'il y arrivait pas (sic) ...que je voyais les autres... euh... qui voulaient vraiment répondre, je donnais la parole à quelqu'un d'autre... euh...

Sarah explicite ici comment elle distribue la parole entre les élèves, tout en essayant de leur faire « approfondir leurs idées ».

Nous relevons là une compétence émergente :

Être capable de gérer la prise de parole entre les élèves :

- **distribuer la parole entre les élèves souhaitant intervenir,**
- **intervenir soi-même seulement pour permettre aux élèves d'approfondir leurs idées.**

Cette compétence émergente appartient au registre des *gestes langagiers* de Bucheton et Jorro (2009).

5.2.2.2. Favoriser les interactions entre les élèves pour réactiver des connaissances

Élise évoque une séance de français, dans sa classe à double niveau CE1/CE2, portant sur le groupe nominal, avec les élèves de CE2. Nous verrons comment la professeure des écoles débutante agit pour faire énoncer par les élèves les savoirs utiles à la leçon de grammaire en cours. Depuis le début de la séance avec les élèves de CE2, la professeure des écoles questionne les élèves pour les amener à réfléchir sur le groupe nominal et sa composition.

Extrait de l'entretien :

Élise 104 : Je donne des exemples, je les fais rechercher le nom.

Élise 106 : Euh... (*silence 6 secondes*) euh, oui, je les ai fait travailler..la fête foraine.

Élise 108 : Donc, je... on travaille dessus, on repère le nom... le déterminant...

Élise 110 : Euh, donc je demande aux élèves...

Élise 112 : Aux élèves de CE2 de repérer le nom.

Élise 114 : Euh, j'écris au tableau « la fête foraine ».

Élise 116 : Voilà pour qu'il y ait l'auditif et le visuel en même temps, puisque certains élèves ont besoin de voir, euh... ensuite, donc on essaye de trouver le nom. Un élève vient le souligner au tableau.

Élise 120 : Il souligne le mot « fête ».

Élise 122 : Ensuite on essaye de voir les autres mots que l'on connaît.

Élise 126 : Je, je pose des questions, euh, larges, laissant.

Élise 128 : Euh, quelle question . « Donc maintenant qu'on a retrouvé le nom, qu'est-ce qui nous a permis de trouver le nom ? »

Élise 130 : Donc, là euh, ils me disent parce qu'il y a un déterminant devant.

Élise 132 : Un autre élève intervient pour dire : « oui y a un déterminant. » et donc il dit : « c'est un, une, des, le, la, les. » donc il fait, il intervient de façon ponctuelle, donc je fais souligner à un autre élève, donc, le déterminant dans cette phrase. Ensuite donc le mot qui reste, euh, on essaye de voir à quoi sert ce mot, est-ce qu'on peut le retirer....

Élise 134 : Euh, on essaye de le retirer donc un élève essaye de redire ce, oui, ce groupe nominal en supprimant ce mot. Oui on peut le retirer ça veut dire quand même quelque chose, y a un sens.

Élise 136 : Donc ça donne « la fête »

Analyse de l'extrait :

À partir d'un groupe nominal-exemple que l'enseignante énonce et écrit au tableau, elle va progressivement amener les élèves à donner les termes grammaticaux qui permettent de nommer les mots constituant le groupe nominal. Les élèves de CE2 connaissent déjà ces termes. La professeure des écoles va prendre le temps de leur faire retrouver les termes (nom, déterminant, puis adjectif), sans les nommer elle-même avant qu'un élève ne les ait prononcés. Les relances qu'elle adresse aux élèves nous montrent qu'il est important pour elle que ce soit les élèves qui trouvent les termes grammaticaux.

Nous notons que la professeure des écoles utilise le tableau et verbalise en même temps ce qu'elle écrit. Elle justifie cela (Élise 116) en référence à un « savoir théorique » : les élèves sont auditifs et/ou visuels¹⁰⁹.

De plus, tout en poursuivant l'objectif pédagogique de faire énoncer par les élèves les termes grammaticaux, l'enseignante est attentive aux réactions des élèves de CE1 et va les impliquer dans cette recherche des vocables grammaticaux désignant les éléments qui composent le groupe nominal (Élise 170 à 196). Elle est soucieuse de **laisser à tous les élèves le temps nécessaire pour réactiver leurs connaissances sur le sujet.**

En même temps, la professeure des écoles contribue à renforcer les liens entre les deux niveaux de sa classe :

Extrait de l'entretien :

Élise 166 : Euh, je distribue la parole. Les CE1 à ce moment-là veulent tous parler...

Élise 168 : Ils lèvent le doigt,

Élise 170 : Donc ils commencent à lever le doigt parce qu'ils voient que je suis en train de prendre attention (*sic*), euh, à ce qu'ils sont en train de dire... Donc ils se mettent à lever le doigt.

Élise 172 : Et là donc j'explique puisque les CE2 ne comprennent pas, donc j'explique aux CE2 que...

Élise 174 : Que nous avons travaillé sur le nom propre et le nom commun avec les CE1 y a pas longtemps et qu'on est en ce moment en train de travailler sur le groupe nominal

Élise 176 : C'est pour ça que les CE1 lèvent le doigt et vous expliquent, c'est parce que on travaillait en ce moment et un élève, donc qui est à côté d'Émilie, donc va chercher de lui-même un... un manuel, recherche la page pour ressortir la leçon, parce qu'à ce moment-là il sent, voilà il essaye de rechercher, à mon avis, le groupe nominal, mais il a besoin de cette leçon qu'on a lue ensemble.

109 connaissance issue de la Programmation neuro-linguistique, PNL, et relayée dans le domaine de l'éducation.

Analyse de l'extrait :

La professeure des écoles explicite clairement aux élèves de CE2 les raisons de l'intervention des élèves de CE1 dans leur séance, alors qu'habituellement les deux niveaux de classe travaillent séparément. Elle énonce aux élèves le changement de modalité pédagogique de la séance.

Par ailleurs, toujours avec cette préoccupation de faire dire aux élèves les termes grammaticaux nécessaires à la leçon, l'enseignante autorise un élève de CE1 à rechercher dans le manuel les références dont il a besoin (le groupe nominal). **C'est donc l'élève qui va réactiver ses connaissances, à l'aide du manuel**, dans lequel il va retrouver la page comportant les informations dont il a besoin sur le « groupe nominal ». Nous notons ici que la professeure des écoles débutante **autorise l'élève qui le demande à consulter les références disponibles dans le manuel**.

Il se produit alors comme un « phénomène de contagion » entre les deux niveaux, les élèves de CE2 veulent participer aussi. Le fait d'avoir donné la parole aux élèves de CE1 pour rappeler des exemples stimule les élèves de CE2 (la dynamique de classe est relancée).

Extrait de l'entretien :

Élise 202 : Et, euh, et donc pendant que l'élève est en train de chercher dans son livre, certains commencent à lever le doigt pour commencer à expliquer ce qu'ils ont vu.

Élise 204 : Euh, la première élève interrogée donne un des exemples, euh, qu'on avait vu, euh, après, l'exemple..euh... c'était avec les couleurs, euh, dans le manuel y avait les couleurs, ça devait être *un nuage bleu* ou quelque chose... *une voiture rouge*...

Élise 206 : Voilà elle donne cet exemple.

Élise 208 : Euh, à ce moment-là les CE2 se questionnent, ils regardent le tableau avec *la fête foraine* et essayent de faire un lien avec *un nuage bleu*.

C 209 : D'accord. À quoi vous voyez qu'ils essayent de faire un lien ?

Élise 210 : Euh parce qu'ils se remettent à regarder le tableau.

Élise 212 : Voilà. En disant *un nuage bleu*.

Élise 214 : Ils regardent le tableau, et là, l'élève est arrivé sur la page du manuel, donc, sur la leçon.

Élise 216 : Alors, euh, tellement content, il veut lever le doigt pour le lire donc on le laisse relire la leçon. À ce moment-là, silence.

Élise 218 : Calme plat dans la classe. Il relit la leçon et puis, euh, et puis les CE1 à ce moment-là, puisqu'on avait travaillé sous forme d'exemples en découverte, on n'avait pas fait les exercices du manuel, je sais même plus...

Élise 220 : On avait repris ça. Et donc...

Élise 222 : Et donc quand il relit la leçon, les CE1 se mettent à relever le doigt pour donner d'autres exemples...

Élise 224 : De groupe nominal.

Élise 226 : Donc je les interroge. Ils donnent les exemples.

Élise 228 : Les CE2 commencent à vouloir lever le doigt, eux aussi, pour donner des exemples de groupe nominal.

Analyse de l'extrait :

La professeure des écoles prend des informations sur les élèves, notamment sur la direction de leurs regards (Élise 210, 212, 214) (les élèves se mettent à regarder le tableau), sur les mouvements corporels des élèves (les élèves de CE1 et ceux de CE2 lèvent le doigt), sur ce que disent les élèves (des exemples de groupes nominaux).

Ces prises d'informations sur les élèves amènent la professeure des écoles à prendre une décision :

Élise 230 : Donc on... je... comme ils lèvent tous le doigt, on fait un tour de classe pour que chacun donne un groupe nominal. Ceux qui savent pas on laisse le temps d'un tour de classe, et puis...

L'enseignante choisit de permettre à chaque élève de donner son exemple, en leur donnant la parole chacun leur tour (ce qu'elle appelle le « tour de classe »). Ici, la professeure des écoles marque un changement dans la façon de conduire sa classe puisqu'elle n'envoie plus un élève au tableau, qu'elle désigne, mais là **chaque élève peut prendre la parole à son tour**.

Ce « tour de classe » va permettre à l'enseignante de prendre des informations concernant les exemples donnés par les élèves.

Extrait de l'entretien :

Élise 238 : Voilà donc je demande euh, on... donc, oui, je repère qu'à chaque fois c'est trois mots, donc c'est déterminant, nom, adjectif.

Élise 240 : Voilà. À chaque fois c'est trois mots. Je dis : « D'accord, vous me dites trois mots. Pourquoi trois mots ? Pourquoi pas quatre, cinq ? »

Élise 242 : Pourquoi trois, pourquoi pas deux aussi ? »

Élise 244 : Voilà, donc je leur demande... c'est les CE2 qui répondent puisqu'on a terminé la séance sur l'adjectif y a peu.

Élise 246 : Donc les CE2, voilà, qui lèvent le doigt et qui disent : « donc on a mis un adjectif derrière le nom », puisque ça y est, le nom est revenu, « on a mis un adjectif derrière le nom ».

Analyse de l'extrait :

La professeure des écoles a remarqué que, dans les exemples donnés par les élèves, ceux-ci reproduisent le modèle en énonçant « un déterminant, un nom, un adjectif ». Ce qui l'amène à poser la question aux élèves : « Pourquoi trois mots ? » (Élise 240). En posant cette question, l'enseignante poursuit toujours son objectif de faire énoncer par les élèves les savoirs, mais elle va plus loin en leur demandant de réfléchir à la composition des groupes nominaux énoncés, **en les amenant à avoir une réflexion méta-cognitive sur leurs réponses**. C'est une manière d'amener les élèves à prendre conscience de la composition de ce type de groupe nominal. En effet, jusque-là, les élèves ont trouvé les termes grammaticaux « déterminant », « nom », mais n'ont pas nommé le troisième mot. Les élèves de CE2 vont pouvoir nommer ce mot (Élise 246). L'enseignante est satisfaite de la réponse qu'elle obtient (« ça y est, le nom est revenu »). Elle saisit alors l'opportunité de **faire interagir les élèves des deux niveaux de sa classe**.

Extrait de l'entretien :

Élise 250 : Euh... donc à ce moment-là, ...donc je demande aux CE2 d'expliquer ce qu'est un adjectif aux CE1, parce qu'ils entendent le mot...

Élise 252 : Et y a un élève qui dit « c'est quoi un adjectif ? »

C 253 : Ah, d'accord, y a un élève de CE1 qui...

Élise 254 : Oui qui demande « c'est quoi un adjectif ? » Je demande à un élève de CE2 d'expliquer avec ses propres mots, pour ne pas ressortir la leçon, puis qu'on a travaillé pendant un mois dessus.

Analyse de l'extrait :

La professeure des écoles demande aux élèves de CE2 d'expliquer eux-mêmes aux élèves de CE1 ce qu'est un adjectif, et de le faire avec « ses propres mots ». Ce dernier élément semble important pour l'enseignante qui le répète deux fois. Elle laisse aux élèves de CE2 le soin d'énoncer les savoirs qu'ils connaissent mais que les élèves de CE1 ne connaissent pas encore. Ceci est un exemple d'intervention dans la *zone proximale de développement*, telle que Vygotski la définit.

Les élèves parviennent progressivement à verbaliser ce qu'est un adjectif et à quoi il sert :

Extrait de l'entretien :

Élise 256 : D'expliquer avec ses propres mots. L'élève, euh, l'élève dit : « c'est un mot qui explique ». Voilà puisqu'après on a repris. « C'est un mot qui explique quelque chose du nom . » Donc c'était.

Élise 258 : Et voilà, les CE1 ne comprennent pas tout à fait.

Élise 260 : (*court silence*) Donc là je me dis qu'il faut éclaircir la chose pour les CE1 parce qu'ils sont pas tout à fait, c'est un peu confus...

Élise 262 : On... J'écris un exemple au tableau, donc on reprend *un nuage bleu*. (*fait les gestes comme si elle écrivait au tableau*)

Élise 264 : J'écris, donc, on remet le nom, on trace un trait sous le nom, j'écris *nom*.

Élise 266 : *bleu*, donc, et là à ce moment-là, les CE2 me disent : « on fait une flèche de *bleu* pour aller vers *nuage*. (*gestes de l'enseignante*)

Élise 268 : Je fais la flèche en rouge qui va vers *nuage*.

Élise 270 : Les CE1 lèvent le doigt pour... justement donner leur... y a un CE1 qui lève le doigt pour donner sa propre définition...

Élise 272 : Euh, alors (*silence 5 secondes*). Il dit : « ça décrit le mot. »

Analyse de l'extrait :

La professeure des écoles complète l'explication donnée par l'élève, en donnant un exemple qu'elle écrit au tableau. Les élèves de CE2 se souviennent de la notation utilisée dans le manuel (un trait sous le nom et une flèche de l'adjectif vers le nom qu'il qualifie).

Élise utilise le tableau sur lequel elle écrit l'exemple et le terme grammatical correspondant à chaque mot. Elle trace un signe (la flèche) de l'adjectif vers le nom commun, avec une craie d'une autre couleur (rouge). Ces gestes professionnels de la professeure des écoles déclenchent une réponse d'un élève de CE1 qui explique à quoi sert l'adjectif : « ça décrit le mot ».

En résumé, nous retiendrons que la professeure des écoles débutante a un sous-but (un objectif pédagogique, ici) qui est de **faire nommer par les élèves la composition d'un groupe nominal simple** (déterminant, nom commun, adjectif qualificatif)¹¹⁰. De plus, l'enseignante tient à **favoriser les interactions entre les élèves des deux niveaux de la classe** (les connaissances des élèves de CE1 sur le déterminant et le nom vont aider les élèves de CE2, et les connaissances des élèves de CE2 sur l'adjectif vont aider les élèves de CE1). Nous notons là une compétence émergente de l'enseignante qui illustre l'importance de la **réactivation des connaissances par les élèves entre eux**. Et nous retiendrons également l'**utilisation du tableau**, qui, selon Jorro (2002), relève d'un *geste de métier*.

110 Les termes qu'elle attend des élèves sont : déterminant, nom, adjectif.

5.2.2.3. Favoriser les interactions entre les élèves pour faire verbaliser le savoir en cours d'apprentissage

Une professeure des écoles débutante choisit d'utiliser le dessin pour faire comprendre aux élèves le rôle des adjectifs qualificatifs, dans le groupe nominal.

Extrait de l'entretien :

Élise 472 : Quand on part du départ, donc *la maison a une fenêtre* ou *la chambre a une fenêtre*, euh, on dessine une maison avec, voilà, je pars du dessin.

Élise 474 : D'abord je les laisse terminer, puis, ensuite on en vient à ça. Je leur dis : « quand vous lisez cette phrase, qu'est-ce que vous dessineriez ? »

Élise 476 : Donc ils me disent : « ben, on dessine une maison avec une fenêtre. » Je dis : « D'accord. » Alors après je demande à une élève de lire sa phrase.

Élise 478 : Donc avec d'autres adjectifs. Je dis : « Maintenant comment est-ce que vous dessineriez cette maison ? » Euh... y avait une couleur dedans, donc ils disent : « avec une fenêtre bleue. » Je demande un autre exemple, euh, l'autre élève me dit qu'il... euh... : « la maison neuve a une fenêtre cassée » Je dis « Ah bon, comment est-ce qu'on dessine ? Si ça avait été la vieille maison quelle aurait été la différence avec le dessin ? »

Élise 480 : Et on en vient, donc je demande aux élèves : « Qu'est-ce qu'on peut conclure euh sur ce qu'on vient de dire là ? » Donc, j'avais fait en même temps, j'avais dessiné au tout début la maison avec la fenêtre.

Élise 482 : Voilà, uniquement, et j'ai interrogé quatre ou cinq élèves qui ont donné vraiment beaucoup de détails. Je dis : « Voilà, on est parti de cette maison-là qu'est-ce qu'on, euh, qu'est-ce vous avez vu, qu'est-ce que vous avez compris ? » Et là, donc un élève me dit : « Ben, en mettant les adjectifs on est capable de décrire plus facilement, euh, ...la maison. On allonge le groupe nominal. » Il dit on allonge.

Élise 484 : On allonge le groupe nominal et là je rebondis sur l'élève qui n'avait plus de place sur son ardoise, et je lui dis : « Tiens, y a un camarade qui m'a dit tout à l'heure qu'il avait plus de place sur son ardoise. » Donc, je lui demande de lever l'ardoise, donc on voit la courte phrase en haut et ensuite donc, le roman (sourire) de l'autre phrase. Et donc je dis : « Qu'est-ce qu'on voit ? » Je prends l'ardoise, je fais le tour pour que tous les élèves...

Élise 486 : ...voient ce qu'il a écrit, et je dis : « Ben, quelle est la différence avec le début, avec ce qu'on a fait ? » Et donc, il dit : « Ben, la phrase est beaucoup plus longue quand on rajoute des adjectifs. »

Analyse de l'extrait :

Élise demande aux élèves ce qu'ils dessineraient d'après la phrase simple (Élise 474). Puis, la réponse obtenue, elle demande à un élève de lire sa phrase augmentée des adjectifs. Entre temps, la professeure des écoles a dessiné au tableau la maison avec une fenêtre. Nous remarquons, ici encore, l'utilisation qui est faite du tableau simultanément à la phase orale de questions/réponses entre l'enseignante et les élèves. Nous pouvons noter cette compétence émergente : **accompagner les échanges oraux d'un support écrit (schémas ou mots) au tableau.**

Avec la réplique 482, nous voyons que la professeure des écoles continue de vouloir **faire verbaliser par les élèves les savoirs à l'œuvre dans l'activité**, à l'aide des questions qu'elle leur adresse : « Voilà, on est parti de cette maison-là [...] qu'est-ce que vous avez vu, qu'est-ce que vous avez compris ? » Élise demande à ses élèves ce qu'ils ont compris. Un élève répond : « en mettant les adjectifs on est capable de décrire plus facilement la maison. On allonge le groupe nominal. » (Élise 482)

La professeure des écoles débutante a mis en place une situation qui va **permettre aux élèves de trouver et de mettre en mot un élément important de la leçon**, à savoir que *les adjectifs permettent d'allonger une phrase et de donner plus d'informations*. Il s'agit là d'une compétence émergente : **proposer une situation de réflexion aux élèves dans le but de les amener à verbaliser le savoir en cours d'apprentissage.**

À ce moment de la séance, Élise décide de se servir du problème rencontré par l'élève qui n'avait plus de place sur son ardoise. Elle amène ainsi les élèves à prendre conscience que les adjectifs permettent d'allonger la phrase. En montrant l'ardoise à tous les élèves de CE2, elle rend concret aux yeux des élèves l'allongement de la phrase.

5.2.2.4. Favoriser les interactions entre les élèves pour permettre aux élèves de relier différents apprentissages

Nous prenons un extrait de l'entretien de Céline (classe de moyenne section, activité mathématique), pendant qu'elle aide une élève en difficulté. Voyons ce qui se passe au moment où l'élève n'arrive pas à continuer l'activité mathématique au-delà de 3.

Extrait de l'entretien :

Céline 144 : Donc y a eu le 3 et après euh le 5 ça a été bien plus compliqué, d'ailleurs on n'a

pas, on n'a pas réussi. Justement le 5 écriture chiffrée, elle l'avait pas reconnue.

Céline 146 : ...en fait, y avait pas le 4, y avait 1, 2, 3 et 5 sur la feuille.

Céline 148 : euh... donc le 5 elle avait pas reconnu l'écriture chiffrée.

Céline 150 : Donc on est allé voir sur la frise des absents, pour lui montrer.

Céline 152 : Donc là on s'est levé, on est venues toutes les deux ici.

Céline 154 : Donc la chaise est décalée. Elle est face à la bande et moi j'suis à côté, accroupie, face pour qu'on ait les nombres...

Céline 156 : Au même niveau voilà.

Analyse de l'extrait :

Une fois l'obstacle pour l'élève identifié, Céline prend la décision d'**utiliser les références affichées dans la classe (« la frise des absents »)**, une bande de papier fixée au mur, à hauteur des élèves, dans le coin regroupement, sur laquelle sont écrits les chiffres de la suite numérique. L'enseignante nous dit qu'elle se déplace avec l'élève vers cet « outil didactique ». Nous notons le déplacement physique dans la classe de l'enseignante et de l'élève. Céline se positionne alors à côté de l'élève et s'accroupit (Céline 154) pour se trouver à la même hauteur que l'élève. La professeure des écoles utilise avec l'élève les références présentes dans la classe (ici « la frise des absents »). Elle s'autorise à se déplacer avec l'élève vers cet outil, afin de compléter son étayage. Notons aussi que ce faisant, Céline utilise son corps (position accroupie) pour être au plus près de l'élève qu'elle accompagne.

Par ce déplacement vers la référence qui va être utile à l'élève, l'enseignante propose une procédure de raisonnement à l'élève. Elle semble lui signifier : « tu peux te servir de l'outil que l'on utilise quand on fait l'appel des élèves le matin, tous ensemble ». Elle montre aussi à l'élève le lien entre le rituel de l'appel du matin et l'activité mathématique qu'elle est en train de réaliser.

Nous identifions là une compétence émergente :

Permettre aux élèves de faire des liens entre les différents moments d'apprentissage dans la classe, en utilisant les références présentes dans la classe.

5.2.2.5. Favoriser les interactions entre les élèves pour faire reformuler par les élèves ce qui est compris

La professeure des écoles débutante Sarah évoque un moment d'une séance de mathématiques, dans une classe de CM1/CM2, au cours de laquelle une élève de CM1, en difficulté dans cette discipline,

s'exclame qu'elle a compris le principe des fractions décimales. Nous voyons ici comment réagit la professeure des écoles à cet instant de la séance.

Extrait de l'entretien :

L'enseignante corrige plusieurs exercices d'entraînement au tableau (elle écrit au tableau les réponses données par les élèves).

Sarah 208 : On est passé au cas numéro deux...

Sarah 210 : ... puis au trois, puis au quatre, et jusqu'à ce que... jusqu'à ce qu'après avoir interrogé une élève... euh... Elsa, donc celle qui est au fond, me dise : « Ah ! Ah, ben, ça y est j'ai compris ! » Et voilà. Et du coup je lui ai fait reformuler le dernier exemple et effectivement elle avait compris.

Sarah 212 : A la fin, oui, oui, le dernier ou avant-dernier, mais vraiment à la fin.

Sarah 214 : [...] c'est quelqu'un d'autre, alors qui... je sais plus encore une fois. Euh... je sais plus...

Sarah 216 : Voilà, qui me donne sa réponse... euh... qui l'explique, qui écrit comment il a trouvé ça et euh... et là, Elsa qui s'exclame « J'ai compris ! ». Et là du coup, je lui ai demandé de reformuler ce qu'elle avait compris.

Sarah 218 : Et là, elle me redit quasiment mot pour mot ce que venait de me dire l'élève précédemment, mais puisque c'est notre phrase... euh... outil, on va dire, euh. C'est ce qui était attendu donc... euh... voilà.

Sarah 220 : Et en me montrant « oui y a quatre, je sais pas, si c'est quatre sixièmes, ben y a quatre morceaux qui sont coloriés, la bande ça fait six, donc on a pris quatre parts sur les six. »

Sarah 222 : Et là, j'ai dit « ouaih, ça y est ! » voilà.

Sarah 224 : Ça y est, elle est entrée dans la notion, on l'a ! Voilà. Et effectivement, à l'évaluation formative, elle a... elle a cartonné (*sic*) ! (*rires*) Donc c'est bien !

Analyse de l'extrait :

Dans cet extrait, nous n'avons pas obtenu, au moment de l'entretien, une formulation en style direct de la question que la professeure des écoles a adressée à l'élève, pour l'amener à reformuler ce qu'elle avait compris. Cependant, l'enseignante donne des détails sur ce que lui a montré l'élève, au-delà de la phrase-type qu'elle aurait pu prononcer de mémoire, sans mettre une signification derrière.

Nous identifions une compétence émergente de la professeure des écoles débutante, dans le fait qu'elle a tenu à demander à l'élève de dire ce qu'elle avait compris, au lieu de se contenter de son exclamation et de continuer la séance.

Élise, une autre professeure des écoles débutante, relate, elle aussi, un moment de la séance où elle fait reformuler aux élèves ce qu'ils ont compris. La séance initialement prévue pour le groupe d'élèves de CE2 a finalement été menée en commun, pendant quelque temps, puis les élèves de CE1 ont continué leurs exercices de mathématiques, et la séance de français s'est poursuivie avec les élèves de CE2 (extension de tous les groupes nominaux de la phrase). La séance se termine, il est l'heure de la récréation, mais la professeure des écoles pose une dernière question à l'ensemble de la classe.

Extrait de l'entretien :

Élise 512 : Voilà, et puis là on est obligé de conclure puisque c'est la récréation.

Élise 514 : [...] je leur demande de poser les ardoises, de réfléchir deux minutes à tout ce qu'on a vu depuis le moment où on a pris le livre dans les mains.

Élise 516 : Je leur demande de vraiment réfléchir, je leur dis : « Je veux pas juste une phrase, je veux que vous soyez capables de me dire ce qu'on a fait, ce que vous avez appris. »

Élise 518 : Et, euh, je... donc moi, je retourne vers les CE1 pour, pour vérifier qu'ils ont bien avancé.

Élise 520 : Pour leur laisser aussi un temps de réflexion. Donc les CE1 rangent. Je valide, ils ferment leurs fichiers, ils rangent leurs tables pour sortir.

Élise 522 : Et ils croisent leurs bras. Certains n'ont pas terminé, donc ils terminent à ce moment-là, et je repasse vers les CE2.

Élise 524 : Pour qu'ils me disent du coup ce qu'ils ont retenu. Euh... donc un élève me dit « On savait plus ce qu'était un groupe nominal... »

Élise 526 :... donc les CE1 nous ont ré-expliqué. »

Élise 528 : Je dis : « Et c'est tout ? » et donc il me dit : « Oui »

Élise 530 : D'accord, je demande à un autre élève sa réponse et il me dit : « On a travaillé sur le groupe nominal. » Je dis : « Je vous ai demandé de réfléchir un petit peu plus est-ce que vous pouvez me donner un petit peu plus de détails sur ce qu'on a fait, de précisions ? » Et puis, une autre élève... (*sourires*)...une autre élève me dit, me re-développe les adjectifs : « On a revu l'adjectif. »

Élise 532 : « On a revu l'adjectif, on l'a mis dans... » chose qu'on avait déjà fait avec, sur la leçon avec l'adjectif, mais, euh, l'expression « groupe nominal » n'avait pas forcément été bien pointée peut-être pendant cette séance-là. Donc on l'a remis, donc « on a revu l'adjectif,

on en a ajouté. »

Élise 534 : « Et on en a cherché. »

Élise 536 : Voilà.

C 537 : Et donc, quand ils vous disent ça, là, qu'est-ce qui se passe pour vous ?

Élise 538 : Ben, euh... je me dis qu'ils ont compris le but de la séance...

Élise 540 : J'essaie aussi de leur, de les mettre sur la piste. Je veux qu'ils aient vraiment compris que une phrase peut être rallongée et raccourcie, euh.

C 541 : Et là quand vous voulez qu'ils aient compris ça qu'est-ce que vous faites ?

Élise 542 : Donc, je leur demande : « Avant qu'on termine, euh, la dernière partie de la séance qu'est-ce qu'on a fait ? »

Élise 542 : Donc, je leur demande : « Avant qu'on termine, euh, la dernière partie de la séance qu'est-ce qu'on a fait ? »

Élise 544 : Et puis c'est là que, qu'ils disent ce que j'attends (rires).

Élise 546 : Donc on a... ben... l'élève est reparti de l'exemple : « On a pris la phrase et puis on a ajouté des adjectifs et puis, après on les a retirés. »

Analyse de l'extrait :

La professeure des écoles débutante demande aux élèves de récapituler ce qu'ils ont appris au cours de cette séance (Élise 516). Dans la formulation qu'elle adresse aux élèves pour cela, **elle insiste sur le fait qu'ils doivent réfléchir et leur dit : « Je veux pas juste une phrase, je veux que vous soyez capables de me dire ce qu'on a fait, ce que vous avez appris. »** Soucieuse de gérer les deux niveaux de sa classe, elle laisse un temps de réflexion aux élèves de CE2 et retourne voir les élèves de CE1, qui terminent leur activité de mathématiques.

Nous remarquons que, pour chaque niveau, Élise contrôle le déroulement de la séance en ménageant une conclusion à la séance. Ceci peut être considéré comme une compétence émergente : **conclure la séance d'apprentissage en demandant aux élèves de reformuler ce qu'ils ont appris.** En ce qui concerne la gestion de la classe à double niveau, la compétence émergente que la professeure des écoles met en œuvre ici est : **proposer une réflexion à un niveau pendant que l'enseignante s'occupe de clore l'activité avec l'autre niveau, avant de revenir au premier groupe** (Élise 520, 522).

Afin d'obtenir la reformulation complète de ce qui a été fait au cours de la séance par les élèves, la professeure des écoles relance ainsi l'ensemble de la classe : « Et c'est tout ? ». Elle donne la parole à un autre élève (Élise 530). Elle souhaite que la réponse soit plus complète encore et reformule sa question (Élise 530) : « Je vous ai demandé de réfléchir un petit peu plus est-ce que vous pouvez me

donner un petit peu plus de détails sur ce qu'on a fait, de précisions ? » Plusieurs élèves ajoutent des précisions qui amènent la professeure des écoles à la réflexion suivante (Élise 538) : « je me dis qu'ils ont compris le but de la séance ».

Certains élèves ont pu prendre de la distance avec ce qui a été fait, puisqu'un élève dit : « On a pris la phrase et puis on a ajouté des adjectifs et puis, après on les a retirés. » (Élise 546)

Dans cette sous-section, nous avons analysé plusieurs extraits des entretiens avec les professeures des écoles débutantes de notre corpus, afin d'étudier comment elles procèdent pour *favoriser les interactions entre les élèves*. Nous constatons que cette compétence émergente peut être soutenue par différents buts :

- pour faire réfléchir l'ensemble de la classe à la question posée par l'enseignante ;
- pour faire réactiver des connaissances aux élèves ;
- pour faire verbaliser le savoir en cours d'apprentissage ;
- pour permettre aux élèves de relier différents apprentissages ;
- pour faire reformuler par les élèves ce qu'ils ont compris.

Les procédés utilisés pour favoriser les interactions entre élèves sont :

Poser des questions ouvertes.

Laisser à tous les élèves le temps nécessaire pour réactiver leurs connaissances sur le sujet.

Autoriser un élève qui le demande à consulter les références disponibles dans le manuel.

Utiliser, avec l'élève, les références affichées dans la classe.

Donner la parole à chaque élève, à son tour.

Accompagner les échanges oraux d'un support écrit (schémas ou mots) au tableau.

Les capacités mises en œuvre concernant la compétence émergente *favoriser les interactions entre élèves* sont :

Être capable de gérer la prise de parole entre les élèves :

- distribuer la parole entre les élèves souhaitant intervenir ;
- intervenir soi-même seulement pour permettre aux élèves d'approfondir leurs idées.

Être capable de questionner les élèves de façon à les amener à avoir une réflexion méta-cognitive sur leurs réponses.

Être capable, dans une classe à plusieurs niveaux, de faire interagir les élèves des différents niveaux de la classe, sur la même notion.

Être capable de favoriser la réactivation des connaissances par les élèves entre eux.

Être capable de faire verbaliser par les élèves les savoirs à l'œuvre dans l'activité.

Permettre aux élèves de faire des liens entre les différents moments d'apprentissage dans la classe, en utilisant les références présentes dans la classe.

Demander à l'élève (aux élèves) de dire ce qu'il ou elle (ils ou elles) a (ont) compris.

Conclure la séance d'apprentissage en demandant aux élèves de reformuler ce qu'ils ont appris.

Après avoir mis en évidence, la compétence émergente consistant à favoriser les interactions entre les élèves et les différents procédés que les professeurs des écoles débutantes ont relatés dans les descriptions de leurs expériences, nous explorons maintenant une autre compétence émergente présente dans plusieurs entretiens : *écouter et prendre en compte les paroles des élèves*.

5.2.3. Écouter et prendre en compte les paroles des élèves

Dans quatre entretiens d'explicitation, nous avons pu relever la compétence émergente *écouter et prendre en compte les paroles des élèves*. Nous verrons, pour chaque professeure des écoles débutante comment cela se passe, à travers la description de leurs expériences.

En classe de moyenne section, pendant que la professeure des écoles explique les règles du « jeu des lapins et des terriers » (sans avoir donné ce nom-là aux élèves), elle demande aux élèves :

Gabrielle 86 : [...] « Maintenant un lapin a besoin d'une maison, quelle est la maison du lapin ? »

Gabrielle 88 : Voilà j'ai lancé la question. Y en a un seul qui m'a dit que c'était un trou.

Gabrielle 90 : Donc j'ai rectifié en disant que c'était un terrier, puisque l'objectif c'était pas une séance de langage, c'était plus, je voulais que la motricité soit lancée assez vite, donc j'ai demandé, donc j'ai dit que c'était un terrier...

La professeure des écoles pose une question de vocabulaire aux élèves, afin de savoir s'ils connaissent à la fois le mode de vie du lapin et le nom de son habitat. Elle prend en compte la réponse d'un élève (« c'est un trou ») et reformule avec le vocable approprié (« terrier »).

Nous remarquons que la professeure des écoles débutante écoute les paroles des élèves, d'une part, et qu'elle fait preuve aussi d'une autre compétence émergente : **reprenre la réponse correcte d'un élève (formulée avec ses mots à lui) en donnant le mot exact**. Cette compétence fait partie des *gestes langagiers* propres au métier d'enseignant, selon Bucheton et Jorro (2009).

Sarah nous donne un exemple de prise en compte des paroles des élèves, en école élémentaire, dans une classe de CM1/CM2, lors de la correction collective d'un exercice de mathématiques.

Sarah 170 : Alors, euh... premier cas, euh... « Qui a une idée de la fraction qui est représentée ? » Euh... les enfants lèvent la main... euh... alors je crois... je triche un peu mais, j'ai dû donner la parole à une élève que je pensais qui allait bien répondre (sic), disons, pour lancer l'exercice. C'est-à-dire pour me servir du premier cas comme exemple pour les autres, en fait, voilà.

[...]

Sarah 176 : Voilà. Enfin, je dis « je triche un peu » parce que je sais... enfin, je m'attends à ce qu'elle donne la bonne réponse, donc je vais vers elle.

Sarah 178 : Consciemment disons.

Sarah 180 : Je l'utilise, voilà, pour... pour me servir de sa réponse comme exemple pour les autres, voilà.

Sarah 184 : Donc elle me donne sa réponse et je lui demande d'expliquer comment elle a fait pour trouver ce résultat.

Sarah 186 : ... la réponse est juste et elle m'explique son résultat, euh... en utilisant la même... la même structure de phrase que celle qu'on avait employée jusqu'à maintenant...

Pour la correction du premier exercice, l'enseignante pose une question à l'ensemble de la classe, mais elle choisit d'interroger une élève dont elle suppose qu'elle a la bonne réponse. La professeure des écoles justifie ce choix (« pour me servir de sa réponse comme exemple pour les autres ») et ne se contente pas seulement du résultat, mais demande à cette élève « d'expliquer comment elle a fait pour (le) trouver. »

Nous voyons là une compétence émergente de la professeure des écoles débutante : **interroger un élève dont la professeure des écoles sait qu'il pourra donner une bonne réponse, afin que l'explication de son raisonnement serve d'exemple aux autres élèves**. Cette compétence émergente fait partie des gestes professionnels que sont les gestes de métier (Bucheton et Jorro, 2009).

Lors d'une séance de français, Bénédicte nous donne un exemple de prise en compte de ce que disent les élèves et l'analyse. Il s'agit du début d'une séance sur les homophones *et/est*, en classe de CE1.

Bénédicte 62 : [...] Et donc ensuite je demande aux élèves s'ils savent ce que c'est ces deux mots-là (sic). Si ils ont conscience de ce que c'est. Donc on les... on les oralise. Je vais dire que c'est *est* et *et* (*marque la différence de prononciation*). [...] Donc là j'ai bien insisté *et, est* pour faire la distinction. Je pense que ça peut les aider déjà rien que le son. Mettre un son sur un mot pour le différencier c'est plus évident, surtout pour les homophones comme

ça. Et... euh... donc je leur ai dit et je les ai laissés oraliser, verbaliser ce qu'ils pensaient des deux mots, le *et* et le *est*. Et donc beaucoup, ils me donnaient beaucoup d'exemples ne sachant pas mettre de mots concrets sur les deux notions. Ils donnaient beaucoup d'exemples : « ben c'est *est* comme dans *il est parti* » ou « c'est *est* comme dans *le manteau est rouge* », des choses comme ça et *et* c'était plus « mon frère et moi », « le chien et le chat », des choses comme ça. C'était beaucoup par des exemples. En même temps, on n'était pas là non plus pour la notion de catégorie de mots. Mais c'est ça qui m'avait marquée, que ça venait toujours par des exemples précis pour eux.

Bénédicte 64 : L'explication passe toujours par l'exemple.

Bénédicte 66 : Donc après partant de ça, donc j'avais noté les exemples des enfants au tableau.

La professeure des écoles débutante demande aux élèves s'ils savent ce que sont les deux mots *et* et *est*, en les prononçant différemment, pour aider les élèves, pense-t-elle. Cependant, en classe de CE1, les élèves ne connaissent pas encore tous les termes grammaticaux qui s'appliquent aux mots qu'ils emploient. L'enseignante n'obtient donc pas les vocables « verbe », « préposition ». Toutefois, elle écoute les réponses des élèves (« je les ai laissés oraliser, verbaliser ce qu'ils pensaient des deux mots »). Elle analyse aussi les réponses qui lui sont données : ce sont des exemples de phrases ou de groupes de mots. La professeure des écoles débutante prend alors en compte les paroles des élèves car elle écrit au tableau les exemples qu'ils donnent. Ce geste donne de la valeur aux dires des élèves et servira à l'enseignante pour la suite de la séance.

Nous notons là une compétence émergente : **prendre en compte ce que disent les élèves et valoriser les exemples donnés par les élèves en les écrivant au tableau**.

Nous remarquons également que la professeure des écoles généralise le fait que les élèves lui répondent par des exemples, sous la forme d'un « théorème » : « L'explication passe toujours par l'exemple » (Bénédicte 64).

Nous relançons l'enseignante, à ce moment-là de l'entretien :

C 67 : Alors juste avant de passer à ça. Quand les enfants vous donnent des exemples comme ça oralement ... peut-être il y a quelque chose d'autre qui vous revient. Qu'est-ce qui se passe pour vous à ce moment-là ?... Peut-être vous vous dites quelque chose ou... ?

Bénédicte 68 : Ouaih alors, je me suis peut-être dit que là j'avais été trop ambitieuse de leur demander ce qu'ils savaient. En fait ça n'allait pas. Dans le sens où.... je voulais qu'ils me disent que *est* c'était *être*, surtout qu'on l'avait vu, comme c'était un verbe... un verbe on avait beaucoup révisé pour les évaluations nationales, notamment.

Bénédicte 70 : C'était un verbe qu'ils connaissaient. Je me disais ben c'est *est*, ils m'auraient

dit tout de suite : c'est le verbe *être*.

Bénédicte 72 : Et c'est pas venu. Donc du coup, je pense que j'ai été un peu...

Bénédicte 74 : Donc là je pense que j'ai été un petit peu prise au dépourvu et je me suis dit : « et ben on va les laisser parler, on va les laisser dire ce qu'ils ont à dire et à partir de ça on va rebondir là-dessus, et puis pour mettre en évidence que ce soit le verbe *être*. Parce que donc ils me redonnaient des phrases avec *il* ou bien même... c'était souvent *il* d'ailleurs : « il est machin... il est truc... , etc... » les faire changer de sujet et pareil pour *et*, est-ce que je peux dire... au lieu de dire *ma veste et mon pantalon*, est-ce que je peux dire : *il est veste, il est pantalon* ? Essayer de changer et donc ça a été un petit peu l'exercice, et donc après de dire : bon est-ce qu'on peut changer ce que vous dites là ? Bon ça c'est venu après que j'ai noté au tableau, que pareil on ait mis d'un côté de l'autre. Donc oui après on est venu à parler de ça.

La professeure des écoles prend conscience, en situation, qu'elle a supposé que les élèves de sa classe de CE1 avaient acquis ce qu'était un *verbe* et qu'ils pourraient lui donner l'infinitif à partir d'une forme conjuguée au présent. La professeure des écoles modifie alors le déroulement de sa séance : elle choisit d'écouter ce que les élèves lui proposent, et qui ne correspond pas à ce qu'elle avait prévu. Mais elle ose s'aventurer en se disant qu'elle « va rebondir là-dessus ». La professeure des écoles débutante fait preuve là d'une confiance en elle dans le sens où elle pense **pouvoir suivre tout de même son objectif de séance, tout en s'adaptant à ce qui survient en classe**.

Nous retiendrons de cet extrait de l'entretien avec Bénédicte que la professeure des écoles débutante est capable de :

- **se rendre compte, au vu des réactions des élèves qu'ils ne peuvent pas répondre à la question posée,**
- **écouter les élèves,**
- **réajuster dans l'action (changer de stratégie),**
- **partir des remarques des élèves et en tenir compte pour continuer la séance.**

Ce sont des compétences émergentes qui appartiennent au registre des *gestes d'ajustement*, selon Jorro (2002).

Élise, professeure des écoles débutante dans une classe de CE1/CE2, lors d'une séance sur le groupe nominal, nous décrit un moment où elle a pris en compte une remarque d'un élève.

Élise 320 : Là y a un CE1 qui intervient, qui dit : « ben pourquoi... », non il dit pas pourquoi, il dit : « ah, c'est marrant, le mot qui décrit il est avant. »

Élise 322 : « Il est avant *chaise*. »

Élise 324 : [...] à ce moment-là, moi, je suis en train de, de relire de faire la flèche.

Élise 326 : Donc euh, je termine la flèche et je dis : « oui, on peut mettre un adjectif devant un nom. » Je donne deux autres exemples.

Élise 328 : Uniquement avec adjectif et nom juste après, rien derrière.

Élise 330 : Par exemple, *un bel ordinateur* ou euh *un beau vélo* et là, je, je leur explique, donc je leur demande : « pourquoi est-ce qu'on le met avant ? Pourquoi est-ce qu'on le met pas après ? Est-ce qu'on peut essayer de le mettre avant, est-ce qu'on peut essayer de le mettre après ? »

Élise 332 : « Est-ce qu'on peut dire *un ordinateur bel* ? »

Élise 334 : « Non, on dit *un ordinateur beau* ? est-ce que ça se dit ? Ça fait un petit peu bizarre. »

Un élève de CE1 remarque que le mot qui décrit est placé avant le nom (Élise 320). Ceci constitue une prise d'informations pour Élise. Elle saisit la remarque de l'élève de CE1 (prise d'information) et décide de reprendre la parole (prise de décision) (Élise 326). Nous remarquons ici la capacité de la professeure des écoles débutante à **prendre en compte une remarque opportune d'un élève pour appuyer une notion en lien avec la leçon** (ici la place de l'adjectif qualificatif dans le groupe nominal). Cette compétence émergente appartient au registre des *gestes d'ajustement*, dont parle Jorro (2002).

Dans cette sous-section, à partir de plusieurs entretiens de notre corpus, nous avons analysé comment les professeures des écoles débutantes mettaient en œuvre la compétence émergente suivante : *écouter et prendre en compte les paroles des élèves*.

Nous synthétisons ici les procédés qu'elles utilisent pour y parvenir :

Reprendre la réponse correcte d'un élève (formulée avec ses mots à lui) en donnant le mot exact.

Interroger un élève dont la professeure des écoles sait qu'il pourra donner une bonne réponse, afin que l'explication de son raisonnement serve d'exemple aux autres élèves.

Prendre en compte ce que disent les élèves et valoriser les exemples donnés par les élèves en les écrivant au tableau.

Prendre en compte une remarque opportune d'un élève pour appuyer une notion en lien avec la leçon

Poursuivre tout de même son objectif de séance, tout en s'adaptant à ce qui survient en classe :

- **se rendre compte, au vu des réactions des élèves qu'ils ne peuvent pas répondre à la**

question posée,

- écouter les élèves,

- réajuster dans l'action (changer de stratégie),

- partir des remarques des élèves et en tenir compte pour continuer la séance.

Plusieurs entretiens d'explicitation avec les professeure des écoles débutantes nous ont permis de mettre en évidence la compétence émergente qui consiste à *écouter et prendre en compte les paroles des élèves*. Nous allons maintenant nous arrêter sur une autre compétence émergente récurrente dans les entretiens recueillis auprès de notre corpus et voir comment les professeures des écoles débutantes *utilisent leur corps et leur positionnement dans la classe*.

5.2.4. Utiliser son corps et son positionnement dans la classe

5.2.4.1. Un exemple en séance de motricité en classe de maternelle

Nous commencerons par le cas d'une professeure des écoles débutante, en école maternelle, dans une classe de petite et moyenne sections. Gabrielle décrit la manière dont elle s'y prend, dans la situation spécifiée qu'elle a choisie de décrire pour se rendre avec les élèves de la salle de classe à la salle de motricité qui se trouve au bout du couloir. Alors qu'ils sont à l'intérieur de la salle de classe, elle fait se ranger les élèves devant la porte. Puis voici ce qu'elle décrit :

Gabrielle 38 : [...] Donc, généralement on est, on part de la classe, je me mets au niveau de la porte.

Gabrielle 40 : A la porte et les enfants devant moi dans la classe.

Gabrielle 42 : Ensuite, euh, on marche jusqu'à la salle, moi en reculant

Gabrielle 44 : Voilà, je suis face aux enfants et eux sont devant moi.

Gabrielle 46 : Et donc on avance comme ça jusqu'à la salle.

Gabrielle 48 : Enfin, moi je recule.

Gabrielle 50 : Arrivés dans la salle, donc, je rentre la première je leur tiens la porte. (*gestes*)

Grâce à la description obtenue à l'aide de l'entretien d'explicitation, nous pouvons imaginer la professeure des écoles et le groupe d'élèves, et obtenir des informations sur son positionnement par rapport aux élèves. La professeure des écoles se positionne devant le rang des élèves et marche à reculons afin de conserver constamment les élèves sous son regard. D'autant plus en classe de maternelle, nous considérons cela comme une compétence émergente : **utiliser la position du corps de l'enseignant par rapport au groupe d'élèves de manière à avoir l'ensemble des élèves sous son regard lors du déplacement du groupe classe**. Cette compétence émergente révèle un

geste professionnel.

Puis, une fois dans la salle de motricité, Gabrielle évoque son positionnement physique par rapport aux élèves.

Gabrielle 68 : Jusqu'à à peu près la moitié ou un tiers de la salle. Donc ils s'assoient sur les bancs à cet endroit-là et moi je me place au milieu de la salle.

Gabrielle 70 : Au milieu du L en fait.

C 71 : A ce moment-là, oui, d'accord, vous êtes debout ?

Gabrielle 72 : Voilà, en plein milieu.

La position de l'enseignante, debout « au milieu » de l'espace dessiné par les bancs placés en L et face aux élèves, est adoptée avant d'énoncer les consignes de l'activité physique qui va suivre aux élèves. Ceci constitue une compétence émergente : **la professeure des écoles se positionne debout, face au groupe d'élèves assis sur les bancs, afin de donner les consignes de l'activité motrice.**

Gabrielle se sert aussi de son corps et des gestes, au moment des explications qu'elle donne concernant l'activité.

Gabrielle 94 : « pour faire le terrier tu dois te mettre debout et écarter les jambes pour que le lapin, petit lapin », alors qu'est-ce que je lui ai dit ?... euh ... « petit lapin passe sous les jambes, rentre dans le terrier », voilà, je lui ai dit « rentre dans le terrier » en montrant le geste.

Gabrielle 96 : Pour le montrer en fait, donc je pars devant sa tête pour lui montrer qu'il doit passer sous les jambes de son camarade. (*gestes*)

Gabrielle 98 : Euh... ensuite. (*silence 2 secondes*)...il me semble, j'ai fait reformuler.

Grâce à la position de parole incarnée, la professeure des écoles est en prise avec ce moment qu'elle décrit et peut expliciter le détail de ses gestes.

Nous notons là une compétence émergente : **joindre le geste à la parole pour expliquer ce qu'il faut faire aux élèves d'école maternelle.**

Au moment du changement de rôle entre les deux groupes d'élèves, la professeure des écoles prend soin de gérer les déplacements des élèves.

Gabrielle 194 : (*silence 2 secondes*) C'était les terriers, j'avais demandé donc aux terriers d'aller s'asseoir sur les bancs.

Gabrielle 196 : D'aller s'asseoir sur les bancs et, aux lapins, donc de se lever...

Gabrielle 198 : Pour qu'ils soient donc, de la même façon, debout, les jambes écartées.

Gabrielle 200 : Puisque ils deviennent terriers.

La professeure des écoles fait asseoir une partie des élèves (un groupe qui vient d'être « élèves-

terriers », et qui était debout), aux élèves du groupe qui était accroupi (« élèves-lapins ») elle demande de se lever et d'écartier les jambes. Ainsi la professeure des écoles prévoit l'inversion des rôles et le changement de position des élèves, avec un minimum de déplacement des élèves dans l'espace. Cela lui permet d'éviter des déplacements des élèves dans tous les sens et facilite aussi, pour des élèves jeunes, la transition entre les deux phases du jeu. Nous voyons que cette **gestion des déplacements des élèves**, de la part de la professeure des écoles débutante constitue une compétence émergente, présentant à la fois un intérêt pédagogique et un intérêt pratique.

Pendant la séance de motricité en classe de maternelle, la professeure des écoles débutante va aussi utiliser son corps et ses déplacements, au service de l'activité en cours.

Gabrielle 220 : Je fais avec les enfants, je fais la ronde. Donc aux terriers je leur explique pareil : ils vont avoir les jambes écartées et que les lapins vont revenir exactement comme avant, sauf que cette fois les lapins tourneront autour de la ronde.

C 221 : D'accord, donc, vous leur dites que les lapins vont tourner autour de la ronde.

Gabrielle 222 : Autour de la ronde en faisant le geste autour, puisqu'il y a les Petits. (*geste du doigt faisant un grand cercle*)

C 223 : Donc vous faites le geste, d'accord. (*reprise de geste*)

Gabrielle 224 : Y a les Petits dans le groupe, donc, même si je sais que les Petits sont emportés par les Moyens, mais, voilà.

Gabrielle 226 : Donc les enfants qui sont assis sur le tour, je leur demande d'être des lapins.

Gabrielle 228 : Et donc à mon signal on se promène dans la forêt.

Gabrielle 230 : Et j'ouvre la marche, je marche autour de la ronde.

Gabrielle 232 : Et les enfants me suivent.

Gabrielle 234 : Donc certains coupent la ronde.

Gabrielle 236 : Donc je ré... je réajuste en disant : « non on tourne bien autour. »

Gabrielle 238 : J'accélère un peu le pas pour que les enfants se répartissent, parce que ça faisait... en fait, ça faisait un attroupement derrière moi et les enfants étaient vraiment quasiment tous au même endroit.

Gabrielle 240 : Donc si je donnais le signal rapidement, ç'aurait été difficile de trouver un terrier de libre.

Gabrielle 242 : Euh très rapide puisqu'ils étaient tous sur deux ou trois terriers en fait.

C 243 : D'accord, et ça, alors, quand vous me dites voilà ça faisait un attroupement autour de moi, comment vous le voyez ça ? À quoi vous le voyez ?...Vous êtes tournée de quelle façon pour voir ça ?...Au moment où vous marchez devant les enfants vous êtes comment ?

Gabrielle 244 : ...je... donc...je marche en avant en jetant des coups d'œil derrière puisque c'est quand je me suis aperçue qu'y avait énormément d'enfants... et puis j'entendais aussi ça piétinait un peu derrière donc j'ai accéléré le pas.

Dans le registre du positionnement de l'enseignante par rapport au groupe d'élèves, la professeure des écoles débutante choisit de participer à la ronde des élèves de sorte que les élèves la suivent. Nous relevons là une autre utilisation de la compétence émergente (position de l'enseignant par rapport au groupe d'élèves). De plus, son déplacement lui permet d'ajuster sa vitesse de déplacements en fonction des informations qu'elle a prélevées sur le placement des élèves. Elle joint aussi le geste à la parole et explique les consignes de cette nouvelle phase de l'activité en illustrant par des gestes la phrase « tourner autour de la ronde ». En plus de joindre le geste à la parole, la professeure des écoles débutante est capable de **joindre son déplacement à sa parole**.

Ainsi pour Gabrielle, professeure des écoles débutante en classe de maternelle (petite et moyenne sections), **l'utilisation du corps et son placement par rapport aux élèves** sont évoqués à plusieurs reprises dans la conduite de la séance de motricité. **Cette utilisation du corps s'avère importante à différents moments de classe :**

- pour le déplacement dans les couloirs de l'école,
- pour la passation des consignes de l'activité,
- pour rappeler les consignes pendant l'activité.

5.2.4.2. Un exemple dans une classe à double niveau CE1/CE2

Nous poursuivons cette sous-section sur l'utilisation du corps et du placement dans la classe par la situation évoquée par Élise. La séance de français porte sur le groupe nominal, pour les élèves de CE2. Les élèves de CE1 ont des exercices de mathématiques à faire, de façon autonome, mais ils vont bientôt prendre part à la séance de français, car ils ont abordé la même notion quelques jours auparavant.

Le changement de déroulement de la séance s'accompagne d'un **changement de position du corps** de la professeure des écoles dans la classe. Nous reprendrons ici les répliques de l'entretien au cours desquelles l'enseignante décrit sa position physique dans la classe, au début de la séance, puis au moment du changement dans le déroulement de la séance.

Extraits de l'entretien :

Élise 30 : Hmm. Euh... Moi ce que je retiens c'est le moment où les CE2 (*sic, lapsus : CE1*) choisissent d'entrer dans la séance des CE2.

C 31 : D'accord. Donc on peut essayer peut-être de prendre juste avant ce moment où les CE2 (reprise des mots de l'enseignante, volontairement, à l'identique par la chercheuse) choisissent de rentrer dans la séance. Donc si vous voulez bien me ré-expliquer un petit peu où vous êtes à ce moment-là, peut-être, physiquement dans la classe ?

Élise 32 : Hmm. Hmm

C 33 : Qu'est-ce qui se passe entre les élèves ? Voilà juste pour revoir un peu ce moment.

Élise 34 : Alors, je suis donc avec les CE2 puisque c'est une séance de découverte. Donc les CE1 sont en séance de mathématiques, de réinvestissement, ils ont pas besoin de moi.

C 197 : *Donc ça se passe comment ? Vous, vous êtes où à ce moment-là ?*

Élise 198 : Euh, là du coup, je suis passée entre les CE1 et les CE2.

Élise 200 : Puisque j'ai commencé à... à interroger, euh, les élèves de CE1 sur nom propre, nom commun, comme je viens de le dire.

Analyse des extraits :

Afin de rendre compte de manière plus visible du changement de position du corps de l'enseignante dans la classe, nous montrons deux schémas représentant la salle de classe et la place de la professeure des écoles par rapport aux deux groupes de niveaux de classe différents (fig.1 : place de la professeure des écoles au début de la séance, fig.2 : place de la professeure des écoles au moment du basculement en cours de séance).

Figure 1 : Place de l'enseignante au début de la séance

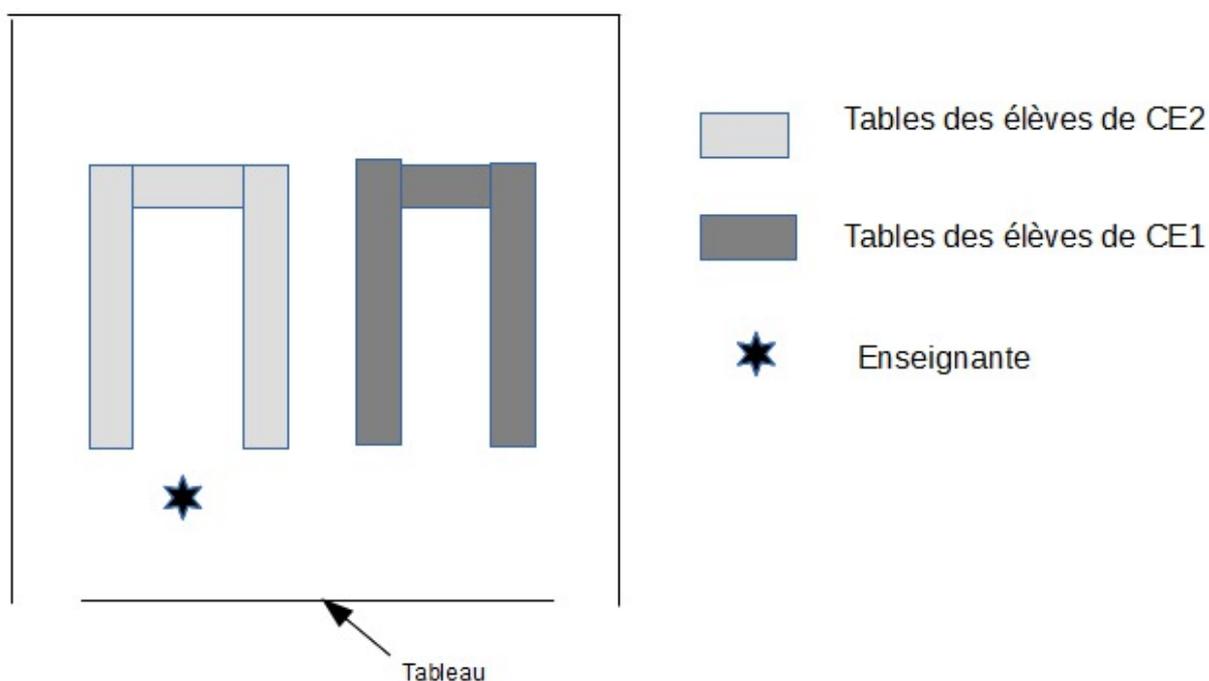
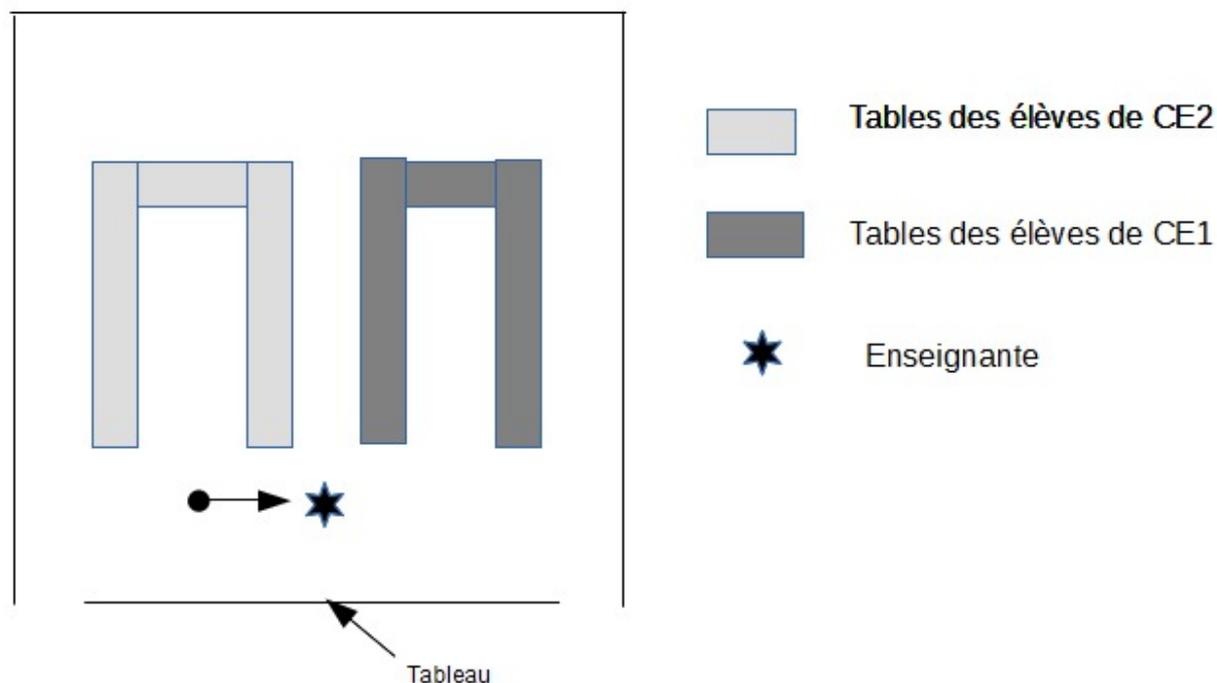


Figure 2 : Place de l'enseignante au moment où les deux niveaux travaillent ensemble en cours de séance



Le corps de l'enseignante et ses mouvements renforcent l'effet de ses paroles sur les élèves.

Les gestes (donner la parole aux élèves de CE1, par exemple) et les changements de position de la professeure des écoles dans la classe sont perçus par les élèves et jouent un rôle important dans la relation enseignant/élèves (Jorro, 2002), (Snoeckx, 2007).

Cette implication du corps a une importance pour la professeure des écoles qui affirme au début de l'entretien :

Élise 20 : ... Ça sortait du cadre dans lequel on a l'habitude de travailler et j'ai senti, parce que du coup j'étais en position centrale pour relancer, de faire expliquer davantage les CE2 aux CE1 puisque il faut quand même s'adapter (*sic*)...

Cette « position centrale » devant les élèves lui a permis, nous dit-elle de « relancer, de faire expliquer par les élèves ».

Dans la suite de l'entretien, quand l'enseignante se trouve en *position de parole incarnée*, nous obtenons d'autres informations sur la manière dont elle modifie sa conduite de classe, par son positionnement et les relations nouvelles qu'elle instaure avec les élèves.

Il s'agit du moment où la professeure des écoles décide de faire travailler, de nouveau, séparément les deux niveaux de la classe.

Extrait de l'entretien :

Élise 428 : (*silence 12 secondes*) (*sourires*) Je me dis qu'on avance quand même (*sourire*) on avance quand même bien vite parce que l'heure tourne, mais les idées aussi, au final, on est parti d'un nom, puis d'un groupe nominal et on en est à ajouter deux adjectifs, à commencer à parler d'accord avec les CE1 et l'adjectif.

Élise 430 : Voilà Euh, et... euh (*silence 5 secondes*) J'arrête là avec les CE1.

Élise 432 : Euh... donc je dis aux CE1 : « Voilà on a... on a... on a travaillé ensemble avec les CE2 sur le groupe nominal, vous deviez faire des mathématiques, mais vous avez choisi d'intervenir. On a tout ré-expliqué sur le nom, le groupe nominal, tout ce qu'on avait vu ensemble, euh, maintenant moi, je dois aller plus loin avec les CE2, donc je vous laisse vous remettre dans les mathématiques.

Élise 434 : Voilà, avec les CE2 je passe à une phrase, donc, c'est... *La chambre a une fenêtre.*

Élise 436 : Elle est écrite au tableau.

Élise 438 : Oui, je l'écris au tableau... de leur côté.

Élise : 440 Alors qu'on était en position centrale. Donc on a commencé la séance là-bas, quand les CE1, CE2 ont travaillé ensemble, on était au tableau central, et je repasse volontairement de l'autre côté avec les CE2.

Analyse de l'extrait :

Nous obtenons les pensées privées de la professeure des écoles débutante (Élise 428). Elle semble prendre de la distance et mesure l'avancée du travail fait avec les élèves des deux niveaux de la classe.

L'enseignante nous décrit comment elle explique aux élèves de CE1 qu'ils vont devoir « se remettre dans les mathématiques ». Pour eux, elle récapitule ce qu'ils ont fait au cours de la séance en grammaire et exprime clairement qu'elle doit « aller plus loin » avec les élèves de CE2.

Nous notons que, comme lors du premier changement de modalité de travail, l'enseignante utilise là encore son déplacement physique dans l'espace de la classe pour signifier aux élèves ce changement. Elle « repasse volontairement de l'autre côté avec les CE2 » dit-elle, après avoir été « en position centrale ». Ceci est renforcé aussi par l'espace utilisé du tableau (« tableau central »), alors qu'elle écrit une phrase « au tableau de leur côté (celui des CE2) » (Élise 434, 438).

Nous retenons la compétence émergente que l'enseignante met en œuvre ici :

utiliser le positionnement physique de la professeure des écoles dans l'espace de la classe et utiliser l'espace du tableau pour signifier le passage du travail en classe entière au travail avec

un seul niveau, et inversement (dans une classe à double niveau).

5.2.4.3. Un exemple d'aide individualisée, en classe de maternelle

Céline nous décrit comment elle se positionne par rapport à l'élève qu'elle a choisi d'aider lors d'une activité mathématique en classe de moyenne section.

Extrait de l'entretien :

Céline 24 : Alors la petite était assise et moi j'étais derrière, au-dessus.

C 25 : Vous êtes derrière au-dessus.

Céline 26 : Au début, pour voir comment elle tenait sa paire de ciseaux. Et quand, comme elle y arrivait pas, elle commençait à s'énerver. Et donc je me suis assise à côté, la place était libre.

C 27 : D'accord vous vous êtes assise à côté d'elle. Voilà, on va prendre le temps de revenir à ce moment. Là, où vous êtes assise à côté d'elle. Vous pouvez fermer les yeux si ça vous aide à revoir le déroulement, et essayez de voir à ce moment-là peut-être, elle était à votre gauche ou à votre droite ?

Céline 28 : Elle était à ma gauche.

C 29 : A votre gauche, voilà. Essayez de voir un petit peu, peut-être ce qu'elle vous dit, ce qu'elle est en train de faire. Et puis, juste, décrivez ce qui vient.

Céline 30 : Donc, je... elle a la paire de ciseaux dans la mauvaise main.

C 31 : Ah. C'est quoi la mauvaise main ?

Céline 32 : Dans la main gauche, alors je lui redemande, je lui demande d'écrire son prénom, elle y arrive pas, mais elle prend le stylo spontanément de la main droite.

Analyse de l'extrait :

La professeure des écoles débutante s'est placée debout (« au-dessus »), derrière l'élève qui lui paraît avoir une difficulté. Puis ayant observé l'action de l'élève, elle décide d'agir, en commençant par modifier sa position spatiale par rapport à l'élève : elle s'assoit à côté de l'élève, celle-ci étant à sa gauche.

Par ce changement de place, l'enseignante se rapproche physiquement de l'élève et lui signifie qu'elle va travailler en étroite relation avec elle. Cette micro-intervention met en évidence une compétence émergente chez la professeure des écoles débutante : se rapprocher physiquement de l'élève pour interagir avec lui.

Toujours dans ce moment décrit d'aide à une élève en particulier, Céline explore sa façon d'apporter

cette aide à l'élève pour l'activité de découpage.

Extrait de l'entretien :

Céline 68 : J'ai essayé de refaire le geste pour couper, comment tenir pour voir si elle y arrivait ou si c'était un problème sur ses doigts et elle y arrivait très bien donc on a remis les doigts dans la paire de ciseaux. Elle a réussi à ouvrir les ciseaux, et là on a mis...

Céline 70 : Je lui ai dit que c'était très bien, je l'ai encouragée.

Céline 72 : « C'est très bien regarde... on va essayer de découper sur le trait. Tu fais exactement la même chose, et on va, on va essayer. » Donc elle a pris la feuille de la main gauche, et elle a essayé, mais elle n'arrivait pas à mettre la paire de ciseaux face au trait. Son poignet était un petit peu cassé. Donc, je me suis mise au-dessus d'elle, j'ai pris la main pour lui montrer dans quel sens...

Céline 74 : ... comment prendre la feuille et comment découper donc là elle a réussi à faire, à découper sur le trait, avec moi derrière en train de la guider...

C 75 : *Vous avez la main sur sa main.*

Céline 76 : Oui, mais c'est elle qui fait le geste pour ouvrir les ciseaux et donc on a découpé, donc y avait quelques étiquettes à découper, donc elle a découpé la moitié de la feuille.

Céline 78 : ...mais après j'ai lâché les mains, mais j'étais toujours au-dessus d'elle.

Céline 80 : Pour la laisser faire euh toute seule. On a fait, donc elle a découpé la moitié et euh j'ai vu qu'elle commençait à fatiguer euh qu'elle regardait un petit peu autour.

Analyse de l'extrait :

L'enseignante vérifie que l'élève est capable de faire le geste qui lui permettra d'actionner les ciseaux, mais sans avoir les ciseaux en main. Puis, elle lui remet la paire de ciseaux en main et encourage l'élève à ouvrir les ciseaux et les positionner pour découper la feuille. Face à la difficulté de l'élève pour positionner les ciseaux face au trait de découpe, Céline décide de modifier sa position par rapport à l'élève : elle se place « au-dessus ». Nous remarquons que cette position (l'enseignante debout qui se penche au-dessus de l'élève) a déjà été utilisée par Céline (cf. ci-dessus Céline 24 et 26). Le sous-but énoncé était alors « pour voir comment elle tenait sa paire de ciseaux ». Cette fois-ci, le sous-but déclaré est « pour lui montrer dans quel sens,...comment prendre la feuille et comment découper ». Ici l'élève réussit à découper quand l'enseignante est placée « derrière en train de la guider » et qu'elle a « pris la main » de l'élève dans la sienne.

Nous observons là une modalité d'aide qu'utilise l'enseignante : **guider l'élève en lui tenant la main pour réaliser un geste (découper)**. Après la réussite de cette action, l'enseignante choisit de

lâcher la main de l'élève, dans le but déclaré de « la laisser faire toute seule ». Céline déclare « mais j'étais toujours au-dessus d'elle ». Nous retrouvons là la position de l'enseignante « au-dessus » dans le but de voir comment s'y prend l'élève, comme cela a été dit précédemment.

Nous remarquons que l'enseignante aide physiquement l'élève dans la réalisation de la tâche du découpage, en guidant sa main, mais qu'ensuite elle laisse l'élève refaire la même action seule.

Ceci est l'expression d'une autre compétence émergente chez l'enseignante, utilisant son corps :

Aider et guider physiquement l'élève dans une tâche présentant une difficulté d'exécution puis le laisser réaliser cette même tâche seul en l'observant.

Nous repérons, là, la mise en œuvre d'un autre geste professionnel, le « geste d'étayage », nous ajouterons que dans le cas de cette enseignante de maternelle **l'étayage est physique.**

Nous retiendrons la façon dont Céline utilise son corps dans une relation d'aide individualisée. **La professeure des écoles débutante agit sur la position relative de son corps par rapport à la place qu'occupe l'élève, dans deux buts distincts :**

- **S'approcher de l'élève pour l'observer,**
- **Se rapprocher physiquement de lui pour interagir avec l'élève.**

Elle met en œuvre aussi un geste d'étayage qui comprend la place du corps de la professeure des écoles et son interaction mesurée avec le corps de l'élève, en guidant sa main tenant la paire de ciseaux.

Dans cette sous-section, à partir de plusieurs entretiens de notre corpus, nous avons étudié comment les professeures des écoles débutantes *utiliser leurs corps et leur positionnement dans la classe*, et dans quels buts.

Les buts sont les suivants :

Utiliser la position de son corps pour :

- **avoir l'ensemble des élèves sous son regard lors d'un déplacement de la classe entière ;**
- **donner les consignes, au début et au cours de l'activité, à tout le groupe d'élèves ;**
- **joindre le geste à la parole pour présenter la tâche aux élèves de maternelle.**

Il apparaît que le corps des professeures des écoles et leurs mouvements renforcent l'effet de leurs paroles sur les élèves.

Le positionnement physique des professeures des écoles dans l'espace de la classe est couplé à l'utilisation de l'espace du tableau pour signifier le passage d'un travail en classe entière à un travail avec un groupe d'élèves seulement, et inversement. Ce déplacement est très souvent utilisé par les professeures des écoles ayant des classes à plusieurs niveaux.

Dans une situation d'aide individualisée, **le positionnement du corps de la professeure des écoles débutante et ses gestes adressés à l'élève sont partie prenante de la relation d'aide** : en classe de maternelle, la main de l'enseignante peut, par exemple, guider celle de l'élève pour tenir les ciseaux et découper. L'approche physique de la professeure des écoles vers un élève lui signifie qu'elle va lui accorder une attention particulière, puis, quand elle s'assoit près de l'élève, l'aider, interagir avec lui.

La compétence émergente *utiliser leurs corps et leur positionnement dans la classe* produit réellement des effets sur les élèves. C'est ce qui est relaté par les descriptions obtenues auprès des professeures des écoles débutantes de notre corpus.

Dans le présent chapitre, nous avons mis en évidence les prises d'information/prises de décision présentes dans les verbalisations des professeures des écoles interviewées, en position de parole incarnée. En ce qui concerne les **prises d'information**, nous avons relevé les indices communs aux professeures des écoles débutantes interviewées. Ces **indices** concernent les élèves et sont relatifs à :

- **l'expressivité du visage** (les regards, la direction des regards et les sourires) ;
- **la parole des élèves** ;
- **les mouvements des élèves**.

Des pensées privées accompagnent, parfois, les prises d'information, et les prises d'information débouchent toujours sur des prises de décision. Parmi les **prises de décision** nous avons vu qu'elles amenaient les professeures des écoles débutantes à :

- **une attente ou une absence momentanée d'action immédiate** (attendre les réponses des élèves avant de continuer la séance, attendre le moment opportun pour demander à une élève d'en aider une autre) ;
- **un ajustement ou une modification des modalités de travail** (enchaîner les étapes de la séance ou en modifier le déroulement, passer à la correction des exercices) ;
- **une aide à apporter, à un élève ou à toute la classe** (aider un élève en difficulté, demander aux élèves de récapituler ce qui a été appris).

Dans la deuxième section de ce chapitre, nous avons dégagé les compétences émergentes communes aux professeures des écoles débutantes interviewées. Celles-ci sont au nombre de quatre :

1. Faire verbaliser les élèves-lapins
2. Favoriser les interactions entre les élèves
3. Écouter et prendre en compte les paroles des élèves

4. Utiliser son corps et son positionnement dans la classe.

Pour chacune de ces compétences émergentes, des buts ont été repérés chez plusieurs professeures des écoles débutantes :

- Faire verbaliser les élèves : pour leur demander de reformuler les consignes de l'activité, et pour leur demander d'explicitier leurs procédures.
- Favoriser les interactions entre les élèves : pour faire réfléchir l'ensemble de la classe à la question posée par l'enseignant, pour réactiver des connaissances, pour faire verbaliser le savoir en cours d'apprentissage, pour permettre aux élèves de relier différents apprentissages, pour faire reformuler par les élèves ce qu'ils ont compris.
- Écouter et prendre en compte la parole des élèves : pour apporter un vocabulaire spécifique, pour se servir du raisonnement et de la réponse de l'élève comme modèle pour les autres élèves, pour s'appuyer sur les remarques des élèves pour poursuivre la séance.
- Utiliser son corps et son positionnement dans la classe : pour garder le contrôle de la gestion de l'ensemble des élèves, pour faciliter la passation des consignes (être vu par tous les élèves, joindre le geste à la parole), pour gérer les déplacements d'un groupe d'élèves ou de la classe entière, pour signifier un changement de modalité de travail (en classe entière ou avec un groupe), pour aider un élève individuellement.

Dans le chapitre suivant, nous présenterons les résultats et les analyses des entretiens concernant les valeurs sous-jacentes à l'agir professionnel des professeures des écoles débutantes et l'articulation de ces valeurs avec le « je » professionnel en construction.

6. L'articulation des valeurs sous-jacentes et du « je » professionnel : la professionnalité en construction

Table des matières

6. L'articulation des valeurs sous-jacentes et du « je » professionnel : la professionnalité en construction.....	222
6.1. Les prises de conscience.....	223
6.1.1. Le lien entre prise de conscience et étonnement : l'exemple de Bénédicte.....	223
6.1.2. Le lien entre la prise de conscience de l'importance de la passation des consignes et « s'autoriser » : l'exemple de Gabrielle.....	226
6.1.3. Les liens entre prises de conscience, moment-ressource et « s'autoriser » : l'exemple de Céline.....	231
6.1.4. Les liens entre prises de conscience, lâcher-prise et étonnement : l'exemple d'Élise	236
6.2. Les valeurs sous-jacentes.....	243
6.2.1. Créer un climat de confiance.....	243
6.2.1.1. L'exemple de Sarah.....	243
6.2.1.2. L'exemple de Gabrielle.....	245
6.2.2. Donner confiance en eux aux élèves.....	251
6.2.2.1. L'exemple de Céline.....	251
6.2.2.2. L'exemple de Sarah.....	252
6.2.2.3. L'exemple de Bénédicte.....	253
6.2.3. Aider les élèves en difficulté.....	254
6.2.3.1. L'exemple de Sarah.....	255
6.2.3.2. L'exemple de Céline.....	256
6.2.4. Rendre les élèves autonomes.....	260
6.2.4.1. L'exemple de Céline.....	261
6.2.4.2. L'exemple de Bénédicte.....	264
6.2.4.3. L'exemple de Gabrielle.....	265
6.3. Un « je » professionnel en construction.....	268

6.3.1. La relation aux élèves.....	269
6.3.2. Le lâcher-prise : une autorisation salutaire.....	271
Conclusion.....	273
Bibliographie.....	278

Dans ce chapitre, nous montrerons comment s'articulent les valeurs sous-jacentes contenues dans les verbatim recueillis auprès des professeures des écoles débutantes de notre corpus, avec ce qui constitue pour nous leur « je » professionnel en construction. Il apparaît, dans notre recherche, que l'entretien d'explicitation a permis aux professeures des écoles débutantes des prises de conscience dont nous ferons état dans la première section de ce chapitre. Nous étudierons, notamment, les liens entre les caractéristiques du moment choisi, les prises de conscience et la manière dont elles se manifestent pour les professeures des écoles interviewées. Puis, dans la deuxième section de ce chapitre, nous présenterons les valeurs-sous-jacentes aux verbalisations des professeures des écoles débutantes, c'est-à-dire ce qui est « important pour elles en tant qu'enseignantes » et qui s'est manifesté dans les moments de classe qu'elles ont évoqués. Enfin, la troisième section de ce chapitre portera sur les interrelations entre ces valeurs sous-jacentes et le « je » professionnel, afin de voir comment s'amorce, chez les professeures des écoles débutantes de notre corpus, une professionnalité en construction.

6.1. Les prises de conscience

Dans cette sous-section, nous montrons quelles ont été les prises de conscience réalisées par les professeures des écoles débutantes, à la suite des entretiens d'explicitation que nous avons effectués.

6.1.1. Le lien entre prise de conscience et étonnement : l'exemple de Bénédicte

Au début de l'entretien, juste après qu'elle a choisi le moment qu'elle veut évoquer, Bénédicte donne spontanément des justifications du moment qui s'est bien passé. Elle parle d'une séance de français portant sur l'utilisation correcte de *et* et *est*, dans une classe de CE1, qu'elle avait l'année scolaire précédant celle de l'entretien.

Extrait de l'entretien :

Bénédicte 24 : Donc, c'était vraiment une grosse grosse étape pour nous, et de voir que

certains élèves, ça y est, dans les yeux, ils avaient eu le déclic, de dire « ça y est j'ai compris », ça y est c'était mis en place. Et donc, ils pouvaient nous la réexpliquer, après aller, venir vers les copains et dire... parce que parfois je n'y arrivais plus, j'arrivais plus à trouver les mots pour, pour faire acquiescer aux autres cette notion et c'était les copains qui venaient aider. Les copains qui avaient compris qui venaient aider ceux qui n'avaient pas encore compris. Et c'était un bon moment, parce que de se dire « on a réussi à transmettre un petit truc, et qu'ils puissent le faire à leur tour ». Ils étaient tout fiers ceux qui y arrivaient, avaient compris car les copains se sentaient bien aussi parce qu'ils pouvaient à leur tour expliquer à d'autres personnes donc, euh, c'était vraiment un bon moment.

