



Université François Rabelais - Tours  
UFR Arts et Sciences Humaines  
Département des Sciences de l'Éducation et de la Formation

Année Universitaire 2009-2010

## **PRATIQUES REFLEXIVES EN FORMATION ET VIDEO**

Comment accompagner la réflexivité du professeur des écoles en prolongation de stage en s'appuyant sur la rétroaction vidéo.

Mémoire présenté et soutenu par Brigitte Laurency Quillivic

Sous la direction de Sébastien Pesce, chargé de cours

En vue de l'obtention du  
Master Professionnel 2<sup>ème</sup> année – Arts, Lettres & Langues  
Mention – Langues, Education et Francophonie  
Spécialité – Sciences de l'Éducation  
Mention Professionnelle Ingénierie de Formation  
Fonction d'Accompagnement en Formation

## **Remerciements**

Ce mémoire est le résultat d'un premier travail de recherche sur un sujet qui me tient à cœur, aider les professeurs des écoles à être plus autonomes face aux difficultés du métier d'enseignant. Dans cet effort inédit pour moi visant à articuler la pratique professionnelle que je mène depuis une vingtaine d'années avec l'approche théorique des Sciences de l'Education et le travail d'écriture, j'ai eu la chance d'être aidée dans cette aventure par quelques personnes.

Cet ouvrage n'aurait pu se faire sans le soutien permanent et attentif de Mr Sébastien Pesce, qui m'a régulièrement encouragée et accompagnée de ses conseils avisés, tout au long de cette recherche.

Je remercie également Mme Gisèle Jean, la directrice du site IUFM de la Vienne pour ses encouragements ainsi que les collègues, Mme Dominique Ellinger pour sa relecture, Mr Olivier Lassagne pour son aide technique et Mr Michel Lambert pour sa traduction anglaise. Je n'oublie pas les professeurs des écoles, Amélie et Vincent qui m'ont autorisée à publier leurs entretiens.

Cet écrit est une expérience personnelle, familiale et professionnelle et il n'aurait pu se faire sans la coopération et l'appui constant de mon mari qui n'imaginait pas, comme moi, toutes les implications matérielles et psychologiques de cette tâche.

### **L'ART D'AIDER**

*Si je veux réussir à accompagner un être vers un but précis,  
Je dois le chercher là où il est et commencer là, justement là.*

*Celui qui ne sait faire cela, se trompe lui-même  
quand il pense aider les autres.*

*Pour aider un être, je dois certainement comprendre plus que lui,  
mais d'abord comprendre ce qu'il comprend.*

*Si je n'y parviens pas, il ne sert à rien  
que je sois plus capable et plus savant que lui.*

*Si je désire avant tout montrer ce que je sais,  
c'est parce que je suis orgueilleux  
et cherche à être admiré de l'autre  
plutôt que de l'aider.*

*Tout soutien commence par de l'humilité,  
je dois me montrer humble  
devant celui que je veux accompagner.  
Et c'est pourquoi je dois comprendre  
qu'aider n'est pas vouloir dominer mais vouloir servir.  
Qu'aider ne signifie pas être le plus dominateur mais le plus patient.  
Qu'aider c'est être prêt à accepter d'être momentanément dans le faux  
et de ne pas comprendre ce que l'autre comprend.*

*Si je n'y arrive pas,  
Je ne puis aider l'autre.*

Søren Kierkegaard<sup>1</sup> (1813-1855)

---

<sup>1</sup> Kierkegaard, S. (1849/1971) *Œuvres complètes : point de vue explicatif de mon œuvre d'écrivain ; la maladie à la mort*. Paris : Edition de l'Orante. 373p.

## SOMMAIRE

I - INTRODUCTION.....	5
II - DETOUR AUTOBIOGRAPHIQUE.....	9
PREMIÈRE PARTIE .....	19
I - CONTEXTE PROFESSIONNEL.....	19
II - CONCEPT DE COMPETENCE .....	28
III - CONCEPT DE REFLEXIVITE .....	40
IV - CONCEPT D'EXPLICITATION .....	50
V - CONCEPT D'ACCOMPAGNEMENT .....	59
VI - CONCEPT VIDEO ET FORMATION.....	65
VII - PROBLEMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE .....	72
DEUXIÈME PARTIE .....	79
I - PRESENTATION DE LA METHODE DE RECUEIL DES DONNEES.....	80
II - PRESENTATION DES ENTRETIENS .....	83
III - ANALYSE DES ENTRETIENS .....	87
IV - INTERPRETATION DES RESULTATS .....	115
FIN DU MEMOIRE .....	125
I - CONCLUSION .....	125
II - PRECONISATIONS .....	127
BIBLIOGRAPHIE.....	131

## **I - INTRODUCTION**

### **I.1. Champ de la recherche**

A quelques mois de la mise en place de la réforme (dite de maîtrise) du recrutement et de la formation des enseignants premier et second degrés, est-il bien judicieux de s'intéresser à la formation professionnelle de maîtres du premier degré et notamment à leur apprentissage sur le terrain ?

C'est en tout ca une aventure à tenter car on ne peut plus penser la formation sans accompagnement à l'entrée dans le métier et sans ancrage dans la réalité pratique.

Il apparaît que la formation professionnelle des futurs enseignants de master sera de courte durée et qu'il faudra trouver des modalités pertinentes d'accompagnement pour gérer de manière efficace l'alternance terrain et retours en formation.

L'objet de ma recherche traite de l'accompagnement des enseignants débutants et notamment des Professeurs des Ecoles (PE) en renouvellement de stage. Il me semble nécessaire de trouver une articulation pertinente entre leur travail de professeur, responsable à part entière d'une classe, et une formation spécifique visant à améliorer leurs compétences professionnelles. Ma recherche portera sur la formalisation d'un dispositif d'accompagnement spécifique et de courte durée utilisant l'analyse de pratique assistée par vidéo, instrument de rétroaction permettant un retour sur la pratique filmée du PE.

Pour Philippe Perrenoud (2004, p.55) : *« orienter une formation professionnelle vers la posture et la pratique réflexive ne va pas de soi, .....Si l'on n'est pas convaincu que les écoles, collèges et lycées ont un besoin urgent de praticiens réflexifs, si l'on n'a pas compris que c'est une condition de survie des personnels dans ce métier difficile, aussi bien que de la réalisation de politiques ambitieuses de lutte contre les inégalités et la violence, pourquoi se compliquerait-on la vie ? ».*

La pratique réflexive est un moyen de développement professionnel, la capacité

d'analyse et de réflexion critique est au cœur des compétences de l'enseignant. Peut-elle se travailler et se développer auprès de jeunes enseignants, c'est le pari que nous allons faire.

L'image est un support média omniprésent dans notre société, pourquoi ne pas l'utiliser à des fins professionnelles.

Peut-on accompagner la réflexivité d'un enseignant débutant à l'aide de la vidéo dans le temps d'un entretien ? Ce dispositif peut-il être efficace dans un temps court et être complémentaire au suivi de terrain habituel ? L'enjeu est important pour ces jeunes enseignants qui seront titularisés s'ils sont évalués positivement en fin d'année scolaire.

## **I.2. Intérêt de la recherche**

Pour Perrenoud (2001a, p.11), la pratique réflexive est une clé de la professionnalisation du métier d'enseignant ; dans les métiers de l'humain, la part du prescriptible est plus faible que dans les métiers techniques ce qui exige un niveau assez élevé de qualification.

Une profession qui va bientôt recruter à un niveau Bac+5 n'a pas pour vocation de conduire à un métier d'exécution. Le professionnel est un spécialiste de l'enseignement et de l'apprentissage qui doit être capable de penser sa pratique professionnelle. Prendre du recul, exercer ses facultés d'analyse et de critique sont des composantes essentielles de la professionnalité de l'enseignant. L'alternance est une modalité de formation particulièrement bien adaptée à la construction de capacités réflexives et ma recherche s'appuiera sur l'observation et le questionnement de la pratique filmée du professeur des écoles dans sa classe.

Je cherche à concevoir un dispositif et une technique d'entretien qui permettent de faire travailler le professeur des écoles sur sa pratique. Et je compte m'appuyer sur l'utilisation de la vidéo qui va servir de support à l'analyse de l'action pour aider l'acteur à mieux conscientiser son activité afin de la faire évoluer.

Les PE concernés ont déjà eu une année de formation professionnelle où lors de leurs stages ils ont reçu beaucoup de conseils des formateurs. Je pense qu'il faut diversifier le suivi sur le terrain et « ne pas faire un peu plus de la même chose » dans leur année de renouvellement c'est-à-dire compléter les conseils par une autre forme d'aide.

Perrenoud (Ibid., p. 14) insiste en mettant la figure du praticien réflexif au cœur de l'exercice d'une profession si on la considère sous l'angle de l'expertise et de l'intelligence au travail. Et je crois que la profession d'enseignant nécessite un apprentissage, apprentissage qui peut s'appuyer sur l'alternance et la réflexivité, modèles nécessaires pour proposer une formation de qualité adaptée aux enjeux d'un métier exigeant.

### **I.3. Présentation du mémoire**

Après avoir détaillé mon parcours et mon expérience de la formation des enseignants, je situerai, dans la première partie, l'évolution du contexte professionnel de la formation des maîtres. Je montrerai les enjeux de la création des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) ainsi que les évolutions de cet institut et les mutations actuelles. Je m'attacherai ensuite à présenter les références conceptuelles avant de les articuler avec la problématique, les questions de recherche et l'évolution du dispositif de suivi des professeurs des écoles en renouvellement.

Je cernerai plus particulièrement les concepts d'accompagnement et de réflexivité pour penser une forme d'entretien et d'échanges avec le professeur des écoles. Je m'appuierai sur modèles de Le Boterf, Wittorski et Legroux dans la construction de connaissances et de compétences et des différentes approches de la mise en mots de la pratique à travers la technique de l'explicitation de Vermersch et de la psychologie cognitive.

La pratique du « tenir conseil » de Lhotellier permettra d'éclairer l'élaboration d'une technique d'entretien permettant de faire travailler le stagiaire sur sa pratique. Les recherches de Mottet et Tochon montreront l'intérêt de la vidéo dans le cadre d'une formation professionnelle.

La deuxième partie sera consacrée à la présentation et à l'analyse des entretiens menés avec les professeurs des écoles. Il interrogera la validité des hypothèses et sur ce que l'utilisation de la rétro action vidéo et le questionnement sur les images et la pratique peut apporter à l'enseignant débutant.

La conclusion sera l'occasion de tirer des enseignements de cette recherche et de proposer quelques recommandations relatives aux caractéristiques des compétences de l'accompagnateur pour favoriser la réflexivité de l'enseignant débutant à l'aide de la vidéo.



## **II - DETOUR AUTOBIOGRAPHIQUE**

### **II.1. Former : des élèves aux enseignants**

Depuis ma formation initiale comme professeur d'Education Manuelle et Technique (EMT) de collège en passant par mon poste de professeur d'Ecole Normale (EN) de technologie jusqu'à mes fonctions de formatrice intervenant dans la formation de formateurs à l'Institut Universitaire de Formation des Maitres de Poitou-Charentes, j'ai parcouru déjà un assez long chemin dans le domaine de l'éducation.

Mon initiation aux travaux manuels éducatifs a mis en valeur l'intelligence pratique et le goût de la conception et réalisation d'objets techniques. Cette discipline, qui a fortement évolué depuis vingt ans, me semblait particulièrement adaptée aux besoins d'action et de réflexion concrète des collégiens.

La fonction de professeur d'Ecole Normale m'a fait réfléchir à la formation des adultes, aux processus d'apprentissages et plus spécifiquement à la didactique de la technologie notamment avec l'évolution de l'enseignement des sciences et de l'impulsion de la démarche de « la main à la pâte ». Cette expérience a fait évoluer ma conception de l'apprentissage, d'une approche plus transmissive, je me suis tournée vers une vision plus constructiviste.

Le passage de l'Ecole Normale à l'IUFM s'est fait progressivement, nécessitant de m'adapter à une formation professionnelle initiale et continue des enseignants de plus en plus courte et exigeante.

L'entretien Rogérien, dans le cadre d'une licence de Sciences de l'Education, a imprimé son éthique et sûrement façonné mes valeurs dès le début de ma formation initiale. J'ai rebondi quatorze ans plus tard sur l'entretien d'explicitation qui m'a fait découvrir toutes les richesses de la singularité des autres, leur réalité et subjectivité propres à accueillir et non à interpréter.

Cette approche a continué avec l'accompagnement des professeurs stagiaires premier et second degré à l'entrée dans le métier où j'ai pu mesurer l'écart entre le discours de

formation et la réalité des formés.

De l'accompagnement à la formation de formateurs de l'IUFM, la transition s'est faite là aussi progressivement, ma connaissance de l'explicitation étant une aide précieuse.

Mon vécu parental m'a aussi souvent montré l'intransmissibilité de l'expérience auprès de mes trois fils, savoir prendre la personne là où elle se trouve plutôt que là où l'on voudrait qu'elle soit, l'expérience finalement nous montre tout ce que l'on ne sait pas encore....

## **II.2. Former : des enseignants aux formateurs**

J'ai commencé par l'enseignement des activités manuelles et du sens de l'action concrète manuelle que j'enseignais à des jeunes élèves au sens de l'action professionnelle des professeurs débutants que j'accompagne en formation, le cheminement a été long et progressif mais il m'apparaît une certaine cohérence autour de la quête du sens.

La recherche de cohérence est aussi présente dans les actions de formations de formateurs dans lesquelles j'interviens. La politique de formation de formateurs de l'IUFM Poitou-Charentes a inscrit comme axe fort, l'analyse de pratiques et l'explicitation dans son plan de formation depuis plusieurs années avec une dizaine de stages proposés chaque année.

J'anime donc des stages qui forment à l'utilisation d'outils et à la posture nécessaire pour entraîner le praticien à la prise de distance.

J'utilise l'isomorphisme comme postulat selon lequel c'est en faisant vivre et analyser aux formateurs des situations d'analyse de pratiques groupales ou duelles proches au niveau des attitudes, des méthodes de celles qu'ils auront à faire vivre aux stagiaires ensuite, que je les aiderai à intégrer l'ensemble des procédures cognitives et affectives mise en jeu.

Je me sers donc du vécu de chaque participant pour construire des repères sur la posture et le cadre d'analyse. Ces moments authentiques d'échanges et de partages dans le respect et l'écoute de la parole de chacun, sont toujours d'une grande richesse. Travailler à partir de l'expérience pour qu'elle devienne savoir, voilà une démarche qui ouvre d'autres

horizons de formation.

C'est un moyen pour ma part d'insuffler un élan réflexif au sein de l'équipe des formateurs de l'IUFM en les invitant à clarifier leurs postures et en les initiant à travailler la réflexivité avec leurs professeurs stagiaires.

Mes fonctions actuelles au sein de l'IUFM sont diversifiées. Je suis à la fois enseignante dans le cadre de la préparation au concours PE1 et des cours PE2 et évaluatrice quand je fais des visites en stage. Je suis accompagnatrice auprès des PE2 et PLC2 dans le cadre de séances d'analyses de pratiques ou en classe lors d'entretiens post visites. Et je suis formatrice lors de mes interventions dans le plan de formation de formateurs ou dans le cadre de stage en établissements du second degré. J'ai donc des missions différentes qui nécessitent de bien identifier identités et compétences mises en jeu dans chaque fonction.

Je rajouterai, pour terminer, que j'ai une mission de correspondante relations internationales qui me permet d'initier les professeurs stagiaires à l'approche interculturelle. Je les prépare et les accompagne dans la découverte d'autres systèmes éducatifs de pays proches ou lointains comme l'Angleterre, l'Espagne, la Pologne, la Russie, l'Afrique et le Canada.

La découverte de structures d'enseignement différentes m'a permis de mieux saisir quelques caractéristiques de l'enseignement français. L'observation de modalités d'apprentissage différentes a mis en évidence la prégnance de la logique transmissive et de l'évaluation majoritairement sommative en France. Je ne sais pas si le socle commun et l'évaluation par compétences permettra de les faire évoluer...

### **II.3. Se former : le master FAC**

Cet itinéraire m'a obligé à me former très tôt et à toujours aller puiser aux sources de la formation pour actualiser et réorienter mes pratiques professionnelles. Et mon portfolio de formation master de Fonction à l'Accompagnement (FAC) a mis en évidence cette nécessité constante chez moi de me ressourcer pour être à la hauteur de ma tâche.

« *Nous sommes immergés dans notre expérience et pour qu'elle devienne savoirs, il est important d'avoir un accompagnateur qui va nous aider à la mettre en mots* » ai-je écrit dans une synthèse intégrative du master. Je devrais peut-être rajouter qu'au cours de notre expérience professionnelle, il est important d'avoir des temps de prise de recul pour permettre une pause réflexive et peut-être conscientiser savoirs et connaissances.

Je me demande en commençant ce mémoire de master si celui-ci ne va pas servir d'accompagnement à mon chemin professionnel, un accompagnement plus statique que la réelle présence d'un accompagnateur mais tout de même un accompagnement. Un cheminement qui nécessite d'utiliser un cadre précis, d'avoir une certaine confiance dans l'évolution de ma réflexion, de mettre en mots mes actions, de clarifier mes pratiques et d'en prendre certaines comme objets de travail pour mieux les conscientiser.

Je suis peut-être à une étape de la vie où je pourrais « vivre sur mes acquis » comme disent certains, pourquoi donc ce choix de faire un master professionnel : est-ce l'évolution incertaine de la formation des maîtres qui me pousse à rechercher une validation universitaire ? Est-ce l'envie de réorganiser tous ces savoirs d'un métier qui ont fait peu à peu ma professionnalité ? Est-ce la recherche d'un sens à ce qu'est peut-être mon histoire de vie et notamment mon engagement dans cette fonction de formation des maîtres depuis de longues années ?

C'est sûrement un peu de tout ça, et cette aventure universitaire me semble à la fois fort dense et éclairante et aussi fort difficile car produire un mémoire, d'acteur devenir auteur, me demande un laborieux travail et une lente gestation où l'on se confronte à soi-même, à ses ressources et à ses limites.

C'est un temps de retour sur soi où prendre sa propre expérience passée et en construction ouvre la voie de la réflexivité. La cohérence est déjà là : s'appliquer à soi-même ce que l'on va proposer aux autres ; il est vrai que je n'ai que la réflexion intérieure et la visibilité des écrits mais justement, que va donc apporter l'image et la parole de l'autre dans cette quête de conscientisation ? Que vais-je apprendre aussi sur ma pratique d'accompagnatrice ?

Finalement, est-ce un kaïros plutôt professionnel ou plutôt personnel qui m'engage sur cette voie de recherche ? Je sais que la fonction enseignante, métier de relations par excellence, mêle étroitement le personnel et le professionnel et qu'il est, je crois très difficile de tirer un seul fil à la fois. Mais la pelote a grossi avec les années et elle a une structure qui me semble intéressante à démêler.

## **II.4. De la formation à l'accompagnement des enseignants**

### **II.4.1. Modèle de professionnalisation**

Michel Develay (1994, p.65) nous parle de la conception de la formation telle qu'elle paraît exister chez les anciens professeurs d'Ecole Normale. Il nous dit qu'elle semble aller, pour eux, dans le sens d'une professionnalisation qui recherche la compréhension à long terme du sens de leur action tout autant, sinon plus, que l'opérationnalisation à court terme de compétences limitées. Il rajoute que « *les processus de formation sont, en définitive, au service de la forme qu'ils construisent. Former ce n'est pas tant alors mettre à la forme, un formé, c'est l'aider à trouver sa forme* ». Et c'est vrai que mon passage en Ecole Normale a sûrement façonné ma conception de la formation des enseignants qui s'est affinée lors de la création des IUFM.

Le modèle de formation que propose Develay, centré sur l'analyse où face à des situations de classe changeantes et imprévisibles il faut apprendre aux futurs enseignants à observer et analyser, me semble approprié à la complexité actuelle du métier.

Un va-et-vient s'établit entre théorie et pratique en lien avec les modèles de l'alternance, le « formé » est agent de sa formation et doit développer sa capacité à observer et à analyser, il est alors important de prendre le temps de l'action et du recul par rapport à l'action.

Mais au gré des réformes, le temps de professionnalisation étant de plus en plus court, avons-nous encore les moyens de prendre ce temps de recul ? N'est-il pas indispensable lorsque que l'on vise les métiers de l'humain, un métier impossible disent certains, de garder ces temps de formalisation de la pratique pour apprendre de l'expérience ?

Develay rajoute qu'un formateur d'adultes n'est pas seulement un enseignant mais aussi un éducateur d'adultes et sa conception de l'éducation se matérialise par une certaine vision de l'apprentissage, du rôle de l'enseignant.

De la formation des enseignants débutants à la formation de formateurs, j'ai gardé ce souci du respect de la singularité des formés, et former c'est me semble-t-il, leur permettre de construire du sens.

#### **II.4.2. Plaintes des formés**

Mon travail auprès des stagiaires du premier et du second degré a mis en évidence des critiques adressées très régulièrement à la formation initiale depuis la création des IUFM, notamment une forte insatisfaction des enseignants débutants quant aux modalités de formation et un rejet de la « théorie » des professeurs d'IUFM au profit de la « pratique » des enseignants de terrain. Ce constat récurrent m'a poussé à rechercher des moyens pour que les formés fassent des liens et évitent les polémiques autour d'une formation qu'ils jugent trop abstraite.

Claudine Blanchard-Laville et son équipe ont mené une recherche clinique sur la formation des enseignants, en formation continue puis initiale. Ces premiers travaux (2000, p.26) ont mis en évidence un fort pessimisme affiché par les professeurs stagiaires sur l'utilité de leur formation pour construire une pratique professionnelle.

Elle a constaté les angoisses, déception, reproches adressés à la formation et aux formateurs. Pour ce professeur des Universités en Sciences de l'Education, ces plaintes relèvent d'une crise identitaire professionnelle vécue au cours de la formation professionnelle. Louise-Marie Bossard, membre de l'équipe (Ibid., p.99), émet l'hypothèse que le temps de formation pourrait être un temps de crise et plus particulièrement de crise identitaire professionnelle. Selon elle, c'est peut-être par la survenue d'une crise que l'enseignant devient enseignant.

Christiane Perdron, autre chercheuse (Ibid., p.273) précise que face aux jugements des stagiaires plutôt que de chercher à adapter la formation à leurs demandes il vaut mieux

prendre en compte la singularité, la complexité de la personne et sa construction du temps afin de donner des sens à ses jugements évaluatifs. Elle précise : « *le problème à étudier n'est plus de réduire l'insatisfaction mais d'aider à la construction de l'identité professionnelle. ... Cela évite la remise en question systématique, permet d'agir avec plus de sérénité et d'être plus disponible pour accompagner les « apprenants, qu'il s'agisse d'élèves, de stagiaires ou d'enseignants* ». Elle indique que le passage d'étudiant à stagiaire puis enseignant titulaire nécessite des remaniements psychiques comme elle l'a elle-même fait quand elle a changé de statut professionnel et comme je l'ai aussi moi-même vécu lors de mes transitions professionnelles.

Cette approche clinique permet de resituer la formation initiale dans un processus de changement identitaire qui génère angoisse et reproches et explique les récriminations des enseignants débutants vis-à-vis de la formation et des formateurs.

L'approche de Christiane Perdron me permet de mieux comprendre mon parcours fait de passages de professeur de collège à enseignant d'Ecole Normale et de professeur d'IUFM à formateur. Il est vrai que ces transitions ont toujours été accompagnées d'angoisses et de temps d'adaptation plus ou moins longs.

D'autres auteurs ont d'autres explications concernant l'insatisfaction des professeurs stagiaires. Patrice Rayou (2008, p.77) explique que nombre de rapports et d'enquêtes montrent que les jeunes enseignants français ne sont guère acquis aux savoirs dispensés qui visent à les professionnaliser en deuxième année. Il l'impute à la fois à la nature et à la masse des savoirs proposés mais aussi aux transformations des finalités de l'enseignement et des publics.

Et pourtant, précise-t-il, ils ne paraissent pas moins investis dans leur métier que leurs prédécesseurs.

Il ajoute (Ibid., p.78) : « *pour nombre de jeunes enseignants, le cœur même de la formation ne se trouve ni à l'IUFM, ni entre celui-ci et les établissements auxquels ils sont affectés comme stagiaires, mais exclusivement dans ces derniers, où les collègues qui les reçoivent sont surtout préoccupés par les problèmes pratiques posées par l'enseignement* ».

Je ressens aussi au fur et à mesure que l'année de professionnalisation avance leur désinvestissement de plus en plus grand dans la formation dispensée à l'IUFM sauf auprès

des collègues Instituteurs Maîtres Formateurs (IMF) qui représentent les praticiens et dont la parole est beaucoup plus reconnue.

### **II.4.3. Dispositif d'accompagnement**

Mon travail d'accompagnement cherche à réconcilier terrain et formation avec les professeurs stagiaires. Il est très centré sur l'échange et l'analyse de pratiques et je me suis aperçue de l'importance d'un cadre éthique, déontologique et bienveillant pour inviter et permettre aux professeurs de parler et de réfléchir sur leurs pratiques.

Dans le travail que je mène à l'IUFM, l'analyse de pratique est associée à un dispositif et à une démarche de formation en groupe avec des stagiaires, futurs enseignants du premier ou second degré. Dans le plan de formation initiale des enseignants, ces ateliers font partie de la formation personnalisée qui vise à développer l'identité professionnelle du stagiaire et sa capacité d'analyse autonome de sa pratique d'enseignant.

Destinés aux professeurs des écoles, ces ateliers ont pour objectif d'aider l'enseignant débutant à prendre conscience de sa pratique pour la faire évoluer et à développer une attitude réflexive sur celle-ci.

En même temps, que je considère ces séances d'analyse essentielles à la professionnalisation des enseignants, je me heurte toujours au fait que ces professeurs novices ne choisissent pas ce travail expérientiel. Le plan de formation des enseignants de l'IUFM de Poitou-Charentes présente une juxtaposition de formations dont la cohérence n'est pas centrée sur cette réflexivité du praticien et je me sens à la fois en décalage avec l'institution et souvent avec les stagiaires.

L'analyse de pratiques est pour moi un défi à chaque séance car les stagiaires n'ont pas choisi d'y venir et ils ne font pas toujours de liens avec leurs préoccupations professionnelles immédiates. Et je n'arrive pas toujours à recueillir des éclairages sur leurs pratiques qui deviendraient « étincelles » de significations et permettraient aux formés de les intégrer pour qu'elles deviennent savoirs.

Pour Jean-Pierre Boutinet (2008, p.43), cet accompagnement par l'analyse de la pratique est un « accompagnement-visée », accompagnement collectif dans une situation



existentielle momentanément donnée, un accompagnement qui entend assurer une présence pour encourager la persévérance au sein d'une activité.

Il s'agit d'aider un groupe à repositionner, voire à se réorienter en examinant ses pratiques individuelles et collectives, ses modes de fonctionnement.

Boutinet parle d'accompagnement réflexif sur des aspects facilitants comme sur des blocages vécus par le groupe à travers une co-construction de sens et précise que le projet d'accompagnement du professionnel est prépondérant.

Même si je me suis dotée d'un cadre et d'outils d'analyse et que je sais que la posture est capitale pour permettre d'explorer les pratiques des professeurs stagiaires, je ressens toujours la difficulté et le pari à faire vivre ce type d'approche en formation professionnelle.

J'ai le souci avec les enseignants débutants de commencer à travailler la pratique réflexive très tôt dans l'année pour semer des « graines de réflexivité » et de « savoir-analyser » qui germeront peut-être plus tard. Mais je ressens que l'urgence de la formation les place dans une position de consommateurs plutôt que d'acteurs et l'engagement de l'accompagnateur n'est pas suffisant pour garantir le succès de cette approche.

Je constate aussi que pour qu'une analyse de pratiques soit efficace et provoque des changements, il est nécessaire qu'elle soit pertinente, acceptée et intégrée pour que les stagiaires s'impliquent or c'est une formation imposée et l'implication est très variable suivant les participants. La confiance nécessaire pour pouvoir travailler sur leurs pratiques doit se construire et n'est jamais gagnée.

Comme le dit Philippe Perrenoud (2001b, p.43) : « *l'enjeu de formation est d'inviter les enseignants à une éthique et à une pratique régulière et banale du doute, de l'analyse et du développement professionnel, bien au-delà de la sauvegarde de leurs intérêts personnels* ». Or le parcours de formation des stagiaires de l'IUFM est saupoudré de quelques séances d'analyse de pratiques et cette préoccupation de formation réflexive est loin d'être un appui fort de la formation initiale. Cet axe me semble pourtant essentiel dans la logique de l'alternance.

L'année de formation est aussi une année d'évaluation où cette obligation pèse beaucoup dans les attentes des stagiaires.

On le voit l'accompagnement aux pratiques réflexives dans l'institution dans laquelle je travaille est un pari plus qu'une volonté et j'ai souvent l'impression de lutter à contre-courant en me questionnant souvent sur la pertinence de mes actions.

Mon parcours montre, je crois, le souci de prendre en compte la réalité des « formés » pour les motiver et les engager dans l'apprentissage ou la formation.

Je mesure l'évolution rapide du métier d'enseignant et la nécessité de donner des repères aux enseignants débutants pour qu'ils puissent s'adapter et soient capables de modifier leur pratique. La formation à la réflexivité doit être un levier important de professionnalisation et je vais présenter les récentes évolutions dans la formation des maîtres et le contexte actuel qui expliquent cette nécessité.

# **PREMIÈRE PARTIE**

## **I - CONTEXTE PROFESSIONNEL**

Pour bien comprendre les enjeux de la formation des enseignants, il est important de resituer les évolutions historiques dans ce domaine. Les débuts de la formation des enseignants du primaire datent de la loi Guizot en 1833 avec la création des Ecoles Normales. La formation pédagogique des professeurs du second degré n'apparaîtra que vers 1950.

On constate, dans la deuxième moitié du XXème siècle, une élévation du niveau de formation des maîtres liée à l'évolution du niveau d'instruction de la population française, accentuée avec la loi Haby et le collège unique en 1975.

### **I.1. Création et évolution des IUFM**

Jean-François Condette (2007, p. 271) explique que dans la deuxième moitié du XXème siècle, il y a eu une lente et chaotique « universitarisation » des processus de formation des enseignants puisque le niveau des futurs enseignants passe du bac (1960) à celui du deug (1979) puis à la licence (1990) avec l'apparition des IUFM et le passage au niveau master (2010) annonce une formation dispensée dans les universités.

La loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 annonce la mort des Ecoles Normales (EN), des centres de formation des professionnels des enseignements techniques et professionnels et des Centres Pédagogiques Régionaux (CPR) de formation des enseignants du second degré pour fédérer une nouvelle institution, les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) .

Les IUFM seront des établissements publics d'enseignement supérieur autonomes où seront formés Professeurs des Ecoles du premier (PE) et second degré de l'enseignement

général (PLC) et technique (PLP) ainsi que les professeurs documentalistes (DOC) et Conseillers Principaux d'Education (CPE). Ils auront pour vocation de rapprocher la formation professionnelle, jusqu'alors cloisonnée, des différents corps d'enseignants intervenant dans le même domaine de l'enseignement obligatoire, primaire et secondaire. Les IUFM auront trois missions : la formation initiale et continue, et la recherche.

Condette (Ibid., p.273) explique : « *qu'une triple volonté préside à cette création :*

- *unification du monde enseignant trop éclaté en de multiples catégories et formé sur des modèles différents,*
- *réussir à recruter des enseignants en grand nombre afin de remplacer les générations vieillissantes,*
- *mettre en place un modèle nouveau d'enseignant, celui du « professionnel » détenteur de compétences multiples à la fois générales et spécifiques ».*

C'est une tentative de conciliation entre les savoirs universitaires et les réalités pratiques de terrain pour remédier aux nombreuses critiques de la formation jugée trop théorique.

Cette réforme exige une modification profonde des processus de formation. Conduire 80% des élèves au baccalauréat nécessite de mieux recruter et de mieux former les professeurs.

L'enseignant doit acquérir des compétences qui lui permettent de maîtriser les connaissances disciplinaires, la gestion des apprentissages ainsi que la connaissance du système éducatif. La formation en alternance intègre différentes formes de stage (observation, pratique accompagnée, responsabilité) autour desquels s'articulent des cours à l'IUFM. La mise en place de temps d'analyse de pratiques permet de confronter les expériences vécues des professeurs stagiaires par une mise en commun et une analyse réflexive des réussites et difficultés rencontrées dans la classe.

La circulaire du 23 mai 1997 va fortement élargir les missions de l'enseignant avec une nouvelle définition de leurs tâches professionnelles. Trois axes majeurs sont présentés, exercer sa responsabilité dans la classe, au sein de son établissement et également au sein du système éducatif.

Les missions s'élargissent et il faut donc mettre en place une formation professionnelle qui puisse développer les multiples aptitudes exigées pour cet enseignant de la fin du XXème siècle.

De 1991 à 2007, les IUFM étaient des établissements universitaires indépendants et la formation n'était pas diplômante. A partir de 2007, la formation délivrée le devient au niveau master et les IUFM deviennent une composante de l'université avec un statut d'école interne. Les IUFM gardent leur mission mais elles sont partagées avec les autres composantes.

Un nouveau modèle de formation apparaît. Du modèle successif où les candidats passaient trois années à l'université pour obtenir une licence disciplinaire, ne destinant pas à un métier précis puis deux années à l'IUFM pour une formation de deux ans menant au métier de l'enseignement, nous passons au modèle simultané avec une orientation plus précoce des étudiants vers une profession, une introduction progressive de la professionnalisation dès le niveau licence et une formation simultanée aux connaissances disciplinaires et aux compétences professionnelles.

## **I.2. Les principes actuels de formation à l'IUFM**

### **I.2.1. Préparation du concours en première année**

Les étudiants sont recrutés au niveau licence et s'inscrivent à l'IUFM pour préparer le concours de fin de première année. La formation a pour objectifs de conduire le maximum d'étudiants à la réussite au concours tout en les préparant à la prise en charge avec efficacité de leur première classe en responsabilité dès le mois de septembre suivant.

L'IUFM Poitou-Charentes travaille avec cinq unités de Formation et de Recherche (UFR) de l'Université pour préparer les concours du second degré aux différentes spécialités des professorats (PLC, PLP, CPE).

L'IUFM prépare au concours de professeur des écoles en articulant des stages dans les trois cycles et préparations scientifique, didactique et pédagogique aux épreuves du concours.

La préparation au concours est un premier pas vers la professionnalisation qui va se poursuivre en deuxième année.

### **I.2.2. La formation professionnelle en deuxième année**

La réussite au concours permet d'accéder à la deuxième année où l'étudiant devient professeur stagiaire. Les stagiaires professeur des écoles deuxième année (PE2) ou professeur des lycées et collèges deuxième année (PLC2, PLP2 et CPE2) prennent en charge dès la rentrée une classe ou plusieurs classes en responsabilité. Pour les stagiaires, la prise en charge d'une classe et la découverte des réalités du métier démarrent très rapidement car ils ont à peine quelques jours de formation avant d'être responsables de classe et de commencer à enseigner.

Le bulletin officiel du 1 mars 2007 a donné un cahier des charges de la formation où l'on insiste sur la professionnalisation de la formation des enseignants. Les professeurs stagiaires premier et second degré prennent une ou plusieurs classes en responsabilité, stage filé d'une journée par semaine pour les PE2, plus deux stages complet de six semaines et huit heures de responsabilité hebdomadaire pour les PLC2 pendant toute l'année de formation.

La formation doit assurer une maîtrise suffisante des dix compétences du référentiel :

- C1 : Agir en fonctionnaire de l'Etat de façon éthique et responsable
- C2 : Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer
- C3 : Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale
- C4 : Concevoir et mettre en œuvre son enseignement
- C5 : Organiser le travail de la classe
- C6 : Prendre en compte la diversité des élèves
- C7 : Evaluer les élèves
- C8 : Maîtriser les technologies de l'information et de la communication
- C9 : Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école

- C10 : Se former et innover.

Les compétences abordées dès l'université (module de préprofessionnalisation en licence), se construisent progressivement pendant la deuxième année de stage à l'IUFM et se développent et se consolident pendant les deux premières années d'exercice puis tout au long de la vie professionnelle.

Le principe de la formation en alternance est conçu à l'IUFM Poitou-Charentes<sup>2</sup> « *comme une articulation entre la responsabilité du professeur en stage dans un établissement et sa participation à des unités d'enseignement à l'IUFM* ».

Les stages, notamment les stages en responsabilité constituent le cœur du dispositif de formation, la formation à l'IUFM permet de préparer ces stages, de les analyser et de les exploiter en vue d'un exercice ultérieur dans d'autres contextes.

La formation doit se conformer à un référentiel de compétences des maîtres et doit donner lieu à un dossier individuel de compétences de chaque stagiaire qui sera utilisé pour la validation de l'année et donc sa titularisation.

L'entrée choisie dans le plan de formation de l'IUFM Poitou-Charentes est une entrée par les compétences, c'est-à-dire facilitant la combinaison de savoirs de natures variées, mobilisés en vue d'un résultat à atteindre.

La formation professionnelle repose sur l'entrée progressive dans le métier et l'année de stage doit permettre d'acquérir une maîtrise suffisante des dix compétences du référentiel.

Les PE ont, pendant leur deuxième année de formation, en charge une classe, soit une fois par semaine en stage filé pendant toute l'année scolaire, soit sur deux périodes de trois semaines en stage groupé, le niveau de classe étant différent à chaque stage.

C'est sur cette partie pratique, les stages en responsabilité, que repose une grande part de leur évaluation professionnelle. Une équipe de professionnels (instituteur maître formateur, conseiller pédagogique, professeur d'IUFM) conseille puis évalue le PE. Ils rédigent alors des rapports s'appuyant sur les dix compétences du référentiel.

---

<sup>2</sup> Guide pour les professeurs des écoles, IUFM Poitou-Charentes, p.20

### **I.2.3. Conditions de délivrance du diplôme professionnel de professeur des écoles**

Le plan de formation de l'IUFM repose sur la construction progressive des compétences attendues, grâce aux contenus dispensés et aux modalités mises en œuvre.

L'évaluation des compétences est faite régulièrement tout au long de l'année, à partir des travaux attendus du stagiaire, par les formateurs. Elle est référée pour chaque compétence à des critères et indicateurs partagés, qui facilitent un regard objectif sur les compétences visées (Ibid., p. 37).

Un avis global de l'IUFM est formulé à partir d'une fiche de synthèse, attestant d'un degré de maîtrise suffisant des compétences attendues du PE2. Cet avis s'appuie sur les travaux menés en formation à l'IUFM, les travaux liés au certificat informatique, le travail d'étude personnel et les fiches d'évaluation de stage.

Tous les PE2 sont inspectés par un inspecteur de l'éducation nationale (IEN) chargé de circonscription qui établit un rapport d'inspection suite à sa visite.

Le dossier de compétences du professeur stagiaire est donc constitué de :

- l'avis de l'IUFM avec les rapports de visite
- l'avis de l'IEN.

L'arrêté du 9 mai 2007 relatifs « aux conditions de délivrance du diplôme professionnel de professeur des écoles » indique qu'un jury académique se prononce après avoir pris connaissance des éléments du dossier de compétences du professeur stagiaire.

La titularisation est prononcée au terme de la deuxième année lorsque le stagiaire a validé son dossier de compétences.

Si certaines compétences ne sont pas acquises, les professeurs stagiaires non titularisés bénéficient d'une année supplémentaire en responsabilité sur le terrain, appelée année de renouvellement, où une équipe de formateur de l'IUFM et de l'Inspection Académique les suit, les conseille et les évalue.

La titularisation se fera à partir des fiches d'évaluation de stage et de l'avis d'un IEN.



### **I.3. La mastérisation : nouvelles conditions de formation des enseignants**

Dès la rentrée 2010, les enseignants seront formés à l'université où ils passeront à la fois un diplôme de niveau master et un concours de recrutement des personnels enseignant ou d'éducation. Leur titularisation s'effectuera à la fin de leur première année d'exercice à la différence de la formation actuelle où la titularisation intervenait à la fin de la deuxième année de professionnalisation à l'IUFM.

La réforme commencera à s'appliquer pour la session des concours 2010, avant son application complète pour la session 2011.

La réforme vise plusieurs objectifs :

- élever le niveau de qualification des personnels enseignants, au moment du recrutement ;
- intégrer la formation des maîtres dans le dispositif L.M.D. : à terme les enseignants qui seront recrutés disposeront d'un master ;
- préserver les possibilités de réorientation pour les étudiants qui ne seront pas recrutés ;
- préparer progressivement au métier avant les concours. Les étudiants pourront suivre des stages d'observation et de pratique accompagnée et des stages en responsabilité dans des classes ;
- offrir des mécanismes d'encouragement et de promotion sociale pour ceux qui se destinent à l'enseignement.

Les ministres initiateurs de cette réforme, Xavier Darcos et Valérie Pécresse, expliquent sur le site du ministère<sup>3</sup> :

---

<sup>3</sup> Ressource en ligne accédée le 15 avril 2010, sur:<http://www.education.gouv.fr/cid24068/le-recrutement-et-la-formation-des-enseignants>) :

*« Comme leurs collègues européens, les enseignants français bénéficieront à l'avenir d'une formation universitaire au terme de cinq années d'études. Telle est la caractéristique première de la « mastérisation » de la formation des maîtres.*

*L'enjeu de cette réforme est qualitatif : une meilleure qualité de la formation des futurs enseignants, une meilleure qualité de l'enseignement délivré à nos élèves et la meilleure utilisation du potentiel de formation des universités.*

*Mais cette rénovation est également l'occasion de mieux accompagner, dès la rentrée scolaire 2010, les jeunes enseignants lors de leur entrée dans le métier et de revaloriser substantiellement leur salaire »*

Les deux années de master seront organisées par l'université. La préparation effective et progressive aux métiers de l'enseignement est basée sur un principe d'alternance entre le milieu professionnel et l'établissement d'enseignement supérieur. Elle doit articuler sur les quatre semestres, stages, apports en pédagogie et sur le système éducatif et analyse de situations professionnelles.

Les textes actuels (circulaire du 23/12/2009) rappellent que lorsque les étudiants ont réussi au concours et validé leur année de M1 (ou de M2 à partir de 2011), les lauréats seront affectés dans un établissement. Leur formation prendra diverses formes : actions de formation à l'université, tutorat et autres actions d'accompagnement sur un temps correspondant à un tiers de leur service. Et à la fin de cette première année d'enseignement, le professeur stagiaire sera titularisé s'il est évalué positivement.

La formation professionnelle se fera donc dans le cadre de stages en master et lors du tiers de leur première année d'activité. Elle est plus réduite que la formation actuelle et l'on ne sait pas encore comment sera gérée l'alternance pratique de stage et formation à l'université.

Force est de constater que la formation des enseignants a subi des évolutions très rapides en cinquante ans et que « l'universitarisation » du processus devrait arriver à son terme. Un recrutement à Bac+5 répondra-t-il aux exigences de ce métier difficile et à l'hétérogénéité des publics d'élèves ? Comment l'université va-t-elle prendre en charge l'équilibre entre la formation professionnelle et disciplinaire ?

L'avenir nous le dira mais j'affirme qu'enseigner est un métier qui s'apprend.

L'enseignant doit être un professionnel, spécialiste de l'enseignement et de l'apprentissage et il doit être capable de penser sa pratique et de prendre du recul pour exercer ses facultés d'analyse. La formation doit viser cette autonomie. Je ne sais pas si cette vision correspond à celle des orientations de l'Education Nationale et de l'Université mais l'enjeu éducatif est majeur.

Après cette approche sur les évolutions du recrutement et de la formation des maîtres et sur la nécessité de questionner les finalités de la maîtrise. Je vais m'intéresser aux concepts nécessaires à la compréhension de ma recherche.

## **II - CONCEPT DE COMPETENCE**

Le métier d'enseignant est devenu un métier différent et a évolué très fortement en à peine une génération. Pour G. Baillat (2001, p.8), les compétences requises pour l'exercer sont à la fois plus variées, plus difficiles à construire et aussi plus difficiles à mettre en œuvre.

Enseigner est un métier qui s'apprend et le professeur débutant doit acquérir au cours de son année de stage des capacités et attitudes qui valideront les dix compétences de son référentiel.

L'évaluation par référentiel de compétences est apparue depuis quelques années dans la formation des enseignants, elle est en lien avec l'apparition du socle commun de connaissances et compétences et l'évaluation par compétences des élèves. Le référentiel des missions de l'enseignant a laissé la place au référentiel de compétences à valider en fin de formation initiale.

La formation doit rendre l'enseignant plus professionnel face aux évolutions du métier et à la diversité des publics. Et ma question de recherche s'intéresse aux compétences professionnelles et porte sur la conception d'un dispositif permettant à l'enseignant débutant d'analyser sa pratique au moyen de la rétroaction vidéo.

Il est donc important de mieux cerner les concepts de compétences, d'analyse de pratiques et réflexivité ainsi que ceux concernant la nature de l'entretien à mener. Les notions d'accompagnement et d'explicitation permettront de présenter les références sur lesquelles je me suis appuyée pour construire la méthodologie de l'entretien.

Le plan de formation de l'IUFM présente les compétences comme une combinaison de savoirs de natures variées, mobilisés en vue d'un résultat à atteindre. Jacques Cerizay<sup>4</sup> insiste sur la mobilisation de savoir, savoir-faire, savoir être et savoir agir, ce dernier étant au plus proche de la compétence.

---

<sup>4</sup> Intervention Jacques Cerizay, accompagnement à la recherche d'emploi, master FAC, université de Tours, 29 janvier 2010

Ce sont les compétences de l'enseignant qui sont évaluées en formation et cette notion est vaste. Bernard Rey (1996) en souligne la polysémie et beaucoup d'auteurs en sciences de l'éducation y ont réfléchi. Je commencerai d'abord par Guy le Boterf qui est expert en management et développement de compétences.

## **II.1. Compétence et réflexivité**

Pour G. Le Boterf (1998, p.44) : « Une personne compétente sait agir avec pertinence dans un contexte particulier. Une compétence, c'est une construction : « c'est le résultat d'une combinaison pertinente entre plusieurs ressources : ressources personnelles (connaissances, savoir faire, culture, ressources émotionnelles...) et ressources de réseaux (données, documentation). »

Toujours pour cet auteur (Ibid., p.102) : « Une personne n'est reconnue comme compétente que si elle est capable non seulement de réussir une action mais aussi de comprendre et d'expliquer pourquoi et comment elle s'y prend pour agir ». Ce retour sur soi ne s'acquiert pas spontanément. La métacognition s'apprend. Elle suppose l'exercice d'une fonction de « médiation cognitive » exercée par un acteur extérieur. »

Il rajoute (Ibid., p.104) : « L'expérience et la pratique professionnelle constituent des éléments importants dans la construction de la professionnalité. Pour ce faire, la personne doit savoir et pouvoir prendre du recul pour analyser ses pratiques et transformer le vécu en expérience réfléchie. Un « médiateur » sera nécessaire pour l'aider à procéder à cette mise à distance et à effectuer le travail d'élucidation ou d'explicitation ».

Cet auteur montre que la réussite de l'action est nécessaire mais non suffisante pour qu'un individu soit reconnu compétent. Il ne suffit pas qu'il réussisse, il doit être capable d'expliquer et de comprendre son action.

Ce retour réflexif du sujet se travaille car il indique que cette mise à distance ne s'acquiert pas spontanément, tout au moins au début ; un médiateur extérieur est nécessaire.

Il précise que « *cette capacité de distanciation est essentielle non seulement pour mobiliser des ressources mais pour que la compétence soit structurée comme un schème opératoire. Ce qui permettra la mobilisation des ressources pour une catégorie donnée de situations ou de problèmes* »

Il (Ibid. p.105) résume trois niveaux possibles de prise de recul et les types d'apprentissages qu'ils rendent possibles.

NIVEAUX	DESCRIPTION	DESIGNATION	TYPE d'APPRENTISSAGE
I - L'action	Je réalise l'action	Action réalisable	Apprendre en faisant
II- L'action verbalisée	Je décris comment je m'y prends pour agir	Réfléchissement (au sens de Piaget)	Acquérir des savoirs expérimentiels et des schèmes d'actions à transférer
III- L'apprentissage	Je décris comment je m'y prends pour savoir comment je m'y prends	Méta-cognition	Apprendre à apprendre

**Figure 1 : NIVEAUX DE COMPETENCES**

Cette importance de la mise à distance aussi bien au niveau de la compétence que de la professionnalité des sujets montre l'importance du temps laissé à la construction de l'apprentissage, il ne suffit pas de faire pour savoir, il faut aussi s'exercer et laisser le temps de dire pour mettre à distance.

Le Boterf (Ibid., p.101) distingue aussi la compétence visible et requise, décrite dans les référentiels, de la compétence invisible directement, acquise réellement chez l'individu qu'il décrit comme un schème opératoire c'est-à-dire : « *une façon de s'y prendre pour....* ».

Il est intéressant de mentionner la difficulté pour un formateur d'évaluer à l'aide de référentiels qui ne décrivent pas les processus de construction des compétences réelles et singulières de chaque sujet mais donnent des listes de compétences qui ne sont pas évaluables directement.

L'approche de Le Boterf montre l'importance de cette prise de recul, ce retour réflexif pour construire et améliorer les compétences. Il ajoute que la réflexivité est une des composantes essentielles de la professionnalité mais cette qualité demande à être entraînée longuement dans de nombreuses expériences pour ensuite permettre au professionnel expert de réinvestir ses pratiques dans d'autres contextes. Il est remarquable que cet auteur nous entraîne de la compétence à la réflexivité et la professionnalité, avant de le suivre sur cette route, nous allons confronter son approche à celle d'un sociologue comme Philippe Perrenoud.

Cette compétence de retour sur l'expérience, d'analyse de sa pratique me semble fondamentale pour rendre l'enseignant débutant plus professionnel et plus autonome aussi.

L'objet ma recherche est d'initier ce passage du niveau I de l'action au niveau II du réfléchissement afin de travailler l'acquisition de savoirs expérientiels et de viser le niveau III concernant l'apprentissage.

## **II.2. Compétence et savoir agir**

Pour Philippe Perrenoud, la formation à l'enseignement, comme toute formation professionnelle, entend développer des compétences autrement dit des « savoir agir » dans des situations complexes, qui exigent deux conditions : des ressources (savoirs théoriques et savoirs procéduraux) et une faculté à mobiliser ces ressources à bon escient, pour prendre des décisions et résoudre des problèmes. Il (2000, p.9) soutient trois thèses :

1) le transfert et la mobilisation des acquis sont au cœur du développement des compétences : si l'on s'en désintéresse, on abandonne au hasard une partie de la formation

professionnelle,

2) la mobilisation et le transfert doivent être prises en charge par la formation initiale,

3) la mobilisation se travaille mais ne s'enseigne pas, elle procède plutôt d'un entraînement réflexif.

Il explique : « il ne suffit pas d'être savant pour agir efficacement. La faculté à mobiliser ce qu'on a appris n'est pas donnée ipso facto, elle doit se construire, se travailler, se développer à travers des activités et des dispositifs de formation spécifiques » (Ibid., p.11).

La compétence est pour lui un processus complexe par lequel on résout convenablement des problèmes sans avoir toutes les connaissances, tous les outils, toutes les informations.

Toujours pour ce même auteur, apprendre à enseigner, c'est s'entraîner à faire mais aussi se regarder faire, s'analyser, s'observer, se corriger à l'aide d'un coach et d'outils vidéo et de méthodes sophistiquées d'observation et d'analyse de l'action (Ibid., p.17).

Le transfert et la mobilisation des acquis sont au cœur des compétences, de l'intelligence au travail, de ce processus complexe par lequel on résout des problèmes sans avoir toutes les connaissances.

Cette approche montre que pour enseigner, les savoirs sont nécessaires et multiples mais pas suffisants, c'est surtout la façon de les transférer et de les mobiliser face à la réalité des situations de classe qui fait la compétence professionnelle de l'enseignant. En formation, les compétences ne peuvent s'enseigner directement mais l'entraînement réflexif peut aider à les construire.

De nouveau, la réflexivité croise la compétence. La nécessité d'un médiateur et d'un outil comme la vidéo pour apprendre à enseigner, me conforte dans le choix de ce type de dispositif dans le cadre de ma recherche.



### **II.3. Compétence et professionnalisation**

Richard Wittorski (2004, p.51) note que l'usage abondant, des mots savoir d'action et compétence, s'inscrit dans certain secteur comme celui de l'éducation où il est demandé à l'enseignant une adaptabilité à des situations et publics variés et changeants. L'enjeu réside dans la conception de dispositifs permettant de mettre en œuvre des processus de transformation continue des individus et des activités plutôt que de générer des états de professionnalité définitifs.

Il explique que le recours à l'analyse de pratique dans la formation des enseignants permet de « travailler » les savoirs d'action ou « en action » et de développer « une flexibilité identitaire » qui rend possible le développement de pratiques nouvelles adaptées à des contextes de travail en évolution.

Pour lui (Ibid., p.54), le terme de professionnalisation peut avoir trois sens différents selon que l'on s'appuie sur les organisations, les métiers ou les acteurs. Il mentionne que : *« la professionnalisation des acteurs s'inscrit à la fois dans la transmission/production de savoirs et de compétences (considérées comme nécessaires pour exercer la profession) et de la construction d'une identité de professionnel ».*

Un individu est professionnel s'il est doté de professionnalité, c'est-à-dire de l'ensemble des connaissances, des savoirs, des capacités et des compétences caractérisant sa profession.

Il distingue les dispositifs proposés et les pratiques de professionnalisation mises en œuvre par les individus, ces pratiques s'appuyant sur l'intention première des individus qui est de rechercher une meilleure efficacité de leur action.

Pour le sujet, la compétence, c'est-à-dire la réalisation efficace de l'action est première et les savoirs n'ont de « valeur » que s'ils permettent d'agir mieux. L'action et la compétence sont donc au cœur des pratiques de professionnalisation.

*« Le savoir qu'il soit théorique ou d'action guide les dispositifs de professionnalisation alors que l'action et la compétence guident les individus dans leur pratiques de professionnalisation »* affirme Wittorski (Ibid. p.59).

Son approche montre deux logiques de professionnalisation, celle proposée par l'institution et celle des individus qui se forment et dont le souci d'efficacité est premier.

Je pourrais le formuler en termes de dynamique prescrite de la formation et dynamique réelle des acteurs. Son étude donne un éclairage nouveau sur la notion de compétence qui ne mobiliserait pas les mêmes savoirs suivant que l'on se place du côté des formateurs ou du côté des formés.

Il montre aussi qu'à partir de ces deux logiques, il existe plusieurs voies de professionnalisation qui ne conduiront pas à produire les mêmes types de savoirs.

Concernant les pratiques de professionnalisation, donc du côté des acteurs, Wittorski (Ibid., p.64) propose cette représentation.



**Figure 2 : LOGIQUE DE LA REFLEXION SUR L'ACTION : PRATIQUES DE PROFESSIONNALISATION de WITTORSKI**

Ce schéma représente des moments où les individus mettent en mots leur action après l'avoir réalisée et prennent du recul afin de mieux comprendre la situation dans laquelle ils ont agi.

Il s'inscrit du côté des dispositifs donc du point de vue des formés mais si l'on rejoint Le Boterf, il y a nécessité d'un médiateur qui puisse initier ce processus.

Ce processus individuel de connaissance est donc au centre de la pratique réflexive sur l'action.

Wittorski (Ibid, p.64) explique : « *la réflexion rétrospective que mène l'individu lui permet de découvrir des informations nouvelles concernant ses pratiques, il apprend de ses pratiques et construit ainsi des connaissances qui n'auront de validité que pour lui (il ne s'agit pas de savoirs d'action mais de connaissances d'action). Ce faisant il apprend également à prendre du recul et à analyser son action, produisant ainsi une compétence de processus* ».

Cette logique montre que l'individu construit à la fois des connaissances et/ou savoirs sur l'action mais aussi un « savoir analyser son action », sa démarche en situation que Wittorski nomme compétence de processus. Il différencie savoir et connaissance, connaissance étant plus individuelle, résultant d'une construction spécifique de l'individu.

L'auteur présente cette logique de construction de connaissances comme un travail individuel du sujet. Dans le cadre de la recherche, je pense que l'accompagnement individuel à la réflexivité d'un enseignant débutant s'apparente à cette forme de professionnalisation et je vais observer si l'accompagnateur permet une prise de recul plus importante que si l'individu était seul.

#### **II.4. Compétence et savoirs**

Les compétences mobilisent des savoirs pour Perrenoud et construisent des connaissances pour Wittorski, la distinction de Jacques Legroux (1981, p.122), docteur en sciences sociales du développement, est éclairante.

Il distingue la connaissance, de l'information en expliquant que l'information est une donnée extérieure au sujet, elle est transmissible alors que la connaissance fait partie du sujet, c'est de l'information assimilée intégrant la subjectivité de celui-ci.

Il précise (Ibid., p.122) : *« L'information contribue ou peut contribuer à l'élaboration de connaissance, mais ceci à condition qu'il y ait assimilation, c'est-à-dire une activité de la part de la personne....*

*Tant que l'information n'est pas transformée par l'expérience personnelle, elle reste ce qu'elle est : de l'information. Quand elle est utilisée par l'expérience personnelle, alors vient la connaissance, celle-ci étant le résultat de l'expérience personnelle.».*

Pour lui l'information s'enrichit en devenant connaissance mais elle risque d'être déformée par la subjectivité du sujet.

Sa distinction entre le savoir et la connaissance montre que le savoir est un « avoir » externe au sujet alors que la connaissance serait plutôt du côté de « l'être ». Elle serait tellement incorporée à l'être qu'elle ne s'en distingue plus.

Il différencie (Ibid., p.126)« ....Le savoir est une ensemble de données organisées par le sujet et lui assurant un pouvoir » et (Ibid., p.128) « ce qu'il faut dégager, c'est que la connaissance, en ce qu'elle se différencie du savoir, apparaît comme intégré à la personne, non seulement au niveau cognitif mais aussi au niveau d'une vie intérieure plus subjective. Connaître, c'est naître avec ».

Il me semble que ces définitions montrent la place du sujet dans l'appropriation plus ou moins forte de données. On pourrait les rapprocher des deux voies de professionnalisation de Wittorski. Les informations seraient du côté des dispositifs de formation et les savoirs et connaissances du côté des pratiques des formés.

J. Legroux (Ibid., p.133) complète : *« l'information serait la donnée la plus extérieure au sujet, la connaissance la plus intégrée, le savoir se situant entre les deux »*

Cette distinction fait écho à ma pratique, à la fois parce qu'elle s'applique parfaitement à la pédagogie traditionnelle transmissive et me questionne en tant qu'enseignante : à quelles conditions les informations que je donne en cours peuvent-elles se transformer en savoirs organisés par les formés ?

Il y a engagement de ma part mais encore plus fortement de la leur dans ce processus d'appropriation et un investissement encore plus significatif pour que les savoirs deviennent connaissances qui étayeront leurs compétences.

J'ai souvent l'impression que nous, les formateurs, donnons beaucoup, beaucoup trop (?) d'informations aux futurs professeurs, nous montrons nos connaissances, notre expertise mais l'intégration de ces informations nécessite un travail personnel des formés pour qu'ils les transforment en savoirs qui puissent les aider dans leur pratique.

Je crois que ce travail nécessite une mise en lien pour rendre signifiant qui n'est pas simple et ne s'opère pas forcément tout seul. Les informations semblent trop loin de leurs préoccupations et ils ne les relient pas à leur pratique, les contenus ne font pas sens pour eux.

Il faut donc réfléchir aux modèles de formation proposés et à une vraie prise en compte de l'alternance qui pourrait aider à mieux intégrer les informations dispensées.

J. Legroux constate que le degré d'intégration de l'information est proportionnel au degré de signification que présente l'information pour le sujet. Il explique (Ibid., p. 36) que « l'intégration du savoir est d'autant plus grande que celui-ci est chargé de significations »

Ainsi dans le cas d'une faible signification de l'information, le degré d'intégration sera faible, elle sera d'autant mieux mémorisée qu'elle est significative (Ibid. p. 136) : « *le sujet les relie à son acquis antérieur et parvient à les relier entre elles. Les informations perdent alors leurs caractéristiques spécifiques : elles deviennent un savoir.* »

Le savoir est un produit du sujet, Legroux précise (Ibid., p. 136) : « *... il n'y a pas de savoir en soi, de savoir-objet. A l'extérieur du sujet, il n'y a que des informations. Le savoir est personnel ou n'est pas. Il est le savoir que l'on a soi-même construit.* »

Wittorski en appelle à la validité du sujet pour énoncer la connaissance donc il réfère aussi à un processus d'appropriation personnelle.

Legroux montre que le niveau d'intégration par le sujet n'est pas le même entre savoirs et connaissances.

En m'appuyant sur les discours des formés, je me demande si ce qu'ils nomment « la théorie » des instituts de formation ne seraient pas du côté de l'information telle que la présente Legroux et « la pratique » du terrain renverrait aux savoirs d'action qui ne sont pas encore intégrés en connaissances.

Les apports de Wittorski et Legroux montrent l'importance du sujet dans l'appropriation du savoir et les compétences mobilisant des savoirs, il est nécessaire de travailler sur la construction de ceux-ci pour favoriser la compétence.

Le sens donné par le « formé » est au cœur de la construction du savoir et donc de la compétence et ma recherche s'appuyant sur l'expérience personnelle du sujet ne peut que travailler à cette intégration.

Le Boterf et Perrenoud ont reliés compétences et réflexivité, la pratique réflexive est devenue progressivement une composante obligatoire des compétences à développer en formation initiale. Le concept de réflexivité a été interprété de différentes manières, il est donc important d'établir des distinctions et de le clarifier.

### **III - CONCEPT DE REFLEXIVITE**

#### **III.1. Le tournant réflexif**

Du côté philosophique, la réflexivité est présentée comme une réflexion dont le contenu de pensée est précisément elle-même, constituant en quelque sorte une métaréflexion.

Dans le domaine de la professionnalité enseignante, ce retour sur soi, ne concerne pas uniquement le niveau mental des représentations. La réflexivité de l'enseignant signe d'abord et surtout le regard porté par celui-ci sur sa propre activité professionnelle et la capacité à analyser ses propres pratiques professionnelles afin de les transformer.

Gaston Pineau (2009, p.19) rappelle le tournant réflexif des années 1980 où en référence à Donald Schön repris par Chris Argyris en 1990, s'est amorcé un changement de modèle du rapport théorie-pratique.

Du modèle de la science appliquée et de la formation du technicien qui applique des théories, on passe progressivement au modèle de la science action ou sciences de l'agir professionnel où la formation du professionnel prend sa source dans la réflexion dans l'action et sur l'action.

Il entraîne un changement quasi révolutionnaire nous dit Pineau, car ce n'est plus la science qui est à réfléchir mais à l'inverse la pratique non scientifique, avec ses contraintes, ses aléas, ses limites et son subjectivisme. Il déclare (Ibid., p.19) : « *ce tournant fait passer d'un paradigme positiviste encore très prégnant, scientiste ou idéaliste opposant pratique et théorie, action et réflexion, à un paradigme en construction travaillant leur articulation* ».

Pour que ces pratiques réflexives acquièrent un statut permettant la recherche, il faut tenter de répondre à quatre questions qu'il résume dans un tableau.



Paradigme Questions	LA SCIENCE APPLIQUEE	LE PRATICIEN REFLEXIF
QUOI REFLECHIR ? OBJET DE RECHERCHE	Le monde conçu, abstrait : les théories, les lois, les modèles	Le monde vécu, concret : les pratiques, les actions, les expériences
QUI REFLECHIT ?	Les chercheurs : professionnels de la réflexivité valable, objective	Les praticiens, les acteurs les sujets
COMMENT REFLECHIR ? METHODOLOGIE	* Méthodologie dichotomique de division sociale et technique de la recherche : sujet/objet, pratique/théorie, action/réflexion	* Méthodologies interactives de recherche avec des traits d'union : recherche-action, - participative, -collaborative, - formative
EPISTEMOLOGIE	*Epistémologie disciplinaire positiviste d'un savoir analytique, précis, certain, organisateur	*Epistémologie transdisciplinaire d'un savoir systémique complexe, dialectique
POURQUOI REFLECHIR ? AXIOLOGIE, ETHIQUE	Objectifs d'explicitation et de compréhension théorique pour trouver des lois, des modèles, des principes à appliquer	Objectifs de compréhension pratique et théorique mais aussi objectifs d'autonomisation de l'agir et de l'acteur

**Figure 3 : LE TOURNANT REFLEXIF COMME PASSAGE PARAGDIGMATIQUE**

Ce changement de paradigme opère une révolution, d'un modèle linéaire, visible on passe à un modèle complexe et invisible avec l'idée de quitter des certitudes scientifiques pour passer à l'incertitude de l'expérience, du vécu, ce tournant réflexif semble très audacieux.

