



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

**FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

**Analyses d'interactions maître-élèves.
Une étude de cas en formation initiale à l'enseignement.**

**MEMOIRE REALISE EN VUE DE L'OBTENTION
DU MASTER OF ADVANCED STUDIES (MAS)**
en sciences de l'éducation
« Théories, pratiques et dispositifs de formation d'enseignants »

PAR

Sandrine Breithaupt

DIRECTEUR DU MEMOIRE
Olivier Maulini

JURY
Kristine Balslev
Anne Clerc Georgy

Genève, février 2013

UNIVERSITE DE GENEVE
FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION
SECTION SCIENCES DE L'EDUCATION

RESUME

Le travail se structure en trois parties. La première présente quatre problèmes identifiés dans la formation des enseignants. La deuxième décrit une démarche de formation basée sur les lesson studies, dispositif initialement développé au Japon. La troisième partie décrit brièvement un séminaire pilote mené en formation initiale à l'enseignement primaire du canton de Vaud et la recherche mise en œuvre à la suite de ce dernier. L'objet de la recherche est la question de la formation aux interactions médiatrices dans le cadre de la régulation d'erreurs orthographiques produites par les élèves lors d'une activité de dictée. Sur la base d'une étude de cas, réalisée à partir des travaux de deux étudiants, nous sommes en mesure de démontrer une évolution dans le guidage.

Je suis les liens que je tisse avec les autres.
Albert Jaccard

Sommaire

| | |
|--|-----------|
| Préambule | 5 |
| PARTIE 1 | 6 |
| 1 Introduction | 6 |
| 2 Difficultés relevées suite à l'analyse des modules de formation | 6 |
| 2.1 Premier problème : une formation en alternance | 6 |
| 2.2 Deuxième problème : une théorisation trop peu étayée | 7 |
| 2.3 Troisième problème : une conceptualisation empêchée | 8 |
| 2.4 Quatrième problème : une absence de formation par la recherche | 8 |
| PARTIE 2 | 9 |
| 3 UER Enseignement, apprentissage, évaluation : formation à l'enseignement primaire, première année | 9 |
| 3.1 Effets de formation..... | 10 |
| 4 Lesson study..... | 13 |
| 5 HEP Vaud et Etude collective d'une leçon | 16 |
| PARTIE 3 | 18 |
| 6 Description brève d'un séminaire « pilote » : | 18 |
| 7 Résultats du questionnaire « qualité » | 20 |
| 8 Fondements théoriques et cadre conceptuel : | 21 |
| 8.1 A la recherche d'un cadre conceptuel | 24 |
| 8.2 Elaboration d'un cadre conceptuel..... | 25 |
| 8.2.1 Première partie..... | 25 |
| 8.2.1.1 Les objets de savoir..... | 25 |
| 8.2.1.2 Les habiletés cognitives et métacognitives | 26 |
| 8.2.1.3 Contexte et sens du travail scolaire | 26 |
| 8.2.2 Deuxième partie..... | 27 |
| 8.2.2.1 Approbation-Désapprobation | 27 |
| 8.2.2.2 Questionnement..... | 27 |
| 8.2.2.3 Orientation | 27 |
| 8.2.2.4 Impératif..... | 27 |
| 9 Méthodologie..... | 28 |
| 10 Premières analyses | 29 |
| 10.1 Protocole 1 de Julie avec Mila | 29 |
| 10.2 Synthèse de l'analyse des interactions Julie/Mila : | 33 |
| 10.3 Protocole 2 de Julie avec Marco | 33 |
| 10.4 Synthèse de l'analyse des interactions Julie/Marco | 36 |
| 11 Discussion autour de la première grille de lecture | 37 |
| 12 Deuxièmes analyses | 39 |
| 12.1 Protocole 1 de Caroline avec Jérémie | 40 |
| 12.2 Synthèse de l'analyse des interactions Caroline/Jérémie | 44 |
| 12.3 Protocole 2 de Caroline avec Marina..... | 44 |
| 12.4 Protocole 5 de Caroline avec Guillaume..... | 46 |
| 13 Discussion autour de la deuxième grille de lecture | 47 |
| 14 Conclusion et perspectives | 48 |
| Bibliographie | 51 |
| Annexes | 54 |

Préambule

Lorsque je regarde dans mon enfance, je me souviens avoir traversé le système éducatif cahin-caha, sans comprendre ; avec peine, doute, honte, humiliation parfois, avec douleur souvent. L'élève que je vois au fond de moi, vogue au gré de décisions d'adultes, insaisissables. J'ai désinvesti très rapidement ma scolarité et me suis contentée de ce que j'appellerais une survivance scolaire. Je crois que c'est pour cette raison que j'ai entrepris des études en Sciences de l'éducation et que j'ai souhaité être enseignante. Il fallait que je comprenne ce qu'il en était de l'instruction.

En fin de première année d'enseignement, j'ai constaté qu'un tiers de mes élèves étaient en situation d'échec scolaire. Une partie d'entre eux a redoublé, une autre est allée rejoindre une structure spécialisée. J'étais épuisée par une gestion de classe chancelante et parfaitement inefficace du point de vue des apprentissages des élèves. Ce premier bilan, peu glorieux m'a passablement chamboulée. Comment se faisait-il que, malgré toute ma bonne volonté et les études réalisées, je reproduisais des mécanismes vécus durant mon enfance et étais à mon tour responsable de l'échec de mes élèves ? Je ressentais très fortement le non sens de mes actions. J'ai su que si je devais poursuivre dans cette profession, il faudrait que je modifie considérablement ma pratique. Dès lors, je n'ai cessé d'être en recherche, hantée par certaines questions qui m'obsèdent, m'envahissent, m'épuisent tout en me donnant une force que j'ai encore de la peine à qualifier. Celles de l'échec scolaire, de sa fabrication, de ses répercussions sur la vie des gens, en font partie, avec pour corollaire les questions abordant les processus d'apprentissage et les pratiques enseignantes. J'ai besoin de comprendre obstinément comment ça marche.

Depuis 2008, je travaille comme chargée d'enseignement à Lausanne. J'interviens auprès de futurs enseignants de tous ordres et suis engagée en formation continue. J'ai la chance de pouvoir réaliser de la recherche, ce qui me permet de saisir d'autres dimensions de la profession enseignante, avec encore et toujours cette lancinante question du comment. Comment faire pour « permettre aux hommes comme aux femmes, aux enfants comme aux adultes, de s'insérer dans l'histoire collective humaine, de devenir à leur tour acteur, actrice du monde, grâce aux savoirs et à la compréhension de tous les autres humains » (GREN, 2011).

Alors qu'il se veut mémoire de fin d'études, ce travail relate une partie de mon cheminement dans les méandres de la recherche ; aboutissement donc, mais aussi point de départ de nouvelles questions sur la formation des enseignants.

Comme l'exige ce type de texte, je l'ai rédigé à la première personne du pluriel. La première partie, ainsi que le descriptif du séminaire pilote rend toutefois compte d'un travail d'équipe. Merci à Anne, Mylène, Soraya et Daniel pour leur collaboration, leurs remarques et leur attention à mon égard. Sans eux rien de cela n'aurait eu lieu. Merci aussi au reste de l'équipe bien sûr !

Merci à Olivier qui a su me faire confiance et me laisser cheminer dans une grande liberté, tout en étant le guide dont j'ai eu besoin pour avancer.

Merci à Yann, Nora, Yoann et Matthieu pour leur patience, car ce n'est pas une sinécure que de se former et travailler simultanément.

Merci à Maud pour sa chasse à la coquille.

Merci enfin au groupe Orga du Lien International d'Education Nouvelle qui sans le savoir m'a apporté le souffle et le courage lors de mes pérégrinations.

PARTIE 1

1 Introduction

Les propos tenus dans ce travail sont à ancrer dans un processus d'amélioration de la formation dispensée aux étudiants dans l'enseignement primaire vaudois. Au cours de ces trois dernières années, l'équipe au sein de laquelle nous collaborons a eu l'occasion d'analyser les dispositifs de formation en questionnant les évaluations certificatives et évaluations internes aux modules. Relevant un certains nombres de difficultés, notamment dans l'appropriation en profondeur de concepts théoriques et dans les reproches plus ou moins explicites d'une formation inerte (Whitehead, 1929), sans lien avec la pratique, elle a été amenée dans un premier temps, à réguler les cours dispensés en première année du bachelor.

Nous travaillons actuellement à la régulation des enseignements de deuxième année dans le but d'articuler nos contenus à ceux de l'année précédente, mais également dans une visée de réponse aux objectifs fixés par le nouveau plan d'études qui entre en vigueur dans sa version définitive en septembre 2013.

Le travail que nous présentons se développe en trois parties. La première, introductive, met en évidence les problèmes que nous avons pu mettre en lumière suite à l'analyse de certains modules de formation. La seconde présente brièvement quelques éléments de recherche lié à la première année de formation et contextualise la démarche des lesson study d'un point de vue historique et de son adaptation à la HEP Vaud. Enfin, la troisième et dernière partie présente la recherche que nous avons menée au sein d'un séminaire de formation, intitulé « Evaluation, régulation et différenciation ». Nous terminerons bien sûr par une conclusion.

2 Difficultés relevées suite à l'analyse des modules de formation

Le point de départ du travail de recherche que nous soumettons pour ce mémoire du master of advanced studies est une plainte récurrente qui raisonne dans les couloirs des instituts de formation de la part des étudiants comme des formateurs qui peut se formuler de la manière suivante : « C'est une formation trop théorique, déconnectée de la pratique », versus « notre travail ne sert à rien, au final, ils font comme le terrain le leur dicte, les étudiants ne se forment pas ». Un jour, nous l'avons prise au sérieux et nous avons souhaité voir de plus près quelle était la nature de cette plainte. Nous avons analysé nos modules de formation dans leur contexte, en tenant compte d'une part des résultats certificatifs obtenus par les étudiants et d'autre part des retours obtenus dans des questionnaires d'évaluations internes et externes. Nous avons pu ainsi identifier quatre problèmes ou difficultés de la formation, que nous décrivons ci-dessous.

2.1 Premier problème : une formation en alternance

Suite au processus de Bologne¹ réformant le paysage européen des systèmes éducatifs au niveau de l'enseignement supérieur, les formations à l'enseignement en Suisse ont considérablement évolué, d'une part dans le sens d'une académisation (Bourdoncle, 2007, 2009, Criblez, 2010) avec le développement de hautes écoles pédagogiques et d'autre part, dans le sens d'une

¹ Le processus a consisté en une harmonisation de la durée des études supérieures (6 semestres pour un bachelor, 10 pour un master) au niveau européen. Il a également permis la mise en place d'un système d'accumulation de crédits (ECTS) pour décrire les programmes d'études, favorisant ainsi la comparaison des systèmes.

professionnalisation de l'enseignement, terme désignant la présence d'un processus de l'activité humaine qui permet à un corps de métier d'évoluer dans son rapport au social (Bourdoncle 1993, 2000, Bourdoncle et Lessard, 2003, Hofstetter, Schneuwly et Lussi, 2009, Lang, 1999, Maroy et Cattonar, 2002, Perrenoud, 2004). Ce double mouvement d'académisation et de professionnalisation engendre deux logiques d'acquisition des savoirs : celle de la transmission et production des savoirs à l'université ou dans une haute école et celle de l'acquisition des savoirs sur le terrain, par l'expérience (Hofstetter, Schneuwly, Lussi & Cicchini, 2004).

Dans ce contexte, la formation des enseignants généralistes de la HEP Vaud se déroule « en alternance ». Elle se structure en deux formes distinctes. La première, dite « théorique », se passe dans une institution académique et prend majoritairement la configuration de cours et séminaires ; la seconde dite « pratique », se compose de stages divers que les étudiants effectuent dans des établissements publics, c'est-à-dire dans le milieu professionnel. La formation est ainsi appelée « en alternance », car se déroulant sur deux lieux de formation différents. Dans cette situation d'alternance, les logiques mettent en tension la circulation des savoirs sur trois axes. Le premier axe, institutionnel, est constitué des institutions en charge des savoirs prescrits, homologant certains savoirs dans le but de gestion du système et du contrôle de la profession. Le deuxième axe, organisationnel, est chargé de la formation et se réfère aux savoirs issus de la recherche, aux savoirs savants. Le troisième et dernier axe, actoriel, est celui des acteurs, formateurs et formés qui agissent dans le système. (Clénet & Demol, 2002, Vanhulle, Merhan, Ronveaux, 2007). Il semble donc réducteur de vouloir scinder les savoirs en deux catégories, « théoriques » et « pratiques », comme il semble réducteur de penser que théorie et pratique soient confinées dans des lieux particuliers et distincts les uns des autres (Perrenoud, 2001) - ceci malgré un temps pas si lointain, où la formation théorique était dispensée durant des cours et la formation pratique durant des stages.

Au cœur de l'alternance, «se trouve une personne en formation, qui rejette, ignore, intègre et négocie les apports de ces différents lieux de formation » (Clerc, 2011). C'est ici la première difficulté que nous pouvons observer. L'alternance rend difficile une forme de cohérence dans la construction de savoirs académiques et professionnels.

2.2 Deuxième problème : une théorisation trop peu étayée

Lewin disait que rien n'est aussi pratique qu'une bonne théorie. Et en effet, « sans modèle d'intelligibilité du réel, un praticien ne peut ni comprendre les causalités qu'il met en mouvement, ni anticiper correctement les effets de ses stratégies ou des événements échappant à sa maîtrise » (Perrenoud, 2001). Les théories sont « des filets destinés à capturer ce que nous appelons « le monde » ; à le rendre rationnel, l'expliquer et le maîtriser » (Popper, 1978, p. 57). Mais quel est le sens de cette activité de théorisation ? C'est-à-dire, comment le théoricien produit-il son activité ? « Théoriser, serait-ce simplement contempler ou abstraire ? C'est, en tout cas, au moins depuis Weber, tout autant expliquer que comprendre. Et encore là, on n'aura pas tout dit de cette activité qui, dans ses visées les plus générales et même utopiques, n'est pas insensible à l'action, étant elle-même insérée au cœur de l'action » (Dumais, 1982).

Selon nous, dans notre contexte de formation, les étudiants qualifiant les savoirs comme trop théoriques et inapplicables à la pratique, sont en réalité dans l'impossibilité de concevoir le travail de théorisation. Les outils théoriques sont insuffisamment intégrés pour devenir modèle d'intelligibilité du réel. Les étudiants sont ainsi en quelque sorte réduits à convoquer le bon sens pour analyser leur pratique et ne peuvent analyser les effets de cette dernière sur les apprentissages des élèves. Si les cadres théoriques sont trop peu maîtrisés, les étudiants ne sont pas guidés dans une analyse qui permettrait de les mobiliser.

Ensuite, il faut spécifier que les formateurs institutionnels n'interviennent en principe pas dans les stages et les formateurs de terrain n'ont que peu de contact avec l'institution. Le travail de

théorisation de la pratique passe en majeure partie par les discours et souvenirs rapportés des étudiants, voire éventuellement par les souvenirs qu'ont les formateurs d'une pratique antérieure d'enseignement. Nous identifions ainsi le deuxième problème de la formation, qui est celui d'un manque de traces réelles ; ce qui limite considérablement les analyses réflexives et empêche la construction de concepts scientifiques.

2.3 Troisième problème : une conceptualisation empêchée

Dans une perspective vygotskienne, nous considérons que les étudiants débutant leur formation ont construit bon nombre de concepts quotidiens, nés de leurs expériences propres et observations spontanées en stage. Vygotski (1934/1997) distingue ces concepts spontanés des concepts scientifiques, construits volontairement et systématiquement, ayant un haut niveau d'abstraction, « permettant la réflexivité, la compréhension et la prise de conscience, mais demeurant souvent éloignés de la singularité des situations particulières » (Clerc, 2011, p. 65). En lien avec ce qui précède au niveau de l'alternance, la HEP préconise une première approche du terrain avant l'entrée en institution. Ainsi, pour permettre aux étudiants de confirmer leurs choix professionnels (d'un point de vue de la formation), mais également pour réaliser un calendrier répondant aux contraintes de la CDIP² et de la temporalité des établissements scolaires (donc pour raisons structurelles), les étudiants débutent leur formation par deux semaines de stages.

Selon nous, cet état de fait renforce d'une part le sentiment de primauté de la pratique sur d'autres éléments de formation et d'autre part, accentue la possibilité d'une construction aléatoire des concepts en lien avec la profession. Si les concepts quotidiens, liés aux expériences, sont nécessaires pour construire les concepts scientifiques, ils sont ici survalorisés, considérés comme les seuls probants et font l'objet de généralisations parfois erronées. L'activité de conceptualisation est rendue difficile tant pour les étudiants que pour les formateurs. Les ruptures nécessaires dans la construction des savoirs pour enseigner ne peuvent se faire qu'au prix d'efforts importants de déconstruction/reconstruction. Nous identifions ainsi un troisième problème de formation, lié aux conceptions de la formation et à l'alternance, que nous formulons comme suit : durant leurs stages, les étudiants construisent majoritairement des concepts quotidiens. La présentation de résultats de recherches ou la présentation de théories durant les cours ne suffisent pas à créer une rupture nécessaire pour voir, conscientiser, comprendre ces concepts d'un point de vue scientifique.

2.4 Quatrième problème : une absence de formation par la recherche

Enfin, nous avons remarqué que les étudiants ont du mal à percevoir l'effet de leur enseignement auprès des élèves. La structure des études et l'organisation des stages ne leur donnent que peu d'occasions de réitérer l'enseignement d'une leçon ; du moins cette possibilité n'est qu'aléatoire, liée aux placements en stage. Au contraire, il leur est demandé d'expérimenter et de diversifier au maximum leurs interventions. Ils n'ont donc ni le temps de rendre visible des choix pédagogiques sur des traces laissées par les élèves, ni celui de faire varier explicitement ces choix. Or, il n'y a pas d'apprentissage sans discernement et pour discerner un aspect critique, la personne doit faire l'expérience de la variation de cet aspect (Marton, 2004, 2007), variation qui permet de comprendre et pointer les propriétés constitutives d'un concept.

Nous formulons ainsi le quatrième et dernier problème de formation que nous relient à la conception d'une formation par la recherche qui ne peut se concrétiser, faute de mise en œuvre de dispositifs permettant à l'étudiant de développer une posture clinique - terme que nous utilisons ici pour signifier l'idée d'une posture particulière de chercheur à développer chez le futur

² Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. Cet organe politique réunit les 26 conseillers et conseillères d'Etat responsables au niveau cantonal de l'Education. La CDIP agit en tant qu'autorité et se base sur un concordat scolaire datant de 1970, concordat juridiquement contraignant entre les cantons.

enseignant. Nous identifions dans cette posture la capacité du futur professionnel à problématiser les éléments de sa pratique, à formuler des hypothèses, à mettre en œuvre d'éventuelles régulations, d'analyser les effets de cette dernière. Or, un professionnel, c'est «quelqu'un qui peut professer les raisons des décisions qu'il prend dans son activité, c'est-à-dire en rendre compte publiquement en s'appuyant sur un savoir» (Carette & Rey, 2010, p. 4).

Ainsi formulés et sans être absolument exhaustifs, les quatre constats que nous avons énoncés, mettent en évidence les tensions entre contraintes, prescriptions, pratiques d'enseignement et apports de la recherche en formation à l'enseignement, montrant ainsi la complexité du système. Les défis sont de taille. Afin de réguler notre formation, notre équipe a tout d'abord procédé à des ajustements au niveau des enseignements de première année. Ensuite, en deuxième partie, le travail présente quelques résultats de recherche menés sur cette première année de formation, en quelque sorte préparatoires à la recherche que nous présenterons en troisième partie. Ces premiers résultats mettent en évidence une évolution des conceptions des aspects théoriques de la formation, allant dans le sens d'une réponse aux problèmes soulevés.

Toujours dans ce processus de régulation de la formation, certains parmi nous interrogeaient la manière dont le monde anglophone interprétait non seulement les résultats des élèves aux tests internationaux (de type PISA), mais aussi l'articulation entre recherches en sciences de l'éducation et formation des enseignants. Nous avons découvert les travaux de Stiegler et Hibert (2009), qui nous ont menés sur la piste des *lesson studies*, démarches de formation continue qui nous ont parues très intéressantes dans la situation qui nous préoccupait. Nous évoquerons, à la suite de la recherche menée sur la première année, l'histoire des *lesson studies* et présenterons la manière dont nous avons adapté la démarche en formation initiale ainsi que quelques résultats de recherche portant sur les effets de formation suite à cette adaptation.

PARTIE 2

3 UER Enseignement, apprentissage, évaluation : formation à l'enseignement primaire, première année

Comme indiqué plus haut, la première année de formation à l'enseignement préscolaire et primaire (c'est-à-dire concernant les degrés 1-8 de la scolarisation) débute par deux semaines de stage. Elle se poursuit par la formation en institution, entrecoupée de blocs de deux semaines de stage en octobre, en février et en avril.

Notre UER (unité d'enseignement et de recherche) intervient dès la fin du premier stage dans un module obligatoire équivalent à 6 crédits ECTS³. Il comprend un cours et un séminaire annuels, de deux périodes hebdomadaires chacun et s'intitule « Concevoir, mettre en œuvre et analyser des situations d'enseignement/apprentissage ». Face aux difficultés, nous avons d'une part fait le choix délibéré de

« diminuer les contenus du cours et de proposer une appropriation en profondeur de concepts scientifiques issus d'un nombre restreint de cadres théoriques : l'approche historico-culturelle, les travaux de l'équipe ESCOL⁴ et la théorie de la variation ont été

³ European Credit Transfer and Accumulation System. Ce système permet d'attribuer une valeur commune aux composantes des études, qui facilite une comparaison des programmes et facilite des reconnaissances académiques.

⁴ Fondée en 1987 par Bernard Charlot, aujourd'hui sous la responsabilité d'Elisabeth Bautier et de Jean-Yves Rochex, ESCOL est une composante de l'équipe d'accueil ESSI (Education Socialisation Subjectivation Institution), Paris 8.

choisis pour leur potentiel à devenir des outils médiateurs du développement des futurs enseignants et comme des leviers leur permettant de transformer leurs manières de penser l'enseignement-apprentissage » (Clerc & Ducrey, sous presse).

D'autre part, nous avons focalisé les contenus des séminaires sur la compréhension de certaines lectures liées aux sciences de l'éducation ainsi que sur l'analyse de tâches (Leplat, 1997). Analyser une tâche consistant à la déconstruire en parties constitutives et à déterminer comment ces parties sont premièrement reliées entre elles et, deuxièmement, comment elles le sont à une structure supérieure (Anderson & Krathwohl, 2001). En distinguant, discriminant, sélectionnant les éléments essentiels des éléments secondaires dans une situation donnée, en organisant les éléments dans une structure, en attribuant, déconstruisant, déterminant des points de vue, des implicites dans une situation, l'étudiant est amené à analyser. Les tâches proviennent toutes de fiches, méthodologies, exercices issus des pratiques enseignantes et comprennent un ou plusieurs objets d'apprentissage du monde scolaire.

3.1 Effets de formation

Les résultats des recherches de Clerc (2011), Clerc et Martin (2012) et Clerc et Ducrey (sous presse) mettent en évidence des changements de posture chez les étudiants qui se sont confrontés aux textes du savoir. Les auteurs pointent notamment le travail de lecture et d'exercisation réalisé durant les séminaires comme éléments permettant l'acquisition en profondeur des concepts et théories enseignés. De notre côté, nous avons également cherché à connaître d'abord ce que les étudiants définissaient comme théorique, puis comment leurs définitions évoluaient au cours de la première année de formation.

Ainsi, au cours du semestre d'automne 2011, 42 étudiants sur 276 constituant la volée et se destinant à l'enseignement primaire, ont suivi nos séminaires du module « Concevoir, mettre en œuvre et analyser des situations d'enseignement/apprentissage ». Lors du 2^{ème} séminaire, en octobre 2011, nous leur avons demandé de compléter la phrase « La théorie, c'est... ». Le séminaire a ensuite été mené, focalisant l'attention des étudiants sur les éléments de compréhension et d'analyse évoqués plus haut. En mars 2012, nous avons à nouveau recueilli des données, selon le même procédé. Notre corpus se constitue ainsi de 42 réponses en octobre 2011 et 31 en mars 2012.

Foucault (1966) montre dans son archéologie des sciences humaines, comment celles-ci héritent de la classification opérée au XVII^{ème} et XVIII^{ème} de l'histoire naturelle, comme mode de compréhension de l'empirie. Nous avons cherché à caractériser la notion de théorie, par la *méthode*. Plus précisément, nous avons premièrement procédé à l'identification de catégories larges et générales de nos données, que nous avons ensuite analysées plus finement. Ce faisant, nous avons cherché à comprendre, au travers de l'interprétation des réponses, la logique des étudiants dans le processus de définition du terme « théorie ».

Par cette étude, nous arrivons premièrement à identifier six catégories de définitions que nous résumons ici :

1. « *Connaissances et savoirs* ». Cette première catégorie regroupe les définitions mentionnant que la théorie contient du savoir, que c'est un ensemble de connaissances. Par exemple, « Une base de connaissances scientifiques », « Un ensemble de concepts et de savoirs scientifiques hiérarchisés, organisés » ou encore « C'est ce qui constitue une discipline (Ex : sans théorie, il n'y aurait pas de maths) ».
2. « *Forme de pensée, Généralisation, Règles, Lois* ». Cette deuxième catégorie contient l'idée d'universalité de la théorie ou encore des règles et loi de fonctionnement du monde. Par exemple, « Une façon d'aborder un sujet ; d'entrer de manière explicative dans un nouveau sujet ; des explications universelles compréhensibles pour tout individu », « La

formulation, de passage du concret vers l'abstrait », « Un ensemble de « lois » qui met en mots la réalité vécue ».

3. « *Rapport théorie-pratique* ». Cette catégorie regroupe les définitions qui expriment un lien entre la théorie et la pratique, soit en les opposant, en les distinguant, en exprimant un rapport de cause à effet ou en les hiérarchisant : « Mettre des mots, des règles et des processus qui permettent d'aboutir sur de la pratique », « La manière dénuée de pratique de définir une notion », « Un ensemble de règles et de procédures nécessaires pour la mise en pratique » et encore « La mise en mots et l'explication de ce qui se passe en pratique ».
4. « *Procédure, Manière* ». Dans cette catégorie, la théorie est en lien avec une manière de procéder, une forme de méthodologie, une sorte de façon de faire. Par exemple, « Un modèle, une manière d'appréhender ou de représenter ou de penser la réalité », « Mettre des mots, des règles et des processus qui permettent d'aboutir sur de la pratique » ou « La manière dénuée de pratique de définir une notion ».
5. « *Sens, utilité* ». Les définitions de cette catégorie mettent en évidence le sens que prend la théorie, l'éventuelle utilité qu'elle peut avoir, ce à quoi elle peut servir. Par exemple : « De pouvoir comprendre des gestes (professionnels/réactions) que l'on fait ou que l'on doit apprendre à faire » ou « Ce qu'on devra appliquer sur le terrain ».
6. « *Une base s'insérant dans une temporalité* ». Dans cette ultime catégorie, nous avons regroupé les définitions de notion chronologique, une temporalité de la théorie: « La base qu'il faut avoir pour débiter toutes activités », « Une procédure d'apprentissage qui après avoir été comprise peut être appliquée dans des pratiques » ou encore « Se représenter la réalité de manière symbolique avant de la mettre en pratique ».

Deuxièmement, nous pouvons démontrer une évolution dans les définitions et présentons ci-après quelques résultats de l'analyse :

- En réalisant une analyse de type quantitative, c'est-à-dire en relevant le nombre d'occurrences dans chacune des catégories, nous constatons que la catégorie 1 « connaissances et savoirs » contenait en octobre 2011, 19.51% des verbatims. En mars 2012, elle en contient 45.16%. Nous relevons également une forte augmentation de la catégorie 5 « sens et utilité » qui passe de 46.34% à 67.74% de verbatims. A contrario, les catégories 4 « Procédure, manière » et 6 « Une base s'insérant dans une temporalité » diminuent très fortement jusqu'à ne plus être pertinentes pour une catégorisation.
- Au niveau du contenu, nous pouvons remarquer une nette différence dans l'emploi des termes utilisés par les étudiants, particulièrement dans certaines catégories. Par exemple, au niveau de la première catégorie « connaissances et savoirs », nous trouvons – en octobre - des termes de sens commun (« une base de connaissances scientifiques »), tandis qu'en mars nous relevons l'apparition du terme de « discipline » ou « savoirs savants ». Nous retrouvons-là du langage employé par Astolfi (2008), auteur étudié dans le module.
- Au niveau du contenu toujours, nous relevons une évolution autour de la théorisation. Si en octobre 2011, la théorie était « une manière écrite d'expliquer », en mars 2012, elle devient « le passage du concret vers l'abstrait ».
- La conception d'une théorie associée à une forme de prescription évolue vers une théorie comme modèle explicatif de la réalité.
- Enfin, nous avons analysé plus finement la catégorie « sens et utilité », majoritairement utilisée en octobre 2011, comme en mars 2012. Nous pouvons classer les propos des étudiants en trois groupes : celui où la théorie sert à acquérir des savoirs ; celui où la théorie sert à pratiquer ; enfin, celui où la théorie sert à comprendre. Le tableau 1 ci-dessous présente l'évolution de cette catégorie.