Analyse de l'extrait :

La professeure des écoles débutante choisit un moment de classe au cours duquel s'est produit un « déclic » pour les élèves, le moment où ils ont compris. Cela représente une valeur importante, pour elle, nous y reviendrons dans la section suivante de ce chapitre. Bénédicte insiste sur le fait qu'elle « ne trouvait plus les mots » pour expliquer la notion à certains élèves. Mais certains élèves ont pu expliquer à d'autres. Cette séance est, pour elle, un moment important car ce qu'elle a su transmettre aux élèves, ils l'ont, à leur tour, transmis à d'autres. La professeure des écoles débutante en retire du **plaisir** et de la **fierté**, et pense que les élèves étaient fiers aussi d'avoir compris, et pour certains d'avoir pu expliquer à d'autres.

Au cours de l'entretien, Bénédicte évoque une pensée privée qui l'a traversée.

Bénédicte 90 : Et là je les voyais, ils réfléchissaient, essayaient, je disais : « bon, bah, là, c'est bon, ils sont, ils ont le cheminement, ils ont compris et en fait voilà ils étaient devenus autonomes, ils avaient plus besoin de moi pour faire »...

Les élèves semblent avoir compris et, d'après la professeure des écoles débutante, ils sont « devenus autonomes », ils n'ont plus besoin de l'enseignante pour réussir le travail demandé. Ceci est source de **satisfaction** pour la professeure des écoles débutante.

Bénédicte **prend conscience que le fait que les élèves soient autonomes et qu'ils puissent, à leur tour, expliquer à d'autres élèves ce qu'ils ont eux-mêmes compris constitue, pour elle, un aspect important du métier d'enseignant**. Nous reviendrons, dans la section suivante de ce chapitre, sur les « valeurs sous-jacentes » qui portent la professeure des écoles débutante et que nous pouvons noter à travers ces extraits.

Après l'entretien explicite, en réponse à la question « Qu'avez-vous su faire ? » la professeure des écoles débutante récapitule ce dont elle a pris conscience au cours de l'entretien.

Extrait de l'entretien :

Bénédicte 108 : J'ai su transmettre un savoir mais à part ça... euh.... j'ai su, je pense, ben ça

reste toujours par rapport à leur confiance et à la capacité d'aider d'autres élèves, pour tout ce qui est devenir élève, de travailler ensemble, de travailler l'écoute dans un petit groupe de travail. Parce que, donc, après forcément, vers la fin de l'année, vers le mois de juin, c'était que des petits travaux de groupe que j'ai proposés et du coup la parole elle était distribuée tout à fait équitablement. Ils savaient. Ceux qui, les bons élèves, on va dire, savaient poser le dialogue et de dire : « non, attends, chacun parle à son tour. » On avait des petits cartons, donc « tiens, ben c'est toi qui a le carton donc tu parles, toi tu l'as pas eu encore. » Ils régulaient un peu la parole, on va dire. Donc je pense que ça leur a appris à, ... peut-être à se décentrer un peu de leur propre travail... pour s'intéresser au travail des autres, pour pouvoir améliorer tout en apportant quelque chose de soi. Je ne sais pas. J'arrive pas trop à dire en quoi ça les a...

Bénédicte 110 : Mais pour moi, ouaih c'était... c'était chouette, c'était comme s'ils avaient grandi d'un coup en fait. Ils avaient grandi, c'est vrai ils se sentaient : « moi je sais le faire donc je vais aider les copains. » Donc non, non, c'était chouette ! C'était vraiment... Et même les autres, ils recevaient l'aide parce qu'ils auraient pu se bloquer et de dire : « ah ben non, toi tu m'expliques pas, pourquoi c'est pas la maîtresse ? » Et pas du tout, au contraire, ils ont très bien pris ça, et...

Bénédicte 112 : C'était un super... une super expérience !

Bénédicte 114 : Ouaih ça, j'ai bien aimé ce moment-là, oui, c'était chouette. (*rires*)

Analyse de l'extrait :

La professeure des écoles débutante souligne l'importance de la confiance qu'ont trouvée les élèves en eux, leur « capacité à aider les autres », qui leur permet de « travailler ensemble », de s'écouter, de « s'intéresser au travail des autres », dont elle a pris conscience lors de cette séance. Elle est surprise par le fait que les élèves lui donnent l'impression d'avoir « grandi d'un coup ». La professeure des écoles débutante remarque que les élèves qui ont été aidés ont apprécié cette aide. Cela est d'autant plus **étonnant pour elle**, qu'elle n'avait pas envisagé à l'avance cette entraide, mais que cela s'est produit « dans le feu de l'action », en quelque sorte.

Nous notons que **la professeure des écoles débutante prend conscience avec étonnement qu'une action qui n'était pas prévue peut avoir une efficacité en classe.**

En d'autres termes, lors de cette séance, la professeure des écoles débutante **s'est autorisée à favoriser l'entraide entre élèves**, alors qu'elle ne l'avait pas envisagée à l'avance. Avec étonnement, elle constate que cela est profitable aux élèves aidés, mais aussi à ceux qui ont aidé les autres.

Extrait de l'entretien :

Bénédicte 116 : Bah, c'est vrai qu'il y a beaucoup de fois où ça m'est arrivé de sortir et de me

dire : « oh la la ! Qu'est-ce que j'ai fait avec ma séance ? Ça s'est pas du tout passé comme ça devait se passer ! Et là en revanche, je me suis dit ben chouette ! C'était pas forcément, c'était pas forcément quelque chose que je voulais développer à ce moment-là, mais ça s'est fait naturellement euh... bah ça s'est fait que « tu te sens prêt, tu veux y aller » parce que forcément il fallait pas que je les oblige à aller... tuteur vers d'autres enfants c'était : « Est-ce que tu te sens capable d'aller aider quelqu'un ? Est-ce que tu penses que tu peux le faire ? » Au début il y avait des réticents : « oui mais je sais pas », et puis après j'ai fait : « bon, bah, écoute, tu essayes et si ça marche pas on revoit ça ensemble, d'accord ? Et puis on en parle etc. »

Analyse de l'extrait :

Dans ce passage, nous notons que Bénédicte reconnaît que **la séance ne s'est pas déroulée comme elle l'avait prévue**, mais qu'elle s'est tout de même bien passée. Son **étonnement** est essentiellement dû au fait que **le tutorat qu'elle s'est autorisé à mettre en place entre certains élèves, au moment de l'action, a fonctionné**.

Nous retiendrons du cas de Bénédicte le lien entre le moment choisi par la professeure des écoles débutante et les prises de conscience et l'étonnement qu'il contient. En effet, au cours de cette séance de classe, Bénédicte prend conscience qu'elle a permis une entraide entre les élèves, non programmée à l'avance. Ce tutorat a été efficace pour tous les élèves (les élèves-tuteurs et les élèves tutorés), alors qu'elle ne s'y attendait pas, d'où son étonnement. Le fait que cette modalité de travail ait été, en quelque sorte, improvisée dans l'action, de façon intuitive, a laissé une empreinte particulière dans la mémoire de la professeure des écoles débutante qui fait qu'elle peut décrire cette séance, même une année plus tard.

Nous étudions maintenant l'exemple de Gabrielle, pour qui les prises de conscience effectuées portent sur les consignes données aux élèves.

6.1.2. Le lien entre la prise de conscience de l'importance de la passation des consignes et « s'autoriser » : l'exemple de Gabrielle

Au cours de ce premier entretien avec Gabrielle, une séance en salle de motricité, avec des élèves de petite et moyenne sections, est évoquée.

Voilà ce que nous dit la professeure des écoles débutante au début de l'entretien. Nous recueillons, à ce moment-là, les justifications spontanées du choix du moment par la professeure des écoles, avant le début de l'entretien d'explicitation et la mise en évocation de Gabrielle.

Extrait de l'entretien :

Gabrielle 32 : (*silence 7 secondes*) Alors c'est vrai qu'un moment décisif, enfin, très important, c'est par rapport à la passation de consignes.

Gabrielle 34 : Le fait d'avoir vraiment toute l'attention des enfants. Ce qui est très rare puisque la salle de motricité est quand même très grande, résonne, enfin, c'est pas comme une salle de classe où on peut vraiment capter tout le monde. Là c'est un petit peu plus difficile. En plus y a des jeux un peu partout, enfin, l'attention est difficilement captable (*sic*). Et euh, là, cette fois-ci, j'ai pu vraiment expliquer, sans forcément répéter plusieurs fois, j'étais sûre que tout le monde avait... que tout le monde avait compris. Et le fait d'avoir mis un exemple, ben, d'autant plus, ça a permis de...

Gabrielle 36 : ... ça a été plus rapide...

Analyse de l'extrait :

Nous retenons de ce passage que le moment de la passation des consignes, dans cette séance, est important (« décisif »), d'après la professeure des écoles débutante, et justifie, en partie, le choix de ce moment comme « un moment qui s'est bien passé ».

Nous avons vu, dans le chapitre précédent, que l'entretien d'explicitation a permis de mettre en évidence les compétences émergentes que la professeure des écoles débutante avait mises en œuvre au cours de la passation des consignes (cf. chapitre 5).

À la fin de ce premier entretien, la professeure des écoles débutante fait état d'une prise de conscience concernant les gestes qu'elle a utilisés.

Extrait de l'entretien :

Gabrielle 386 : En y revenant dessus ça induit d'autres choses... (*rires*)

Gabrielle 388 : Au niveau des gestes.

Gabrielle 390 : Parce que c'est vrai, comme... vous m'avez fait... euh... insister sur les gestes que je faisais, pour moi ça me semblait naturel, mais mine de rien, quelque part, ça montre aussi qu'y avait une portée pédagogique quelque part derrière (*sic*). Ne serait-ce que le rond autour (*gestes*) enfin, j'sais pas. Pour moi ça me semblait vraiment naturel, et finalement, c'est peut-être ça qui a aussi aidé les enfants à... à comprendre davantage. Et peut-être plus insister sur le geste dans les consignes qui ont du mal à passer.

Gabrielle 392 : Puisque ce jour-là ça s'est bien passé, pourquoi pas le refaire d'autres jours où parfois c'est un peu plus chaotique. (*rires*)

Analyse de l'extrait :

La professeure des écoles débutante a **pris conscience du fait qu'elle avait accompagné la passation des consignes de gestes**, lors de cette séance de motricité. Elle pense que **cela a aussi**

contribué à une meilleure compréhension des consignes de la part des élèves. Elle exprime aussi que ce qu'elle a fait de façon naturelle, intuitive, pourrait-on dire (joindre les gestes à la parole lors de la passation des consignes), a pu être rendu présent à la conscience grâce à l'entretien d'explicitation. D'elle-même, la professeure des écoles **envisage une amélioration de sa pratique pédagogique** à venir, en utilisant les gestes lors de la passation des consignes.

Nous considérons que la prise de conscience effectuée lors de l'entretien d'explicitation a permis à la professeure des écoles débutante de se projeter dans une amélioration de sa pratique future.

Après la lecture de la retranscription de ce premier entretien, nous avons procédé à un deuxième entretien avec Gabrielle. Cette prise de conscience de l'importance des gestes a resurgi dans les paroles de la professeure des écoles débutante.

Extrait de l'entretien 2 :

Gabrielle 30 : (*silence 6 secondes*) Je pense que... Euh... le fait d'avoir bien pris le temps d'expliquer... d'expliquer chaque mot, puisque j'avais introduit le mot *terrier* donc de l'avoir vraiment explicité en donnant l'exemple, en prenant vraiment bien cinq, dix minutes d'explication de consignes, ça a vraiment permis aux enfants de comprendre. C'est vrai que, malheureusement dans la pratique de classe, bien souvent surtout en maternelle, j'ai pas forcément le temps d'expliquer aussi longuement les consignes, donc du coup, je pense que vraiment ces temps sont très très importants. Et ça, je m'en suis rendu compte à ce moment-là.

Analyse de l'extrait :

Gabrielle confirme qu'elle a effectué une prise de conscience lors de l'entretien d'explicitation (entretien 1) : « Et ça, je m'en suis rendu compte à ce moment-là ». La professeure des écoles débutante revient, au cours de ce deuxième entretien, sur l'importance pour elle de la passation des consignes, d'autant plus, pense-t-elle, qu'elle est en classe de maternelle. Elle confirme qu'il faut passer un certain temps à l'explication des consignes et que cela est important pour permettre aux élèves de comprendre ce que l'enseignante attend d'eux.

La professeure des écoles poursuit ensuite son raisonnement.

Extrait de l'entretien :

Gabrielle 32 : Et finalement ça prouve que quand une activité n'est pas forcément réussie c'est qu'il y a peut-être un problème à la base, c'est-à-dire l'explication de consignes et la ré-explication par les enfants comme je l'avais fait (*sic*) donc à ce moment-là. Et que ce soit en motricité ou ailleurs je pense que ce temps est vraiment primordial.

Analyse de l'extrait :

Pour la professeure des écoles débutante, le temps consacré aux consignes est « vraiment

primordial ». Pour elle, si une séance ne se déroule pas bien cela peut, peut-être, être dû au fait que la passation des consignes n'a pas été menée correctement. Elle évoque l'importance de l'explication des consignes par l'enseignant, mais aussi leur nécessaire reformulation par les élèves.

Nous retiendrons que, pour la professeure des écoles débutante, **des prises de conscience** ont eu lieu :

- l'importance de prendre le temps d'expliquer les consignes et de les faire reformuler par les élèves ;
- l'utilité de joindre les gestes à la parole, lors de la passation des consignes, en classe de maternelle ;
- l'importance de s'interroger sur le moment de la passation des consignes lorsqu'une séance ne se déroule pas de façon satisfaisante.

Le moment que Gabrielle a choisi d'évoquer contenait donc des **ressources**, avant que nous commencions l'entretien d'explicitation, **que les prises de conscience effectuées ont permis de mettre à jour**. Nous pouvons souligner la **nécessité**, pour la professeure des écoles débutante, **de s'autoriser à prendre le temps de donner les consignes et de les faire verbaliser par les élèves**.

Chez Gabrielle, nous avons relevé d'autres moments, au cours du premier entretien, où elle « s'autorise ». À la fin de l'entretien 1, après le moment d'évocation, Gabrielle revient sur les justifications du fait que ce moment de classe s'est bien passé.

Extrait de l'entretien :

C 361 : [...] D'accord. Donc ça, c'est vrai que c'était un moment où ça s'était bien passé.

Gabrielle 362 : Ouais. Particulièrement bien passé parce que j'avais vraiment l'attention de tous les enfants. Alors peut-être que la journée, enfin, je sais pas... c'est, euh... la matinée pourtant s'est déroulé comme... comme d'habitude, on va à 9h10 en motricité. L'accueil s'est faite... s'est fait plutôt, sans... sans problème. Déjà ils étaient très calmes à l'accueil. D'habitude ils sont dans les coins-jeux, c'est un peu bruyant, là cette fois-ci, donc y avait les filles au coloriage, y avait quelques enfants dans les coins-jeux, mais sans... sans plus. Donc c'est vrai, peut-être que moi, du coup, j'étais aussi plus calme et plus... vu qu'y avait moins de bruit, y avait moins d'enfants à...

Analyse de l'extrait :

Dans cette réplique, Gabrielle donne une nouvelle explication du fait que ce se soit bien passé : elle « avait vraiment l'attention de tous les élèves ». Nous apprenons que l'accueil s'est déroulé « sans problème ». La professeure des écoles débutante, lors de l'accueil du matin, **s'autorise à observer les élèves entre eux**.

Progressivement, nous invitons la professeure des écoles à recontacter ce moment du début de

matinée et nous obtenons de nouvelles informations sur ce qui ne s'est pas passé comme d'habitude. En effet, Gabrielle s'est autorisée à procéder différemment, ce jour-là.

Extrait de l'entretien :

Gabrielle 364 : Euh, généralement, je mets pas, je mets le coin coloriage, puisque je sais qu'ils aiment bien.

Gabrielle 366 : Sinon, je les laisse dans les coins-jeux parce que ça me permet pendant l'accueil de... ben... de les observer, entre eux, ce que j'ai pas forcément le temps de faire dans la journée.

Gabrielle 368 : Et euh, je me souviens de pas avoir haussé le ton ce matin-là, d'avoir été sereine en fait. (*rires*)

Gabrielle 370 : Euh, l'histoire que je leur ai racontée c'était... euh... ça s'est très très bien passé. En plus c'était particulier, c'était pas un album, c'était l'histoire d'un recueil de Père Castor où y a pas d'images, donc j'avais imprimé des images et puis je montrais au fur et à mesure, donc c'était pas juste un livre à suivre. Donc déjà ça changeait, je me suis... en préparant je me suis dit : « ça va les interpeller, ça va peut-être créer une effusion ou... » Et ben, pas du tout !

Analyse de l'extrait :

Nous apprenons que la professeure des écoles débutante profite du temps de l'accueil du matin pour « observer les élèves entre eux ». Ce jour-là, Gabrielle n'a pas eu besoin de « hausser le ton ». Mais, en recontactant intérieurement ce début de matinée, il revient à Gabrielle que la lecture qu'elle a faite ce matin-là s'est très bien passée. Et nous découvrons qu'elle n'a pas procédé comme d'habitude. Au risque de surprendre les élèves, **Gabrielle ose tout de même présenter la lecture de l'histoire différemment**. Et, contrairement à ce qu'elle s'imaginait, cela a captivé les élèves : elle montrait aux élèves les images qu'elle avait imprimées, et non les illustrations de l'album.

La professeure des écoles débutante ici **s'autorise à** procéder autrement pour lire une histoire aux élèves de la classe de maternelle.

Elle nous fait part de la réaction des élèves.

Extrait de l'entretien :

C 373 : Donc tout à l'heure vous m'avez dit vous racontiez, vous ne lisiez pas l'histoire... ?

Gabrielle 374 : Je lisais mais en même temps je levais mes images, euh.

Gabrielle 376 :... au fur et à mesure. Et euh, j'avais vraiment leur attention, enfin, voilà, je ... c'était vraiment une bonne journée... Ils étaient calmes, j'étais calme et euh... (*rires*) C'était agréable !

Gabrielle 378 : Ça me fait plaisir de me le remémorer aussi (*rires*). Comme quoi ça existe.

Analyse de l'extrait :

La professeure des écoles débutante remarque que les élèves sont attentifs et calmes.

En résumé, ce jour-là, la professeure des écoles débutante **s'est autorisée à observer les élèves** au moment de l'accueil du matin et **s'est autorisée aussi à présenter de manière inhabituelle la lecture magistrale de l'histoire**, ce matin-là. Cela a produit un effet de surprise sur les élèves qui étaient calmes et attentifs. L'enseignante n'a pas eu besoin d'élever la voix, ce qui est un critère pour elle du calme de la classe.

De la situation de classe évoquée par Gabrielle, nous retiendrons le lien entre le moment choisi et le fait que la professeure des écoles débutante n'a pas procédé de façon habituelle, mais a « innové » ce jour-là. Du point de vue de l'enseignante, cela correspond à une « autorisation » qu'elle s'est faite à elle-même de modifier les modalités de présentation de la lecture de l'histoire du matin, d'une part, et les modalités de passation des consignes lors de la séance de motricité d'autre part, en prenant le temps et en accompagnant les paroles de gestes. **Les prises de conscience de ces modalités d'agir différentes mises en œuvre par la professeure des écoles débutante constituent des ressources maintenant disponibles pour qu'elle puisse les réinvestir dans sa pratique professionnelle à venir.**

Nous revenons, dans la sous-section suivante, sur l'entretien de Céline, afin de mettre en évidence les relations entre le moment qu'elle choisit d'évoquer, ce qui constitue une ressource car elle aussi « s'est autorisée à ».

6.1.3. Les liens entre prises de conscience, moment-ressource et « s'autoriser » : l'exemple de Céline

Céline après avoir évoqué une séance de découverte du nombre, en classe de moyenne section, au cours de laquelle elle a pris le temps d'aider une élève en difficulté, donne des justifications du « moment qui s'est bien passé » :

Extrait de l'entretien :

Céline 182 :... parce que justement cette petite comme elle a des difficultés, j'arrive pas forcément à être avec elle, euh. Elle demande de l'aide et euh, j'y suis, mais c'est la première fois où j'ai vraiment pu faire, euh, du début jusqu'à la fin l'exercice avec elle.

[...]

Céline 190 : Donc les autres fois c'était pas toujours terminé. Donc là je pense que pour elle ça a été un bon moment aussi, de se dire « on s'occupe de moi et j'ai réussi à faire mon travail », euh, ça c'est bien. Et puis, euh, pour les autres, me dire que ils deviennent de plus en plus autonomes, en fait.

Analyse de l'extrait :

Nous remarquons, dans cet extrait, les indicateurs que la professeure des écoles souligne (dont elle prend conscience à la fin de l'entretien) comme justifiant le moment qui s'est bien passé :

- c'est la **première fois** que l'enseignante a pu faire l'exercice, du début à la fin, avec cette élève en difficulté ;
- elle a pu terminer cette action d'aide auprès de cette élève ;
- elle perçoit le bien-être de l'élève (supposé par l'enseignante) à ce moment-là : « on s'occupe de moi et j'ai réussi à faire mon travail » ;
- elle prend conscience que les autres élèves sont de plus en plus autonomes, ce qui permet à la professeure des écoles de dégager du temps auprès d'une élève qui en a besoin.

Mais, en cette fin d'entretien, Céline exprime aussi ses **prises de conscience** et porte un **regard distancié sur ce moment-ressource**.

Extrait de l'entretien :

Céline 210 : ...C'était ... un bon moment de voir la classe comme ça. J'aurais pu regarder, enfin, à un moment je l'ai fait, je me suis arrêtée, je les ai regardés travailler, comme si... je me suis mise un peu à l'écart.

Céline 212 :... Justement, tous concentrés en train de même pas discuter ou bavarder ou... justement dans le cadre du travail : « prête-moi quelque chose ». Et c'était agréable, justement de les regarder... faire ce qu'on leur avait demandé et , concentrés, voilà, donc c'était euh, non, c'était bien...de les voir faire ça, sans avoir à être parfois submergée, un peu, quand il y a des séances qui se passent pas très bien où tout le monde demande quelque chose, on peut rien faire finalement. Là, me sentir, de pouvoir me détacher et les regarder c'est, c'était un bon moment.

Analyse de l'extrait :

La professeure des écoles débutante a trouvé agréable le fait de pouvoir se mettre « un peu à l'écart » et de regarder les élèves travailler, elle s'aperçoit à ce moment-là qu'ils sont concentrés sur leur travail. Cette fois-ci, Céline ne s'est pas sentie « submergée » comme cela lui arrive parfois. Là, elle n'intervient pas et apprécie ce moment. Voilà un **moment-ressource** !

Dans cet extrait la professeure des écoles débutante **s'autorise à** « se mettre un peu à l'écart » et à observer les élèves au travail. **Dans ce moment-ressource, les élèves sont concentrés sur leur travail et l'enseignante en prend conscience.**

Afin de connaître ce qui a été fait différemment cette fois-ci, nous lui demandons :

C 215 : ...Et peut-être dans la façon dont vous aviez préparé ce travail-là, ces travaux de

groupe là peut-être il y a quelque chose que vous n'aviez pas fait comme d'habitude ? Ou comme vous le faisiez avant ?

Voici les réponses de Céline qui constituent, pour nous, le regard distancié qu'elle porte sur sa pratique pédagogique.

Extrait de l'entretien :

Céline 216 : Ben, normalement, je prévois quatre travail (*sic*) différents pour les quatre groupes, et là, en fait, on a fait, j'en ai fait que deux. Donc y a deux groupes qui faisaient la même chose et deux groupes aussi (*sic*).

Céline 218 : Et du coup, c'était peut-être plus facile pour moi à gérer, parce que quand un enfant..., euh, je savais tout de suite ce qu'il devait faire et j'avais pas à repenser « donc attends, toi, tu es dans tel groupe de couleur, donc tu dois faire tel travail » et euh, et puis pour le matériel c'était plus facile à gérer. Je sais que certains auraient besoin de la colle et juste des paires de ciseaux et du coup, euh, ben les consignes étaient, euh, ça a été plus rapide quand je les ai mis au travail.

Analyse de l'extrait :

Nous apprenons que **l'enseignante a modifié l'organisation pédagogique de la séance, en organisant deux groupes d'activités différentes, au lieu de quatre habituellement**. Elle nous expose les avantages d'une telle organisation pédagogique, dont elle vient de prendre conscience au cours de l'entretien d'explicitation :

- le matériel est plus facile à gérer (moins de matériel différent) ;
- les consignes sont données plus rapidement (gain de temps) ;
- il est plus facile pour l'enseignante de retenir ce que chaque élève a à faire en fonction du groupe auquel il appartient (quand un élève demande quelque chose à l'enseignante, elle est plus vite opérationnelle).

Même si elle ne l'exprime pas clairement, nous lisons à travers ses propos, que, du point de vue des élèves, **cette organisation leur a permis d'être autonomes dans les activités demandées et de mieux comprendre** (« ça a été plus rapide quand je les ai mis au travail »). Céline confirme cela un peu plus loin, en apportant des éléments complémentaires.

Extrait de l'entretien :

Céline 222 :... un travail où euh, par exemple, euh, où les mêmes, ben, par exemple pour les sacs de blé, on avait fait le jeu de la manipulation avant. On avait joué avec des cartes plastifiées.

Céline 224 : Et donc, ils connaissaient déjà les règles du jeu. Et, euh, et le principe, enfin, l'exercice. Donc là, ils ont pas eu de problème de compréhension vu qu'on avait déjà

expliqué auparavant, euh, donc là, tout de suite, ils se sont mis dedans donc euh. Je pense que une autre fois voilà, recommencer, faire le jeu de la manipulation, et puis, ensuite, pour voir s'ils ont bien compris et assimilé, quand on a manipulé, leur donner quelque chose à faire à l'écrit. En plus, ils ont bien aimé, ben, le boulanger, tout ça, le thème, donc, euh, voilà, rester sur le thème et puis après une phase de manipulation mais c'est vrai que quand je le fais d'habitude ça marche pas forcément aussi bien et là hier, ils étaient... c'était un bon jour, je pense pour eux aussi, (*rires*) pour moi et pour eux, donc je pense qu'il y a de ça aussi.

Analyse de l'extrait :

La professeure des écoles prend conscience aussi que l'activité qu'elle a proposée ce jour-là a été précédée d'une autre séance (Céline 222), pendant laquelle les élèves ont manipulé (jeu de manipulation avec les sachets de blé du boulanger). Cela permet aux élèves, d'après l'enseignante, de mieux comprendre ce qui est demandé. Toutes ces déclarations de l'enseignante, à la fin de l'entretien, nous montrent qu'elle a effectué de nombreuses prises de conscience sur sa pratique de classe, grâce à l'évocation de ce moment agréable.

La professeure des écoles a pris conscience qu'une organisation pédagogique, en classe de maternelle, peut être plus efficace qu'une autre. Elle apprécie cette efficacité au regard du travail et de la concentration fournis par les élèves, mais aussi au vu de la possibilité qu'elle a eue d'être plus présente auprès d'élèves en difficulté. **Il s'agit de réduire le nombre d'activités différentes proposées aux élèves dans une séance d'ateliers, en classe de maternelle.**

La professeure des écoles a pris conscience également de l'importance et de l'utilité de la manipulation par les élèves des outils et supports pédagogiques utilisés en classe lors de séances précédentes, afin de rendre les élèves plus autonomes dans leur travail. **La réitération de l'activité semble porter ses fruits auprès des élèves qui comprennent mieux ce que l'enseignante attend d'eux.**

La professeure des écoles débutante se projette aussi dans sa pratique future et envisage de la modifier :

Céline 220 : Que deux consignes, ils savaient ce qu'il fallait faire et euh, voilà, donc que deux travaux c'était, euh, c'était, c'était bien, ... je pourrais peut-être pas le faire à chaque fois parce que j'ai pas forcément le matériel pour faire que deux groupes. Et là, hier, là c'était plutôt, ça s'est bien passé. C'était quand même deux travail différents (*sic*). ... À refaire, mais voilà, faudra que j'y repense pour bien trouver les deux activités où justement ils, ils peuvent faire leur travail seuls et où moi je peux regarder, voilà je peux me concentrer sur un groupe.

La professeure des écoles débutante exprime qu'il lui est possible de **reproduire cette organisation**

pédagogique, à l'avenir (deux activités différentes pour quatre groupes, au lieu de quatre) mais que cela lui demandera une certaine réflexion et nécessitera de prévoir le matériel nécessaire.

Nous récapitulons les **prises de conscience d'ordre pédagogique**, révélées par l'entretien et exprimées par la professeure des écoles débutante :

- l'organisation de deux activités seulement pour la classe, qui présente plusieurs avantages : gestion facilitée du matériel, gain de temps au moment de la passation des consignes et de la mise au travail des élèves, facilité d'accompagnement des élèves par l'enseignante, en cours d'activité ;
- la manipulation du matériel utilisé par les élèves, dans une séance préalable.

Nous notons aussi que la professeure des écoles débutante envisage ces deux points comme des améliorations futures à mettre en œuvre dans sa pratique. Pour elle cette séance « qui s'est bien passée » constitue un **moment-ressource** dans la mesure où **elle s'est autorisée à prendre le temps de regarder les élèves travailler**, pour s'apercevoir, avec satisfaction, qu'ils étaient concentrés sur le travail demandé. Cependant, **la professeure des écoles débutante a pris conscience que cela avait été rendu possible grâce à ce qu'elle avait mis en place auparavant** : une séance de manipulation des outils pédagogiques par les élèves qui leur a permis de s'approprier les consignes de l'activité. **Cette autonomie des élèves rendue possible permet à la professeure des écoles débutante d'intervenir auprès de certains élèves en fonction de leurs besoins.**

Au cours du deuxième entretien que nous avons eu avec elle, après qu'elle a lu la retranscription du premier entretien, Céline nous fait part des effets qu'a produits sur elle cette relecture.

Extrait de l'entretien 2 :

Céline 20 : Voilà, et après, quand je l'ai relu, je me suis dit que j'avais vraiment... Enfin des situations comme ça, finalement, j'en ai plein dans une journée de classe, et là ça m'a fait bizarre de parler plus précisément de ce moment en fait, enfin de chercher... de le décrire à ce point-là, parce qu'habituellement ce sont des moments, ça passe et je reviens pas dessus...

Céline 22 : J'en garde un bon souvenir ou pas, mais je cherche pas à revenir dessus. Donc, c'est vrai que de le relire ça m'a surprise en fait, de me rendre compte, tout ce à quoi je pouvais penser en... voilà en y repensant finalement (sic)... donc c'était... euh... voilà.

Analyse de l'extrait :

La professeure des écoles débutante **prend conscience, avec étonnement, de tout ce qui peut revenir à sa mémoire**, quand elle s'arrête sur un moment de classe, **et de la quantité de pensées qui l'a traversée pendant le déroulement de ce moment, pendant son action en classe.**

L'exemple fourni par Céline montre les liens étroits et indissociables entre le choix du moment et ce qu'il contenait de non encore conscientisé, les prises de conscience et l'étonnement qui en résultent. Mais « s'autoriser à ... s'étonner » n'est-ce pas aussi se donner la possibilité d'innover et d'évoluer dans sa pratique professionnelle pour un professeur des écoles débutant ? Nous étudions ensuite le cas d'Élise, pour qui le moment évoqué contient aussi des ressources que l'entretien d'explicitation et les prises de conscience qui l'accompagnent vont permettre de rendre accessibles à la professeure des écoles débutante.

6.1.4. Les liens entre prises de conscience, lâcher-prise et étonnement : l'exemple d'Élise

Élise, dans la séance de français qu'elle a choisie d'évoquer, relate comment, dans une classe à double-niveau, elle passe d'un travail avec les élèves de CE2 seuls à une séance en classe entière, en incluant les élèves de CE1.

Dans l'extrait de l'entretien qui suit, la professeure des écoles parle d'une élève de CE1 qu'elle a vu interrompre son activité mathématique pour s'intéresser à ce que la maîtresse faisait avec le groupe des élèves de CE2.

Extrait de l'entretien :

Élise 58 : Et donc je la vois se retourner d'un coup et me regarder en souriant.

C 59 : D'accord, donc là, vous la voyez, elle se retourne et elle vous sourit.

Élise 60 : Voilà.

C 61 : D'accord. Et là qu'est-ce qui se passe pour vous là ?

Élise 62 : Euh ! Et donc je lui rappelle qu'elle a les mathématiques et qu'elle n'est pas concernée.

Élise 64 : Donc première fois je la remets dans son activité.

Élise 66 : Donc nous, on continue, et puis elle se retourne parce que ça ne lui suffit pas.

Élise 68 : Voilà je la vois, elle se retourne.

Élise 70 : Euh... là, je commence à comprendre qu'elle euh, qu'elle.

Élise 72 : Euh qu'elle a entendu les termes sur lesquels on travaille en ce moment.

Analyse de l'extrait :

L'entretien d'explicitation nous permet d'accéder à une pensée privée en action de l'enseignante (Élise 70, 72). Il s'agit d'une **prise de conscience de la professeure des écoles en acte**, car **elle se rend compte, à cet instant, que l'élève de CE1, qui se retourne de nouveau, fait le rapprochement avec les « termes » qu'elle a entendus dans sa leçon de grammaire de CE1.**

À la suite de cette prise de conscience, l'enseignante est attentive aux élèves de CE1 et saisit des informations (Élise 74, 76). Malgré ses **prises d'information**, dans un premier temps, la professeure des écoles débutante décide de continuer à travailler uniquement avec les élèves de CE2 (Élise 78).

Extrait de l'entretien :

Élise 74 : Et sa voisine derrière, d'à côté, pardon, l'entend aussi et elle se retourne. Donc deux élèves se retournent.

Élise 76 : Euh, donc elles écoutent, elles restent écouter (*sic*). Moi, au début, je les vois pas, et puis euh...

Élise 78 : Bon, moi, je continue avec les CE2 et puis, euh, donc la première élève, au départ, commence à dire aux autres : (*à voix basse*) « ils travaillent sur le groupe nominal ».

C 79 : Donc là vous l'entendez ?

Élise 80 : Je l'entends.

C 81 : Ah d'accord, vous la voyez pas encore.

Élise 82 : Non

C 83 : De votre position, et là vous l'entendez.

Élise 84 : Non. Et je l'entends.

Élise 86 : Et donc ils commencent, donc ils arrêtent mais ils écoutent, ils n'interviennent pas, ils restent euh...

Élise 88 : Ils restent passifs, ils essayent de voir si ils vont comprendre ou pas ce qu'on dit. Et là moi...

C 89 : Quand vous dites « ils essayent de voir », alors à quoi vous savez qu'ils essayent de...

Élise 90 : Ben, ils essayent oui de comprendre ce sur quoi on travaille, si, si ça leur est accessible ou pas.

C 91 : D'accord. À quoi vous voyez ça ? À quoi vous sentez ça ?

Élise 92 : Euh ils écoutent en se regardant.

Élise 94 : Voilà ils se regardent et y en a un autre qui dit : « c'est le groupe nominal » donc ils commencent à se regarder et cetera et donc j'les laisse.

C 95 : Hmm. Vous les laissez, donc là vous faites quoi à ce moment-là...

Élise 96 : Ben nous, on est encore avec les CE2. Voilà avec les CE2 on est toujours sur l'explication du groupe nominal.

Élise 98 : Donc là on a décrit nom propre de nom commun qu'on a vu en début d'année.

C 99 : Donc là qu'est-ce que vous faites, vous, là, à ce moment-là précisément quand vous êtes avec les CE2 ?

Élise 100 : Euh...

C 101 : Est-ce que vous vous souvenez peut-être de ce que vous avez dit ?... de la phrase qui était... ?

Élise 102 : Non, je les ai... donc oui... j'les laisse... j'étais en train de donner des exemples de groupes nominaux.

Analyse de l'extrait :

La professeure des écoles débutante est attentive aux regards qu'échangent les élèves de CE1 entre eux (Élise 90 à 94), tout en continuant de mener la séance avec les élèves de CE2 (Élise 96, 98).

Avec cette phrase « j'les laisse » (Élise 102) que l'enseignante prononce à propos des élèves de CE1, nous comprenons qu'elle décide de ne pas intervenir auprès des élèves de CE1, qui ont des exercices de mathématiques à faire. Nous identifions là un **moment de « lâcher-prise »** de la part de la professeure des écoles débutante, sur le contrôle qu'elle souhaitait avoir, jusque-là, des deux groupes d'élèves. Elle ne demande pas aux élèves de CE1 - contrairement à ce qu'elle a fait précédemment (Élise 62, 64) - de « revenir » à leur activité mathématique. Néanmoins, la professeure des écoles continue avec les élèves de CE2.

Extrait de l'entretien :

Élise 104 : Je donne des exemples, je les fais rechercher le nom (*sic*).

C 105 : Oui. Y a un exemple qui vous revient là ?

Élise 106 : Euh... (*silence 6 secondes*) euh, oui, je les ai fait travailler... « la fête foraine » (*sic*).

Élise 108 : Donc, je... on travaille dessus, on repère le nom... le déterminant...

C 109 : Alors, quand vous dites « on repère » qui est-ce qui repère le nom ?

Élise 110 : Euh, donc je demande aux élèves...

Élise 112 : Aux élèves de CE2 de repérer le nom.

Élise 114 : Euh, j'écris au tableau « la fête foraine ».

[...]

Élise 126 : Je, je pose des questions, euh, larges, laissant.

Élise 128 : Euh, quelle question ? « Donc maintenant qu'on a retrouvé le nom, qu'est-ce qui nous a permis de trouver le nom ? »

Élise 130 : Donc, là euh, ils me disent parce qu'il y a un déterminant devant.

Élise 132 : Un autre élève intervient pour dire : « oui y a un déterminant. » et donc il dit : « c'est un, une, des, le, la, les. » donc il fait, il intervient de façon ponctuelle, donc je fais souligner à un autre élève, donc, le déterminant dans cette phrase. Ensuite donc le mot qui reste, euh, on essaye de voir à quoi sert ce mot, est-ce qu'on peut le retirer....

Élise 134 : Euh, on essaye de le retirer donc un élève essaye de redire ce, oui, ce groupe nominal en supprimant ce mot. Oui, on peut le retirer ça veut dire quand même quelque chose, y a un sens.

C 135 : Alors ça donne quoi ?

Élise 136 : Donc ça donne « la fête »

Élise 138 : Là, à ce moment-là, les CE1 sont, c'est à ce moment qu'ils sont vraiment en train de regarder puisqu'on a fait le même genre d'exercice, euh.

Élise 140 : Voilà, là, ils sont, ils regardent vraiment, y montrent du doigt (*sic*) et puis à ce moment-là, c'est là qu'ils entrent avec nous dans la séance, puisque on a revu encore nom propre, nom commun, donc là...

Analyse de l'extrait :

Élise **lâche prise et s'autorise à mener** la séance avec les deux niveaux de classe ensemble (Élise 140).

Dans cet extrait de l'entretien d'Élise, nous voyons que **l'entretien d'explicitation lui a permis de mettre en mots une prise de conscience en acte** de ce qui se passait pour les élèves de CE1, au moment où elle mène la séance de français avec les élèves de CE2. Cette prise de conscience s'accompagne à la fois de prises d'information sur les élèves de CE1, mais aussi d'une volonté de la professeure des écoles, dans un premier temps, de continuer la séance de français avec les élèves de CE2 seulement. L'enseignante perçoit des signes de plus en plus nombreux sur les élèves de CE1, lui indiquant que les notions de français travaillées avec les élèves de CE2 les intéressent aussi, car cela fait écho à ce qu'ils ont appris précédemment. Les élèves de CE1 n'étant plus du tout concentrés sur leur activité mathématique, **la professeure des écoles débutante décide alors de lâcher prise sur les modalités de travail des deux groupes qu'elle avait envisagées et accepte que les élèves de CE1 s'intéressent à l'activité de français des élèves de CE2.**

Nous repérons là l'enchaînement suivant : **prise de conscience – prises d'information – lâcher-prise**, dans le déroulement de la séance décrite par la professeure des écoles.

Voyons maintenant comment s'effectue l'implication des élèves de CE1 dans la séance de français des élèves de CE2.

Extrait de l'entretien :

Élise 164 : Et puis, euh, et puis donc, euh, les autres, euh, les CE2, donc, euh, interviennent également pour dire : « oui, c'est un nom commun ». On a aussi revu ça en début d'année, effectivement. Et c'est là que commence à se créer l'échange, euh, au sein de la séance.

C 165 : D'accord, donc là vous faites quoi, vous, à ce moment-là, vous quand il y a un élève qui dit : « oui c'est un nom commun. » ?

Élise 166 : Euh, je distribue la parole. Les CE1 à ce moment-là veulent tous parler...

C 167 : Comment vous distribuez la parole ?

Élise 168 : Ils lèvent le doigt,

Élise 170 : Donc ils commencent à lever le doigt parce qu'ils voient que je suis en train de prendre attention, euh, à ce qu'ils sont en train de dire (*sic*)... Donc ils se mettent à lever le doigt.

C 171 : Ils lèvent le doigt d'accord, et là, vous, qu'est-ce que vous faites ?

Élise 172 : Et là donc j'explique puisque les CE2 ne comprennent pas, donc j'explique aux CE2 que...

Élise 174 : Que nous avons travaillé sur le nom propre et le nom commun avec les CE1 y a pas longtemps et qu'on est en ce moment en train de travailler sur le groupe nominal.

Élise 176 : C'est pour ça que les CE1 lèvent le doigt et vous expliquent, c'est parce que, on travaillait en ce moment, et un élève, donc qui est à côté d'Émilie, donc va chercher de lui-même un... un manuel, recherche la page pour ressortir la leçon, parce qu'à ce moment-là il sent, voilà il essaye de rechercher, à mon avis, le groupe nominal, mais il a besoin de cette leçon qu'on a lue ensemble.

Élise 178 : Qu'on n'a pas encore collée dans le cahier de leçons.

C 179 : D'accord. Et là, alors, au moment où cet élève se lève, va chercher le manuel...

Élise 180 : Oui.

Analyse de l'entretien :

Les élèves de CE1 manifestent leur envie de participer à la séance de français du groupe de CE2 « en levant le doigt » pour répondre, faire des remarques concernant « nom propre et nom commun ». La professeure des écoles débutante décide de distribuer la parole entre les élèves, mais elle éprouve aussi le besoin de justifier aux yeux des élèves de CE2, l'intervention des élèves de CE1. Elle a le sentiment que les élèves de CE2 ne comprennent pas pourquoi les élèves de CE1 interviennent dans la séance de français, alors qu'ils devaient faire des mathématiques. Cela nous montre que le travail dans un même champ disciplinaire, sur une même notion, avec l'ensemble de la classe (CE1/CE2) n'est pas une habitude courante dans cette classe. **L'enseignante s'autorise donc à modifier les modalités de travail dans la classe, mais tient à expliciter ce changement aux élèves**, ce qui révèle l'attention qu'elle porte à la compréhension que les élèves ont du déroulement de la séance.

Nous voyons ensuite comment la professeure des écoles perçoit les effets de ce changement au cours de la séance.

Extrait de l'entretien :

C 181 : Qu'est-ce qui se passe pour vous, là, à ce moment-là ?

Élise 182 : euh... là je sens qu'on va faire séance commune pour tout le monde (*rires*). Je commence à voir qu'ils sont vraiment impliqués et qu'ils ont envie d'expliquer aux CE2.

Élise 184 : Qu'ils sont fiers de, euh de pouvoir leur dire quelque chose.

C 185 : Et là, peut-être, juste à ce moment-là, où vous voyez que les CE1 lèvent la main, que cet enfant va voir, va chercher son manuel, peut-être vous vous dites quelque chose ou peut-être y a autre chose qui vous revient là ?

Élise 186 : Euh, je m'y attendais pas en fait, pas du tout, et en même temps, c'est la première fois où il y a une leçon comme ça un petit peu en lien entre les deux niveaux. En mathématiques ça arrive, mais ils sont pas, ils sont pas aussi impliqués que ça : ils lèvent la tête, ils regardent et ils retournent à leur activité. Et le fait que, je pense aussi, le fait que les CE2 aient eu du mal à rentrer dans la séance au départ.

Élise 188 : Et que moi je leur ré-explique nom propre, nom commun, groupe nominal, ce qu'on venait de faire vraiment un à deux jours avant avec eux, ils se sont sentis vraiment intégrés, euh...

Analyse de l'extrait :

La professeure des écoles débutante « voit » que les élèves de CE1 « sont vraiment impliqués » et, dit-elle, qu'« ils ont envie d'expliquer » aux élèves de CE2 ce qu'ils ont appris (Élise 182). Elle ressent leur fierté (Élise 184) de pouvoir expliquer aux élèves de niveau supérieur. Nous avons noté aussi ce sentiment de fierté chez les élèves, observé par Bénédicte (7.1.1.), une autre professeure des écoles débutante.

Nous recueillons là les pensées privées de la professeure des écoles débutante (Élise 186) qui reflètent son **étonnement** (elle n'avait pas prévu cela), lié aussi au fait que c'est la **première fois**, selon elle, qu'une séance de français concerne les deux niveaux de la classe.

Si nous reprenons l'enchaînement relevé plus haut dans ce passage de l'entretien d'Élise, nous pouvons le compléter en y ajoutant la dimension de l'étonnement :

prise de conscience – prises d'information – lâcher-prise – étonnement.

La prise de conscience concerne le fait, pour la professeure des écoles débutante, de s'apercevoir que la notion qu'elle aborde ce jour-là avec les élèves de CE2 rejoint une leçon qui concernait les élèves de CE1 quelques jours auparavant.

Les prises d'information faites sur les élèves par la professeure des écoles, grâce à l'attention qu'elle

leur porte, lui permettent de s'autoriser à lâcher prise sur les modalités de travail qu'elle avait prévues et à accepter que la séance soit commune à la classe entière.

Son sentiment d'étonnement est dû, à la fois, au fait que cela n'était pas prévu et à la « primeur » de cette façon de travailler (pour la « première fois » en classe entière sur une notion de français).

En résumé, le moment choisi par Élise contenait, en germe, de façon non encore conscientisée, une ressource importante pour la professeure des écoles débutante : **la possibilité de lâcher prise par rapport à sa préparation du travail de la classe.**

Dans cette première sous-section du chapitre 6, nous avons mis en évidence les prises de conscience effectuées par les professeures des écoles débutantes de notre corpus. Nous retiendrons que ces prises de conscience sont liées à des **états intérieurs facilitateurs de prises de conscience** que nous avons identifiés :

- **l'étonnement** ;
- **l'autorisation pour soi** (« s'autoriser à ») ;
- **l'identification d'un moment-ressource** (souvent une « première fois ») ;
- **le lâcher-prise.**

Ces états intérieurs ont pu être verbalisés par les professeures des écoles de notre corpus, grâce à l'utilisation de l'entretien d'explicitation, et ont débouché sur des prises de conscience de différentes natures.

Ces prises de conscience sont les suivantes :

- **les élèves autonomes dans leur travail, ayant acquis la notion enseignée, peuvent à leur tour expliquer aux autres** ;
- **une action de l'enseignante non prévue peut être bénéfique** (un tutorat improvisé, par exemple) ;
- **l'importance du moment de la passation des consignes de l'activité, dans le bon déroulement d'une séance** (prendre le temps, joindre le geste à la parole, faire verbaliser la consigne par les élèves) ;
- **présenter une activité ritualisée de façon différente renouvelle l'intérêt des élèves** ;
- **réduire le nombre d'activités proposées, dans une séance d'ateliers, en classe de maternelle, favorise le bon déroulement de la séance** ;
- **la manipulation par les élèves des outils pédagogiques et la répétition de l'activité facilitent la compréhension par les élèves de l'activité proposée**, en particulier en classe de maternelle ;
- **il est possible d'observer les élèves au travail quand les conditions d'un bon déroulement de la séance sont réunies** (consignes comprises, matériel pédagogique connu des élèves) ;

- **la quantité importante de pensées et de réflexions qui traversent l'esprit de l'enseignant quand il agit en classe.**

Nous remarquons que ces prises de conscience sont toutes d'ordre pédagogique, qu'elles concernent, pour la plupart, l'« agir enseignant » sauf la première qui est une prise de conscience de la professeure des écoles débutante sur les élèves. À partir de ces prises de conscience, les professeures des écoles débutantes de notre corpus ont, pour la plupart d'entre elles mis en mots, dans les entretiens, des valeurs sous-jacentes qui sous-tendent leurs gestes professionnels. Dans la section suivante, nous verrons qu'elles sont ces valeurs sous-jacentes.

6.2. Les valeurs sous-jacentes

Dans notre recherche, nous avons demandé aux professeures des écoles débutantes ce qui était important pour elle, en tant qu'enseignantes. Les réponses apportées constituent ce que nous nommons les valeurs sous-jacentes à la professionnalité en construction des professeures des écoles débutantes interviewées. Plusieurs des valeurs exprimées l'ont été par plusieurs professeures des écoles de notre corpus. Nous présentons, maintenant, les quatre valeurs sous-jacentes identifiées.

6.2.1. Créer un climat de confiance

Pour deux des professeures des écoles débutantes de notre corpus, auprès desquelles nous avons pu faire un deuxième entretien, de retour sur la relecture de la retranscription du premier, nous avons dégagé une valeur sous-jacente qui leur tient à cœur pour mener à bien leur enseignement : **créer un climat de confiance avec les élèves, dans leur classe.**

Pour chacune d'entre elles nous verrons comment elles disent procéder pour instaurer ce climat de confiance.

6.2.1.1. L'exemple de Sarah

Dans le deuxième entretien mené auprès de Sarah, après qu'elle a lu la retranscription du premier entretien, nous lui demandons ce qui est important pour elle.

Extrait de l'entretien 2 :

C 69 : [...] Vous voyez d'autres choses aussi qui sont importantes, qui ont une place importante dans la classe ?

Sarah 70 : (*silence 4 secondes*) J'allais dire le côté ludique, c'est pas vraiment ludique, mais essayer de trouver des situations ou des outils, des supports qui sont attrayants, qui soient

attrayants pour les élèves...

Sarah 72 : Mais je pense que ça rejoint l'idée de, de capter tout le monde donc...

C 73 : Oui, d'accord, donc c'est un autre moyen aussi d'avoir l'attention de tous ?...

Sarah 74 : Ouais...

C 75 : Donc le choix des supports.

Sarah 76 : Ouais que les élèves prennent du plaisir à venir à l'école, qu'il y ait un climat de bonne humeur, de bonne ambiance dans la classe.

Sarah 78 : Euh... alors là, dans l'école que j'ai quittée, ça c'est très très bien passé euh... Ce que m'ont dit des élèves : ils aimaient venir en classe parce que je criais pas (*sic*).

Sarah 80 : Et c'est vrai que c'est une chose qui a très bien marché avec eux dès le début, quand il y avait trop de bruit. Moi, je leur ai expliqué que quand il y avait trop de bruit, je forçais pas sur ma voix et je les attendais. Bon bien sûr, au bout d'un moment, je serais intervenue mais bon je finissais par me taire et j'attendais le silence et ça marchait très très bien, donc du coup c'est eux qui se disaient entre eux « chut chut la maîtresse attend ». Donc du coup je criais très très rarement, sauf pour intervenir donc sur un enfant en particulier mais, voilà, pas au niveau du bruit dans la classe. Arriver à plaisanter avec les élèves sur... ben je sais pas, sur l'intervention d'un élève qui peut être drôle, se permettre d'en rire pendant trois secondes et puis, hop, se remettre au travail !

Sarah 82 : Autoriser ces temps-là.

Sarah 84 : (*silence 4 secondes*) Ouais, enfin, plaisanter avec les élèves, se permettre de plaisanter avec les élèves, tout en restant dans le cadre, tout en restant dans le cadre du travail mais, voilà.

Analyse de l'extrait :

Dans cet extrait, nous relevons que pour Sarah, il est important de **proposer des « supports attrayants » aux élèves, voire « ludiques », pour qu'ils prennent du « plaisir à venir à l'école »**. Le plaisir des élèves est mis en avant par la professeure des écoles débutante. Rappelons, au passage, que Sarah, cette année-là est remplaçante (brigade), ce qui l'amène à changer de classe et à devoir instaurer un climat rapidement. Selon Sarah, le choix des supports qu'elle utilise doit répondre aussi à sa préoccupation de « capter tout le monde », d'intéresser tous les élèves au travail proposé.

Elle insiste sur l'**importance du « climat de bonne humeur » (la « bonne ambiance de classe »)** qui accompagne ce plaisir des élèves à venir à l'école. Selon elle, pour obtenir ce climat de confiance dans la classe, il lui est **nécessaire de « ne pas crier » mais d'« attendre le silence »**. Pour instaurer cela dans la classe, **Sarah explique aux élèves qu'elle n'élèvera pas la voix**, mais

que, s'il y a trop de bruit, elle se taira et attendra les élèves, qui devront se taire.

Sarah nous dit aussi qu'il est important, pour obtenir un climat de confiance des élèves, d'« autoriser » des moments courts au cours desquels elle peut « **se permettre de plaisanter avec les élèves, tout en restant dans le cadre du travail** ». Elle utilise la plaisanterie, l'humour avec les élèves, ce qui contribue, d'après elle, à créer un climat de confiance.

En résumé, pour **créer un climat de confiance dans la classe**, la professeure des écoles débutante, Sarah, souligne des points importants qu'elle tente de mettre en œuvre dans sa pratique de classe :

- **proposer des supports pédagogiques attrayants aux élèves, pour qu'ils aient plaisir à venir à l'école (souci du bien-être des élèves) ;**
- **éviter de crier en classe, mais attendre le silence ;**
- **s'autoriser à plaisanter tout en restant dans le cadre du travail.**

Cette professeure des écoles débutante exprime comment cette valeur importante pour elle est incarnée dans ses façons d'agir en classe.

Gabrielle, une autre professeure des écoles débutante interviewée une deuxième fois, après la lecture de la retranscription du premier entretien, nous dit aussi qu'elle utilise **l'humour**, pour créer un climat de confiance dans la classe. Nous verrons comment elle met en œuvre cette valeur sous-jacente.

6.2.1.2. L'exemple de Gabrielle

Gabrielle est une professeure des écoles en deuxième année d'exercice, au moment de nos entretiens. Au cours du deuxième entretien, effectué après la lecture, par la professeure des écoles, de la retranscription du premier, nous avons voulu connaître « les comportements, les actions » qu'elle mettait en œuvre et qui représentaient, pour elle, le « métier d'enseignant ». Nous sommes allée, à l'aide de nos relances sur ce qui était important pour elle, vers les valeurs sous-jacentes.

Gabrielle, comme Sarah, évoque l'importance de **créer un climat de confiance**. Nous verrons comment elle s'y prend pour incarner cette valeur.

Extrait de l'entretien 2 :

Gabrielle 42 : Pour vraiment faire passer, pour que vraiment tous les élèves puissent capter ce qu'on attend d'eux, et... euh... donc ça, en tant qu'enseignante, donc je pense que c'est important de créer un climat favorable et... euh... pour justement faire passer nos

apprentissages.

Gabrielle 44 : Et malheureusement, enfin malheureusement ... Le problème c'est que ce climat est quand même... est variable selon, ben, déjà notre état, parce que je pense que c'est quand même important. Si on est fatigué, ben, on sera peut-être moins patient, et les enfants, c'est exactement pareil.

Gabrielle 46 : Donc c'est vrai que, il faut, je pense que, créer un climat de, de sérénité dans la classe, maintenant ça peut changer d'un jour à l'autre.

Gabrielle 48 : Donc c'est pour ça que ce jour-là ça a particulièrement bien fonctionné, peut-être que j'ai été bien reposée, les enfants l'étaient également donc ça a très très bien marché. Après il y a d'autres jours où ça marche un peu moins, du fait de plusieurs facteurs.

Gabrielle 50 : Et c'est vrai que dans les autres classes, bon, je sors un peu du cadre de la maternelle.

Gabrielle 52 : Bon, d'après les visites que j'ai eues jusqu'à maintenant, j'arrive à instaurer, même d'après l'inspection, j'arrive à instaurer un climat favorable, mais c'est vrai que ça varie selon les jours aussi. Y'a des fois où on va être un peu plus irrité et irritable que d'autres (*sic*). Les élèves c'est pareil selon ce qui s'est passé à la maison, mais bon, j'essaye au maximum de, de favoriser ce climat-là, parce que c'est primordial pour moi, c'est primordial. Si le climat est serein, on est plus disponible pour faire les choses, si, bon, le climat est un peu tendu, un peu... C'est beaucoup plus difficile.

Analyse de l'extrait :

Nous pouvons constater que, pour Gabrielle, l'instauration d'un climat de confiance « de sérénité » est variable d'un jour à l'autre. Elle nous en donne les raisons, selon elle :

- l'état de fatigue de l'enseignante ;
- l'état de fatigue des élèves.

Mais, pour elle, **ce climat est « primordial » pour permettre les « apprentissages » des élèves.** Selon elle, quand le « climat est plus tendu », il est plus difficile de travailler et de faire travailler les élèves. Nous avons voulu savoir comment Gabrielle procédait pour créer ce climat de confiance si important pour elle.

Extrait de l'entretien 2 :

C 53 : Hmm. Et alors puisque vous y arrivez à installer ce climat comment vous vous y prenez en fait ?

Gabrielle 54 : Alors déjà, je passe beaucoup par l'humour.

Gabrielle 56 : Euh... les petites choses du quotidien c'est par l'humour, pour les faire

réfléchir...

C 57 : Vous avez un exemple ?

Gabrielle 58 : Un exemple, bon ça se passe plutôt en élémentaire : « Maîtresse, est ce que j'écris ce qu'il y a au tableau ? » Je dis : « Ben non, c'est pour faire joli je trouvais que le tableau était vide ! »

Gabrielle 60 : Donc ... mais ils finissent par... par percuter que, ben, c'est pas forcément (*rires*) enfin c'est une question qu'ils auraient pu éviter. Ou alors : « Où est-ce que j'écris la leçon ? » Je leur dis : « Ben, au plafond ou sur la table mais par contre dis-le moi que j'emmène la table à la maison pour la corriger ! » Enfin, plein de petits mots comme ça et, au final, même entre eux ils finissent par se... par se dire ces mots-là et ça se met tout seul en place et je pense que ça... dès les tout-petits, même ici des fois je peux pas m'en empêcher, même si je suis en maternelle, je fais de l'humour, quoi ! (*rires*)

Analyse de l'extrait :

Nous voyons comment Gabrielle, que ce soit avec des élèves d'une classe d'élémentaire ou de maternelle, « **fait de l'humour** » pour instaurer un climat de confiance avec les élèves. Dans l'exemple qu'elle donne, elle répond en plaisantant aux questions des élèves, afin de leur montrer en quelque sorte l'absurdité ou l'inutilité de leurs questions. Ce sont, en effet, des questions auxquelles ils auraient pu répondre eux-mêmes. Il apparaît aussi que les remarques des élèves qu'elle relate percent l'implicite du fonctionnement de la classe. Le fait que les élèves recopient ce que l'enseignante écrit au tableau ou le fait d'écrire sur un cahier sont autant d'actes qui font souvent partie de l'implicite de la classe, et dont les professeurs des écoles n'explicitent pas toujours le sens et l'utilité aux élèves. Nous pouvons nous interroger alors sur ce que la professeure des écoles débutante a ou n'a pas formulé clairement pour les élèves. Gabrielle évoque aussi une autre valeur sous-jacente qu'elle relie à celle de « créer un climat de confiance ».

Extrait de l'entretien 2 :

C 65 : Donc il y a ça, et vous voyez d'autres choses aussi qui permettent d'instaurer cette attention de la part des élèves, ce climat de... ?

Gabrielle 66 : Par rapport au climat même de confiance je dirais, j'essaie d'être à l'écoute des enfants aussi. Si je vois qu'il y a un enfant qui a des problèmes, qui est pas... Qui est arrivé le matin en étant un peu pas très... Comment dire... Qui fait un peu la tête, je sens bien qu'y a un souci. Je vais essayer d'aller vers cet enfant-là, sans forcément le forcer, à essayer de venir me parler, si y veut pas en parler il en parle pas, il est libre (*sic*). Maintenant s'il veut en discuter, on en discute et on essaye de régler le problème.

Analyse de l'extrait :

La professeure des écoles débutante exprime son désir d'« être à l'écoute des élèves » qui est lié, selon elle, au climat de confiance qu'elle souhaite instaurer avec les élèves. Elle dit qu'elle est attentive aux signes de malaise que peut montrer un élève « qui fait un peu la tête » et qu'elle tente d'engager un dialogue avec cet élève, tout en le respectant (« sans forcément le forcer »). Nous notons là des marques de bienveillance et de respect à l'égard des élèves qui sous-tendent et contribuent à « créer un climat de confiance ». Cette notion d'écoute semble importante pour Gabrielle car elle y revient dans la suite de cet entretien, en lien avec une autre valeur importante pour la professeure des écoles, le respect.

Extrait de l'entretien 2 :

Gabrielle 88 : Alors pour moi, la valeur primordiale enfin quand on est en classe, c'est le respect. Le respect de l'autre, le respect de l'adulte, mais aussi le respect des plus petits. Alors le respect de l'individu en fait, en tant que tel...

Gabrielle 90 : Et c'est pour ça que l'écoute est très importante. Savoir écouter, lorsqu'on est un enfant, je pense que ça s'apprend. C'est pas évident. Quand je vois en maternelle les conflits : « oui, mais, maîtresse il m'a fait ça... oui mais... » Stop. « Tu parles et ensuite tu parles (*en se tournant d'un côté puis d'un autre*), et on voit la version des deux, et on se met d'accord exactement, et à partir de là on va pouvoir trancher. » Mais il faut pouvoir s'écouter, et le respect passe par... d'abord je pense, par l'écoute.

Gabrielle 92 : Donc oui, pour moi l'écoute est d'abord... est le premier maillon en fait, de la chaîne du respect on va dire, parce qu'après l'écoute il y a la discussion et donc la prise en compte des points de vue des autres, et ça, ça peut se passer que par, que par l'écoute (*sic*).

Analyse de l'extrait :

Pour la professeure des écoles débutante, le « respect » est une valeur « primordiale ». Elle entend par là le respect entre les individus, de la part des élèves entre eux, mais aussi dans la relation réciproque élève – adulte. Et « le respect passe par l'écoute », selon elle. Elle dit que, pour les élèves, l'écoute relève d'un apprentissage (« Savoir écouter, lorsqu'on est un enfant, je pense que ça s'apprend »). Cette écoute doit permettre, selon la professeure des écoles débutante, « la prise en compte des points de vue des autres » et faciliter la « discussion » entre les élèves, régulée par l'enseignante.

Un peu plus loin dans l'entretien, Gabrielle revient sur la « bonne humeur » indispensable, selon elle, pour créer un climat de confiance avec les élèves.

Extrait de l'entretien 2 :

Gabrielle 148 : C'est-à-dire que... En plein cours de grammaire, il peut sortir, il peut dire une blague mais, bon après ça correspond à la leçon ou pas (*rires*) mais... euh... ça... (*silence 2 secondes*)... ça, enfin comment dire ? Ça contribue à la bonne humeur de l'école et du coup ça leur donne envie d'apprendre et moi, ça me donne encore plus envie de leur en apprendre.

C 149 : Alors qu'est-ce qui fait que cette spontanéité apparaît d'après vous ?

Gabrielle 150 : Le fait que je suis disposée à les écouter et à leur poser des limites malgré tout. Parce qu'ils peuvent le dire, si ça correspond pas au cadre si ça sort du cadre forcément je les remets sur le droit chemin, et ils le savent et ils recommenceront plus... Enfin je sais pas... Ça les forge et ça leur donne un esprit critique et euh... (*silence 4 secondes*) moi je conçois mon apprentissage comme ça, si je rigolais pas en classe je m'ennuierais.

Analyse de l'extrait :

Dans cet extrait, Gabrielle souligne que la « bonne humeur » engendrée par l'humour des élèves donne « envie d'apprendre » aux élèves, et motive aussi la professeure des écoles débutante pour faire apprendre les élèves. D'après elle, **l'effet bénéfique du climat de confiance se ressent chez les deux protagonistes de la relation enseignement-apprentissage, l'enseignant et les élèves.**

Nous constatons aussi **une certaine réciprocité dans l'utilisation de l'humour**, car la professeure des écoles débutante accepte l'humour des élèves tout en posant des limites. Le fait qu'elle autorise les élèves à faire des plaisanteries montre qu'elle a suffisamment d'assurance et de confiance en elle pour contrôler la situation et éviter les débordements.

Toujours dans le cadre de cette valeur sous-jacente (*créer un climat de confiance*), Gabrielle nous fait part d'un autre aspect de ce qu'elle souhaite mettre en place dans sa classe, lorsqu'elle évoque, dans le deuxième entretien, l'activité des « rallyes » que les élèves effectuent en autonomie, à certains moments de classe.

Extrait de l'entretien 2 :

Gabrielle 124 : Alors en maternelle, c'est des temps d'autonomie. Donc je sors les jeux de construction, je fais tourner les différents jeux, donc il y a les perles... enfin tous les jeux qu'on peut trouver en maternelle, pour qu'ils soient vraiment... Pour que chaque « pool » ait vraiment son petit jeu, entre guillemets. Et en élémentaire, c'est... euh... donc ils ont leur exercice à faire, pendant ce temps-là, je m'occupe des enfants en difficulté, et lorsqu'ils ont terminé, ils ont le rallye lecture. J'ai mis en place récemment un rallye géométrique aussi, donc plein de petits exercices sous forme de rallye justement pour... pour pouvoir

terminer...

Gabrielle 128 : Sinon ça me semble très difficile de devoir ralentir les bons élèves et faire accélérer les élèves en difficulté. Donc de toute façon, ça peut être qu'un plus pour les bons élèves, sachant que il est aussi accessible aux élèves en difficulté, pour pas leur dire que : « non, toi, tu peux pas, tu as pas fini ton travail, travaille d'abord et tu feras ton rallye après. » Non, je laisse quand même des temps aussi...

Gabrielle 130 : Pour que ce soit équitable, pour qu'il y ait l'équité dans la classe... Qui est une autre valeur ! (*rires*)

Analyse de l'extrait :

Dans ce passage, nous apprenons que la professeure des écoles débutante a mis en place, aussi bien dans la classe de maternelle que dans celle d'élémentaire, des moments et du matériel qui rendent les élèves actifs, et qui permettent à l'enseignante de s'occuper plus particulièrement des élèves en difficulté. Mais elle insiste sur l'importance de **l'équité entre tous les élèves**, qui, dit-elle, est une « valeur ». Dans le cas du travail en autonomie des élèves, elle sait qu'ils tiennent à faire ce travail individuel. Or, si ce ne sont que les élèves les plus rapides qui ont du temps pour le faire, cela devient injuste pour les élèves plus lents ou en difficulté. La solution trouvée par la professeure des écoles débutante est de ménager des temps pour que tous les élèves effectuent leurs rallyes en autonomie.

L'équité entre les élèves est donc une valeur qui participe de la création du climat de confiance dans la classe, pour Gabrielle.

En résumé, nous retiendrons que, pour Gabrielle, **créer un climat de confiance dans la classe est « primordial » pour permettre les « apprentissages » des élèves** et passe par :

- **l'utilisation de l'humour par l'enseignante, mais aussi, dans certaines limites, par les élèves ;**
- **le respect des élèves par l'enseignante ;**
- **le respect des élèves entre eux, qui est conditionné par l'apprentissage, par les élèves de l'écoute ;**
- **la nécessité de préserver l'équité entre les élèves.**

À l'issue des deux exemples de ces professeures des écoles débutantes (Sarah et Gabrielle) pour qui créer un climat de confiance dans la classe est une valeur sous-jacente qu'elles revendiquent dans leur pratique de classe, nous tentons un rapprochement dans les manières d'agir recueillies lors de ces entretiens (entretien 2 pour les deux professeures des écoles). Nous notons que **le climat de confiance s'installe si certaines conditions sont réunies, d'une part dans la relation**

enseignant/élève(s) et d'autre part dans les relations entre les élèves, sous le contrôle de l'enseignant. En effet, **les deux enseignantes débutantes insistent sur la présence de la bonne humeur et de l'humour dans la relation enseignant/élèves. Elles sont attentives aussi au bien-être de leurs élèves, qui est conditionné, d'après elles par l'écoute, le respect et l'équité.** À travers les entretiens recueillis auprès des professeures des écoles débutantes de notre corpus, nous pouvons identifier une autre valeur sous-jacente : donner confiance en eux aux élèves.

6.2.2. Donner confiance en eux aux élèves

Dans cette section, nous verrons comment cette valeur *donner confiance en eux aux élèves* apparaît dans les verbalisations des professeures des écoles débutantes et de quelle manière elle est mise en œuvre dans ce qu'elles disent de leur pratique de classe.

6.2.2.1. L'exemple de Céline

Lors du premier entretien avec Céline, après le moment d'explicitation, nous revenons sur le fait que le moment choisi et évoqué par la professeure des écoles est un moment qui s'est bien passé : « Donc pour vous c'est un moment qui s'est bien passé. » Et voici ce que cela entraîne chez Céline.

Extrait de l'entretien 1 :

Céline 182 : Oui qui s'est bien passé parce que justement cette petite, comme elle a des difficultés, j'arrive pas forcément à être avec elle, euh. Elle demande de l'aide et euh, j'y suis, mais c'est la première fois où j'ai vraiment pu faire, euh, du début jusqu'à la fin l'exercice avec elle.

Céline 184 : Donc je me dis que maintenant elle peut prendre un petit peu plus confiance en elle pour le faire toute seule parce que...

Céline 186 : Je me demande si c'est pas ça aussi.

C 187 : D'accord, et là peut-être c'est intéressant de voir sur ce moment qui s'est bien passé, qu'est-ce que vous avez su faire là finalement, en tant qu'enseignante ? À votre avis ?

Céline 188 : ...euh, ben, je me dis que la petite, là, a pris, euh, elle s'est dit qu'elle pouvait faire quelque chose, euh, bon, aidée, mais voilà elle a fait son travail.

Céline 190 : Donc les autres fois, c'était pas toujours terminé. Donc là, je pense que, pour elle, ça a été un bon moment aussi, de se dire « on s'occupe de moi et j'ai réussi à faire mon travail », euh, ça c'est bien. Et puis, euh, pour les autres, me dire que ils deviennent de plus en plus autonomes, en fait.

Analyse de l'extrait :

Céline insiste sur le fait qu'il est important pour elle que l'élève en difficulté qu'elle a pu aider, tout au long de l'exécution de l'exercice, ait pu « prendre un petit peu plus confiance en elle ». Nous voyons là une valeur sous-jacente aux actions qu'a évoquées la professeure des écoles débutante au cours de l'entretien. Le fait qu'elle évoque cela spontanément, suite à notre relance montre que c'est une valeur à laquelle elle tient. Elle se met à la place de l'élève et déclare ce que pourrait se dire l'élève : « on s'occupe de moi et j'ai réussi à faire mon travail ». La professeure des écoles débutante pense donc que l'élève éprouve un certain bien-être parce que l'enseignante s'est occupée d'elle, d'une part, et que, d'autre part, elle ressent de la satisfaction parce qu'elle a fait le travail demandé. De plus, **l'élève en difficulté, aidée par l'enseignante, peut prendre confiance en elle pour terminer un travail, pendant que les autres élèves sont autonomes.**

6.2.2.2. L'exemple de Sarah

Nous allons voir maintenant que pour Sarah, « donner confiance en lui à un élève » peut s'incarner autrement dans la pratique de la classe.

Extrait de l'entretien 2 :

C 85 : D'accord, ça je vois, c'est important. Euh, je sais pas si y a encore d'autres choses qui vous paraissent importantes ?

Sarah 86 : Essayer de les motiver, toujours, de les encourager.

Sarah 88 : Surtout pour les élèves qui sont en difficulté.

C 89 : D'accord donc les encouragements, ça peut se manifester comment, par exemple, dans la classe ?

Sarah 90 : Euh... (*silence 3 secondes*) en...

C 91 : Pour vous, hein, bien sûr ! Qu'est-ce que vous faites ?

Sarah 92 : Ben, lui donner la parole, donner la parole à un enfant qui va pas forcément lever la main pour la prendre parce qu'il a pas confiance en lui...

Sarah 94 : Donc lui donner la parole et lui dire : « mais si, tu sais le faire, j'ai bien vu sur ton cahier que tu savais le faire, explique-nous » voilà, euh...

C 95 : Et ça marche en général ?

Sarah 96 : Oui.

C 97 : Oui, ça se passe bien ?

Sarah 98 : Oui, oui, enfin jusqu'à maintenant. Euh, quand on corrige un exercice on peut mettre une petite annotation d'encouragement aussi pourquoi pas, euh, quand on passe dans les rangs. Ça m'est arrivé d'avoir une élève qui me disait : « non mais la division j'ai rien compris. » et puis en fait elle était juste bloquée sur, sur une étape à cause des tables de

multiplication, donc c'était à la division qu'elle n'avait pas compris c'était, elle ne savait plus combien, je sais plus, combien de fois neuf dans quarante-cinq, quelque chose comme ça. Enfin voilà, « Ah ben, je sais pas faire la division ! »

Sarah 100 : Donc ben la débloquent lui dire : « bon bah si, tu vois au final tu as compris, donc tu sais faire ta division. Aie confiance en toi ! » Voilà.

Analyse de l'extrait :

Dans ce passage du deuxième entretien effectué auprès de Sarah, nous remarquons quels sont les moyens utilisés par cette professeure des écoles débutante pour (re)donner confiance en lui à un élève :

- **donner la parole à un élève discret** qui n'a pas confiance en lui, **et l'encourager** ;
- « débloquent un petit problème », **apporter une aide ponctuelle sur une étape de la démarche, pour redonner confiance à l'élève, au cours d'un exercice, et lui permettre de réussir.**

Dans les deux exemples précédents, nous remarquons que l'aide aux élèves est utilisée par les professeures des écoles débutantes pour permettre de donner confiance en eux aux élèves. Autrement dit, **l'aide aux élèves est sous-tendue par une valeur portée par les professeures des écoles débutantes : donner confiance en eux aux élèves.**

6.2.2.3. L'exemple de Bénédicte

Pour une autre professeure des écoles débutante, Bénédicte,, la valeur *donner confiance en eux aux élèves* est incarnée de manière légèrement différente.

Extrait de l'entretien :

Bénédicte 96 : [...] C'est un grand moment je trouve pour un enseignant de pouvoir, c'est pas donner son rôle, mais de voir qu'un élève est capable de transmettre à un autre le déclic pour comprendre quelque chose je trouve ça formidable ! Pour nous, c'est déjà super gratifiant de le faire alors quand c'est un élève qui le fait à un autre élève, c'est formidable !

Bénédicte 98 : Je trouve ça formidable !

C 99 : Et qu'est-ce qui est important pour vous là, dans cette séance-là ? Enfin dans ce moment-là qui était vraiment formidable ?

Bénédicte 100 : Bah, alors, pour moi, ça y est, je peux dire que la notion est acquise parce qu'il est capable d'appliquer purement et simplement la notion dans un exercice lambda et il est capable de transférer son savoir à quelqu'un d'autre, afin de transmettre son savoir à quelqu'un d'autre, de savoir l'expliquer de... comment dire.. ça y est, enfin, c'est « passer le flambeau » un peu de dire : « bon alors, moi je sais ça, je te l'explique, mais en même temps tu sais déjà des choses, donc on va un peu s'appuyer sur ce que tu sais toi, par exemple bon

là l'exercice, tu as mis que c'était ça, alors, explique-moi pourquoi, et puis moi je t'explique comment j'ai fait.

[...]

C 103 : D'accord. Donc c'était important pour vous justement de voir les élèves, enfin certains, capables de transmettre aux autres...

Bénédicte 104 : Voilà !

C 105 : Ce qu'ils avaient eux-mêmes compris.

Bénédicte 106 : Exactement je trouvais ça très important et, euh, déjà pour leur confiance en soi, parce que comme c'est, enfin, c'était une classe qui malheureusement n'avait pas eu un très bon début d'année. Leur maîtresse d'avant avait dû partir en janvier et ça avait été comme une bonne coupure pour eux, parce que du coup leurs repères avaient tous été chamboulés. Ça avait pas été simple, et euh, du coup, c'était encore plus important je pense qu'ils, qu'ils se disent : « eh bien on me fait confiance, la maîtresse elle dit que je peux le faire, et je peux le faire ». Donc, donc c'était bien pour eux, je pense.

Analyse de l'extrait :

Bénédicte insiste sur le fait qu'il est « gratifiant », pour elle non seulement que l'élève ait compris ce que l'enseignant voulait lui transmettre, mais surtout qu'il puisse, à son tour, expliquer la notion à un autre élève. Selon elle, cela est important pour la « confiance en soi » des élèves. Nous remarquons que **donner confiance en eux aux élèves passe par la réussite des élèves**, pour Bénédicte. Mais cela est renforcé par le fait que **certains élèves sont capables d'expliquer aux autres comment ils font**.

Au travers des propos recueillis auprès de ces trois professeures des écoles débutantes, nous retiendrons que la valeur sous-jacente **donner confiance en eux aux élèves** se traduit, d'une part, dans **l'aide aux élèves dans la réalisation de leur travail**, et, d'autre part, dans **la réussite des élèves** à laquelle les conduit l'accomplissement de ce travail. Cette réussite est d'autant plus propice à la mise en confiance des élèves qu'elle est transposée dans **l'entraide des élèves**, quand ce sont certains élèves qui expliquent aux autres comment ils procèdent.

Dans les propos recueillis, auprès des professeures des écoles débutantes, une autre valeur sous-jacente apparaît : *aider les élèves en difficulté*.

6.2.3. Aider les élèves en difficulté

Pour deux des professeures des écoles débutantes interviewées, *aider les élèves en difficulté* est une

valeur qui compte, à leurs yeux. Nous verrons pour Sarah, puis pour Céline, comment cela prend forme dans ce qu'elles disent de leurs pratiques de classe.

6.2.3.1. *L'exemple de Sarah*

C'est au cours du deuxième entretien mené avec Sarah que nous avons recueilli ce qui était important pour elle quand elle fait classe.

Extrait de l'entretien 2 :

C 49 : Donc, discipline qui est important pour vous quand vous arrivez dans une classe pour faire un remplacement, et puis d'autres choses qui vous paraissent importantes... ?

Sarah 50 : Pour qu'une séance soit réussie ?

Sarah 52 : (*silence 4 secondes*) Que... que j'ai bien défini où je veux amener mes élèves, que j'ai bien réfléchi à mon objectif.

Sarah 54 : (*silence 3 secondes*) Essayer de... d'avoir tout le monde... enfin de... de pas perdre des élèves en route. Si j'ai des élèves en difficulté, essayer de les tirer aussi.

C 55 : Oui, et pour ça qu'est-ce que vous faites, alors, quand vous sentez qu'il y a des élèves un peu plus en difficulté ?

Sarah 56 : Euh, ben, je les fais reformuler, je les fais participer, euh, pour essayer de répondre à l'oral, ben, à un exercice. Si on est à l'écrit, un exercice un peu différent ou, euh, ou en leur enlevant une difficulté de... je sais pas. S'il y a... Pour prendre un exemple, une phrase dans laquelle il faut conjuguer un verbe à un temps, ben je peux lui donner le texte déjà écrit et il a juste à se concentrer sur la conjugaison du verbe, ça lui économise du temps et ça lui enlève la difficulté de copie, et voilà, il a plus de temps pour se concentrer sur ça, enfin en différenciation pédagogique en général.

C 57 : Hmm, d'accord, mais il y a plein de façons de différencier donc c'est pour ça que je vous demande un petit peu comment...

Sarah 58 : Ben, là, à D... (*lieu*) j'avais trois élèves pour lesquels je pratiquais la différenciation pédagogique : une élève qui était dyslexique qui travaillait sur ordinateur, chaque fois que c'était possible, que ce soit un travail sur fiche ou un exercice, on la mettait sur l'ordinateur. Donc je préparais les activités sur ma clé USB pour l'enregistrer sur son ordinateur et elle travaillait dessus. Une autre, qui était juste très lente pour écrire, et qui était en grosse difficulté, donc euh, je lui préparais les textes à l'avance, justement pour lui faire gagner du temps et qu'elle se concentre uniquement sur, sur l'exercice, qu'elle perde pas de temps à recopier une consigne vous... Enfin... Tout ce qui peut y avoir autour d'un exercice. Et une troisième élève qui avait de grosses difficultés pour écrire. Elle, elle avait, je pense

que c'était vraiment le graphisme, elle écrivait très très mal, elle arrivait même pas à se relire elle-même, enfin c'était... Donc pareil, je lui économisais... Pour les exercices où il y avait beaucoup d'écriture, je lui économisais ce temps-là pour qu'elle se concentre et qu'elle s'applique uniquement sur les mots, du coup, voilà.

C 59 : Mais là, si j'entends bien ce que vous me dites, vous contournez la difficulté de l'enfant, mais jamais il travaille sur sa difficulté en fait. L'enfant qui est très lente on tape le texte ou on l'écrit à l'avance, l'enfant qui a du mal à écrire on écrit pour elle, donc on la contourne la difficulté... Est-ce que j'ai bien compris ?