Ce passage, quoique encore limité sur les lieux de formation, s'est fait peut-être un

peu plus facilement dans le monde enseignant où la part du prescriptif dans un métier de l'humain est plus faible que dans les métiers classiques.

Gaston Pineau nous montre que dans le domaine de la recherche, ce changement vise à faire réfléchir les praticiens, les acteurs et non plus uniquement les chercheurs. Et les objectifs sont doubles : à la fois comprendre des pratiques mais aussi rendre autonomes les praticiens. Ce tournant réflexif s'est opéré en formation des enseignants par la mise en place de séances d'analyse de pratiques dont je vais préciser les spécificités.

## **III.2. Analyse de pratiques et réflexivité**

### **III.2.1. Analyse de pratiques groupale**

Le guide de formation des professeurs des écoles de l'IUFM Poitou-Charentes propose une architecture de la formation professionnelle où l'on insiste sur la construction de compétences par alternance.

Trois grands blocs sont proposés : maîtrise des savoirs utiles (disciplinaires et transversaux), entraînement personnel à la combinaison de ces savoirs (entraînement à la pratique et analyse de pratiques) pour atteindre un résultat attendu dans différents contextes d'exercice (les stages).

Nul modèle de praticien n'est proposé et seule l'analyse de pratiques peut laisser entendre que l'on va travailler à l'explication et la compréhension de la pratique des professeurs stagiaires.

Deux thèses résumées par Philippe Perrenoud, sociologue, sous-tendent ces dispositifs d'analyse de pratiques : le changement de pratiques passe par une analyse réflexive et le travail de groupe facilite cette analyse (2003, pp.9-12).

Pour Marguerite Altet (1994, p.26), la formation professionnelle des enseignants doit dépasser la dialectique théorie-pratique (modèle de l'ingénieur : science appliquée) et y substituer un va-et-vient entre pratique/théorie/pratique (modèle du professionnel : pratique réfléchie) où l'enseignant devient un professionnel réfléchi capable d'analyser ses pratiques,

de résoudre des problèmes et d'inventer des stratégies.

Hervé Breton (2009, p.57) précise que « *se former par réfléchissement de son agir professionnel suppose de développer des approches paradoxales et contre-intuitives* ». Il rajoute même que la réflexion sur les pratiques est improductive à court terme.

Il explique : « *contre-intuitives car la réflexion suppose un effort pour atténuer la volonté d'atteindre, improductive car elle nécessite de se mettre « en jachère », de potentialiser avant d'actualiser le potentiel généré par ce « retour sur soi »* ». Les approches réflexives demandent engagement, accompagnement et entraînement et sont donc exigeantes pour les formés.

Cette voie de formation qui part de l'agir professionnel de terrain est un moyen d'inscrire l'alternance au cœur d'une formation professionnelle mais cela nécessite une volonté politique et du temps pour semer et récolter les fruits de la réflexion.

Pour P. Perrenoud, (2001a, p.18) il faudrait opérer des choix en formation initiale et « *ne pas faire un peu de tout* » mais opérer des choix, assumer un renoncement raisonné et mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation.

L'orientation vers la pratique réflexive pourrait proposer d'allier objectifs ambitieux et prise en compte de la réalité, aider les professeurs stagiaires, *tels qu'ils sont*, à construire des compétences utilisables en classe.

Il explique (Ibid. p.19) : « *Former de bons débutants, c'est justement former d'emblée des gens capables d'évoluer, d'apprendre au gré de l'expérience, en réfléchissant sur ce qu'ils voulaient faire, sur ce qu'ils ont réellement fait, sur ce que cela a donné* ».

Il lui semble important de créer des lieux d'analyse de pratique...des lieux où l'on travaille sur soi, ses peurs, ses émotions, où l'on favorise le développement de la personne, de son identité, bref on ne formera un praticien réflexif qu'à travers une pratique réflexive (Ibid., p.19).

Perrenoud nous montre que travailler à partir de l'expérience est un moyen pour former de bons débutants et pour Altet, l'enseignant doit être un professionnel capable d'analyser sa pratique.

L'analyse de pratiques, qui permet de travailler la réflexivité, n'est pas une activité coutumière pour les PE auxquels s'intéresse ma recherche. Le constat d'Hervé Breton montre que le dispositif de réflexivité que je vais utiliser avec eux sera donc inhabituel et contre-intuitif. Il sera donc important de bien leur expliquer la forme de travail dans laquelle ils vont s'engager.

Ces trois auteurs se réfèrent à l'analyse de pratiques en groupe, il est intéressant de présenter celle qui peut se travailler en entretien duel.

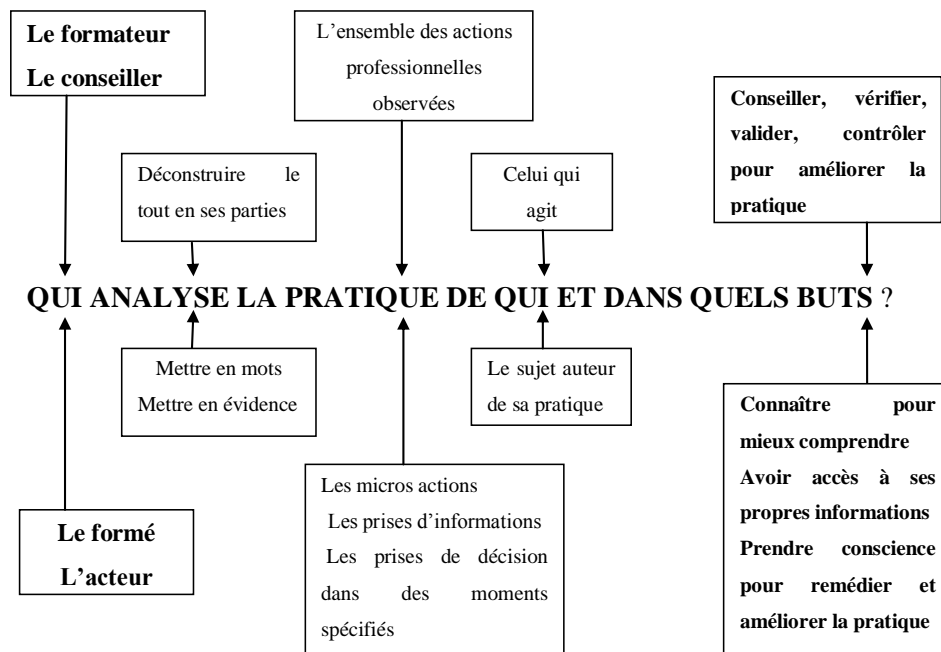
### **III.2.2 Analyse de pratique duelle**

Nadine Faingold (1993) s'interroge sur les spécificités de l'analyse de pratique duelle notamment lorsqu'elle fait suite à l'observation par un expert de la pratique d'un enseignant débutant.

Elle montre deux logiques parallèles, celle du formateur et celle du formé, elle explique que *« les situations d'entretien consécutives à l'observation d'une séquence menée par le PE correspondent souvent à la confrontation de deux logiques parallèles et difficilement conciliables, celle du formateur, observateur expert d'une situation pédagogique, et celle de l'enseignant novice, acteur impliqué à la fois dans la conception et dans la mise en œuvre de la situation qui doit faire l'objet d'une analyse commune »*.

Elle continue en expliquant que *« l'entretien met face à face un acteur et un observateur ayant un vécu totalement différent par rapport à la situation de référence, tant au plan du degré d'implication, que des références praxéologiques et théoriques disponibles »*.

Un schéma peut représenter les deux versants possibles de l'analyse de la pratique du formé.



**Figure 4 : DEUX MODALITÉS D'ANALYSE DE PRATIQUES**

Les deux formes d'analyse ne donnent pas la même place à l'acteur : d'un côté il écoute l'analyse du formateur, de l'autre il participe à l'analyse avec l'appui du formateur.

L'analyse du travail a conceptualisé l'écart entre le travail prescrit et le travail réalisé ; on pourrait de la même manière dans un entretien d'analyse de pratique avec le PE, tenter de mesurer l'écart entre le point de vue de l'acteur novice et le point de vue de l'observateur professionnel.

Et cette supériorité du formateur peut l'amener, s'il n'y prend pas garde, à prendre la parole et à donner des conseils au cours de l'entretien, ôtant toute chance au professeur novice de s'approprier le processus d'analyse de sa propre pratique.

La réflexivité peut se travailler sous différentes formes soit collectivement, soit à deux et il est important de bien penser le dispositif de formation envisagé pour que le formé analyse lui-même sa pratique.

### **III.3. Formation et pratique réflexive**

Le paradigme du praticien réflexif pour Perrenoud renvoie aussi à deux moments différents : la réflexion en cours de processus d'une action complexe et la réflexion sur l'action après coup, en prenant sa propre action comme objet de réflexion (Ibid., p.31).

Distinction dans la lignée de Donald Schön où la démarche réflexive peut se passer dans l'action ou sur l'action, celle qu'on mène à posteriori sur sa propre action.

Le praticien réflexif se prend pour objet de sa réflexion, il réfléchit à sa propre manière d'agir pour mettre à distance, objectiver, comprendre et apprendre de l'expérience.

Perrenoud pense que ce modèle permet de construire des savoirs qui pourront être réinvestis dans les situations et actions à venir. Et il explique qu'à travers cette vision définie du métier d'enseignant et de l'école, on peut résumer ce modèle de formation à une idée-force : c'est un atout pour construire du sens.

Cette approche montre qu'être réflexif c'est mettre sa pratique à distance pour mieux la comprendre et donc donner du sens à son action. Et la distinction de Schön implique que la réflexion en cours d'action appartient au sujet mais que celle après l'action peut être accompagnée.

Il est donc possible d'accompagner la réflexivité d'un enseignant débutant en utilisant un dispositif et la médiation d'un accompagnateur qui lui permettront de se décentrer de son agir. Dans notre cas l'image sera un support externe d'observation qui engagera l'auteur filmé à prendre de la distance sur son activité

### **III.4. Réflexion et réflexivité**

Jean-Pierre Legault, chargé de cours à l'université du Québec, distingue plusieurs perspectives caractérisant la réflexion dans la recherche :

- La réflexion comme outil d'action, moyen pour appliquer le savoir académique dans la pratique, la source du savoir est externe au professionnel et il utilise un modèle.
- La réflexion conçue comme une démarche de reconstruction de l'expérience où à partir de sa description de sa pratique l'enseignant fait l'analyse de la situation problématique à laquelle il est confronté et tente de résoudre.

Il (2004, p.46) explique que : « *la réflexion est considérée par certains comme Dewey, comme un outil de résolution de problème, la réflexion peut servir à donner un sens à une situation embarrassante, à démêler un problème et à générer des façons nouvelles de résoudre une difficulté. Dans cette perspective, la réflexion peut-être définie comme un acte délibéré et intentionnel de pensée orientée sur les façons de répondre à des situations problématiques dans la pratique professionnelle* ».

Cette approche n'est plus centrée sur un choix de solutions mais sur la construction du problème en vue d'y trouver une réponse.

Jean Donnay (2006, p.62) distingue réflexion et réflexivité. Pour lui les pratiques sont à la fois, point de départ et point d'arrivée de la réflexivité. Réfléchir, c'est adopter une position « méta » qui reste interne à la situation pour comprendre ce qui s'est passé.

Par contre la réflexivité nécessite une posture d'extériorité qui nécessite à la fois :

- la mise à distance de la situation où l'enseignant prend une posture d'observateur
- la prise de recul où l'enseignant réalise un retour sur lui-même pour regarder la situation tant dans son processus de pensée que dans les actes qui en ont résulté.

La posture tierce du praticien réflexif peut être facilitée par des éléments externes comme une personne médiatrice, une situation rapportée oralement ou par un autre média.

Je retiendrai de Legault que la réflexion peut être un moyen de reconstruire l'expérience en prenant comme support des situations qui posent problème.

La distinction de Donnay montre que la réflexivité nécessite une prise de recul plus importante que la réflexion d'où la nécessité d'avoir des éléments pour permettre cette extériorité. Tous les praticiens réfléchissent à leur pratique mais ils ne sont pas tous réflexifs.

La réflexivité demande une mise à distance plus importante pour déconstruire la pratique et afin de prendre conscience de soi dans la situation et de donner du sens.

D'où l'importance pour des praticiens débutants d'avoir d'une personne médiatrice qui jouerait le rôle de révélateur ou miroir et d'une situation rapportée à la fois à l'aide de la vidéo et de la parole de l'auteur. Un autre auteur comme Nadine Faingold insiste aussi sur la nécessité d'un tiers pour véritablement travailler la réflexivité.

### **III.5. Dispositif et réflexivité**

Pour Nadine Faingold (1996, p.145) : « *les compétences professionnelles ne peuvent se construire qu'à travers une formation expérientielle* ». Les dispositifs de formation savent bien dispenser les savoirs théoriques mais ils contribuent moins bien à la construction de schèmes qui permettront d'opérationnaliser ces savoirs.

Elle explique que l'enseignant débutant n'a pas les moyens de distinguer ce qui, dans les obstacles qu'il rencontre au cours de son action pédagogique, relève de ses propres difficultés et ce qui relève des difficultés des élèves. Une décentration est donc nécessaire pour que se constituent parallèlement la connaissance de l'objet (situation pédagogique élève-tache) et la prise de conscience par le sujet du comment de son action propre (Ibid., p.149).

L'acteur doit se décentrer par un détour réflexif sur sa pratique, doit prendre du recul et faire progressivement la part entre son action propre et les caractéristiques intrinsèques des élèves.



Mais pour elle, la décentration est une condition nécessaire mais non suffisante, il faut instrumenter les dispositifs de réflexivité qui mettent en place des temps d'analyse de pratiques afin de favoriser la prise de connaissance et la prise de conscience : vidéo, entretien d'explicitation. Deux outils de décentration et de prise de conscience, outils de recueil d'informations qui rendent observables et verbalisables ce à quoi notre expérience n'accède pas spontanément. (Ibid., p.150).

Le modèle du praticien réflexif est essentiel dans la conception de la formation des enseignants pour Faingold (2001, pp. 163-172) à la fois comme but à atteindre et comme démarche de formation.

Elle s'appuie sur l'utilisation de l'entretien d'explicitation qui a été élaboré par Pierre Vermersch. C'est une technique d'aide à la verbalisation des éléments implicites de l'action qui permet un retour réflexif aussi bien sur le fonctionnement cognitif dans la réalisation d'une tâche que sur le vécu d'une pratique professionnelle.

Faingold rejoint Perrenoud sur la nécessité de travailler la réflexivité, c'est pour elle une aide à la compréhension des difficultés de classe pour les enseignants débutants. Elle rajoute l'idée d'instrumentaliser les dispositifs de réflexivité pour permettre la prise de conscience.

Je compte donc utiliser les instruments que proposent Faingold à la fois la vidéo et la technique d'explicitation pour mettre en mots l'expérience des PE. Il est donc nécessaire de préciser ce qu'on entend par explicitation de l'action.

## **IV - CONCEPT D'EXPLICITATION**

Le dictionnaire nous rappelle qu'au singulier, la pratique est le fait d'exercer une activité concrète ou une expérience, et qu'au pluriel, les pratiques sont des comportements habituels, des façons d'agir.

Le sens courant évoque la mise en application de principes (d'un art ou d'une science), d'idées ou d'une technique en vue d'un résultat concret.

Pour ma part j'associe pratique à action singulière, à ce que fait la personne et si l'on veut l'informer sur la pratique, il est nécessaire de questionner son activité singulière.

Pour J. Beillerot (1996, pp.12-13). *« dans le sens le plus courant, est alors « pratique » toute application de règles, de se plier à des prescriptions ....La pratique est tout à la fois la règle d'action et son exercice et sa mise en œuvre ....d'un côté les gestes, les langages, les conduites ; de l'autre, à travers les règles, ce sont les objectifs, les stratégies, les idéologies qui sont invoqués. Les pratiques sont des objets sociaux, abstraits et complexes...Elles ne peuvent se comprendre et s'interpréter que par l'analyse. Les pratiques sont observables ou décrites par des agents qui leur sont extérieurs mais peuvent aussi être racontées, récitées et observées par leurs auteurs ».*

Pour cet auteur, la pratique renvoie d'un côté aux gestes professionnels et de l'autre aux règles d'action. Celles-ci s'appuient sur des idéologies, des croyances.

L'analyse est nécessaire pour la comprendre. Cette conception de la pratique nous montre que l'agir ne suffit pas pour expliquer l'action, il est important de savoir sur quoi l'action repose et donc de questionner le praticien sur ses croyances pour comprendre le sens de son activité.

#### **IV.1. Explicitation et domaines de verbalisation**

Pierre Vermersch aide à délimiter l'objet de l'analyse de pratiques car la technique d'entretien qu'il a élaborée permet de viser la verbalisation d'une action vécue et passée.

Il fait référence à l'action avec une technique d'entretien qui vise la description du vécu subjectif de l'action par celui qui l'a accomplie.

Cette technique permet de connaître en détail le déroulement d'une action mais elle nécessite un apprentissage spécifique car elle se heurte à plusieurs problèmes.

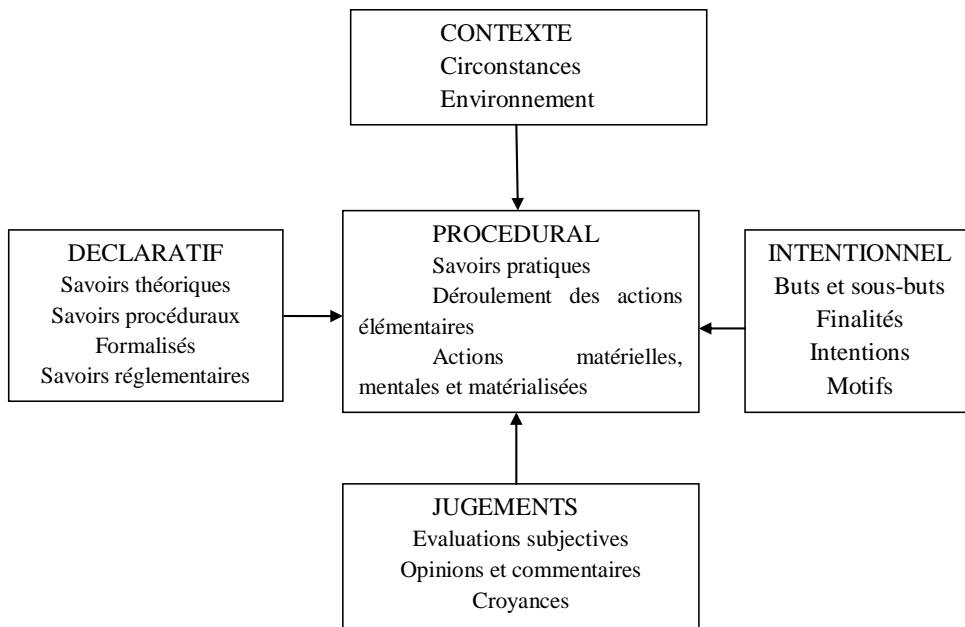
Pour Vermersch, une part de l'action est non consciente et verbaliser véritablement l'action n'est pas habituel. Pour lui le questionnement utilisé, pour mettre en mots cette action, est contre-intuitif.

Il précise (1994, p.33) que l'action est une source d'information privilégiée mais cette verbalisation est loin d'être spontanée, il faut donc la guider.

Dans le récit initial d'une situation de pratique professionnelle interviennent beaucoup de verbalisations que Vermersch a désignées sous le terme « d'informations satellites de l'action » :

- éléments de description du contexte, de l'environnement
- commentaires sur l'action qui peuvent prendre la forme de justifications, jugements.
- éléments intentionnels, buts ou objectifs
- Savoirs déclaratifs, théoriques ou formalisés

Finalement si le récit n'est pas guidé, il y a très peu d'éléments descriptifs détaillés de l'action réellement mise en œuvre. Pour rendre possible la prise de conscience des éléments implicites de l'action, celui qui questionne va guider le sujet depuis les informations satellites vers l'action elle-même.



**Figure 5 : SYSTEME DES INFORMATIONS SATELLITES DE L'ACTION VECUE**

Au centre du système se trouve l'action réelle, le procédural de l'action vécue.

Vermersch commente (1994, p. 45) : « deux logiques complémentaires organisent le schéma des informations satellites de l'action vécue : verticale, repérant le rapport du sujet à son vécu, horizontale, repérant le lien entre la réalisation pratique de l'action et ce qui peut lui être relié ».

Sur l'axe vertical, Vermersch rassemble autour de l'action, contexte et jugements, trois informations complémentaires. Il explique (Ibid., p.47) que la verbalisation du contexte, même si elle peut permettre de situer l'action, est une manière pour certains de ne pas s'impliquer, tout comme la verbalisation des jugements et commentaires qui se fait très naturellement. Pour lui ces énoncés ne sont pas l'expression de faits car ils n'apportent aucune information sur la réalisation de l'action.

La logique horizontale précise du côté des savoirs tout ce qui légitime l'efficacité ou la pertinence de l'activité. Il est intéressant de faire verbaliser les savoirs et à partir de la

description du faire on peut inférer les savoirs effectivement mis en œuvre et éventuellement les comparer aux savoirs exprimés par le sujet. De la même manière, on peut intégrer les buts à l'action et faire expliciter l'intention exprimée par le sujet et la réalité des faits. A ce sujet, la confrontation à une trace objectivable de l'action comme la vidéo est un support intéressant pour comparer le réel et l'intentionnel.

La présentation des informations satellites de l'action permet de comprendre comment la réalisation effective de l'action devient l'information essentielle. Vermersch (Ibid, p.52) précise un double aspect :

- directement l'action est l'information la plus pertinente pour comprendre comment le sujet s'y prend
- indirectement, les informations fournies permettent de faire des inférences très sûres sur les connaissances fonctionnelles et les buts effectifs

Dans un entretien d'explicitation, savoir identifier ces informations satellites est indispensable pour canaliser le sujet vers la description du procédural.

## **IV.2. Explicitation et prise de conscience**

Globalement l'action désigne le fait d'agir mais une des propriétés fondamentales de l'action, c'est d'être une connaissance autonome (Piaget, 1974) et donc d'être, pour une part, opaque à celui-là même qui la met en œuvre. Pour savoir faire, je n'ai pas besoin de savoir que je sais faire, autrement dit la mise en œuvre de l'action n'est pas subordonnée à un acte de la conscience réfléchie.

L'action est implicite ou plus précisément préréfléchie et en conséquence sa verbalisation est liée à l'effectuation d'un travail cognitif de prise de conscience, ce en quoi consiste l'acte réfléchissant.

Avant même d'être une technique d'entretien, l'aide à l'explicitation est une technique d'aide à la pratique de l'acte réfléchissant et donc cherche à créer les conditions d'une prise de conscience (Vermersch, 1994, p.186).

Quand nous agissons, nous ne savons pas ce tout ce que nous mettons en œuvre quand

nous faisons et les verbalisations spontanées (dire ce que l'on a fait) sont pauvres.

Face à ce constat, Vermersch a élaboré une technique qui permet en questionnant l'individu de décrire beaucoup plus précisément son vécu subjectif de l'action.

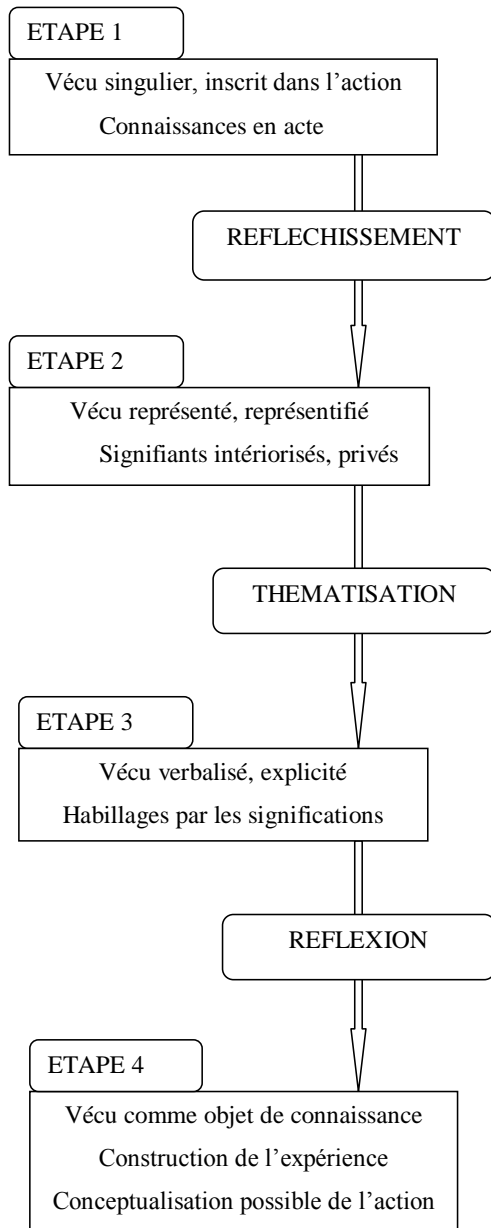
Cet entretien est complètement centré sur la personne, sujet qui seul peut donner sa vérité, c'est un recueil de données qui se fait avec un point de vue en première personne. C'est une approche très différente de la psychologie cognitive où le sujet est regardé comme un objet.

Le schéma suivant modélise les étapes du passage du préréfléchi au réfléchi selon Piaget (1974) c'est-à-dire le processus de prise de conscience.

A parti du vécu singulier du sujet (étape 1), l'entretien d'explicitation va lui permettre de retrouver ce vécu, de le présentifier (étape 2) et de le mettre en mots (étape 3) pour le conceptualiser afin d'apporter de nouvelles connaissances sur son vécu (étape 4).

Le souvenir ne suffit pas, c'est par un processus de réfléchissement où le sujet recontacte son expérience en position de parole incarnée, que la verbalisation progressive du sujet guidée par le questionnement en explicitation, va permettre d'amener le préréfléchi à la conscience.

L'explicitation vise à mettre en place un processus de réfléchissement provoqué.



**Figure 6 : MODELISATION DES ETAPES DU PASSAGE DU PREREFLECHI AU REFLECHI SELON PIAGET**

### **IV.3. Technique d'explicitation**

Pour faire expliciter le sujet, trois conditions sont nécessaires dans le temps de l'entretien :

1. mettre le sujet en évocation, en position de parole incarnée (PPI) pour le faire accéder à l'évocation vivante de la situation et des actes passés,
2. guider vers une action réelle, spécifiée et passée pour référer au vécu singulier du sujet,
3. questionner l'action du sujet à la fois sur les actions matérielles (visibles) et mentales (invisibles), tout ce que l'individu fait, dit et pense dans la situation.

Cette technique nécessite un mélange d'écoute non directive au niveau du contenu de verbalisation et de questionnement très structuré sur l'action.

Le questionnement est poussé plus ou moins loin suivant l'objectif poursuivi :

1. informer celui qui questionne qui s'arrêtera quand il aura toutes les informations qu'il recherche,
2. aider le sujet à s'auto informer et attendre qu'il exprime par ses propres mots qu'il a bien pris conscience de comment il s'y est pris.

Décrire l'action, c'est encourager l'expression du déroulement temporel de la suite des actions élémentaires et pour bien questionner, il faut prendre en compte les actions d'exécution et les actions d'identifications, éléments implicites de l'action.

P. Vermersch s'est inspiré du modèle TOTE (Test-Opérations-Test-Exit), acronyme de Triger (déclencheur) et Operate (opérer, faire), Test (critère de sortie), Exit (sortir).

Cette modélisation du cycle élémentaire de toute micro-action a été développée par Miller, Galanter et Pribram dans un livre de psychologie cognitive paru en 1966, « Plans and the structure of behavior » pour définir une « unité comportementale » c'est-à-dire un comportement qui forme un tout.

Dans la pratique de l'entretien d'explicitation, ce modèle élémentaire est utilisé comme grille de description simplifiée pour la recherche d'information de l'exécution d'une



micro-opération. Ce qui est le plus facilement verbalisé est l'exécution proprement dite, ce qui reste implicite, c'est la prise d'information initiale qui conduit à choisir d'effectuer cette opération, et l'information sur laquelle est basé le critère de fin d'opération (Ibid., p.218).

L'entretien d'explicitation vise la verbalisation des éléments implicites de l'activité du sujet. Il permet la mise en mots, de ses prises d'informations et de leur mode de traitement, de ses prises de décision et des opérations d'effectuation qui sont en œuvre dans la pratique en acte.

Il y a une succession ininterrompue dans le déroulement de l'action de prises d'informations et de prises de décisions (Faingold, 2004).

Ces éléments implicites de l'activité sont donc importants à expliciter pour comprendre sur quoi s'appuie le sujet pour agir.

A travers tous ces modèles de l'action, on peut considérer le point de vue subjectif du sujet, c'est-à-dire l'aspect psychologique, les valeurs personnelles, les attentes, l'expérience, ce qui relève de l'habitus, du style personnel ou le point de vue plus objectif, extérieur au sujet, institutionnel, didactique, pédagogique ou social.

Il est certain que le modèle que je retiens se place du côté de la subjectivité du sujet lorsque je questionnerai son activité. En même temps, se servir d'un dispositif comme la vidéo va permettre une certaine objectivation des faits observés.

Dans le cadre de la recherche, la technique d'explicitation va permettre de guider les questions que je vais poser au PE sur son action singulière. L'observation des images ne permettra pas de mettre le PE en évocation car la pratique sera observée et non « présentifiée » au sens de Vermersch. Mais la grille des satellites de l'action sera un guide pour écouter les verbalisations du PE et permettra de le questionner de manière ouverte et de mettre, peut-être, à jour des éléments implicites de son action

L'intérêt d'être formée à cette technique, c'est d'avoir des compétences pour écouter véritablement sans jugements ce que l'autre nous dit. Et c'est un avantage aussi pour

interroger sans induire la réponse donc sans proposer de manière implicite son point de vue.

C'est une garantie de neutralité et de respect de la parole de celui qui s'implique et c'est un moyen pour l'aider à prendre conscience.

Il semble bien que la pratique réflexive initiée dès la formation initiale nécessite un médiateur pour Le Boterf, un formateur de terrain pour Perrenoud, un interviewer pour Vermersch. D'autres auteurs ne le nomment pas mais précisent tout ce qu'il doit savoir faire et si le terme d'accompagnateur pouvait résumer la posture de celui qui fait travailler l'autre sur son expérience ?

## **V - CONCEPT D'ACCOMPAGNEMENT**

L'accompagnement est apparu dans les années 1990 et s'est répandu dans tous les métiers de relation à autrui. Depuis vingt ans le sens a évolué sans qu'il soit vraiment clarifié ce qui explique la diversité de pratiques autour de l'accompagnement, du compagnonnage au coaching, en passant par le tutorat.

L'accompagnement est le mot le plus neutre concernant les diversités de formes et de dénominations de cette pratique. C'est le contexte, le cadre, le dispositif et le public qui vont permettre de le caractériser plus précisément sachant que certains principes sont à respecter.

### **V.1. Accompagnement pour atteindre un but**

Les principes de la formation professionnelle de l'IUFM Poitou-Charentes s'articulent autour de la formation par alternance, l'entrée par les compétences et le continuum de formation qui repose sur « *l'entrée progressive dans le métier et l'accompagnement dans le premier emploi* » ; c'est la seule fois où le mot accompagnement apparaît. Et c'est souvent en référence à l'analyse de pratiques, mise en œuvre avec diverses modalités d'application suivant les compétences du formateur. Peu de formateurs d'ailleurs se questionnent sur leur capacité à accompagner.

Ces moments d'analyse et de réflexion visent à développer la capacité d'analyse autonome de la pratique stagiaire, la réflexivité est entrevue comme une disposition à déployer, les formateurs ayant un rôle d'initiateur et d'accompagnateur de retour sur leur pratique.

Jean-Pierre Boutinet (2007, p.29) qui souligne les multiples facettes de l'accompagnement adulte, s'arrête à deux types :

- l'accompagnement-visée qui se veut être l'accompagnement vers l'atteinte d'un but,
- l'accompagnement-maintien qui entend assurer une présence dans une situation existentielle donnée et menacée de précarité.

Il explique (Ibid., p.9) que selon le degré actuel d'autonomie ou de dépendance dans lequel se trouve l'adulte, les perspectives d'accompagnement se déclinent sur trois modes, conseil, suivi ou guidance. Le suivi implique un contrat plus formel passé sur les modalités d'intervention de l'accompagnateur et d'engagement de la personne accompagnée.

Il me semble que dans le cadre de la formation des enseignants, il est fait implicitement référence à l'accompagnement-visée sur le mode suivi.

Je retiendrai, à l'aide de Boutinet, la nécessité de définir clairement un but à l'accompagnement. Dans le cadre de ma recherche avec les PE, il faudra prendre le temps de définir ensemble ce que l'on va faire.

## **V.2. Accompagnement pour donner du sens**

Alexandre Lhotellier (2007, p103) précise que si l'accompagnement ne veut pas se laisser réduire à une forme d'empirisme, il doit être fondé. « *Le fondamental réside dans la construction du sens (connaissances et valeurs) dans la situation vécue....Le travail des fondements dans l'accompagnement, c'est la construction du pouvoir du sens de l'autre* ».

Pour cet universitaire, consultant et formateur, apprendre n'est pas savoir et le travail du savoir en chacun n'est pas consommation, mais construction, production de sens. Il s'interroge sur l'appropriation du savoir qui n'est pas une simple communication et que l'information a tendance à supplanter.

Il conçoit le travail d'accompagnateur au service de l'interlocuteur. La pratique du « tenir conseil » consiste donc pour lui à accompagner une personne dans une délibération préparant une conduite à tenir dans une situation-problème.

Il (2001, p.10) pense que le conseil occupe une place spécifique dans les relations humaines. Il dit : « *le conseil paraît tellement évident, qu'il est réduit à des activités de bon sens, sans aucune méthode, sans aucune évaluation des effets qu'il produit (même si les partenaires ont une formation psychologique approfondie)... Les connaissances, les méthodes habituelles de travail dans la relation d'aide, dans la relation de soin, dans la relation*

*pédagogique ou éducative ne peuvent suffire. »*

Lhotellier montre que le conseil produit des effets que l'on ne peut mesurer, et qu'il est important de réfléchir à l'utilité du conseil. Il va même jusqu'à proposer un apprentissage du « tenir conseil ». (Ibid., p.11) : *« le conseil est à construire, dans ses fondements, dans ses méthodes et dans ses pratiques. L'erreur constante est de réduire le conseil à une caricature issue du sens banalisé du mot commun ».*

Je n'avais jamais envisagé questionner l'activité de conseil avant de lire le livre de Lhotellier. Il est vrai que dans le domaine de la formation des enseignants, les conseils donnés lors du suivi sur le terrain et notés dans le cahier de suivi du stagiaire paraissent tellement évidents que les nouveaux formateurs réclament plutôt des grilles d'observation que des méthodes pour conseiller.

Sa pratique du « tenir conseil » rejoint la formation que je dispense sur l'entretien post visite où je développe l'écoute active, la posture d'accompagnateur et une technique de questionnement permettant d'entraîner le formé à la prise de distance et cette approche est toujours une découverte pour les formateurs.

Il insiste sur l'éthique du conseil (Ibid. p.48) : *« l'essentiel est la manière par laquelle la personne se constitue elle-même comme agent d'activités et de pratiques. La question première et urgente du conseil est aujourd'hui celle de l'autonomie de la personne dans la construction de son projet d'existence ».*

Dans l'accompagnement d'un enseignant débutant, le cadre éthique, la bienveillance, le non jugement, la confidentialité sont primordiaux. L'entretien permettant l'entraînement à la réflexivité vise aussi, si le formé s'en saisit, à ce qu'il devienne progressivement un professionnel autonome. La posture de celui qui accompagne ou tient conseil demande une grande lucidité et de l'expérience.

Je retiendrai de Lhotellier la pratique du « tenir conseil ». Abandonner la notion de « donner des conseils » au profit de « tenir conseil » en tant que délibération pour agir. Le conseil doit permettre de créer une communication dialogique où prévaut la pensée de l'autre.

Et dans le cadre de ma recherche cela conforte ma posture d'accompagnatrice qui aide à mettre en mots l'accompagné pour le laisser construire du sens.

### **V.3. Accompagnement pour coopérer**

Lors de son intervention, Maela Paul<sup>5</sup> a insisté sur le sens littéral d'accompagnement qui donne « *se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui* » et l'accompagnateur n'est ni devant, ni derrière, ni à côté mais avec l'accompagné. Voilà une mise au point qui modifie l'image employée de « *cheminer à côté de* », cela dénote un changement de mentalités où cette relation à l'autre va impliquer un changement de posture.

Pourtant aujourd'hui, comme le dit Maela Paul, il faut opérer un renversement dans la manière de faire, on ne va plus former mais accompagner dans un processus de formation et on ne conseille plus comme dit Lhotellier mais on « *tient conseil* ».

Maela Paul souligne la diversité des formes et des logiques d'accompagnement. Elle s'interroge (2007, p.251) sur les jeux antinomiques qui en résultent : « *faut-il dire ou se retenir; proposer ou imposer, soutenir ou confronter, inciter ou se tenir en retrait ?* ».

Elle se questionne aussi et sur l'apparition d'une forme nouvelle d'accompagnement : « *ne se trouve-t-on pas aujourd'hui à penser un second temps de l'accompagnement qui consisterait non plus à penser « ce que l'accompagnement veut dire » mais bien qu'est-ce qu'agir dans un dispositif d'accompagnement ?* »

Pour elle l'agir nécessite de clarifier les dimensions de la pratique d'accompagnement.

Elle explique (2007, p.266) : « *...on ne saurait appréhender l'accompagnement tel qu'il se présente aujourd'hui qu'au travers de quatre dimensions : fonction/ posture/ démarche/ relation, qui constituent une disposition « cruciale » - et un enjeu : celui de*

---

<sup>5</sup> intervention « l'accompagnement : une pratique relationnelle spécifique », Master FAC, université de Tours, 2 avril 2010

*maintenir l'équilibre entre ces différentes polarités ».*

Elle précise que l'accompagnement est un défi d'équilibre entre ces polarités en tension. Cette approche complexe montre que l'accompagnateur va osciller entre quatre pôles :

- une fonction instituée mais avec une marge de liberté
- une posture cadrée et éthique mais qui nécessite de la réflexivité
- une démarche directive mais qui nécessite de la souplesse
- une relation à établir mais nécessairement impliquée

Maëla Paul nous montre toute la subtilité de cette relation de confiance à reconstruire à chaque fois et qui nécessite une vigilance de tous les instants. Elle insiste sur la tension permanente entre directivité liée à la fonction et non directivité liée à la posture et finalement sur la pratique d'équilibriste de l'accompagnateur.

Il lui faut instaurer une relation qui permette à l'accompagné de comprendre et de se comprendre. La définition minimale de Maëla Paul « *être avec et aller vers* » de l'accompagnement montre que la coopération doit exister pour que véritablement le lien existe.

Dans l'accompagnement des PE, je serai vigilante sur la relation à construire, comme le propose Maëla Paul. Cela nécessite accueil, écoute et se rapproche du tenir conseil. A partir de la posture d'autorité qui renvoie à mon statut de formateur, il faudra essayer de montrer et construire une posture qui mette en confiance l'accompagné pour pouvoir coopérer.

Cette posture nécessite la réflexivité de l'accompagnateur afin que celui-ci soit toujours conscient de ce qui se passe et ce qui se joue pendant tout le temps de l'échange.

#### **V.4. Accompagner pour réfléchir**

Philippe Perrenoud, comme je l'ai déjà dit, intègre la réflexivité comme un paradigme ouvert et intégrateur en permettant à l'enseignant de réfléchir à de multiples niveaux de son action pour lui donner du sens.

Nadine Faingold insiste sur la nécessité d'un accompagnateur à la réflexivité en formation initiale avec des dispositifs instrumentés pour étayer les informations auxquelles notre conscience n'accède pas facilement.

Alexandre Lhotellier nous indique que tenir conseil c'est permettre à l'accompagné de délibérer pour agir et c'est l'inviter à faire du sens.

Maela Paul nous montre la subtilité de la relation d'accompagnement où l'accompagnateur doit tout faire pour construire une co-opération avec l'accompagné. Ce qui nécessite une grande lucidité et réflexivité de celui-ci.

L'accompagnateur pourrait-il aider à la fois à la mise en mots et à la mise en valeur de la réflexivité encore balbutiante de l'enseignant novice ?

Mon choix est de travailler avec des stagiaires qui n'ont pas réussi à être titularisés et de tenter le modèle réflexif. Quitter l'expertise du formateur pour tenir conseil et accompagner, entraîner le PE à la réflexivité me semble une prise de risque limitée, ces stagiaires ont déjà eu beaucoup de conseils l'année de PE2 et ceux-ci n'ont pas suffi, il est donc judicieux de tenter une autre démarche de formation.

Proposer une approche réflexive où le tenir conseil va lui permettre de travailler une posture de professionnel compétent qui peut mettre à distance sa pratique et prendre son autonomie, c'est peut-être ambitieux ? Un accompagnement limité est-il possible, envisageable sur un seul temps d'entretien ?

Potentialiser le temps d'entretien est donc nécessaire et il est possible d'accentuer la prise de recul en s'appuyant sur des traces objectives de l'activité comme la vidéo de la séance.



## **VI - CONCEPT VIDEO ET FORMATION**

Laurence Pourchez<sup>6</sup> précise que l'utilisation de l'image comme conservation de trace permet un retour critique et que dès le début du XXème siècle, les anthropologues cinéastes avaient pris conscience de l'importance et du rôle possible de la technique audiovisuelle dans le recueil des données. Dès 1936, Margaret Mead et Grégory Bateson intégraient le film ethnographique dans l'enseignement de l'anthropologie.

Depuis le début des années 1970, les Ecoles Normales ont développé des dispositifs de formation fondés sur l'usage sur la vidéo-formation à des fins de formation professionnelle des enseignants. Pour Gérard Mottet (1997, p.18) l'un des facteurs essentiels de l'évolution des pratiques de vidéo-formation a été la possibilité de leur confrontation permanente au sein d'un réseau d'échanges et de mise en commun. Les IUFM ont relancé l'expérimentation dans un esprit de recherche d'un outil dont les méthodes seraient à inventer.

Filmer l'activité du maître est une solution de plus en plus facile à mettre en œuvre notamment avec l'évolution de la technologie numérique. Le matériel demande quelques apprentissages mais il est de faible encombrement, facile à transporter et cela permet de copier rapidement sur DVD pour donner une copie à l'auteur. Parallèlement des précautions sont à respecter pour que l'utilisation de la vidéo soit acceptable sur le plan déontologique et productive dans le domaine de la formation.

### **VI.1. Vidéo formation**

Gérard Mottet (1997, p.13) rappelle que l'utilisation d'enregistrements de situations pédagogiques a toujours eu cette particularité de poser les problèmes essentiels de formation et d'articulation réelle des connaissances théoriques et des expériences pratiques.

---

<sup>6</sup> Bourchez, (L.) « Multimédia et anthropologie : de la mode à la narration réflexive », Ressource en Ligne, Accédée le 22 mai 2010, sur <http://www.ethnographiques.org/2008/Pourchez.html>.

Il précise : « *La vidéo présente cet avantage de ne pas se borner à évoquer, de manière générale, la pratique enseignante et l'activité des élèves, mais de pouvoir les lire et les analyser pour mieux les comprendre. Elle présente cet autre avantage de permettre à des enseignants en formation de revenir sur les situations auxquelles ils se sont eux-mêmes essayés* ».

Il utilise des séances filmées en groupe avec l'objectif de préparer ensemble, analyser et refaire dans le cadre de laboratoire d'essais pédagogiques.

Mottet (Ibid, p.316) note déjà deux apports de la vidéo :

- ce support amène une représentation observable des réalités concrètes auxquelles la formation est censée se rapporter, il apporte un « échantillon imagée » de la pratique professionnelle à titre d'objet et de support de connaissances,
- il permet à l'enseignant de revoir après coup sa séance et de se mettre à distance et cette décentration est susceptible de favoriser des prises de conscience et d'amorcer éventuellement une réflexion théorique à partir d'événements vécus.

Il précise que la nature du feedback que livre la vidéo à l'acteur de la situation lui donne la possibilité de prendre en charge l'analyse de sa propre action. C'est pour lui par ces deux effets, référenciation et réflexivité, que la vidéo opère une mise en rapport théorique et pratique.

Nadine Faingold (1997, p.190) qui a travaillé avec Gérard Mottet, explique que : « *la centration de l'analyse sur la formation individualisée du stagiaire en tant qu'acteur de la situation pédagogique et l'utilisation conjointe de la vidéo et de l'entretien d'explicitation permet de renouveler la problématique de la prise de conscience dans le processus de formation des enseignants novices.* »

L'apport réflexif de la vidéo est un atout dans la prise de conscience du sujet et permet un échange à deux où le questionnement s'inspirant de l'explicitation peut, peut-être, permettre d'accentuer la prise de conscience.

Je retiendrai du travail de Gérard Mottet, une première approche de la vidéo qui sert d'instrument pour structurer le regard et permettre l'analyse de l'acteur. Son travail portait à la fois sur la préparation et l'analyse collective pour refaire ensuite, il s'inscrivait dans la durée.

Ma recherche utilisera le support vidéo mais de manière individuelle et unique.

## **VI.2. Auto confrontation**

J'ai découvert la technique d'auto confrontation simple dans une formation à l'IUFM de Poitiers appelée « l'utilisation de la vidéo en analyse de pratiques, une approche ergonomique » avec Luc Ria, maître de conférences à l'IUFM d'Auvergne.

Luc Ria nous a présenté son travail en équipe et l'utilisation de la vidéo comme dispositif d'analyse de pratiques qui était à la fois objet de formation et de recherche.

Son approche en ergonomie cognitive dans le cadre de l'analyse du travail, définit l'activité du sujet comme :

- située, autonome et adaptative,
- intégrant des actions, des préoccupations, des émotions, des connaissances,
- construisant de nouvelles connaissances in situ.

Il rajoute que l'activité est à la base de l'identité professionnelle et que c'est par l'agir que le sujet apprend à se connaître. Son dispositif est conçu sur dix séances avec un travail en groupe de professeurs du second degré et une préparation progressive au visionnage et au questionnement de la totalité de séances des stagiaires.

Pour lui (2008) : « *l'entretien d'auto confrontation mobilise la capacité à expliciter l'activité significative pour l'acteur à partir d'une remise en situation effectuée par la confrontation à des traces matérielles de son activité passée (enregistrements vidéo ou audio, photographies, agendas). Ces entretiens favorisent la mise en mots de l'expérience, le dévoilement de connaissances mobilisées dans l'action qui ne sont pas forcément explicites au moment de l'action.* ». C'est un moyen pour découvrir des connaissances propres à l'acteur.

La technique d'auto confrontation est d'abord un outil de recherche pour Luc Ria avant d'être un outil de formation mais ce dispositif me semble intéressant pour mettre à jour les savoirs d'action de l'enseignant en situation.

L'auto confrontation de Luc Ria permet un travail individualisé mais il ne spécifie pas précisément le questionnement et la posture du formateur ou du chercheur et je pense que ce sont des éléments importants à clarifier. Il ne suffit pas de confronter le PE à son image, il faut définir le mode et la forme des questions utilisées.

### **VI.3. Rétroaction vidéo**

François Victor Tochon, professeur d'université au Wisconsin, a réuni trois courants de recherche, l'analyse du discours, la réflexion sur la pratique et la vidéo-scopie en formation.

Il travaille en formation des enseignants, dans le cadre de séminaires d'analyse de pratiques, sur des dispositifs de formation visant le développement de l'identité professionnelle sous l'angle du paradigme du praticien réflexif.

En Amérique du Nord, face à l'échec du courant technocratique, le courant du praticien réflexif initié par les travaux de Schön s'est progressivement imposé comme modèle dominant dans la formation des enseignants. Le ministère de l'Éducation au Québec envisage l'analyse réflexive comme une condition de la professionnalisation au même titre, entre autres, que la référence à une éthique et la maîtrise d'une base de savoirs conformes aux données de la science.

Tochon a mis en place des cercles d'études vidéo. Dispositifs où il s'agit de visualiser des séances filmées issues de la pratique d'un pair afin de les étudier avec des collègues intéressés par une démarche d'analyse et de changement. Cet enregistrement fait par et pour des personnes qui collaborent entre elles dans le but d'approfondir leurs connaissances de leur propre manière d'agir pour améliorer leur pratique. Il conçoit le dispositif comme un cercle d'autoformation entre pairs.

Il pense (2002, p.21) que le cercle d'étude vidéo est un modèle souple de formation, fondé sur des échanges réflexifs à partir d'enregistrements vidéo. Il a pour objet d'objectiver et de conceptualiser la pratique puis d'intégrer dans l'action la théorie émergente élaborée en commun. L'objectivation est un questionnement systématique dans le but de rendre conscient les processus mentaux implicites.

La technologie favorise le transfert d'informations du lieu professionnel à des lieux de réflexion centralisés.

Selon lui (2002, p.71) : « *la vidéo-pédagogie est pour lui un mode d'enseignement et d'apprentissage fondée sur la vidéo-scopie, qui définit les modalités d'interaction et de rétroaction dans le cadre de rencontre de pratiques réflexives impliquant une concertation. L'approche utilisée en vidéo-pédagogie est l'analyse de pratiques grâce à la rétroaction vidéo.* »

C'est pour Tochon, la manière d'organiser le retour sur ces interactions qui va définir la rétroaction vidéo, il faut définir le cadre et le but de l'analyse de pratiques organisés à partir de la vidéo-scopie. Il nécessite de préciser sur quoi porte l'analyse de l'action filmée et la réflexion.

L'idée de rétroaction se traduit par *feed-back*<sup>7</sup> (mot anglais, de *to feed* nourrir, et *back*, en retour), action exercée sur les causes d'un phénomène par le phénomène lui-même. Dans le cadre de la rétroaction vidéo, associer l'auteur à l'observation du film de son activité, lui renvoie des images de sa propre action, il peut donc la commenter, l'évaluer pour la réguler ensuite.

D'après Tochon (1996, p.467), l'actualité des méthodes d'élucidation des savoirs pratiques fait de la rétroaction vidéo un instrument privilégié pour étudier la pensée sur l'action des professionnels de l'éducation.

Pour lui, ce type d'analyse permet d'élucider les savoirs d'action, il s'agit d'un processus d'explicitation progressif. La rétroaction permet la naissance de savoirs nouveaux, il dit : « *c'est le plus souvent la verbalisation des pensées professionnelles qui fonde l'analyse et permet une avance de la réflexion* ». Ce travail permet de réfléchir au cadre

---

<sup>7</sup> Dictionnaire le Petit Larousse, 1992, p.432

d'analyse choisi.

F. Tochon (1996, p.467) explique que la rétroaction vidéo est désignée en recherche par sa fonction, qui a évolué au fil de trois générations méthodologiques :

- stimuler le rappel des pensées interactives du sujet
- susciter la prise de conscience du sujet
- partager la réflexion sur l'action.

La métacognition parlée qui est une méthodologie semi-structurée, utilise la rétroaction vidéo pour susciter et étudier de façon objective la prise de conscience. Il s'agit de confronter l'enseignant aux enregistrements de son activité faits pendant son action professionnelle afin de lui demander de repenser l'épisode enregistré et d'exprimer sa compréhension de soi et du processus en cours.

L'image filmée semble intéressante car elle permet que le sujet prenne des informations sur sa pratique de « l'extérieur », pour développer sa pensée sur son action. La vidéo-scopie renvoie au PE une objectivation des signes de son action, lui permet donc de se décentrer et peut-être de se voir comme un autre afin de mieux appréhender ce qu'il a fait.

Tochon précise que l'analyse vidéo est orientée en fonction des buts que se donne le groupe qui observe, la réflexion est située. Selon les buts, le cadre de l'analyse sera différent, la manière dont l'enregistrement est utilisé dépend étroitement du cadre de l'analyse choisie.

Dans son ouvrage sur l'analyse de pratique assistée par vidéo (2002, p.16), il propose six cadres d'analyse différents : fonctionnel, stratégique, constructiviste, socioculturel, personnel et pragmatique.

Le cadre personnel (Ibid., p.98) porte spontanément l'auteur à raconter son expérience, l'accent est mis sur la qualité de la réflexion personnelle.

Le cadre pragmatique amène à préciser les intentions dans leur contexte et à réfléchir aux implications des actes. L'échange sur l'intention et l'action professionnelle élucide les motifs de l'action.

Tochon montre que la réflexivité est stimulée par la rétroaction vidéo. Il souligne l'importance du choix du cadre de l'analyse qui va orienter les buts de l'analyse de pratique.

Les cadres à la fois personnel et pragmatique me semblent adaptés à ma recherche car le PE va choisir et parler librement de sa situation et de ce qui le questionne. Le début sera d'abord spontané puis mon questionnement orientera l'analyse du côté pragmatique.

## **VII - PROBLEMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE**

Je vais maintenant articuler les différents concepts vus précédemment pour les mettre en perspective et décrire l'enjeu théorique de la recherche mise en œuvre auprès d'enseignants en renouvellement de stage.

### **VII.1. Problématique**

L'évolution de la formation des enseignants montre que le métier d'enseignant est complexe, qu'il nécessite des compétences et la capacité à penser sa pratique.

La formation initiale doit donc rendre l'enseignant compétent, capable de s'adapter à la diversité des publics et aux exigences du métier.

Pour Le Boterf, une personne est compétente si elle est capable de réussir son action mais aussi d'expliquer pourquoi et comment elle s'y prend pour agir, et pour lui ce retour sur soi ne s'acquiert pas spontanément. Il pense qu'en formation initiale, un médiateur extérieur est nécessaire pour travailler cette capacité de distanciation. Il définit trois niveaux d'apprentissage qui permettent de passer de la réalisation de l'action au réfléchissement de celle-ci jusqu'à la métacognition. Il faut donc du temps, de l'entraînement et une médiation pour construire des compétences.

Perrenoud explique que travailler à partir de l'expérience est un moyen pour former les enseignants débutants à construire des savoirs (théoriques et procéduraux) qu'ils pourront réinvestir dans les situations à venir. Il précise qu'être compétent, c'est avoir des ressources mais aussi avoir la faculté de les mobiliser à bon escient. Cette mobilisation ne s'enseigne pas mais procède d'un entraînement réflexif qui va permettre de construire les compétences professionnelles. Il montre aussi que le changement de pratique passe par l'analyse réflexive.

Wittorski précise que pour le sujet, la compétence correspond à la réalisation efficace de l'action et que les savoirs n'ont de « valeur » que s'ils permettent d'agir mieux. L'action et la compétence guident les individus dans leur professionnalisation. Il identifie comme pratique de professionnalisation individuelle le fait de mettre en mots sa pratique après



l'avoir réalisé afin de prendre du recul. Il pense comme Perrenoud que l'individu peut apprendre de ses pratiques et travailler « le savoir analyser » qu'il nomme compétence de processus.

Legroux explique que le degré d'intégration de l'information est proportionnel au degré de signification pour le sujet. On peut envisager que le sujet qui construit à partir de sa pratique élabore des informations qui deviennent savoirs puis connaissances car fortement en lien avec le sens donné par celui-ci.

Wittorski et Legroux nous signifient l'importance du sujet dans l'appropriation de savoirs. Il est donc nécessaire de travailler à la construction de savoirs par le sujet afin qu'il puisse les mobiliser ensuite.

Pineau nous rappelle le tournant réflexif des années 1980, en référence à Donald Schön, où s'est amorcé le changement du rapport théorie-pratique. Changement révolutionnaire de paradigme qui passe d'un modèle linéaire de la science appliquée à un modèle complexe de la science de l'agir où la formation du professionnel prend sa source dans la réflexion dans l'action et sur l'action. Cela nécessite des méthodologies interactives de recherche avec une collaboration active entre chercheur et praticien où ce sont à la fois acteurs et chercheurs qui réfléchissent. Ce courant s'est introduit plus facilement dans le monde enseignant où la part du prescriptif est plus faible que dans d'autres métiers.

Pour Altet, la formation professionnelle des enseignants doit aussi s'appuyer sur ce modèle du professionnel réfléchi capable d'analyser ses pratiques et d'inventer de nouvelles stratégies. Perrenoud insiste en déclarant qu'il est nécessaire de créer des lieux d'analyse de pratique où l'on favorise la réflexivité du praticien débutant.

Pour Faingold les dispositifs de formation savent dispenser savoirs théoriques mais ils savent peu opérationnaliser ces savoirs et il est nécessaire d'instrumenter des dispositifs de réflexivité qui mettent en place des temps d'analyse de pratiques afin de favoriser prise de connaissance et prise de conscience comme la vidéo et l'entretien d'explicitation.

Elle rejoint Donnay pour qui la réflexivité nécessite une posture d'extériorité favorisée par des médiations externes comme une personne médiatrice, une situation rapportée oralement ou par un autre média.

Être compétent, c'est rendre intelligible sa pratique, c'est être capable d'en parler en prenant du recul sur son action. Il est nécessaire, avec les praticiens débutants, de mettre en

place des dispositifs qui favorisent cette intelligibilité comme l'analyse de pratique assistée par vidéo expérimentée par Tochon.

L'analyse à l'aide de la vidéo permet une objectivation des signes de l'action et permet à l'enseignant de se voir comme un autre pour mieux appréhender ses savoirs d'action.

Tochon précise que selon les buts, le cadre de l'analyse sera différent. Il montre que la réflexivité est stimulée par la rétroaction vidéo et que c'est un modèle souple de formation adaptée à la nouvelle professionnalisation des acteurs de l'éducation.

Modèle souple qui permet de travailler seul, entre pairs, avec un formateur ou animateur. Dans le cadre de la formation initiale des enseignants, Perrenoud et Faingold ont rappelé la nécessité d'un médiateur comme aide à la verbalisation de la pratique.

Vermesch nous explique qu'une part de l'action est opaque, elle est préréfléchie (ne relève pas de la conscience réfléchie tant qu'il n'y a pas eu prise de conscience) et qu'un moyen pour y accéder est de faire verbaliser l'auteur à l'aide de la technique d'explicitation.

Cette technique d'entretien centrée sur le vécu subjectif de la personne permet de l'aider à prendre conscience et à mettre en mots ce qui est préréfléchi. C'est donc un moyen qui permet à la fois d'écouter ce que nous dit le sujet de sa pratique et de questionner pour accéder à la singularité de l'action de l'individu.

L'intervieweur est centré sur la réalité du sujet qui explicite tout comme l'accompagnateur est au service de l'accompagné nous rappelle Lhotellier. Pour lui, les fondements de l'accompagnement résident dans la construction du pouvoir du sens de l'autre.

Il envisage la pratique du « tenir conseil » comme un accompagnement à la délibération pour agir face à une situation problème. La technique d'explicitation peut-être un moyen, pour l'accompagnateur, qui permette cette délibération.

Maela Paul nous rappelle que l'accompagnement désigne une diversité de pratiques mais qu'il s'appuie sur certains principes à respecter dont l'instauration d'une relation de confiance qui permette à l'accompagné de comprendre et de se comprendre.

Finalement ces différentes approches peuvent être croisées pour penser une nouvelle forme de professionnalisation des enseignants. Enseigner est un métier complexe qui

nécessite adaptation et autonomie. Former des praticiens réflexifs est une condition de survie des personnels nous dit Perrenoud. Apprendre par l'expérience opère un changement de paradigme qui nécessite des dispositifs spécifiques qui puissent accompagner cette évolution.

Pourquoi ne pas utiliser les médiations de la rétroaction vidéo et de l'accompagnement pour favoriser la réflexivité de l'enseignant débutant et donc l'aider à conscientiser son agir professionnel ? Pourquoi ne pas se servir de la technique d'explicitation dans le cadre de l'accompagnement individuel pour l'aider en mettre en mots et mettre à jour la totalité de son action ?

Un dispositif qui croise rétroaction vidéo et accompagnement doit pouvoir favoriser cette distanciation indispensable au retour sur l'expérience et à la prise de conscience. Une meilleure compréhension de sa pratique peut permettre au professionnel d'acquérir des savoirs d'action et éventuellement de les faire évoluer.

## **VII.2. Questions de recherche**

Je vais donc penser les modalités d'un accompagnement individuel qui permettent à des enseignants débutants d'ancrer leur réflexion dans leur expérience pratique singulière.

Ma recherche porte sur des enseignants en renouvellement de stage qui n'ont pas été titularisés car ils n'ont pas pu valider toutes leurs compétences professionnelles.

Concevoir une nouvelle forme d'apprentissage et d'intervention dans le suivi de ces professeurs des écoles pourra, peut-être, les aider à mieux comprendre ce qu'ils font de leur point de vue et donc le sens personnel donné leur permettra de faire évoluer leur pratique.

L'intervention étant limitée à un entretien, s'appuyer sur l'analyse de pratique assistée par vidéo peut participer à l'objectivation des traces de l'activité, aide supplémentaire pour porter un regard extérieur sur soi et potentialiser ce temps réduit.

Ce dispositif de réflexivité est renforcé par un accompagnement du PE centré sur la prise de conscience de l'action afin d'approfondir la connaissance de sa manière d'agir.

Mes questions de recherche renvoient à une interrogation sur ce dispositif :

- En quoi cet entretien peut-il l'aider à analyser son activité et à conscientiser son fonctionnement en situation professionnelle ?

- Comment conduire dans le temps de l'entretien, un accompagnement qui favorise la verbalisation du PE ?
- Comment s'appuyer sur la rétroaction vidéo pour objectiver les pratiques du PE ?
- L'enseignant débutant peut-il apprendre de ses propres pratiques et donner du sens à l'aide d'un dispositif utilisant la rétroaction vidéo ?
- L'accompagnateur, à l'aide de ce dispositif, peut-il développer la réflexivité du PE ?
- Est-il possible que cet échange qui me semble être un accompagnement de la pratique du stagiaire sur le mode réflexif puisse être véritablement un accompagnement de la réflexion de celui-ci ?
- La rétroaction vidéo favorise-t-elle à la fois la construction de savoirs pratiques et la compétence correspondant au « savoir analyser » ?

L'ensemble de ces questions pourraient être résumées par ces deux questions : comment conduire un entretien qui s'appuie sur la rétroaction vidéo et permette au PE d'apprendre de sa pratique ? En quoi la rétroaction vidéo et l'accompagnement peuvent favoriser la réflexivité du PE ?

### **VII.3. Evolution de l'objet de recherche**

Face aux difficultés des PE dans leur classe, il fallait donc trouver d'autres formes d'intervention pour initier d'autres modalités d'apprentissage.

En parallèle avec les conseils et recommandations des formateurs à appliquer, j'ai donc tenté d'élaborer et d'améliorer depuis trois ans, un dispositif pour l'aider à mieux analyser et comprendre son action.

Dès la mise en place du dispositif, j'ai tenté de faire analyser sa pratique par le PE, lui-même en m'appuyant sur l'explicitation et la vidéo.

La première année, ce dispositif proposé par l'IUFM a été présenté aux PE comme une formation personnalisée à l'analyse de leur pratique, utilisant la vidéo comme support.

J'ai d'abord employé un dispositif mixte où je me servais de l'entretien d'explicitation pour questionner le PE avant et après le visionnement de sa séance vidéo. Je ne me servais pas directement de l'image car je voulais mettre le PE en évocation de sa situation et pas en observation. Un exemple d'entretien a été publié dans la revue *Expliciter* (Laurency, 2009) où je propose à une stagiaire de travailler sur un moment de sa pratique.

Mon accompagnement avec l'explicitation lui a permis de prendre conscience progressivement de ce qui c'était réellement passé dans le moment que le PE avait choisi.