Tableau 1: Catégorisation du sens de la théorie

| | Verbes utilisés en octobre 2011 N = 18 | % | Verbes utilisés en mars 2012 N = 24 | % |
|--|--|--------|---|--------|
| Acquérir des savoirs, développer ses connaissances | Acquérir une connaissance Avancer dans l'apprentissage Consolider les savoirs Maîtriser une discipline Définir | 27.78% | Acquérir des savoirs Apprendre la pédagogie Appréhender de nouveaux savoirs Avancer dans un apprentissage Progresser S'approprier des savoirs | 25% |
| Agir, pratiquer | Mettre en pratique Pratiquer S'adapter à la pratique Faire de la musique, des maths, du français Accompagner la pratique Agir de manière professionnelle Aider à la réalisation d'actions pratiques Appliquer sur le terrain Connaître pour pratiquer Donner un cadre à la pratique | 55.56% | Aider à appliquer Agir dans ses fonctions Appliquer la pratique Se préparer au terrain Enseigner | 20.83% |
| Comprendre, voir, solutionner | Comprendre des gestes professionnels, des phénomènes Eclairer Expliquer un concept, un phénomène, un sujet | 16.67% | Comprendre le savoir, des phénomènes, la pratique, le développement des enfants, les stages Conceptualiser un phénomène pratique Eclairer la pratique Simplifier la réalité Solutionner Voir la réalité Questionner sa manière de faire Réfléchir Répondre aux questions Représenter la réalité Expertiser différentes situations Expliquer ce qu'il se passe Penser une discipline | 54.17% |

Ce qui frappe instantanément à la lecture de ces données est la nette bascule du sens que prend la théorie en mars 2012. En effet, alors qu'elle était majoritairement dite utile à la pratique en octobre 2011, elle est majoritairement dite utile à la compréhension de phénomènes en mars 2012. A quoi cela est-il dû ? En termes d'effets de formation, nous pensons d'abord au développement des capacités d'analyse des étudiants, qui sont amenés dès les premières semaines de la formation à produire des analyses en mobilisant des concepts théoriques. Les premières tentatives sont souvent incomplètes, voire incorrectes. Par la modélisation, les formes de validations données et la réitération du procédé, nous faisons l'hypothèse que les étudiants développent progressivement de nouvelles postures face à la théorie. A la suite des travaux de Clerc (2011) et Clerc et Ducrey (à paraître), nous pouvons également relever le fait que le travail de lecture proposé permet une compréhension en profondeur des concepts abordés et donc une nouvelle compréhension du sens de la théorie.

Suite à cette étude, nous mesurons le passage d'une conception applicationniste - « la théorie c'est ce qui doit être appliqué dans la pratique » - à une vision conceptualiste de la relation théorie-pratique - « la théorie, c'est ce qui permet de comprendre la pratique ».

En regard des problèmes soulevés au point 2 de ce travail, nous pouvons constater qu'au cours de la première année de formation, nous sommes à même de provoquer une bascule dans la posture des étudiants qui évoluent tant au niveau de la compréhension du monde théorique que

dans l'acquisition d'outils d'analyse. Cette bascule ne peut se faire sans une forme de rupture volontairement provoquée entre les dimensions quotidiennes, expérientielles et académiques des savoirs à et pour enseigner. En cette fin de première année de formation, nous pouvons attester qu'un travail de conceptualisation et théorisation a lieu et qu'il nous permet d'aborder la deuxième année de formation dans une perspective de formation par la recherche, impliquant les étudiants dans une démarche itérative « d'analyse *a priori* des processus d'enseignement et d'apprentissage, de planification et mise en œuvre d'une leçon et d'une analyse critique de cette mise en œuvre dans le but d'améliorer la qualité de la leçon » (Clerc & Martin, 2012, p. 2).

En deuxième année, les étudiants suivent un cours qui s'intitulait jusqu'à présent « Evaluation, Régulation et Différenciation ». A la suite de l'introduction du nouveau plan d'étude, le cours est intitulé « Régulation des apprentissages et évaluation ». Constitué d'un cours magistral et d'un séminaire, il se donnera pour la première fois sous sa nouvelle forme au printemps 2013. Nous avons pu réaliser un séminaire « pilote » basé sur une adaptation des lesson studies. Nous présenterons dans la suite de ce travail le développement de la démarche au cours des 20 dernières années, puis nous évoquerons comment notre équipe l'a adaptée au contexte de formation initiale qui est celui de la haute école pédagogique vaudoise.

4 Lesson study

D'origine japonaise, *lesson study* (ci-après LS), littéralement traduit par *l'étude collective d'une leçon* (Miyakawa et Winslow, 2009 ; Clerc & Martin, 2012), est une démarche de recherche-formation, développant chez les enseignants une posture professionnelle en les impliquant dans la planification, la mise en œuvre et l'analyse *a posteriori* d'une leçon. Majoritairement utilisée en formation continue, la démarche a pour but l'amélioration des apprentissages des élèves au travers de l'analyse *systématique et collective* d'une leçon (Stiegler & Hierbert, 2009, Fernandez & Chokshi, 2002 ; Stepanek, Appel, Leong, Turner Mangan & Mitchell, 2007, Murata & Stanford, 2011).

L'enseignement primaire des mathématiques a radicalement changé au Japon depuis la seconde guerre mondiale et particulièrement depuis l'introduction en 1989 d'un nouveau curriculum – accompagné de moyens d'enseignement - se focalisant sur le concept de *capacité académique* et introduisant la notion de « *Daily Life Studies [Seikatsuka]* » qui « was to embody the new concept of academic ability, by emphasizing student initiative, individuality, and active problem-solving » (Lewis & Tsuchida, 1997, p. 315). Les auteures, s'interrogeant sur l'adaptation des prescriptions dans les pratiques, ont relevé quelques facteurs qui ont favorisé l'introduction de cette profonde réforme. Elles relèvent notamment les affiliations entre les établissements et les universités qui permettent de conduire des « leçons-recherches » (*research lessons*), la formation de groupes d'enseignants chercheurs (*teachers' research groups*) et la mise en œuvre de *research lessons* qui « are designed to show how an abstract goal [...] can be fostered in the classroom, or to demonstrate innovations in curriculum materials » (Lewis & Tsuchida, 1997, p. 320). Ce type de leçons peut prendre trois formes. La première est réalisée sur le temps d'activité professionnelle externe aux enseignants qui se regroupent pour penser un thème, un sujet lié à l'enseignement. Ils préparent une leçon et les planifications sont ensuite comparées, critiquées et analysées puis enseignées simultanément. La deuxième forme se définit par le fait que les *research lessons* peuvent être publiques (*koukai jugyou*), c'est-à-dire qu'elles sont ouvertes aux enseignants d'autres écoles qui peuvent venir voir comment se déroule une leçon. Enfin, la troisième et dernière forme que peuvent prendre les *research lessons*, peut-être la plus simple et la plus commune, est celle qui se déroule plusieurs fois par an au sein d'un même établissement (« *in-school research lesson [kounai kenkyuu jugyou]* » (Lewis & Tsuchida, 1997, p. 321), mettant ainsi les enseignants en réflexion autour d'un objet d'enseignement les concernant plus directement. Les leçons peuvent être filmées.

Ainsi, ce qui caractérise les research lessons c'est d'abord qu'elles se déroulent sous l'observation de pairs et/ou de partenaires du monde scolaire. Ensuite, elles sont soigneusement planifiées par un ou plusieurs enseignants. Elles sont focalisées sur un objectif d'apprentissage. Enfin, elles sont enregistrées et discutées, parfois avec des personnes externes au dispositif. L'impact de la démarche peut se mesurer en termes d'amélioration des pratiques enseignantes, de diffusion de nouveaux contenus, de connexion entre les prescriptions et les pratiques, enfin, en terme de possibilité de confrontations d'idées (Lewis & Tsuchida, 1998). A la suite de Lewis et Tsuchida, nous pouvons conclure que les research lessons ont été un pont entre les visées politiques de l'éducation japonaise et les pratiques d'enseignement.

En 1993, alors que le Japon organise sa réforme, les Etats-Unis, interrogeant les inégalités scolaires, planifient une rencontre en vue de présenter les résultats d'une étude comparant les résultats obtenus par des étudiants en mathématiques et sciences dans 41 pays. Nous retiendrons ici que le Third International Mathematics and Science Study (TIMSS) comparera plus particulièrement des leçons données au Japon, en Allemagne et aux Etats-Unis. En 1999, Stigler et Hiebert – au travers de l'analyse des séquences filmées - mettent en évidence des différences culturelles dans l'enseignement des mathématiques. Leurs analyses les amènent à comprendre les échecs successifs des réformes mises en œuvre par les différentes politiques éducatives des Etats-Unis. Ils concluent que les réformes structurelles ont échoué parce que la qualité de l'enseignement n'a pas évolué. Ce faisant, ils distinguent l'*enseignant* de l'*enseignement*. En effet, les auteurs indiquent que jusqu'alors, les réformes étasuniennes ont majoritairement portés sur le développement des enseignants, alors qu'au Japon, elles ont porté sur la qualité de l'enseignement. Se basant sur le principe suivant : « The premise behind lesson study is simple : if you want to improve teaching, the most effective place to do so is in the context of a classroom lesson. If you start with lessons, the problem of how to apply research findings in the classroom disappears (Stigler & Hiebert, 2009, p. 111), ils sont amenés à présenter les research lessons (kenkyuu jugyuu) sous le nom de *lesson study* (jugyuu kenkyuu).

Les auteurs identifient quelques éléments qui font le succès des lesson studies (ci-après LS). Premièrement, la démarche respecte le fait que l'enseignement est une activité culturelle et que, par conséquent, tout changement prend du temps. Deuxièmement, les LS se focalisent sur l'apprentissage et non sur les théories de l'enseignement et des pédagogies. Troisièmement, les LS sont contextualisées et non apprises dans un lieu de formation, par exemple, pour être transférées, dans un établissement scolaire, par exemple. Quatrièmement, les LS portent sur une leçon (précisons ici que nous traduirons le terme de leçon par un « objet d'enseignement ». En effet, il ne s'agit pas d'une question sur la durée de la leçon qui est décrit sous ce point, mais bien le fait qu'il s'agit de travailler un objet ou une notion à la fois.). Cinquièmement, les LS sont le fruit d'une construction collective, ce qui a notamment pour conséquence une responsabilité partagée de la réussite de la leçon et non plus une responsabilité individuelle – ce qui permet de focaliser l'attention des enseignants sur des variables liées à l'enseignement et non sur la personnalité de l'enseignant. Dernièrement, les LS permettent un développement professionnel des enseignants, mais aussi l'acquisition de savoirs sur l'enseignement.

Au Japon, la formation initiale des enseignants se déroule durant 4 ans à l'université. Ensuite, l'enseignant, encore inexpérimenté, se forme en établissements (konai-kenshyu). Sa charge de travail est réduite, il est supervisé par des collègues plus expérimentés et participe à des LS. Il fréquente plusieurs établissements – ce qui est courant pour un enseignant japonais qui mute environ tous les 5 ans (Miyakawa & Winslow, 2009). Pour ces auteurs, qui traduisent le terme de lesson study par *étude collective d'une leçon* (ci-après ECL), les différences relevées avec une culture d'insertion professionnelle francophone tiennent aux pratiques professionnelles ordinaires plus qu'à la formation initiale. Ils ajoutent que « le développement de l'ECL est, nous semble-t-il, étroitement lié non seulement à une *culture d'enseignement spécifique* au Japon, mais aussi à une *culture*

de recherche sur l'enseignement qui diffère, sur plusieurs points de ce que l'on trouve en France et plus généralement dans les pays occidentaux » (Miyakawa & Winslow, 2009, p. 80).

Aux Etats-Unis, dès les années 2000, les LS sont d'une part implantées en formation continue, dans une visée de développement professionnel (Perry & Lewis, 2008) et d'autre part, adaptées en formation initiale (Fernandez, 2005 ; Cohan & Honigsfeld, 2006 ; Fernandez & Robinson, 2007). Ces derniers utilisent le terme de *microteaching lesson study* (MLS) pour signifier qu'il inclut des aspects de micro enseignement, pratique commune aux Etats-Unis dans les années 60 et dans les LS.

En 2007, Marton & Ling, à la suite d'une recherche portant sur 27 LS à Hong Kong, différencient les lesson studies des *learning studies*. « The lesson study is an appropriate model as it allows researchers and teachers to see how the objects of learning are dealt with the classroom. The « learning study » differs from the Japanese lesson study model in that our research lessons are based on a theoretical framework of learning, namely phenomenography (cf. Marton and Booth, 1997), and variation theory (see Marton and Tsui, 2004) and we wish to find out how the theory works » (Marton & Ling, 2007, p. 35). Il existe quelques études (Davies & Dunnill, 2008 ; Pang & Ling, 2011) mobilisant la théorie de la variation au sein des LS. Elles ne sont toutefois pas nombreuses, mais présentent des résultats intéressants, notamment celle de Pang et Ling (2011) à Hong Kong. Les auteurs analysent les taux de réussite des élèves après que les enseignants ont mobilisé ou non la théorie de la variation dans les LS. Ils démontrent que non seulement les enseignants développent une culture de collaboration, qu'ils acquièrent des savoirs pour enseigner, mais aussi que la théorie de la variation peut être utilisée comme outil pédagogique favorisant la réussite des élèves.

En 2009, Lewis, Perry et Hurd (2009) élaborent un modèle théorique articulant quatre caractéristiques des lesson study : investigation, planification, leçons-recherches et réflexivité qui permettent de modifier premièrement les croyances et connaissances des enseignants, deuxièmement les communautés de professionnels et dernièrement, les ressources des enseignants à propos d'enseignement-apprentissage. Ils démontrent ainsi comment l'instruction peut évoluer.

Enfin, Murata (2011), à la suite d'une revue de littérature anglophone, propose de définir les LS à l'aide des caractéristiques suivantes. Nous reproduisons ici l'extrait dans sa totalité :

1. « *Lesson study is centered around teachers' interests* : Teachers' interests are central to their professional development. Lesson study goals should be something teachers feel is important to investigate and relevant to their own classroom practice.
2. *Lesson study is student focused* : Lesson study is about student learning. At any part of the lesson study cycle (Fig. 1), the activities should focus teachers' attention to student learning and its connections to lessons/teaching.
3. *Lesson study has a research lesson* : Teachers have shared physical observation experiences (in some special cases, video may be used in place of the live lessons, but this is not recommended), that provide opportunities for teachers to be researchers.
4. *Lesson study is a reflective process* : Lesson study provides plenty of time and opportunities for teachers to reflect on their teaching practice and student learning, and the knowledge gained from and for the reflective practice should be shared in some format with the larger teaching and educational communities.
5. *Lesson study is collaborative* : Teachers work interdependently and collaboratively in lesson study » (p. 10).

La littérature francophone autour des LS est relativement peu étayée. A notre connaissance, outre Miyakawa et Winslow (2009) que nous avons cités ci-dessus, quelques travaux ont été réalisés sous la direction de Sensévy (2012) qui évoque la démarche des LS mise en œuvre par un collectif de professeurs, formateurs et chercheurs « pour élaborer, mettre en œuvre et analyser un dispositif d'actualisation de savoir pour des élèves de cours moyen (4^{ème}/5^{ème} primaire) » (Sensévy, 2012, p. 512). Il s'appuie sur les travaux de son étudiante (Lefevre, 2008) pour consolider la théorie de l'action conjointe. Lors d'une conférence donnée dans le cadre des deuxièmes rencontres des chercheurs en interdidactique (Lozi & Biagioli, 2012), Sensévy inclura les LS dans des *dispositifs d'ingénieries coopératives*, indiquant que nous n'avons ni affaire à de la recherche-action, car ce type de dispositifs reconceptualise certaines structures théoriques, ni à de la recherche appliquée, car l'opération d'application prend un sens différent dans la recherche en sciences humaines.

Enfin, Clerc et Martin (2012) présentent quelques résultats suite à un séminaire organisé autour de la démarche ECL. Nous évoquerons ci-après cette étude plus en détail.

5 HEP Vaud et Etude collective d'une leçon

Les travaux anglo-saxons mettent en avant l'importance de la collaboration dans la réussite du dispositif sur les professionnels. En effet, le fait qu'une leçon préparée par un groupe soit donnée par l'un des membres de ce dernier et analysée par le collectif, a un effet sur la profondeur de l'analyse de la pratique de chacun (Fernandez & Robinson, 2006). D'autre part, le dispositif permet le développement des savoirs à enseigner et *pour* enseigner (Hofstetter & Schneuwly, 2009). Fernandez (2005) relève d'une part les effets du dispositif sur la maîtrise des savoirs disciplinaires et d'autre part, une évolution de l'attitude des professionnels qui se focalisent sur les apprentissages (et sur les moyens de les développer) des élèves.

Quelques expériences ont été menées en formation initiale. Nous faisons ici référence aux travaux de Fernandez (2005), Cohan et Honigfeld (2006) et Clerc et Martin (2012). Ces derniers définissent l'étude collective d'une leçon comme

« un processus cyclique à travers lequel un groupe d'enseignants : 1) choisit une thématique et définit des objectifs d'apprentissage; 2) prépare et planifie la leçon et son étude; 3) enseigne la leçon et rassemble des faits et des observations concernant cette mise en œuvre; 4) analyse les faits récoltés et révisé la leçon; 5) ré-enseigne et ré-étudie la leçon; 6) documente et diffuse le travail effectué autour de la leçon qui a fait l'objet de l'étude » (Clerc & Martin, 2012, p. 3).

Après avoir adapté le dispositif au contexte de la formation initiale du canton de Vaud pour des étudiants se destinant à l'enseignement des premiers degrés de la scolarité, ils présentent une étude de cas ainsi qu'une analyse d'un questionnaire basé sur l'échelle de Lickert, diffusée aux étudiants ayant participé au processus. Les résultats de leur recherche mettent tout d'abord en évidence une compréhension améliorée des enjeux autour des tâches proposées aux élèves, tant sur des dimensions cognitives que conceptuelles. Puis ils montrent une évolution dans les interventions des étudiants auprès des élèves qui sont décrites comme prescriptives au début du processus pour évoluer vers des interventions cognitives ou métacognitives en fin de processus. Finalement, les auteurs relèvent qu'en début de processus, les étudiants planifient leur travail dans un souci de « faire faire » aux élèves, tandis qu'en fin de processus, ils se centrent du « faire » vers « l'apprendre » des élèves. Clerc et Martin (2012) notent ainsi une évolution dans la posture des étudiants qui se focalisent sur les apprentissages des élèves. Ils associent notamment ce changement de posture au phénomène d'itération du processus. « C'est notamment dans la comparaison entre la tâche projetée et l'activité réalisée que les étudiants peuvent poser des hypothèses pour la suite » (p. 9) et en vérifier la pertinence par la répétition de la leçon. L'analyse

des protocoles constitue une trace tangible qui permet de vérifier la mise en œuvre et les effets de l'enseignement sur la construction des apprentissages.

Ils relèvent dans leur conclusion un certain nombre de points que nous résumons ici.

Premièrement, le dispositif permet de répondre à une partie des problèmes identifiés en première partie de ce travail. Les étudiants sont amenés à baser leurs analyses sur des traces (et non des souvenirs) qui s'inscrivent dans une progression. Durant leur première année, les étudiants analysent des tâches externes à leur pratique. Avec le dispositif, ils étudient collectivement des traces produites par un membre du groupe ; en fait ils analysent une pratique qui est un peu la leur. Au travers du regard posé sur une pratique similaire, mais différente, ils peuvent inférer sur leurs propres productions.

Deuxièmement, la rigueur de l'analyse des traces (protocoles d'interactions) et l'ancrage théorique majorent les effets de formation : « L'usage de ces cadres théoriques dans ce dispositif favorise une prise de distance d'avec les situations et permet aux étudiants de ne plus se centrer sur eux-mêmes, mais sur une tâche, un objet d'apprentissage, des interventions, etc. » (Clerc & Martin, 2012). En cela, les résultats corroborent les travaux de Miyakawa & Winslow (2009) qui montrent que les apprentissages ne sont pas liés à la performance d'un enseignant charismatique, mais le résultat d'une préparation soigneusement réfléchie par un groupe de professionnels.

Troisièmement, le dispositif rend possible un processus itératif, où l'observation de différentes formes d'intervention permet la prise de conscience des effets des interventions sur les apprentissages des élèves. L'étudiant peut également prendre la mesure de sa propre progression dans sa capacité à intervenir et donc à percevoir les effets de sa formation.

Enfin, le dispositif a des effets sur les conceptions de l'articulation théorie-pratique des étudiants. Il ne s'agit plus d'appliquer sur le terrain ce qui est dit en cours, mais d'effectuer des aller-retour entre une préparation réfléchie et une analyse rigoureuse des traces.

Une autre expérience, menée avec des étudiants se destinant à l'enseignement primaire (enfants de 8 à 12 ans) ne fut pas concluante (Clerc *et al.*, 2009). Pour des raisons d'entente entre les formateurs et des contraintes organisationnelles trop fortes, l'expérience ne s'est déroulée qu'une seule fois et le dispositif destiné aux étudiants de la mention primaire, a été abandonné.

Toutefois, comme les résultats sont majoritairement très prometteurs dans la littérature et que nous sommes au clair quant aux difficultés liées aux contraintes structurelles du terrain vaudois, nous avons souhaité reprendre la démarche de formation pour les étudiants de la mention primaire. Nous en avons retenu les trois axes essentiels que sont la dimension itérative d'un enseignement, la nécessité de recueillir des traces des apprentissages et interventions en classes et enfin, l'analyse rigoureuse des traces rapportées par les étudiants. La troisième partie de ce travail présente la recherche que nous avons menée suite au déroulement du séminaire adapté des LS. Après une brève description de ce dernier, nous présenterons nos fondements théoriques et l'étude de cas basée sur quelques travaux d'étudiants.

PARTIE 3

6 Description brève d'un séminaire « pilote » :

Le séminaire que nous décrivons ci-après a été mis en œuvre par Mylène Ducrey et moi-même. Il fait partie d'un module de formation donné en deuxième année du bachelor et équivaut à 2 crédits ECTS. Le module aborde les questions d'évaluation, de différenciation et de régulation et se structure en un cours magistral donné durant le troisième semestre de formation, suivi d'un séminaire donné durant le quatrième semestre. Les objectifs de formation en 2011/2012 ont été les suivants :

- Détecter, en situation d'apprentissage, les forces et les difficultés des élèves et différencier son enseignement en fonction de ses observations.
- Recourir à des stratégies d'évaluation permettant à l'élève de réguler ses apprentissages.
- Communiquer à l'élève les contenus, les modalités et les résultats d'un processus d'évaluation, ainsi que les modalités de régulation envisagées.
- Mener une démarche d'analyse réflexive de manière rigoureuse sur des aspects précis de son enseignement.

Alors que le cours magistral est donné à l'ensemble de la volée et définit les concepts d'évaluation et de différenciation, le séminaire divise les étudiants selon le profil de leur mention (enseignement dans les premiers degrés de la scolarité, de la première à la quatrième année primaire et enseignement dans le second cycle de la scolarité, de la cinquième à la huitième année primaire, selon la nouvelle appellation Harnos⁵).

Les objectifs de formation du séminaire, sans être didactiques, visent à la conduite d'interactions portant sur un objet de savoir et sur l'appropriation de cet objet par les élèves. Chez Vygotski, dans une approche historico-culturelle de la construction des apprentissages scolaires, l'enseignant joue le rôle de médiateur entre les élèves et les savoirs. Cette médiation peut s'effectuer dans un type particulier de collaboration entre maître et élève, durant lequel l'enseignant *guide* son élève dans la construction des savoirs. Ainsi, notre objectif est de focaliser l'attention de l'étudiant sur les caractéristiques du guidage et de ses effets sur les apprentissages des élèves : « un guidage qui pour être efficace, doit pointer explicitement l'objet de savoir et comporter des indications métacognitives » (Ducrey, 2012, note de communication).

Du fait des contraintes liées à la structure de la formation et à celle du terrain, nous avons dû effectuer un certain nombre de choix, d'une part sur la formation des groupes et d'autre part, sur le choix d'un objet d'enseignement/apprentissage. Nous avons d'abord regroupé les étudiants en fonction de leur degré d'enseignement en stage, ceci de manière à favoriser leur collaboration durant les séminaires. Notre intention était de réduire au maximum des contextes trop différents qui rendraient plus difficile le développement d'un langage commun entre les étudiants, la comparaison des travaux de leurs élèves et l'analyse de leurs interactions. Pour choisir l'objet, il nous a paru important de perturber au minimum le cours de la classe, sans oublier la nécessité du terrain de « faire avancer le programme » ; c'est pourquoi nous avons sélectionné une activité scolaire qui nous semblait être emblématique de certaines pratiques enseignantes, dans une discipline suffisamment représentée à la grille horaire pour être sûres que les étudiants aient à

⁵ Concordat entré en vigueur le 1er août 2009 pour les cantons qui y ont adhéré et qui vise une harmonisation de la durée des degrés d'enseignement, leur articulation et les principaux objectifs d'apprentissage.

l'enseigner durant leur stage. D'autre part, il était nécessaire de choisir un objet travaillé régulièrement, sans que nous ayons à ajouter des consignes particulières pour les enseignants n'aient pas le sentiment de « perdre leur temps ». Notre choix s'est ainsi porté sur le français, plus spécifiquement sur une activité relativement ritualisée dans les classes vaudoises : la dictée.

Il est vrai que ce choix peut sembler paradoxal du point de vue de la rupture nécessaire entre savoirs spontanés et académiques que nous avons évoquée plus haut. Levons cependant ici un malentendu. Notre intention n'est pas de rompre avec les pratiques quotidiennes ou révolutionner l'enseignement de l'orthographe, mais de développer une capacité d'analyse de ce quotidien à l'aide de concepts théoriques. Il s'agit de changer les lunettes d'observation d'une pratique et non la pratique elle-même. Une autre forme de rupture, qui n'est pas épistémologique à proprement parler, mais qui contribue à la distanciation nécessaire à la conceptualisation, se trouve dans la contrainte de récolter et d'analyser des traces réelles et non pas des souvenirs reconstruits dans des récits par exemple. L'étudiant est ainsi amené à rompre avec une posture d'enseignant pour adopter celle de clinicien.

Pour ce faire, les étudiants élaborent collectivement (en groupes de 3 ou 4 étudiants) *un scénario didactique* (Clerc, Truffer-Moreau & Périsset-Bagnoud, 2006) autour de la dictée, mettant en évidence une analyse *a priori* de l'objet d'apprentissage (ici des objets issus de l'orthographe française), ainsi que la formulation d'objectifs d'apprentissage, des tâches et leurs enchaînements et du dispositif d'évaluation, tout en tenant compte du contexte de la classe dans laquelle ils interviennent.

Suite à une première intervention – durant laquelle ils dictent des mots, des phrases ou un texte - ils sont amenés à analyser les erreurs produites par les élèves, c'est-à-dire effectuer un diagnostic et à préparer un entretien de régulation avec un élève de leur choix. L'entretien est enregistré, transcrit et analysé par le groupe en vue de la préparation d'un second entretien portant sur la même dictée, mais avec un autre élève. Ce second protocole est analysé par le groupe pour préparer une correction collective qui est également enregistrée. Le cycle est reproduit avec une deuxième dictée, puis une troisième. Ce processus peut se reproduire autant de fois qu'il en aura été décidé. Le choix des mots dictés dépendra des expériences et analyses qui auront été faites sur les dictées précédentes.