Sarah 60 : (*silence 2 secondes*) Oui, mais, à ce moment-là, mon but c'est pas de le faire travailler sur sa difficulté, mon but c'est de le faire...

Sarah 62 : Mon but c'est de l'amener au même résultat que les autres, c'est-à-dire avoir terminé l'exercice, et qu'on puisse travailler la compétence que j'ai visée.

Analyse de l'extrait :

Dans ce passage du deuxième entretien mené auprès de Sarah, la professeure des écoles débutante évoque **l'utilisation qu'elle fait de la différenciation pédagogique afin d'aider des élèves en difficulté**. Sarah parle d'un **aménagement de la tâche de l'élève, par simplification** de celle-ci, dans des cas de difficultés importantes (Sarah 56 et 58). La professeure des écoles débutante justifie l'usage de ce type de différenciation pédagogique par le « but » qu'elle vise : **amener l'élève à travailler la compétence visée par l'enseignante**. Nous repérons là une manière spécifique de pratiquer la différenciation pédagogique que la professeure des écoles débutante utilise car il est important pour elle d'*aider les élèves en difficulté*.

6.2.3.2. L'exemple de Céline

Pour Céline, une autre professeure des écoles débutante, cette valeur est incarnée de façon un peu différente, mais elle est évoquée au cours des deux entretiens menés auprès de cette enseignante.

Extrait de l'entretien 1 :

C 195 : Ma question, c'était plus par rapport à l'enfant que vous avez aidée à découper et à compter. Qu'est-ce que vous avez su faire dans cet accompagnement que vous avez fait auprès d'elle ?

Céline 196 : Qu'est-ce que j'ai su faire ? Pour elle ?

C 197 : À votre avis ?

Céline 198 : Euh, ben, pour moi j'ai su l'aider et voilà, c'était normal, c'est ce que j'aimerais faire avec les autres, mais que je ne peux pas forcément faire à chaque fois, donc euh, donc

voilà.

C 199 : D'accord, et quand vous dites « j'ai su l'aider ». Comment vous l'avez aidée ?

Céline 200 : Ben, je me dis que si jamais j'avais pas été avec elle, à côté d'elle, elle se serait probablement énervée au tout début pour le découpage, elle aurait pas pu faire son travail. Et, donc là, le fait d'être à côté d'elle et de la canaliser et de lui expliquer et de l'encourager, euh, elle a réussi à le faire et en fait elle savait le faire avec un petit peu d'aide, mais voilà euh, une simple présence pour l'aider et pour la guider a fait que, que, qu'elle a pu faire le travail que je lui avais demandé... donc... voilà.

Analyse de l'extrait :

Dans ce passage du premier entretien de Céline, nous constatons que la professeure des écoles débutante est consciente que l'une de ses compétences est **l'aide** qu'elle a su apporter à l'élève concernée dans la situation spécifiée. Nous obtenons aussi des informations sur les gestes que la professeure des écoles a effectués afin d'apporter cette aide : **être présente « à côté d'elle (l'élève) », la canaliser, lui expliquer, l'encourager.**

C'est à la lumière des propos recueillis dans le deuxième entretien, que nous pouvons affirmer que *l'aide aux élèves en difficulté* constitue une valeur sous-jacente à ces gestes professionnels.

Extrait de l'entretien 2 :

Nous posons la question suivante à la professeure des écoles débutante, lors de ce deuxième entretien :

C 25 : [...] ce que j'essaye de voir avec vous c'est qu'est-ce qu'il y a derrière ce moment. Enfin, qu'est-ce que vous portez comme valeurs qui vous semblent importantes pour votre métier, pour vous en tant qu'enseignante, en tant que jeune enseignante qui débute ... ?

Céline 26 : Hmm, alors moi, j'ai apprécié d'avoir ce moment avec un enfant, c'est ce que j'ai pas pu trop retrouver cette année, d'avoir un contact avec ne serait-ce qu'un groupe d'élèves juste avec moi, et là, là j'ai vraiment apprécié parce que, justement, c'est la vision que je me fais du métier de pouvoir aider les enfants vraiment en difficulté, de pouvoir apporter mon aide, savoir qu'ils peuvent compter sur moi et me demander de l'aide. Et là, c'était le premier moment dans l'année, où effectivement j'avais vraiment l'impression de pouvoir m'asseoir avec un enfant et que toute mon attention était portée juste sur un enfant et pas à moitié, en fait... Parce que y a des moments où j'essaye, et puis je suis interrompue par les autres, donc je me dis que même pour l'enfant ce doit pas être agréable de me sentir à deux endroits à la fois, et là... euh... enfin moi comme la petite, je pense qu'elle a vraiment senti que j'avais été là juste pour elle et du coup ça lui a donné envie de, de continuer et de, enfin, voilà, de faire

son travail, donc, du coup... c'est vraiment ce que j'ai essayé de faire après, de... enfin quand je me pose avec des enfants, d'être vraiment là pour eux, et pas être prise par le reste de la classe...

Analyse de l'extrait :

Ici, la professeure des écoles débutante souligne une valeur sous-jacente qui lui tient à cœur, et qui était bien présente dans l'entretien d'explicitation, **pouvoir aider les élèves en difficulté individuellement**. Pour cette enseignante, il est important de « **pouvoir apporter (son) aide** » aux élèves qui en ont besoin, sans être interrompue par d'autres événements de la classe. De plus, Céline souligne aussi qu'il est important pour elle **que les élèves sachent qu'ils peuvent « compter sur (elle) et (lui) demander de l'aide** ».

Pour pouvoir mettre en place cette aide individualisée auprès de certains élèves, la professeure des écoles débutante énonce les dispositifs qu'elle a pu mettre en place, en classe d'école élémentaire.

Extrait de l'entretien 2 :

Elle explique ce qu'elle peut faire quand la majorité des élèves de la classe sont autonomes :

Céline 52 : Eh ben, moi j'essaye, à ce moment-là, d'aller vers ceux qui ont plus de difficultés pour... euh... donc en maternelle c'est sur le moment, voir quelle est la difficulté. Et en élémentaire, donc l'année dernière, c'était euh... quand je voyais qu'ils avaient terminé leur travail, c'était reprendre un point, parce que j'avais un coin un petit peu à l'écart de la classe où il y avait des grandes tables. Et donc, c'était soit ils venaient me voir, s'il n'avait pas compris quelque chose dans la journée, dans ce cas-là on en parlait, soit je leur demandais de venir dans la journée pour revoir un exercice que j'étais en train de corriger, ou une leçon où il y avait beaucoup de fautes, et dans ces cas-là il m'expliquait les fautes. Enfin c'était, c'était pas vraiment, c'était pas une reprise d'une leçon, c'était plutôt eux qui venaient me voir pour que je leur explique quelque chose qu'ils n'avaient pas compris. Mais ils savaient que la maîtresse était à disposition, donc voilà et, la plupart du temps, j'avais toujours des enfants qui venaient me voir, j'étais pas à ne rien faire. Voilà, donc ça, c'était bien aussi de savoir qu'ils pouvaient venir me voir. C'était pas forcément moi qui allais les voir, mais ils faisaient ça volontairement et ils faisaient ça plutôt bien.

C 53 : Et ça vous pensez que c'est quelque chose que vous essaieriez de mettre en place à l'avenir aussi ?

Céline 54 : Oui, j'aimerais bien, bon, en maternelle pas possible, mais en élémentaire j'aimerais bien retrouver ce moment...

C 55 : Oui sous cette forme-là en élémentaire, forcément...

Céline 56 : Oui, de... parce que voilà... Ça change aussi de, pour les enfants, à mon avis de

se dire : « bon j'ai pas compris mais je peux aller voir la maîtresse, c'est moi qui y vais, elle est à la table, elle est là pour bien expliquer, elle a du temps ». Voilà... Des petits moments comme ça...

C 57 : Et pour vous est-ce que c'est des moments qui présentent un intérêt, bon, en dehors du fait que ça a un intérêt pour l'enfant, bien précisément mais... mais pour vous qu'est-ce que ça vous apporte comme connaissances sur l'enfant, sur ce qu'il fait... ?

Céline 58 : Là, ça me permet de les voir en tête-à-tête et donc du coup y'a certaines difficultés que j'aurais pu ne pas déceler, et finalement quand je les vois, je me rends compte si c'est, enfin, quel type d'erreur c'est. Donc ça me permet de cibler parfois si c'est une difficulté, si à l'oral il arrive à me faire, je pense à de la conjugaison. Par exemple, l'année dernière, l'enfant pouvait me conjuguer le verbe et bien me dire mais à l'écrit, voilà et ça ne l'intéressait pas, donc pour lui c'était un jeu, donc je voyais qu'il avait compris à l'oral et qu'il me faisait très bien l'exercice, mais à partir du moment où il fallait l'écrire ça lui plaisait pas. Donc pour moi je savais qu'il avait compris et que le problème c'était juste un passage à l'écrit. Et alors que si j'avais pas eu ce moment avec lui, j'aurais très bien pu me dire : « ben il a pas compris ou... voilà... » donc ça me permet, voilà, de voir les différentes difficultés qu'ils avaient. C'était un peu comme du soutien, en fait, je les voyais...

Céline 60 : Et la plupart du temps ça allait vite, c'était juste des petites difficultés au... Voilà... Donc c'était... moi ça m'a permis voilà de les voir, enfin, oui, de les connaître mieux en plus. Pas d'avoir tout le groupe classe face à moi et de parler un petit peu, enfin, pas dans le vide, mais pour tout le monde, sans savoir ce qui touche vraiment, alors que là, je changeais ma manière de parler. Il y a des fois, je sentais que ça leur parlait plus à eux justement, ils comprenaient plus selon si je, selon la tournure de ma phrase en fait, j'adaptais aux enfants et au fur et à mesure, ben, je, au fur et à mesure de l'année, je connaissais les enfants et je savais ce qu'il fallait que j'utilise pour qu'ils comprennent en les guidant.

Analyse de l'extrait :

La professeure des écoles débutante nous indique comment elle procédait, en classe élémentaire, pour pouvoir aider les élèves en difficulté. Alors qu'en classe de maternelle elle se déplace auprès de l'élève en difficulté au moment où il effectue l'activité proposée, en élémentaire, elle choisit **d'aménager un espace dans la classe où les élèves qui rencontrent une difficulté viennent recevoir une aide personnalisée de sa part**. Nous voyons que l'aide apportée aux élèves en difficulté est bien une valeur à laquelle cette enseignante est attachée. Céline insiste aussi sur le fait que les élèves venaient se faire aider volontairement, ce qui suppose aussi que l'enseignante ait gagné la confiance des élèves et mis en place, dans sa classe, une atmosphère de travail en toute

bienveillance.

L'enseignante nous indique aussi que ce dispositif lui permet d'**identifier le type d'erreurs ou de difficultés des élèves, par une relation individualisée**. Cela lui permet aussi de passer par l'oral dans une relation duelle avec l'élève, afin de savoir ce que sait l'élève, même s'il ne l'écrit pas.

Grâce à ce travail avec un petit groupe d'élèves, elle a pu mieux connaître les élèves individuellement, pour pouvoir adapter l'aide aux besoins de chacun d'eux.

À partir d'exemples précis, la professeure des écoles débutante nous montre comment elle parvient à **cibler la difficulté de l'élève, lors de l'aide individualisée**. Elle précise qu'**une meilleure connaissance des élèves** est possible dans une relation duelle entre l'enseignante et l'élève, ce qui lui permet d'**adapter l'aide** à chaque élève.

En résumé, la valeur sous-jacente *aider les élèves en difficulté* est incarnée de différentes manières par les professeures des écoles débutantes interviewées. Tantôt cela peut prendre la forme de la **différenciation pédagogique**, tantôt plutôt celle de l'**aide individualisée**, rendue possible par la mise en place de dispositifs dans lesquels les autres élèves de la classe sont autonomes dans leur travail. Cette aide peut se traduire par différents gestes professionnels de la part de la professeure des écoles débutante :

- **la présence auprès de l'élève, afin de canaliser, d'expliquer, d'encourager ;**
- **l'aménagement d'un espace dédié à l'aide individualisée dans la classe ;**
- **une connaissance personnalisée de l'élève et de ses difficultés afin d'adapter l'aide apportée à ses besoins.**

À plusieurs reprises, les professeures des écoles débutantes ont évoqué l'autonomie des élèves comme étant une valeur sous-jacente qui les guidait dans leur pratique de classe. Nous formulons ainsi cette valeur sous-jacente : *rendre les élèves autonomes*.

6.2.4. Rendre les élèves autonomes

Les mots *autonomie des élèves* et l'expression *rendre les élèves autonomes* sont présents à plusieurs reprises dans les entretiens de notre corpus. Cette valeur sous-jacente, qui sous-entend que les élèves grandissent et s'émancipent de l'aide des adultes, s'exprime de manière différente selon que les professeures des écoles débutantes enseignent en classe de maternelle ou en classe d'école élémentaire.

Dans un premier temps, nous verrons ce qui caractérise *rendre les élèves autonomes* pour la professeures des écoles débutante interviewée, quand elle évoque son travail en classe de

maternelle. Et, dans un deuxième temps, nous aborderons ce que cette valeur sous-jacente contient quand les professeures des écoles débutantes qui la revendiquent enseignent en classe élémentaire.

6.2.4.1. *L'exemple de Céline*

Céline évoque une situation en classe de moyenne section de maternelle, lors du premier entretien.

Extrait de l'entretien 1 :

Céline 190 : Donc, les autres fois, c'était pas toujours terminé. Donc, là, je pense que pour elle (*l'élève qu'elle a aidée*) ça a été un bon moment aussi, de se dire « on s'occupe de moi et j'ai réussi à faire mon travail », euh, ça c'est bien. Et puis, euh, pour les autres, me dire que ils deviennent de plus en plus autonomes, en fait.

Céline 192 : Ils ont réussi à faire...

C 193 : Donc vous, qu'est-ce que vous avez réussi à faire à ce moment-là ?

Céline 194 : Euh, moi, les rendre autonomes, à les ...à les... voilà, à les (*silence*) Pour moi, ils ont appris ce qu'ils devaient apprendre et plus, parce qu'ils ont fait leur travail, mais euh, tout ce qu'y avait, euh, la vie de classe à côté, euh, ça a pas persécuté, pas persécuté. Ça n'a pas euh, comment dire... toutes les petites, les petites disputes qu'ils ont, moi j'ai tendance à croire que ça les empêche de bien se concentrer. Et là justement, comme y en a pas eu, je me suis dit qu'ils étaient vraiment dans leur travail, et du coup ça a été, enfin, ils ont été efficaces et ça a été bénéfique pour eux.

Analyse de l'extrait :

Dans cet extrait, la professeure des écoles débutante prend conscience qu'**elle a pu aider une élève en difficulté parce que les autres élèves de la classe étaient autonomes**. Cette autonomie semble être un **processus** (« ils deviennent de plus en plus autonomes »).

C'est dans le deuxième entretien, que Céline peut exprimer ce qu'elle a mis en place dans sa classe afin de rendre les élèves autonomes.

Extrait de l'entretien 2 :

C 41 : [...] Et donc justement, qu'est-ce que vous pensez que vous avez su faire dans cette situation, quand vous avez pu prendre le temps d'accompagner cette enfant ? Est-ce qu'y a des choses, voilà, que vous avez su faire et qui sont importantes, enfin, que vous gardez ?

Céline 42 : Enfin, c'est surtout, à mon avis, le travail que j'avais mis en place avant, où j'essayais de les rendre autonomes... parce que, pourquoi j'ai pu être avec cette enfant-là ? C'est qu'à côté, les enfants, ils savaient le travail qu'ils devaient faire, le matériel qu'ils devaient prendre, où est-ce qu'il était. Et je pense que ça, c'était tout le travail que j'avais mis en place avant. Et là, cet après-midi-là, tout a bien fonctionné, et tout le travail que j'avais

mis en place a porté ses fruits, et je pense que c'est pour ça que, ben, il faut continuer ça en fait. C'est en mettant ce genre de choses que des moments comme ceux-là peuvent se reproduire de plus en plus souvent, voilà.

Analyse de l'extrait :

Nous soulignons dans ce passage les aspects qui nous semblent les plus importants. L'enseignante a pris conscience que **le travail fait en amont pour rendre les élèves autonomes**, lui a permis de libérer du temps pour pouvoir aider l'élève en difficulté. Elle insiste sur le fait qu'elle continuera de promouvoir et de favoriser cette autonomie des élèves, dans sa pratique de classe.

Un peu plus loin dans le deuxième entretien, nous obtenons plus d'informations sur les raisons qui motivent son désir de *rendre les élèves autonomes*.

Extrait de l'entretien 2 :

Céline 44 : Après bon, ça dépend du niveau et de la classe, mais moi je vois, par exemple, cette année, en étant toute seule dans la classe, sans l'aide de l'ATSEM¹¹¹, ben, j'ai dû mettre en place des choses qui n'auraient peut-être pas été, que je n'aurais pas forcément mises en place ailleurs. Par exemple, c'est vrai que l'autonomie des enfants, ben, du coup, ils ont dû apprendre très vite à gérer leur matériel, à savoir gérer la peinture tout seuls, alors que si j'avais eu une aide dans ma classe, peut-être que j'aurais mis un peu ça de côté. Mais là du coup pour m'aider, ils ont été contents de le faire, je leur ai dit que j'étais toute seule et que du coup qu'ils allaient devoir grandir, apprendre à travailler tout seuls, et ça leur a fait plaisir.

Et pour moi c'est vrai que c'était important...

Analyse de l'extrait :

Nous voyons là que l'enseignante a aussi une contrainte qui l'amène à *rendre les élèves autonomes* : **l'ATSEM n'est pas présente dans sa classe de moyenne section**. Céline nous apprend qu'**elle a informé les élèves de ses conditions de travail et qu'elle en a fait un argument pour les motiver dans leur apprentissage de l'autonomie**. Nous soulignons aussi le fait que la professeure des écoles débutante pense que ce gain d'autonomie a « fait plaisir » aux élèves. Elle évoque la signification de cette autonomie : « grandir, apprendre à travailler tout seuls » qui est accompagnée de **plaisir pour les élèves**.

En résumé, cette valeur sous-jacente (*rendre les élèves autonomes*) est mise en œuvre par cette professeure des écoles débutante, en classe de maternelle, par nécessité matérielle puisqu'elle ne bénéficie pas de la présence de l'ATSEM dans sa classe de moyenne section. Nous retiendrons que l'enseignante fait de cet argument un atout, une fois celui-ci explicité aux élèves, qui lui permet

111Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelles

d'obtenir l'adhésion des élèves qui prennent **plaisir à « grandir » et à accomplir certaines tâches matérielles seuls.**

Nous voyons, maintenant, comment cette valeur sous-jacente se décline à travers les situations évoquées par les professeures des écoles débutantes de notre corpus, en classe d'élémentaire.

Lors du deuxième entretien, Céline, la professeure des écoles débutante, revient sur son expérience de l'année antérieure, en école élémentaire, dans une classe de CE1.

Extrait de l'entretien :

Céline 46 :... en élémentaire, l'année dernière j'étais en, j'avais un mi-temps qui était en CE1, et c'est vrai que je travaillais pas de la même manière qu'en maternelle. J'aurais voulu mais c'était pas possible, en élémentaire l'autonomie est venue, voilà, au fur et à mesure, mais c'était plus, c'était quand même différent de la maternelle.

Céline 48 : parce que, bah, déjà en élémentaire, moi j'essayais qu'ils bougent pas de leur place (*sic*), en fait. Ils avaient le droit de se lever, mais c'est différent d'en maternelle où ils ont le droit de se lever constamment pour aller chercher le matériel. Là, ils l'avaient sur leur table, à leur place dans leurs trousse. Après l'autonomie c'était plus : « j'ai terminé mon travail, à ma place, qu'est-ce que je dois faire ? Qu'est-ce que je peux faire sans bouger ? » Alors qu'en maternelle, c'est vrai que quand ils ont terminé ils ont le droit de se lever pour aller chercher des jeux, même si finalement ils reviennent à leur place. Là c'était en CE1, à ma place, j'ai quand même plein de choses que je peux faire, j'ai un livre dans ma case, j'ai du travail à finir... Qu'est-ce que je peux faire ? C'était leur laisser le choix, en CE1 c'était pas toujours évident pour tout le monde de choisir. Ils avaient plein de choses à faire, mais au final ils savaient pas quoi faire (*sic*). Donc, à chaque fois, c'était : « maîtresse j'ai terminé ! » Donc voilà, au fur et à mesure, on avait mis ça en place : une petite feuille tableau « ce que je fais quand j'ai terminé mon travail ».

Analyse de l'extrait :

Nous remarquons ici que l'autonomie que la professeure des écoles attend des élèves est d'une autre nature en classe élémentaire, par rapport à la classe de maternelle. En classe élémentaire, l'enseignante souhaite que **les élèves restent à leur place le plus possible et s'occupent une fois le travail terminé.** Céline note que **cette autonomie a mis un certain temps à se mettre en place** (« au fur et à mesure » utilisé deux fois en 48). D'après elle, ce qui était difficile pour les élèves de CE1, était de choisir parmi ce qui leur était possible de faire, une fois leur travail terminé. Nous remarquons que les motivations de la professeure des écoles débutante pour *rendre les élèves autonomes* sont d'une autre nature que celles évoquées en classe de maternelle (« j'essayais qu'ils

bougent pas de leur place » (*sic*). L'enseignante évoque la nécessité, pour les élèves de CE1, de rester à leur place. **L'autonomie dont il est question en classe élémentaire, pour cette professeure des écoles débutante, porte sur les activités que les élèves peuvent effectuer une fois qu'ils ont réalisé le travail demandé.** Nous voyons que la signification même du terme autonomie est différente de celle évoquée en classe de maternelle par cette même professeure des écoles débutante (le plaisir de grandir et de réaliser des tâches seuls pour les élèves). **Les propositions que la professeure des écoles fait aux élèves dans ses propos renvoient à des tâches scolaires (et non matérielles) : lire un livre, finir un travail.**

En résumé, pour Céline, *rendre les élèves autonomes* représente une valeur sous-jacente de son activité d'enseignante. Cela est motivé d'une part, par la **volonté de pouvoir aider les élèves en difficulté** pendant que les autres élèves sont autonomes, et d'autre part, par la **contrainte matérielle, liée à l'absence de l'ATSEM, dans sa classe de maternelle.**

Quand elle enseigne en classe élémentaire, Céline accorde une place importante à l'autonomie des élèves, afin d'**apporter une aide individualisée aux élèves qui en ont besoin**, mais la nature de cette autonomie est différente. Il s'agit **pour les élèves de choisir parmi des tâches scolaires** (lire un livre, terminer un travail) quand ils ont achevé le travail demandé.

6.2.4.2. *L'exemple de Bénédicte*

Bénédicte évoque aussi une situation en classe élémentaire (CE1), mais elle donne un autre sens à cette valeur *rendre les élèves autonomes*.

Extrait de l'entretien :

Bénédicte 90 : Et là je les voyais, ils réfléchissaient, essayaient, je disais : « bon, bah, là, c'est bon, ils sont, ils ont le cheminement, ils ont compris et en fait voilà ils étaient devenus autonomes, ils avaient plus besoin de moi pour faire (*sic*) »...

C 91 : Alors à quoi vous voyez qu'ils ont ce cheminement comme vous dites ?

Bénédicte 92 : Alors souvent, c'était assez rigolo, ils me regardaient, ils étaient à leur place ils me regardaient (*silence 2 secondes*) et c'est comme si toute la séance repassait dans leur tête tout ce qu'on avait fait auparavant repassait dans leur tête et là, le (*claquement de doigts*) ... ça y est ! Et ils notaient.

Analyse de l'extrait :

Pour Bénédicte, les élèves sont « devenus autonomes », en classe élémentaire, ce qui est important pour elle. Cette valeur sous-jacente se traduit, selon elle, par la **compréhension des élèves et le fait qu'ils n'aient plus besoin d'elle pour réaliser le travail écrit demandé.** Nous pouvons résumer en

disant que, pour Bénédicte, elle a le sentiment d'avoir accompli son travail quand les élèves sont autonomes dans leur travail scolaire.

6.2.4.3. *L'exemple de Gabrielle*

Gabrielle, à son tour, évoque cette valeur sous-jacente, en classe élémentaire.

Au cours du deuxième entretien mené auprès de Gabrielle, nous recueillons ce qui est important pour elle, en termes d'apprentissages.

Extrait de l'entretien 2 :

C 99 : Alors peut-être après en termes d'apprentissages, peut-être, peut-être plutôt du côté des apprentissages, est-ce qu'il y a des choses auxquelles vous tenez particulièrement auxquelles vous êtes attentive particulièrement en classe ?

Gabrielle 100 : (*silence 2 secondes*) Alors par rapport... C'est vrai que j'ai pas mal de doubles niveaux cette année.

Gabrielle 102 : Donc c'est vrai que je vise essentiellement l'autonomie. Donc, pour moi, être autonome, c'est aussi une facette, on va dire, un apprentissage important...

Gabrielle 104 : Parce que j'ai l'impression, enfin voilà c'est une impression, c'est tout à fait personnel. J'ai l'impression que plus la vie avance, moins les enfants sont autonomes, où certains le sont très tôt, d'autres... Enfin, je sais pas... J'ai une...

C 105 : À quoi vous voyez ça alors, des petites choses peut-être ?

Gabrielle 106 :... (*silence 2 secondes*) Je vois par rapport à mon expérience personnelle en fait. Je vois certains enfants qui en CE2 continuent de demander à papa maman de les habiller à la sortie de l'école, de... Enfin c'est des petites choses qui me disent que, à la maison, ils sont pas assez mis en autonomie, ils sont pas assez responsabilisés.

C 107 : D'accord, et là vous disiez par rapport à votre expérience personnelle, vous comparez à vous quand vous étiez en CE2 ?

Gabrielle 108 : Oui à leur âge, voilà. Alors je ne suis pas une référence (*rires*) loin de là...

Gabrielle 110 : Donc j'essaye de les... Je vais pas les responsabiliser trop tôt non plus, mais leur montrer que ce sont des individus vraiment à part entière, qu'ils ont des responsabilités, qu'ils ont un rôle dans la vie de la classe et surtout qu'ils travaillent de manière autonome.

Gabrielle 112 : Qu'ils arrivent petit à petit à se détacher de l'adulte, quelque part, c'est un des objectifs des programmes. Mais je trouve ça vraiment important, parce que travailler en autonomie ça permet aux bons élèves, ben, de travailler correctement, et permettre à l'enseignant de bien, aussi, s'occuper, d'être quasiment disponible pour les élèves en difficulté. S'il n'y avait pas cette autonomie-là, l'enseignant aurait un plus gros travail on va

dire... de gérer les deux niveaux entre guillemets.

Gabrielle 114 : Et c'est vrai que s'il y a pas cette autonomie de travail, ça rend beaucoup plus difficile la tâche de l'enseignant. Je le vois en CP/CE2 là de cette année, des fois c'est pas forcément évident de laisser les CE2 en autonomie. Au début de l'année, c'était assez... assez difficile. Maintenant c'est rentré dans l'ordre, ils savent ce que j'attends d'eux, mais bon, ça a été quelque chose à mettre en place...

Analyse de l'extrait :

La professeure des écoles débutante exprime clairement que *rendre les élèves autonomes* est non seulement une valeur sous-jacente, dans sa pratique de classe, mais aussi **un « objectif »** qu'elle vise, en invoquant même les programmes (« je vise essentiellement l'autonomie » Gabrielle 102). D'après elle, c'est **un « apprentissage important » pour les élèves**. La professeure des écoles y voit des bénéfices pour les élèves (« se détacher de l'adulte »), car, selon elle, cela leur permet de travailler « correctement » et **rend l'enseignant « disponible pour les élèves en difficulté »** (Gabrielle 112). La professeure des écoles débutante insiste aussi sur la **nécessité, pour l'enseignant en classe à double niveau**, d'instaurer une « autonomie de travail ». Elle souligne la difficulté à « mettre en place » cette capacité, en début d'année scolaire, et souligne la durée de cette mise en place.

La valeur sous-jacente *rendre les élèves autonomes* est récurrente dans les entretiens de notre corpus. Nous remarquons des acceptions similaires en classe de maternelle et en classe élémentaire. D'après les verbalisations recueillies auprès des professeures des écoles débutantes, ces points communs sont les suivants. *Rendre les élèves autonomes* constitue **un objectif à atteindre pour les élèves, nécessite du temps**, comme tout apprentissage ; c'est **un processus d'acquisition**, qui demande un « travail » de la part de l'enseignant et des élèves. D'autre part, cette autonomie des élèves **permet à l'enseignant d'être disponible pour aider les élèves en difficulté**. Cela devient même **une nécessité pour l'enseignant d'une classe à double niveau**. Cependant, les significations données par les professeures des écoles débutantes divergent quelque peu, si l'on s'intéresse à ce qu'elles disent de la nature de l'autonomie qu'elles attendent des élèves, selon qu'elles enseignent en classe de maternelle ou en classe élémentaire. En effet, **en classe de maternelle**, les attentes des professeures des écoles débutantes portent plutôt sur **l'autonomie des élèves concernant la gestion du matériel utilisé pour l'activité**. Elles soulignent que **les élèves éprouvent du plaisir à devenir autonomes**, pour ce type de tâches car ils associent cela au fait de « grandir ».

En classe élémentaire, en revanche, la nature de l'autonomie des élèves attendue par les

professeures des écoles débutantes diffère. Il s'agit d'une « **autonomie de travail** » qui comprend les aspects suivants :

- **comprendre et exécuter le travail demandé** ;
- **savoir que faire quand on a terminé le travail demandé** avant les autres élèves (avoir recours alors à des tâches scolaires).

Nous remarquons que la notion de plaisir, liée au bien-être des élèves n'est plus évoquée par les professeures des écoles débutantes quand il s'agit de classes élémentaires. C'est plutôt la **nécessité de rendre les élèves autonomes, pour que l'enseignante débutante puisse accomplir son travail** dans des conditions acceptables qui est mise en avant. Cependant, que ce soit en classe de maternelle ou en classe élémentaire, **rendre les élèves autonomes est une valeur qui rejoint celle d'aider les élèves en difficulté, car l'autonomie de certains élèves va permettre à l'enseignant d'apporter son aide aux élèves qui en ont besoin.**

Afin de résumer la deuxième section de ce chapitre concernant les valeurs sous-jacentes, nous synthétisons ci-dessous les valeurs sous-jacentes qui sont apparues dans les verbalisations recueillies auprès des professeures des écoles débutantes de notre corpus, ainsi que les significations et les mises en œuvre de ces valeurs, énoncées par ces professeures des écoles.

Les **quatre valeurs identifiées**, qui sous-tendent l'« agir professionnel » des professeures des écoles débutantes interviewées, sont :

- **créer un climat de confiance dans la classe** ;
- **donner confiance en eux aux élèves** ;
- **aider les élèves en difficulté** ;
- **rendre les élèves autonomes.**

Pour chacune de ces valeurs exprimées nous avons pu accéder, à l'aide des entretiens, à la manière dont les professeures des écoles débutantes mettaient en œuvre ces valeurs quand elles agissaient en classe. Nous tentons ici de récapituler ces résultats pour chaque valeur sous-jacente.

Pour **créer un climat de confiance dans la classe**, les professeures des écoles de notre corpus insistent sur les procédés qu'elles utilisent, en combinant parfois plusieurs :

- **veiller à maintenir le plaisir des élèves de venir à l'école, en proposant des supports attrayants, en n'élevant pas la voix** ;
- **maintenir la « bonne humeur » en classe, en plaisantant avec les élèves, en acceptant l'humour des élèves, dans le cadre du travail scolaire et sous le contrôle de l'enseignant** ;
- **respecter les élèves** ;
- **veiller au respect mutuel entre élèves.**

Afin de *donner confiance en eux aux élèves*, les professeures des écoles débutantes interviewées sont attentives, disent-elles, dans leur pratique de classe à :

- **aider les élèves en difficulté** ;
- **aider ponctuellement un élève pour lever un blocage** ;
- **donner la parole aux élèves timides** ;
- **encourager les élèves** ;
- **favoriser l'entraide des élèves**.

En vue d'*aider les élèves en difficulté*, les professeures des écoles débutantes de notre corpus accordent une importance particulière à :

- **utiliser la différenciation pédagogique** (par exemple, en aménageant la tâche de l'élève) ;
- **proposer une aide individualisée**.

Cette aide individualisée nécessite, pour certaines d'entre elles :

- **une présence de la professeure des écoles aux côtés de l'élève** ;
- **un espace dédié dans la classe** ;

et cela leur permet d'**avoir une connaissance personnalisée et affinée de l'élève et de ses besoins**.

Enfin, *rendre les élèves autonomes*, pour les professeures des écoles débutantes est, à la fois, **une valeur sous-jacente** dans ce qu'elles disent de leur pratique professionnelle, **et un objectif d'apprentissage** pour les élèves, tout autant qu'**une nécessité pour l'enseignant**. En effet, une certaine autonomie des élèves, en classe de maternelle ou d'élémentaire, est recherchée, tant sur le plan matériel que sur le plan du travail à effectuer par les élèves, dans la mesure où cela **permet à l'enseignante débutante d'être disponible pour aider les élèves en difficulté ou pour gérer une classe à double niveau**. Ce sont là les traits essentiels qui ressortent des verbalisations recueillies sur les valeurs qui portent les professeures des écoles débutantes.

Dans la dernière section de ce chapitre, nous mettrons en évidence l'articulation entre les valeurs sous-jacentes identifiées auprès des personnes de notre corpus et le « je » professionnel en construction chez ces professeures des écoles débutantes.

6.3. Un « je » professionnel en construction

Les valeurs professionnelles que nous avons identifiées, à partir des verbalisations des professeures des écoles débutantes interviewées sont les piliers d'un « je » professionnel en construction. Pour nous, le « je » professionnel est une partie de ce que Jorro appelle « l'ethos professionnel ». Il constitue la partie singulière de cet ethos, intimement attachée au sujet, qui se manifeste aussi à travers le corps de l'enseignant et est sous-tendu par des valeurs sous-jacentes. Pour chacune des

professeures des écoles interviewées, remarquons que les valeurs s'articulent avec les compétences émergentes et conscientisées afin de former leur « je » professionnel en construction.

Ce qui nous a étonnée, lors de l'analyse des verbatim, fut l'**importance accordée à la relation aux élèves**. Il semble que cette relation ne relève pas d'une évidence pour les professeures des écoles, mais qu'elle nécessite un véritable travail réflexif d'ajustement et qu'elle soit en évolution, notamment lors de l'entrée dans le métier. De plus, au travers des compétences identifiées et des valeurs exprimées par les professeures des écoles interviewées, nous constatons l'**importance du lâcher-prise**, de cette autorisation que les professeures des écoles se donnent de s'adapter à ce qui survient en classe et de ne pas suivre ce qu'elles avaient prévu ou ce qu'elles ont l'habitude de faire. Nous examinons chacun de ces points dans les sous-sections suivantes.

6.3.1. La relation aux élèves

Dans notre recherche, nous avons pu identifier des prises d'information/prises de décision, en situation, portant essentiellement sur les élèves. Ce sont les prises en compte des mouvements des élèves, de leur expressivité (verbale et non-verbale) auxquelles sont attentives les professeures des écoles débutantes. À travers les compétences émergentes et les compétences conscientisées des professeures des écoles, nous avons mis en évidence que les personnes interviewées accordaient une grande importance à ajuster leurs actions (physiques ou verbales) afin de mieux réguler la relation qu'elles avaient avec les élèves et/ou les relations entre les élèves, cela se faisant au service des apprentissages, comme en témoignent les valeurs sous-jacentes et exprimées par les professeures des écoles de notre corpus. Rappelons que ces valeurs sont : créer un climat de confiance dans la classe, donner confiance en eux aux élèves, aider les élèves en difficulté, rendre les élèves autonomes. Pour nous, cette relation aux élèves et ses implications pédagogiques est une des bases du « je » professionnel en construction chez les professeures des écoles débutantes.

Les propos de Gabrielle illustrent l'importance de cette relation aux élèves dans la construction du « je » professionnel en début de carrière.

Extrait de l'entretien 2 :

Gabrielle 132 : Alors, par rapport au début, donc déjà je suis beaucoup plus à l'écoute des élèves. C'est vrai que, quand j'étais PE2¹¹² dans mes stages, j'étais dans le programme, c'était « faut avancer, faut avancer », enfin c'était le respect vraiment des programmes. L'année dernière, ayant eu ma classe depuis... du 1^{er} septembre au 31 août, enfin jusqu'en juillet...

112 PE2 signifiait professeur des écoles stagiaire, c'est-à-dire en formation pendant un an, après l'obtention du concours.

Ça m'a permis de plus, de plus prendre le temps et vraiment prendre en compte les élèves.

Gabrielle 134 : Et c'est vraiment cette année-là qui m'a fait le déclic, en fait. En me disant que bon le programme c'est très bien, mais on a des individus en face de nous et qu'il faut en prendre compte, enfin c'est... On peut pas... Si la classe n'avance pas, ça sert à rien d'avancer malgré tout. Stop, on s'arrête et voilà on règle le problème, y a peut-être un blocage, et après on reprend.

Gabrielle 136 : Et c'est pas, contrairement à ce que je pensais au début, c'est pas forcément une perte de temps de s'arrêter, de régler les conflits, de régler les problèmes. Tout simplement revoir une notion qui a pas été acquise, parce que forcément on peut avoir l'impression que c'est acquis et puis en évaluation, on se rend compte que, ben, c'est raté, ben voilà. On fait marche arrière et c'est pas forcément une perte de temps parce que ça peut être du temps gagné sur autre chose. Et du coup, on peut aller plus vite sur d'autres notions. Et ça, je l'ai vraiment appris l'année dernière et c'était vraiment appréciable. Le fait de sortir un peu le nez des programmes et de me dire bon je suis avec des enfants, eux peuvent m'apporter aussi des choses, moi je leur apporte tous les apprentissages, mais eux peuvent aussi m'apporter quelque chose humainement.

Gabrielle 138 : Et ça, ça a été flagrant l'année dernière, et je me sens de nouveau frustrée cette année du fait de n'avoir que des... Que deux quart-temps et un mi-temps. J'ai pas le temps en maternelle de prendre le temps, justement d'être avec les enfants, de dire bon ben si c'est pas fait c'est pas dramatique, j'ai demain pour le faire, mais en maternelle non parce que, ben, ça reporte à une semaine après, et une semaine après les enfants ont évolué, c'est... c'est un peu frustrant.

Analyse de l'extrait :

Dans ce passage de l'entretien, Gabrielle fait état d'une prise de conscience (« le déclic ») qu'elle a faite entre sa première et sa deuxième année en classe, du fait qu'elle a eu une classe à l'année : « Ça m'a permis de plus prendre le temps et vraiment prendre en compte les élèves. » « Le programme c'est très bien, mais on a des individus en face de nous et qu'il faut en prendre compte [...] » « Si la classe n'avance pas, ça sert à rien d'avancer malgré tout. » Cette prise de conscience porte sur le fait de réaliser qu'elle a des « individus » en face d'elle, les élèves dont elle doit **tenir compte et que son travail ne consiste pas seulement à aller au bout des programmes scolaires.**

Elle évoque aussi l'apport mutuel, sur le plan humain, que représente la relation entre l'enseignant et l'enseigné : « [...] je suis avec des enfants, eux peuvent m'apporter aussi des choses, moi je leur apporte tous les apprentissages, mais eux peuvent aussi m'apporter quelque chose humainement. »

N'est-ce pas là l'expression d'un aspect important de tout métier de la relation ?

Pour Gabrielle, **la construction de son « je » professionnel est constituée, en partie, par l'écoute des élèves, la prise en compte des élèves et pas seulement par les programmes scolaires à enseigner.**

Si l'importance de la relation aux élèves constitue une des bases du « je » professionnel en construction des professeures des écoles débutantes, de notre corpus, il semble aussi que s'autoriser à lâcher ce que l'on a l'habitude de faire ou ce qui était prévu soit une autre base de ce « je » professionnel.

6.3.2. Le lâcher-prise : une autorisation salutaire

Afin d'illustrer l'importance du lâcher-prise, nous avons choisi de relater l'exemple d'une prise de conscience fourni par Élise.

Extrait de l'entretien :

Élise 554 : Oui, oui, c'était une autre façon de faire et puis ça... ça permet aussi de... pas de se laisser déborder, parce qu'au final, j'ai quand même réussi à... à essayer de garder... que ça parte pas dans tous les sens non plus. On a essayé de se recentrer sur, sur ce que je voulais. Et puis ça permet de, de voir que les élèves peuvent aussi... s'aider entre eux... et puis, et puis vraiment, pour le coup construire, construire leurs, leurs connaissances entre eux, les CE1 vers les CE2 et inversement.

Élise 556 : Ce que j'ai pas l'habitude du tout de faire...

Élise 558 : ... On travaille vraiment très peu en commun.

Élise 560 : [...] j'en retire plein de bonnes choses. (*rires*)

C 561 : C'est quoi ces « plein de bonnes choses » ?

Élise 562 : Ben, euh... oui... le fait de pouvoir travailler tous ensemble et pourquoi pas même à l'avenir de regarder les deux manuels vraiment pour voir qu'est-ce qu'on pourrait mettre en commun. Des choses que les CE1 pourraient faire avant et que les CE2 pourraient rattraper ensuite.

Élise 564 : Dans d'autres domaines. Les mathématiques, ça pourraient aussi être le cas... sur plein de notions en fait. Ça peut être un réinvestissement pour les CE2 et puis une phase de découverte pour les CE1, avec les CE2 qui les font revenir dessus. Comme en début de CE2, ils font quand même beaucoup de révisions, donc ça pourrait permettre aussi de les inclure un petit peu plus, et puis, au moins, ça permet aux élèves aussi de mieux se connaître en début d'année.

Analyse de l'extrait :

Dans cet extrait, nous remarquons qu'Élise, après avoir pris conscience de l'importance de

l'entraide entre les élèves des deux niveaux de son cours double, **envisage pour l'avenir des modifications possibles des modalités de travail dans sa classe**. Ces modifications vont dans le sens, selon elle, **d'instaurer un climat propice au travail dans la classe, tout en permettant aux élèves de construire leurs apprentissages**. Nous avons là un exemple de lâcher-prise, d'autorisation à procéder différemment : la professeure des écoles sait maintenant qu'elle peut s'autoriser à modifier les modalités de travail dans sa classe à double-niveau, et que le travail en commun avec les deux niveaux est possible. **Elle sait qu'elle peut gérer une telle situation**.

À travers les exemples de Gabrielle et d'Élise, nous avons voulu montrer comment le « je » professionnel des professeures des écoles débutantes de notre corpus se construit sur deux bases fondamentales : la relation aux élèves et le lâcher-prise, le fait de s'autoriser à agir en ajustant son action au plus près de la situation vécue. Ces bases ne constituent qu'une partie du « je » professionnel car celui-ci est destiné à évoluer tout au long de la carrière des professeurs des écoles. Il apparaît que ces deux bases sont importantes pour les personnes en début de carrière de notre corpus.

Dans ce chapitre, nous avons mis en évidence l'articulation entre les valeurs sous-jacentes exprimées par les professeures des écoles débutantes et le « je » professionnel qu'elles construisent, au début de leur carrière. Les entretiens d'explicitation menés ont permis de mettre en évidence des prises de conscience de la part des professeures des écoles interviewées. Certains états intérieurs nous sont apparus comme facilitant ces prises de conscience ; il s'agit de l'étonnement, de l'autorisation pour soi (« s'autoriser à »), de l'identification d'un moment-ressource (souvent constitué d'une « première fois ») et du lâcher-prise. En poursuivant les entretiens, en dehors de la position de parole incarnée propre à l'entretien d'explicitation, nous nous sommes intéressée à ce qui était important pour les professeures des écoles débutantes de notre corpus. Cela nous a permis d'identifier quatre valeurs sous-jacentes : créer un climat de confiance dans la classe, donner confiance en eux aux élèves, aider les élèves en difficulté et rendre les élèves autonomes. Ces valeurs sont, pour nous, des piliers du « je » professionnel en construction et s'articulent autour de deux bases fondamentales qui ressortent des propos recueillis :

- l'importance de la relation aux élèves ;
- l'importance du lâcher-prise.

Ce « je » professionnel est en construction car, d'une part, il est différent des idées que les futurs professeurs des écoles se font du métier quand ils sont étudiants, et d'autre part, parce qu'il évoluera tout au long de la carrière des professeurs des écoles.

Conclusion

Nous reprendrons les principaux apports dégagés au cours de notre recherche, dans un premier temps, en exprimant, pour chacun les limites et les questions qui restent en suspens. Dans un second temps, nous aborderons les prolongements et les applications possibles de notre recherche, notamment dans le domaine de la formation. Notre travail a consisté à étudier la pratique des professeurs des écoles débutants à partir d'une approche par la description de leur vécu, de leur point de vue, c'est-à-dire en première personne. Pour atteindre cet objectif, nous avons choisi une méthode de recueil des données subjectives, l'entretien d'explicitation, dans le but de mieux comprendre comment se construit le « je » professionnel chez les professeurs des écoles débutants. À travers l'utilisation de cette méthode, nous avons recueilli des verbalisations liées aux vécus des professeurs des écoles, de notre corpus, en situation de classe. La qualité des verbalisations recueillies est conditionnée par la conduite des entretiens d'explicitation qui repose sur trois conditions : la position de parole incarnée, un questionnement non inductif des réponses et une posture dégagée de toute attente préalable de la part de l'intervieweur. Cet accompagnement amène la personne interviewée à recontacter, au plus près, son vécu passé. Les verbalisations ainsi recueillies concernent, selon notre choix, des descriptions de situations de classe, or cette pratique en classe ne constitue qu'une partie de l'activité du professeur des écoles. Il serait intéressant de poursuivre cette recherche en étudiant, avec la même méthode de recueil des données, la part du travail enseignant qui s'effectue en dehors de la classe (les temps de préparation des séances, de bilans, de corrections, les relations avec les partenaires de l'école, les parents, etc.). Comment cela est-il vécu par les professeurs des écoles ? Quelles compétences sont mises en œuvre ? Quels gestes professionnels en découlent ?

À partir de l'analyse de ces données, nous avons mis en évidence des gestes professionnels d'ajustement des professeurs des écoles débutantes qui sont le résultat de prises d'information/prises de décision très brèves en situation. Les principaux indices qui attirent l'attention des professeurs des écoles débutantes sont relatifs aux élèves : leurs mouvements, leurs paroles, leur expressivité (le regard, l'absence de réaction, les sourires, etc.). Nous avons repéré ces prises d'information/prises de décision à partir de descriptions de séances qui se sont bien passées. Il serait intéressant de vérifier si les mêmes indices seraient retenus lors de prises d'information/prises de décision au cours de séances ressenties comme difficiles par les professeurs des écoles débutantes. Il est important de retenir que les prises de décision en situation sont toujours précédées de prises d'information sur l'environnement, en l'occurrence, pour les professeurs des écoles débutantes, sur les élèves.

Nous avons mis en évidence des compétences émergentes chez les professeures des écoles débutantes, qui relèvent de compétences transversales. Pour nous, une compétence émergente est un savoir-faire professionnel mû par une intention, un sous-but, qui est en cours de construction chez le professeur des écoles, qui, souvent n'est pas encore conscientisé, mais qui est présent dans la description en première personne d'un vécu de classe. Ces savoir-faire appartiennent au préréfléchi de l'action et vont donner lieu à des prises de conscience par le processus cognitif de réflexion. Les compétences émergentes que nous avons pu identifier sont au nombre de quatre : faire verbaliser les élèves, favoriser les interactions entre les élèves, écouter et prendre en compte la parole des élèves, utiliser son corps et son positionnement dans la classe. Nous pouvons classer ces compétences émergentes en deux catégories : la prise de conscience de l'importance du corps de l'enseignant par les professeures des écoles débutantes, d'une part, et la prise de conscience de l'importance de la prise en compte de la parole des élèves, d'autre part. Ces deux objets de prise de conscience semblent fondamentaux dans la conduite de la classe, à la fois pour instaurer un climat de confiance, en termes de relations intersubjectives (enseignant/élève(s), élèves/élèves), mais aussi pour assurer une relation pédagogique propice à l'apprentissage des élèves. Cela est particulièrement perceptible à travers les sous-buts identifiés pour chaque compétence émergente. Ces sous-buts montrent que le corps et son positionnement dans la classe sont utilisés par les professeures des écoles débutantes pour garder le contrôle sur l'ensemble des élèves, sur les déplacements de ceux-ci, mais aussi pour faciliter la passation des consignes auprès des élèves ou pour aider un élève ou un groupe d'élèves dans une relation de proximité. En ce qui concerne les sous-buts relatifs à la prise en compte de la parole des élèves, ils sont liés au souci des professeures des écoles débutantes de s'assurer que les consignes de l'activité sont comprises par les élèves. Ces sous-buts sont aussi en lien avec l'apprentissage en cours pour les élèves (demander aux élèves d'exprimer leurs procédures, de réactiver leurs connaissances, de récapituler les savoirs en cours d'apprentissage). Les compétences émergentes qui ont été mises au jour, par cette recherche, gagneraient à être vérifiées auprès d'un plus grand nombre de professeurs des écoles débutants, dont des hommes. En effet, notre étude s'est limitée à six personnes, toutes des femmes. Il serait intéressant de savoir si auprès d'hommes, professeurs des écoles débutants, nous obtiendrions les mêmes compétences émergentes à partir de la description de séances de classe en première personne. Ces limites (le nombre de personnes interviewées et le manque d'hommes dans notre corpus) concerne l'ensemble des résultats de notre recherche. Les compétences émergentes sont-elles observables à travers les verbalisations d'un nombre plus important de professeurs des écoles débutants ? Y a-t-il une différence de genre entre les compétences émergentes remarquées chez les professeurs des écoles débutants ? Les compétences émergentes sont-elles « sexuées » ? Il serait

également utile d'étudier si d'autres variables peuvent modifier les résultats de notre recherche, comme les origines sociales des professeurs des écoles, leurs histoires de vie (leur mobilité sociale, géographique, matrimoniale,...), leurs origines (régionales, ethniques,...).

Un autre apport de notre travail est de mettre en évidence des compétences conscientisées par les professeures des écoles débutantes de notre corpus. Les compétences conscientisées sont déjà présentes à la conscience des professeures des écoles débutantes interviewées, ou ont fait l'objet d'une prise de conscience au cours de notre recherche. Elles sont constituées de ce que la professeure des écoles sait qu'elle sait faire. Ces compétences conscientisées font partie des gestes professionnels, tels que nous les entendons à la suite de Jorro. Pour nous, les gestes professionnels contiennent les savoir-faire historiques du métier, transmis par le groupe de pairs, et intègrent des compétences que le professionnel ajuste selon ses perceptions et les relations inter-subjectives, en situation. À partir des verbalisations recueillies, nous retenons les compétences conscientisées suivantes qui se répartissent en deux catégories selon qu'elles sont relatives à l'activité de l'enseignante ou à l'activité des élèves :

Du côté de l'activité de la professeure des écoles	Du côté de l'activité des élèves
Organiser la classe en prévoyant un nombre d'activités inférieur au nombre de sous-groupes, en classe de maternelle.	Faire reformuler les consignes par les élèves.
Permettre à certains élèves d'être capables d'expliquer aux autres ce qu'ils ont compris.	Faire travailler les deux niveaux de classe ensemble sur une même notion, dans une classe à double-niveau.
Questionner les élèves de différentes manières pour guider leur réflexion.	Faire manipuler les outils pédagogiques par les élèves au cours de plusieurs séances, pour les rendre autonome, en classe de maternelle.
Décider de ne pas intervenir.	

Là encore nous pouvons nous interroger : ces compétences conscientisées se retrouvent-elles chez un grand nombre de professeurs des écoles débutants, hommes et femmes ? Ces compétences conscientisées sont-elles liées au genre masculin ou féminin ?

Notre recherche nous a permis de montrer que les compétences émergentes et les compétences conscientisées, constituant des gestes professionnels, étaient sous-tendues par des valeurs pour les professeures des écoles débutantes de notre corpus. Ce qui est important, pour ces professeures des écoles, dans l'exercice de leur métier, est de créer un climat de confiance dans la classe, de donner confiance en eux aux élèves, d'aider les élèves en difficulté et de rendre les élèves autonomes. Ces valeurs sous-jacentes sont incarnées par les professeures des écoles débutantes à travers une posture d'écoute et de respect des élèves, sachant manier aussi l'humour, une posture d'accompagnement des

élèves (dans le sens d'être « à côté », de « rassurer » et d'« encourager »). Ces valeurs représentent, pour nous, les deux piliers du « je » professionnel en construction chez les professeures des écoles débutantes : l'importance de la relation aux élèves et l'importance du lâcher-prise. Il nous apparaît qu'une part de la professionnalité des professeures des écoles débutantes se construit sur la base, à la fois, d'une relation de confiance avec les élèves, et d'une autorisation pour soi-même que se donnent les professeures des écoles de s'écarter de ce qui était prévu, de ce dont elles ont l'habitude, afin d'être au plus près de ce qui se déroule dans l'instant dans la classe. C'est que nous avons appelé le « je » **professionnel en construction**, cette partie singulière de la professionnalité, qui évoluera au fil de la carrière des professeurs des écoles. Il serait intéressant d'étudier l'évolution de la construction du « je » professionnel, pour les mêmes personnes, sur plusieurs années ou à quelques années d'intervalle. Une telle recherche longitudinale permettrait d'envisager la constance ou l'évolution du développement professionnel.

À l'issue de notre recherche, nous envisageons quelques prolongements possibles de ce travail dans le domaine de la formation des futurs professeurs des écoles. Les compétences que nous avons pu mettre en évidence, liées à la pratique effective de classe ne peuvent devenir des objectifs de formation que parce que l'on aura facilité des prises de conscience de la part des futurs professeurs des écoles, notamment après des temps de stages pratique. Ces prises de conscience de l'importance de l'utilisation du corps par l'enseignant ou de construction de la relation aux élèves, par exemple, nous semblent importantes afin que les futurs professeurs des écoles se constituent des ressources disponibles pour l'exercice de leur profession. Il apparaît que ces prises de conscience sont plus aisément accessibles lorsqu'il est demandé aux personnes d'évoquer des moments de classe qui se sont bien passés. Cela permet d'ancrer des ressources pour la personne, d'une part, et de rehausser l'estime de soi, avant d'aborder des séances ressenties comme difficiles, d'autre part. Cette formation basée sur l'expérience pourrait être envisagée, en deux temps distincts, au cours de la deuxième année du master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation. Nous avons montré que la relation aux élèves était l'objet d'attentions nombreuses de la part des professeures des écoles débutantes. Ce point pourrait être travaillé de façon approfondie au cours de la formation. Par ailleurs, il semble intéressant de diffuser les résultats de notre recherche auprès des formateurs des futurs professeurs des écoles, afin de leur permettre d'envisager la mise en place d'exercices facilitant la mise à distance de l'action vécue, et de construire les bases de leur développement professionnel.

Pendant de nombreuses années, la recherche en sciences humaines et sociales a été marquée par des oppositions entre la théorie et la pratique, l'objectif et le subjectif, il semble que ces tensions ne soient plus de mise aujourd'hui. Les approches se complètent plus qu'elles ne s'opposent, pour une

connaissance enrichie du monde. À une échelle toute relative, notre recherche participe de ce mouvement.

Bibliographie

- Alin, C. (2010). *La Geste Formation. Gestes professionnels et Analyse des pratiques*, Paris : L'Harmattan.
- Altet, M. (1994). Comment interagissent enseignants et élèves en classe ?, *Revue française de pédagogie*, n°107, pp.123-139.
- Altet M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue Française de Pédagogie*, n°138, 2002, pp. 85-93.
- Altet M. (2008). Tensions, régulations et ajustements dans les pratiques enseignantes : analyse de la dynamique des interactions maître-élèves observées dans un « débat scientifique » en cycle 3. In Vinatier, I. et Altet, M. (dir) *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, (pp. 48-55) Rennes : P.U.R.
- Altet M. (2010). Deux décennies de formation des enseignants dans les IUFM. *Recherches en éducation*, n°8, 2010, pp.12-23.
- Astier, P. (2010). Entre dire, faire et apprendre : accompagner la professionnalisation, *L'actualité éducative du n°481 d'avril-mai 2010, Les Cahiers pédagogiques*.
- Astolfi, J-P. (2003). Le métier d'enseignant entre deux figures professionnelles. Dans Astolfi, J-P. (dir.) *Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*, Paris : ESF éditeur.
- Astolfi, J-P. (2011). Quel fondement épistémologique pour la pratique enseignante. Dans Maubant, P. et Martineau, S. (dir.) *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants*. (pp. 285-320) Ottawa : Presses Universitaires d'Ottawa.
- Bailleul, M., Thémines, J-F. et Wittorski, R. (coord.). (2012). *Expériences et développement professionnel des enseignants : formation, travail, itinéraire professionnel*. Toulouse : Octarès Éditions.
- Barbier, J-M. (1996, rééd. 2011). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris : PUF.
- Barbier, J-M. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités. Formation et pratiques professionnelles*, Paris : PUF.
- Barbier, J-M. (2013). Vécu, élaboration et communication de l'expérience. Dans Barbier, J-M. et Thievenaz, J. *Le travail de l'expérience*, Paris : L'Harmattan.
- Barth, B.-M., (1993, rééd. 2002). *Le savoir en construction*. Paris : Retz.

- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*, Bruxelles : De Boeck.
- Bénaïoum-Ramirez, N. (2009). *Faire avec les imprévus de la classe. Représentations professionnelles et construction de la professionnalité*. Lyon : Chronique Sociale.
- Blanchard-Laville, C. et Fablet, D. (2000). (coord.). *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris : L'Harmattan.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Editions de Minuit.
- Bourdoncle, R. et Demailly, L. (1998). (éds) *Les professions de l'éducation et de la formation*. Paris : Presses Universitaires du Septentrion.
- Brassat, E. (2013). La notion de compétence, ses enjeux épistémologiques. Communication Journée d'études de la SOFPHIED, Paris-Sorbonne, 22 juin 2013. Consultable en ligne : <http://www.sofphied.fr/Brassat.pdf>, consulté le 02/05/2015.
- Bronckart, J.-P. (2014). L'étonnement, fondateur d'un parcours de vie et de recherche. *Revue Éducation permanente*, dossier *S'étonner pour apprendre*, n° 200/2014-3. pp. 61-68.
- Bru M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue Française de Pédagogie*, n°138, 2002, pp. 63-73.
- Bucheton, D. (2009). (dir.). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octares Editions.
- Buysse, A.A.J. (2011). Une modélisation des régulations et de la médiation dans la construction des savoirs professionnels des enseignants. Dans Maubant, P. et Martineau, S. (dir.) *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants*, pp. 243-284. Ottawa : Presses Universitaires d'Ottawa.
- Cahour, B. (2006). L'expérience vécue des utilisateurs ; pourquoi l'étudier et comment ? Dans Coopération Innovation Technologie (CITE 2006), Nantes, 26/06/2006-30/06/2006 (conférencier invité), Semaine de la Connaissance 2006, juin 2006.
- Cahour, B. *et al.* (2007). Étude de l'expérience du sujet pour l'évaluation de nouvelles technologies : l'exemple d'une communication médiée, *Revue d'anthropologie des connaissances* 2007/1 (Vol. 1, n° 1), p. 85-120. disponible sur : <http://www.cairn.info/revue-anthropologie-des-connaissances-2007-1-page-85.htm>
- Champy-Remoussenard P. (2005). Les théories de l'activité entre travail et formation, *Savoirs*, 2005/2 n°8, pp. 9-50.

- Chaussecourte P. (2012). Du repérage de phénomènes issus des protagonistes dans les pratiques enseignantes. Dans Clanet, J. (coord.) *Pratiques enseignantes. Quels ancrages théoriques pour quelles recherches ?* (pp. 31 - 48) Paris : L'Harmattan.
- Cifali Bega, M. (2014). Une clinicienne saisie d'étonnement. Revue *Éducation permanente*, dossier *S'étonner pour apprendre*, n° 200/2014-3. pp. 143-154.
- Clanet, J. (2012). Pratiques enseignantes. Quels ancrages théoriques pour mieux comprendre ce que fait un enseignant en classe ? Dans Clanet, J. (coord.) *Pratiques enseignantes. Quels ancrages théoriques pour quelles recherches ?* (pp. 7 - 14) Paris : L'Harmattan.
- Clanet, J. (2012). De la pratique enseignante à l'acte instrumental d'enseigner. In Clanet, J. (coord.) *Pratiques enseignantes. Quels ancrages théoriques pour quelles recherches ?* (pp. 49 - 72) Paris : L'Harmattan.
- Clot, Y. (2000). La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie. In Maggi, B. (dir.) *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*. Paris : P.U.F.
- Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyses du travail : concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-43.
- Coulet, J-C. (2013). Devenir un professionnel : une multiforme de l'expérience. In *Travail et développement professionnel. Construire l'expérience (2)*. *Éducation permanente*, n°197, décembre 2013, pp. 125-151.
- Delory-Momberger, C. et Hess, R. (2001). *Le sens de l'histoire. Moments d'une biographie*. Paris : Anthropos.
- Delory-Momberger, C. (2003). *Biographie et éducation. Figures de l'individu-projet*. Paris : Anthropos.
- Faingold N. (1996, rééd. 2001). Du stagiaire à l'expert : construire des compétences professionnelles, Dans Paquay L. et alii., *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (p. 137- 152) Bruxelles : De Boeck.
- Faingold N. (1998). De l'explicitation des pratiques à la problématique de l'identité professionnelle. *Expliciter* n° 26, pp. 17-20. <http://www.grex2.com>
- Faingold, N. (2005). Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires, *Expliciter*, n°58, janvier 2005, pp. 1-15. <http://www.grex2.com>
- Faingold, N. (2006). Explicitation des pratiques, réflexivité, construction identitaire, *Expliciter*, n°63, janvier 2005, pp. 1-15. <http://www.grex2.com>

- Faingold, N. (2010). (coord.). *Dire le travail éducatif. Une analyse de l'activité des éducateurs en milieu ouvert*. ENPJJ-CNAM-CRF.
- Faingold, N. (2011). Explicitation des pratiques, décryptage du sens. In Hatano, M. et Le Meur, G. (dir.) *Approches pour l'analyse des activités*, Paris : L'Harmattan.
- Faingold, N. (2013). Accompagner l'émotion explicitation, décryptage du sens et parties de soi. *Expliciter*, n° 100, novembre 2013, pp. 29-38. <http://www.grex2.com>
- Galvani, P. (2011). Moments d'autoformation, kaïros de mise en forme et en sens de soi. In Galvani, P, de Champlain, Y., Nolin, D. et Dubé, G. (coord.) *Moments de formation et mise en sens de soi*, Paris : L'Harmattan.
- Gohier, C. et Alin, C. (2000). (dir.). *Enseignant-formateur : la construction de l'identité professionnelle*, Paris : L'Harmattan.
- Grangeat M. (2011). Des savoirs enseignants : des savoirs-processus en prise avec les acteurs, les dispositifs et les théories. Dans Maubant, P. et Martineau, S. (dir.) *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants*, (pp. 143 – 169) Ottawa : Presses Universitaires d'Ottawa.
- Hameline, D. (2014). Petite métaphysique de l'étonnement. *Revue Éducation permanente*, dossier *S'étonner pour apprendre*, n° 200/2014-3. pp. 9-16.
- Isambert-Jamati, V. (1992). *Instituteurs et professeurs dans la France d'aujourd'hui : continuités et discontinuités avec ceux de l'entre-deux-guerres*. In *Permanence et renouvellement en sociologie de l'éducation*, Paris : L'Harmattan-INRP.
- Jodelet, D. (2008). Le mouvement de retour vers le sujet et l'approche des représentations sociales. *Revue Connexions*, 2008/1 n°89, pp. 25-46. <http://www.cairn.info/revue-connexions-2008-1page-25.htm>
- Jorro, A. (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*, Paris : ESF éditeur.
- Jorro, A. (2006). L'agir professionnel de l'enseignant. Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la Formation – CNAM, Feb. 2006, Paris, France, consultable sur : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00195900>. Consulté le 02/05/2015.
- Jorro, A. et Crocé-Spinelli, H. (2010). « Le développement de gestes professionnels en classe de français. Le cas de situations de lecture interprétative », *Pratiques*, (145/146), pp.125-140. (coord. Halté et Petitjean). Metz : CRESEF.
- Jorro, A. et De Ketele, J-M. (2011) (dir.) *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?*, Bruxelles : De Boeck.

- Jorro, A. (2011a). Ethos professionnel et transactions de reconnaissance. Dans Jorro, A. et De Ketele, J-M. (dir.) *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?*, pp.51-63, Bruxelles : De Boeck.
- Jorro, A. (2011b). Reconnaître la professionnalité émergente. Dans Jorro, A. et De Ketele, J-M. (dir.) *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?*, pp. 7-16, Bruxelles : De Boeck.
- Jorro, A. (2014a). Ethos professionnel. Dans Jorro, A. *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, pp. 109-112. Bruxelles : De Boeck.
- Jorro, A. (2014b). Professionnalité émergente. In Jorro, A. *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, pp. 242-244. Bruxelles : De Boeck.
- Jorro, A. (2014). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, pp. 242-244. Bruxelles : De Boeck.
- Lahire, B. (1999). L'homme pluriel. La sociologie à l'épreuve de l'individu, *Sciences Humaines*, n°91, février 1999.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*, Paris : P.U.F.
- Lefeuvre, G. et Marcel, J-F. (2012). Etude des pratiques enseignantes à partir d'une approche socio-cognitive du développement professionnel. Dans Clanet, J. (coord.) *Pratiques enseignantes. Quels ancrages théoriques pour quelles recherches ?* (pp. 95 - 116) Paris : L'Harmattan.
- Le Meur, G. et Hatano, M. (2011). (coord.). *Approches pour l'analyse des activités*. Paris : L'Harmattan.
- Maitre de Pembroke (2013). L'impact des contextes culturels dans la conscience corporelle. Le geste dans la relation à l'autre dans la culture japonaise. Colloque AFRAPS : *L'expérience corporelle*. Paris : L'Harmattan.
- Maitre de Pembroke (2014). Écologie des interactions. *Sociétés*, 2014/3, n°125, pp. 35-45. disponible sur : <http://www.cairn.info/revue-societes-2014-3-page-35.htm>
- Maitre de Pembroke (2014). Analyser les gestes professionnels des enseignants. In Mouchet, A. (dir.) *L'entretien d'explicitation. Usages diversifiés en recherche et en formation*. Paris : L'Harmattan. pp.61-79.
- Maitre de Pembroke (2015). Phénoménologie des gestes de positionnement en classe. *Recherche et Éducatives*, n°13. pp. 97-109.

- Maleyrot, E. (2014). Transition institutionnelle et transitions subjectives : le cas des formateurs de terrain dans la formation initiale des enseignants. In Perez-Roux, T. *Mutations dans l'enseignement et la formation : brouillages identitaires et stratégies d'acteurs* (pp.47-65) Paris : L'Harmattan.
- Malglaive, G. (1990, rééd. 2008). *Enseigner à des adultes*, Paris : PUF.
- Maubant, P. et Martineau, S. (2011). (dir.). *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants*. Ottawa : Presses Universitaires d'Ottawa.
- Maurel, M. et Sackur, C. (2010). *Faire l'expérience des mathématiques*. Lyon : Aléas.
- Mayen, P. (2014). Apprendre à s'étonner. Revue *Éducation permanente*, dossier *S'étonner pour apprendre*, n° 200/2014-3. pp. 53-60.
- Meirieu, P. (2014). Mais où est donc passé l'étonnement ? Revue *Éducation permanente*, dossier *S'étonner pour apprendre*, n° 200/2014-3. pp. 17-22.
- Mialaret, G. (1996). Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation. In Barbier, J-M. (dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. (pp. 161 – 188) Paris : P.U.F.
- Monceau, G. (2002). Autour de l'analyse institutionnelle : la démarche de formation. In *Analyse de pratiques professionnelles et entrée dans le métier*. Les actes de la DESCO. Actes du séminaire organisé les 23 et 24 janvier 2002 à Paris. pp.27-35.
- Monceau, G. (2012). Le dilemme professionnel : mise en tension de la pratique professionnelle par la professionnalisation. Dans Demazière, D., Roquet, P. et Wittorski, R. (coord.) *La professionnalisation mise en objet*. (pp. 115-132) Paris : L'Harmattan.
- Mosconi, N., Beillerot, J. et Blanchard-Laville, C. (2000). (coll.). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Mouchet, A. (2003). *Caractérisation de la subjectivité dans les décisions tactiques des joueurs d'élite 1 en rugby*. Thèse de doctorat, Université de Bordeaux, mention STAPS. En ligne : <http://www.grex2.com>
- Mouchet, A. (2011). Méthodologie d'accès à l'expérience subjective : entretien composite et vidéo, *Savoirs* 2011/3 (n° 27), p. 85-105. disponible en ligne : <http://www.cairn.info/revue-savoirs-2011-3-page-85.htm>
- Mouchet, A. (2014). (dir.). *L'entretien d'explicitation. Usages diversifiés en recherche et en formation*. Paris : L'Harmattan.
- Muel-Dreyfus, F. (1983). *Le métier d'éducateur*, Paris : Ed. De Minuit.

- Mulin, T. (2014). *Posture professionnelle*. Dans Jorro, A. (dir.) *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. Bruxelles : De Boeck.
- Osty, F. (2013). Devenir un professionnel : une multiforme de l'expérience. Dans *Travail et développement professionnel. Construire l'expérience (2). Éducation permanente*, n°197, décembre 2013, pp. 29-40.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, P. (1998). (dir.). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles : De Boeck Université.
- Pastré, P. (2004, réed. 2010). Introduction. In Samurçay, R. et Pastré, P. *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse : Octarès. pp.1-14.
- Pastré, P. (2008). La didactique professionnelle : origines, fondements, perspectives. *Travail et apprentissages, 1*, pp. 9-21.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- Perez-Roux, T. (2003). Identité professionnelle et modes d'implications privilégiés chez les enseignants d'éducation physique et sportive. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, vol. 36, n°4, 2003.
- Perez-Roux, T. (2008). Une pratique professionnelle entre tensions et ajustements : quelles dynamiques identitaires à l'œuvre ? Dans Vinatier, I. et Altet, M. (dir.) *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. (pp. 113 – 134) Rennes : P.U.R.
- Perez-Roux, T. (2012). (dir.). *La professionnalité enseignante. Modalités de construction en formation.*, Rennes : P.U.R.
- Perez-Roux, T. (2012). (dir.). *La professionnalité enseignante. Modalités de construction en formation*. (pp.97-120), Rennes : P.U.R.
- Perez-Roux, T. (2014). (dir.). *Mutations dans l'enseignement et la formation : brouillages identitaires et stratégies d'acteurs*, Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris : ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (2002). D'une métaphore à l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ? Dans Dolz, J. Et Ollagnier, E. (dir.) *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck. pp. 45 – 60.

- Perrenoud, P. (2003). Nouvelles identités professionnelles : de quelques enjeux de formation. In Astolfi, J-P. (dir.). *Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*, Paris : ESF éditeur.
- Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C. et Paquay, L. (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*, Bruxelles : De Boeck.
- Petitmengin, C. (2011). Le dedans et le dehors : une exploration de la dynamique pré-réfléchie de l'expérience corporelle. *Travail et Apprentissages*, n°7, juin 2011, pp. 105-120.
- Peyronie, H. (1998). *Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'école*, Paris : P.U.F.
- Ratinaud, P., Labbé, S., Hammoud, G., Bataille, M. (2014). Valeurs. Dans Jorro, A. *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, pp. 345-348. Bruxelles : De Boeck.
- Rayou, P. et Van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants : Changeront-ils l'école ?* Paris : Bayard.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*, Paris : ESF éditeur.
- Rey, B. (2011). Théorie et contraintes dans la pratique enseignante. Dans Maubant, P. et Martineau, S. (dir.). *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants*, (pp. 321 – 331) Ottawa : Presses Universitaires d'Ottawa.
- Rey, B. (2014). *La notion de compétence en éducation et en formation. Enjeux et problèmes*. Bruxelles : De Boeck.
- Samurçay, R., Pastré, P. (1995). La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences. *Éducation permanente*, n°123.
- Saujat, F. (2002). Quand un professeur des écoles débutant instruit son « sosie » de son expérience. *Les dossiers des Sciences de l'éducation*, n°7, pp. 107-117.
- Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Revue des HEP*. n°1/2004, pp. 97-106. Suisse. Disponible sur : <http://revuedeshep.ch/pdf/vol-1/2004-1-saujat.pdf>
- Specogna, A. et Caëns-Martin, S. (2008). Que révèle de l'action enseignante le croisement entre une analyse des interactions verbales *in situ* de la séance et un entretien de co-explicitation ? Dans Vinatier, I. et Altet, M. (dir.). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, (pp. 91 – 112) Rennes : P.U.R.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*

(J. Heynemand et D. Gagnon, trad.). Montréal, Canada : Editions logiques. (Ouvrage original publié en 1983 sous le titre *Reflexive Practitioner*. New York, NY : Basic Books).

Schön, D. A. (1996). À la recherche d'une nouvelle épistémologie et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. Dans Barbier, J-M. (dir.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, (pp. 201-222) Paris : P.U.F.

Snoeckx, M. (2007). Corps perçu, corps percevant. Entre clandestinité et intersubjectivité, la mise en jeu corporelle de la condition enseignante, *Expliciter* n°71, p. 37-43. En ligne : <http://www.grex2.com>

Tardif, M. et Lessard, C. (2004). (dir.). La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux. Bruxelles : De Boeck.

Thémines, J-F. et Wittorski, R. (2012). Le développement professionnel au-delà des intentions sociales : quels enjeux scientifiques ? Dans Bailleul, M., Thémines, J-F. et Wittorski, R. (coord.). *Expériences et développement professionnel des enseignants : formation, travail, itinéraire professionnel*. (pp.1-5) Toulouse : Octarès Editions.

Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action », *Revue d'anthropologie des connaissances* 2010/2 (Vol 4, n° 2), p. 287-322. <http://www.cairn.info/revue-anthropologie-des-connaissances-2010-2-page-287.htm>

Theureau, J. (2011). L'observatoire des cours d'action, des cours de vie relatifs à une pratique et de leurs articulations collectives. In Le Meur et Hatano (coord.) *Approches pour l'analyse des activités*. Paris : L'Harmattan, pp. 23-76.

Thievenaz, J. (2014). Repérer l'étonnement : une méthode d'analyse du travail en lien avec la formation. *Éducation permanente*, dossier *S'étonner pour apprendre*, n° 200/2014-3. pp. 81-96.

Tochon, F.V. (1993). *L'enseignant expert*, Paris : Nathan.

Tochon, F.V. (1996). Grammaires de l'expérience et savoirs-objets : le savoir focal dans la construction de nouveaux modèles de formation. Dans Barbier, J-M. (dir.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, (pp. 249-273) Paris : P.U.F.

Varela, F., Thompson, E. et Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*. (Havelange, V., trad.). Paris : Seuil. (Ouvrage original publié en 1991 sous le titre *The embodied mind : Cognitive Science and human Experience*. Cambridge, MA, USA : MIT Press).

- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. Dans Barbier, J-M. (dir.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, (pp. 271-305) Paris : P.U.F.
- Vergnaud, G. (2003). La conceptualisation, clef de voûte des rapports entre pratique et théorie. In *Analyse de pratiques et professionnalité des enseignants*, Les Actes de la DESCO, CRDP Académie de Versailles, CRDP Basse-Normandie, 2003. pp. 48-57.
- Vermersch, P. (1994, rééd. 2010). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux : E.S.F.
- Vermersch, P. (2004). Prendre en compte la phénoménalité : propositions pour une psychophénoménologie. *Expliciter*, n° 57, déc. 2004. Disponible sur : <http://www.grex2.com>.
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. Paris : P.U.F.
- Vermersch, P. (2014). Surprises, découvertes, étonnements. L'entretien d'explicitation et l'éveil de la mémoire passive. Dossier S'étonner pour apprendre. *Éducation permanente*, n° 200, septembre 2014, pp. 69-79.
- Vinatier, I (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Vinatier, I. (2011). Analyse des échanges verbaux en situation scolaire comme élucidation de l'expérience professionnelle des enseignants. Dans Le Meur, G. et Hatano, M. (coord.) *Approches pour l'analyse des activités*. Paris : L'Harmattan, pp. 157-182.
- Wittorski, R. (2005). (coord.) *Formation, travail et professionnalisation*, Paris : L'Harmattan.
- Wittorski, R. et Bailleul, M. (2012). Entre professionnalisation et développement professionnel : croisement d'analyses statistiques. Dans Bailleul, M., Thémines, J-F. et Wittorski, R. (coord.). *Expériences et développement professionnel des enseignants : formation, travail, itinéraire professionnel*. (pp.47-60) Toulouse : Octarès Editions.
- Wittorski, R. (2014). Professionnalisation. Dans Jorro, A. *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, pp. 283-285. Bruxelles : De Boeck.
- Wittorski, R. (2014). Savoir professionnel. Dans Jorro, A. *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, pp. 283-285. Bruxelles : De Boeck.

Annexes

Sommaire des annexes

Sommaire des annexes

Avertissements.....	289
Questionnaire complémentaire.....	290
Entretiens n° 1.....	292
Profil de Céline.....	293
Entretien avec Céline n° 1.....	294
Profil d'Élise.....	307
Entretien avec Élise.....	308
Profil de Gabrielle.....	334
Entretien avec Gabrielle n° 1.....	335
Profil de Sarah.....	353
Entretien avec Sarah n° 1.....	354
Profil d'Odile.....	368
Entretien avec Odile.....	369
Profil de Bénédicte.....	381
Entretien avec Bénédicte.....	382
Entretiens n° 2.....	395
Entretien avec Gabrielle n° 2.....	396
Entretien avec Céline n° 2.....	409
Entretien avec Sarah n° 2.....	420
Exemple d'analyse des verbatim avec les couleurs.....	430

Avertissements

Le questionnaire, présenté ci-dessous, a été envoyé par courrier électronique aux personnes ayant participé à notre recherche en octobre 2013. Nous avons pour but de recueillir des informations sur la formation initiale et le parcours professionnel des professeurs des écoles interviewées.

Le lecteur trouvera ci-après le questionnaire vierge, tel que nous l'avons envoyé aux PE débutantes. Toutes les personnes ont retourné le questionnaire complété.

À partir des réponses à ce questionnaire, nous avons constitué une fiche « profil » pour chaque professeur des écoles. Cette fiche profil figure avant chaque entretien n° 1.

Les retranscriptions des entretiens proposées ici sont des *verbatim*, ce sont les paroles prononcées par les interlocuteurs retranscrites, telles quelles, seule la ponctuation a été ajoutée pour faciliter la lecture.

Questionnaire complémentaire

QUESTIONNAIRE

INFORMATIONS COMPLÉMENTAIRES CONCERNANT VOTRE FORMATION

INITIALE

Vos initiales :.....

Vous avez accepté d'être interviewée en 2012, dans le cadre de ma recherche, et je vous en remercie. Afin de compléter les données recueillies, j'ai besoin de quelques informations concernant votre parcours de formation initiale et d'entrée dans le métier.

Dans ce but, je vous remercie de bien vouloir répondre au questionnaire ci-dessous. Magali Boutrais

Diplôme universitaire le plus élevé obtenu avant de passer le concours de PE :.....

Avez-vous été recrutée sur liste complémentaire ? (oui, non).....

Si oui, en quelle année ?.....

En quelle année avez-vous passé le concours de PE ?.....

À quelle date êtes-vous entrée à l'IUFM ?.....

À quelle date êtes-vous sortie de l'IUFM ?.....

Si l'IUFM n'existait plus, quel était l'intitulé de la formation que vous avez suivie pour préparer le concours ?.....

En quelle année avez-vous suivi cette formation ?.....

Date d'entrée sur votre premier poste :.....

Quel a été votre premier poste ? (temps partagé sur plusieurs classes, plusieurs écoles, poste de remplacement (lequel ?), etc.

.....
.....
Quel(s) niveau(x) de classe aviez-vous, lors de votre année de T1 ?

.....
Quel(s) niveau(x) de classe aviez-vous, lors de votre année de T2 ?

.....
À quelle date avez-vous été inspectée pour la première fois ?.....

Votre première note d'inspection est comprise : (*entourer la bonne réponse*)

- entre 5 et 9

- entre 10 et 13
- entre 14 et 15
- entre 15 et 20

Au cours de votre formation à l'IUFM, dans quels niveaux de classe aviez-vous effectué vos stages en responsabilité ?.....

Actuellement, quel poste occupez-vous ? (type de poste, lieu, niveau(x) de classe).....

Avez-vous des informations à ajouter, qui vous semblent importantes pour que je puisse saisir votre parcours ?

.....
.....
....

Entretiens n° 1

Les entretiens n° 1 ont été conduits en 2012.