Par contre, l'utilisation de la vidéo après l'entretien n'a pas été probante car le PE a surtout cherché à vérifier ce qu'elle avait pu me dire dans l'entretien préalable alors que mon hypothèse était que l'observation de sa vidéo allait être beaucoup plus approfondie et qu'un nouvel entretien après le visionnement de sa séance lui permettrait d'autres prises de conscience.

J'ai donc cherché un autre usage de la vidéo qui puisse aider le PE à analyser son action. Suite à l'intervention de Luc Ria sur la technique d'auto confrontation, j'ai décidé de me servir de la vidéo pendant l'entretien.

Dans l'entretien duel, j'ai utilisé les images sélectionnées par le PE en essayant de le questionner sur ces observations puis d'intercaler de petits temps d'explicitation sur les moments choisis par le PE. Je me suis aperçue de l'intérêt d'utiliser les images pour questionner à la fois l'activité du PE mais aussi celle des élèves, une trace objective de l'action permettant d'observer et d'interroger les faits. Cette prise de recul a permis pour certains de fortes prises de conscience (voir Amélie 1).

Les temps d'explicitation n'étaient pas probants car la vidéo « court-circuitait » l'évocation de la situation. Il fallait chercher une autre manière de conduire l'entretien.

Cette année dans le cadre de la recherche en master et à partir d'un cadre conceptuel plus étayé, j'ai continué à explorer une forme d'entretien plus pertinente. J'ai essayé de mettre en place un accompagnement de l'ordre du « tenir conseil » de Lhotellier c'est-à-dire de créer une communication dialogique, une recherche méthodique du sens d'une situation problème. J'ai aussi utilisé l'analyse de pratique assistée par vidéo de Tochon en clarifiant le cadre et les buts de l'analyse. Et je me suis servie de la grille des satellites de l'action de Vermersch pour questionner le PE.

#### **VII.4. Hypothèses**

Je pense que ce dispositif s'appuyant sur la confrontation du PE aux images de son action va lui permettre de prendre du recul pour débiter l'analyse de sa pratique. Je crois aussi que rajouter un accompagnateur, qui le questionne avec bienveillance et sans jugement sur son activité filmée et ses intentions, va lui faire accéder à d'autres informations et à une analyse plus approfondie.

Cette double médiation va favoriser une compréhension plus forte de soi et de l'activité en cours et donc aider à la prise de conscience.

Les hypothèses retenues pour cette recherche seraient :

- le PE peut apprendre de ses pratiques par la rétroaction vidéo,
- l'accompagnateur doit utiliser une démarche bien cadrée pour développer la réflexivité du PE,
- l'accompagnement s'appuyant sur la rétroaction vidéo permet de renforcer la réflexivité du PE.

Les concepts d'accompagnement et la construction de compétences réflexives me semblent centraux dans ma recherche et je pourrais formuler la problématique autour de la question : comment accompagner la réflexivité de l'enseignant débutant à l'aide de la rétroaction vidéo ? Comment le dispositif imaginé peut fonctionner et avoir des effets sur le PE ?

## DEUXIÈME PARTIE

Ce travail est à la fois une recherche exploitant l'image pour élaborer une technique d'entretien s'appuyant sur la rétroaction vidéo qui puisse être communicable. Et c'est aussi une formation assistée par la vidéo qui vise à aider les PE en année de renouvellement à conscientiser leur pratique afin de la faire évoluer.

L'objectif est double, et ce travail a commencé il y a deux ans. Je cherche à formaliser une forme d'accompagnement qui soit utile pour les PE en stage de renouvellement. Les apports de la formation FAC et l'élaboration du mémoire m'ont permis de faire avancer fortement ma réflexion et étayer et enrichir les bases de ma technique d'entretien.

Les professeurs des écoles concernés ont déjà suivi une année de formation à l'IUFM et ont l'expérience d'environ treize semaines de stage sur trois classes différentes. Comme ils n'ont pas été titularisés, ils effectuent une année complète dans une classe pour améliorer leurs compétences. Celles-ci seront validées au cours de l'année par l'équipe de formateurs (IMF, CPAIEN, PIUFM) qui viennent les observer dans leur classe et rédigent des rapports suite au entretiens post visite qu'ils mènent.

C'est à partir de ces premières visites et d'un bilan formatif en novembre que le PE va avoir un retour sur ses capacités. Les suivis réguliers, des dispositifs d'aide personnalisée et le bilan de l'équipe doivent lui permettre d'améliorer ses compétences professionnelles tout au long de l'année afin de les valider positivement en fin d'année scolaire.

Ce travail de formation assistée par vidéo fait partie de l'aide personnalisée, il se situe après le premier bilan formatif des PE et commence au mois de décembre. Le premier rendez-vous, pour aller filmer une séance dans leur classe, démarre ce dispositif qui se prolongera par deux entretiens, l'un individuel et l'autre collectif, fixés en milieu d'année.

## I - PRESENTATION DE LA METHODE DE RECUEIL

### DES DONNEES

J'ai choisi d'utiliser les images vidéo sélectionnées par le PE. Moments qui le questionnent, qui orientent l'entretien vers l'émergence, le développement et l'élucidation d'une situation-problème.

Partir de ses interrogations permet de mettre en valeur sa place de bénéficiaire dans ce travail et sa place de professionnel. Professionnel débutant certes, mais professionnel capable d'analyser son travail pour l'évaluer et de formuler un questionnement concernant sa pratique.

Partir de ses attentes permettait aussi de me positionner comme quelqu'un qui va d'abord écouter les interrogations du PE. Ceci afin d'installer une posture et une démarche d'accompagnement et de réciprocité de dialogue. Pour reprendre une définition minimale de l'accompagnement selon Maela Paul : « être avec et aller vers »

Les entretiens se sont faits dans une période de quinze jours à un mois après les enregistrements vidéo effectués par Gisèle Jean (qui travaille avec moi sur le dispositif d'aide personnalisée) pour Amélie et par Vincent lui-même. Je ne connaissais donc pas les séances filmées.

Ma technique d'entretien s'inspire de l'entretien professionnel de type « tenir conseil » d'Alexandre Lhotellier qui comporte trois temps. Je me suis inspirée aussi de la démarche d'accompagnement en trois phases de Maela Paul pour caractériser les trois registres de l'entretien. Elles se présentent ainsi :

- L'ouverture où j'explique le cadre, les modalités et les objectifs de l'entretien et sollicite l'accord du PE. Ce début d'entretien vise à accueillir le PE, à établir une relation et à le mettre en confiance.

Mis en forme : Retrait : Gauche : 2,52 cm,  
Sans numérotation ni puces

- 1. Le travail sur l'agir et le sens en questionnant l'activité du PE en utilisant la grille d'écoute de l'action de Vermersch (pour aller des satellites vers l'action elle-même) et en m'inspirant aussi du modèle TOTE pour faire verbaliser les prises

Mis en forme : Retrait : Gauche : 1,25 cm,  
Première ligne : 0 cm, Numéros + Niveau : 1  
+ Style de numérotation : 1, 2, 3, ... +  
Commencer à : 1 + Alignement : Gauche +  
Alignement : 1,88 cm + Retrait : 2,52 cm



d'informations et les prises de décision du P.E. Je pense aussi questionner sur le ressenti et les croyances du sujet en utilisant les apports de N.Faingold. Je chercherai à maintenir une relation d'échanges et de dialogue dans ce deuxième temps plus conséquent.

•2. Le dénouement qui permet de clôturer l'entretien et de savoir ce que le PE a retenu.

Dans cette fin d'entretien, je lui donnerai la parole pour lui laisser dire ce qui a été important et a fait sens pour lui.

Il fallait croiser technique d'entretien et rétroaction vidéo. F.Tochon (1996, p.11) a travaillé sur les usages de la rétroaction vidéo et je m'appuierai sur une approche méthodologique de type métacognition parlée, c'est-à-dire visant à susciter et étudier de façon objective la prise de conscience. Il s'agit de confronter le PE à l'enregistrement de son action afin de lui demander de repenser quelques moments de l'épisode enregistré et d'exprimer sa compréhension de soi et du processus en cours.

Le PE est donc à la fois acteur puis observateur de son action, il sélectionne les moments de l'enregistrement qui l'interpellent, c'est donc lui qui propose les instants de classe, je lui ai demandé de montrer des moments significatifs et assez courts des questions qu'il se posait. C'est aussi lui qui prend le temps de formuler ce qui l'interroge dans le passage choisi.

J'ai pratiqué des entretiens semi-directifs, la parole était plus ou moins spontanée du côté des PE avec qui je n'avais jamais eu ce type d'échange. Ils me connaissaient essentiellement comme formatrice et le pari était ambitieux de passer à une posture d'accompagnatrice. J'ai essayé de présenter et respecter le cadre de non jugement et de bienveillance pour les engager à donner librement leurs pensées, vécus et ressentis mais la relation de confiance était à construire dans chaque temps d'entretien. Mon expérience de l'analyse de pratiques et de l'explicitation m'a guidée dans cet accompagnement singulier.

J'ai tâtonné pour trouver une démarche appropriée en cherchant comment prendre en compte l'observation de la vidéo dans mon questionnement sur l'activité du PE dans sa classe. Au fur et à mesure des entretiens, ma façon de questionner s'est plus appuyée sur les images visionnées pendant l'entretien et sur les informations que prélevait l'enseignant.

J'ai aussi fait un entretien d'explicitation avec un professeur des écoles titularisé en 2009, et avec qui j'ai utilisé la vidéo et l'entretien en janvier 2009. Je lui ai fait retrouver et évoquer la situation d'entretien mais certains souvenirs sont restés assez vagues car elle avait oublié certains éléments. Ma technique s'est appuyée sur :

1. \*Le passage d'un contrat de communication pour demander l'accord du sujet,
2. \* Le guidage vers un moment spécifié de l'entretien mené avec la vidéo un an avant
3. \*L'installation dans le contexte et la mise en évocation,
4. \*Le questionnement sur le déroulement de l'action, les prises d'informations, les prises de décisions et les croyances,
5. \*L'utilisation possible des gestes qui sont une clé vers le préréfléchi.

**Mis en forme :** Numéros + Niveau : 1 +  
Style de numérotation : 1, 2, 3, ... +  
Commencer à : 1 + Alignement : Gauche +  
Alignement : 1,88 cm + Retrait : 2,52 cm

Je citerai quelques passages de fin d'entretien lorsqu'elle évalue ce que lui a apporté cet accompagnement à l'aide de la vidéo ; cette jeune professeur s'appelle Amélie (nommée A12).

## **II - PRESENTATION DES ENTRETIENS**

### **II.1. Présentation des interviewés**

J'ai mené cinq entretiens cette année à partir de l'observation d'une séance filmée choisie et conduite par cinq professeurs des écoles.

J'analyserai donc les deux derniers entretiens qui me semblent les plus aboutis. L'un se fera avec Vincent et l'autre avec Amélie, tous les deux jeunes professeurs. Amélie a vingt-quatre ans et possède une licence de psychologie alors que Vincent a trente-deux et détient une licence de Sciences et Techniques des Activités Sportives (STAPS).

J'ai fait un entretien d'explicitation avec une autre Amélie qui a 29 ans et possède une maîtrise d'histoire ; je n'en citerai que quelques passages de notre échange.

### **II.2. Mode de passation**

Les entretiens ont eu lieu à l'IUFM dans mon bureau (environ quinze jours après la vidéo) où je leur ai laissé symboliquement mon fauteuil afin que je sois à leur côté (avec eux plutôt que devant eux) et qu'ils puissent manipuler facilement les commandes de l'enregistrement vidéo. J'avais choisi d'écouter, de regarder et de questionner, je n'ai pris uniquement en notes que les questions qu'ils formulaient au sujet de leur pratique filmée.

Nous avons regardé d'abord une première fois et c'est seulement sur le deuxième passage que j'ai questionné en observant les images puis arrêtant la vidéo ou reprenant un passage (à mon initiative ou à celle du PE) pour écouter les réponses et éventuellement questionner plus précisément.

Mes questions ouvertes s'appuieront sur la technique définie précédemment et porteront sur l'observation des actions du maître et des élèves, les faits, les idées, les ressentis, les intentions et croyances de l'enseignant pour chercher à accompagner sa réflexion. Les questions seront adaptées à la séquence visionnée et aux discours des deux PE, Amélie et Vincent.

L'entretien d'explicitation avec Amélie <sup>2</sup> se passait un an après l'entretien utilisant la vidéo (l'entretien partait de ses questions et des images mais la méthodologie n'était pas aussi aboutie que cette année). Il s'est fait dans mon bureau avec seulement le magnétophone pour enregistrer l'entretien avec son autorisation. J'ai cherché à lui faire évoquer un moment significatif du dispositif avec la vidéo. C'était la première fois que je pratiquai ce type d'entretien, inhabituel pour Amélie qui était un peu surprise et elle a retrouvé un moment particulier pour elle sans forcément se rappeler de tous les détails.

### **II.3. Transcription des entretiens**

Pour Laurence Bardin (1977, p.44), l'entretien est une méthode d'investigation spécifique qui donne lieu à un matériel riche et complexe. Le discours parlé met en scène la subjectivité de la personne. Elle explique que : *« le sujet dit « Je » avec son propre système de pensées, ses processus cognitifs, ses systèmes de valeurs et de représentations, ses émotions et son affectivité et l'affleurement de son inconscient. Et en disant « Je » même s'il s'agit de parler de quelqu'un d'autre, ou d'autre chose, il explore parfois à tâtons, une certaine réalité qui se faufile à travers le « défilé étroit du langage », de son langage..... ».*

Mon questionnement s'est appuyé sur le discours du PE en reprenant « en écho » ses expressions afin de lui « renvoyer » son langage tel qu'il était formulé pour lui permettre d'approfondir sa pensée et d'étayer ses réponses.

Les entretiens ont été transcrits en indiquant (dans la mesure du possible) les temps d'observation de la vidéo et les temps d'arrêt, les répliques et les relances sont numérotées chronologiquement avec une lettre (V, A et A<sup>12</sup> correspondant<sub>s</sub> au PE et B à moi-même). J'ai mis la ponctuation afin de rendre intelligible les réponses. J'ai indiqué les informations paralinguistiques (hésitations, laissés les répétitions, les silences, l'aspect émotionnel comme le rire) qui montrent la recherche, la réflexion, l'émotion du PE. J'ai donc présenté quelques informations sur le non verbal qui donne un peu de vie au discours.

J'ai indiqué les temps de silence par des pointillés en indiquant éventuellement une durée qui me semblait caractéristique du cheminement et de la réflexion du PE. J'ai aussi indiqué entre parenthèses les manipulations liées à la vidéo, les temps où l'on regarde le film, les temps où l'on arrête.

Les caractères en gras mentionnent les prises de conscience, en italiques indiquent les questions professionnelles que se pose le PE ainsi que les réponses qu'il apportera durant l'entretien.

Je privilégie la recherche qualitative et l'approche compréhensive et j'ai donc utilisé les enregistrements des entretiens menés avec deux professeurs stagiaires pour en analyser le contenu en l'organisant à partir des trois temps de l'entretien.

J'ai découpé le deuxième temps, le plus long à partir des satellites de l'action de Vermersch (1994, p.45). J'ai fait apparaître les questions des moments choisis par le PE et les réponses qu'il se donne au cours de l'entretien, en italiques. J'ai mis en évidence les prises de conscience et ce qui a fait sens en gras.

Les deux entretiens menés étaient de durée différente de 1h20 pour Vincent, 45 mn pour Emilie et 40 mn pour Amélie [12](#). Le corpus à étudier était important : 300 répliques pour Vincent, 218 pour Amélie et 125 pour Amélie [21](#).

J'ai découpé les deux textes d'Amélie et Vincent en catégories, à la fois en lien avec les phases de l'accompagnement, c'est-à-dire le début, le milieu et la fin de l'entretien. Le milieu étant la partie la plus conséquente, je l'ai organisé en fonction des questions que j'avais posées en lien avec les satellites de l'action de Vermersch.

Bien que l'entretien ne soit pas un entretien d'explicitation car le sujet n'est pas en évocation de son action, le sujet décrit sa pratique à l'aide des images vidéo.

J'ai présenté les réponses en tableaux classés par catégorie :

1. L'ouverture de l'entretien où je laisse le contenu du dialogue (questions et réponses).
2. Le contexte : les circonstances, l'environnement, les élèves
3. Les jugements : les évaluations subjectives, les commentaires sur l'action et les élèves, les croyances et ressentis
4. Le procédural : les savoirs pratiques, le déroulement des actions réalisées par le maître à la fois matérielles et mentales et comportant les prises d'information et de décisions
5. Les intentions, les buts, les finalités
6. Les savoirs théoriques ou d'expériences
7. La clôture de l'entretien où je laisse aussi le contenu du dialogue.

La difficulté résidait dans le fait de distinguer les catégories 3 et 4, j'ai donc choisi de classer les réponses du PE dans les jugements si son discours commentait les faits et dans le procédural de l'action quand il retrouve ce qu'il faisait et pensait effectivement au moment précisément observé. Je me suis servie des informations annotées dans la transcription, temps employé, vidéo, silences mais la distinction n'était pas toujours facile à faire et cela nécessitait la collaboration du PE qui accepte de revenir dans son expérience de décrire son « vécu intérieur » plutôt que de commenter des « faits extérieurs ».

L'ouverture de l'entretien présente le cadre, les modalités et les objectifs de l'entrevue.

Je ne l'ai retranscrit que pour Vincent car je n'avais pas démarré l'enregistreur numérique pour Amélie, que je sentais moins à l'aise. Ceci afin d'instaurer un climat de confiance avant de solliciter son autorisation pour enregistrer nos échanges.

Je leur ai demandé à tous les deux s'ils m'autorisaient à utiliser l'enregistrement uniquement pour ma recherche et je leur en ai donné une copie personnelle. Le film vidéo est leur propriété et je n'en garde aucune trace.

De la même manière pour Amélie [12](#), elle m'a accordé son autorisation pour utiliser son entretien.

### **III - ANALYSE DES ENTRETIENS**

J'ai analysé les données des deux entretiens. J'ai découpé les deux protocoles en trois parties, le début, le cœur et la clôture correspondant aux trois temps de l'accompagnement.

Le milieu de l'entretien étant le plus important, il est lui-même scindé en cinq catégories correspondant aux des satellites de l'action de Vermersch.

Ce qui donne sept tableaux par entretien, la totalité de l'entretien et les tableaux par catégorie sont en annexe du mémoire. Je ne présenterai dans chaque catégorie qu'une partie des données.

#### **III.1. Entretien de Vincent**

L'entretien complet se trouve en annexe I de la page 3 à 410.

Vincent a une classe de CP/CE1 et a filmé une séance de lecture, il a choisi deux moments. Trois questions ont émergées dans l'entretien qui correspondent au début puis au milieu de sa séance de lecture :

- *Comment est-ce que je peux faire pour ne pas interrompre la séance lorsqu'un élève se disperse ?*
- *Qu'est ce que moi, je pourrais faire pour canaliser cette frustration des élèves ?*
- *Pourquoi cet élève ne peut pas reformuler les consignes qui ont déjà été données ?*

Deux questions interrogent son action face à des comportements d'élèves, la troisième est centrée sur l'attitude d'un élève.

J'ai simplifié la répartition par catégorie en mettant, en général, la totalité de la réplique dans un seul tableau alors que certaines faisaient référence à plusieurs (il y a quelques exceptions quand les répliques sont longues et concernent plusieurs thèmes).

La transcription de l'oral de l'entretien donne une syntaxe pas toujours très claire et correcte car la spontanéité du dialogue ne respecte pas toujours les règles grammaticales.

C'est un aspect significatif de ce type d'entretien d'autant plus lorsque nous sommes absorbés par les images et que les réponses du PE se construisent progressivement par l'observation et par retour sur son vécu.

La totalité des entretiens se trouvent en annexes.

### **III.1.1. Début de l'entretien**

Je présente une partie des données du début de l'entretien dont la totalité est dans l'annexe I.2, p.42 à p.43.

Laurence Bardin (1977, p.225) propose différentes formes d'approches dans l'analyse de l'énonciation :

- l'analyse syntaxique et paralinguistique qui porte sur les structures formelles et grammaticales
- l'analyse logique qui s'appuie sur une connaissance de l'agencement du discours
- l'analyse des éléments formels atypiques comme les omissions, les failles logiques, les silences

J'utiliserai ces différentes approches en fonction des moments de l'entretien.

Maela Paul<sup>8</sup> insiste sur l'importance de l'accueil, une partie de la relation se noue et est invisible. Elle se traduit par le positionnement, l'attitude, la présence à l'autre, des gestes d'ouverture, d'écoute et d'intérêt qui créent peu à peu du lien et de l'implication. Cet accueil est donc difficile à mesurer dans le discours.

#### OUVERTURE DE L'ENTRETIEN / VINCENT

B 1 : Je t'explique un petit peu comment on fonctionne, en fait l'objectif de cet entretien, c'est donc comme je t'avais dit de sélectionner deux ou trois moments dans ta vidéo qui te questionnent plus particulièrement

V 2 : Y a à peine une minute en tout dans ma vidéo avec plusieurs petits moments...

B 3 : D'accord et à travers les moments que tu as choisis donc qu'on va regarder ensemble, je te propose qu'on regarde un premier moment que tu as choisi, ensemble

V 4 : D'accord.

---

<sup>8</sup> Intervention Maela Paul « l'accompagnement : une pratique relationnelle spécifique », Master FAC, université de Tours, 2 avril 2010



J'explique que l'entretien s'appuiera sur les choix du PE, je rappelle le travail de sélection qu'il a du faire en fonction de ses questions propres sur la vidéo de sa séance. Le verbe proposer évite la contrainte.

B 5 : Et puis qu'on revienne au début et que tu me dises la question ou les questions que...qu'est ce qui t'interroges dans ce moment là, .....Ça c'est toi qui sais ce que tu as choisi..... Et je vais te questionner sur les images, sur ce que tu fais, sur ce que tu dis, sur ce que tu penses, sur ce que font les élèves en questionnement ouvert

Le début insiste sur ce que je demanderai à Vincent dans l'entretien : « tu dis, tu sais, tu choisis, tu penses, tu fais ». Le questionnement sans jugement est précisé : questionnement ouvert.

B5 : ..... Ça a juste l'objectif de te faire réfléchir et mettre en mots en fait. Je pars vraiment de cette idée que mon questionnement vise juste à te faire explorer à deux ton film, je sers de médiateur mais je n'attends pas de réponse particulière, de bonnes ou mauvaises réponses, ce n'est pas du tout dans cet esprit là qu'on le fait. C'est vraiment dans un esprit d'accompagnement de ta réflexion.

Mon intervention explique mon rôle de médiateur et d'accompagnateur s'appuyant sur le film, les réponses et la réflexion du PE : de te faire réfléchir et mettre en mots, te faire explorer, accompagner ta réflexion.

B5 : .....Et on clôturera peut-être l'entretien, en fait, sur finalement cet entretien, qu'est ce qui a été important pour toi dans cet entretien. Si il y a des moments importants pour toi peut-être ce qui t'a été utile, ça c'est toi qui me diras.

Je précise aussi l'objectif de la fin du déroulement de l'entretien, la répétition du pronom personnel « toi » montre la place et l'importance du PE dans cet entretien.

B5 : , .....Ssi tu mets en lien des choses ou pas, par rapport à ta pratique.  
B 17 : c'est de me faire un peu confiance sur ce travail ensemble et ça ne sort pas d'ici.....Mais c'est vraiment quelque chose entre nous deux à côté de tout l'aspect plus sommatif que tu as avec l'équipe par ailleurs

Je rappelle les règles déontologique (par rapport à ta pratique), de confidentialité (ça ne sort pas d'ici, quelque chose entre nous deux), elles sont indispensables dans le cadre d'un accompagnement. J'essaye d'instaurer la confiance.

C'est important de prendre ce temps d'explications pour clarifier ce que l'on va faire

ensemble, B5 est la réplique la plus longue de tout l'entretien. Je suis à l'initiative de l'entretien mais il est important d'expliquer les règles pour établir une relation de coopération.

J'ai souligné dans ce premier tableau mes actions en première personne (je t'explique, je te propose je vais te demander, je vise, je sers...) et celles adressés à Vincent, en deuxième personne, beaucoup plus nombreuses (tu as choisi, tu me dises, t'interroges, c'est toi qui sais, qui me dis, tu fais, tu dis, tu penses, tu as repéré...) centrés sur son activité mentale et ses actions concrètes pour expliquer la nature du questionnement utilisée dans l'entretien.

V 6 : Et déjà le fait, de l'avoir vu, regardé plusieurs fois, c'est vrai que ça permet de ne pas avoir du tout le même regard.

B 7 : Oui

V 8 : Et même de voir des choses que je ne vois jamais et qui sont pourtant flagrantes et que j'ai vu qu'à la fin en fait. Là, rien que sur la première image et on le voit sur tout le film, c'est le premier plan que moi je ne vois pas, en fait, c'est le bazar qui est sur mon bureau et que je ne vois pas.

B 9 : Oui, oui

V 10 : Déjà ça, moi je ne le vois pas du tout et je m'en suis rendu compte, en fait, qu'à la fin. En regardant, je me suis dit attends mais c'est la table ! Oui c'est mon bureau qui est là et en fait, ça serait bien que je le remette.

L'occurrence « voir » est répété huit fois. Quatre fois positivement sur l'information donnée par l'image et quatre fois de manière négative (je ne vois jamais, je ne vois pas, je ne vois pas du tout) quand il est en classe. Voir et regarder, soulignent l'importance de la perception visuelle et donc la force de l'image, trace objective qui l'interpelle, concernant l'organisation et le rangement de son bureau.

La vidéo est un moyen de revenir sur sa pratique et de faciliter l'autocritique. Elle permet de relativiser les choses quant à l'image que l'on donne de soi et dans le cas de Vincent de découvrir l'image de son bureau, poste de travail reflétant le manque d'organisation du maître.

Il y a déjà des prises de conscience concernant ce qu'il a découvert après avoir visionné trois ou quatre fois son film. Cela montre qu'il a accepté le contrat et s'est engagé activement dans le dispositif. Déjà, l'observation vidéo de sa pratique permet une prise de

recul et une prise de conscience de son organisation matérielle (V8, V10).

### **III.1.2. Présentation du contexte de la séance**

Je ne présente qu'une partie des répliques de Vincent, la totalité est dans l'annexe I.3 p.44.

CONTEXTE – CIRCONSTANCES – ENVIRONNEMENT / VINCENT
V 26 : C'est une séance de lecture, .....Et ensuite <u>là</u> , on est sur une lecture à plusieurs voix.
V 54 : ...Donc <u>là</u> voilà je suis en train de choisir les prochains personnages pour la lecture, la deuxième lecture et c'est ce qui se passe <u>là</u>
V 84 : <u>En fait</u> , on a juste fait un rappel au coin regroupement, ...
V 128 : Donc on attend, <u>en fait</u> , il y a un élève qui n'a pas suivi la lecture dans les trois qui sont en train de lire et donc on l'attend pour lire son dialogue
V 144 : Alors, <u>en fait</u> , ils sont tous par euh.....L'idéal c'est de le dessiner, ils sont tous par table, par petits groupes, <u>en fait</u> ( <i>il dessine</i> )
V 146 : Oui voilà j'ai ça, <u>en fait</u> , pour chaque groupe
V 152 : Là, j'ai deux tables ici et là j'en ai trois, <u>en fait</u> , trois groupes de table
V 156 : Les CP, les CP, <u>en fait</u> , sont ici
V 158 : <u>Là</u> on est en début d'après-midi
V 440 : Y a la date, <u>en fait</u> , d'écrite, soulignée en rouge,

Le questionnement « vise à planter le décor » autant pour l'accompagnateur pour appréhender le contexte que pour laisser la parole à l'auteur sur ce qu'il connaît bien. Cela continue d'établir un rapport de confiance.

Le contexte est précisé : l'espace, le temps, l'activité des élèves et du maître. Le maître connaît les circonstances et rappelle surtout de mémoire, il y a peu d'observations de la vidéo.

Les occurrences « en fait, là » répétée huit et quatre fois et soulignent la réalité effective de la situation liée aux images de la séance et elles seront d'ailleurs abondamment reprise tout au long de l'entretien.

### III.1.3. Tableau des commentaires et ressenti

Le tableau complet est en annexe I.4, p.46 à p.55. Il rend compte de la plus grande partie de l'entretien et des échanges.

Ces répliques sont les plus nombreuses car il est important le laisser l'accompagné expliquer les faits et exprimer ses ressentis, Vincent commente son action avec les images qui lui servent de supports de verbalisation.

Versmersch (1994, p.47) explique que les commentaires, jugements sur l'action est une manière de ne pas s'impliquer dans la prise de parole et de développer un « métadiscours » autour de l'action plutôt que de dire réellement ce que l'on fait précisément.

Dans le cadre d'utilisation de la vidéo ou le sujet n'est pas en évocation de la situation mais en observation, il est normal que ces échanges soient importants.

J'ai sélectionné les interrogations professionnelles de Vincent en italiques ainsi que le développement des réponses qu'il apporte. J'ai codé les moments de réflexivité en gras quand il évalue sa propre action, ils commencent à surgir au milieu de l'entretien.

Le tableau complet fait apparaître le cheminement de sa réflexion et les prises de conscience progressives.

Deux questions sont formulées assez rapidement.

JUGEMENTS, COMMENTAIRES, CROYANCES, RESSENTI
V 36 : En fait, quand j'ai un élève qui fait autre chose, qui.....pour pas interrompre, en fait, la lecture ou la séance, <i>comment est ce que moi je peux intervenir</i> , du coup j'ai d'autres interventions de ce style, c'était pour pointer ça un petit peu
V 40 ( <i>question</i> ) ..... <i>Comment est ce que moi je peux faire pour pas couper en fait la séance et pour euh...voilà arrêter une perturbation par un élève qui soit en train de manipuler, soit de faire autre chose</i>
V 40 : Voilà <i>pour ne pas interrompre la séance ...lorsqu'un un élève ....se dissipe ou se disperse</i>
V 58( <i>question</i> ) : Alors c'est que moi <i>qu'est ce que je pourrais faire pour euh...voilà, pour justement canaliser cette frustration pour qu'elle ne soit plus vécue comme une frustration ?</i>

Le verbe pouvoir montre la recherche de possibilité d'action du maître sur les élèves dissipés et sur son souci personnel de ne pas frustrer les élèves quand il les interroge.

V 410 (réponse question) : *Alors ben moi déjà sur le timbre de voix, je me rassure dans le sens où....où je peux le faire et que ça marche à première vue donc euh...Si je me déplace voilà et que je recentre la personne sur son travail sans trop parler ou en tout cas ou en parlant à voix basse*

V 412 (réponse) : *Ensuite il y a peut-être d'autres solutions aussi auxquelles je n'ai pas pensé euh.....Voilà il faudra que j'essaye de chercher d'autres pistes aussi mais déjà, ça a l'air de marcher euh....Au moins continuer là-dessus. Sur la frustration par contre, honnêtement... je n'ai pas de solutions encore en soi, j'ai évoqué le fait tout à l'heure, peut être le fait de dire ben voilà si quelqu'un conteste, en tout cas ben il lira pas aujourd'hui et donc la fois d'après je pars sur le prorata que si il n'a pas pu lire parce qu'il contestait la fois d'après il ne contestera pas pour pouvoir lire justement.*

Une réponse apparaîtra à la réplique V410, concernant quelque chose qu'il sait déjà faire et qui le rassure, suite à un très long échange. Par contre le sentiment de frustration auquel est sensible Vincent est difficile à résoudre.

Les indices de réflexivité apparaissent au début en V38, ils correspondent à ce que Vincent a conscientisé en regardant seul son film.

V 38 : *Ben, c'est que moi j'ai souvent euh.....Déjà, je me suis rendu compte avec la vidéo que j'ai un timbre de voix assez élevé aussi, on va le revoir du coup c'est vrai que si je...Par exemple si je parle, si je.... Je m'en rends compte même si je parle en individuel avec un élève, en fait, j'interromps quasiment toute la classe avec ma voix qui va être la même quand je suis en individuel et quand je suis avec toute la classe quoi*

Le questionnement tout au long de l'entretien portera sur l'activité du maître, des élèves et le ressenti de Vincent.

La force de la vidéo est de redonner à voir et à entendre ce qui a été enregistré d'un passé dont il ne reste que des souvenirs subjectifs.

B 169 : *Alors qu'est ce que tu fais là parce que visiblement tu changes de place ?*

B 193 : *Qu'est ce qui se passe dans la classe ?*

B 209 : *Qu'est ce qui est important pour toi ?*

B 261 : *A quoi ça te fait réfléchir ?*

A partir de la réplique V314 jusqu'en V488, on peut suivre l'évolution de ses

réflexions. La prise de conscience (V314) débute après un long échange Il faut le temps de la mise en mots progressive et de la rétroaction vidéo (V358, V368) pour que le sens s'élabore.

Faingold (1997, p.168) explique que l'enregistrement vidéo même s'il opère un découpage du réel et ne livre qu'une image partielle, crée toutefois un effet de réalité qui fait force de preuve. Elle précise qu'en restituant le déroulement chronologique de la conduite, l'outil vidéo permet de retrouver et de reVISIONNER autant de fois qu'on le souhaite, les observables qui serviront à la construction du sens.

Grâce à l'observation et au questionnement, on peut reconstituer la logique de comportement du maître et des élèves. Vincent demandera à repasser la vidéo (V346) pour s'appuyer sur les observations des élèves et découvrir des éléments de leur attitude non perçus lors de sa séance et qui apportent des informations nouvelles sur la conduite des élèves. La vidéo est une mémoire permettant d'affiner les observations en les répétant et surtout un miroir renvoyant à Vincent une image de son action.

Cela vient enrichir l'analyse de Vincent qui découvre l'activité effective des élèves qui n'ont pas été gênés par son intervention.

V 314 : Oui, je recentre sur moi, en fait...
V 316 : Oui, oui tout à fait et <u>je m'en rends pas forcément compte en soi</u>
V346 : Euh..... (...)...Je peux le remettre ?
V 358 (vidéo) : ..... <b>En fait, peut-être pas tant que ça</b> ..... <u>Je suis en train de me rendre compte</u> qu'ils étaient déjà focalisés sur l'élève qui était par terre.....Je pense qu'il y a Antonin dans ceux que j'ai vu.....et euh .....Je n'ai pas l'impression que les autres aient beaucoup suivi euh ..mon déplacement
V 362 : Dans l'ensemble, <b>je pense que je n'ai pas trop gêné la classe</b> après.....
V 364 : Là c'est..... <u>C'est tout à fait acceptable</u> , en fait, y'a pas de .....dans l'ensemble ils sont en train de continuer leur lecture ou de la suivre.... hormis deux élèves mais qui regardaient déjà l'élève qui était dispersé.....
V 368 (vidéo) : Alors je pense que ici là ( <i>montre sur l'écran avec le doigt</i> ), ils sont en train de suivre.....Par contre j'en ai qui suivent pas sur leur textes mais qui regardent, en fait, ceux qui parlent.....Je pense qu'ils écoutent, en fait, la lecture et ils se focalisent plus sur la personne qui parle que sur le texte. Là, je vois Raphaël notamment ça a l'air d'être le cas et même quand je me déplace ici, ils regardent la personne qui lit, en fait.
V 376 : Mumm..... <b>Mais là, je pense dans ce passage en fait, je n'ai pas interrompu beaucoup</b>

Dès les répliques (V364, V376) , Vincent se rend compte qu'il n'a pas interrompu la classe comme il le pensait au début. Dominique Bucheton (2009, p. 28) analyse le

comportement des enseignants débutants : « *une compétence de première importance tient à sa capacité d'observation des élèves.....On constate que les enseignants novices ont tendance à ne voir que la classe ou quelques individualités marginales qui capturent leur attention* ».

On constate que Vincent n'a vu qu'un élève remuant, l'observation détaillée de la vidéo et le questionnement lui permettront de découvrir que cela n'a pas perturbé le reste de la classe.

- V 492 (question) : *D'accord ben moi ce qui me questionne là c'est pourquoi cet élève ne peut pas reformuler les consignes donc au nombre de trois et qui ont déjà été données deux fois ?*
- V 518 : .....parce que euh.....**De part mon comportement le fait de venir en individuel les relancer sur le travail.....du coup ils ont peut-être pas pour eux l'intérêt d'écouter vu que je vais venir les aider après ....**
- V 522 : .....**Ben c'est vrai que du coup là je me rends compte que c'est peut-être à cause de mon comportement qu'en fait, ils voient pas l'intérêt d'écouter parce que du coup, ils vont attendre que je vienne les voir et les aider pour les relancer dans leur travail.....C'est une supposition ...Ça peut-être autre chose aussi.**
- V 544 (réponse) *Non mais ça va me permettre d'y réfléchir et d'avoir un autre regard au moins la prochaine fois que je passerai mes consignes*
- V 546 (réponse) : *Et même sur mon attitude justement d'aussitôt après de repasser auprès des élèves.....Je pense que je vais essayer de*
- V 550 (réponse) : *Je pense que je vais me revoir regardant la vidéo encore un moment je pense parce qu'il va falloir que je réfléchisse à d'autres méthodes pour euh.....Pour que ça soit plus fluide, plus facile à assimiler pour eux*
- V 552 (réponse) : *Je pense que mes consignes sont peut-être un petit peu trop même si j'essaye de les réduire à trois consignes, y en a peut-être un petit peu plus que trois, vu que pour l'élève, elles se rajoutent, .....*
- V 554 (réponse): *Donc, en fait il y a peut-être une trop grande quantité donnée en même temps*
- V 566 : *Alors je .....Si je suis dans l'explication, c'est que je pense que je suis dans des choses qu'ils n'ont pas comprises.....sûrement .....qui ne sont pas assimilées. Mais en même temps dans ce que je peux voir dans la vidéo, je me dis que c'est peut-être aussi induit par ma façon de faire*

La dernière question de Vincent (V492) sur la formulation des consignes par les élèves, se situe bien après le milieu de l'entretien et les prises de conscience (V518, V522) et les réponses apparaissent en V544, V546, V550, V554, il découvre qu'il parle trop. Les réponses à cette dernière question seront formulées beaucoup plus rapidement dans l'entretien que pour les deux premières.

Dominique Bucheton (Ibid., p. 32) explique : «*Une différence forte entre l'expert et le novice dans les conduites d'étayage tient à l'épaisseur de son geste, la puissance de sa parole articulée sur la force de ses silences... A l'opposé la logorrhée du novice assomme, empêche de penser les élèves* ». Les prises de conscience fortes (V518, V522, V566) sur son comportement montrent que Vincent commence à se rendre compte de l'influence de son comportement sur les élèves alors que sa question professionnelle initiale portait sur le comportement des élèves. La répétition du verbe penser indique que la conception des idées s'appuie sur la réflexion.

L'accompagnement montre la nécessité de laisser le temps à Vincent de la construction du sens. Les hésitations, les silences en pointillés signifient la construction progressive de la connaissance sur l'expérience de l'auteur.

#### **III.1.4. Tableau des actions et des prises d'informations**

Le tableau complet est en annexe I.5, p.56 à p.58.

Vermersch (1994, p.49) explique que la verbalisation du procédural de l'action dans le détail est impliquante pour l'auteur et que cela nécessite un guidage très serré pour éviter les commentaires. Le questionnement pour expliciter l'action est plus facile quand le sujet est en évocation que lorsqu'il observe et décrit l'image. Ceci explique le nombre plus réduit de répliques qui véritablement mettent en mots l'action et je n'ai pas pu avoir beaucoup de détails sur son exécution.

J'ai souligné précédemment la difficulté à séparer commentaires et action.

ACTIONS PRATIQUES – MENTALES - PRISE D'INFORMATIONS / VINCENT
V 132 : <u>j'ai juste</u> ... je regarde l'élève, <u>en fait</u> , et je rappelle que c'est à lui de parler en disant, en donnant le nom du personnage, voilà
V 160 : Là, <u>j'ai juste relancé</u> la lecture....
V 162 : <u>J'ai juste appelé</u> le personnage voilà pour rappeler que c'était à Roger de parler, je n'ai pas dit le prénom de l'élève pour voir si il se souvenait qu'il faisait Roger et pour qu'il relance la lecture
V 170 : Là, <u>j'ai dû voir</u> un élève par ici, je pense, faire autre chose, <u>je leur demande de faire du silence, juste en</u> mettant le doigt sur la bouche et je suis en train de me déplacer et ben... je viens de voir Stevens qui est en train de jouer avec deux règles.
V 174 : <u>Et là j'ai choisi de juste aller</u> le voir et de pendre la règle, les poser et puis euh
V 200 : ....et donc là <u>je relance</u> aussitôt la deuxième lecture.



V 204 : Ben je vois qu'ils ne sont plus centrés, en fait, sur l'écoute et sur la lecture en soi donc du coup, je leur avais dit qu'on ferait une deuxième lecture, je relance aussitôt la deuxième lecture, du coup je vois que j'ai des doigts levés pour ceux qui voudraient lire, en fait ..

V 254 : Ben, je le vois dans leur façon d'être, en fait, je vois qu'ils ne sont pas bien, en fait, voilà

V 296 (vidéo) : Là j'attends juste que ça se calme un peu

V 516 : Soit je leur redemande, en fait, qu'est ce que tu dois faire, soit au contraire, je leur dis vite, tu as la date les questions

V 534: Non pas forcément, je lui parle en plus, je lui réexplique, en fait, ce qu'elle a à faire.

V 536 : Je .....Je lui redonne encore une fois les consignes, **ce qui est pas forcément** euh.....en fait, **c'est la même chose encore une fois supplémentaire** .....**C'est peut-être pas non plus le plus efficace** .....

J'ai donc classé ce que je pensais être véritablement une mise en mots de l'action en m'appuyant sur la définition de Versmesch c'est-à-dire le détail de ses savoirs pratiques impliquants et formulés en « je » et au présent. Ils s'y déroulent avec les réussites et les échecs de Vincent. Mais c'est une interprétation de l'action véritablement explicitée et c'est un moyen de rendre explicite ce qui se passe dans la tête de Vincent et qui n'est pas directement observable à l'image.

Les occurrences « en fait, là » soulignent la réalité, l'objectivité de l'activité observée.

Le préfixe « re » devant les verbes d'action (V160, V200, V204, V516, V536) souligne la répétition de l'action du maître.

Le mot « juste » complète très souvent les actions du PE (V132, V160, V162, V174, V296) comme s'il voulait minimiser la portée de ce qu'il fait, comme s'il faisait seulement ça, on peut s'interroger sur sa conception du comportement de l'enseignant.

J'ai questionné sur les prises d'informations qu'il peut faire sur ses élèves qui sont rarement verbalisées et qui l'amène à mieux prendre en compte leurs comportements. Les réponses sont de nature visuelle (V170, V182, V204, V208, V254), l'utilisation de l'image est un atout important pour retrouver ces renseignements qui expliquent ensuite les prises de décision (modèle TOTE).

En interrogeant pas à pas le déroulement de son action, Vincent reconstruit le déroulement chronologique sur sa façon d'expliquer les consignes et commence à prendre conscience de son action réelle et à l'évaluer (V536).

### III.1. 5. Tableau des intentions et buts

Le tableau complet est en annexe I.6, p.59 à p.60. Ces répliques sont moins nombreuses car le questionnement spécifique sur les buts, plus réduit, doit être rattaché à une connaissance précise du déroulement de l'action. Pour Vermersch (1994, p.51) c'est un aspect de la logique horizontale des satellites de l'action, intéressant à questionner et à associer à la description de la pratique.

Il explique que dans le principe, le but conduit et oriente l'action, dans les faits, il peut exister un grand écart entre le but conscientisé et le but effectivement poursuivi.

INTENTIONS – BUTS - FINALITES / VINCENT
V 30 : <u>ça permet</u> d'avoir une lecture, <u>de mieux situer</u> , en fait, qui dit quoi et d'avoir une lecture assez agréable
V 108 : Vu que je ne les avais pas entendus encore en lecture, <u>je comptais...voir un petit peu où ils en étaient.</u>
V 112 : Donc du coup, c'était <u>pour pouvoir situer</u> un petit peu, voir où est ce qu'ils en étaient eux, ça me permettait moi déjà à l'oreille, de voir s'ils n'avaient pas trop perdu en lecture, où est ce qu'ils se situaient, oui, voilà.
V 116 : Là, ça me permettait de voir si euh ...par rapport à mes acquis en fait, en lecture que j'avais sur ma classe le niveau que je pensais.. <u>de vérifier</u> s'ils n'avaient pas trop perdu et j'ai un élève par exemple, sur une lecture on ne le verra pas là. ...Yaël, je vois qu'il a un petit peu régressé sur certaines choses donc ça me permet de resituer un petit peu,
V 188 : Oui, voilà <u>pour lui enlever</u> les règles qu'il a dans les mains
V 190 :Euh .....Ben je .....je ne veux pas qu'il manipule pendant qu'on travaille donc moi je me dis qu'en les enlevant et en les posant ça devrait suffire à arrêter ...sa dispersion pour au moins le recentrer sur le travail sans pour autant, justement, gêner la classe <b>et en fait ça marche pas spécialement quoi, ça a pas l'air de suffire en soit....</b> parce que ..... on le revoit ensuite...
V 210 : Ben moi, le but <u>c'était justement de les recentrer</u> dessus donc aussitôt à la deuxième lecture pour après passer à la suite du travail
V 226 : Voilà <u>d'essayer de canaliser</u> que ça déborde pas trop en fait euh..
V 328 : Pour leur montrer qu'il faut se taire pour écouter la lecture <b>mais du coup je ne leur formule pas non plus mes attentes, voilà</b>
V 528 : C'est vraiment <u>pour les centrer</u> sur le travail parce que j'en ai beaucoup qui savent la tâche qu'ils ont à faire, ils ont assimilé les consignes mais ils ne vont pas se mettre au travail.

Les buts, en lien avec le déroulement des actions peuvent permettre de comparer ce que le PE visait et ce qu'il observe effectivement sur les images. C'est un moyen pour distinguer l'intention envisagée et celle réelle (V190, V328) et pour Vincent de prendre

conscience des écarts entre sa volonté de recentrer les élèves ou de les faire taire et le fait que ça ne marche pas ou qu'il ne leur formule pas ce qu'il attend d'eux.

On distingue essentiellement des objectifs d'évaluation (V30, V108, V112, V116, V508) avec la répétition des verbes « situer, voir où ils en étaient » et de régulation du comportement des élèves (V188, V190, V210, V226, V528) où les verbes « recentrer, centrer, canaliser, se taire » traduisent le souci du maître de ramener l'attention des élèves.

### **III. 1.6. Tableau des savoirs d'expérience**

Ce tableau est très réduit (annexe I.7, p.61) car j'ai peu questionné sur quoi Vincent s'appuie pour agir comme il le fait. Vermersch (1994, p.49) explique que dans le principe, là aussi, l'action se déduit des savoirs théoriques qui justifient la pratique. Or ils n'existent pas pour ce maître débutant qui ne formalise que des savoirs liés à l'expérience.

Il y a une dichotomie entre le réussir et comprendre et pour cet enseignant débutant, la pratique précède la théorie. Wittorski (2004, p.59) nous rappelle que la logique de professionnalisation de l'acteur est la pratique efficace, il s'appuie sur l'action et la compétence, pas sur le savoir formel.

SAVOIRS / VINCENT
V 212 : Eh ben <u>je sais</u> que pendant la lecture, ils sont attentifs, ils aiment bien ce moment de lecture, on voit qu'ils apprécient en fait, le suivre le texte et écouter surtout les voix qui seront plus, forcément différents quand on change
V 218 : .....Ben <u>je sais</u> qu'en relançant la lecture alors après à formuler, c'est pas évident...Vu que <u>je le sais</u> ....que je l'ai déjà fait avec eux, <u>je sais</u> qu'ils apprécient cette lecture....et que .....s'ils veulent vraiment bien la suivre...C'est plus facile du coup ben d'écouter ceux qui parlent, de voir justement s'ils ne se sont pas trompés euh...
V 220 : En même temps, <u>je sais</u> qu'il ne va pas falloir non plus trop s'éterniser, donc en faisant deux passages de lecture après on va pouvoir enchaîner sur une autre tâche. Ca va aussi euh....pas non plus euh..... prendre trop, trop de temps pour ne pas que
V 272 : Voilà <u>je sais</u> que c'est pendant ces temps de transition que ça peut monter en mayonnaise et prendre des proportions...euh...que je ne veux pas que ça prenne

Questionner les savoirs utilisés permet de connaître sur quoi s'appuie Vincent quand il agit, cela permet de mettre à jour ses théories personnelles qui, ici, sont toutes liées à

l'expérience (V218, V220, V272) ; il n'y a aucun savoir abstrait.

Ces savoirs d'expérience concernent les comportements des élèves de sa classe et la répétition du verbe « savoir » (six fois en quatre répliques) montrent les savoirs pratiques que le maître a intégrés.

### **III.1.7. Conclusion de l'entretien**

Cet échange est important pour établir ce qui s'est passé dans l'entretien pour Vincent et ce qu'il a retenu, la totalité des questions et réponses est dans l'annexe I.8, p.62 à p.64.

C'est le seul entretien où j'ai interrogé le PE d'abord sur ce qui a été important et utile pour lui pendant la durée de l'échange et ensuite sur ce qu'il peut mettre en lien avec les conseils de l'équipe de suivi.

Je n'avais pas formalisé avant ce dernier entretien la façon exacte de conclure l'accompagnement avec cette double approche et je le regrette, car c'est un bon moyen pour que le sujet se rende compte de ce qui s'est passé pour lui et qui fait sens. Et c'est important de lui permettre d'articuler ce qu'il a dit dans l'entretien et ce qui lui est conseillé par ailleurs, par les formateurs qui l'observent sur le terrain.

#### **CLÔTURE DE L'ENTRETIEN / VINCENT**

B 573 : .....Bon ce que je te propose, on a pas mal discuté donc peut-être de clôturer un petit peu. Et ce qui te reste des choses importantes de ce qu'on a dit parce que ça fait quand même une heure et quart que je te sollicite ?

V 574 : Oui, moi je pourrai quand même, il y a des choses que je ne pensais pas enfin, je pensais déjà avoir analysé pas trop mal la vidéo, avoir déjà réfléchi beaucoup dessus et en fait euh...chose à laquelle je ne croyais pas en fait au départ même si vous aviez expliqué la démarche. Je ne pensais pas que le questionnement me permettrait de franchir moi d'autres étapes de réflexion alors que j'ai pu aller, pousser ma réflexion un peu plus loin : des choses que j'avais pas du tout pensé et qui là peuvent peut-être m'éclairer.... sur mon attitude ...mon comportement qui pourrait en fait influencer les élèves ....Même le fait que... j'avais peut-être déjà trouvé des solutions qui étaient présentes dans la vidéo pour ne pas interrompre....enfin..... la classe et c'est vrai que je ne l'avais pas vu...Mais les questions ça m'a permis d'aller en tout cas, un petit peu plus loin, je pense.

V 598 : Mais c'est vrai que c'est des choses que je n'aurais pas fait émerger, même tout seul parce que là même sur mes paroles, je n'avais pas fait attention du tout à ça .....

Cette clôture permet une première évaluation de l'échange et de ce qui est important

et a fait sens pour l'accompagné. Ce qui notable c'est que Vincent (V574) ne pensait pas approfondir sa réflexion avec mon questionnement et qu'il reconnaît avoir franchi « *d'autres étapes de réflexion* ». L'explication de la démarche, au début de l'entretien, est nécessaire mais pas suffisante pour convaincre.

Le rôle de la vidéo est rappelé car « *je pensais déjà avoir analysé pas trop mal la vidéo, avoir déjà beaucoup réfléchi dessus* » qui montre, comme le dit Mottet (1997, p.316), que la nature du feedback lui donne la possibilité de prendre en charge l'analyse de sa propre action. C'est un entraînement à l'analyse de sa pratique, l'outil vidéo étant un élément facilitateur de cette autoanalyse.

La fonction d'accompagnement du médiateur est précisée : « ... *le questionnement me permettrait de franchir, moi, d'autres étapes de réflexion* ». Tochon (1996) explique que la confrontation aux enregistrements de l'activité du sujet et le questionnement lui permet de repenser l'épisode filmé et d'exprimer sa compréhension de soi et du processus.

Donnay nous rappelle que la réflexivité nécessite une prise de recul plus importante que la réflexion d'où l'importance d'un tiers pour travailler la réflexivité.

Le verbe émerger (V598) renforce l'idée de l'apparition, du processus de prise de conscience du passage du pré-réfléchi à la conscience réfléchie au sens Piagétien du terme.

<p>B 583 : Et la dernière question, en fait, dans tout ce que tu as dit de ce qui était important en lien avec ce que je te propose.....ton travail sur les compétences que tu as à travailler cette année, en fait. Est-ce que ça te permet de relier des choses ou pas par rapport à ce qu'on peut te dire par ailleurs ?</p> <p>V 584 : Moi, je le verrai surtout sur <u>la posture d'enseignant</u> du coup. Je le focaliserai là dessus parce que je ....</p> <p>B 585 : Oui, c'est quoi pour toi focaliser sur la posture d'enseignant ?</p> <p>V 586 : J'ai l'impression qu'en <u>fait la plupart de mes problèmes sont centrés sur la posture de l'enseignant</u></p> <p>V 594 : Donc je pense que <u>j'influence en tout cas beaucoup de choses dans ma classe dont je ne me rendais en fait pas compte avant</u>, voilà</p>
---

Je ne savais pas quels étaient les conseils donnés par les formateurs lorsque j'ai demandé à Vincent de relier cet entretien avec les conseils de l'équipe de suivi.

Faingold insiste sur le détour réflexif pour faire la part entre l'action propre de

l'enseignant et les caractéristiques des élèves et Vincent prend conscience de sa responsabilité dans la plupart de ses problèmes (V586).

Legroux rappelle le rôle du sujet dans l'appropriation des connaissances. Les informations concernant sa posture sont nommées et intégrées, elles deviennent alors des savoirs significatifs pour Vincent.

Le lien entre ce qu'il a dit et conscientisé pendant l'échange avec ce qui lui est demandé par l'équipe a été un moment très intense. La « mise en sens et en mots » a provoqué beaucoup d'émotion chez Vincent qui a fini les larmes aux yeux.

### **III.2. Entretien d'Amélie**

[La totalité de l'entretien est dans l'annexe II.1, p.65.](#)

Amélie enseigne dans une classe de CE1/CE2 et elle a été filmée lors d'une séance de grammaire. Au cours de l'entretien, elle a formulé trois questions concernant le début puis le milieu de sa séance :

- *Est-ce que le temps consacré aux élèves de CE1 pour les préparer à un exercice autonome est adapté ?*
- *Qu'est ce qui fait que je n'ai pas l'attitude que je voudrais avoir et qu'est ce que ce comportement implique au niveau de l'élève ?*

Les questions sont en lien avec sa gestion du double niveau et du temps consacré à chaque niveau et l'autre interrogation, comme Vincent, concerne son comportement vis-à-vis des élèves.

Le début de l'entretien n'a pas été transcrit (car il n'a pas été enregistré) mais il s'est fait de la même manière qu'avec Vincent, même si je n'ai pas utilisé les mêmes formulations, je pense.

Je sentais Amélie plus réservée et je tenais à lui expliquer clairement le cadre et les buts de l'entretien avant de solliciter son autorisation pour enregistrer.

Elle avait regardé plusieurs fois la vidéo de sa séance avant de venir.

### **III.2.1. Présentation du contexte**

Le tableau du contexte est complet ([annexe II.2, p.91](#)) Il y a peu d'informations, certaines sont intégrées dans les commentaires.

CONTEXTE, CIRCONSTANCES, ENVIRONNEMENT / AMELIE
A2 : C'est une classe de CE1, CE2, en grammaire, c'est une séance sur l'adverbe. A6 : Moi, j'ai pris une étape de la séance. A 14 : J'ai choisi le moment où je prépare les CE1 à l'autonomie, enfin pour les exercices autonomes. A 16 : Pour pouvoir les rendre autonomes, j'ai donné avant un travail au CE2 pour préparer ce qu'on va faire ensemble..... A 104 : Ils sont quinze CE2 et six CE1.

Une classe à double niveau implique une organisation très cadrée pour que le maître se partage entre les élèves, d'autant plus que les élèves appartiennent à deux cycles différents et doivent donc traiter des sujets distincts.

La présentation est beaucoup plus courte, Amélie ne donne pas de détails, ses réponses sont toujours brèves et la relation ne s'engage pas de la même manière, elle parle vite et attend les questions, elle est beaucoup moins loquace que Vincent.

J'ai précisé qu'il était important de laisser parler le PE pour le mettre en confiance et pour que l'accompagnateur comprenne la situation. Amélie ne me laisse pas ce temps d'écoute et m'oblige à questionner très vite.

### **III.2.2. Présentation des jugements, commentaires, croyances, ressenti**

Comme pour le premier entretien, c'est le moment le plus long, la totalité du tableau est dans le tableau II.3 p. 92 à 100, j'ai laissé les temps de réflexivité en gras et la formulation des questions et des réponses que se donne le PE en italique.

COMMENTAIRES, JUGEMENTS, RESENTI / AMELIE

A 16 : ( ...)......en fait j'ai choisi ce moment parce qu'on le fait quotidiennement donc euh... je me suis dit que c'était intéressant d'observer comment je m'y prends, est-ce que ça fonctionne, est-ce que je vise juste quand je prépare.

A 18 : Parce que là, justement, en le faisant, je me suis rendue compte que je n'avais pas prévu assez ou que j'avais passé trop de temps du moins avec les CE1 pour les préparer en autonomie et que du coup les CE2 avaient euh...trop peu de choses à faire pendant ce temps là.

A 20 : Je n'avais pas assez anticipé le temps que j'avais passé avec les CE1.

Amélie a choisi un moment habituel où elle prépare les CE1 à être autonomes. Elle veut évaluer sa préparation (A16), or elle sait déjà qu'elle n'avait pas prévue assez pour les CE2 (A18) quand elle a réalisé cette séance en classe. Elle risque donc d'être pressée par le temps et de vouloir rejoindre rapidement les CE2 qui ont fini plus tôt que ce qu'elle avait imaginé.

Il semble qu'Amélie (A18) avait déjà conscience avant l'entretien de ses difficultés d'anticipation concernant la préparation pour les CE2 et la conduite avec les CE1(A20).

A 24 (question): .... La question euh.....La question *c'était sur le temps consacré justement à la préparation du travail en autonomie*, enfin je ne sais pas exactement.

A 26 (question) : *Est-ce que le temps consacré pour préparer les élèves de CE1 à l'autonomie est adapté ?*

A 28 (suite question) : *Est-ce que je ne passe pas trop de temps ?*

Elle a énoncé sa première question rapidement bien qu'elle ne l'ait pas formulée avant l'entretien (hésitations A24), elle n'a pas fait complètement le travail préalable demandé.

A 212 (réponse) : ... Du côté des CE1 eux-mêmes, est-ce que j'ai passé... *Je pense que le temps était nécessaire.*

A 214 (réponse) : Oui .... Et puis **je le sais aussi parce que j'ai vu après**, il y a quand même eu des enfants qui ont levé le doigt, maîtresse, ... Je n'ai pas compris, des choses sur lesquelles ils ont bloqué ... Pas des grosses...

A 216 (réponse) : *Ben, en fait en le re-visionnant, je me suis dit ben, en fait, j'ai passé du temps mais quand même euh.....C'est nécessaire*, et je n'aurais pas pu en passer plus, de toute manière....(...)

A 234 (réponse): *Donc, oui je pense que c'était adapté.*

Elle répond à sa première question en milieu d'entretien (A212, A216, A234). La



réponse A214 montre qu'elle a une autre source d'information que ce qu'elle a dit dans l'entretien, c'est le visionnement du film qu'elle a fait seule avant.

La réponse A216 insiste sur le re-visionnement, je ne distingue pas si c'est celui que l'on vient de faire ensemble où si c'est ce qu'elle a découvert avant l'entretien.

A 250 (question) : (.....)....Enfin c'est mon *comportement qui m'a assez, oui étonnée, pas...* parce qu'en fait je suis, je suis... Je pose une question aux enfants et **je me suis rendue compte dans la vidéo que je le fais assez souvent enfin sans ... avoir une posture d'écoute vis à vis de ce qu'ils me disent en fait** ...(...)  
A 254 (question) : .....Eh ben..... C'est plus du côté de l'élève, enfin.....*C'est mon comportement qu'est-ce qu'il implique chez l'élève en fait.... c'est ...*  
A 256 (question) : Non enfin.....euh.....Je ne sais pas comment le formuler ...  
A 262 (question) : *Est-ce que mon attitude est .....adaptée.. Euh..... Enfin ..... Je sais que c'est faux, c'est pas vrai, j'ai la réponse alors...*  
A 264 (question) : .....Euh..... C'est comment faire..... mais je sais comment faire aussi .....(rire), Il faut juste que je me consacre uniquement à ça..... Une question ....euh ... *Qu'est ce qui fait qu'à ce moment-là, je ne suis pas .... attentive .... je n'ai pas une attitude d'écoute suffisante.....*  
A 266 (question) : *Suffisante d'écoute pour permettre à des élèves de s'exprimer euh .... Enfin ..... en fait, je n'ai pas l'attitude que je voudrais avoir. (rire)*

La formulation de sa deuxième question a été longue, laborieuse (A250, A254, A256, A262, A266) et je crois qu'elle n'avait pas réellement de question ou qu'elle avait déjà quelques réponses.

J'ai insisté pour avoir véritablement une question sur laquelle pouvoir échanger mais la formulation d'Amélie est difficile, complexe, son rire manifeste peut-être un malaise pour répondre à la demande.

Sa question part de l'observation vidéo faite chez elle et elle a déjà examiné sa posture qui lui montre qu'elle n'est pas à l'écoute des élèves.

A 368 (réponse) : *Ben mon comportement déjà, je pense qu'il faut..... quand j'interroge, que je me consacre uniquement à quelqu'un, à un élève, je me consacre à ce qu'il dit, donc mon attitude, ça n'est pas ....(...)*  
A 370 (réponse) : Donc je ne sais pas ..... et ... je ne me souviens plus, c'était mon comportement ..?  
A 372 : Ce qui fait c'est que, aussi, c'est aussi que je n'ai pas conscience vraiment, j'en ai pris conscience en regardant le film en fait.  
A 388 (réponse) : (rire) *Je pense que c'est le temps aussi qui me fait ça, ..(...)* Il faut que je sois entièrement à l'écoute de l'élève quand je l'interroge.

A 390 (réponse): *Parce que j'étais pressée déjà, ...(...)*

Je ne sais donc pas si les répliques (A368, A388, A390) lui apportent des solutions et si ses injonctions (il faut) ressemblent plus à des ordres qu'à des possibilités de gérer le temps qui lui manque pour être à l'écoute.

Elle n'est pas disponible ou concentrée (A370) dans l'entretien, son rire (A264, A388) traduit peut-être, de nouveau, une gêne.

Elle fait référence une fois encore au film (A372) qui lui a révélé son comportement, le terme « *en fait* » insistant sur la réalité objective.

Mottet (1997, p.13) note cet apport indiscutable de la vidéo, se revoir après coup permet une décentration favorisant des prises de conscience.

Faingold (1997, p.172) explique qu'une partie de la gestuelle n'est pas consciente et que la vidéo est un outil irremplaçable de travail sur les éléments non-verbaux des interactions. Elle précise que l'image que restitue la vidéo n'est pas nécessairement la même que l'image interne élaborée par chacun comme représentation de soi pour soi. Et Amélie se rend compte qu'elle n'est pas à l'écoute des élèves, révélation difficile pour un maître dont le métier est d'être en relation constante avec ceux-ci.

A 236 : Ben justement, ça n'est pas parce que j'ai pas mal préparé, enfin mal préparé au niveau des CE2, c'est parce que j'ai mal anticipé que les CE2, la plupart des CE2, allaient avoir terminé rapidement l'activité en fait, que j'avais donnée.

B 237 : Et qu'est ce qui se passe pour toi, en quoi ça te questionne, en fait, que les CE2 aient terminé rapidement l'activité ?