De notre point de vue, cette manière de procéder, d'abord en interagissant individuellement avec un premier élève, puis un second, avant de diriger le collectif, permet véritablement à l'étudiant d'apprendre à guider ; il crée une première expérience, que l'on peut considérer comme une construction de concept quotidien. Les protocoles, traces réelles de cette expérience, qui sont ensuite analysés, aident à la prise de conscience d'un certain nombre d'éléments liés à l'objet d'apprentissage et à la conduite du guidage ; ces éléments sont décrits plus loin dans ce travail ; ils permettent une lecture fine des interactions maître-élèves. Le travail d'analyse est à la base de la construction de concepts scientifiques. Le deuxième entretien – également individuel - a pour objectif d'offrir à l'étudiant une occasion de guider individuellement un élève, en préparant ses interventions. Il se crée ainsi une expérience supplémentaire qui lui permet de faire varier les questions sur un même objet, dans une situation relativement similaire à la première. L'étudiant peut ainsi s'exercer, percevoir les premiers effets d'un guidage pertinent et enfin, anticiper les réactions des élèves en vue d'une correction collective. De plus, en nous focalisant sur un élève à la fois dans un premier temps, nous évitons des difficultés d'analyse liées à la gestion de la classe. Du guidage individuel, les étudiants réalisent donc ensuite un guidage collectif, qui les place dans une situation réelle d'enseignement et qui permet de focaliser l'analyse sur la construction des savoirs par un groupe classe.

Dans notre situation, le séminaire s'est déroulé sur une période d'un semestre, soit 12 séminaires d'une heure trente chacun.

En référence à Cohan et Honigsfeld (2006) et Clerc & Martin (2012), nous avons questionné les étudiants en fin de processus, afin d'évaluer leurs propres perceptions du processus de formation. Pour ce faire, nous avons produit un questionnaire dit de qualité (identique à celui de Clerc et Martin) développant 13 énoncés auxquels les étudiants devaient répondre en indiquant leur degré d'accord sur une échelle de Lickert, à 5 positions. Nous présenterons et discuterons ci-après quelques résultats issus de l'analyse des réponses des étudiants.

7 Résultats du questionnaire « qualité »

Le questionnaire soumis aux étudiants en fin de processus (annexe 6) comporte quatre volets identiques au questionnaire de Clerc et Martin (2012). Il a pour objectifs de prendre des informations sur l'implication des étudiants dans le séminaire, le développement de leurs compétences professionnelles (dans les différentes phases de travail : planification de la dictée, récolte et analyse de traces, guidage des élèves en vue d'une régulation) le développement des connaissances sur l'enseignement et les relations entre les étudiants au sein des sous-groupes.

Il est demandé aux étudiants d'indiquer leur degré d'accord avec les énoncés proposés. Le tableau 2 ci-dessous compile leurs réponses.

Tableau 2 : Réponses des étudiants au questionnaire « qualité » du séminaire

| | Pas ou peu d'accord | | D'accord, très d'accord, complètement d'accord | |
|---|---------------------|----|--|-----|
| | n | % | n | % |
| 1. La démarche, et plus particulièrement le travail en groupe, ont augmenté mes connaissances sur l'enseignement | 6 | 30 | 14 | 70 |
| 2. La démarche a favorisé mon implication dans le séminaire | 6 | 30 | 14 | 70 |
| 3. A travers cette démarche, j'ai amélioré mes compétences de planification | 5 | 25 | 15 | 75 |
| 4. A travers cette démarche, j'ai amélioré mes compétences à questionner les élèves | 0 | 0 | 20 | 100 |
| 5. A travers cette démarche, j'ai amélioré ma capacité à prendre des informations pertinentes sur les apprentissages. | 1 | 5 | 19 | 95 |
| 6. Analyser les leçons de mes collègues m'aide à approfondir ma réflexion sur mes propres leçons | 1 | 5 | 19 | 95 |
| 7. Analyser les leçons de mes collègues m'apprend à mieux évaluer mon enseignement | 0 | 0 | 20 | 100 |
| 8. Les protocoles et les questions proposées pour l'analyse nous ont aidé-e-s à analyser les leçons | 4 | 20 | 16 | 80 |
| 9. Les feedbacks des collègues m'ont permis de progresser | 3 | 35 | 17 | 85 |
| 10. Les affinités envers mes collègues ont influencés mes commentaires | 14 | 70 | 6 | 30 |
| 11. J'ai été déstabilisé-e par les feedbacks de mes collègues | 17 | 85 | 3 | 15 |
| 12. La démarche m'a permis d'approfondir mes connaissances sur les habiletés cognitives et métacognitives | 2 | 10 | 18 | 90 |
| 13. La démarche m'a permis de devenir un-e enseignant-e plus efficace | 0 | 0 | 19 | 95 |

Les résultats indiquent que pour l'ensemble des items, les étudiants sont d'accord à complètement d'accord avec les propositions. Ainsi, de leur point de vue, la démarche semble avoir des effets positifs sur leur formation.

Nous pouvons relever que 100% des étudiants indiquent être d'accord à complètement d'accord avec l'item 7, intitulé « analyser les leçons de mes collègues m'apprend à mieux évaluer mon enseignement » et 95% sont d'accord à complètement d'accord avec l'item 6 « analyser les leçons de mes collègues m'aide à approfondir ma réflexion sur mes propres leçons ». Nous pouvons donc légitimer l'idée qu'une analyse de pratique semblable mais différente de la sienne porte ses fruits en terme de formation. Toutefois, nous remarquons que cet item qui met en évidence la nécessité d'un travail entre pairs, peut être nuancé avec l'item 1 « la démarche, et plus particulièrement le travail en groupe ont augmenté mes connaissances sur l'enseignement », où les étudiants ne sont plus que 70% à être d'accord à complètement d'accord avec l'énoncé.

Ensuite, nous pouvons relever l'importance qu'ont pris les traces, les protocoles et les aides proposées à l'analyse. En effet, 80% des étudiants indiquent être d'accord à complètement d'accord avec l'item 8 « les protocoles et les questions proposées pour l'analyse nous ont aidé-e-s à analyser les leçons ».

Enfin, nous constatons que 100% des étudiants indique être d'accord avec l'item 4 « à travers cette démarche, j'ai amélioré mes compétences à questionner les élèves » et 95% sont d'accord à très d'accord avec l'item 13 « la démarche m'a permis de devenir en-e enseignant-e plus efficace ».

La démarche, telle que proposée, semble donc avoir un impact très positif sur la formation des étudiants et nos résultats corroborent ceux de Clerc & Martin (2012).

De notre point de vue, nous avons souhaité en savoir plus, spécifiquement sur la question de la formation au guidage et sur la manière dont les étudiants ont évolué au cours de la démarche. Les étudiants disent se former, mais le sont-ils vraiment ? Peut-on voir l'évolution dans leurs protocoles ? C'est ce que nous avons voulu analyser dans la recherche que nous présentons dès à présent. Après avoir introduit nos fondements théoriques et élaboré une première grille de lecture de nos données, nous réaliserons une première étude de cas que nous discuterons avant de modifier la grille de lecture et de réaliser une seconde étude dans le but de stabiliser la grille de lecture.

8 Fondements théoriques et cadre conceptuel :

C'est un cheminement conceptuel et méthodologique que nous avons entamé. Ce chemin jalonné de difficultés et de découvertes que nous développerons plus loin et dont nous tâcherons de rendre compte, repose sur des valeurs, des croyances parfois et des façons de penser, sur des fondements qui guident nos orientations, nos questions, nos cadres conceptuels. Ce sont ces fondements « qui imprègnent notre façon de penser, sur lesquels reposent notre cadre conceptuel et, plus largement, notre appréhension de la société, des rapports sociaux qui la constituent et plus spécifiquement de l'institution scolaire et des rapports socio-éducatifs qui s'y nouent » (Lenoir & al., 2007, p. 6). Quatre sources théoriques sont à la base de nos réflexions.

La première se situe dans le champ de l'ergonomie dite d'activité (Schwartz, 2009) et de la psychologie du travail - le travail étant défini comme « une activité de transformation du monde, adressée à autrui » (Maulini, 2010). A la suite de Maulini, nous pouvons conceptualiser du travail enseignant :

- qu'il nécessite des connaissances, mais en produit également ;
- qu'il s'inscrit dans une organisation fonctionnant avec ses formes, dans des rapports de pouvoir ;
- qu'il est soumis à des prescriptions ;
- qu'il peut jouir d'une certaine autonomie.

Si *a priori*, nous pouvions penser que l'activité principale de l'enseignant consistait à transmettre des savoirs aux élèves, nous pouvons affirmer à la suite des travaux de Leplat (2002) et Goigoux (2007) que l'activité enseignante est en fait multifinalisée. Le destinataire de l'activité peut être les élèves, mais également d'autres acteurs scolaires (la hiérarchie, les parents, les collègues, etc.) ou l'enseignant lui-même qui peut par exemple évaluer le rapport « qualité/prix » de sa planification en regard des apprentissages et réguler son activité en conséquence ou encore définir des objectifs d'intégration sociale, etc. Les auteurs auxquels nous nous référons (Clot, Schwartz, Dejours, Daniellou, Leplat, Jobert, Six) attirent en outre notre attention sur la distinction que nous avons à faire entre le travail prescrit et le travail réel. « L'individu au travail est pris dans un débat de normes, il doit arbitrer entre des prescriptions, c'est-à-dire des normes qui le précèdent, et des normes qu'il doit se donner lui-même pour vivre son travail. La réalité, avec ses imprévus, m'impose des renormalisations » (Schwartz, 2009). Ainsi le travail produit des effets sur son destinataire, mais également en retour sur celui qui l'effectue. « En agissant sur la nature extérieure pour la transformer, l'homme modifie sa propre nature » (Vygotski, 1930/1985).

La deuxième source renvoie à certains travaux de la psychologie du développement et bien sûr aux travaux de Vygotski que nous situons dans une perspective psychologique, mais également sociologique. En effet, son œuvre dépasse de beaucoup la question du développement de l'individu qui est perçu par l'auteur dans ses dimensions cognitives, affectives et sociales. Nous nous distançons donc de la théorie piagétienne qui « utilise la psychologie du développement comme méthode afin de recueillir des faits qui lui permettront de retracer l'origine, la genèse des structures mentales du nourrisson jusqu'à l'adulte » (Tartas, 2009, p. 32). Les études de Piaget lui permettront de considérer l'apprentissage comme la résultante d'une construction de la part de l'individu et non comme la résultante d'un développement biologique, inné. L'enfant, confronté à son environnement se développe par assimilation et accommodation. Le développement est naturel et linéaire, il passe par différents stades, de l'égoïsme jusqu'au stade ultime dit des opérations logiques formelles. Chacun des stades effaçant en quelque sorte le précédent. Le développement est considéré comme une sorte d'ajustement de l'humain à son environnement. Dans ce cadre, le langage est perçu comme une preuve, un indice, un fait du développement. Aux premiers stades, le langage est dit égoïste et prend la forme d'un monologue. Sa fonction permet de dépasser la forme autistique de la pensée, subconsciente au début du développement humain. Au terme du développement, le langage est dit socialisé. Son apparition est signe d'une vie sociale, le langage permettant les échanges avec les autres.

Chez Vygotski, « la modification de la structure fonctionnelle de la conscience, forme précisément la substance principale et centrale de tout le processus de développement psychique » (Vygotski, 1934/1997, p. 313). Les fonctions psychiques de l'enfant se développent dans un mouvement les faisant passer du non conscient et non volontaire, appelées fonctions psychiques inférieures, vers le conscient et volontaire, appelées fonctions psychiques supérieures. « Ainsi la prise de conscience repose sur une généralisation des processus psychiques propres, qui conduit à leur maîtrise » (p. 317), permettant au sujet la mise en relation systématique (dans le sens de mise en système) et volontaire des concepts. Vygotski distingue particulièrement deux dimensions des concepts qu'il décrit d'abord comme quotidiens ou spontanés - issus de

l'expérience quotidienne - puis scientifiques ou académiques. Le développement se caractérise par différents stades, ou rapports de généralité par lesquels passe le sujet, c'est-à-dire par différentes mises en réseau des concepts. Ce qui le distingue de Piaget se trouve dans la question du rapport entre l'environnement et le sujet dans le développement. Chez Piaget, ce rapport peut se conceptualiser comme direct, du sujet vers l'environnement, autrement dit du sujet qui s'adapte à son environnement externe; les raisons du développement sont intrinsèques au sujet. Chez Vygotski, au contraire, les raisons du développement se trouvent à l'extérieur du sujet. Le développement est la résultante d'un apprentissage passant par l'appropriation de la culture du sujet dans un processus de médiation. « En effet, le propre des conduites humaines est qu'elles n'agissent pas directement sur l'environnement, mais, qu'elles sont médiatisées par des outils techniques et des outils psychologiques [...]. Ainsi, de la même façon que l'homme a construit des instruments pour maîtriser son monde extérieur, il construit et maîtrise son monde intérieur grâce à des outils psychologiques ou système de signes » (Tartas, 2009, p. 42). La médiation se fait donc par les outils d'une part, mais également par un médiateur qui guidera l'enfant dans l'appropriation de la culture. Cette appropriation ne peut se faire que dans ce que l'auteur nommera la zone proximale de développement qui détermine l'écart entre ce que l'enfant sait faire seul et ce qu'il sait faire guidé par un expert. Ainsi, « la réappropriation, par le jeune enfant, des conduites culturelles complexes n'est jamais un processus solitaire, mais commence et traverse toujours une période inter-psychologique » (Brossard, 2007, p. 202). Brossard (1999) indique par ailleurs qu'il s'agit peut-être de distinguer dans ce que dit Vygotski deux zones de développement. La première, dite externe, se manifestant dans l'interpsychique, comme nous venons de la décrire ; la seconde, dite interne, se manifestant dans l'intrapsychique, décrivant l'idée d'un processus interne au sujet qui continue de s'approprier les concepts, une fois ces derniers enseignés.

La troisième source de nos fondements découlant de l'approche historico-culturelle en partie décrite ci-dessus, se trouve dans l'idée que la construction du monde, des savoirs se situe dans les rapports sociaux. Cette idée se retrouve également chez Vygotski pour qui « sa thèse peut s'énoncer ainsi : ce qui fait de nous des êtres humains est d'essence historico-culturelle. Au cours de l'histoire des sociétés humaines, une espèce naturelle biologiquement développée est parvenue, par son travail et par son organisation sociale, à transformer *la* nature et *sa* nature, c'est-à-dire à créer des capacités et des œuvres spécifiquement humaines » (Brossard, 2007, p. 200). Ainsi, à la suite de Lenoir et al. (2007), « nous considérons que tout processus cognitif est fondamentalement un processus social relevant d'une interaction avec autrui » (p. 10). Cette manière de considérer l'apprentissage nous permet notamment de nous ouvrir à d'autres formes de médiations dans et hors champ scolaire et de les saisir dans d'autres dimensions culturelles et sociales.

Dans cette visée, nous attachons une importance particulière aux travaux de Charlot, Bautier, Rochex (et plus généralement les travaux de l'équipe ESCOL⁶), plus spécifiquement rattachés à la question du rapport au savoir et à la construction des inégalités scolaires. Considérant le rapport au savoir comme « rapport à des processus (l'acte d'apprendre), à des produits (les savoirs comme compétences acquises et comme objets institutionnels, culturels et sociaux) et à des situations d'apprentissage » (Bautier, Charlot, Rochex, 2000, p. 2), ils s'inscrivent en rupture à une pensée encore relativement dominante, cherchant et expliquant les causes de la réussite ou de l'échec scolaire dans les caractéristiques psychologiques des élèves ou dans leurs origines sociales.

La quatrième source de nos fondements se situe dans le champ de la didactique, que nous définissons à la suite de Cohen-Azria (2007), Leutenegger (2008), Mercier, Schubauer-Leoni, &

⁶ Fondée en 1987 par Bernard Charlot, aujourd'hui sous la responsabilité d'Elisabeth Bautier et de Jean-Yves Rochex est une composante de l'équipe d'accueil ESSI (Education Socialisation Subjectivation Institution), Paris 8.

Sensevy (2002), Sensevy & Mercier (2007), comme l'ensemble des disciplines de recherche qui analysent les processus d'enseignement et d'apprentissage par une entrée particulière, celle des savoirs. C'est l'étude de « ce qu'il se passe quand quelqu'un enseigne quelque chose à quelqu'un d'autre » (Sensevy & Mercier, 2007, p. 14). Pour Brousseau (1998), l'objet de la didactique est l'étude des conditions du maintien du sens des savoirs lors de leur transmission. « C'est donc la focalisation sur les contenus et sur leurs relations à l'enseignement et aux apprentissages qui spécifie les didactiques » (Cohen-Azria, 2007, p. 69). En fonction de ce que nous venons d'énoncer, nous pouvons encore ajouter la théorie de la variation (Marton & Trigwell, 2000 ; Marton et Ling, 2004 ; Marton & Tsui, 2007) selon laquelle il n'y a pas d'apprentissage sans discernement et pas de discernement sans variation. Pour accéder à la compréhension des objets de savoir, il est nécessaire que le sujet puisse faire l'expérience répétitive de cet objet dans différentes situations. L'expérience en cours modifiera la façon dont les expériences passées ont été interprétées. Ainsi, le professeur joue un rôle central dans la manière dont il fera la distinction, entre les paramètres ou caractéristiques pertinents de l'objet.

8.1 A la recherche d'un cadre conceptuel

A l'image du bricoleur décrit dans la pensée sauvage de Lévi-Strauss (1962), nous avons quelques temps, collecté des données, résumé des lectures, synthétisé des théories, classé, reclassé, organisé, réorganisé nos pensées, ne sachant finalement pas vraiment à quoi cela pourrait nous servir. Et puis un jour, dans une tentative de compréhension et d'explication, nous avons construit nos premières démarches de recherche, dépassant ainsi la posture du bricoleur, mais nous basant tout de même sur tout ce matériau collecté de manière aléatoire, sans visée particulière.

C'est donc volontairement que nous avons repris ce titre de Lenoir et al. (2006) en guise de titrologie de cette partie du travail. En effet, l'élaboration d'un cadre conceptuel représente pour nous un nœud, une difficulté que nous relierons après Chabannes (2012) à la question de la recherche dans les institutions de formation à l'enseignement, ou peut-être même aux Sciences de l'éducation d'une part, mais également à notre propre processus de mise en recherche. En effet, l'auteur différencie l'idée d'une recherche dite classique, humboldtienne, de tradition universitaire, à celle d'une recherche dite d'ingénierie, c'est-à-dire basée sur des questions vives, dont le produit viserait plutôt le développement professionnel - en opposition au développement intellectuel - et dont l'espace épistémique serait spécifique, issu des praxis. Cette forme de recherche nécessiterait une hybridation conceptuelle et méthodologique.

Voici donc posés les fondements de la construction de notre recherche qui nous permettent en quelque sorte un travail de « (ré)invention de contenus et de méthode [faisant de nous] un certain type de chercheur » (Chabannes, 2012, p. 15).

Pour ce qui est de l'objet qui nous intéresse plus particulièrement dans le cadre de ce travail, à savoir la question de la formation aux interactions médiatrices dans un contexte de classe, il nous a fallu, dans un premier temps, construire un cadre nous permettant de lire nos données, c'est-à-dire de nous doter d'une grille de lecture étayée théoriquement servant d'outil d'analyse relativement fiable pour pouvoir dire quelque chose de l'évolution des interactions. Nous avons ensuite réalisé une première étude de cas, celle de Julie. Ce faisant, nous avons pu prendre conscience de certaines difficultés dans l'utilisation de la grille telle que pensée en amont des données, et qui ont alors, à leur tour, façonné l'analyse. C'est la raison pour laquelle nous décrirons le processus comme étant à la fois inductif et déductif (Baaslev & Saada Robert, 2002). « Partant de l'observation particulière, le mode inductif en reconstruit la cohérence interprétative de l'intérieur » (p. 89). Au contraire, dans le mode déductif, « le chercheur formule d'abord une hypothèse plus ou moins spécifique et infère logiquement à partir de cette dernière des implications matérielles pour ensuite colliger des données et ainsi éprouver la valeur des hypothèses » (Beaugrand, 1988, p. 9, cité par Baaslev et Saada-Robert, 2002, p. 90).

Le cadre conceptuel que nous présentons ci-dessous nous permet donc de construire une première grille de lecture de nos données.

8.2 Elaboration d'un cadre conceptuel

Dans une perspective vygotkienne, outiller les étudiants pour l'analyse de leur protocole, signifie non seulement de fournir un cadre théorique, leur permettant d'analyser leurs pratiques, mais également de guider les premiers pas dans l'analyse. Analyser signifiant – rappelons-le – déconstruire un tout en parties constitutives et à en déterminer les rapports de causalité, de hiérarchisation, de généralité (Vygotski, 1934/1997).

Durant le déroulement du séminaire, dans le cadre de l'analyse des protocoles, nous avons fait le choix de différencier deux perspectives analytiques : la première basée sur les textes d'Astolfi (2008), Bautier (2007) et Vygotski (1934/1997) et la seconde basée sur les travaux de Crahay (1977 et 2007) et Caffieaux (2009). Aujourd'hui, avec un peu de recul et un certain nombre de protocoles à disposition, nous sommes en mesure d'affiner la grille d'analyse et d'en présenter les items.

Considérant la relation entre apprentissage et développement, Vygotski théorise le développement des fonctions psychiques supérieures et des concepts scientifiques de telle sorte que nous nous devons de comprendre les liens qui relient le cognitif et le conceptuel (Astolfi, 2008). Pour cette raison, notre grille de lecture se structure en deux parties distinctes, mais néanmoins reliées. La première qui focalise l'analyse sur l'objet de l'interaction, c'est-à-dire sur le *quoi*, le contenu des interactions, permet de mettre en évidence trois grandes catégories : celle des objets de savoir, celle des habiletés cognitives et métacognitives et celle du contexte et sens du travail scolaire. La seconde focalise l'analyse sur le *comment*, comment se structurent les interactions et dans quel sens elles se produisent.

8.2.1 Première partie

8.2.1.1 Les objets de savoir

Nous pouvons observer, à l'instar de Bautier (2006) que les objets de savoir sont perçus différemment par les acteurs de la situation. Il est à distinguer ici la notion d'objet d'enseignement selon deux axes de définition :

- la perception de l'objet d'enseignement par les acteurs de la situation de classe ;
- les objets d'enseignement dans le monde de l'école (Bautier, 2006, p. 181).

Nous nous intéresserons au premier axe de la définition. En principe, l'enseignant choisit un objet d'enseignement avec l'intention de permettre à l'élève de construire un savoir. Par une transposition didactique, l'objet enseigné devient l'objet d'apprentissage. Les élèves, eux, peuvent percevoir cet objet de différents points de vue, regroupés en trois catégories par l'équipe ESCOL. La première intitulée *investigation sensorielle*, a trait à une manipulation exploratrice, l'objet étant découvert de manière empirique, par l'expérience, le tâtonnement, sans garantie que ce qui était à généraliser au travers de la situation d'apprentissage, le soit réellement par l'élève. La deuxième catégorie, *l'investissement procédural*, centre l'élève sur des procédures à acquérir, ce qui comporte comme risque, l'éloignement du savoir visé. La troisième et dernière catégorie, *l'étude*, est la seule catégorie qui permette l'apprentissage visé, car l'objet est *étudié* par l'élève.

Relevons dès à présent que si Bautier parle de l'appréhension de l'objet par les élèves, nous pouvons également remarquer que les stagiaires, de par leur manière d'explicitier, de questionner les élèves, de focaliser les interventions, appréhendent également ou plus précisément pointent l'objet d'enseignement selon ces trois points de vue. Il nous a donc paru intéressant de relever

comment l'objet de savoir était traité par les étudiants au cours des interactions et nous sommes en mesure de formuler une catégorie pour notre grille de lecture.

Passons à présent à la deuxième catégorie que nous retenons pour l'analyse des protocoles, celle des habiletés cognitives et métacognitives.

8.2.1.2 Les habiletés cognitives et métacognitives

Vygotski, comme Piaget se sont intéressés au cognitif comme fonction de base du développement de l'intelligence. Le cognitif peut se définir assez simplement, comme étant l'ensemble des opérations mentales, le raisonnement qui permet de penser le monde et ses concepts. Anderson et Krathwohl (2001) distinguent six niveaux d'habiletés, organisées du simple au complexe : restituer, comprendre, appliquer, analyser, évaluer, créer. Précisons encore que ces niveaux ne sont pas à travailler en classe dans un ordre croissant de complexité. Ils nous permettent toutefois de penser les connaissances de différents points de vue : « *Factual Knowledge, Conceptual Knowledge, Procedural Knowledge and metacognitive knowledge* » (Anderson et Krathwohl, 2001, p. 41). Les auteurs rejoignent ainsi la question du traitement de l'objet d'un point de vue cognitif en ajoutant à leur taxonomie, la métacognition.

Le terme de métacognition apparaît d'abord dans le champ de la psychologie cognitive (Doly, 2006). Les travaux issus des cognitivistes (Favell, Yussen, Brown) qui sont notamment cités par Doudin & Martin, 1999 et Doly, 2006), permettent de définir la métacognition d'une part comme la connaissance qu'un sujet a de son propre fonctionnement cognitif ainsi que sur le fonctionnement cognitif d'autrui, d'autre part comme « les mécanismes de régulation ou de contrôle du fonctionnement cognitif. Ces mécanismes font référence aux activités aidant à guider et à réguler l'apprentissage et le fonctionnement cognitif en situation de résolution de problèmes » (Doudin & Martin, 2006, p. 125). Ces mécanismes ou fonctions métacognitives désignent un ensemble d'opérations mentales mises en œuvre par le sujet pour réaliser une tâche. Les auteurs en distinguent trois ou quatre selon les approches. Nous différencierons les fonctions de *planification*, en amont de la tâche, nécessitant une représentation du but de celle-ci, les fonctions d'*autorégulation*, utilisées durant l'effectuation de la tâche et permettant les réajustements nécessaires à la réussite de cette dernière et les fonctions de *contrôle*, en aval de la tâche, qui ont pour but d'évaluer et conceptualiser le résultat de la tâche.

Pour une première élaboration d'une grille de lecture, nous avons retenu les six niveaux d'habiletés cognitives, ainsi que les trois fonctions des habiletés métacognitives, afin de déterminer quelles habiletés sont pointées par les étudiants dans les interactions qu'ils ont avec leurs élèves.

8.2.1.3 Contexte et sens du travail scolaire

En ce qui concerne la loi de développement de Vygotski, Brossard (2007) précise que dans « *ce cadre théorique, « l'autre » n'intervient pas seulement comme un facilitateur des apprentissages, mais qu'il a un rôle constitutif dans la formation des fonctions psychologiques et dans le déroulement des apprentissages* » (p. 202). Il y a donc co-activité, nécessairement circonscrite par les interactants. Brossard parle dès lors de *contexte inter-subjectif*, où le terme de contexte doit se comprendre comme cette zone commune dans laquelle adulte et enfant co-construisent le sens de l'activité. Nous reprendrons à notre compte cette question du contexte, tâchant de repérer les éléments de cet ordre dans les interactions. Nous ajouterons à cette catégorie les éléments qui concernent la construction d'un rapport au savoir, à la discipline (Charlot, 2001, Bautier, Charlot, Rochex, 2000). Ainsi, lorsque les demandes de l'enseignant portent sur des actions de l'ordre du *faire* (Bautier, 2006), comme par exemple : *écrire, copier, souligner* ou de l'apprendre (c'est-à-dire sur une habileté cognitive), comme par exemple : *mémoriser, identifier, repérer, différencier*, nous pouvons observer des effets différents dans la construction des apprentissages des élèves qui vont dès lors parfois se trouver dans une logique de cheminement (faire pour faire) ou dans une logique d'apprentissage (faire pour apprendre ou apprendre pour apprendre).

Si cette première partie focalise l'analyse sur le contenu, le quoi du guidage, la seconde pointe l'analyse sur le *comment*. Comment le guidage se fait-il? Comment le ou la stagiaire s'y prend-il-elle pour interagir avec son-ses élève-s ?

Nous pouvons former 4 grandes sous-catégories de ce comment que nous désignerons sous les appellations suivantes : Approbation-Désapprobation, Questionnement, Orientation, Impératif.

8.2.2 Deuxième partie

8.2.2.1 Approbation-Désapprobation

Sur la base des travaux de Crahay (1977 et 2007) et Caffieaux (2009), nous pouvons retenir une première catégorie qui nous permet de mettre en évidence une forme de feedback relativement courante dans les cours dialogués (Maulini, 2005), lorsque l'enseignant valide ou invalide une réponse d'élève, dans un jeu de questions réponses permettant (parfois !) de construire des savoirs. Nous tiendrons compte dans cette catégorie de la question de l'explicite versus implicite de l'approbation ou désapprobation.