Dans la retranscription des entretiens, nous avons noté C 1, C, 3... les interventions de la chercheuse. Les interventions de la PE interviewée sont numérotées et précédées de son pseudonyme.

Profil de Céline

Diplôme universitaire le plus élevé obtenu avant de passer le concours de PE : **Licence LLCE**

Espagnol

Recrutement sur liste complémentaire : **non**

Année du concours de PE : **2009**

Date d'entrée à l'IUFM : **sept 2008**

Date de sortie de l'IUFM : **juin 2010**

Date d'entrée sur votre premier poste : **sept 2010**

Premier poste occupé : **Complément de 2 mi-temps, sur deux écoles à Croissy-sur-Seine à titre provisoire**

Niveau(x) de classe, lors de votre année de T1 : **Un mi-temps en Moyenne Section, un mi-temps en CE1**

Niveau(x) de classe lors de votre année de T2 : **Moyenne Section à Magnanville à titre provisoire**

Date de la première inspection : **juin 2012**

Votre première note d'inspection est comprise : **entre 10 et 13**

Au cours de votre formation à l'IUFM, niveaux de classe en stage en responsabilité : **Stage filé :**

PS/MS, Stage en responsabilité 1 : CE2, Stage en responsabilité 2 : GS

Actuellement, poste occupé : **TRS¹¹³ pour la 2^{ème} année (poste à titre définitif obtenu en T3), à**

Houilles, complément de 2 mi-temps en PS/MS dans 2 écoles différentes

Informations complémentaires sur le parcours : **(non complété)**

Entretien avec Céline n° 1

vendredi 10 février 2012

C 1 : Donc ce que je vous propose, si vous en êtes d'accord, c'est d'essayer de laisser revenir un moment de pratique de classe, de pratique professionnelle, où ça s'est bien passé pour vous.

Céline 2 : Oui.

C 3 : Donc vous prenez le temps de laisser revenir et quand vous l'avez trouvé vous me le dites.

Céline 4 : Pas forcément cette année ?

C 5 : Non, c'est pas forcé. Ce qui vient.

Céline 6 : Un moment où ça s'est bien passé. Y en a, mais... Ben, hier après-midi, tout simplement.

Hier après-midi. Oui, on a fait un travail en groupe. Enfin ils étaient par groupe et... ils ont été calmes et concentrés dès le début. Y a pas eu de problème de matériel comme il peut y avoir d'habitude. Ils se sont bien souvenus des consignes. Ils ont travaillé proprement calmement du début à la fin, comme s'ils se souvenaient de...voilà le matériel quand il fallait le prendre puis le ranger. Y avait du découpage, aller jeter les papiers à la poubelle. Quand on avait terminé aller accrocher sur le pupitre et puis, après, prendre quelque chose de calme pour s'arrêter. Voilà.

C 7 : Donc, c'est un moment qui s'est bien passé aussi pour vous.

Céline 8 : Oui, oui, justement j'ai apprécié le moment, puisqu'y avait pas trop de bruit. J'ai pu m'intéresser à plusieurs enfants qui avaient des difficultés, vu que les autres étaient calmes.

C 9 : D'accord, donc on va essayer d'explorer plus en détail ce moment-là. Et donc, ben, peut-être racontez-moi un petit peu plus précisément... comment ça s'est passé.

Céline 10 : Humm, donc y avait deux travaux, deux groupes faisaient un travail, et deux groupes un autre travail.

C 11 : Ils faisaient quel travail ?

Céline 12 : Alors, y avait un groupe qui devait découper des sachets de blé, et donner le bon nombre au boulanger. Le boulanger avait demandé un nombre de sachets, et ils devaient coller le nombre de sachets au boulanger. Donc c'était une écriture chiffrée. On avait fait des jeux avant. Donc c'était... On avait fait en manipulant et là c'était de coller. Et l'autre travail c'était de faire les bonshommes, de cerner les bonshommes en noir et ensuite de faire des graphismes pour faire une bordure. Ils devaient choisir un graphisme et faire la bordure. Et moi je m'attendais à des difficultés pour les grains de blé qu'ils perdent leurs sacs ou qu'ils découpent pas sur les traits, qu'ils se

souviennent plus de la consigne ou qu'ils me mettent des grains de blé sur chaque case. Et en fait ils se sont souvenus... ils ont fait dans l'ordre ils ont écrit leur prénom, ils ont pris leur paire de ciseaux, ils ont découpé, ils ont rangé les paires de ciseaux. Ils ont placé et seulement au moment de coller ils sont allés prendre les pots. Ils se sont organisés pour les pots de colle. Ça se passe rarement donc là ils se sont partagé les pots de colle. Et pour les bonshommes, je m'attendais à ce que je doive répéter la consigne pour la bordure, et y en a beaucoup qui ont fait leurs bonshommes et sans venir me voir ont commencé à faire la bordure avec le graphisme qu'ils avaient choisi. Et, à la fin, « J'ai terminé. », et je m'attendais à dire « Ben non t'as pas fait ça. », et en fait, non, ils avaient, ils avaient suivi exactement ce qu'il fallait faire. La seule question ça a été « Où est-ce que je le range ? ». Ce qui est plutôt (*Rires*) ça va.

C 13 : Bon, donc dans tout ce que vous venez de me raconter quel est le moment, plus précisément, que vous voulez un petit peu explorer dans tout ça, peut-être le moment où vous êtes avec un groupe plus particulièrement ?

Céline 14 : Euh..., ben, justement ce qui m'a étonnée c'est que j'ai pu être avec un groupe sans forcément être dérangée par les autres.

C 15 : D'accord.

Céline 16 : Parce qu'y avait, pas forcément avec un groupe, mais avec deux, trois enfants qui avaient du mal.

C 17 : Vous étiez avec quelques enfants, d'accord.

Céline 18 : Surtout avec les sacs et pour le découpage parce que ça posait problème à certains. Donc là j'ai pu reprendre comment découper, sans se dépêcher, le geste du découpage avec certains et ça, c'est vrai que c'est assez rare sans être dérangée. Donc ça, c'était agréable pour moi et pour les enfants, finalement d'avoir la maîtresse juste pour eux et pouvoir bien progresser après.

C 19 : D'accord. Donc, peut-être que ce moment où vous êtes avec quelques élèves et vous reprenez avec eux le découpage ça peut être intéressant que l'on essaye de voir ce que vous, vous faites à ce moment-là, en termes de gestes professionnels peut-être. Donc on va essayer. Vous essayez juste de laisser revenir en mémoire comme si vous y étiez encore. Essayez de revoir un petit peu la scène et de me dire, par exemple, où vous êtes, vous ? Où sont les enfants ?

Céline 20 : On était à la table là-bas.

C 21 : Alors vous, vous êtes où quand ils sont à la table ?

Céline 22 : Alors la petite était assise et moi j'étais derrière, au-dessus.

C 23 : Vous êtes derrière au-dessus.

Céline 24 : Au début, pour voir comment elle tenait sa paire de ciseaux. Et quand, comme elle y arrivait pas, elle commençait à s'énerver. Et donc je me suis assise à côté, la place était libre.

C 25 : D'accord vous vous êtes assise à côté d'elle. Voilà, on va prendre le temps de revenir à ce moment. Là, où vous êtes assise à côté d'elle. Vous pouvez fermer les yeux si ça vous aide à revoir le déroulement, et essayez de voir à ce moment-là peut-être, elle était à votre gauche ou à votre droite ?

Céline 26 : Elle était à ma gauche.

C 27 : À votre gauche, voilà. Essayez de voir un petit peu peut-être ce qu'elle vous dit, ce qu'elle est en train de faire. Et puis juste décrivez ce qui vient.

Céline 28 : Donc, je... Elle a la paire de ciseaux dans la mauvaise main.

C 29 : Ah. C'est quoi la mauvaise main ?

Céline 30 : Dans la main gauche, alors je lui redemande, je lui demande d'écrire son prénom, elle y arrive pas, mais elle prend le stylo spontanément de la main droite.

C 31 : D'accord.

Céline 32 : En me demandant « Comment je fais pour écrire mon prénom ? ». Donc j'écris le prénom j'essaie de faire le geste à côté.

C 33 : Alors vous écrivez le prénom. Comment vous écrivez le prénom ?

Céline 34 : J'écris l'initiale du prénom. Ensuite elle regarde, elle a l'air très attentive et essaye de réécrire l'initiale parce qu'elle arrivait pas à écrire son prénom. Elle a pas réussi.

C 35 : À quoi vous savez qu'elle a pas réussi ?

Céline 36 : Elle a pris le stylo et elle a essayé de refaire le geste de l'initiale mais elle a pas réussi.

C 37 : Alors vous faites le geste. Donc il est comment ?

Céline 38 : Non, alors, j'écris, elle...

C 39 : Vous écrivez.

Céline 40 : Elle regarde le geste et ensuite...

C 41 : Vous écrivez, vous faites quoi quand vous écrivez ?

Céline 42 : Je fais le J sur la feuille.

C 43 : Il est comment ce J ?

Céline 44 : Il est comment, il...

C 45 : En cursive ou en majuscule ?

Céline 46 : Non en majuscule, on écrit le prénom en majuscule. Donc j'écris le J, après elle regarde, elle essaye, je vois, avec le doigt, de le refaire.

C 47 : Avec le doigt.

Céline 48 : Dans l'air, quand j'écris et ensuite.

C 49 : D'accord.

Céline 50 : Et quand je lui tends le stylo, elle le prend et elle réessaye, mais... On sent qu'elle ne

sait plus où est-ce qu'il faut commencer.

C 51 : Alors quand vous dites « On sent qu'elle ne sait plus... ». Vous, qu'est-ce que vous avez senti à ce moment-là ?

Céline 52 : J'ai vu qu'elle était un petit peu perdue. Elle a pris le stylo.

C 53 : Elle est perdue, alors...

Céline 54 : Dans le regard.

C 55 : Comment ?

Céline 56 : Elle m'a regardée, elle a regardé la feuille, elle a regardé le stylo, elle a mis le stylo sur la feuille, et elle a essayé. J'ai eu l'impression qu'elle essayait de se souvenir comment j'avais commencé à écrire, donc elle a essayé, mais elle a vu que elle arrivait pas à faire le même geste que moi.

C 57 : D'accord, là qu'est-ce que vous faites à ce moment-là ?

Céline 58 : Donc, j'ai réessayé, je l'ai refait.

C 59 : Vous refaites le geste.

Céline 60 : Le geste, mais après elle a réessayé et quand j'ai vu qu'elle y arrivait pas on a arrêté parce que j'ai senti que ça la pesait un peu de pas y arriver, donc je lui ai dit qu'on reprendrait une autre fois, plus tard. Et là on a essayé donc pour découper. Donc j'ai pris une paire de ciseaux dans la main et elle a pris une paire de ciseaux.

C 61 : Humm.

Céline 62 : Je lui ai remontré le geste, le pouce vers le haut, les doigts, enfin le bon..., comment mettre ses doigts dans la paire de ciseaux. Mais elle essayait de mettre trois doigts au lieu de deux. Donc, du coup, on a enlevé la paire de ciseaux et on a...

C 63 : Alors vous, vous avez fait quoi, à ce moment, quand elle essaye de mettre les doigts ?

Céline 64 : J'ai enlevé la paire de ciseaux et j'ai essayé de la faire, de lui faire faire le geste. J'vais chercher une paire de... (*Commence à se lever.*)

C 65 : Non, non, mais on va juste mimer ça suffira.

Céline 66 : J'ai essayé de refaire le geste pour couper, comment tenir pour voir si elle y arrivait ou si c'était un problème sur ses doigts et elle y arrivait très bien donc on a remis les doigts dans la paire de ciseaux. Elle a réussi à ouvrir les ciseaux, et là on a mis...

C 67 : Et vous, à ce moment-là, vous faites quoi quand elle a réussi à ouvrir les ciseaux ?

Céline 68 : Je lui ai dit que c'était très bien, je l'ai encouragée.

C 69 : Alors, en style direct, quand vous lui dites que c'est très bien, ça donne quoi ?

Céline 70 : « C'est très bien regarde..... on va essayer de découper sur le trait. Tu fais exactement la même chose, et on va, on va essayer. » Donc elle a pris la feuille de la main gauche, et elle a

essayé, mais elle n'arrivait pas à mettre la paire de ciseaux face au trait. Son poignet était un petit peu cassé. Donc, je me suis mise au-dessus d'elle, j'ai pris la main pour lui montrer, dans quel sens,

C 71 : D'accord.

Céline 72 : Comment prendre la feuille et comment découper donc là elle a réussi à faire, à découper sur le trait, avec moi derrière en train de la guider...

C 73 : Vous avez la main sur sa main

Céline 74 : Oui, mais c'est elle qui fait le geste pour ouvrir les ciseaux et donc on a découpé, donc y avait quelques étiquettes à découper, donc elle a découpé la moitié de la feuille.

C 75 : Vous, vous êtes toujours au-dessus d'elle ?

Céline 76 : Au début, oui, mais après j'ai lâché les mains, mais j'étais toujours au-dessus d'elle.

C 77 : D'accord.

Céline 78 : Pour la laisser faire euh..., toute seule. On a fait, donc elle a découpé la moitié et euh... J'ai vu qu'elle commençait à fatiguer, euh..., qu'elle regardait un petit peu autour.

C 79 : À quoi vous avez vu qu'elle commençait à fatiguer ?

Céline 80 : Parce qu'elle regardait autour, euh..., elle était plus concentrée et elle y arrivait bien au début, et puis quand j'ai vu qu'elle regardait autour, donc j'ai terminé de découper. Elle était à côté de moi et je lui ai demandé quel était le travail qu'il fallait faire après.

C 81 : Humm, Humm.

Céline 82 : Donc on a essayé de faire, euh..., donc elle m'a dit les nombres...

C 83 : Elle vous a dit les nombres...

Céline 84 : Qui étaient sur la feuille.

C 85 : Y avait quels nombres sur la feuille ?

Céline 86 : Y avait 1, 2, 3 et 5. Donc 1, 2 et 3 elle a réussi

C 87 : D'accord, les nombres étaient écrits en chiffres ?

Céline 88 : En chiffres, oui.

C 89 : D'accord.

Céline 90 : Et le 5 elle ne savait pas euh..., donc on s'est, d'abord, on a fait le 1, le 2 et le 3.

C 91 : Alors quand vous dites « On a fait. », c'est-à-dire ?

Céline 92 : Euh...

C 93 : Qu'est-ce qu'elle fait et qu'est-ce que vous faites ?

Céline 94 : Elle prend, elle a pris les ... Je lui ai demandé : « 1, donc combien est-ce qu'il te faut de sachets de grains ? Combien est-ce qu'il te demande de sachets de grains ? » « Un seul. ». Donc après elle m'a pris, elle a pris un sachet...

C 95 : Elle a pris un sachet, d'accord.

Céline 96 : Elle l'a mis à l'endroit où il fallait le mettre dans la bonne case. Donc, ensuite,...

C 97 : Et vous qu'est-ce que vous faites à ce moment-là quand elle prend le sachet, elle le met dans la bonne case ?

Céline 98 : Je lui dis : « Est-ce que tu as un sachet ? »

C 99 : D'accord.

Céline 100 : Donc elle me dit : « Oui, j'ai un sachet. » Donc là on a dit donc maintenant on va chercher deux sachets.

C 101 : Donc vous, vous lui dites : « Tu vas chercher ... ? » Comment vous lui dites ?

Céline 102 : On va chercher.

C 103 : On va chercher, d'accord.

Céline 104 : Donc maintenant, le boulanger te demande, euh... Je sais plus exactement, euh... J'ai dû lui dire : « Le boulanger maintenant veut deux sachets. »

C 105 : D'accord.

Céline 106 : Donc, montre-moi le deux. Elle me montre le nombre.

C 107 : Et quand vous dites montre-moi le 2 ?

Céline : 108 : Donc là, elle a regardé et elle a trouvé le 2. Donc elle m'a montré le 2.

C 109 : D'accord.

Céline 110 : Et elle m'a montré 2 avec les doigts (*Geste.*)

C 111 : Oui.

Céline 112 : En me disant : « C'est 2 comme ça. ». Et après elle a pris...Non, le 2 ça a été. Elle a pris un sachet qu'elle a mis dessus, elle a regardé le 1 et elle en a repris un autre. Donc elle l'a mis à côté. (*Gestes.*)

C 113 : D'accord, elle l'a mis à côté (*Reprise de gestes.*).

Céline 114 : Et après elle m'a remontré 2. Bon très bien et ensuite c'est elle qui m'a dit : « Alors maintenant le 3. » Donc elle a essayé le 3 et là elle en a pris plus. Elle a pris euh..., elle en a pris quatre. Elle a pris les sachets au fur..., enfin, rapidement.

C 115 : Oui.

Céline 116 : Elle a fait et elle m'a regardée, en attendant que euh..., soit je la corrige ou pas.

C 117 : Et là qu'est-ce que vous... ?

Céline 118 : Donc là,...

C 119 : Qu'est-ce que vous lui dites ?

Céline 120 : Ben je lui ai posé la même question : « Est-ce que tu as pris trois sachets ? » comme j'avais fait pour le 1 et pour le 2. Et là elle m'a regardée et elle...euh..., elle avait aucune réaction. Donc je lui ai dit : « Comment est-ce que tu peux savoir si tu as pris, euh..., trois sachets ? » Là,

elle a commencé à compter : « 1, 2, 3, 4 » (*Geste.*) Elle a montré avec son doigt. Et ça l'a pas..., elle a dit « Non, j'en n'ai pas pris 3. »

C 121 : Humm...

Céline 122 : Donc « Tu en as pris combien ? » Et là, elle a mis du temps avant de me répondre qu'elle en avait pris 4. Donc, on a recompté et je lui ai dit, je lui ai répété que c'était le dernier nombre qu'on disait. Est-ce que y avait trois ? Elle savait pas, donc je lui ai redemandé de me montrer 3 avec les doigts. Et là le 3 elle a un petit peu bloqué.

C 123 : Oui.

Céline 124 : Autant le 1 et le 2 ça s'est bien passé, mais le 3 elle a eu du mal. Elle m'a montré 3 avec les doigts, mais pour euh..., pour me montrer trois sachets ça a été un petit peu plus compliqué. Donc du coup, il fallait chercher de la colle à ce moment-là, donc je lui ai demandé de me chercher trois pinceaux et euh..., elle m'en a ramené un et un autre..., et un autre elle l'a fait trois fois. Et après on a essayé de faire les pinceaux de colle et les...

C 125 : Alors comment vous faites quand vous dites « On a essayé de faire les pinceaux de colle ?

Céline 126 : Alors elle m'a mis les trois pinceaux sur la table...et maintenant...

C 127 : Oui.

Céline 128 : Donc elle les avait alignés, et je lui ai demandé : « Ben maintenant je veux autant de sacs de blé que de sachets. » Donc là elle a mis, donc il lui restait les quatre sur la feuille. Elle a mis un sachet de blé devant chaque pinceau.

C 129 : D'accord.

Céline 130 : Et là elle m'a dit : « Oh, y en a un de trop » Donc elle a remis le sac, la petite étiquette du sachet de blé dans la barquette et elle a mis euh..., les trois sur le 3.

C 131 : Alors peut-être que vous, à ce moment-là quand vous la voyez faire ça, vous vous dites quelque chose ou vous avez..., intérieurement vous vous dites quelque chose à ce moment-là ?

Céline 132 : Moi je me...

C 133 : Vous avez une pensée.

Céline 134 : Moi je me suis demandé : elle arrive à me faire trois avec les doigts et pourtant elle n'arrive pas à me prendre trois..., trois sachets. Moi, ce que j'aurais fait après, j'aurais mis, par exemple, euh..., un doigt sur chaque sachet et ça m'aurait fait trois. Enfin, c'est parce qu'on a fait plusieurs exercices comme ça.

C 135 : Oui.

Céline 136 : Et elle, elle a eu, non, une autre... elle a eu besoin d'autre chose.

C 137 : Donc quand vous la voyez faire avec sa façon à elle de faire qu'est-ce que..., peut-être vous vous dites quelque chose ?

Céline 138 : Que..., ben..., qu'elle a besoin d'une autre méthode en fait, qu'elle trouve plus sa méthode de compter trois. Donc après il faudra, il faudra qu'elle réussisse sans aller chercher autre chose.

C 139 : D'accord.

Céline 140 : Qu'elle trouve tout de suite avec le matériel qui lui est donné, qu'elle puisse faire trois.

C 141 : D'accord.

Céline 142 : Donc y a eu le 3 et après euh..., le 5 ça a été bien plus compliqué, d'ailleurs on n'a pas, on n'a pas réussi. Justement le 5 écriture chiffrée, elle l'avait pas reconnu.

C 143 : Donc le 3, vous êtes allées au 5 après ?

Céline 144 : Ben en fait, y avait pas le 4, y avait 1, 2, 3 et 5 sur la feuille.

C 145 : D'accord.

Céline 146 : Et, euh..., donc le 5 elle avait pas reconnu l'écriture chiffrée.

C 147 : Donc là comment vous faites ?

Céline 148 : Donc on est allées voir sur la frise des absents, pour lui montrer.

C 149 : Donc là vous avez ?...

Céline 150 : Donc là on s'est levées, on est venues toutes les deux ici.

C 151 : Donc là vous avez...

Céline 152 : Donc la chaise est décalée. Elle est face à la bande et moi j'suis à côté, accroupie, face pour qu'on ait les nombres...

C 153 : Au même niveau.

Céline 154 : Au même niveau voilà.

C 155 : D'accord.

Céline 156 : Et donc je lui ai demandé de euh..., enfin, spontanément elle a compté, comme quand on compte les absents le matin.

C 157 : D'accord.

Céline 158 : 1, 2, 3 et elle s'est arrêtée à 3, juste après en fait. Donc je me suis dit qu'elle savait pas compter après et effectivement elle connaissait pas la comptine numérique après. Donc on a essayé, donc on a fait. Je lui ai dit 3, 4, 5 et après on a plus travaillé sur les doigts que sur les sacs de blé en fait. Donc elle a réussi à me montrer cinq doigts, et euh..., on a travaillé jusque-là.

C 159 : D'accord juste quand vous avez... Peut-être on peut reprendre juste au moment où elle compte. Donc vous voyez qu'elle s'arrête à 3. Là, peut-être, vous vous dites quelque chose ? Ou vous avez... Qu'est-ce que vous avez fait à ce moment-là ? (*Silence.*) Juste quand vous voyez qu'elle compte « 1, 2, 3 » et qu'elle s'arrête là. Si on peut juste revenir à ce moment-là. Essayez de revoir ce moment-là où vous êtes à côté d'elle..., devant la frise..., et elle s'arrête.

Céline 160 : Ben, j'ai eu envie de lui souffler le 4.

C 161 : Le 4.

Céline 162 : Pour voir si c'était juste un nombre comme ça qu'elle avait... Donc on a repris : « 1, 2, 3 » et là j'ai vu...

C 163 : Donc c'est vous qui reprenez ?

Céline 164 : Alors, en fait, je lui ai dit : « Alors 1, 2, 3... » donc là j'ai vu que, que ça continuait pas donc on a repris toutes les deux : « 1, 2, 3... »

C 165 : Alors quand vous dites « On a repris toutes les deux. », vous lui demandez de compter avec vous ?

Céline 166 : Oui.

C 167 : D'accord.

Céline 168 : 1, 2... Enfin, c'est moi qui montre, et là, j'essaye qu'elle me dise le 4 et en fait elle a pas réussi. Donc, moi, je lui ai dit : « 4, 5 ». Et moi j'ai continué à compter pour euh..., jusqu'à 6, je crois, 1, 2, 3, 4, 5, 6 et là j'ai vu que ça lui parlait plus, en fait.

C 169 : À quoi vous avez vu que ça lui parlait plus ?

Céline 170 : C'est dans, c'est son regard en fait. Quand elle commence, quand elle me regarde plus du tout dans les yeux et qu'elle regarde par terre. Euh..., là je sens qu'il faut que..., euh..., voilà qu'elle commence à se bloquer, qu'elle y arrive plus et que du coup faut...

C 171 : D'accord, quand vous voyez qu'elle regarde par terre euh..., qu'est-ce qui se passe pour vous à ce moment-là ?

Céline 172 : Euh... Moi je me dis : « J'suis en train de la perdre là, il faut ... Elle est bien concentrée, elle a des difficultés, donc là jusqu'au 3 ça marche, donc après il faudra petit à petit aller..., lui proposer d'autres activités pour qu'elle acquière les nombres plus grands. »

C 173 : D'accord.

Céline 174 : C'est la p'tite, quand elle commence à regarder par terre, à hausser les épaules et à se mettre comme ça, c'est que..., c'est qu'il faut arrêter. Elle est..., elle est comme ça, voilà.

C 175 : D'accord, donc après vous avez continué.

Céline 176 : Donc après on est retournées à la table, et euh..., donc le 5 on ne l'a pas fait. Et là, elle a collé, euh..., ben, y restait le 1, le 2 et le 3 à coller. Donc voilà, et ça elle a pris son pinceau et elle l'a fait. Voilà, elle l'a fait toute seule. Donc là j'ai pu...

C 177 : D'accord, donc...

Céline 178 : Je l'ai laissée et je suis allée avec les autres, voilà.

C 179 : Donc là c'était un moment pour vous qui s'est...

Céline 180 : Oui qui s'est bien passé parce que justement cette petite comme elle a des difficultés,

j'arrive pas forcément à être avec elle, euh.... Elle demande de l'aide et euh..., j'y suis, mais c'est la première fois où j'ai vraiment pu faire, euh..., du début jusqu'à la fin l'exercice avec elle.

C 181 : D'accord.

Céline 182 : Donc je me dis que maintenant elle peut prendre un petit peu plus confiance en elle pour le faire toute seule parce que...

C 183 : Humm.

Céline 184 : Je me demande si c'est pas ça aussi.

C 185 : D'accord, et là peut-être c'est intéressant de voir sur ce moment qui s'est bien passé, qu'est-ce que vous avez su faire, là, finalement, en tant qu'enseignante ? À votre avis ?

Céline 186 : ...euh..., ben, je me dis que la petite, là, a appris, euh..., elle s'est dit qu'elle pouvait faire quelque chose, euh..., bon, aidée, mais voilà elle a fait son travail.

C 187 : Humm.

Céline 188 : Donc les autres fois c'était pas toujours terminé. Donc là je pense que pour elle ça a été un bon moment aussi, de se dire « On s'occupe de moi et j'ai réussi à faire mon travail. », euh..., ça c'est bien. Et puis, euh..., pour les autres, me dire que ils deviennent de plus en plus autonomes, en fait.

C 189 : D'accord.

Céline 190 : Ils ont réussi à faire...

C 191 : Donc vous, qu'est-ce que vous avez réussi à faire à ce moment-là ?

Céline 192 : Euh..., moi, les rendre autonomes, à les... à les...voilà, à les (*Silence.*) Pour moi, ils ont appris ce qu'ils devaient apprendre et plus, parce qu'ils ont fait leur travail, mais euh..., tout ce qu'y avait, euh..., la vie de classe à côté, euh..., ça a pas persécuté, pas persécuté. Ça n'a pas euh..., comment dire..., toutes les petites, les petites disputes qu'ils ont, moi j'ai tendance à croire que ça les empêche de bien se concentrer. Et là justement, comme y en a pas eu, je me suis dit qu'ils étaient vraiment dans leur travail, et du coup ça a été, enfin, ils ont été efficaces et ça a été bénéfique pour eux.

C 193 : Ma question, c'était plus par rapport à l'enfant que vous avez aidée à découper et à compter. Qu'est-ce que vous avez su faire dans cet accompagnement que vous avez fait auprès d'elle ?

Céline 194 : Qu'est-ce que j'ai su faire ? Pour elle ?

C 195 : À votre avis ?

Céline 196 : Euh..., ben, pour moi j'ai su l'aider et voilà, c'était normal, c'est ce que j'aimerais faire avec les autres, mais que je peux pas forcément faire à chaque fois, donc euh..., donc voilà.

C 197 : D'accord, et quand vous dites « J'ai su l'aider. », comment vous l'avez aidée ?

Céline 198 : Ben, je me dis que si jamais j'avais pas été avec elle, à côté d'elle, elle se serait

probablement énervée au tout début pour le découpage, elle aurait pas pu faire son travail. Et, donc là, le fait d'être à côté d'elle et de la canaliser et de lui expliquer et de l'encourager, euh..., elle a réussi à le faire et en fait elle savait le faire avec un petit peu d'aide, mais voilà euh... Une simple présence pour l'aider et pour la guider a fait que, que, qu'elle a pu faire le travail que je lui avais demandé..., donc..., voilà.

C 199 : D'accord et dans le reste de la séance, est-ce qu'il y a un autre moment peut-être qui vous paraît intéressant d'explorer ? Un autre moment où ça s'est bien passé, parce que je crois qu'il y avait deux groupes, vous m'avez dit ?

Céline 200 : Oui, oui, y avait deux groupes. Euh..., donc pour le, euh..., ben en fait, ils ont fait, ils étaient à leur table, chacun avec leur feuille et, euh..., ils ont bien réussi, euh..., en fait, on avait déjà...

C 201 : Alors vous, vous étiez où alors ?

Céline 202 : Alors moi, je m'occupais plus du travail avec, euh..., les sacs de blé.

C 203 : D'accord.

Céline 204 : Et donc, euh..., ceux qui...

C 205 : Donc on peut peut-être rester sur cet atelier-là ...

Céline 206 : Ben, pour les autres, j'ai été étonnée parce qu'ils ont, à part Jasmine, mais les autres étaient plutôt concentrés, même étonnés parce qu'y avait deux sacs de blé en trop, donc du coup ils étaient étonnés. Y me disaient : « Ben pourtant j'ai bien compté, mais euh..., il m'en reste en plus. ». J'ai fait : « Oui, ben, c'est possible qu'on t'en ait donné plus que nécessaire, donc ne t'inquiète pas, euh..., c'est normal. » Donc ça a été plus la question qui m'est revenue plus souvent : pourquoi est-ce qu'il en reste 2 alors que j'ai bien fait mon travail, j'ai bien compté. » Donc voilà, pour les autres ça a été, en plus ils ont été, ils l'ont fait jusqu'au bout. Y en a pas un qui est allé jouer avant d'avoir fini son travail. Et hier, ils étaient demandeurs justement. Quand on a eu fini ce travail-là, c'était l'heure et ils voulaient faire autre chose. Donc j'ai dit : « Non, non, mais là c'est bon, vous avez fait votre travail, maintenant c'est l'heure de la récréation, c'est très bien, on range, et..., et voilà. Ce qui est assez étonnant (*Petit rire.*). Voilà.

C 207 : Donc ça s'est bien passé.

Céline 208 : Humm ! Oui, oui. C'était ouais, un bon moment de voir la classe comme ça. J'aurais pu regarder, enfin, à un moment je l'ai fait, je me suis arrêtée, je les ai regardés travailler, comme si..., je me suis mise un peu à l'écart.

C 209 : Et là qu'est-ce que vous avez vu là quand vous avez regardé ?

Céline 210 : Ben justement, tous concentrés en train de même pas discuter ou bavarder ou... justement dans le cadre du travail : « Prête-moi quelque chose. ». Et c'était agréable, justement de

les regarder ... faire ce qu'on leur avait demandé et concentrés, voilà, donc c'était euh..., non, c'était bien... de les voir faire ça, sans avoir à être parfois submergée un peu quand il y a des séances qui se passent pas très bien où tout le monde demande quelque chose, on peut rien faire finalement. Là, me sentir, de pouvoir me détacher et les regarder c'est, c'était un bon moment. Voilà.

C 211 : D'accord, merci. Il faut profiter de ces moments-là !

Céline 212 : Oui. (*Rires.*)

C 213 : C'est agréable comme ça. C'est bien. Et peut-être dans la façon dont vous aviez préparé ce travail-là, ces travaux de groupes-là, peut-être il y a quelque chose que vous n'aviez pas fait comme d'habitude ? Ou comme vous le faisiez avant ?

Céline 214 : Ben, normalement, je prévois quatre travail différents pour les quatre groupes, et là, en fait, on a fait, j'en ai fait que deux. Donc y a deux groupes qui faisaient la même chose et deux groupes aussi.

C 215 : D'accord.

Céline 216 : Et du coup c'était peut-être plus facile pour moi à gérer, parce que quand un enfant, euh..., je savais tout de suite ce qu'il devait faire et j'avais pas à repenser « Donc attends, toi, tu es dans tel groupe de couleur, donc tu dois faire tel travail. » et euh..., et puis pour le matériel c'était plus facile à gérer. Je sais que certains auraient besoin de la colle et juste des paires de ciseaux et du coup, euh..., ben les consignes étaient, euh..., ça a été plus rapide quand je les ai mis au travail.

C 217 : D'accord.

Céline 218 : Que deux consignes, ils savaient ce qu'il fallait faire et euh..., voilà, donc que deux travaux c'était, euh..., c'était, c'était bien, peut-être pas, je pourrais peut-être pas le faire à chaque fois parce que j'ai pas forcément le matériel pour faire que deux groupes. Et là, hier, là c'était plutôt, ça s'est bien passé. C'était quand même deux travail différents. Donc voilà. Je pense que voilà. À refaire, mais voilà, faudra que j'y repense pour bien trouver les deux activités où justement ils, ils peuvent faire leur travail seuls et où moi je peux regarder, voilà je peux me concentrer sur un groupe.

C 219 : Donc qu'est-ce que vous garderiez justement, en mémoire pour essayer de le refaire ?

Céline 220 : Ben, euh..., un travail où euh..., par exemple, euh..., où les mêmes, ben, par exemple pour les sacs de blé, on avait fait le jeu de la manipulation avant. On avait joué avec des cartes plastifiées.

C 221 : D'accord.

Céline 222 : Et donc, ils connaissaient déjà les règles du jeu. Et, euh..., et le principe, enfin, l'exercice. Donc là, ils ont pas eu de problème de compréhension vu qu'on avait déjà expliqué auparavant, euh..., donc là tout de suite ils se sont mis dedans donc euh.... Je pense que une autre

fois voilà, recommencer, faire le jeu de la manipulation, et puis, ensuite pour voir s'ils ont bien compris et assimilé quand on a manipulé leur donner quelque chose à faire à l'écrit. En plus ils ont bien aimé, ben, le boulanger, tout ça, le thème, donc, euh..., voilà, rester sur le thème et puis, après une phase de manipulation mais c'est vrai que quand je le fais d'habitude ça marche pas forcément aussi bien et là hier, ils étaient...c'était un bon jour je pense pour eux aussi. (*Rires.*) pour moi et pour eux, donc je pense qu'il y a de ça aussi. Comment est la classe et hier, ils étaient, y avait comment... Non, non, pas de disputes, pas de... Ce qui est rare, voilà, ils étaient dans un bon état d'esprit et du coup, moi aussi. Je pense que ça, ça a déteint sur moi aussi, non, c'était ah !

C 223 : Eh bien merci, je pense qu'on a fait le tour peut-être du moment.

Céline 224 : Oui (*Rires.*). Non, c'est bien de reparler de ça, voilà c'est, ça fait plaisir aussi.

C 225 : C'est sûr, quand ça se passe bien comme ça, c'est...

Céline 226 : Oui, oui (*Sourire.*) c'est bien.

C 127 : Très bien. Merci beaucoup.

Profil d'Élise

Diplôme universitaire le plus élevé obtenu avant de passer le concours de PE : **Master 1 Histoire option géographie**

Recrutement sur liste complémentaire : **oui en 2008**

Année du concours de PE : **2008**

Date d'entrée à l'IUFM : **septembre 2009**

Date de sortie de l'IUFM : **juin 2010**

Date d'entrée sur votre premier poste : **2 décembre 2008**

Premier poste occupé : **BDM avec un poste sur une classe fixe de janvier à juin.**

Niveau(x) de classe, lors de votre année de T1 : **PS/MS**

Niveau(x) de classe, lors de votre année de T2 : **CE1/CE2**

Date de la première inspection : **30/01/2012**

Votre première note d'inspection est comprise : **entre 10 et 13**

Au cours de votre formation à l'IUFM, niveaux de classe en stage en responsabilité : **Stage en responsabilité 1 : CM1, Stage en responsabilité 2 : CM2**

Actuellement, poste occupé : **Direction et CE1/CE2 à temps plein**

Informations complémentaires sur le parcours : **(non complété)**

Entretien avec Élise

vendredi 17 février 2012

C 1 : Donc voilà, euh... Je vous propose, si vous en êtes d'accord, euh..., de laisser revenir, euh..., à la mémoire un moment de classe qui s'est bien passé. Voilà, donc vous, vous prenez le temps de chercher ça et puis quand vous avez trouvé vous me le dites, voilà, un moment qui, pour vous, s'est bien passé.

Élise 2 : En termes d'apprentissage ?

C 3 : Euh... ! Pour vous en tant qu'enseignant. Voilà. Pour vous en tant qu'enseignante, euh..., un moment euh..., où ça s'est bien passé pour vous, où vous vous êtes sentie l'enseignante dans la classe, voilà.

Élise 4 : (*Silence - 11 secondes.*) Humm ! Humm !

C 5 : Prenez le temps..., de voir..., un moment..., un moment où ça a été agréable.

Élise 6 : (*Silence - 3 secondes.*) Bon, je pense avoir trouvé. Je sais pas si ça va répondre à vos attentes, mais...

C 7 : D'accord, donc, je vous propose, dans un premier temps, de me raconter un petit peu la situation voilà, pour que je me la représente aussi.

Élise 8 : D'accord, donc, c'était une séance de grammaire, niveau CE2, euh..., sur le groupe nominal et... les attributs.

C 9 : D'accord.

Élise 10 : Donc qui fait suite, euh..., à une longue séquence sur l'adjectif qualificatif.

C 11 : Humm.

Élise 12 : Donc les CE2 sont en phase de découverte. Donc il s'agit d'abord de retrouver les groupes nominaux, de retrouver les noms puis les groupes nominaux, et là je vois qu'il y a des soucis, qu'ils n'y arrivent plus. Les CE1 qui sont à côté, sont en train de le faire, commencent à lever les doigts pour répondre alors qu'ils sont en activité mais ils sont...

C 13 : D'accord.

Élise 14 : Ils aiment beaucoup participer donc ils commencent à lever le doigt. Ils réexpliquent aux CE2. Les CE2 écoutent, ils sont surpris.

C 15 : Humm.

Élise 16 : Ils prennent le temps de bien expliquer, de donner des exemples. Beaucoup d'échanges entre les deux. Les CE2 posent des questions aux CE1 et cetera.

C 17 : D'accord.

Élise 18 : Y a des échanges, ensuite donc on continue le travail, euh..., où il s'agit de rechercher des adjectifs. Les CE1 toujours à l'écoute demandent ce que sont les adjectifs, comment est-ce qu'on les retrouve. Nouveau moment d'échange, donc c'est une séance qui se transforme au final en séance de grammaire collective CE1-CE2. Chacun, euh..., retient ce dont il a besoin pour faire ses activités. On ressort... On n'était pas en grammaire avec les CE1, mais du coup on ressort les manuels de grammaire pour rechercher les leçons pour réexpliquer, les CE2 aux CE1, les CE1 aux CE2. Et puis, au final, on... Donc après avoir trouvé le nom, les groupes nominaux, les adjectifs, on explique, euh..., ce qui peut y avoir d'autre que des adjectifs... Les CE1 finissent par donner eux, maintenant qu'ils ont compris le nom, le groupe nominal, donnent des groupes nominaux aux CE2. Les CE2 sont chargés d'étendre ces groupes nominaux en fonction de ce qu'ils ont vu des attributs. Les CE1 en échange étendent avec un adjectif. On essaye de réexpliquer pour les CE1 qui n'ont pas compris l'adjectif puisque c'était pas au final l'objectif. Et puis, après donc on retransmet, on essaye de retirer, d'ajouter, de supprimer, et cetera et au final c'est une séance qui a duré une heure, qui n'était pas prévue et qui était, je pense, beaucoup plus formative pour eux. Ils sont ressortis. On en a reparlé après, ils ont compris d'un coup.

C 19 : Humm.

Élise 20 : Et c'est une séance qui s'est très bien passée, oui, pour les uns comme pour les autres. Ils ont été très satisfaits. Ça sortait du cadre dans lequel on a l'habitude de travailler et j'ai senti, parce que du coup j'étais en position centrale pour relancer, faire expliquer davantage les CE2 aux CE1 puisque il faut quand même s'adapter. Donc, eux aussi ils se sont adaptés au niveau de langage des CE1, et, euh..., ça a été une séance très riche. On en a, on a retravaillé après là-dessus et ils ont vraiment bien compris.

C 21 : Humm, Humm. D'accord donc...

Élise 22 : C'était très positif. Ça permet de voir, de voir qu'y a d'autres façons de faire quand... Voilà, on n'est pas forcément centré sur ce qu'on veut faire tout le temps et en même temps ça peut être beaucoup plus enrichissant pour les élèves.

C 23 : Humm. D'accord, donc pour vous aussi c'était une bonne séance ?

Élise 24 : Oui une bonne séance et à refaire, voilà..., en essayant de lier les deux niveaux.

C 25 : D'accord, alors dans tout ce que vous venez de me raconter, euh..., quel est le moment sur lequel vous souhaiteriez revenir, peut-être un peu plus en... en détail ? Dans cette séance-là, pour vous, simplement pour avoir le plaisir de retrouver ce moment-là ?

Élise 26 : Euh..., de façon, dans un autre domaine, c'est ça ?

C 27 : Non, non, mais, non, ce que je veux dire c'est que dans cette séance on va essayer d'explorer

un moment, que vous choisissiez, qui vous paraît intéressant, et on peut par, donc je vais essayer de vous y emmener par un questionnement, essayer de laisser revenir à la mémoire tout ce qui s'est passé dans ce temps-là, dans ce moment-là, euh..., que sur le coup on n'avait pas pensé, et puis quelquefois y a des choses qui reviennent en mémoire et qui étaient passées un petit peu inaperçues dans le souvenir qu'on a qui est, parfois, un peu vague.

Élise 28 : Humm.

C 29 : Voilà, donc prenez le temps juste de choisir dans cette séance que vous m'avez racontée... un moment, peut-être, plus précis, puis quand vous l'avez trouvé, pareil, vous me dites et puis on essaiera de voir, j'essaierai de vous emmener voir, explorer un peu plus ce moment.

Élise 30 : Humm. Euh... Moi ce que je retiens c'est le moment où les CE2 choisissent d'entrer dans la séance des CE2.

C 31 : D'accord. Donc on peut essayer peut-être de prendre juste avant ce moment où les CE2 choisissent de rentrer dans la séance. Donc si vous voulez bien me ré-expliquer un petit peu où vous êtes à ce moment-là, peut-être, physiquement dans la classe ?

Élise 32 : Humm. Humm.

C 33 : Qu'est-ce qui se passe entre les élèves ? Voilà, juste pour revoir un peu ce moment.

Élise 34 : Alors, je suis donc avec les CE2 puisque c'est une séance de découverte. Donc les CE1 sont en séance de mathématiques, de réinvestissement, ils ont pas besoin de moi.

C 35 : Humm.

Élise 36 : Euh..., donc on commence à... l'activité de découverte, euh..., du manuel.

C 37 : D'accord, alors l'activité c'est ?

Élise 38 : Donc d'abord, avant l'activité de découverte, il y a un rappel justement sur le nom, euh..., donc là ils sont chargés de retrouver les noms..., d'abord dans une phrase puis dans un texte.

C 39 : D'accord.

Élise 40 : Ensuite c'est étendu aux... groupes nominaux... Là il faut ré-expliquer parce qu'ils ont des difficultés à faire le lien entre nom et groupes nominaux, ils savent pas quels mots autour du nom est-ce qu'on intègre dans le groupe nominal et quels noms, quels autres mots on n'intègre pas.

C 41 : D'accord.

Élise 42 : Donc on commence à revenir dessus... Et là les CE1 entendent « groupe nominal ».

C 43 : D'accord alors peut-être c'est ce moment, là où quand les CE1 entendent « groupe nominal »...

Élise 44 : Voilà.

C 45 :... Qu'on va explorer un petit peu plus, d'accord.

Élise 46 : Voilà. Donc on était à ce moment-là en train de parler de « groupe nominal » lors des

séances de grammaire avec les CE1, donc là ils entendent « groupe nominal » chez les CE2, donc ils s'disent : « Ah, ben, on fait la même chose nous aussi... »

C 47 : D'accord, vous vous rappelez, y a peut-être un élève qui intervient à ce moment-là ou comment ça se passe ?

Élise 48 : Euh... ! Oui, c'est cette élève, donc de CE1 (*Montre la table devant elle.*) qui... donc qui a une position aussi assez charnière puisque... elle peut se retourner, quand elle se retourne, elle a une vue sur l'ensemble des CE2.

C 49 : D'accord, oui. Donc là, ce jour-là, quand euh..., vous êtes avec les CE2 et qu'elle entend « groupe nominal », est-ce que peut-être vous la revoyez, euh..., à ce moment-là ?

Élise 50 : Oui, oui, oui, elle se retourne d'un coup et elle me regarde...

C 51 : Donc vous vous êtes où dans la classe à ce moment-là ?

Élise 52 : Moi, je suis donc entre les CE2... entre les CE2 puisque les tables étaient encore en U.

C 53 : Humm. D'accord.

Élise 54 : Donc, je suis au milieu.

C 55 : Voilà au milieu du U.

Élise 56 : Au milieu du U des CE2.

C 57 : Humm.

Élise 58 : Et donc je la vois se retourner d'un coup et me regarder en souriant.

C 59 : D'accord, donc là, vous la voyez, elle se retourne et elle vous sourit.

Élise 60 : Voilà.

C 61 : D'accord. Et là qu'est-ce qui se passe pour vous là ?

Élise 62 : Euh... ! Et donc je lui rappelle qu'elle a les mathématiques et qu'elle n'est pas concernée.

C 63 : D'accord.

Élise 64 : Donc première fois je la remets dans son activité.

C 65 : Oui.

Élise 66 : Donc nous, on continue, et puis elle se retourne parce que ça ne lui suffit pas.

C 67 : Donc vous la voyez ?

Élise 68 : Voilà je la vois, elle se retourne.

C 69 : Et là peut-être vous vous dites quelque chose ?

Élise 70 : Euh... Là, je commence à comprendre qu'elle euh..., qu'elle...

C 71 : Vous commencez à comprendre.

Élise 72 : Euh..., qu'elle a entendu les termes sur lesquels on travaille en ce moment.

C 73 : Oui.

Élise 74 : Et sa voisine derrière, d'à côté, pardon, l'entend aussi et elle se retourne. Donc deux

élèves se retournent.

C 75 : Deux élèves se retournent, d'accord.

Élise 76 : Euh..., donc elles écoutent, elles restent écouter. Moi, au début, je les vois pas, et puis euh.....

C 77 : Oui.

Élise 78 : Bon moi je continue avec les CE2 et puis, euh..., donc la première élève, au départ, commence à dire aux autres : (*A voix basse.*) « Ils travaillent sur le groupe nominal. ».

C 79 : Donc là vous l'entendez ?

Élise 80 : Je l'entends.

C 81 : Ah d'accord, vous la voyez pas encore.

Élise 82 : Non

C 83 : De votre position, et là vous l'entendez.

Élise 84 : Non. Et je l'entends.

C 85 : D'accord.

Élise 86 : Et donc ils commencent, donc ils arrêtent mais ils écoutent, ils n'interviennent pas, ils restent euh...

C 87 : D'accord.

Élise 88 : Ils restent passifs, ils essayent de voir si ils vont comprendre ou pas ce qu'on dit. Et là moi...

C 89 : Quand vous dites « Ils essayent de voir. », alors à quoi vous savez qu'ils essayent de...

Élise 90 : Ben, ils essayent oui de comprendre ce sur quoi on travaille, si, si ça leur est accessible ou pas.

C 91 : D'accord. À quoi vous voyez ça ? À quoi vous sentez ça ?

Élise 92 : Euh... Ils écoutent en se regardant ...

C 93 : Oui, ils se regardent...

Élise 94 : Voilà ils se regardent et y en a un autre qui dit : « C'est le groupe nominal. » donc ils commencent à se regarder et cetera et donc j'les laisse.

C 95 : Humm. Vous les laissez, donc là vous faites quoi à ce moment-là ?...

Élise 96 : Ben nous, on est encore avec les CE2. Voilà avec les CE2 on est toujours sur l'explication du groupe nominal.

C 97 : D'accord. Et là...

Élise 98 : Donc là on a décrit nom propre de nom commun qu'on a vu en début d'année.

C 99 : Donc là qu'est-ce que vous faites, vous, là, à ce moment-là précisément quand vous êtes avec les CE2 ?

Élise 100 : Euh...

C 101 : Est-ce que vous vous souvenez peut-être de ce que vous avez dit ? ... de la phrase qui était... ?

Élise 102 : Non, je les ai..., donc oui..., j'les laisse..., j'étais en train de donner des exemples de groupes nominaux.

C 103 : D'accord, vous donnez des exemples...

Élise 104 : Je donne des exemples, je les fais rechercher le nom.

C 105 : Oui. Y a un exemple qui vous revient là ?

Élise 106 : Euh... (*Silence - 6 secondes.*) Euh..., oui, je les ai fait travailler... la fête foraine.

C 107 : D'accord la fête foraine.

Élise 108 : Donc, je... On travaille dessus, on repère le nom..., le déterminant...

C 109 : Alors, quand vous dites « On repère. » qui est-ce qui repère le nom ?

Élise 110 : Euh..., donc je demande aux élèves...

C 111 : Vous demandez aux élèves.

Élise 112 : Aux élèves de CE2 de repérer le nom.

C 113 : D'accord, donc vous leur dites, peut-être quelque chose, en style direct, vous posez une question ? Comment vous leur formulez la question ?

Élise 114 : Euh..., j'écris au tableau la fête foraine.

C 115 : Vous écrivez au tableau la fête foraine, d'accord...

Élise 116 : Voilà pour qu'il y ait l'auditif et le visuel en même temps, puisque certains élèves ont besoin de voir, euh..., ensuite, donc on essaye de trouver le nom. Un élève vient le souligner au tableau.

C 117 : Un élève vient au tableau, d'accord.

Élise 118 : Ensuite donc il repart, on essaye de...

C 119 : Il souligne, qu'est-ce qu'il souligne ?

Élise 120 : Il souligne le mot « fête ».

C 121 : Il souligne le mot « fête », d'accord.

Élise 122 : Ensuite on essaye de voir les autres mots que l'on connaît.

C 123 : Alors qui est-ce ?... Comment ça se passe quand « on essaye de voir » ?

Élise 124 : Euh..., donc on..., on essaye de..., donc on...

C 125 : Vous, vous dites quelque chose aux élèves peut-être ou c'est les élèves qui...

Élise 126 : Je, je pose des questions, euh..., larges, laissant...

C 127 : D'accord, donc quelle question, par exemple ?

Élise 128 : Euh..., quelle question. Donc maintenant qu'on a retrouvé le nom, qu'est-ce qui nous a

permis de trouver le nom ?

C 129 : D'accord. Qu'est-ce qui nous a permis de trouver le nom ? Oui.

Élise 130 : Donc, là euh..., ils me disent parce qu'il y a un déterminant devant.

C 131 : D'accord.

Élise 132 : Un autre élève intervient pour dire : « Oui y a un déterminant. » et donc il dit : « C'est un, une, des, le, la, les. ». Donc il fait, il intervient de façon ponctuelle, donc je fais souligner à un autre élève, donc, le déterminant dans cette phrase. Ensuite donc le mot qu'il reste, euh..., on essaye de voir à quoi sert ce mot, est-ce qu'on peut le retirer...

C 133 : À quoi sert ce mot, d'accord.

Élise 134 : Euh..., on essaye de le retirer donc un élève essaye de redire ce, oui, ce groupe nominal en supprimant ce mot. Oui on peut le retirer ça veut dire quand même quelque chose, y a un sens.

C 135 : Alors ça donne quoi ?

Élise 136 : Donc ça donne « la fête ».

C 137 : Oui, d'accord.

Élise 138 : Là, à ce moment-là les CE1 sont, c'est à ce moment qu'ils sont vraiment en train de regarder puisqu'on a fait le même genre d'exercice, euh....

C 139 : D'accord, là, vous les voyez, à ce moment-là ?

Élise 140 : Voilà, là ils sont, ils regardent vraiment, y montrent du doigt et puis à ce moment-là, c'est là qu'y entrent avec nous dans la séance, puisque on a revu encore nom propre, nom commun, donc là...

C 141 : Donc là vous êtes où vous, à ce moment-là ?

Élise 142 : Là, je suis devant le tableau.

C 143 : Vous êtes devant le tableau, d'accord...

Élise 144 : Donc on est en train d'analyser...

C 145 : On va essayer de rester juste à ce moment-là où vous êtes devant le tableau et vous voyez donc les CE1 qui regardent en même temps et puis les CE2 qui sont, donc qui travaillent aussi.

Élise 146 : Humm, Humm.

C 147 : Avec vous, juste, prenez le temps de rester à ce moment-là... et puis, vous me décrivez comment ça se passe là... Comment les élèves... interviennent... Peut-être ce que vous vous dites ou ce que vous dites oralement ? Ce que vous vous dites intérieurement ?

Élise 148 : Donc, euh..., au tableau donc j'avais écrit en dessous donc de « fête » nom. Les CE1 dit, interviennent en disant : « C'est pas un nom, c'est un nom commun. ».

C 149 : D'accord, c'est un nom commun.

Élise 150 : Là les CE..., les CE2 les regardent en se disant « Ben, pourquoi est-ce qu'ils

interviennent, ils sont censés faire autre chose ? » Euh..., un autre CE1 dit : « Oui c'est parce qu'il y a, y a *la* devant et il n'y a pas de majuscule, donc on retravaille sur le nom, à ce moment-là

C 151 : D'accord, on retravaille, c'est-à-dire ?

Élise 152 : On... Je les requestionne, là je : « Mais comment est-ce que tu sais que c'est un nom commun ? ».

C 153 : D'accord...

Élise 154 : « Pourquoi est-ce que ça peut pas être un nom propre ? Par quoi commence un nom propre ? Euh..., est-ce que tu peux me donner d'autres exemples de noms communs parce que c'est un nom commun ? »

C 155 : D'accord.

Élise 156 : Euh... Donc l'élève qui avait donné la définition d'un déterminant le redit : « C'est un, une, des... »

C 157 : Humm, Humm.

Élise 158 : C'est un élève qui est beaucoup dans les leçons, donc il faut qu'il récite les leçons pour euh..., pour participer à la séance.

C 159 : D'accord, donc il redit les déterminants...

Élise 160 : Il redit. Un autre CE1 dit : « Oui c'est vrai, il y a *la* donc, euh...

C 161 : D'accord.

Élise 162 : Donc c'est un nom commun. ».

C 163 : Oui.

Élise 164 : Et puis, euh..., et puis donc, euh..., les autres, euh..., les CE2, donc, euh..., interviennent également pour dire : « Oui c'est un nom commun. ». On a aussi revu ça en début d'année, effectivement. Et c'est là que commence à se créer l'échange, euh..., au sein de la séance.

C 165 : D'accord, donc là vous faites quoi, vous, à ce moment-là, vous quand il y a un élève qui dit : « Oui c'est un nom commun. » ?

Élise 166 : Euh..., je distribue la parole. Les CE1 à ce moment-là veulent tous parler...

C 167 : Comment vous distribuez la parole ?

Élise 168 : Ils lèvent le doigt.

C 169 : D'accord.

Élise 170 : Donc ils commencent à lever le doigt parce qu'ils voient que je suis en train de prendre attention, euh..., à ce qu'ils sont en train de dire... Donc ils se mettent à lever le doigt.

C 171 : Ils lèvent le doigt d'accord, et là, vous, qu'est-ce que vous faites ?

Élise 172 : Et là donc j'explique puisque les CE2 ne comprennent pas, donc j'explique aux CE2 que...

C 173 : Vous expliquez...

Élise 174 : Que nous avons travaillé sur le nom propre et le nom commun avec les CE1 y a pas longtemps et qu'on est en ce moment en train de travailler sur le groupe nominal.

C 175 : D'accord, Humm, donc vous dites ça...

Élise 176 : C'est pour ça que les CE1 lèvent le doigt et vous expliquent, c'est parce que on travaillait en ce moment et un élève, donc qui est à côté d'Emmanuel, donc va chercher de lui-même un... un manuel, recherche la page pour ressortir la leçon, parce qu'à ce moment-là il sent, voilà il essaye de rechercher, à mon avis, le groupe nominal, mais il a besoin de cette leçon qu'on a lue ensemble.

C 177 : D'accord.

Élise 178 : Qu'on n'a pas encore collée dans le cahier de leçons.

C 179 : D'accord. Et là, alors, au moment où cet élève se lève, va chercher le manuel...

Élise 180 : Oui.

C 181 : Qu'est-ce qui se passe pour vous, là, à ce moment-là ?

Élise 182 : Euh..., là, je sens qu'on va faire séance commune pour tout le monde (*Rires.*). Je commence à voir qu'ils sont vraiment impliqués et qu'ils ont envie d'expliquer aux CE2.

C 183 : D'accord, oui.

Élise 184 : Qu'ils sont fiers de, euh..., de pouvoir leur dire quelque chose.

C 185 : Et là, peut-être juste à ce moment-là où vous voyez que les CE1 lèvent la main, que cet enfant va voir, va chercher son manuel, peut-être vous vous dites quelque chose ou peut-être y a autre chose qui vous revient là ?

Élise 186 : Euh..., je m'y attendais pas en fait. Pas du tout et en même temps c'est la première fois où il y a une leçon comme ça un petit peu en lien entre les deux niveaux. En mathématiques ça arrive, mais ils sont pas, ils sont pas aussi impliqués que ça : ils lèvent la tête, ils regardent et ils retournent à leur activité. Et le fait que, je pense aussi, le fait que les CE2 aient eu du mal à rentrer dans la séance au départ.

C 187 : Humm.

Élise 188 : Et que moi je leur réexplique nom propre, nom commun, groupe nominal, ce qu'on venait de faire vraiment un à deux jours avant avec eux, ils se sont sentis vraiment intégrés, euh.....

C 189 : D'accord.

Élise 190 : Et c'est là qu'ils ont vu qu'y avait vraiment quelque chose à dire.

C 191 : Donc là vous vous dites peut-être quelque chose ?...

Élise 192 :... (*Silence.*)

C 193 :... Ou pas ?

Élise 194 : ... Non, non, je...

C 195 : Donc cet élève va chercher le manuel...

Élise 196 : Voilà, donc on laisse faire, entre-temps y a... enfin, les échanges continuent sur, sur le groupe nominal, les CE1 commencent à se remémorer ce qu'on a fait et euh...

C 197 : Donc ça se passe comment ? Vous, vous êtes où à ce moment-là ?

Élise 198 : Euh..., là du coup, je suis passée entre les CE1 et les CE2.

C 199 : D'accord.

Élise 200 : Puisque j'ai commencé à..., à interroger, euh..., les élèves de CE1 sur nom propre, nom commun, comme je viens de le dire.

C 201 : Humm.

Élise 202 : Et, euh..., et donc pendant que l'élève est en train de chercher dans son livre, certains commencent à lever le doigt pour commencer à expliquer ce qu'ils ont vu.

C 203 : D'accord.

Élise 204 : Euh..., la première élève interrogée donne un des exemples, euh..., qu'on avait vu, euh..., après, l'exemple. Euh... C'était avec les couleurs, euh..., dans le manuel y avait les couleurs, ça devait être *un nuage bleu* ou quelque chose *une voiture rouge*...

C 205 : D'accord, donc elle dit cet exemple...

Élise 306 : Voilà elle donne cet exemple.

C 207 : *Une voiture rouge.*

Élise 208 : Euh..., à ce moment-là les CE2 se questionnent, ils regardent le tableau avec *la fête foraine* et essaient de faire un lien avec *un nuage bleu*.

C 209 : D'accord. À quoi vous voyez qu'ils essaient de faire un lien ?

Élise 210 : Euh..., parce qu'ils se remettent à regarder le tableau.

C 211 : Donc ils regardent le tableau, oui...

Élise 212 : Voilà. En disant « *un nuage bleu* ».

C 213 : Et là qu'est-ce qui se passe ?

Élise 214 : Ils regardent le tableau, et là, l'élève est arrivé sur la page du manuel, donc, sur la leçon.

C 215 : D'accord, oui.

Élise 216 : Alors, euh..., tellement content, il veut lever le doigt pour le lire donc on le laisse relire la leçon. À ce moment-là, silence.

C 217 : D'accord.

Élise 218 : Calme plat dans la classe. Il relit la leçon et puis, euh..., et puis les CE1 à ce moment-là, puisqu'on avait travaillé sous forme d'exemples en découverte, on n'avait pas fait les exercices du manuel, je sais même plus...

C 219 : D'accord.

Élise 220 : On avait repris ça. Et donc...

C 221 : Il relit la leçon.

Élise 222 : Et donc quand il relit la leçon, les CE1 se mettent à relever le doigt pour donner d'autres exemples...

C 223 : D'accord.

Élise 224 : De groupe nominal.

C 225 : Donc là vous qu'est-ce que vous faites à ce moment-là ?

Élise 226 : Donc je les interroge. Ils donnent les exemples.

C 227 : Vous les interrogez.

Élise 228 : Les CE2 commencent à vouloir lever le doigt, eux aussi, pour donner des exemples de groupe nominal.

C 229 : D'accord. Oui.

Élise 230 : Donc on... je... Comme ils lèvent tous le doigt, on fait un tour de classe pour que chacun donne un groupe nominal. Ceux qui savent pas on laisse le temps d'un tour de classe, et puis...

C 231 : On, c'est vous...

Élise 232 : Voilà.

C 233 : Qui donnez la parole ?

Élise 234 : Ben avec les élèves, euh..., oui. Donc comme on fait un tour de table, quand y en a un qui n'a pas d'idée, on passe au suivant.

C 235 : D'accord. Humm.

Élise 236 : Puis du coup on écoute les derniers à la fin. Une fois qu'on a fait ça, euh... Je... Comment ça s'est passé ensuite ? (*Silence.*)

C 237 : Vous avez fait le tour de table.

Élise 238 : Voilà donc je demande euh..., on... Donc, oui, je repère qu'à chaque fois c'est trois mots, donc c'est déterminant, nom, adjectif.

C 239 : D'accord. Vous repérez ça, oui.

Élise 240 : Voilà. À chaque fois c'est trois mots. Je dis : « D'accord, vous me dites trois mots. Pourquoi trois mots ? Pourquoi pas quatre, cinq ? »

C 241 : D'accord.

Élise 242 : Pourquoi trois, pourquoi pas deux aussi ?

C 243 : Donc vous leur demandez.

Élise 244 : Voilà, donc je leur demande... C'est les CE2 qui répondent puisqu'on a terminé la

séance sur l'adjectif y a peu.

C 245 : Humm. Les CE2 qu'est-ce qu'ils disent à ce moment-là ?

Élise 246 : Donc les CE2, voilà, qui lèvent le doigt et qui disent : « Donc on a mis un adjectif derrière le nom. », puisque ça y est, le nom est revenu, « On a mis un adjectif derrière le nom. ».

C 247 : D'accord.

Élise 248 : Euh...

C 249 : Et là, vous, qu'est-ce que vous faites à ce moment-là ?

Élise 250 : Euh... Donc à ce moment-là,... donc je demande aux CE2 d'expliquer ce qu'est un adjectif aux CE1, parce qu'ils entendent le mot...

C 251 : D'accord.

Élise 252 : Et y a un élève qui dit « C'est quoi un adjectif ? ».

C 253 : Ah, d'accord, y a un élève de CE1 qui...

Élise 254 : Oui qui demande « C'est quoi un adjectif ? ». Je demande à un élève de CE2 d'expliquer avec ses propres mots, pour ne pas ressortir la leçon, puisqu'on a travaillé pendant un mois dessus.

C 255 : D'accord.

Élise 256 : D'expliquer avec ses propres mots. L'élève, euh..., l'élève dit : « C'est un mot qui explique ». Voilà puisqu'après on a repris. « C'est un mot qui explique quelque chose du nom. » Donc c'était...

C 257 : D'accord. Quelque chose du nom.

Élise 258 : Et voilà, les CE1 ne comprennent pas tout à fait.

C 259 : Et là, quand ils disent ça qu'est-ce qui se passe pour vous ?

Élise 260 : (*Court silence.*) Donc là je me dis qu'il faut éclaircir la chose pour les CE1 parce qu'ils sont pas tout à fait, c'est un peu confus...

C 261 : D'accord. Il faut éclaircir la chose. D'accord. Donc là comment vous faites pour éclaircir ?

Élise 262 : On... J'écris un exemple au tableau, donc on reprend *un nuage bleu*. (*Gestes.*)

C 263 : Vous écrivez au tableau *un nuage bleu*. (*Reprises des gestes.*)

Élise 264 : J'écris, donc, on remet le nom, on trace un trait sous le nom, j'écris *nom*.

C 265 : Oui.

Élise 266 : *bleu* Donc, et là à ce moment-là, les CE2 me disent : « On fait une flèche de *bleu* pour aller vers *nuage*. ». (*Gestes.*)

C 267 : Vous faites une flèche au tableau. Vous êtes au tableau, vous faites la flèche. (*Reprise des gestes.*)

Élise 268 : Je fais la flèche en rouge qui va vers *nuage*.

C 269 : D'accord.

Élise 270 : Les CE1 lèvent le doigt pour... justement donner leur... Y a un CE1 qui lève le doigt pour donner sa propre définition...

C 271 : Peut-être vous vous rappelez ce qu'il dit cet enfant-là, quand il lève le doigt, là ?

Élise 272 : Euh..., alors (*Silence - 5 secondes.*). Il dit : « Ça décrit le mot. »

C 273 : Ça décrit le mot.

Élise 274 : Ça décrit le mot.

C 275 : D'accord et quand il dit ça alors, qu'est-ce que vous faites ?

Élise 276 : Donc quand il dit ça, on donne un deuxième exemple que j'écris au tableau.

C 277 : Vous donnez, c'est vous qui donnez l'exemple ?

Élise 278 : Oui.

C 279 : D'accord.

Élise 280 : Donc je donne, parmi les groupes nominaux qui ont circulé dans la classe.

C 281 : Peut-être cet exemple vous revient là ? Ce que vous écrivez à ce moment-là ? Non ?

Élise 282 : Non.

C 283 : Bon, c'est pas grave.

Élise 284 : J'écris un deuxième, on recherche le nom. Est-ce qu'il y a un mot à relier à ce nom ?

C 285 : Ça, c'est vous qui le demandez ?

Élise 286 : Voilà. Est-ce qu'il y a quelque chose qui décrit ce mot ?

C 287 : D'accord.

Élise 288 : Euh..., c'était une couleur aussi. Donc, on... Les CE1 lèvent le doigt. Et on voit qu'ils ont compris parce qu'ils lèvent tous le doigt et ils veulent tous parler, donc, euh....

C 289 : D'accord.

Élise 290 : Donc ils disent qu'on fait une flèche, euh... On n'a pas du tout vu, nous le travail des flèches puisqu'on travaille pas sur *Parcours** en CE1. Ils connaissent pas du tout le système des flèches.

C 291 : D'accord, mais là ils vous disent...

*

Élise 292 : Mais là ils ont fait le lien donc...

C 293 : Y a un élève qui vous dit peut-être ?

Élise 294 : Voilà y a un élève qui me dit, on relie, on fait une flèche de l'adjectif vers le nom, puisque j'ai plus l'exemple en tête.

C 295 : D'accord.

Élise 296 : Et donc on commence à faire le lien entre euh...

C 297 : Donc là, qu'est-ce que vous faites à ce moment-là ?

Élise 298 : Entre nom, adjectif et je leur demande de me donner un groupe nominal aussi et à chaque fois dans ce groupe nominal de me..., donc de me donner le groupe nominal à l'oral, et ensuite quand ils ont terminé de me donner l'adjectif, à l'oral. Par exemple, *une balle rouge, rouge*.

C 299 : D'accord.

Élise 300 : Et je dis donc : « *Rouge* ça décrit quoi ? ». Et là il me répond : « Ça décrit la balle. »

C 301 : D'accord.

Élise 302 : Et on est reparti pour un tour de... classe. Ils me redonnent un groupe nominal souvent identique au premier qu'ils ont dit, je les laisse du moment qu'ils puissent me dire que l'adjectif se..., est relié au nom, qu'ils fassent bien le lien. Deuxième phase, donc j'efface le tableau...

C 303 : Vous effacez le tableau.

Élise 304 : Et j'écris donc un groupe nominal avec deux adjectifs.

C 305 : Là vous écrivez un groupe nominal avec deux adjectifs.

Élise 306 : Voilà, j'écris *une belle chaise verte*.

C 307 : *Une belle chaise verte*, d'accord.

Élise 308 : Où est le nom ? Donc, euh..., ils réfléchissent.

C 309 : D'accord.

Élise 310 : J'envoie un élève souligner le nom.

C 311 : Donc quand vous dites : « un élève », c'est un...

Élise 312 : Un élève de CE2.

C 313 : Un élève de CE2, d'accord.

Élise 314 : Qui vient souligner le nom.

C 315 : Oui.

Élise 316 : On demande si c'est un nom propre ou un nom commun... et, euh..., et de suite, y a, deux élèves lèvent la main pour euh..., parce qu'ils veulent donner les adjectifs. Donc je dis est-ce qu'il y a des mots qui décrivent ce nom ? Et puis, donc, ils me donnent les deux adjectifs. Je leur demande : « Où est-ce qu'on le relie ? ».

C 317 : Où est-ce qu'on le relie, d'accord.

Élise 318 : A ce moment-là, « Où est-ce qu'on fait la flèche ? ». Donc, on... Je coupe la phrase donc *une belle chaise*, je cache *est verte*, parce qu'y a les CE1 qui sont à côté, et je veux pas les perdre en cours de route. Donc *une belle chaise*, je cache le reste. Ils sont capables de me refaire la flèche de *belle* pour aller à *chaise*.

C 319 : D'accord.

Élise 320 : Là y a un CE1 qui intervient, qui dit : « Ben pourquoi... », non il dit pas pourquoi, il dit : « Ah, c'est marrant, le mot qui décrit il est avant. »

C 321 : D'accord.

Élise 322 : « Il est avant chaise. »

C 323 : Oui. Et là quand l'élève dit ça, qu'est-ce que vous faites à ce moment-là ?

Élise 324 : Donc à ce moment, donc à ce moment-là, moi, je suis en train de de relier de faire la flèche.

C 325 : Oui.

Élise 326 : Donc euh..., je termine la flèche et je dis : « Oui, on peut mettre un adjectif devant un nom. ». Je donne deux autres exemples.

C 327 : Humm, Humm.

Élise 328 : Uniquement avec adjectif et nom juste après, rien derrière.

C 329 : D'accord.

Élise 330 : Par exemple, *un bel ordinateur* ou euh..., *un beau vélo* et là, je, je leur explique, donc je leur demande : « Pourquoi est-ce qu'on le met avant ? Pourquoi est-ce qu'on le met pas après ? Est-ce qu'on peut essayer de le mettre avant, est-ce qu'on peut essayer de le mettre après ? »

C 331 : D'accord.

Élise 332 : « Est-ce qu'on peut dire *un ordinateur bel* ? »

C 333 : D'accord.

Élise 334 : « Non on dit *un ordinateur beau*, est-ce que ça se dit ? Ça fait un petit peu bizarre. »

C 335 : Et là, qu'est-ce qui se passe à ce moment-là ?

Élise 336 : Euh..., donc ils commencent à chercher des exemples, eux, dans leur tête, à la place de mes exemples à moi.

C 337 : D'accord.

Élise 338 : Euh..., je...

C 339 : À quoi vous voyez qu'ils cherchent... dans leur tête.

Élise 340 : Euh..., on voit qu'ils commencent à, ils sont là sans être là, ils commencent à réfléchir, souvent ils lèvent les yeux.

C 341 : D'accord. Humm, Humm.

Élise 342 : Euh..., les CE2 particulièrement, les CE1 regardent ma flèche qui va... Ils sont encore sur le fait qu'on puisse mettre un adjectif devant le nom. Donc ils sont encore dans cette optique-là. Et, euh..., donc les CE2 commencent à lever le doigt. Je les interroge.

C 343 : Oui.

Élise 344 : Les CE1 écoutent les réponses, certains comprennent...

C 345 : Donc là..., pour que je comprenne bien, quand ils lèvent... Qu'est-ce qu'ils vous disent à ce moment-là ?

Élise 346 : Voilà, ils me disent par exemple *un beau vélo*.

C 347 : D'accord.

Élise 348 : Ou *un beau cartable*. Donc ils reprennent l'adjectif *beau*, ils restent à l'adjectif *beau*.

C 349 : D'accord, ils reprennent *beau* et vous, là, qu'est-ce que vous faites, là, à ce moment-là ?

Élise 350 : Je les interroge, j'fais un tour de table pour voir, pour piocher un peu les idées de chacun. Les CE1 lèvent le doigt aussi donc on essaye de voir. Certains CE1 continuent de mettre l'adjectif après, donc, on... Les CE2 disent : « Mais non, on a dit qu'on le mettait avant. », donc euh...

C 35 : D'accord.

Élise 352 : L'élève essaie d'en retrouver un autre. On en interroge un autre et pendant ce temps il réfléchit pour en, pour redonner un autre exemple... Je dis : « Oui, d'accord, maintenant on a une étiquette à retirer. Qu'est-ce qu'il reste derrière cette étiquette ? » Donc il reste *est verte, une belle chaise verte*.

C 353 : *Une belle chaise verte*. D'accord.

Élise 354 : Donc on retire. Il reste le mot *verte* (*Gestes.*). Euh... Donc on a, je dis on a un adjectif...

C 355 : Donc vous retirez l'étiquette (*Reprise des gestes.*).

Élise 356 : Donc je retire l'étiquette (*Gestes.*).

C 357 : Et là, qu'est-ce qui se passe ?

Élise 358 : « Et ce mot qu'est-ce qu'on en fait ? »

C 359 : D'accord, là, vous leur demandez.

Élise 360 : Voilà, je leur demande. Donc ils... Un CE2 lève la main et dit : « C'est aussi un adjectif. »

C 361 : D'accord.

Élise 362 : « Comment est-ce qu'on peut le savoir ? »

C 363 : Oui.

Élise 364 : « Donc, *verte*, si on retire *verte* qu'est-ce que ça donne ? Est-ce qu'on en a besoin ou

pas ? Qu'est-ce que ça donne comme information ? » Ben, on dit c'est une chaise qui est verte. Donc verte. Un CE2 lève le doigt parce qu'il veut venir faire la flèche.

C 365 : Oui, d'accord, et là qu'est-ce que vous faites ?

Élise 366 : Je lui donne la craie.

C 367 : D'accord.

Élise 368 : Il vient donc faire la flèche jusqu'à chaise. Donc on a les deux flèches en sens inverse (*Gestes.*). Et je leur demande à ce moment-là de réfléchir à d'autres groupes nominaux où il pourrait y avoir deux adjectifs.

C 369 : D'accord. Humm, Humm.

Élise 370 : Donc, je leur laisse deux minutes de réflexion. Les doigts commencent à se lever donc j'en demande à un ou deux de... de donner leur exemple puisqu'y en a d'autres qui ont plus de difficultés. Comme ça, ça permet de se raccrocher à un exemple et d'essayer de trouver d'autres adjectifs...

C 371 : Donc y en a quelques-uns qui lèvent la main.

Élise 372 : Voilà, après quand j'ai fait le tour de table, à nouveau, euh..., certains élèves avaient repris le même groupe nominal initial et avaient changé un adjectif sur les deux, voire les deux.

C 373 : D'accord.

Élise 374 : Et ils avaient quand même gardé le même nom.

C 375 : D'accord. Humm, Humm.

Élise 376 : Mais au moins ça permet que tout le monde puisse trouver un exemple.

C 377 : D'accord. Et là, peut-être, vous vous dites quelque chose, à ce moment-là, dans la séance, quand vous les voyez qui réfléchissent, qui cherchent des exemples ? (*Silence.*) Est-ce qu'y a quelque chose qui vous revient de ce qui se passe pour vous à ce moment-là ?

Élise 378 : Euh..., moi je me dis que c'est très bien tout le monde travaille, c'était pas prévu et puis je suis contente puisque les CE1, ça permet aussi de faire une séance de réinvestissement qui n'était pas prévue, mais c'est eux qui l'ont voulu, en même temps, donc, euh...

C 379 : Oui.

Élise 380 : Donc j'ai laissé, je les ai laissés entrer dans l'activité en même temps que les CE2... Et puis, euh..., euh..., ensuite (*Silence - 5 secondes.*) ensuite (*Silence - 3 secondes.*)... Voilà, on passe à la phase, en gros, on essaye de retirer les adjectifs.

C 381 : D'accord.

Élise 382 : Donc *une belle chaise verte*, on reste sur l'exemple du tableau.

C 383 : Oui. Quand vous dites « on » qui est-ce qui retire alors... ?

Élise 384 : Euh..., je les cache.

C 385 : D'accord.

Élise 386 : Je mets deux étiquettes. Donc y avait l'étiquette à *verte*, j'en rajoute une à... à *belle*. Euh... On essaye, donc, je leur demande : « Est-ce que ça veut encore dire quelque chose ? Est-ce qu'on peut retrouver ce groupe nominal dans un autre texte... en dehors de... en retirant ces adjectifs ? » Ils me répondent : « Oui. ». Je leur demande donc d'en trouver d'autres, à partir, donc il reste *une chaise* les deux étiquettes blanches sont là (*Gestes*).

C 387 : Oui.

Élise 388 : Donc je leur demande d'essayer de retrouver d'autres adjectifs... euh, là... Donc certains réfléchissent. Un CE1, euh..., donne un adjectif au masculin.

C 389 : D'accord.

Élise 390 : Et là un CE2 dit : « Non, c'est pas possible, c'est *la chaise*. »

C 391 : D'accord.

Élise 392 : Et on part sur l'accord.

C 393 : Oui.

Élise 394 : Donc masculin, féminin. J'explique...

C 395 : Donc là, quand vous dites « On part sur l'accord. », c'est-à-dire que...

Élise 396 : Je demande aux CE2 d'expliquer pourquoi. Je dis : « D'accord, il s'est trompé mais tu lui expliques pourquoi est-ce qu'il s'est trompé ? ».

C 397 : D'accord.

Élise 398 : Donc il lui explique que c'est *une chaise*, on peut pas dire *une chaise vert*, on peut dire *une chaise verte*.

C 399 : D'accord.

Élise 400 : Et là cet élève de CE1 qui s'est trompé redonne un autre adjectif, il laisse celui-là tomber puisqu'il a eu faux.

C 401 : Oui.

Élise 402 : Et il en donne un autre au féminin cette fois.

C 403 : D'accord.

Élise 404 : Et donc, euh..., je redonne la parole aux élèves qui veulent donner d'autres exemples avec deux autres adjectifs... et... euh..., j'efface le tableau et je récris, euh..., un autre groupe nominal.

C 405 : Vous réécrivez.

Élise 406 : Euh..., j'écris, qu'est-ce que j'écris... j'écris *un vélo*. (*Gestes*.)

C 407 : D'accord, vous écrivez un vélo sur le tableau (*Reprise de gestes*). Vous les voyez ces mots, ils sont disposés comment ?

Élise 408 : Oui, j'écris *un... vélo*, j'écris *approché*.

C 409 : Euh..., côte à côte ?

Élise 410 : Côte à côte voilà. Et je demande : « Est-ce qu'on peut rajouter des adjectifs à ce groupe nominal ? » Déjà « Où est le nom ? » Les CE1, un CE1 répond, vient le souligner.

C 411 : D'accord.

Élise 412 : Euh..., j'interroge d'abord les CE1 qui... me donnent l'adjectif et qui le mettent à la fin.

C 413 : Oui... Donc ça donne... ?

Élise 414 : Ils disent *un vélo rouge*.

C 415 : Par exemple, d'accord.

Élise 416 : *Un vélo neuf* ou *un vélo cassé*, *un vélo rouillé* aussi.

C 417 : Oui.

Élise 418 : Je les laisse. Les CE2 patientent en levant le doigt, puis je viens aux CE2 et là, euh..., un CE2 donne un seul adjectif aussi comme les CE1 et les autres m'en donnent deux comme *une belle chaise verte*, ils me disent *un beau vélo vert*.

C 419 : D'accord.

Élise 420 : Et ils reviennent à ces deux adjectifs.

C 421 : Oui.

Élise 422 : Et du coup, les CE1 qui comprennent qu'ils sont restés dans la première phase avec un seul adjectif...

C 423 : Oui.

Élise 424 :... relèvent le doigt pour redire un groupe nominal avec le même adjectif initial, mais ils en rajoutent un deuxième. Ils en cherchent pas deux nouveaux.

C 425 : D'accord.

Élise 426 : Ils restent sur, ils ont fait ce choix-là, je n'sais pas pourquoi. Ils ont gardé leur première idée et ils en ont rajouté un.

C 427 : D'accord. Donc à ce moment-là, quand il y a ces échanges là où les enfants donnent des exemples, qu'est-ce qui se passe pour vous à ce moment-là ?