A 238 : .....Ben c'est... l'anticipation, je pense, j'avais mal anticipé de mon côté parce que enfin... en fait je pense que j'aurais dû différencier peut-être plus, prévoir des activités supplémentaires pour ceux pour qui je sais que le travail est très rapidement fait

Elle évalue son action (A236, A238) son anticipation et sa préparation, et les jugements à son encontre sont sévères.

Je n'ai pas repris ces appréciations négatives dans mon questionnement (B237) pour l'inviter à la compréhension ; elle prend du temps pour répondre (A238) et après sa mauvaise anticipation, propose des solutions possibles.

A 312 : Eh bien, je sais que justement Dorian, la façon dont il s'exprime, je me suis rendue compte que c'était aussi à eux, mon comportement induit quelque part ça, que je ne suis pas ... en train de le regarder... de .... d'essayer de....

A 322 : Et je sais que .... je pense que là, oui, mon comportement induit quelque part sa façon de chercher les mots, d'hésiter euh... parce qu'il attend de ma part.... Oui je pense qu'il attend de ma part... que je sois à l'écoute déjà, et qu'il voit que si .... il juge finalement mon comportement enfin .... (...)

A 346 : Il parle, il parle et puis sa voix diminue parce qu'il voit bien que je ne suis pas, que c'est moi qui induis, que je suis pas attentive.

A 348 : Je n'ai pas un comportement... la posture adaptée, je pense

A 356 : Alors que finalement .... c'est moi qui ai ..... induit ce comportement de sa part

A 378 : Voilà que ça induisait un tel comportement chez l'élève (...) .... eh ben je le fais souvent en fait, je me suis rendue compte que je le faisais régulièrement

Ces évaluations sur son comportement me semblent redondantes (A312, A322, A346, A348, A356, A378), le verbe « induire » montre qu'elle assume seule toutes les conséquences de sa conduite, de sa posture qui n'est pas adaptée pour elle.

Elle a découvert qu'elle le faisait régulièrement à partir du film (A372) et c'est aussi cette régularité qui l'interpelle ainsi que son influence sur le comportement des élèves.

L'interrogation d'Amélie sur sa posture rejoint les préoccupations de Vincent avec une influence peut-être moindre sur les élèves puisqu'elle ne cite qu'un seul élève.

L'analyse de Bucheton (2009, p28) rappelle les spécificités de l'enseignant débutant qui ne voit que quelques individus dans la classe, qui focalisent leur attention, et pour Amélie, elle doute surtout de son écoute envers un seul élève.

A 386 : Être ... moins.... dans l'urgence.

A 388 : (*rire*) **Je pense que c'est le temps aussi qui me fait ça**, (...)... c'est ce moment-là où je... il faut que je sois entièrement à l'écoute de l'élève quand je l'interroge

A 412 : ..... **ça m'apprend qu'il faut .... qu'il faut que je fasse attention à mon comportement quand j'interroge les élèves** et où j'aurais dû.....non ça n'était pas nécessaire que je l'arrête .....

A 414 : **Voilà il faut que je me consacre entièrement à ce qu'ils disent.**

Ses réponses (A386, A388) qui attribuent son comportement à la gestion du temps, l'autorisent à être moins dans le jugement ensuite (A412, A414), mais elle est toujours dans l'injonction.

J'ai senti Amélie peu communicative et je n'étais pas non plus très à l'aise dans l'échange, l'accompagnement nécessite de s'engager à deux dans la coopération. Et je ne sais pas, si l'on a avancé vraiment ensemble dans la même direction et si la confiance, condition nécessaire à l'accompagnement, a pu s'établir.

### **III.2.3. Présentation des actions pratiques, mentales et prises d'informations**

Le tableau complet se trouve en annexe II.45, p 101-102.

Comme je l'ai dit pour Vincent, l'action engage plus le sujet et donc le nombre de répliques est plus réduit.

ACTIONS – PRISE D'INFORMATIONS/ AMELIE
--

A 46 : ( <i>en regardant la vidéo</i> ) Les CE1, et bien sous la dictée des élèves, <u>je transcris</u> , enfin je passe du singulier au pluriel, <u>je note</u> le déterminant, nom adjectif. ...(...)
---

A 144 : Quand je lève les yeux pour voir ? Ben <u>je regarde</u> qui est-ce qui lève le doigt finalement ( <i>rire</i> ).
---

A 280 ( <i>vidéo</i> ): ...(...) et donc <u>je leur dis</u> . (...) qu'est-ce qu'il nous raconte ce texte ?
---

A 306 : Ben moins, je l'entends, oui d'une oreille ( <i>rire</i> )
--

Amélie (A46, A144, A280, A306) commente des actions visibles à l'image.

A 92 : ...(...) et donc là <u>je me suis dit</u> , cela va me prendre trop de temps
---

A 96 : Mais je l'avais anticipé un petit peu avant quand j'ai fait l'exemple, <u>je me suis dit</u> , là euh, va pas falloir que je fasse le tout
---

A 122 : Eh bien <u>je me dis</u> , tiens qu'est-ce que je fais ? j'arrête les phrases, et <u>je me dis</u> , ils vont pouvoir le faire eux.....(...)
--

A164 : Donc <u>je me dis</u> de toute manière ma priorité, ça va être là de leur expliquer
--

Elle précise plus facilement ses actions mentales (*je me dis*) et c'est un des intérêts de l'explicitation de faire verbaliser ce qui n'est pas observable pour faciliter l'accès au vécu subjectif de l'action. Cela peut permettre au PE de se réapproprier ce qu'a été son fonctionnement au cours de sa séance et sa pratique effective.

A 282 : Ben je ne sais pas
----------------------------

A 302 : Ben je me demande ( <i>petite voix, rire</i> )...peut-être que je cherche le texte, non pourtant je l'ai le texte, donc je cherche quelque chose qui est sur le banc
--

A 310 : Je ne sais pas si je cherche, enfin je cherche quelque chose en tout cas sur le côté.

Mais il a été difficile, même en regardant le film, qu'elle verbalise ce qu'elle faisait exactement (A282, A302, A310). Or dans le travail d'accompagnement, il s'agit d'abord de décrire précisément l'action pour pouvoir ensuite l'évaluer et la reconstruire.

Le questionnement en explicitation, qui demande à préciser l'action, n'est peut-être pas évident pour Amélie qui peut penser que c'est déjà visible à l'image et donc qu'il n'y a rien d'autre à dire. Il lui faut accepter aussi de rechercher dans son expérience et de prendre le temps de retrouver toutes les informations et je pense qu'elle n'est pas disponible et volontaire pour accepter ce retour sur elle-même.

Breton (2009, p.58) rappelle que se former par réfléchissement de son agir suppose des approches paradoxales et contre-intuitives, porter le regard sur le « déjà là », prendre en compte l'existant dans ce qu'il porte de potentiel formatif ignoré relève de l'effort. Les approches réflexives demandent de s'y engager, de s'y essayer et de savoir s'arrêter pour décrire le quotidien et il faut nécessairement l'acceptation de celui qui y participe.

L'image vidéo est un atout pour avoir une trace objective mais ce peut être aussi un frein, Amélie se réfère à l'image de l'activité observée ensemble et donc il n'est pas nécessaire d'explicitier et décrire si l'image suffit.

Vermersch explique (1994, p.53) : « *obtenir une verbalisation de l'action, à partir d'une tâche réelle et spécifiée, ne va pas de soi* », ce qui oblige à un guidage très précis et je crois que cette directivité peut être mal ressentie par le sujet d'autant plus s'il n'est pas confiant.

A 202 : Bah...j'ai eu l'impression de ....Ils ont eu le temps de poser des questions sur les exercices

A 204 : On a lu chaque exercice et ils ont les manuels ouverts, les cahiers ouverts ... (*rire*) ils me semblent prêts oui !

A 398 : ..... Parce que je sais que c'est un petit texte qui est court, qui n'a pas de difficultés particulières..(..). sur les adverbes mais sur le contenu du texte je savais que c'était assez simple (...) et au niveau de la compréhension ça va aussi donc finalement ..... Je savais que ça allait... et je savais aussi que Dorian, je m'appuyais aussi sur lui.

Quand je questionne sur ces prises d'informations (A202, A204, A398), ces

informations sur les élèves sont plus floues (elle a l'impression, il me semble) que sur les contenus qu'elle propose (elle sait).

#### III.2.4. Présentation des intentions, buts et finalités

Le tableau est réduit, [il est en annexe II.5, p.103](#) -car je l'ai assez peu questionnée sur ses objectifs.

INTENTIONS - BUTS – FINALITES / AMELIE
A 152 : A vouloir expliquer le travail obligatoirement, <u>je voulais expliquer</u> ce qu'ils allaient avoir à faire aux CE1 parce qu'ils sont petits et que si je ne veux pas qu'ils m'embêtent après, <u>il faut qu'ils sachent ce qu'ils vont avoir à faire</u> et qu'ils puissent poser leurs questions dès le début, ben sinon ils vont lever le doigt.
A 208 : <u>Ce que je cherche, c'est qu'eux soient en autonomie</u> vraiment et que ..... <b>Si je passe autant de temps finalement c'est pour ça.</b>
A 404 : Voilà oui, mais je veux quand même <u>qu'on passe à la reformulation</u> ..... Pour voir justement parce que ça va changer quelque part un peu le sens ..... Le texte aura toujours le même sens mais on va préciser des choses (...). <b>Et finalement c'est moi qui vais redire quel est le sens du ..</b> et eux forcément, oui, oui ( <i>rire</i> ).

La mise en mots de ses intentions (A208) lui fait prendre conscience de la cause, la nécessité de prendre du temps pour que les élèves soient autonomes.

La formulation des buts permet de comprendre ou comparer ce qu'elle vise et ce qu'elle fait (A 404) et, pour elle, de prendre conscience de l'écart entre la réalité (A 404), « *c'est moi qui vais redire* » et sa volonté de faire participer les élèves.

#### III.2.5. Présentation des savoirs

SAVOIRS / AMELIE
A 218 : Ben oui, ils ne peuvent pas rester en autonomie trop longtemps de toute manière,.....
A 400 : Oui .....parce que je sais que c'est un élève qui comprend bien et ..... c'est aussi le moment où je vais m'appuyer sur ceux dont je sais qu'ils vont vite trouver leurs mots, enfin

savoir vite reformuler quelque chose parce que justement je vois que ça tourne

C'est un savoir d'expérience concernant les capacités des élèves de sa classe comme dans le cas de Vincent, il n'y a pas de savoirs théoriques. Nous retrouvons la logique d'efficacité des acteurs présentée par Wittorski qui repose sur les savoirs pratiques concernant les connaissances des élèves- et notamment pour Amélie sur les capacités des bons élèves comme Vincent.

**Mais** Amélie s'appuie sur les compétences individuelles alors que Vincent gérait les capacités d'attention du groupe.

### III.2.6. Présentation de la clôture de l'entretien

Mis en forme : Titre 3

Le tableau se trouve en annexe II.7, p.104.

CLÔTURE DE L'ENTRETIEN / AMELIE
B 421 : Donc, à travers tout ce qu'on a dit, à la fois dans le premier moment avec les CE1, et l'autre avec les CE2 ? Qu'est ce que tu retiendrais de ce qu'on a regardé ensemble ?
A 424 : <u>la gestion du temps</u> qui me ... enfin ce qui est prévu et ce qui se passe réellement, le <u>décalage</u> qui m'ennuie, en fait !
A 426 : Voilà, parce que je me dis que ce qui se passe c'est en partie à cause de <u>mon anticipation</u> , j'ai mal <u>anticipé</u> .
A 428 : Voilà j'ai donné ça à mes .... <b>J'aurais dû <u>anticiper plus sur le temps</u> que ça allait leur prendre peut-être.... donc <u>gestion du temps</u></b> , quand je vois finalement que..... il y a trop de ..... trop euh.... qu'il y a un peu de retard, <b>eh ben je vais passer trop <u>rapidement sur des choses, au moment où j'ai préparé, qui me semblaient importantes.</u></b>
A 430 : Voilà je suis <u>pressée finalement</u> ..... c'est le rythme des élèves qui doit ...
B 433 : Tu vois d'autres choses encore dans ce qu'on a vu ensemble ?
A 434 : Et puis euh..... ben prendre conscience de mon <u>comportement qu'on a vu là</u> .... <u>ma posture</u> et ce que perçoit l'enfant, en fait, <u>ça m'a permis de voir</u> : tiens j'aurais été à la place de l'enfant, ce que je me serai dit, moi, si quelqu'un qui m'interroge et en même temps papillonne à côté, n'est pas concentré sur ce que je dis.
A 436 : Ça <u>m'a permis de voir</u> aussi, <u>le fait d'être filmé</u> , comment je distribuais la parole finalement, je <u>me suis rendue compte</u> , j'avais l'impression de donner la parole à peu près à tout le monde, et finalement j'ai l'impression que j'en interroge plus certains que d'autres, la façon dont j'interroge les élèves, je sais que je ne le fais pas innocemment non plus

La fin de l'entretien est plus rapide que le premier, Amélie a retenu deux choses

concernant sa gestion du temps et son comportement (A424, A434). L'occurrence : « *ça m'a permis de voir* » plus employé que « *je me rends compte* » peut se comprendre par une centration plus importante sur l'image que sur les mots, elle le précise aussi : « *le fait d'être filmée* ».

Elle rajoute un aspect concernant la distribution de la parole donc on n'a pas discuté (A436) donc c'est plutôt une conclusion sur tout ce qu'elle a observé avec la vidéo, pas seulement pendant l'entretien.

Je n'ai pas posé les mêmes questions pour clôturer que pour Vincent (un cours du master a fait évoluer ma formulation), il n'est donc pas judicieux de les comparer.

Mais il est certain aussi que je ne sentais pas la même dynamique avec Amélie que chez Vincent et la coopération ne peut s'établir qu'avec une véritable communication dialogique.

### **III.3. Comparaison des entretiens**

Le point commun aux deux entretiens est le déroulement qui se décompose en trois phases :

1. l'accueil qui explique les modalités de l'entretien,
2. Le travail sur l'agir du PE, où j'ai questionné suivant la grille des satellites de l'action, les différents tableaux témoignent de la majeure partie de l'entretien, à partir des deux ou trois questions professionnelles posées par Vincent et Amélie
3. La clôture où les réponses du PE traduisent ce qu'il a retenu d'important de l'entretien et pour Vincent la mise en lien de ses réponses avec les conseils de l'équipe de suivi.

Le visionnage de la vidéo s'est fait à partir des moments choisis par les deux PE et j'ai questionné à partir de l'observation des images l'action du maître et de ses élèves, ses ressentis, ses croyances, ses prises d'informations, ses buts, ses savoirs. L'analyse des réponses classées par catégories montrent le déroulement et les contenus différents des deux entretiens.



Vincent et Amélie ne se sont pas impliqués de la même manière dans cet échange et ~~par conséquent du coup~~ l'accompagnement ne s'est pas déroulé d'une façon identique.

Dès le début, la formulation des questions a été plus facile et rapide pour Vincent qui y avait réfléchi préalablement (lors de la présentation du dispositif en début d'année, ~~il était j'avais~~ demandé d'écrire les questions avant l'entretien) alors qu'Amélie avait travaillé sur sa vidéo seule mais elle n'avait prévu véritablement qu'une seule question, moins réfléchie. Ce qui explique le temps et la difficulté pour en formuler une deuxième. L'engagement initial des deux PE dans ce travail était très différent.

Noël Denoyel (2007, p.149) en citant Pineau, souligne dans la fonction d'accompagnement la disparité de place, de position, de génération associée à une parité de relation. Il précise que cette relation asymétrique est en quête de réciprocité. En référence à Pineau, il précise l'idée de mutualité qui semble englober la réciprocité de la relation interlocutive et qui indique : « *une système de solidarité à base d'entraide mutuelle* ».

J'ai le sentiment qu'Amélie n'a jamais occulté cette disparité de position et que je n'ai pas pu établir une relation d'entraide mutuelle pour travailler ensemble dans la même direction. J'aurais peut-être dû interrompre l'entretien plus rapidement, la coopération n'ayant pu s'établir.

Vincent a accepté plus facilement la relation et le dialogue même s'il n'était pas convaincu au départ que les questions pourraient l'aider à approfondir la réflexion qu'il avait déjà menée seul.

L'observation vidéo a stimulé beaucoup plus Vincent qui a manipulé les commandes et qui a pris le temps de repasser certains passages pour répondre aux questions que je lui posais. Alors qu'Amélie n'a pas demandé d'elle-même à revoir certains moments et c'est moi qui actionnais les commandes de démarrage et d'arrêt du film.

Amélie avait déjà réfléchi sur le film en amont et a eu du mal à dépasser les constats et jugements portés sur son comportement avant l'entretien et ses observations sont restées partielles sur la vidéo.

En lien avec cette dynamique d'accompagnement qui s'installe ou pas, la réflexivité

est beaucoup plus visible et notable pour Vincent concernant les prises de conscience sur sa posture d'enseignant que pour Amélie sur son anticipation.

Mais il est certain que, moi aussi, je ne sentais pas la même dynamique avec Amélie et avec Vincent.

En tant qu'accompagnatrice je n'ai pas réagi de la même façon aux deux interlocuteurs et mon attitude a aussi induit un comportement différent car j'étais moins à l'aise avec Amélie.

L'accompagnement est une relation qui se construit à deux et la parité ne se décrète pas surtout lorsque ce temps est réduit à une seule séance, c'est un pari à tenter en une seule fois et avec chaque accompagné.

## **IV - INTERPRETATION DES RESULTATS**

### **IV.1. Interprétation en regard des concepts**

#### **IV.1.1. Concept rétroaction vidéo**

##### **Rétroaction Vincent et Amélie**

J'ai récapitulé certaines répliques concernant la vidéo dans un tableau comparatif annexe IV.1 p.124.

La vidéo est un moyen de revenir sur sa pratique, elle ajoute à la perception immédiate une mémoire qui permet de répéter la perception autant de fois que nécessaire en se plaçant à différents niveaux de lecture.

Vincent et Amélie ont d'abord opéré une lecture individuelle qui les a renseignés, pour Vincent sur son organisation matérielle et son ton de voix, et pour Amélie sur son attitude d'écoute des élèves.

La vidéo oblige à faire des choix, à délimiter des champs d'observation qui ne sont pas forcément conscients pour Amélie et Vincent mais qui leur permettent une autoanalyse dès les premiers visionnements individuels.

L'image crée un effet de réalité qui fait force de preuve et qui permet à son auteur de se décentrer. Mottet précise que « l'échantillon imagé » de la pratique amène un support de connaissance. Tochon rajoute que l'objectivation des signes de l'action permet à l'auteur de se voir comme un autre et de mieux appréhender ce qu'il fait.

Je peux donc affirmer qu'il est important de donner la vidéo au PE pour qu'il commence seul ce premier travail d'auto-analyse que lui permet l'image qu'il peut regarder aussi souvent qu'il le souhaite en fonction de ses critères d'observation.

Le regard (V6, V10, V12,) n'est mentionné que lorsque Vincent utilise seul la vidéo comme si le regard était plus extérieur et la vision plus impliquée lorsqu'on observe avec un

tiers. Est-ce une expression mettant en valeur l'importance d'un médiateur dans l'utilisation de la vidéo ?

Adjoindre un accompagnateur qui reprenne ce support pour l'observer avec l'acteur permet de rajouter d'autres niveaux de lecture d'une même réalité. Ces nouveaux champs d'observation sont initiés par les questions non résolues du PE.

Les questions vont permettre de revoir les faits et le rôle du médiateur est d'interroger l'action, le ressenti, les intentions, les prises d'informations sur les élèves pour construire les observations du PE.

La vidéo est un moyen indispensable pour retrouver les détails temporels d'un moment repéré par l'auteur et explorer chacun des instants et les mettre en relation. Pour Vincent l'observation du comportement des élèves qu'il pensait avoir perturbés puis son comportement quand il donne les consignes lui permet de retrouver le déroulement chronologique de l'action et de réfuter ses croyances initiales.

Pour Faingold (1997, p.168), la neutralité-machine de la caméra est un argument redoutable dans la nécessaire reconstruction des représentations qui s'opèrent au cours de l'analyse.

### **Rétroaction Amélie 1**

Je voulais juste citer quelques phrases de l'entretien d'explicitation que j'ai mené avec Amélie 1 pour évaluer l'intérêt du dispositif vidéo.

158. A1 : *Oui ben euh enfin ...on....je pense que .....à partir du moment où l'on ne s'est pas encore vu en vidéo, finalement on idéalise toujours un petit peu sa manière d'être en classe, enfin idéaliser c'est un grand mot.....Mais euh... enfin je...On se voit..... On a toujours l'impression d'être comme ci comme ça et de se retrouver face à cette vidéo..... Ça ....Ça remet tout à plat obligatoirement parce que là on voit vraiment comment on se comporte par rapport aux élèves.*

Mis en forme : Soulignement

Mis en forme : Soulignement

Se voir de l'extérieur, objectiver son comportement, l'intérêt premier de la vidéo se retrouve dans les propos d'Amélie, l'image agit comme un révélateur. Ce qui explique l'intérêt de donner le film de leur séance aux PE qui peuvent déjà se voir comme un autre.

On constate aussi que l'image restituée par la vidéo n'est la même que l'image interne élaborée par Amélie qu'elle qualifie d'idéalisée, il faut donc être vigilant avec l'utilisation de cette technique et poser un cadre déontologique de formation très précis.

Il serait intéressant de savoir quelle identité le PE adopte en s'observant, s'agit-il d'un jugement-vision d'un professeur stagiaire-élève ou, d'enseignant ou de formateur ?

212. A1 : « *Oui, oui, ben c'est pour ça que moi, la vidéo ça m'a vraiment euh, ça m'a vraiment servi donc j'ai discuté avec Marie-Ange 9 , je lui ai dit mais tu vas voir, tu vas voir plein de choses, plein de choses qu'on te dit, qu'on te répète depuis euh, depuis X mois et là tu vas vraiment voir; voir ce qu'on te dit et c'est ça moi que j'ai trouvé très intéressant... (...) »*

Mis en forme : Soulignement

Mis en forme : Soulignement

Amélie fait le lien entre les conseils donnés qu'elle « n'intégrait » pas et ce qu'elle voit et comprend lors de l'entretien en observant l'image. « *Voir ce qu'on te dit* » est une formule paradoxale où elle a enfin compris les conseils prodigués par l'équipe de suivi.

212. A1 : « *Parce finalement quelqu'un de l'extérieur qui dit, qui dit des choses c'est comme quand on parle à nos élèves, on peut dire 50000 fois la même chose... s'ils n'ont pas envie de l'intégrer, ils ne l'intègrent pas ! Voilà ! Donc ben là c'est pareil, si ...enfin du moment qu'on n'a pas vu encore ce que l'on fait vraiment en classe et comment on se comporte vraiment en classe euh finalement moi c'est, voilà ...On me répétait, répétait des choses et je disais d'accord, d'accord et j'essayais de faire des efforts enfin j'avais vraiment l'impression de, de progresser et puis finalement non, c'est, ça a été vraiment la vidéo qui, qui m'a permis ça quoi. »*

Cette remarque rejoint la distinction information, savoir et connaissance de Legroux. Les conseils des formateurs sont des informations non intégrées par le PE, c'est l'image et la verbalisation qui va permettre au PE de donner du sens aux informations répétées et favoriser qu'elles deviennent des savoirs.

En conclusion, la vidéo permet de décentrer l'auteur et d'apporter des connaissances sur sa manière d'agir. La lecture détaillée de l'image vidéo fournit, par rapport à des

---

<sup>9</sup> Marie Ange est une PE2 en renouvellement cette année à qui Amélie expliquait l'intérêt de la vidéo.

comportements observables, des éléments non perçus directement, qui apportent des informations nouvelles et vont enrichir l'analyse du PE par la description de l'activité effective. Tochon précise que la vidéo permet d'acquérir des savoirs nouveaux.

#### **IV.1.2. Concept de réflexivité**

##### **Réflexivité Vincent et Amélie**

Un petit tableau comparatif se trouve en annexe IV.2 p.125.

Perrenoud précise que le paradigme du praticien réflexif renvoie à deux moments, en cours d'action et après l'action, la vidéo permet ce retour après coup pour prendre sa propre action comme objet de réflexion.

Je rappelle que j'ai choisi comme indices de réflexivité les expressions verbales du PE qui met à distance la situation et montre une compréhension de sa pratique en portant un jugement sur sa propre action.

Le but de l'observation vidéo est d'aller au plus près d'une reconstruction aussi précise que possible des faits ; le premier temps de l'analyse est un moment rétrospectif de description. Cela évite les interprétations trop hâtives des comportements. C'est seulement ensuite que l'on peut tester des hypothèses de compréhension et évaluer sa propre action.

Il est donc important d'avoir un médiateur qui permette cette description et qui puisse ensuite interroger l'action proprement dite du sujet. Faingold (1997, p. 190) explique qu'en facilitant l'accès au vécu subjectif de la situation de référence, l'entretien d'explicitation rend possible la réappropriation de son fonctionnement par le sujet.

Le passage de l'action à sa verbalisation permet la réflexion au sens piagétien du terme. Il permet la création d'un savoir issu de l'action. Vincent conscientise (V592) à la fois son comportement (voix, déplacement, consignes) et réfléchit plus généralement à sa posture d'enseignant (V586, V588).

Il montre aussi que l'accompagnement lui a permis une prise de recul plus grande que lorsqu'il a regardé seul la vidéo (V574, V598).

Cela rejoint le propos Donnay qui montre que la réflexivité nécessite un recul plus important que la réflexion.

Les phrases de Vincent (V574) «(...) *je ne pensais pas que le questionnement me permettrait de franchir d'autres étapes de réflexion, (...) les questions, ça m'a permis d'aller plus loin* » montrent l'importance d'allier la vidéo à l'explicitation.

Elle illustre l'explication de Faingold qui précise que les deux outils de décentration permettent le recueil d'informations qui rendent observables et verbalisables ce à quoi l'expérience de Vincent n'accède pas spontanément.

J'ai déjà indiqué qu'il était difficile de distinguer ce que l'entretien avait apporté à Amélie. La réplique (A216) qui est une réponse à sa première question « *j'ai passé du temps...mais quand même..... c'est nécessaire* » montre qu'elle a pu répondre à sa question, le temps consacré à l'un des groupes d'élèves était indispensable et c'est peut-être un indice de réflexivité, un jugement positif sur sa propre action et c'est peut-être le seul.

La réplique (A 372) sur la « *prise de conscience* » montre que c'est la vidéo qui lui a permis de conscientiser qu'elle n'avait pas une attitude suffisante d'écoute.

Sa réplique (A 436) sur la façon d'interroger les élèves est très étonnante car nous n'en avons pas parlé pendant l'entretien, c'est encore un signe qui montre qu'elle fait référence à ce qu'elle a appris seule et pas pendant nos échanges.

Je peux donc dire que Vincent a pu analyser sa pratique beaucoup plus fortement qu'Amélie, le dispositif a permis une prise de recul plus importante que lorsqu'il était seul et cette initiation réflexive a créé des savoirs.

### **Réflexivité Amélie 1**

220. A1 : « *Oui, ....le fait de mettre en mots des, des choses qui se passent dans la classe .....euh ben c'était le but de l'entretien aussi de faire ça et euh.....ça permet aussi de d'avancer dans son, dans son analyse entre guillemets...(..). Au fur et à mesure, de discuter, de mettre en mots par rapport aux questions que vous posiez de ce que vous voyez sur la*

*vidéo .....(....) on parle et euh...enfin je pense qu'on avance petit à petit sur la vidéo en discutant (...)... »*

Le discours d'Amélie (hésitant dans l'expression car elle recherche dans son vécu d'entretien) souligne l'intérêt de la verbalisation qui permet de faire progresser l'analyse du PE. Il montre le cheminement de l'accompagné (*on avance petit à petit*) où l'accompagnateur doit laisser construire la pensée du PE.

224. A1 : (...) « ..., vous, vous vous posiez des, des questions pour savoir euh vous aviez vous ce regard complètement extérieur parce que vous aviez pas forcément lu mon dossier, ou quoi et c'était pas le but, c'était juste de voir la vidéo et de m'aider à l'analyser et ..les questions donc de répondre aux questions ...ça .....enfin ça permettait d'avoir une réflexion en fait sur ce qui se passait dans la classe et c'était pas et jusqu'à maintenant on n'a pas enfin jusqu'à ce que je regarde la vidéo, je n'avais pas forcément eue »

Amélie exprime l'importance d'un accompagnateur pour l'aider à approfondir sa réflexion. Elle souligne bien la nécessaire présence d'un médiateur pour permettre la prise de recul nécessaire à l'analyse.

La réflexivité nécessite véritablement un médiateur avec les enseignants débutants pour favoriser la verbalisation et accentuer la distanciation mais elle requiert aussi l'engagement et la collaboration du sujet.

Je pense que Vincent a conscientisé des éléments de sa pratique qu'il n'aurait pas pu considérer seul, mais pour Amélie, il y a peu d'indices pour véritablement affirmer que le questionnement lui a permis d'approfondir ce qu'elle avait déjà constaté par elle-même.

### **IV.1.3. Concept d'accompagnement**

#### **IV1.3.1. Accompagnement Vincent et Amélie**

Le tableau des répliques de l'accompagnateur est dans l'annexe IV.3.1 p.126 pour Vincent et IV.3.2 p.127 pour Amélie.



L'accompagnement du début s'appuie sur l'accueil et les gestes plus que par les mots, la présentation des questions de l'accompagnateur en sera une traduction incomplète.

L'adverbe « *ensemble* » (B3, B5) dans l'ouverture de l'entretien de Vincent, souligne l'idée d'être l'un avec l'autre en même temps, et je rappelle que le sens littéral de Maela Paul concernant l'accompagnement c'est « *se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui* ».

Le processus de l'entretien fait apparaître la démarche initiée par l'accompagnateur.

Tout entretien d'accompagnement a un début centré sur l'accord et la relation avec l'accompagné, un cœur où le dialogue doit s'instaurer et où la parole de l'accompagné est première. Dans ce temps le plus important de l'entretien, le questionnement ouvert va conduire l'analyse du PE et lui permettre une compréhension fine de son action. La fin de l'échange doit permettre à l'accompagné de dire ce qu'il a retenu, ce qui a fait sens pour lui.

Ma fonction était claire pour moi : ni formatrice, ni évaluatrice mais accompagnatrice, posture spécifique qui garantit le cadre, le processus de l'entretien et la relation. Le respect, le non jugement sont indispensables pour permettre au PE de s'impliquer. L'éthique de l'accompagnateur doit être fondamentale.

La posture ne peut se réduire aux échanges mais elle nécessite une attitude, une présence et une écoute bienveillante de l'accompagné.

La relation est difficilement mesurable mais je crois que la confiance se gagne peu à peu dans la coopération qui se construit et elle peut se mesurer en partie par ce que l'accompagné retient de l'échange.

Comme je l'ai déjà souligné, la relation ne s'est pas construite de manière identique dans les deux entretiens et montre un investissement différent des deux PE. Il est difficile de mesurer dans la complexité de l'échange ce qui peut être attribué à l'institution, à la situation et aux personnes en présence.

M'adaptant à chaque interlocuteur, je n'ai pas mené les échanges de la même manière. Les questions ouvertes mais directes peuvent être un support et une aide à la prise de conscience ou être perçues comme inquisitrices suivant le ressenti du PE.

Les deux jeunes enseignants ont eu des prises de conscience, notamment sur les effets de leur comportement sur les élèves, avec des degrés d'implication différents.

#### **IV.1.3.2. Accompagnement Amélie 1**

L'entretien d'explicitation conduit un an après le dispositif d'accompagnement d'Amélie 1, essayait de mesurer les effets de celui-ci même s'il n'a pas été exactement identique à celui de Vincent et Amélie.

J'avais aussi fait trois temps dans l'entretien mais je n'avais pas travaillé les concepts de manière approfondie notamment la rétroaction vidéo, l'accompagnement et la réflexivité. Le travail de recherche en master m'a permis de préciser les buts de l'analyse assistée par vidéo, les trois registres de l'accompagnement et d'affiner le questionnement et la clôture de l'entretien.

Les conclusions d'Amélie 1 sont quand même intéressantes à considérer. Je la questionnais sur son scepticisme préalable avant l'entretien.

*242. A1 : « (...)...Non mais vraiment ça fait, je trouve que ça s'accumule il y a des choses et puis moi j'étais encore partie dans l'optique et puis un entretien d'une heure où je vais encore entendre pendant une heure et ben tu vois là tu as fait ça tu aurais du faire ça, là tu as fait ça tu aurais du faire ça Non ! Voilà quoi ! Moi je n'avais pas besoin de ça, ce n'était pas ce que j'attendais et là ben ça s'est pas du tout passé dans ce sens-là. C'était vraiment un questionnement et là voilà la mise en mots de ce qui se passait dans la classe et effectivement je me suis aperçue de plein de choses qu'on me disait. »*

Chercher un dispositif d'accompagnement pour passer, comme le dit Lhotellier, « de donner des conseils » à « tenir conseil » était un objectif important pour ne pas refaire ce que les PE connaissaient déjà et qui ne faisait pas sens pour eux.

Amélie, avec son franc parler, indique à sa manière que les conseils n'ont pas toujours

d'écho, surtout pour les PE en renouvellement qui en reçoivent beaucoup. C'est donc une forme d'entretien qui permet à l'acteur de s'approprier le processus d'analyse de sa propre pratique et de « prendre le temps du sens » comme le formule Lhotellier.

#### **IV.2. Interprétation des résultats au regard des hypothèses**

Les trois hypothèses de recherche étaient :

1. Le PE peut apprendre de ses pratiques par la rétroaction vidéo
2. L'accompagnement s'appuyant sur la rétroaction vidéo permet de renforcer la réflexivité du PE
3. L'accompagnateur doit utiliser une démarche bien cadrée pour développer la réflexivité du PE .

Après l'interprétation des concepts, je pense que le PE apprend à partir de l'observation de sa vidéo (répliques V8, V38, V 392, A 372, A434, A436).

L'hypothèse 1 est validée autant pour Vincent que pour Amélie. La vidéo est utilisée comme un support réflexif qui permet d'éclairer une pratique encore intuitive, elle permet un regard décentré qui met en évidence des réalités non palpables par l'auteur en situation réelle.

L'hypothèse 2 concernant la réflexivité est à moduler. Le questionnement de l'accompagnateur oblige le PE à observer, décrire des éléments visibles de l'action pour pouvoir les analyser. L'intervention de l'accompagnateur oriente l'attention du sujet et fixe le cadre et les buts de l'analyse.

L'accompagnement peut faire apparaître des clivages entre la perception du PE et la réalité de l'image, il nécessite une déontologie précise.

La réflexivité est renforcée si l'accompagnement est accepté par le PE dans le cas de Vincent (V 574, V592, V598), mais pour Amélie sa réflexion s'est peu appuyée sur les questions de l'accompagnateur.

L'hypothèse 3 qui renvoie à la démarche d'accompagnement est aussi à moduler suivant l'engagement du PE dans l'analyse et l'échange. L'entretien permet au PE de formuler ses interrogations professionnelles à partir d'un moment qu'il a choisi et favorise l'analyse de l'activité si celui-ci s'engage dans la réflexivité. C'est valable pour Vincent (V574, V598) qui avait très clairement réfléchi à des questions et choisi des moments à observer. Pour Amélie, la formulation des deux questions a été plus hésitante et difficile. Or si les questions ne s'appuient pas sur ce qui préoccupe le PE, il est laborieux de construire une analyse à partir d'hésitations.

Les interrogations professionnelles du PE permettent d'orienter l'entretien et la démarche d'accompagnement. La technique d'explicitation va permettre de déployer le vécu subjectif des moments choisis par le PE, à la fois ses ressentis mais aussi ses actions matérielles et mentales, ses prises d'informations et ses intentions.

La réflexion se construit peu à peu avec les réponses apportées et cela crée une dynamique de coopération mutuelle qui permet d'approfondir la véritable activité de l'auteur.

L'accompagnement à la réflexivité par la rétroaction vidéo permet de construire des savoirs et de se former à l'aide d'une trace objective de son action et d'un tiers qui sert à la fois de médiateur pour prendre de la distance et d'accompagnateur pour permettre la verbalisation. Mais elle nécessite l'acceptation de l'accompagné et l'engagement des deux partenaires.

Cette recherche montre l'intérêt de l'analyse de pratique par vidéo en croisant la technique d'explicitation et la démarche d'accompagnement mais rien n'est joué à l'avance.

L'image visionnée seule permet au PE de prendre du recul et en même temps de prendre conscience de certains éléments. C'est un préalable indispensable pour l'accompagnateur que de demander au PE de rechercher des questions professionnelles non résolues qui seront le support de l'analyse pendant le temps de l'entretien. La méthodologie utilisée est donc à garder.

Et c'est seulement à partir de véritables interrogations du PE et de sa coopération qu'un accompagnement peut lui permettre d'apprendre de son expérience, de conscientiser son agir professionnel et de lui donner du sens. C'est aussi un apprentissage du « savoir analyser » dont la compétence est difficilement mesurable en un seul entretien.

## **FIN DU MEMOIRE**

### **I - CONCLUSION**

Ma recherche portait sur les modalités d'accompagnement de professeurs des écoles qui n'ont pas été titularisés et qui font une année de stage supplémentaire pour améliorer leurs compétences professionnelles.

Une partie de la formation professionnelle échoue car elle n'est pas articulée avec le vécu de l'enseignant. Il faut des dispositifs de formation qui tiennent compte de la réalité des formés, de ce qu'ils font, de ce qu'ils sont.

Ces enseignants débutants ont déjà eu des conseils pendant leur année de stage qui n'ont pas suffi à les rendre compétents. Il me semblait donc intéressant de concevoir un dispositif qui propose une autre modalité d'apprentissage.

Avec la médiation de l'image vidéo, le formateur n'est plus seul garant d'une vérité, le PE peut opérer une relecture de sa pratique grâce à l'objectivation de l'image. Nous avons vu qu'il est déjà capable d'apprendre par lui-même grâce à l'observation de sa pratique filmée.

Rajouter la médiation d'un accompagnateur permet une prise de recul plus forte et une analyse plus réfléchie à condition que la confiance s'installe entre les deux interlocuteurs.

Croiser rétroaction vidéo et explicitation du moment de l'action était un pari à la fois risqué mais aussi calculé auprès de ces jeunes enseignants.

Pari risqué car, que ce soit pour la formation assistée par vidéo ou le travail réflexif, tous les auteurs soulignent la nécessité d'un entraînement et la nécessité d'installer des dispositifs dans la durée. Or un seul entretien ne permet pas de s'exercer suffisamment.

Pari risqué d'un accompagnement qui nécessite une confiance qui n'est pas assurée au départ et une coopération sincère qui garantissent une parité de relation entre le PE et l'accompagnateur. Cette parité est d'ailleurs sous tendue par la faculté du PE à mettre de côté son identité de formatrice. La relation est ambiguë et peut être biaisée, Yves Clot (1999,

p.142) rappelle que : « *selon à qui on s'adresse, on ne « déroule » pas la même action, suivant le destinataire de la verbalisation* », ma posture d'accompagnatrice n'est pas neutre et il est difficile de faire oublier l'institution que je représente

Pari calculé car le dispositif était pensé à partir des préoccupations des enseignants débutants et des questions qu'ils se posent sur leur pratique. Le contrat préalable leur demandait de partir de leur vidéo pour définir des interrogations professionnelles qui les intéressaient et qui les interpelaient lors du visionnage de leur action. Il était nécessaire de partir d'où ils en étaient.

L'engagement rappelait la confidentialité des échanges et que le PE était propriétaire de son film. Et la posture d'accompagnatrice montrait que seule la pensée du PE comptait.

Pari calculé aussi par la double instrumentation du dispositif, à la fois une trace objective de l'activité de l'enseignant à l'aide de l'image vidéo et une technique de questionnement ouvert et compréhensif pour aider à la verbalisation de l'action par le sujet lui-même. Deux aides, donc, à la prise de conscience.

Ce dispositif renvoyait aussi à une autre conception du formé et de l'apprentissage qui nécessite :

1. L'engagement du formé et de l'accompagnateur
2. Une éthique indiscutable
3. Une posture d'accompagnement claire et explicite
4. Un outil pour objectiver, la vidéo
5. Un questionnement en lien avec le cadre et les buts de l'analyse.

J'ai essayé de mettre en place toutes ces conditions qui ont fonctionné lorsque l'engagement des deux partenaires était réel. Je crois que le formé est capable de prendre en charge son analyse plutôt que de la laisser aux experts, il faut juste lui donner un espace qui l'autorise à le faire et lui permette de rendre intelligible son organisation et le sens qu'il

donne à son action.

Apprendre c'est faire du sens et le sens n'est pas donné par les autres, il se construit avec le sujet.

André Geay (1998, p.47) nous propose, selon Piaget, deux chemins d'apprentissage : partir de la réussite pour aller vers la compréhension, ou, à l'inverse aller de la compréhension vers la réussite.

Je me demande si le dispositif proposé dans cette recherche ne propose pas un troisième chemin : partir de la « non réussite » pour comprendre. En espérant que la suite logique de cet itinéraire soit la réussite finale du PE.

Pineau explique que devenir accompagnateur est un mouvement de réciprocité formatrice.

Il (2000, p.129) nous rappelle aussi le modèle ternaire de la formation d'adultes et les concepts d'auto-, d'hétéro- et d'éco-formations. L'adulte se forme avec lui-même, avec les autres et l'environnement. Il précise que le terme d'autoformation catalyse les recherches sur les essais de compréhension et d'autonomisation des acteurs.

D'hétéro- à co-formation se joue le pôle social qui développe les échanges réciproques. J'ai le sentiment que cette recherche pourrait aussi s'intituler auto- et co-formation assistée par vidéo, parce que si le PE a appris de son expérience à l'aide de cet entretien, j'ai été initiée, moi aussi, par cette pratique relationnelle spécifique, je me suis formée à cet accompagnement à ses côtés. C'est pour moi un bel exemple de coopération et de réciprocité formatrice.

## **II - PRECONISATIONS**

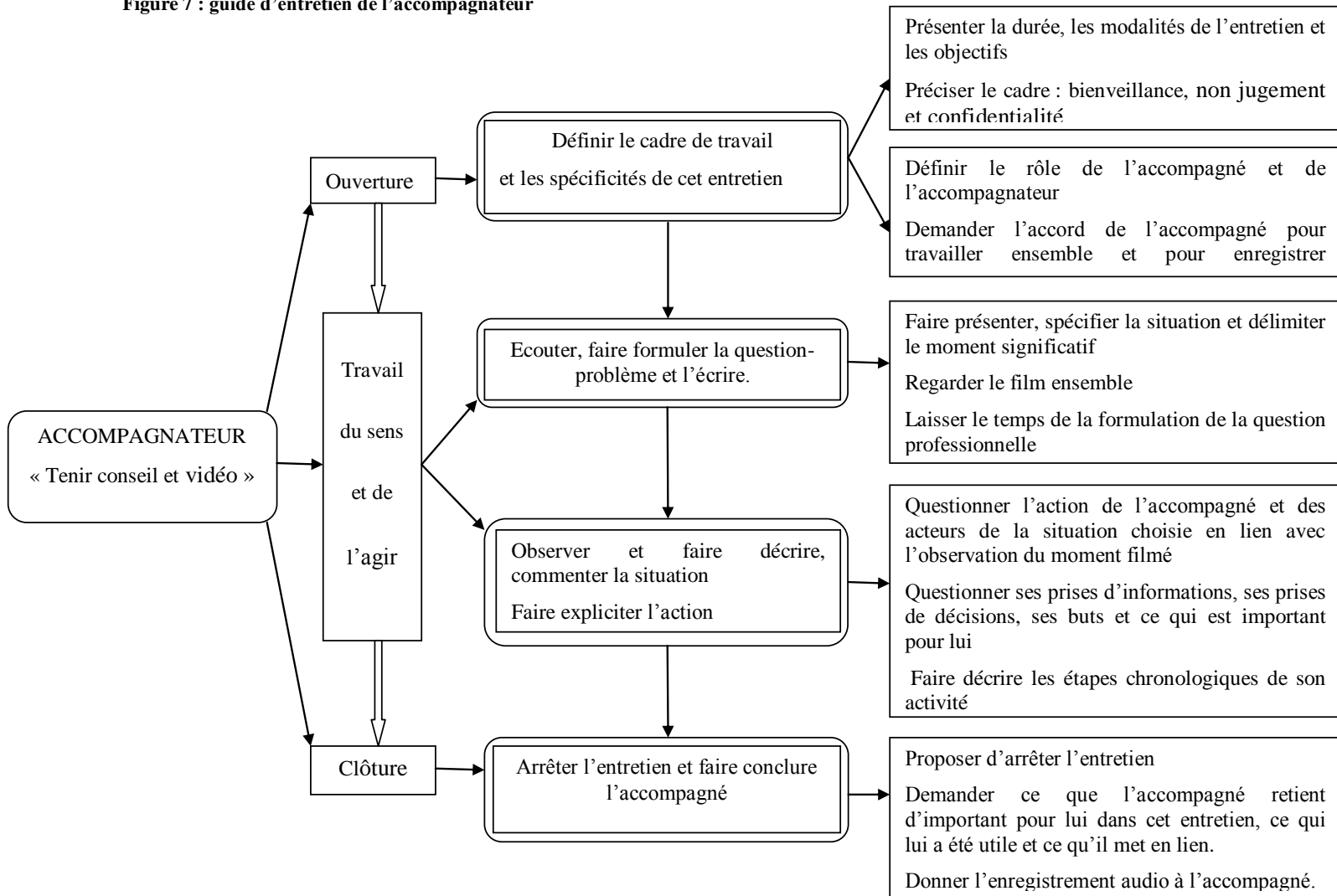
Pour finaliser ce travail, j'ai essayé de formuler sous forme de tableau, l'architecture de l'entretien et les compétences d'un accompagnateur menant cet entretien de formation assistée par la vidéo.

Ce n'est qu'un aperçu qui ne rend pas compte du « savoir agir » de l'accompagnateur

mais cela donne une allure générale du déroulement d'un entretien.



Figure 7 : guide d'entretien de l'accompagnateur



Il est certain que ce support ne peut formaliser l'essentiel- la relation- à établir avec l'accompagné qui est le résultat d'une savante « alchimie relationnelle et dialogique » qui se joue entre les interlocuteurs.

J'engage tout accompagnateur à prendre le risque de cette aventure unique à chaque fois et à croire aux potentialités de tout accompagné.

Je souhaite que la démarche proposée puisse devenir une pratique possible de professionnalisation dans la formation des enseignants. Instituée sur une durée plus longue, elle pourrait favoriser le développement de compétences professionnelles et l'autonomie du sujet.

Perrenoud fait de l'entraînement à la pratique réflexive une question de survie dans ce métier difficile.

Est-ce un rêve ou une réalité envisageable de former autrement ? L'université et les futurs maîtres nous donneront des réponses prochainement...

## BIBLIOGRAPHIE

- Altet, M (1994). *La formation professionnelle des enseignants*, Paris : PUF. 264 p.
- Baillat, G. (dir) (2001). *Les différents écrits professionnels*. Paris : Bordas Pédagogie. 133 p.
- Bardin, L. (1977), l'analyse de contenu. Paris : PUF (rééd. 2009) 291 p.
- Beillerot, J. (1996). « L'analyse des pratiques professionnelles : pourquoi cette expression ? » in *Cahiers pédagogiques N °346*. pp 12-13
- Blanchard-Laville, C. ; Nadot, S. (2000). *Malaise dans la formation des enseignants*. L'Harmattan. 275 p.
- Boutinet, J.P. (2007). « Vulnérabilité adulte et accompagnement de projet », in JP. Boutinet, N. Denoyel, G. Pineau, J.Y Robin, *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, transitions, rebonds*. Paris : Puf. pp 27-49
- Breton, H. (2009). « De l'échange intentionnel à l'analyse attentionnelle des pratiques : se professionnaliser par développement de la capacité réflexive » in C. Guillaumin, S. Pesce, N. Denoyel. *Pratiques réflexives en formation*, Paris : l'Harmattan. pp 57-65
- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès. 284 p.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF. 243p.
- Condette, J. (2007). *Histoire de la formation des enseignants en France*. Paris : L'harmattan. 354 p.
- Develay, M. (1994). *Peut-on former les enseignants ?* Paris : ESF. 156 p.
- Donnay, J. ; Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques*. Namur : Presses Universitaires de Namur. 189 p.
- Faingold, N. (1996), « Du stagiaire à l'expert : construire des compétences professionnelles » in M.Altet, E.Charlier, L.Paquay, *Former des enseignants professionnels*, Bruxelles : De Boeck Université. pp 137-152
- Faingold, N. (1997a). « Le rôle de l'enregistrement vidéo dans l'analyse des situations pédagogiques » in G.Mottet. *La vidéo-formation. Autres regards, autres pratiques*. Paris : l'Harmattan. pp 167-175

Faingold, N. (1997b). « Utilisation conjointe de la vidéo et de l'entretien d'explicitation » in G.Mottet. *La vidéo-formation. Autres regards, autres pratiques*. Paris : l'Harmattan. pp 189-196

Faingold, N. (2001), « Entretiens avec L. Paquay et R. Sirota », in *Recherche et formation* n°36, *le praticien réflexif*, Paris : INRP pp.163-172

Faingold, N. (2004), « Explicitation, décryptage du sens et enjeux identitaires », in *Education permanente* n°160, pp. 81-99

Geay, A. (1998). *L'école de l'alternance*. Paris : l'Harmattan. 193 p.

Gelin, D. Rayou, P. Ria, L. (2007). *Devenir enseignant*. Paris : Armand Colin. 126 p.

Lhotellier, A. (2001), *Tenir conseil*. Paris : Seli Arsan, 254 p.

Laurency, B. (2009). « Entretien avec Laurence » in *Explicititer* n°78. pp 48-61

Le Boterf, G. (1998). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Editions d'Organisation. (rééd. 2001). 539 p.

Legault, J.P. (2004). *Former des enseignants réflexifs*. Sherbrooke : Les Editions logiques, Quebecor Média. 103 p.

Legroux, J. (1981). *De l'information à la connaissance*. UNMFREO, Mésonnances. 320 p.

Mottet, G. (1997). *La vidéo-formation, autres regards, autres pratiques*. Paris : l'Harmattan. 397 p.

Paul, M. (2007). « L'accompagnement ou la traversée des paradoxes » in J.P.Boutinet, N. Denoyel, G. Pineau, J.Y. Robin, *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, transitions, rebonds*. Paris : PUF. pp 251-274

Perdron, C. (2000). « Lettre ouverte aux enseignants et formateurs » in *Malaise dans la formation des enseignants*. L'Harmattan. pp 267-275

Perrenoud, P. (2000). « Mobiliser ses acquis : où et quand cela s'apprend-il en formation initiale ? De qui est-ce l'affaire ? » in *Recherche et Formation* n° 35 : *formes et dispositifs de professionnalisation*. Paris : INRP. pp 9-23

Perrenoud, P. (2001a). 4<sup>ème</sup> édition, *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF, 219 p.

Perrenoud, P. (2001b). « Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation » in *cahiers pédagogiques* n° 390 : *peut-on être conseiller pédagogique*. Paris : CRAP. pp 43-45

Perrenoud, P. (2003). « L'analyse de pratiques en questions » in *Cahiers Pédagogiques n° 416 : Analysons nos pratiques*. Paris : CRAP. pp 9-13

Perrenoud, P. (2004). « Adosser la pratique aux sciences sociales, condition de la professionnalisation » in *Education Permanente n°160, l'analyse des pratiques*. pp35-57

Pineau, G. (2000). *Temporalités en formation*. Paris : Anthropos. 208 p.

Pineau, G. (2009). « Les réflexions sur les pratiques au cœur du tournant réflexif » in C. Guillaumin, S. Pesce, N. Denoyel, *Pratiques réflexives en formation*. Paris : l'Harmattan. pp 19-35

Quivy, R., Van Campenhoud, L. (1988). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod. 271 p.

Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris : PUF. 253 p.

Ria, L. (2008). « Ergonomie du travail enseignant », in A. Van Zanten, *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : PUF, 705 p.

Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF. 216 p.

Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal : Les Editions Logiques. 418 p.

Tochon, F.V. (2002). *L'analyse de pratique assistée par vidéo*. Université de Sherbrooke : Editions du CRP. 144 p.

Tochon, F.V (1996). « Rappel stimulé, objectivation clinique et réflexion partagée : fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et formation in *Revue Sciences de l'Education XXII*. pp. 467-502

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF (rééd. 2001). 220 p.

Wittorski, R. (2004). « Savoirs d'action, compétences et professionnalisation » in J.P. Astolfi, *Savoirs en action et acteurs de la formation*. Rouen : publication de l'Université de Rouen. pp. 51- 76

#### Textes officiels :

- Ministère de l'Éducation Nationale (2007). *BO n° 9 du 1<sup>er</sup> mars 2007 sur la mise en œuvre du cahier des charges de la formation des maîtres*. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale.
- Légifrance (2009) : *Arrêté du 28 décembre 2009 fixant les modalités des concours externe et interne, du troisième concours du recrutement de professeur des écoles*.

Paris : Légifrance.

Mémoire master 1 :

Dussaud, D. (2004) Réflexivité et savoirs d'expérience. Université de Tours, 100 p.

Mémoire master 2

Marchand-Cormery, N. (2006) Réflexivité et dialogue en équipe, 230 p.

Thèse :

Faingold (N.) (1993) Décentration et prise de conscience. Etude de dispositifs d'analyse de situations pédagogiques dans la formation des instituteurs. Université Paris X

## TABLE DES MATIERES

I - INTRODUCTION .....	5
I.1. Champ de la recherche.....	5
I.2. Intérêt de la recherche.....	6
I.3. Présentation du mémoire.....	7
II - DETOUR AUTOBIOGRAPHIQUE.....	9
II.1. Former : des élèves aux enseignants .....	9
II.2. Former : des enseignants aux formateurs .....	10
II.3. Se former : le master FAC .....	11
II.4. De la formation à l'accompagnement des enseignants.....	13
II.4.1. Modèle de professionnalisation.....	13
II.4.2. Plaintes des formés .....	14
II.4.3. Dispositif d'accompagnement.....	16
PREMIÈRE PARTIE .....	19
I - CONTEXTE PROFESSIONNEL.....	19
I.1. Création et évolution des IUFM.....	19
I.2. Les principes actuels de formation à l'IUFM.....	21
I.2.1. Préparation du concours en première année.....	21
I.2.2. La formation professionnelle en deuxième année .....	22
I.2.3. Conditions de délivrance du diplôme professionnel de professeur des écoles	
.....	24
I.3. La mastérisation : nouvelles conditions de formation des enseignants .....	25
II - CONCEPT DE COMPETENCE .....	28
II .1. Compétence et réflexivité .....	29
II.2. Compétence et savoir agir.....	31
II.3. Compétence et professionnalisation .....	33
II.4. Compétence et savoirs .....	36
III - CONCEPT DE REFLEXIVITE .....	40

III.1. Le tournant réflexif.....	40
III.2. Analyse de pratiques et réflexivité .....	42
III.2.1. Analyse de pratiques groupale.....	42
III.2.2 Analyse de pratique duelle .....	44
III.3. Formation et pratique réflexive .....	46
III.4. Réflexion et réflexivité .....	47
III.5. Dispositif et réflexivité .....	48
IV - CONCEPT D'EXPLICITATION.....	50
IV.1. Explicitation et domaines de verbalisation.....	51
IV.2. Explicitation et prise de conscience.....	53
IV.3. Technique d'explicitation .....	56
V - CONCEPT D'ACCOMPAGNEMENT.....	59
V.1. Accompagnement pour atteindre un but.....	59
V.2. Accompagnement pour donner du sens.....	60
V.3. Accompagnement pour coopérer .....	62
V.4. Accompagner pour réfléchir .....	64
VI - CONCEPT VIDEO ET FORMATION .....	65
VI.1. Vidéo formation.....	65
VI.2. Auto confrontation.....	67
VI.3. Rétroaction vidéo .....	68
VII - PROBLEMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE .....	72
VII.1. Problématique .....	72
VII.2. Questions de recherche.....	75
VII.3. Evolution de l'objet de recherche .....	76
VII.4. Hypothèses.....	78
DEUXIÈME PARTIE.....	79
I - PRESENTATION DE LA METHODE DE RECUEIL DES DONNEES .....	80
II - PRESENTATION DES ENTRETIENS .....	83
II.1. Présentation des interviewés.....	83
II.2. Mode de passation .....	83
II.3. Transcription des entretiens.....	84



III - ANALYSE DES ENTRETIENS .....	87
III.1. Entretien de Vincent .....	87
III.1.1. Début de l'entretien .....	88
III.1.2. Présentation du contexte de la séance .....	91
III.1.3. Tableau des commentaires et ressenti .....	92
III.1.4. Tableau des actions et des prises d'informations .....	96
III.1.5. Tableau des intentions et buts .....	98
III.1.6. Tableau des savoirs d'expérience .....	99
III.1.7. Conclusion de l'entretien .....	100
III.2. Entretien d'Amélie .....	102
III.2.1. Présentation du contexte .....	103
III.2.2. Présentation des jugements, commentaires, croyances, ressenti .....	103
III.2.3. Présentation des actions pratiques, mentales et prises d'informations .....	108
III.2.4. Présentation des intentions, buts et finalités .....	110
III.2.5. Présentation des savoirs .....	110
III.2.6. Présentation de la clôture de l'entretien .....	111
III.3. Comparaison des entretiens .....	112
IV - INTERPRÉTATION DES RESULTATS .....	115
IV.1. Interprétation en regard des concepts .....	115
IV.1.1. Concept rétroaction vidéo .....	115
IV.1.2. Concept de réflexivité .....	118
IV.1.3. Concept d'accompagnement .....	120
IV.1.3.1. Accompagnement Vincent et Amélie .....	120
IV.1.3.2. Accompagnement Amélie 1 .....	122
IV.2. Interprétation des résultats au regard des hypothèses .....	123
FIN DU MEMOIRE .....	125
I - CONCLUSION .....	125
II - PRECONISATIONS .....	127
BIBLIOGRAPHIE .....	131



Université François Rabelais - Tours  
UFR Arts et Sciences Humaines  
Département des Sciences de l'Éducation et de la Formation

Année Universitaire 2009-2010

## **ANNEXES**

### **PRATIQUES REFLEXIVES EN FORMATION ET VIDEO**

Comment accompagner la réflexivité du professeur des écoles en prolongation de stage  
en s'appuyant sur la rétroaction vidéo ?

Mémoire présenté et soutenu par Brigitte Laurency Quillivic.

Sous la direction de Sébastien Pesce, Chargé de cours.

En vue de l'obtention du  
Master Professionnel 2<sup>ème</sup> année – Arts, Lettres & Langues  
Mention – Langues, Education et Francophonie  
Spécialité – Sciences de l'Éducation  
Mention Professionnelle Ingénierie de Formation  
Fonction d'Accompagnement en Formation



## SOMMAIRE

I - ENTRETIEN VINCENT .....	5
II – ENTRETIEN AMÉLIE .....	69
III – ENTRETIEN D’AMÉLIE 1 .....	105
IV – TABLEAUX COMPARATIFS VINCENT ET AMÉLIE.....	124
TABLE DES MATIERES.....	129



# **I - ENTRETIEN VINCENT**

Les répliques sont numérotées chronologiquement ; B est Brigitte, l'accompagnatrice, et V correspond à Vincent, le PE.

## **I.1. Entretien complet**

1. B : Je t'explique un petit peu comment on fonctionne. En fait l'objectif de cet entretien c'est donc, comme je te l'avais dit, de sélectionner deux ou trois moments dans ta vidéo qui te questionnent plus particulièrement
2. V : Y a à peine une minute en tout dans ma vidéo avec plusieurs petits moments...
3. B : D'accord et à travers les moments que tu as choisis donc qu'on va regarder ensemble, je te propose qu'on regarde un premier moment que tu as choisi, ensemble.
4. V : D'accord
5. B : Et puis qu'on revienne au début et que tu me dises la question ou les questions que...qu'est-ce qui t'interroge dans ce moment-là, quelles sont les raisons de ton choix, ou qu'est-ce qui t'interroge d'un point de vue enseignant ou autre, ça c'est toi qui sais ce que tu as choisi. A partir de ça, en fait, une fois qu'on l'aura visionné une première fois et puis après que tu aies posé la ou les questions, ça c'est toi qui me dis, on va le regarder une nouvelle fois ensemble et je vais te questionner sur les images. Sur ce que tu fais, sur ce que tu dis, sur ce que tu penses, sur ce que font les élèves. En questionnement ouvert, comme je te l'ai dit la dernière fois, je n'attends pas d'autres réponses que les tiennes et ce que tu penses de la situation ou ce que tu en as pensé parce que la vidéo montre l'aspect extérieur mais on n'a pas tout l'aspect intérieur. Ce que tu as pu penser, ce que tu as pu voir, ça n'apparaît pas forcément.

Donc, on fera deux ou trois petits moments comme ça sur ceux que tu as repérés et à partir de là, une fois qu'on aura bien exploré, je te demanderai un petit peu par rapport à ta question si tu y réponds, si elle a évolué, si elle a changé c'est toi qui me diras en fonction de l'observation et des questions. Et puis peut-être à la fin de l'entretien, je te demanderai, à travers tout ce que tu as dit toi, si tu mets en lien des choses ou pas, par rapport à ta pratique, par rapport à ce que tu en sais, ce que tu as dit ou pas, c'est des questions ouvertes à chaque fois, ça a juste l'objectif de te faire réfléchir et mettre en mots en fait. Et on clôturera peut-être

l'entretien, sur finalement cet entretien, qu'est-ce qui a été important pour toi dans cet entretien. Si il y a des moments importants pour toi peut-être ce qui t'a été utile, ça c'est toi qui me diras.

Je pars vraiment de cette idée que mon questionnement vise juste à te faire explorer à deux ton film, je sers de médiateur mais je n'attends pas de réponse particulière, de bonnes ou mauvaises réponses, ce n'est pas du tout dans cet esprit là qu'on le fait. C'est vraiment dans un esprit d'accompagnement de ta réflexion.

6. V : Et déjà le fait de l'avoir vu, regardé plusieurs fois, c'est vrai que ça permet de ne pas avoir du tout le même regard.

7. B : Oui

8. V : Et même de voir des choses que je ne vois jamais et qui sont pourtant flagrantes et que j'ai vues qu'à la fin en fait. Là, rien que sur la première image et on le voit sur tout le film, c'est le premier plan que moi je ne vois pas en fait, c'est le bazar qui est sur mon bureau et que je ne vois pas.

9. B : Oui, oui.

10. V : Déjà ça, moi je le vois pas du tout et je m'en suis rendu compte, en fait qu'à la fin. En regardant je me suis dit, attends mais c'est la table ! Oui c'est mon bureau qui est là et en fait, ça serait bien que je le remette....

11. B : Tu as regardé combien de fois la vidéo ?

12. V : Je l'ai regardée au moins trois ou quatre fois, voilà.

13. B : Mumm, Mumm, c'est sûr que le support image est peut-être intéressant pour être euh...pour se regarder un petit peu plus de l'extérieur et c'est sûr que chaque lecture peut-être intéressante, c'est-certain. Alors est-ce que ça te semble clair l'entretien ?

14. V : Oui, oui tout à fait.

15. B : Tu vois ce qu'on va faire, tu n'as pas de question particulière ?

16. V : Ben.... plus en fonction de ce qu'on va voir peut-être et puis des choses du coup qui reviennent en résonnance avec euh...avec ma classe donc ça va sûrement....

17. B : Donc d'accord on va regarder, tu as aussi droit à des jokers si il y a des questions auxquelles tu ne veux pas répondre et bien tu ne réponds pas. Il y a vraiment toute liberté de ta part, l'important c'est ...Je sais que ce n'est pas facile parce que tu me connais comme formatrice à l'IUFM...c'est de me faire un peu confiance sur cet entretien, on travaille

ensemble et ça ne sort pas d'ici. Je te dis, je te redonnerai l'entretien. Après, moi si tu m'autorises, je m'en servirai pour ma recherche. Mais c'est vraiment quelque chose entre nous deux, à côté de tout l'aspect plus sommatif que tu as avec l'équipe par ailleurs.