8.2.2.2 Questionnement

Maulini (2005) décrit quatre fonctions du questionnement. Nous en retiendrons deux. La première : fonction de *contrôle et d'évaluation*, permet à l'enseignant de vérifier ce que l'élève sait, a retenu, a compris. La deuxième, que nous intitulerons *canalisatrice*, calibre l'interlocution, jusqu'à parfois faire entrer l'élève dans un jeu de devinettes ou encore dans un effet Topaze (Brousseau, 1998), en vue de lui faciliter la tâche. Nous ajouterons à ces deux fonctions, celle du développement d'une pensée *métacognitive*. Nous identifierons ainsi le questionnement métacognitif (sans toutefois traiter le contenu de la question puisque cela se fera dans la première partie de la grille).

8.2.2.3 Orientation

Cette catégorie, reprend celle que nous avons nommée « canalisatrice » dans l'intitulé « questionnement ». Nous distinguons toutefois la modalité de l'intervention, ci-dessus interrogatrice, qui est déclarative dans cette catégorie. L'intention de l'intervention étant similaire : réduire l'incertitude, simplifier le savoir, accélérer le rythme de l'interaction.

8.2.2.4 Impératif

Ce mode d'interagir définit les interventions produites sous la forme impérative, donnant un ordre que l'on peut différencier en fonction de ce qu'elles portent sur le faire (Bautier, 2006) ou sur une habileté cognitive, nous l'avons explicité plus haut (la distinction n'a donc pas lieu d'être dans cette partie).

Notre grille de lecture peut donc se formaliser comme suit :

| Sur <i>quoi</i> porte le guidage de l'enseignant ? | | | | | | | | | |
|--|---------------------------|----------------|----------------------|------------------------|----------------|--------------|--------------------------------------|-------------------|-----------|
| sur un objet | | | sur une habileté | | | | Contexte et sens du travail scolaire | | |
| Investigation sensorielle | Investissement procédural | Etude | Cognitive (de 1 à 6) | métacognitive | | | Contexte | Rapport au savoir | |
| | | | | Planification | Autorégulation | Contrôle | | Faire | Apprendre |
| <i>Comment</i> le guidage est-il réalisé ? | | | | | | | | | |
| Approbation/Désapprobation | | | | Questionnement | | | Orientation | Impératif | |
| Approbation | | Désapprobation | | Contrôle et Evaluation | Canalisateur | Métacognitif | | | |
| Avec indices | Sans indice | Avec indices | Sans indice | | | | | | |

Tableau 1: Grille d'analyse des protocoles

9 Méthodologie

Notre recherche a pour but d'analyser les interactions médiatrices et leur évolution afin de mettre en évidence des effets de formation après la mise en œuvre d'un dispositif adapté des LS (déjà mis en évidence par Clerc & Martin (2012). Nous souhaitons d'une part vérifier les propos tenus par les étudiants qui affirment que la démarche leur a permis d'améliorer leurs compétences à guider les élèves et d'autre part, nous forger un outil pertinent pour l'analyse de données particulières, telles que les protocoles d'interactions maître-élèves.

Notre corpus de données est constitué de protocoles transcrits par les étudiants à la suite d'interactions dans les classes (annexes 2 et 3). La réalisation de ces protocoles fait partie des consignes de travail du séminaire. Il est demandé à chaque étudiant, pour chaque « boucle » de s'enregistrer en interaction avec un élève, puis un deuxième, puis avec le groupe classe. Toutefois, pour ne pas alourdir le travail, il est demandé aux étudiants de ne transcrire qu'une partie des interactions. Ainsi, chaque étudiant a produit entre 4 et 6 protocoles.

Afin de réaliser notre première analyse, nous avons choisi de travailler à partir des protocoles d'une étudiante, dénommée Julie. Le choix de l'étudiante s'est fait suite à la certification orale du module. Nous l'avons sélectionnée, car elle nous a semblé représenter la moyenne des prestations des étudiants ayant passé leur examen. Les interventions en classe ont eu lieu de la manière suivante:

| | |
|------------|--------------------------------------|
| 23 février | Dictée 1 |
| 8 mars | Entretien 1, sur dictée 1 avec Mila |
| 22 mars | Entretien 2, sur dictée 1 avec Marco |
| 29 mars | Entretien collectif sur dictée 1 |
| 22 avril | Dictée 2 |

Quinze jours se sont donc écoulés entre les deux entretiens individuels réalisés par Julie, puis une semaine avant le déroulement de la correction collective. Entre temps, le travail en séminaire a consisté en l'analyse des entretiens par les sous-groupes de travail et en la préparation de la deuxième intervention des étudiants auprès d'un élève.

Cette première analyse des interactions menées par Julie et ses élèves nous permettra de reconsidérer la grille de lecture des données. Après discussion autour du cadre conceptuel, nous élaborerons une seconde grille que nous mobiliserons pour analyser les protocoles transcrits par Caroline. Nous pensons ainsi être en mesure de stabiliser (du moins provisoirement) un outil d'analyse des interactions.

Précisons encore que pour des raisons de prises de données, nous avons choisi de nous focaliser sur l'analyse des entretiens individuels que les étudiantes ont menés. Nous sommes toutefois consciente des limites de ce travail qui ne mettra donc pas en évidence un processus de construction de savoirs en collectif, ni ne démontrera les effets d'une préparation à guider un collectif. La récolte des données liées au travail collectif en classe ne nous paraît cependant pas suffisamment rigoureuse pour être pertinente en terme d'analyse. C'est pourquoi nous nous sommes limitée aux protocoles des entretiens individualisés.

10 Premières analyses

10.1 Protocole 1 de Julie⁷ avec Mila

Le protocole débute par une sorte de mise en route du travail et un rappel des modalités, du contexte du travail. L'étudiante a entouré les erreurs faites par son élève Mila, qui devra se corriger (restreignant ainsi la tâche d'identification des erreurs possibles).

Sur la dictée, Mila a écrit : « *C'était l'été. Signe qu'il alle faire beau* ». Julie lui demande :

Ens : Tu arriverais à me dire pourquoi je l'ai entouré ?

Elève : Je pense que j'aurais dû mettre un accent sur le /e/ et mettre un autre /e/.

Ens : Donc un accent. Aigu ? Grave ? Circonflexe ?

Elève : Euh, aigu.

Avec cette première question Julie peut vérifier si son élève est capable de retrouver l'origine de l'erreur ; implicitement, si elle peut repérer que le mot est un verbe. Mila répond qu'elle pense qu'elle aurait dû mettre un accent sur le « e » et mettre un autre « e », indiquant ainsi qu'elle s'oriente vers un accord du participe passé du verbe aller au féminin, sans que nous puissions affirmer pour autant qu'elle soit consciente de sa proposition.

L'étudiante valide implicitement une partie des propos de l'élève par un « *donc un accent* » et ajoute « *aigu, grave, circonflexe ?* ». Elle réduit ainsi le degré d'incertitude de la proposition, évitant la problématique de l'accord du participe passé au féminin et proposant une sorte de choix multiple des accents. Nous pouvons également remarquer qu'elle rebondit sur la réponse de Mila, la considérant comme provisoirement correcte, sans reprendre le guidage, notamment en pointant les classes de mots, sans non plus questionner la pertinence de la réponse.

Les interactions se poursuivent dans une sorte de « jeu de devinette », où l'élève tente de répondre correctement à la question de quel accent il s'agit de placer sur le fameux « e ». Elle finit par conclure que c'est bien un accent aigu qui manque, car à l'oral on ne peut pas dire [al]. Elle situe l'objet à un niveau sensoriel en jouant ici sur la sonorité de la proposition, parfois accentuée par la stagiaire qui essaie de lui faire comprendre que ce son [alɛ] est en fait de l'imparfait :

Ens : [alɛ] c'est quoi comme genre de mot ? Un adjectif ? Un adverbe ?

El : C'est un verbe. C'est aller.

Ens : C'est l'infinitif du verbe aller ? Ecoute bien les sons : /allé/ /aller/

El : euh non. Ca ressemble.

Dans la situation, l'enseignante fait deviner le temps d'un verbe à son élève en lui demandant d'écouter la sonorité des mots qui sont identiques ! Le protocole laisse à penser qu'elle finira par lui montrer les deux orthographes (aller-allé), car elle demandera à l'élève de choisir « lequel est l'infinitif ? ». L'objet en est réduit à être traité au niveau sensoriel, sans explication, sans réflexion sur la distinction entre le participe passé et l'infinitif. Elle poursuit :

Ens : Exactement. Mais alors, [alɛ] si c'est pas de l'infinitif, c'est quoi ?

El : Euh, c'est toujours le verbe aller mais pas à l'infinitif.

Ens : Il y a autre chose que l'infinitif ?

El : Oui on peut conjuguer les verbes mais il y plein de temps possible.

Ens : Comment pourrait-on trouver le temps qui est juste ?

Tout au long des extraits ci-dessus, nous constatons que l'enseignante guide l'élève par un questionnement canalisateur, jusqu'à l'obtention d'une réponse considérée comme correcte.

⁷ Pour faciliter la lecture, le protocole présente les interactions de deux personnes : Julie dénommée indifféremment sous les termes de stagiaire, étudiante, enseignante et Mila, l'élève.

D'une part elle approuve d'une part, sans expliciter sur quoi porte la validation (*Il y a autre chose que l'infinitif ?*); d'autre part, elle approuve également implicitement en contrôlant ce que l'élève rétorque, afin d'être certaine que l'élève connaît d'autres temps de verbes. La réponse de l'élève semble être porteuse, puisqu'elle engage l'enseignante à lui demander comment, parmi toutes les possibilités évoquées, on pourrait trouver le bon temps. La question porte ici sur une habileté et non plus sur un objet; l'enseignante cherche à mettre en évidence l'idée qu'il s'agit de comprendre et d'analyser la structure et le sens de la phrase pour ensuite sélectionner le temps adéquat. Nous pouvons aussi poser l'hypothèse qu'elle cherche à faire dire à son élève, comment cette dernière s'y prend dans cette situation pour résoudre la question du choix du temps. Nous serions dès lors dans un questionnement métacognitif. L'élève répond :

El : Euh, on regarde la terminaison. E aigu, donc c'est le passé composé. Il a allé.

Sans répondre vraiment à la question et saisissant implicitement que c'est la question du choix entre le participe et l'infinitif qui lui est posée, nous pouvons remarquer que Mila investit l'objet par une procédure, un « truc » : /é/ signifie passé composé. Elle poursuit en illustrant ses propos par un exemple (*il a allé*). Julie désapprouve la réponse de manière implicite et porte l'objet au niveau sensoriel, la phrase ainsi prononcée, a-t-elle du sens ?

Ens : Il a allé ? Tu arriverais à me faire une phrase avec il a allé ?

El : Euh il a allé à l'école. Oh non, c'est bizarre (2 secondes) il est allé à l'école.

Ens : Oui c'est bien. C'est juste il est allé à l'école.

L'étudiante approuve la réponse en indiquant ce qu'elle valide (il est allé). Cela ne permet pourtant pas de corriger l'erreur qui ne porte pas sur une distinction participe passé/infinitif. En fait, il s'agit de comprendre qu'ici, le verbe est à l'imparfait. L'élève investissant les objets de façon sensorielle a transcrit le son qu'elle avait entendu lors de la dictée. Elle a d'ailleurs procédé ainsi avec plusieurs mots : « J'aimrais », « une noie », « lorizan » (pour l'horizon). L'enseignante poursuit :

Ens : Mais si c'était « il est allé » dans la dictée, pourquoi n'as-tu pas écrit le « est » ?

El : Je l'ai oublié. J'oublie souvent des mots.

Ens : Moi aussi ça m'arrive. On essaie de relire la phrase avec il est allé pour voir si cela fonctionne au niveau du sens ?

El : Ouais. Alors. Signe qu'il euh est allé faire beau. Ah non. C'est pas joli.

Ens : Ce serait quoi la phrase correcte ?

El : Euh. Signe qu'il est faire beau. Non. Signe qu'il allait faire beau. C'est ça la phrase juste.

Nous relevons deux points dans cet extrait. Le premier est que l'élève semble se connaître suffisamment pour savoir qu'elle oublie des mots et pense donc de suite à cette éventualité. La stagiaire répond – probablement pour la rassurer – qu'elle aussi. Elle enchaîne ensuite en proposant comme démarche d'orientation de relire la phrase avec la proposition « il est allé », pour voir si cela fonctionne au niveau du sens. A nouveau, le sens est perçu dans l'oralité. L'élève répond que ce n'est pas *joli*. Ça ne sonne pas bien. Après une relance de l'enseignante, l'élève tâtonne : « *Signe qu'il est faire beau* », puis « *Signe qu'il allait faire beau* ». Elle s'appuie encore sur des éléments sensoriels pour répondre à la question du choix du temps. Nous allons voir ci-dessous que l'élève en reste sur son idée du /é/, ce qui nous paraît pertinent dans sa logique, puisque phonétiquement, elle entend [ɛ]:

Ens : Je suis d'accord avec toi, cela me paraît plus juste. Si c'est pas l'infinitif ni le passé composé, comment peut-on trouver à quel temps c'est ?

El : Je sais pas. Je connais rien d'autre comme temps qui finit par /e/ accent aigu.

Dans l'extrait, la stagiaire approuve la justesse de la phrase ainsi prononcée et oriente la suite des propos en indiquant que ce n'est ni l'infinitif, ni le passé composé. Elle demande alors comment on peut trouver le bon temps et dans la réponse de Mila, nous pouvons comprendre qu'elle pense toujours qu'il manque un accent aigu à la finale du mot, sans avoir intégré les informations données par la stagiaire.

En l'état, nous pouvons qualifier la situation d'*engluée*, il n'y a plus de zone de compréhension commune et nous pouvons légitimement nous demander comment l'interaction va se poursuivre. L'élève pense que le mot se termine par /é/, car oralement « ça marche » et qu'elle peut ainsi justifier, prouver son idée première. L'enseignante pense que l'élève a compris que le verbe ne peut pas être au passé composé, car oralement « ça ne marche pas ». Lorsque Mila prononce la phrase correcte au niveau du sens (« *signe qu'il allait faire beau* »), l'enseignante valide la proposition, interprétant que l'élève a compris qu'il s'agit de l'imparfait. Traité au niveau sensoriel, l'objet ne peut être intégré. L'enseignante cherche alors une autre solution pour pointer l'idée de l'analyse des temps des verbes :

Ens : Et si on relisait la dictée en regardant bien les verbes ?

El : C'était l'été. C'est le verbe être dans la phrase. Mais il est pas au passé comp- Ah oui j'ai compris il est à l'imparfait, donc c'est il allait avec les terminaisons de l'imparfait.

La situation finit pas se dénouer, lorsque l'enseignante utilise de manière encore relativement implicite, un verbe de l'ordre du faire -*regarder les verbes* – pour permettre à l'élève d'analyser les verbes. D'autre part, nous pouvons constater que le traitement de l'objet évolue, passant d'une investigation sensorielle à un investissement procédural : si le premier verbe est à l'imparfait, le second l'est aussi. Dans la situation, l'enseignante table sur le fait que son élève sera à même de saisir cette logique et ne porte pas l'attention sur une analyse sémiologique du texte, par exemple. A nouveau, Julie approuve la proposition, sans indication supplémentaire que « c'est bien » et questionne pour évaluer si son élève connaît les terminaisons de l'imparfait :

Ens : Oui. C'est bien. Mais rappelle-moi, les terminaisons de l'imparfait, c'est déjà quoi ?

El : a-i-s ; a-i-s ; a-i-t ; i-o-n-s ; i-e-z ; a-i-e-n-t. Donc c'est a-i-s. Euh, non a-i-t car c'est à « qu'il ».

Ens : Oui c'est juste. Qu'est-ce que tu écris alors ?

El : a-l-l-a-i-t

Ens : Oui, très bien. C'est juste. Je te laisse écrire ok (quelques secondes) On continue, tu lis la suite ?

Dans l'extrait, Mila se corrige directement. L'enseignante approuve et questionne pour contrôler ce que l'élève écrit. L'erreur est corrigée et l'interaction peut se poursuivre par le traitement de la deuxième erreur.

L'objet concerné par l'erreur est la finale des mots se terminant par le son [u]. La phrase dictée est la suivante : « *Signe qu'il allait faire beau : l'air était doux.* ». L'élève a écrit : *L'air était dous.* L'erreur de ponctuation du mot « *L'air* », n'est pas entourée.

El : L'air était « dous ». Je pense que c'est un x.

Ens : C'est juste. Mais pourquoi est-ce un x ?

El : Euh, parce qu'il y a des mots qui finissent par des s et d'autres par des x.

Ens : Et comment sais-tu que cette fois c'est avec un x et pas un s ?

El : Euh (3 secondes), parce que vous avez entouré le dou avec s donc il y a plus que la possibilité du x.

Comme pour le traitement de la première erreur, l'élève donne une première idée de ce qu'elle pense. Elle se saisit de l'objet sans le comprendre ; elle en déduit que si ce n'est pas la première solution, c'est la seconde et l'enseignante ne régule pas ce niveau.

Il n'y a pas de réflexion sur la classe du mot ou sur sa forme. L'enseignante reproduit le cycle « question canalisatrice ou évaluatrice, réponse de l'élève, validation ou invalidation », laissant en quelque sorte à charge de l'élève le choix du traitement de l'erreur. L'interaction suivante illustre ce propos. Au lieu de permettre l'étude de l'objet, elle indique à l'élève qu'il y aurait une troisième possibilité, les mots en [u] sans lettre finale :

Ens : Mais « dou » sans x ou s, c'est pas une possibilité ça ?

Julie valide implicitement la stratégie de déduction de l'élève en proposant un troisième choix, en réalité impossible, espérant ainsi probablement permettre à l'élève d'argumenter son choix autrement que par défaut ; ce qui semble être efficace puisque l'élève répond :

El : Bah, c'est possible, mais vu que c'est au pluriel, c'est soit x ou s.

Ens : Ah okay. Je comprends (2 secondes). Dis-moi pourquoi doux est au pluriel selon toi ?

La stagiaire prend donc conscience ici de l'origine du processus de pensée de son élève. C'est au pluriel, donc la finale ne peut se choisir qu'entre /s/ ou /x/. En poursuivant, elle cherche à comprendre comment son élève analyse le terme pour l'identifier au pluriel. L'élève dit :

El : L'air c'est au pluriel, y en a partout.

Ens : Dans ce cas-là, pourquoi n'as-tu pas mis le verbe, n'as-tu pas accordé le verbe avec l'air au pluriel ? (Ce qui aurait donné : « L'air étaient doux. »).

El : Ah ouais, vous vous êtes trompée.

En questionnant l'élève par le « pourquoi », l'enseignante désapprouve sans indication particulière, la pluralité. Elle canalise la réponse en argumentant que si l'air avait été au pluriel, alors le verbe aurait été mal accordé. L'élève, ne saisissant pas l'implicite de la désapprobation, poursuit dans son idée de pluriel et déduit donc que la maîtresse a oublié d'entourer le mot « était ». La situation fait que Julie est finalement dans l'obligation de lui dire qu'elle ne s'est pas trompée :

Ens : Et si je te disais que je ne me suis pas trompée, que « était » est juste et que « l'air » est juste aussi. L'air, c'est au singulier ou au pluriel ?

El : L'air, les airs. C'est au singulier. Donc c'est dou sans x.

L'élève utilise une procédure pour répondre à la question. L'objet n'est visiblement pas étudié sous le pluriel des noms quantifiables ou non quantifiables. Mila déduit que puisque c'est au singulier, « doux » s'écrit sans /x/. Cette possibilité lui semble tout à fait probable, puisqu'évoquée par l'enseignante en amont du dialogue. Julie valide les propos en indiquant que la logique de pensée est correcte, mais pas le produit :

Ens : Ton raisonnement est juste, doux est bien au singulier, mais avec un x comme tu l'as dit au début.

El : Mais c'est au singulier, c'est l'air le sujet et « était » est aussi au singulier.

Ens : Oui exactement, doux est au singulier.

El : Doux au singulier c'est avec x ?

Ens : Oui.

El : On peut mettre x lors qu'est au singulier ? Ca existe ?

Ens : Oui, des noms peuvent terminer par la lettre x ou s en étant au singulier.

El : Ah ouais ? Je savais pas (2 secondes). Je croyais qu'on les utilisait pour le pluriel.

Ens : Essayons de trouver d'autres exemples (3 secondes). Euh.

El : Je vois pas.

Ens : Regarde plus loin dans ta dictée. Ici. « D'un blanc merveilleux ». Il y a x à merveilleux. Tu avais fait juste.

El : Ah ouais et il est pas au pluriel.

Ens : Il y a aussi l'exemple de « roux », comme dans l'histoire de tout à l'heure.

El : Ah oui, le renard roux.

Ens : Oui. Regardons l'erreur suivante.

Dans l'échange retranscrit ci-dessus, nous pouvons voir que l'élève comprend que sa manière de penser le singulier/pluriel est fautive. Elle prend conscience et ses fonctions psychiques se restructurent. Devant la surprise manifeste de son élève, l'enseignante propose de chercher d'autres cas similaires.

Elle oriente ensuite Mila dans la correction de la troisième erreur du texte, mais nous stoppons là l'analyse de ce premier extrait. Nous nous focaliserons sur un second, réalisé deux semaines plus tard, avec Marco, sur la même dictée.

10.2 Synthèse de l'analyse des interactions Julie/Mila :

Avec cette première analyse, nous pouvons retenir que Julie entre dans une logique de correction des erreurs de son élève, sans en avoir pensé l'organisation, elle guide Mila traitant les erreurs les unes après les autres.

L'enchaînement des interventions révèle un cycle de questions-réponses-validation/invalidation. Ce cycle est d'ailleurs également pointé par Maulini (2005) qui parle de schéma interrogatif-informatif-évaluation, car le « *maître a le premier mais aussi le dernier mot* » (p. 37).

Les objets de savoir sont majoritairement traités par l'élève, comme par l'enseignante, au niveau de l'investigation sensorielle, parfois dans un investissement procédural.

Il est difficile de qualifier les interventions de l'ordre de la métacognition, qui sont très rares et qui ne montrent ni une conscience de l'élève ni son processus de pensée. Lorsque l'enseignante pointe une habileté cognitive, elle le fait au travers de verbes qui expriment une action visible, le faire : « *regarde bien les verbes* », pour analyser la temporalité par exemple.

Les tentatives de réponse de l'élève ne sont pas invalidées explicitement. Au contraire, les pistes que propose l'élève, même erronées, sont prises implicitement pour comptant, ce qui mène l'élève à des raisonnements et réponses inadéquates.

L'enseignante comprend parfois l'origine des erreurs de son élève et régule alors ses questions. Cela nous mène à dire qu'il tient du hasard ou plutôt de l'aléatoire que *l'expérience délicate* (Vygotski, 1934/1987) se produise.

Le protocole transmis par Julie indique en préambule qu'elle a choisi l'élève parce qu'elle est dysorthographique et dyslexique. En nous référant aux propos de Bonnéry (2011) et Joigneaux (2011), nous pouvons interroger le sens que prend la trace. En effet, les auteurs montrent comment les représentations qu'un enseignant peut avoir d'un élève, peut influencer ses pratiques d'enseignement, les interactions, les supports, les questions, etc. qu'il aura avec son élève. Ainsi, ils démontrent des effets non volontaires d'une différenciation pédagogique et les effets différenciateurs qu'elle peut avoir, avec pour conséquence une accentuation des inégalités scolaires. A la suite de leurs propos, nous pouvons inférer que la conception que l'étudiante a de son élève a certainement induit la manière dont elle s'est adressée à cette dernière.

Voyons à présent comment Julie guide son deuxième élève, après avoir analysé son premier protocole à l'aide de son groupe de travail en séminaire.

10.3 Protocole 2 de Julie avec Marco

Ce deuxième protocole débute par une mise en contexte orientée sur ce qui est à faire : lire le texte. Julie débute la lecture sans s'arrêter sur la première erreur de Marco qui a écrit « *C'étais l'été* ». Elle lui demande de lire la suite. Il est à comprendre que Julie cible le travail de correction sur certaines erreurs (ce qui n'est toutefois pas explicite). L'élève a écrit : « *Signe qui laler fair beau : l'aire été dous* ». Il lit son texte en prononçant :

El : Signe qui allait faire beau.

Ens : Ok. A la dictée, j'ai prononcé de cette manière. Ecoute bien : Signe qu'il⁸ allait faire beau.

El : Ah, c'est q-u accent aigu i-l.

Ens : C'est bien, mais tu es sûr que c'est un accent aigu ?

El : Euh non (2 secondes). C'est un accent grave ?

Dans cet extrait, l'enseignante tente de corriger l'erreur d'élosion en traitant l'objet au niveau sensoriel : comment ce qui est entendu, se transcrit-il ? Il est difficile de savoir si l'élève distingue les deux sons ou s'il choisit parmi ce qu'il connaît de l'orthographe entre deux possibilités d'écriture : qui – qu'il. Toujours est-il qu'il propose d'écrire le son [kil] en appelant l'apostrophe « accent aigu ». L'enseignante approuve « c'est bien », sans indiquer ce qui est bien et désapprouve en indiquant implicitement que l'utilisation du terme « accent aigu » est fautive. Elle canalise la réponse de l'élève en lui demandant s'il est sûr que c'est le bon accent. Ce qui amène indubitablement l'élève à comprendre que ce n'est pas le bon accent (sic !) et à proposer le terme d'accent grave. La stagiaire poursuit :

Ens : On les met où les accents ?

El : Ça dépend

Ens : Donne-moi un exemple

El : Bah, « qu'il »

Ens : Non dans cet exemple-là, ce n'est pas un accent aigu.

El : Alors c'est quoi ?

Ens : C'est une ap-

El : Apostrophe. C'est pareil c'est juste le mot qui change.

La fin de cet extrait met en évidence un effet Topaze. Nous pouvons également constater que l'étudiante dirige l'interaction en pointant explicitement l'erreur d'appellation de son élève. Elle commence par lui demander où se placent les accents et constate que Marco confond les deux termes (accent – apostrophe). Lorsque l'élève indique que « c'est pareil », Julie essaie de comprendre ce qui lui permet de dire que c'est pareil en lui demandant de dessiner l'apostrophe. Elle valide le dessin et lui demande de dessiner un accent aigu. A nouveau, l'objet est perçu dans la sphère du sensoriel, les signes sont des dessins. Cela ne permet pas à Marco d'en distinguer les différences. Il indique que « c'est juste le nom qui change ». Dès lors, Julie lui répond :

Ens : Le nom change, tu as raison mais (3 secondes), la fonction aussi. Une apostrophe n'a pas le même but que l'accent et ne se place pas de la même façon.

El : Ouais, c'est vrai. Les accents aigus c'est sur les « e » et d'autres lettres.

Durant l'intervention, l'enseignante valide les propos de son élève en indiquant ce sur quoi elle est d'accord. Elle précise ensuite que si l'appellation change, la fonction du signe aussi. Elle porte l'objet au niveau de l'étude, rend explicite la distinction à faire, ce qui permet à Marco de poursuivre le raisonnement et d'indiquer que les accents s'écrivent sur des lettres. L'échange se poursuit autour de la distinction entre les fonctions des signes :

Ens : Et pas l'apostrophe ?

El : Non

Ens : Et l'apostrophe elle sert à quoi ? (2 secondes). Pourquoi on utilise ce signe ?

El : J'sais pas moi. Pour faire joli ?

Ens : (rires). Non je ne pense pas.

El : Pour dire qu'ils sont presque ensemble ?

Ens : Oui c'est presque juste. C'est mmm comment dire, l'apostrophe permet de lier, de faire des liaisons.

El : Ouais

⁸ Mis en évidence par l'étudiante.

Au cours de l'échange, nous pouvons observer que l'enseignante permet à son élève d'émettre des hypothèses, qu'elle valide ou invalide. Elle pointe l'objet et Marco ponctue en indiquant ainsi qu'il a compris. L'enseignante oriente la suite de la correction, en demandant à l'élève de lire la suite, en reprenant la phrase.

El : Euh. Signe qu'il allait faire beau. « Laler », c'est faux, vous l'avez entouré.

Ens : Il y a plusieurs erreurs dans ce mot. On va déjà en corriger une. Ton texte est à quel temps ?

El : A l'imparfait. C'est pas e-r, mais a-i-t.