Élise 428 : (*Silence - 12 secondes.*) (*Sourires.*) Je me dis qu'on avance quand même. (*Sourire.*) On avance quand même bien vite parce que l'heure tourne, mais les idées aussi, au final, on est parti d'un nom, puis d'un groupe nominal et on en est à ajouter deux adjectifs, à commencer à parler d'accord avec les CE1 et l'adjectif.

C 429 : D'accord, donc vous vous dites on avance.

Élise 430 : Voilà euh..., et... euh... (*Silence - 5 secondes.*) J'arrête là avec les CE1.

C 431 : Vous arrêtez là avec les CE1, c'est-à-dire, vous êtes où à ce moment-là ? Qu'est-ce que vous

faites ?

Élise 432 : Euh... Donc je dis aux CE1 : « Voilà on a... on a... on a travaillé ensemble avec les CE2 sur le groupe nominal, vous deviez faire des mathématiques, mais vous avez choisi d'intervenir. On a tout réexpliqué sur le nom, le groupe nominal, tout ce qu'on avait vu ensemble, euh..., maintenant moi, je dois aller plus loin avec les CE2, donc je vous laisse vous remettre dans les mathématiques.

C 433 : D'accord, donc vous leur dites ça.

Élise 434 : Voilà, avec les CE2 je passe à une phrase, donc, c'est... *La chambre a une fenêtre.*

C 435 : *La chambre a une fenêtre* d'accord. Donc cette phrase, elle est..., elle est écrite ?

Élise 436 : Elle est écrite au tableau.

C 437 : Vous l'écrivez au tableau ?

Élise 438 : Oui, je l'écris au tableau..., de leur côté.

C 439 : D'accord du côté des CE2.

Élise 440 : Alors qu'on était en position centrale. Donc on a commencé la séance là-bas, quand les CE1, CE2 ont travaillé ensemble, on était au tableau central, et je repasse volontairement de l'autre côté avec les CE2.

C 441 : D'accord.

Élise 442 : Donc j'écris cette phrase... Je leur demande de la réécrire sur leur ardoise..., de souligner le nom ou les noms s'ils en trouvent plusieurs...

C 443 : D'accord.

Élise 444 :... et de me faire les flèches vers les adjectifs s'ils en voient. Je les laisse en réflexion deux, trois minutes. Pendant ce temps-là, je relance les CE1 dans leur activité, je regarde où est-ce qu'ils en étaient. Je leur réexplique la consigne pour les remettre au travail... (*Silence - 2 secondes.*) Je retourne avec les CE2. Je passe dans les rangs pour regarder les ardoises.

C 445 : Vous allez voir les ardoises, d'accord.

Élise 446 : Euh..., ils ont repéré les deux noms.

C 447 : Donc à quoi vous voyez qu'ils ont repéré les deux noms ?

Élise 448 : Ils ont souligné les noms. Ils ont souligné et ils ont relié les flèches, euh..., non ! Non, voilà, ils ont relié les noms.

C 449 : Ils ont relié...

Élise 450 : Non, ils ont souligné, pardon, ils ont souligné les noms. Ensuite, je leur demande, toujours sur l'ardoise, en dessous de cette phrase, de garder cette phrase en tête avec les noms et d'essayer de me rajouter des adjectifs.

C 451 : D'accord, vous leur demandez de rajouter...

Élise 452 : Je demande de rajouter un adjectif.

C 453 : Un adjectif.

Élise 454 : Bon, je leur demande pour vérifier : « Combien est-ce qu'il y a de noms dans la phrase ? ».

C 455 : Humm. D'accord.

Élise 456 : Donc, à ce moment-là, ils lèvent le doigt. Ils ont tous trouvé deux noms, donc ils sont d'accord.

C 457 : D'accord.

Élise 458 : Donc je demande à ce moment-là : « Combien est-ce qu'il va falloir mettre d'adjectifs ? ». Euh... Pour voir un petit peu s'ils ont compris qu'on peut en mettre à chaque nom.

C 459 : Humm. Et là, donc, qu'est-ce qui se passe quand vous demandez ?...

Élise 460 : Donc ils me disent : « Il y a deux noms donc on peut mettre un adjectif à chaque. ».

C 461 : Oui.

Élise 462 : Je leur dis « D'accord, allez-y choisissez un adjectif, et puis écrivez-le, euh..., réécrivez cette phrase avec les adjectifs. ».

C 463 : D'accord.

Élise 464 : A ce moment-là, donc y a un élève qui me dit « Maîtresse je n'ai plus de place sur mon ardoise. » Donc je lui demande, je dis : « Ah, bon, normalement tu aurais dû avoir la place. ». Il me dit : « Non, parce que j'ai mis deux adjectifs pour chaque nom, donc la phrase est plus longue. ».

C 465 : D'accord. Alors quand il vous dit ça ?

Élise 466 : Alors, justement, je veux intervenir, mais j'attends que tout le monde ait terminé la phrase. Je lui dis : « Tu tournes l'ardoise et tu continues à l'arrière, au dos de l'ardoise. ».

C 467 : D'accord. Vous lui dites de tourner...

Élise 468 : Voilà, je garde, euh..., cette idée en tête, je...

C 469 : Alors cette idée, c'est quoi cette idée ?

Élise 470 : Le fait que... Voilà, je veux montrer donc qu'on est parti d'un..., d'une petite phrase et qu'on a allongé cette phrase avec des adjectifs et montrer que, en allongeant cette phrase avec des adjectifs, on a des informations beaucoup plus précises des choses.

C 471 : D'accord.

Élise 472 : Quand on part du départ, donc *la maison a une fenêtre* ou *la chambre a une fenêtre*, euh..., on dessine une maison avec, voilà, je pars du dessin.

C 473 : Quand vous dites : « Je pars du dessin. » c'est-à-dire, vous pensez à ça ?

Élise 474 : D'abord je les laisse terminer, puis, ensuite on en vient à ça. Je leur dis : « Quand vous lisez cette phrase, qu'est-ce que vous dessineriez ? ».

C 475 : D'accord. Vous leur demandez, d'accord.

Élise 476 : Donc ils me disent : « Ben, on dessine une maison avec une fenêtre. ». Je dis : « D'accord. ». Alors après je demande à une élève de lire sa phrase.

C 477 : Humm.

Élise 478 : Donc avec d'autres adjectifs. Je dis : « Maintenant comment est-ce que vous dessineriez cette maison ? » Euh... Y avait une couleur dedans, donc ils disent : « avec une fenêtre bleue. ». Je demande un autre exemple, euh..., l'autre élève me dit qu'il... euh... : « La maison neuve a une fenêtre cassée ». Je dis « Ah bon, comment est-ce qu'on dessine ? Si ça avait été la vieille maison quelle aurait été la différence avec le dessin ? ».

C 479 : D'accord.

Élise 480 : Et on en vient, donc je demande aux élèves : « Qu'est-ce qu'on peut conclure euh..., sur ce qu'on vient de dire là ? ». Donc, j'avais fait en même temps, j'avais dessiné au tout début la maison avec la fenêtre.

C 481 : D'accord. Vous l'avez dessinée au tableau.

Élise 482 : Voilà, uniquement, et j'ai interrogé quatre ou cinq élèves qui ont donné vraiment beaucoup de détails. Je dis : « Voilà, on est parti de cette maison-là qu'est-ce qu'on, euh..., qu'est-ce vous avez vu, qu'est-ce que vous avez compris ? ». Et là, donc un élève me dit : « Ben, en mettant les adjectifs on est capable de décrire plus facilement, euh..., la maison. On allonge le groupe nominal. ». Il dit on allonge.

C 483 : Il dit on allonge, d'accord.

Élise 484 : On allonge le groupe nominal et là je rebondis sur l'élève qui n'avait plus de place sur son ardoise, et je lui dis : « Tiens, y a un camarade qui m'a dit tout à l'heure qu'il avait plus de place sur son ardoise. ». Donc, je lui demande de lever l'ardoise, donc on voit la courte phrase en haut et ensuite donc, le roman (*Sourire*.) de l'autre phrase. Et donc je dis : « Qu'est-ce qu'on voit ? » Je prends l'ardoise, je fais le tour pour que tous les élèves...

C 485 : Vous montrez.

Élise 486 : ... voient ce qu'il a écrit, et je dis : « Ben, quelle est la différence avec le début, avec ce qu'on a fait ? ». Et donc, il dit : « Ben, la phrase est beaucoup plus longue quand on rajoute des adjectifs. ».

C 487 : D'accord.

Élise 488 : Et après donc, je... Une fois qu'ils ont... qu'ils ont tous pris conscience de la longueur je leur demande de repasser en sens inverse et de re-raccourcir à nouveau la phrase, pour voir s'ils sont capables de, euh..., de retirer tout ce qu'ils avaient ajouté au final,...

C 489 : D'accord.

Élise 490 : Puisqu'ils en avaient ajouté pas mal. Donc je voulais vérifier qu'ils étaient capables de revenir à la source, sachant que le modèle était en dessous, euh..., au-dessus, mais ça ne les a pas empêchés de rechercher. Ils ont pas forcément eu l'idée tout de suite d'aller reprendre en haut, ils ont..., donc ils ont... Je leur ai demandé d'effacer à la main sur leur phrase...

C 491 : Sur leur ardoise, donc ?

Élise 492 : Sur leur ardoise, je leur ai demandé d'effacer ce qu'ils avaient ajouté petit à petit dans leur phrase.

C 493 : D'accord.

Élise 494 : Pour voir s'ils avaient bien compris aussi la notion d'adjectif et si ils effaçaient pas le verbe en même temps ou un déterminant en même temps... et puis, euh,...

C 495 : Donc quand vous leur demandez, à ce moment-là, d'effacer ce qu'ils ont rajouté...

Élise 496 : Moi je suis dans le rang, je passe dans les rangs pour observer.

C 497 : Oui, d'accord, et là, peut-être vous vous dites quelque chose ?

Élise 498 : Euh... (*Silence - 3 secondes.*) Donc après je regarde les ardoises, je passe individuellement, je corrige individuellement. Oui, parce que certains ont fini plus tôt que d'autres.

C 499 : D'accord.

Élise 500 : Donc, euh..., donc la correction se fait de façon individuelle. Quand ils ont terminé... On... Un élève veut faire un autre exemple, veut repartir d'une autre phrase et recommencer, parce qu'il était pas, peut-être pas sûr de lui.

C 501 : D'accord.

Élise 502 : Donc, euh..., donc un autre enfant lève la main et redonne un autre exemple.

C 503 : Donc quand vous dites : « Un élève voudrait repartir. », il lève la main, il demande ?

Élise 504 : Oui, il me demande au moment où je passe corriger de façon individuelle.

C 505 : Qu'est-ce qu'il vous dit à ce moment-là ?

Élise 506 : Il me dit : « Est-ce qu'on peut en refaire un autre ? ».

C 507 : Oui, d'accord, et là, vous, qu'est-ce que vous faites ?

Élise 508 : Donc, euh..., un autre élève l'entend et... et donne un autre groupe nominal... Non, pas un groupe nominal, une phrase, une phrase avec *a* aussi au milieu, puisqu'ils ont retenu ça.

C 509 : D'accord.

Élise 510 : Euh..., qu'est-ce qu'ils ont mis, je ne sais plus... (*Silence - 3 secondes.*)

C 511 : Bon, c'est pas grave, ils donnent une phrase, y a *a* au milieu.

Élise 512 : Voilà, et puis là on est obligé de conclure puisque c'est la récréation.

C 513 : D'accord. Donc là qu'est-ce que vous faites, là ?

Élise 514 : Donc, euh..., donc je leur demande de poser les ardoises, de réfléchir deux minutes à

tout ce qu'on a vu depuis le moment où on a pris le livre dans les mains.

C 515 : Humm. D'accord.

Élise 516 : Je leur demande de vraiment réfléchir, je leur dis : « Je veux pas juste une phrase, je veux que vous soyez capables de me dire ce qu'on a fait, ce que vous avez appris. ».

C 517 : Humm.

Élise 518 : Et, euh..., je, donc moi, je retourne vers les CE1 pour, pour vérifier qu'ils ont bien avancé.

C 519 : D'accord. Vous retournez vers les CE1.

Élise 520 : Pour leur laisser aussi un temps de réflexion. Donc les CE1 rangent. Je valide, ils ferment leur fichier, ils rangent leurs tables pour sortir.

C 521 : D'accord.

Élise 522 : Et ils croisent leurs bras. Certains n'ont pas terminé, donc ils terminent à ce moment-là, et je repasse vers les CE2.

C 523 : Humm.

Élise 524 : Pour qu'ils me disent du coup ce qu'ils ont retenu. Euh... Donc un élève me dit « On savait plus ce qu'était un groupe nominal... ».

C 525 : Oui.

Élise 526 : ... donc les CE1 nous ont réexpliqué. »

C 527 : D'accord.

Élise 528 : Je dis : « Et c'est tout ? » et donc il me dit : « Oui ».

C 529 : Humm.

Élise 530 : D'accord, je demande à un autre élève sa réponse et il me dit : « On a travaillé sur le groupe nominal. ». Je dis : « Je vous ai demandé de réfléchir un petit peu plus : est-ce que vous pouvez me donner un petit peu plus de détails sur ce qu'on a fait, de précisions ? Et puis, une autre élève... (*Sourires*)... Une autre élève me dit, me redéveloppe les adjectifs : « On a revu l'adjectif. ».

C 531 : Oui, elle vous dit on a revu l'adjectif.

Élise 532 : « On a revu l'adjectif, on l'a mis dans... » chose qu'on avait déjà fait avec, sur la leçon avec l'adjectif, mais, euh..., l'expression « groupe nominal » n'avait pas forcément été bien pointée peut-être pendant cette séance-là. Donc on l'a remis, donc « on a revu l'adjectif, on en a ajouté. ».

C 533 : On en a ajouté, oui.

Élise 534 : « Et on en a cherché. »

C 535 : On en a cherché.

Élise 536 : Voilà.

C 537 : Et donc, quand ils vous disent ça, là, qu'est-ce qui se passe pour vous ?

Élise 538 : Ben, euh..., je me dis qu'ils ont compris le but de la séance...

C 539 : D'accord.

Élise 540 : J'essaie aussi de leur, de les mettre sur la piste. Je veux qu'ils aient vraiment compris que une phrase peut être rallongée et raccourcie, euh...

C 541 : Et là quand vous voulez qu'ils aient compris ça qu'est-ce que vous faites ?

Élise 542 : Donc, je leur demande : « Avant qu'on termine, euh..., la dernière partie de la séance qu'est-ce qu'on a fait ? ».

C 543 : Humm.

Élise 544 : Et puis c'est là que, qu'ils disent ce que j'attends (*Rires.*).

C 545 : D'accord. Donc ça donne quoi ? Qu'est-ce qu'ils disent à ce moment-là ?

Élise 546 : Donc on a... Ben... L'élève est reparti de l'exemple : « On a pris la phrase et puis on a ajouté des adjectifs et puis, après on les a retirés. ».

C 547 : Humm. D'accord. C'était ce que vous attendiez.

Élise 548 : Voilà.

C 549 : Comme réponse.

Élise 550 : Et puis...

C 551 : Qu'est-ce que vous faites à ce moment-là ?

Élise 552 : Normalement c'était une séance vraiment sur, comme on avait travaillé sur les adjectifs, c'était vraiment une séance sur les attributs, euh..., autres, et puis, bon, ben, au final, ça a été une séance... (*Une personne frappe à la porte de la salle de classe et s'adresse à l'enseignante.*) (*5 secondes.*) Euh..., oui, au final, ça a été une séance sur le groupe nominal avec les adjectifs, puis ça a permis d'éclaircir... les choses, la notion pour tous les élèves, donc c'était pas plus mal. Voilà. (*Sourire.*)

C 553 : D'accord. Donc vous en gardez un bon souvenir de cette séance-là ?

Élise 554 : Oui, oui, c'était une autre façon de faire et puis ça... ça permet aussi de... pas de se laisser déborder, parce qu'au final, j'ai quand même réussi à... à essayer de garder... que ça parte pas dans tous les sens non plus. On a essayé de se recentrer sur, sur ce que je voulais. Et puis ça permet de, de voir que les élèves peuvent aussi... s'aider entre eux... et puis, et puis vraiment, pour le coup construire, construire leur, leurs connaissances entre eux, les CE1 vers les CE2 et inversement.

C 555 : Humm. Humm. Donc peut-être...

Élise 556 : Ce que j'ai pas l'habitude du tout de faire...

C 557 : Oui.

Élise 558 : ... On travaille vraiment très peu en commun.

C 559 : Humm. Donc qu'est-ce que vous avez su faire sur cette séance-là, d'après vous ?

Élise 560 : Euh..., ben j'ai su, on va dire, redistribuer les paroles pour que les difficultés des CE1 puissent être, puissent être effacées par les CE2 qui ont expliqué, que les CE1, pareil, que ce soit la même chose dans les deux sens et que, qu'y aient pas d'incompréhensions surtout puisque les CE1 n'en étaient pas là. Donc le but n'était pas de les enfoncer du tout, au contraire, d'éclaircir les choses, donc euh..., j'en retire plein de bonnes choses. (*Rires.*)

C 561 : C'est quoi ces « plein de bonnes choses » ?

Élise 562 : Ben, euh... Oui... Le fait de pouvoir travailler tous ensemble et pourquoi pas même à l'avenir de regarder les deux manuels vraiment pour voir qu'est-ce qu'on pourrait mettre en commun. Des choses que les CE1 pourraient faire avant et que les CE2 pourraient rattraper ensuite.

C 563 : Humm.

Élise 564 : Dans d'autres domaines. Les mathématiques, ça pourrait aussi être le cas... sur plein de notions en fait. Ça peut être un réinvestissement pour les CE2 et puis une phase de découverte pour les CE1, avec les CE2 qui les font revenir dessus. Comme en début de CE2, ils font quand même beaucoup de révisions, donc ça pourrait permettre aussi de les inclure un petit peu plus, et puis, au moins, ça permet aux élèves aussi de mieux se connaître en début d'année.

C 565 : Oui. Humm. Humm.

Élise 566 : Au niveau de la cohésion de classe c'est une bonne chose.

C 567 : D'accord. Ben, je vous remercie.

Élise 568 : Ben, de rien. (*Rires.*)

C 569 : Merci beaucoup pour tous ces détails, c'était très intéressant.

Profil de Gabrielle

Diplôme universitaire le plus élevé obtenu avant de passer le concours de PE : **Licence LLCE**

Espagnol

Recrutement sur liste complémentaire : **non**

Année du concours de PE : **2004, 2005, 2006, 2009**

Date d'entrée à l'IUFM : **1^{er} septembre 2009**

Date de sortie de l'IUFM : **31 août 2010**

Date d'entrée sur votre premier poste : **1^{er} septembre 2010**

Premier poste occupé : **Temps plein dans une seule école**

Niveau(x) de classe, lors de votre année de T1 : **Double niveau CP-CM1**

Niveau(x) de classe lors de votre année de T2 : **¼ temps en TPS-PS-MS, ¼ temps en CE2, ½ temps en CP-CE2**

Date de la première inspection : **16/03/2012**

Votre première note d'inspection est comprise : **entre 10 et 13**

Au cours de votre formation à l'IUFM, niveaux de classe en stage en responsabilité : **Stage filé en TPS-PS-MS, Stage en responsabilité 1 en CE2 et Stage en responsabilité 2 en CP**

Actuellement, poste occupé : **Poste à temps plein à titre définitif, à Rosay, CM1-CM2**

Informations complémentaires sur le parcours :

J'ai eu l'occasion d'enseigner dans des écoles avec des milieux sociaux et culturels différents, avec des classes parfois chargées et d'autres moins, avec des doubles niveaux dont les élèves étaient « choisis » d'autres non.

SF : TPS PS MS	Buchelay	30 élèves	
SR1 : CE2	Val Fourré	27 élèves	
SR2 : CP	Arnouville les Mantes	20 élèves	
T1 : CP-CM1	Issou	20 élèves	
T2 : TPS PS MS	Buchelay	31 élèves	
T2 : CE2	Buchelay	32 élèves	
T2 : CP CE2	Dennemont	20 élèves	Inspection
T3 :	Rosay	26 élèves	
T4 :	Rosay	20 élèves	

Entretien avec Gabrielle n° 1

mardi 20 mars 2012

C1 : Je vais vous proposer, si vous en êtes d'accord, de laisser revenir à la mémoire un moment de classe, que vous choisirez, où ça s'est bien passé pour vous et où, peut-être, quelquefois, y a des moments comme ça où ça se passe tellement bien qu'on sait plus trop pourquoi ce jour-là ça a si bien marché, un moment où ça s'est bien passé et où peut-être il reste encore des zones où on sait pas trop pourquoi ça s'est si bien passé. Donc prenez le temps. Voilà, laissez revenir le moment.

Gabrielle 2 : Ben, j'ai un exemple flagrant ! (*Sourire.*)

C 3 : Bon.

Gabrielle 4 : C'était même pas un moment de classe, c'était la journée.

C 5 : D'accord.

Gabrielle 6 : En maternelle. Y a deux semaines, à la rentrée en fait. C'était le mardi de la rentrée, où vraiment la journée s'est déroulée, mais, euh..., pas comme d'habitude. Les enfants étaient très très calmes, beaucoup plus calmes qu'à l'ordinaire, donc du coup, j'ai pu faire classe de manière beaucoup plus sereine. Euh..., en motricité, ça a été un moment. D'habitude, la motricité j'ai beaucoup de mal à canaliser les petits et les moyens, au niveau... en donnant les consignes. Ça part toujours très vite, enfin, ça peut partir très vite, ça part dans tous les sens, enfin, pour recadrer c'est beaucoup plus difficile. Ce jour-là..., j'ai pu passer mes consignes en deux, trois minutes, sans problème, et a priori, tout le monde, tous les enfants ont compris, euh..., ce que je leur demandais. En fait, c'était le le jeu des « lapins-terriers » donc y avait un terrier et puis les petits lapins qui devaient se mettre sous les terriers.

C 7 : Donc peut-être, ça peut être intéressant qu'on explore un petit peu plus ce moment. Alors moi, je vais vous accompagner pour essayer finalement de revoir ce moment, de le revivre un petit peu et puis quelquefois on trouve des choses.

Gabrielle 8 : Et c'était super agréable ! (*Rires.*)

C 9 : C'est un moment qui s'est bien passé ?

Gabrielle 10 : Très bien passé ! (*Rires.*)

C 11 : D'accord, donc on va essayer d'explorer un peu plus ce moment, d'explorer un peu les détails de ce moment.

Gabrielle 12 : Humm, Humm.

C 13 : Donc je vous propose de laisser revenir en mémoire, vraiment comme si vous y étiez encore, euh..., voilà, ce moment de motricité qui s'est bien passé, puis de me raconter où vous êtes, ce qu'y

a autour de vous, voilà, pour que je me représente aussi la situation.

Gabrielle 14 : D'accord, donc on a commencé. Nous sommes sortis de la classe, donc comme d'habitude, bon des fois je fais le p'tit train, cette fois-ci j'ai pas fait le p'tit train, ils étaient en groupe. Donc ça c'est... On est rentré, on a traversé le couloir simplement. Arrivés dans la salle, donc ils ne se sont pas mis à courir comme à l'accoutumée. Sans que je le dise, ils sont allés d'eux-mêmes sur les bancs s'asseoir au fond de la salle, sans, sans excitation habituelle.

C 15 : Humm.

Gabrielle 16 : Et une fois donc que j'avais capté toute l'attention, j'ai demandé donc à un moyen de venir près de moi, donc j'étais au milieu de la pièce. J'ai demandé à un moyen de venir près de moi et d'écartier les jambes, et j'ai présenté, donc, le Moyen étant un terrier, et euh..., non j'me suis trompée (*Rire.*) j'ai d'abord fait le lapin (*Rires.*).

C 17 : (*Avec le sourire.*) Voyez la mémoire, des fois, elle nous joue des tours comme ça !

Gabrielle 18 : Oui, parce que c'était plus logique, donc j'ai demandé à un moyen étant comme un lapin et je leur ai dit : « Un lapin a une maison, et la nuit, il rentre dans sa maison, donc c'est le terrier. » Donc là arrive... Donc j'ai appelé un moyen pour qu'il devienne le terrier et... et on l'a montré donc physiquement que le lapin se mettait sous les jambes pour... pour signifier qu'il rentrait dans son terrier.

C 19 : D'accord donc y a un élève qui est debout les jambes écartées pour que le lapin se mette en dessous.

Gabrielle 20 : Debout les jambes écartées et le petit lapin, voilà passe en dessous des jambes.

C 21 : D'accord.

Gabrielle 22 : Donc là y avait juste l'exemple. Ensuite, donc j'ai divisé la classe en deux, en mettant des petits dans chaque groupe pour pas qu'il y ait que les petits en lapins ou que les petits en terriers.

C 23 : D'accord.

Gabrielle 24 : Et je leur ai demandé de se répartir dans la salle, les terriers du moins, et d'avoir les jambes écartées. Au signal... Donc y avait autant de terriers que de lapins.

C 25 : D'accord.

Gabrielle 26 : Au signal, donc les lapins se promenaient dans la forêt, au signal, ils sont allés dans un terrier. Et on l'a répété plusieurs fois. Euh..., les enfants réagissaient pas mal donc au signal, euh..., c'était un signal auditif, puisque c'était un tambourin.

C 27 : C'était un tambourin, donc vous frappiez...

Gabrielle 28 : Voilà, sur le tambourin en disant : « Les lapins, il fait nuit, il est l'heure de rentrer dans son terrier. ». Et, euh..., j'ai remarqué que, en fait, les lapins allaient toujours vers le même terrier. Donc c'était rigolo parce que, à chaque fois « Non, c'est pas ta maison, c'est ma maison ! »,

enfin, bon. J'ai laissé, j'ai laissé libre cours. Euh..., ensuite. Donc on a inversé plusieurs fois les lapins et les terriers pour pas que certains enfants se sentent lésés.

C 29 : Humm.

Gabrielle 30 : Euh..., ensuite, cette fois j'ai réparti les terriers en ronde, pour avoir une autre notion de l'espace que celle... Et c'est là qu'est intervenue la difficulté où on n'est pas obligé de se retrouver dans le même terrier. Alors, au départ, ils reprenaient toujours le même terrier, mais ils ont vite compris que on pouvait prendre un terrier différent. Pareil, on a échangé plusieurs fois et y a qu'à la fin sur les cinq dernières minutes. Et, par contre, à la fin, c'était essentiellement, y avait un ou deux petits et deux trois moyens qui n'avaient pas de terriers et je les ai sentis un petit peu déçus, et je les ai un petit peu... J'ai moi-même fait un terrier et ils sont venus tous les cinq comme ça ils étaient contents et à la fin de la séance ils avaient pas la frustration d'avoir perdu (*Rire.*). Voilà.

C 31 : Donc c'est vrai que cette séance-là elle s'est bien passée. Alors peut-être on pourrait essayer de revenir... Est-ce qu'il y a un moment que vous voyez comme plus important ou plus décisif dans cette séance-là, ou peut-être c'est juste avant que la séance commence, je sais pas ? Mais voilà, prenez le temps de voir, pour vous, quel serait le moment qu'on pourrait explorer encore plus en détail ?

Gabrielle 32 : (*Silence - 7 secondes.*) Alors c'est vrai qu'un moment décisif, enfin, très important c'est par rapport à la passation de consignes.

C 33 : D'accord.

Gabrielle 34 : Le fait d'avoir vraiment toute l'attention des enfants. Ce qui est très rare puisque la salle de motricité est quand même très grande, résonne, enfin, c'est pas comme une salle de classe où on peut vraiment capter tout le monde. Là c'est un petit peu plus difficile. En plus y a des jeux un peu partout, enfin, l'attention est difficilement captable. Et euh..., là, cette fois-ci, j'ai pu vraiment expliquer, sans forcément répéter plusieurs fois, j'étais sûre que tout le monde avait... que tout le monde avait compris. Et le fait d'avoir mis un exemple, ben, d'autant plus, ça a permis de...

C 35 : Donc, on va essayer de revoir...

Gabrielle 36 : Ça a été plus rapide...

C 37 : ... ce moment-là et de l'explorer un peu plus en détail. Donc, je vous propose, si vous en êtes d'accord, de revenir juste un tout petit peu avant ce moment de passation de consigne, de reprendre juste un tout petit peu avant, de reprendre, donc, encore une fois de me dire où vous êtes et de me décrire où vous êtes par rapport aux enfants, ce qu'il y a autour de vous. Alors, c'est à vous de voir si vous choisissez le moment juste avant de passer les consignes où vous êtes déjà dans la salle, ou peut-être vous avez besoin de revoir ce qui se passe avant, avant que vous arriviez dans la salle ?

Gabrielle 38 : (*Silence - 3 secondes.*) Alors si je reprends d'avant. Donc, généralement on est, on

part de la classe, je me mets au niveau de la porte.

C 39 : Donc, vous, vous êtes à la porte.

Gabrielle 40 : À la porte et les enfants devant moi dans la classe.

C 41 : D'accord. Oui, d'accord.

Gabrielle 42 : Ensuite, euh..., on marche jusqu'à la salle, moi en reculant

C 43 : Donc vous, vous reculez vous êtes face aux enfants.

Gabrielle 44 : Voilà, je suis face aux enfants et eux sont devant moi.

C 45 : Oui.

Gabrielle 46 : Et donc on avance comme ça jusqu'à la salle.

C 47 : Voilà on avance, mais vous...

Gabrielle 48 : Enfin moi je recule.

C 49 : Vous marchez en arrière, d'accord. Humm.

Gabrielle 50 : Arrivés dans la salle, donc, je rentre la première, je leur tiens la porte (*Gestes.*).

C 51 : Vous tenez la porte de la salle, d'accord, et ce jour-là précisément, bon, ça se passe comme ça vous reculez. Est-ce qu'y a quelque chose d'autre qui vous revient ? Ce jour-là de ce moment-là de ce recul ?

Gabrielle 52 : Ce qui change par rapport à d'habitude, c'est que cette fois aucun enfant ne me double.

C 53 : D'accord.

Gabrielle 54 : D'habitude, j'ai toujours, je suis toujours en train d'en reprendre un ou deux en leur expliquant que c'est la maîtresse d'abord, qu'ils doivent être tout le temps sous mon regard, enfin, c'est très fréquent que je leur dise ça souvent dans les déplacements.

C 55 : Et là, ce jour-là, vous leur dites quelque chose de particulier ?

Gabrielle 56 : Non je leur dis rien, ils le font d'eux-mêmes.

C 57 : D'accord. Donc vous reculez jusqu'à la salle de motricité...

Gabrielle 58 : Voilà.

C 59 : Vous tenez la porte et...

Gabrielle 60 : Et là les enfants vont s'asseoir directement au fond de la salle, donc en L.

C 61 : D'accord. Y a des bancs ? Ils s'assoient au fond.

Gabrielle 62 : Y a des bancs au pied du premier (*Gestes.*)... Comment expliquer ?... C'est surtout oralement. Euh..., dans le mur opposé à l'entrée, il y a tout le matériel sur des étagères et le banc au pied du matériel. (*Gestes.*)

C 63 : D'accord, Humm.

Gabrielle 64 : Et dans la continuité, donc dans le L, il y a des baies vitrées.

C 65 : D'accord donc du côté droit, si...

Gabrielle 66 : Voilà c'est ça.

C 67 : D'après votre geste, d'accord.

Gabrielle 68 : Jusqu'à, à peu près la moitié ou un tiers de la salle. Donc ils s'assoient sur les bancs à cet endroit-là et moi je me place au milieu de la salle.

C 69 : Donc vous êtes au milieu de la salle.

Gabrielle 70 : Au milieu du L, en fait.

C 71 : À ce moment-là, oui, d'accord, vous êtes debout ?

Gabrielle 72 : Voilà, en plein milieu.

C 73 : D'accord et ce jour-là précisément donc vous vous placez là, les enfants sont assis sur les bancs, et là qu'est-ce que vous faites ?

Gabrielle 74 : Et là, à ce moment-là, donc je leur explique que nous allons faire un nouveau jeu qu'ils ne connaissent pas. Donc je demande à un moyen de venir près de moi.

C 75 : D'accord, peut-être, on peut juste prendre le temps de voir le moment où vous lui demandez, peut-être en style direct, est-ce que la phrase vous revient, comme ça, ce que vous lui dites ?

Gabrielle 76 : Euh..., je sais plus qui c'était, ben : « Viens près de moi, j'ai besoin de toi. ».

C 77 : D'accord vous dites ça, « J'ai besoin de toi. », oui.

Gabrielle 78 : « On va montrer à tes camarades ce qu'on va faire », voilà je lui dis ça : « On va montrer ce que vous allez devoir faire. ».

C 79 : D'accord.

Gabrielle 80 : « Donc, tu es un petit lapin ».

C 81 : D'accord.

Gabrielle 82 : Il s'accroupit, donc spontanément, il s'accroupit.

C 83 : Il s'accroupit d'accord, et vous là, qu'est-ce que vous faites quand il s'accroupit ?

Gabrielle 84 : Je lui dis que c'est bien, que c'est ce que j'attends de lui.

C 85 : D'accord.

Gabrielle 86 : Puis voilà, c'est un bon petit lapin, il représente bien le lapin. « Maintenant un lapin a besoin d'une maison, quelle est la maison du lapin ? »

C 87 : D'accord, donc ça vous lancez la question à... ?

Gabrielle 88 : Voilà j'ai lancé la question. Y en a un seul qui m'a dit que c'était un trou.

C 89 : Oui. C'est un trou.

Gabrielle 90 : Donc j'ai rectifié en disant que c'était un terrier, puisque l'objectif c'était pas une séance de langage, c'était plus, je voulais que la motricité soit lancée assez vite, donc j'ai demandé. Donc j'ai dit que c'était un terrier...

C 91 : Humm.

Gabrielle 92 : Euh..., ensuite j'ai dit à un autre camarade, ben : « Viens près de moi tu vas faire le terrier. ».

C 93 : D'accord.

Gabrielle 94 : « Pour faire le terrier tu dois te mettre debout et écarter les jambes pour que le lapin, petit lapin... », alors qu'est-ce que je lui ai dit ?... Euh ... « Petit lapin passe sous les jambes, rentre dans le terrier. », voilà, je lui ai dit « Rentre dans le terrier. » en montrant le geste.

C 95 : D'accord.

Gabrielle 96 : Pour le montrer en fait, donc je pars devant sa tête pour lui montrer qu'il doit passer sous les jambes de son camarade.

C 97 : D'accord.

Gabrielle 98 : Euh..., ensuite. (*Silence - 2 secondes.*)... Il me semble, j'ai fait reformuler.

C 99 : D'accord.

Gabrielle 100 : Ouais.

C 101 : Alors quand vous faites reformuler c'est comment ?... Qu'est-ce que vous dites à ce moment-là ?

Gabrielle 102 : Alors qu'est-ce que j'ai dit ?... Je me souviens qu'il y avait Yanis qui m'a répondu... donc, j'ai demandé : « Donc tous ensemble comment ça va se passer ? Qu'est-ce qu'on va faire ? »

C 103 : D'accord.

Gabrielle 104 : Et c'est que Yanis m'a dit « Y a des terriers, y a des lapins et les lapins doivent aller sous les jambes des terriers. ».

C 105 : D'accord.

Gabrielle 106 : Texto, je me souviens des « jambes des terriers » parce qu'après j'ai dit que les terriers n'avaient pas de jambes, donc « qu'il fallait bien rentrer dans le terrier qui était représenté par les jambes du camarade. » (*Rires.*)

C 107 : D'accord donc là, vous reformulez.

Gabrielle 108 : J'avais reformulé.

C 109 : D'accord et là, à ce moment-là qu'est-ce que vous faites, là, après ça ? Donc Yanis vous a répondu, vous avez reformulé ce que vient de dire Yanis...

Gabrielle 110 : Ensuite, donc c'est là que j'ai divisé la classe en deux.

C 111 : D'accord. Alors comment ça se passe quand vous divisez la classe en deux ?

Gabrielle 112 : Donc j'ai compté, donc y a 20 moyens donc j'ai compté 10 moyens et 4 petits d'un côté et je leur ai dit d'aller se mettre dans la salle où ils voulaient.

C 113 : D'accord.

Gabrielle 114 : Et que c'était donc les terriers et qu'ils devaient avoir les jambes écartées.

C 115 : Humm.

Gabrielle 116 : On a attendu qu'ils se placent. Avec les lapins on a regardé si tout le monde était bien placé.

C 117 : Oui.

Gabrielle 118 : Donc pour le coup, y a pas eu de souci.

C 119 : Humm.

Gabrielle 120 : Et donc...

C 121 : Alors c'est comment quand ils sont bien placés ? Quels étaient peut-être les critères pour qu'ils soient bien placés ?

Gabrielle 122 : C'était, le critère, c'était qu'ils soient donc debout les jambes écartées.

C 123 : D'accord.

Gabrielle 124 : Puisque dans un premier temps, y avait pas de notion de ronde, y avait pas, enfin, c'était euh...

C 125 : Oui, vous avez juste dit d'aller se placer comme ils voulaient dans la salle.

Gabrielle 126 : Au départ ils étaient assez regroupés les uns sur les autres, on n'occupait que la moitié de la pièce, mais déjà, pour moi, ça m'allait.

C 127 : Humm. D'accord.

Gabrielle 128 : Puisque la consigne était là, je voulais voir s'ils avaient vraiment compris le rôle du terrier...

C 129 : D'accord.

Gabrielle 130 : Je ne voulais pas qu'ils deviennent « lapins » en cours de jeu.

C 131 : Humm.

Gabrielle 132 : Parce que bien souvent les enfants ont tendance à abandonner leur rôle. J'ai vu ça dans... On avait fait les poissons-pêcheurs et bien souvent les enfants abandonnaient leur rôle de pêcheur pour devenir poisson.

C 133 : D'accord. Donc là, ils vont bien se mettre dans la salle les jambes écartées.

Gabrielle 134 : Voilà.

C 135 : Donc avec l'autre partie de la classe, l'autre groupe...

Gabrielle 136 : On observe si...

C 137 : Vous observez...

Gabrielle 138 : Tout le monde a les jambes écartées, en fait.

C 139 : Là, vous dites quelque chose de particulier à ce moment-là ou... ?

Gabrielle 140 : Je dis que c'est bien et qu'on va pouvoir commencer le jeu.

C 141 : D'accord.

Gabrielle 142 : Donc les enfants qui restent, je leur redis que ce sont des lapins.

C 143 : Humm. Humm.

Gabrielle 144 : Et qu'ils doivent aller se trouver un terrier.

C 145 : D'accord, ils doivent aller se trouver un terrier.

Gabrielle 146 : Donc je donne, je donne le top départ.

C 147 : D'accord, c'est c... Vous faites comment quand vous donnez le top départ, vous frappez dans les mains ?

Gabrielle 148 : Je donne un coup de tambourin.

C 149 : Vous avez un tambourin, d'accord.

Gabrielle 150 : Un coup de tambourin. « Allez-y les petits lapins allez retrouver, allez dans un terrier. »

C 151 : D'accord.

Gabrielle 152 : Donc chaque lapin trouve son terrier. Euh... Une fois que tout le monde est à son terrier...

C 153 : Alors, quand, excusez-moi, juste pour bien comprendre.

Gabrielle 154 : Oui, j'vous en prie.

C 155 : Là, quand tous les lapins sont allés dans leurs terriers, sur cette activité-là précisément, vous dites quelque chose ? Ou y a quelque chose qui vous revient d'autre de ce moment ?

Gabrielle 156 : Alors j'attendais que tous les lapins trouvent un terrier puisque le nombre était égal.

C 157 : D'accord, vous attendez.

Gabrielle 158 : Et une fois que, euh..., tous les lapins sont rentrés, je fais constater qu'il n'y a plus personne à l'extérieur, entre guillemets.

C 159 : Alors c'est comment quand vous faites constater ?

Gabrielle 160 : Euh... Donc je pose la question en disant : « Y a-t-il un lapin qui n'a pas de maison ? ».

C 161 : D'accord.

Gabrielle 162 : « Y a-t-il un lapin qui reste dehors tout seul ? »

C 163 : D'accord. Et quand vous posez cette question-là qu'est-ce qui se passe ?

Gabrielle 164 : ... C'est les terriers qui me répondent comme quoi qu'il n'y a pas de lapins.

C 165 : D'accord.

Gabrielle 166 : Puisque c'est vrai que, quelque part, c'est logique puisque ils sont en hauteur donc par rapport aux lapins qui sont accroupis et...

C 167 : D'accord. (*Rires.*) Donc c'est les enfants qui font les terriers qui répondent à ce moment-là,

d'accord.

Gabrielle 168 : Voilà, euh...

C 169 : Bien donc quand vous avez vu ça, vous avez donc fait constater que tous les lapins ont trouvé un terrier.

Gabrielle 170 : Voilà.

C 171 : Qu'est-ce qui se passe ?

Gabrielle 172 : On renouvelle le jeu, donc je demande aux lapins d'aller se promener dans la forêt....

C 173 : D'accord.

Gabrielle 174 : Et, au signal, de rentrer dans le terrier.

C 173 : Humm, Humm.

Gabrielle 174 : Et donc c'est là que j'ai constaté que les lapins retournaient dans le terrier qu'ils avaient choisi en premier.

C 175 : Voilà, donc là on est au deuxième tour et ils se remettent dans le même terrier, avec le même camarade.

Gabrielle 176 : Dans le même terrier, voilà.

C 177 : D'accord. Donc là qu'est-ce que vous faites à la fin de ce deuxième tour ? Donc vous avez redonné, je suppose, un signal.

Gabrielle 178 : Voilà, pour euh...

C 179 : Oui.

Gabrielle 180 : Pour qu'ils retournent dans leurs terriers.

C 181 : D'accord.

Gabrielle 182 : À la fin de ce tour-là, j'ai inversé les rôles.

C 183 : D'accord, alors...

Gabrielle 184 : Parce que je sentais que les terriers avaient... avaient envie de... de faire les lapins quoi (*Rires.*) parce que c'est plus drôle d'être lapin que d'être terrier.

C 185 : Je vois, donc là, quand vous décidez de, euh..., de... d'échanger les rôles, comment ça se passe ? Donc là, on est à la fin du deuxième tour, les enfants sont toujours accroupis sous les jambes de celui qui fait le terrier. Voilà, et là qu'est-ce que vous faites à ce moment-là ?

Gabrielle 186 : Alors, j'avais demandé à un groupe, il faut que je me souvienne lequel, d'aller s'asseoir sur les bancs...

C 187 : Prenez le temps.

Gabrielle 188 : (*Silence - 2 secondes.*) C'était les terriers, j'avais demandé donc aux terriers d'aller s'asseoir sur les bancs.

C 189 : Donc vous demandez aux terriers, aux enfants qui font les terriers, d'aller s'asseoir sur les bancs, d'accord.

Gabrielle 190 : D'aller s'asseoir sur les bancs et, aux lapins, donc de se lever...

C 191 : D'accord.

Gabrielle 192 : Pour qu'ils soient donc, de la même façon, debout, les jambes écartées.

C 193 : Humm, d'accord.

Gabrielle 194 : Puisque ils deviennent terriers.

C 195 : Peut-être là vous leur dites quelque chose ?

Gabrielle 196 : Je... Alors, il me semble leur avoir passé la même consigne, c'est-à-dire, « Maintenant vous n'êtes plus des lapins, vous devenez des terriers. Comment doit-on se placer ? ».

C 197 : D'accord.

Gabrielle 198 : Donc, je sais plus, donc un élève m'a dit « les jambes écartées » et ils ont tous fait de même et j'ai demandé aux anciens, aux futurs lapins, on va dire, (*Rires.*) de constater que tous les terriers étaient en place. Une fois que tous les terriers étaient en place, donc les nouveaux lapins...

C 199 : D'accord.

Gabrielle 200 :... sont venus donc à mon signal retrouver un terrier.

C 201 : Humm, Humm, d'accord.

Gabrielle 202 : Et de la même façon, je l'ai fait deux fois et ils ont eu la même réaction que le premier groupe, c'est-à-dire retrouver son terrier, le même enfant une deuxième fois.

C 203 : D'accord. Et là, justement, au moment où vous voyez qu'ils ont la même réaction et qu'ils retrouvent à peu près le même camarade que la fois d'avant. Là, qu'est-ce qui se passe pour vous ? Peut-être vous vous dites quelque chose ou il y a quelque chose d'autre qui vous revient de ce moment-là ?

Gabrielle 204 : Alors, à ce moment-là, je me dis : « Il faut que je les incite à changer de terrier, enfin à leur faire prendre conscience que dans la consigne que j'ai peut-être sous-entendu je ne voulais pas qu'ils restent tout le temps avec le même camarade, mais que ce soit... » parce que le but c'est d'aller le plus vite vers un terrier de libre.

C 205 : D'accord. Donc là vous vous dites que il faut...

Gabrielle 206 : Il faut que je les incite à changer la disposition, enfin, faut que je les incite à changer leur stratégie, donc c'est pour ça qu'après j'ai, euh..., je les ai... mais, j'ai mis les terriers en ronde.

C 207 : Donc vous mettez les terriers en ronde, donc peut-être vous leur dites quelque chose pour qu'ils se mettent en ronde ?

Gabrielle 208 : Donc de la même manière les terriers de la partie qui vient juste de se terminer, je

leur demande de s'asseoir sur les bancs.

C 209 : D'accord.

Gabrielle 210 : Les lapins de se lever et de faire une ronde avec moi.

C 211 : D'accord.

Gabrielle 212 : Donc on fait.

C 213 : Donc vous êtes avec les enfants ?

Gabrielle 214 : Je fais avec les enfants, je fais la ronde. Donc aux terriers je leur explique pareil ils vont avoir les jambes écartées et que les lapins vont revenir exactement comme avant, sauf que cette fois les lapins tourneront autour de la ronde.

C 215 : D'accord, donc, vous leur dites que les lapins vont tourner autour de la ronde.

Gabrielle 216 : Autour de la ronde en faisant le geste autour, puisqu'il y a les Petits. (*Geste.*)

C 217 : Donc vous faites le geste, d'accord. (*Reprise de geste.*)

Gabrielle 218 : Y a les Petits dans le groupe, donc, même si je sais que les Petits sont emportés par les Moyens, mais, voilà.

C 219 : D'accord.

Gabrielle 220 : Donc les enfants qui sont assis sur le tour, je leur demande d'être des lapins.

C 221 : Oui.

Gabrielle 222 : Et donc à mon signal on se promène dans la forêt.

C 223 : D'accord.

Gabrielle 224 : Et j'ouvre la marche, je marche autour de la ronde.

C 225 : Et là, les enfants sont derrière vous ?

Gabrielle 226 : Et les enfants me suivent.

C 227 : D'accord.

Gabrielle 228 : Donc certains coupent la ronde.

C 229 : Humm.

Gabrielle 230 : Donc je ré... je réajuste en disant : « Non, on tourne bien autour. ».

C 231 : Humm.

Gabrielle 232 : J'accélère un peu le pas pour que les enfants se répartissent, parce que ça faisait... en fait, ça faisait un attroupement derrière moi et les enfants étaient vraiment quasiment tous au même endroit.

C 233 : Humm.

Gabrielle 234 : Donc si je donnais le signal rapidement, ç'aurait été difficile de trouver un terrier de libre.

C 235 : Oui, d'accord.

Gabrielle 236 : Euh..., très rapide puisqu'ils étaient tous sur deux ou trois terriers en fait.

C 237 : D'accord, et ça, alors, quand vous me dites voilà ça faisait un attroupement autour de moi, comment vous le voyez ça ? À quoi vous le voyez ?...Vous êtes tournée de quelle façon pour voir ça ?... Au moment où vous marchez devant les enfants vous êtes comment ?

Gabrielle 238 : ... Je... Donc... Je marche en avant en jetant des coups d'œil derrière puisque c'est quand je me suis aperçue qu'y avait énormément d'enfants... et puis j'entendais aussi ça piétinait un peu derrière donc j'ai accéléré le pas.

C 239 : D'accord.

Gabrielle 240 : Et en accélérant, donc j'ai vu encore un gros attroupement.

C 241 : Oui.

Gabrielle 242 : Mais comme ils essayaient de me rattraper chacun à sa vitesse ça s'est, ça s'est un petit peu fluidifié, le trafic s'est fluidifié (*Rires.*)

C 243 : Oui. D'accord.

Gabrielle 244 : Et à ce moment-là, une fois que j'ai repéré que, à peu près, chaque enfant pouvait... Y avait un terrier pour deux ou trois enfants.

C 245 : D'accord.

Gabrielle 246 : Au moins deux, j'ai donné le signal.

C 247 : D'accord.

Gabrielle 248 : Et à ce moment-là, ils se sont... J'me souviens, y a un des enfants qui s'est rendu compte que son terrier, qu'il avait précédemment, était à l'autre bout.

C 249 : Oui, d'accord.

Gabrielle 250 : Donc à ce moment-là, j'ai dit...

C 251 : Vous dites « Vous vous souvenez. » donc peut-être vous l'avez vu ou il a dit quelque chose ?

Gabrielle 252 : Je l'ai vu, en fait...

C 253 : Ça vous revient ? Et qu'est-ce que vous voyez quand vous l'avez vu ?

Gabrielle 254 : Je voyais l'enfant qui lève la tête et qui regardait son camarade.

C 255 : D'accord.

Gabrielle 256 : En se disant, euh..., enfin j'ai senti un peu son désarroi un peu en se disant « Il est tout là-bas. ».

C 257 : D'accord.

Gabrielle 258 : Et quelqu'un en même temps, un autre enfant a pris sa place.

C 259 : D'accord, et quand vous voyez ça, peut-être, vous vous dites quelque chose ?

Gabrielle 260 : Alors voilà, quand je vois ça, je dis : « On n'est pas obligé de retrouver son terrier,

n'importe quel terrier... peut faire l'affaire, il faut juste rentrer dans une maison, il faut s'abriter. ».

C 261 : D'accord.

Gabrielle 262 : (*Silence - 3 secondes.*) Ouais, voilà c'est ça.

C 263 : D'accord. Donc vous dites ça et après qu'est-ce que vous faites ?

Gabrielle 264 : Alors, ils l'ont pas tout de suite... Certains ont vraiment essayé de chercher, donc je suis...

C 265 : Vous faites le signal ou c'est pas à ce moment-là ?

Gabrielle 266 : C'était au moment donc j'ai fait le signal, c'est là que j'ai vu le désarroi donc de l'enfant.

C 267 : D'accord.

Gabrielle 268 : Et c'est à ce moment-là donc que j'ai dit que le terrier n'était pas obligé d'être le même que les fois précédentes.

C 269 : D'accord.

Gabrielle 270 : Et je me souviens l'avoir répété trois ou quatre fois, à plusieurs endroits de la ronde.

C 271 : Oui. Donc vous, vous déplacez alors ?

Gabrielle 272 : Voilà, je continue à me déplacer.

C 273 : Vous continuez de tourner...

Gabrielle 274 : Parce que, en fait, cet enfant n'était pas seul dans ce cas-là.

C 275 : Humm.

Gabrielle 276 : Et euh..., j'ai dû le répéter trois fois... pas plus.

C 277 : À quoi vous voyez qu'il est pas seul dans ce cas-là ?

Gabrielle 278 : Parce que je vois qu'y a un enfant, il a un terrier juste à côté de lui.

C 279 : Oui.

Gabrielle 280 : Et il va à l'autre bout pour retrouver un... un camarade.

C 281 : D'accord.

Gabrielle 232 : Donc c'est à ce moment-là que je lui avais dit « Tu as un terrier à côté de toi, tu peux rentrer. » (*Silence - 2 secondes.*) Ouais, je leur indiquais, quand je les voyais qu'ils étaient perdus, je leur indiquais le terrier « Tu peux rentrer, tu as le droit et... tu peux aller sous ses jambes. ».

C 233 : Humm.

Gabrielle 234 : (*Silence - 2 secondes.*) Ouais, puis y avait trois fois la répétition « puis on n'est pas obligé de trouver le même terrier. » et les indications des... pour les enfants... pour repérer les terriers proches.

C 235 : Humm. D'accord.

Gabrielle 236 : Donc, euh..., voilà.

C 237 : Y a d'autres choses qui reviennent de ce moment-là ?

Gabrielle 238 : (*Silence - 4 secondes.*) Ce moment était un peu plus long que les premières parties où les enfants étaient dispersés. Le fait qu'y ait la ronde, ça. Je pense que ça a compliqué le champ de vision.

C 239 : Oui, d'accord.

Gabrielle 240 : Mais euh..., euh..., c'est juste au niveau de la longueur, ça a été un petit peu plus...

C 241 : Donc les enfants vont se mettre sous un lapin...

Gabrielle 242 : Enfin ils finissent par trouver un terrier chacun, voilà.

C 243 : D'accord, et là qu'est-ce que vous faites à ce moment-là ?

Gabrielle 244 : Je refais une deuxième partie pour voir justement si... euh..., euh..., ils ont, ils ont compris qu'ils n'étaient pas obligés de retrouver le même... le même terrier.

C 245 : D'accord avec le même groupe ?

Gabrielle 246 : Avec le même groupe et de la même manière donc j'ouvre la marche.

C 247 : Oui.

Gabrielle 248 : Donc, euh... Je tourne autour, les enfants me suivent donc à différentes vitesses et euh..., donc pareil, dès que je vois que les enfants sont répartis autour de la ronde.

C 249 : Humm.

Gabrielle 250 : Je donne le signal. Alors certains... ont compris qu'il fallait trouver le terrier tout de suite et il y a encore d'autres résistants.

C 251 : Donc à quoi vous voyez qu'ils ont compris à ce moment-là ?

Gabrielle 252 : Parce que dès que je donne le signal, ils prennent le premier terrier qu'ils voient devant eux. Euh..., après, d'autres cherchent leurs copains.

C 253 : Oui.

Gabrielle 254 : Donc là, donc j'ai refait la même chose j'ai redit que on prend le premier terrier qui vient, puisque le but c'est d'aller le plus vite possible.

C 255 : Humm.

Gabrielle 256 : Euh..., Donc voilà c'est encore, c'est les résistants (*Rires.*).

C 257 : D'accord et ils finissent quand même par chacun... ?

Gabrielle 258 : Alors y a un événement qui me revient...

C 259 : D'accord.

Gabrielle 260 : Alors je sais plus dans quelle partie c'est mais c'est... c'est dans ce moment-là.

C 261 : Oui, mais c'est pas grave. Allez-y.

Gabrielle 262 : Donc un enfant qui rentre dans le terrier et un autre qui rentre plus ou moins en

même temps.

C 263 : D'accord.

Gabrielle 264 : Donc y a eu conflit.

C 265 : Alors ils sont deux peut-être à avoir repéré ce terrier.

Gabrielle 266 : Alors moi je soupçonne, parce qu'il l'a fait plusieurs fois, qu'un lapin est rentré et comme le terrier était le copain, il a voulu quand même faire du forcing et il est quand même rentré.

C 267 : D'accord. Alors là, peut-être on peut prendre juste le temps de bien revoir, enfin, prendre le temps de laisser revenir ce moment-là, euh..., peut-être le visage des enfants vous revient ou les positions...

Gabrielle 268 : Alors je sais qu'y a ...

C 269 : Où vous êtes ? Ce que vous avez fait à ce moment-là, vous ?

Gabrielle 270 : En terrier je me souviens plus qui c'était et en lapin y avait Maëlis et Yanis.

C 271 : D'accord.

Gabrielle 272 : Et en fait, donc Maëlis est rentrée sous, dans le terrier et Yanis a voulu faire du forcing.

C 273 : D'accord, et vous, vous êtes où par rapport à cette scène-là ?

Gabrielle 274 : Moi j'étais, euh..., on va dire à trois quatre mètres d'eux.

C 275 : D'accord.

Gabrielle 276 : Donc je vois qu'y a un conflit, je m'approche. J'arrête tout, enfin j'arrête tout parce qu'ils commençaient à se disputer, les deux lapins se disputaient.

C 277 : Oui. D'accord.

Gabrielle 278 : Donc je leur dis : « Stop, stop ! Attendez on va voir, on va régler ! ». Je demande au terrier : « Qui est rentré en premier ? » Et le terrier me répond : « C'est Maëlis. ».

C 279 : D'accord.

Gabrielle 280 : Et vu la position des enfants, c'était vraisemblable puisque Maëlis était complètement rentrée et Yanis avait juste passé sa tête.

C 281 : Humm.

Gabrielle 282 : Donc, pour moi, il était clair que c'était Maëlis, mais j'étais quand même... J'ai voulu demander au terrier la confirmation.

C 283 : D'accord.

Gabrielle 284 : Et à ce moment-là, je regarde Yanis en disant : « Ben, voilà... » (*Rires.*)

C 285 : Vous dites « Ben, voilà... » et là qu'est-ce qu'il dit ?

Gabrielle 286 : Yanis sort du terrier et, c'est ça, il en cherche un autre.

C 287 : D'accord.

Gabrielle 288 : Et il l'a fait, il l'a fait trois fois (*Rires.*) et à chaque fois ça a été la même réaction. Donc je demande au terrier de valider ma... ma suspicion. Yanis encore une fois !

C 289 : D'accord.

Gabrielle 290 : Et voilà. Donc ouais, au niveau de ce tour (*Silence - 4 secondes.*) c'est tout ce qui me revient. Donc après on a inversé.

C 291 : Humm. Humm.

Gabrielle 292 : Donc ils ont rencontré les mêmes difficultés. Quelque part c'était plaisant pour moi, parce que du coup, j'étais... J'avais déjà appréhendé les premières difficultés.

C 293 : Humm. Humm.

Gabrielle 294 : Donc toutes mes remarques que j'avais faites avant, je pouvais les anticiper après....

C 295 : Humm. Humm.

Gabrielle 296 :... au niveau du deuxième tour. Donc j'ai pu dire, donc les enfants étaient en ronde, je leur demande de me suivre, et en même temps qu'on marchait, je rappelais la consigne en disant : « Vous n'êtes pas obligés de retrouver le même terrier. ».

C 297 : D'accord.

Gabrielle 298 : Du coup, euh..., certains l'ont fait, mais d'autres ont bien compris et ne l'ont pas fait tout de suite... du coup... enfin... je pense que ça a été un petit peu plus vite au final.

C 299 : D'accord, donc, vous, vous répétez les consignes en même temps...

Gabrielle 300 : En même temps que je marche.

C 301 : En même temps que vous tournez avant de donner le signal.

Gabrielle 302 : Voilà. Et quand je donne le signal, donc la plupart, la majorité par rapport à la première partie, il y a plus d'enfants qui ont été donc directement dans le premier terrier qu'ils voyaient que lors de la première partie, en fait.

C 303 : D'accord.

Gabrielle 304 : Je sais pas si c'est ... (*Rires.*)

C 305 : Non, mais c'est clair, c'est tout à fait clair. Je vois bien. D'accord. Donc ça c'est vrai que c'était un moment où ça s'était bien passé.

Gabrielle 306 : Ouais. Particulièrement bien passé parce que j'avais vraiment l'attention de tous les enfants. Alors peut-être que la journée, enfin, je sais pas... C'est, euh... la matinée pourtant s'est déroulée comme... comme d'habitude, on va à 9h10 en motricité. L'accueil s'est faite... s'est fait plutôt, sans... sans problème. Déjà ils étaient très calmes à l'accueil, d'habitude ils sont dans les coins-jeux c'est un peu bruyant, là cette fois-ci, donc y avait les filles au coloriage, y avait quelques enfants dans les coins-jeux, mais sans... sans plus. Donc c'est vrai, peut-être que moi, du coup, j'étais aussi plus calme et plus... vu qu'y avait moins de bruit, y avait moins d'enfants à...

C 307 : C'est vous qui avez organisé l'accueil ce matin-là, qui aviez mis des choses sur les tables ?

Gabrielle 308 : Euh, généralement, je mets pas, je mets le coin coloriage, puisque je sais qu'ils aiment bien.

C 309 : D'accord.

Gabrielle 310 : Sinon, je les laisse dans les coins-jeux parce que ça me permet pendant l'accueil de... ben... de les observer, entre eux, ce que j'ai pas forcément le temps de faire dans la journée.

C 311 : D'accord.

Gabrielle 312 : Et euh..., je me souviens de pas avoir haussé le ton ce matin-là, d'avoir été sereine en fait. (*Rires.*)

C 313 : Oui, y a des jours comme ça !

Gabrielle 314 : Euh..., l'histoire que je leur ai racontée c'était... euh... Ça s'est très, très bien passé. En plus c'était particulier, c'était pas un album, c'était l'histoire d'un recueil de Père Castor où y a pas d'images, donc j'avais imprimé des images et puis je montrais au fur et à mesure, donc c'était pas juste un livre à suivre. Donc déjà ça changeait, je me suis... en préparant, je me suis dit : « Ça va les interpeller, ça va peut-être créer une effusion ou... » Et ben, pas du tout !

C 315 : Humm. Humm.

Gabrielle 316 : Et, euh..., on est allé tranquillement en motricité, enfin, je sais pas c'était vraiment une, une matinée, euh...

C 317 : Donc, tout à l'heure vous m'avez dit vous racontiez, vous ne lisiez pas l'histoire... ?

Gabrielle 318 : Je lisais mais, en même temps, je levais mes images, euh...

C 319 : Donc en montrant, d'accord.

Gabrielle 320 : ... au fur et à mesure. Et euh..., j'avais vraiment leur attention, enfin, voilà, je... C'était vraiment une bonne journée, ils étaient calmes, j'étais calme et euh... (*Rires.*) C'était agréable !

C 321 : D'accord. Bon, ben, c'est bien. Eh bien, merci déjà pour ce moment agréable (*Rires.*).

Gabrielle 322 : Ça me fait plaisir de me le remémorer aussi (*Rires.*). Comme quoi ça existe.

C 323 : Voilà. On va faire une petite pause, parce que c'est vrai que c'est un accompagnement, je sais pas. Après je vais vous demander un petit peu comment vous avez vécu ça, cet entretien, mais... parce que c'est pas forcément un questionnement habituel.

Gabrielle 324 : Oui, mais ça... parce que finalement j'ai... je me suis rendu compte de certaines choses à travers le questionnement. Euh... Je me suis rendu compte, je sais plus d'ailleurs, je vous l'ai dit, je m'en souviens plus... euh... Y avait un moment (*Silence - 3 secondes.*). Oui justement que ce soit les terriers qui me répondent qu'il n'y a plus de lapins.

C 325 : Humm.

Gabrielle 326 : J'avais pas anticipé qui allait me répondre en fait, quand j'avais fait ma préparation. Et c'est vrai que le fait que ce soit les terriers, ça me... ça m'a fait percuter que c'est normal, puis que c'est eux qui ont le plus... Donc ça sert à rien de demander à un lapin de me demander, de me dire si il reste des lapins ou pas, c'est plus judicieux que ce soit les terriers qui me répondent.

C 327 : Ouais.

Gabrielle 328 : Ça va de soi quoi.

C 329 : Humm, Humm. D'accord.

Gabrielle 340 : En y revenant dessus ça induit d'autres choses... (*Rires.*)

C 341 : Oui, oui, oui, et puis quelquefois, on n'a pas forcément conscience quand on est dans l'action de tout ce qu'on a fait finalement. Puis c'est en y repensant, en essayant de revivre un peu le moment, de s'y retrouver un peu comme si on y était que parfois on retrouve des choses. Y a parfois des prises de conscience qui se font : « Ah oui, je faisais ça, j'avais pas pensé que je faisais ça, quoi. ».

Gabrielle 342 : Au niveau des gestes.

C 343 : Oui, de la position qu'on a eue, de ce qu'on a dit, voilà.

Gabrielle 344 : Parce que c'est vrai, comme... Vous m'avez fait... euh..., insister sur les gestes que je faisais, pour moi ça me semblait naturel, mais mine de rien, quelque part ça montre aussi qu'y avait une portée pédagogique quelque part derrière. Ne serait-ce que le rond autour (*Gestes.*) enfin, j'sais pas, pour moi ça me semblait vraiment naturel et finalement c'est peut-être ça qui a aussi aidé les enfants à... à comprendre davantage. Et peut-être plus insister sur le geste dans les consignes qui ont du mal à passer.

C 345 : Humm.

Gabrielle 346 : Puisque ce jour-là ça s'est bien passé, pourquoi pas le refaire d'autres jours où parfois c'est un peu plus chaotique. (*Rires.*)

C 247 : Oui peut-être, oui. (*Silence - 3 secondes.*) D'accord. (*Silence - 4 secondes.*) Bon, eh bien, merci aussi pour ce petit debriefing sur « Comment vous aviez vécu cet entretien. ». On va s'arrêter là. Merci.

Profil de Sarah

Diplôme universitaire le plus élevé obtenu avant de passer le concours de PE : **Licence MASS**

Recrutement sur liste complémentaire : **non**

Année du concours de PE : **2010**

Date d'entrée à l'IUFM : **sept 2007**

Date de sortie de l'IUFM : **2010**

Date d'entrée sur votre premier poste : **2010**

Premier poste occupé : **Brigade sur un remplacement long en maternelle PS-MS à 31 élèves à Issou dont un enfant autiste avec AVS**

Niveau(x) de classe, lors de votre année de T1 : **Brigade (CE2/CM2, CM1/CM2)**

Niveau(x) de classe, lors de votre année de T2 : **Brigade (CE1/CE2, CM2)**

Date de la première inspection : **07/01/2013**

Votre première note d'inspection est comprise : « **J'ai eu 13.5.** »

Au cours de votre formation à l'IUFM, niveaux de classe en stage en responsabilité : **CE1**

Actuellement, poste occupé : **Brigade bloquée sur un poste de TRS (CP/CM2 le lundi, PS/MS le mardi, CE2 le jeudi et le vendredi)**

Informations complémentaires sur le parcours : « J'ai passé mon concours deux fois à l'IUFM de Nice avant de m'inscrire à l'IUFM de Saint Germain en Laye. »

Entretien avec Sarah n° 1

mardi 3 avril 2012

C 1 : Donc je vous explique un petit peu comment ça se passe, euh... En fait, je mène des entretiens, alors, c'est vraiment, euh..., c'est pas la conseillère pédagogique qui vient vous voir, c'est vraiment la chercheuse, là.

Sarah 2 : Humm, Humm.

C 3 : Donc moi, je fais une recherche, une thèse, un doctorat sur, justement, la construction de l'identité professionnelle des jeunes enseignants. Et donc j'ai choisi de mener des entretiens, plutôt avec des personnes qui rentrent dans la profession... euh..., et le but ça va être peut-être de partir sur une séance où, vous savez quelquefois, ça s'est bien passé, on est content du résultat et puis on sait pas pourquoi ce jour-là ça s'est mieux passé qu'un autre jour. Enfin, on le sait pas forcément tout de suite, après peut-être avec le temps, avec la distance on revoit un peu les choses.

Sarah 4 : Humm, Humm.

C 5 : Donc, là mon but, dans cet entretien, c'est de vous accompagner pour revoir ce moment, le revivre un petit peu comme si on y était encore. Et puis essayer peut-être de voir... Y a des choses qui émergent, quelquefois y a des choses qui émergent, on se dit : « Ah, ben, oui, tiens c'est parce qu'il s'est passé ça et ça que ça a marché ou... » Mais il faut partir sur quelque chose qui s'est bien passé. Donc je vais vous demander, si vous en êtes d'accord, de laisser revenir à la mémoire un moment de classe qui s'est bien passé.

Sarah 6 : Dans n'importe quel domaine ?

C 7 : Oui, oui, il suffit qu'il y ait des élèves.

Sarah 8 : (*Silence - 2 secondes.*) Euh..., une séance qui m'a marquée entre guillemets, euh..., une séance en sciences quand on a débuté la séquence sur la reproduction chez l'homme. J'ai la chance, entre guillemets, pour démarrer ma séquence de remplacer quelqu'un qui est en congé maternité, donc ma situation déclenchante était toute trouvée disons. Euh..., et je leur ai demandé du coup, enfin, je leur ai dit que je me suis demandé si ils savaient comment on faisait les bébés. Et, euh..., et puis, je me suis rendu compte que j'avais un public, euh..., moins ignorant, euh..., enfin, avec beaucoup plus de connaissances que je pensais. Donc, euh..., j'ai été très surprise de voir tout ce qu'ils savaient déjà, euh... Et plein de questions, plein d'idées, pas beaucoup de conceptions initiales erronées. Et, euh..., ensuite..., euh..., je leur ai présenté, euh..., certains documents, je redoutais un peu leurs réactions, c'était l'appareil génital de l'homme, l'appareil génital de la femme. Y a eu cinq secondes de rires, peut-être, enfin voilà des réactions classiques, et puis tout de suite ils

se sont mis à comparer, à poser des questions, à savoir comment ça marchait concrètement. Donc agréablement surprise de leur comportement lors de la présentation des documents. Et puis, euh..., et puis, euh..., en fin de séance, trace écrite sur, voilà, sur ce qu'on avait appris. Donc, c'est une séance que je redoutais, entre guillemets, euh..., la première fois que j'abordais ce thème, la première fois que je travaillais en cycle 3 aussi, donc je redoutais un peu la réaction des élèves et, euh..., et je m'attendais vraiment à ce qu'ils soient. Euh... Qu'ils n'aient pas vraiment de bases sur le sujet, et que du coup j'aie vraiment tout à leur apporter, j'étais un peu inquiète de ça et en fait, pas du tout. Donc voilà, j'étais contente à la fin de la séance que ça se soit passé comme ça.

C 9 : Donc c'est une séance qui s'est bien passée.

Sarah 10 : Oui, enfin, je pense.

C 11 : D'accord. Euh... Donc, si vous voulez, on peut essayer de voir un petit peu dans cette séance... C'est une séance ou c'est plusieurs séances...

Sarah 12 : Là c'est une séance.

C 13 : C'est une séance. Est-ce qu'il y a un moment particulier que vous souhaiteriez explorer parce qu'une séance c'est long parfois ?

Sarah 14 : Euh...

C 15 : Un moment qui s'est particulièrement bien passé ou qui vous paraît intéressant d'explorer, sur cette séance.

Sarah 16 : (*Silence - 4 secondes.*) Avant la présentation des documents, euh..., dès que j'ai lancé ma situation déclenchante, ils ont, y a plein de questions qui ont émergé. Bon, ça partait un peu dans tous les sens, ils voyaient pas bien donc où je voulais les amener, euh... « Comment on fait les bébés » c'est assez large, et, euh... Plein de questions et j'ai vu qu'ils étaient motivés, entre guillemets, par le sujet, voilà. Ça les intéressait et j'avais tout le monde et quand y avait une question, tous les autres écoutaient la réponse et y avait... Y avait même des élèves qui répondaient aux questions d'autres élèves. Donc j'ai trouvé ça assez intéressant parce qu'il s'est mis en place comme un... comme un débat dans la classe.

C 17 : Humm.

Sarah 18 : Enfin, un jeu de questions/réponses entre eux, sans... euh..., sans vulgarité... euh, en restant voilà, en restant corrects.

C 19 : Humm. Donc sur ce moment-là, pour que je comprenne bien et que je me représente un peu la séance. Ce moment dont vous parlez, avant que vous donniez les documents.

Sarah 20 : Oui.

C 21 : Si on peut peut-être refaire juste le déroulement chronologique des choses et puis bien me situer à chaque fois où vous êtes dans la classe, ce que vous dites, ce qu'il y a autour de vous...

Sarah 22 : D'accord. Alors, euh..., au tout début quand j'ai posé la question, j'étais... j'étais vers le bureau je crois, ouais... J'étais vers le bureau et c'est après, quand j'ai présenté le document que je suis allée au TNI.

C 23 : Quand vous êtes vers le bureau.

Sarah 24 : Donc vers le bureau, euh..., je leur dis voilà... On rentrait de vacances, hein, c'était le début de la période et je leur ai dit : « Voilà, pendant les vacances, j'ai... Pendant les vacances, Mademoiselle X, que je remplace a accouché, puisque c'était vrai, donc voilà, elle tenait à vous passer le message, et tout, et puis du coup, ben, je me suis demandé si... si vous saviez tout simplement comment on fait les bébés. » Et là, euh..., une première... une première idée, une autre idée et puis d'autres questions qui se mêlent, voilà. Ça s'est enchaîné comme ça.

C 25 : Est-ce qu'on peut revenir juste au moment où vous leur dites que, effectivement vous avez eu des nouvelles de la maîtresse et que, elle a eu son bébé, et vous leur posez la question donc : « Comment on fait les bébés ? »

Sarah 26 : Oui.

C 27 : Est-ce que vous pouvez juste prendre le temps de revoir ce moment-là. Donc vous êtes au bureau. Vous êtes assise, vous êtes debout ?

Sarah 28 : Je suis debout, je suis à côté du bureau, là.

C 29 : Vous êtes debout d'accord, à côté du bureau. Donc vous leur dites... C'est comment quand vous leur dites en style direct ? Quand vous leur posez la question ?

Sarah 30 : Ben, comme je vous l'ai dit, comme ça, euh... : « J'ai appris pendant les vacances que Mademoiselle X avait accouché et du coup ben je me suis demandé si vous, vous saviez comment on fait les bébés. ».

C 31 : D'accord.

Sarah 32 : Voilà.

C 33 : Et quand vous lancez cette question-là quelles sont les réactions ?

Sarah 34 : Ah ben, plein de doigts qui se lèvent « Ah, je sais ! » Et là les élèves qui commencent à donner leurs... leurs idées.

C 35 : Donc y a des remarques d'élèves peut-être qui vous reviennent ? Vous donnez la parole précisément à un élève en premier ? Est-ce que...

Sarah 36 : Euh... Celle que j'ai interrogée en premier..., honnêtement, je m'en rappelle pas. Je sais qu'Alicia qui était là (*Geste.*) euh..., m'a dit « Y se font des câlins. » Je m'en rappelle, mais après à qui j'ai donné la parole en premier, je sais plus.

C 37 : Bon, c'est pas grave. Quelques remarques d'enfants peut-être qui vous reviennent ?

Sarah 38 : Euh...

C 39 : Prenez le temps.

Sarah 40 : (*Silence - 3 secondes.*) Euh... Alors il faut... euh..., ils m'ont dit « les parents », « des bisous », « des câlins » Euh... Qu'est-ce qu'ils m'ont dit ? Y a eu... Euh..., les termes « spermatozoïdes », j'ai eu « spermatozoïdes » et j'ai pas eu « ovule » j'crois. J'ai eu « spermatozoïdes » à la première séance (*Silence - 3 secondes.*), je sais plus si j'ai eu « ovule » (*Silence - 2 secondes.*), je l'ai présenté moi, mais est-ce qu'ils l'avaient dit avant ?...

C 41 : Bon c'est pas grave. Donc y a des réactions comme ça d'enfants : « Ils se font des câlins », etc. Et là donc à ce moment-là comment vous démarrez la séance ? Qu'est-ce que vous faites à ce moment-là ?

Sarah 42 : Euh... Alors après j'ai rebondi sur leurs idées en disant que..., euh..., ce qu'ils appelaient le « câlin » donc on l'appellera le « rapport sexuel » et que du coup pendant ce rapport sexuel intervenaient les appareils génitaux des parents et que j'allais leur présenter sur des documents.

C 43 : D'accord.

Sarah 44 : Euh..., et donc là, distribution des documents..., euh..., deux minutes pour observer, comparer.

C 45 : Donc, pour que je comprenne bien, sur ce moment où vous distribuez les documents, c'est tout ce que vous avez dit, juste : « Bon, ben, on va étudier..., euh..., les appareils génitaux masculin, féminin. ». Comment vous le dites à ce moment-là ?

Sarah 46 : Euh... « Il faut qu'il y ait un homme et une femme », mais ça, je crois que c'était ressorti dans leurs idées déjà.

C 47 : Oui, d'accord.

Sarah 48 : Donc on a besoin d'un homme et d'une femme et pendant le rapport sexuel, ce sont leurs appareils génitaux qui sont... qui sont utilisés, donc euh..., on va voir concrètement comment ça marche, comment ils sont faits et comment ça marche.

C 49 : D'accord, donc là vous distribuez les documents. C'est vous qui distribuez, comment ça marche ?

Sarah 50 : Non, j'ai des responsables.

C 51 : D'accord, donc c'est des élèves qui distribuent les documents, d'accord. Donc est-ce que vous souhaitez qu'on essaye d'aller un petit peu plus loin pour explorer la suite de la séance peut-être ?

Sarah 52 : Ah, si vous voulez, si vous avez besoin, oui, oui (*Rires.*).

C 53 : Qu'est-ce qui s'est passé à ce moment-là, quand vous avez distribué les documents ? Donc vous, vous êtes où quand ils ont leurs documents ?

Sarah 54 : Alors pendant qu'ils distribuent les documents, moi, je me dirige vers le TNI, puisque je les ai préparés, je les ai scannés à l'avance sur clé USB et je les projette, voilà.

C 55 : Humm, Humm. D'accord.

Sarah 56 : Je les projette sur le tableau. Euh..., et je leur laisse deux minutes pour les observer et avoir une réaction. Voilà, je demande quelles sont leurs réactions.

C 57 : Humm.

Sarah 58 : Qu'est-ce qu'ils peuvent me dire dessus ? Qu'est-ce qu'ils savent du fonctionnement des appareils génitaux de l'homme et de la femme ? Et faire le lien avec les termes qui étaient ressortis... euh..., à l'oral. Donc ils m'avaient parlé de « spermatozoïdes » on les voit pas. Ils m'avaient parlé d'« ovules », on ne les voit pas. Essayer, bon, voilà, de dire d'où ils viennent. Euh..., voilà, ensuite, on a expliqué le fonctionnement, rapidement. J'suis pas restée longtemps sur la première séance à dire que les... que c'est les ovaires qui font les ovules. Je leur ai expliqué que les ovules venaient de là. Mais ça, c'était ma deuxième séance, l'approfondissement. Voilà.

C 59 : D'accord.

Sarah 60 : Euh...

C 61 : Tout à l'heure, vous disiez, vous étiez surprise de... de leurs connaissances.

Sarah 62 : Oui.

C 63 : Justement sur le sujet, donc, je sais pas, en quoi ça vous a surpris ? Ou peut-être qu'est-ce que vous vous aviez pensé ? Ce qu'il pouvait arriver ?

Sarah 64 : Euh... En fait, j'avais jamais eu de cycle 3.

C 65 : Humm.

Sarah 66 : Et je m'attendais à avoir une classe beaucoup plus naïve sur la question, voilà (*Rires.*).

C 67 : D'accord.

Sarah 68 : Là, ils avaient quand même le vocabulaire, euh..., l'acte, euh..., voilà, ils étaient conscients de ce qui se passait. Et, en plus, bon c'est peut-être la classe qui veut ça, mais ils en parlaient sans, euh..., sans gêne et sans vulgarité euh..., sans que toute la classe éclate de rire dès que... dès que le mot « spermatozoïdes » ou je ne sais quoi ... venait.

C 69 : Humm.

Sarah 70 : Donc j'ai été surprise de leurs connaissances et de leur comportement dans la séance.

C 71 : D'accord. Donc, vous projetez les documents. Donc ensuite, qu'est-ce qu'ils avaient à faire une fois que les réactions ont été exprimées ?

Sarah 72 : Euh... Sur le document, y avait pas de, y avait pas de questions je crois. Je dois l'avoir le document. (*Va prendre les documents sur le bureau.*). C'est juste pour voir si y avait des questions. Je crois pas que pendant la première séance y aient eu des questions écrites. Euh... Juste « Imaginer

comment... » du coup on m'entend pas.

C 73 : Si ça va aller je pense. Non c'est juste si vous vous rappelez s'il y avait des questions ou pas...

Sarah 74 : Oui, voilà, non, ensuite on a juste lu, (*Se rassoit.*) voilà, on a juste lu les étapes.

C 75 : D'accord.

Sarah 76 : On a lu les étapes qui étaient proposées, et réexpliqué. Avec le TNI, j'ai la possibilité de faire des flèches qui expliquent bien, parce que dans les textes, euh... Enfin pour illustrer le texte, j'ai utilisé le TNI avec le feutre pour montrer le chemin des ovules et des spermatozoïdes. Voilà.

C 77 : D'accord.

Sarah 78 : Voilà. Et ensuite, euh..., ensuite, on est passé à la trace écrite.

C 79 : Humm.

Sarah 80 : La première séance. (*Silence - 3 secondes.*)

C 81 : D'accord. Donc c'est une séance qui s'est bien passée, en fait.

Sarah 82 : Ben disons, qui m'inquiétait et... euh..., j'ai été soulagée à la fin, donc, j'en ai un bon souvenir, voilà. Elle s'est passée normalement disons, mais..., euh..., c'est une qui m'inquiétait par rapport à la réaction des élèves et... euh..., et au fait, ben, comme je m'attendais à ce qu'ils aient pas de connaissances, je me suis dit : « Il va falloir que je leur explique... euh..., tout. » (*Rire.*) Et j'ai pas eu besoin de le faire, donc c'était bien ! Voilà.

C 83 : Et... euh..., vous disiez tout à l'heure qu'y avait eu des échanges, alors c'était peut-être au début ?

Sarah 84 : Oui.

C 85 : Des échanges entre élèves.

Sarah 86 : Oui.

C 87 : Est-ce qu'on pourrait revenir juste à ce moment-là, où y a... Pour voir comment vous gérez ces échanges.