18. V : Pas de souci, pas de problème, la démarche est intéressante je pense.
19. B : Et bien écoute, on va voir (*rire*).
20. V : Non et puis vu que j'ai déjà un peu réfléchi dessus, au contraire si ça peut me permettre d'aller encore plus loin.
21. B : Et bien écoute, on va voir et tu me diras.
22. V : Je m'arrête au bout d'un certain passage ou ?
23. B : Alors tu choisis ton premier passage en fait, c'est là ce que tu avais choisi (*en observant le film*) ? On le regarde une première fois ?
24. V : Il vaut peut-être mieux que j'explique ce qui s'est passé avant ou pas forcément ?
25. B : Oui, oui, tu peux dire si ça peut aider à situer.
26. V : C'est une séance de lecture, on a commencé au coin regroupement à faire juste un rappel de l'histoire, un petit résumé par les élèves pour qu'ils resituent où on en était dans l'histoire et ensuite là on est sur une lecture à plusieurs voix. Vous (*quand je suis venue filmer*) étiez passée sur une œuvre de John Chatterton d'Yvan Pommaux.
27. B : Mumm, mmum
28. V : Donc il se présente, c'est un album qui se présente un petit peu comme une bande dessinée et du coup, les élèves, il y a un élève qui va lire un personnage, chaque élève lit un personnage différent.
29. B : D'accord.
30. V : Ça permet d'avoir une lecture, de mieux situer en fait qui dit quoi et d'avoir une lecture assez agréable, ils aiment en fait bien l'écouter comme ça, refaire euh... Je sais plus si j'ai mis un ou deux groupes qui vont passer (*démarre le film, on regarde ensemble, il arrête*). Juste déjà je ne sais pas s'il vaut mieux est-ce qu'on continue et que je mets mes questions après ?
31. B : Déjà là sur ce moment-là, ça continue longtemps, comment tu l'as choisi ?
32. V : Y en a encore un petit peu, c'est au moins pour préciser une de mes questions déjà et qui va revenir un peu plus tard mais là c'est un exemple flagrant.
33. B : Oui.



34. V : C'est quand j'ai un élève en fait qui.. donc là lui il était en train de jouer avec deux règles euh....je suis venu donc les ramasser.
35. B : Oui.
36. V : En fait quand j'ai un élève qui fait autre chose, qui.....pour pas interrompre en fait la lecture ou la séance, comment est-ce que moi je peux intervenir, du coup j'ai d'autres interventions de ce style, c'était pour pointer ça un petit peu.
37. B : C'est la question que te pose le film là quand tu le regardes en fait ?
38. V : Ben c'est que moi j'ai souvent euh.....déjà je me suis rendu compte avec la vidéo que j'ai un timbre de voix assez élevé aussi, on va le revoir, du coup c'est vrai que si je ...par exemple si je parle, si je.... je m'en rends compte même si je parle en individuel avec un élève, en fait j'interromps quasiment toute la classe avec ma voix qui va être la même quand je suis en individuel et quand je suis avec toute la classe quoi.
39. B : D'accord.
40. V : Et donc je m'interroge en fait, c'était une de mes réactions que j'ai pu voir que j'ai repéré quand je ramassais les affaires, je crois que je dois même ré-intervenir encore une autre fois avec un autre élève euh..dedans. Comment est-ce que moi je peux faire pour pas couper en fait la séance et pour euh...voilà arrêter une perturbation par un élève qui est soit en train de manipuler, soit en train de faire autre chose
41. B : (*j'écris la question*) Comment est-ce que je peux faire pour ne pas couper la séance ?
42. V : Voilà pour ne pas interrompre la séance...lorsqu'un élève euh...se dissipe ou se disperse en tout cas ....
43. B : (*j'écris*) ...Lorsqu'un élève, tu dis, se dissipe, se disperse ?
44. V : Oui, voilà oui.
45. B : D'accord.
46. V : Je vais laisser juste la suite parce que du coup sur la même, euh...on va le voir sur la fin (*démarre le film*).....là, on n'entend pas trop, trop la lecture, je m'étais rendu compte sur le dernier euh.....Je me demandais s'il valait pas mieux soit faire lever les lecteurs ou les faire placer plus au centre...je ne sais pas.
47. B : Donc là c'est une deuxième question sur « lever les lecteurs » ?

48. V : Voilà sur le niveau sonore des élèves, c'est ça qui moi, si je fais une lecture, tout le monde va m'entendre mais quand un élève lit ; on en a entendu certains mais pas forcément tout le monde, la caméra est au fond de la classe.
49. B : Oui.
50. V : Mais ça empêche pas, je suppose que les élèves qui sont au dernier rang doivent pas forcément entendre euh.....très très bien (*le film continue*).
51. B : D'accord alors on a vu à peu près la première séquence que tu avais identifiée là ?
52. V : Alors je pense qu'on doit y être et j'ai un tout petit bout de plus .....qui rajoute une petite question...
53. B : En rajoute pas trop à la fois (*rire*) !
54. V : Ca sera la dernière pour le passage (*rire*).....donc là voilà je suis en train de choisir les prochains personnages pour la lecture, la deuxième lecture et c'est-ce qui se passe là (*en regardant la vidéo*), ils ont tous envie de...de lire donc c'est l'inverse de la dernière fois enfin je l'ai peut-être même déjà eu, c'est un problème qui est récurrent en fait, s'ils veulent tous participer ou au contraire ils ne veulent pas participer.
55. B : Oui.
56. V : Ils ont du mal à gérer cette frustration de pas être les premiers ou de pas être euh.....enfin ils sont vraiment centrés sur eux et il faut que ce soit eux qui lisent...qui distribuent les papiers mais dans une classe tout le monde ne peut pas le faire en même temps. Sachant qu'ils auront le temps de le faire une autre fois ou dans la même semaine ou qu'ils l'ont fait la veille par exemple et ....ou le lendemain mais ils ont .....j'arrive pas à le ...j'arrive pas à forcément l'exprimer .....j'ai l'impression que, voilà, c'est une frustration qu'ils ont, ils veulent forcément être les premiers tout le temps quoi.
57. B : Alors ça t'interroge, si tu avais à le formuler sous une forme de question ?
58. V : Alors c'est moi, qu'est-ce que je pourrais faire pour euh...Voilà pour justement canaliser cette frustration pour qu'elle ne soit plus vécue comme une frustration ?
59. B : (*j'écris*) Qu'est-ce que moi, je pourrais faire pour canaliser cette frustration ?
60. V : Oui ça m'irait, pour canaliser cette frustration.
61. B : (*j'écris*) Cette frustration .....que tu nommes comme ça pour quelle raison ?
62. V : Euh ben, dès que je propose quelque chose ou si je choisis en fait, un ou deux élèves ...Ils voudraient tous être choisis en fait, voilà.
63. B : Mum, mum ...

64. V : Et on ne peut pas... Mettons si j'ai besoin de deux élèves pour distribuer des cahiers ou euh.. même si il y en plus un planning ou quelque chose euh.....Ils vont forcément pas être contents de pas avoir été choisis, pourquoi pas eux en personne mais on peut pas prendre vingt élèves en même temps.....Enfin là, pour une lecture, il y avait trois personnages sur ce passage là et des fois y en a un peu plus ....il me faut trois élèves pour lire, je ne peux pas prendre tout le monde en même temps. Ce n'est pas possible.
65. B : D'accord, donc en quoi ça t'interroge ça : comment je pourrais faire pour canaliser cette frustration ?
66. V : .....Ben moi ça me gêne dans mon fonctionnement de classe, je vois que eux ça les gêne parce qu'ils réagissent tout de suite.
67. B : Oui ?
68. V : Ils ont....ils vont lever le doigt par exemple pour participer mais je ne peux pas interroger tout le monde en même temps voilà ! Je peux interroger qu'un élève et donc ils vont être frustrés de ne pas avoir pu donner la réponse alors qu'ils l'avaient.
69. B : Oui.
70. V : Ou en tout cas de ne pas avoir pu parler même s'ils n'avaient pas la bonne réponse .....et ça je n'arrive pas à le .....à voir ce que moi, je peux faire pour les amener justement à comprendre qu'ils ne peuvent pas tous répondre en même temps et c'est pas acquis, je le vois pour la classe quoi...
71. B : D'accord.
72. V : Certains le ..... y en a certains pour qui c'est acquis voilà, ils lèvent le doigt, ils vont le rebaisser et si c'est pas eux, ben ça sera une autre fois mais y en a pour qui c'est vraiment ...c'est vraiment pénible...Ca se sent.....
73. B : D'accord donc il y a pas mal de choses donc je te propose, on reprend le début de ta vidéo et on arrêtera au fur et à mesure.
74. V : D'accord.
75. B : Donc tu avais situé ...
76. V : Je vais le remettre donc si c'est bon là, on est au début.
77. B : Enfin au début que tu avais choisi là du moment qui t'intéressait ?
78. V : Dès le début là ? (*cherche sur le film*)
79. B : Sur la séance que tu avais choisie et qui t'intéressait de prendre là c'est à quel moment en fait ? Tu m'as dit ils vont lire à plusieurs sur ton album ?

80. V : Oui.
81. B : Tu as identifié le début où tu t'interroges sur comment ne pas interrompre la séance, tu m'as dit, quand un élève se dissipe ou se disperse. Le début, en fait, où tu te questionnes là-dessus et que tu as choisi, c'est juste à ce moment-là ?
82. V : Oui.
83. B : Ca correspond à quoi par rapport à ta séance, pour que je comprenne bien où tu en es ? Là, c'est le tout début de ta séance, tu en es où toi ?
84. V : En fait, on a juste fait un rappel au coin regroupement, les élèves ont rappelé l'histoire, où est-ce qu'ils en étaient, ils n'ont pas tout à fait résumé mais ils ont donné les personnages, les lieux donc euh ce qui c'était passé et où est-ce qu'on était rendu dans l'histoire.
85. B : D'accord.
86. V : Ensuite ils sont venus s'asseoir à leur place.
87. B : Oui.
88. V : Ils ont ouvert leur cahier de français avec donc là.....Ils ont les planches de bandes dessinées de l'album qui sont sur leur cahier où on peut suivre et moi, je distribue, j'ai trois livres que je distribue aux élèves qui font la lecture. Ils sont rendus là.
89. B : D'accord, on en est où tu as distribué les trois livres ?
90. V : Oui.
91. B : Alors à ce moment-là, comment tu as fait pour choisir les élèves qui allaient avoir les trois livres ?
92. V : Euh.....c'est ...C'est moi qui ai dû les choisir arbitrairement..si, j'ai dû demander en première lecture ceux qui voulaient bien commencer, ceux qui voulaient bien lire, du coup j'avais plein de doigts levés.
93. B : Oui.
94. V : Donc là, j'ai choisi euh...les trois premiers et puis au prochain.....
95. B : Comment tu as choisi les trois premiers ?
96. V : Ceux qui n'ont pas lu dernièrement en fait.....ceux que je n'ai pas entendus, en fait, récemment et puis euh.....J'ai dû commencer la première lecture alors que je dise pas de bêtise (*essaye de se souvenir*).....euh, on a Thibault.....Je suis en train de chercher les prénoms, y en a trois ....plutôt sur la première lecture sur trois bons lecteurs, trois

élèves, en tout cas, qui n'ont pas de difficultés particulières. Et la lecture prochaine, du coup, j'intègre des élèves qui sont en difficultés de lecture pour qui, d'ailleurs, ça se passe bien.

97. B : Donc là, la première fois où ils lisent si je comprends bien, c'est trois bons lecteurs que tu n'as pas tellement entendus par ailleurs ?

98. V : Voilà.

99. B : C'est ça les raisons de ton choix ?

100. V : Voilà, oui.

101. B : Ok, pour que je situe sur ton film, ils sont où les élèves qui lisent ?

102. V : Il y a Thibault qui est sur le côté.

103. B : Qu'on ne voit pas, d'accord.

104. V : Euh.....Je suis en train de chercher qui est-ce qu'on a d'autre.....On doit avoir Salomé qui est ici et le troisième c'est... Roger, ça va être euh... je pense que c'est Kévin, je vais vérifier..

105. B : Non, non mais c'est à peu près pour avoir une idée, pour situer, pour repérer où ils sont.

106. V : Ils sont là et là.

107. B : Alors qu'est-ce qui t'a fait choisir des bons lecteurs qui n'avaient pas beaucoup parlé sur l'album, ce jour-là ?

108. V : Euh....J'étais en période d'évaluation donc, du coup, je savais ceux que j'avais fait passer en évaluation.....et ceux que je n'avais pas entendus depuis longtemps, moi j'étais....quoi, ça faisait une semaine que j'étais revenu.....Donc c'est-ceux qui ont dû passer, oui voilà, en début euh...en début de semaine. Vu que je ne les avais pas entendus encore en lecture, je comptais..voir un petit peu où ils en étaient

109. B : Tu dis que tu étais en période d'évaluation sur ce moment-là ?

110. V : Pas sur ce moment-là mais euh....mais .....vu que je suis venu mardi donc lundi, début de semaine et j'étais en semaine euh.... en période d'évaluation, sur la fin de la semaine d'avant et le début de celle-ci.

111. B : Oui.

112. V : Donc du coup, c'était pour pouvoir situer un petit peu, voir où est-ce qu'ils en étaient eux, ça me permettait moi déjà à l'oreille, de voir s'ils n'avaient pas trop perdu en lecture où est-ce qu'ils se situaient, oui, voilà.

113. B : Donc ce sont les raisons de ton choix de bons élèves qui n'ont pas trop parlé, il y a aussi la question de l'évaluation pour situer où ils en sont ?
114. V : Alors sachant que je les... je les fais tous lire en individuel pour l'évaluation qui s'est faite un peu plus tard..
115. B : Oui ?
116. V : Là ça me permettait de voir si euh ....par rapport à mes acquis en fait, en lecture que j'avais sur ma classe le niveau que je pensais.. ..de vérifier s'ils n'avaient pas trop perdu et j'ai un élève par exemple, sur une lecture on ne le verra pas là. ...Yaël je vois qu'il a un petit peu régressé sur certaines choses donc ça me permet de resituer un petit peu, voilà la classe, de voir si mes a priori entre guillemets sur les élèves sont fondés ou non, voilà. Si le texte leur pose difficulté, si par rapport à ces élèves-là, le texte leur pose difficulté. Je n'aurais pas forcément proposé à des élèves plus en difficulté de faire la lecture à plusieurs voix pour pas les mettre en échec.
117. B : Donc ça, c'est les raisons du choix de tes trois premiers de lecture ?
118. V : J'aurais pu en prendre d'autres aussi qui sont sur les mêmes niveaux de lecture....
119. B : Et comment, comment tu les as choisis là, comment t'as fait là ? Comment tu fais là quand tu les choisis et qu'ils lèvent tous le doigt et comment tu fais toi pour prendre ces trois élèves ?
120. V : Alors on va le voir sur la vidéo et pas à la période d'après mais sur la période d'après ( ?) vu qu'il y avait eu beaucoup de doigts levés et ....que j'entends sur la fois d'après que .....euh.....Je sais pas comment formuler ...
121. B : D'accord, on va rester sur cette fois là puisque j'essaye de bien comprendre pour savoir comment tu t'y prends.
122. V : Donc je lance ?
123. B : Oui, tu lances un peu et puis on arrêtera.
124. V : (*le film démarre, on regarde*)
125. B : Donc il se passe quoi là ? Arrête et mets en pause.
126. V : (*pause*) Donc là il y a un élève, il s'appelle pas Roger là, Roger, c'est le personnage.
127. B : Oui.
128. V : Donc on attend en fait, il y a un élève qui n'a pas suivi la lecture dans les trois qui sont en train de lire et donc on l'attend pour lire son dialogue.

129. B : D'accord donc y a un premier qui a lu et on attend le suivant, là ?
130. V : Oui.
131. B : Donc euh...toi tu dirigeais comment là ? Tu es appuyé sur la table, tu fais quoi ?
132. V : J'ai juste... je regarde l'élève, en fait, et je rappelle que c'est à lui de parler en disant, en donnant le nom du personnage, voilà.
133. B : En donnant le nom du personnage d'accord, cette petite fille qui est debout devant le tableau, elle fait quoi elle ?
134. V : ..... (*voix plus basse*) Elle est-censée en principe écouter l'histoire et là elle est en train de regarder l'élève et du coup elle s'est levée....Oui.
135. B : D'accord parce que je regarde un peu les élèves...au fond le « 36 », il est là ?
136. V : Ici là ?
137. B : Le dernier là, lui ou elle il fait quoi ?
138. V : Là, là ?
139. B : Oui.
140. V : C'est pareil, il est levé, oui.
141. B : Il est levé, d'accord. Au niveau organisation de ta classe, il y a une répartition particulière des élèves ou pas ?
142. V : Oui qui va rechanger d'ailleurs...
143. B : Donc le côté où tu es tourné là, c'est quels élèves ?
144. V : Alors en fait, ils sont tous par euh.....l'idéal, c'est de le dessiner, ils sont tous par table, par petits groupes en fait (*il dessine*) . C'est madame Maurel (*IMF de l'équipe de suivi*) qui m'avait conseillé ça. Ca va rechanger un petit peu alors je fais une disposition de table.
145. B : Non mais en gros ?
146. V : Oui voilà j'ai ça, en fait, pour chaque groupe.
147. B : Donc le côté où tu es dirigé, tu me dis, tu attends l'élève qui ne va pas parler ?
148. V : J'ai des élèves qui sont comme ça par...
149. B : Et c'est des CP, des CE1 ?
150. V : Oui, ils sont par quatre avec une table de desserte.
151. B : D'accord.
152. V : Là, j'ai deux tables ici et là j'en ai trois en fait, trois groupes de table.
153. B : Là tu as trois groupes de table et c'est des ?
154. V : Des CE1.

155. B : D'accord, c'est des CE1, D'accord. Cette organisation-là te permet quoi ?
156. V : Les CP, les CP en fait sont ici et je les ai que le matin et là, je les aurai plus non plus, il n'y a pas eu de nouvelles inscriptions. Du coup j'aurai que les CE1, il va falloir rechanger les tables et je suppose même que je vais les repasser sur des tables individuelles.
157. B : Là, c'est à quel moment de la journée que tu fais ça ?
158. V : Là, on est en début d'après-midi.
159. B : Début d'après-midi, d'accord. Quand tu es tourné vers lui, que tu attends, tu te dis des choses, tu penses des choses ?
160. V : Là, j'ai juste relancé la lecture, mon but c'était d'avoir une lecture plutôt fluide donc là c'est qu'il devait être distrait ou qu'il n'a pas trop suivi ce qui c'était dit ou alors il s'est peut-être égaré mais je pense plus honnêtement à une distraction parce que généralement si je relance la lecture pour recommencer bien et si.....
161. B : Alors quand t'attends comme ça et que tu le regardes : qu'est-ce que tu fais, tu fais d'autres choses en même temps ?
162. V : J'ai juste appelé le personnage voilà pour rappeler que c'était à Roger de parler, je n'ai pas dit le prénom de l'élève pour voir si il se souvenait qu'il faisait Roger et pour qu'il relance la lecture.
163. B : D'accord.
164. V : Du coup, j'ai un doute parce que généralement je fais recommencer depuis le début et là je sais pas si je l'ai fait.....je vois que je connais pas encore assez la vidéo, je sais pas si....
165. B : D'accord on continue un peu.
166. V : (*relance le film pendant 7s*)
167. B : Alors on peut arrêter là aussi ?
168. V : Oui.
169. B : Alors qu'est-ce que tu fais là parce que visiblement, tu changes de place ?
170. V : Là, j'ai dû voir un élève par ici, je pense, faire autre chose, je leur demande de faire du silence, juste en mettant le doigt sur la bouche et je suis en train de me déplacer et ben... je viens de voir Stevens qui est en train de jouer avec deux règles.
171. B : Alors qu'est-ce qui t'a fait bouger dans ce moment-là ? Te déplacer là ?



172. V : Alors j'ai dû entendre du bruit au début et puis j'ai vu que Stevens était en train de manipuler deux règles et il ne faisait pas forcément attention, enfin il ne suivait pas sur son cahier le texte, il n'écoutait pas, forcément.
173. B : D'accord.
174. V : Et là j'ai choisi de juste aller le voir et de pendre la règle, les poser et puis euh. ..
175. B : Et les autres, du côté où tu vas, du côté des CE1, comment c'est pour les autres ?
176. V : Alors de mémoire j'ai Antoine qui est un peu tendu aussi et...
177. B : C'est quoi pour toi un peu tendu ?
178. V : Euh.....c'est-celui qui vous aviez vu la dernière fois, je sais pas si vous vous souvenez et donc je sais à son attitude qu'il n'est pas forcément très, très bien .....mais je pense que c'est lié aux frustrations qu'il aurait envie de lire. Il a fait la lecture la veille donc sur le texte précédent et donc du coup, je pense qu'il sait aussi qu'il n'aura sûrement pas le temps de relire aujourd'hui et euh.....vu qu'il a envie de lire aussi, il a du mal à, à gérer cette frustration... Antoine par contre, c'est plutôt un très bon élève qui va très bien lire donc plutôt bien travailler après.
179. B : Il a du mal à gérer sa frustration pour toi ?
180. V : Je pense que c'est ça, après ça peut-être autre chose, il a des gros problèmes de violence dans la cour mais sinon il a des capacités.
181. B : Mais dans ce moment-là tu as l'impression ?
182. V : Là, je vois physiquement qu'il est gêné parce qu'il sait qu'il ne pourra pas lire et il le fait sentir par son regard, par son attitude mais par contre, il a son livre de français d'ouvert et il suit quand même le texte.
183. B : D'accord, Antoine qui est un peu gêné et qui te le montre par son attitude et il y a encore d'autres choses dans les élèves de ce côté-là, là. Tu te diriges vers la petite fille qui est debout là ?
184. V : Où ça ?
185. B : Celle qui est à côté du tableau ?
186. V : Ici oui donc elle, elle doit être derrière moi et je suis même pas sûr de l'avoir repérée .....Je pense qu'elle est retournée sur sa chaise.
187. B : D'accord, ok, donc tu te décides à aller voir le petit garçon au fond ?
188. V : Oui, voilà pour lui enlever les règles qu'il a dans les mains.
189. B : D'accord...Qu'est-ce qui te fait décider ça, à ce moment-là ?

190. V : Euh .....Ben je .....Je ne veux pas qu'il manipule pendant qu'on travaille donc moi je me dis qu'en les enlevant et en les posant ça devrait suffire à arrêter ...sa dispersion pour au moins le recentrer sur le travail sans pour autant, justement, gêner la classe et en fait ça marche pas spécialement quoi, ça a pas l'air de suffire en soit.....parce que ..... On le revoit ensuite....
191. B : On va peut-être avancer la vidéo un peu ?
192. V : (*la vidéo avance*)
193. B : Alors qu'est-ce qui se passe dans la classe quand tu as pris les règles, au niveau lecture, ça en est où tout ça ?
194. V : Alors en lecture, l'élève est ici là donc il est en train de finir la lecture, c'est le dernier passage donc je vois déjà que les autres lecteurs se tournent vers lui pour l'écouter, pour le regarder et le fait que je me sois déplacé, j'en ai plusieurs qui me regardent moi là.
195. B : Alors plusieurs, c'est lesquels ?
196. V : Alors j'ai Morgane là qui se retourne, Wesley aussi et après j'en ai d'autres qui ont l'air de partir un peu partout, je ne saurais pas trop dire euh dans leurs réactions, je vais le remettre ça sera plus facile (*remet la vidéo*). Le fait de bouger, j'ai l'impression qu'il y a une petite effervescence euh....Loïc qui se retourne aussi et le niveau sonore qui a l'air aussi de monter un petit peu.....La chaise là, qui bouge (*fait des commentaires sur l'image*).....(*on laisse défiler la vidéo*). Là, Stevens qui enlève son pull, il va le mettre sur sa tête !
197. B : Oui pour tous les autres de la classe, comment ça se passe alors ?
198. V : Ben, je trouve qu'il y a un peu ...Oui.. ..Une effervescence particulière....Ils se lèvent (*on regarde la vidéo*)....Ils n'ont plus l'air d'écouter la fin quoi !...Là ça y est, là c'est finit quoi ! La fin de lecture....
199. B : Et là, c'était la fin de lecture ?
200. V : Donc on le voit, voilà, ils se lèvent, ils discutent ...et donc là je relance aussitôt la deuxième lecture.
201. B : Alors on arrête un peu ?
202. V : Oui voilà.
203. B : Donc tu me dis y a un peu d'effervescence là, ils n'ont plus l'air, à la dernière lecture, de tous écouter. Qu'est-ce qui se passe pour toi dans ce moment-là ?

204. V : .....Ben je vois qu'ils ne sont plus centrés, en fait, sur l'écoute et sur la lecture en soi donc du coup, je leur avais dit qu'on ferait une deuxième lecture, je relance aussitôt la deuxième lecture, du coup je vois que j'ai des doigts levés pour ceux qui voudraient lire, en fait.
205. B : Alors pour que je comprenne bien, qu'est-ce que tu fais là ? Tu vois qu'ils ne sont pas tous centrés. Qu'est-ce qui te fait aussitôt relancer la nouvelle lecture ?
206. V : Euh ben, le fait de .....Moi j'étais ici en fait donc du coup, je vois un petit plus l'ensemble de la classe.
207. B : Oui ?
208. V : Je vois bien qu'il y a des élèves qui se relèvent..enfin qui sont plus à leur place à regarder leur livre où .....Il n'y a pas non plus de, de doigts levés pour des questions ou quoi que se soit, ils sont plus en train de discuter entre eux.
209. B : Alors dans ce moment-là où ils sont plus en train de rediscuter, qu'est-ce qui est important pour toi dans ce moment-là où y a plus de doigts levés, ça bouge, certains sont en train de rediscuter entre eux ?
210. V : ....Ben moi, le but c'était justement de les recentrer dessus donc aussitôt à la deuxième lecture pour après passer à la suite du travail.
211. B : A quoi tu sais qu'en les relançant sur la deuxième lecture, tu vas les relancer sur le travail ?
212. A : Eh ben je sais que pendant la lecture, ils sont attentifs, ils aiment bien ce moment de lecture, on voit qu'ils apprécient, en fait, de suivre le texte et écouter surtout les voix qui seront plus, forcément différents quand on change.
213. B : Tu sais qu'ils sont attentifs, tu viens de me dire au premier moment de lecture, il y avait des élèves qui bougeaient un peu qui n'étaient pas tous centrés sur la lecture dans le premier temps avant que tu changes et tu choisis, en fait, de repartir sur un moment de lecture pour les recentrer ?
214. V : Oui.
215. B : C'est ton choix à toi dans ce moment-là ?
216. V : Oui, oui, oui tout-à-fait.
217. B : Donc à quoi tu sais que ça va les recentrer dans ce moment-là ?
218. V : .....Ben je sais qu'en relançant la lecture alors après à formuler.... c'est pas évident...Vu que je le sais ....que je l'ai déjà fait avec eux, je sais qu'ils apprécient cette

lecture....et que .....S'ils veulent vraiment bien la suivre...C'est plus facile du coup ben d'écouter ceux qui parlent, de voir justement s'ils se sont pas trompés euh...

219. B : Oui tu sais qu'ils apprécient ce genre de lecture qu'ils aiment bien écouter, vérifier qu'ils ne se sont pas trompés. On vient de finir un moment où ils n'étaient pas tous centrés sur la lecture si je comprends bien parce que tu t'étais déplacé et tu viens de reprendre le gamin du fond avec la règle, tu as regardé un peu, il y en a qui sont retournés, y en a qui se lèvent ?

220. V : .....En même temps, je sais qu'il ne va pas falloir non plus trop s'éterniser donc en faisant deux passages de lecture après on va pouvoir enchaîner sur une autre tâche. Ca va aussi euh...pas non plus euh.... prendre trop, trop de temps pour ne pas que.....parce que là on a un temps donc tout d'abord un temps de résumé ou de rappel de l'histoire, là un temps de lecture donc à plusieurs voix qui peut se refaire suivant les élèves pour en entendre sur plusieurs lectures parler et ensuite euh... ..Ils ont donc au tableau des questions euh...Tiens d'ailleurs sur la vidéo. ..oui là on ne les voit pas trop. Des questions qui sont écrites au tableau.

221. B : Donc il ne faut pas perdre trop de temps, il faut les recentrer par une deuxième lecture et il ne faut pas perdre trop de temps ?

222. V : Pas perdre trop de temps parce que si là ils sont trop dissipés, la tâche suivante va être euh ....encore plus difficile, je pense.

223. B : D'accord.

224. V : Parce qu'ensuite ils ont des questions à copier, là, y a trois questions à copier au tableau, ils copient donc les questions, ils les soulignent en sautant des lignes, ça sera l'étape d'après, en fait.

225. B : D'accord, ton choix c'est un peu ?

226. V : Voilà, d'essayer de canaliser que ça déborde pas trop en fait euh...

227. B : Tu essayes de canaliser ?

228. V : Voilà.

229. B : Pour que ça déborde pas trop ?

230. V : Là, c'est un choix des lecteurs par rapport à la fois précédente quand j'ai choisi les trois premiers lecteurs, là, je le vois dès que j'impose les lecteurs. Tout de suite il y a plein d'élèves qui lèvent le doigt, qui ont envie de lire sachant qu'il y en aura que trois.

231. B : Oui, alors ta question de départ était : *comment je peux faire pour pas interrompre...*Tu avais plusieurs questions, en fait, *comment ne pas interrompre la séance*

*lorsqu'un élève se dissipe ? et puis tu m'as dit aussi, qu'est-ce que je fais moi pour canaliser cette frustration ? Avec ton idée en même temps que tu n'as pas trop de temps, si je comprends bien, tu veux les recentrer en de nouveau choisissant de nouveau trois élèves pour la deuxième lecture.*

232. V : Voilà.

233. B : En quoi, tu crois toi que ça va, à ce moment-là les recentrer pour le deuxième moment de lecture, le fait que tu changes, tu en choisisses trois ?

234. V : ...Euh, c'est plus en termes de temps, ça va ...résoudre en tout cas les problèmes de : « ah ben non je voudrais lire » et ainsi de suite....

235. B : Comment ça, ça va résoudre les problèmes de ?

236. V : Dans le sens où euh...ils ne vont pas du tout contester le choix, une fois que le choix est fait, j'ai donné les livres, on va écouter la version.

237. B : Qu'est-ce qui te fait dire qu'ils ne vont pas contester ?

238. V : Euh ben, je ne vais pas leur laisser en fait le choix à la limite, le choix de critiquer ou de... à la limite vouloir relire ...même ce qui serait.....presqu'à... faire. Je pense c'est que, si quelqu'un conteste, lui dise : vu tu as contesté, tu ne liras pas aujourd'hui peut-être même euh... presque plus cohérent. Ce qui éviterait la fois d'après, d'avoir des contestations mais en même temps est-ce que ça va résoudre la frustration, je sais pas ...

239. B : Alors c'est quoi pour toi résoudre une frustration ?

240. V : Je sais pas trop ...J'aimerais en fait que..

241. B : Qu'est-ce que tu mets toi derrière ces mots ? C'est toi qui les as choisis et c'est toi qui sais. Qu'est-ce que c'est pour toi résoudre une frustration d'un élève ?

242. V : Moi, c'est vraiment par rapport au climat de classe parce que j'ai..j'ai vécu des très, très bons moments justement avec cette classe avec un climat différent et là je les ai souvent..... Et quand vous étiez venue une ou deux semaines avant les vacances, ça fait quand même assez loin des vacances pour être lié à ça. Je les ai sentis, en fait, voilà tendus ou .....ou je mets ça sur le dos d'une frustration mais en tout cas c'est un climat qui n'est pas propice justement pour bien apprendre....Et c'est ça, voilà c'est ça que je voudrais euh.....essayer de retrouver, je ne dis pas que je l'ai eu tout le temps non plus mais euh...

243. B : Si je comprends bien donc tu dis qu'un climat de frustration, ce n'est pas propice pour apprendre ?

244. V : Oui ....j'ai l'impression qu'ils sont toujours dans l'attente.... enfin toujours centrés sur eux, il faut forcément que je sois euh.....ben .....à regarder en fait l'élève, en fait ....un élève ou à m'occuper d'un élève et pas de la classe...et j'aimerais qu'ils apprennent plus à faire partie d'un groupe classe et vraiment à se sentir euh.....euh .....ben dans un groupe et à être un peu plus autonome.....A voir ..Bon, ils sont en CE1 et ben justement, l'année prochaine, ils seront en CE2, qu'ils puissent en fait, faire leur travail sans euh.....ben déranger les autres et accepter ben aussi oui voilà sans euh...
245. B : C'est ça que tu mets derrière « gérer leur frustration » ?
246. V : Ben plus ou moins oui, moi c'est vraiment ce que je ressens, je vois que ça les perturbe, on le voit....ils s'agitent, ils ont tous envie de participer ou de ne pas participer et ils le manifestent euh....
247. B : Tu penses donc quand s'ils ont envie de participer ou de ne pas participer, ça les perturbe ?
248. V : Je .....Pour moi oui.
249. B : Oui, à quoi tu sais ça ?
250. V : Je le ressens dans mon ....dans, dans .....ce que j'appelais tout à l'heure une effervescence dans ...l'agitation en fait des élèves, quoi.
251. B : L'agitation, l'effervescence, tu ressens à travers ça leur frustration ?
252. V : .....
253. B : Tu ressens quoi quand tu ressens cette effervescence des élèves ?
254. V : Ben, je le vois dans leur façon d'être en fait, je vois qu'ils ne sont pas bien en fait, voilà.
255. B : Tu vois qu'ils ne sont pas bien ?
256. V : Je vois qu'ils ne sont pas bien, qu'ils sont gênés de ne pas participer....
257. B : Si tu reprends un moment où ils ne sont pas bien. A quoi tu le vois qu'ils ne sont pas bien ?
258. V : Euh....Aux regards, aux attitudes euh.....
259. B : Tu as un exemple de regard, d'attitude ?
260. V : Ils vont s'asseoir, croiser les bras, froncer les yeux...ou ils vont parler, dire ben non c'est toujours les mêmes euh.....Moi je voudrais lire et j'ai la réponse, voilà des choses comme ça.

261. B : Tu sens qu'ils sont pas bien et .....À quoi ça te fait réfléchir...dans ce moment-là quand ils ne sont pas bien ?
262. V : Ben, c'est que je vois que enfin pour moi, j'ai l'impression qu'il y a une étape qu'ils n'ont pas franchie euh.....euh .....dans la posture de l'élève où justement même si on a la réponse ....euh.....On est mettons, 20 ou 30 élèves dans une classe, si tout le monde lève le doigt pour donner la réponse, c'est obligé, y aura un élève qui la donnera et les 20 peuvent pas les donner en même temps.
263. B : Tu as l'impression qu'il y a une étape qui n'est pas franchie ?
264. V : A cette étape là, le fait de comprendre que euh.....On ne peut pas toujours euh.....enfin ça peut ne pas être toujours l'élève lui-même qui va donner les réponses et qui va faire ce qu'il a envie en fait quand il a envie, voilà.
265. B : D'accord et comment tu te positionnes toi par rapport à cette étape qui ne te semble pas encore franchie avec les élèves ?
266. V : Alors elle est franchie pour certains euh...Je le sais....Généralement même des bons élèves et même des moins bons aussi...y a des deux et du coup j'ai un panel euh..un grand panel d'élèves qui n'ont pas franchi cette étape alors sachant que ...
267. B : Quand tu dis un grand panel ça fait combien ?
268. V : Euh sur le .....sur les ...vingt, je pense qu'il y en a au moins un bon tiers honnêtement qui n'a pas franchi ça et qui pourtant avait progressé il y a quelque temps et là....C'est retombé dans un creux de vague sachant que c'est des choses qui traînent aussi depuis longtemps parce qu'il y a des, des conflits qui durent depuis la maternelle et qui existaient aussi l'année dernière. Mais bon l'an dernier, ils étaient en CP et là ils sont en CE1, l'année prochaine, ils vont aller en CE2 donc c'est des choses qui ....enfin qui devraient déjà être acquises en principe, je pense.
269. B : Donc tu redémarres, tu sens cette frustration, tu redémarres en choisissant trois élèves ?
270. V : Voilà, j'impose, j'essaye d'écourter sans transition en fait....
271. B : Tu essayes d'écourter sans transition ?
272. V : Voilà je sais que c'est pendant ces temps de transition que ça peut monter en mayonnaise et prendre des proportions...euh...que je ne veux pas que ça prenne.
273. B : D'accord.

274. V : Parce que du coup, c'est du temps aussi de classe de perdu.....euh.....Pourtant on a fait énormément de débats, on a fait pas mal de choses.....Vous avez peut-être vu le bâton de parole passer.
275. B : D'accord, alors sur ce moment-là tu imposes, tu les choisis comment tes trois élèves ?
276. V : Alors du coup là, j'avais choisi trois bons élèves la fois d'avant, là j'en choisis trois autres dont euh...il doit y a voir au moins un bon lecteur dedans, un moyen et puis euh...une élève plus en difficulté de lecture sachant qu'elle est .....euh.....Comment resituer les choses.....En fait, dans ma classe j'ai des élèves qui sont en très grande difficulté de lecture j'en ai sept euh..
277. B : On ne va pas parler en général à chaque fois, on est juste sur ce moment-là donc tu choisis ces trois élèves donc un bon, un moyen et une moins bonne ?
278. V : Moins bonne justement pour voir si elle a évolué ou pas, où elle se situe, si elle arrive sur ce genre de lecture à plusieurs voix qui n'est pas forcément non plus euh...simple à faire.
279. B : D'accord donc comment tu fais pratiquement auprès des élèves pour les choisir ?
280. V : .....Comment ça pratiquement ?
281. B : Comment tu les choisis face aux autres, tu me dis y a une certaine effervescence tous lèvent le doigt, tous veulent participer, comment tu fais toi en tant que maître pour les choisir ?
282. V : J'ai donné les noms : Régis j'aimerais bien que tu me fasses John Chatterton.....
283. B : Sur ce moment-là ou le deuxième moment-là ?
284. V : Là, c'est-ce que je suis en train de faire, j'ai dû le dire juste avant : « Régis tu vas me faire John Chatterton » après euh....Je choisis.....Je ne sais plus qui est-ce qui parle après pour faire Roger et puis je finis par Morgane. Je dis ben tiens Morgane, euh...tu vas essayer de me faire la fille de monsieur Rosapi
285. B : D'accord, tu les choisis, tu les désignes, tu les nommes ?
286. V : Voilà je les nomme et je leur dis le personnage qu'ils font.
287. B : D'accord.
288. V : Et puis ensuite, je lance la lecture, je crois qu'il y a un début qui commence.....
289. B : Alors on en est où (*en regardant le film*) ?
290. V : On en est juste là, je viens juste de commencer à donner le premier livre.



291. B : On va voir un petit bout comment ça se passe (*on démarre la vidéo*)
292. V : .....(*en regardant*) On entend Loïc voilà qui dit qu'il ne peut pas lire, voilà et là il est en train de croiser les bras..
293. B : Il croise les bras (*on regarde le film*) .....Et là, qu'est-ce que tu fais à ce moment-là ?
294. V : Ben j'attendais le silence .....Attendez je vais juste revenir pour voir le choix des .....(*on entend « Régis tu vas me faire John Chatterton »..*)
295. B : Tu vas me faire ?
296. V : Là j'attends juste que ça se calme un peu.
297. B : Donc là, si je comprends bien tu as choisi Régis en disant « tu vas me faire John Chatterton » et puis là tu attends, c'est ça ?
298. V : Oui voilà.
299. B : Quand tu attends là, tu peux arrêter cinq mn ?
300. V : Oui (*arrête le film*).
301. B : Quand tu attends là, qu'est-ce qui se passe pour toi dans ce moment-là ?
302. V : Ben là en fait, ils sont tous en train de lever les doigts pour lire et puis on entend que ça discute un petit peu et ....donc Loïc était pas content parce qu'il ne peut pas lire parce qu'il voulait faire John Chatterton et donc le rôle est déjà donné.
303. B : Et qu'est-ce qui fait que tu leur dis comme ça « tu vas me faire » ?
304. V : .....
305. B : Tu as dit « tu vas me faire John Chatterton » ,
306. V : Oui
307. B : Qu'est-ce qui fait que tu le proposes comme ça en fait, c'est ton choix, tu décides des élèves et tu dis « tu vas me faire John Chatterton » ?
308. V : .....Ben je lui donne en fait le personnage qu'il va interpréter ....
309. B : Oui mais dans ta formulation, en fait ?
310. V : .....
311. B : c'est toi qui choisis comme ça « tu vas *me* faire » ?
312. V : Ah oui d'accord, d'accord, c'est plutôt que tu vas *nous* faire !
313. B : C'est toi qui as choisi comme ça, tu vas me faire, c'est une histoire entre euh...
314. V : Oui je recentre sur moi, en fait...
315. B : C'est ta formulation ?

316. V : Oui, oui tout à fait et je m'en rends pas forcément compte en soi....
317. B : Alors tu vas choisir John, visiblement tu ne nommes pas les autres, en ce moment tu sens cette effervescence, tu es frustré, tu sens qu'il y en a qui auraient voulu parler et qui ne parlent pas. Qu'est-ce qui se passe pour toi dans ce moment-là ?
318. V : .....Ben que ça se disperse en fait, ils ne sont plus centrés sur la lecture ou en tout cas sur le travail qu'ils ont à faire.
319. B : Mumm, mumm
320. V : Donc la lecture ou l'écoute et du coup, il y a deux tâches, le fait de suivre sur le cahier et d'écouter en même temps la version du lecteur et le fait pour eux de, ...de
321. B : Donc ils ne sont pas centrés ni sur la lecture, ni sur l'écoute, qu'est-ce que tu fais toi à ce moment-là quand tu es devant ?
322. V : Du coup j'attends, ce n'est pas forcément bien d'ailleurs, ça n'a pas l'air de, de marcher et une fois que c'est reparti ....
323. B : Et quand t'attends, qu'est-ce que tu fais dans ce moment-là ?
324. V : Je les regarde, en fait.
325. B : Tu les regardes, qu'est-ce que tu regardes à ce moment-là, qu'est-ce que tu as regardé ?
326. V : J'ai regardé surtout au fond de la classe, en fait, en fait, je balaye rapidement la classe.
327. B : Oui ?
328. V : Pour leur montrer qu'il faut se taire pour écouter la lecture mais du coup, je leur formule pas non plus mes attentes, voilà.
329. B : Tu ne formules pas, tu attends et tu balayes du regard la classe, tu fais autre chose à ce moment-là avant de désigner les autres ?
330. V : .....Je peux vérifier à la limite, ça sera peut-être plus facile, là, de mémoire ça doit être juste ça (*reprise du film*) et donc après on doit repartir sur le début de lecture qui doit à peu près repartir bien et on va retrouver d'autres problèmes qui vont être reliés à .....
331. B : D'accord, là tu avais désigné le premier, tu attends pour désigner les deux autres et finalement, tu vas les désigner comment ?
332. V : Arbitrairement, du coup, je leur donne le livre et je leur dis aussi le personnage qu'ils ont à faire.
333. B : Et on t'a vu attendre et dans le film, tu ne les as pas .... (*remet le film*)

334. V : Je vais regarder le passage. Voilà, là, on est déjà sur la lecture (*regarde le film*), la lecture a déjà commencé donc là on écoute Morgan qui commence.
335. B : Morgane elle est où ?
336. V : Elle est juste ici là (*le film continue, on entend « on écoute Morgane »*)
337. B : D'accord, alors « *on écoute Morgane* », le « on » c'est qui ?
338. V : .....C'est pas tout le monde..... (*le film continue...*)
339. B : Y a quelqu'un à côté de lui, le petit jaune là ?
340. V : Oui, ici là.
341. B : Et à gauche ?
342. V : Eh oui, eh oui.... Il vient de passer sous la table, il est en train de ramasser quelque chose par terre.....Je n'ai pas dû le voir...voilà donc ça revient sur la même euh, la même interrogation, comment faire pour pas interrompre non plus la classe quand j'ai un élève qui fait autre chose.
343. B : Parce que tu as l'impression....A quoi vois-tu que tu as interrompu la classe, là par exemple quand tu as été le voir ?
344. V : Rien que dans mon déplacement, je vois qu'il y a des élèves qui déjà suivent mon déplacement....
345. B : Oui, lesquels par exemple ?
346. V : Euh ...j'avais Jérémy là, je crois qui suit..... je peux le remettre (*il repasse le film*)
347. B : Oui, tu dis interrompre la classe, donc dans la classe, c'est qui à ce moment-là qui est interrompu quand tu te déplaces ?
348. V : Là j'ai Antonin qui regarde (*le film passe*)
349. B : Oui, il regardait déjà...
350. V : Raphaël est toujours centré sur les lecteurs, là j'ai quelqu'un qui regarde là du côté de Lucile, là ..... (*on regarde le film ensemble pour voir qui est interrompu*)
351. B : C'est intéressant de savoir pour toi quand tu fais ça, puisque c'est ta question, qui tu interromps ?
352. V : Oui
353. B : Et tu interromps quoi ?
354. V : .....(*regarde le film*)

355. B : Tu veux bien le repasser une dernière fois et tu regardes bien pour toi, tu dis, je les interromps finalement quand je me déplace, regarde ce qu'ils font avant et dis moi qui tu interromps ?

356. V : .....En fait, ils étaient déjà focalisés en fait sur euh.....(*regarde longuement le film 16 s*) .....Donc en fait, ils sont déjà focalisés ici..... (*regarde 10s*).....Quand je ramasse les livres des deux personnages qui ont fini de parler, il n'en reste plus qu'un qui est en train de terminer.

357. B : Donc finalement par rapport à ta question puisque tu me disais comment faire pour ne pas interrompre la séance, tu as été reprendre cet élève qui était par terre en regardant là, qui c'est que tu penses que ça a interrompu ?

358. V : .....En fait peut-être pas tant que ça .....Je suis en train de me rendre compte qu'ils étaient déjà focalisés sur l'élève qui était par terre.....Je pense qu'il y a Antonin dans ceux que j'ai vus.....et euh .....J'ai pas l'impression que les autres aient beaucoup suivi euh ..mon déplacement.....(*silence 8s*)....Après c'est que j'arrive pas trop à trouver de solution pour ....J'ai l'impression vraiment de gêner la classe à chaque fois que je me focalise sur un élève et que je lui donne justement de l'attention entre guillemets.

359. B : C'est ton impression mais justement c'est intéressant à creuser, tu as l'impression de gêner la classe donc je te demande là dans ce moment où tu as été reprendre celui qui était sous sa chaise....En quoi, en quoi dans ce moment-là tu as gêné la classe ?

360. V : Sur ce celui-ci..... Là, je pense pas beaucoup en fait moins même que pour tout à l'heure.....Euh là, j'ai pas parlé trop fort en plus je m'impressionne parce que sur d'autres passages, je le vois par la suite j'ai tendance à parler déjà relativement fort.

361. B : Mumm, non mais là, pas de généralisation, là dans ce moment-là ?

362. V : Dans l'ensemble, je pense que j'ai pas trop gêné la classe après.....

363. B : Oui, donc qu'est-ce qui avait provoqué... C'est intéressant de savoir, qu'est-ce qui soulève cette question là sur ce moment-là où tu te déplaces où tu reprends puis tu reviens visiblement. Qu'est-ce qui t'a fait poser cette question là : comment je peux faire pour interrompre la séance, si tu me dis finalement est-ce que tu l'interromps ou est-ce que tu ne l'interromps pas dans ce que tu fais ?

364. V : Là, c'est.....C'est tout à fait acceptable en fait, y'a pas de .....Dans l'ensemble ils sont en train de continuer leur lecture ou de la suivre.... hormis deux élèves mais qui regardaient déjà l'élève qui était dispersé.....
365. B : Mumm, mumm.....
366. V : Donc j'ai pas là pas non plus .....parlé trop fort...
367. B : Qui sont, dans ce que tu penses, les élèves qui te suivent quand tu te déplaces dans l'écran qu'on voit là en fait, il y en a debout, d'autres baissés, qui sont les élèves qui suivent dans ce moment-là de lecture ?
368. V : Alors je pense que ici là (*montre sur l'écran avec le doigt*), ils sont en train de suivre.....Par contre, j'en ai qui ne suivent pas sur leur texte mais qui regardent en fait ceux qui parlent.....Je pense qu'ils écoutent en fait la lecture et qu'ils se focalisent plus sur la personne qui parle que sur le texte. Là, je vois Raphaël notamment ça a l'air d'être le cas et même quand je me déplace ici. Ils regardent la personne qui lit, en fait.
369. B : Mumm, Mumm.....Donc tu as à peu près une idée là en regardant du nombre d'élèves qui suivent soit en regardant leur texte soit en suivant les élèves qui lisent ?
370. V : .....Je suppose que dans l'ensemble, ils suivent quasiment tous hormis la personne qui était dissipée, Rémi, qui là regardait alors qu'au début il regardait son texte, Lucile qui regarde aussi par là et puis Steven qui depuis que j'ai pris les règles et a décroché là donc les a mises sur la tête.
371. B : Il y a celui que tu viens de ré-assoir donc ça ferait combien par rapport à ta classe ?
372. V : Quatre.....en fait euh.....ça en fait seize je suppose,
373. B : Tu veux qu'on le regarde une dernière fois ?
374. V : Ah oui, on peut le remettre.
375. B : Pas tout, un tout petit peu parce que si tu as un autre moment. Parce que moi je reprends par rapport à la question que tu posais : comment je peux faire pour pas interrompre la séance quand un élève se dissipe, se disperse. Tu as été en prendre un, tu l'as remis, tu es revenu donc essaye de voir effectivement, qu'est-ce que ça interrompt, quels élèves ont été interrompus, quels sont ceux qui suivent ou pas. C'est l'intérêt de la caméra là, tu peux voir à un autre endroit que ce que tu es, pour savoir si effectivement, ce que tu as interrompu toi ?

376. V : Mumm.....mais là, je pense dans ce passage en fait, je n'ai pas interrompu beaucoup, la fois d'avant un peu plus et par la suite je pense qu'on va le voir un petit peu plus aussi.
377. B : Donc là tu as su : « ne pas interrompre beaucoup » ?
378. V : Voilà je pense que ça passe ...
379. B : Alors tu penses que tu as fait quoi dans ce moment pour ne pas interrompre ?
380. V : Euh, le fait de .....de pas avoir parlé fort déjà, de l'avoir reposé à sa place sans avoir arrêté tout..... toute la lecture pour une élève.
381. B : Oui...
382. V : Donc le fait d'être venu, de lui avoir demandé de se rasseoir sans trop parler ou sans euh.....Juste pour la recentrer sur son travail.
383. B : D'accord.
384. V : Parce qu'elle avait lu tout à l'heure et là elle peut juste écouter voir comment les autres vont le lire.
385. B : Donc ça serait comme ça que tu as fait à ce moment-là sans que ça interrompe toute la classe ?
386. V : C'est comme ça que je le vois après ....
387. B : Ben c'est toi, tu le vois, tu peux regarder avec la caméra ce que tu vois ou pas. Tu me dis que tu interromps et quand je te demande ce qui est interrompu, tu ne m'en as pas montré tant que ça qui étaient interrompus à ce moment-là. Tu as visiblement trouvé une façon de faire dans ce moment-là qui puisse remettre l'élève sur sa chaise.
388. V : Oui, oui ..... C'est sûr.
389. B : Oui et puis je reprends tes questions de départ et c'est ça la caméra, pas à pas prendre des informations sur tous les élèves, savoir ce que tu fais. Tu me dis que tu as fait un certain nombre de choses, tu y as été, tu l'as remise, tu n'as pas élevé la voix...
390. V : Chose que je ne fais pas tout le temps, on va le revoir justement sur la suite si ..... Mais dans ce moment-là, je le vois parce que là je m'entends à peine, alors que je suis plus près de la caméra alors que sur la fin, je dois être ici et je m'entends.
391. B : Si on finit sur ce moment-là, qu'est-ce qui t'a permis de pas élever la voix dans ce moment-là ?
392. V : La lecture je pense, le fait qu'ils étaient en lecture et que moi-même, je n'ai pas voulu gêner cette lecture.... alors que là.....sur la fin de la vidéo, euh ils sont tous en train de

copier leurs questions, je repasse en individuel pour relancer les élèves ou les recentrer sur leurs tâches et rien que l'élève qui donc doit être le plus loin quasiment de la caméra.....Je lui réexplique son travail et je m'entends en fait d'ici, je me dis .....si euh.....Moi je m'entends bien, je dois donc enfin tous les élèves doivent donc m'entendre alors que je suis avec un élève et c'est là où je me suis rendu compte que mon timbre de voix, je le module pas assez, je pense euh....entre le groupe classe et en individuel.

393. B : D'accord, oui, c'est intéressant ça.

394. V : Chose qu'en plus, j'ai fait du coup là et je ne l'avais pas vu.

395. B : Quand tu vois comment ça se passe, tu le fais.

396. V : Oui.....mais c'est vrai que ça m'a marqué qu'on n'entendait pas forcément les élèves lire de la caméra qui était quand même plus loin que les élèves et je me suis dit, ils n'ont pas forcément l'écoute attentive, je voulais essayer de voir, la prochaine lecture. On essaiera peut-être de la théâtraliser, de se lever ou quelque chose mais euh.....déjà en tout cas qu'on puisse bien les entendre par contre je me rends compte que moi de ce côté-là, c'est l'inverse. Je commence à parler plutôt fort et tout le temps.

397. B : Plutôt fort et tout le temps, tu te rends compte de ça ?

398. V : Ca et ça me.....pas forcément en soi dans la classe mais avec la vidéo, oui du coup voilà.

399. B : D'accord.

400. V : Il faut que j'apprenne à moduler cette voix.

401. B : Tu as dit fort et tout le temps donc tu vois effectivement....

402. V : Ben pas le ... voilà que je sois en groupe classe ou en individuel, mon timbre de voix reste assez élevé vu que la caméra l'enregistre, on ne devrait pas m'entendre quand je suis en individuel.

403. B : Tu as parlé de timbre fort et tu as dit tout le temps aussi, qu'est-ce qui te fait dire ça ?

404. V : Euh ben .....Que j'ai pas l'impression de .....D'avoir des moments ben comme là du coup, je l'avais même pas vu, en fait je parle mais je module justement cette voix, en parlant moins fort parce que je suis avec un élève et que .....

405. B : C'est ça que tu entends tout le temps, la modulation ?

406. V : Voilà oui.....Ouais.

407. B : D'accord, donc ça c'était le premier passage on va dire, tu étais sur cette question : *comment je peux faire pour ne pas interrompre la séance quand un élève se dissipe, se disperse ?* Poser la question de la lecture des élèves, j'ai écrit puis choix des prochains personnages, *qu'est-ce que moi, je pourrais faire pour canaliser cette frustration ?*
408. V : Mumm, Mumm
409. B : Ça gêne dans le fonctionnement de classe. Est-ce que tu as l'impression, est-ce qu'on avancé un peu là-dessus ? Est-ce qu'on peut aller plus loin ? Est-ce que tu veux en reparler un peu ?
410. V : Alors ben moi déjà sur le timbre de voix, je me rassure dans le sens où....Où je peux le faire et que ça marche à première vue donc euh...Si je me déplace voilà et que je recentre la personne sur son travail sans trop parler ou en tout cas ou en parlant à voix basse
411. B : Sans trop parler ou en parlant à voix basse d'accord
412. V : Ensuite il y a peut-être d'autres solutions aussi auxquelles je n'ai pas pensé euh....Voilà il faudra que j'essaye de chercher d'autres pistes aussi mais déjà, ça a l'air de marcher euh....Au moins continuer là-dessus. Sur la frustration par contre, honnêtement... Je n'ai pas de solutions encore en soi, j'ai évoqué le fait tout à l'heure, peut être le fait de dire ben voilà si quelqu'un conteste, en tout cas, ben il ne lira pas aujourd'hui et donc la fois d'après je pars sur le prorata que si il n'a pas pu lire parce qu'il contestait la fois d'après il ne contestera pas pour pouvoir lire justement.
413. B : D'accord.
414. V : A voir si ça peut marcher, si ça peut suffire...
415. B : L'autre moment que tu avais choisi là ?
416. V : Alors donc la suite après c'est plus sur euh....Donc on passe à une autre phase de travail, la lecture est finie euh.... C'est plus sur la passation des consignes euh.....Je leur énumère donc euh ce qu'ils ont à faire donc copier les questions, copier la date, le nombre de lignes à sauter.
417. B : Mumm, Mumm.
418. V : Je fais euh....rappeler aux élèves les consignes et après je les lance sur leur travail et après je vais passer en individuel pour relancer un petit peu tout le monde et là c'est pareil donc on va revoir un moment de transition, du coup on voit une effervescence aussi et ça relance sur mon timbre de voix quand je passe en individuel, en fait, auprès des élèves.



419. B : Tu es beaucoup sur la relance, en fait, tu parles de relance des élèves, de relance des consignes et de relance de ton timbre de voix ?
420. V : Oui et j'ai l'impression que ... Ça suffit.
421. B : Alors peut-être retrouve le petit moment ?
422. V : Oui je lance ....
423. B : Donc tu lances et tu relances ? (*rire*)
424. V : (*fait défiler la vidéo*) Donc voilà c'est par là.
425. B : Alors c'est à ce moment-là ?
426. V : Voilà on arrive par là (*il dit dans le film : « 1 je note la date, 2 je pose les questions, je saute deux lignes entre chaque question et 3 je réponds tout de suite en faisant des phrases, je répète »*).
427. B : On peut arrêter ?
428. V : Je fais une pause.
429. B : Donc là tu fais 1, 2, 3, c'est tes consignes si je comprends bien donc tu le dis, c'était la première fois ?
430. V : Non c'était la deuxième fois, je dis, je répète.
431. B : C'est la deuxième fois donc qu'est-ce qui te fait le répéter une deuxième fois ?
432. V : Euh .....Pour qu'ils aient bien imprégné parce qu'après que je leur dis, en fait, qu'un élève va le répéter, voilà. Ensuite ils auront à le répéter donc je veux que euh...ça soit bien euh, bien clair, j'essaye de..
433. B : Qu'est-ce que tu entends par imprégner ?
434. V : Je veux qu'ils sachent bien ce qu'ils ont à faire donc j'essaye de le donner sur trois points en soi euh.....pour pas qu'ils en aient de trop non plus.
435. B : Oui donc tu le donnes d'une manière orale là sur ces trois points ?
436. V : Voilà.
437. B : Tu le donnes d'une autre manière ?
438. V : Euh.....Je leur montre le tableau généralement, là par exemple, la date.
439. B : Alors qu'est-ce qu'il y a au tableau parce que moi je ne le vois pas ?
440. V : Y a la date, en fait, d'écrite, soulignée en rouge, ensuite il y a la première question qui est soulignée et un espace mais il n'y a pas de ligne sur le tableau et la deuxième question et puis pareil jusqu'à la troisième question.

441. B : D'accord donc il y a la date, les trois questions qui sont notées et là tu es au moment où tu répètes de nouveau ?
442. V : Voilà, je répète et en principe je montre sur le tableau, là je ne sais si je l'ai fait sur la première, la deuxième où je vais peut-être le refaire sur la suivante. Je montre en même temps donc sur le 1 ça va être la date sur le 2 c'est copier les questions....Euh le fait de sauter les lignes et du coup en 3, il faut répondre en faisant des phrases.
443. B : D'accord.
444. V : Là, je n'ai même pas trop insisté sur le « en faisant des phrases » choses sur lesquelles on a travaillé, sur les personnages, c'est de noter « les personnages sont » au lieu de mettre directement les noms, voilà.
445. B : D'accord (*on passe le film*).
446. V : (*commente le film*) Donc là voilà, je leur montre la date donc là déjà, je coupe la classe, j'ai l'impression en leur demandant de se rasseoir.
447. B : (*en regardant le film*) Et là tu répètes la troisième fois, là ?
448. V : Euh, c'est l'élève qui est en train de le formuler, je leur donne juste les nombres.
449. B : Alors attends, tu fais quoi là à ce moment-là parce que tu m'as dit que tu avais répété deux fois pour qu'ils soient bien imprégnés (*arrêt du film*) ?
450. V : Voilà je demande à un élève de donner les consignes.
451. B : Oui ?
452. V : Et donc pour l'aider je lui donne le 1, elle me dit faut noter la date.
453. B : Alors pour l'aider, toi tu dis quoi ?
454. V : Je donne juste le numéro en fait, je rappelle ce qu'il faut faire dans l'ordre.
455. B : Qu'est-ce qui te fait donner les numéros à ce moment-là ?
456. V : Ben pour la relancer en fait juste la guider sur ce qu'elle a à donner.
457. B : A quoi tu sais qu'elle a besoin d'être relancée ?
458. V : .....Je me demande maintenant honnêtement parce que c'est vrai que compter jusqu'à trois c'est pas non plus difficile.....Et euh.....
459. B : Parce que tu viens de me dire, j'ai dit une première fois, j'ai dit une seconde fois pour qu'ils soient bien imprégnés parce que je sais que je vais questionner une élève.
460. V : Voilà.
461. B : Et dans la troisième fois tu questionnes l'élève, toi tu dis et elle, elle lit, si je comprends bien ?

462. V : Voilà, c'est à elle en principe de lire toute seule, je ne donne pas les réponses donc du coup je donne les numéros. C'est vrai que là je donne les trois numéros et je me souviens d'ailleurs dans la vidéo, je vois qu'elle se souvient plus d'un passage, du coup, c'est un autre élève qui va donner le nombre de lignes qu'il faut sauter.
463. B : Quelle était ta consigne, qu'est-ce que tu visais à ce moment-là quand tu interrogues l'élève, qu'est-ce que tu lui dis ?
464. V : Ben de... Mon but c'est vraiment de voir s'ils ont bien compris ce qu'ils ont à faire.
465. B : Je comprends bien et à cet élève qu'est-ce que tu lui dis ?
466. V : De répéter les consignes, en fait.
467. B : De répéter les consignes, d'accord et à ce moment-là tu décides de l'aider ?
468. V : De lui.....oui remarque, c'est vrai que c'est pas très .....euh.
469. B : Tu lui dis « répète les consignes », tu as dit deux fois et la troisième c'est à elle de répéter les consignes, tu lui dis de répéter les consignes, à ce moment-là qu'est-ce que tu fais toi ?
470. V : Je lui donne juste les numéros mais en même temps ce n'est pas une aide en soi....
471. B : Tu lui donnes juste les numéros, qu'est-ce que ça veut dire pour toi lui donner juste les numéros ?
472. V : Alors lui montrer qu'il y a trois étapes, en fait dans le travail.
473. B : Et qu'est-ce qui te fait lui montrer les trois étapes à ce moment-là ?
474. V : .....Je pense que ça peut la guider en fait pour euh.....les retrouver.
475. B : Oui, à quoi tu choisis ça à ce moment-là que de penser pour la guider, pour les retrouver, il faut que tu dises ça là ?
476. V : Parce que je vois que sa réponse n'est pas spontanée en fait, voilà ça doit être ça je pense.
477. B : Sa réponse n'est pas spontanée et en même temps, tu lui as demandé de répéter, c'est ça ?
478. V : Oui.
479. B : Tu vois qu'elle n'est pas spontanée et quand tu vois qu'elle n'est pas spontanée, toi tu fais quoi ?