Constatons premièrement que l'enseignante n'effectue pas de questionnement qui fait entrer l'élève dans un jeu de devinette comme nous l'avons dénommé plus haut, en demandant par exemple « sais-tu ce qui est faux ? ». Au contraire, elle indique rapidement qu'il y a deux erreurs dans le mot et questionne l'élève en canalisant sur l'étude de l'objet. Elle indique – toutefois encore implicitement – qu'il s'agit de traiter la question de la temporalité du verbe en focalisant l'attention de l'élève sur le texte et non plus sur le verbe en lui-même. En cela, nous pouvons affirmer une évolution dans le guidage de l'enseignante, probablement dû à l'expérience de la première interaction et de l'analyse qui en a été réalisée. En répondant correctement à la question, l'élève déduit rapidement que la terminaison du verbe doit être corrigée. L'enseignante passe ensuite à la deuxième erreur, indiquant à Marco qu'il peut écrire la correction au-dessus du mot. Elle rappelle ainsi une forme de routine liée à ce type de tâche.

Ens : Bien. Tu peux déjà l'écrire en dessus mais seulement le « a-i-t », la fin du mot. (3 secondes). Voilà. Pour le début, c'est quel verbe « allait » ?

El : Aller

Ens : Oui. Tu écris comment ce verbe ?

El : a-l-l-e-r

Ens : C'est bien. Mais alors pourquoi dans ta phrase, le début n'est pas le même que le verbe à l'infinitif ?

El : Donc c'est a-l-l-a-i-t comme à l'imparfait.

Ens : Oui.

El : J'écris ?

Dans le processus de correction des erreurs liées à l'orthographe, l'enseignante oriente la démarche de résolution, sans pour autant en pointer les différentes procédures : repérer le verbe, en épeler l'infinitif et en distinguer la terminaison, accorder le verbe avec le sujet. Elle commence par faire identifier le temps du verbe et accorder la terminaison, puis relève une incohérence dans l'écriture du radical. Nous pouvons affirmer que le guidage ainsi mené semble plus efficace, dans le sens où les réponses de l'élève démontrent qu'il comprend ses erreurs. L'enseignante cherche ensuite à comprendre l'origine de l'erreur et cela lui permettra de reprendre la question de l'élosion et de la liaison des mots :

Ens : Pourquoi crois-tu que tu avais mis le « l » devant le « allait » ?

El : Bah à l'oral c'est ce que j'ai entendu, alors j'ai écrit ce que vous avez dit.

Ens : Ok. Tu as raison, à la dictée j'ai bien dit [kɛlale]. Tu sais pourquoi ? Regarde bien ce qu'il y a avant le « allait ».

El : Il y a « qu'il »

Ens : Et la dernière lettre, c'est quoi ?

El : Un « l ». Ah ouais c'est de nouveau le truc où on met ensemble.

Ens : C'est la liaison. On l'entend à l'oral, mais elle ne s'écrit pas.

El : Pourquoi on met pas un accent alors ?

Dans l'extrait, Marco montre qu'il s'appuie sur un élément sensoriel pour déterminer l'orthographe du mot. Avec son explication, Julie lui dévoile qu'on ne peut se fier totalement à ce type d'investissement, ce qui engendre une question de la part de l'élève, qui se mobilise autour

de la construction du savoir et qui cherche à comprendre qu'elle est la différence entre l'élision et la liaison. Marco n'utilise pas le bon terme (accent en lieu et place d'apostrophe). L'enseignante rectifie :

Ens : Attention ! Une apostrophe ! Rappelle-toi ! Une apostrophe.

El : (rires). Oui une apostrophe. Mais c'est pareil pour moi.

Ens : Ils se ressemblent mais ne sont pas pareil on l'a vu avant. (2 secondes). Bref. Je ne sais pas ce que je voulais dire. Bravo !

El : (rires).

Ens : (rires). Oui. Euh pour savoir s'il faut qu'on écrive la liaison, il faut vérifier après si tu as bien noté tous les mots et que ceux-ci existent. Comme « lallait » ça existe pas. Il faut retrouver les mots comme on l'a fait en retrouvant l'infinitif et en regardant s'il n'y a pas de liaison avec le mot qui est juste avant. [...]

Nous observons ici un glissement de l'objet « élision » à celui de « liaison », ce qui nous laisse penser qu'une confusion existe peut-être au niveau de l'analyse de l'objet que l'enseignante a réalisée en amont du guidage. Toutefois, elle relève le processus cognitif mis en œuvre pour distinguer l'oral de l'écrit : vérifier que les mots écrits existent et regarder avec le mot juste avant. Le verbe « vérifier » porte bien sur une habileté cognitive, tandis que « regarder » ne permet pas de visibiliser l'intention cognitive. Toutefois, nous pensons que ce passage est une ouverture à une pensée métacognitive, prise en charge par l'enseignante qui explicite comment s'y prendre face à ce type de problème. Julie poursuit, sélectionnant l'erreur qu'elle souhaite aborder avec Marco :

Ens : Bon. Avançons. Signe qu'il allait faire beau. L'air était doux. (l'élève a écrit « Signe qui laler fair beau : Laire été dous »). « Laire ». Peux-tu mettre un déterminant devant ?

El : De l'air

Ens : Oui et avec « un » ou « une », qu'est-ce que ça donnerait ?

El : Une aire

Ens : Tu écrirais comment ?

El : U-n-e espace a-i-r-e

Ens : On regarde avec ce que tu as écrit ?

El : Ah. Ça commence par a et pas l.

Ens : Alors le l c'est quoi ?

El : Le aire. Non l'aire avec accent. APOSTROPHE⁹

Ens : OUI. Tu peux l'écrire en dessus.

El : Voilà.

Au cours de l'échange, nous pouvons mettre en évidence que Julie traite l'objet d'un point de vue procédural. Elle ne laisse toutefois pas place au hasard d'une première réponse que Marco donne (« de l'air ») et vérifie si l'élève peut appliquer la procédure avec un autre déterminant. Lorsque Marco propose une orthographe, « une aire », l'enseignante ne dérive pas immédiatement sur l'erreur et reste focalisée sur l'objectif de compréhension des liaisons. Elle oriente la démarche vers une comparaison entre la trace écrite et la proposition de l'élève. A nouveau, cette stratégie visant l'autorégulation participe du développement d'une pensée métacognitive. Julie dirigera ensuite l'interaction pour que Marco puisse distinguer les homophones aire et air.

10.4 Synthèse de l'analyse des interactions Julie/Marco

L'analyse de ce deuxième protocole nous permet de pointer que la logique de correction n'est pas linéaire comme lors du premier entretien. L'enseignante explicite d'ailleurs son choix de l'élève en rapport aux erreurs constatées. Elle n'en parle toutefois pas à l'élève. Nous remarquons que ce choix rend possible une itération qui permettra à l'élève de discerner l'apostrophe de l'accent, ce

⁹ Majuscules utilisées par l'étudiante pour symboliser une accentuation de la tonalité.

qui favorisera l'apprentissage par la variation (Marton & Tsui, 2004) d'un langage spécifique et la fonction des signes.

L'enchaînement des interactions révèle un cycle de questions-réponses-validation, avec toutefois quelques prises en charge de la validation ou du questionnement par l'élève. En cela, le schéma est moins prégnant que lors du premier protocole. Nous relevons également le fait que l'enseignante est à même de gérer une forme d'incertitude. Elle ne se laisse pas « déborder » par des propositions erronées de l'élève.

Les objets de savoir sont traités majoritairement au niveau des procédures et de l'étude. L'investissement sensoriel ne sert plus que de déclencheur à la résolution des problèmes. Ces objets sont également pointés par l'enseignante qui ne laisse plus le choix au hasard des réponses de l'élève. Les expériences déclics sont dirigées consciemment et volontairement.

Nous identifions des prémisses à la mise en œuvre d'un questionnement métacognitif qui reste toutefois à affiner.

11 Discussion autour de la première grille de lecture

L'analyse de cas nous permet de confirmer les résultats obtenus par Clerc et Martin (2012). Le dispositif tiré des lesson studies nous semble être un puissant levier de formation et nous avons pu démontrer une évolution rapide (2 semaines) dans le guidage de l'enseignante sur plusieurs points. D'abord dans la manière d'aborder l'objet de savoir qui est traité spontanément au niveau sensoriel puis de manière réfléchi au niveau de l'investissement procédural et même au niveau de l'étude. Nous pouvons également observer un effet en termes d'apprentissage sur les élèves, qui semblent mieux comprendre les objets ; il serait toutefois nécessaire de justifier ce point avec des données complémentaires. Le cycle des interactions questions-réponses-validation évolue également dans le sens où « le jeu de devinettes » n'a presque plus lieu, les questions plus ouvertes et donnent à l'élève la possibilité de construire les objets. Sans être réellement métacognitif, le questionnement laisse place à l'autorégulation. Certaines interventions sont par contre de type métacognitif, comme par exemple lors de l'explicitation de procédure d'analyse de liaison ; la prise en charge énonciative est par contre totalement de la responsabilité de l'enseignante.

Nous confirmons ainsi que d'un guidage spontané, involontaire et non conscient ou les savoirs se construisent de manière aléatoire, l'étudiante bascule dans un guidage anticipé, basé sur des connaissances théoriques, volontaires et conscientes. Les savoirs sont mis en évidence et se construisent selon une logique déterminée.

Au niveau du développement professionnel de l'étudiante, nous observons donc une évolution en termes de savoirs *à* et *pour* enseigner ; nous pouvons également inférer une évolution en terme de posture professionnelle qui bascule d'une posture d'enseignante « applicationniste », qui applique une méthodologie, une prescription, à une enseignante « réflexive », capable d'analyser sa pratique professionnelle, en mobilisant un cadrage théorique.

En ce qui concerne le cadrage et la grille de lecture, nous pouvons discuter un certain nombre de points. Pour rappel, nous reproduisons ici la grille telle qu'élaborée :

| | | | | | | | | | |
|--|---------------------------|----------------|----------------------|------------------------|----------------|--------------|--------------------------------------|-------------------|-----------|
| Sur <i>quoi</i> porte le guidage de l'enseignant ? | | | | | | | | | |
| sur un objet | | | sur une habileté | | | | Contexte et sens du travail scolaire | | |
| Investigation sensorielle | Investissement procédural | Etude | Cognitive (de 1 à 6) | Métacognitive | | | Contexte | Rapport au savoir | |
| | | | | Planification | Autorégulation | Contrôle | | Faire | Apprendre |
| <i>Comment</i> le guidage est-il réalisé ? | | | | | | | | | |
| Approbation/Désapprobation | | | | Questionnement | | | Orientation | Impératif | |
| Approbation | | Désapprobation | | Contrôle et Evaluation | Canalisateur | Métacognitif | | | |
| Avec indices | Sans indice | Avec indices | Sans indice | | | | | | |

Discutons dès à présent le premier axe de cette grille, à savoir le *quoi* du guidage. Le premier point que nous souhaitons soulever, concerne la pertinence de la catégorie que nous avons dénommée « contexte et sens du travail scolaire. *A priori*, nous avons pensé que les étudiants évoqueraient le contexte de travail avec leurs élèves. Cette catégorie n'est pas mobilisée et nous pensons *a posteriori* avec évidence que la forme scolaire dans laquelle évoluent les acteurs est prédominante et qu'il n'y a donc pas lieu de préciser le contexte, même si les conditions de réalisation de la tâche sont inédites. Nous pouvons également remettre en question la présence de la catégorie « rapport au savoir », qui ne peut se présenter de la sorte. En effet, si certaines utilisations de verbes (de l'ordre du faire ou de l'apprendre) peuvent indiquer une logique d'action, il ne s'agit précisément que d'un indice qui ne dit en lui-même rien du rapport de l'élève ou du maître face au savoir ou à la tâche ou au produit ; il semble alors réducteur de vouloir comprendre ce rapport à la lumière d'un seul indice. Finalement, la rareté d'interactions de type métacognitif nous interpelle sur l'utilité des sous-catégories « planification », « autorégulation » et « contrôle » qui semblent superflues pour mettre en évidence ce que nous cherchons ici, à savoir le guidage porte-t-il sur un objet et/ou sur une habileté ? De même que nous pouvons considérer les habiletés métacognitives comme une partie des habiletés cognitives. C'est pourquoi nous pensons pouvoir lire les protocoles en distinguant uniquement les objets des habiletés. Il nous paraît par contre plus pertinent de maintenir les sous-catégories « investigation sensorielle », « investissement procédural » et « étude » qui nous permettent de voir comment l'objet est enseigné et construit et quels effets cela peut avoir sur les apprentissages.

Enfin, à la suite de Crinon (2011), lui-même se basant sur Bernstein, nous pouvons ajouter une dimension à cet axe : celle d'un cadrage portant sur les consignes de travail. En effet, Bernstein propose une distinction dans le type de discours – *régulateur* ou *instructeur* – qui nous paraît intéressant de mobiliser dans le contexte d'analyse des interactions qui est le nôtre. Le discours régulateur, portant sur un registre de la communication immédiate, ayant pour rôle de contrôler le comportement, l'attitude au travail, tandis que le discours instructeur a pour objet l'élaboration intellectuelle, la construction des savoirs. Bernstein théorise ainsi le concept de *cadrage*, renvoyant aux relations entre enseignants et enseignés, « aux modalités de contrôle de la communication dans les relations pédagogiques, des pratiques [...], en continuité ou en rupture avec les codes pédagogiques des familles » (Crinon, 2011, p. 58). Rochex & Crinon (2011) évoquant ainsi l'idée que les interventions dont le cadrage porte fortement sur des consignes de présentation, des modalités de contrôle du comportement, parallèlement à un cadrage faible sur les objets désignés à la réflexion, contribue à la construction des inégalités scolaires. L'inverse, c'est-à-dire un cadrage faible sur les consignes de présentation et fort sur les objets désignés à réflexion, permettrait les apprentissages par tous et contribuerait ainsi à la réduction des inégalités scolaires.

Sur le deuxième axe, le *comment* du guidage, il nous faut rediscuter non seulement des catégories, mais aussi de l'organisation de ces dernières. En effet, il semble que le cycle des questions/réponses résulte d'une sorte d'habitus dans les interactions scolaires. Avons-nous dès

lors un intérêt spécifique à maintenir cette catégorie telle quelle ? Nous aurions par exemple plutôt intérêt à regarder les dimensions topogénétiques des acteurs (Mercier, Schubaeur-Leoni, Sensévy, 2002), à savoir la place que chaque actant occupe au sein des interactions lors de la construction des savoirs. Nous sommes toutefois confrontée à un problème que nous ne saurions résoudre actuellement : comment et sur quels indices nous baser pour décrire cette place ? Suivant Baslev (2010), nous pouvons considérer que l'apprentissage résulte de la construction de sens pour l'apprenant, comme pour l'enseignant. Le sens se partage et se négocie dans des situations d'échanges entre les interactants et ceci malgré les différentes positions, parfois asymétriques, des acteurs. Ainsi se construit une zone de compréhension commune. Dans notre cas, nous pouvons envisager l'apparition d'une zone de compréhension commune au travers de la prise en charge de l'interaction par l'élève qui interrogera, validera, se positionnera, etc. En conséquences, nos questions portent plus spécifiquement sur les effets qu'ont l'approbation et/ou la désapprobation de l'enseignant-e sur la construction des savoirs par l'élève. Ce faisant, nous rejoignons l'idée de cadrage fort ou faible évoquée plus haut. Dès lors, tout en ayant à l'esprit l'idée d'une construction commune de sens - puisqu'*a priori* c'est l'enseignant qui dirige les interactions ; ainsi nous nous focaliserons plutôt sur le cadrage de ce dernier. Nous utiliserons des symboles de (-- à ++) pour indiquer le degré de force ou faiblesse du cadrage (-- signifiant très faible, - faible, + fort, ++ très fort).

En second lieu, les catégories « orientations » et « impératif » que nous avons élaborées, nous paraissent *a posteriori* vides de sens. En effet, nous les avons pensées en distinction de la catégorie « questionnement », croyant que nous aurions un intérêt à mettre en évidence les temps de questionnement, et les temps d'injonction dans les interactions. Nous pensons à présent qu'il est sans intérêt de mobiliser ces catégories pour notre analyse.

D'autre part, la mobilisation du concept de cadrage, décliné en quatre positions, nous paraît suffisante pour qualifier le comment du guidage. Nous renonçons donc à la catégorie « questionnement » et ses sous-catégories « contrôle et évaluation », « canalisateur », « métacognitif ». En effet, ces trois dernières sont de fait incluses dans le première axe d'analyse (sur le quoi du guidage) et ne nécessitent donc plus de figurer dans le deuxième axe d'analyse.

Le tableau 3 ci-dessous constitue ainsi une nouvelle grille de lecture que nous allons expérimenter avec les protocoles d'un autre étudiante : Caroline.

| | | | | |
|--|---------------------------|-------|--|------------------------------|
| Sur <i>quoi</i> porte le guidage de l'enseignant ? | | | | |
| Sur un objet | | | Sur une habileté cognitive (y c. métacognitive) | Sur des consignes de travail |
| Investigation sensorielle | Investissement procédural | Etude | | |
| <i>Comment</i> le guidage est-il réalisé ? | | | | |
| Cadrage faible à fort | | | | |
| -- | - | + | | ++ |

12 Deuxièmes analyses

L'étudiante Caroline a été sélectionnée pour les mêmes raisons que la première, à savoir qu'elle n'a présenté aucune particularité lors de la passation des examens et se situe dans la moyenne des étudiants ayant été certifiés. Les interventions en classe ont eu lieu de la même manière que pour Julie. Nous ne possédons toutefois pas les dates exactes de ses interventions.

En entamant notre analyse, nous avons constaté que Caroline a réalisé avec ses élèves la même dictée que Julie. Elle faisait partie du même sous-groupe de travail. Notre choix ne s'est toutefois

pas réalisé en fonction des groupes d'étudiants et ceci est la résultante d'un hasard. Précisons également qu'aucune consigne particulière n'avait été fournie aux étudiants quant au choix de cette première dictée. Le fait qu'elle soit identique à celle produite par Julie résulte d'une décision prise par les étudiantes.

12.1 Protocole 1 de Caroline avec Jérémie

Le protocole de Caroline indique qu'elle a sélectionné Jérémie car « sa dictée fait partie de celles qui comporte le plus de fautes d'orthographe ». L'étudiante a entouré les erreurs et son protocole débute par la correction de la première. L'élève a écrit : « *C'étais l'été. Signe qu'il allait faire beau : l'air était doux* » :

Ens : Alors on comment par la première faute. Euh, ce mot-là, est-ce que tu arrives à voir où est la faute ?

El : Euh oui, sur le- il y pas de « s » mais un « t ».

Ens : Oui c'est juste. A quel temps est-ce que le verbe est ?

El : Euh à l'imparfait ?

Ens : Oui. Et puis la terminaison de l'imparfait de la troisième personne au singulier c'est ?

El : « a-i-t » ?

Ens : « a-i-t », d'accord. Donc là tu t'es pas forcément bien relu hein ; des fautes un peu bêtes. Quand tu relis ta dictée tu peux vraiment faire attention à ça.

Dans cet extrait, nous pouvons constater d'abord que l'enseignante cadre le travail de manière forte. Elle a entouré les erreurs et commence par demander à Jérémie s'il est à même de voir sa faute. Jérémie comprend qu'il s'agit en réalité de la corriger, ce qu'il exécute à l'aide d'un questionnement/réponse de type « jeu de devinette ». L'objet n'est pas vraiment instruit, analysé, étudié. Caroline valide immédiatement la bonne réponse de l'élève et poursuit pour contrôler que l'élève identifie l'emploi du verbe être à l'imparfait et ses terminaison. Elle fait implicitement appel à de la mémorisation. Au long de l'extrait, nous pouvons comprendre que l'enseignante guide sur des consignes de travail. Elle indique à l'élève qu'il a mal agi, qu'il n'a pas relu correctement, portant ainsi l'attention de Jérémie sur une consigne de travail, une habitude liée à l'exercice de la dictée : il faut relire. Le travail intellectuel qui aurait pu être mené avec l'erreur, c'est-à-dire le questionnement du sujet « c' » n'est pas réalisé. L'erreur semble d'ailleurs être perçue comme une erreur d'inattention et jugée comme une faute bête, plus que comme un dysfonctionnement des règles d'accord ou une mécompréhension de l'attribut. Dans cet extrait, nous pouvons considérer que le cadrage est fort (+) et porte sur des consignes de travail. L'enseignant poursuit immédiatement après cette première correction. L'élève a écrit : « *ses bizarre, il ne ressemble pas à ses frère* » :

Ens : Ensuite, on prend la deuxième faute que tu peux corriger facilement aussi. Tu me lis juste-là.

El : Euh, à ses frères.

Ens : A ses frères oui. Peux-tu me dire quelle est la faute d'orthographe ?

El : Euh, j'ai oublié le « s ».

Ens : T'as oublié le « s » oui. Peux-tu me dire pourquoi tu dois mettre un « s » là ?

El : Ben parce que « ses » il y a plusieurs frères.

Ens : Hin hin. Donc tu accordes frère avec quoi ?

El : ses.

Ens : Voilà. Exactement.

D'emblée, remarquons que l'enseignante ne guide pas son élève de manière linéaire comme ce fût le cas pour Julie dans son premier protocole. Elle déclare permettre la correction d'une deuxième erreur qui semble corrigible facilement de son point de vue. Ce critère de « corrigible aisément » semble être d'ailleurs la raison de l'ordre dans lequel les erreurs sont traitées. Nous verrons cependant que ce qui paraît facile pour l'enseignante ne l'est pas forcément pour l'élève. Nous pouvons également questionner ce critère à la lumière de la grille de lecture, notamment dans le

rapport entre le quoi et le comment du guidage. Ce qui semble facile, correspondrait à l'idée d'un cadrage faible au niveau de l'instruction de l'objet. Cette hypothèse reste toutefois à étayer.

Pour réaliser la correction du mot « frère » qui devrait être accordé avec le déterminant « ses », au pluriel, Caroline demande premièrement à l'élève de lire « juste là ». Quelle est l'intention ? Probablement de permettre à Jérémie d'identifier l'erreur d'accord, mais cela reste du domaine de l'implicite. Caroline poursuit en demandant quelle est la faute dans le mot « frère » qu'elle a entouré. Se faisant, elle incite Jérémie à indiquer son oubli. Dans la suite de l'extrait, l'enseignante cadre de manière très forte, questionnant deux fois consécutivement la raison du « s » à placer en fin du nom « frère ». Nous aurions tendance à affirmer que l'objet est traité de manière procédurale. Toutefois, nous prenons conscience ici que dans la procédure évoquée que nous pourrions décrire comme « en règle générale », les noms au pluriel prennent un « s ». Cette procédure est traitée ici de manière très restreinte, spécifique et particulière (frère prend un « s » parce que c'est « ses »), sans référence au générique, qui permettrait peut-être d'étudier la règle, c'est-à-dire d'en comprendre l'utilisation et de pouvoir la mobiliser lors d'une production écrite. L'objet est donc très faiblement instruit.

Dès que l'erreur est corrigée, l'enseignante poursuit dans sa démarche de correction de « fautes bêtes ». Elle a sélectionné le terme de « laid », orthographié comme suit dans la dictée de Jérémie : « *C'était efraien, un canard ausi lai !* » et poursuit :

Ens : Eub ensuite eub laid. Un canard aussi laid. Est-ce que tu sais quelle est la faute d'orthographe ici ?

El : Eub non.

Ens : Non. D'accord. Alors laid. Est-ce que tu peux me dire la définition de l'adjectif laid ? Qu'est-ce que ça signifie laid ?

El : Eub qu'il est moche.

Probablement déroutée par la réponse de Jérémie qui n'identifie pas sa faute, Caroline questionne d'abord son élève sur le sens du mot, en lui indiquant directement qu'il s'agit d'un adjectif. Elle simplifie ainsi la suite de la correction en donnant un indice, relativement implicitement, à Jérémie pour qu'il puisse comprendre le manque de la lettre muette « d ». Nous pouvons voir ici que l'objet est détourné sur une composante lexicale sans rapport avec l'objectif que Caroline poursuit. Elle continue :

Ens : Oui. Qu'est-ce qu'on pourrait faire comme transformation pour savoir quelle lettre muette manque à la fin du mot ?

El : Eub.

Validant la question du lexique, sans pour autant être en mesure de lier cette question du sens à l'objet de l'erreur, Caroline simplifie son questionnement en indiquant qu'il s'agit d'une lettre muette qui manque et qu'il faut donc « faire » une « transformation » qui permettra de découvrir la lettre manquante. Ici, nous pouvons remarquer l'inutilité de la question lexicale qui brouille plus qu'elle n'ouvre à un questionnement pertinent pour une correction. La réponse de Jérémie à la question montre également qu'il ne comprend pas où son enseignante le guide. Devant l'hésitation, Caroline simplifie à nouveau :

Ens : Hmm si tu mettais laid au féminin, ça ferait quoi ?

El : Laite.

Ens : Au féminin !

El : Eub.

Ens : Une fille

El : Laie. Avec un « e » à la fin ?

Ens : Non. Une fille est – au féminin laid – elle est ?

El : Euh.

Ens : Elle est ? Tu le sais. Tu l'as déjà entendu.

El : Euh je sais plus.

Ens : Elle laide.

El : Ah ouais !

Outre l'effet Topaze (Brousseau, 1998) et le jeu de devinette auquel s'adonnent les interactants, nous pouvons remarquer que l'enseignante n'instruit pas l'objet. Elle tâche de rappeler à l'élève un terme qu'il aurait déjà entendu probablement dans un autre contexte (comme s'il suffisait de l'entendre pour le mobiliser). De part le détour que prend le guidage de l'enseignante, l'objet « glisse », change de direction, allant à nouveau vers une étude lexicale du mot « laid » (puisqu'il s'agit à présent d'en trouver la forme féminine). De notre point de vue, le cadrage est très fort, mais ne porte pas l'attention de l'élève sur une réflexion à mener sur l'objet. En effet, nous pensons qu'au travers de ce genre d'interactions, une forme de contrôle de la relation pédagogique a lieu : le maître questionne, l'élève donne la bonne réponse qu'il doit connaître et qu'il lui suffit de se remémorer. Sans pouvoir aider plus son élève par de micro indices, Caroline finit par lui dicter la bonne. Immédiatement après l'interjection de Jérémie, l'enseignante poursuit :

Ens : Donc.

El : Euh, il y a un « d » à la fin ?

Ens : Voilà. Exactement il y a un « d » à la fin. Alors si on résume quelle stratégie utiliser pour savoir quelle lettre muette il manque à la fin d'un mot ?

El : Euh on met au féminin !

Ens : Exact. Mais on peut aussi trouver un mot de la même famille. Par exemple pour l'adjectif laid, il y a le mot laideur avec un « d ». Donc soit on met au féminin soit on trouve un mot de la même famille.

El : Ah oui laideur. D'accord je m'en rappellerai !

Après le « donc » de l'enseignante, signifiant probablement quelque chose comme « après cette réponse que je viens de te donner, seras-tu capable de déduire que laid prend un « d », l'élève finit par trouver que laid prend un « d ». L'enseignante termine en interrogeant l'élève sur la procédure nécessaire pour trouver la lettre muette d'un mot. Le cadrage est fort et porte sur une procédure que l'élève comprend et dont il doit se souvenir. Outre la proposition de l'enseignante de chercher un mot de la même famille, il n'y a pas ici de réflexion sur le type de mots auxquels peut s'appuyer cette procédure qui devient ainsi très restreinte. Nous avons à nouveau affaire à un aspect spécifique de l'objet et nous pouvons à nouveau questionner la généralisation de la règle. L'élève entend également la règle comme un élément à mémoriser faisant ainsi peut-être référence à une habitude de travail scolaire ou à une conception de l'apprentissage : à l'école, les savoirs se mémorisent.

L'enseignante passe ensuite à l'erreur sélectionnée suivante. L'élève a écrit : « *Il pensa : « Comme vous volait bien !* ». Elle s'interrompt pour demander à Jérémie de lire :

Ens : Ensuite euh comme vous- Euh peux-tu me lire ces quelques mots ? Comme vous-

El : Comme vous volez bien.

Ens : Alors comme- moi je lis comme vous [volé] bien. Alors quelle est la faute d'orthographe selon toi?

El : Euh aït?

Ens : Oui. Euh qu'est-ce que tu mettrais à la place?

El : Euh -iez?

Ens : Alors c'est pas à l'imparfait mais au présent. Donc?

El : /-ez/ ?

Ens : Oui exact. Qu'est-ce qui te fait dire que c'est /-ez/ ?

El : Euh parce que vous- la terminaison au présent c'est "e-ç" ?

Ens: Donc quand tu relis ta dictée, pense à vérifier que la terminaison du verbe correspond à la bonne personne. Et demande-toi aussi à quel temps c'est [...]