Sarah 88 : Humm, Humm.

C 89 : Cette répartition de la parole dans la classe.

Sarah 90 : Euh...

C 91 : Est-ce que vous pouvez juste... Prenez le temps de revoir.

Sarah 92 : Ben, j'ai, par exemple, une élève qui m'a dit euh... « Ce sont les parents qui... Les adultes qui se font des câlins ». Euh..., et après moi j'essaye d'approfondir : « Alors quand tu dis les adultes, est-ce que tu peux, enfin, développe un petit peu... ». Euh... Donc d'autres qui me disent « les parents ».

C 93 : D'accord.

Sarah 94 : Euh..., oui, donc les parents ça veut dire concrètement, pour avoir un bébé, euh..., j'prends le cas, enfin, maintenant les parents, ça peut être aussi des parents homosexuels, donc, euh..., moi, je voulais vraiment insister sur... euh..., pour la reproduction, un homme et une femme, euh... Donc en creusant un peu plus... euh..., j'en ai qui m'ont dit « Il faut un papa et une maman. », euh..., donc d'accord, un homme et une femme, et puis qu'est-ce qu'il faut ? Et alors, euh..., je voulais les amener sur les appareils génitaux et puis eux, ils sont partis sur, ben, « Il faut qu'ils s'aiment. »... Euh... « Il faut voilà, qu'ils soient pas fatigués ». (Rires.) Toutes... leurs, toutes leurs représentations. Voilà, les choses que je soupçonnais pas. Voilà, euh..., après j'ai,...euh..., j'ai juste géré, entre guillemets, la distribution de la parole. Mais c'est vrai que souvent, y avait une question et la réponse était donnée par quelqu'un d'autre, ou, euh...

C 95 : Vous avez un exemple peut-être ?

Sarah 96 : Une idée, j'ai aidé un peu à creuser l'idée, et c'est quelqu'un d'autre qui a fini par voir là où je voulais les emmener, voilà.

C 97 : D'accord, ça peut être intéressant, peut-être, juste si y a un exemple qui vous revient d'une réaction ou d'un échange comme ça...

Sarah 98 : Ben, « les adultes », « Qu'est-ce que tu entends par les adultes ? ». « Un papa et une maman » par exemple, voilà.

C 99 : D'accord. Y a d'autres choses qui ont émergé là, au début, quand vous avez lancé la première question ?

Sarah 100 : Euh..., la toute première question ou la première question pendant l'échange ?

C 101 : Euh...

Sarah 102 : Ou la question « Comment on fait les bébés ? »

C 103 : Une autre situation sur... A partir du moment où vous lancez cette question-là. Un autre exemple de gestion de la parole, parce que ce qui m'intéresserait de voir c'est comment vous, vous répartissez la parole.

Sarah 104 : D'accord.

C 105 : Concrètement, où vous êtes dans la classe ? Si y a un exemple qui vous revient ? Sur un moment bien précis, parce qu'on fait pas toujours pareil.

Sarah 106 : Euh... (*Silence - 2 secondes.*) A ce moment-là, c'était vraiment le début de séance, donc j'étais encore à côté du bureau, et... euh..., je posais une question, moi, un élève tentait d'y répondre, j'essayais de faire en sorte qu'il approfondisse son idée, et... euh..., et s'il y arrivait pas... que je voyais les autres... euh..., qui voulaient vraiment répondre, je donnais la parole à quelqu'un d'autre... euh...

C 107 : Par exemple, y a une...

Sarah 108 : Ben, j'ai plus le souvenir, je vous dis, à part l'exemple que j'ai donné là. Euh... Qu'est-ce que je leur ai posé encore comme question ? (*Silence - 3 secondes.*) Par exemple, euh... « Vous m'avez parlé des spermatozoïdes, mais d'où viennent les spermatozoïdes ? ». Euh... Si un élève me dit « du papa », « Oui, mais du papa... d'où du papa ? ». Il va pas savoir quoi me dire et c'est un autre qui va répondre, et voilà. C'est un autre qui répond.

C 109 : Donc là, y a un exemple, concrètement, enfin, vous l'avez posée cette question-là ?

Sarah 110 : Oui, oui, oui.

C 111 : Est-ce que vous vous souvenez qui est intervenu ou à quel endroit se situait à peu près l'enfant qui est intervenu ?

Sarah 112 : Euh..., alors j'ai un double niveau. Là, (*Gestes.*) ce sont les CM1, ici les CM2. Et les CM2 étaient quand même plus au courant. Voilà.

C 113 : Humm.

Sarah 114 : (*Rires.*) Donc... Euh... Les CM1 donnaient la première réponse souvent et les CM2 approfondissaient. Voilà. Ils étaient plus précis et puis, de manière générale, mon groupe de CM2 est plus..., euh..., plus pointilleux, voilà, va faire attention à la réponse qu'il va donner, alors que les CM1 sont plus... C'est un groupe qui est en difficulté côté CM1. Donc ils vont pas forcément faire la différence entre le papa et l'appareil génital du papa... euh..., pour eux ça va être la même chose, enfin ça... c'était leur idée, et voilà.

C 115 : D'accord. Donc c'est une séance qui s'est bien passée. Est-ce qu'il y a peut-être un autre exemple, une autre séance, à un autre moment, sur autre chose, ou bien en aide personnalisée... un moment où y a quelque chose qui se passe finalement on arrive à avoir du résultat ? Ça se passe bien.

Sarah 116 : Une séance où j'ai eu l'impression qu'y avait eu le déclic ?

C 117 : Oui, peut-être...

Sarah 118 : Ou une séance qui s'est bien passée ?

C 119 : Ben, si y en a une où vraiment y a quelque chose, vous sentez que ça se déclenche, c'est intéressant, oui.

Sarah 120 : Euh..., sur les fractions, avec les CM1,... la semaine dernière, après, euh..., deux semaines d'acharnement (*Rires.*).

C 121 : Peut-être, si vous en êtes d'accord, on peut prendre un petit temps pour parler de cette séance sur les fractions où y a justement quelque chose qui se déclenche.

Sarah 122 : Euh..., ben, en fait, c'est... quand je dis que j'ai senti quelque chose qui s'était débloqué, c'était sur une élève en particulier.

C 123 : D'accord, oui, ben, ça peut être intéressant.

Sarah 124 : Qui a de grosses difficultés en math et qui ne suivait pas jusque-là et ce jour-là, hop ! Elle a... Elle a franchi le pas, quoi... Ça y est, elle arrive à nous suivre maintenant, ça y est. Donc, euh..., voilà, à la seconde « Ah ! Ah j'ai compris, là ! »

C 125 : Alors peut-être on peut reprendre... On peut laisser revenir le moment juste avant qu'elle vous dise ça, sur, ben, ce que vous vous étiez en train de faire, ce qu'elle avait à faire aussi peut-être.

Sarah 126 : Alors... C'était après un exercice... Je leur avais laissé un temps de recherche. Euh... Pendant ce temps de recherche j'étais avec les CM2, sur, j'sais plus, sur autre chose.

C 127 : C'est pas grave.

Sarah 128 : (*Rires.*) et à la fin du temps de recherche, je suis revenue avec les CM1. Euh... Pour vérifier qu'ils étaient pas bloqués et pour lancer le corrigé des... des premiers exercices, et... alors... Comment j'ai fait ?...

C 129 : Alors peut-être quand vous revenez avec les CM1... Laissez revenir... Prenez le temps de voir où vous êtes. Même peut-être, parfois, on a besoin de fermer les yeux pour laisser revenir en mémoire...

Sarah 130 : Humm.

C 131 :... Comment ça s'est passé ce jour-là ? Où vous êtes ? Qui sont les enfants qui sont proches de vous ?

Sarah 132 : Euh... (*Silence - 8 secondes.*) J'ai fait un tour dans l'allée, entre les tables, ouais...

C 133 : Vous faites un tour.

Sarah 134 : Pour voir si... Euh... Voilà, si ils avaient avancé, si...

C 135 : Et là quand vous faites le tour, peut-être vous voyez des choses en particulier ?

Sarah 136 : Euh... Que ça avance pas mal, qu'ils sont arrivés là où je voulais qu'ils arrivent à ce moment-là, donc à la fin de l'exercice et que je vais pouvoir corriger.

C 137 : Alors à quoi vous voyez que ça a avancé ?

Sarah 138 : Euh, ...Y avait, je sais plus, quatre ou cinq exercices, enfin, calculs, on va dire, dans l'exercice et ils avaient leur... Voilà, dans le cahier y avait les quatre...

C 139 : D'accord, pour que je comprenne bien, ils travaillaient sur quel type d'exercices ?

Sarah 140 : Euh... Il fallait qu'ils donnent... Ils avaient une bande, euh..., j'allais dire hachurée, euh... Comment dire, une bande avec les cases là, enfin...

C 141 : Graduée ?

Sarah 142 : Voilà, graduée, on va dire, voilà, avec une partie colorée, et il fallait dire à quelle fraction correspondait la partie colorée de la bande.

C 143 : D'accord.

Sarah 144 : Donc, ben y avait, admettons, quatre bandes dans l'exercice et donc ils devaient trouver quatre fractions, enfin, voilà.

C 145 : D'accord. Trouver la fraction qui correspond à la représentation graphique, en fait.

Sarah 146 : Voilà.

C 147 : D'accord.

Sarah 148 : Et euh...

C 149 : Donc là vous circulez...

Sarah 150 : Voilà...

C 151 :... Entre les tables...

Sarah 152 : Je passe voir, si tout le monde a plus ou moins fini l'exercice, sachant que j'ai... trois, une, deux... trois élèves en grande difficulté dont une liée à sa dyslexie. Et, donc... euh..., en général, ou elles ont un petit temps supplémentaire ou j'adapte l'activité pour elle. Et elles aussi étaient arrivées au bout.

C 153 : D'accord, ce jour-là elles avaient le même exercice...

Sarah 154 : Ouais...

C 155 : Et elles étaient arrivées au bout.

Sarah 156 : Ouais. Donc, euh...

C 157 : Donc quand vous voyez là que les enfants sont arrivés au bout, qu'est-ce que vous faites ?

Sarah 158 : Alors je leur dis : « Bon, on arrête. On pose les stylos. On va passer à la correction. ». Euh... En général, quand c'est une nouvelle notion, je fais la correction de l'exercice avec, enfin, moi, au tableau, et eux me donnent leurs idées, mais je le fais pour les habituer à la représentation que j'attends d'eux...

C 159 : Humm. Et là, ce jour-là précisément ?

Sarah 160 : Je le fais, moi.

C 161 : D'accord.

Sarah 162 : Je le fais, moi. Donc, je suis au tableau, je demande à un enfant de me relire l'énoncé.

C 163 : Oui.

Sarah 164 : Hum, et euh... Je... J'utilise les bandes que j'avais représentées au tableau.

C 165 : Elles y étaient déjà, alors ?

Sarah 166 : Euh... Ouais, je crois bien oui, parce que j'ai pas le souvenir de les avoir faites en même temps, donc j'avais dû les faire (*Rire*). J'avais dû les faire. J'avais dû les faire pendant que j'avais expliqué la consigne de l'exercice, avant... avant de les laisser.

C 167 : D'accord.

Sarah 168 : Je les avais reproduites au tableau, je crois.

C 169 : Donc, là, au moment de la correction, vous êtes au tableau, euh... Là qu'est-ce qui se passe ? Comment vous commencez ?

Sarah 170 : Alors, euh... Premier cas, euh... « Qui a une idée de la fraction qui est représentée ? » Euh... Les enfants lèvent la main... Euh... Alors je crois... Je triche un peu mais, j'ai dû donner la parole à une élève que je pensais qui allait bien répondre, disons, pour lancer l'exercice. C'est-à-dire pour me servir du premier cas comme exemple pour les autres, en fait, voilà.

C 171 : D'accord. Pourquoi vous dites « Je triche un peu ? ».

Sarah 172 : Ben, je sais pas, euh..., si, ça se fait mais... (*Rires.*)

C 173 : Donc c'est ce que vous avez fait ce jour-là ?

Sarah 174 : Oui ! Voilà !

C 175 : Allons-y ! Donc vous pensez qu'elle va donner la bonne réponse ?

Sarah 176 : Voilà. Enfin, je dis « Je triche un peu » parce que je sais..., enfin, je m'attends à ce qu'elle donne la bonne réponse, donc je vais vers elle.

C 177 : Humm.

Sarah 178 : Consciemment disons.

C 179 : D'accord.

Sarah 180 : Je l'utilise, voilà, pour... pour me servir de sa réponse comme exemple pour les autres, voilà.

C 181 : D'accord. Donc là quand vous l'interrogez ?

Sarah 182 : Donc elle me donne sa réponse et je lui demande d'expliquer comment elle a fait pour trouver ce résultat.

C 183 : Humm. Donc la réponse est juste, je suppose ?

Sarah 184 : Oui, la réponse est juste et elle m'explique son résultat, euh..., en utilisant la même..., la même structure de phrase que celle qu'on avait employée jusqu'à maintenant...

C 185 : D'accord donc ça vous revient un petit peu ?

Sarah 186 : Euh...

C 187 : Ça donne quoi cette phrase ?

Sarah 188 : C'est euh ... « Trois parts de l'unité coupée en cinq, donc c'est trois sur cinq, trois cinquièmes » voilà.

C 189 : D'accord. Humm, Humm.

Sarah 190 : Euh...

C 191 : Donc quand elle vous donne la bonne réponse, vous qu'est-ce que vous faites, là ?

Sarah 192 : Alors, euh... J'écris ce qu'elle me dit, donc les trois cinquièmes, j'ai plus les valeurs, mais partons sur ce cas.

C 193 : Humm.

Sarah 194 : Donc j'écris les trois cinquièmes, je lui demande de réexpliquer, et... « Est-ce que ça va pour tout le monde ? Est-ce que y en a qui ont autre chose ? Qui n'ont pas compris ? » Euh... Voilà, donc ils lèvent la main. Et là, ben, j'ai les deux du fond, en difficulté, qui... qui lèvent la main, ça passait pas. Donc je réexplique.

C 195 : D'accord, quand vous réexpliquez comment vous vous y prenez pour réexpliquer ?

Sarah 196 : Euh, on avait utilisé... dans la séance de découverte j'avais les bandelettes, qui sont dans les pochettes là, vous savez la bande unité qu'on plie, voilà.

C 197 : D'accord.

Sarah 198 : Donc je leur demande de prendre leur bande unité et euh ..., ben de faire, de regarder, de faire comme si c'était colorié sur leur bande et de regarder, du coup... euh..., quel... Combien de parts sont coloriées par rapport à la bande unité ? Combien... En combien de morceaux est coupée la bande unité ?

C 199 : Humm.

Sarah 200 : Et après d'essayer de traduire ça avec notre phrase... phrase qui revient tout le temps : « C'est trois parts de l'unité qu'on doit couper. ».

C 201 : D'accord, quand vous leur demandez ça, les deux filles du fond, qu'est-ce qui se passe ?

Sarah 202 : Euh..., je sais pas si elles ont compris sur le premier exemple...

C 203 : C'est pas grave...

Sarah 204 :... Je me rappelle plus...

C 205 : Vous leur demandez de sortir les bandes...

Sarah 206 : Ouais. (*Silence - 2 secondes.*)... Ça oui, elles ont sorti les bandes, elles ont regardé... J'suis venue leur montrer, une, deux, trois parts sur les cinq de la bande, donc ça fait trois sur cinq et trois cinquièmes... Euh... Et après... Elles ont dû, enfin, ça a dû... Elles ont dû me dire que c'était bon, on est passé à la suite.

C 207 : D'accord.

Sarah 208 : On est passé au cas numéro deux.

C 209 : Humm, Humm.

Sarah 210 : Et euh... Puis au trois puis au quatre et jusqu'à ce que... jusqu'à ce qu'après avoir interrogé une élève... Euh... Elsa, donc celle qui est au fond, me dise : « Ah ! Ah, ben, ça y est j'ai compris ! ». Et voilà. Et du coup je lui ai fait reformuler le dernier exemple et effectivement elle avait compris.

C 211 : D'accord, donc c'était après avoir tout corrigé.

Sarah 212 : À la fin, oui, oui, le dernier ou avant-dernier, mais vraiment à la fin, Humm.

C 213 : Et c'est elle qui l'a corrigé le dernier, ou... ? C'est à elle que vous avez demandé..., ou l'avant-dernier peu importe, mais... ?

Sarah 214 : Euh..., non parce que... c'est quelqu'un d'autre, alors qui... je sais plus encore une fois. Euh... Je sais plus...

C 215 : Donc sur le même principe, vous demandez à un élève...

Sarah 216 : Voilà, qui me donne sa réponse... euh..., qui l'explique, qui écrit comment il a trouvé ça et euh..., et là, Elsa qui s'exclame « J'ai compris ! ». Et là du coup je lui ai demandé de reformuler ce qu'elle avait compris.

C 217 : Humm, et donc là qu'est-ce qu'elle vous dit ?

Sarah 218 : Et là, elle me redit quasiment mot pour mot ce que venait de me dire l'élève précédemment, mais puisque c'est notre phrase... euh..., outil, on va dire, euh... C'est ce qui était attendu donc... Euh... Voilà.

C 219 : Humm.

Sarah 220 : Et en me montrant « Oui y a quatre, je sais pas, si c'est quatre sixièmes, ben y a quatre morceaux qui sont coloriés, la bande ça fait six, donc on a pris quatre parts sur les six. ».

C 221 : D'accord.

Sarah 222 : Et là, j'ai dit « Ouais, ça y est ! » voilà.

C 223 : Donc là, vous vous êtes dit ça y est...

Sarah 224 : Ça y est, elle est entrée dans la notion, on l'a ! Voilà. Et effectivement, à l'évaluation formative, elle a... Elle a « cartonné » ! (*Rires.*) Donc c'est bien !

C 225 : Donc, elle avait effectivement bien compris.

Sarah 226 : Ouais, ouais.

C 227 : D'accord... Bon, ben, je sais pas si il reste des choses à dire sur ce moment-là ? Comment vous, vous l'avez ressenti ce moment ?

Sarah 228 : Euh...

C 229 : Ce moment où elle s'est exclamée comme vous avez dit.

Sarah 230 : Ah ben, euh... Quelque part de la fierté aussi quand même, enfin, moi c'est ce que j'aime dans mon métier, donc euh... Se dire qu'on a réussi à leur apporter quelque chose et en plus ça a débloqué un élève qui était bloqué. Euh... Et puis voilà c'est un groupe qui a vraiment de grosses difficultés, en math surtout, et cette élève-là, les trois-là, mais elle en fait partie, tout particulièrement, donc, non, j'étais contente, je crois que c'est la première fois qu'elle a la moyenne et 18, donc elle a compris. Voilà (*Rire.*) là, elle a compris les fractions. Voilà.

C 231 : Très bien. Bon, ben, je vous remercie.

Sarah 232 : De rien.

C 233 : Bon peut-être juste, sur la façon dont c'est passé l'entretien, si vous avez des choses à dire, des ressentis à exprimer... Là sur l'entretien ?

Sarah 234 : Non, non, j'espère que ça vous sera utile.

C 235 : Je pense, oui.

Sarah 236 : Non, euh... C'est vrai que c'est bien de se rappeler exactement ce qu'ils ont dit, ce qu'on a fait, où on était... une séance en particulier... Là, c'est deux qui m'ont marquée, mais bon y en a eu d'autres.

C 237 : Humm.

Sarah 238 : Y en a eu d'autres qui se sont moins bien passées aussi. Où j'ai pas fait ce que j'avais prévu de faire.

C 239 : Oui, mais là c'était mon choix, je vous ai demandé de partir sur une séance qui s'était bien passée. Quand ça se passe bien, c'est bien aussi de pouvoir revivre les moments où c'est agréable quoi.

Sarah 240 : Humm. bon, voilà.

C 241 : D'accord, et ben, je vous remercie.

Profil d'Odile

Diplôme universitaire le plus élevé obtenu avant de passer le concours de PE : **Licence de biologie-physiologie**

Recrutement sur liste complémentaire : **non**

Année du concours de PE : **2004**

Date d'entrée à l'IUFM : **sept 2004**

Date de sortie de l'IUFM : **août 2005**

Date d'entrée sur votre premier poste : **sept 2005**

Premier poste occupé : **remplacement congé maternité, puis parental (donc poste occupé à l'année)**

Niveau(x) de classe, lors de votre année de T1 : **CM1-CM2**

Niveau(x) de classe, lors de votre année de T2 : **CE2-CM1**

Date de la première inspection : **février 2008 (inspection non aboutie) puis juin 2013 (finalisée et notée)**

Votre première note d'inspection est comprise : *sans réponse*

Au cours de votre formation à l'IUFM, niveaux de classe en stage en responsabilité : **CM1 et PS/MS**

Actuellement, poste occupé : **Décharge de direction, Porcheville, CE1**

Informations complémentaires sur le parcours : **congé parental de 2008 à 2011**

Entretien avec Odile

25 mai 2012

C 1 : Voilà, ce qui m'intéresserait de voir avec vous, c'est de voir donc d'explorer un moment de classe qui s'est bien passé, pour vous. Voilà une séance de classe ou juste un moment dans une séance...

Odile 2 : Oui.

C 3 : Ça peut être peut-être pas toute une séance complète et donc si vous en êtes d'accord, on va essayer de prendre le temps, voilà, de laisser revenir en mémoire, un moment de classe, qui s'est bien passé, où vous vous êtes sentie l'enseignante dans la classe.

Odile 4 : D'accord, déjà il faut que je réfléchisse à ma séance.

C 5 : Oui, oui, oui, prenez le temps, oui, oui. Prenez le temps pour trouver le moment.

(Silence - 13 secondes.)

Odile 6 : Bon, je pense que j'ai une séance.

C 7 : Voilà, donc vous vérifiez que c'est un moment qui s'est bien passé pour vous ?

Odile 8 : Oui.

C 9 : Voilà ça, c'est important pour moi que ce soit un moment qui s'est bien passé.

Odile 10 : Peu importe, ça peut être un moment de découverte, un moment d'application ?

C 11 : Tout à fait, oui, oui, du moment qu'il y a des élèves et que vous êtes avec les élèves.

Odile 12 : D'accord, OK, c'est bon.

C 13 : Voilà, donc dans un premier temps je vous propose de me raconter pour que je comprenne bien la situation.

Odile 14 : D'accord, donc voilà c'était une séance de découverte du monde. C'était une séance d'introduction, euh..., sur, en fait, une séquence sur le bois.

C 15 : Humm.

Odile 16 : Qu'est-ce que le bois ? Donc, en fait c'était pas vraiment, la séance d'introduction c'était la séance des représentations premières. Donc voilà c'était la vraie première séance c'est la séance qui fait suite aux représentations premières.

C 17 : D'accord

Odile 18 : Donc la question en fait à laquelle on voulait répondre c'était : à quoi sert la forêt ?

C 19 : D'accord.

Odile 20 : Donc les enfants avaient un polycopié sur lequel j'avais mis des documents. Y avait un

document qui expliquait en fait que la forêt était producteur d'oxygène, euh... Donc c'était un petit peu compliqué, mais c'était expliqué de façon simple. Simplement c'était du vocabulaire assez technique. Après il y avait un autre document ou c'était une chaîne alimentaire, donc c'était la forêt en tant qu'écosystème.

C 21 : D'accord.

Odile 22 : Et le dernier document... (*A voix basse.*) A quoi sert la forêt ?... Euh..., une maison en bois. La forêt qui produit du bois, matériau de construction.

C 23 : D'accord.

Odile 24 : Voilà donc la séance c'était ça.

C 25 : D'accord, donc, pour que je voie bien, c'était des élèves de quel niveau ?

Odile 26 : Des élèves de CE1

C 27 : De CE1 d'accord. Et c'était un document que vous aviez préparé ou que vous aviez trouvé ?

Odile 28 : Ah non ! complètement monté par moi-même.

C 29 : D'accord.

Odile 30 : Voilà, un montage.

C 31 : D'accord.

Odile 32 : Et le texte était au moins aussi.

C 33 : Très bien, d'accord, d'accord, donc c'est cette séance-là, donc peut-être, donc la deuxième séance on va dire dans votre déroulement...

Odile 34 : Dans la séquence tout à fait.

C 35 : ... que vous souhaiteriez explorer et qui vous, et que vous pensez être un bon moment ?

Odile 36 : Oui, tout à fait.

C 37 : D'accord, donc si vous en êtes d'accord, racontez-moi un peu cette séance où le moment qui justement était agréable et on va essayer d'explorer un petit peu plus en détail.

Odile 38 : Alors... Je dirais pas agréable mais plutôt intéressant.

C 39 : Intéressant.

Odile 40 : Le moment intéressant, c'était le premier document justement où c'était un petit texte sur... euh..., la couche d'ozone, enfin, je me souviens plus, je retrouve plus exactement les mots, mais que les arbres, en fait, produisaient de l'oxygène et consommaient du dioxyde de carbone. Euh..., là je le dis avec des mots très techniques d'adultes. Et que en fait l'arbre fixait le CO₂ et que du coup ça permettait de, de stocker ce CO₂ qui, quand il était en trop grande quantité produisait un effet de serre. Donc une augmentation de la chaleur sur la terre. Après j'avais expliqué l'effet de serre, dans le texte. Que l'effet de serre c'était quelque chose qui était naturel et dont la terre avait besoin parce que sinon il faisait très froid.

C 41 : Humm.

Odile 42 : Et donc du coup euh..., voilà c'était d'essayer de faire comprendre aux enfants l'intérêt de l'arbre dans le...

C 43 : D'accord donc...

Odile 44 : Dans les échanges gazeux.

C 45 : Donc c'est ce travail sur ce premier document qui vous a paru intéressant.

Odile 46 : Oui parce que malgré les (*Rires.*)... J'ai demandé justement à mes collègues avant si le texte était pas trop compliqué pour les élèves. Et elles m'ont dit : « Oh la la ! Y'a du vocabulaire, c'est difficile, c'est pas sûr que ça passe » etc. Après j'ai demandé à mon autre collègue de CE1 qu'il y a aussi un projet de classe. C'est lié à notre projet de classe donc j'avais volontairement pris des termes un peu techniques parce que c'est lié aussi à notre projet de classe sur l'environnement et qui m'a dit : « Mais non tu as très bien expliqué même s'il y a des mots un peu techniques, le texte est simple, ils vont comprendre. » Et ils ont compris. (*Rires.*)

C 47 : D'accord (*Rires.*) bien donc effectivement...

Odile 48 : Donc voilà, donc dans les échanges avec les enfants, euh..., au début ils avaient un petit peu de mal à dire dioxyde de carbone, parce que c'est pas un mot très facile, qu'ils connaissaient pas, qu'ils avaient peur de se tromper en le disant, mais ils ont très bien compris. Voilà, ils ont très bien compris le rôle de ce gaz... et de l'arbre.

C 49 : D'accord. Donc ce que je vous propose, si vous en êtes d'accord, c'est de laisser revenir vraiment en mémoire, euh..., ce moment de la séance-là ce travail sur le premier document...

Odile 50 : Oui.

C 51 :... en laissant revenir, alors vous pouvez fermer les yeux si vous avez besoin, ...

Odile 52 : Oui.

C 53 : Mais vraiment toutes les sensations de ce moment-là, un petit peu comme si vous leur reviviez maintenant, comme si vous y étiez encore. Hein, laissez revenir, voilà, peut-être les réactions des enfants Donc déjà peut-être où vous étiez au moment de présenter ce document...

Odile 54 : J'étais au tableau. C'était... Ouais j'étais au tableau puisque les enfants étaient à leur place, c'était de la lecture de documents, euh... Ouais.

C 55 : Là donc, vous avez distribué le document ou il y a un élève qui distribue ?

Odile 56 : Euh..., non, en général, c'est moi qui distribue. Quand les enfants sont assis et qu'ils sont calmes, c'est moi qui distribue.

C 57 : Humm. Donc ce jour-là, c'est vous qui l'avez distribué ?

Odile 58 : Oui, je pense. (*Silence - 2 secondes.*)

C 59 : Et donc une fois que vous avez distribué le document qu'est-ce qui se passe ? Qu'est-ce que

vous faites ?

Odile 60 : Euh..., je demande aux enfants de lire le premier document, de le regarder et de lire le texte.

C 61 : Humm.

Odile 62 : Voilà et puis au bout de quelques minutes tout le monde n'a pas eu le temps de le lire, on fait la lecture à voix haute.

C 63 : D'accord.

Odile 64 : Donc là, c'était moi qui l'ai lu à cause du vocabulaire justement, c'était une lecture magistrale.

C 65 : Humm.

Odile 66 : Et puis, après, au fur et la mesure du texte je posais des questions pour vérifier qu'ils aient bien compris le vocabulaire, même si c'était réexpliqué. Je donnais le mot et puis après je réexpliquais pour être sûre qu'ils comprennent bien.

C 67 : Humm.

Odile 68 : Euh..., donc, voilà donc c'est dégrossir le texte au niveau de la compréhension du vocabulaire.

C 69 : Donc là, spécifiquement sur ce texte-là, est-ce qu'il y a des choses qui vous reviennent ? Peut-être au moment où vous faites la lecture magistrale ? Est-ce qu'il y a des réactions d'enfants ou bien... des doigts qui se lèvent ?

Odile 70 : Oui, il y a eu des réactions d'enfants. Pour certains c'était pas inconnu. Je leur ai demandé : « Est-ce que vous connaissez l'effet de serre ? ». Ils m'ont dit : « Ah oui, oui ! » Y en avait deux ou trois qui savaient...

C 71 : D'accord.

Odile 72 :... qui avaient déjà des connaissances sur le sujet.

C 73 : Donc, euh..., quand ils, à quoi vous saviez qu'ils savaient justement ? Vous leur posez des questions ou bien ce sont eux qui... ?

Odile 74 : Non, ils ont levé le doigt en disant : « Ah oui l'effet de serre ! ». Et voilà ils ont pas forcément continué plus loin mais ça leur disait quelque chose.

C 75 : D'accord.

Odile 76 : Ils en avaient déjà entendu parler. C'était pas nouveau, (*A voix basse.*) mais pour pas beaucoup.

C 77 : D'accord, pour quelques élèves seulement.

Odile 78 : Oui.

C 79 : Y avait des choses. Donc vous lisez le texte...

Odile 80 : Oui.

C 81 : Et après qu'est-ce que vous faites ?

Odile 82 : Donc à la fin du texte il y avait une question. Euh... (*Silence - 3 secondes.*) Donc en fait en lisant le texte on a expliqué le vocabulaire, j'ai posé des petites questions de compréhension, et euh...

C 83 : Alors, attendez doucement, vous êtes... Vous avez lu le texte, donc vous expliquez le vocabulaire, est-ce qu'il y a des mots comme ça qui vous reviennent ?

Odile 84 : Ben, dioxyde de carbone.

C 85 : Voilà, donc là peut-être, juste, prendre le temps de laisser revenir le moment où vous expliquez ce mot dioxyde de carbone. Qu'est-ce que vous dites ? Que disent les enfants ?

Odile 86 : Euh...

C 87 : Ou peut-être vous leur posez une question ?

Odile 88 : Je leur ai expliqué que c'était une case que l'on trouvait dans l'air et que l'on utilisait pour respirer, que c'était le gaz que l'on rejetait quand on respirait, euh... J'ai donné l'autre nom aussi, que ça s'appelait le gaz carbonique...

C 89 : Humm.

Odile 90 : Voilà, c'était, bon, on peut pas non plus rentrer dans tous les détails mais c'était... C'est un gaz qui se trouve dans l'air.

C 91 : D'accord. Il y a des réactions d'enfants ou d'autres choses qui vous reviennent à ce moment-là ?

Odile 92 : Non, ils étaient très attentifs (*Rires.*)

C 93 : D'accord, d'accord, donc vous expliquez ce mot. Il y a peut-être d'autres mots aussi ?

Odile 94 : Après ça a été l'effet de serre. L'explication de l'effet de serre, euh...

C 95 : Alors comment vous faites pour expliquer ce mot ?

Odile 96 : Alors en fait je l'ai dit. Dans mon texte j'avais écrit, j'avais expliqué que, que en fait, l'homme... Euh..., l'homme produisait beaucoup de dioxyde de carbone parce qu'en fait il se déplaçait, il faisait, il avait besoin de beaucoup d'énergie. Il avait besoin de... J'ai dit, oui, les voitures, voilà il se déplaçait avec les voitures. Il avait besoin de se chauffer, donc, du coup, il produisait du dioxyde de carbone parce qu'il utilisait des énergies..., euh..., qui produisaient du dioxyde de carbone. Donc je les ai citées, c'était le pétrole, le pétrole, le charbon et euh..., et je sais plus le dernier. Il y en a un troisième. Et donc j'ai dit qu'il produisait du dioxyde de carbone... Euh..., mais que c'était important, mais qu'il en produisait trop. C'était important pour l'effet de serre. Et après j'ai dû, dans le texte il y avait écrit « Qu'est-ce que l'effet de serre ? » et je donne la réponse tout de suite. C'est une question que je pose, mais en fait je donne la réponse.

C 97 : Humm.

Odile 98 : Donc à l'oral on l'a expliqué. Je leur ai demandé : « Est-ce que vous savez ce que c'est que l'effet de serre ? ». Donc là, y a deux enfants à qui ça évoquait quelque chose, et après, donc j'ai expliqué, c'était écrit dans le texte, que c'était un phénomène naturel, qui permettait à la terre de se, d'avoir une bonne température. Pour avoir, enfin, des conditions de vie correctes. Et que s'il n'y avait pas cet effet de serre, la terre serait glacée. Voilà, en gros c'est des mots qu'y avait.

C 99 : Humm. D'accord.

Odile 100 : Donc là, ça leur a tout de suite parlé : « Oui, y aurait de la neige partout, y aurait de la glace ! ».

C 101 : D'accord, ils ont réagi...

Odile 102 : Oui tout à fait.

C 103 : Donc, à la fin de ce texte, là vous avez fini d'expliquer les mots difficiles, hein, c'est ça ?

Odile 104 : Oui.

C 105 : Vous avez lu, vous avez expliqué, et là, qu'est-ce que vous faites à ce moment-là ?

Odile 106 : Euh... Eh bien après je reprends la question à laquelle on voulait répondre en étudiant ce document, c'est-à-dire « A quoi sert la forêt ? ».

C 107 : Humm.

Odile 108 : Donc je reprends la problématique de la séance.

C 109 : Humm, d'accord, donc ça donne quoi peut-être, en style direct, quand vous leur ramenez cette problématique ?

Odile 110 : Alors je leur dis : « Alors rappelez-vous, quelle était la question à laquelle on voulait répondre ? Pourquoi est-ce qu'on a lu ce document ? ». Voilà : « Quelle est la question à laquelle on voulait répondre ? ».

C 111 : Humm, d'accord. Là il y a peut-être des réactions de la part des enfants ?

Odile 112 : Des enfants... Euh... (*Silence - 2 secondes.*) Oui, ben, il y a les enfants qui ont, qui ont tout de suite retrouvé la question à laquelle on voulait répondre, et puis les autres qui attendent et qui se souviennent plus très bien pourquoi on était en train de lire ça, qui ont peut-être aussi été perturbés par justement la quantité d'informations nouvelles, voilà. Mais donc du coup, je leur demandais, à quoi donc sert la forêt, euh, et les arbres de la forêt.

C 113 : Oui donc, ça m'intéresse, vous me dites, vous avez l'impression que certains élèves ont peut-être un petit peu perdu le fil des choses...

Odile 114 : Oui.

C 115 : À quoi vous voyez ça ?

Odile 116 : (*Silence - 2 secondes.*) A leur manque de réaction ! (*Rires.*)...

C 117 : D'accord.

Odile 118 : ... A ... Le regard, alors... (*Silence - 2 secondes.*), oui à leur regard, voilà.

C 119 : Le regard, il est comment à ce moment-là ?... Qu'est-ce que vous percevez de ce regard ?

Odile 120 : Alors, pour certains élèves, y a certains élèves, je sais pas si ils sont perdus, mais ils me regardent avec attention, donc je pense qu'au contraire ils essayent de comprendre, parce qu'ils essaient de récupérer le fil.

C 121 : Humm, avec attention d'accord.

Odile 122 : Oui avec attention, et d'autres enfants, euh..., d'autres enfants qui en ont rien à faire, qui sont en train de jouer, enfin de regarder ailleurs, ça les... Qui s'occupent, voilà ils occupent leurs mains en même temps que la maîtresse essaye de les remettre... dans la réflexion.

C 123 : D'accord donc le fait qu'ils s'occupent avec autre chose, vous vous dites que finalement ils sont peut-être pas concentrés...

Odile 124 : C'est-à-dire qu'ils me regardent, mais leurs mains sont en train de faire autre chose, donc, euh...

C 125 : Et là peut-être vous vous dites à vous-même quelque chose à ce moment-là ?

Odile 126 : Oui je me dis : celui-là... Euh..., je me dis, c'est pas très conscient mais je, je comprends que l'élève a décroché, enfin que en tout cas il est pas à 100 % dans la réflexion.

C 127 : D'accord.

Odile 128 : Oui, tout à fait.

C 129 : D'accord. Et donc qu'est-ce qui se passe ensuite ? Qu'est-ce qui vous fait ensuite, une fois que le texte a été lu, que vous avez fait le lien... ?

Odile 130 : Avec la question qu'on se posait ?

C 131 : Voilà avec la question de la séance précédente et puis le texte ?

Odile 132 : Et ben j'attends que les élèves répondent, donc, euh..., la question c'était donc finalement : « A quoi sert la forêt ? » Donc il y a eu des réponses, c'était : « Ben la forêt, elle sert à respirer. ». Donc je leur dis : « Oui à respirer, mais qu'est-ce que ça veut dire à respirer ? ». Donc pour essayer de leur faire dire que en fait c'était : elle fournit, elle produit de l'oxygène qui nous, nous sert aussi à respirer, c'est ça. Donc j'essaye de mettre des mots plus techniques sur ce qu'ils essayent de m'expliquer de façon plus ou moins erronée. Mais je comprends l'idée, l'idée est là, simplement c'est pas forcément bien dit, voilà.

C 133 : D'accord, y a un exemple d'une réaction d'un élève qui vous revient ?

Odile 134 : Non, juste...

C 135 : Prenez le temps.

Odile 136 : *La forêt sert à respirer*, en fait. Donc c'était ça, oui ils ont quasiment tous dit ça.

C 137 : D'accord donc quand ils disent ça, vous qu'est-ce que vous dites ?

Odile 138 : (*Silence - 2 secondes.*) Je leur demande mais qu'est-ce que ça veut dire « respirer » ? Est-ce que vous pouvez expliquer mieux ? Qu'est-ce que... Voilà. Comment est-ce qu'on peut dire ? Enfin, est-ce qu'on peut vraiment dire qu'un arbre respire ou qu'est-ce que ça veut dire ? (*Silence - 2 secondes.*)

C 139 : D'accord, et là, qu'est-ce qui se passe ?

Odile 140 : Et là... Et là... En fait c'est moi qui l'ai amené en leur expliquant parce que ils avaient du mal justement à étayer un petit peu leurs... leurs réponses... euh..., que l'arbre qui respirait en fait ça voulait dire... Ah oui !... Y avait un petit schéma.

C 141 : D'accord.

Odile 142 : Y avait un petit schéma aussi à l'explication de ce texte, où justement j'avais fait un arbre avec des flèches, donc y avait une flèche qui rentrait dans l'arbre et une flèche qui sortait. Y avait le soleil. Donc on a complété le petit schéma pour que justement le texte prenne sens. Donc en fait, il fallait compléter le mot arbre, donc ce qui rentrait c'était le dioxyde de carbone, c'était une toute petite flèche. Et après ce qui ressortait en grosse flèche puisque l'échange majoritaire est plutôt dans le sens de la production, c'était oxygène. Et c'était grâce au soleil. Voilà, c'était par rapport à l'énergie solaire donc ça, c'est en cours de journée. Euh... Donc du coup, oui c'est ça, je dis : « L'arbre sert à respirer, ça veut dire quoi exactement ? ». Il fallait regarder le schéma et donc effectivement y a des enfants qui m'ont dit : « Ah oui y a de l'oxygène ». J'ai dit : « Oui, y a de l'oxygène et donc qu'est-ce qu'il fait avec l'oxygène ? ». Donc c'est ça, il le produit, il le fournit, il crée l'oxygène.

C 143 : Humm. D'accord, et dans cette séance y a un autre moment qui s'est bien passé et que vous souhaitez explorer un peu plus en détail ?

Odile 144 : Euh... L'autre moment où ça s'est bien passé c'était le dernier document où ils ont tout de suite compris. Donc ça s'est bien passé dans le sens ou oui ils ont tout de suite compris ce que j'attendais d'eux. C'était justement à quoi sert la forêt, alors il y avait une maison en bois, ben ça sert à construire... Alors... Ils ont passé l'étape intermédiaire, ce que j'appellerais moi l'étape intermédiaire c'était comprendre que le bois vient de la forêt pour en faire une maison. Ils l'ont pas dit, mais ils l'ont compris de façon inconsciente mais euh..., pas inconsciente mais implicite.

C 145 : Humm.

Odile 146 : Enfin, je suppose.

C 147 : À quoi vous savez qu'ils l'ont compris ?

Odile 148 : Puisqu'ils ont dit que ça sert à construire les maisons.

C 149 : D'accord.

Odile 150 : Et moi, ce que je voulais qu'ils me disent c'était qu'on a coupé le bois de la forêt pour construire la maison. Donc c'est pas, c'est pas ce qui est ressorti mais « Ça servait à construire la maison. », j'ai accepté puisque, de toute façon, la séance d'après on allait reprendre le bois en tant que matière première.

C 151 : D'accord.

Odile 152 : Donc, j'ai laissé, voilà.

C 153 : Et donc sur cette séance qui s'est bien passée pour vous, est-ce que... Voilà prenez le temps de laisser un petit peu revenir ce que vous vous êtes dit à la fin de cette séance ou bien peut-être quel bilan intérieur vous en avez fait, pour vous... Ou maintenant en y repensant.

Odile 154 : Euh... Je me suis dit que mes collègues s'étaient trompés (*Rires.*) qu'elles m'avaient, elles m'avaient dit que ça n'allait pas marcher alors qu'en fait alors que les enfants, je trouve, vraiment dans l'ensemble de la classe, ont accroché malgré ce vocabulaire difficile. Ils ont été très intéressés, ils ont proposé des choses très pertinentes puisqu'il y avait une des questions c'était justement : « Comme l'homme produisait trop de dioxyde de carbone, qu'est-ce que tu peux proposer pour le limiter... enfin pour limiter la production de CO₂ ? ». »

C 155 : Humm.

Odile 156 : Donc y avait ben premièrement on vient l'école à pied, c'était dans la limitation des transports. Donc ça a donné lieu après à des discussions. « Oui, mais maman elle vient me déposer en voiture. ». Je lui dis : « Oui, mais certainement parce qu'après elle doit aller à son travail, elle peut pas y aller à pied. ». Donc voilà, donc y a eu aussi des explications très intéressantes, et... euh..., l'autre chose à laquelle je voulais les amener c'était qu'on avait besoin des arbres, qu'il fallait les planter, qu'il fallait planter des arbres. Et ça aussi ils l'ont trouvé... Donc j'étais contente !

C 157 : Humm.

Odile 158 : Voilà, j'ai trouvé qu'ils avaient eu des réponses relativement pertinentes et je pense que ils ont compris, voilà.

C 159 : Effectivement, c'est intéressant.

Odile 160 : Donc, et, le dernier mot, oui, voilà, c'est ça, oui, la séance était bien, et la chaîne alimentaire en fait c'était une reprise de..., pareil, d'une séance qu'ils avaient vue avec l'autre maîtresse, donc ils ont tout de suite compris que la forêt c'était les maisons pour les autres habitants, voilà, les petits insectes.

C 161 : Humm.

Odile 162 : Voilà et, etc., non, non, c'était très bien (*Rires.*)

C 163 : D'accord, donc effectivement c'était une séance intéressante. Euh... Qu'est-ce que vous diriez si je vous pose la question : voilà, quels sont les gestes professionnels que vous avez su

mettre en place dans cette séance-là ?

Odile 164 : Les gestes professionnels, je pensais au niveau du dialogue, relancer le dialogue, ne pas perdre l'objectif de vue...

C 165 : Relancer le dialogue, c'est-à-dire, comment vous faites ?

Odile 166 : Avec les élèves.

C 167 : Oui. Vous pouvez m'expliquer un peu comment vous faites ?

Odile 168 : C'est reposer des questions, c'est-à-dire reposer la question qui guide un peu la réflexion, mais de façon à la formuler différemment, avoir une approche différente donc...

C 169 : Vous avez un exemple peut-être sur cette séance-là où vous redites la question, où vous la reformulez ?

Odile 170 : Euh..., ben la question c'était « A quoi sert la forêt ? Pourquoi elle est utile ? ». Euh... Là c'est pas... La reformulation y a pas, pas énormément de possibilités, mais c'est relancer le sujet, voilà.

C 171 : D'accord.

Odile 172 : C'était être capable de relancer le sujet..., de façon à ce que les enfants se sentent toujours interpellés par ce que je leur disais.

C 173 : Humm.

Odile 174 : Voilà, c'était ça.

C 175 : D'accord donc ça, vous avez su le faire sur cette séance ?

Odile 176 : Oui, oui, oui tout à fait.

C 177 : D'autres choses aussi ?

Odile 178 : Au niveau des gestes professionnels... Ben là y a pas eu beaucoup de discipline à faire vu qu'ils étaient intéressés. (*Rires.*) Donc ça, voilà ouais, non je pense que c'était vraiment au niveau du contenu (*Silence - 2 secondes.*). Ouais, je pense.

C 179 : Donc finalement par rapport à la réflexion, au premier réflexe de vos collègues de dire c'est un petit peu compliqué on s'aperçoit que en donnant justement des choses un peu complexes...

Odile 180 : Oui, ben, les enfants sont attentifs et rentrent dedans, voilà, quand je pense que, justement quand c'est expliqué de façon simple et peut-être par plusieurs approches, ça finit par les intéressés. C'est un sujet qui leur a plu en tout cas, ça c'est sûr.

C 181 : Visiblement oui, ça les a motivés et intéressés.

Odile 182 : Oui tout à fait, oui, oui.

C 183 : Quelquefois on a tendance à trop simplifier et puis ça perd de son intérêt...

Odile 184 : Exactement, et c'est la réflexion que je me suis faite. Mais c'est pas applicable partout, l'a été applicable au domaine des sciences, parce que c'était quelque chose de relativement précis,

euh..., voilà, mais je pense qu'après c'est pas applicable partout. Mais oui il faut, c'est, voilà... Il faut tenter. J'ai tenté un texte, enfin un thème qui était pas facile, mais comme vous dites parfois on est surpris de la réaction des enfants. Voilà c'est ça, faut pas non plus toujours leur simplifier la chose.

C 185 : Oui, ben, de toute façon, en terme général, nous aussi, on est bien contents d'apprendre des choses nouvelles...

Odile 186 : Oui, tout à fait

C 187 : On a toujours un intérêt dans un apprentissage de quelque chose parce qu'on se heurte toujours à une difficulté quelque part...

Odile 188 : Oui.

C 189 :... Et puis on a envie de la surmonter d'en savoir un petit peu plus, ça motive aussi dans l'apprentissage...

Odile 190 : Ben justement, là, la question c'était : est-ce que la difficulté était pas trop haute ?

C 191 : Voilà, c'est ça.

Odile 192 : La difficulté c'est d'arriver à la doser pour être sûr que la grande majorité de la classe puisse suivre, donc là c'était bon.

C 193 : Donc là, ça s'est bien passé. Bon, peut-être vous avez d'autres choses à ajouter sur cette séance-là ?... Si, moi j'avais une dernière question. Vous m'avez parlé donc d'un, de ce premier exercice au moment où vous lisez le texte, donc tout s'est passé à l'oral ?

Odile 194 : Euh..., non, c'est de l'oral et de l'écrit, c'est-à-dire que ils avaient le texte sous les yeux, le petit schéma était aussi sur leur... Ça faisait partie aussi du document, moi, j'avais refait le schéma au tableau.

C 195 : D'accord.

Odile 196 : Donc c'était aussi de l'écrit qui était... Enfin c'était de l'écrit mais c'était de l'écrit collectif...

C 197 : Les élèves avaient à écrire ?

Odile 198 : Oui, les élèves avaient à écrire.

C 199 : Voilà, c'était ça ma question.

Odile 200 : Ils avaient à compléter le schéma, oui, oui, tout à fait. Le schéma est complété à l'oral ensemble, j'écris au tableau et après ils ont qu'à recopier, mais ceux qui ont déjà compris ils sont en train d'écrire avant que j'aie fini, voilà.

C 201 : D'accord. Bon, quelque chose à rajouter peut-être ? Sur ce moment-là ?

Odile 202 : Non, pas de... Après, c'est à la fin de la séquence que je saurai (*Rires.*) s'ils ont vraiment retenu, voilà. Moi, je pense que oui, mais, bon, voilà. C'est l'évaluation qui me le dira...

Non rien de spécial.

C 203 : Bon, ben, je vous remercie.

Profil de Bénédicte

Diplôme universitaire le plus élevé obtenu avant de passer le concours de PE : **Licence Sciences de l'Education**

Recrutement sur liste complémentaire : **non**

Année du concours de PE : **non complété (PES)**

Date d'entrée à l'IUFM : **non complété (PES)**

Date de sortie de l'IUFM : **PE Stagiaire de septembre 2010 à juin 2011**

Date d'entrée sur votre premier poste : **1^{er} septembre 2011**

Premier poste occupé : **TRS : temps partagé sur plusieurs classes, plusieurs écoles**

Niveau(x) de classe, lors de votre année de T1 : **PS/MS, CP/CE1, CP, CM2**

Niveau(x) de classe, lors de votre année de T2 : **PS/MS, CP/CE1, CM1, CM2**

Date de la première inspection : **21/02/2013**

Votre première note d'inspection est comprise : **entre 10 et 13**

Au cours de votre formation à l'IUFM, niveaux de classe en stage en responsabilité : **En PES, périodes 1 et 2, en observation dans une classe de GS avec une maîtresse formatrice**

Actuellement, poste occupé : **TRS : PS/MS, CP/CE1, CE2/CM1, CM2**

Informations complémentaires sur le parcours : **non complété**

Entretien avec Bénédicte

1^{er} juin 2012

C 1 : Voilà, donc moi je fais une recherche pour un doctorat.

Bénédicte2 : Humm.

C 3 : Donc une thèse sur le processus de construction de l'identité professionnelle chez les jeunes enseignants.

Bénédicte 4 : D'accord.

C 5 : Voilà donc je vous remercie déjà d'avoir accepté d'y participer.

Bénédicte 6 : Ben je vous en prie.

C 7 : Donc, bien sûr, tout ce qui est enregistré c'est anonymé. Et quand j'ai besoin de retranscrire, s'il y a besoin j'invente des prénoms...

Bénédicte 8 : Pas de problème.

C 9 : Comme toujours dans ce type de recherche. Donc en fait, moi ce qui m'intéresse c'est de partir de votre expérience et de la façon dont vous, vous en parlez.

Bénédicte 10 : D'accord !

C 11 : C'est pour ça qu'on va évoquer peut-être une séance mais pas forcément une séance à laquelle j'ai assisté. Voilà ce qui m'intéresse c'est comment vous, vous avez ressenti les choses. Donc j'utilise pour ça une technique d'entretien qui est un peu spécifique et qui permet justement de laisser revenir en mémoire tout ce qui vient. À la fois ce qu'on se rappelle du moment, mais aussi parfois ce qui est un peu inconscient et qui revient à travers... Euh... « J'ai entendu telle chose » ou « J'ai vu telle chose », des choses dont on n'était pas forcément conscient sur le moment. Voilà.

Bénédicte 12 : D'accord.

C 13 : Dans un premier temps, je vous propose, si vous en êtes d'accord, de me raconter un moment de classe qui s'est bien passé pour vous, en tant qu'enseignante.

Bénédicte 14 : D'accord.

C 15 : Donc, ça peut être n'importe quel moment, du moment qu'il y a vous et les élèves ou vous et quelques élèves enfin... Voilà, un moment de classe qui s'est bien passé.

Bénédicte 16 : Ouais...

C 17 : Donc prenez le temps...

Bénédicte 18 : De réfléchir...

C 19 : De retrouver ce moment.

Bénédicte 20 : Euh... (*Silence - 4 secondes.*) Alors c'était une séance, enfin la première qui me revient, c'était une séance, donc avec ma classe de CE1 l'an dernier euh..., donc des élèves qui étaient un petit peu en difficulté. Et donc une séance d'orthographe sur les différences entre euh..., grosse étape dans le parcours de l'élève, entre le *et* le *est*.

C 21 : Humm.

Bénédicte 22 : Donc c'était vraiment une grosse, grosse étape dans le parcours de l'élève entre le *et* le *est*.

C 23 : Humm, Humm.

Bénédicte 24 : Donc c'était vraiment une grosse grosse étape pour nous, et de voir que certains élèves, ça y est, dans les yeux, ils avaient eu le déclic, de dire « Ça y est j'ai compris. », ça y est c'était mis en place. Et donc ils pouvaient nous la réexpliquer, après aller venir vers les copains et dire... Parce que parfois je n'y arrivais plus, j'arrivais plus à trouver les mots pour pour faire acquérir aux autres cette notion et c'était les copains qui venaient aider. Les copains qui avaient compris qui venaient aider ceux qui n'avaient pas encore compris. Et c'était un bon moment, parce que de se dire « On a réussi à transmettre un petit truc, et qu'ils puissent le faire à leur tour. ». Ils étaient tout fiers, ceux qui y arrivaient, avaient compris par les copains se sentaient bien aussi parce qu'ils pouvaient à leur tour expliquer à d'autres personnes donc, euh..., c'était vraiment un bon moment.

C 25 : Humm, d'accord, donc je vous propose ben d'essayer de, on va essayer de revivre ensemble ce moment.

Bénédicte 26 : Humm.

C 27 : Donc, peut-être déjà de laisser revenir ce qui vous vient de ce moment. Alors, peut-être on peut commencer chronologiquement hein ?

Bénédicte 28 : Humm. Humm.

C 29 : Que vous m'expliquiez aussi pour que je me représente un peu la situation, où vous êtes, où sont les élèves, quels exercices vous proposez, enfin tout ça. Vous me racontez un peu précisément hein, comment ça se passe ce jour-là.

Bénédicte 30 : Donc euh, fffuuuh... Alors... (*Silence - 2 secondes.*)

C 31 : Alors, vous êtes où ? Dans quel type de séance ?

Bénédicte 32 : Donc on en est, séance d'orthographe, donc on suit la progression... (*Silence - 1 seconde.*) Je sais plus si c'était avant les différents *a* (*Silence - 2 secondes.*). On venait de voir un nouveau son. Bref, on abordait la nouvelle notion. C'était plutôt en fin d'année.

C 33 : D'accord.

Bénédicte 34 : Parce que c'était sur les beaux jours donc c'était plutôt en fin d'année, et euh..., donc

je commençais la séance en écrivant différentes phrases au tableau.

C 35 : Humm, Humm.

Bénédicté 36 : Voilà on écrivait différentes phrases au tableau, je demandais aux élèves de les regarder, d'observer pendant un temps. Il devait y avoir trois, quatre phrases au tableau. Et pendant un temps ils regardaient les phrases. Donc après, on essayait de mettre en évidence ce qu'il y avait de semblable dans ces phrases. D'une couleur de craie on mettait tout ce qu'il y avait de pareil..., et ensuite on analysait...

C 37 : Donc sur ce... Pour que je comprenne bien, sur ce type de phrases est-ce qu'il y a un exemple qui vous revient de ce qu'il pouvait y avoir d'écrit au tableau à ce moment-là ?

Bénédicté 38 : Alors c'était du style : « *Le chat est sur le toit.* », euh... Qu'est-ce qu'on avait ? : « *Mon ami et moi nous sommes allés faire une promenade.* »... Et puis donc, il y avait également une phrase où j'avais mis un *et* et un *est*. Mais alors vous redire la phrase, ça devait être comme : « *Il est allé à la campagne et à la montagne.* », par exemple.

C 39 : Humm.

Bénédicté 40 : Et donc on ciblait à chaque fois. Y a des choses qui sont ressorties semblables et qui n'auraient pas dû. Par exemple, j'avais peut-être mis deux *il* dans une phrase, dans deux phrases du moins, donc ils se sont dits c'est quelque chose qui revient...

C 41 : Humm, Humm.

Bénédicté 42 : Pas forcément mais bon on avait quand même mis d'une couleur parce que la consigne était de mettre en évidence ce qu'il y avait de commun aux deux phrases, aux différentes phrases...

C 43 : Donc vous demandez, quand les phrases sont au tableau, vous demandez aux élèves de les lire ?

Bénédicté 44 : Alors, d'abord c'est individuel. On prend connaissance tout seul des phrases.

C 45 : D'accord.

Bénédicté 46 : On les lit collectivement.

C 47 : Alors le « on » ? Qui est-ce qui lit alors ?

Bénédicté 48 : Alors les élèves les lisent collectivement.

C 49 : D'accord donc vous les interrogez, les élèves, à ce moment-là ?

Bénédicté 50 : Par exemple quelqu'un qui se propose, volontaire pour lire une phrase, lit la phrase. Voilà donc un élève par phrase. Et ensuite donc, je redonne la consigne. Donc là, on va observer ces phrases et mettre en évidence ce qu'il y a de commun, enfin ce qui ressemble dans chaque phrase, ce qui revient dans chaque phrase, ce qu'il y a de pareil aux deux phrases.

C 51 : D'accord, donc vous donnez cette consigne, oui.

Bénédicte 52 : Donc là pareil, un moment d'observation, moment qu'ils ont connaissance des phrases. Pour certains le sens n'avait pas été mis en évidence et que c'était difficile. Y avait déjà un obstacle au niveau de ça, donc du coup..., maintenant que le sens a été mis par la lecture ils vont peut-être plus se mettre dans l'exercice et plus rester butés sur un mot de vocabulaire ou un mot qu'ils n'avaient pas réussi à lire. Et donc après cela, donc après peut-être trois quatre minutes d'observation, j'interroge les élèves. Je fais : « Alors qu'est-ce que vous avez retrouvé d'une phrase à l'autre ? ». Et donc, voilà, avec différentes couleurs, tout ce qu'on retrouve de pareil, on le met d'une même couleur.

C 53 : Donc, là, à ce moment-là, quand vous dites on le met d'une même couleur ce sont les enfants qui viennent au tableau ou...

Bénédicte 54 : Non, c'était moi qui le faisais.

C 55 : C'est vous qui le faites, donc comment ça se passe par exemple ?

Bénédicte 56 : Ils lèvent le doigt pour proposer quelque chose, on valide ensemble. Les autres élèves valident : « Est-ce que vous êtes d'accord avec cela ? Est-ce que vous aussi vous aviez vu cela ? Vous auriez autre chose à rajouter par rapport à ça ? ». Et on fait le... (*Gestes.*)

C 57 : Donc c'est vous qui soulignez...

Bénédicte 58 : Ouais, c'est moi qui souligne, oui.

C 59 : D'accord, donc vous faites ce travail-là avec les élèves.

Bénédicte 60 : Voilà.

C 61 : Et après donc qu'est-ce qu'il se passe après ?

Bénédicte 62 : Après, donc, on a mis en évidence *et* et *est* qui revenaient, entre autres, parce que on a mis de côté les *il* qui ne servaient pas. On avait... Je crois qu'il y avait la présence de virgules aussi, on a mis de côté aussi. Et donc ensuite je demande aux élèves s'ils savent ce que c'est ces deux mots-là. Si ils ont conscience de ce que c'est. Donc on les... On les oralise. Je vais dire que c'est *et est* et *et* (*Marque la différence de prononciation.*). Et ce qui était assez... Euh... Moi, ce qui me perturbe un peu, par ici les *et* et les *est*, les deux sons se ressemblent beaucoup. Il y en a qui confondent les deux sons. Le cahier, nous, on dit bien le *cahier*, ou des choses comme ça. Donc là, j'ai bien insisté *et, est* pour faire la distinction. Je pense que ça peut les aider déjà rien que le son. Mettre un son sur un mot pour le différencier c'est plus évident, surtout pour les homophones comme ça. Et... Euh... Donc je leur ai dit et je les ai laissés oraliser, verbaliser ce qu'ils pensaient des deux mots, le *et* et le *est*. Et donc beaucoup, ils me donnaient beaucoup d'exemples ne sachant pas mettre de mots concrets sur les deux notions. Ils donnaient beaucoup d'exemples : « Ben, c'est *est* comme dans *il est parti*. » ou « C'est *est* comme dans *le manteau est rouge*. », des choses comme ça et *et* c'était plus « mon frère et moi », « le chien et le chat », des choses comme ça. C'était

beaucoup par des exemples. En même temps, on n'était pas là non plus pour la notion de catégorie de mots. Mais c'est ça qui m'avait marquée, que ça venait toujours par des exemples précis pour eux.

C 63 : Humm, Humm.

Bénédicté 64 : L'explication passe toujours par l'exemple.

C 65 : D'accord, Humm.

Bénédicté 66 : Donc, après, partant de ça. Donc j'avais noté les exemples des enfants au tableau.

C 67 : Alors juste avant de passer à ça. Quand les enfants vous donnent des exemples comme ça oralement euh..., peut-être il y a quelque chose d'autre qui vous revient. Qu'est-ce qui se passe pour vous à ce moment-là ?... Peut-être vous vous dites quelque chose ou... ?

Bénédicté 68 : Ouais alors, je me suis peut-être dit que là j'avais été trop ambitieuse de leur demander ce qu'ils savaient. En fait, ça n'allait pas dans le sens où..., je voulais qu'ils me disent que *est* c'était *être*, surtout qu'on l'avait vu, comme c'était un verbe..., un verbe on avait beaucoup révisé pour les évaluations nationales, notamment.

C 69 : Humm.

Bénédicté 70 : C'était un verbe qu'ils connaissaient. Je me disais : « Ben c'est *est*, ils m'auraient dit tout de suite : c'est le verbe *être*. ».

C 71 : Humm.

Bénédicté 72 : Et c'est pas venu. Donc du coup, je pense que j'ai été un peu...

C 73 : Et là comme ça vient pas qu'est-ce que... ?

Bénédicté 74 : Donc là je pense que j'ai été un petit peu prise au dépourvu et je me suis dit : « Et ben on va les laisser parler, on va les laisser dire ce qu'ils ont à dire et à partir de ça on va rebondir là-dessus et puis pour mettre en évidence que ce soit le verbe *être*. » Parce que donc ils me redonnaient des phrases avec *il* ou bien même... C'était souvent *il* d'ailleurs : « Il est machin... Il est truc... etc. » les faire changer de sujet et pareil pour *et*, « Est-ce que je peux dire... Au lieu de dire *ma veste et mon pantalon*, est-ce que je peux dire : *il est veste, il est pantalon* ? » Essayer de changer et donc ça a été un petit peu l'exercice et donc après de dire : « Bon, est-ce qu'on peut changer ce que vous dites là ? ». Bon, ça c'est venu après que j'aie noté au tableau, que pareil on ait mis d'un côté de l'autre. Donc, oui après on est venu à parler de ça.

C 75 : D'accord, donc d'abord ils vous donnent tous ces exemples...

Bénédicté 76 : Je les note.

C 77 : Et vous les notez au tableau.

Bénédicté 78 : Et ensuite à partir de ça, on, on... bidouille. On essaye de mettre, on essaye de mettre... Ben c'est bien de dire *ma veste et mon pantalon* mais ça veut rien dire, c'est pas une phrase

ma veste et mon pantalon, c'est pas une phrase. On va essayer de les mettre dans une phrase. Alors : « J'ai une veste et un pantalon. ». Bon d'accord. Très bien. Ils donnent ça pour tous les exemples qu'on avait notés du côté droit du tableau je m'en rappelle bien. Côté droit du tableau. (*Rires.*)

C 79 : Du côté droit, oui.

Bénédicte 80 : Parce que c'était la colonne des *et* qu'on avait mise là. Donc on avait noté, tous les exemples qu'on a mis dans les *et* on essaye de les mettre dans des phrases précises. D'accord, on fait pareil pour l'autre côté. *Il est* est-ce que tout seul *il est* ça veut dire quelque chose ? Ah ! Ben non, faut dire : *Il est à la maison, il est parti en vacances.* Etc. OK. Très bien. Donc maintenant, est-ce que je peux mettre les deux phrases ensemble ? Ben oui parce que il en avait une en modèle : *Il est habillé avec une veste et un pantalon.* Par exemple. OK. Ça marche.

C 81 : Humm.

Bénédicte 82 : Est-ce que maintenant ?... On va changer d'exercice : est-ce qu'on pourrait remplacer le *il est* par quelque chose d'autre ? Donc là, les enfants réfléchissent et on s'interroge sur le *il*. Qu'est-ce que c'est le *il* ? Ben, c'est pour parler d'un garçon par exemple. Bon, OK. Donc on va mettre un prénom de garçon, est-ce que ça marche ? Ça marchait. Bon, on fait ça pour les différentes phases de *il est* quelque chose et ensuite on essaie de faire la même chose avec *mon pantalon et ma veste* : *il est ma veste* ou *Matisse est mon pantalon*, est-ce que ça marche ? Hé là, on sentait des enfants un petit peu... un petit peu stoppés, et euh..., à réfléchir et à se dire euh..., y a comme un problème et de se dire non, non ça va pas.

C 83 : Humm. Humm

Bénédicte 84 : Mais ça a pris quand même beaucoup de temps parce que ça, on a dû le faire en une séance. On n'a pas pu... On n'a pas fait grand-chose... Ça s'est un peu arrêté là en fait et donc la séance d'après on est revenu dessus. (*Silence - 3 secondes.*) Sauf qu'on n'avait plus les trucs écrits au tableau (*Silence - 3 secondes.*) mais on avait redonné des phrases. Je leur avais demandé de redonner des phrases avec des *est* et des *et*, (*Silence - 2 secondes.*) donc là il manquerait peut-être une étape où... (*Silence - 3 secondes.*) Je ne sais plus.

C 85 : Donc vous me parliez de ce moment qui était intéressant pour vous et qui s'était bien passé. C'était bien dans cette première séance ?

Bénédicte 86 : Non pas dans la première séance, c'était pas dans la première séance, c'était après...

C 87 : C'était après...

Bénédicte 88 : Quand, on va dire, les élèves un petit peu plus moteurs de la classe ont bien réussi à mettre cette notion enfin cette distinction en évidence et où ils ont été capables, ça devait peut-être être à la troisième séance où ils se sont dits que : « Là, on a bien compris mais là, ça y est, quand c'est *est* je peux dire *tu et je suis* à la place, *tu es et je suis* à la place et que quand c'est l'autre, je ne

peux pas. » donc à chaque fois. Et c'était rigolo parce que quand ils faisaient leurs exercices individuellement ils se posaient la question, je les voyais chuchoter mais le faire. Toujours poser la question : « Est-ce que je peux remplacer par *je suis quelque chose* ? ». Et donc c'est comme ça qu'ensuite ils se sont venus à le réexpliquer aux copains. C'était souvent ça qui revenait, parce que pour eux c'était clair que c'était par là qu'il fallait passer.

C 89 : Donc, c'est peut-être dans ce moment-là où ils étaient en exercice ?

Bénédicté 90 : Et là je les voyais, ils réfléchissaient, essayaient, je disais : « Bon bah là, c'est bon, ils sont, ils ont le cheminement, ils ont compris et en fait, voilà, ils étaient devenus autonomes, ils avaient plus besoin de moi pour faire... ».

C 91 : Alors, à quoi vous voyez qu'ils ont ce cheminement comme vous dites ?

Bénédicté 92 : Alors, souvent, c'était assez rigolo, ils me regardaient, ils étaient à leur place, ils me regardaient (*Silence - 2 secondes.*) et c'est comme si toute la séance repassait dans leur tête. Tout ce qu'on avait fait auparavant repassait dans leur tête et là, le (*Claquement de doigts.*) ça y est ! Et ils notaient. C'était euh... Je sais pas, une petite chose comme ça, et quand ils venaient se faire corriger alors forcément je leur demandais : « Alors, comment tu as fait ? » bon, « OK, tu as écrit ces réponses-là, maintenant je veux savoir ce qui s'est passé, comment tu as fait. ». Et donc là, ben, ils me réexpliquaient : « Bon, ben là, j'ai mis *et* parce que je peux pas dire je suis, je suis quelque chose donc j'ai mis *et e t*, en revanche là j'ai mis *est e s t* parce que je peux dire que *je suis une plante verte* par exemple et pas c'est une plante verte, enfin, voilà... Donc ils étaient capables de me réexpliquer avec leurs mots à eux. Et c'est à partir de ce moment-là, je pense que je me suis dit : « Bah, écoute, tu as ta technique c'est très bien maintenant, je pense qu'il y a des copains qui ont un petit peu besoin d'aide, est-ce que tu peux... Est-ce que tu te sens capable, avec tes mots à toi toujours d'aller donner ta méthode ? » Et donc ils essayaient. Et souvent je leur faisais venir un peu tuteur et élève un peu en difficulté, les faire venir tous les deux et c'était à l'élève, on va dire qui avait bénéficié de l'aide du tuteur de me réexpliquer ce qu'il avait compris.

C 93 : D'accord.

Bénédicté 94 : Et auquel cas, quand ça ne marchait pas, on se retrouvait tous les trois et on en discutait. À savoir, « Bon, alors, vas-y, je te laisse faire et puis quand l'élève ne comprenait vraiment pas la technique de l'autre élève, bon alors, on va réfléchir autrement, on recommence on essaye autre chose. »

C 95 : Humm.

Bénédicté 96 : Mais de pouvoir... C'est un grand moment, je trouve pour un enseignant, de pouvoir, c'est pas donner son rôle, mais de voir qu'un élève est capable de transmettre à un autre le déclic pour comprendre quelque chose, je trouve ça formidable ! Pour nous, c'est déjà super

gratifiant de le faire alors quand c'est un élève qui le fait un autre élève c'est formidable !

C 97 : D'accord.

Bénédicte 98 : Je trouve ça formidable.

C 99 : Et qu'est-ce qui est important pour vous là dans cette séance-là ? Enfin dans ce moment-là qui était vraiment formidable ?

Bénédicte 100 : Bah, alors, pour moi, ça y est, je peux dire que la notion est acquise parce qu'il est capable d'appliquer purement et simplement la notion dans un exercice lambda et il est capable de transférer son savoir à quelqu'un d'autre, afin de transmettre son savoir à quelqu'un d'autre, de savoir l'expliquer de... Comment dire ? Ça y est, enfin, c'est passer le flambeau un peu de dire : « Moi je sais ça, je te l'explique, mais en même temps tu sais déjà des choses, donc on va un peu s'appuyer sur ce que tu sais toi, par exemple, bon, là l'exercice, tu as mis que c'était ça, alors explique-moi pourquoi et puis moi, je t'explique comment j'ai fait. ».

C 101 : Humm.

Bénédicte 102 : Donc, capable aussi de rentrer en discussion et c'était bien. Bon, par contre, ça n'a pas marché dans tous les sens, à chaque fois, parce que, forcément, il y en a qui arrivaient et qui donnaient la réponse, toc dans le bec (*sic*), « Ben non, faut que tu mettes ça, parce que tu sais bien, on peut pas remplacer par *je suis*, alors... ». Bon, l'élève en question n'avait toujours pas compris pourquoi il fallait remplacer par *je suis*, mais donc on était revenu, avec d'autres élèves. Je changeais aussi quand je voyais qu'il y avait des binômes qui ne marchaient pas du tout, on changeait. Parce que c'est aussi important de pas rester sur des échecs comme ça et d'apporter des petites médiations comme ça. Donc voilà. Mais ça a été un bon moment.

C 103 : D'accord. Donc c'était important pour vous de voir les élèves, enfin certains capables de transmettre aux autres...

Bénédicte 104 : Voilà.

C 105 : Ce qu'ils avaient eux-mêmes compris.

Bénédicte 106 : Exactement, je trouvais ça très important et euh..., déjà pour leur confiance en soi, parce que comme c'est, enfin c'était une classe qui, malheureusement, n'avait pas eu un très bon début d'année. Leur maîtresse d'avant avait dû partir en janvier et ça avait été comme une bonne coupure pour eux, parce que du coup, le repère avait tout été chamboulé. Ça avait pas été simple et euh..., du coup c'était encore plus important je pense qu'ils, qu'ils se disent : « Et bien on me fait confiance, la maîtresse, elle dit que je peux le faire et je peux le faire. ». Donc, donc c'était bien pour eux, je pense.

C 107 : Et là, qu'est-ce que vous diriez que vous avez su faire en tant qu'enseignante ?

Bénédicte 108 : J'ai su transmettre un savoir mais à part ça... Euh... J'ai su, je pense, ben ça reste

toujours par rapport à leur confiance et à la capacité d'aider d'autres élèves, pour tout ce qui est devenir élève, de travailler ensemble, de travailler l'écoute dans un petit groupe de travail. Parce que donc, après, forcément, vers la fin de l'année, vers le mois de juin, c'était que des petits travaux de groupe que je leur proposais et du coup la parole elle était distribuée tout à fait équitablement. Ils savaient. Ceux qui, les bons élèves, on va dire, savaient poser le dialogue et de dire : « Non, attends, chacun parle à son tour. ». On avait des petits cartons, donc « Tiens, ben, c'est toi qui as le carton, donc tu parles, toi tu l'as pas eu encore. ». Ils régulaient un peu la parole, on va dire. Donc je pense que ça leur a appris à, à... peut-être à se décentrer un peu de leur propre travail... pour s'intéresser au travail des autres, pour pouvoir améliorer tout en apportant quelque chose de soi. Je sais pas. J'arrive pas trop à dire en quoi ça les a...

C 109 : Et ça, c'est quelque chose d'important pour vous ?

Bénédicte 110 : Mais pour moi, ouais c'était... C'était chouette, c'était comme s'ils avaient grandi d'un coup en fait. Ils avaient grandi, c'est vrai ils se sentaient : « Moi, je sais le faire donc je vais aller aider les copains. ». Donc, non, non, c'était chouette ! C'était vraiment... Et même les autres, ils recevaient l'aide parce qu'ils auraient pu se bloquer et de dire : « Ah ! Ben non, toi, tu m'expliques pas, pourquoi c'est pas la maîtresse ? ». Et pas du tout, au contraire, ils sont très bien pris ça, et...

C 111 : Humm.

Bénédicte 112 : C'était un super, une super expérience !

C 113 : D'accord donc ça, c'était vraiment un bon moment alors...

Bénédicte 114 : Ouais ça, j'ai bien aimé ce moment-là oui c'était chouette. (*Rires.*)

C 115 : Bon, bah, c'est bien. Ça fait plaisir aussi des moments comme ça où...

Bénédicte 116 : C'est vrai qu'il y a beaucoup de fois où ça m'est arrivé de sortir et de me dire : « Oh la, la ! Qu'est-ce que j'ai fait avec ma séance ? Ça s'est pas du tout passé comme ça devait se passer ! Et là en revanche, je me suis dit : « Ben chouette ! ». C'était pas forcément, c'était pas forcément quelque chose que je voulais développer à ce moment-là, mais ça s'est fait naturellement, euh... Bah, ça c'est fait que « Tu te sens prêt, tu veux y aller. » parce que forcément il fallait pas que je les oblige à aller... Les tuteurs vers d'autres enfants c'était : « Est-ce que tu te sens capable d'aller aider quelqu'un ? Est-ce que tu penses que tu peux le faire ? ». Au début il y avait des réticents : « Oui, mais je sais pas », et puis, après j'ai fait : « Bon, bah, écoute, tu essayes et si ça marche pas on revoit ça ensemble, d'accord ? Et puis on en parle etc. » mais...

C 117 : Et il y a un exemple peut-être justement d'un de ces enfants, justement, un des premiers à qui vous avez, que vous avez encouragé à aller vers d'autres... ?

Bénédicte 118 : Ouais, ouais, ouais.

C 119 : Y en a un qui vous revient, vous voulez bien ...?

Bénédicte 120 : Ouais bien sûr !

C 121 : ... Me raconter un peu comment ça s'est passé ?

Bénédicte 122 : Ouais, c'était une petite fille, une petite Jade, adorable, très, euh... Bonne élève mais très timide, très renfermée sur elle-même et euh... Donc, du coup c'était une mission encore plus importante de dire : « Est-ce que tu vas aller aider un copain ? » parce que elle qui était toujours dans son coin. Et puis là elle me regarde, elle me dit : « Ben, je sais pas si je vais y arriver... »

C 123 : Et alors qu'est-ce qui fait qu'à ce moment-là vous lui proposez ? Est-ce que peut-être vous pourriez ...?

Bénédicte 124 : Ben, déjà, parce que je, moi, je m'occupais déjà d'un petit groupe d'élèves et je me disais, je me sentais un peu débordée, du style de me dire « oh, là, je vois bien que... », donc c'était pas des élèves... c'était des élèves où il manquait juste un coup de pouce. J'envoyais pas non plus la pauvre louloute au casse-pipe de dire l'enfant en question il a rien compris. Il a même pas mis en évidence qu'il y avait deux mots différents, là, c'est pas possible. Donc, non, c'était quand même des... des enfants où il manquait juste le petit coup de pouce.

C 125 : D'accord.

Bénédicte 126 : Donc, je lui dis : « Vas-y explique-moi, Jade, explique-moi comment tu as fait l'exercice. », donc là, elle m'explique et tout. Avec moi ça allait très bien, elle me parlait tout à fait... Elle me parlait très bien, il n'y avait pas de souci, pas de retenue

C 127 : D'accord.

Bénédicte 128 : Et donc.

C 129 : Et donc, quand elle vous explique qu'est-ce que vous vous dites à ce moment-là, pour vous ?

Bénédicte 130 : Elle m'explique avec des mots, j'aurais pas su trouver mieux en fait. Je fais : « Ben écoute, ton explication elle est très, très très bien, euh... En plus, tu vois, je suis très, très occupée. ». Donc je lui dis : « Est-ce que je peux te donner... Est-ce que je peux te demander de (*En baissant le volume de sa voix.*) d'aller voir le copain là-bas j'ai l'impression qu'il a besoin d'un petit coup de pouce. ». Alors là, elle se braque un peu. Elle me dit : « Mais pourquoi ? ». Donc je lui dis : « Voilà, tu as une méthode qui marche très bien. Tu as compris ce qu'il fallait faire, tu as des exemples et tu as tout à fait compris. Mais lui, il lui manque, tu vois il a pas tout à fait compris encore. Est-ce que tu pourrais juste ? Tu penses voir près de lui, tu lui demandes juste : « Est-ce que je peux t'aider ? » et puis si il accepte tu t'assois à côté de lui et puis tu lui demandes comment il fait, tu lui demandes comment il fait et puis toi, tu lui expliques comment toi tu as fait. ». Au début

elle était un petit peu hésitante.

C 131 : Alors à quoi vous voyez qu'elle est hésitante à ce moment-là ?

Bénédicte 132 : Ben... Elle se renferme, fait un petit peu des grimaces. Et puis je dis : « Bon j'insiste pas, si tu veux pas le faire, tu n'y vas pas. » et donc pour la première fois elle retourne à sa place. Mais je la voyais, elle me regardait souvent, elle cherchait mon regard. Elle se disait : « Et ben, flûte, peut-être que la maîtresse... ». Enfin là, j'interprète peut-être. Mais qu'elle se disait : « Quand même la maîtresse, c'est vrai qu'il y a beaucoup de monde, que peut-être, que les enfants ils vont pas comprendre s'ils sont tous ensemble et s'ils sont pas tout seuls avec elle. ». Et du coup, elle avait un petit copain à elle qui, qui était je pense, peut-être devant ou derrière elle. C'était un petit voisin de classe qui, elle l'entendait souvent faire : « Pff ! Je comprends pas, j'arrive pas ! » etc. Et là, elle vient me voir et puis elle me demande : « Je veux bien essayer. ». Mais c'était qu'avec cet enfant-là pour commencer, puisqu'elle dit : « Je veux bien essayer avec lui. » puisque donc, elle arrivait quand même à lui parler. Ça restait dans son proche entourage.

C 133 : D'accord.

Bénédicte 134 : C'était pas... Fallait pas traverser l'autre bout de la classe pour y aller. Donc je lui dis : « Ben écoute, d'accord, tu peux essayer. » et donc le moment se passe et puis, bah à la fin je vais la voir, enfin je vais les voir. Je lui demande, à Jade, je fais : « Alors ça s'est bien passé ? ». Elle me dit, et puis alors là elle était tout ouverte, toute souriante, elle était bien debout et elle souriait et elle parlait avec lui. Donc lui avait compris, donc à chaque fois c'était pareil, c'était remplacer par *je suis* parce que c'était son petit truc à elle, c'était sa technique : « Est-ce que tu peux dire *je suis* ? Ah ben non. Donc *je suis*... Là ça marche donc, hop ! Très bien ! ». Elle était juste là après, en face de lui, à côté de lui, et ça avait roulé. Elle ne disait plus rien. Elle était juste, c'était juste... sa présence suffisait à l'enfant pour y arriver.

C 135 : Humm.