480. V : .....J'essaye de la relancer et ça ne suffit pas, enfin ça la guide, au moins pour donner les premiers points.
481. B : Alors tu essayes de la relancer, tu essayes de la guider ?
482. V : Ça lui permet en tout cas de retrouver les premiers points mais du coup je me rends compte, malgré le fait de l'avoir répété deux fois, qu'il y a des consignes qui sont mal euh....mal euh.....Mal perçues parce qu'elle va parler de .....
483. B : C'est quoi des consignes mal perçues, qu'est-ce que tu veux dire ?
484. V : Ben pour moi les phrases, les phases sont assez claires, euh....Le premier, donc c'est de noter la date, le deuxième de noter les questions.
485. B : A quoi tu sais que c'est assez clair dans ce moment-là ?
486. V : Pour moi, c'est clair dans ma tête mais, en fait, dans la tête des élèves, ça l'est pas, enfin en tout cas pour certains parce qu'il y en d'autres après qui vont éclaircir, qui vont redire. Mais elle, elle va dire qu'il faut sauter une ligne, un autre va devoir donc dire que c'était deux lignes qu'il fallait sauter. Elle va se focaliser sur le fait qu'il faut souligner les questions et pas euh.....Donc ça lui fait une étape supplémentaire, en fait.
487. B : Mumm, mumm
488. V : Elle va faire première étape écrire la date, deuxième étape souligner la date, troisième étape on écrit les questions et donc c'est quasiment fini, y a plus de .....Alors soit il y a une surcharge de consignes, soit euh.....Il y a eu quelque chose dans le fait de les donner mais après il y en a d'autres aussi qui les ont, qui les ont toutes ; soit telles que je les ai reformulées, soit dans leur formulation et qui ont bien les étapes données.
489. B : Qu'est-ce qui t'interroge dans ce moment-là ?
490. V : Ben est-ce qu'il y a une façon plus claire peut-être de faire passer les...
491. B : Ça, c'est en te projetant qu'est-ce que je vais en faire mais sur ce que tu as fait toi, qu'est-ce qui te questionne dans ce qui se passe dans ce moment-là ? Après on peut discuter de ce que tu vas en faire la prochaine fois.
492. V : D'accord ben moi ce qui me questionne là c'est : *pourquoi cet élève ne peut pas reformuler les consignes* donc au nombre de trois et qui ont déjà été données deux fois.
493. B : Mumm, Mumm (*j'écris la question*)
494. V : Et si on l'écoute en plus, elle les formulera différemment. Je veux juste le remettre pour l'écouter (*remet la vidéo et cherche*). C'est vrai que je la relance à chaque fois sur les numéros.....Déjà je coupe (*commente la vidéo*), c'est peut-être moi en fait qui coupe.

495. B : Quand tu relances cette élève, qu'est-ce que font les autres élèves ?
496. V : Ils ne sont pas spécialement en train d'écouter là, je vois qu'il y en a qui se retournent (*on regarde la vidéo*), .....Oui
497. B : Alors quels sont ceux qui écoutent dans ce moment-là quand tu les relances ?
498. V : Alors par ici là.....Il y en a qui lèvent le doigt notamment pour l'aider à donner les consignes ..... (*Il dit dans le film : « qui veut l'aider ?*).
499. B : Alors tu lui demandes de l'aider ?
500. V : (*continue à regarder le film*).....Je dois avoir ceux-là, là qui écoutent devant et puis ici là.
501. B : Alors c'est-ceux-là qui écoutent ?
502. V : Alors la table de devant là (*montre sur l'écran*), c'est pas ici, c'est la table qui est là.....Là c'est sûr, il n'écoute pas (*montre un élève*)...Ça se voit bien .....(*on continue à regarder*)...Donc une fois que les consignes ont été redonnées, là je repasse .....Voilà réexpliquer parce que visiblement, elle n'avait pas bien compris les consignes donc je suis repassé.
503. B : Alors, est-ce que tu peux arrêter un peu la vidéo ? Alors si je comprends bien en fait, tu as donné les consignes deux fois, tu as fait reformuler une troisième fois, tu as relancé et fait aider la troisième fois ?
504. V : Voilà, j'ai vu qu'il y avait d'autres élèves qui arrivaient sans problème à les redonner donc je me dis que c'est quand même acquis pour .....une bonne partie de la classe.
505. B : Une bonne partie, c'est quoi pour toi la bonne partie ?
506. V : Euh ben, j'ai l'impression là que tous ceux ici qui ont voulu participer, c'est acquis donc euh.....Je pense qu'il y a largement plus de deux tiers qui ont compris, ils savent ce qu'ils ont à faire et donc je repasse juste pour quelques-uns en individuel vérifier ou les recentrer dessus parce que je pense qu'ils savent ce qu'ils ont à faire.
507. B : Qu'est-ce qui te fait repasser juste à ce moment-là pour quelques-uns ?
508. V : Euh ben, vérifier s'ils vont bien sauter le bon nombre de lignes, vu que la première fois c'est-ce qui posait problème.
509. B : Et qu'est-ce qui fait que tu choisis à ce moment-là d'aller vérifier effectivement si ils sautent bien le bon nombre de lignes ?

510. V : .....Ben je vois qu'ils ne sont pas centrés...Qu'ils n'ont pas, par exemple, démarré leur travail, donc je vais soit venir pour les relancer : ben voilà qu'est-ce que tu dois faire ou alors vas-y tu commences, tu mets la date ou alors juste les relancer et les centrer dessus lorsqu'ils sont retournés et qu'ils font autre chose. Et pour Lucile à l'oral ça avait l'air de lui poser problème.....
511. B : Et qu'est-ce qui fait après avoir donné les deux explications et la troisième, que tu passes tout de suite pour relancer ?
512. V : .....Euh.....Sûrement un petit peu d'effervescence pour la transition, d'avoir le cahier, le passage à l'écrit, je vois qu'ils sont pas tous euh... Il y en a qui sont déjà lancés qui ont déjà écrit la date là et qui ont même commencés à écrire la première question et d'autres qui n'ont pas encore commencé du tout.
513. B : Oui.
514. V : Donc je vais voir ceux qui n'ont pas commencé pour euh...Qu'ils rentrent dans l'activité, en fait.
515. B : Qu'ils rentrent dans l'activité et pour qu'ils rentrent dans l'activité, tu m'as dit ?
516. V : Soit je leur redemande en fait, qu'est-ce que tu dois faire, soit au contraire, je leur dis vite, tu as la date les questions.
517. B : Et qu'est-ce qui te fait leur dire à ce moment-là ?
518. V : Leur redire encore une fois ? Le fait qu'ils ne soient pas rentrés dans l'activité mais c'est vrai qu'en même temps, le fait de leur rappeler, ça serait peut-être plus efficace qu'ils se rendent compte de l'intérêt d'écouter parce que euh.....De part mon comportement, le fait de venir en individuel les relancer sur le travail.....Du coup ils ne voient peut-être pas pour eux l'intérêt d'écouter vu que je vais venir les aider après ....
519. B : Je cherche avec toi.
520. V : Non, non mais c'est possible.
521. B : Puisque tu m'expliques bien comment tu t'y prends : en disant une première fois j'explique, je note tout au tableau, une seconde fois je dis pour qu'ils soient bien imprégnés, une troisième fois tu demandes à une élève qu'elle te redise tout en l'aidant. Et puis tu me dis une quatrième fois je passe pour ceux que tu ne sens pas tout à fait centrés ou des choses comme ça donc je te demande effectivement comment tu t'y prends ? Quelle est ta démarche et qu'est-ce qui fait que tu t'y prends comme ça dans ce moment-là ?

522. V : .....Ben c'est vrai que du coup là, je me rends compte que c'est peut-être à cause de mon comportement qu'en fait, ils ne voient pas l'intérêt d'écouter parce que du coup, ils vont attendre que je vienne les voir et les aider pour les relancer dans leur travail.....C'est une supposition ...Ça peut-être autre chose aussi.

523. B : Bon, je ne sais pas, j'essaye de me mettre de ton côté, toi tu les connais mieux que moi, moi je ne connais pas l'élève qui n'est, peut-être, pas très bon. Finalement comment tu fais avec lui pour faire passer ce passage de consignes et cette transition. Tu me dis je les relance, tu utilises beaucoup « je les relance » ?

524. V : Après c'est pas forcément justement les élèves euh.....

525. B : Si on suit ce que tu fais là, il y a quand même deux fois au tableau, une fois une élève et tout de suite, tu passes voir ceux qui n'ont pas démarré ?

526. V : Voilà, alors après c'est que j'ai des élèves qui sont plus dispersés mais qui savent aussi ce qu'ils ont à faire, ils le savent mais ils ne vont pas effectivement pas forcément se lancer dans l'activité. Dans les élèves en.....

527. B : Je te demande juste quel est ton objectif à ce moment-là après avoir fait cette explication ?

528. V : C'est vraiment pour les centrer sur le travail parce que j'en ai beaucoup qui savent la tâche qu'ils ont à faire, ils ont assimilé les consignes mais ils ne vont pas se mettre au travail.

529. B : D'accord.

530. V : Et du coup, je passe pour les obliger à se mettre dessus, à commencer parce qu'une fois qu'ils vont avoir démarré, ils vont faire leur travail. Et c'est vrai que c'est-cette mise en train qui n'est pas automatique après la passation de consignes.

531. B : Donc il y a la mise en train et pour les obliger à se centrer et à se mettre au travail. Tu as fait comment avec un élève où tu dis « ce n'est pas automatique » ?

532. V : Ben, le fait de passer même des fois de mettre la main sur le cahier et ou de ....

533. B : Est-ce que c'est-ce que tu as fait là ?

534. V : Non pas forcément, je lui parle en plus, je lui réexplique en fait ce qu'elle a à faire.

535. B : Donc tu lui réexpliques ?

536. V : Je .....Je lui redonne encore une fois les consignes ce qui est pas forcément euh.....En fait, c'est la même chose encore une fois supplémentaire .....C'est peut-être pas non plus le plus efficace .....
537. B : Ta question était « *pourquoi cet élève ne peut pas reformuler les consignes qui ont été déjà été données* » ?
538. V : Oui.
539. B : Toi tu parlais de là de cette question de compréhension de consignes et après on a déroulé un peu ce que tu faisais pour faire passer les consignes.
540. V : Oui
541. B : A la lumière de ce qu'on dit, de ce qui se passe et de ce que tu fais là, est-ce que ça t'apporte des éclairages à ta question ou pas ?
542. V : .....Un peu quand même, c'est sûr mais ça me résout pas tous les problèmes .....Dessus.
543. B : Ben, ce n'est pas magique tu sais, si il y avait un truc magique, il y a longtemps qu'on l'emploierait à l'IUFM !
544. V : Non mais ça va me permettre d'y réfléchir et d'avoir un autre regard au moins la prochaine fois que je passerai mes consignes.
545. B : C'est intéressant de questionner sur cette passation de consignes, comment tu t'y prends réellement, tu vois.
546. V : Et même sur mon attitude justement, d'aussitôt après, de repasser auprès des élèves.....Je pense que je vais essayer de ....Parce que le but c'est quand même surtout en fin de cycle 2 qu'ils puissent être autonomes donc qu'ils arrivent à se débrouiller quand même tout seuls donc ils ne devraient pas avoir besoin de mon aide que je leur ai donnée ici.
547. B : Oui puis toi, tu réfléchis sur comment je présente les consignes, comment je les fais passer, comment je m'y prends pour que eux s'approprient les consignes. Qu'est-ce que tu fais toi pour que tu leur donnes tous les moyens de s'approprier toutes les consignes et comme tu dis qu'ils deviennent autonomes ensuite.
548. V : .....Oui..... (*silence 8s*)....Je crois que je vais avoir de quoi réfléchir dessus .....
549. B : Qu'est-ce qui te fait dire ça ?



550. V : Je pense que je vais me revoir regardant la vidéo encore un moment, je pense parce qu'il va falloir que je réfléchisse à d'autres méthodes pour euh.....Pour que ça soit plus fluide, plus facile à assimiler pour eux.

551. B : Oui tu penses à quoi sur cette idée de plus fluide ?

552. V : Je pense que mes consignes sont peut-être un petit peu trop même si j'essaye de les réduire à trois consignes, il y en a peut-être un petit peu plus que trois, vu que pour l'élève, elles se rajoutent, le fait de souligner, le fait de sauter des lignes qui ne sont pas énumérées.

553. B : D'accord.

554. V : Donc en fait, il y a peut-être une trop grande quantité donnée en même temps donc je ne sais pas si il faut que je commence juste par leur demander d'écrire la date et à la limite peut-être de s'arrêter là. Mais ils ne vont pas avoir tous la même rapidité donc ça ne va pas être évident non plus ou alors de .....De bien .....C'est peut-être pas tout-à-fait vraiment bien perçu le fait voilà de sauter tel nombre de lignes ou de le faire rappeler par un jeu de questions réponses. A la limite, combien on saute de lignes, faire lever le doigt puis donner des réponses par les élèves, qu'est-ce qu'on doit faire une fois qu'on a noté la date, voilà, ça je pense que ça marcherait bien. Connaissant la classe.

555. B : Qu'est-ce que tu penses qui marcherait bien ?

556. V : De faire rappeler les consignes mais par un jeu de questions réponses.

557. B : Donc de faire rappeler les consignes à chaque fois ?

558. V : Voilà pour voir justement si elles sont perçues. S'ils peuvent les redonner c'est qu'ils les ont assimilées. Notamment là où j'étais content, je n'ai pas repris les consignes en général, c'est que j'ai Moïse et Wesley qui sont deux élèves en difficulté surtout Moïse qui a été orienté CLIS enfin voilà, qui arrive à les reformuler toutes. Donc si lui, je pense y arrive, je suppose qu'il a bien écouté, qu'il sait ce qu'il a à faire. Donc voilà, je suis content de son travail, du coup je suis plus passé vers ceux pour qui ça posait encore problème ou ceux qui ne sont pas concentrés sur leur travail parce qu'ils discutent ou qu'ils sont retournés, ils font autre chose. Après ça ne me résout pas tous mes problèmes. En principe une fois que les consignes sont données, ils devraient tous se mettre au travail et ce n'est pas le cas.

559. B : Oui il faut savoir comment tu fais avec ceux qui ne sont pas centrés, tu parles de recentrer ceux qui sont ailleurs, comment tu fais à ce moment-là. Quelle est l'attitude que tu penses intéressante toi en tant qu'enseignant pour qu'a priori, tu passes ce moment que tu as appelé de transition entre « j'ai expliqué les consignes et ils se mettent au travail ».

560. V : .....Là, je pense que j'ai encore du travail à faire dessus ....Parce qu'il y a .....Peut-être même leur expliquer que le but c'est que justement, ils puissent se débrouiller tout seuls parce que l'année prochaine, ils seront en CE2, il faut qu'ils arrivent à faire leur travail.
561. B : Tu crois que ....tu aurais envie de leur expliquer ?
562. V : Peut-être essayer oui, je pense que ça pourrait être perçu pas forcément par tout le monde mais leur montrer qu'avant ils n'arrivaient pas à le faire tout seuls. Bon maintenant voilà, si on lit une consigne.....s'ils arrivent à se rendre compte qu'ils peuvent faire un travail tout seul, ça peut, peut-être, leur apporter quelque chose. Je ne sais pas si ça sera efficace..
563. B : Tu es beaucoup dans l'explication en tout cas ?
564. V : Euh.....Oui, oui c'est sûr.....Peut-être un peu trop d'ailleurs.....
565. B : Je ne sais pas, tu m'as dit, j'explique deux fois, je fais réexpliquer par une troisième et puis je vais expliquer en repassant ....Et ton choix, c'est l'explication ?
566. V : Alors je .....Si je suis dans l'explication, c'est que je pense que je suis dans des choses qu'ils n'ont pas comprises.....Sûrement .....Qui ne sont pas assimilées. Mais en même temps dans ce que je peux voir dans la vidéo, je me dis que c'est peut-être aussi induit par ma façon de faire.
567. B : Mumm, Mumm
568. V : Je pense que les élèves savent que je vais tourner et donc ils attendent peut-être ce moment privilégié où je vais pouvoir passer, être centré sur eux pour démarrer leur travail. Donc ça il va falloir que j'arrête de le faire si je veux qu'ils puissent s'y mettre directement.
569. B : Mumm, Mumm, peut-être oui, peut-être que c'est un ensemble de choses, le métier d'enseignant. En tout cas c'est intéressant de voir dans ce que tu me dis comment tu fais toi quand tu démarres avec ces consignes là, comment tu t'y prends et qu'est-ce qui se passe pour les élèves dans la façon dont tu t'y prends.
570. V : Et puis c'est justement avec la vidéo que je me suis rendu compte en plus en passant en individuel je garde un ton, une voix relativement forte sans pour autant.....Alors que je pourrais très bien rester en individuel et parler tout doucement pour pas déranger ceux qui n'ont pas commencé et ça je m'en rendais pas compte que je pouvais déranger en fait. Je le vois juste sur la fin de la vidéo notamment mais ce n'est pas des choses que je vois tout de suite. C'est un peu comme le premier plan que je n'ai pas vu du tout, tout de suite.
571. B : D'accord.

572. V : Et auquel il va falloir que je remédie assez vite. Ma façon à moi de m'organiser, ce n'est peut-être pas un bon modèle à montrer non plus dans une classe et déjà rien qu'en début de journée. Déjà ça commence à s'étaler, en fait il suffit que je me mette à mon bureau pour que ça s'étale !

573. B : Moi aussi je m'étale beaucoup sur mon bureau ! Bon, ce que je te propose, on a pas mal discuté donc peut-être clôturer un petit peu. Est-ce qu'il te reste des choses importantes de ce qu'on a dit parce que ça fait quand même une heure et quart que je te sollicite ?

574. V : Oui moi je pourrai quand même, il y a des choses que je ne pensais pas enfin. Je pensais déjà avoir analysé pas trop mal la vidéo, avoir déjà réfléchi beaucoup dessus et en fait euh....Chose à laquelle je ne croyais pas, en fait, au départ même si vous aviez expliqué la démarche. Je ne pensais pas que le questionnement me permettrait de franchir moi d'autres étapes de réflexion alors que j'ai pu aller pousser ma réflexion un peu plus loin Des choses que j'avais pas du tout pensées et qui là peuvent peut-être m'éclairer.... Sur mon attitude ...Mon comportement qui pourrait en fait influencer les élèves .....Même le fait que... J'avais peut-être déjà trouvé des solutions qui étaient présentes dans la vidéo pour ne pas interrompre....Enfin..... la classe et c'est vrai que je ne l'avais pas vu...Mais les questions ça m'a permis d'aller en tout cas, un petit peu plus loin, je pense.

575. B : D'accord.

576. V : Après je pense que je peux encore aller plus loin même tout seul. Voilà, en revoyant la vidéo ou en l'utilisant même de temps en temps ponctuellement pour moi. Me dire, ben tiens dans quelques mois, pourquoi pas me remettre une vidéo au fond de la classe et puis revoir si il y a eu du changement ou pas. C'est vrai qu'une vidéo en soit, chose que je voyais pas du tout au début me permet quand même de voir plein de choses que moi je ne vois pas. ....Et du coup c'est quand même assez intéressant.

577. B : D'accord.

578. V : Bon après c'est vrai que la caméra n'est pas forcément non plus placée, elle ne bouge pas, elle est fixe mais bon ça permet quand même de voir.

579. B : Oui c'est bien, si tu peux utiliser la vidéo ou le magnétophone. Donc c'est ça qui a été important pour toi et ce qui t'a été utile ?

580. V : Euh....Je pense que sur la modulation de voix, je vois que j'ai vraiment des efforts à faire, sur la passation de consignes ça va être clair. Je me doute que dès la prochaine séance

dès que je vais donner des consignes. Je vais penser à l'entretien donc ça c'est obligé donc du coup, je verrai comment ça va évoluer mais ça va forcément me faire changer, me poser d'autres questions. Donc euh pour voir si vraiment ça...Il faut que je trouve un autre système ou s'il faut que je module ça différemment.

581. B : Oui donc ça serait ça ce qui t'a été utile ?

582. V : Je pense que là sur les différents points en tout cas j'ai au moins avancé sur...sur quasiment tout d'ailleurs, sur ceux qui ont été évoqués. Il y en a pour qui j'avais déjà réfléchi donc ça aide déjà mais là je pense que j'ai été même un peu loin sur pas mal de choses. A part que j'essaierai de trouver d'autres solutions en plus avec la classe mais déjà je trouve dans l'ensemble.....

583. B : Et la dernière question en fait dans tout ce que tu as dit de ce qui était important en lien avec ce que tu propose.....Ton travail sur les compétences que tu as à travailler cette année, en fait. Est-ce que ça te permet de relier des choses ou pas par rapport à ce qu'on peut te dire par ailleurs ?

584. V : Moi je le verrai surtout sur la posture d'enseignant du coup. Je le focaliserai là dessus parce que je ....

585. B : Oui c'est quoi pour toi focaliser sur la posture d'enseignant ?

586. V : J'ai l'impression qu'en fait la plupart de mes problèmes sont centrés sur la posture de l'enseignant.

587. B : D'accord oui...

588. V : Et que je ne m'en rendais pas forcément compte qu'en fonction donc de ce que je vais dire, de .....Ben l'intensité de voix en fait où je vais le dire ou de ce que je fais .....Ben en fait, ça influence beaucoup plus que ce que je pensais sur les élèves . ...

589. B : Beaucoup plus que ce tu pensais ?

590. V : Voilà, j'ai l'impression voilà dans mon attitude le fait de venir à chaque fois épauler chaque élève...Ben j'entrave peut-être plus leur autonomie en fait que je..... l'encourage.....

591. B : Mumm... Mumm

592. V : Et du coup c'est .....c'est quelque chose que je n'avais pas vu avant. Je ne dis pas que c'est forcément ça mais je pense que ça peut-être une des entraves qu'ils ont et qui fait qu'ils ne sont pas encore autonomes pour un grand nombre d'élèves. Et qu'il faudrait donc que j'arrive à moins les épauler et à leur en faire prendre conscience même à eux, déjà moi

j'en ai pris conscience mais alors leur faire prendre conscience, ben tiens là ils n'ont même plus besoin de moi. Ça veut dire qu'ils sont grands et que .....Ils auront franchi une étape quoi

593. B : Oui d'accord donc ça irait avec la posture de l'enseignant ?

594. V : Donc je pense que j'influence en tout cas beaucoup de choses dans ma classe dont je ne me rendais en fait pas compte avant, voilà.

595. B : Quand tu dis influencer beaucoup de choses, tu penses à quoi par exemple ?

596. V : Euh.....ben .....dans ... Quand j'interromps la classe euh...Pour un élève qui va faire une bêtise plutôt que d'arrêter en fait tout de suite ou même tout à l'heure quand j'attendais le silence en fait. Je pense que je peux directement relancer le travail tout de suite et puis peut-être même les centrer sur une tâche, ils sont capables de la faire tout seuls et peut-être même de le faire bien. J'ai un passage que je n'ai pas montré où ils rappellent aussi la hauteur de ligne parce que vu qu'ils vont faire un travail écrit, ils connaissent mais euh....Vraiment les centrer plus sur leur travail et dans votre réflexion, je les centre peut-être un peu trop aussi sur moi. Quand je dis « tu vas me faire et non pas tu vas nous faire », c'est pour la classe, ce n'est pas pour moi, en fait. Déjà dans mon attitude, dans mes paroles je les sens peut-être un petit trop sur moi, je vais les voir en individuel, je les ...centre même dans mes paroles et ça je ne m'en étais pas du tout rendu compte sur eux si ils lisent c'est pas pour moi en fait, c'est pour toute la classe.....Et ça il faut peut-être que je fasse attention la dessus (*voix qui baisse*).....

597. B : Bon ben, ça fait des réflexions intéressantes en tout cas .....

598. V : Mais c'est vrai que c'est des choses que je n'aurais pas fait émerger même tout seul parce que là même sur mes paroles, j'avais pas fait attention du tout à ça .....

599. B : Ben écoute, je te remercie beaucoup parce que cela fait quand même assez longtemps. Bon j'arrête là l'entretien, je te le copie sur un CD pour toi et si tu m'autorises à le retranscrire ?

600. V : Pas de problème, la démarche est intéressante.



## I.2. Tableau d'ouverture de l'entretien

### OUVERTURE DE L'ENTRETIEN

B 1 : - Je t'explique un petit peu comment on fonctionne, en fait l'objectif de cet entretien, c'est donc comme je t'avais dit de sélectionner deux ou trois moments dans ta vidéo qui te questionnent plus particulièrement

V 2 : Y a à peine une minute en tout dans ma vidéo avec plusieurs petits moments...

B 3 : D'accord et à travers les moments que tu as choisis donc qu'on va regarder ensemble, je te propose qu'on regarde un premier moment que tu as choisi, ensemble

V 4 : D'accord

B 5 : Et puis qu'on revienne au début et que tu me dises la question ou les questions que...qu'est-ce qui t'interroge dans ce moment-là, quelles sont les raisons de ton choix ou est qu'est-ce qui t'interroge d'un point de vue enseignant ou autre, ça c'est toi qui sais ce que tu as choisi. A partir de ça, en fait, une fois qu'on l'aura visionné une première fois et puis après que tu aies posé la ou les question(s), ça c'est toi qui me dis, on va le regarder une nouvelle fois ensemble et je vais te questionner sur les images, sur ce que tu fais, sur ce que tu dis, sur ce que tu penses, sur ce que font les élèves. En questionnement ouvert comme je te l'ai dit la dernière fois, je n'attends pas d'autres réponses que les tiennes et ce que tu penses de la situation ou ce que tu en as pensé parce que la vidéo montre l'aspect extérieur mais on n'a pas tout l'aspect intérieur. Ce que tu as pu penser, ce que tu as pu voir, ça n'apparaît pas forcément.

Donc on fera deux ou trois petits moments comme ça sur ceux que tu as repérés et à partir de là, une fois qu'on aura bien exploré, je te demanderai un petit peu par rapport à ta question si tu y réponds, si elle a évolué, si elle a changé, c'est toi qui me diras en fonction de l'observation et des questions. Et puis peut-être à la fin de l'entretien, je te demanderai, à travers tout ce que tu as dit toi, si tu mets en lien des choses ou pas, par rapport à ta pratique, par rapport à ce que tu en sais, ce que tu as dit ou pas. C'est des questions ouvertes à chaque fois, ça a juste l'objectif de te faire réfléchir et mettre en mots en fait. Et on clôturera peut-être l'entretien, en fait, sur finalement cet entretien, qu'est-ce qui a été important pour toi dans cet entretien. Si il y a des moments importants pour toi peut-être ce qui t'a été utile, ça c'est toi qui me diras.

Je pars vraiment de cette idée que mon questionnement visé juste à te faire explorer à deux ton film, je sers de médiateur mais je n'attends pas de réponse particulière, de bonnes ou mauvaises réponses, ce n'est pas du tout dans cet esprit là qu'on le fait. C'est vraiment dans un esprit d'accompagnement de ta réflexion.

V 6 : Et déjà le fait, de l'avoir vu, regardé plusieurs fois, c'est vrai que ça permet de ne pas avoir du tout le même regard.

B 7 : Oui.

V 8 : Et même de voir des choses que je ne vois jamais et qui sont pourtant flagrantes et que j'ai vu qu'à la fin en fait. Là, rien que sur la première image et on le voit sur tout le film, c'est le premier plan que moi je ne vois pas, en fait, c'est le bazar qui est sur mon bureau et que je ne vois pas.

B 9 : Oui, oui.

V 10 : Déjà ça, moi je ne le vois pas du tout et je m'en suis rendu compte, en fait, qu'à la fin. En regardant, je me suis dit attends mais c'est la table ! Oui c'est mon bureau qui est là et en fait, ça serait bien que je le remette.

B 11 : Tu l'as regardé combien de fois la vidéo ?

V 12 : Je l'ai regardée au moins trois ou quatre fois, voilà.

B 13 : Mumm, Mumm, c'est sûr que le support image est peut-être intéressant pour être euh... Pour se regarder un petit peu plus de l'extérieur et c'est sûr que chaque lecture peut-être intéressante, c'est certain. Alors est-ce que ça te semble clair l'entretien ?

V 14 : Oui, oui tout à fait.

B 15 : Tu vois ce qu'on va faire, tu n'as pas de question particulière ?

V 16 : Ben... plus en fonction de ce qu'on va voir peut-être et puis des choses du coup qui reviennent en résonance avec euh...avec ma classe donc ça va sûrement...

B 17 : Donc d'accord on va regarder, tu as aussi droit à des jokers si il ya des questions auxquelles tu ne veux pas répondre et bien tu ne réponds pas. Il y a vraiment toute liberté de ta part, l'important c'est et je sais que ce n'est pas facile parce que tu me connais comme formatrice à l'IUFM...c'est de me faire un peu confiance sur ce travail ensemble et ça ne sort pas d'ici. Je te le dis, je te redonnerai l'entretien. Après moi, si tu m'autorises, je m'en servirai pour ma recherche. Mais c'est vraiment quelque chose entre nous deux à côté de tout l'aspect plus sommatif que tu as avec l'équipe par ailleurs

V 18 : Pas de souci, pas de problème, la démarche est intéressante, je pense.

B 19 : Et bien écoute, on va voir (*rire*).

V 20 : Non et puis vu que j'ai déjà un peu réfléchi dessus, au contraire si ça peut me permettre d'aller encore plus loin

B 21 : Et bien écoute, on va voir et tu me diras.

V 22 : Je m'arrête au bout d'un certain passage où ?

B 23 : Alors tu choisis ton premier passage, en fait, c'est là ce que tu avais choisi (*en observant le film*) ? On le regarde une première fois ?

V 24 : Il vaut peut-être mieux que j'explique ce qui s'est passé avant ou pas forcément ?

B 25 : Oui, oui tu peux dire si ça peut aider à situer.



### I.3. Tableau du contexte de la séance

#### CONTEXTE – CIRCONSTANCES – ENVIRONNEMENT

V 26 : C'est une séance de lecture, on a commencé au coin regroupement à faire juste un rappel de l'histoire, un petit résumé par les élèves pour qu'ils resituent où on en était dans l'histoire et ensuite là, on est sur une lecture à plusieurs voix.

V 28 : Donc il se présente, c'est un album qui se présente un petit peu comme une bande dessinée et du coup, les élèves, y a un élève qui va lire un personnage, chaque élève lit un personnage différent.

V 54 : ...donc là, voilà, je suis en train de choisir les prochains personnages pour la lecture, la deuxième lecture et c'est-ce qui se passe là.

V 84 : En fait, on a juste fait un rappel au coin regroupement, les élèves ont rappelé l'histoire, où est-ce qu'ils en étaient, ils n'ont pas tout à fait résumé mais ils ont donné les personnages, les lieux donc euh ce qui c'était passé et où est-ce qu'on était rendu dans l'histoire.

V 86 : Ensuite ils sont venus s'asseoir à leur place.

V 88 : Ils ont ouvert leur cahier de français avec donc là.....ils ont les planches de bandes dessinées de l'album qui sont sur leur cahier où on peut suivre et moi, je distribue, j'ai trois livres que je distribue aux élèves qui font la lecture. Ils sont rendus là.

V 102 : Il y a Thibault qui est sur le côté.

V 104 : Euh.....Je suis en train de chercher qui est-ce qu'on a d'autre.....On doit avoir Salomé qui est ici et le troisième c'est... Roger, ça va être euh,.... je pense que c'est Kévin, je vais revérifier..

V 106 : Ils sont là et là

V 110 : Pas sur ce moment-là mais euh....mais .....Vu que je suis venu mardi donc lundi, début de semaine et j'étais en semaine euh., en période d'évaluation sur la fin de la semaine d'avant et le début de celle-ci.

V 126 : Donc là il y a un élève, il s'appelle pas Roger là, Roger, c'est le personnage.

V 128 : Donc on attend, en fait, il y a un élève qui n'a pas suivi la lecture dans les trois qui sont en train de lire et donc on l'attend pour lire son dialogue.

V 144 : Alors, en fait, ils sont tous par euh.....l'idéal c'est de le dessiner, ils sont tous par table, par petits groupes, en fait (*il dessine*), c'est madame Maurel qui m'avait conseillé ça. Ça va rechanger un petit peu alors je fais une disposition de table.

V 146 : Oui voilà j'ai ça, en fait, pour chaque groupe.

V 150 : Oui, ils sont par quatre avec une table de desserte.

V 152 : Là, j'ai deux tables ici et là j'en ai trois, en fait, trois groupes de table.

V 156 : Les CP, les CP, en fait, sont ici et je les ai que le matin et là, je les aurai plus non plus, il n'y a pas eu de nouvelles inscriptions. Du coup, j'aurai que les CE1, il va falloir

rechanger les tables et je suppose même que je vais repasser sur des tables individuelles.

V 158 : Là, on est en début d'après-midi.

V 416 : Alors donc la suite après c'est plus sur euh....Donc on passe à une autre phase de travail, la lecture est finie euh... C'est plus sur la passation des consignes euh.

V 440 : Y a la date, en fait, d'écrite, soulignée en rouge, ensuite il y a la première question qui est soulignée et un espace mais il n'y a pas de ligne sur le tableau et la deuxième question et puis pareil jusqu'à la troisième question.

#### I.4. Tableau des jugements et des commentaires

JUGEMENTS, COMMENTAIRES, CROYANCES, RESENTI
V 30 : ....ils aiment, en fait, bien l'écouter comme ça.
V 34 : C'est quand j'ai un élève, en fait, qui donc là lui il était en train de jouer avec deux règles euh...je suis venu donc les ramasser.
V 36 (début question): En fait, quand j'ai un élève qui fait autre chose, qui....Pour pas interrompre, en fait, la lecture ou la séance, <i>comment est-ce que moi je peux intervenir</i> , du coup j'ai d'autres interventions de ce style, c'était pour pointer ça un petit peu.
V 38 : (prise de conscience) Ben, c'est que moi j'ai souvent euh.....déjà, je me suis rendu compte avec la vidéo <b>que j'ai un timbre de voix assez élevé</b> aussi, on va le revoir du coup c'est vrai que si je...par exemple si je parle, si je.... Je ne m'en rends compte même si je parle en individuel avec un élève, <b>en fait, j'interromps quasiment toute la classe avec ma voix</b> qui va être la même quand je suis en individuel et quand je suis avec toute la classe quoi.
V 40 (question) : Et donc je m'interroge, en fait, c'était une de mes réactions que j'ai pu voir que j'ai repéré quand je ramassais les affaires, je crois que je dois même ré-intervenir encore une autre fois avec un autre élève euh... <i>Comment est-ce que moi je peux faire pour pas couper en fait la séance et pour euh...voilà arrêter une perturbation par un élève qui soit en train de manipuler, soit de faire autre chose ?</i>
V 42 (suite question) : <i>Voilà pour ne pas interrompre la séance...lorsqu'un élève euh...se dissipe ou se disperse en tout cas.....</i>
V 46 : Je vais laisser juste la suite parce que du coup sur la même euh....on va le voir sur la fin ( <i>démarre le film</i> ).....là on n'entend pas trop, trop, la lecture, je m'étais rendu compte sur le dernier euh.....Je me demandais s'il ne valait pas mieux soit faire lever les lecteurs ou les faire placer plus au centre...je ne sais pas.
V 48 : Voilà sur le niveau sonore des élèves, c'est ça qui, moi, si je fais une lecture, tout le monde va m'entendre mais quand un élève lit ; on en a entendu certains mais pas forcément tout le monde, la caméra est au fond de la classe.
V 50 : Mais ça n'empêche pas, je suppose, que les élèves qui sont au dernier rang doivent pas forcément entendre euh.....Très très bien.
V 52 : Alors je pense qu'on doit y être et j'ai un tout petit bout de plus .....Qui rajoute une petite question .
V 54 : ....Donc là voilà je suis en train de choisir les prochains personnages pour la lecture, la deuxième lecture et c'est-ce qui se passe là ( <i>en regardant la vidéo</i> ), ils ont tous envie de, ..de lire donc c'est l'inverse de la dernière fois enfin je l'ai peut-être même déjà eu, c'est un problème qui est récurrent, en fait, s'ils veulent tous participer ou au contraire ils ne veulent pas participer.
V 56 : Ils ont du mal à gérer cette frustration de pas être les premiers ou de pas être euh.....Enfin ils sont vraiment centrés sur eux et il faut que ce soit eux qui lisent...Qui

distribuent les papiers mais dans une classe tout le monde ne peut pas le faire en même temps. Sachant qu'ils auront le temps de le faire une autre fois ou dans la même semaine ou qu'ils l'ont fait la veille par exemple et ....Ou le lendemain mais ils ont .....Je n'arrive pas à le ...Je n'arrive pas à forcément l'exprimer .....J'ai l'impression que, voilà, c'est une frustration qu'ils ont, ils veulent forcément être les premiers tout le temps quoi.

V 58 (question): Alors c'est que moi qu'est-ce que je pourrais faire pour euh...voilà, pour justement canaliser cette frustration pour qu'elle ne soit plus vécue comme une frustration ?

V 60 : Oui ça m'irait pour canaliser cette frustration.

V 62 : Euh ben, dès que je propose quelque chose ou si je choisis, en fait, un ou deux élèves ...Ils voudraient tous être choisis, en fait, voilà.

V 64 : Et on peut pas... Mettons si j'ai besoin de deux élèves pour distribuer des cahiers ou euh.. même si il y en plus un planning ou quelque chose euh.....Ils vont forcément pas être contents de pas avoir été choisis, pourquoi pas eux en personne mais on peut pas prendre vingt élèves en même temps.....Enfin là pour une lecture il y avait trois personnages sur ce passage là et des fois y en a un peu plus .....il me faut trois élèves pour lire, je ne peux pas prendre tout le monde en même temps. Ce n'est pas possible.

V 66 : Ben moi, ça me gêne dans mon fonctionnement de classe, je vois que eux ça les gêne parce qu'ils réagissent tout de suite.

V 68 : Ils ont....Ils vont lever le doigt par exemple pour participer mais je ne peux pas interroger tout le monde en même temps voilà ! Je ne peux interroger qu'un élève et donc ils vont être frustrés de ne pas avoir pu donner la réponse alors qu'ils l'avaient.

V 70 : Ou en tout cas de ne pas avoir pu parler même s'ils n'avaient pas la bonne réponse .....et ça je n'arrive pas à le .....à voir, ce que moi je peux faire pour les amener justement à comprendre qu'ils ne peuvent pas tous répondre en même temps et ce n'est pas acquis, je le vois pour la classe quoi.

V 72 : Certains le ..... Il y en a certains pour qui c'est acquis, voilà ils lèvent le doigt, ils vont le rebaisser et si c'est pas eux, ben ça sera une autre fois mais y en a pour qui c'est vraiment ...c'est vraiment pénible...Ça se sent.....

V 114 Alors sachant que je les... je les fais tous lire en individuel pour l'évaluation qui s'est faite un peu plus tard

V 118 : J'aurais pu en prendre d'autres aussi qui sont sur les mêmes niveaux de lecture..

V 120 :Alors on va le voir sur la vidéo et pas à la période d'après mais sur la période d'après ( ?) Vu qu'il y avait eu beaucoup de doigts levés et ....Que j'entends sur la fois d'après que .....euh.....Je ne sais pas comment formuler ...

V 134 (vidéo) : Elle est-censée en principe écouter l'histoire et là, elle est en train de regarder l'élève et du coup elle s'est levée....Oui

V 140 (vidéo) : C'est pareil, il est levé, oui.

V 160 : ...Donc là c'est qu'il devait être distrait ou qu'il n'a pas trop suivi ce qui c'était dit ou alors il s'est peut-être égaré. Mais je pense plus honnêtement à une distraction parce que généralement si je relance la lecture pour recommencer bien et si....

V 164 : Du coup, j'ai un doute parce que généralement je fais recommencer depuis le début

et là je sais pas si je l'ai fait.....je vois que je connais pas encore assez la vidéo, je ne sais pas si....

V 172 : Alors j'ai dû entendre du bruit au début et puis j'ai vu que Stevens était en train de manipuler deux règles et il ne faisait pas forcément attention, enfin il ne suivait pas sur son cahier le texte, il n'écoutait pas forcément.

V 176 : Alors de mémoire, j'ai Antoine qui est un peu tendu aussi..

V 178 : .....Mais je pense que c'est lié aux frustrations qu'il aurait envie de lire. Il a fait la lecture la veille donc sur le texte précédent et donc du coup, je pense qu'il sait aussi qu'il n'aura sûrement pas le temps de relire aujourd'hui et euh....Vu qu'il a envie de lire aussi, il a du mal à, à gérer cette frustration...Antoine par contre, c'est plutôt un très bon élève qui va très bien lire donc plutôt bien travailler après.

V 180 : Je pense que c'est ça après ça peut-être autre chose. Il a des gros problèmes de violence dans la cour mais sinon il a des capacités..

V 186 : Ici oui, donc elle, elle doit être derrière moi et je ne suis même pas sûr de l'avoir repérée .....je pense qu'elle est retournée sur sa chaise.

V 194 (*vidéo*) : Alors en lecture, l'élève est ici là donc il est en train de finir la lecture, c'est le dernier passage donc je vois déjà que les autres lecteurs se tournent vers lui pour l'écouter, pour le regarder et le fait que je me sois déplacé, j'en ai plusieurs qui me regardent moi là. ..

V 196 (*vidéo*) : Alors j'ai Morgane là qui se retourne, Wesley aussi et après j'en ai d'autres qui ont l'air de partir un peu partout, je ne saurais pas trop dire euh dans leurs réactions, je vais le remettre ça sera plus facile (remet la vidéo). La fait de bouger, j'ai l'impression qu'il y a une petite effervescence euh....Loïc qui se retourne aussi et le niveau sonore qui a l'air aussi de monter un petit peu.....La chaise là qui bouge (*fait des commentaires sur l'image*).....(*on laisse défiler la vidéo*). La Stevens qui enlève son pull, il va le mettre sur sa tête !

V 198 (*vidéo*) : Ben, je trouve qu'il y a un peu ...Oui....Une effervescence particulière....Ils se lèvent (*on regarde la vidéo*).....Ils ont plus l'air d'écouter la fin quoi !...Là ça y est, là c'est finit quoi ! La fin de lecture..

V 200 (*vidéo*) : Donc on le voit, voilà, ils se lèvent, ils discutent ...et donc là je relance aussitôt la deuxième lecture.

V 220 : .....Parce que là on a un temps donc tout d'abord un temps de résumé ou de rappel de l'histoire, là un temps de lecture donc à plusieurs voix qui peut se refaire suivant les élèves pour en entendre sur plusieurs lectures parler et ensuite euh....Ils ont donc au tableau des questions euh....Tiens d'ailleurs sur la vidéo. ..oui là on ne les voit pas trop. Des questions qui sont écrites au tableau.

V 222 : Ne pas perdre trop de temps parce que si là ils sont trop dissipés, la tâche suivante va être euh ....encore plus difficile, je pense

V 224 : Parce qu'ensuite ils ont des questions à copier, là y a trois questions à copier au tableau, ils copient donc les questions, ils les soulignent en sautant des lignes, ça sera l'étape d'après, en fait.

V 230 : Là, c'est un choix des lecteurs par rapport à la fois précédente quand j'ai choisi les

trois premiers lecteurs, là, je le vois dès que j'impose les lecteurs. Tout de suite, il y a plein d'élèves qui lèvent le doigt, qui ont envie de lire sachant qu'il y en aura que trois.

V 238 : Euh ben, je ne vais pas leur laisser, en fait, le choix à la limite, le choix de critiquer ou de... à la limite vouloir relire ...même ce qui serait.....presqu'à... faire, je pense, c'est de ...si quelqu'un conteste que je lui dise : « vu tu as contesté, tu ne liras pas aujourd'hui » peut-être même euh... Presque plus cohérent, ce qui éviterait la fois d'après, d'avoir des contestations mais en même temps est-ce que ça va résoudre la frustration, je ne sais pas.

V 242 : Moi, c'est vraiment par rapport au climat de classe parce que j'ai...j'ai vécu des très, très bons moments justement avec cette classe avec un climat différent et là je les ai souvent..... Et quand vous étiez venu une ou deux semaines avant les vacances, ça fait quand même assez loin des vacances pour être lié à ça. Je les ai sentis, en fait, voilà tendus ou .....ou je mets ça sur le dos d'une frustration mais en tout cas c'est un climat qui n'est pas propice justement pour bien apprendre....Et c'est ça voilà c'est ça que je voudrais euh.....essayer de retrouver, je dis pas que je l'ai eu tout le temps non plus mais euh...

V 244 : Oui ....J'ai l'impression qu'ils sont toujours dans l'attente.... Enfin toujours centrés sur eux, il faut forcément que je sois euh.....ben .....à regarder en fait l'élève, en fait. ....Un élève ou à m'occuper d'un élève et pas de la classe...et j'aimerais qu'ils apprennent plus à faire partie d'un groupe classe et vraiment à se sentir euh.....euh .....Ben dans un groupe et à être un peu plus autonome.....Avoir ..bon ils sont en CE1 et ben justement, l'année prochaine, ils seront en CE2, qu'ils puissent en fait, faire leur travail sans euh.....ben déranger les autres et accepter ben aussi oui voilà sans euh...

V 246 : Ben plus ou moins oui, moi c'est vraiment ce que je ressens, je vois que ça les perturbe, on le voit...Ils s'agitent, ils ont tous envie de participer ou de ne pas participer et ils le manifestent euh....

V 250 : Je le ressens dans mon ....dans, dans .....Ce que j'appelais tout à l'heure une effervescence dans ...l'agitation en fait des élèves quoi.

V 262 : Ben, c'est que je vois que enfin pour moi, j'ai l'impression qu'il y a une étape qu'ils n'ont pas franchie euh.....euh .....Dans la posture de l'élève où justement même si on a la réponse ....euh.....On est mettons, 20 ou 30 élèves dans une classe, si tout le monde lève le doigt pour donner la réponse, c'est obligé y aura un élève qui la donnera et les 20 peuvent pas les donner en même temps

V 264 : A cette étape là, le fait de comprendre que euh...on ne peut pas toujours euh...enfin, ça peut ne pas être toujours l'élève lui-même qui va donner les réponses et qui va faire ce qu'il a envie en fait quand il a envie, voilà.

V 266 : Alors elle est franchie pour certains euh.....Je le sais....généralement même des bons élèves et même des moins bons aussi...y a des deux et du coup j'ai un panel euh..un grand panel d'élèves qui n'ont pas franchi cette étape alors sachant que.....

V 268 : Euh sur le .....sur les ...Vingt, je pense qu'il y en a au moins un bon tiers honnêtement qui n'a pas franchi ça et qui pourtant avait progressé il y a quelque temps. Et là, c'est retombé dans un creux de vague sachant que c'est des choses qui traînent aussi depuis longtemps parce qu'il y a des, des conflits qui durent depuis la maternelle et qui existaient aussi l'année dernière. Mais bon l'an dernier, ils étaient en CP et là ils sont en CE1, l'année prochaine, ils vont aller en CE2 donc c'est des choses qui ....enfin qui

devraient déjà être acquises en principe, je pense.

V 274 : Parce que du coup, c'est du temps aussi de classe de perdu...euh.....Pourtant on a fait énormément de débats. On a fait pas mal de choses...Vous avez peut-être vu le bâton de parole passer.

V 276 : Alors du coup là, j'avais choisi trois bons élèves la fois d'avant, là j'en choisis trois autres dont euh...il doit y a voir au moins un bon lecteur dedans, un moyen et puis euh...une élève plus en difficulté de lecture sachant qu'elle est .....euh.....Comment resituer les choses.....En fait dans ma classe j'ai des élèves qui sont en très grande difficulté de lecture, j'en ai sept euh..

V 292 (vidéo) : .....On entend Loïc voilà qui dit qu'il ne peut pas lire, voilà et là il est en train de croiser les bras

V 302 : Ben là, en fait, ils sont tous en train de lever les doigts pour lire et puis on entend que ça discute un petit peu et ...Donc Loïc était pas content parce qu'il ne peut pas lire parce qu'il voulait faire John Chatterton et donc le rôle est déjà donné

V 314 : Oui, **je recentre sur moi, en fait...**

V 316 : Oui, oui tout à fait **et je ne m'en rends pas forcément compte** en soi.

V 318 : Ben que ça se disperse, en fait, ils ne sont plus centrés sur la lecture ou en tout cas sur le travail qu'ils ont à faire

V 320 : Donc la lecture ou l'écoute et du coup, il y a deux tâches, le fait de suivre sur le cahier et d'écouter en même temps la version du lecteur et le fait pour eux de, ...de

V 322 : Du coup, j'attends, **ce n'est pas forcément bien d'ailleurs**, ça n'a pas l'air de, de marcher et une fois que c'est reparti ....

V 330 (vidéo).....Je peux révérifier à la limite, ça sera peut-être plus facile, là, de mémoire ça doit être juste ça (*reprends le film*) et donc après on doit repartir sur le début de lecture qui doit à peu près repartir bien et on va retrouver d'autres problèmes qui vont être reliés à

V 334 (vidéo) : Je vais regarder le passage. Voilà, là, on est déjà sur la lecture (*regarde le film*), la lecture a déjà commencé donc là on écoute Morgan qui commence

V 338 : C'est pas tout le monde.....(*qui écoute Morgane*)

V 342 (question) : Eh oui, eh oui.. il vient de passer sous la table, il est en train de ramasser quelque chose par terre.....**Je n'ai pas dû le voir**...voilà donc ça revient sur la même euh, *la même interrogation, comment faire pour pas interrompre non plus la classe quand j'ai un élève qui fait autre chose ?*

V 346 : Euh ...j'avais Jérémy là, je crois qui suit..... Je peux le remettre

V 348 (vidéo) : Là, j'ai Antonin qui regarde.

V 350 (vidéo) : Raphaël est toujours centré sur les lecteurs, là j'ai quelqu'un qui regarde là, du côté de Lucile, là

V 356 (vidéo) : .....**En fait, ils étaient déjà focalisés en fait sur** euh.....(*regarde longuement le film 16 s*) .....**Donc, en fait, ils sont déjà focalisés ici**..... (*regarde 10s*).....quand je ramasse les livres des deux personnages qui ont fini de parler, il n'en

reste plus qu'un qui est en train de terminer

V 358 (vidéo) : .....**En fait, peut-être pas tant que ça** .....**je suis en train de me rendre compte qu'ils étaient déjà focalisés sur l'élève qui était par terre**.....je pense qu'il y a Antonin dans ceux que j'ai vus.....et euh .....**Je n'ai pas l'impression que les autres aient beaucoup suivi euh ..mon déplacement**.....(silence 8s)....après c'est que j'arrive pas trop à trouver de solution pour ....J'ai l'impression vraiment de gêner la classe à chaque fois que je me focalise sur un élève et que je lui donne justement de l'attention entre guillemets.

V 360 : Sur ce celui-ci..... **Là je ne pense pas beaucoup**, en fait, moins même que pour tout à l'heure.....euh là, je n'ai pas parlé trop fort en plus, je m'impressionne parce que sur d'autres passages, je le vois par la suite j'ai tendance à parler déjà relativement fort

V 362 : Dans l'ensemble, **je pense que je n'ai pas trop gêné la classe** après.....

V 364 : Là c'est.....**c'est tout à fait acceptable**, en fait, y'a pas de .....Dans l'ensemble ils sont en train de continuer leur lecture ou de la suivre.... hormis deux élèves mais qui regardaient déjà l'élève qui était dispersé.....

V 366 : Donc je n'ai pas là pas non plus .....parlé trop fort.

V 368 (vidéo) : Alors je pense que ici là (*montre sur l'écran avec le doigt*), ils sont en train de suivre.....par contre j'en ai qui suivent pas sur leur texte mais qui regardent, en fait, ceux qui parlent.....**Je pense qu'ils écoutent, en fait, la lecture et ils se focalisent plus sur la personne qui parle que sur le texte**. Là, je vois Raphaël notamment ça a l'air d'être le cas et même quand je me déplace ici. **Ils regardent la personne qui lit, en fait**.

V 370 : .....Je suppose que dans l'ensemble, ils suivent quasiment tous hormis la personne qui était dissipée, Rémi qui là regardait alors qu'au début il regardait son texte, Lucile qui regarde aussi par là et puis Steven qui depuis que j'ai pris les règles et a décroché là donc il les a mises sur la tête

V 376 : Mumm.....**Mais là, je pense dans ce passage en fait, je n'ai pas interrompu beaucoup**, la fois d'avant un peu plus et par la suite je pense qu'on va le voir un petit peu plus aussi

V 380 : Euh, le fait de .....de pas avoir parlé fort déjà, de l'avoir reposé à sa place sans avoir arrêté tout, toute la lecture pour une élève.

V 382 : Donc le fait d'être venu, de lui avoir demandé de se rasseoir sans trop parler ou sans euh.....juste pour la recentrer sur son travail

V 384 : Parce que elle avait lu tout à l'heure et là elle peut juste écouter voir comment les autres vont le lire

V 386 : C'est comme ça que je le vois après ....

V 390 : Chose que je ne fais pas tout le temps, on va le revoir justement sur la suite si ..... Mais dans ce moment-là, je le vois parce que là je m'entends à peine, alors que je suis plus prêt de la caméra alors que sur la fin, je dois être ici et je m'entends

V 392 : La lecture je pense, le fait qu'ils étaient en lecture et que moi-même, je n'ai pas voulu gêner cette lecture.... alors que là.....sur la fin de la vidéo, euh ils sont tous en train de copier leurs questions, je repasse en individuel pour relancer les élèves ou les recentrer sur leurs tâches et rien que l'élève qui donc doit être le plus loin quasiment de la



caméra.....je lui réexplique son travail et je m'entends en fait d'ici, je me dis .....**si euh.....moi je m'entends bien, je dois donc enfin tous les élèves doivent donc m'entendre alors que je suis avec un élève et c'est là où je me suis rendu compte que mon timbre de voix, je le module pas assez, je pense euh....entre le groupe classe et en individuel**

V 394 : Chose qu'en plus, j'ai fait du coup là et je ne l'avais pas vu.

V 396 : Oui.....mais c'est vrai que ça m'a marqué qu'on n'entendait pas forcément les élèves lire, de la caméra qui était quand même plus loin que les élèves et je me suis dit, ils n'ont pas forcément l'écoute attentive, je voulais essayer de voir, la prochaine lecture. On essaiera peut-être de la théâtraliser, de se lever ou quelque chose mais euh....déjà en tout cas qu'on puisse bien les entendre par contre **je me rends compte que moi de ce côté-là c'est l'inverse. Je commence à parler plutôt fort et tout le temps ....**

V 398 : Ca et ça me.....pas forcément en soi dans la classe mais avec la vidéo, oui du coup voilà.

V 400 : Il faut que j'apprenne à moduler cette voix.

V 402 : Ben pas le ... voilà que je sois en groupe classe ou en individuel, mon timbre de voix reste assez élevé vu que la caméra l'enregistre, on ne devrait pas m'entendre quand je suis en individuel

V 404 : Euh ben .....que j'ai pas l'impression de .....D'avoir des moments ben comme là du coup je l'avais même pas vu, en fait je parle mais je module justement cette voix, en parlant moins fort parce que je suis avec un élève et que...

V 410 (réponse question) : Alors ben moi déjà sur le timbre de voix, je me rassure dans le sens où....Où je peux le faire et que ça marche à première vue donc euh...si je me déplace voilà et que je recentre la personne sur son travail sans trop parler ou en tout cas ou en parlant à voix basse

V 412 (réponse) : Ensuite il y a peut-être d'autres solutions aussi auxquelles je n'ai pas pensé euh....Voilà il faudra que j'essaye de chercher d'autres pistes aussi mais déjà, ça a l'air de marcher euh...au moins continuer là-dessus. Sur la frustration par contre, honnêtement... je n'ai pas de solutions encore en soi, j'ai évoqué le fait tout à l'heure, peut-être le fait de dire ben voilà si quelqu'un conteste, en tout cas ben il lira pas aujourd'hui et donc la fois d'après je pars sur le prorata que si il n'a pas pu lire parce qu'il contestait la fois d'après il ne contestera pas pour pouvoir lire justement.

V 414 : A voir si ça peut marcher, si ça peut suffire.

V 444 : Là, je n'ai même pas trop insisté sur le « en faisant des phrases » choses sur lesquelles on a travaillé, sur les personnages, c'est de noter « les personnages sont » au lieu de mettre directement les noms, voilà.

V 446 (*vidéo*) : Donc là voilà, je leur montre la date donc là déjà, je coupe la classe, j'ai l'impression en leur demandant de se rasseoir

V 448 (*vidéo*) : Euh c'est l'élève qui est en train de le formuler, je leur donne juste les nombres

V 458 : .....**Je me demande maintenant honnêtement parce que c'est vrai que compter jusqu'à trois c'est pas non plus difficile**.....et euh.....

V 462 : Voilà, c'est à elle en principe de lire toute seule, je ne donne pas les réponses donc du coup je donne les numéros c'est vrai que là je donne les trois numéros et je me souviens d'ailleurs dans la vidéo, je vois qu'elle se souvient plus d'un passage du coup c'est un autre élève qui va donner le nombre de lignes qu'il faut sauter

V 466 : De répéter les consignes, en fait

V 468 : De lui.....oui remarque c'est vrai que c'est pas très .....euh

V 470 : Je lui donne juste les numéros mais en même temps **ce n'est pas une aide en soi.**

V 482 : ça lui permet en tout cas de retrouver les premiers points mais du coup je me rends compte malgré le fait de l'avoir répété deux fois, y a des consignes qui sont mal euh....mal euh.....mal perçues parce qu'elle va parler de .....

V 484 : Ben pour moi les phrases, les phases sont assez claires, euh....le premier, donc c'est de noter la date, le deuxième de noter les questions.

V 486 : **Pour moi, c'est clair dans ma tête mais, en fait, dans la tête des élèves, ça l'est pas**, enfin en tout cas pour certains parce qu'il y en a d'autres après qui vont éclaircir, qui vont redire. Mais elle, elle va dire qu'il faut sauter une ligne, un autre va devoir donc dire que c'était deux lignes qu'il fallait sauter. Elle va se focaliser sur le fait qu'il faut souligner les questions et pas euh.....donc ça lui fait une étape supplémentaire, en fait.

V 488 : Elle va faire première étape écrire la date, deuxième étape souligner la date, troisième étape on écrit les questions et donc c'est quasiment fini, y a plus de .....**alors soit il y a une surcharge de consignes, soit euh.....y a eu quelque chose dans le fait de les donner** mais après il y en a d'autres aussi qui les ont, qui les ont toutes : soit telles que je les ai reformulées, soit dans leur formulation et qui ont bien les étapes données.

V 492 (question) : D'accord ben moi ce qui me questionne là c'est pourquoi cet élève ne peut pas reformuler les consignes donc au nombre de trois et qui ont déjà été données deux fois ?

V 494 : Et si on l'écoute en plus, elle les formulera différemment, je veux juste le remettre pour l'écouter (*remet la vidéo et cherche*) **C'est vrai que je la relance à chaque fois sur les numéros.....déjà je coupe** (*commente la vidéo*), **c'est peut-être moi, en fait, qui coupe.** Ils ne sont pas spécialement en train d'écouter là, je vois qu'il y en a qui se retournent (*on regarde la vidéo*), .....oui.

V 496 (vidéo) : Alors par ici là.....y en a qui lèvent le doigt notamment pour l'aider à donner les consignes

V 500 (vidéo) : .....Je dois avoir ceux-là, là qui écoutent devant et puis ici là.

V 502 (vidéo) : Alors la table de devant là (*montre sur l'écran*), c'est pas ici, c'est la table qui est là.....Là, c'est sûr il écoute pas (*montre un élève*).....Ça se voit bien .....(*on continue à regarder*)...donc une fois que les consignes ont été redonnées, là je repasse .....voilà réexpliquer parce que visiblement, elle avait pas bien compris les consignes donc je suis repassé.

V 518 : Leur redire encore une fois ? Le fait qu'ils ne soient pas rentrés dans l'activité mais c'est vrai qu'en même temps, le fait de leur rappeler ça serait peut-être plus efficace qu'ils se rendent compte de l'intérêt d'écouter parce que euh.....**de part mon comportement le**

**fait de venir en individuel les relancer sur le travail.....du coup ils ont peut-être pas pour eux l'intérêt d'écouter vu que je vais venir les aider après ....**

V 522 : .....Ben c'est vrai que du coup là je me rends compte que c'est peut-être à cause de mon comportement qu'en fait, ils voient pas l'intérêt d'écouter parce que du coup, ils vont attendre que je vienne les voir et les aider pour les relancer dans leur travail.....c'est une supposition ...ça peut-être autre chose aussi.

V 524 : Après c'est pas forcément justement les élèves euh.....

V 526 : Voilà, alors après c'est que j'ai des élèves qui sont plus dispersés mais qui savent aussi ce qu'ils ont à faire, ils le savent mais ils ne vont pas effectivement pas forcément se lancer dans l'activité. Dans les élèves en.....

--V 530 : Et du coup, je passe pour les obliger à se mettre dessus, à commencer parce qu'une fois qu'ils vont avoir démarré, ils vont faire leur travail et c'est vrai que c'est-cette mise en train qui n'est pas automatique après la passation de consignes.

V 532 : Ben, le fait de passer même des fois de mettre la main sur le cahier et ou de...

V 542 (réponse question) : .....Un peu quand même, c'est sûr mais ça me résout pas tous les problèmes .....dessus

V 544 (réponse) Non mais ça va me permettre d'y réfléchir et d'avoir un autre regard au moins la prochaine fois que je passerai mes consignes

V 546 (réponse) : Et même sur mon attitude justement d'aussitôt après de repasser auprès des élèves.....je pense que je vais essayer de ....parce que le but c'est quand même surtout en fin de cycle 2 qu'ils puissent être autonomes donc qu'ils arrivent à se débrouiller quand même tout seuls donc ils ne devraient pas avoir besoin de mon aide que je leur ai donnée

V 548 : Oui..... (*silence 8s*)....je crois que je vais avoir de quoi réfléchir dessus .....

V 550 (réponse): Je pense que je vais me revoir regardant la vidéo encore un moment je pense parce qu'il va falloir que je réfléchisse à d'autres méthodes pour euh.....pour que ça soit plus fluide, plus facile à assimiler pour eux

V 552 (réponse) : **Je pense que mes consignes sont peut-être un petit peu trop même si j'essaye de les réduire à trois consignes**, y en a peut-être un petit peu plus que trois, vu que pour l'élève, elles se rajoutent, le fait de souligner, le fait de sauter des lignes qui ne sont pas énumérées

V 554 (réponse): **Donc, en fait il y a peut-être une trop grande quantité donnée en même temps** donc je ne sais pas si il faut que je commence juste par leur demander d'écrire la date et à la limite peut-être de s'arrêter là. Mais ils vont pas avoir tous la même rapidité donc ça va pas être évident non plus ou alors de .....de bien .....c'est peut-être pas tout-à-fait vraiment bien perçu le fait voilà de sauter tel nombre de lignes ou de le faire rappeler par un jeu de questions réponses. A la limite, combien on saute de lignes, faire lever le doigt puis donner des réponses par les élèves, qu'est-ce qu'on doit faire une fois qu'on a noté la date, voilà, ça je pense que ça marcherait bien. Connaissant la classe.

V 556 : De faire rappeler les consignes mais par un jeu de questions réponses.

V 558 : Voilà pour voir justement si elles sont perçues. S'ils peuvent les redonner c'est qu'ils les ont assimilées. Notamment là où j'étais content, je n'ai pas repris les consignes en

général, c'est que j'ai Moïse et Wesley qui sont deux élèves en difficulté surtout Moïse qui a été orienté CLIS enfin voilà, qui arrive à les reformuler toutes donc si lui, je pense y arrive, je suppose qu'il a bien écouté, qu'il sait ce qu'il a à faire. Donc voilà, je suis content de son travail, du coup je suis plus passé vers ceux pour qui ça posait encore problème ou ceux qui ne sont pas concentrés sur leur travail parce qu'ils discutent ou qu'ils sont retournés, ils font autre chose. Après ça ne me résout pas tous mes problèmes. En principe une fois que les consignes sont données, ils devraient tous se mettre au travail et ce n'est pas le cas..

V 560 : .....Là je pense que j'ai encore du travail à faire dessus ....parce qu'il y a .....peut-être même leur expliquer que le but c'est que justement, ils puissent se débrouiller tout seuls parce que l'année prochaine, ils seront en CE2, il faut qu'ils arrivent à faire leur travail

V 562 : Peut-être essayer oui, je pense que ça pourrait être perçu pas forcément par tout le monde mais leur montrer qu'avant ils n'arrivaient pas à le faire tout seuls. Bon maintenant voilà, si on lit une consigne.....S'ils arrivent à se rendre compte qu'ils peuvent faire un travail tout seul, ça peut peut-être leur apporter quelque chose. Je sais pas si ça sera efficace..

V 564 : Euh...oui, oui c'est sûr.....Peut-être un peu trop d'ailleurs.....