Dans cet échange, dont la correction de l'erreur débute de la même manière que pour les erreurs précédentes, à savoir par une lecture de la phrase contenant le mot erroné suivi d'une question portant sur la nature de la faute, l'enseignante cadre à nouveau très fortement l'interaction, validant immédiatement la proposition de l'élève, sans vérifier plus en amont la validité de l'hypothèse émise. Lorsque Jérémie donne une mauvaise réponse (par exemple en évoquant une terminaison de l'imparfait), Caroline indique immédiatement qu'il s'agit du présent et sans donner plus d'explication, enchaîne par un « donc ? », signifiant « quelle est la terminaison correcte pour ce type de verbes au présent ». L'élève répond correctement. Comme précédemment, l'objet est extrêmement restreint, traité au niveau d'une mémorisation d'une procédure d'accord de temps de verbes qui n'est pas analysé ni sémiologiquement, ni syntaxiquement dans le texte.

Dans un second temps, l'enseignante cherche à connaître les raisons qui font dire à son élève que le verbe se termine par « e-z ». Il s'agit peut-être ici d'une tentative maladroite d'un autre type de questionnement (peut-être métacognitif) ou d'une modalité de vérification d'un savoir. Toujours est-il que Jérémie commence par répondre que c'est l'enseignante qui l'aurait suggéré. Il finit par affirmer plus ou moins explicitement que la terminaison des verbes du premier groupe, à la deuxième personne du pluriel, s'écrit « e-z ». L'enseignante valide implicitement la proposition et cadre à nouveau le travail scolaire : il s'agit de relire, cette fois en précisant le but de la relecture, vérifier l'accord du sujet et du verbe. L'objet est ici rendu visible, au niveau d'une procédure. Toujours dans ce tour de parole, sans autre explicitation, l'enseignante passe à l'erreur suivante. L'élève a écrit : « une oie lui répondit [qu'il finirait bien] par sortir, a son rythme ».

Ens: [...] Et demande-toi aussi à quel temps c'est. Et puis là, à son rythme, qu'est-ce qui est faux d'après toi?

El: Euh.

Ens: "à" c'est une préposition ou un verbe?

El: Euh, c'est une préposition ?

Ens: Pourquoi une préposition ?

El: Parce qu'on peut dire « avait » ?

Ens: Alors là tu mélanges, « avait » c'est une préposition ou un verbe ?

El: Un verbe. C'est à l'imparfait ?

Ens: Oui. Avait c'est avoir à l'imparfait. Donc si tu peux remplacer le « a » par « avait » ce sera un ?

El: Un verbe.

Ens: Oui. Donc tu vas écrire avec ou sans accent le « a » ?

El: Euh ben sans. Euh « a » à la troisième personne ça s'écrit sans accent.

Ens: Oui c'est juste. Peux-tu me redire la règle ?

El: Oui. Ben euh si on peut remplacer le « a » par « avait » ben on sait que c'est un verbe. Donc euh ben on écrit « a » sans accent.

Au cours de cet ultime échange du protocole, qui débute selon le rituel déjà décrit, l'objet est traité de manière procédurale. L'enseignante restreint les possibilités de réflexion par le choix qu'elle propose (préposition ou verbe). Jérémie répond qu'il s'agit d'un verbe, ce qui est correct. Il anticipe une possible question en demandant s'il est à l'imparfait, ce que valide l'enseignante avant de revenir sur le « truc » qui permet de distinguer la préposition du verbe, entrer son élève dans un jeu de devinette. Le protocole se termine sur cette intervention et nous ne pouvons affirmer avec certitude que c'est la fin de l'interaction concernant la correction de l'erreur « à son rythme ».

12.2 Synthèse de l'analyse des interactions Caroline/Jérémie

Suite à cette analyse d'interactions, quelques éléments récurrents peuvent être commentés et faire l'objet de cette synthèse. Le premier, également présent chez Julie, concerne le jeu du maître qui questionne et de l'élève qui répond, dans un cycle prenant fin lorsque l'élève a répondu correctement. Le temps d'attente de l'enseignante, à la suite d'une réponse semble très court et, face à l'incertitude ou à la réflexion de son élève, Caroline enchaîne rapidement sur d'autres questions qui précisent de plus en plus le questionnement. Les « devinettes » mises à l'œuvre pourraient être un indicateur d'un cadrage fort.

Deuxièmement, les objets de savoir sont traités majoritairement au niveau procédural avec toutefois une particularité que nous avons relevée au niveau de la restriction des objets et des procédures qui sont traités comme s'ils étaient spécifiques à la présente dictée et sans qu'une ouverture à une forme de généralisation soit faite.

Le cadrage est fort, voir très fort. Il met en évidence des habitudes de travail lors de ce type de tâche qu'est la production orthographique sous dictée. Nous pensons plus spécifiquement à la relecture ou à la nécessité d'être attentif pour ne pas produire des « fautes bêtes ».

Les habiletés cognitives ne sont pas pointées explicitement et il n'y a pas d'interventions métacognitives. Nous pouvons remarquer qu'une certaine conception de ce qu'est « apprendre l'orthographe » transparait dans les échanges. L'orthographe serait ainsi une connaissance à mémoriser, déclinée en différents trucs à appliquer selon des situations particulières. Toutefois, rien n'indique que la mobilisation de ces trucs est étudiée ailleurs et/ou que ces trucs sont généralisables et dans quelles conditions.

Pour conclure, reprenant les propos de Bernstein (Crinon, 2011), nous pensons avoir affaire à un discours plus régulateur qu'instructeur. Régulateur dans le sens d'un contrôle de la communication immédiate, dont le but est ici de corriger des fautes ; instructeur dans le sens d'une étude de l'objet, par ces caractéristiques pertinentes ou par comparaisons de l'objet dans différentes situations par exemple.

Observons maintenant comment Caroline interagit avec Marina, deuxième élève.

12.3 Protocole 2 de Caroline avec Marina

Comme pour son premier essai, Caroline choisit l'élève en fonction de ses erreurs. Elle indique que « sa dictée comporte des fautes « bêtes » que l'on peut facilement corriger lors de la relecture ». Par cette insertion, l'étudiante met en exergue ce qui semble être son but dans l'interaction : donner à l'élève une habitude de travail. C'est un point que nous avons déjà relevé lors de l'analyse des interactions qu'elle a eues avec Jérémie.

Son protocole est relativement similaire au premier et ne dénote pas d'une évolution en terme de guidage. Tout au long de ses interventions, elle reproduit le schéma déjà évoqué ci-dessus et que nous avons analysé. A titre d'exemple, l'élève a écrit : « *c'est effrayant, un canard aussi lai !* ».

Ens : Ensuite « laid ». Sais-tu quelle est la faute d'orthographe ?

El : Euh j'ai oublié un « t » ?

Ens : Non. Alors quelle est la définition du mot laid dans ce contexte ? Un canard aussi laid.

El : Euh ben moche.

Ens. Oui. Et laid au féminin ça devient quoi ?

El : Laide.

Ens : Laide. Oui. Donc

El : J'ai oublié un « d »

Ens : Oui. Donc quelle est la stratégie pour savoir s'il y a une lettre muette à la fin d'un adjectif ?

El : Je mets au féminin.

Ens : Exactement.

Dans cet échange, nous pouvons remarquer que Caroline reprend quasiment *stricto sensu* le processus qu'elle a mis en œuvre lors du premier échange avec Jérémie et nous pouvons aboutir aux mêmes conclusions. La question de départ pose d'emblée l'enjeu de la réponse : il s'agit de savoir quelle est la faute. L'élève, hésitante propose une réponse, entrant dans le jeu de devinettes qui est par contre immédiatement invalidé, de manière explicite, ce qui pourrait être considéré comme un progrès, comme nous l'avons vu lors des premières analyses avec Julie. Toutefois, immédiatement après cette invalidation, Caroline dévie de l'objet et questionne le sens du terme « laid », sans faire de lien avec la suite de son questionnement. Nous pouvons interpréter l'idée de faire trouver à l'élève le sens du mot laid, comme une tentative de lui faire comprendre qu'il s'agit d'un adjectif et relève d'une manière de penser l'orthographe : si je peux remplacer un mot par un mot de la même classe, alors je peux m'assurer de la classe du premier et agir sur l'orthographe. Ceci reste toutefois une procédure implicite et Caroline - après avoir indiqué clairement que la réponse de Marina était correcte - questionne directement l'élève sur le féminin du terme. Elle cadre très fortement l'interaction jusqu'à la mise en évidence d'une procédure. Nous pouvons remarquer toutefois que la règle pour trouver les lettres muettes à la fin des adjectifs, est énoncée plus explicitement et plus précisément qu'avec Jérémie. Il ne s'agit plus d'un mot, mais d'un adjectif.

Un nouvel élément qui ne nous avait pas semblé important lors de l'analyse des interactions avec Jérémie, apparaît à la lecture de ce protocole. Dans une forme de recherche d'efficacité, ou de développement de stratégies de relecture, il semble que l'enseignante questionne deux fois l'élève sur les erreurs produites. Une première fois lors du jeu de devinette, une seconde dans une sorte de récapitulation de ce qu'il faudra faire ou ne pas faire lors de la prochaine production écrite. Par exemple, Marina a écrit : « *soit patiente, il n'y à pas d'autre moyen* ».

Ens : Ensuite « a ». Quelle est la faute ?

El : Euh j'ai mis un accent et c'est faux. Parce qu'on peut dire avait. Il n'y avait pas d'autre moyen.

Ens : D'accord. « a » c'est quoi comme mot ?

El : Un verbe.

Ens : Oui. Et « avait » c'est quoi comme mot ?

El : Un verbe ?

Ens : Oui, exactement. Donc là tu n'as pas appliqué la règle ! Pour ne plus refaire ce genre de faute, tu feras comment pour la prochaine dictée ?

El : Euh ben je vais – Je vérifie que c'est un verbe ou pas un verbe.

Ens : Oui. Et tu vérifies comment ?

El : En disant- si on peut dire avait ou pas avait.

Ens : Donc si on peut dire « avait » tu écriras comment le « a » ?

El : un « a » sans accent parce que c'est un verbe.

Ens : Oui exactement.

Durant ce protocole, Caroline fait corriger quatre erreurs. Pour chacune d'elle, elle procède de la même manière que dans l'exemple, avec une sorte de répétition pour ne plus commettre d'erreur du type évoqué. Nous pouvons nous demander si ce phénomène, du point de vue des conceptions de l'apprentissage de l'orthographe, consisterait, comme nous l'avons déjà souligné, en une sorte de liste de procédures à appliquer, et donc à définir et répéter régulièrement. Nous pouvons également l'interroger du point de vue de la formation. Est-ce un effet de l'analyse du premier protocole ? Est-ce une injonction de formatrice, ou du moins un élément compris comme tel ? En l'état, nous ne saurions nous positionner, mais sommes dans l'obligation de

constater une faible progression du guidage entre le premier et le second protocole qui questionne la formation.

Face à ce doute, nous sommes allée rechercher un troisième protocole que Caroline a transcrit suite à une interaction avec Guillaume, le 13 mai 2012. Comme nous indique l'étudiante, c'est le 5^{ème} protocole, réalisé sur une 3^{ème} dictée. Elle est donc en cours de 3^{ème} boucle de la démarche itérative de formation.

12.4 Protocole 5 de Caroline avec Guillaume

Pour cette ultime analyse, nous procéderons par exemplification des éléments qui nous paraissent faire l'objet d'une progression.

Nous remarquons d'emblée que le protocole est sensiblement plus long que des deux premiers, pour autant, Guillaume ne corrige que 5 erreurs. Il est à noter, comme nous le verrons plus loin, qu'un travail plus approfondi est réalisé autour des erreurs.

Ensuite, Caroline indique avoir choisi l'élève parce qu'il est dyslexique. Elle ajoute : « Par ailleurs, étant donné que sa dictée comporte de nombreuses fautes d'orthographe, je voulais voir s'il arrivait à les corriger à l'aide de mon guidage ». Dès à présent, nous pouvons relever un changement de posture de l'étudiante, qui semble s'inclure dans le processus de régulation des apprentissages. Ce n'était pas le cas auparavant, du moins pas aussi clairement. Elle cherche les effets de son guidage, ce qui la place dans une posture clinique qui lui permettra d'analyser l'enseignement et non l'enseignant (Stiegler & Hibert, 2009).

Troisièmement, nous notons l'apparition de démarche permettant à l'élève de visibiliser son processus cognitif. Par exemple :

Ens : Oui on est d'accord. C'est juste deux copines. C'est un pluriel. Copine s'accorde avec « deux » et prend donc un « s ». Lors de ta prochaine dictée qu'est-ce que tu vas te dire dans ta tête pour ne plus refaire cette faute ? Parce qu'il faut le préciser c'est une faute bête que tu peux éviter !

El : Mmm je vais la relire. Mmm vérifié tout. Chaque fois qu'il y a du pluriel.

Ens : Oui. Mais qu'est-ce que tu- Qu'est-ce que tu vas te dire exactement dans ta tête ?

El : Avec quoi ça s'accorde ?

Ens : Oui. Par exemple deux garçons, tu vas te dire quoi dans ta tête ?

El : ben y en a deux. Donc euh ça s'accorde. Il y en a combien ? Deux donc j'accorde.

Ens : Oui. Donc la question que tu pourrais te poser à chaque fois ?

El : Euh combien il y en a ?

Ens : Oui et s'il y en a plusieurs ?

El : J'accorde. Euh je mets un « s » au nom parce que c'est au pluriel.

Ens : Oui tu mets un « s » mais attention il y a des exceptions hein par exemple « les hiboux » ça prend un « x » et non un « s ». Soit conscient de ça !

Au cours de cet échange, l'habitude de travail de relecture est à nouveau mise en exergue. Toutefois, Caroline développe et spécifie le raisonnement, en demandant à son élève de verbaliser à quoi il devra penser exactement « dans sa tête » pour accorder, c'est-à-dire qu'elle lui demande comment il va procéder pour accorder le nom. Comme Guillaume répond par une question relativement évasive (« avec quoi ça s'accorde ? »), l'enseignante choisit un exemple et demande à son élève de modéliser sa pensée. Il ne s'agit donc plus de se relire, mais de relire le texte en analysant l'orthographe.

Notons également les prémisses d'une étude de l'objet « accord du nom » en tant que tel. Caroline utilise un exemple en variant un paramètre (le nom) de l'accord et permet à l'élève de formuler une règle d'accord générale. L'enseignante évoque ensuite une exception, sans développer. Ici nous pouvons questionner l'effet en terme d'apprentissage. En effet, l'exemple,

« tombe un peu comme un cheveu sur la soupe » et nous pouvons nous demander s'il n'est pas un élément perturbateur plus que constructeur de la règle d'accord.

Cette manière de guider, qui travaille à la fois sur des aspects métacognitifs et sur une étude plus réfléchie de l'objet apparaît dans les cinq situations proposées à la correction.

Avant de conclure, relevons encore un élément qui nous semble démontrer l'intérêt d'une démarche itérative, incluant une réflexion sur le choix des termes à dicter :

Ens : Ensuite « thé frois » est-ce que tu arrives à dire où est la faute ?

El : Euh. J'sais pas.

Ens : Regarde mot par mot.

El : Euh. Ah ! « Frois » c'est pas un « s », mais un « d ».

Ens : Exactement ! Mais comment as-tu fait pour savoir que c'était un « d » ? D'abord c'est quoi comme mot froid ?

El : Ben en fait j'ai mis au féminin ! Froid ça fait froide. J'me souviens c'est comme vous aviez dit pendant la correction euh j'crois que c'était pour « laid » !

Ens : Bien ! Ah ben je vois que tu écoutes bien pendant les cours c'est bien ! Mais me dis juste qu'est quoi comme mot froid ? Un nom ? Un adverbe ?

El : Euh c'est un adjectif.

Ainsi, même si nous avions pu penser que la manière dont s'y prenait Caroline dans ses premiers guidages était peu pertinente en regard de la construction des apprentissages, il apparaît avec l'exemple ci-dessus, que le travail réalisé en collectif (dont nous ne possédons toutefois pas les données) ait permis à l'élève de s'auto-corriger. Même Caroline semble surprise... Et pourtant, elle est ainsi en mesure de percevoir les effets de son enseignement.

Pour conclure, cette analyse met en évidence une grande progression dans le guidage, qui est relativement fort et porte plus sur l'étude des objets d'apprentissage (notamment par l'exemplification au travers d'une variation) que sur des consignes de travail de type « tu dois te relire ». Un travail sur les procédures cognitives est réalisé et ces dernières sont modélisées.

13 Discussion autour de la deuxième grille de lecture

Cette deuxième grille nous permet de mettre en évidence la nécessité, lors de l'analyse des données, de considérer les axes (le quoi et le comment) individuellement dans un premier temps, mais surtout de les croiser, afin de comprendre le rapport entre les deux. En effet, ce qui semble pertinent pour se prononcer sur l'effet du guidage dans la construction d'un savoir en orthographe, à la suite d'une dictée, c'est de comprendre d'une part la distinction sur le contenu du guidage, qui peut porter soit sur l'objet d'apprentissage, soit sur une habileté cognitive, soit sur des consignes ou habitudes de travail et d'autre part, de saisir la force du guidage qui peut être très serré, mais aussi très ouvert. En croisant les axes en regard des apprentissages, nous pouvons nous apercevoir :

- qu'un *cadrage fort* sur un *objet étudié*, favorise la régulation des erreurs et la construction des apprentissages orthographiques.
- Qu'un *cadrage fort* sur des consignes ou *habitudes de travail*, favorise la réponse immédiate, dans un esprit de rapidité peut-être, sans pouvoir être certain de la construction des apprentissages ; faisant entrer les élèves dans une logique de cheminement plus que d'apprentissage (Bautier, 2006), où ils sont amenés à faire pour faire, sans véritablement saisir les enjeux cognitifs de la tâche, sans faire pour apprendre.

- Comme l'ont démontré les analyses de Julie, la première étudiante, un *cadrage faible* sur les *objets étudiés* (notamment en les traitant au niveau sensoriel) ne permet pas non plus d'affirmer que les élèves construisent les apprentissages.

En conclusion, sans dénigrer les difficultés liées au classement des données qu'il s'agit d'interpréter, nous sommes en mesure de valider notre grille de lecture, telle que formulée suite aux analyses des protocoles de Caroline. Cette dernière nous permet de mettre en évidence la pertinence d'une analyse portant sur le rapport entre cadrage et contenu des interactions et d'émettre par extension des hypothèses sur les effets de ce rapport et sur la construction des apprentissages. Nous sommes toutefois placée devant une difficulté que nous n'avons à ce jour pas encore résolue. En effet, au passage de la première à la seconde grille, nous avons écarté la possibilité de mettre en évidence le processus « interrogatif-informatif-évaluation » schématisé par Maulini (2005) et que nous avons appelé « jeu de devinettes ». Il nous semble pourtant qu'il y a là des éléments pertinents à pointer, notamment du point de vue de la formation au guidage. D'un autre côté, ce schéma de l'interrogatif à l'évaluation, est-il « simplement » l'indication d'un cadrage fort ?

Ensuite, nous pensons également qu'il peut être intéressant d'analyser les formes de validation ou invalidation que l'enseignante énonce en cours de guidage, d'autant plus que nous travaillons la question de l'enseignement explicite durant la première année de formation. A nouveau, la seconde grille de lecture ne permet pas d'analyser les interactions de ce point de vue. Aussi, nous pensons qu'il y aurait à réfléchir à d'éventuels niveaux d'analyse, ou à la granularité de l'analyse qui permettrait peut-être de voir et comprendre des phénomènes différents selon le niveau de cette dernière. En l'état, la question reste ouverte.

14 Conclusion et perspectives

Prendre au sérieux la plainte récurrente des étudiants à propos d'une formation sans lien avec la pratique et donc l'améliorer était notre point de départ à ce travail. La recherche nous aura conduite sur des chemins de traverse, nous dirigeant finalement sur la question de l'analyse d'interactions menées par des étudiants en formation initiale. Il n'y a toutefois pas d'incohérence, ni réponse toute faite d'ailleurs ; juste un détour assez large que nous sommes prête à reconnaître. Tout d'abord un détour où nous évoquons la première année de formation durant laquelle nous provoquons les ruptures qui nous semblent nécessaires à la construction de savoirs académiques pour enseigner et qui permettent ainsi aux étudiants de voir d'autres réalités que celles issues de leur expérience. Puis un détour par l'adaptation faite des *lesson studies* qui nous paraissent être un formidable levier dans formation au guidage et plus généralement au questionnement lié à la régulation, même si nous n'avons pu le démontrer complètement ici, faute de données suffisamment étayées.

Pour ce qui est de la recherche à proprement parler, nous retenons les éléments suivants. Nous pouvons confirmer les propos des étudiants portant un regard positif sur la démarche de formation adaptée des LS, plus spécifiquement sur leurs compétences à guider les élèves autour d'une tâche de régulation d'erreurs orthographiques dans une activité de dictée. De plus, l'étude met en évidence des éléments liés aux pratiques de guidage qui favorisent ou au contraire rendent plus difficile la construction des apprentissages et l'acquisition de savoirs orthographiques. Enfin, nous pouvons émettre quelques hypothèses sur ce qui influe sur ces pratiques de guidage. En premier lieu les conceptions qu'ont les « guides » de ce qu'est l'enseignement/apprentissage de la tâche, l'objet et peut-être même la discipline en jeu dans le travail de régulation. Deuxièmement les conceptions de ce qu'est l'apprentissage plus génériquement. S'agit-il de développer une autonomie cognitive ou de développer des habitudes comportementales ? Enfin, les perceptions de la personne apprenante dans telle ou telle situation. Avec un élève dit en difficulté, le guide aura tendance à réduire l'instruction de l'objet à une simple expression ou encore à la détourner vers d'autres aspects.

Ainsi, en référence à Bernstein, la nature du discours que tiendra l'enseignant dans des situations d'interactions peut varier d'un discours plutôt instructeur, portant sur une étude et une réflexion liée aux objets d'apprentissage ou plutôt régulateur, portant sur un contrôle des comportements et des habitudes scolaires.

La recherche et la réflexion menées autour de la construction du cadre analytique nous auront outillée théoriquement. Nous sommes à présent en mesure de mieux saisir ce qui se joue dans les interactions et d'apporter ainsi des éléments supplémentaires de compréhension et d'analyse dans le champ, si champ il y a, de la fabrication de l'échec scolaire. Nous pouvons également approfondir notre réflexion sur les inégalités scolaires.

La question que nous avons donc à soulever dès à présent porte sur l'investissement de ces résultats du point de vue de la formation des enseignants. Comment les mobiliser ? Comment les porter à la connaissance des étudiants, sans accentuer l'écart théorie-pratique qu'ils dénoncent, sans non plus rendre ce savoir inerte ? Comment permettre la construction de ce savoir ? Nous ouvrons ici quelques pistes plus générales de réflexion qui nous permettront de conclure ce travail.

Tout d'abord, durant le séminaire, nous avons pu remarquer les difficultés des futurs enseignants à élaborer une analyse de l'objet non seulement en amont de la tâche, mais aussi au moment d'anticiper une régulation lors d'un entretien. Sans eux-mêmes comprendre la nature et l'origine de l'objet, comment peuvent-ils l'enseigner ? S'agit-il dès lors, au niveau des contenus disciplinaires, de s'assurer d'une formation solide au niveau des contenus disciplinaires sur laquelle s'appuyer pour développer des savoirs pour enseigner ? Les propos de Philippe Descamps, journaliste au Monde Diplomatique, ayant dernièrement publié un article dans Le Courrier (9 janvier 2013) s'ajoutent à notre questionnement. Il évoque les éléments favorisant la réussite des élèves aux tests PISA de la Finlande et écrit notamment : « Une bonne partie de la formation (au minimum un an) [sur une formation comptant au minimum 5 ans d'université] n'est pas consacrée au contenu à transmettre, mais à la pédagogie : la façon de le transmettre ». Ainsi, entre le « tout aux contenus des disciplines d'enseignement » et le « tout au pédagogique », où est la frontière ? Comment organiser une formation cohérente, dans le contexte d'alternance qui est le nôtre, pour des enseignants appelés à être généralistes, donc à enseigner un grand nombre de disciplines ? Sans ouvrir ici le débat, nous aurions certainement intérêt à mener quelques travaux de recherche dans une perspective comparatiste avec notamment la Finlande.

Toujours dans cette idée d'articulation des contenus de la formation, nous avons également à questionner le choix des tâches que nous travaillons avec les étudiants. S'agit-il de sélectionner plutôt celles qui sont novatrices et qui démontrent l'inventivité des pratiques enseignantes ; ou vaut-il mieux s'occuper de celles qui font l'objet de débats et controverses professionnels, ou celles qui touchent aux habitudes scolaires peu remises en question, ou qui font l'objet d'une prescription ? Nous optons actuellement plutôt pour un choix portant sur les pratiques telles qu'elles s'appréhendent, dans ce qu'elles pourraient avoir de novateur, comme de traditionnel, de prescriptive, de créative. Toutefois, les recherches tout à fait exploratoires que nous avons menées ces deux dernières années nous permettent de d'affirmer que les étudiants ont besoin avant tout d'être formés au niveau de leurs capacités d'analyse de pratiques établies. La réflexion ainsi élaborée permet de soulever les controverses professionnelles et les questions vives de la profession. Ce sont leurs propres conclusions qui les amènent à agir, la formation leur donnant les moyens de penser leurs pratiques et non les prescrivant.

Puis, nous percevons comment les théories permettent la compréhension de phénomènes relativement invisibles sans leur mobilisation et comment le choix de l'une ou de l'autre influence l'analyse de données et les conclusions auxquelles nous sommes conduits. Cette remarque nous

amène à penser que cette question des théories utilisées dans nos modules de formation n'est pratiquement pas abordée au sein de l'institution qui semble ignorer les problèmes qui peuvent en découler, notamment celui évoqué en première partie de ce travail à savoir celui d'une formation déconnectée de la pratique. Nous aurions également à nous demander ce que nous entendons par théorie, car il semblerait qu'il existât une sorte de confusion chez les étudiants, mais également chez les formateurs entre ce que nous définissons comme élément théorique de ce que nous définissons comme méthodologique par exemple. Enfin, nous nous interrogeons quant aux choix théoriques à réaliser en terme de formation par rapport aux choix que nous effectuons en terme de recherche. Il semblerait que si certains cadres sont pertinents dans la recherche, ils le sont moins en terme de formation. Ce qui revient à questionner la recherche en Sciences de l'éducation, par qui, pour qui, pour quoi, se fait-elle ?

D'autre part, nous avons à nous poser des questions sur nos conceptions dans la construction des savoirs en lien avec la forme que nous donnons à la formation. En effet, alors que nous militons pour une conception sociale de la construction des savoirs, force est de constater que les structures des dispositifs de formation favorisent majoritairement l'individualité. S'il est vrai que les étudiants sont souvent regroupés pour élaborer des dossiers ou produire des fiches de lecture, ils ne le sont bien souvent que pour alléger le travail du formateur. Le collectif n'est pas pensé dans une visée d'élaboration de savoirs ni de développement professionnel. C'est une sorte de zone d'ombre que nous aurions à explorer, d'autant plus que non seulement il est demandé aux enseignants de collaborer, mais aussi que ces mêmes enseignants font également très souvent travailler leurs élèves en sous-groupes. Cette manière de concevoir l'apprentissage et le développement, d'abord dans un collectif, puis dans l'individu soulève enfin des questions à propos de l'évaluation et plus particulièrement la certification des étudiants. En effet, lorsque nous évaluons, nous portons un jugement sur des éléments construits dans l'interpsychique, dans une zone de développement externe au sujet. Nous évaluons donc le potentiel de développement de l'individu, qui est d'ailleurs souvent seul face à la tâche évaluative. Il y a là un nœud que nous ne saurions démêler actuellement, mais qui nous semble devoir faire l'objet d'une réflexion au sein de notre institution.

En fin de compte, que l'on soit élève, étudiant, enseignant, formateur, ces réflexions nous renvoient à nous-même, à l'humain et à sa construction, à notre rapport au monde, aux sociétés et à leur développement. Il y est question de valeurs fondamentales et des choix que nous avons à faire. Quels sont-ils pour quelle société ? C'est un long voyage, une aventure humaine dans laquelle nous sommes embarquée, qui questionne le sens de nos actions, aiguise notre curiosité et réveille nos révoltes.