Bénédicte 136 : Et la séance d'après donc, le petit garçon avait essayé tout seul. Ça avait marché, il avait compris la technique. Et puis là, pareil, ils sont revenus tous les deux : « Bah, est-ce qu'on peut aider quelqu'un ? » et c'était parti, parce qu'ils étaient tous les deux, ils se sentaient maintenant... plus engagés dans la classe et c'était parti. Et à partir de ce moment-là, c'est vrai, Jade, elle s'est ouverte et c'était, c'était un grand moment parce que...

C 137 : Et là, qu'est-ce qu'il se passe pour vous à ce moment-là ?

Bénédicte 138 : Ah, ben, là, j'étais... J'étais émue, parce que quand même, la petite pitchoune qui était toujours enfermée, qui avait tellement de choses à apporter. Je fais : « Ça y est le... le petit dé clic est là, quoi. C'était, euh..., c'était assez gratifiant en fait, pour moi, ben forcément pour moi et de la voir comme ça... Euh... Même sa... J'ai même eu sa maman qui était venue me voir et qui me

dit : « Mais c'est vrai, Jade, elle aide des copains dans la classe ? ». Je fais : « Oui, oui, oui. ». Elle fait : « Elle qui parle jamais, qui est toute timide. ». Ah ben là, ça y est c'est bon ! On y est, et après dans tout ce qui était travaux de groupe, elle s'investissait énormément et euh...

C 139 : Humm.

Bénédicte 140 : Donc, je pense que peut-être, de lui avoir donné confiance, de lui avoir donné de l'importance ça lui a donné confiance en elle peut-être. Mais c'était...

C 141 : C'est important.

Bénédicte 142 : Mmm et puis, après ça s'est fait avec d'autres élèves qui, bon, étaient déjà plus à l'aise, enfin plus... Forcément... Euh... On a retravaillé aussi certaines... Comme je vous le disais tout à l'heure on a aussi retravaillé certaines méthodes parce que il y en a c'était très braque : « Bon bah, t'as pas compris quand même, mais si, il faut faire ça ! » ; « Bon, un peu en douceur les garçons. ». C'était souvent les garçons qui étaient plus braques. Et des fois, pareil, d'écouter un peu Jade expliquer aux copains, ils se disaient : « Ah bon, elle le fait comme ça, bon, ben, on va essayer comme ça nous aussi. » et puis bon, bah, à la fin... Je veux pas dire que, bon, tous les élèves avaient acquis la notion, mais bon, la distinction *est* et *et*, on va dire qu'une bonne partie l'avait. Donc ça, c'était euh... C'était une belle mission d'accomplie ! (*Sourires.*)

C 143 : D'accord.

Bénédicte 144 : Voilà.

C 145 : Bon, ben, c'est bien. Vous voyez d'autres choses à rajouter ?

Bénédicte 146 : Euh... Ça a été un des moments les plus forts, je pense dans ma courte carrière. Euh... Non, non c'était chouette ! Je me suis beaucoup attaché à cette classe, c'était vraiment ma première classe et de voir comme ça de... En plus, en tant que débutante... On se dit toujours : « Oh la, la, est-ce que c'est bien ce que je vais proposer ? Ça va forcément louper quelque part. ». Donc voilà j'avais toujours beaucoup d'appréhension quand j'allais dans la classe. Et de voir qu'à la fin ça se passait comme ça, c'était... Bah, c'était pas ma récompense mais pas loin, quoi. Parce que je me dis : « Bon ben, je dois pas être si nulle que ça pour qu'ils apprennent des choses et qu'ils soient capables de l'apprendre eux-mêmes, enfin, je veux dire, de... Qu'une élève de la classe qui ait compris puisse l'apprendre à quelqu'un d'autre, si c'est passé c'est que, bon, j'ai dû faire ce qu'il fallait au moins pour cette élève-là, bon. C'était chouette !

C 147 : Donc, oui, d'un point de vue professionnel pour vous aussi c'était... une réussite.

Bénédicte 148 : Ben, ça m'apporte, ça a dû aussi m'apporter à moi de la confiance. Je pense que par là aussi ça m'a un peu mise en confiance. Donc voilà.

C 149 : C'est sûr, quand on a des moments comme ça, c'est effectivement gratifiant quand même.

Bénédicte 150 : Ah, c'est... Ça donne des envies de voler, ça donne des envies de chanter. C'était

formidable ! J'en ai parlé pendant des jours après c'était un grand grand moment quoi !

C 151 : D'accord, bon, ben, je vous remercie.

Bénédicte 152 : Ben, je vous en prie, j'espère que je vous ai aidée.

C 153 : Merci, bien, c'était intéressant.

Entretiens n° 2

Les entretiens n° 2 ont également été conduits en 2012.

Entretien avec Gabrielle n° 2

29 mai 2012

C 1 : Donc depuis la dernière fois vous avez eu l'entretien retranscrit...

Gabrielle 2 : Humm.

C 3 : Vous m'avez dit que vous l'avez lu, et donc là ce qui m'intéresse aujourd'hui c'est de voir un petit peu quels sont les effets que cette relecture a eus sur vous. Voilà, ce qui vous est venu pendant la relecture ou ce qui vous est venu après en y réfléchissant. Enfin, c'est ouvert...

Gabrielle 4 : D'accord... hum ! (*Elle est enrouée.*) Je vais essayer de parler fort pour le...

C 5 : Oh, il est assez bon.

Gabrielle 6 : C'est juste avec mon problème de voix.

C 7 : Non, ne forcez pas surtout.

Gabrielle 8 : Donc, en fait quand j'ai relu, la première chose qui m'a choquée c'est ma façon de parler comme je vous l'avais dit. Le fait que ce soit oral, un discours oral retranscrit de manière écrite, ça m'a un peu choquée en fait.

C 9 : Et moi je n'ai rien changé volontairement, je vous l'avais dit.

Gabrielle 10 : Oui.

C 11 : C'est normal, c'est du langage parlé...

Gabrielle 12 : Voilà donc on revoit tous les petits tics de langage que l'on peut avoir, les hésitations en milieu de phrase, on termine pas forcément notre phrase, enfin c'est..., voilà ce qui m'a été un petit peu... et surtout j'ai... Il y a vraiment certains passages qui m'ont paru peu clairs, il, je sais y a... Par rapport à ma syntaxe, je me dis, je me disais, je sais pas où je veux aller... Je sais pas... Enfin ça me paraissait peu clair. Maintenant, au niveau du contenu de ce que je vous ai dit euh..., j'ai eu l'impression de beaucoup me répéter lors des passations de consignes par exemple.

C 13 : Humm.

Gabrielle 14 : Donc j'ai répété plusieurs fois la consigne, mettons a priori. Mais quand je faisais la classe, parce que j'ai refait cette activité à d'autres moments puisque c'était, la séance que je vous avais expliquée c'était une séance de découverte, donc après je l'ai refaite, à d'autres moments, pour voir, ben pour voir les évolutions justement dans le jeu. Et je me suis rendu compte que, ben, finalement c'était nécessaire de répéter plusieurs fois donc ce genre de consignes.

C 15 : Humm.

Gabrielle 16 : Pareil, je me suis revue faire les mêmes gestes que je vous avais expliqués... euh...

Voilà ce qui me vient là... pour l'instant... à brûle-pourpoint !

C 17 : Donc, on va essayer de prendre le temps, d'essayer de laisser revenir ce moment de relecture, pour voir un petit peu ce qui est venu dans votre tête, dans vos pensées. Ce qu'ont pu être vos pensées à ce moment-là. Voilà donc vous étiez où quand vous avez relu le texte.

Gabrielle 18 : J'étais chez moi sur ma table de salon.

C 19 : D'accord.

Gabrielle 20 : (*Rires.*) Et je l'ai relu d'une traite, donc j'ai... Enfin j'ai pas... Puisqu'on aurait pu...vu que ça faisait dix, quand même une dizaine de pages, j'ai quand même pris le temps de lire les dix pages du début à la fin. Et... Euh... (*Silence - 4 secondes.*) Ben, vraiment ce qui m'est arrivé en premier c'est que c'était laborieux de le dire, de lire. Au bout d'un moment je me suis dit : « Mais c'est pas possible je peux pas parler comme ça ! ». C'est vraiment ce qui m'a choquée le plus, après le contenu... y'a pas grand-chose qui m'est revenue de plus, enfin, j'étais satisfaite de ce que je vous avais dit. Ça cadrerait vraiment avec ce qui s'était passé et je pense n'avoir rien, rien oublié dans tout le descriptif. Puisque pendant que je relisais, je me remémorais aussi la séance.

C 21 : Oui la séance... Humm.

Gabrielle 22 : Et il me semblait ne rien avoir, ne rien avoir mis de côté quoi.

C 23 : Et donc si je vous demandais par exemple : quels gestes professionnels vous avez su mettre en place au cours de cette séance, qu'est-ce que vous me diriez ?

Gabrielle 24 : Alors quels gestes professionnels... Alors en gestuelle ça veut dire ?

C 25 : Alors ça peut être ouvert...

Gabrielle 26 : Le mouvement ?

C 27 : Le geste au sens large quelles attitudes ?

Gabrielle 28 : Les actions ?

C 29 : Les comportements, les actions ou façons de mettre en œuvre... que vous pensez qui est important enfin qui pour vous représentent le métier d'enseignant, ou qui fait que ça a bien marché ce jour-là, ou... voilà, peut-être, voyez en essayant de prendre un petit peu de distance...

Gabrielle 30 : (*Silence - 6 secondes.*) Je pense que... Euh... Le fait d'avoir bien pris le temps d'expliquer... d'expliquer chaque mot puisque j'avais introduit le mot terrier donc de l'avoir vraiment explicité en donnant l'exemple, en prenant vraiment bien cinq dix minutes d'explication de consignes, ça a vraiment permis aux enfants de comprendre. C'est vrai que malheureusement dans la pratique de classe, bien souvent surtout en maternelle, j'ai pas forcément le temps d'expliquer aussi longuement les consignes, donc du coup, je pense que vraiment ces temps sont très, très importants. Et ça je m'en suis rendu compte à ce moment-là.

C 31 : Humm.

Gabrielle 32 : Et finalement ça prouve que quand une activité n'est pas forcément réussie c'est qu'il y a peut-être un problème à la base, c'est-à-dire l'explication de consignes et la ré-explication par les enfants comme je l'avais fait (*Sic.*) donc à ce moment-là. Et que ce soit en motricité ou ailleurs je pense que ce temps est vraiment primordial.

C 33 : D'accord donc dans... Pour vous ce serait de prendre le temps de passer les consignes...

Gabrielle 34 : Voilà.

C 35 : ... Qui peut être important à ce moment-là pour vous ?

Gabrielle 36 : Humm, Humm

C 37 : Et qui peut-être a eu des effets en fait sur le déroulement de la séance...

Gabrielle 38 : (*Silence - 3 secondes.*) Humm.

C 39 : D'accord. Euh... Est-ce qu'y a d'autres choses importantes pour vous dans cette séance en tant qu'enseignante ?

Gabrielle 40 : (*Silence - 12 secondes.*) Euh... Alors... (*Silence - 10 secondes.*)... Le fait d'avoir, d'avoir l'attention des enfants... Alors c'est vrai que ce jour-là, du fait que ça s'est bien passé, ils étaient assez attentifs et ça a permis forcément un meilleur échange donc ce que je voulais faire passer passait beaucoup mieux et plus vite que une séance où ils sont moins attentifs, moins disponibles où là c'est... Excusez-moi de l'image... Où on rame (*Rires.*)...

C 41 : Humm.

Gabrielle 42 : Pour vraiment faire passer, pour que vraiment tous les élèves puissent capter ce qu'on attend d'eux, et...euh..., donc ça, en tant qu'enseignante, donc je pense que c'est important de créer un climat favorable et... euh..., pour justement faire passer nos apprentissages.

C 43 : Humm. Oui, oui, d'accord.

Gabrielle 44 : Et malheureusement, enfin malheureusement, le problème c'est que ce climat est quand même... est variable selon, ben, déjà notre état, parce que je pense que c'est quand même important. Si on est fatigué, ben, on sera peut-être moins patient et les enfants c'est exactement pareil.

C 45 : Humm.

Gabrielle 46 : Donc c'est vrai que, il faut, je pense que, créer un climat de, de sérénité dans la classe, maintenant ça peut changer d'un jour à l'autre.

C 47 : Oui, oui.

Gabrielle 48 : Donc c'est pour ça que ce jour-là ça a particulièrement bien fonctionné, peut-être que j'ai été bien reposée, les enfants l'étaient également donc ça a très, très bien marché. Après il y a d'autres jours où ça marche un peu moins du fait de plusieurs facteurs.

C 49 : Humm. Humm. Donc ça effectivement c'est aussi quelque chose d'important le fait d'avoir

l'attention des élèves euh..., pour qu'ils soient disponibles.

Gabrielle 50 : Et c'est vrai que dans les autres classes, bon, je sors un peu du cadre de la maternelle.

C 51 : Oui, oui.

Gabrielle 52 : Bon, d'après les visites que j'ai eues jusqu'à maintenant j'arrive à instaurer, même d'après l'inspection, j'arrive à instaurer un climat favorable, mais c'est vrai que ça varie selon les jours aussi. Y'a des fois où on va être un peu plus irrité et irritable que d'autres. Les élèves c'est pareil selon ce qui s'est passé à la maison, mais bon, j'essaye au maximum de, de favoriser ce climat-là, parce que c'est primordial pour moi c'est primordial. Si le climat est serein, on est plus disponible pour faire les choses, si bon le climat est un peu tendu, un peu... C'est beaucoup plus difficile.

C 53 : Humm. Et alors puisque vous y arrivez à installer ce climat comment vous vous y prenez en fait ?

Gabrielle 54 : Alors déjà, je passe beaucoup par l'humour.

C 55 : Humm.

Gabrielle 56 : Euh... Les petites choses du quotidien c'est par l'humour, pour les faire réfléchir...

C 57 : Vous avez un exemple ?

Gabrielle 58 : Un exemple, bon ça se passe plutôt en élémentaire : « Maîtresse est ce que j'écris ce qu'il y a au tableau ? » Je dis : « Ben non, c'est pour faire joli je trouvais que le tableau était vide ! ».

C 59 : Humm.

Gabrielle 60 : Donc ... Mais ils finissent par... par percuter que, ben, c'est pas forcément (*Rires.*) enfin c'est une question qu'ils auraient pu éviter. Ou alors : « Où est-ce que j'écris la leçon ? ». Je leur dis : « Ben au plafond ou sur la table mais par contre dis-le-moi que j'emmène la table à la maison pour la corriger ! ». Enfin plein de petits mots comme ça et au final même entre eux ils finissent par se... par se dire ces mots-là et ça se met tout seul en place et je pense que ça... dès les tout-petits, même ici des fois je peux pas m'en empêcher, même si je suis en maternelle je fais de l'humour quoi ! (*Rires.*)

C 61 : (*Rires.*) D'accord.

Gabrielle 62 : Mais ça n'empêche pas je pense de perdre ma crédibilité en tant qu'adulte et au contraire même je pense parce que le jour où je rigole pas c'est que vraiment y a un problème et que c'est grave.

C 63 : Donc ça, ça participe de ce climat... Et voilà.

Gabrielle 64 : Ouais, énormément je pense.

C 65 : Donc il y a ça, et vous voyez d'autres choses aussi qui permettent instaurer cette attention de

la part des élèves, ce climat de... ?

Gabrielle 66 : Par rapport au climat même de confiance je dirais, j'essaie d'être à l'écoute des enfants aussi. Si je vois qu'il y a un enfant qui a des problèmes, qui est pas... Qui est arrivé le matin en étant un peu pas très... Comment dire... Qui fait un peu la tête, je sens bien qu'y a un souci. Je vais essayer d'aller vers cet enfant-là, sans forcément le forcer, à essayer de venir me parler, si y veut pas en parler il en parle pas, il est libre. Maintenant s'il veut en discuter, on en discute et on essaye de régler le problème.

C 67 : Humm.

Gabrielle 68 : Ou juste d'en parler.

C 69 : Oui.

Gabrielle 70 : Je leur montre aussi que je suis une maîtresse peut-être là pour apprendre, mais je suis aussi là pour les aider et je suis un soutien même s'il peut se passer quelque chose dans la famille ou entre les copains. Tout se gère et je suis un point d'appui sur lequel ils peuvent... Ils peuvent s'appuyer, si je puis dire. D'ailleurs l'année dernière, j'ai un exemple flagrant et euh..., ça m'a fait sourire parce que j'ai jamais employé ce terme-là. Donc j'avais des CP - CM1 et y avait des soucis des fois dans la cour et quand y avait des gros problèmes, genre des bagarres etc... Euh..., on rentrait en classe et avant de commencer les apprentissages on faisait le « tribunal » et c'est les enfants qui ont parlé du tribunal. C'est eux qui ont dit ça. Et on écoutait donc chaque partie, chacune leur tour, et c'est les enfants qui discutaient entre eux de la sanction ou pas, et savoir s'il y avait une réparation ou pas.

C 71 : Humm.

Gabrielle 72 : Et je tranchais à la fin, pour voir s'il fallait punir, entre guillemets, si les enfants considéraient qu'il fallait qu'ils soient punis. Et, bien souvent, ça se terminait par une poignée de mains entre les copains et puis on n'en parlait plus et puis voilà.

C 73 : Oui.

Gabrielle 74 : Et plusieurs fois les enfants me disaient : « Avec vous, on peut parler, on peut discuter. ». Donc du coup ça m'engageait vraiment dans la voie de créer le climat de confiance et une fois qu'on avait réglé le problème-là on pouvait passer aux apprentissages et ils étaient disponibles. Et puis ils savaient que de toute façon s'ils devaient me dire quelque chose ils pouvaient me le dire.

C 75 : Humm.

Gabrielle 76 : Je leur disais : « On est en démocratie, vous pouvez me dire tout ce que vous voulez, du moment que c'est de manière polie et ... euh..., précise. Après voilà, si vous n'aimez pas une de mes leçons, vous pouvez très bien me le dire, moi c'est pas un problème je suis là pour tout écouter,

maintenant je vous expliquerai... »

C 77 : Humm.

Gabrielle 78 : Maintenant on peut s'exprimer.

C 79 : Oui, donc c'est, effectivement, si je comprends bien cette possibilité que vous leur donnez de pouvoir ben dire, qu'ils mettent des mots sur ce qui se passe...

Gabrielle 80 : Sur ce qui se passe...

C 81 : Sur ce qu'ils vivent...

Gabrielle 82 : Sur ce qu'ils ressentent au quotidien...

C 83 : Qui permet, enfin qui participe, en tout cas, à ce climat de classe, d'accord. Et qu'est-ce qui est important pour vous dans ce que vous venez de me dire, à la fois pour ce qui est de la passation de consignes, pour ce qui est de la mise en place d'un climat de confiance dans la classe ? Qu'est-ce qui est vraiment important pour vous en tant qu'enseignante, en tant que professionnelle ? Qu'est-ce qui vous apparaît absolument nécessaire indispensable de mettre en place ? Comment vous le formuleriez ?

Gabrielle 84 : (*Silence - 3 secondes.*) Je vois pas trop...

C 85 : Il y a peut-être, enfin je sais pas c'est peut-être la façon dont on conçoit l'enseignement puisque ce que vous me dites, tout le monde ne le dit pas forcément en tant qu'enseignante. Mais il y a peut-être... Enfin chacun, derrière les actes, on met souvent des valeurs...

Gabrielle 86 : Humm.

C 87 : ... auxquelles on tient profondément, même en tant qu'individu ou en tant qu'enseignant dans notre métier... euh..., voilà on a peut-être des valeurs auxquelles on tient particulièrement et qui finalement se traduisent aussi peut-être dans nos actes pédagogiques, on va dire.

Gabrielle 88 : Alors pour moi, la valeur primordiale enfin quand on est en classe, c'est le respect. Le respect de l'autre, le respect de l'adulte, mais aussi le respect des plus petits. Alors le respect de l'individu en fait, en tant que tel...

C 89 : D'accord.

Gabrielle 90 : Et c'est pour ça que l'écoute est très importante. Savoir écouter, lorsqu'on est un enfant, je pense que ça s'apprend. C'est pas évident. Quand je vois en maternelle les conflits : « Oui mais maîtresse il m'a fait ça... Oui mais... » Stop. Tu parles et ensuite tu parles (*En se tournant d'un côté puis d'un autre.*), et on voit la version des deux, et on se met d'accord exactement, et à partir de là on va pouvoir trancher. Mais il faut pouvoir s'écouter, et le respect passe par... d'abord je pense, par l'écoute.

C 91 : Humm.

(*Son portable sonne, elle s'excuse et l'éteint.*)

Gabrielle 92 : Donc oui, pour moi l'écoute est d'abord.... est le premier maillon en fait, de la chaîne du respect on va dire, parce qu'après l'écoute il y a la discussion et donc la prise en compte des points de vue des autres, et ça, ça peut se passer que par, que par l'écoute.

C 93 : Humm.

Gabrielle 94 : Après, on peut être d'accord, on peut ne pas être d'accord, et ça aussi c'est important de le savoir. C'est qu'on a le droit de pas être d'accord, mais c'est pas pour autant que on va aller à la violence, que on va aller... Voilà on a exprimé une opinion, maintenant on est d'accord tant mieux, on n'est pas d'accord, et ben voilà. Ça va pas nous empêcher de vivre ensemble encore.

C 95 : D'accord. Donc ça, c'est une valeur importante pour vous.

Gabrielle 96 : Humm. Humm.

C 97 : D'accord le respect. Vous voyez d'autres choses en termes de valeurs qui sont porteuses en fait des actes pédagogiques de ce qu'on peut faire dans la classe aussi . (*Silence - 2 secondes.*)... Pas que pédagogiques, peut-être aussi parce que ça nous caractérise aussi en tant qu'individu ?

Gabrielle 98 : (*Silence - 3 secondes.*) C'est vrai que ça englobe beaucoup de choses de respect en fait (*Rires.*)... C'est... (*Silence - 7 secondes.*) Après, quelle autre valeur ? J'ai du mal à voir s'il y en a une autre.

C 99 : Alors peut-être après, en termes d'apprentissages, peut-être, peut-être plutôt du côté des apprentissages, est-ce qu'il y a des choses auxquelles vous tenez particulièrement, auxquelles vous êtes attentive particulièrement en classe ?

Gabrielle 100 : (*Silence - 2 secondes.*) Alors par rapport... C'est vrai que j'ai pas mal de doubles niveaux cette année.

C 101 : Humm.

Gabrielle 102 : Donc, c'est vrai que je vise essentiellement l'autonomie. Donc pour moi être autonome, c'est aussi une facette, on va dire, un apprentissage important...

C 103 : Humm.

Gabrielle 104 : Parce que j'ai l'impression, enfin voilà c'est une impression, c'est tout à fait personnel. J'ai l'impression que plus la vie avance, moins les enfants sont autonomes, où certains le sont très tôt, d'autres... Enfin, je sais pas... J'ai une...

C 105 : À quoi vous voyez ça alors, des petites choses peut-être ?

Gabrielle 106 :... (*Silence - 2 secondes.*) Je vois par rapport à mon expérience personnelle en fait. Je vois certains enfants qui, en CE2, continuent de demander à papa maman de les habiller à la sortie de l'école, de... Enfin c'est des petites choses qui me disent que, à la maison, ils sont pas assez mis en autonomie, ils sont pas assez responsabilisés.

C 107 : D'accord, et là vous disiez par rapport à votre expérience personnelle, vous comparez à vous

quand vous étiez en CE2 ?

Gabrielle 108 : Oui à leur âge, voilà. Alors je ne suis pas une référence (*Rires.*) loin de là...

C 109 : Non, non, mais on fait référence à son vécu, c'est normal.

Gabrielle 110 : Donc j'essaye de les... Je vais pas les responsabiliser trop tôt non plus, mais leur montrer que ce sont des individus vraiment à part entière, qu'ils ont des responsabilités, qu'ils ont un rôle dans la vie de la classe et surtout qu'ils travaillent de manière autonome.

C 111 : Humm.

Gabrielle 112 : Qu'ils arrivent petit à petit à se détacher de l'adulte. Quelque part c'est un des objectifs des programmes. Mais je trouve ça vraiment important, parce que travailler en autonomie ça permet aux bons élèves, ben, de travailler correctement, et permettre à l'enseignant de bien, aussi, s'occuper, d'être quasiment disponible pour les élèves en difficulté. S'il n'y avait pas cette autonomie-là, l'enseignant aurait un plus gros travail on va dire... De gérer les deux niveaux entre guillemets.

C 113 : Humm.

Gabrielle 114 : Et c'est vrai que s'il y a pas cette autonomie de travail, ça rend beaucoup plus difficile la tâche de l'enseignant. Je le vois en CP/CE2 là de cette année, des fois c'est pas forcément évident de laisser les CE2 en autonomie. Au début de l'année c'était assez..., assez difficile. Maintenant c'est rentré dans l'ordre, ils savent ce que j'attends d'eux, mais bon, ça a été quelque chose à mettre en place...

C 115 : Humm.

Gabrielle 116 : Et de la même manière avec les CP. Un petit peu plus normal en CP, du fait que ils sortent de maternelle, ils ont pas la même autonomie que..., qu'un élève plus âgé, mais justement ça s'apprend. Et cette autonomie va nous permettre d'avancer et de travailler... Un peu mieux.

C 117 : En termes de méthodes de travail d'organisation personnelle...

Gabrielle 118 : Voilà. Puis leur donner, leur dire que voilà « Vous avez quelque chose à faire, vous devez le faire. ».

C 119 : Humm.

Gabrielle 120 : « Vous devez le réaliser, je vous donne suffisamment de temps », parce que généralement je laisse terminer. C'est très rare que je coupe l'activité, j'attends vraiment que les derniers terminent, sauf si ce sont des élèves en difficulté, dans ce cas-là bon ben je leur donne moins d'exercices, et on a tous terminé dans les temps.

C 121 : Humm.

Gabrielle 122 : Donc, c'est de manière autonome et avec la tâche à réaliser.

C 123 : D'accord. Et il y a des petites choses que vous avez mises en place et qui facilitent

justement cette autonomie ? Comment vous vous y êtes prise pour l'instaurer ?

Gabrielle 124 : Alors en maternelle, c'est des temps d'autonomie. Donc je sors les jeux de construction, je fais tourner les différents jeux, donc il y a les perles, enfin tous les jeux qu'on peut trouver en maternelle, pour qu'il soit vraiment... Pour que chaque pool ait vraiment son petit jeu entre guillemets. Et en élémentaire, c'est...,euh... Donc, ils ont leur exercice à faire, pendant ce temps-là, je m'occupe des enfants en difficulté, et lorsqu'ils ont terminé, ils ont le rallye lecture. J'ai mis en place récemment un rallye géométrique aussi, donc plein de petits exercices sous forme de rallye justement pour... Pour pouvoir terminer...

C 125 : D'accord, donc ils peuvent le faire une fois qu'ils ont terminé un travail...

Gabrielle 126 : Voilà.

C 127 : Pour attendre que tout le monde soit arrivé au même point...

Gabrielle 128 : Sinon, ça me semble très difficile de devoir ralentir les bons élèves et faire accélérer les élèves en difficulté. Donc de toute façon, ça peut être qu'un plus pour les bons élèves, sachant que il est aussi accessible aux élèves en difficulté, pour pas leur dire que : « Non, toi, tu peux pas, tu as pas fini ton travail. Travaille d'abord et tu feras ton rallye après. ». Non, je laisse quand même des temps aussi...

C 129 : D'accord.

Gabrielle 130 : Pour que ce soit équitable, pour qu'il y ait l'équité dans la classe... Qui est une autre valeur ! (*Rires.*)

C 131 : D'accord. Le but de ma recherche, l'objectif que je me suis fixé, c'est de travailler sur la construction du processus d'identité professionnelle, parce que je pense que c'est un processus dans la mesure où ça se construit petit à petit. Qu'est-ce que vous auriez à me dire sur la construction de cette identité professionnelle chez un enseignant ? Un enseignant débutant, enfin qui débute, qui a quelques années d'expérience ? Ou bien comment, vous, vous vous voyez évoluer depuis que vous avez commencé à enseigner peut-être ?

Gabrielle 132 : Alors, par rapport au début, donc déjà je suis beaucoup plus à l'écoute des élèves. C'est vrai que, quand j'étais PE2 dans mes stages, j'étais dans le programme, c'était : « Faut avancer, faut avancer ! », enfin c'était le respect vraiment des programmes. L'année dernière, ayant eu ma classe depuis..., du 1er septembre au 31 août, enfin jusqu'en juillet... Ça m'a permis de plus, de plus prendre le temps et vraiment prendre en compte les élèves.

C 133 : Humm.

Gabrielle 134 : Et c'est vraiment cette année-là qui m'a fait le déclic, en fait. En me disant que bon, le programme c'est très bien, mais on a des individus en face de nous et qu'il faut en prendre compte, enfin c'est... On peut pas... Si la classe n'avance pas, ça sert à rien d'avancer malgré tout.

Stop, on s'arrête et voilà on règle le problème, y a peut-être un blocage, et après on reprend.

C 135 : Humm.

Gabrielle 136 : Et c'est pas, contrairement à ce que je pensais au début, c'est pas forcément une perte de temps de s'arrêter, de régler les conflits, de régler les problèmes. Tout simplement revoir une notion qui a pas été acquise, parce que forcément on peut avoir l'impression que c'est acquis et puis en évaluation, on se rend compte que, ben, c'est raté, ben voilà. On fait marche arrière et c'est pas forcément une perte de temps parce que ça peut être du temps gagné sur autre chose. Et du coup, on peut aller plus vite sur d'autres notions. Et ça, je l'ai vraiment appris l'année dernière et c'était vraiment appréciable. Le fait de sortir un peu le nez des programmes et de me dire, bon, je suis avec des enfants, eux peuvent m'apporter aussi des choses, moi je leur apporte tous les apprentissages, mais eux, peuvent aussi m'apporter quelque chose humainement.

C 137 : Humm.

Gabrielle 138 : Et ça, ça a été flagrant l'année dernière, et je me sens de nouveau frustrée cette année du fait de n'avoir que des... Que deux quart-temps et un mi-temps. J'ai pas le temps en maternelle de prendre le temps, justement d'être avec les enfants, de dire bon, ben, si c'est pas fait c'est pas dramatique, j'ai demain pour le faire, mais en maternelle non, parce que, ben, ça reporte à une semaine après, et une semaine après, les enfants ont évolué, c'est... C'est un peu frustrant.

C 139 : D'accord.

Gabrielle 140 : En CE2, ça l'est un petit peu moins parce que j'ai mes matières bien définies, mais c'est... Enfin la relation avec les élèves n'est pas pareille.

C 141 : Oui.

Gabrielle 142 : Je les ai qu'une fois par semaine. Bon, on a la relation qu'on a, ça se passe très bien, mais c'est frustrant ! (*Rires.*) J'ai un sentiment de frustration. En CP/CE2, c'est différent, c'est un mi-temps, donc déjà là c'est ...

C 143 : Donc c'est deux jours par semaine...

Gabrielle 144 : Voilà, donc, là déjà, je peux un peu plus construire une relation avec les enfants.

C 145 : D'accord. Et tout à l'heure vous me disiez les enfants peuvent m'apporter aussi. Et justement qu'est-ce qu'ils vous ont apporté ? Qu'est-ce que vous diriez par rapport à ça ? Quand on peut instaurer une relation dont la durée comme vous l'avez expliqué.

Gabrielle 146 : (*Silence - 3 secondes.*) Ils apportent de la spontanéité, je pense. Par rapport à un enseignant lambda on va dire, qui... J'extrapole, mais qui reste dans ses apprentissages, qui a un cadre assez strict, un enfant va peut-être pas se lâcher de la même manière qu'il se lâcherait entre guillemets avec moi.

C 147 : Humm.

Gabrielle 148 : C'est-à-dire que... En plein cours de grammaire, il peut sortir, il peut dire une blague mais, bon, après, ça correspond à la leçon ou pas. (*Rires.*) Mais... Euh... Ça... (*Silence - 2 secondes.*) ... Ça, enfin comment dire ? Ça contribue à la bonne humeur de l'école et du coup ça leur donne envie d'apprendre et moi, ça me donne encore plus envie de leur en apprendre.

C 149 : Alors qu'est-ce qui fait que cette spontanéité apparaît d'après vous ?

Gabrielle 150 : Le fait que je suis disposée à les écouter et à leur poser des limites malgré tout. Parce qu'ils peuvent le dire, si ça correspond pas au cadre, si ça sort du cadre, forcément, je les remets sur le droit chemin, et ils le savent et ils recommenceront plus... Enfin je sais pas... Ça les forge et ça leur donne un esprit critique et euh... (*Silence - 4 secondes.*) Moi, je conçois mon apprentissage comme ça, si je rigolais pas en classe je m'ennuierais.

C 151 : D'accord oui ... On voit bien que c'est important pour vous effectivement, à la fois cette écoute mutuelle finalement...

Gabrielle 152 : Oui.

C 153 : ... Entre les élèves et vous. D'accord. Bon d'autres choses à rajouter concernant cette identité professionnelle qui est en train de se construire, là, au cours de vos premières années d'expérience ?

Gabrielle 154 : (*Silence - 5 secondes.*) Alors, la difficulté que je rencontre, par rapport à mon statut d'enseignante, c'est mon statut vis-à-vis des parents, des parents d'élèves. Ça j'ai encore beaucoup, beaucoup de mal à me situer et à me dire : « Bon, c'est moi l'enseignante, je gère ma classe, je suis maîtresse dans ma classe, donc les parents peuvent émettre un avis, mais n'ont pas forcément à juger ce que je fais. ». Et ça, j'ai encore beaucoup de mal à me positionner là-dessus et à affronter, en fait, les parents et à asseoir mon point de vue. Donc ça, c'est peut-être aussi mon caractère qui veut ça, mais c'est quelque chose qui me perturbe un peu (*Rires.*).

C 155 : Il y a un exemple qui vous vient, enfin d'un moment un peu difficile comme ça ?

Gabrielle 156 : J'ai eu, alors, en rentrant des vacances d'avril, là, j'avais demandé donc aux enfants de... Donc ils avaient une fiche de révision à faire. Bon, je sais bien que les devoirs sont pas obligatoires etc., mais je leur ai donné à titre indicatif. Je leur ai dit : « Si vous voulez le faire vous le faites, si vous ne voulez pas vous ne le faites pas. Maintenant, ce sont des fiches de révision, vous savez le faire et ne vous y prenez pas à la dernière minute puisqu'il y en avait cinq ou six, parce que sinon vous allez passer tous vos derniers jours de vacances dessus et ça sert à rien. ». Donc, la plupart, donc tout s'est bien passé. Et j'ai eu le cas d'une élève où le papa m'a mis en gros : « Travail inadmissible à faire à la maison. », en signant. C'était très agressif déjà sur le papier. Je dis : « Bon, très bien. », je vais au portail à onze heures et demie, donc je vois le papa. Je fais sortir les élèves puisque je considère que le portail, c'est pas forcément le lieu d'en parler. S'il voulait en parler on aurait pris rendez-vous, on serait rentré dans la cour mais bon, mais pas au portail quoi. Donc il

vient vers moi, je fais : « Oui, j'ai bien eu votre petit mot. », avec un grand sourire, parce que je me dis : « Si je commence à être dans la violence, ça va pas aller. ».

C 157 : Humm.

Gabrielle 158 : Avec un grand sourire : « J'ai bien eu votre petit mot ». Il vient me voir, il fait : « Oui, quand même c'était quand même... y avait beaucoup de choses à faire ! ». Je fais : « Mais attendez ! J'ai expliqué à votre fille qu'il ne fallait pas attendre le dernier moment. ». « Oui mais ça, elle nous l'a pas dit ! ». « Je pense qu'en CE2, ils sont capables de vous dire ce que dit la maîtresse... ». « Ben non ! »... D'accord mais bon, quelque part, je lui dis : « Mais c'est pas de ma faute dans ce cas-là. ». « Et oui, donc c'était plus une évaluation. Je trouve que c'était plus une évaluation que un entraînement ! », alors je me suis retenue, mais je me suis dit, parce que je voulais pas aller à la confrontation...

C 159 : Humm.

Gabrielle 160 : Et je voulais lui dire : « Ben dans ce cas-là, si c'était une évaluation, vous êtes donc à même de juger mon travail, donc OK, je le fais en évaluation, puisque vous savez mieux que moi ce que, ce que je dois donner aux enfants ». Mais voilà je suis pas... J'ai pas suffisamment de répondant et je pense que ça peut être une faiblesse, par rapport aux parents d'élèves ou ils pourront se dire, le jour où j'ai un poste définitif, « Ah ben, je peux tout lui dire à la maîtresse, et puis je peux la charger, et puis... Voilà, y'a pas de répondant en face. ». Donc ça, ça me dérange un petit peu.

C 161 : D'un autre côté, c'est vrai que, comme vous le disiez, si vous aviez renchéri, peut-être que lui aussi, il serait monté un peu plus dans sa colère...

Gabrielle 162 : Voilà. Parce que j'ai conclu l'entretien en disant : « Bon, ben, j'ai pris en compte votre point de vue, il n'y a pas de souci. », de la même façon que je l'aurais fait avec les enfants. En fait : on n'est pas d'accord, c'est pas un problème, on a le droit de pas être d'accord. Maintenant j'ai mon avis, vous avez le vôtre, on en a discuté, voilà.

C 163 : Parce que souvent c'est une façon de calmer aussi ceux qui auraient tendance à monter un petit peu en pression...

Gabrielle 164 : Humm, mais cette relation avec les parents est encore à construire, je pense que j'ai pas... Comme je vous ai dit ici, peut-être aussi mon caractère qui veut que j'ai toujours tendance à arrondir les angles, à... Après est-ce que ce sera une faiblesse pour mon évolution ? Je sais pas.

C 165 : Ou est-ce que ça peut être un point fort aussi ?

Gabrielle 166 : Ou un point fort, je sais pas du tout.

C 167 : D'accord.

Gabrielle 168 : Mais bien souvent quand je suis confrontée à un problème avec les parents, j'en réfère toujours à mes collègues ou à ma directrice : « Qu'est-ce que je fais ? Comment je

réponds ? » parce que je me sens désarmée en fait, face aux parents d'élèves...

C 169 : Et là, vous trouvez une aide ?

Gabrielle 170 : Oui, en fait, dans toutes les écoles où je suis passée oui. Parce que j'évite de répondre tout de suite. Je veux me laisser le temps d'y penser, de faire descendre la pression (*Rires.*)

C 171 : C'est souvent porteur de plus de sagesse...

Gabrielle 172 : Voilà, et ensuite on voit ce qu'on répond, dans quelle mesure et voilà. Bon, c'est vrai que là, en plus, je suis sur plusieurs écoles donc j'en réfère toujours au titulaire de la classe.

C 173 : Humm.

Gabrielle 174 : Pour pouvoir prendre une décision en commun, parce qu'il est hors de question que je prenne une décision si le titulaire n'est pas d'accord, puisqu'il faut quand même que l'on montre une image soudée entre enseignants aux parents. Sinon... C'est pas, c'est pas normal. Bon l'année prochaine on verra bien, j'aurai ma classe toute seule mais...

C 175 : Vous avez... ?

Gabrielle 176 : Oui j'ai eu un poste à titre définitif... (*Rires.*)

C 177 : D'accord et vous êtes où si c'est pas trop indiscret ?

Gabrielle 178 : à R.... (*Lieu.*)

C 179 : D'accord.

Gabrielle 180 : Ben, en CM2 s'il y a ouverture.

C 181 : C'est vous qui arrivez sur la classe d'A S alors ?

Gabrielle 182 : C'est ça ! Voilà c'est moi et s'il y a une fermeture...

C 183 : C'est vous qui partirez du coup, enfin qui pourrez changer d'école...

Gabrielle 184 : C'est ça.

C 185 : Est-ce que vous lui voyez quelque chose d'autre à rajouter concernant cette construction ?

Gabrielle 186 : Non, ben, y a juste ce problème avec les parents qui me paraît... À voir comment ça va évoluer.

C 187 : Bon ben je vous remercie.

Entretien avec Céline n° 2

25 juin 2012

C 1 : Alors juste, y a pas besoin de relire l'entretien, c'est juste pour voir... Là, ce soir, je voudrais recueillir un petit peu vos commentaires, ce qui vous est revenu en tête au moment de la relecture, voilà.

Céline 2 : Humm.

C 3 : S'il y a besoin, on ira recontacter ce moment de relecture puisqu'effectivement ça remonte à un petit moment...

Céline 4 : Oui ça remonte à plusieurs semaines...

C 5 : Mais on peut, avec l'accompagnement dans l'entretien, on peut revenir au moment vous étiez en train de le lire, voilà si ça peut vous aider. On pourra y revenir.

Céline 6 : Bah, oui, je pense, parce que ça fait plusieurs semaines que je l'ai lu et je comptais le relire aujourd'hui et... cette journée a été très rapide donc, du coup, voilà.

C 7 : Mais dans ce cas, posez-le, voilà, ne vous inquiétez pas pour...

Céline 8 : Ici... Voilà. (*Elle pose les feuilles de l'entretien imprimé.*)

C 9 : Voilà, donc, juste, prenez le temps de revoir, peut-être en fermant les yeux, juste le moment où vous avez imprimé le document et où vous avez dit... Le moment où vous l'avez relu en fait... Dites-moi où vous étiez, juste pour recontacter en mémoire... ce moment. Et puis, petit à petit, les pensées que vous avez eues à ce moment-là vont revenir tranquillement

Céline 10 : Bah, je l'ai imprimé chez moi. Et quand j'ai commencé... J'ai voulu le relire sur l'ordinateur avant de l'imprimer, mais je me suis rendu compte que j'arrivais pas à le relire en fait, je sautais les lignes et ça avait pas trop de sens, donc je l'ai imprimé...

C 11 : C'est difficile oui, oui...

Céline 12 : Et sinon, c'était aussi difficile sur papier de me relire, de... Vous m'aviez prévenue en fait que justement...

C 13 : Oui.

Céline 14 : Que pour moi c'était plus difficile de se relire et puis, en plus c'était des paroles...

C 15 : Oui, des paroles, à l'oral retranscrites à l'écrit ça nous fait drôle, oui ça c'est pas...

Céline 16 : Oui, j'ai l'impression de pas trop savoir parler français (*Rires.*)

C 17 : Mais ne vous inquiétez pas, tout le monde me dit ça (*Rires.*)

Céline 18 : Les répétitions... Ça me rassure parce que quand j'ai lu la première fois je me suis

focalisée sur la manière dont je parlais plutôt que sur ce que je disais vraiment.

C 19 : D'accord.

Céline 20 : Voilà, et après quand je l'ai relu, je me suis dit que j'avais vraiment... Enfin des situations comme ça, finalement, j'en ai plein dans une journée de classe, et là ça m'a fait bizarre de parler plus précisément de ce moment en fait, enfin de chercher... de le décrire à ce point-là, parce qu'habituellement ce sont des moments, ça passe et je reviens pas dessus...

C 21 : Ben oui...

Céline 22 : J'en garde un bon souvenir ou pas, mais je cherche pas à revenir dessus. Donc c'est vrai que de le relire ça m'a surprise en fait, de me rendre compte tout ce à quoi je pouvais penser en... Voilà en y repensant finalement... Donc, c'était, euh... Voilà.

C 23 : D'accord, donc, moi ce que je cherche à voir un petit peu, c'est qu'est-ce qui, justement dans tout ce..., je me souviens très bien justement de la séance que vous m'aviez décrite et de l'accompagnement un petit peu particulier que vous aviez fait avec cette petite qui avait un peu des difficultés, enfin qui arrivait pas trop, etc.. et comment vous l'aviez accompagnée. Et voilà, moi, je pense qu'il faut garder ce moment parce que il est vraiment intéressant pour vous et puis ça a été un bon moment.

Céline 24 : Ouais.

C 25 : Et moi, ce que j'essaye de voir avec vous, c'est qu'est-ce qu'il y a derrière ce moment, enfin, qu'est-ce que vous portez comme valeurs qui vous semblent importantes pour votre métier, pour vous en tant qu'enseignante, en tant que jeune enseignante qui débute. Voilà, c'est un petit peu ça...

Céline 26 : Humm, alors moi, j'ai apprécié d'avoir ce moment avec un enfant, c'est ce que j'ai pas pu trop retrouver cette année, d'avoir un contact avec ne serait-ce qu'un groupe d'élèves juste avec moi, et là, là, j'ai vraiment apprécié parce que justement c'est la vision que je me fais du métier de pouvoir aider les enfants vraiment en difficulté, de pouvoir apporter mon aide, savoir qu'ils peuvent compter sur moi et me demander de l'aide. Et là c'était le premier moment dans l'année où effectivement j'avais vraiment l'impression de pouvoir m'asseoir avec un enfant et que toute mon attention était portée juste sur un enfant et pas à moitié en fait... Parce que y a des moments où j'essaye et puis je suis interrompue par les autres donc je me dis que même pour l'enfant ce doit être agréable de me sentir à deux endroits à la fois, et là... Euh... Enfin moi, comme la petite, je pense qu'elle a vraiment senti que j'avais été là juste pour elle et du coup, ça lui a donné envie de, de continuer et de, enfin voilà, de faire son travail donc du coup... C'est vraiment ce que j'ai essayé de faire après, de... Enfin quand je me pose avec des enfants d'être vraiment là pour eux et pas être prise par le reste de la classe...

C 27 : Humm.

Céline 28 : ... Donc c'est que ce que j'ai essayé de faire après ça, voilà, essayé parce que c'était pas toujours facile mais, voilà.

C 29 : D'accord, et pour revenir alors, au moment où vous avez relu, donc, passé le fait que c'était vraiment difficile à lire, je comprends bien, le fait d'être écrit comme ça, c'est pas toujours facile... Est-ce qu'il y a des pensées qui vous sont venues, d'autres choses, des commentaires ou... De tous ordres... ?

Céline 30 : Bah en relisant, il y a des fois où je me suis dit : « Ben, tu aurais pu faire autrement ou peut-être que si tu t'étais... »

C 31 : Alors faire autrement, c'est-à-dire ? En termes de ? Par rapport à... Dans la situation ?

Céline 32 : Pour la petite, moi j'aurais pu faire autrement face à la petite ou alors des moments, ou la façon de présenter la situation, j'aurais pu... Comment l'expliquer ? J'aurais pu utiliser d'autres tournures de phrases en fait. En lisant vraiment, c'est ça qui m'est venu. Ça m'a vraiment interpellée la façon dont je parlais... Voilà. Donc ça m'a peut-être un peu bloquée pour le reste, mais voilà sinon...

C 33 : Mais bon, ne vous inquiétez pas. Ça fait partie aussi du type d'entretien que je mène, c'est-à-dire que je vous demande à aucun moment de vous justifier...

Céline 34 : Oui, oui.

C 35 : Je vous demande juste ce que vous faites, à quoi vous êtes attentive, à quoi vous pensez quand vous faites les choses donc forcément c'est pas, c'est pas comme ça que la pensée fonctionne.

Céline 36 : Oui, oui. (*Rires.*)

C 37 : Donc c'est pas un entretien comme si vous expliquiez à un inspecteur, à un conseiller pédagogique comment vous faites, quoi, c'est pas pareil.

Céline 38 : Non mais après, donc je ne suis pas sentie jugée et puis c'était un bon moment. Normalement c'est vrai que dans des entretiens on me demande plutôt de revenir sur des moments qui n'ont pas marché, où on s'est trompé donc là à l'inverse c'est pas vraiment la même chose. Enfin j'étais pas habituée à parler de ce genre de moment donc j'ai bien fait la différence aussi.

C 39 : Et qu'est-ce que ça vous a fait justement, de parler d'un moment qui s'est bien passé ?

Céline 40 : Pour moi, c'est agréable justement de revenir sur un bon moment et pas sur un moment où... Une séance qui s'est bien passée c'est bien justement expliquer pourquoi une séance s'est bien passée et pas seulement pourquoi ça n'a pas réussi et qu'est-ce qu'il aurait fallu faire. Là, justement c'est positif aussi pour nous quoi. Y a aussi des bons moments enfin je me comprends et puis y'a pas que des mauvais moments. Parce que souvent on revient sur les moments où les enfants n'ont pas été attentifs, où nous on n'a pas vraiment su gérer la situation et faut pas oublier que y a quand même beaucoup de moments où on arrive à gérer et on gère bien la classe donc c'est bien de le

redire, voilà et puis d'y repenser surtout (*Rires.*)... Je trouve.

C 41 : Ben oui, c'est des petits moments-ressources comme ça où, oui, on sait qu'on sait faire des choses. Et donc justement, qu'est-ce que vous pensez que vous avez su faire dans cette situation, quand vous avez pu prendre le temps d'accompagner cette enfant ? Est-ce qu'y a des choses, voilà, que vous avez su faire et qui sont importantes, enfin, que vous gardez ?

Céline 42 : Enfin, c'est surtout, à mon avis, le travail que j'avais mis en place avant, où j'essayais de les rendre autonomes... Parce que, pourquoi j'ai pu être avec cette enfant-là ? C'est qu'à côté, les enfants, ils savaient le travail qu'ils devaient faire, le matériel qu'ils devaient prendre, où est-ce qu'il était. Et je pense que ça, c'était tout le travail que j'avais mis en place avant. Et là, cet après-midi-là, tout a bien fonctionné, et tout le travail que j'avais mis en place a porté ses fruits, et je pense que c'est pour ça que ben, il faut continuer ça en fait. C'est en mettant ce genre de choses que des moments comme ceux-là peuvent se reproduire de plus en plus souvent, voilà.

C 43 : Donc c'est vrai que c'est important, oui... Donc voilà, moi, mon sujet de recherche c'est la construction de l'identité professionnelle chez les jeunes enseignants, donc, peut-être que si je vous donne ce titre, enfin ce thème-là, y a des choses qui vous paraissent importantes pour vous en tant qu'enseignante, voilà à mettre en place dans votre classe quel que soit le niveau, enfin des choses qui sont pour vous des socles importants sur lesquels vous voulez baser votre enseignement ?

Céline 44 : Après bon, ça dépend du niveau et de la classe, mais moi je vois, par exemple, cette année, en étant toute seule dans la classe, sans l'aide de l'ATSEM, ben, j'ai dû mettre en place des choses qui n'auraient peut-être pas été, que je n'aurais pas forcément mises en place ailleurs. Par exemple, c'est vrai que l'autonomie des enfants, ben, du coup, ils ont dû apprendre très vite à gérer leur matériel, à savoir gérer la peinture tout seuls, alors que si j'avais eu une aide dans ma classe, peut-être que j'aurais mis un peu ça de côté. Mais là, du coup pour m'aider, ils ont été contents de le faire, je leur ai dit que j'étais toute seule et que du coup, qu'ils allaient devoir grandir, apprendre à travailler tout seuls, et ça leur a fait plaisir. Et pour moi c'est vrai que c'était important...

C 45 : Oui.

Céline 46 : ... Pour que ça marche dans la classe pour eux et pour moi de mettre ça en place. Après, c'est vrai que si j'avais eu, par exemple une classe de petite section, avec une ATSEM, je me serais peut-être penchée vers d'autres points, je sais pas encore lesquels, mais je sais que cette année en tout cas c'était ça qui était important pour moi. Après, en élémentaire, l'année dernière j'étais en, j'avais un mi-temps qui était en CE1 et c'est vrai que je travaillais pas de la même manière qu'en maternelle. J'aurais voulu mais c'était pas possible. En élémentaire, l'autonomie est venue voilà, au fur et à mesure, mais c'était plus. C'était quand même différent de la maternelle.

C 47 : Alors quand vous dites : « C'est différent. », qu'est-ce qui est différent ?

Céline 48 : Parce que, bah ! Déjà en élémentaire, moi j'essayais qu'ils bougent pas de leur place. En fait, ils avaient le droit de se lever, mais c'est différent d'en maternelle où ils ont le droit de se lever constamment pour aller chercher le matériel. Là, ils l'avaient sur leur table, à leur place dans leurs trousse. Après l'autonomie, c'était plus : « J'ai terminé mon travail, à ma place, qu'est-ce que je dois faire ? Qu'est-ce que je peux faire sans bouger ? ». Alors qu'en maternelle, c'est vrai que, quand ils ont terminé, ils ont le droit de se lever pour aller chercher des jeux, même si finalement ils reviennent à leur place. Là, c'était en CE1, à ma place, j'ai quand même plein de choses que je peux faire, j'ai un livre dans ma case, j'ai du travail à finir... Qu'est-ce que je peux faire ? C'était leur laisser le choix, en CE1 c'était pas toujours évident pour tout le monde de choisir. Ils avaient plein de choses à faire, mais au final ils savaient pas quoi faire. Donc, à chaque fois, c'était : « Maîtresse j'ai terminé ! ». Donc voilà, au fur et à mesure, on avait mis ça en place : une petite feuille tableau « Ce que je fais quand j'ai terminé mon travail. ».

C 49 : D'accord.

Céline 50 : Et à la fin donc, au fur et à mesure, j'avais plus de demandes, ce qui m'étonnait moi aussi parce que je les voyais tous travailler, ou du moins s'occuper et personne qui me demandait, donc ça veut dire que j'ai réussi...

C 51 : Justement, c'était la question que j'allais vous poser. Quand les enfants sont autonomes, quand les élèves dans votre classe sont autonomes, vous qu'est-ce que vous faites ?

Céline 52 : Et ben, moi j'essaye, à ce moment-là, d'aller vers ceux qui ont plus de difficultés pour... Euh... Donc en maternelle, c'est sur le moment, voir quelle est la difficulté. Et en élémentaire, donc, l'année dernière, c'était euh..., quand je voyais qu'ils avaient terminé leur travail, c'était reprendre un point, parce que j'avais un coin un petit peu à l'écart de la classe où il y avait des grandes tables. Et donc, c'était, soit ils venaient me voir, s'ils n'avaient pas compris quelque chose dans la journée, dans ce cas-là, on en parlait, soit je leur demandais de venir dans la journée pour revoir un exercice que j'étais en train de corriger ou une leçon où il y avait beaucoup de fautes, et dans ces cas-là ils m'expliquaient les fautes, enfin c'était, c'était pas vraiment, c'était pas une reprise d'une leçon, c'était plutôt eux qui venaient me voir pour que je leur explique quelque chose qu'ils n'avaient pas compris. Mais ils savaient que la maîtresse était à disposition, donc voilà, et la plupart du temps, j'avais toujours des enfants qui venaient me voir, j'étais pas à ne rien faire. Voilà donc ça c'était bien aussi de savoir qu'ils pouvaient venir me voir (*sic*). C'était pas forcément moi qui allais les voir, mais ils faisaient ça volontairement et ils faisaient ça plutôt bien.

C 53 : Et ça vous pensez que c'est quelque chose que vous essaieriez de mettre en place à l'avenir aussi ?

Céline 54 : Oui, j'aimerais bien, bon en maternelle pas possible mais en élémentaire j'aimerais bien

retrouver ce moment...

C 55 : Oui, sous cette forme-là en élémentaire forcément...

Céline 56 : Oui, de... Parce que voilà... Ça change aussi de, pour les enfants, à mon avis de se dire : « Bon j'ai pas compris mais je peux aller voir la maîtresse, c'est moi qui y vais, elle est à la table, elle est là pour bien expliquer, elle a du temps. ». Voilà... Des petits moments comme ça...

C 57 : Et pour vous est-ce que c'est des moments qui présentent un intérêt, bon, en dehors du fait que ça a un intérêt pour l'enfant, bien précisément mais..., mais pour vous qu'est-ce que ça vous apporte comme connaissance sur l'enfant, sur ce qu'il fait... ?

Céline 58 : Là, ça me permet de les voir en tête-à-tête, et donc, du coup, y'a certaines difficultés que j'aurais pu ne pas déceler et finalement quand je les vois, je me rends compte si c'est, enfin quel type d'erreurs c'est. Donc ça me permet de cibler parfois si c'est une difficulté, si à l'oral il arrive à me faire... Je pense à de la conjugaison, par exemple, l'année dernière, l'enfant pouvait me conjuguer le verbe et bien me dire, mais à l'écrit, voilà, et ça ne l'intéressait pas, donc pour lui c'était un jeu, donc là, je voyais qu'il avait compris à l'oral et qu'il me faisait très bien l'exercice, mais à partir du moment où il fallait l'écrire ça lui plaisait pas. Donc pour moi, je savais qu'il avait compris et que le problème c'était juste un passage à l'écrit. Et alors que si j'avais pas eu ce moment avec lui, j'aurais très bien pu me dire : « Ben, il a pas compris ou... Voilà... ». Donc ça me permet, voilà, de voir les différentes difficultés qu'ils avaient. C'était un peu comme du soutien, en fait, je les voyais...

C 59 : D'accord.

Céline 60 : Et la plupart du temps ça allait vite, c'était juste des petites difficultés... Voilà... Donc c'était... Moi ça m'a permis, voilà, de les voir, enfin oui, de les connaître mieux en plus. Pas d'avoir tout le groupe classe face à moi et de parler un petit peu, enfin, pas dans le vide, mais pour tout le monde sans savoir ce qui touche vraiment, alors que là, je changeais ma manière de parler, il y a des fois je sentais que ça leur parlait plus à eux justement. Ils comprenaient plus selon si je, selon la tournure de ma phrase en fait, j'adaptais aux enfants et au fur et à mesure ben, je, au fur et à mesure de l'année, je connaissais les enfants et je savais ce qu'il fallait que j'utilise pour qu'ils comprennent en les guidant.

C 61 : D'accord.

Céline 62 : Et voilà.

C 63 : Donc, si je récapitule, ce moment, enfin l'autonomie que peuvent avoir les élèves dans la classe, pour vous, c'est important, parce que ça vous permet, voilà, de pouvoir justement les accompagner, ceux qui ont des difficultés en tout cas.

Céline64 : Ouais.

C 65 : D'accord, bon. D'autres choses qui vous paraissent importantes au niveau de votre métier ?

Qui vous paraissent être des choses fondamentales soit dans l'exercice de votre métier soit que vous voulez transmettre aussi aux élèves ?

Céline 66 : (*Silence - 3 secondes.*) Euh... Ça c'est une question... Je sais pas trop là... Ce qui est important dans ma relation avec les élèves ? Dans... ?

C 67 : Ça peut être dans la relation avec les élèves, ça peut être dans votre travail plus pédagogique, dans votre travail à vous de préparation ou autre... Ça, peut-être, voilà, il y a beaucoup de choses qui peuvent être...

Céline 68 : Ben, dans la relation avec les élèves j'ai envie de dire que, enfin, j'apprécie, enfin je veux qu'ils me respectent comme une maîtresse, mais en même temps qu'ils sachent que... Enfin qu'ils comprennent que je suis juste en fait. Donc y a des moments où je peux les gronder, mais après, une fois que l'erreur est passée, ben, je peux être re-gentille, c'est pas personnel, c'est... Voilà...

C 69 : Humm.

Céline 70 : J'ai plusieurs enfants maintenant je sais qu'ils le comprennent, parce que je les gronde, parce que voilà ils ont tapé quelqu'un, je leur dis que c'est pas bien, mais trente secondes plus tard ils vont revenir me voir et là je sais que du coup ils ont confiance en moi, parce que justement ils osent venir me voir et ça, j'aime bien sentir ça dans le regard de mes élèves, sentir que je suis une personne référente et qu'ils peuvent avoir confiance en moi, que je suis juste. Que si jamais je les punis c'est pas parce que j'ai envie de les punir ou...

C 71 : Oui, c'est intéressant.

Céline 72 : Ou alors des fois si je me trompe, parce que je peux en punir un parce que je vais trop vite après il vient m'expliquer, il sait qu'il peut venir m'expliquer. Ça m'est arrivé la dernière fois. J'ai puni une petite que je pensais, je pensais qu'elle avait fait une bêtise et elle est venue me voir, elle m'a dit : « Mais j'ai rien fait. » et elle m'a expliqué, donc je me suis excusée et elle est repartie. Et ça je trouve ça important aussi. Voilà, si c'est injuste, ben, qu'ils viennent me voir, je peux me tromper. Voilà je leur ai expliqué : « Oui, il y a des fois je peux faire des erreurs, dont vous venez m'expliquer sans vous énerver sans pleurer, vous venez m'expliquer ici effectivement je me suis trompée, ben, je m'excuse, comme ils font avec les autres. ». Voilà, et ça maintenant je sais qu'ils viennent me voir effectivement quand je me suis trompée. Bon ça arrive quelquefois mais heureusement pas trop souvent... (*Rires.*)... Et voilà, et ça j'aime. J'apprécie qu'ils aient confiance en moi, je pense que ça va dans les deux sens. Ils ont confiance en moi et moi j'ai confiance en eux, donc, euh..., donc ça, je trouve que c'est important aussi. Et ça dans tous les niveaux de classe, ça peut aller de la petite section jusqu'au CM2, je pense que s'il y a pas une relation de confiance dans les deux sens... Voilà...

C 73 : D'accord, donc ça, c'était du point de vue de la relation avec les élèves... Est-ce que vous avez d'autres choses à rajouter du point de vue plus de votre travail en tant que, en tant qu'enseignante dans la classe ou... ?

Céline 74 : Ben, je sais que je prépare, donc je travaille sérieusement enfin c'est pour moi mais c'est pour eux surtout parce que j'ai envie qu'ils apprennent des choses et j'ai envie de les faire progresser et aller dans la classe supérieure avec tout ce qu'ils devaient apprendre. Je me sentirais mal à l'aise, en fait, si jamais je faisais rien de mes journées ou si je sentais que mes élèves progressaient pas, je pense que je me poserais des questions et que j'irais voir à côté les collègues, même si je le fais déjà, mais... Les collègues : « Mais qu'est-ce qui se passe là, ça marche pas, là, je comprends pas. » et je pense que je me sentirais très mal si jamais, si je voyais qu'il y avait quelque chose qui, enfin si le courant passait pas, si je n'arrivais pas à faire progresser les élèves. En fait, je le fais pour eux mais surtout pour moi en fait, parce que finalement quand ils comprennent quelque chose, ben, je me sens bien aussi. Quand je vois, bon, qu'ils apprennent, qu'ils progressent, qu'ils réinvestissent ce que je leur ai appris même si on est dans une situation complètement différente. Ben, je me dis voilà ça, ça a marché, ça c'est bien, il faut continuer comme ça.

C 75 : Humm.

Céline 76 : Et donc finalement, là, le travail ça paye pour eux et pour moi parce que... Et puis c'est ce que je leur explique. Bon, eux, ils travaillent la journée, mais que moi, enfin c'est plutôt au CE1 parce que là les Moyenne Section y comprennent pas trop, mais je leur ai expliqué : « Vous travaillez la journée mais moi aussi je travaille parce que pour vous proposer tout ce que je vous donne, les exercices, les leçons, ça vient pas... C'est pas dans un livre, vous savez là, quand on explique... ». Je leur ai expliqué un moment une leçon de français, « Vous voyez, là, on a commencé par faire ce jeu sur l'ardoise et puis, après on a fait ça, et puis, après on a fait les exercices, j'improvise pas. Je l'ai pensé dans ma tête, je l'ai écrit sur ma feuille. », parce que je leur ai montré mon cahier-journal parce qu'ils étaient très... « Mais c'est quoi ça, maîtresse ? » qui était toujours affiché à côté. Je leur ai expliqué et là, ils se sont rendus compte que finalement la maîtresse elle travaille aussi, elle est pas avec son livre en train de... au hasard : « Alors aujourd'hui, on va travailler, on va expliquer le présent. »... Et puis voilà... Donc là, ils ont compris que nous aussi en fait on travaillait que c'était pas... Enfin, qu'on nous donnait pas un classeur au début de l'année avec tout de prêt quoi. Ça, ça les avait surpris quand même. Hé oui, les maîtresses aussi travaillent... C'est un métier, c'est pas juste une occupation comme ça qu'on fait...

C 77 : Donc justement quand vous dites c'est un métier qu'est-ce que vous mettez derrière tout ça quoi ?

Céline 78 : Y'a certains comportements que j'ai ici que j'ai pas à l'extérieur par exemple. On m'avait

dit à l'IUFM quand vous êtes maîtresse surtout en maternelle vous êtes acteur, vous feignez la... Quand vous vous mettez en colère c'est pas vous qui êtes en colère c'est l'apparence. Je m'en suis vraiment rendu compte, et des fois je me fâche parce que ils font une bêtise, il y en a un qui tape alors j'ai l'apparence de la colère mais finalement à l'intérieur je suis très calme et c'est vrai que voilà, pour moi c'est une partie du métier, voilà. Il y a plusieurs, oui, faut jouer, faut être acteur... En même temps faut bien écouter les enfants, faut... C'est un métier qui est riche, qui est... On s'ennuie pas. Faut être patient, faut être... (*Silence - 3 secondes.*) Je pense qu'il faut beaucoup de qualités pour faire ce métier-là. Je connais beaucoup de personnes, autour de moi, qui me disent : « Mais comment tu fais pour être avec autant d'enfants ? » mais finalement quand, quand on aime ce métier-là ça passe, ça passe tout seul. Je me pose pas autant de questions...

C 79 : Oui, et bon je sais qu'on n'aime pas trop parler de soi mais si je vous demande quelles sont vous, les qualités que vous pensez avoir et les mettre au service de ce métier-là ou en tout cas les utiliser dans ce métier-là, qu'est-ce que vous me dites ?

Céline 80 : Ben je pense que... Ben je travaille beaucoup, beaucoup. Je pense que je suis patiente aussi avec les enfants, et... Euh... Et puis je m'intéresse à eux aussi autant qu'ils s'intéressent à moi, enfin je suis curieuse de tout ce qu'ils peuvent me dire et je suis très intéressée, voilà. Toutes leurs petites histoires, toutes leurs petites blagues ben, je vais les écouter et ça va m'intéresser. Voilà, je pense qu'il faut s'intéresser à chaque enfant pour faire ça. Faut pas que ça passe au-dessus, voilà, parce qu'ils sentent très bien quand on est vraiment intéressé ou qu'on les écoute d'une oreille « Oui, oui ? je comprends ; »... Voilà, ils aiment bien on s'intéresse à eux... Et moi ça m'intéresse en fait ce qu'ils me disent... J'ai des petites anecdotes après à raconter, donc j'aime bien. Mais je leur raconte aussi des choses parfois, ça les intéresse, des choses très banales mais ils ont un peu l'impression de connaître la vie de la maîtresse et voilà ça les fait rire, c'est bien.

C 81 : Humm.

Céline 82 : Moi j'aime bien ça. (*Rires.*)

C 83 : Et puis, ça participe aussi peut-être de ce que vous m'avez dit tout à l'heure, c'est-à-dire la confiance réciproque avec les élèves ?

Céline 84 : C'est ça, bon, ils me racontent une partie de leur vie bon, ben... C'est des choses complètement minimales. Voilà c'est les boucles d'oreilles, c'est le vernis à ongles, c'est... Plein de petites choses où ils ont l'impression de me connaître, donc c'est voilà c'est bien. Moi ça me plaît, quand ils repèrent des nouvelles affaires, des nouvelles boucles d'oreilles et moi je fais la même chose, voilà c'est ça une relation qui va avec sa maîtresse en maternelle je trouve, qui s'intéresse à toute la vie des... C'est vrai que les enfants ils sont, ils sont centrés sur eux-mêmes, donc faire une petite réflexion sur la jupe d'une petite fille, sur une coiffure, tout de suite on voit leur sourire et ça

va... On sait qu'ils ont passé une bonne journée. Alors c'est vrai que c'est pas forcément ce qu'on a voulu leur apprendre dans la journée mais voilà. On se dit qu'ils ont passé une bonne journée et quand ils vont rentrer le soir à la maison ils auront appris plein de choses et ce qu'ils vont dire aux parents c'est : « La maîtresse, elle m'a fait un compliment sur ma robe. » mais pour moi c'est pas grave... Un autre jour. Voilà, au moins ils sont contents de venir à l'école et je pense que c'est ça qui est important en maternelle, donc voilà... C'est ça. (*Rires.*)

C 85 : Très bien. (*Rires.*) Bon, ben, vous voyez, il y a déjà plein de choses qu'on a dit là. Donc, on s'est un petit peu éloigné de la lecture de l'entretien du coup, mais le but, c'était pas d'y revenir de façon littérale non plus, point par point, etc., c'était plus ce que ça vous avait fait de relire ça et puis de garder ce bon moment...

Céline 86 : Oui...

C 87 :... Comme une ressource quoi.

Céline 88 : C'est ça, tout à fait.

C 89 : Voilà, vous vous direz si quelquefois ça va un peu moins bon bien, qu'il y a des moments qui sont vraiment très agréables.

Céline 90 : Bah, oui des fois... Ouais, ouais c'est sûr...

C 91 : Quelque chose d'autre sur ces valeurs professionnelles personnelles que vous investissez dans le métier ?

Céline 92 : Euh, je pense avoir déjà parlé de beaucoup mais, euh..., non je sais pas... Enfin je sais que je m'investis beaucoup même parfois trop, parce que je peux passer beaucoup, beaucoup de temps... Bon je vais faire mon travail sérieusement, mais il faut que j'arrive aussi à me limiter à... À être plus efficace parce que il y a des fois où je peux regarder... Je peux faire beaucoup de choses, mais finalement... Gardez en tête que c'est un métier, mais que c'est pas toute la vie non plus, donc euh...

C 93 : Quand vous dites être plus efficace, c'est-à-dire ?

Céline 94 : C'est-à-dire je peux regarder par exemple, chercher plein de projets pour la maternelle, voir plein de choses qui vont me plaire, aller très, très loin et finalement me rendre compte qu'en classe je peux pas le mettre en place, parce que ça demanderait enfin, ça demanderait trop de travail de préparation, ou... Donc finalement j'ai prévu très, très large mais il faut que je retravaille pour faire comme je pourrais le faire en classe, donc dès le début maintenant il faudrait que je me rende compte de ce qui est réalisable ou pas en classe, et ça m'éviterait de... Voilà ça me ferait gagner du temps je pense, d'être plus efficace, voilà plus cibler tout de suite ce que je peux faire en classe, comment... Y a des fois je prépare du matériel et je me rends compte que j'en avais dans la classe, ou... Voilà plus me recentrer, voilà ou dire concrètement qu'est-ce que tu veux faire ? Qu'est-ce que

tu dois faire ? Et regarde déjà ce que tu as de préparer dans la classe avant de, avant de partir... J'ai, j'ai de grands projets mais il faut que j'arrive à me, à me restreindre un petit peu quoi, voilà. C'est ce que m'a dit l'inspectrice. Voilà, maintenant il faut rester dans le contexte d'une classe.

C 95 : Ben, très bien. Merci beaucoup.

Céline 96 : Ben, je vous en prie.

Entretien avec Sarah n° 2

3 juillet 2012

C 1 : ... Ne vous inquiétez pas, les collègues que j'ai pu enregistrer m'ont dit la même chose, donc c'est vrai que c'est pas habituel d'avoir à lire un texte comme ça, voilà. Donc je sais pas si j'ai bien fait de l'envoyer comme ça, mais bon, voilà ça a été fait... Et je voulais quand même qu'on puisse en reparler en essayant de voir un petit peu, pour vous qu'est-ce que ça vous a fait ce moment de relecture justement, au-delà, alors au-delà de la forme...

Sarah 2 : Humm.

C 3 : ... Donc, c'est vrai, je comprends bien la gêne qu'y a eu à lire ça, mais après bon... Est-ce que sur le contenu de des choses pour vous qui ont amené des commentaires, des pensées... Voilà ?

Sarah 4 : Non, c'était fidèle à ce qu'on a dit puisque c'était retranscrit mot pour mot, à la relecture, à part que bon ça a été désagréable, non j'ai pas...

C 5 : Parce que, voilà, moi, ce qui m'intéresse, c'est de travailler sur qu'est-ce qui fait votre métier d'enseignante, pour vous, qu'est-ce qui est important, voilà, à quoi vous êtes attentive ? Qu'est-ce que vous essayez de mettre en place ? Voilà, quand une séance a bien marché, pour vous, qu'est-ce qui a vraiment bien fonctionné ? Et comment vous, voilà, comment vous la mettez en place pour que ça fonctionne, etc. donc après, c'est un petit peu comment derrière ça vous voyez votre métier.

Sarah 6 : Humm.

C 7 : Quelles sont les valeurs qui sont importantes dans votre métier ? Voilà donc à quoi vous êtes attentive qu'est ce qui est important pour vous en fait ? C'est ça qui m'intéresse aussi.

Sarah 8 : Ben, d'atteindre l'objectif que je m'étais fixé, donc transmettre, atteindre mon objectif de séance, transmettre une connaissance...

C 9 : Alors l'objectif de séance, d'accord. Donc votre objectif c'est ce que vous écrivez sur la fiche de préparation ou c'est... Voilà comment vous le formuleriez votre objectif ?

Sarah 10 : Euh.

C 11 : On peut reprendre l'exemple que vous aviez évoqué la dernière fois, hein, la séance de sciences si vous le souhaitez.

Sarah 12 : Bah, en termes de connaissances, de découverte du vocabulaire par exemple, et en compétences transversales aussi : respecter les tours de parole, enfin ce genre de choses.

C 13 : Et alors à quel moment vous vous dites : « Bon, ben, là mon objectif est atteint » ? Qu'est-ce qui vous fait dire que cet objectif est atteint ?

Sarah 14 : (*Silence - 3 secondes.*) J'allais dire si la séance se déroule bien, mais c'est un peu vague « bien ». (*Silence - 3 secondes.*) Si j'arrive à faire ressortir... Les mots de vocabulaire que je m'étais fixés.

C 15 : Alors c'est vous qui les dites ces mots de vocabulaire, comment ça se passe ?

Sarah 16 : Euh, pas forcément, parfois, si on reprend l'exemple de la séance. (*Sonnerie d'un téléphone fixe.*) Si on reprend l'exemple de la séance que j'avais mise en place, (*Nouvelle sonnerie.*) parfois j'ai défini un mot en leur demandant (*Nouvelle sonnerie.*), en leur demandant si, si ils connaissaient le terme de vocabulaire approprié et, et comme je vous le disais la dernière fois, ils en connaissaient beaucoup, donc j'ai pas eu besoin de leur apporter...

C 17 : D'accord.

Sarah 18 :... Tous les mots.

C 19 : Donc là, peut-être en termes de connaissances, vous me parliez de connaissances tout à l'heure, c'est vrai que vous aviez dit qu'ils en savaient déjà beaucoup, donc qu'est-ce que vous en pensez, qu'est-ce que vous pensez qu'ils ont appris en plus ? Qu'est-ce qui fait que cette séance a bien fonctionné ? Peut-être y avait pas que des connaissances à apporter et peut-être qu'il s'est passé aussi autre chose ?

Sarah 20 : Euh... Ils ont osé parler de, j'allais dire de choses taboues...

C 21 : Humm.

Sarah 22 :... Sans tomber dans..., le ridicule, on va dire, toute la classe ne s'est pas mise à rire dès qu'on entendait des mots comme spermatozoïdes ou... Voilà, donc réussir à rester sérieux tout en parlant de ce thème-là. Pour moi déjà ça, c'était une réussite puisque c'est quelque chose qui me faisait peur. (*Rires.*)

C 23 : Oui.

Sarah 24 : Et, (*Silence - 4 secondes.*) après qu'est-ce qu'ils ont... ? Être plus précis sur l'utilisation du vocabulaire aussi, si ils avaient des conceptions initiales erronées sur l'utilisation d'un mot ou sur le sens d'un mot, on a rectifié.

C 25 : Humm.

Sarah 26 : La première séance était beaucoup à l'oral...

C 27 : Oui, c'est vrai. Et justement, à quel moment vous pouvez vous dire, comme c'est une séance orale comme ça, encore une fois que l'objectif est atteint, qu'ils ont bien compris ce que vous vouliez leur transmettre ? Il doit bien y avoir des petits indices, des petits signes qui vous font penser que ça a été atteint ?

Sarah 28 : Le fait est qu'ils participent, qu'il y ait beaucoup d'élèves qui réagissent, quand je pose une question ou quand un élève dit quelque chose que ça fasse réagir les autres, qu'ils aient envie de

rajouter des idées. (*Silence - 3 secondes.*) Oui, leur réaction, voilà c'était un sujet qui les intéressait donc ils étaient tous très attentifs. Donc j'ai vraiment eu l'impression que tous avaient envie d'écouter, d'apprendre à ce moment-là en tout cas (*Rires.*). Donc, pour moi, c'était vraiment une réussite, ouais, parce que j'avais tout le monde.

C 29 : D'accord, quand vous dites j'avais tout le monde, c'est-à-dire ? Vous pouvez m'en dire un peu plus ?

Sarah 30 : J'avais l'attention de tous les élèves.

C 31 : D'accord. Et si on veut essayer d'aller un petit peu plus loin, puisque je suppose que ça a pas que cette séance qui s'est bien passée, là dans votre année scolaire ou dans ce moment où vous avez été dans cette classe-là euh..., qu'est-ce qui est important pour vous et que vous essaieriez peut-être de mettre en place quelle que soit la classe que vous avez ? Voilà, peut-être il y a des choses auxquelles vous tenez, euh..., quand vous faites classe, quand vous enseignez ?

Sarah 32 : (*Silence - 2 secondes.*) À quel niveau, enfin... ?

C 33 : À tous les niveaux, ça peut être à n'importe quel niveau, euh...

Sarah 34 : Des points sur lesquels moi je pense que je devrais m'améliorer par exemple ?

C 35 : Non, non, non, pas forcément, mais des points sur lesquels vous vous dites : « Ma classe va fonctionner si je fais pas telle chose ou si je demande pas aux élèves telles choses. », voilà, par exemple. Qu'est-ce qui est important pour vous pour que ça fonctionne, pour que la classe tourne comme vous l'entendez ?

Sarah 36 : En premier, je dirais la discipline parce que, parce que j'ai toujours peur en tant que débutante de me laisser déborder, donc...

C 37 : Alors d'accord, la discipline pour vous, qu'est-ce que c'est alors ?

Sarah 38 : Euh..., que les élèves ne se lèvent pas s'ils ont pas demandé l'autorisation, ne parlent pas s'ils ont pas eu la parole, qu'y ait pas de bavardages, enfin de se tenir en classe, voilà...

C 39 : Humm.

Sarah 40 : Le respect du règlement de la classe, de l'école, voilà.

C 41 : Humm, d'accord, donc il y a la discipline, et en maternelle la discipline vous l'envisagez comment ?

Sarah 42 : Bon, elle est adaptée, les déplacements sont autorisés, bon, les bavardages sont tolérés aussi. En maternelle, c'est un peu différent, mais c'est toujours, enfin, c'est la même discipline puisqu'on respecte aussi le règlement de classe, mais c'est le règlement de classe qui est différent...

C 43 : Humm.

Sarah 44 : Mais y a aussi de la discipline, quand on est dans le coin regroupement, ben, là c'est, tout le monde se tait, on parle chacun notre tour, on lève la main, enfin.

C 45 : D'accord, et donc comment vous faites en classe que ce soit en élémentaire ou en maternelle, peut-être vous avez un exemple, pour qu'il y ait une discipline correcte, euh..., dans la classe ?

Sarah 46 : Moi, je suis brigade¹¹⁴, donc à chaque fois que j'arrive dans une classe, euh..., j'explique ma façon de fonctionner. Je relis, en général, s'il y a un règlement de classe affiché ou dans un classeur. Je le relis avec les élèves pour leur dire que j'en ai pris connaissance, que... Qu'on travaillera toujours comme ça et si j'ai des choses à ajouter je les ajoute en disant que pendant la durée de mon remplacement, ben, il y aura ça en plus où ça en moins, enfin voilà je me permets de...

C 47 : D'accord.

Sarah 48 : ... De le modifier si, voilà, euh...

C 49 : Donc, discipline qui est important pour vous quand vous arrivez dans une classe pour faire un remplacement, et puis d'autres choses qui vous paraissent importantes... ?

Sarah 50 : Pour qu'une séance soit réussie ?

C 51 : Voilà oui.

Sarah 52 : (*Silence - 4 secondes.*) Que... Que j'ai bien défini où je veux amener mes élèves, que j'ai bien réfléchi à mon objectif.

C 53 : Humm.

Sarah 54 : (*Silence - 3 secondes.*) Essayer de... D'avoir tout le monde... Enfin de... De pas perdre tes élèves en route. Si j'ai des élèves en difficulté, essayer de les tirer aussi.

C 55 : Oui, et pour ça qu'est-ce que vous faites alors quand vous sentez qu'il y a des élèves un peu plus en difficulté ?

Sarah 56 : Euh..., ben, je les fais reformuler, je les fais participer, euh..., pour essayer de répondre à l'oral, ben, à un exercice. Si on est à l'écrit, un exercice un peu différent ou, euh..., ou en leur enlevant une difficulté de... Je sais pas. S'il y a... Pour prendre un exemple, une phrase dans

114

laquelle il faut conjuguer un verbe à un temps, ben, je peux lui donner le texte déjà écrit et il a juste à se concentrer sur la conjugaison du verbe, ça lui économise du temps et ça lui enlève la difficulté de copie, et voilà, il a plus de temps pour se concentrer sur ça, enfin en différenciation pédagogique en général.