V 566 : Alors je .....si je suis dans l'explication, c'est que je pense que je suis dans des choses qu'ils n'ont pas comprises.....sûrement .....qui ne sont pas assimilées. Mais en même temps dans ce que je peux voir dans la vidéo, **je me dis que c'est peut-être aussi induit par ma façon de faire**

V 568 : Je pense que les élèves savent que je vais tourner et donc ils attendent peut-être ce moment privilégié où je vais pouvoir passer, être centré sur eux pour démarrer leur travail donc ça il va falloir que j'arrête de le faire si je veux qu'ils puissent s'y mettre directement.

V 570 : Et puis c'est justement avec la **vidéo que je me suis rendu compte en plus en passant en individuel, je garde un ton, une voix relativement forte sans pour autant**.....alors que je pourrais très bien rester en individuel et parler tout doucement pour pas déranger ceux qui n'ont pas commencé et ça je m'en rendais pas compte que je pouvais déranger en fait. Je le vois juste sur la fin de la vidéo notamment mais ce n'est pas des choses que je vois tout de suite. C'est un peu comme le premier plan que je n'ai pas vu du tout, tout de suite

V 572 : Et auquel il va falloir que je remédie assez vite. Ma façon à moi de m'organiser, c'est peut-être pas un bon modèle à montrer non plus dans une classe et déjà rien qu'en début de journée. Déjà ça commence à s'étaler, en fait il suffit que je me mette à mon bureau pour que ça s'étale !

## I.5. Tableau des actions et des prises d'informations

### **ACTIONS PRATIQUES – ACTIONS MENTALES - PRISE D'INFORMATIONS**

V 92 : Euh.....c'est ...c'est moi qui ai dû les choisir arbitrairement..si, j'ai dû demander en première lecture ceux qui voulaient bien commencer, ceux qui voulaient bien lire, du coup j'avais plein de doigts levés.

V 96 : Ceux qui n'ont pas lu dernièrement en fait.....ceux que je n'ai pas entendus, en fait, récemment et puis euh.....J'ai dû commencer la première lecture alors que je dise pas de bêtise (*essaye de se souvenir*).....euh, on a Thibault.....Je suis en train de chercher les prénoms, y en a trois ....plutôt sur la première lecture sur trois bons lecteurs, trois élèves, en tout cas, qui n'ont pas de difficultés particulières. Et la lecture prochaine, du coup, j'intègre des élèves qui sont en difficultés de lecture pour qui, d'ailleurs, ça se passe bien.

V 108 : Euh...j'étais en période d'évaluation donc, du coup, je savais ceux que j'avais fait passer en évaluation.....et ceux que je n'avais pas entendus depuis longtemps, moi j'étais...quoi, ça faisait une semaine que j'étais revenu.....donc c'est-ceux qui ont du passer, oui voilà, en début euh...en début de semaine. Vu que je ne les avais pas entendu encore en lecture, je comptais..voir un petit peu où ils en étaient.

V 114 : Alors sachant que je les... je les fait tous lire en individuel pour l'évaluation qui s'est faite un peu plus tard..

V 132 : J'ai juste... je regarde l'élève, en fait, et je rappelle que c'est à lui de parler en disant, en donnant le nom du personnage, voilà

V 160 : Là, j'ai juste relancé la lecture....

V 162 : J'ai juste appelé le personnage voilà pour rappeler que c'était à Roger de parler, je n'ai pas dit le prénom de l'élève pour voir si il se souvenait qu'il faisait Roger et pour qu'il relance la lecture.

V 170 (*vidéo*) : Là , j'ai dû voir un élève par ici, je pense, faire autre chose, je leur demande de faire du silence, juste en mettant le doigt sur la bouche et je suis en train de me déplacer et ben... je viens de voir Stevens qui est en train de jouer avec deux règles.

V 172 : Alors j'ai dû entendre du bruit au début et puis j'ai vu que Stevens était en train de manipuler deux règles et il ne faisait pas forcément attention, enfin il ne suivait pas sur son cahier le texte, il n'écoutait pas forcément.

V 174 : Et là j'ai choisi de juste aller le voir et de pendre la règle, les poser et puis euh....

V 178 : .....Et donc je sais à son attitude qu'il n'est pas forcément très, très bien mais je pense que c'est lié aux frustrations qu'il aurait envie de lire.

V 182 : Là, je vois physiquement qu'il est gêné parce qu'il sait qu'il ne pourra pas lire et il le fait sentir par son regard, par son attitude mais par contre, il a son livre de français d'ouvert et il suit quand même le texte.

V 190 : Euh .....ben je .....Je ne veux pas qu'il manipule pendant qu'on travaille donc moi je me dis qu'en les enlevant et en les posant ça devrait suffire à arrêter .....

V 200 : ...Et donc là je relance aussitôt la deuxième lecture

V 204 : Ben je vois qu'ils ne sont plus centrés, en fait, sur l'écoute et sur la lecture en soi donc du coup, je leur avais dit qu'on ferait une deuxième lecture, je relance aussitôt la deuxième lecture, du coup je vois que j'ai des doigts levés pour ceux qui voudraient lire, en fait ..

V 206 : Euh ben le fait de .....Moi j'étais ici en fait, donc du coup, je vois un petit plus l'ensemble de la classe

V 208 : Je vois bien qu'il y a des élèves qui se relèvent..enfin qui sont plus à leur place à regarder leur livre où .....Il n'y a pas non plus de, de doigts levés pour des questions ou quoi que se soit, ils sont plus en train de discuter entre eux ..

V 254 : Ben, je le vois dans leur façon d'être, en fait, je vois qu'ils ne sont pas bien, en fait, voilà

V 256 : Je vois qu'ils ne sont pas bien, qu'ils sont gênés de ne pas participer....

V 258 : Euh....aux regards, aux attitudes euh.....

V 260 : Ils vont s'asseoir, croiser les bras, froncer les yeux...ou ils vont parler, dire ben non c'est toujours les mêmes eu.moi je voudrais lire et j'ai la réponse, voilà des choses comme ça

V 270 : Voilà, j'impose, j'essaye d'écourter sans transition en fait....

V 282 : J'ai donné les noms : Régis j'aimerais bien que tu me fasses John Chatterton.....

V 284 : Là c'est-ce que je suis en train de faire, j'ai du le dire juste avant : Régis tu vas me faire John chatterton après euh....je choisis.....Je ne sais plus qu'est-ce qui parle après pour faire Roger et puis je finis par Morgane, je dis ben tiens Morgane euh...tu vas essayer de me faire la fille de monsieur Rosapi.

V 286 : Voilà je les nomme et je leur dis le personnage qu'ils font.

V 288 : Et puis ensuite, je lance la lecture, je crois qu'il y a un début qui commence.

V 290 : On en est juste là, je viens juste de commencer à donner le premier livre.

V 292 (vidéo) : On entend Loïc voilà qui dit qu'il ne peut pas lire, voilà et là il est en train de croiser les bras..

V 296 (vidéo) : Là j'attends juste que ça se calme un peu

V 308 : .....Ben je lui donne en fait le personnage qu'il va interpréter ...

V 322 : Du coup, j'attends, **ce n'est pas forcément bien d'ailleurs**, ça n'a pas l'air de marcher.

V 324 : Je les regarde, en fait.

V 326 : J'ai regardé surtout au fond de la classe, en fait, en fait, je balaye rapidement la classe.

V 328 : Pour leur montrer qu'il faut se taire pour écouter la lecture mais du coup je leur formule pas non plus mes attentes, voilà.

V 332 : Arbitrairement du coup, je leur donne le livre et je leur dis aussi le personnage qu'ils ont à faire.

V 344 : Rien que dans mon déplacement, je vois qu'il y a des élèves qui déjà suivent mon déplacement....

V 414 : A voir si ça peut marcher, si ça peut suffire...

V 418 : Je fais euh....rappeler aux élèves les consignes et après je les lance sur leur travail et après je vais passer en individuel pour relancer un petit peu tout le monde et là c'est pareil donc on va revoir un moment de transition, du coup on voit une effervescence aussi et ça relance sur mon timbre de voix quand je passe en individuel en fait auprès des élèves.

V 430 : Non c'était la deuxième fois, je dis je répète.

V 438 : Euh.....je leur montre le tableau généralement, là par exemple, la date..

V 442 : Voilà, je répète et en principe je montre sur le tableau, là je ne sais si je l'ai fait sur la première, la deuxième où je vais peut-être le refaire sur la suivante. Je montre en même temps donc sur le 1 ça va être la date sur le 2 c'est copier les questions....euh le fait de sauter les lignes et du coup en 3, il faut répondre en faisant des phrases.

V 450 : Voilà je demande à un élève de donner les consignes

V 452 : Et donc pour l'aider je lui donne le 1, elle me dit faut noter la date.

V 454 : Je donne juste le numéro en fait, je rappelle ce qu'il faut faire dans l'ordre.

V 476 : Parce que je vois que sa réponse est pas spontanée en fait, voilà ça doit être ça je pense.

V 480 : .....J'essaye de la relancer et ça suffit pas, enfin ça la guide au moins pour donner les premiers points

V 504 : Voilà j'ai vu qu'il y avait d'autres élèves qui arrivaient sans problème à les redonner donc je me dis que c'est quand même acquis pour .....une bonne partie de la classe

V 506 : Euh ben j'ai l'impression là que tous ceux ici qui ont voulu participer, c'est acquis donc euh.....Je pense qu'il y a largement plus de 2/3 qui ont compris, ils savent ce qu'ils ont à faire et donc je repasse juste pour quelques-uns en individuel vérifier ou les recentrer dessus parce que je pense qu'ils savent ce qu'ils ont à faire

V 510 : .....Ben je vois qu'ils ne sont pas centrés...qu'ils n'ont pas par exemple, démarré leur travail, donc je vais soit venir pour les relancer ben voilà qu'est-ce que tu dois faire ou alors vas-y tu commences, tu mets la date alors juste les relancer et centrer dessus lorsqu'ils sont retournés et qu'ils font autre chose et pour Lucile à l'oral. ça avait l'air de lui poser problème.....

V 512 : .....Euh.....Sûrement un petit peu d'effervescence pour la transition, d'avoir le cahier, le passage à l'écrit, je vois qu'ils sont pas tous euh.... Il y en a qui sont déjà lancés qui ont déjà écrit la date là et qui ont même commencés à écrire la première question et d'autres qui ont pas encore commencés du tout.

V 514 : Donc je vais voir ceux qui n'ont pas commencés pour euh...qu'ils rentrent dans l'activité en fait.

V 516 : Soit je leur redemande, en fait, qu'est-ce que tu dois faire, soit au contraire, je leur dis vite, tu as la date les questions.

V 534 : Non pas forcément, je lui parle en plus, je lui réexplique, en fait, ce qu'elle a à faire.

V 536 : Je .....Je lui redonne encore une fois les consignes, ce qui est pas forcément  
euh.....en fait, c'est la même chose encore une fois supplémentaire  
.....c'est peut-être pas non plus le plus efficace .....



## I.6. Tableau des intentions et des buts

INTENTIONS – BUTS - FINALITES
V 30 : <u>Ça permet d'avoir une lecture, de mieux situer</u> , en fait, qui dit quoi et d'avoir une lecture assez agréable.
V 108 : Vu que je ne les avais pas entendus encore en lecture, <u>je comptais... voir un petit peu où ils en étaient</u> .
V 112 : Donc du coup, c'était <u>pour pouvoir situer</u> un petit peu, voir où est-ce qu'ils en étaient eux, ça me <u>permettait moi déjà à l'oreille, de voir</u> s'ils n'avaient pas trop perdu en lecture, où est-ce <u>qu'ils se situaient</u> , oui, voilà.
V 116 : Là, ça me <u>permettait de voir</u> si euh ...par rapport à mes acquis en fait, en lecture que j'avais sur ma classe le niveau que je pensais.. .. <u>de vérifier</u> s'ils n'avaient pas trop perdu et j'ai un élève par exemple, sur une lecture on ne le verra pas là. ...Yaël, je vois qu'il a un petit peu régressé sur certaines choses donc ça me <u>permet de resituer</u> un petit peu, voilà la classe, de voir si mes a priori entre guillemets sur les élèves sont fondés ou non, voilà. Si le texte leur pose difficulté, si par rapport à ces élèves-là, le texte leur pose difficulté. Je n'aurais pas forcément proposé à des élèves plus en difficulté de faire la lecture à plusieurs voix pour pas les mettre en échec.
V 160 : Là j'ai juste relancé la lecture, <u>mon but c'était d'avoir</u> une lecture plutôt fluide.
V 188 : Oui, voilà <u>pour lui enlever</u> les règles qu'il a dans les mains.
V 190 :Euh .....Ben je .....je ne veux pas qu'il manipule pendant qu'on travaille donc moi je me dis qu'en les enlevant et en les posant ça devrait suffire à arrêter ...sa dispersion <u>pour au moins le recentrer</u> sur le travail sans pour autant, justement, gêner la <b>classe et en fait ça marche pas spécialement quoi, ça a pas l'air de suffire en soit.....</b> parce que ..... on le revoit ensuite...
V 210 : Ben moi, <u>le but c'était justement de les recentrer</u> dessus donc aussitôt à la deuxième lecture pour après passer à la suite du travail.
V 226 : Voilà <u>d'essayer de canaliser</u> que ça déborde pas trop en fait euh..
V 234 : euh c'est plus en termes de temps <u>ça va ...résoudre</u> en tout cas les problèmes de : « ah ben non je voudrais lire » et ainsi de suite.
V 278 : Une élève moins bonne justement <u>pour voir</u> si elle a évolué ou pas, où <u>elle se situe</u> , si elle arrive sur ce genre de lecture à plusieurs voix qui n'est pas forcément non plus euh...simple à faire.
V 328 : <u>Pour leur montrer</u> qu'il faut se taire pour écouter la lecture <b>mais du coup je ne leur formule pas non plus mes attentes, voilà.</b>
V 432 : Euh ..... <u>pour qu'ils aient bien imprégné</u> parce qu'après que je leur dis, en fait, qu'un élève va le répéter, voilà. Ensuite ils auront à le répéter donc je veux que euh...ça soit bien euh, bien clair, j'essaye de.....
V 434 : Je veux <u>qu'ils sachent bien ce qu'ils ont à faire</u> donc j'essaye de le donner sur trois

points en soi euh.....pour pas qu'ils en aient de trop non plus.

V 456 : Ben pour la relancer en fait juste la guider sur ce qu'elle a à donner.

V 464 : Ben de... mon but c'est vraiment de voir s'ils ont bien compris ce qu'ils ont à faire.

V 472 : Alors lui montrer qu'il y a trois étapes, en fait dans le travail.

V 474 : Je pense que ça peut la guider en fait pour euh.....les retrouver.

V 508 : Euh ben, vérifier s'ils vont bien sauter le bon nombre de lignes, vu que la première c'est-ce qui lui posait problème.

V 528 : C'est vraiment pour les centrer sur le travail parce que j'en ai beaucoup qui savent la tâche qu'ils ont à faire, ils ont assimilé les consignes mais ils ne vont pas se mettre au travail.

## **I.7. Tableau des savoirs**

### **SAVOIRS**

V 212 : Eh ben je sais que pendant la lecture, ils sont attentifs, ils aiment bien ce moment de lecture, on voit qu'ils apprécient en fait, le suivre le texte et écouter surtout les voix qui seront plus, forcément différents quand on change

V 218 : .....Ben je sais qu'en relançant la lecture alors après à formuler, c'est pas évident...Vu que je le sais ....que je l'ai déjà fait avec eux, je sais qu'ils apprécient cette lecture....Et que .....S'ils veulent vraiment bien la suivre...C'est plus facile du coup ben d'écouter ceux qui parlent, de voir justement s'ils se sont pas trompés euh...

V 220 : En même temps, je sais qu'il ne va pas falloir non plus trop s'éterniser donc en faisant deux passages de lecture après on va pouvoir enchaîner sur une autre tâche. Ça va aussi euh....pas non plus euh..... prendre trop, trop de temps pour ne pas que

V 272 : Voilà je sais que c'est pendant ces temps de transition que ça peut monter en mayonnaise et prendre des proportions...euh...Que je ne veux pas que ça prenne.

## I.8. Clôture de l'entretien

### CLÔTURE DE L'ENTRETIEN

B 573 : Moi aussi je m'étale beaucoup sur mon bureau ! Bon ce que je te propose, on a pas mal discuté donc peut-être clôturer un petit peu. Est-ce qu'il te reste des choses importantes de ce qu'on a dit parce que ça fait quand même une heure et quart que je te sollicite ?

V 574 : Oui moi je pourrai quand même, il y a des choses que je ne pensais pas enfin, je pensais déjà avoir analysé pas trop mal la vidéo, avoir déjà réfléchi beaucoup dessus et en fait euh.... chose à laquelle je ne croyais pas en fait au départ même si vous aviez expliqué la démarche. **Je ne pensais pas que le questionnement me permettrait de franchir moi d'autres étapes de réflexion alors que j'ai pu aller pousser ma réflexion un peu plus loin ; des choses que j'avais pas du tout pensé et qui là peuvent peut-être m'éclairer.... sur mon attitude ...mon comportement qui pourrait en fait influencer les élèves .....Même le fait que... j'avais peut-être déjà trouvé des solutions qui étaient présentes dans la vidéo pour ne pas interrompre....enfin..... La classe et c'est vrai que je ne l'avais pas vu...Mais les questions ça m'a permis d'aller en tout cas, un petit peu plus loin, je pense**

B 575 : D'accord.

V 576 : Après je pense que je peux encore aller plus loin même tout seul, voilà en revoyant la vidéo ou en l'utilisant même de temps en temps ponctuellement pour moi. Me dire, ben tiens dans quelques mois, pourquoi pas me remettre une vidéo au fond de la classe et puis revoir si il y a eu du changement ou pas. **C'est vrai qu'une vidéo en soit, chose que je voyais pas du tout au début me permet quand même de voir plein de choses que moi je ne vois pas. ....Et du coup c'est quand même assez intéressant.**

B 577 : D'accord.

V 578 : Bon après c'est vrai que la caméra n'est pas forcément non plus placée, elle ne bouge pas, elle est fixe mais bon ça permet quand même de voir.

B 579 : Oui, c'est bien si tu peux utiliser la vidéo ou le magnétophone. Donc ça c'est qui a été important pour toi et ce qui t'a été utile ?

V 580 : **Euh....je pense que sur la modulation de voix, je vois que j'ai vraiment des efforts à faire, sur la passation de consignes, ça va être clair, je me doute que dès la prochaine séance dès que je vais donner des consignes. Je vais penser à l'entretien donc ça c'est obligé donc du coup, je verrai comment ça va évoluer mais ça va forcément me faire changer, me poser d'autres questions donc euh pour voir si vraiment ça...il faut que je trouve un autre système ou s'il faut que je module ça différemment**

B 581 : Oui, donc ça serait ça, ce qui t'a été utile ?

V 582 : Je pense que là sur les différents points en tout cas j'ai au moins avancé sur...sur quasiment tout d'ailleurs, sur ceux qui ont été évoqués. Il y en a pour qui j'avais déjà réfléchi donc ça aide déjà mais là je pense que j'ai été même un peu loin sur pas mal de choses. A part que j'essaierai de trouver d'autres solutions en plus avec la classe mais déjà je trouve dans l'ensemble.....

B 583 : Et la dernière question, en fait, dans tout ce que tu as dit de ce qui était important en lien avec ce que je te propose.....ton travail sur les compétences que tu as à travailler cette année, en fait. Est-ce que ça te permet de relier des choses ou pas par rapport à ce qu'on peut te dire par ailleurs ?

V 584 : Moi, je le verrai surtout sur la posture d'enseignant du coup. Je le focaliserai là dessus parce que je ....

B 585 : Oui, c'est quoi pour toi focaliser sur la posture d'enseignant ?

V 586 : J'ai l'impression qu'en fait la plupart de mes problèmes sont centrés sur la posture de l'enseignant.

B 587 : D'accord oui...

V 588 : Et que je ne m'en rendais pas forcément compte qu'en fonction donc de ce que je vais dire, de .....ben l'intensité de voix, en fait, où je vais le dire ou de ce que je fais .....ben en fait ça influence beaucoup plus que ce que je pensais sur les élèves . ...

B 589 : Beaucoup plus que ce tu pensais ?

V 590 : Voilà, j'ai l'impression voilà dans mon attitude le fait de venir à chaque fois épauler chaque élève...ben j'entrave peut-être plus leur autonomie en fait que je..... l'encourage.

B 591 : Mumm... Mumm

V 592 : Et du coup c'est .....C'est quelque chose que je n'avais pas vu avant. Je ne dis pas que c'est forcément ça mais je pense que ça peut-être une des entraves qu'ils ont et qui fait qu'ils ne sont pas encore autonomes pour un grand nombre d'élèves et qu'il faudrait donc que j'arrive à moins les épauler. Et à leur en faire prendre conscience même à eux, déjà moi j'en ai pris conscience mais alors leur faire prendre conscience, ben tiens là ils ont même plus besoin de moi. Ca veut dire qu'ils sont grands et que .....Ils auront franchi une étape quoi.

B 593 : Oui d'accord donc ça serait avec la posture de l'enseignant ?

V 594 : Donc je pense que j'influence en tout cas beaucoup de choses dans ma classe dont je ne me rendais en fait pas compte avant, voilà.

B 595 : Quand tu dis influencer beaucoup de choses, tu penses à quoi par exemple ?

V 596 : Euh.....ben .....dans ... Quand j'interromps la classe euh...pour un élève qui va faire une bêtise plutôt que d'arrêter, en fait, tout de suite ou même tout à l'heure quand j'attendais le silence, en fait. Je pense que je peux directement relancer le travail tout de suite et puis peut-être même les centrer sur une tâche, ils sont capables de la faire tout seuls et peut-être même de la faire bien. J'ai un passage que je n'ai pas montré où ils rappellent aussi la hauteur de ligne parce que vu qu'ils vont faire un travail écrit, ils connaissent mais euh...vraiment les centrer plus sur leur travail et dans votre réflexion **je les..... centre peut-être un peu trop aussi sur moi**. Quand je dis « *tu vas me faire et non pas tu vas nous faire* ». **C'est pour la classe, ce n'est pas pour moi, en fait. Déjà, dans mon attitude, dans mes paroles je les sens peut-être un petit trop sur moi, je vais les voir en individuel, je les ...centre même dans mes paroles et ça je m'en étais pas du tout rendu compte**, sur eux si ils lisent, c'est pas pour moi, en fait, c'est pour toute la classe.....et ça il faut peut-être que je fasse attention là dessus (*voix qui baisse*).....

B 597 : Bon ben, ça fait des réflexions intéressantes en tout cas .....

V 598 : Mais c'est vrai que c'est des choses que je n'aurais pas fait émerger, même tout seul parce que là même sur mes paroles, je n'avais pas fait attention du tout à ça .....

B 599 : Ben écoute, je te remercie beaucoup parce que ça fait quand même assez longtemps. Bon j'arrête là l'entretien, je te le copie sur un CD pour toi et si tu m'autorise à le retranscrire....

V 600 : Pas de problème, la démarche est intéressante.

## **II – ENTRETIEN AMÉLIE**

Chaque réplique est numérotée ; B est l'accompagnatrice et A correspond à Amélie.

### **II.1. Entretien complet**

1. B : Je t'ai présenté l'entretien, tu peux me présenter ta classe ?
2. A : C'est une classe de CE1, CE2, en grammaire, c'est une séance sur l'adverbe.
3. B : Alors vas-y, je te laisse chercher ton moment, c'est au bout de combien de temps ?
4. A : La longueur du moment c'est important ?
5. B : Je ne sais pas comment tu as identifié ton étape ?
6. A : Moi j'ai pris une étape de la séance.
7. B : Oui donc ça dure combien de temps ?
8. A : De 7 à 16 mn.
9. B : 9 min, c'est ça, là-dedans il n'y a pas un moment particulier ? C'est vraiment toutes les 9 mn qui t'intéressent ?
10. A : Ben, comme je ne savais pas exactement, j'ai choisi, c'est trop long ?
11. B : Ben, disons que c'est intéressant d'avoir un moment un peu, et derrière ce moment, quelles questions tu te poses par rapport à ce moment-là, qu'est-ce qui t'a interrogée toi. Puis on a peut-être le temps de le regarder un peu et moi je te questionnerai sur ce qu'on voit.
12. A : D'accord.
13. B : Donc 9 min, tu me dis à quel moment ça commence ou euh...ça fait peut-être déjà pas mal. C'est vraiment tout l'ensemble toi qui t'intéressait ?
14. A : En fait, j'ai choisi le moment où je prépare les CE1 à l'autonomie, enfin pour les exercices autonomes.
15. B : Oui ?
16. A : Pour pouvoir les préparer, j'ai donné un travail avant aux CE2, pour préparer ce qu'on va faire ensemble et...en fait j'ai choisi ce moment parce qu'on le fait quotidiennement donc euh... je me suis dit que c'était intéressant d'observer comment je m'y prends, est-ce que ça fonctionne, est-ce que je vise juste quand je prépare.
17. B : D'accord, donc au moment où ?

18. A : Parce que là, justement, en le faisant, je me suis rendue compte que je n'avais pas prévu assez ou que j'avais passé trop de temps du moins avec les CE1 pour les préparer en autonomie et que du coup les CE2 avaient euh...trop peu de choses à faire pendant ce temps-là.
19. B : D'accord.
20. A : Je n'avais pas assez anticipé le temps que j'avais passé avec les CE1.
21. B : D'accord, le temps que tu avais passé avec les CE1 par rapport aux CE2 ?
22. A : Voilà.
23. B : Et dans ce que tu as identifié, à quelles questions ça te renvoie par rapport à ton choix du moment ?
24. A : .... la question euh.....la question c'était sur le temps consacré justement à la préparation du travail en autonomie, enfin je sais pas exactement.
25. B : Enfin comment tu la formulerais toi si tu avais à la poser, en fait ?
26. A : Est-ce que le temps consacré pour préparer les élèves de CE1 à l'autonomie est adapté ?
27. B : (*écrit la question*) Est-ce que le temps ..
28. A : Est-ce que je ne passe pas trop de temps ?
29. B : (*en écrivant*) Est-ce que le temps consacré aux élèves de CE1..
30. A : Pour les préparer à l'autonomie, à l'exercice autonome
31. B : ..... l'exercice autonome, est-ce que le temps consacré aux élèves de CE1 pour les préparer à l'exercice autonome ..... tu m'avais dit quoi ?
32. A : Est adapté.
33. B : Est adapté (*finit d'écrire*), d'accord et quand tu as regardé cette séance-là, cette question-là t'intéressait effectivement. Y a-t-il un moment plus particulier qui t'a fait penser à cette question dans ces 9 mn de film, là ?
34. A : .....Euh, c'est le moment où je me suis rendue compte que du côté CE2, ça commençait à ne plus être dans l'activité, ils ont l'habitude quand ils sont en double niveau, ils ont l'habitude dès qu'ils ont une minute, dès qu'ils ont terminé leur travail, ils vont ....enfin, je note au tableau ce qu'ils ont droit de faire.
35. B : Humm, humm

36. A : Et c'est à ce moment-là que je me suis dis, là quand je suis passée au niveau des CE2, ils étaient tous quasiment en train de lire un petit livre et ils avaient tous terminé leur travail enfin tous, pas tous...
37. B : D'accord.
38. A : Mais en grande partie.
39. B : Donc dans le film que tu nous présentes, ça serait plutôt à quel moment ?
40. A : Vers la fin alors .....plutôt... enfin vers la fin .....plus loin.
41. B : Plus loin, tu me diras à quel moment tu t'en rends compte, ou qu'il se passe quelque chose parce que 9 min, questionner tout du long ça va peut-être faire un peu longtemps. Peut-être au moment qui t'intéresse le plus, on arrête un peu là, pour pouvoir un petit peu questionner.
42. A : D'accord.
43. B : (*on regarde le film*) donc moi pour que je comprenne bien, tu es en train de faire quoi au tableau, là ?
44. A : Là on identifie déterminant, adjectif....Ce qu'on a vu avant et on transcrit du singulier au pluriel collectivement.
45. B : On c'est qui ? Qui fait quoi là ?
46. A : (*en regardant*) Les CE1, et bien sous la dictée des élèves, je transcris, enfin je passe du singulier au pluriel, je note le déterminant, nom adjectif ; J'en ai interrogé, chacun leur tour... ceux qui lèvent le doigt.
47. B : Tu interrogés ceux qui lèvent le doigt ?
48. A : Ben pour cette fois oui ...et je transcris au tableau ce qu'ils me disent (*on regarde le film*)
49. B : Donc, tu avais transcrits, si je comprends bien, une partie et tu leur laisses faire la seconde partie, c'est ça la robe rouge ?
50. A : Oui les deux premiers, on les a fait collectivement mais au départ ce n'était pas vraiment prévu que j'abandonne à ce moment-là (*rire*).
51. B : Que tu abandonnes à ce moment-là ?
52. A : Ben, j'avais prévu de faire les deux ! Et après les lancer sur les exercices mais comme je me suis rendue compte que, du côté CE2, ça commençait déjà à être euh....qu'ils avaient terminé les activités qu'ils avaient à faire, je me suis dit ben ils le feront tout seul sur leur cahier.



53. B : D'accord.
54. A : En plus des exercices à faire.
55. B : Donc en fait, c'est à la fin de la seconde phrase que tu te rends compte quand tu me disais le moment où tu te rends compte que les CE2 ont terminé, c'est à ce moment-là en fait ?
56. A : Ben c'est en partie ... oui, .....oui..... C'est vers ce moment-là.
57. B : C'est vers ce moment-là ?
58. A : Parce que je me rends compte que je n'ai pas encore expliqué tous les exercices alors que je le veux pour qu'ils soient autonomes et qu'ils ne m'embêtent pas pendant que je serai avec les CE2.
59. B : Oui.
60. A : Et ben je sais qu'il faut que j'explique chaque exercice, qu'ils vont avoir des questions...donc je me dis..... là vaut mieux s'arrêter euh.....(rire) .... pour les exemples et puis ça me semblait compris pour la plupart, vu qu'on l'avait vu la veille.....Ils n'ont pas fait trop d'erreurs quand ils m'ont retranscrit du singulier au pluriel, ils m'ont bien expliqué...
61. B : Alors qui, est-ce que tu peux arrêter cinq mn (*arrêt du film*). Donc là, si je comprends bien ce que tu m'as dit, vous n'avez fait que deux premières phrases, tu dis on a fait les deux premières phrases.
62. A : Oui.
63. B : Donc tu as interrogé qui là, pour faire les deux premières phrases ?
64. A : ... Il devait avoir Maxime...
65. B : Oui
66. A : Euh....Je ne sais plus....
67. B : Donc deux élèves en tout cas ?
68. A : Oui, premier groupe nominal un élève, deuxième groupe nominal un élève
69. B : Et toi ?
70. A : Je leur avais demandé quel est le déterminant, quel est le nom, quel est l'adjectif.
71. B : Oui.
72. A : On a noté en dessous, enfin j'ai noté en dessous.
73. B : En dessous la phrase, donc tu notes quoi, parce moi je ne vois pas bien ?
74. A : D : déterminant, A : adjectif
75. B : D'accord.
76. A : Ce qui est utilisé sur l'affichage.

77. B : Quel affichage ?
78. A : Parce qu'au début, j'ai repris ce qu'on avait fait la semaine dernière....la veille.
79. B : D'accord.
80. A : Donc on avait pris au singulier, on avait observé quand on passe au pluriel qu'est-ce qui se passe, ben le nom, on avait vu qu'il prenait un s, y a la marque du pluriel, l'adjectif aussi.
81. B : D'accord.
82. A : Ce qu'on avait vu et là on était justement censé appliquer ça, enfin, ils étaient censés appliquer ça en autonomie.
83. B : Ils étaient censés appliquer ça en autonomie, donc tu avais la fiche...
84. A : Donc j'ai commencé par retrouver la fiche pour leur faire reformuler ce qu'on avait fait la veille.
85. B : D'accord.
86. A : Et ensuite je leur ai...on a fait euh ...on a appliqué justement ce qu'on venait de reformuler, passer du groupe nominal du singulier au pluriel.
87. B : D'accord, donc tu as écrit les deux phrases sous la dictée de deux élèves que tu avais interrogés ?
88. A : Oui.
89. B : Et à ce moment-là, tu me dis tu t'arrêtes avec ces deux phrases alors que tu avais prévu de faire les deux autres, si je comprends bien, dessous ?
90. A : Mumm.
91. B : Et au moment où tu t'arrêtes, là, qu'est-ce qui c'est...
92. A : Ben je pense que je l'avais anticipé... enfin ce n'est pas exactement je me l'étais déjà dit un petit peu avant parce que j'ai très vite vu Jehanne, là, qui euh...qui était partie chercher une lecture, je sais qu'elle va très vite dans son travail et j'en ai plusieurs qui vont...et donc je me suis dit, là, cela va me prendre trop de temps.
93. B : Oui.
94. A : Donc je me suis arrêtée avant.
95. B : Tu t'es arrêtée avant ?
96. A : Mais je l'avais anticipé un petit peu avant quand j'ai fait l'exemple, je me suis dit, là euh, va pas falloir que je fasse le tout.

97. B : Quand tu as commencé à faire le premier exemple tu avais déjà anticipé, c'est ça que tu veux dire ?
98. A : Non ça je .... premier..... au début quoi...
99. B : Quand est-ce que tu t'es dit : « va pas falloir que je fasse le tout » ?
100. A : .....Et ben vite, je pense ....avant de m'arrêter là, un petit peu avant... au moment où je les ai vus qui commençaient à .... c'est vrai que là on ne les voit pas.
101. B : Donc tu me dis que tu as Jehanne, là, qui va assez vite, tu en as vu d'autres ?
102. A : Diane euh.....Oui il y en avait plusieurs qui, très vite parce que c'est une activité, ils avaient juste à identifier le verbe et c'est vrai qu'on l'avait vu plusieurs fois et ça passe bien donc euh...
103. B : D'accord donc tu en as identifié plusieurs, ils sont combien les CE2 ?
104. A : Ils sont quinze, et six CE1.
105. B : Quinze, d'accord, donc tu en as, et les 6 CE1 avec lesquels tu étais alors tu en avais identifié combien qui avaient déjà fini ?
106. A : A ce moment-là, il y en avait quatre à peu près.
107. B : Quatre à ce moment-là, tu ne finis pas les deux dernières phrases que tu avais prévues de faire ?
108. A : Non.
109. B : Qu'est-ce que tu te dis à ce moment-là ?
110. A : Je me dis, ils vont avoir terminé avant ...et je ne vais pas..enfin le problème... le souci que j'ai toujours, c'est le temps en fait, le temps c'est embêtant, parce que je passe trop de temps avec le double niveau, faut pas trop se louper parce que dès que si je passe trop de temps d'un côté ça décale tout de l'autre côté aussi.
111. B : D'accord
112. A : Donc euh.....c'était quoi, j'ai oublié la question...
113. B : Qu'est-ce que tu te dis là, au moment où tu constates qu'il y a quatre CE2 qui ont fini et tu m'as dit que tu leur avais donné quelque chose de simple à faire ?
114. A : C'était identifier les verbes pour ensuite travailler sur les adverbes qui modifient le sens du verbe.
115. B : Et qu'est-ce qui t'avait fait choisir ce temps d'autonomie avec les CE2 pendant que tu travaillais avec les CE1 ?

116. A : Parce qu'à chaque fois je prévois de faire euh... un petit temps où l'on fait le point, on reformule ce qu'on a vu et on explique les exercices pour ensuite faire les exercices qu'ils travaillent en autonomie et pendant ce temps-là je prévois pour les CE2. Enfin ça dépend où je suis pour celui avec lequel je vais travailler un petit euh... soit c'est un rappel, et là on travaillait sur identifier l'adverbe qui modifie le sens du verbe donc on a là ils avaient juste un texte où identifier les verbes.

117. B : D'accord, et tu pensais que ça leur prendrait combien de temps, toi, quand tu as préparé ?

118. A : Ben j'aurais dû mieux voir que ça prendrait moins de temps parce que c'est quelque chose qui euh...Finalement il n'y avait pas tant de phrases que ça et puis c'était quelque chose qu'ils avaient l'habitude de faire, qu'ils ont l'habitude de faire régulièrement.

119. B : D'accord, là on en est au moment où tu as fait tes deux phrases et tu te rends compte qu'il y en a déjà quatre qui ont fini donc tu te dis qu'effectivement il va falloir...

120. A : Il va falloir vite passer à l'explication de l'exercice.

121. B : Alors quand tu te dis ça, qu'est-ce que tu fais ?

122. A : Eh bien je me dis, tiens qu'est-ce que je fais ? J'arrête les phrases, et je me dis, ils vont pouvoir le faire eux-mêmes parce que de toute manière, ils avaient bien en fait il n'y en a que deux qui ont réussi à me, à me ...à me dire, à identifier déterminant, nom, adjectif et à me le passer du singulier au pluriel.

123. B : Oui.

124. A : Je me dis on va passer directement à l'explication des exercices et je vais consacrer et je vais quand même consacrer du temps pour savoir si les exercices posent problème pour qu'ils puissent vraiment être en autonomie après.

125. B : D'accord.

126. A : Je ne sais pas si je suis ...

127. B : Complètement si, si, tu me dis que tu t'adaptes à la rapidité des CE2.

128. A : Mumm

129. B : D'accord, donc euh, je ne sais pas, là quand on a arrêté le film, tu en étais où ? Tu allais faire quoi ?

130. A : On prenait les manuels pour lire les exercices qu'ils allaient avoir à faire en autonomie.

131. B : D'accord, alors comment ils ont réagi, les élèves, lorsque tu écrivais au tableau ?

132. A : Comment...comment ça comment ils ont réagi ?
133. B : Tu avais écrit quatre phrases, j'imagine qu'ils s'attendaient à ce que tu fasses le..
134. A : Oui ben non, je leur ai dit, enfin, je leur ai dit : vous allez faire les deux autres tout seul sur votre cahier quand on aura terminé d'expliquer. Je crois que c'est-ce que j'ai dit, enfin ce que j'ai voulu dire en tout cas... quand on aura fini d'expliquer les exercices.
135. B : D'accord donc ils savent et ils ouvrent leur cahier.
136. A : Ils savent qu'ils commencent à faire leur exercice, une fois qu'on a fini de tout expliquer en fait, qu'on a posé les questions c'est seulement après qu'ils vont se mettre à mettre la date sur les cahiers et se mettre réellement à travailler.
137. B : D'accord, bon je pense qu'on peut continuer s'ils ont sorti le matériel.
138. A : (*le film reprend, elle commente*) ils ont distribué les manuels.
139. B : (*je regarde avec elle*) Et là, ils lèvent le doigt, les deux, pour quelles raisons ?
140. A : Ben je leur ai dit : exercice, qu'est-ce qu'il faut faire, levez le doigt pour me dire les consignes.
141. B : Ils ont levé puis ils ont baissé le doigt tout de suite.
142. A : Parce que j'ai dû interroger rapidement quelqu'un qui n'avait pas forcément levé le doigt, parce que je sais que Lucas et Maxime vont lever le doigt.
143. B : D'accord (*le film défile*) ... Alors, qu'est-ce que tu regardes là, quand ils lèvent le doigt ?
144. A : Quand je lève les yeux pour voir ? Ben je regarde qui est-ce qui lève le doigt finalement (*rire*).
145. B : J'ai l'impression qu'il y a en a un sur le côté.
146. A : Ben aussi oui, je regarde, il y a un moment où ça commence vraiment à bouger par là et c'est vrai qu'on ne les voit pas (*non visible à l'image vidéo*).
147. B : Et il est où ce moment où ça commence à bouger, c'est maintenant, là ou c'est un peu plus tard ?
148. A : Euh.... Ben on ne le voit pas vraiment en fait, c'est un peu .... Voilà, là c'est avant parce que là on voit qu'ils sont en lecture.
149. B : Alors arrête parce que tu me dis il y a un moment où ça commence à bouger (*arrêt du film*) ?
150. A : Ben ils ne se déplacent pas tous en même temps mais en fait, c'est... Ils ont des livres de lecture dans leur casier ce qui fait que tout le monde n'a pas eu besoin de se lever,

mais j'ai bien vu euh hop ! ils avaient fini, ils se sont mis à faire leur lecture dans le calme, sans nous déranger mais moi je savais que...je voulais passer à la séance (*rire*) ...Ben j'étais prise un peu entre les deux.

151. B : Tu étais prise un peu entre les deux et quand ?

152. A : A vouloir expliquer le travail obligatoirement, je voulais expliquer ce qu'ils allaient avoir à faire aux CE1 parce qu'ils sont petits et que si je ne veux pas qu'ils m'embêtent après, il faut qu'ils sachent ce qu'ils vont avoir à faire et qu'ils puissent poser leurs questions dès le début, ben sinon ils vont lever le doigt.

153. B : Oui.

154. A : Et en même temps les CE2, ils sont là, ils ne font pas ce qui, ce qui, l'objet de la séance quoi, ils ne sont pas sur la séance... Ils ont fait un petit peu le début et là il y a une coupure, ils sont là en train de lire mais en même temps, ils ne sont pas tous, euh... Je vois le Théophile euh, il y en a qui ont eu besoin de ce temps mais pour la plupart, ils avaient terminé.

155. B : Et quand tu es prise entre les deux : qu'est-ce qui se passe pour toi, là quand tu es prise entre les deux, les CE1 et les CE2 ?

156. A : Ben ce n'est pas très confortable pour moi.

157. B : Pas très confortable oui ?

158. A : parce que je me dis il va ... comment... comment, enfin c'est vrai, j'ai une classe agréable, donc je sais que ça ne va pas partir dans tous les sens, ils savent ce qu'ils ont à faire.

159. B : Mumm, et sur cette séance-là où tu étais prise entre les deux, comment ça se passe pour toi dans ce moment-là ?

160. A : Eh ben j'ai toujours un œil en train de me dire ah il y a toujours un qui a terminé, encore un ils vont avoir tous terminé, je vais arriver, il va falloir que eh oui je le dis aussi là, je les arrête dans leur lecture ....faut que je leur dise allez hop, on arrête, on se remet et .....

161. B : Oui et qu'est-ce qui est important dans ce moment-là, on s'arrête où tu es entre deux, tu vois les CE2 et tu es avec les CE1 ?

162. A : A ce moment-là, je me dis, de toute manière je ne peux pas laisser les CE1 comme ça, je ne peux pas leur laisser le manuel, exercice tant et tant, débrouillez-vous.

163. B : Mumm, mumm

164. A : Donc je me dis de toute manière ma priorité ça va être là de leur expliquer

165. B : D'accord.

166. A : Et je sais que ça va décaler quand même, que ma séance qui ne devait pas durer si longtemps que cela, je sais plus qui devait durer 35 min ça va durer plus que le temps prévu.
167. B : D'accord bon tu sais que ça va décaler mais tu sais qu'il faut que tu sois avec les CE1 ?
168. A : Ma priorité pour le moment c'est de leur expliquer.
169. B : D'accord, on peut peut-être continuer un peu, comment tu expliques aux CE1 sauf si tu vois d'autre chose à dire (*on redémarre le film*).
170. A : Là c'est moi qui lis, j'ai abandonné (*rire*).
171. B : Tu as abandonné quoi ?
172. A : Leur faire lire.
173. B : (*rire*) Qu'est-ce qui t'a décidé à abandonner alors ?
174. A : ... Euh ben je ne sais pas exactement, eh ben oui ça devait être dans la précipitation....(*rire*)
175. B : Tu dis « tu as abandonné », tu as abandonné quoi ?
176. A : En fait, j'ai abandonné de leur dire : tiens vas-y, Joachim prend la parole, lis ce que... la consigne de l'exercice euh... Je ne sais plus quel exercice on est.
177. B : D'accord.
178. A : Mais par contre, je vois que je prends quand même le temps de leur... de les laisser s'exprimer sur les difficultés qu'ils ont en fait, enfin qu'ils vont pouvoir rencontrer... parce que là on fait un exemple au tableau, qui n'était pas prévu, parce qu'il y a un élève qui m'a dit euh.. ah mais je ne comprends pas l'exercice 1, qu'est-ce qu'il faut faire ? ...
179. B : D'accord (*en regardant le film*) donc là, c'est ... ?
180. A : Là, j'interroge Joachim, c'est justement lui qui m'avait posé la question, je ne comprends pas... Enfin je pense.
181. B : C'est lui qui n'avait pas compris... donc tu prends le temps de faire ça...
182. A : Là, je vois que ...
183. B : Tu vois quoi ?
184. A : Les CE2 défilent là, ils vont poser leur livre...
185. B : Alors, défilent, j'en ai vu une ?
186. A : Ah oui mais quand je passe, quand je passe... oui mais non je me souviens que quand je suis passée de l'autre côté, là, ils le font discrètement, c'est juste à côté de la caméra,

je ne sais pas comment (*rire*) mais quand je suis passée de l'autre côté, j'avais quatre élèves au moins qui étaient aux livres .... En train de choisir euh... (*on regarde le film*).....Voilà.

187. B : Donc arrête peut-être là, alors qu'est-ce que tu as laissé d'inscrit au tableau finalement, tes deux phrases, si je comprends bien ?

188. A : Oui, les modèles, j'ai re-noté euh.. ...La date, je pense que c'était la date, pour le dire ...Pour leur rappeler à six carreaux, faut mettre la date et ... voilà.

189. B : Et de l'autre côté du tableau ?

190. A : Un exercice qu'ils peuvent faire.

191. B : D'accord, donc tu as marqué ?

192. A : Exercice 1 page tant, exercices 2 et 3 et là, c'est l'exemple de l'exercice 1.

193. B : D'accord, donc l'exemple est sous l'exercice 3 ?

194. A : Oui, ... c'est logique.

195. B : Tu dis que tu as pris le temps de leur expliquer, et à partir du moment donc tu viens de finir l'exemple et à ce moment-là tu vas avec les CE2 ?

196. A : Oui, on a vu tous les exercices, je leur ai demandé s'ils avaient des difficultés ou pas, quelles difficultés ils avaient ou pas compris ; ils m'ont dit que c'était l'exercice 1, voilà, enfin telle chose dans l'exercice 1.

197. B : « Ils t'ont dit » c'est qui « ils » dans l'exemple, en fait ?

198. A : Je crois que c'est Joachim mais je ne suis pas ... sûre, je pense que c'est lui.

199. B : Bon, donc tu as fait cet exercice et qu'est-ce qui te décide à partir avec les CE2 à ce moment-là ?

200. A : Ben je considère qu'ils sont prêts pour faire le travail et puis j'ai rappelé comment noter la date, comment il faut présenter le cahier, je crois l'avoir fait, rapidement apparemment et ... Voilà.

201. B : Et à quoi tu sais qu'ils sont prêts quand tu passes de l'autre côté ?

202. A : Bah... j'ai eu l'impression de... Ils ont eu le temps de poser des questions sur les exercices.

203. B : Oui ?

204. A : On a lu chaque exercice et ils ont les manuels ouverts, les cahiers ouverts ... (*rire*) ils me semblent prêts oui !

205. B : Oui, oui, c'est toi qui sais, c'est toi qui as vu, à ce moment-là, ils te semblent prêts, c'est ça qui te décide à aller avec les CE2, là, prêts à se mettre au travail, d'accord.



206. A : Faire le travail sans m'embêter finalement ...
207. B : Sans t'embêter ?
208. A : Ce que je cherche, c'est qu'eux soient en autonomie vraiment et que .....Si je passe autant de temps finalement c'est pour ça.
209. B : Qu'est-ce qui te faire dire autant de temps ?
210. A : Ben, je trouve que j'ai passé quand même du temps ! Ce qui me fait dire ça c'est parce que du côté CE2 eh ben, ils avaient terminé avant.
211. B : D'accord, tu as vu que les CE2 avaient terminé avant mais qu'est-ce qui te fait dire du côté des CE1 que tu as passé tant de temps en fait ?
212. A : ... Du côté des CE1 eux-mêmes, est-ce que j'ai passé... Je pense que le temps était nécessaire.
213. B : Tu penses que le temps était nécessaire ?
214. A : Oui .... Et puis je le sais aussi parce que j'ai vu après, il y a quand même eu des enfants qui ont levé le doigt, maîtresse, ... Je n'ai pas compris, des choses sur lesquelles ils ont bloqué ... Pas des grosses...
215. B : Donc tu sais quoi à ce moment-là, tu dis je le sais aussi ?
216. A : Ben en fait en le re-visionnant, je me suis dit ben en fait j'ai passé du temps, mais quand même euh... c'est nécessaire, et je n'aurais pas pu en passer plus de toute manière, mais il y a quand même eu des enfants qui là... en fait, ils comprennent quand on lit les exercices comme ça , ils comprennent en diagonale, ils comprennent ce qu'il faut faire mais après être capable de ... Ils ont quand même bloqué sur des... je ne sais plus, un exercice où c'était de nombreux.... je ne sais plus. Il y a eu comme des questions... que j'estime normales.
217. B : Ça te semble normal qu'il y ait des questions après ?
218. A : Ben oui, ils ne peuvent pas rester en autonomie trop longtemps de toute manière, c'est des exercices d'application où ils doivent quand même réfléchir et appliquer des choses nouvelles donc, euh...
219. B : C'était appliquer des choses nouvelles ?
220. A : Ben des choses qu'on avait vu la veille.
221. B : Des choses que vous aviez vu la veille, d'accord, en tout cas tu fais le choix de partir avec les CE2, c'est toujours la séance que tu avais choisie après la suite, là...
222. A : Non, après j'ai choisi un autre moment.

223. B : Alors avec ce qu'on a vu ensemble, est-ce que tu ... Ta question c'était est-ce que le temps consacré aux élèves de CE1 pour les préparer à un exercice en autonomie est adapté. Finalement, en ayant vu un petit peu tout ça, qu'est-ce que tu en penses, toi, maintenant ?
224. A : .....Ben ma priorité étant qu'ils soient vraiment en autonomie, je me dis que le temps était... que ce temps était nécessaire.
225. B : Mumm, mumm
226. A : Qu'après j'aurais peut-être pu... euh... Je ne sais pas... non.
227. B : C'est toi qui vois...
228. A : Ce qui me fait dire que j'ai passé trop de temps, enfin c'est parce que j'ai vu... C'est parce que j'avais mal anticipé le fait que les CE2 allaient passer si peu de temps sur leur activité.
229. B : D'accord, mumm mumm.
230. A : Finalement ... C'est pour ça que je dis ça.
231. B : D'accord, et par rapport à ta question : est-ce que le temps consacré aux CE1 pour les préparer est adapté ?
232. A : Oui, de toute manière, je fais en fonction de ce que je vois dans leur, euh... enfin si je vois qu'ils ont ... De toute manière, l'objectif c'est qu'ils aient compris pour que je puisse les laisser vraiment, donc si je vois que ça ne passe pas, ben, euh, là, je suis obligée, c'est quand même du temps...
233. B : Mumm, mumm.
234. A : Donc, oui je pense que c'était adapté.
235. B : Même si tu te sens entre les deux, dans ce que tu as dit, je crois que c'était ce mot là...
236. A : Ben justement, ça n'est pas parce que j'ai pas mal préparé, enfin mal préparé au niveau des CE2, c'est parce que j'ai mal anticipé que les CE2, la plupart des CE2, allaient avoir fini rapidement l'activité en fait, que j'avais donnée.
237. B : Et qu'est-ce qui se passe pour toi, en quoi ça te questionne en fait, que les CE2 aient terminé rapidement l'activité ?
238. A : .....Ben c'est... L'anticipation, je pense, j'avais mal anticipé de mon côté parce que enfin... en fait je pense que j'aurais dû différencier peut-être plus, prévoir des activités supplémentaires pour ceux pour qui je sais que le travail est très rapidement fait. Et ceux qui vont plus lentement du côté des CE2, leur laisser ce temps-là.

239. B : D'accord, bien si tu penses qu'on a répondu à ta première question autour de la préparation des CE1, on peut peut-être passer à un autre moment que tu as trouvé ?
240. A : Alors après ... C'était (*le film redémarre*) .....
241. B : Je ne sais pas ce que tu dis mais, tu parles vite... Ah c'est normal, (*problème vidéo*) re-clique sur lecture, faut que tu arrives où, toi ?
242. A : (*recherche nouveau moment*) ... Donc c'est la mise en commun de ce qu'ils ont fait.
243. B : Recherche juste avant un petit peu, que tu aies ton moment, qu'on ait le avant comme ça on aura le temps de regarder...
244. A : ..... Là j'ai dû leur dire ce qu'on allait faire.
245. B : Donc ça serait par là ?
246. A : Je leur ai dit que ... Donc on a identifié les verbes maintenant on va s'intéresser à des mots invariables, euh je ne sais plus si, on allait s'intéresser à des mots invariables, rappeler ce que c'était invariable, je crois... alors je leur présente le texte à trous, ils vont les avoir eux aussi, ça c'est le même texte de départ.
247. B : C'est le texte de ?
248. A : C'est le texte de départ donc sans les trous, je leur avais donné sans les trous et ils avaient à identifier les verbes, les sujets, euh ! Les verbes.....(*on regarde le film*).....Je leur dis qu'ils vont avoir de petites étiquettes, voilà c'est là ! C'est ça.
249. B : C'est ça alors arrête deux secondes. En fait sur ce deuxième moment que tu as choisi avec les CE2, qu'est-ce qui te questionne, toi, dans ce moment-là ?
250. A : Alors c'est un moment plus court où en fait mon comportement était assez.....Enfin c'est mon comportement qui m'a assez, oui étonnée, pas... parce qu'en fait je suis, je suis... Je pose une question aux enfants et je me suis rendue compte dans la vidéo que je le fais assez souvent enfin sans ... avoir une posture d'écoute vis à vis de ce qu'ils me disent en fait..... Sans être euh... C'est mon attitude qui n'est pas... qui me surprend, enfin qui ne me surprend pas, mais qui... je sais que dans la tête je suis en train de chercher autre chose, et eux ils le voient parce que je ne pensais pas que ça se voyait tant, en fait !
251. B : Mumm, Mumm
252. A : Eux le ressentent et du coup ça se ressent aussi dans ce qu'ils vont dire, je ne sais pas si je suis...

253. B : Si, si, si et du coup, comment tu le formulerais, le problème que tu exposes si tu avais à le mettre sous une forme de question, qu'est-ce que tu dirais à ce moment-là, qu'est-ce qui te questionne ?
254. A : .....Eh ben..... C'est plus du côté de l'élève, enfin..... *C'est mon comportement qu'est-ce qu'il implique chez l'élève en fait.... C'est ...*
255. B : Mon comportement, qu'est-ce qu'il implique chez l'élève ? Qu'implique mon comportement chez l'élève ?
256. A : Non enfin.....euh....Je ne sais pas comment le formuler ...
257. B : Ben vas-y, on essaye il n'y a pas de....
258. A : Enfin je vois que ..... C'est un moment où je demande aux élèves de s'exprimer sur un point précis, j'ai posé une question, je veux qu'ils s'expriment sur ce point là.
259. B : Mumm, Mumm
260. A : J'interroge un enfant et en même temps ..... Que je l'interroge et que lui me parle, enfin parle à la classe et s'adresse à moi parce qu'il répond à ma question ..... Ben moi, je suis dans mes.... je suis en train de rechercher des petites feuilles parce que je sais qu'il va falloir, enfin je suis déjà dans ce qui va suivre, ce qui va suivre, ce que je dois faire ensuite, en écoutant quand même, mais je sens bien que du côté de l'élève et ben... enfin, quand je vois mon attitude, je me dis, ben le pauvre, je ne suis pas à l'écoute, là. Je ne suis pas dans une posture qui lui permet de s'exprimer clairement parce qu'il sent que je ne suis pas en train acquiescer à ce qu'il dit et que .....Voilà.
261. B : Mum, mum, alors après tout ça, comment tu le formulerais ?
262. A : *Est-ce que mon attitude est ..... adaptée euh..... Enfin ..... Je sais que c'est faux, ce n'est pas vrai, j'ai la réponse alors...*
263. B : Oui tu as la réponse donc qu'est-ce qui te questionne derrière ton attitude ?
264. A : .....euh..... C'est comment faire..... Mais je sais comment faire aussi .....(rire), il faut juste que je me consacre uniquement à ça..... Une question ....euh ... *qu'est-ce qui fait qu'à ce moment-là, je ne suis pas .... attentive .... je n'ai pas une attitude d'écoute suffisante.....(pouffe).....*
265. B : Vas-y, continue, essaye, que je n'ai pas une attitude, c'est intéressant pour regarder après ta question, prends tout le temps de la formuler, on n'est pas pressé ... Qu'est-ce qui fait que je n'ai pas une attitude .....

266. A : Suffisante d'écoute pour permettre à des élèves de s'exprimer euh.... Enfin .....  
*en fait, je n'ai pas l'attitude que je voudrais avoir ... (rire)*
267. B : Et ben c'est, qu'est-ce qui fait que je n'ai pas l'attitude que je voudrais avoir : c'est ça ?
268. A : Voilà.
269. B : (*j'écris*) Alors qu'est-ce qui fait que je n'ai pas l'attitude que je voudrais avoir ?
270. A : ... Et qu'est-ce que perçoit l'élève euh..... en fait qu'est-ce que mon comportement implique au niveau de l'élève ?
271. B : Et qu'est-ce que mon comportement implique au niveau de l'élève, c'est ça que tu me dis, ça te convient un petit peu comme ça ?
272. A : Mumm...
273. B : Qu'est-ce qui fait que je n'ai pas l'attitude que je voudrais avoir et qu'est-ce que ce comportement implique au niveau de l'élève ?
274. A : Voilà.
275. B : OK, donc ça commence à ce moment-là, là, tu as affiché ce texte, c'est un peu avant ?
276. A : Quand je demande euh.....
277. B : Essaye de le reprendre un petit peu avant, c'est toujours intéressant d'avoir les débuts en fait, qu'est-ce qui déclenche un petit peu... Alors c'est un peu avant ça ?
278. A : C'est quand je leur dis : est-ce que vous avez compris le sens du texte, je leur dis, justement on va rajouter ....
279. B : Vas-y recule un peu qu'on y soit (*demande pour situer le début sur le film*). Est-ce qu'ils avaient compris le sens du texte ?
280. A : On va devoir rajouter des mots, mais il faut que le texte ait encore un sens .... c'est-ce que je veux leur faire dire, ou ajouter des adverbes, mais il faut que le texte ait encore un sens ... et donc je leur dis ben d'ailleurs... C'était prévu que je leur demande et j'avais oublié ... Que vous avez vraiment compris le sens du texte, qu'est-ce qu'il nous raconte ce texte ? (*on regarde le film, elle interroge Dorian*)
281. B : Pour que le texte ait encore un sens, alors stoppe là, peut-être un peu, donc si je comprends bien, tu interrogas Dorian, là, qu'est-ce que tu fais quand tu interrogas Dorian là ?
282. A : Ben je ne sais pas .... Ben là, ça va encore !

283. B : Qu'est-ce que tu te dis dans ce moment où tu interrogues Dorian, il faut que le texte ait encore du sens ?
284. A : Je me dis, ils me disent tous qu'il a un sens, mais il faut quand même qu'ils aient compris, il faut que je le vérifie, il faut que je leur fasse reformuler.....Enfin le sens qu'ils ont compris du texte.....Enfin il faut qu'ils reformulent le texte.
285. B : Oui, prends ton temps, on n'est pas pressé....
286. A : Non, non mais....
287. B : Tu baisses la tête, tu regardes à gauche, alors qu'est-ce qui se passe pour toi dans ce moment-là ?
288. A : Je pense que je sais que je vais avoir des étiquettes à mettre ensuite, les étiquettes qu'ils ont dans leur enveloppe, j'ai les mêmes en plus grand donc il va falloir que je les installe.... Et pourtant je ne veux pas le faire à ce moment.... Encore là, je suis à peu près... j'ai l'air à son écoute. C'est qu'après je ne suis plus du tout dans le truc parce que je suis en train de chercher mes affaires.
289. B : Donc là, tu me dis, là tu penses aux étiquettes ?
290. A : Non j'écoute ce qu'ils me disent quand même.
291. B : C'est parce qu'avant de le regarder, tu as baissé la tête et tu as regardé de ce côté, juste avant ça, c'est pour ça que je te dis ...
292. A : Côté c'est peut-être qu'ils lèvent le doigt ou que je vois..
293. B : Tu as posé ta question et puis je ne sais pas si tu as vu, tu as baissé la tête et tu as regardé sur le côté en fait, et là, tu me dis, t'es encore à l'écoute de .... Comment il s'appelait cet élève ?
294. A : Dorian.
295. B : Donc là, tu es à l'écoute de Dorian ?
296. A : Oui.
297. B : D'accord.
298. A : Oui plus qu'à la suite et je pense que je regarde d'un œil, j'ai toujours un œil du côté des CE1 aussi par terre, je ne sais pas ...
299. B : D'accord bon ben, on continue, tu arrêteras au moment où tu le sens...
300. A : Là, la voilà.
301. B : Bon arrête, alors là qu'est-ce que tu fais là ?

302. A : Ben je me demande (*petite voix, rire*)...peut-être que je cherche le texte, non pourtant je l'ai le texte, donc je cherche quelque chose qui est sur le banc..... il doit y avoir les étiquettes.
303. B : Oui.
304. A : Que je sais qu'il va falloir que j'installe sur le tableau..... et du coup, si je suis comme ça lui ... il essaye de m'expliquer, il essaye d'expliquer quelque chose à la classe et à moi aussi.
305. B : Tu l'entends là, quand tu es comme ça là, en train de chercher des étiquettes ?
306. A : Ben moins, je l'entends, oui, d'une oreille (*rire*).
307. B : Tu l'entends d'une oreille, oui.
308. A : D'une partie de ....
309. B : Alors tu cherches une étiquette ?
310. A : Je ne sais pas si je cherche, enfin je cherche quelque chose en tout cas sur le côté.
311. B : Tu cherches quelque chose en tout cas sur le côté, oui, Dorian qui parle, est-ce qu'il y a d'autres choses qui te reviennent de ce moment-là quand tu cherches ?
312. A : Eh bien je sais que justement Dorian, la façon dont il s'exprime, je me suis rendue compte que c'était aussi à eux, mon comportement induit quelque part ça, que je ne suis pas ... en train de le regarder... de .... D'essayer de....
313. B : Qu'est-ce que tu veux dire dans la façon dont il s'exprime ?
314. A : Ben, il est hésitant.. .non pas hésitant... si, quelquefois il cherche ses mots et je pense que si j'étais bien présente à le regarder et à ..... Acquiescer s'il dit quelque chose de juste, ben justement j'aurais été euh.... .Enfin il aurait eu plus de facilités à s'exprimer devant la classe...
315. B : Qu'est-ce qui te faire dire ça à ce moment-là, si tu avais été plus présente, il aurait plus eu de facilités ?
316. A : .....Parce que je me dis, si je suis l'élève,... C'est que je l'ai fait en fait, c'est à plusieurs moments en fait, des moments où j'essaie, j'interroge quelqu'un, où je vois qu'un autre élève, il y a quelque chose qui me plaît pas ou qu'il devrait pas faire ou qu'il est debout, alors que normalement le matériel est prêt tout ça... et ben je l'interromps enfin je ... C'est plus fort que moi, je vais parler à celui qui fait pas ce qu'il faut et arrêter le dialogue qui se passe avec l'autre élève.
317. B : Et là, tu as l'impression que tu as arrêté le dialogue avec l'autre élève ?