Bibliographie

- Anderson, L.W. & Krathwohl, D.R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing*. New York : Longmann.
- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs*. Paris : ESF.
- Baslev, K. & Saada-Robert, M. (2002). Expliquer l'apprentissage situé de la littéracie : une démarche inductive/déductive, in F. Leutenegger & M. Saada-Robert (Eds) *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Baslev, K. (2010). Intercompréhensions et apprentissages dans un cours de français écrit pour adultes. *Travail et formation en éducation*.
- Bautier E., Charlot B., Rochex J.-Y. (2000). Entre apprentissages et métier d'élève : le rapport au savoir, in A. van Zanten (dir.), *L'école, état des savoirs*, Paris : La découverte, 179-188.
- Bautier, E. (2006, dir.). *Apprendre à l'école. Apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Lyon, Chronique Sociale.
- Bonnéry, S. (2011). Sociologie des dispositifs pédagogiques : structuration matérielle et technique, conceptions sociales de l'élève et apprentissages inégaux, in J.-Y. Rochex et J. Crinon (Dir.). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : PUR.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble: La pensée sauvage.
- Brousseau, G. (1998). Le contrat didactique : le milieu. *Recherches en didactique des mathématiques*, 9-3, 309-336.
- Caffieaux, C. (2009). Analyse des caractéristiques des feedback fournis par des enseignants d'école maternelle face aux prestations de leurs élèves, *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 32, 1, 85-114.
- Carrette, V. & Rey, (2010). *Savoir enseigner dans le secondaire. Didactique générale*. Bruxelles : De Boeck.
- Chabannes, J.-C. (2012). Enseigner ensemble séparément une discipline qui n'existe pas : l'impact d'un coup de pied institutionnel dans la fourmilière didactique sur notre conception de la recherche en formation des enseignants, in R. Lozi & N. Biagioli, *Actes des Deuxièmes rencontres des chercheurs en interdidactique. L'initiation à la recherche dans la formation des enseignants à l'Université*. Nice: Université de Nice-Sophia Antipolis (IUFM Célestin Freinet).
- Charlot, B. (2001). *Le Rapport au Savoir en milieu populaire*, Paris : Anthropos.
- Clerc, A. (2011). Ecrire ses acquis pour favoriser l'intégration des savoirs académiques et leur articulation avec la pratique, in M. Morisse, L. Lafortune & F. Cros *Se professionnaliser par l'écriture. Quels accompagnements*. Québec : PUQ, collection recherche, pp. 62-82.
- Clerc A., Périsset Bagnoud, D. & Truffer Moreau I., (2006). Le scénario didactique, *Résonances*, Sion
- Clerc, A., Martin, D., Pasquini, R. Barioni, R. & Perrin, N. (2009). Le dispositif « lesson study », une démarche de recherche-action collaborative pour développer les compétences professionnelles des futurs enseignant-e-s, *Actes du 21^e colloque de l'Admée*. Louvain-La-Neuve.
- Clerc, A. & Ducrey, M. (sous presse). Une mise en abyme propice au développement professionnel dans la formation des futurs enseignants, in J.-P. Bernier (dir.), Bordeaux : PUB.
- Clerc, A. & Martin, D. (2012). L'étude collective d'une leçon, une démarche de formation pour développer et évaluer la construction des compétences professionnelles des futurs enseignants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27(2). Mis en ligne le 16 janvier 2012. Consulté le 1er septembre 2012, dans <http://ripes.revues.org/514>
- Cohan, A., & Honigsfeld, A. (2006). Incorporating "Lesson Study" in Teacher Preparation. *The Educational Forum*, 71(1), 81-92.
- Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., Lahanier-Reuter, D. & Reuter, Y. (ed) (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck, Bruxelles.

- Crahay, M. (1977). Essai d'analyse de l'effet régulateur de trois types de feedback (feedback stéréotypé, feedback avec explication et feedback avec sollicitation d'un auto-contrôle) sur des sujets préopératoires. Comportements orientés vers l'adulte et auto-contrôle (2/2), *Scientia Paedagogica Experimentalis*, 14 (2), 1-33.
- Crahay, M. (2007). Feedback de l'enseignant et apprentissage des élèves : revue critique de la littérature de recherche, in L. Allal & L. Mottier Lopez (dirs). Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation, Bruxelles : de boeck.
- Crinon, J. (2011). Les pratiques langagières dans la classe et la coconstruction des difficultés scolaires, in Rochex, J.-Y. & J. Crinon (Dirs). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et dispositifs d'enseignement*. Rennes : PUR.
- Descamps, P. (2013). Finlande, la quête d'une école égalitaire, *Le Courrier*, 9 janvier, Genève.
- Doly, A.-M. (2006). La métacognition : de sa définition par la psychologie à sa mise en œuvre à l'école, in G. Toupiol (dir.). *Apprendre et Comprendre. Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*, Paris : Retz.
- Doudin, P.-A. & Martin, D. (1999). Conception du développement de l'intelligence et formation des enseignants, *Revue Française de Pédagogie*, 126,121-132.
- Ducrey, M. (2012). Dispositif de formation propose en séminaire aux étudiants du BP203 en P12. *Note de communication personnelle*, liée à la présentation du dispositif à Mme C. Lee.
- Fernandez, M. L. (2005). Exploring "Lesson Study" in Teacher Preparation. *Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 305-312.
- Fernandez, C., & Chokshi, S. (2002). A Practical Guide to Translating Lesson Study for a U.S. Setting. *Phi Delta Kappan*, 84(2), 128-134.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Education et didactique, vol 1, n°3*, 47-70.
- GREN (2011). *Texte d'orientation du groupe romand d'éducation nouvelle*. Récupéré du site <http://www.gren-ch.org/GREN/textedorientation.html>
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2009). *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Joigneaux, C. (2011). Forme scolaire et différenciation des élèves à l'école maternelle. Un cas d'école ? in J.-Y. Rochex et J. Crinon (Dirs). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : PUR.
- Lefeuve, L. (2008). *Savoirs, dispositifs d'actualisation de savoirs et gestes d'enseignement* (Mémoire de master 2). Rennes : Université de Rennes 2.
- Lenoir, Y., Maubant, P., Hasni, A., Lebrun, J., Zaid, A., Habboub, E. & McConnell, A.-C. (2007). *A la recherche d'un cadre conceptuel pour analyser les pratiques d'enseignement*. Université de Sherbrooke : CRIE.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail*. Paris : PUF.
- Leplat, J. (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie, aperçu sur son évolution, ses modèles et ses méthodes*, 164 p., Toulouse : Octarès Editions.
- Leutenegger (2008). Didactique comparée et difficultés scolaires. *Carnet des sciences de l'éducation*. Université de Genève, FAPSE, Publications.
- Levi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Paris: PLON
- Lewis, C. & Tsuchida, I. (1997). Planned educational change in Japan: the case of elementary science instruction. *J. Education Policy*, vol 12, n° 5, 313-331.
- Lewis, C. & Tsuchida, I. (1998). A lesson is like a swiftly flowing river. How Research Lessons Improve Japanese Education. *American Educator*, winter, 12-52
- Lozi, R. & Biagioli, N. (2012, octobre). Actes des Deuxièmes rencontres des chercheurs en interdidactique. L'initiation à la recherche dans la formation des enseignants à l'Université. Nice: Université de Nice-Sophia Antipolis (IUFM Célestin Freinet).
- Marton, F. & Trigwell, K. (2000). Variatio est mater studiorum. *Higher Education Research & Development*, vol. 19, n°3, 381-395.
- Marton, F., & Tsui, A. B. M. (2004). *Classroom Discourse and the Space of Learning*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.

- Marton, F., & Ling, L.M. (2007). Learning from « The Learning Study ». *The Journal of Teacher Education and Research*, 14(1), 31-44.
- Maulini, O. (2005). *Questionner pour enseigner et pour apprendre*, Paris : ESF éditeurs.
- Mercier, Schubauer-Leoni, & Sensevy (2002). Vers une didactique comparée, *Revue française de pédagogie*, n°141. Paris : inrp, 5-16.
- Miyakawa, T., & Winslow, C. (2009). Un dispositif japonais pour le travail en équipe d'enseignants: étude collective d'une leçon. *Education & Didactique*, 3(1), 77-90.
- Perrenoud, P. (2001). Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance, in Lhez, P., Millet, D. et Séguier, B. (dir.) *Alternance et complexité en formation. Éducation & Santé & Travail social*, Paris : Editions Seli Arslan, pp. 10-27.
- Rochex, J.-Y. & J. Crinon (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et dispositifs d'enseignement*, Rennes : PUR.
- Schwartz, Y. (2009). Le travail sollicite l'intelligence et les valeurs de l'individu. *L'Humanité*, 22 mai 2009
- Sensevy, G. & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR.
- Stepanek, J., Appel, G., Leong, M., Turner Mangan, M., & Mitchell, M. (2007). *Leading Lesson Study: A Practical Guide for Teachers and Facilitators*. Thousands Oaks (CA): Corwin Press.
- Stiegler, J. & Hibert, J. (2009, 2^{ème} ed). *The teaching gap*, New York : Free Press
- Tartas, V. (2009). Le rôle des outils dans le développement de l'enfant. In V. Tartas, *La construction du temps social par l'enfant*. Berne : Peter Lang.
- Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage*, Paris : La Dispute.
- Vygotski, L. (1930/1985). La méthode instrumentale en psychologie, in B. Schneuwly et J.P. Bronckart (1985), *Vygotski aujourd'hui*, Paris : Delachaux & Niestlé, 7-21.

Annexes

MAS - Annexe 1 : Julie / Mila

Dictée 1 / Protocole 1 / / CYT 6H10 / Jeudi 23 février 2012
 Choix de l'élève : J'ai choisi cette élève car elle est dysorthographique et dyslexique.

| Interactions | Quoi | Comment |
|---|---------|-------------|
| 1. Ens: Okay. On commence ? | MT | - |
| 2. El : Euh oui. | | |
| 3. Ens : Alors, voici ta dictée. Je l'ai photocopiee et j'ai entouré euh / les mots où il y a des erreurs. | MT | - |
| 4. El : En fait comme on fait d'habitude avec le vocabulaire ? | | |
| 5. Ens : Exactement, comme vous avez l'habitude de procéder lors de la correction du vocabulaire / de la semaine. Sur la première ligne j'ai entouré un mot, tu arriverais à me dire pourquoi je l'ai entouré ? | MT + 00 | REAE + RCI/ |
| 6. El : Je pense que j'aurais dû mettre un accent sur le e et mettre un autre e. | | |
| 7. Ens : Donc un accent / aigu ? grave ? circonflexe ? | 00 | REAE/ + RDI |
| 8. El : Euh aigu. | | |
| 9. Ens : Pourquoi est-ce que tu proposes de mettre un accent aigu ? | HC | RDI |
| 10. El : euh/ j'sais pas // pour faire le son « é ». | | |
| 11. Ens : Ce que tu as écrit, comment est-ce que tu le lis ? | 00/ | RDI/ |
| 12. El : Euh/ « Allé » // Ah non. « Alle ». | | |
| 13. Ens : Et tu sais ce que ça veut dire « alle » ? | HC | RDI |
| 14. El : Euh / non // ça existe pas. Donc, c'est « allé » avec un accent aigu. « Signe qu'il allé faire beau » ouais ça existe. | | |
| 15. Ens : « Allé » c'est quoi comme genre de mot ? un adjectif ? un adverbe ? | 00 | RDI |
| 16. El : C'est un verbe. C'est Aller. | | |
| 17. Ens : C'est l'infinitif du verbe aller ? // Ecoute bien les sons : « Allé » et « Aller » | 00 | RDI |
| 18. El : euh non // ça ressemble. | | |
| 19. Ens : D'accord. C'est donc lequel l'infinitif : « Allé » ou « aller » | 00 | REAE + RDI |
| 20. El : « Aller » | | |
| 21. Ens : Exactement. Mais alors « Allé » si c'est pas l'infinitif c'est quoi ? | 00 | REAE/ + RDI |
| 22. El : euh/ C'est toujours le verbe aller mais pas à l'infinitif. | | |
| 23. Ens : Y a autre chose que l'infinitif ? | 00 | RDI |
| 24. El : Oui on peut conjuguer les verbes mais / y a plein de temps possible// | | |
| 25. Ens : Comment pourrait-on trouver le temps qui est juste ? | HC | RDI |
| 26. El : euh/ on regarde la terminaison. E aigu donc c'est le passé composé. Il a allé / | | |
| 27. Ens : Il a allé ? Tu arriverais à me faire une phrase avec il a allé ? | 00 | REDE/ + RDI |
| 28. El : euh il a allé à l'école. Oh non c'est bizarre // il est allé à l'école | | |
| 29. Ens : Oui c'est bien. C'est juste il est allé à l'école. Mais si c'était | 00 | REAE |

| | | |
|---|--------------|--------------|
| « il est allé » dans la dictée, pourquoi n'as-tu pas écrit le « est » ? | HC | RDI/ |
| 30. El : Je l'ai oublié. J'oublie souvent des mots. | | |
| 31. Ens : Moi aussi ça m'arrive On essaie de relire la phrase avec il est allé pour voir si cela fonctionne au niveau du sens. | HC | RDI |
| 32. El : Ouais. Alors. Signe qu'il / euh / est allé faire beau. Ah non. C'est pas joli. | | |
| 33. Ens : Ce serait quoi la phrase correcte ? | 00 | RDI/ |
| 34. El : Euh / Signe qu'il est faire beau. Non. Signe qu'il allé faire beau. C'est ça la phrase juste. | | |
| 35. Ens : J'suis d'accord avec toi, cela me paraît plus juste. Si c'est pas l'infinitif ni le passé composé... comment peut-on trouvé à quel temps c'est ? | 00 + HC | REAE/ + RDI |
| 36. El : Je sais pas. Je connais rien d'autre comme temps qui finit par e aigu. | | |
| 37. Ens : Mmmh. C'est vrai tu as raison. Alors qu'est-ce qui cloche ? | HC | REAE/ + RCI/ |
| 38. El : J'sais pas | | |
| 39. Ens : Et si on relisait la dictée en regardant bien les verbes ? | HC | RDI |
| 40. El : C'était l'été. C'est le verbe être dans la phrase. Mais il est pas au passé comp... Ah oui j'ai compris il est à l'imparfait, donc c'est : « il allait » avec les terminaisons de l'imparfait. | | |
| 41. Ens : Oui. C'est bien. Mais rappelle-moi, les terminaisons de l'imparfait, c'est déjà quoi ? | HC + 00 | REAE/ + RDI |
| 42. El : Ais-ais-ait- aient -ions-iez - aient. Donc c'est -ais // euh / non ait car c'est à « qu'il » | | |
| 43. Ens : Oui c'est juste. Qu'est-ce que tu écris alors ? | 00 + HC | REAE/ + RDI/ |
| 44. El : A-I-I-a-i-t | | |
| 45. Ens : Oui. Très bien. C'est juste. Je te laisse écrire // ok // On continue / Tu lis la suite ? | HC + MT + 00 | REAE/ + RDI |
| 46. El : « l'air était doux ». Je pense que c'est un x. | 00 | REAE/ + RDI/ |
| 47. Ens : C'est juste. Mais pourquoi est-ce un x ? | | |
| 48. El : Euh parce que y a des mots qui finissent par des « s » et d'autres par des « x ». | | |
| 49. Ens : Et comment sais-tu que cette fois c'est avec un « x » et pas un « s » ? | HC | RDI/ |
| 50. El : euh/// parce que vous avez entouré le dou avec « s » donc y a plus que la possibilité du « x » | | |
| 51. Ens : Mais dou sans « x » ou « s » / c'est pas une possibilité, c'est ça ? | 00 | RDI |
| 52. El : bah c'est possible mais vu que c'est au pluriel, c'est soit « x » ou « s ». | | |
| 53. Ens : Ah okay. Je comprends //. Dis-moi pourquoi dou est au pluriel selon toi. | HC | RDI/ |
| 54. El : L'air, c'est au pluriel, y en a partout. | | |
| 55. Ens : Dans ce cas-là pourquoi n'as-tu pas mis le verbe / n'as-tu pas accordé le verbe avec l'air au pluriel ? | HC | RDI/ |
| 56. El : Ah ouais // vous vous êtes trompée. | | |
| 57. Ens : Et si je te disais que je ne me suis pas trompée / que était est juste et que l'air est juste aussi // l'air // c'est au singulier ou au pluriel ? | HC | REDE + RDI |
| 58. El : L'air / les airs. C'est au singulier. Donc c'est dou sans x. | | |

| | | |
|---|------------------|----------------|
| 59. Ens : Ton raisonnement est juste, doux est bien au singulier mais avec un x comme tu l'as dit au tout début. | HC | REAE |
| 60. El : Mais c'est au singulier, c'est l'air le sujet et « était » est aussi au singulier. | | |
| 61. Ens : Oui exactement doux est au singulier. | 00 | REAE |
| 62. El : Doux au singulier c'est avec x ? | | |
| 63. Ens : Oui. | 00 | REAE/ |
| 64. El : On peut mettre x lorsque c'est au singulier ? ça existe ? | | |
| 65. Ens : Oui des noms peuvent terminer par la lettre x ou s en étant au singulier. | 00 | (apth) |
| 66. El : Ah ouais ? je savais pas // je croyais qu'on les utilisait pour le pluriel. | | |
| 67. Ens : Essayons de trouver d'autres exemples /// euh. | HC | RDI |
| 68. El : Je vois pas. | | |
| 69. Ens : Regarde plus loin dans ta dictée. Ici. D'un blanc merveilleux. Il y a x à merveilleux. Tu avais fait juste. | HC | RDI |
| 70. El : Ah ouais et il est pas au pluriel. | | |
| 71. Ens : Y a aussi l'exemple de « roux » comme dans l'histoire de toute à l'heure | 00 | (apth) |
| 72. El : Ah oui « le renard roux ». | | |
| 73. Ens : Oui // Regardons l'erreur suivante. | 00 | REAE/ + |
| 74. El : La canne dit. | | RCI/ |
| 75. Ens : ça veut dire quoi la canne ? | 00 | RDI/ |
| 76. El : Bah/ C'est/ la femme du canard. On l'a appris dans le voc. | | |
| 77. Ens : Oui. C'est la femelle du canard. Tu te rappelles de ce qu'il fallait faire attention ? | 00 + HC | REAE + RDI/ |
| 78. El : Euh / non. | | |
| 79. Ens : Y a un autre mot qu'on prononce de la même manière/ mais euh/ qui veut dire autre chose. Tu vois le quel ? | 00 | RDI |
| 80. El : La cane euh / ah oui le bâton des grand-mères. Il fallait pas qu'on confonde | | |
| 81. Ens : Oui la canne le bâton. | 00 | REAE |
| 82. El : Donc la femme du canard euh/ la femelle c'est un n et le bâton deux n ? | | |
| 83. Ens : Exactement. Tu peux l'écrire // Comment on peut faire pour que la prochaine fois tu ne fasses pas cette erreur ? | 00 + MT + HMC | REAE/ + FC |
| 84. El : Apprendre par cœur ? | | |
| 85. Ens : C'est une solution. Mais on pourrait aussi trouver un truc pour que tu te rappelles. Par exemple : le femelle du canard a un n car // Qu'est-ce qu'on pourrait trouver ? // un mot de la même famille que la cane ? | HMC | REAE/ + FC |
| 86. El : Le canard? | | |
| 87. Ens : Oui. Comme le canard, il a un n, la femelle aussi. | HMC | REAE/ |
| 88. El : Ah ouais ! Okay | | |
| 89. Ens : Donc la différence entre le bâton et la femelle du canard ? | HMC | FC |
| 90. El : Femelle du canard un n comme le mari et deux n au bâton. | | |

Dictée

C'était l'été. Signe qu'il alle faire
beau: l'air était doux. La canne dit:
"J'aimrais bien que mon petit dernier
soit né." Une noie ^{lui} répondit qu'il
finirais bien par sortir, à don
citme. Elle ajouta: "Soies pasient,
il Oya pas d'autre moim." Quand
il sorti de sa coqui, la canne
deoria: "C'est efreon, un conard aussi
laid!" Alor celu ci don alla. Puis
un soire, en scrutent lorisan du
ciel, il y vit une dixemes d'oiseaux
d'un blanc merveilleux, dinnbole
de beauté.

MAS - Annexe 2 - Julie / Marco

Dictée 1 / Protocole 1/

/ CYT 6H10 / Jeudi 23 février 2012

Choix de l'élève : J'ai choisi cet élève car il a fait plusieurs erreurs au sujet de la séparation des mots. Je souhaitais donc lui apporter un guidage particulier à ce sujet.

| Interactions | Quoi | Comment |
|---|-------------|------------------|
| 1. Ens : Alors, je te lis le début : « C'était l'été. » Peux-tu me lire la suite ? | 00/ | RDI/ |
| 2. El : Oui. « Signe qui allait faire beau. » | | |
| 3. Ens : Ok. A la dictée, j'ai prononcé de cette manière, écoute bien : « Signe qu'il allait faire beau. » | 00 | RDI |
| 4. El : Ah c'est Q-U accent aigu I-L. | | |
| 5. Ens : C'est bien mais tu es sûr que c'est un accent aigu ? | 00 | REAE/ + |
| 6. El : Euh non // . C'est accent grave ? | 00 | RCI/ RDI |
| 7. Ens : On les met où les accents ? | | |
| 8. El : ça dépend ! | | |
| 9. Ens : Donne-moi un exemple. | 00 | RDI/ |
| 10. El : Bah « qu'il ». | | |
| 11. Ens : Non dans cet exemple-là ce n'est pas un accent aigu. | 00 | REDE |
| 12. El : Alors c'est quoi ? | | |
| 13. Ens : C'est une // ap // | 00 | RDI |
| 14. El : Apostrophe. C'est pareil c'est juste le mot qui change. | | |
| 15. Ens : Comment tu dessines l'apostrophe ? | 00 | RDI/ |
| 16. El : (il l'a dessiné) | | |
| 17. Ens : Oui c'est juste et un accent aigu ? | 00 | REAE/ + |
| 18. El : Bah comme sur « été ». C'est juste le nom qui change ! | | RDI/ |
| 19. Ens : Le nom change tu as raison mais /// la fonction aussi. Une apostrophe n'a pas le même but que l'accent et ne se place pas de la même façon. | 00 | REAE + (apth) |
| 20. El : Ouais, c'est vrai. Les accents aigu c'est sur les « e » et d'autres lettres | | |
| 21. Ens : Et pas l'apostrophe ? | 00 | RDI/ |
| 22. El : Non ! | | |
| 23. Ens : Et l'apostrophe elle sert à quoi ? // pourquoi on utilise ce signe ? | 00 | RDI |
| 24. El : Sais pas moi. Pour faire joli ? | | |
| 25. Ens : (rires) Non, je ne pense pas. | 00 | REDE/ |
| 26. El : Pour dire qu'ils sont presque ensemble ? | | |
| 27. Ens : Oui c'est presque juste. C'est /// mmmh // comment dire / l'apostrophe permet de lier // de faire des liaisons. | 00 | REDE + (apth) |
| 28. El : Ouais ! | | |
| 29. Ens : Bon // continuons / Tu écris au-dessus ? | MT | - |
| 30. El : Voilà | | |
| 31. Ens : Oui / C'est juste. Tu me lis la suite / en reprenant la phrase ? stp. | MT + 00/ | REAE/ + RDI/ |
| 32. El : Euh // « Signe qu'il allait faire beau ». « laler » c'est faux, | | |

| | | |
|--|---------|---------------|
| vous l'avez entouré. | | |
| 33. Ens : Il y a plusieurs erreurs dans ce mot. On va déjà en corriger une. Ton texte est à quel temps ? | 00 | REAE/ + RDI |
| 34. El : à l'imparfait. C'est pas -er mais -ait | | |
| 35. Ens : Bien. Tu peux déjà l'écrire en-dessus mais seulement le « ait », la fin du mot. /// voilà. Pour le début // C'est quel verbe « allait » ? | 00 | REAE + RDI |
| 36. El : Aller | | |
| 37. Ens : Oui. Tu écris comment ce verbe ? | 00 | REAE/ + RDI |
| 38. El : A-L-L-E-R | | |
| 39. Ens : C'est bien. Mais alors pourquoi dans ta phrase, le début n'est pas le même que le verbe à l'infinitif ? | 00 | REAE/ + RDI |
| 40. El : Donc c'est A-L-L-A-I-T comme à l'imparfait. | | |
| 41. Ens : Oui. | 00 | REAE/ |
| 42. El : J'écris ? | | |
| 43. Ens : Oui /// Pourquoi crois-tu que tu avais mis le « L » devant le « allait » ? | 00 + HC | REAE/ + RDI |
| 44. El : Bah à l'oral c'est ce que j'ai entendu, alors j'ai écrit ce que vous avez dit. | | |
| 45. Ens : Ok. Bah // Tu as raison, à la dictée j'ai bien dit « qu'il lallait ». Tu sais pourquoi ? // Regarde bien ce qu'il y a avant le « allait ». | HC | REAE + RDI/ |
| 46. El : Il y a « qu'il ». | | |
| 47. Ens : Et la dernière lettre, c'est quoi ? | 00 | RDI |
| 48. El : Un « L ». Ah ouais c'est de nouveau le truc ou on met ensemble. | | |
| 49. Ens : C'est la liaison. On l'entend à l'oral mais elle ne s'écrit pas. | 00 | (apth) |
| 50. El : Pourquoi on met pas un accent alors ? | | |
| 51. Ens : Attention ! Une apostrophe ! Rappelle-toi ! Une apostrophe ! | 00 | REDE |
| 52. El : (rires) Oui une apostrophe. Mais c'est pareil pour moi. | | |
| 53. Ens : Ils se ressemblent mais ne sont pas pareil, on l'a vu avant. // Bref. Je ne sais pas ce que je voulais dire. Bravo ! | 00 + AU | (apth) + JNCC |
| 54. El : (rires). | | |
| 55. Ens : (rires). Oui. Euh // pour savoir s'il faut qu'on écrive la liaison, il faut vérifier après si tu as bien noté tous les mots et que ceux-ci existent. Comme « lallait » ça existe pas. Il faut retrouver les mots comme on l'a fait en retrouvant l'infinitif et en regardant s'il n'y a pas de liaison avec le mot qui est juste avant. // Vous avez un peu travaillé ce thème avec Mme Bidaud ? | HMC | (apth) |
| 56. El : J'crois pas // ou un peu | | |
| 57. Ens : Bon / Avançons // « Signe qu'il allait faire beau. L'aire était dous » « laire » Peux-tu mettre un déterminant devant ? | 00/ | FC |
| 58. El : De l'air | MT + 00 | RCI |
| 59. Ens : Oui et avec « un » ou « une » qu'est-ce que ça donnerait ? | 00 | RDI |
| 60. El : Une aire. | | |
| 61. Ens : Tu écrirais comment ? | HC | RDI/ |
| 62. El : U-N-E espace A-I-R-E. | | |
| 63. Ens : On regarde avec ce que tu as écrit ? | HC | RDI |

| | | |
|--|---------|-------------------|
| 64. El : Ah // ça commence par A et pas L. | | |
| 65. Ens : Alors le L c'est quoi ? | 00 | RDI/ |
| 66. El : Le aire / non l'aire avec accent // APOSTROPHE | | |
| 67. Ens : OUI. Tu peux l'écrire en-dessus. | 00 + MT | REAE |
| 68. El : Voilà. | | |
| 69. Ens : Par contre, il y a encore quelque chose qui me dérange dans ce mot. //Si je te dis qu'il y a deux mots avec l'air mais qui ne veulent pas dire la même chose et qui ne s'écrivent pas la même chose // Alors il y a l'air // | 00 | RDI |
| 70. El : Bah // dans la classe. | | |
| 71. Ens : Oui. C'est la même air que dans le texte // ils ont le même sens / Est-ce que tu connais une autre air ? | 00 | REAE + RDI/ |
| 72. El : Mmh / Celle de chez moi ? | | |
| 73. Ens : Non. Je voulais dire un autre sens à ce mot, qui ne veut pas dire l'air, l'atmosphère, l'oxygène /// Tu ne vois pas ? Je vais t'aider, c'est en lien avec les mathématiques. | 00 | REDE + RDI |
| 74. El : Ah ouais. L'aire du carré. | | |
| 75. Ens : Oui par exemple. Très bien. Alors ces deux mots ne s'écrivent pas de la même manière. | 00 | REAE/ + (apth) |
| 76. El : L'aire en math c'est avec E car Madame D: , une fois elle m'a mis en rouge. | | |
| 77. Ens : C'est ça, c'est juste. Donc dans notre texte, l'air l'atmosphère, c'est pas l'aire d'une forme t'es d'accord ? | 00 | REAE + RDI |
| 78. El : ouais (rires). C'est sans le -e. | | |
| 79. Ens : Oui. /// A la ligne suivante : « J'aimerais / » continue | 00 + MT | REAE/ + RCI/ |
| 80. El : bie // bien / J'ai oublié le -n. | | |
| 81. Ens : Oui. /// Continue. | 00 + MT | REAE/ + RCI/ |
| 82. El : « bien que mon petit dernier naisse ». | | |
| 83. Ens : Tu as vu je t'ai entouré « dernier ». Qu'est-ce qu'il y a qui ne va pas ? | 00 | RCI/ |
| 84. El : « mon petit dernier » ah c'est la même chose, il n'y a pas de apostrophe. | | |
| 85. Ens : Oui. Bravo. Mais, il y a toujours un espace ou pas ? | 00 | REAE/ + RDI |
| 86. El : Non // C'est collé. | | |
| 87. Ens : Très bien. | 00 | REAE/ |

MAS - Annexe 2 - Dictée Marco

23.02.2018

Dictées

- l.1 C'était l'été. Signe qui labac. Par beaux airs été tous.
- l.2 La sonne dit: "j'aimerais bien que mon petit dernier naisse" un fois lui répondit
- l.3 qu'il. S'aurait bien par sortir à son frère. Elle agautas "s'ait patide, il a ya
- l.4 pas d'autre moyen". Quand il sortit de sa coque la canne s'écria: "C'était ça
- l.5 un canard aussi laid!" Al Land cellu si sent alla puis un soir, en scruton
- l.6 L'orisons de siel, il y a une distine d'oiseau d'un blanc merveilleux. S'imbak de
- l.7 beater.