C 57 : Humm, d'accord, mais il y a plein de façons de différencier donc c'est pour ça que je vous demande un petit peu comment...

Sarah 58 : Ben, là, à D... (*Lieu.*), j'avais trois élèves pour lesquels je pratiquais la différenciation pédagogique : une élève qui était dyslexique qui travaillait sur ordinateur, chaque fois que c'était possible, que ce soit un travail sur fiche ou un exercice, on la mettait sur l'ordinateur. Donc, je préparais les activités sur ma clé USB pour l'enregistrer sur son ordinateur et elle travaillait dessus. Une autre qui était juste très lente pour écrire et qui était en grosse difficulté, donc euh..., je lui préparais les textes à l'avance, justement pour lui faire gagner du temps et qu'elle se concentre uniquement sur, sur l'exercice, qu'elle perde pas de temps à recopier une consigne vous... Enfin... Tout ce qui peut y avoir autour d'un exercice. Et une troisième élève qui avait de grosses difficultés pour écrire. Elle, elle avait, je pense que c'était vraiment le graphisme, elle écrivait très très mal, elle arrivait même pas à se relire elle-même, enfin c'était... Donc pareil, je lui économisais... Pour les exercices où il y avait beaucoup d'écriture, je lui économisais ce temps-là pour qu'elle se concentre et qu'elle s'applique uniquement sur les mots, du coup, voilà.

C 59 : Mais là, si j'entends bien ce que vous me dites, vous contournez la difficulté de l'enfant, mais jamais il travaille sur sa difficulté en fait. L'enfant qui est très lente, on tape le texte ou on l'écrit à l'avance, l'enfant qui a du mal à écrire on écrit pour elle, donc on la contourne la difficulté... Est-ce que j'ai bien compris ?

Sarah 60 : (*Silence - 2 secondes.*) Oui mais à ce moment-là mon but, c'est pas de le faire travailler sur sa difficulté, mon but c'est de le faire...

C 61 : D'accord.

Sarah 62 : Mon but c'est de l'amener au même résultat que les autres, c'est-à-dire avoir terminé l'exercice et qu'on puisse travailler la compétence que j'ai visée.

C 63 : D'accord, donc il y a peut-être d'autres moments où on travaille plus le problème de cet enfant-là ? Parce que c'est ça aussi la différenciation, c'est prendre chaque élève où il en est et l'accompagner dans sa difficulté pour arriver à la résoudre.

Sarah 64 : Ouais... Ouais, ouais.

C 65 : Alors, peut-être il y a d'autres moments où ça se fait ?... Peut-être pas sur ce cas-là mais...

Sarah 66 : Moins en l'occurrence, pas beaucoup, moi j'étais en double niveau, je... J'ai déjà eu du mal entre guillemets à prendre mon rythme, voilà... Et je me suis pas penchée sur... Sur les

difficultés de ces élèves-là. Oui j'ai peut-être contourné leurs difficultés, plus que chercher à les...

C 67 : Enfin, c'est pas un jugement, c'était pour bien comprendre...

Sarah 68 : Ouais, ouais.

C 69 : ... Ce que vous aviez fait d'accord. Humm, d'accord. Euh..., donc avoir tous les élèves c'est important pour vous, vous m'avez dit que chacun puisse aller dans la compétence travaillée, donc d'accord ça, c'est une chose importante. Vous voyez d'autres choses aussi qui sont importantes, qui ont une place importante dans la classe ?

Sarah 70 : (*Silence - 4 secondes.*) J'allais dire le côté ludique, c'est pas vraiment ludique, mais essayer de trouver des situations ou des outils, des supports qui sont attrayants, qui soient attrayants pour les élèves...

C 71 : Humm. Humm.

Sarah 72 : Mais je pense que ça rejoint l'idée de, de capter tout le monde donc...

C 73 : Oui, d'accord, donc c'est un autre moyen aussi d'avoir l'attention de tous ?...

Sarah 74 : Ouais...

C 75 : Donc le choix des supports.

Sarah 76 : Ouais, que les élèves prennent du plaisir à venir à l'école, qu'il y ait un climat de bonne humeur, de bonne ambiance dans la classe.

C 77 : Alors comment ça se concrétise ? Parce que le « climat de bonne humeur », il y en a beaucoup qui en parlent mais comment... Chacun a sa manière de faire ? Pour vous comment ça se passe ?

Sarah 78 : Euh... Alors là, dans l'école que j'ai quittée, ça c'est très très bien passé, euh... Ce que m'ont dit des élèves : ils aimaient venir en classe parce que je criais pas.

C 79 : D'accord.

Sarah 80 : Et c'est vrai que c'est une chose qui a très bien marché avec eux dès le début, quand il y avait trop de bruit. Moi je leur ai expliqué que quand il y avait trop de bruit, je forçais pas sur ma voix et je les attendais. Bon, bien sûr, au bout d'un moment, je serais intervenue mais bon je finissais par me taire et j'attendais de silence et ça marchait très très bien, donc du coup c'est eux qui se disaient entre eux « Chut, chut la maîtresse attend. ». Donc, du coup, je criais très très rarement, sauf pour intervenir, donc, sur un enfant en particulier mais, voilà, pas au niveau du bruit dans la classe. Arriver à plaisanter avec les élèves sur... Ben je sais pas, sur l'intervention d'un élève qui peut être drôle, se permettre d'en rire pendant trois secondes et puis hop se remettre au travail !

C 81 : Humm. Humm.

Sarah 82 : Autoriser ces temps-là.

C 83 : D'accord.

Sarah 84 : (*Silence - 4 secondes.*) Ouais, enfin, plaisanter avec les élèves, se permettre de plaisanter avec les élèves, tout en restant dans le cadre, tout en restant dans le cadre du travail mais, voilà.

C 85 : D'accord, ça je vois, c'est important. Euh, je sais pas si y a encore d'autres choses qui vous paraissent importantes ?

Sarah 86 : Essayer de les motiver, toujours, de les encourager.

C 87 : Humm. Humm.

Sarah 88 : Surtout pour les élèves qui sont en difficulté.

C 89 : D'accord, donc les encouragements, ça peut se manifester comment, par exemple, dans la classe ?

Sarah 90 : Euh... (*Silence - 3 secondes.*) En...

C 91 : Pour vous, hein ? Bien sûr ! Qu'est-ce que vous faites ?

Sarah 92 : Ben, lui donner la parole, donner la parole à un enfant qui va pas forcément lever la main pour la prendre parce qu'il a pas confiance en lui...

C 93 : Humm.

Sarah 94 : Donc lui donner la parole et lui dire : « Mais si, tu sais le faire, j'ai bien vu sur ton cahier que tu savais le faire, explique-nous. », voilà, euh...

C 95 : Et ça marche en général ?

Sarah 96 : Oui.

C 97 : Oui, ça se passe bien ?

Sarah 98 : Oui, oui, enfin jusqu'à maintenant. Euh..., quand on corrige un exercice, on peut mettre une petite annotation d'encouragement aussi pourquoi pas, euh..., quand on passe dans les rangs. Ça m'est arrivé d'avoir une élève qui me disait : « Non mais la division, j'ai rien compris. » et puis en fait elle était juste bloquée sur, sur une étape à cause des tables de multiplication, donc c'était à la division qu'elle n'avait pas compris c'était, elle ne savait plus combien, je sais plus, combien de fois neuf dans quarante-cinq, quelque chose comme ça. Enfin voilà, « Ah ! ben, je sais pas faire la division ! »

C 99 : Humm.

Sarah 100 : Donc, ben, la débloquent lui dire : « Bon, bah, si, tu vois, au final tu as compris, donc tu sais faire ta division. Aie confiance en toi ! ». Voilà.

C 101 : D'accord, donc leur donner confiance en eux ça c'est important aussi. (*Silence - 3 secondes.*) et, euh..., moi je me posais la question de l'identité professionnelle chez les jeunes enseignants, qu'est-ce que vous pourriez me dire ?

Sarah 102 : L'identité professionnelle ? Comment je me vois ?

C 103 : Voilà, comment vous voyez ce métier-là ?

Sarah 104 : Ah ! Comment je vois mon métier ou ma posture au sein de... ?

C 105 : Les deux oui. Les deux peuvent être intéressants oui

Sarah 106 : Euh... Alors moi mon métier, c'est ce que je veux faire depuis que je suis enfant donc euh..., ça c'est atteint, je suis ravie, j'ai pas de regrets. Euh..., en ce moment, j'ai tendance à me dire que si c'est à ce rythme-là, je vais pas tenir longtemps (*Rire.*) mais je pense aussi que c'est parce que ce sont les premières années, que j'ai tout à construire, et que, quand je construis mes séances je pars un peu... Enfin, par manque d'expérience, donc euh..., ça va se calmer, j'espère ! Et puis, euh..., non mon métier, pas de (*Silence - 3 secondes.*). C'est ce que j'attendais, je me rendais pas compte de la charge de travail, mais après une fois que je suis en classe, c'est ce que j'attends, c'est ce que je pensais du métier. Et au niveau de ma posture actuellement, je me sens, euh..., je me sens... En demande de formation (*Rires.*). En fait, j'ai passé la PE2 et à chaque fois que j'ai un manque, une question, je me dis : « Ben voilà, c'est parce que j'ai pas fait la PE2 ! ». (*Rires.*) « Et peut-être que si j'avais fait la PE2, on m'aurait expliqué ça ! » Bon, les collègues me disent : « Non, non, on fait pas ça en PE2, t'as pas raté grand-chose apparemment. ». C'est le discours que tiennent les collègues, j'en sais rien mais je trouve qu'on a été un petit peu lâchés... Ça a été assez brutal en fait. J'ai été AVS juste avant, donc j'avais vu tourner des classes pendant une année et je me dis que si j'avais pas fait ça j'aurais été complètement perdue, parce que j'avais pas vu fonctionner une école depuis mon expérience d'élève donc, voilà, je trouve que ça aurait été impossible ! Un peu trop brutal ! Y avait pas assez de transition voilà !

C 107 : D'accord.

Sarah 108 : Sinon... (*Silence - treize secondes.*)

C 109 : Bon, et est-ce que le fait d'avoir eu des visites, pas seulement moi, mais de vos conseillers pédagogiques, est-ce que ça permet d'avancer un petit peu sur sa pratique ou bien est-ce que ça soulève plus de questions que de réponses ? Enfin je sais pas, comment vous percevez ça ?

Sarah 110 : Alors non au contraire, alors comme j'expliquais un peu à B. G. (conseillère pédagogique généraliste) lors de son pot de départ, comme on a pu en discuter un petit peu. Elle m'a suivi de la PES et je considère que les entretiens que j'ai eus avec elle et avec vous c'est mon unique formation. Donc, je me suis beaucoup raccrochée à ça et euh..., même si j'avais un petit peu d'appréhension forcément avant la visite, parce qu'on va avoir le regard de quelqu'un sur ce qu'on fait. Euh..., ça a toujours été très productif pour moi d'avoir un regard, un regard bienveillant sur... sur la pratique de classe. Donc, moi, non, j'ai trouvé ça intéressant au contraire, voilà.

C 111 : Donc, en fait il en faudrait peut-être plus de ces moments-là pour pouvoir avancer ?

Sarah 112 : Ouais, mais... Euh... Je dirais que les moments... Plus, mais à la demande de l'enseignant.

C 113 : Humm.

Sarah 114 : Quand je suis arrivée à D..., enfin quand on m'a donné mon affectation. C'était mon premier double niveau. Et c'était mon premier cycle 3. et je venais de petite section, donc ça m'a fait peur, et j'ai dit, peut-être à Laurence ou c'était Mme G au téléphone : « Si éventuellement vous aviez un moment pour passer me voir éventuellement dans la première quinzaine, j'aimerais bien avoir des conseils pour démarrer. » Et, euh..., et j'ai vu personne et la visite que j'ai eue s'est passée trois jours avant la fin de mon remplacement. Voilà. Donc, ça a été intéressant parce que encore une fois voilà j'ai eu des remarques sur ce que je faisais, en positif, en négatif. J'ai eu un regard sur mon travail, mais je me dis, ben, ç'aurait été peut-être intéressant de l'avoir avant parce que j'aurais pas forcément fait ces erreurs là pendant les trois mois où j'étais là-bas. Voilà. Donc voilà... C'était un petit peu mal choisi quoi.

C 115 : Bon, ben, en ce qui concerne ma recherche je vous remercie en tout cas...

Sarah 116 : De rien...

C 117 :... De m'avoir apporté ces compléments. Voilà, après je voulais vous demander si éventuellement vous seriez d'accord, parce que je l'ai demandé à d'autres enseignants que j'ai vus comme vous donc deux fois, pour éventuellement faire un groupe, enfin, vous regroupez, donc à trois ou quatre. Je vais essayer de voir combien de personnes vont pouvoir venir pour essayer justement de mettre en commun un petit peu des savoirs professionnels, ce que vous avez appris de votre pratique voilà. Vous êtes à peu près toutes dans le même cas soit T1 soit T2...

Sarah 118 : Humm. Humm.

C 119 : Et donc voilà, essayer de mettre en commun un moment qui s'est bien passé, et puis voilà en tirer les enseignements, ce que ça vous a apporté à l'une, à l'autre.

Sarah 120 : C'est quelque chose qui vous apporte quelque chose pour vous pour votre recherche ?

C 121 : Oui, oui ce serait pour ma recherche. C'est pas du tout, c'est hors de votre formation en fait, mais moi ça m'intéresse de voir comment vous pouvez échanger et mutualiser des choses, à partir de votre..., de votre petite expérience débutant. Mais c'est pour ma recherche, c'est pas...

Sarah 122 : Ouais, ouais, oui, oui, et vous souhaiteriez faire ça quand ?

C 123 : Dans, ce serait après la rentrée, peut-être en octobre novembre prochain.

Sarah 124 : D'accord.

C 125 : Si j'arrive à trouver un moment qui convienne à tout le monde.

Sarah 126 : Ben, oui, moi, si ça vous rend service, ça me dérange pas. L'année prochaine c'est mon année d'inspection, donc je vais être un petit peu... (*Rires.*) Voilà, mais...

C 127 : Oui, vous serez T2 l'année prochaine, d'accord. Sachez que vous pouvez vous faire visiter tout le premier trimestre, parce que les inspections en général, commencent pas avant janvier...

Sarah 128 : Oui, oui.

C 129 :... Pour les T2 en tout cas. Si vous êtes sur M... (*Lieu.*), en tout cas, l'inspectrice nous demande toujours d'aller vous voir et de voir quand ça va bien, quand vous êtes OK, surtout quand vous faites des remplacements et voilà, que vous avez bien pris la classe. Pour que ça se passe au mieux pour vous.

Sarah 130 : Humm. Non mais... Si on arrive à fixer une date qui convienne à tout le monde et que pour moi à ce moment-là c'est possible, y a pas de, y'a pas de problème.

C 131 : D'accord bon, ben, c'est gentil, je vous remercie.

Exemple d'analyse des verbatim avec les couleurs.

Élise

vendredi 17 février 2012

1 Donc voilà, euh... Je vous propose, si vous en êtes d'accord, euh..., de laisser revenir, euh..., à la mémoire un moment de classe qui s'est bien passé. Voilà, donc vous, vous prenez le temps de chercher ça et puis quand vous avez trouvé vous me le dites, voilà, un moment qui, pour vous, s'est bien passé.

2 En termes d'apprentissage ?

3 Euh ! Pour vous en tant qu'enseignant. Voilà. Pour vous en tant qu'enseignante, euh..., un moment euh..., où ça s'est bien passé pour vous, où vous vous êtes sentie l'enseignante dans la classe, voilà.

4 (*Silence - 11 secondes.*) Humm ! Humm !

5 Prenez le temps... De voir ... Un moment... Un moment où ça a été agréable.

6 (*Silence - 3 secondes.*) Bon, je pense avoir trouvé. Je sais pas si ça va répondre à vos attentes, mais...

7 D'accord, donc, je vous propose, dans un premier temps, de me raconter un petit peu la situation voilà, pour que je me la représente aussi.

8 D'accord, donc, c'était une séance de grammaire, niveau CE2, euh..., sur le groupe nominal et... les attributs.

9 D'accord.

10 Donc qui fait suite, euh..., à une longue séquence sur l'adjectif qualificatif.

11 Humm.

12 Donc, les CE2 sont en phase de découverte. Donc il s'agit d'abord de retrouver les groupes nominaux, de retrouver les noms puis les groupes nominaux, et là je vois qu'il y a des soucis, qu'ils n'y arrivent plus. Les CE1 qui sont à côté, sont en train de le faire, commencent à lever les doigts pour répondre alors qu'ils sont

Pensée privée : la PE identifie un blocage chez les élèves.

en activité mais ils sont...

13 D'accord.

14 Ils aiment beaucoup participer donc ils commencent à lever le doigt. Ils ré-explicitent aux CE2. Les CE2 écoutent, ils sont surpris.

15 Humm.

16 Ils prennent le temps de bien expliquer, de donner des exemples. Beaucoup d'échanges entre les deux. Les CE2 posent des questions aux CE1 et cetera.

17 D'accord.

18 Y a des échanges, ensuite donc on continue le travail, euh..., où il s'agit de rechercher des adjectifs. Les CE1 toujours à l'écoute demandent ce que sont les adjectifs, comment est-ce qu'on les retrouve. Nouveau moment d'échange, donc c'est une séance qui se transforme au final en séance de grammaire collective CE1-CE2. Chacun, euh..., retient ce dont il a besoin pour faire ses activités. On ressort... On n'était pas en grammaire avec les CE1, mais du coup on ressort les manuels de grammaire pour rechercher les leçons pour ré-expliciter, les CE2 aux CE1, les CE1 aux CE2. Et puis au final, on ... Donc après avoir trouvé le nom, les groupes nominaux, les adjectifs, on explique, euh..., ce qui peut y avoir d'autre que des adjectifs... Les CE1 finissent par donner eux, maintenant qu'ils ont compris le nom, le groupe nominal, donnent des groupes nominaux aux CE2. Les CE2 sont chargés d'étendre ces groupes nominaux en fonction de ce qu'ils ont vu des attributs. Les CE1 en échange étendent avec un adjectif. On essaye de ré-expliciter pour les CE1 qui n'ont pas compris l'adjectif puisque c'était pas au final l'objectif. Et puis après donc on retransmet, on essaye de retirer, d'ajouter, de supprimer, et cetera et au final c'est une séance qui a duré une heure, qui n'était pas prévue et qui était, je pense, beaucoup plus formative pour eux. Ils sont ressortis. On en a reparlé après, ils ont compris d'un coup.

Actions et interactions avec les élèves
(« on »)

Ce que pense l'enseignante (pensées
privées).

19 Humm.

20 Et c'est une séance qui s'est très bien passée, oui, pour les uns comme pour les autres. Ils ont été très satisfaits. Ça sortait du cadre dans lequel on a l'habitude de travailler et j'ai senti, parce que du coup j'étais en position centrale pour relancer, de faire expliquer davantage les CE2 aux CE1 puisque il faut quand même s'adapter. Donc, eux aussi ils se sont adaptés au niveau de langage des CE1, et, euh..., ça a été une séance très riche. On en a, on a retravaillé après là-dessus et ils ont vraiment bien compris.

21 Humm, Humm. D'accord donc...

22 C'était très positif. Ça permet de voir, de voir qu'y a d'autres façons de faire quand...Voilà, on n'est pas forcément centré sur ce qu'on veut faire tout le temps et en même temps ça peut être beaucoup plus enrichissant pour les élèves.

23 Humm. D'accord, donc pour vous aussi c'était une bonne séance ?

24 Oui une bonne séance et à refaire, voilà...En essayant de lier les deux niveaux.

25 D'accord, alors dans tout ce que vous venez de me raconter, euh..., quel est le moment sur lequel vous souhaiteriez revenir, peut-être un peu plus en... en détail ? Dans cette séance-là, pour vous, simplement pour avoir le plaisir de retrouver ce moment-là ?

26 Euh..., de façon, dans un autre domaine, c'est ça ?

27 Non, non, mais, non, ce que je veux dire c'est que dans cette séance on va essayer d'explorer un moment, que vous choisissez, qui vous paraît intéressant, et on peut par, donc je vais essayer de vous y emmener par un questionnement, essayer de laisser revenir à la mémoire tout ce qui s'est passé dans ce temps-là, dans ce moment-là, euh..., que sur le coup on n'avait pas pensé, et puis quelquefois y a des choses qui reviennent en mémoire et qui étaient passées un petit peu inaperçues dans le souvenir qu'on a, qui est, parfois, un peu vague.

Échanges entre les deux niveaux à propos de la notion.

Enseignante en position centrale.

Le niveau plus avancé explique à l'autre : nécessité pour les élèves d'adapter leurs discours.

28 Humm.

29 Voilà, donc, prenez le temps juste de choisir dans cette séance que vous m'avez racontée... un moment, peut-être, plus précis, puis quand vous l'avez trouvé, pareil vous me dites et puis on essaiera de voir, j'essaierai de vous emmener voir, explorer un peu plus ce moment.

30 Humm. Euh...**Moi ce que je retiens, c'est le moment où les CE2 (Sic, lapsus : CE1.) choisissent d'entrer dans la séance des CE2.**

31 D'accord. Donc on peut essayer peut-être de prendre juste avant ce moment où les CE2 (*Reprise des mots de l'enseignante, volontairement, à l'identique par la chercheuse.*) choisissent de rentrer dans la séance. Donc si vous voulez bien me ré-expliquer un petit peu où vous êtes à ce moment-là, peut-être, physiquement dans la classe ?

32 Humm. Humm.

33 Qu'est-ce qui se passe entre les élèves ? Voilà juste pour revoir un peu ce moment.

34 Alors, **je suis donc avec les CE2 puisque c'est une séance de découverte.** **Donc les CE1 sont en séance de mathématiques, de réinvestissement, ils ont pas besoin de moi.**

35 Humm.

36 Euh..., donc on commence à..., l'activité de découverte, euh..., du manuel.

37 D'accord, alors l'activité c'est ?

38 Donc d'abord, **avant l'activité de découverte, il y a un rappel justement sur le nom, euh..., donc là ils sont chargés de retrouver les noms..., d'abord dans une phrase puis dans un texte.**

39 D'accord.

40 **Ensuite c'est étendu aux... groupes nominaux..** Là il faut ré-expliquer parce qu'**ils ont des difficultés à faire le lien entre nom et groupes nominaux, ils savent pas quels mots autour du nom est-ce qu'on intègre**

En première personne : choix du moment

Position de l'enseignante dans la classe
(Les deux groupes d'élèves, CE1 et CE2 sont bien distincts dans la classe, groupes de tables séparés par un espace.)

dans le groupe nominal et quels noms, quels autres mots on n'intègre pas.

41 D'accord.

42 Donc on commence à revenir dessus...Et là les CE1 entendent « groupe nominal ».

43 D'accord alors peut-être c'est ce moment, là où quand les CE1 entendent « groupe nominal »...

44 Voilà.

45... Qu'on va explorer un petit peu plus, d'accord.

46 Voilà. Donc on était à ce moment-là en train de parler de « groupe nominal » lors des séances de grammaire avec les CE1, donc là ils entendent « groupe nominal » chez les CE2, donc ils s'disent : « Ah, ben, on fait la même chose nous aussi »...

47 D'accord, vous vous rappelez, y a peut-être un élève qui intervient à ce moment-là ou comment ça se passe ?

48 Euh ! Oui, c'est cette élève donc de CE1 (*Montre la table devant elle.*) qui..., donc qui a une position aussi assez charnière puisque ..., elle peut se retourner, quand elle se retourne, elle a une vue sur l'ensemble des CE2.

49 D'accord, oui. Donc là, ce jour-là, quand euh..., vous êtes avec les CE2 et qu'elle entend « groupe nominal », est-ce que peut-être vous la revoyez, euh..., à ce moment-là ?

50 Oui, oui, oui, elle se retourne d'un coup et elle me regarde...

51 Donc, vous, vous êtes où, dans la classe, à ce moment-là ?

52 Moi, je suis donc entre les CE2... Entre les CE2 puisque les tables étaient encore en U.

53 Humm. D'accord.

54 Donc, je suis au milieu.

55 Voilà, au milieu du U.

Précision du moment.

Début de l'évocation (PPI)

Prise d'informations : regard de l'élève qui croise celui de l'enseignante et mouvement de l'élève.

Position de l'enseignante.

Prise d'information : précision sourire de

56 Au milieu du U des CE2.	l'élève.
57 Humm.	
58 Et donc je la vois se retourner d'un coup et me regarder en souriant.	Prise de décision/intervention de la PE pour remettre l'élève dans son activité.
59 D'accord, donc là, vous la voyez, elle se retourne et elle vous sourit.	
60 Voilà.	
61 D'accord. Et là qu'est-ce qui se passe pour vous là ?	L'enseignante garde son cap (Activité séparée des deux niveaux.), mais l'élève se retourne de nouveau (Prise d'information.).
62 Euh ! Et donc je lui rappelle qu'elle a les mathématiques et qu'elle n'est pas concernée.	
63 D'accord.	
64 Donc, première fois je la remets dans son activité.	
65 Oui.	Geste mental et pensée privée en action (Prise de conscience.) : l'enseignante fait le lien avec la notion travaillée avec les élèves de CE1.
66 Donc nous, on continue, et puis elle se retourne parce que ça ne lui suffit pas.	
67 Donc vous la voyez ?	
68 Voilà je la vois, elle se retourne.	
69 Et là peut-être vous vous dites quelque chose ?	
70 Euh... Là, je commence à comprendre qu'elle euh..., qu'elle.	Prise d'information.
71 Vous commencez à comprendre.	
72 Euh..., qu'elle a entendu les termes sur lesquels on travaille en ce moment.	
73 Oui.	
74 Et sa voisine derrière, d'à côté, pardon, l'entend aussi et elle se retourne. Donc deux élèves se retournent.	
75 Deux élèves se retournent, d'accord.	
76 Euh..., donc elles écoutent, elles restent écouter. Moi, au début, je les vois pas, et puis euh...	
77 Oui.	

<p>78 Bon, moi je continue avec les CE2 et puis, euh..., donc la première élève, au départ, commence à dire aux autres : (A voix basse.) « Ils travaillent sur le groupe nominal ».</p>	<p>Prise d'information : prise d'indice sur l'autre groupe (Ouïe.)</p>
<p>79 Donc, là vous l'entendez ?</p>	
<p>80 Je l'entends.</p>	
<p>81 Ah ! D'accord, vous la voyez pas encore.</p>	
<p>82 Non.</p>	
<p>83 De votre position, et là, vous l'entendez.</p>	
<p>84 Non. Et je l'entends.</p>	
<p>85 D'accord.</p>	
<p>86 Et donc ils commencent, donc ils arrêtent mais ils écoutent, ils n'interviennent pas, ils restent euh...</p>	<p>Prise d'information et interprétation par la PE.</p>
<p>87 D'accord.</p>	
<p>88 Ils restent passifs, ils essayent de voir si ils vont comprendre ou pas ce qu'on dit. Et là moi...</p>	
<p>89 Quand vous dites : « Ils essayent de voir », alors à quoi vous savez qu'ils essayent de...</p>	
<p>90 Ben, ils essayent, oui, de comprendre ce sur quoi on travaille, si, si ça leur est accessible ou pas.</p>	
<p>91 D'accord. À quoi vous voyez ça ? À quoi vous sentez ça ?</p>	
<p>92 Euh... Ils écoutent en se regardant.</p>	
<p>93 Oui, ils se regardent...</p>	<p>Prise de décision de la PE de laisser faire, de ne pas intervenir (Changement d'attitude de la part de l'enseignante qui auparavant maintenait son cap.).</p>
<p>94 Voilà, ils se regardent et y en a un autre qui dit : « C'est le groupe nominal. » donc ils commencent à se regarder et cetera et donc j'les laisse.</p>	
<p>95 Humm. Vous les laissez, donc, là, vous faites quoi à ce moment-là ?</p>	
<p>96 Ben, nous, on est encore avec les CE2. Voilà, avec les CE2, on est toujours sur l'explication du groupe nominal.</p>	

97 D'accord. Et là...

98 Donc, là, on a décrit nom propre de nom commun qu'on a vu en début d'année.

99 Donc, là, qu'est-ce que vous faites, vous, là, à ce moment-là précisément quand vous êtes avec les CE2 ?

100 Euh...

101 Est-ce que vous vous souvenez peut-être de ce que vous avez dit ?... De la phrase qui était... ?

102 Non, je les ai... Donc oui... J'les laisse... J'étais en train de donner des exemples de groupes nominaux.

103 D'accord, vous donnez des exemples...

104 Je donne des exemples, je les fais rechercher le nom.

105 Oui. Y a un exemple qui vous revient là ?

106 Euh... (Silence - 6 secondes.) Euh..., oui, je les ai faits travailler... la fête foraine(Sic.).

107 D'accord, la fête foraine.

108 Donc, je... On travaille dessus, on repère le nom...le déterminant...

109 Alors, quand vous dites : « On repère ». Qui est-ce qui repère le nom ?

110 Euh..., donc, je demande aux élèves...

111 Vous demandez aux élèves.

112 Aux élèves de CE2 de repérer le nom.

113 D'accord, donc vous leur dites, peut-être quelque chose, en style direct, vous posez une question ?

Comment vous leur formulez la question ?

114 Euh..., j'écris au tableau « la fête foraine ».

115 Vous écrivez au tableau « la fête foraine », d'accord...

116 Voilà, pour qu'il y ait l'auditif et le visuel en même temps, puisque certains élèves ont besoin de voir, euh..., ensuite, donc on essaye de trouver le nom. Un élève vient le souligner au tableau.

Action : l'enseignante change de posture par rapport à sa volonté de départ de faire travailler les deux niveaux séparément.

117 Un élève vient au tableau, d'accord.

118 Ensuite donc il repart, on essaye de...

119 Il souligne, qu'est-ce qu'il souligne ?

120 Il souligne le mot « fête ».

121 Il souligne le mot « fête », d'accord.

122 Ensuite on essaye de voir les autres mots que l'on connaît.

123 Alors qui est-ce ?... Comment ça se passe quand « On essaye de voir. » ?

124 Euh... Donc on... On essaye de... Donc on...

125 Vous, vous dites quelque chose aux élèves peut-être ou c'est les élèves qui...

126 Je, je pose des questions, euh..., larges, laissant.

127 D'accord, donc quelle question, par exemple ?

128 Euh..., quelle question ? « Donc, maintenant qu'on a retrouvé le nom, qu'est-ce qui nous a permis de trouver le nom ? »

129 D'accord. Qu'est-ce qui nous a permis de trouver le nom ? Oui.

130 Donc, là euh..., ils me disent parce qu'il y a un déterminant devant.

131 D'accord.

132 Un autre élève intervient pour dire : « Oui, y a un déterminant. » et donc il dit : « C'est un, une, des, le, la, les. » donc il fait, il intervient de façon ponctuelle, donc je fais souligner à un autre élève, donc, le déterminant dans cette phrase. Ensuite donc le mot qui reste, euh..., on essaye de voir à quoi sert ce mot, est-ce qu'on peut le retirer....

133 À quoi sert ce mot d'accord.

134 Euh..., on essaye de le retirer donc un élève essaye de redire ce , oui, ce groupe nominal en supprimant

Après avoir demandé aux élèves de repérer le « nom », l'enseignante leur demande ce qui leur a permis d'identifier ce « nom ». Observer le questionnement des élèves par la PE, dans le but de faire verbaliser par les élèves les savoirs requis (Connaissances.) et qu'ils connaissent déjà.

Les élèves répondent qu'il y a un « déterminant devant ». Ils disent les mots qui peuvent être des déterminants.

À ces réactions des élèves, l'enseignante réagit en faisant souligner à un élève le « déterminant ».

Puis elle interroge les élèves sur le mot qui reste, qui n'est pas souligné. La PE

<p>ce mot. Oui, on peut le retirer ça veut dire quand même quelque chose, y a un sens.</p> <p>135 Alors ça donne quoi ?</p> <p>136 Donc ça donne « la fête »</p> <p>137 Oui, d'accord.</p> <p>138 Là, à ce moment-là les CE1 sont... C'est à ce moment qu'ils sont vraiment en train de regarder puisqu'on a fait le même genre d'exercice, euh...</p> <p>139 D'accord, là, vous les voyez, à ce moment-là ?</p> <p>140 Voilà, là ils sont, ils regardent vraiment, y montrent du doigt et puis à ce moment-là, c'est là qu'ils entrent avec nous dans la séance, puisque on a revu encore nom propre, nom commun, donc là...</p> <p>141 Donc, là, vous êtes où, vous, à ce moment-là ?</p> <p>142 Là, je suis devant le tableau.</p> <p>143 Vous êtes devant le tableau, d'accord...</p> <p>144 Donc, on est en train d'analyser...</p> <p>145 On va essayer de rester juste à ce moment-là où vous êtes devant le tableau et vous voyez donc les CE1 qui regardent en même temps et puis les CE2 qui sont, donc qui travaillent aussi.</p> <p>146 Humm. Humm.</p> <p>147 Avec vous, juste, prenez le temps de rester à ce moment-là... Et puis, vous me décrivez comment ça se passe là... Comment les élèves... interviennent... Peut-être ce que vous vous dites ou ce que vous dites oralement ? Ce que vous vous dites intérieurement ?</p> <p>148 Donc, euh..., au tableau donc, j'avais écrit en dessous donc de « fête » « nom ». Les CE1 dit (Sic.), interviennent en disant : « C'est pas un nom, c'est un nom commun. ».</p> <p>149 D'accord, c'est un nom commun.</p>	<p>demande aux élèves si on peut le retirer.</p> <p>Prise d'information : les regards des élèves de CE1,</p> <p>les gestes des élèves de CE1.</p> <p>Place de la PE « devant le tableau ».</p>
--	--

150 Là les CE...les CE2 les regardent en se disant « Ben, pourquoi est-ce qu'ils interviennent, ils sont censés faire autre chose ? ». Euh..., un autre CE1 dit : « Oui c'est parce qu'il y a , y a *la* devant et il n'y a pas de majuscule, donc on retravaille sur le nom, à ce moment-là »

151 D'accord, on retravaille, c'est-à-dire ?

152 On... Je les re-questionne, là je : « Mais comment est-ce que tu sais que c'est un nom commun ? »

153 D'accord...

154 « Pourquoi est-ce que ça peut pas être un nom propre ? Par quoi commence un nom propre ? Euh, est-ce que tu peux me donner d'autres exemples de noms communs parce que c'est un nom commun ? »

155 D'accord.

156 Euh... Donc, l'élève qui avait donné la définition d'un déterminant le redit : « C'est un, une, des... »

157 Humm. Humm.

158 C'est un élève qui est beaucoup dans les leçons, donc il faut qu'il récite les leçons pour euh..., pour participer à la séance.

159 D'accord, donc il redit, les déterminants...

160 Il redit. Un autre CE1 dit : « Oui c'est vrai il y a *la* donc, euh... »

161 D'accord.

162 Donc c'est un nom commun »

163 Oui.

164 Et puis, euh..., et puis donc, euh..., les autres, euh..., les CE2, donc, euh..., interviennent également pour dire : « Oui c'est un nom commun ». On a aussi revu ça en début d'année, effectivement. Et c'est là que commence à se créer l'échange, euh..., au sein de la séance.

165 D'accord, donc là, vous faites quoi, vous, à ce moment-là, vous, quand il y a un élève qui dit : « Oui,

Toujours démarche de questionnement des élèves par l'enseignante : questions ouvertes, qui orientent les élèves et les aident à verbaliser les connaissances qu'ils ont.

Commentaires de l'enseignante sur cet élève.

L'enseignante fait le lien avec « l'échange » dont elle a parlé en début d'entretien. Prise de conscience

c'est un nom commun. » ?

166 Euh..., je distribue la parole. Les CE1 à ce moment-là veulent tous parler...

167 Comment vous distribuez la parole ?

168 Ils lèvent le doigt.

169 D'accord.

170 Donc, ils commencent à lever le doigt parce qu'ils voient que je suis en train de prendre attention, euh..., à ce qu'ils sont en train de dire... Donc ils se mettent à lever le doigt.

171 Ils lèvent le doigt d'accord, et là, vous, qu'est-ce que vous faites ?

172 Et là donc, j'explique puisque les CE2 ne comprennent pas, donc j'explique aux CE2 que...

173 Vous expliquez...

174 Que nous avons travaillé sur le nom propre et le nom commun avec les CE1 y a pas longtemps et qu'on est en ce moment en train de travailler sur le groupe nominal

175 D'accord. Humm, donc vous dites ça...

176 C'est pour ça que les CE1 lèvent le doigt et vous expliquent, c'est parce que on travaillait en ce moment et un élève, donc qui est à côté d'E., donc va chercher de lui-même un..., un manuel, recherche la page pour ressortir la leçon, parce qu'à ce moment-là il sent, voilà il essaye de rechercher, à mon avis, le groupe nominal, mais il a besoin de cette leçon qu'on a lue ensemble.

177 D'accord.

178 Qu'on n'a pas encore collée dans le cahier de leçons.

179 D'accord. Et là, alors, au moment où cet élève se lève, va chercher le manuel...

180 Oui.

181 Qu'est-ce qui se passe pour vous, là, à ce moment-là ?

L'enseignante explique aux élèves de CE2 les raisons de l'intervention des élèves de CE1 (Elle contribue à faire du lien entre les deux niveaux.).

Un élève de CE1 va même chercher la page du manuel qui correspond à cette leçon. L'enseignante l'y autorise.

Prise de conscience par l'enseignante de l'intérêt des élèves de CE1 à s'immiscer

<p>182 Euh... Là, je sens qu'on va faire séance commune pour tout le monde (<i>Rires</i>). Je commence à voir qu'ils sont vraiment impliqués et qu'ils ont envie d'expliquer aux CE2.</p>	<p>dans la séance des élèves de CE2.</p>
<p>183 D'accord, oui.</p> <p>184 Qu'ils sont fiers de, euh..., de pouvoir leur dire quelque chose.</p>	
<p>185 Et là, peut-être juste à ce moment-là, où vous voyez que les CE1 lèvent la main, que cet enfant va voir, va chercher son manuel, peut-être vous vous dites quelque chose ou peut-être y a autre chose qui vous revient là ?</p>	<p>Étonnement de l'enseignante (Elle n'avait pas prévu cela.).</p>
<p>186 Euh..., je m'y attendais pas, en fait, pas du tout et en même temps, c'est la première fois où il y a une leçon comme ça un petit peu en lien entre les deux niveaux. En mathématiques ça arrive, mais ils sont pas, ils sont pas aussi impliqués que ça : ils lèvent la tête, ils regardent et ils retournent à leur activité. Et le fait que, je pense aussi, le fait que les CE2 aient eu du mal à rentrer dans la séance au départ.</p>	
<p>187 Humm.</p> <p>188 Et que moi je leur ré-explique nom propre, nom commun, groupe nominal, ce qu'on venait de faire vraiment un à deux jours avant avec eux, ils se sont sentis vraiment intégrés, euh...</p>	
<p>189 D'accord.</p> <p>190 Et c'est là qu'ils ont vu qu'y avait vraiment quelque chose à dire.</p>	
<p>191 Donc, là, vous vous dites peut-être quelque chose ?...</p>	
<p>192 ... (<i>Silence.</i>)</p>	
<p>193... Ou pas ?</p>	
<p>194 ... Non, non, je...</p>	
<p>195 Donc, cet élève va chercher le manuel...</p>	
<p>196 Voilà, donc on laisse faire, entre temps y a... Enfin, les échanges continuent sur, sur le groupe nominal,</p>	<p>Le changement de posture de</p>

<p>les CE1 commencent à se remémorer ce qu'on a fait et euh...</p> <p>197 Donc ça se passe comment ? Vous, vous êtes où à ce moment-là ?</p> <p>198 Euh, là, du coup, je suis passée entre les CE1 et les CE2...</p> <p>199 D'accord.</p> <p>200 Puisque j'ai commencé à... à interroger, euh..., les élèves de CE1 sur nom propre, nom commun, comme je viens de le dire.</p> <p>201 Humm.</p> <p>202 Et, euh..., et donc pendant que l'élève est en train de chercher dans son livre, certains commencent à lever le doigt pour commencer à expliquer ce qu'ils ont vu.</p> <p>203 D'accord.</p> <p>204 Euh..., la première élève interrogée donne un des exemples, euh..., qu'on avait vus, euh..., après, l'exemple. Euh..., c'était avec les couleurs, euh..., dans le manuel y avait les couleurs, ça devait être <i>un nuage bleu</i> ou quelque chose... <i>une voiture rouge</i>...</p> <p>205 D'accord, donc elle dit cet exemple...</p> <p>206 Voilà, elle donne cet exemple.</p> <p>207 <i>une voiture rouge</i></p> <p>208 Euh..., à ce moment-là les CE2 se questionnent, ils regardent le tableau avec <i>la fête foraine</i> et essayent de faire un lien avec <i>un nuage bleu</i>.</p> <p>209 D'accord. À quoi vous voyez qu'ils essayent de faire un lien ?</p> <p>210 Euh... Parce qu'ils se remettent à regarder le tableau.</p> <p>211 Donc ils regardent le tableau, oui...</p> <p>212 Voilà. En disant <i>un nuage bleu</i>.</p>	<p>l'enseignante par rapport au double niveau (Elle accepte que les deux groupes travaillent ensemble.) s'accompagne d'un changement de position dans la classe (198). Faire un schéma de la classe pour montrer le mouvement de l'enseignante.</p> <p>200 : la PE implique ouvertement les élèves de CE1 dans la séance concernant les élèves de CE2 (La séance se fera en classe entière à partir de là.).</p> <p>Prise d'information.</p> <p>Prise d'information.</p>
--	--

213 Et là qu'est-ce qui se passe ?

214 Ils regardent le tableau, et là, l'élève est arrivé sur la page du manuel, donc, sur la leçon.

215 D'accord, oui.

216 Alors, euh..., tellement content, il veut lever le doigt pour le lire donc on le laisse relire la leçon. À ce moment-là, silence.

217 D'accord.

218 Calme plat dans la classe. Il relit la leçon et puis, euh..., et puis les CE1 à ce moment-là, puisqu'on avait travaillé sous forme d'exemples en découverte, on n'avait pas fait les exercices du manuel, je sais même plus...

219 D'accord.

220 On avait repris ça. Et donc...

221 Il relit la leçon.

222 Et donc quand il relit la leçon, les CE1 se mettent à relever le doigt pour donner d'autres exemples...

223 D'accord.

224 De groupe nominal.

225 Donc là, vous, qu'est-ce que vous faites à ce moment-là ?

226 Donc je les interroge. Ils donnent les exemples.

227 Vous les interrogez.

228 Les CE2 commencent à vouloir lever le doigt, eux aussi, pour donner des exemples de groupe nominal.

229 D'accord. Oui.

230 Donc on... Je... Comme ils lèvent tous le doigt, on fait un tour de classe pour que chacun donne un groupe nominal. Ceux qui savent pas on laisse le temps d'un tour de classe, et puis...

L'élève lit la leçon qu'il a recherchée dans le manuel, tous les élèves l'écoutent.

Phénomène de contagion entre les deux niveaux, les élèves de CE2 veulent participer aussi. Le fait d'avoir donné la parole aux CE1 pour rappeler des exemples stimule les élèves de CE2 (Dynamique de classe relancée.).
Prise de décision de l'enseignante : permettre à chaque élève de donner son

<p>231 On, c'est vous ...</p> <p>232 Voilà.</p> <p>233 ...Qui donnez la parole ?</p> <p>234 Ben avec les élèves, euh..., oui. Donc comme on fait un tour de table, quand y en a un qui n'a pas d'idée, on passe au suivant.</p> <p>235 D'accord. Humm.</p> <p>236 Puis, du coup, on écoute les derniers à la fin. Une fois qu'on a fait ça, euh..., je... Comment ça s'est passé ensuite ? (<i>Silence.</i>)</p> <p>237 Vous avez fait le tour de table.</p> <p>238 Voilà donc je demande euh..., on..., donc, oui, je repère qu'à chaque fois, c'est trois mots, donc c'est déterminant, nom, adjectif.</p> <p>239 D'accord. Vous repérez ça, oui.</p> <p>240 Voilà. À chaque fois c'est trois mots. Je dis : « D'accord, vous me dites trois mots. Pourquoi trois mots ? Pourquoi pas quatre, cinq ?</p> <p>241 D'accord.</p> <p>242 Pourquoi trois, pourquoi pas deux aussi ?</p> <p>243 Donc vous leur demandez.</p> <p>244 Voilà, donc je leur demande... C'est les CE2 qui répondent puisqu'on a terminé la séance sur l'adjectif y a peu.</p> <p>245 Humm. Les CE2 qu'est-ce qu'ils disent à ce moment-là ?</p> <p>246 Donc les CE2, voilà, qui lèvent le doigt et qui disent : « Donc on a mis un adjectif derrière le nom. », puisque ça y est, le nom est revenu, « On a mis un adjectif derrière le nom. ».</p>	<p>exemple.</p> <p>Les élèves ont la possibilité de s'exprimer ou non. Ce n'est plus la même façon d'interroger les élèves : tous peuvent donner un exemple, ils ont tous la parole à leur tour.</p> <p>Prise d'information.</p>
---	--

247 D'accord.

248 Euh...

249 Et là, vous, qu'est-ce que vous faites à ce moment-là ?

250 Euh...Donc, à ce moment-là, ... Donc je demande aux CE2 d'expliquer ce qu'est un adjectif aux CE1, parce qu'ils entendent le mot...

251 D'accord.

252 Et y a un élève qui dit « C'est quoi un adjectif ? ».

253 Ah, d'accord, y a un élève de CE1 qui...

254 Oui, qui demande « C'est quoi un adjectif ? ». Je demande à un élève de CE2 d'expliquer avec ses propres mots, pour ne pas ressortir la leçon, puis qu'on a travaillé pendant un mois dessus.

255 D'accord.

256 D'expliquer avec ses propres mots. L'élève, euh... L'élève dit : « C'est un mot qui explique. ». Voilà puisqu'après on a repris. « C'est un mot qui explique quelque chose du nom. » Donc c'était...

257 D'accord. Quelque chose du nom.

258 Et voilà, les CE1 ne comprennent pas tout à fait.

259 Et là, quand ils disent ça qu'est-ce qui se passe pour vous ?

260 (Court silence.) Donc là, je me dis qu'il faut éclaircir la chose pour les CE1 parce qu'ils sont pas tout à fait, c'est un peu confus...

261 D'accord. Il faut éclaircir la chose. D'accord. Donc là, comment vous faites pour éclaircir ?

262 On...J'écris un exemple au tableau, donc on reprend un nuage bleu. (Fait les gestes comme si elle écrivait au tableau.)

263 Vous écrivez au tableau un nuage bleu. (Reprises des gestes.)

L'enseignante encourage les élèves de CE2 à expliquer eux-mêmes aux élèves de CE1 ce qu'est un « adjectif ».

Demander à un élève d'expliquer avec ses propres mots. (Important pour l'enseignante, répété deux fois).

Ce que l'enseignante se dit.

264 J'écris, donc, on remet le nom, on trace un trait sous le nom, j'écris nom.

265 Oui.

266 Bleu, donc, et là à ce moment-là, les CE2 me disent : « On fait une flèche de bleu pour aller vers nuage. ». (Gestes de l'enseignante.)

267 Vous faites une flèche au tableau. Vous êtes au tableau, vous faites la flèche. (Reprise des gestes.)

268 Je fais la flèche en rouge qui va vers nuage.

269 D'accord.

270 Les CE1 lèvent le doigt pour... Justement donner leur... Y a un CE1 qui lève le doigt pour donner sa propre définition...

271 Peut-être vous vous rappelez ce qu'il dit cet enfant-là, quand il lève le doigt, là ?

272 Euh..., alors (Silence - 5 secondes.) Il dit : « Ça décrit le mot. »

273 Ça décrit le mot.

274 Ça décrit le mot.

275 D'accord, et quand il dit ça alors, qu'est-ce que vous faites ?

276 Donc, quand il dit ça, on donne un deuxième exemple que j'écris au tableau.

277 Vous donnez, c'est vous qui donnez l'exemple ?

278 Oui.

279 D'accord.

280 Donc je donne, parmi les groupes nominaux qui ont circulé dans la classe.

281 Peut-être cet exemple vous revient là ? Ce que vous écrivez à ce moment-là ? Non ?

282 Non.

283 Bon, c'est pas grave.

Les élèves se souviennent de la notation utilisée lors de la leçon.

Deuxième exemple, la PE adresse une question fermée aux élèves.

<p>284 J'écris un deuxième, on recherche le nom. « Est-ce qu'il y a un mot à relier à ce nom ? »</p> <p>285 Ça, c'est vous qui le demandez ?</p> <p>286 Voilà. « Est-ce qu'il y a quelque chose qui décrit ce mot ? »</p> <p>287 D'accord.</p> <p>288 Euh..., c'était une couleur aussi. Donc, on... Les CE1 lèvent le doigt. Et on voit qu'ils ont compris parce qu'ils lèvent tous le doigt et ils veulent tous parler, donc, euh...</p> <p>289 D'accord.</p> <p>290 Donc ils disent qu'on fait une flèche, euh... On n'a pas du tout vu, nous, le travail des flèches puisqu'on travaille pas sur <i>Parcours</i>* en CE1. Ils connaissent pas du tout le système des flèches.</p> <p>291 D'accord, mais là, ils vous disent...</p> <p>292 Mais là, ils ont fait le lien donc...</p> <p>293 Y a un élève qui vous dit peut-être ?</p>	<p>Prise d'informations : tous les élèves lèvent le doigt pour donner une réponse.</p> <p>Les élèves de CE1 s'emparent de la notation (flèche) que les élèves de CE2 utilisent. Ils ont compris le sens de ce symbole.</p>
--	--

*

294 Voilà y a un élève qui me dit : « On relie, on fait une flèche de l'adjectif vers le nom. », puisque j'ai plus l'exemple en tête.

295 D'accord.

296 Et donc on commence à faire le lien entre euh...

297 Donc là, qu'est-ce que vous faites à ce moment-là ?

298 Entre nom, adjectif et je leur demande de me donner un groupe nominal aussi et à chaque fois dans ce groupe nominal de me, donc de me donner le groupe nominal à l'oral, et ensuite quand ils ont terminé de me donner l'adjectif, à l'oral. Par exemple, *une balle rouge* , *rouge*.

299 D'accord.

300 Et je dis donc : « Rouge ça décrit quoi ? ». Et là il me répond : « Ça décrit la balle. »

301 D'accord.

302 Et on est reparti pour un tour de... classe. Ils me redonnent un groupe nominal souvent identique au premier qu'ils ont dit, je les laisse du moment qu'ils puissent (Sic.) me dire que l'adjectif se ... est relié au nom, qu'ils fassent bien le lien. Deuxième phase, donc j'efface le tableau...

303 Vous effacez le tableau.

304 Et j'écris donc un groupe nominal avec deux adjectifs.

305 Là, vous écrivez un groupe nominal avec deux adjectifs.

306 Voilà, j'écris *une belle chaise verte*.

307 *Une belle chaise verte*, d'accord.

308 « Où est le nom ? » Donc, euh..., ils réfléchissent.

309 D'accord.

310 J'envoie un élève souligner le nom.

Les élèves énoncent des exemples de groupes nominaux (Sur le même modèle : déterminant, nom, adjectif.) et répètent le mot qui est l'adjectif. La PE garde présente à l'esprit la structure de la séance, puisqu'elle énonce qu'elle passe à une « deuxième phase ». Elle propose aux élèves « un groupe nominal avec deux adjectifs » qualificatifs. Elle l'écrit au tableau, puis adresse, une question aux élèves : « Où est le nom ? »
Changement de posture de la PE : elle envoie un élève au tableau pour

<p>311 Donc quand vous dites : « un élève », c'est un...</p> <p>312 Un élève de CE2.</p> <p>313 Un élève de CE2, d'accord.</p> <p>314 Qui vient souligner le nom.</p> <p>315 Oui.</p> <p>316 On demande si c'est un nom propre ou un nom commun...et, euh..., et de suite, y a ,... Deux élèves lèvent la main pour euh..., parce qu'ils veulent donner les adjectifs. Donc je dis : « Est-ce qu'il y a des mots qui décrivent ce ce nom ? ». Et puis, donc, ils me donnent les deux adjectifs. Je leur demande : « Où est-ce qu'on le relie ? ».</p> <p>317 Où est-ce qu'on le relie, d'accord.</p> <p>318 À ce moment-là, « Où est-ce qu'on fait la flèche ? » Donc, on...Je coupe la phrase donc <i>une belle chaise</i>, je cache <i>est verte</i>, parce qu'y a les CE1 qui sont à côté, et je veux pas les perdre en cours de route. Donc <i>une belle chaise</i>, je cache le reste. Ils sont capables de me refaire la flèche de <i>belle</i> pour aller à <i>chaise</i>.</p> <p>319 D'accord.</p> <p>320 Là, y a un CE1 qui intervient, qui dit : « Ben pourquoi... », non il dit pas pourquoi, il dit : « Ah, c'est marrant, le mot qui décrit il est avant. »</p> <p>321 D'accord.</p> <p>322 « Il est avant <i>chaise</i>. »</p> <p>323 Oui. Et là quand l'élève dit ça, qu'est-ce que vous faites à ce moment-là ?</p> <p>324 Donc à ce moment, donc à ce moment-là, moi, je suis en train de, de relier de faire la flèche.</p> <p>325 Oui.</p> <p>326 Donc euh..., je termine la flèche et je dis : « Oui, on peut mettre un adjectif devant un nom. » Je donne</p>	<p>souligner le nom, ce n'est plus elle qui le fait, c'est un élève de CE2.</p> <p>L'enseignante mène aussi la leçon en tenant compte des élèves de CE1.</p> <p>Prise d'information.</p> <p>La PE saisit la remarque de l'élève de CE1 et affirme qu' « on peut mettre un adjectif devant le nom ». Elle reprend ici la parole : c'est elle, et non plus les élèves, qui donne des exemples de groupes nominaux contenant un adjectif</p>
--	---

deux autres exemples.

327 Humm. Humm.

328 Uniquement avec adjectif et nom juste après, rien derrière.

329 D'accord.

330 Par exemple, *un bel ordinateur* ou euh..., *un beau vélo* et là, je, je leur explique, donc je leur demande :

« Pourquoi est-ce qu'on le met avant ? Pourquoi est-ce qu'on le met pas après ? (Sic.) Est-ce qu'on peut essayer de le mettre avant, est-ce qu'on peut essayer de le mettre après ? »

331 D'accord.

332 « Est-ce qu'on peut dire *un ordinateur bel* ? »

333 D'accord.

334 « Non, on dit *un ordinateur beau*, est-ce que ça se dit ? Ça fait un petit peu bizarre. »

335 Et là, qu'est-ce qui se passe à ce moment-là ?

336 Euh... Donc, ils commencent à chercher des exemples, eux, dans leur tête, à la place de mes exemples à moi.

337 D'accord.

338 Euh..., je...

339 À quoi vous voyez qu'ils cherchent... dans leur tête ?

340 Euh..., on voit qu'ils commencent à, ils sont là sans être là, ils commencent à réfléchir, souvent ils lèvent les yeux.

341 D'accord. Humm. Humm.

342 Euh..., les CE2 particulièrement, les CE1 regardent ma flèche qui va... Ils sont encore sur le fait qu'on puisse mettre un adjectif devant le nom. Donc ils sont encore dans cette optique-là. Et, euh..., donc les CE2

devant le nom et un autre après. Puis elle adresse deux questions différentes aux élèves. La question introduite par « pourquoi » suscite une demande de justification ou d'explication. Celle introduite par « est-ce que... » est une question fermée double qui contient deux propositions alternatives. Elle suscite un choix pour l'une ou l'autre des alternatives.

Prise d'information (Les élèves lèvent les yeux.).

commencent à lever le doigt. Je les interroge.

343 Oui.

344 Les CE1 écoutent les réponses, certains comprennent...

345 Donc là... Pour que je comprenne bien, quand ils lèvent... Qu'est-ce qu'ils vous disent à ce moment-là ?

346 Voilà, ils me disent par exemple *un beau vélo*.

347 D'accord.

348 Ou *un beau cartable*. Donc ils reprennent l'adjectif *beau*, ils restent à l'adjectif *beau*.

349 D'accord, ils reprennent *beau* et vous, là, qu'est-ce que vous faites, là, à ce moment-là ?

350 Je les interroge, j'fais un tour de table pour voir, pour piocher un peu les idées de chacun. Les CE1 lèvent le doigt aussi donc on essaye de voir. Certains CE1 continuent de mettre l'adjectif après, donc, on... les CE2 disent : « Mais non, on a dit qu'on le mettait avant. », donc euh...

351 D'accord.

352 L'élève essaie d'en retrouver un autre. On en interroge un autre et pendant ce temps il réfléchit pour en, pour redonner un autre exemple... Je dis : « Oui, d'accord, maintenant on a une étiquette à retirer. Qu'est-ce qu'il reste derrière cette étiquette ? » Donc il reste *est verte, une belle chaise verte*.

353 *Une belle chaise verte*. D'accord.

354 Donc on retire, il reste le mot *verte* (*Gestes*). Euh. Donc on a, je dis on a un adjectif...

355 Donc, vous retirez l'étiquette (*Reprise des gestes*).

356 Donc je retire l'étiquette (*Gestes*).

357 Et là qu'est-ce qui se passe ?

358 « Et ce mot qu'est-ce qu'on en fait ? »

359 D'accord, là, vous leur demandez.

L'enseignante fait de nouveau un « tour de table », elle interroge tous les élèves qui veulent s'exprimer.

L'enseignante continue d'encourager les échanges entre les élèves des deux niveaux. Ils se corrigent mutuellement. Les élèves de CE2 corrigent les erreurs des élèves de CE1 en leur rappelant la consigne.

360 Voilà, je leur demande. Donc ils... Un CE2 lève la main et dit : « C'est aussi un adjectif. ».

361 D'accord.

362 « Comment est-ce qu'on peut le savoir ? »

363 Oui.

364 « Donc, verte, si on retire verte qu'est-ce que ça donne ? Est-ce qu'on en a besoin ou pas ? Qu'est-ce que ça donne comme information ? » Ben, on dit c'est une chaise qui est verte. Donc verte. Un CE2 lève le doigt parce qu'il veut venir faire la flèche.

365 Oui, d'accord et là qu'est-ce que vous faites ?

366 Je lui donne la craie.

367 D'accord.

368 Il vient donc faire la flèche jusqu'à chaise. Donc on a les deux flèches en sens inverse (Gestes). Et je leur demande à ce moment-là de réfléchir à d'autres groupes nominaux où il pourrait y avoir deux adjectifs.

369 D'accord. Humm. Humm.

370 Donc, je leur laisse deux minutes de réflexion. Les doigts commencent à se lever donc j'en demande à un ou deux de... de donner leur exemple puisqu'y en a d'autres qui ont plus de difficultés. Comme ça, ça permet de se raccrocher à un exemple et d'essayer de trouver d'autres adjectifs...

371 Donc y en a quelques-uns qui lèvent la main.

372 Voilà, après quand j'ai fait le tour de table, à nouveau, euh..., certains élèves avaient repris le même groupe nominal initial et avaient changé un adjectif sur les deux, voire les deux.

373 D'accord.

374 Et ils avaient quand même gardé le même nom.

375 D'accord. Humm. Humm.

L'enseignante laisse un autre élève aller au tableau.

Commentaire de l'enseignante : que tous

<p>388 Donc je leur demande d'essayer de retrouver d'autres adjectifs.... Euh..., là... Donc certains réfléchissent. Un CE1, euh..., donne un adjectif au masculin.</p> <p>389 D'accord.</p> <p>390 Et là un CE2 dit : « Non, c'est pas possible, c'est la chaise. ».</p> <p>391 D'accord.</p> <p>392 Et on part sur l'accord.</p> <p>393 Oui.</p> <p>394 Donc : masculin, féminin J'explique...</p> <p>395 Donc là, quand vous dites « On part sur l'accord. », c'est-à-dire que...</p> <p>396 Je demande aux CE2 d'expliquer pourquoi. Je dis : « D'accord, il s'est trompé, mais tu lui expliques pourquoi est-ce qu'il s'est trompé ? »</p> <p>397 D'accord.</p> <p>398 Donc il lui explique que c'est <u>une chaise</u>, on peut pas dire <u>une chaise vert</u>, on peut dire <u>une chaise verte</u>.</p> <p>399 D'accord.</p> <p>400 Et là, cet élève de CE1 qui s'est trompé, redonne un autre adjectif, il laisse celui-là tomber puisqu'il a eu faux.</p> <p>401 Oui.</p> <p>402 Et il en donne un autre au féminin cette fois.</p> <p>403 D'accord.</p> <p>404 Et donc, euh... Je redonne la parole aux élèves qui veulent donner d'autres exemples avec deux autres adjectifs... Et... Euh... J'efface le tableau et je récris, euh..., un autre groupe nominal.</p>	<p>entre niveaux différents).</p> <p>L'enseignante réagit en fonction des remarques des élèves.</p> <p>L'enseignante demande à l'élève de CE2 qui est intervenu d'expliquer à l'élève de CE1 son erreur. Elle provoque les interactions entre les élèves des deux niveaux.</p> <p>L'élève de CE1 rectifie son erreur d'accord.</p>
---	--

405 Vous réécrivez.

406 Euh. J'écris, qu'est-ce que j'écris ?... j'écris un... vélo. (Gestes.)

407 D'accord, vous écrivez un vélo sur le tableau (Reprise de gestes.). Vous les voyez ces mots, ils sont disposés comment ?

408 Oui, j'écris un ...vélo, j'écris approché.

409 Euh..., côte à côte ?

410 Côte à côte voilà. Et je demande : « Est-ce qu'on peut rajouter des adjectifs à ce groupe nominal ? »

Déjà « Où est le nom ? » Les CE1, un CE1 répond, vient le souligner.

411 D'accord.

412 Euh... J'interroge d'abord les CE1 qui... me donnent l'adjectif et qui le mettent à la fin.

413 Oui... Donc ça donne...?

414 Ils disent un vélo rouge.

415 Par exemple, d'accord.

416 Un vélo neuf ou un vélo cassé, un vélo rouillé aussi.

417 Oui.

418 Je les laisse. Les CE2 patientent en levant le doigt, puis je viens aux CE2 et là, euh..., un CE2 donne un seul adjectif aussi comme les CE1 et les autres m'en donnent deux comme une belle chaise verte, ils me disent un beau vélo vert.

419 D'accord.

420 Et ils reviennent à ces deux adjectifs.

421 Oui.

422 Et du coup, les CE1 qui comprennent qu'ils sont restés dans la première phase avec un seul adjectif...

De nouveau un élève vient au tableau.

423 Oui.

424 ...relèvent le doigt pour redire un groupe nominal avec le même adjectif initial, mais ils en rajoutent un deuxième. Ils en cherchent pas deux nouveaux.

425 D'accord.

426 Ils restent sur, ils ont fait ce choix-là, je n'sais pas pourquoi. Ils ont gardé leur première idée et ils en ont rajouté un.

427 D'accord. Donc à ce moment-là, quand il y a ces échanges, là où les enfants donnent des exemples, qu'est-ce qui se passe pour vous à ce moment-là ?

428 (*Silence - 12 secondes.*) (*Sourires.*) Je me dis qu'on avance quand même (*Sourire.*) on avance quand même bien vite parce que l'heure tourne, mais les idées aussi, au final, on est parti d'un nom, puis d'un groupe nominal et on en est à ajouter deux adjectifs, à commencer à parler d'accord avec les CE1 et l'adjectif.

429 D'accord, donc vous vous dites on avance.

430 Voilà euh, et... Euh (*Silence - 5 secondes.*) J'arrête là avec les CE1.

431 Vous arrêtez là avec les CE1, c'est-à-dire, vous êtes où à ce moment-là ? Qu'est-ce que vous faites ?

432 Euh... Donc je dis aux CE1 : « Voilà on a... on a... on a travaillé ensemble avec les CE2 sur le groupe nominal, vous deviez faire des mathématiques, mais vous avez choisi d'intervenir. On a tout ré-expliqué sur le nom, le groupe nominal, tout ce qu'on avait vu ensemble, euh..., maintenant moi, je dois aller plus loin avec les CE2, donc je vous laisse vous remettre dans les mathématiques.

433 D'accord, donc vous leur dites ça.

434 Voilà, avec les CE2 je passe à une phrase, donc, c'est... *La chambre a une fenêtre.*

435 *La chambre a une fenêtre* d'accord. Donc cette phrase, elle est... Elle est écrite ?

Ce que se dit l'enseignante : elle mesure l'avancée dans la leçon (Les deux niveaux ont avancé.).

L'enseignante décide d'arrêter à ce moment-là avec les élèves de CE1.

Avec les CE1, elle conclut la séance de français et leur dit de retourner à leur activité de mathématiques.

L'enseignante revient vers les élèves de CE2 pour aller plus loin.

adjectifs.

451 D'accord, vous leur demandez de rajouter...

452 Je demande de rajouter un adjectif.

453 Un adjectif.

454 Bon, je leur demande pour vérifier : « Combien est-ce qu'il y a de noms dans la phrase ? »

455 Humm. D'accord.

456 Donc, à ce moment-là, ils lèvent le doigt. Ils ont tous trouvé deux noms, donc ils sont d'accord.

457 D'accord.

458 Donc, je demande à ce moment-là : « Combien est-ce qu'il va falloir mettre d'adjectifs ? » Euh... Pour voir un petit peu s'ils ont compris qu'on peut en mettre à chaque nom.

459 Humm. Et là, donc, qu'est-ce qui se passe quand vous demandez...

460 Donc ils me disent : « Il y a deux noms, donc on peut mettre un adjectif à chaque.

461 Oui.

462 Je leur dis « D'accord, allez-y, choisissez un adjectif, et puis écrivez-le, euh..., réécrivez cette phrase avec les adjectifs. »

463 D'accord.

464 A ce moment-là, donc, y a un élève qui me dit : « Maîtresse je n'ai plus de place sur mon ardoise. ».

Donc je lui demande, je dis : « Ah, bon, normalement tu aurais dû avoir la place. ». Il me dit : « Non, parce que j'ai mis deux adjectifs pour chaque nom, donc la phrase est plus longue. ».

465 D'accord. Alors quand il vous dit ça ?

466 Alors, justement, je veux intervenir, mais j'attends que tout le monde ait terminé la phrase. Je lui dis :

« Tu tournes l'ardoise et tu continues à l'arrière, au dos de l'ardoise. ».

Questionnement de l'enseignante aux élèves sur l'observation de la phrase.

Question inductive : il faut placer des adjectifs dans la phrase.

Réponse des élèves.

L'enseignante met les élèves en activité individuelle.

Événement imprévu : remarque d'un élève (La phrase est plus longue.).

Elle trouve une réponse individuelle pour que l'élève continue ce qu'il veut faire, sans effacer son ardoise.

467 D'accord. Vous lui dites de tourner...

468 Voilà, je garde, euh..., cette idée en tête, je..

469 Alors cette idée, c'est quoi cette idée ?

470 Le fait que...Voilà, je veux montrer donc qu'on est parti d'un ...d'une petite phrase et qu'on a allongé cette phrase avec des adjectifs et montrer que, en allongeant cette phrase avec des adjectifs, on a des informations beaucoup plus précises des choses.

471 D'accord.

472 Quand on part du départ, donc la maison a une fenêtre ou la chambre a une fenêtre, euh..., on dessine une maison avec, voilà, je pars du dessin.

473 Quand vous dites : « Je pars du dessin. », c'est-à-dire, vous pensez à ça ?

474 D'abord, je les laisse terminer, puis, ensuite on en vient à ça. Je leur dis : « Quand vous lisez cette phrase, qu'est-ce que vous dessineriez ? ».

475 D'accord. Vous leur demandez, d'accord.

476 Donc ils me disent : « Ben, on dessine une maison avec une fenêtre. ». Je dis : « D'accord. ». Alors, après je demande à une élève de lire sa phrase.

477 Humm.

478 Donc avec d'autres adjectifs. Je dis : « Maintenant comment est-ce que vous dessineriez cette maison ? » Euh... Y avait une couleur dedans, donc ils disent : « avec une fenêtre bleue. ». Je demande un autre exemple, euh..., l'autre élève me dit qu'il...euh... : « La maison neuve a une fenêtre cassée ». Je dis « Ah bon, comment est-ce qu'on dessine ? Si ça avait été la vieille maison quelle aurait été la différence avec le dessin ? ».

479 D'accord.

L'enseignante « garde en tête » l'idée de l'expansion de la phrase par les adjectifs. L'enseignante garde son idée en tête, « maintient son cap » (Montrer à quoi servent les adjectifs dans la phrase.).

Échange de questions réponses enseignante/élèves.

<p>480 Et on en vient, donc je demande aux élèves : « Qu'est-ce qu'on peut conclure euh,... sur ce qu'on vient de dire là ? ». Donc, j'avais fait en même temps, j'avais dessiné au tout début la maison avec la fenêtre.</p>	<p>L'enseignante avait dessiné au tableau.</p>
<p>481 D'accord. Vous l'avez dessinée au tableau.</p>	
<p>482 Voilà, uniquement, et j'ai interrogé quatre ou cinq élèves qui ont donné vraiment beaucoup de détails. Je dis : « Voilà, on est parti de cette maison-là qu'est-ce qu'on, euh..., qu'est-ce vous avez vu, qu'est-ce que vous avez compris ? » Et là, donc un élève me dit : « Ben, en mettant les adjectifs on est capable de décrire plus facilement, euh..., la maison. On allonge le groupe nominal. » Il dit : « On allonge. ».</p>	<p>L'enseignante demande aux élèves ce qu'ils ont compris.</p>
<p>483 Il dit : « On allonge. », d'accord.</p>	
<p>484 On allonge le groupe nominal, et là je rebondis sur l'élève qui n'avait plus de place sur son ardoise, et je lui dis : « Tiens, y a un camarade qui m'a dit tout à l'heure qu'il avait plus de place sur son ardoise. » Donc, je lui demande de lever l'ardoise, donc on voit la courte phrase en haut et ensuite donc, le roman (<i>Sourire</i>) de l'autre phrase. Et donc je dis : « Qu'est-ce qu'on voit ? ». Je prends l'ardoise, je fais le tour pour que tous les élèves...</p>	<p>Elle fait le lien avec l'élève qui avait signalé sa phrase trop longue (Manque de place sur l'ardoise.). L'enseignante montre l'ardoise de l'élève à tous les élèves de CE2 et leur demande ce qu'ils voient.</p>
<p>485 Vous montrez.</p>	
<p>486 ...voient ce qu'il a écrit, et je dis : « Ben, quelle est la différence avec le début, avec ce qu'on a fait ? ». Et donc, il dit : « Ben, la phrase est beaucoup plus longue quand on rajoute des adjectifs. »</p>	<p>Elle amène les élèves à « prendre conscience » que les adjectifs permettent d'allonger la phrase.</p>
<p>487 D'accord.</p>	
<p>488 Et après donc, je... Une fois qu'ils ont..., qu'ils ont tous pris conscience de la longueur je leur demande de repasser en sens inverse et de re-raccourcir à nouveau la phrase, pour voir s'ils sont capables de, euh..., de retirer tout ce qu'ils avaient ajouté au final,...</p>	<p>Elle leur demande ensuite de raccourcir la phrase.</p>
<p>489 D'accord.</p>	
<p>490 Puisqu'ils en avaient ajouté pas mal. Donc je voulais vérifier qu'ils étaient capables de revenir à la</p>	

source, sachant que le modèle était en-dessous, euh..., au-dessus, mais ça ne les a pas empêchés de rechercher. Ils ont pas forcément eu l'idée tout de suite d'aller reprendre en haut, ils ont... Donc ils ont... Je

leur ai demandé d'effacer à la main sur leur phrase...

491 Sur leur ardoise, donc ?

492 Sur leur ardoise, je leur ai demandé d'effacer ce qu'ils avaient ajouté petit à petit dans leur phrase.

493 D'accord.

494 Pour voir s'ils avaient bien compris aussi la notion d'adjectif et si ils effaçaient pas le verbe en même temps ou un déterminant en même temps... Et puis, euh,...

495 Donc quand vous leur demandez, à ce moment-là, d'effacer ce qu'ils ont rajouté...

496 Moi je suis dans le rang, je passe dans les rangs pour observer.

497 Oui, d'accord, et là peut-être vous vous dites quelque chose ?

498 Euh... (Silence - 3 secondes.) Donc, après je regarde les ardoises, je passe individuellement, je corrige individuellement. Oui parce ce que certains ont fini plus tôt que d'autres.

499 D'accord.

500 Donc, euh..., donc la correction se fait de façon individuelle. Quand ils ont terminé... On... Un élève veut faire un autre exemple, veut repartir d'une autre phrase et recommencer, parce qu'il était pas, peut-être pas sûr de lui.

501 D'accord.

502 Donc, euh..., donc un autre enfant lève la main et redonne un autre exemple.

503 Donc, quand vous dites : « Un élève voudrait repartir. », il lève la main, il demande ?

504 Oui, il me demande au moment où je passe corriger de façon individuelle.

505 Qu'est-ce qu'il vous dit à ce moment-là ?

Manipulation sur la phrase écrite sur l'ardoise par les élèves.

L'enseignante circule dans les rangs, elle observe. (Déplacements.)

506 Il me dit : « Est-ce qu'on peut en refaire un autre ? ».

507 Oui, d'accord, et là, vous, qu'est-ce que vous faites ?

508 Donc, euh..., un autre élève l'entend et..., et donne un autre groupe nominal... Non, pas un groupe nominal, une phrase, une phrase avec *a* aussi au milieu, puisqu'ils ont retenu ça.

509 D'accord.

510 Euh..., qu'est-ce qu'ils ont mis, je ne sais plus... (*Silence - 3 secondes.*)

511 Bon, c'est pas grave, ils donnent une phrase, y a *a* au milieu.

512 Voilà, et puis là on est obligé de conclure puisque c'est la récréation.

513 D'accord. Donc là qu'est-ce que vous faites, là ?

514 Donc, euh..., donc je leur demande de poser les ardoises, de réfléchir deux minutes à tout ce qu'on a vu depuis le moment où on a pris le livre dans les mains.

515 Humm. D'accord.

516 Je leur demande de vraiment réfléchir, je leur dis : « Je veux pas juste une phrase, je veux que vous soyez capables de me dire ce qu'on a fait, ce que vous avez appris. ».

517 Humm.

518 Et, euh... Je... Donc moi, je retourne vers les CE1 pour vérifier qu'ils ont bien avancé.

519 D'accord. Vous retournez vers les CE1.

520 Pour leur laisser aussi un temps de réflexion. Donc les CE1 rangent. Je valide, ils ferment leurs fichiers, ils rangent leurs tables pour sortir.

521 D'accord.

522 Et ils croisent leurs bras. Certains n'ont pas terminé, donc ils terminent à ce moment-là, et je repasse vers les CE2.

L'enseignante demande aux élèves de récapituler ce qu'ils ont appris au cours de cette séance.

Elle laisse un temps de réflexion aux élèves de CE2 et retourne voir les élèves de CE1.

L'enseignante contrôle le déroulement en ménageant une conclusion à la séance.

523 Humm.

524 Pour qu'ils me disent du coup ce qu'ils ont retenu. Euh... Donc un élève me dit : « On savait plus ce qu'était un groupe nominal... »

525 Oui.

526... donc les CE1 nous ont ré-expliqué. ».

527 D'accord.

528 Je dis : « Et c'est tout ? » et donc il me dit : « Oui ».

529 Humm.

530 D'accord, je demande à un autre élève sa réponse et il me dit : « On a travaillé sur le groupe nominal. »
Je dis : « Je vous ai demandé de réfléchir un petit peu plus est-ce que vous pouvez me donner un petit peu plus de détails sur ce qu'on a fait, de précisions ? ». Et puis, une autre élève... (Sourires)... Une autre élève me dit, me re-développe les adjectifs : « On a revu l'adjectif. ».

531 Oui, elle vous dit : « On a revu l'adjectif. ».

532 « On a revu l'adjectif, on l'a mis dans... » chose qu'on avait déjà faite avec, sur la leçon avec l'adjectif, mais, euh..., l'expression « groupe nominal » n'avait pas forcément été bien pointée peut-être pendant cette séance-là. Donc on l'a remis, donc « On a revu l'adjectif, on en a ajoutés. ».

533 On en a ajoutés, oui.

534 « Et on en a cherchés. ».

535 On en a cherchés.

536 Voilà.

537 Et donc, quand ils vous disent ça, là, qu'est-ce qui se passe pour vous ?

538 Ben, euh... Je me dis qu'ils ont compris le but de la séance...

Par ses relances, ses questions, l'enseignante ne fait pas elle-même l'institutionnalisation orale de la séance, mais elle demande aux élèves de préciser ce qu'ils ont appris (Verbalisation par les élèves.).

Les élèves ont compris.

Buts poursuivis par l'enseignante.

<p>554 Oui, oui, c'était une autre façon de faire et puis ça... Ça permet aussi de... pas de se laisser déborder, parce qu'au final, j'ai quand même réussi à... À essayer de garder... Que ça parte pas dans tous les sens non plus. On a essayé de se recentrer sur, sur ce que je voulais. Et puis ça permet de, de voir que les élèves peuvent aussi..., s'aider entre eux..., et puis, et puis vraiment, pour le coup construire, construire leurs, leurs connaissances entre eux, les CE1 vers les CE2 et inversement.</p>	<p>pédagogique néo-constructiviste prônée actuellement par les formateurs auprès des enseignants.</p>
<p>555 Humm. Humm. Donc peut-être...</p>	<p>Ses compétences mises en mots par l'enseignante elle-même : - redistribuer la parole aux élèves pour qu'ils expliquent aux autres.</p>
<p>556 Ce que j'ai pas l'habitude du tout de faire...</p>	<p>Envisage des améliorations de sa pratique : faire travailler les deux niveaux ensemble selon les leçons, à faire aussi dans d'autres domaines que le français.</p>
<p>557 Oui.</p>	<p>Cela permet une « cohésion » du groupe classe à double niveau.</p>
<p>558... On travaille vraiment très peu en commun.</p>	<p>Envisage des améliorations de sa pratique : faire travailler les deux niveaux ensemble selon les leçons, à faire aussi dans d'autres domaines que le français.</p>
<p>559 Humm. Donc là, qu'est-ce que vous avez su faire sur cette séance-là, d'après vous ?</p>	<p>Cela permet une « cohésion » du groupe classe à double niveau.</p>
<p>560 Euh... Ben, j'ai su, on va dire, redistribuer les paroles pour que les difficultés des CE1 puissent être, puissent être effacées par les CE2 qui ont expliqué, que les CE1, pareil, que ce soit la même chose dans les deux sens et que, qu'y ait pas d'incompréhensions surtout puisque les CE1 n'en étaient pas là. Donc le but n'était pas de les enfoncer du tout, au contraire, d'éclaircir les choses, donc euh..., j'en retire plein de bonnes choses. (Rires.)</p>	<p>Envisage des améliorations de sa pratique : faire travailler les deux niveaux ensemble selon les leçons, à faire aussi dans d'autres domaines que le français.</p>
<p>561 C'est quoi ces « plein de bonnes choses » ?</p>	<p>Cela permet une « cohésion » du groupe classe à double niveau.</p>
<p>562 Ben, euh...Oui... Le fait de pouvoir travailler tous ensemble et pourquoi pas même à l'avenir de regarder les deux manuels vraiment pour voir qu'est-ce qu'on pourrait mettre en commun. Des choses que les CE1 pourraient faire avant et que les CE2 pourraient rattraper ensuite.</p>	<p>Envisage des améliorations de sa pratique : faire travailler les deux niveaux ensemble selon les leçons, à faire aussi dans d'autres domaines que le français.</p>
<p>563 Humm.</p>	<p>Cela permet une « cohésion » du groupe classe à double niveau.</p>
<p>564 Dans d'autres domaines. Les mathématiques, ça pourrait aussi être le cas..., sur plein de notions en fait. Ça peut être un réinvestissement pour les CE2 et puis une phase de découverte pour les CE1, avec les CE2</p>	<p>Envisage des améliorations de sa pratique : faire travailler les deux niveaux ensemble selon les leçons, à faire aussi dans d'autres domaines que le français.</p>

qui les font revenir dessus. Comme en début de CE2, ils font quand même beaucoup de révisions, donc ça pourrait permettre aussi de les inclure un petit peu plus, et puis, au moins, ça permet aux élèves aussi de mieux se connaître en début d'année.

565 Oui. Humm. Humm.

566 Au niveau de la cohésion de classe c'est une bonne chose.

567 D'accord. Ben, je vous remercie.

568 Ben, de rien. (*Rires.*)

569 Merci beaucoup pour tous ces détails c'était très intéressant.

--	--

Contexte de la situation de classe

Commentaires

État interne de l'enseignant à la fin de l'entretien

Actions de l'enseignant

Prises d'information

Prises de décision

Gestes mentaux et pensées privées en cours d'action

Actions et interactions avec les élèves, (« on »)

Actions et réactions des élèves, paroles des élèves

Intentionnel : buts, objectifs, finalités

Croyances, valeurs de l'enseignant

Les savoirs