HAS - Annexe 3 - Caroline / Jérôme

Choix de l'élève: sa dictée fait partie de celles qui comportent le plus de fautes d'orthographe

Protocole 1/ Dictée 1/Elève 1 :

| Interactions | Codage I : Quoi ? | Codage II : Comment ? |
|--|-------------------|-----------------------|
| 1. Ens:alors on commence par la première faute/euh ce mot-là, est-ce que tu arrives à voir où est la faute ? | MT OO | - RCI/ |
| 2. El :euh oui sur le/ il y a pas de s mais un t. | | |
| 3. Ens :oui il y a un t mais pourquoi un t et pas un s ? | OO | REAE/ + RDI |
| 4. El :euh parce que le t c'est il | | |
| 5. Ens :oui c'est juste/ à quel temps est-ce que le verbe est ? | OO | REAE/ + RDI |
| 6. El.Euh à l'imparfait ? | | |
| 7. Ens :Oui / et puis la terminaison de l'imparfait de la troisième personne au singulier c'est ? | OO | REAE/ + RDI |
| 8. El :-ait ? | | |
| 9. Ens :ait, d'accord/ donc là tu t'es pas forcément bien relu hein /des fautes un peu bêtes/ quand tu relis ta dictée tu peux vraiment faire attention à ça. Ensuite on prend la deuxième | OO HMC MT | REAE/ JNCC - |
| faute/ que tu peux corriger facilement aussi/ tu me lis juste là | OO/ | - |
| 10. El : euh/ à ses frères | | |
| 11. Ens : à ses frères oui/ peux-tu me dire quelle est la faute d'orthographe ? | OO + HC | RCI/ |
| 12. El : euh j'ai oublié le s. | | |
| 13. Ens :T'as oublié le s oui/ peux-tu me dire pourquoi tu dois mettre un s là ? | HC | REAE/ + RDI |
| 14. El : ben parce que ses / il y a plusieurs frères. | | |
| 15. Ens :hein hein/ donc tu accordes frère avec quoi ? | HC | REAE/ + RDI |
| 16. El : ses | | |
| 17. Ens : voilà/exactement/euh ensuite euh laid/ un canard aussi laid/ est-ce que tu sais quelle est la faute d'orthographe ici ? | OO + HC | REAE/ + RCI/ |
| 18. El : euh non | | |
| 19. Ens : non/ d'accord/ alors laid/ est-ce que tu peux me dire la définition de l'adjectif laid ? Qu'est-ce que ça signifie | OO | RDI |

| | | |
|---|-----------|------------------|
| laid ? | | |
| 20. El : euh qu'il est moche | | |
| 21. Ens : oui/ qu'est-ce qu'on pourrait faire comme transformation pour savoir quelle lettre muette manque à la fin du mot ? | OO + HC | REAE/ +RDI |
| 22. El :euh/ | | |
| 23. Ens : hum si tu mettais laid au féminin, ça ferait quoi ? | HC | RDI |
| 24. El : laite | | |
| 25. Ens : au féminin ! | OO | REDE/ |
| 26. El : euh | | |
| 27. Ens : une fille/ | OO | RDI |
| 28. El : laie avec un e à la fin ? | | |
| 29. Ens : non/ une fille est / au féminin laid/ elle est/ | OO | REDE/ + RDI |
| 30. El :euh | | |
| 31. Ens : elle est/ tu le sais/ tu l'as déjà entendu. | HC | RDI |
| 32. El :euh je sais plus | | |
| 33. Ens : elle est laide | OO | (apth) |
| 34. El :ah ouai ! | | |
| 35. Ens : donc/ | HC | RDI/ |
| 36. El :euh il y a un « d » à la fin ? | | |
| 37. Ens :voilà/exactement il y a un « d » à la fin/ alors si on résume quelle stratégie utiliser pour savoir quelle lettre muette il manque à la fin d'un mot ? | OO HMC | REAE/ FC |
| 38. El : euh on met au féminin ! | | |
| 39.. Ens :exact/ mais on peut aussi trouver un mot de la même famille/ par exemple pour l'adjectif laid , il y a le mot laideur avec un d. Donc soit on met au féminin soit on trouve un mot de la même famille | HMC | REAE + (apth) |
| 40. Ah oui laideur/ d'accord je m'en rapellerai ! | | |
| 41. Ens : ensuite euh comme vous/ euh peux-tu me lire ces quelques mots? Comme vous/ | OO/ | - |
| 40. El : comme vous volez bien | | |
| 41. Ens : alors comme/ moi je lis comme vous volait bien/ | OO/ | REDE/ |

| | | |
|---|-----------|--------------|
| alors quelle est la faute d'orthographe selon toi ? | OO | RCI/ |
| 42. El :euh ait ? | | |
| 43. Ens : oui, euh qu'est-ce que tu mettrais à la place ? | OO | REAE/ + RCI/ |
| 44. El :euh -iez ? | | |
| 45. Ens :alors c'est pas à l'imparfait mais au présent/ donc ? | OO | REDE + RDI |
| 46. El :-ez ? | | |
| 47. Ens : oui exact/ qu'est-ce qui te fait dire que c'est ez- ? | OO + HC | REAE/ + RDI/ |
| 48. El :euh parce que vous/ la terminaison au présent c'est -ez ? | | |
| 49. Ens : donc quand tu relis ta dictée/ pense à vérifier que la terminaison du verbe correspond à la bonne personne/ et demande -toi aussi à quel temps c'est/ et puis là / a son rythme/ qu'est-ce qui est faux d'après toi ? | HMC OO | JPCC RCI/ |
| 50. El : euh/// | | |
| 51. Ens : « à » c'est une préposition ou un verbe ? | OO | RDI |
| 52. El :euh c'est une préposition ? | | |
| 53. Ens : pourquoi une préposition ? | OO | RDI/ |
| 54. El :parce qu'on peut dire avait ? | | |
| 55. Ens :alors là tu mélanges, avait c'est une préposition ou un verbe | OO | REDE/ + RCI |
| 56. El : un verbe/ c'est à l'imparfait ? | | |
| 57. Ens :oui/ avait c'est avoir à l'imparfait/donc si tu peux remplacer le a par avait ce sera un ? | OO | REAE + RDI |
| 58. El : un verbe. | | |
| 59. Ens : oui/ donc tu vas écrire avec ou son accent le a ? | OO | RDI |
| 60. El :euh ben sans/ euh a à la troisième personne ça s'écrit sans accent | | |
| 61. Ens : oui c'est juste/ peux-tu me redire la règle ? | OO + HC | REAE/ + RDI |
| 62. El :oui/ ben euh si on peut remplacer le a par avait ben, on sait que c'est un verbe/ donc euh ben on écrit a sans accent ! | | |

MAS - Annexe 3 - Dictée Jérémie

PRENOM _____

C'était l'été. Signe qu'il allait faire beau, l'air était
doux. La canne dit : "merci bien que mon petit dernier
soient". Une oie lui répondit par son, à son rythme.
Elle a juré : "patiente, il n'y a pas d'autre moyen".
Un. Quand il sorti de sa coque, la canne s'exclama
: "bizarre, il ne ressemble pas à ses frères". Une fille
dotée d'un gros nez déclara : "c'était effrayant,
un canard au si la". Alors se lui si son alla. Puis
un soir, en scrutant l'horizon du ciel, il vit
une dizaine d'oiseaux merveilleux, s'inclina de
baptême. Il pensa : "Comme vous volait bien". Il se dit
que même si il ne voulait, il ne pourrait pas voler.

MAS - Annexe 4 - Caroline / Marina
 chez de l'élève : sa dictée comporte des fautes "bêtes"
 que l'on peut facilement corriger lors
 de la relecture.

Dictée 1/ Protocole 2 :

| Interactions | Codage I / Quoi | Codage II / Comment ? |
|--|-----------------|-----------------------|
| 1. Ens : si tu regardes le mot « j'aimerais » et ce que tu peux me dire quelle est la faute d'orthographe? | OO HC | RDI |
| 2. El : euh/ j'ai oublié un « s ». | | |
| 3. Ens : oui, il manque un s à la fin du mot. A quel temps est le verbe ? | OO HC | REAE + RDI |
| 4. El : Euh/ c'est au conditionnel ? | | |
| 5. Ens : oui, c'est au conditionnel. Et la terminaison du conditionnel à « je » c'est quoi ? | OO | REAE + RDI |
| 6. El : - ais, c'est comme à l'imparfait. | | |
| 7. Ens : oui, exact/ donc tu le savais/ donc à la prochaine dictée, qu'est-ce que tu vas te dire pour ne plus refaire la faute ? | OO HMC | REAE/ FC |
| 8. El : euh/ je vais vérifier que j'ai mis la bonne terminaison au verbe ? | | |
| 9. Ens : oui, très bien ! Tu dois donc prendre le réflexe de vérifier la terminaison de chaque verbe avec la personne/ et te demander à quel temps c'est. Donc conditionnel/ je / ais / ah bah j'ai oublié un « s ». Tu vois ce que je veux dire ? | HMC | JPCC FC |
| 10. El : oui, c'est vrai que je le faisais pas tout le temps. | | |
| 11. Ens : eh bien tu le feras à la prochaine dictée ! | HMC | JPCC |
| 12. El : oui. | | |
| 13. Ens : ensuite/ « a »/ quelle est la faute ? | OO | RDI/ |
| 14. El : Euh/ j'ai mis un accent et c'est faux/ parce qu'on peut dire avait/ il n'y avait pas d'autre moyen. | | |
| 15. Ens : d'accord. « a » c'est quoi comme mot ? | OO | REAE/ + RDI |
| 16. El : un verbe | | |
| 17. Ens : oui/ et avait c'est quoi comme mot ? | OO | REAE/ + RDI |
| 18. El : un verbe ? | | |

| | | |
|---|----------------|--------------------|
| 19. En : oui, exactement/ donc là tu n'as pas appliqué la règle ! Pour ne plus refaire ce genre de faute, tu feras comment pour la prochaine dictée ? | OO + HC HMC | REAE/ + JNCC FC |
| 20. El : euh/ ben je vais/ je vérifie que c'est un verbe ou pas un verbe ? | HMC | FC |
| 21. Ens : oui/ et tu vérifies comment ? | HMC | FC |
| 22. En disant / si on peut dire avait ou pas avait | HMC | FC |
| 23. Ens : donc si on peut dire avait tu écriras comment le « a » ? | HMC | FC |
| 24. El : un a sans accent parce que c'est un verbe | HMC | REAE/ + RDI |
| 25. Ens : oui exactement/ voilà/ et puis là/alors « merveilleux »/ quelle est la faute d'orthographe dans cet adjectif? | OO | RDI |
| 26. El : euh/ une dizaine d'oiseaux ? | OO | REDE |
| 27. Ens : merveilleux j'ai dit | OO | REDE |
| 28. El : euh on doit mettre un « x » à merveilleux ? | OO | REAE + RDI + FC |
| 29. Ens : oui tu dois mettre un « x » à l'adjectif/ Mais comment tu sais quand il y a un x à la fin d'un adjectif ? Quelle stratégie tu peux utiliser ? | HMC OO | FC |
| 30. El : euh/on met au féminin l'adjectif? | HMC | REAE/ + RDI |
| 31. Ens : oui exactement / tu mets au féminin merveilleux, ça devient quoi ? | OO | REAE/ + RDI |
| 32. El : merveilleuse | HMC | REAE/ + RDI |
| 33. Ens : oui/ donc t'arriverais à faire la règle pour ça? Si l'adjectif / | HC | RDI |
| 34. El : si l'adjectif au féminin se termine par -se euh /au masculin ça prend -x | HMC | REAE/ + FC |
| 35. Ens : bien !Qu'est-ce que tu vas faire à la prochaine dictée lors de la relecture pour ne plus faire ce genre de faute ? | HC + HMC | REAE/ + FC |
| 36. El : euh/ je mets l'adjectif au féminin et si ben ça se termine par -se c'est que euh / au masculin ben il y a un x | HMC | REAE/ + FC |
| 37. Ens : bien/ euh ensuite/ peux-tu me lire ce mot ? | HMC+ OO/ | REAE/ + RDI |

| | | |
|--|----------|--------------|
| 38. El : ahah/ puis | OO | RDI/ |
| 39. Ens : donc quelle est la faute ? | | |
| 40. El : j'ai marqué puis à la place de puis | | |
| 41. Ens : juste/ ensuite « laid »/ sais-tu quelle est la faute d'orthographe ? | OO OO | REAE/ + RDI/ |
| 42. El : euh/ j'ai oublié un t ? | OO | REDE/+ RDI |
| 43. Ens : non /alors quelle est la définition du mot laid dans ce contexte ?Un canard aussi laid | | |
| 44. El : euh / ben moche | OO | REAE/ + RDI |
| 45. Ens : oui/ et laid au féminin ça devient quoi ? | | |
| 47. El : laide | HC | REAE/ + RDI/ |
| 48. laide oui/ donc/ | | |
| 49. El : j'ai oublié un d | HC + HMC | REAE/ + FC |
| 50. Ens : oui/ donc quelle est la stratégie pour savoir si il y a une lettre muette à la fin d'un adjectif ? | | |
| 51. El : je mets au féminin | HMC | REAE/ |
| 52. Ens : exactement | | |

MAS - Annexe 2 - Dictée Marina

1 480 1 500 1

PRENOM _____

C'était l'été. Comme qu'il allait faire beau: le air était doux.

La femme dit: "j'aimerais bien que mon petit dernier soit ré." Une

vie lui répondit qu'il finirait bien par s'occire, à son rythme. Elle

ajouta: "sais pas (patiente) il n'a pas d'autre moyen." Quand il sortit de sa

coquille, la femme (s'écria) "c'est bizarre, il ne ressemble pas à

ses frères." Une fille dotée d'un gros nez déclara: "c'est (étrange) (étrange)"

un canard aussi lui." Alors celui-ci s'en alla. Plus un soir, en scrutant

l'horizon du ciel, il vit une dizaine d'oiseaux d'un blanc (merveilleux)

symbole de pureté. Il pense: "comme vous allez bien!" Il se dit

aussi que même s'il le voulait, il ne pourrait pas voler

MAS - Annexe 5 - Caroline/Cuillaume

Protocole 5/ Dictée 3/ Elève 1 : / 13.05.12

| Choix de l'élève : | | |
|--|--------------------|------------------------|
| J'ai choisi cet élève car il est dyslexique. Par ailleurs, étant donné que sa dictée comporte de nombreuses fautes d'orthographe, je voulais voir s'il arrivait à les corriger à l'aide de mon guidage. | | |
| Interaction | Codage I : Quoi | Codage II : Comment |
| 1. Ens : Alors arriverais-tu à voir la première erreur/ (le mot est souligné entièrement) | OO | RDI |
| 2. El : Euh il y a un s | | |
| 3. Ens : : Oui il y a un s/ tu peux expliquer pourquoi il y a un s au nom copine? | OO | REAE + RDI |
| 4. El : euh parce qu'il y en a deux / ça s'accorde | | |
| 5. Ens : euh oui/ et ça s'accorde avec quoi ? | OO | REAE/ + RDI/ |
| 6. El : euh deux | | |
| 7. Oui on est d'accord/ c'est juste deux copines/ c'est un pluriel /copine s s'accorde avec deux et prend donc un s/ lors de ta prochaine dictée qu'est-ce que tu vas te dire dans ta tête pour ne plus refaire cette faute ?Parce que il faut le préciser c'est une faute bête que tu peux éviter ! | OO | REAE + |
| 8. El : mmh je vais la relire/ mm vérifie tout/ chaque fois qu'il y a du pluriel | HMC | RDI + JPCC |
| 9. Ens : oui / mais qu'est-ce que tu/ qu'est-ce que tu vas te dire exactement dans ta tête ? | HMC | REAE/ + FD |
| 10.El : avec quoi ça s'accorde ? | | |
| 11. Ens : oui/ par exemples deux garçons, tu/ tu vas te dire quoi dans ta tête ? | HMC | REAE/ + FC |
| 12 . El : ben y en a deux/ donc euh ça s'accorde/ il y en a combien ?/ deux donc j'accorde | | |
| 13. Ens : oui / donc la question que tu pourrais te poser à chaque fois ? | HC | RDI/ |
| 14. El : euhh combien il y en a ? | | |
| 15. Oui et s'il y en a plusieurs ? | HC | RDI |
| 16. El : j'accorde / euh je mets un s au nom parce que c'est au pluriel | | |
| 17. Ens : oui tu mets un s mais attention il y a des exceptions hein par exemple les hiboux ça prend un x et non un s. Soit conscient de ça! et euh là / j'aimerais prendre ces quelques mots : « la serveur doté » | HC | REAE |
| 18. Hein la SERVEUSE ! | OO | RCI |
| 19. Ens : la SERVEUSE oui c'est mieux hein/ du coup la | OO | REAE/ + |

| | | |
|--|-----------|---------------------------|
| serveuse doté (l'adjectif doté est souligné)/ où est la faute ? | OO | RCI |
| 20. El : ouai/ alors là euh je dois mettre un/ encore un e à doté | | |
| 21. Ens : oui pourquoi un e ? | OO | REAE/ + RDI |
| 22. El : parce que c'est euh / la serveuse / donc doté c'est un adjectif donc ça s'accorde | OO | RDI |
| 23. Ens : oui bien/ mais ça s'accorde avec quoi ? | OO | |
| 24. El : la serveuse | | |
| 25. Ens : oui/ si on prend des filles dotées d'un groz nez/ doté ça s'écrit comment ? | OO | REAE/ + RDI |
| 26. El : euh/ ben c'est dotées avec es. | | |
| 27. Ens : oui pourquoi ? | OO | REAE/ + RDI/ |
| 28. El : euh parce que c'est des filles y en a plusieurs et pis c'est au féminin donc on met es à la fin | | |
| 29. Ens : oui bien ! Donc s'il y a un adjectif tu vas te poser quoi comme question dans ta tête ? | OO + HMC | FC |
| 30. El : avec quoi ça s'accorde/ je regarde si c'est au pluriel / et si c'est au féminin ou au masculin | | |
| 31. Ens : oui voilà/ ensuite dotée d'un gros né | OO | - |
| 32. El : euh ouai nez ça s'écrit n-e-z | | |
| 33. Ens : oui bien ! Et là t'as confondu avec euh le mot né / il est né c'est-à-dire le participé passé du verbe naître. Ça se prononce de la même manière que nez (je pointe mon nez du doigt) mais ça s'écrit différemment /né et nez sont des homophones | OO | REAE/ + (explication) |
| 34. El : oui/ moi je fais beaucoup de fautes d'homophones donc euhh | | |
| 35. Ens : oui mais là tu le savais que cela s'écrivait avec n-e-z ! Donc qu'est-ce que tu pourrais te poser comme question pour ne plus confondre les deux ? | HC HMC | JNCC FC |
| 36. El : ben lequel né/ nez c'est/ | OO | REAE |
| 37. Ens :Oui donc il te faut te demander quel sens à le mot. Ex : mer / il allait se baigner dans la mer/ le mot mer pour l'écrire juste/ tu te poses quoi comme question ? | HMC | FC |
| 38. El : ben euh qu'est-ce qu'il signifie ? Et euh ben la c'est la mer dans laquelle on se baigne donc euh ça s'écrit m-e-r ? | | |
| 39. Ens : oui bien ! Et si je te dis la mère de Sandra fait un gâteau. T'écris comment mère ? | HC | REAE/ + RDI |
| 40. El : ben euh la mère de Sandra donc euh m-è-r-e | | |
| 41. Ens. Oui voilà/ prenons la faute suivante/ euh Sandra répondi/ Vois-tu une faute ? | HC + OO | REA/ + RCI |
| 42. El : Mmmm | | |

| | | |
|---|----|-------------|
| 43. Ens : A quel temps est ce verbe ? Sandra répondi | OO | RDI |
| 44. El : euh ça / du passé simple/ on met un s, non un t | | |
| 45. Ens : oui/ peux-tu me redire les terminaisons du passé simple ? Bon ça dépend des catégories/ pour les verbes qui finissent en -ir ,comme finir, partir | OO | REAE/ + RDI |
| 46. El : euuh | | |
| 47 : Ens : je | OO | RDI |
| 48 : El : je finis avec un s | | |
| 49 : Ens : oui tu | | |
| 50 . El : tu finis / is/ euh il finit avec t/ ils finirent avec ent/ euh nous euh finîmes et vous finîtes | OO | REAE/ |
| 51. Ens : oui et le nous et le vous il y a quoi comme particularité au passé simple ? | OO | RDI |
| 52. El : euh /// | | |
| 53. Ens : au passé simple les personnes nous et vous prennent un accent// | OO | RDI |
| 54. El : ah oui sur le euhh / un accent circonflexe | | |
| 55. En :Oui par exemple nous finîmes il est où l'accent ? | OO | REAE/ + RDI |
| 56. El : seuh ben sur le i f-i-n-î-m-e-s | | |
| 57. Ens : oui c'est juste donc/ et le verbe aller par exemple au passé simple peux-tu me dire les terminaisons de la personne il? Je te rappelle que c'est un verbe qui se termine en -er | OO | REAE/ + RDI |
| 58. El : euh il / il alla | | |
| 59. Ens : est-ce qu'il y a un t ? | OO | RDI |
| 60. El : non | | |
| 61. Ens : non c'est juste / donc qu'est-ce que tu remarques si tu compares il alla avec il finit | OO | RDI |
| 62. El : euh ça c'est en -ir (finit) et ça c'est en -er. (alla) | | |
| 63. Ens : du coup la règle ce serait quoi ? | OO | RDI/ |
| 64. El : ben les verbes en ir, c'est pas les mêmes terminaison que ceux euh en -er | | |
| 65. Ens : oui c'est juste / alors ce que tu peux te dire c'est/ les verbes en -er ils prennent quoi comme terminaison à la personne il singulier ? | OO | REAE/ + RDI |
| 66. El : euh un a | | |
| 67. Ens : oui c'est juste / et les verbes en ir ou oir comme vouloir | OO | REAE/ + RDI |
| 68. El : ben t | | |
| 69. Ens : oui donc redis-voir la règle | OO | RDI/ |
| 70. El : alors euh les verbes en -er prennent | | |
| 71. Ens : à la personne | OO | RCI |
| 71. El. Il et les verbes en ir euh un t | | |
| 72. Ens : oui / donc tu peux te rappeler que au passé | OO | REAE |

| | | |
|---|----------|-------------|
| <p>simple tous les verbes donc (ir, oir,) prennent un t à il SAUF les verbes en -er qui finissent par a / donc la prochaine dictée, s'il y a un verbe à la troisième personne au passé simple/ qu'est-ce que tu vas te dire dans ta tête pour savoir comment le conjuguer ?</p> | HMC | FC |
| <p>73. El : Bah je vais regarder si c'est un verbe en -er ou en ir, ou oir ? Fin vous voyez ?</p> | HMC | FC |
| <p>74. Ens : oui je vois/ et après tu fais quoi ?</p> | | |
| <p>75. El : euh si c'est un verbe en -er, je mets un a, et si c'est un autre verbe ben ce sera forcément un t.</p> | | |
| <p>76. Ens : oui bien ! / ensuite thé frois est-ce que tu arrives à dire où est la faute ?</p> | HMC + OO | REAE/ + RCI |
| <p>77. El : euh/ jsais pas</p> | | |
| <p>78. Ens : regarde mot par mot</p> | OO | RDI |
| <p>79. El : euh / ah frois il y a pas un s mais un d ?</p> | | |
| <p>80. Ens. Exactement ! Mais comment as-tu fait pour savoir que c'était un d ? D'abord c'est quoi comme mot froid ?</p> | OO + HMC | REAE/ + FC |
| <p>81. El : ben en fait j'ai mis au féminin ! Froid ça fait froide/jme souviens c'est comme vous aviez dit pendant la correction euh jcrois que c'était pour laid !</p> | | |
| <p>82. Ens : Bien ! Ah bah je vois que tu écoutes bien pendant les cours c'est bien ! Mais me dis juste c'est quoi comme mot froid ? Un nom ? Un adverbe ?</p> | HMC + OO | REAE/ + RDI |
| <p>83. El : euh c'est un adjectif</p> | | |

Un samedi après-midi, deux copines Sandra et^{ent} Aleisda, * dans un bar dans le quel se trouvait une dizaine de personnes. Le serveur doté d'un gros nez arriva à leur table et demanda : "Bonjour, avez-vous choisi ?". Sandra répondit : "j'aimerais un thé frais". Aleisda prit un thé à la menthe. Après une heure de discussion, Sandra dit en stressant : "finit vit ton verre ! j'aimerais j'aimerais prendre le train dans cinq minutes !".

* discutèrent

MAS - Annexe 6

Évaluation de la démarche proposée

Séminaire du BP203-P12

Entourer sur l'échelle votre degré d'accord avec l'item proposé¹

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|----|
| 1. La démarche, et plus particulièrement le travail en groupe, ont augmenté mes connaissances sur l'enseignement | - | - | - | = | + | ++ |
| 2. La démarche a favorisé mon implication dans le séminaire | - | - | - | = | + | ++ |
| 3. À travers cette démarche, j'ai amélioré mes compétences de planification | - | - | - | = | + | ++ |
| 4. A travers cette démarche, j'ai amélioré mes compétences à questionner les élèves | - | - | - | = | + | ++ |
| 5. A travers cette démarche, j'ai amélioré ma capacité à prendre des informations pertinentes sur les apprentissages des élèves | - | - | - | = | + | ++ |
| 5. Analyser les leçons de mes collègues m'aide à approfondir ma réflexion sur mes propres leçons | - | - | - | = | + | ++ |
| 6. Analyser les leçons de mes collègues m'apprend à mieux évaluer mon enseignement | - | - | - | = | + | ++ |
| 7. Les protocoles et les questions proposées pour l'analyse nous ont aidé-e-s à analyser les leçons | - | - | - | = | + | ++ |
| 8. Les feedbacks des collègues m'ont permis de progresser | - | - | - | = | + | ++ |
| 9. Les affinités envers mes collègues ont influencé mes commentaires | - | - | - | = | + | ++ |
| 10. J'ai été destabilisé-e par les feedbacks de mes collègues | - | - | - | = | + | ++ |
| 11. La démarche m'a permis d'approfondir mes connaissances sur les habiletés cognitives et métacognitives | - | - | - | = | + | ++ |
| 12. La démarche m'a permis de devenir un-e enseignant-e plus efficace | - | - | - | = | + | ++ |

¹ inspiré de Fernandez (2005) / Cohan & Honigsfeld (2006)

Un-e collègue de 1^{ère} année vous demande de lui présenter le séminaire BP203. Vous lui indiquez :

- Trois points forts de la démarche

-
-
-

- Trois principaux apports de la démarche

-
-
-

- Trois points faibles de la démarche

-
-
-

- Trois difficultés rencontrées dans la démarche

-
-
-

- Comment il/elle devra s'y prendre pour que le processus engendré par la démarche soit le plus formateur possible ?