318. A : Ben, quelque part dans mon comportement oui.
319. B : Dans ton comportement, et tu disais, quelque part, tu le ressentais dans le comportement de l'élève ?
320. A : Voilà dans la façon dont il s'exprime..il cherche ses mots .... il est ... Il est moins ..... c'est un élève qui s'exprime facilement, qui a de l'aisance à l'oral.
321. B : Mumm, Mumm.
322. A : Et je sais que .... je pense que là, oui, mon comportement induit quelque part sa façon de chercher les mots, d'hésiter euh... parce qu'il attend de ma part.... Oui je pense qu'il attend de ma part.... que je sois à l'écoute déjà, et qu'il voie que si .... il juge finalement mon comportement enfin .... Ce que j'exprime, est-ce que je suis d'accord avec ce qu'il dit, parce que finalement il s'exprime.
323. B : D'accord
324. A : Et là du coup il n'est pas... il se dit est-ce que je continue de parler, est-ce que je ne continue pas de parler , est- ce qu'elle m'écoute ? est-ce qu'elle ne m'écoute pas ?
325. B : Tu penses qu'il se dit ça ?
326. A : Moi je serais à sa place, oui c'est-ce que je me dirais.
327. B : Alors je ne sais pas tu as d'autres choses à dire on continue (*on remet le film*)?.....  
Là tu cherches les étiquettes, tu te redresses, tu as les étiquettes dans la main, c'est ça ? ....
328. A : Ah non ça doit être les enveloppes que je veux qu'ils distribuent ensuite.
329. B : D'accord, ça c'était les enveloppes ?
330. A : C'était les enveloppes que je préparais.....(*le film continue*) Et là c'est moi qui les lis.(*on regarde le film*)..... Et là, c'est moi qui dis ce que je voulais qu'ils disent sans vraiment faire intervenir la classe et alors là je relance euh...
331. B : Alors attends, arrêtes un peu. Tu redis ce que tu voulais qu'ils disent, explique-moi ça ?
332. A : Parce qu'en fait ils me disent c'est un document sur les oiseaux alors je lui dis qu'est-ce que t'entends par document ? Est-ce que tu veux dire documentaire ou autre chose .... enfin voilà, comme un petit texte documentaire, c'est une histoire entre deux oiseaux qui ne s'entendent pas, en fait.
333. B : D'accord.
334. A : Et euh... C'est moi qui dis, ah ben, c'est plutôt autre chose, et je ne fais pas intervenir... Le mieux ça aurait été de faire intervenir les autres élèves de la classe pour



échanger, pour savoir est-ce qu'ils sont d'accord sur le sens donné par Dorian du texte, enfin il a compris le sens du texte.

335. B : La réponse qu'il avait donnée sur le ...

336. A : Voilà !

337. B : Et c'est toi qui intervies et qu'est-ce qui te fait faire comme ça à ce moment-là ?

338. A : Le temps je pense, oui... Encore parce que je sais qu'on a perdu beaucoup de temps, qu'on a passé beaucoup de temps de ce côté-là et que ce ..... C'est le temps je pense que c'est le temps..... c'est le temps qui fait aussi que je me dis : oh mes enveloppes, ta ta ta (*rire*) ça se distribue vite alors hop, hop, hop !

339. B : D'accord, donc en fait tu as tes enveloppes et tu réponds un peu à sa place..... Il y a d'autres choses qui te reviennent de ce moment-là ?

340. A : .....(*silence 7s*) Je pense, je l'ai dit, que je n'ai pas été à l'écoute.

341. B : Tu penses que tu n'es pas à l'écoute ?

342. A : Je suis à l'écoute mais ... à la fin, sa voix baisse mais c'est moi qui implique que sa voix baisse quoi ! Quand je lui dis répète, je n'ai pas entendu, je n'entends rien, c'est parce que je viens juste de lever la tête et que lui, il se dit, oh ben ...je pense que lui, il se dit : qu'est-ce qu'elle fait ?

343. B : Tu penses que lui il se dit ça ?

344. A : Oui

345. B : Et à quoi tu, tu, .... Qu'est-ce qui te fait penser ça ?

346. A : Il parle, il parle et puis sa voix diminue parce qu'il voit bien que je ne suis pas, que c'est moi qui induis, que je suis pas attentive.

347. B : D'accord.

348. A : Je n'ai pas un comportement... la posture adaptée, je pense.

349. B : Tu n'as pas la posture adaptée ?

350. A : ..... Pour euh, faire sentir à Dorian que j'écoute bien ce qu'il me dit, qu'il continue sur ce qu'il est train d'exprimer.

351. B : D'accord, et quand sa voix baisse toi, qu'est-ce que tu fais ?

352. A : .... Je dis hop, hop, hop, je n'entends pas.

353. B : Tu dis "hop, hop, hop" ?

354. A : Non je n'ai pas dit, mais j'ai dit parle plus fort, je n'ai pas entendu ce que tu disais.

355. B : D'accord.

356. A : Alors que finalement .... c'est moi qui ai ..... induit ce comportement de sa part .....
357. B : Mumm, Mumm, et quand tu lui dis parle plus fort, qu'est-ce qui se passe ?
358. A : ..... Ben il reedit plus fort ce qu'il a dit.
359. B : Oui, et toi tu fais quoi à ce moment-là ?
360. A : Eh ben, finalement je dis ce que je voulais qu'il me dise... enfin je corrige, j'ai dû lui dire : t'entends par là que c'est un documentaire, mais est-ce que c'est vraiment un documentaire ? C'est plutôt un petit texte, ce n'est pas vraiment quelque chose où l'on nous explique pas comment sont les oiseaux, ça n'est pas....
361. B : Donc tu parles plus fort et tu lui dis ce que tu voulais qu'il te dise. Finalement c'est toi qui le dis et tu m'as dit que c'est le temps qui te faisait faire ça et d'ailleurs en regardant le temps, là sur le tableau qu'il y a à côté de toi là, tu m'as montré l'affiche blanche, qu'est-ce qu'il y a sur ce tableau ?
362. A : C'est l'emploi du temps que j'affiche avec l'horloge à côté pour qu'ils se repèrent eux aussi.
363. B : Donc tu as l'horloge juste à côté de toi.
364. A : Et puis j'en ai un autre ici sur le mur pour bien la voir.
365. B : D'accord, et bien, ou tu as d'autres choses à dire à ce moment-là, on avance un peu et par rapport aux questions que tu posais ?
366. A : Oui, c'était juste ce moment-là, parce qu'après, je les mets au travail.
367. B : Donc c'était juste ce moment-là et ta question qui était : qu'est-ce qui fait que je n'ai pas une attitude suffisante d'écoute, qu'est-ce qui fait que je n'ai pas l'attitude que je voudrais avoir et qu'est-ce que mon comportement implique au niveau de l'élève ? Par rapport à ce qu'on a exploré, est-ce que ça te donne des réponses ou pas sur les questions que tu te posais ?
368. A : Ben mon comportement déjà, je pense qu'il faut..... Quand j'interroge, que je me consacre uniquement à quelqu'un, à un élève, je me consacre à ce qu'il dit, donc mon attitude ça n'est pas .... j'aurais eu le temps d'attraper mes enveloppes, le temps qu'il se lève .... d'attraper mes enveloppes, de lui redonner pour qu'il les distribue...
369. B : Mumm, Mumm..
370. A : Donc je ne sais pas ..... et ... Je ne me souviens plus, c'était mon comportement ..?

371. B : C'était un petit peu : qu'est-ce qui fait que je n'ai pas une attitude suffisante d'écoute, dans ce moment-là, qu'est-ce qui fait que je n'ai pas l'attitude que je voudrais avoir et qu'est-ce que mon comportement implique au niveau de l'élève ? Tu m'as dit ça.
372. A : Ce qui fait c'est que, aussi, c'est aussi que je n'ai pas conscience vraiment, j'en ai pris conscience en regardant le film, en fait.
373. B : Que t'as pas conscience de quoi ?
374. A : Que je ne suis pas..... Que ma posture implique que mon comportement n'est pas adapté, euh par rapport à ce que je lui demande, je lui demande de répondre à une question et en même temps je regarde à côté, je fouille dans mes papiers donc ça n'est pas ....Voilà...
375. B : D'accord.
376. A : Et ça je ne m'en étais pas rendue compte au moment enfin..... pas vraiment, je ne me rendais pas compte que ça pouvait induire ... impliquer autant... Ça m'a fait pareil au début avec Lucas.
377. B : Tu ne pouvais pas autant quoi, tu disais ...induire autant ?
378. A : Voilà que ça induisait un tel comportement chez l'élève... je ne m'étais pas rendue compte de ce que l'élève recevait par rapport à ça quand, moi, je posais une question et qu'à côté de ça je regarde euh...tel élève du CE1 qui n'est pas à son travail ou... Enfin des choses comme ça .... eh ben je le fais souvent en fait, je me suis rendue compte que je le faisais régulièrement.
379. B : Ah oui d'accord.
380. A : Assez régulièrement ....
381. B : Et là, ça t'a permis de voir ça effectivement ?
382. A : Du coup c'est un point sur lequel, il faut que je change.
383. B : Et qu'est-ce que tu penses qui peut t'aider à changer sur ce point là ?
384. A : ..... Euh dans mon comportement à long terme ?
385. B : Tu dis il faut que je change, qu'est-ce que tu penses changer et comment ?
386. A : Être ... moins.... Dans l'urgence.
387. B : Être moins dans l'urgence ?
388. A : (*rire*) Je pense que c'est le temps aussi qui me fait ça, et puis après il faut aussi..... enfin il y a des moments où je le fais consciemment, je dis hop, on s'arrête, il faut que ... Il y a ...je leur dis eh ben tu vois, Théophile, il ne fait pas ce qu'il faut, je ne leur dis pas comme ça, mais je leur dis attends, Théophile a une question, hop j'interromps et je donne la parole à un

élève de CE2 pendant que je suis avec les CE1 par exemple ; mais là ça n'est pas le cas ... c'est-ce moment-là où je... il faut que je sois entièrement à l'écoute de l'élève quand je l'interroge.

389. B : C'est intéressant ce que tu dis et si tu compares le moment où consciemment tu le fais, avec les élèves et là ça n'a pas été le cas, en regardant un petit peu de nouveau, tu penses que, quelles sont les raisons pour lesquelles ça n'a pas été le cas pour ce moment-là en fait : tu ne l'as pas fait consciemment ?

390. A : Parce que j'étais pressée déjà, je n'ai pas fait... enfin je n'ai pas suivi exactement ce que j'avais... ce que je souhaitais .... en fait ... Ça m'est venu en leur disant eh ben va pas falloir euh, va falloir placer des mots, mais il faut que le sens reste, enfin il faut que le texte ait quand même un sens, et c'est là que je me suis dis : ah ben tiens, t'as oublié de leur dire .... de leur faire reformuler le texte de quoi il cause .... Donc déjà, j'avais sauté des...

391. B : Déjà t'avais sauté des choses ?

392. A : Voilà je n'ai pas suivi exactement....

393. B : D'accord donc tu n'as pas suivi exactement cette histoire de temps qui te l'a fait faire de cette manière-là ?

394. A : Oui je pense, oui que ..... Et puis je me dis aussi, enfin je pense que je me dis aussi que c'est quelque chose d'acquis, ils vont forcément réussir à me redire quel est le sens de l'histoire finalement.

395. B : Tu penses que c'est quelque chose d'acquis ?

396. A : Voilà..... je pense qu'au fond... Je me dis ben ils ont compris... on formule, mais au fond ils ont tous, euh... Je pense que je me dis ça aussi.

397. B : Tu penses que tu te dis ça aussi, tu t'appuies sur quoi pour te dire je pense qu'ils ont compris aussi ?

398. A : ..... Parce que je sais que c'est un petit texte qui est court, qui n'a pas de difficultés particulières ... ils m'ont posé des questions sur les ... après ils m'ont posé des questions sur le vocabulaire mais euh.....sur les mots que j'ai donnés ensuite... sur les adverbes mais sur le contenu du texte. Je savais que c'était assez simple et ils avaient lu ensemble, enfin lu seuls, on avait lu ensemble, ils sont tous à peu près bons lecteurs, donc euh... et au niveau de la compréhension ça va aussi donc finalement ..... je savais que ça allait... et je savais aussi que Dorian, je m'appuyais aussi sur lui.

399. B : Tu savais que ça allait et tu savais que Dorian tu t'appuyais aussi sur lui ?

400. A : Oui .....Parce que je sais que c'est un élève qui comprend bien et ..... c'est aussi le moment où je vais m'appuyer sur ceux dont je sais qu'ils vont vite trouver leurs mots, enfin savoir vite reformuler quelque chose parce que justement je vois que ça tourne.
401. B : Donc tu t'appuies sur ceux qui vont vite ?
402. A : Finalement oui.....Je pense.
403. B : Mumm, mumm et tu me dis, le texte est simple ?
404. A : Voilà oui, mais je veux quand même qu'on passe à la reformulation ..... pour voir justement parce que ça va changer quelque part un peu le sens ..... Le texte aura toujours le même sens mais on va préciser des choses ..... Donc c'est important qu'ils connaissent quand même le sens et qu'ils aient tous compris le sens ..... Et finalement c'est moi qui vais redire quel est le sens du et eux forcément, oui oui (*rire*)
405. B : (*rire*) donc c'est toi qui va redire le sens aussi ?
406. A : En fait c'est un petit texte qui parle d'oiseaux, je le dis rapidement mais euh... ..
407. B : Alors à quoi ça te fait penser tout ça cette vitesse, toi qui redis le sens, tu t'appuies sur des élèves qui vont assez vite ?
408. A : .....Je prends le temps (*rire*).....Enfin je le sais, je le ressens quotidiennement la course au temps.
409. B : Faut prendre le temps et tu fais la course quotidiennement et là, dans ce que tu me dis, tu t'es rendue compte qu'il y a des choses que tu fais consciemment et d'autres plus inconsciemment ?
410. A : Oui.....
411. B : Donc finalement ce moment-là, de le regarder, de le re-questionner, qu'est-ce que ça t'apprend ?
412. A : ..... Ça m'apprend qu'il faut .... qu'il faut que je fasse attention à mon comportement quand j'interroge les élèves et où j'aurais dû.....Non ça n'était pas nécessaire que je l'arrête ..... encore des choses à chercher que je le diffère en fait.... .Ce n'était même pas des choses à chercher c'était sur le banc : c'était prêt en fait.
413. B : Ah, quand tu as des choses, des enveloppes à chercher que tu le diffères ?
414. A : Voilà il faut que je me consacre entièrement à ce qu'ils disent.
415. B : D'accord OK, tu vois d'autres choses encore qui sont importantes pour toi dans ce moment-là ?

416. A : ..... Enfin c'est à peu près tout.... ce qui est important, c'est que je prenne conscience enfin que... Ça devienne conscient en fait, je le fais consciemment des fois, d'interrompre et de ... Et je me rends compte que, des fois, je le fais et que ... sans avoir conscience réellement que ça influence ce dialogue entre ..... Nous, enfin entre la classe, entre les élèves et moi...je ne sais pas si...
417. B : D'accord si ça me semble effectivement très clair ? Bon tu vois d'autres choses sur ce moment, tu en avais un autre ?
418. A : Non c'était tout, j'ai choisi ceux-là parce que je ne me suis rendue compte qu'après et qu'avant j'avais la même chose, quelque part, avec un autre élève et que je dois le faire souvent finalement..... sans m'en rendre compte, je dois quelque part, oui dans ma tête, ah il faut que je pense à ça, et de temps en temps, je vais interroger un élève qui essaie de me parler et qui se dit mais qu'est-ce qu'elle fait ! Est-ce qu'elle m'écoute euh..
419. B : Tu as pris ce moment-là et tu dis que tu l'avais vu à un autre moment de la cassette aussi face à un autre élève ?
420. A : Voilà.
421. B : Donc, à travers tout ce qu'on a dit, à la fois dans le premier moment avec les CE1, et l'autre avec les CE2. Qu'est-ce que tu retiendrais de ce qu'on a regardé ensemble ?
422. A : .....ben il y a deux points, enfin je pense, le temps déjà.
423. B : Oui.
424. A : la gestion du temps qui me ... enfin ce qui est prévu et ce qui se passe réellement, le décalage, qui m'ennuie en fait !
425. B : Le décalage entre le prévu et ce qui se passe réellement ?
426. A : Voilà, parce ce je me dis que ce qui se passe c'est en partie à cause de mon anticipation, j'ai mal anticipé.
427. B : En partie à cause de ton anticipation ?
428. A : Voilà j'ai donné ça à mes .... J'aurais dû anticiper plus sur le temps que ça allait leur prendre peut-être.... Donc gestion du temps, quand je vois finalement que..... Il y a trop de ..... Trop euh.... Qu'il y a un peu de retard, eh ben je vais passer trop rapidement sur des choses au moment où j'ai préparé ce qui me semblait important.
429. B : Oui, quand il y a trop de retard, tu passes sur des choses qui te semblent trop importantes
430. A : Voilà je suis pressée finalement ..... C'est le rythme des élèves qui doit ...

431. B : Oui, mais en même temps, tu dis que tu t'es pressée et que tu ne prends pas le temps, c'est ça que tu me dis ?

432. A : Mumm, mumm.

433. B : Tu vois d'autres choses encore dans ce qu'on a vu ensemble ?

434. A : Et puis euh..... Ben prendre conscience de mon comportement qu'on a vu là .... Ma posture et ce que perçoit l'enfant en fait, ça m'a permis de voir : tiens j'aurais été à la place de l'enfant, ce que je me serais dit, moi, si quelqu'un qui m'interroge et en même temps papillonne à côté et pas concentré sur ce que je dis.

435. B : D'accord, c'est très intéressant, est-ce que tu penses qu'on a fait le tour ?

436. A : Ça m'a permis de voir aussi le fait d'être filmée, comment je distribuais la parole finalement, je me suis rendue compte, j'avais l'impression de donner la parole à peu près à tout le monde et finalement j'ai l'impression que j'en interroge plus certains que d'autres, la façon dont j'interroge les élèves, je sais que je ne le fais pas innocemment non plus .... Voir comment je vais m'y prendre pour interroger les élèves.

437. B : Bon je te remercie de ta collaboration.

## II.2. Contexte de la séance

<b>CONTEXTE, CIRCONSTANCES, ENVIRONNEMENT</b>
<p>A2 : C'est une classe de CE1, CE2, en grammaire, c'est une séance sur l'adverbe.</p> <p>A6 : Moi, j'ai pris une étape de la séance.</p> <p>A 14 : J'ai choisi le moment où je prépare les CE1 à l'autonomie, enfin pour les exercices autonomes.</p> <p>A 16 : Pour pouvoir les rendre autonomes, j'ai donné avant un travail au CE2 pour préparer ce qu'on va faire ensemble.....</p> <p>A 104 : Ils sont quinze CE2 et six CE1.</p>



### II.3. Tableau des jugements et commentaires

#### COMMENTAIRES, JUGEMENTS, RESENTI

A 16 : Pour pouvoir les rendre autonomes, j'ai donné un travail avant aux CE2, pour préparer ce qu'on va faire ensemble et...en fait j'ai choisi ce moment parce qu'on le fait quotidiennement donc euh... je me suis dit que c'était intéressant d'observer comment je m'y prends, est-ce que ça fonctionne, est-ce que je vise juste quand je prépare.

**A 18 : Parce que là, justement, en le faisant, je me suis rendue compte que je n'avais pas prévu assez ou que j'avais passé trop de temps du moins avec les CE1 pour les préparer en autonomie et que du coup les CE2 avaient euh...trop peu de choses à faire pendant ce temps-là.**

**A 20 : Je n'avais pas assez anticipé le temps que j'avais passé avec les CE1.**

A 24 : .... La question euh.....La question c'était sur le temps consacré justement à la préparation du travail en autonomie, enfin je ne sais pas exactement.

*A 26 (question) : Est-ce que le temps consacré pour préparer les élèves de CE1 à l'autonomie est adapté ?*

*A 28 : Est-ce que je ne passe pas trop de temps*

*A 30 : Pour les préparer à l'autonomie, à l'exercice autonome*

*A 32 : Est adapté*

A 34 : .....Euh, c'est le moment où je me suis rendue compte que du côté CE2, ça commençait à ne plus être dans l'activité, ils ont l'habitude quand ils sont en double niveau, ils ont l'habitude dès qu'ils ont une minute, dès qu'ils ont terminé leur travail, ils vont ....enfin, je note au tableau ce qu'ils ont droit de faire.

A 36 : Et c'est à ce moment-là que je me suis dis, là quand je suis passée au niveau des CE2, ils étaient tous quasiment en train de lire un petit livre et ils avaient tous terminé leur travail enfin tous, pas tous...

A 38 : ..Mais en grande partie.

A 44 : Là on identifie déterminant, adjectif....Ce qu'on a vu avant et on transcrit du singulier au pluriel collectivement.

A 52 : Ben, j'avais prévu de faire les deux ! Et après les lancer sur les exercices mais comme je me suis rendue compte que, du côté CE2, ça commençait déjà à être euh....qu'ils avaient terminé les activités qu'ils avaient à faire, je me suis dit ben ils le feront tout seul sur leur cahier.

A 54 : En plus des exercices à faire.

A 58 : Parce que je me rends compte que je n'ai pas encore expliqué tous les exercices alors que je le veux pour qu'ils soient autonomes et qu'ils ne m'embêtent pas pendant que je serai avec les CE2.

A 60 : Et ben je sais qu'il faut que j'explique chaque exercice, qu'ils vont avoir des questions...donc je me dis..... là vaut mieux s'arrêter euh.....(*rire*)

A 68 : Oui, premier groupe nominal un élève, deuxième groupe nominal un élève.

A 70 : Je leur avais demandé quel est le déterminant, quel est le nom, quel est l'adjectif

A 72: On a noté en dessous, enfin j'ai noté en dessous.

A 74 : D : déterminant, A : adjectif.

A 78 : Parce qu'au début, j'ai repris ce qu'on avait fait la semaine dernière....La veille.

A 80 : Donc on avait pris au singulier, on avait observé quand on passe au pluriel qu'est-ce qui se passe, ben le nom, on avait vu qu'il prenait un s, y a la marque du pluriel, l'adjectif aussi.

A 82 : Ce qu'on avait vu et là, on était justement censé appliquer ça, enfin, ils étaient censés appliquer ça en autonomie.

A 84 : Donc j'ai commencé par retrouver la fiche pour leur faire reformuler ce qu'on avait fait la veille.

A 86 : Et ensuite je leur ai....On a fait euh ...on a appliqué justement ce qu'on venait de reformuler, passer du groupe nominal du singulier au pluriel.

A 100 : Et ben vite, je pense ....Avant de m'arrêter là, un petit peu avant... au moment où je les ai vus qui commençaient à .... c'est vrai que là on ne les voit pas.

A 102 : Diane euh.....Oui il y en avait plusieurs qui, très vite parce que c'est une activité, ils avaient juste à identifier le verbe et c'est vrai qu'on l'avait vu plusieurs fois et ça passe bien donc euh...

A 110 : Je me dis, ils vont avoir terminé avant ...et je ne vais pas..Enfin le problème... le souci que j'ai toujours, c'est le temps en fait, le temps c'est embêtant, parce que je passe trop de temps avec le double niveau, faut pas trop se louper parce que dès que si je passe trop de temps d'un côté ça décale tout de l'autre côté aussi.

A 114 : C'était identifier les verbes pour ensuite travailler sur les adverbes qui modifient le sens du verbe.

A 116: Parce qu'à chaque fois je prévois de faire euh... un petit temps où l'on fait le point, on reformule ce qu'on a vu et on explique les exercices pour ensuite faire les exercices qu'ils travaillent en autonomie et pendant ce temps-là je prévois pour les CE2. Enfin ça dépend où je suis pour celui avec lequel je vais travailler un petit euh... soit c'est un rappel, et là on travaillait sur identifier l'adverbe qui modifie le sens du verbe donc on a là ils avaient juste un texte où identifier les verbes.

**A 118 : Ben j'aurais dû mieux voir que ça prendrait moins de temps parce que c'est quelque chose qui euh.....finalement il n'y avait pas tant de phrases que ça et puis c'était quelque chose qu'ils avaient l'habitude de faire, qu'ils ont l'habitude de faire régulièrement.**

A 119 : Il va falloir vite passer à l'explication de l'exercice

A 130 : On prenait les manuels pour lire les exercices qu'ils allaient avoir à faire en autonomie

A 134 : Oui ben non, je leur ai dit, enfin, je leur ai dit : vous allez faire les deux autres tout seul sur votre cahier quand on aura terminé d'expliquer, je crois que c'est-ce que j'ai dit, enfin

ce que j'ai voulu dire en tout cas... Quand on aura fini d'expliquer les exercices.

A 136 : Ils savent qu'ils commencent à faire leur exercice, une fois qu'on a fini de tout expliquer en fait, qu'on a posé les questions c'est seulement après qu'ils vont se mettre à mettre la date sur les cahiers et se mettre réellement à travailler.

A 138 : (*le film reprend, elle commente*) ils ont distribué les manuels.

A 140 : Ben je leur ai dit : exercice, qu'est-ce qu'il faut faire, levez le doigt pour me dire les consignes.

A 142 : Parce que j'ai dû interroger rapidement quelqu'un qui n'avait pas forcément levé le doigt, parce que je sais que Lucas et Maxime vont lever le doigt.

A 148 : Euh... Ben on ne le voit pas vraiment en fait, c'est un peu .... voilà, là c'est avant parce que là on voit qu'ils sont en lecture.

A 150 : Ben ils se déplacent pas tous en même temps mais en fait, c'est... ils ont des livres de lecture dans leur casier ce qui fait que tout le monde n'a pas eu besoin de se lever, mais j'ai bien vu euh hop ! ils avaient fini, ils se sont mis à faire leur lecture dans le calme, sans nous déranger mais moi je savais que...je voulais passer à la séance (*rire*) ...Ben j'étais prise un peu entre les deux.

A 154 : Et en même temps les CE2, ils sont là, ils ne font pas ce qui, ce qui, l'objet de la séance quoi, ils ne sont pas sur la séance... Ils ont fait un petit peu le début et là il y a une coupure, ils sont là en train de lire mais en même temps, ils ne sont pas tous, euh... Je vois le Théophile euh, il y en a qui ont eu besoin de ce temps mais pour la plupart, ils avaient terminé.

A 156 : Ben ce n'est pas très confortable pour moi.

A 158 : Parce que je me dis il va ... comment... comment, enfin c'est vrai, j'ai une classe agréable, donc je sais que ça ne va pas partir dans tous les sens, ils savent ce qu'ils ont à faire.

A 160 : Eh ben j'ai toujours un œil en train de me dire ah il y a toujours un qui a terminé, encore un ils vont avoir tous terminé, je vais arriver, il va falloir que eh oui je le dis aussi là, je les arrête dans leur lecture ....faut que je leur dise allez hop, on arrête, on se remet et .....

A 174 : Euh ben je ne sais pas exactement, eh ben oui ça devait être dans la précipitation....(*rire*)

A 176 : En fait, j'ai abandonné de leur dire : tiens vas-y, Joachim prend la parole, lis ce que... la consigne de l'exercice euh... Je ne sais plus quel exercice on est.

A 178 : Mais par contre, je vois que je prends quand même le temps de leur... de les laisser s'exprimer sur les difficultés qu'ils ont en fait, enfin qu'ils vont pouvoir rencontrer... parce que là on fait un exemple au tableau, qui n'était pas prévu, parce qu'il y a un élève qui m'a dit euh.. ah mais je ne comprends pas l'exercice 1, qu'est-ce qu'il faut faire ? ...

A 182 : Là, je vois que ...

A 184 : Les CE2 défilent là, ils vont poser leur livre

A 186 : Ah oui mais quand je passe, quand je passe... Oui mais non je me souviens que quand je suis passée de l'autre côté, là, ils le font discrètement, c'est juste à côté de la caméra, je ne sais pas comment (*rire*) mais quand je suis passée de l'autre côté, j'avais quatre élèves

au moins qui étaient aux livres .... En train de choisir euh... (*on regarde le film*).....Voilà

A 188 : Oui, les modèles, j'ai re-noté.....euh.. ...La date, je pense que c'était la date, pour le dire, pour leur rappeler à six carreaux, faut mettre la date et ... Voilà.

A 190 : Un exercice qu'ils peuvent faire.

A 192 : Exercice 1, page .tant, exercice 2 et 3 et, là, c'est l'exemple de l'exercice 1

A 196 : Oui, on a vu tous les exercices, je leur ai demandé s'ils avaient des difficultés ou pas, quelles difficultés ils avaient ou pas compris, ils m'ont dit que c'était l'exercice 1, voilà, enfin telle chose dans l'exercice 1

A 200 : Ben je considère qu'ils sont prêts pour faire le travail et puis j'ai rappelé comment noter la date, comment il faut présenter le cahier, je crois l'avoir fait, rapidement apparemment et ...

A 202 : Bah... j'ai eu l'impression de... Ils ont eu le temps de poser des questions sur les exercices

A 210 : Ben, je trouve que j'ai passé quand même du temps ! Ce qui me fait dire ça c'est parce que du côté CE2 eh ben, ils avaient terminé avant.

A 212 : ... Du côté des CE1 eux-mêmes, est-ce que j'ai passé... je pense que le temps était nécessaire.

A 214 : Oui .... et puis je le sais aussi parce que j'ai vu après, il y a quand même eu des enfants qui ont levé le doigt, maîtresse, ... Je n'ai pas compris, des choses sur lesquelles ils ont bloqué ... Pas des grosses...

A 216 : **Ben, en fait en le re-visionnant, je me suis dit ben, en fait, j'ai passé du temps, mais quand même euh... c'est nécessaire**, et je n'aurais pas pu en passer plus de toute manière, mais il y a quand même eu des enfants qui là... en fait, ils comprennent quand on lit les exercices comme ça , ils comprennent en diagonale, ils comprennent ce qu'il faut faire mais après être capable de ... ils ont quand même bloqué sur des... je ne sais plus, un exercice où c'était de nombreux.... je ne sais plus. Il y a eu comme des questions... que j'estime normales.

A 218 : Ben oui, ils ne peuvent pas rester en autonomie trop longtemps de toute manière, c'est des exercices d'application où ils doivent quand même réfléchir et appliquer des choses nouvelles donc, euh....

A 220 : Ben des choses qu'on avait vu la veille.

A 224 (réponse): *Ben ma priorité étant qu'ils soient vraiment en autonomie, je me dis que le temps était... que ce temps était nécessaire*

A 226 : Qu'après j'aurais peut-être pu... euh... Je ne sais pas... Non.

A 228 : Ce qui me fait dire que j'ai passé trop de temps, enfin c'est parce que j'ai vu... c'est parce que j'avais mal anticipé le fait que les CE2 allaient passer si peu de temps sur leur activité.

A 230 : Finalement ... C'est pour ça que je dis ça.

A 232 (réponse): *Oui, de toute manière, je fais en fonction de ce que je vois dans leur, euh... enfin si je vois qu'ils ont ... De toute manière, l'objectif c'est qu'ils aient compris pour que je*

*puisse les laisser vraiment, donc si je vois que ça ne passe pas, ben, euh, là, je suis obligée, c'est quand même du temps...*

A 234 (réponse) : *Donc, oui je pense que c'était adapté.*

A 236 : Ben justement, ça n'est pas parce que j'ai pas mal préparé, enfin mal préparé au niveau des CE2, c'est parce que j'ai mal anticipé que les CE2, la plupart des CE2, allaient avoir terminé rapidement l'activité en fait, que j'avais donnée.

A 238 : .....Ben c'est... L'anticipation, je pense, j'avais mal anticipé de mon côté parce que enfin... en fait je pense que j'aurais dû différencier peut-être plus, prévoir des activités supplémentaires pour ceux pour qui je sais que le travail est très rapidement fait. Et ceux qui vont plus lentement du côté des CE2, leur laisser ce temps là.

A 246 : Je leur ai dit que ... Donc on a identifié les verbes maintenant on va s'intéresser à des mots invariables, euh je ne sais plus... Si, on allait s'intéresser à des mots invariables, rappeler ce que c'était invariable, je crois... Alors je leur présente le texte à trous, ils vont les avoir eux aussi, ça c'est le même texte de départ.

A 248 : C'est le texte de départ donc sans les trous, je leur avais donné sans les trous et ils avaient à identifier les verbes, les sujets, euh ! Les verbes.....(*on regarde le film*).....Je leur dis qu'ils vont avoir de petites étiquettes, voilà c'est là ! C'est ça.

A 250 : Alors c'est un moment plus court où en fait mon comportement était assez.....Enfin c'est mon comportement qui m'a assez, oui étonnée, pas... parce qu'en fait je suis, je suis... Je pose une question aux enfants et **je me suis rendue compte dans la vidéo que je le fais assez souvent enfin sans ... avoir une posture d'écoute vis à vis de ce qu'ils me disent en fait.....** Sans être euh... **c'est mon attitude qui n'est pas...** qui me surprend, enfin qui ne me surprend pas, mais qui... je sais que dans la tête je suis en train de chercher autre chose, et eux ils le voient parce que je ne pensais pas que ça se voyait tant, en fait !

A 252 : Eux le ressentent et du coup ça se ressent aussi dans ce qu'ils vont dire, je ne sais pas si je suis...

A 254 (question): .....Eh ben..... c'est plus du côté de l'élève, enfin..... *C'est mon comportement qu'est-ce qu'il implique chez l'élève en fait.... c'est ...*

A 256 (question): Non enfin.....Euh....Je ne sais pas comment le formuler ...

A 258 : Enfin je vois que ..... C'est un moment où je demande aux élèves de s'exprimer sur un point précis, j'ai posé une question, je veux qu'ils s'expriment sur ce point là.

A 260 : J'interroge un enfant et en même temps ..... Que je l'interroge et que lui me parle, enfin parle à la classe et s'adresse à moi parce qu'il répond à ma question ..... Ben moi, je suis dans mes.... je suis en train de rechercher des petites feuilles parce que je sais qu'il va falloir, enfin je suis déjà dans ce qui va suivre, ce qui va suivre, ce que je dois faire ensuite, en écoutant quand même, mais je sens bien que du côté de l'élève et ben... enfin, quand je vois mon attitude, je me dis, ben le pauvre, je ne suis pas à l'écoute, là. Je ne suis pas dans une posture qui lui permet de s'exprimer clairement parce qu'il sent que je ne suis pas en train acquiescer à ce qu'il dit et que .....Voilà.

A 262 (question): *Est-ce que mon attitude est ..... adaptée* euh..... enfin ..... je sais que c'est faux, c'est pas vrai, j'ai la réponse alors...

A 264 (question) : .....Euh..... C'est comment faire..... mais je sais comment faire

aussi .....(rire), il faut juste que je me consacre uniquement à ça..... Une question ...euh ... *Qu'est-ce qui fait qu'à ce moment-là, je ne suis pas ... attentive ... je n'ai pas une attitude d'écoute suffisante.....*

A 266 (question) : *Suffisante d'écoute pour permettre à des élèves de s'exprimer euh.... Enfin ..... en fait, je n'ai pas l'attitude que je voudrais avoir .(rire)*

A 270 (question) : *...Et qu'est-ce que perçoit l'élève euh.....En fait qu'est-ce que mon comportement implique au niveau de l'élève ?*

A 280 : On va devoir rajouter des mots, mais il faut que le texte ait encore un sens .... C'est-ce que je veux leur faire dire, ou ajouter des adverbes, mais il faut que le texte ait encore un sens ... et donc je leur dis ben d'ailleurs... C'était prévu que je leur demande et j'avais oublié ... que vous avez vraiment compris le sens du texte, qu'est-ce que nous raconte ce texte

A 282 : Ben je sais pas.....Ben là, ça va encore

A 288 : Je pense que je sais que je vais avoir des étiquettes à mettre ensuite, les étiquettes qu'ils ont dans leur enveloppe, j'ai les mêmes en plus grand donc il va falloir que je les installe.... Et pourtant je ne veux pas le faire à ce moment..... Encore là, je suis à peu près... J'ai l'air à son écoute. C'est qu'après je ne suis plus du tout dans le truc parce que je suis en train de chercher mes affaires.

A 290 : Non j'écoute ce qu'ils me disent quand même.

A 298 : Oui plus qu'à la suite et je pense que je regarde d'un œil, j'ai toujours un œil du côté des CE1 aussi par terre, je ne sais pas ...

A 300 : Là, là, voilà.

A 304 : Que je sais qu'il va falloir que j'installe sur le tableau..... Et du coup, si je suis comme ça lui ... Il essaye de m'expliquer, il essaye d'expliquer quelque chose à la classe et à moi aussi.

A 312 : Eh bien, je sais que justement Dorian, la façon dont il s'exprime, **je me suis rendue compte que c'était aussi à eux, mon comportement induit quelque part ça, que je ne suis pas ... .En train de le regarder... de .... D'essayer de....**

A 314 : Ben, il est hésitant.. non pas hésitant... si, quelquefois il cherche ses mots et je pense que si j'étais bien présente à le regarder et à ..... Acquiescer s'il dit quelque chose de juste, ben justement j'aurais été euh.... .Enfin il aurait eu plus de facilités à s'exprimer devant la classe...

A 316 : .....Parce que je me dis, si je suis l'élève,... C'est que je l'ai fait, en fait, c'est à plusieurs moments en fait, des moments où j'essaie, j'interroge quelqu'un, où je vois qu'un autre élève. Il y a quelque chose qui me plaît pas ou qu'il ne devrait pas faire ou qu'il est debout, alors que normalement le matériel est prêt tout ça... et ben je l'interromps enfin je ... c'est plus fort que moi, je vais parler à celui qui fait pas ce qu'il faut et arrêter le dialogue qui se passe avec l'autre élève.

A 318 : Ben, quelque part dans mon comportement oui.

A 320 : Voilà dans la façon dont il s'exprime....Il cherche ses mots .... Il est ... Il est moins ..... C'est un élève qui s'exprime facilement, qui a de l'aisance à l'oral.

A 322 : Et je sais que .... Je pense que là, oui, **mon comportement induit quelque part sa**

**façon de chercher les mots, d'hésiter euh... parce qu'il attend de ma part....** Oui je pense qu'il attend de ma part... que je sois à l'écoute déjà, et qu'il voie que si .... Il juge finalement mon comportement enfin .... Ce que j'exprime, est-ce que je suis d'accord avec ce qu'il dit, parce que finalement il s'exprime

A 324 : Et là du coup il n'est pas... Il se dit est-ce que je continue de parler, est-ce que je ne continue pas de parler, est-ce qu'elle m'écoute ? Est-ce qu'elle ne m'écoute pas ?

A 326 : Moi je serais à sa place, oui c'est-ce que je me dirais.

A 328 : Ah non ça doit être les enveloppes que je veux qu'ils distribuent ensuite.

A 330 : C'était les enveloppes que je préparais.....(*le film continue*) Et là c'est moi qui les lis.(*on regarde le film*)..... Et là, c'est moi qui dis ce que je voulais qu'ils disent sans vraiment faire intervenir la classe et alors là je relance euh...

A 332 : Parce qu'en fait, ils me disent c'est un document sur les oiseaux alors je lui dis qu'est-ce que t'entends par document ? Est-ce que tu veux dire documentaire ou autre chose .... enfin voilà, comme un petit texte documentaire, c'est une histoire entre deux oiseaux qui ne s'entendent pas, en fait.

A 334 : Et euh... c'est moi qui dis, ah ben, c'est plutôt autre chose, et je ne fais pas intervenir... Le mieux ça aurait été de faire intervenir les autres élèves de la classe pour échanger, pour savoir : est-ce qu'ils sont d'accord sur le sens donné par Dorian du texte, enfin il a compris le sens du texte.

A 336 : Voilà !

A 340 : .....(*silence 7s*) Je pense, je l'ai dit, que je n'ai pas été à l'écoute.

A 342 : Je suis à l'écoute mais ... à la fin, sa voix baisse mais c'est moi qui implique que sa voix baisse quoi ! Quand je lui dis répète, je n'ai pas entendu, je n'entends rien, c'est parce que je viens juste de lever la tête et que lui, il se dit, oh ben ...je pense que lui, il se dit : qu'est-ce qu'elle fait ?

A 346 : Il parle, il parle et puis sa voix diminue parce qu'il voit bien que je ne suis pas, que c'est moi qui induis, **que je suis pas attentive.**

A 348 : **Je n'ai pas un comportement... la posture adaptée, je pense.**

A 350 : ..... pour euh, faire sentir à Dorian que j'écoute bien ce qu'il me dit, qu'il continue sur ce qu'il est train d'exprimer

A 352 : .... Je dis hop, hop, hop, je n'entends pas.

A 354 : Non je n'ai pas dit, mais j'ai dit parle plus fort, je n'ai pas entendu ce que tu disais.

A 356 : Alors que finalement .... c'est moi qui ai ..... induit ce comportement de sa part ...

A 358 : ..... Ben il a redit plus fort ce qu'il a dit.

A 360 : Eh ben, finalement je dis ce que je voulais qu'il me dise... enfin je corrige, j'ai dû lui dire : t'entends par là que c'est un documentaire, mais est-ce que c'est vraiment un documentaire ? C'est plutôt un petit texte, ce n'est pas vraiment quelque chose où l'on nous explique pas comment sont les oiseaux, ça n'est pas....

A 362 : C'est l'emploi du temps que j'affiche avec l'horloge à côté pour qu'ils se repèrent eux

aussi.

A 364 : Et puis j'en ai une autre ici sur le mur pour bien la voir.

A 366 : Oui, c'était juste ce moment-là, parce qu'après, je les mets au travail.

A 368 : (réponse) : *Ben mon comportement déjà, je pense qu'il faut.... quand j'interroge, que je me consacre uniquement à quelqu'un, à un élève, je me consacre à ce qu'il dit, donc mon attitude ça n'est pas .... J'aurais eu le temps d'attraper mes enveloppes, le temps qu'il se lève .... d'attraper mes enveloppes, de lui redonner pour qu'il les distribue...*

A 370 : Donc je ne sais pas ..... et ... Je ne me souviens plus, c'était mon comportement ..?

A 372 : (réponse) : *Ce qui fait c'est que, aussi, c'est aussi que je n'ai pas conscience vraiment, j'en ai pris conscience en regardant le film en fait.*

A 374 : (réponse): *Que je ne suis pas..... que ma posture implique que mon comportement n'est pas adapté, euh par rapport à ce que je lui demande, je lui demande de répondre à une question et en même temps je regarde à côté, je fouille dans mes papiers donc ça n'est pas ....voilà...*

A 376 : **Et ça je ne m'en étais pas rendue compte au moment enfin..... Pas vraiment, je ne me rendais pas compte que ça pouvait induire ... Impliquer autant... Ça m'a fait pareil au début avec Lucas.**

A 378 : **Voilà que ça induisait un tel comportement chez l'élève... Je ne m'étais pas rendue compte de ce que l'élève recevait par rapport à ça** quand, moi, je posais une question et qu'à côté de ça je regarde euh...tel élève du CE1 qui n'est pas à son travail ou... **enfin des choses comme ça .... Eh ben je le fais souvent en fait, je me suis rendue compte que je le faisais régulièrement.**

A 380 : Assez régulièrement ....

A 382 : **Du coup c'est un point sur lequel, il faut que je change.**

A 386 : **Être ... Moins.... Dans l'urgence.**

A 388 : (*rire*) **Je pense que c'est le temps aussi qui me fait ça**, et puis après il faut aussi..... enfin il y a des moments où je le fais consciemment, je dis hop, on s'arrête, il faut que ... il y a ...Je leur dis eh ben tu vois, Théophile, il ne fait pas ce qu'il faut, je ne leur dis pas comme ça, mais je leur dis attends, Théophile a une question, hop j'interromps et je donne la parole à un élève de CE2 pendant que je suis avec les CE1 par exemple ; mais là ça n'est pas le cas ... c'est-ce moment-là où je... **Il faut que je sois entièrement à l'écoute de l'élève quand je l'interroge.**

A 390 : Parce que j'étais pressée déjà, je n'ai pas fait... enfin je n'ai pas suivi exactement ce que j'avais... .Ce que je souhaitais .... en fait ... Ça m'est venu en leur disant eh ben va pas falloir euh, va falloir placer des mots, mais il faut que le sens reste, enfin il faut que le texte ait quand même un sens, et c'est là que je me suis dis : ah ben tiens, t'as oublié de leur dire .... de leur faire reformuler le texte de quoi il cause .... Donc déjà, j'avais sauté des...

A 392 : Voilà je n'ai pas suivi exactement...

A 394 : Oui je pense, oui que ..... Et puis je me dis aussi, enfin je pense que je me dis aussi que c'est quelque chose d'acquis, ils vont forcément réussir à me redire quel est le sens de l'histoire finalement.



A 396 : Voilà..... Je pense qu'au fond... Je me dis ben ils ont compris... On formule, mais au fond ils ont tous, euh... Je pense que je me dis ça aussi.

A 412 : ..... **Ça m'apprend qu'il faut .... Qu'il faut que je fasse attention à mon comportement quand j'interroge les élèves** et où j'aurais dû.....Non ça n'était pas nécessaire que je l'arrête ..... Encore des choses à chercher que je le diffère en fait.... Ce n'était même pas des choses à chercher c'était sur le banc, c'était prêt en fait.

A 414 : **Voilà il faut que je me consacre entièrement à ce qu'ils disent.**

A 416 : ..... Enfin c'est à peu près tout.... Ce qui est important, **c'est que je prenne conscience enfin que... Ça devienne conscient en fait, je le fais consciemment des fois, d'interrompre et de ... et je me rends compte que, des fois, je le fais et que ... Sans avoir conscience réellement que ça influence ce dialogue entre ..... nous, enfin entre la classe, entre les élèves et moi.....Je ne sais pas si...**

A 418 : Non c'était tout, j'ai choisi ceux-là parce que je ne me suis rendue compte qu'après et qu'avant j'avais la même chose, quelque part, avec un autre élève et **que je dois le faire souvent finalement..... Sans m'en rendre compte, je dois quelque part, oui dans ma tête, ah il faut que je pense à ça,** et de temps en temps, je vais interroger un élève qui essaie de me parler et qui se dit mais qu'est-ce qu'elle fait ! Est-ce qu'elle m'écoute euh..

## II.4. Tableau des actions et prises d'informations

ACTIONS - PRISES D'INFORMATIONS
A 46 : ( <i>en regardant</i> ) Les CE1, et bien sous la dictée des élèves, <u>je transcris</u> , enfin je passe du singulier au pluriel, <u>je note</u> le déterminant, nom adjectif. J'en ai interrogé, chacun leur tour... ceux qui lèvent le doigt.
A 48 : Ben pour cette fois oui ...Et je transcris au tableau ce qu'ils me disent ( <i>on regarde le film</i> ).
A 92 : ..... <u>Je me l'étais déjà dit</u> un petit peu avant parce que j'ai très vite vu Jehanne là qui était partie chercher de la lecture, je sais qu'elle va très vite dans son travail et <u>donc là je me suis dit</u> , cela va me prendre trop de temps .....
A 94 : Donc <u>je me suis arrêtée</u> avant.
A 96 : Mais je l'avais anticipé un petit peu avant quand j'ai fait l'exemple, <u>je me suis dit</u> , là euh, va pas falloir que je fasse le tout.
A 122 : Eh bien <u>je me dis</u> , tiens qu'est-ce que je fais ? j'arrête les phrases, et <u>je me dis</u> , ils vont pouvoir le faire eux-.....
A 124: <u>Je me dis</u> on va passer directement à l'explication des exercices et je vais consacrer et je vais quand même consacrer du temps pour savoir si les exercices posent problème pour qu'ils puissent vraiment être en autonomie après.
A 144 : Quand je lève les yeux pour voir ? Ben <u>je regarde</u> qui est-ce qui lève le doigt finalement ( <i>rire</i> ).
A 146 :: Ben aussi oui, <u>je regarde</u> , il y a un moment où ça commence vraiment à bouger par là et c'est vrai qu'on ne les voit pas ( <i>non visible à l'image vidéo</i> ).
A 162 : A ce moment-là, <u>je me dis</u> , de toute manière je ne peux pas laisser les CE1 comme ça, je ne peux pas leur laisser le manuel, exercice tant et tant, débrouillez-vous.
A164 : Donc <u>je me dis</u> de toute manière ma priorité, ça va être là de leur expliquer.
A 170 : Là c'est moi <u>qui lis</u> , j'ai abandonné ( <i>rire</i> ).
A 178 : Mais par contre, je vois que je prends quand même le temps de leur... de les laisser s'exprimer sur les difficultés qu'ils ont en fait, enfin qu'ils vont pouvoir rencontrer.....parce .
A 180 : Là, j'interroge Joachim.
A 202 : Bah...j'ai eu l'impression de ....Ils ont eu le temps de poser des questions sur les exercices
A 204 : On a lu chaque exercice et ils ont les manuels ouverts, les cahiers ouverts ... ( <i>rire</i> ) ils me semblent prêts oui !
A 278 : C'est quand je leur dis : est-ce que vous avez compris le sens du texte, je leur dis, justement on va rajouter ....
A 280 ( <i>vidéo</i> ): ...Et donc je leur dis : qu'est-ce qu'il nous raconte ce texte...
A 282 : Ben je sais pas ..

A 302 : Ben je me demande (*petite voix, rire*)...Peut-être que je cherche le texte, non pourtant je l'ai le texte, donc je cherche quelque chose qui est sur le banc..... il doit y avoir les étiquettes.

A 306 : Ben moins, je l'entends, oui, d'une oreille (*rire*)

A 310 : Je ne sais pas si je cherche, enfin je cherche quelque chose en tout cas sur le côté.

A 338 : Le temps je pense, oui... Encore parce que je sais qu'on a perdu beaucoup de temps, qu'on a passé beaucoup de temps de ce côté-là et que ce ..... C'est le temps je pense que c'est le temps..... c'est le temps qui fait aussi que je me dis : oh mes enveloppes, ta ta ta (*rire*) ça se distribue vite alors hop, hop, hop !

A 360 : Eh ben, finalement je dis ce que je voulais qu'il me dise... Enfin je corrige,.....

A 398 : ..... Parce que je sais que c'est un petit texte qui est court, qui n'a pas de difficultés particulières ... ils m'ont posé des questions sur les ... Après ils m'ont posé des questions sur le vocabulaire mais euh.....sur les mots que j'ai donnés ensuite... Sur les adverbess mais sur le contenu du texte je savais que c'était assez simple et ils avaient lu ensemble, enfin lu seuls, on avait lu ensemble, ils sont tous à peu près bons lecteurs, donc euh... Et au niveau de la compréhension ça va aussi donc finalement ..... Je savais que ça allait... Et je savais aussi que Dorian, je m'appuyais aussi sur lui.

## II.5. Tableau des intentions et des buts

INTENTIONS - BUTS – FINALITES
A 152 : A vouloir expliquer le travail obligatoirement, <u>je voulais expliquer</u> ce qu'ils allaient avoir à faire aux CE1 parce qu'ils sont petits et que si je ne veux pas qu'ils m'embêtent après, <u>il faut qu'ils sachent ce qu'ils vont avoir à faire</u> et qu'ils puissent poser leurs questions dès le début, ben sinon ils vont lever le doigt.
A 208 : <u>Ce que je cherche, c'est qu'eux soient en autonomie</u> vraiment et que ..... <b>Si je passe autant de temps finalement c'est pour ça.</b>
A 404 : Voilà oui, mais je veux quand même <u>qu'on passe à la reformulation</u> ..... Pour voir justement parce que ça va changer quelque part un peu le sens ..... Le texte aura toujours le même sens mais on va préciser des choses (...). ..... <b><u>Et finalement c'est moi qui vais redire quel est le sens du</u></b> ... ..Et eux forcément, oui oui ( <i>rire</i> )

## II.6. Tableau des savoirs

SAVOIRS
A 218 : Ben oui, ils ne peuvent pas rester en autonomie trop longtemps de toute manière,.....
A 400 : Oui .....Parce que je sais que c'est un élève qui comprend bien et ..... C'est aussi le moment où je vais m'appuyer sur ceux dont je sais qu'ils vont vite trouver leurs mots, enfin savoir vite reformuler quelque chose parce que justement je vois que ça tourne

## II.7. Tableau de clôture de l'entretien

### CLÔTURE DE L'ENTRETIEN

B 421 : Donc, à travers tout ce qu'on a dit, à la fois dans le premier moment avec les CE1, et l'autre avec les CE2 ? Qu'est-ce que tu retiendrais de ce qu'on a regardé ensemble ?

A 422 : .....Ben il y a deux points, enfin je pense, le temps déjà.

B 423 : Oui.

A 424 : **La gestion du temps qui me ... enfin ce qui est prévu et ce qui se passe réellement, le décalage qui m'ennuie, en fait !**

B 425 : Le décalage entre le prévu et ce qui se passe réellement ?

A 426 : **Voilà, parce que je me dis que ce qui se passe c'est en partie à cause de mon anticipation, j'ai mal anticipé.**

B 427 : En partie à cause de ton anticipation ?

A 428 : Voilà j'ai donné ça à mes .... **J'aurais dû anticiper plus sur le temps que ça allait leur prendre peut-être.... Donc gestion du temps, quand je vois finalement que..... Il y a trop de ..... Trop euh.... Qu'il y a un peu de retard, **eh ben je vais passer trop rapidement sur des choses, au moment où j'ai préparé, qui me semblaient importantes.****

B 429 : Oui, quand il y a trop de retard, tu passes sur des choses qui te semblent trop importantes ?

A 430 : Voilà je suis pressée finalement ..... C'est le rythme des élèves qui doit ...

B 431 : Oui, en même temps, tu dis que tu es pressée et que tu ne prends pas le temps, c'est ça que tu me dis ?

A 432 : Mumm, Mumm

B 433 : Tu vois d'autres choses encore dans ce qu'on a vu ensemble ?

A 434 : **Et puis euh..... Ben prendre conscience de mon comportement qu'on a vu là .... ma posture et ce que perçoit l'enfant, en fait, ça m'a permis de voir ; tiens j'aurais été à la place de l'enfant, ce que je me serais dit, moi, si quelqu'un qui m'interroge et en même temps papillonne à côté, est pas concentré sur ce que je dis.**

B 435 : D'accord, c'est très intéressant, est-ce que tu penses qu'on a fait le tour ?

A 436 : **Ça m'a permis de voir aussi, le fait d'être filmée, comment je distribuais la parole finalement, je me suis rendue compte, j'avais l'impression de donner la parole à peu près à tout le monde, et finalement j'ai l'impression que j'en interroge plus certains que d'autres, la façon dont j'interroge les élèves, je sais que je ne le fais pas innocemment non plus .... Voir comment je vais m'y prendre pour interroger les élèves.**

B 437 : Bon, je te remercie de ta collaboration.

### III – ENTRETIEN D'AMÉLIE1

Amélie1 était en renouvellement pendant l'année scolaire 2008-2009 et elle a été titularisée en juin 2009. Cet entretien d'explicitation vise à savoir ce que lui a apporté l'accompagnement pratiqué en février 2009, utilisant les images vidéo de sa séance d'enseignement de français en CP, CE1.

Je présente l'entretien avec B qui questionne (Brigitte, chiffre impair) et A1 (Amélie, chiffre pair).

1. B : Donc je te propose un entretien, je vais te questionner et si les questions ne te semblent pas claires, tu me le dis, si tu n'as pas envie de répondre, tu me le dis aussi. L'idée, c'est de savoir ce qui s'est passé pour toi dans un moment de l'entretien de l'année dernière donc je ne vise pas à savoir quelque chose de particulier. Je vise juste à te faire mettre en mots, peut-être, dans un moment de l'entretien que tu vas prendre le temps de retrouver finalement, un moment de l'entretien qui serait peut-être un peu plus significatif pour toi sur ce que t'a apporté cette vidéo et cet entretien qu'on avait eu ensemble.
2. A1 : Mumm, mumm
3. B : Tu prends le temps de laisser revenir et dans ce qu'on a fait dans ton entretien, chercher un moment où tu as eu l'impression que ça t'a permis des choses, peut-être de faire évoluer ta pratique, je sais pas ça c'est toi qui sais, un moment...on ne peut pas prendre tout l'entretien, je ne peux pas te questionner sur tout.
4. A1 : Oui
5. B : Mais peut-être de laisser revenir un moment qui est significatif pour toi de ce que a permis en fait la vidéo et puis le questionnement.
6. A1 : Mumm. Ben, enfin ... J'ai quelque chose de pas forcément très précis dans ce qu'on avait dit discuté parce que euhhh ....Ça fait bientôt un an maintenant.
7. B : Oui complètement ...
8. A1 : Mais euh....Par rapport à ce qu'on avait regardé, enfin moi je sais que j'avais regardé la vidéo toute seule.
9. B : Oui.

10. A1 : Et ça m'avait pas ....Toute seule ça m'avait rien apporté de bien concret enfin je .....En regardant comme ça on a plus euh enfin, je regardais plus mon comportement en classe euh, la manière dont je parlais et puis euh ...Un aspect général en fait parce qu'on n'a pas de recul quand on est dans la classe donc quand on, quand on voit pour la première fois en vidéo euh.....Moi je ne regardais pas tous mes défauts. Ce n'était pas du tout ça le but quand j'ai regardé toute seule, c'était vraiment comment sont mes élèves et comment ils se comportent vis-à-vis de moi enfin, j'avais plus cette idée là.
11. B : D'accord.
12. A1 : Et puis euh... D'avoir cet entretien, ça permet d'avoir un œil extérieur qui voit obligatoirement les défauts parce que vous êtes dedans, évaluateur euh...Et cetera donc euh ça permet d'avoir un œil extérieur qui pointe vraiment les choses et donc à cette vidéo....
13. B : Oui ?
14. A1 : Cette vidéo, le moment qui m'a le plus frappée c'était euh ...On m'avait régulièrement parlé de mon problème de déplacement dans la classe.
15. B : Oui.
16. A1 : Que je restais trop au tableau et que je n'allais pas assez vers les élèves au fond de la classe et cetera, et cetera et c'est quelque chose qui.....Pour moi je n'avais pas du tout cette impression-là. Pourtant on me le répétait, je disais oui, je prenais la remarque mais euh bon voilà quoi ça passait sans plus et j'avais l'impression de me déplacer de plus en plus et on continuait à me faire cette remarque et c'est vrai que de voir la vidéo et d'en discuter avec vous euh ...Ça permet de, de voir vraiment le défaut et c'est quelque chose qui ressort de flagrant après.
17. B : Alors par rapport à ce que tu me dis là, au moment où tu as vu la vidéo. Est-ce que tu peux prendre le temps de laisser revenir, je te propose de laisser revenir comme ça va revenir un moment dans la vidéo où ça a pointé ça un petit peu cette histoire de déplacement dont tu me parles. Prends le temps de laisser revenir, c'est très loin, c'est vrai mais tu vas voir en laissant revenir un peu, il y a des choses qui vont peut-être arriver, un moment où on aurait pointé, j'aurais pointé cette question de déplacement que tu suggères. Tu laisses revenir ce qui te revient de ce moment-là, on va dérouler un peu le fil et on verra bien ce qui revient.
18. A1 : ..... (*Silence 4s*) Ben je faisais des remarques aux élèves....

19. B : Alors pour un petit peu situer, qu'est-ce que tu revois de ce moment-là, qu'est-ce qui te revient de ce moment-là ?
20. A1 : En fait, j'étais en fait au tableau c'est par rapport à la vidéo parce que je me rappelle pas de la séance euh... Enfin du moment où j'ai fait la séance vraiment, c'est par rapport à ce que j'ai vu de la vidéo.
21. B : Donc c'est au moment où tu es là, tu es dans mon bureau, d'accord et...
22. A1 : Donc je me voyais au tableau donc sur l'écran (*rire*)...
23. B : Alors qu'est-ce que tu voyais pour qu'on situe bien ce que tu voyais sur l'écran ?
24. A1 : J'avais les élèves de dos, moi j'étais de face et j'expliquais un exercice de ...C'était pour les CP donc je me rappelle bien, j'expliquais un exercice avec des petits dessins. Il fallait entourer le son en fonction du dessin et en fait j'avais un double niveau donc j'avais les CP qui étaient hors champ de la caméra et euh pendant l'exercice, j'essayais d'expliquer en même temps aux CP. Et donc il y avait quand même des moments où ils étaient en réflexion où je ne parlais pas continuellement et au lieu de me déplacer pour voir les CE1. Y en avait qui faisaient du bruit, y en avait qui parlaient, je restais devant les CP et je gênais les CP parce que je faisais des remarques aux CE1 sans me déplacer et je les faisais tout fort en fait.
25. B : Mumm, mumm
26. A1 : Alors que et à ce moment-là on ..... Donc avec vous on avait pointé que ça aurait été beaucoup plus simple que je me déplace sans faire de bruit sans gêner les CP qui étaient en plein travail et que je donne les remarques directement ou que je fasse juste chut ou même juste la présence de se déplacer directement.
27. B : Alors peut-être essaye de, de faire revenir, de recontacter un peu ce moment-là où tu as pointé avec moi que tu es devant les CP et qu'il y a les CE1 à côté en fait. Laisse revenir dans le temps de l'entretien, qu'est-ce qui te revient autour de ce moment-là, si tu prends le temps de t'y replonger, finalement qu'est-ce qui revient de ce moment où tu es devant les CP et que j'ai pu t'aider à pointer. Oui, qu'est-ce qui te revient de ce moment-là comme ça ?
28. A1 : Dans quel sens ça me revient ?
29. B : De ce moment où as pointé, tu as souvenir de ce moment. Qu'est-ce qui te revient du moment où tu l'as pointé ?



30. A1 : Ben tout de suite, je me suis dit ben pourquoi je ne me suis pas déplacée spontanément.
31. B : Donc là spontanément tu te dis ça et tu vois quoi à l'écran dans ce moment-là ? Tu revois un petit peu l'image de l'écran, l'ambiance, qu'est-ce qu'il y avait ?
32. A1 : Ah ben, c'était ... La classe était relativement calme.
33. B : Donc la classe était relativement calme ?
34. A1 : On m'entendait parler aux CP assez fort parce que j'occupais un peu trop l'espace sonore aussi...
35. B : Tu occupais l'espace sonore ? Tu t'entendais parler un peu fort ?
36. A1 : Oui, mumm, mumm
37. B : Donc si tu y reviens, donc tu vois tu es dans la classe, tu occupes l'espace sonore..Il y a d'autres choses qui te reviennent de ce moment-là quand tu étais donc ici, que tu regardais la classe et tu occupais l'espace sonore ?
38. A1 : .....
39. B : D'autres impressions, sensations, visions, des choses que tu entends pour re-contextualiser un peu le moment ?
40. A1 : .....
41. B : Tu dis : tu envahissais cet espace sonore, il était comment cet espace sonore ?
42. A1 : Ah ben moi je, je parlais, on entendait éventuellement les élèves qui, qui levaient la main pour euh, pour euh, pour demander une précision mais je parlais, je parlais, je parlais quoi.
43. B : Et quand tu parlais, tu parlais, qu'est-ce qui te revient de la manière dont tu parlais. Comment c'était ta façon de parler ?
44. A1 : Alors ça..... (*silence 7s*) ! Plus ou moins clair en fonction du moment je pense mais ...(*rire*)
45. B : Non mais est-ce que c'était haut ? C'était bas ? Puisque tu parlais est-ce que tu entends des choses sur ce moment-là ?
46. A1 : Euh ....Je me rappelle que je parlais assez fort parce que je voulais que tous les élèves captent bien les informations que je donnais mais...
47. B : Tu voulais que tous captent bien ?
48. A1 : Oui voilà, que les CP captent bien ce que je disais
49. B : Oui...

50. A1 : Et euh mais après euh (*voix qui baisse*)....
51. B : Peut-être, on fait appel à une mémoire un peu sensorielle en fait, donc dans l'ambiance du moment : tu es à cette place là, tu regardes l'écran, tu envahis un peu l'espace sonore, y a les CE1 de l'autre côté ? Qu'est-ce que tu recontactes de ce moment-là ?
52. A1 : ..... (*silence 8s*) Pas grand-chose (*rire*)
53. B : Pas grand-chose, tu dis que tu revois l'image ?
54. A1 : Ah oui, oui je revois parfaitement l'image !
55. B : Et quand tu revois parfaitement l'image : qu'est-ce que tu revois parfaitement ?
56. A1 : Eh ben je vois (*rire*), je vois, je vais vous montrer à l'écran mais.....
57. B : Oui, vas-y ...
58. A1 : (*dessine sur l'écran noir de l'ordinateur des cercles pour signifier la place des élèves et la sienne*) Je vois les rangs d'élèves là.
59. B : Tu vois les rangs d'élèves là d'accord ?
60. A1 : Je me vois moi, ici, juste me déplacer devant les rangs des CP, devant les rangs des CP, les CE1, juste les premiers CE1 ici parce qu'ils étaient hors, hors cadre et euh... Et puis moi, moi euh.... Alors presque en train de gesticuler devant les CP, sans me déplacer en fait, euh c'était ça, qui était flagrant parce que ...Euh
61. B : Donc tu gesticulais sans te déplacer ?
62. A1 : Gesticulait entre guillemets ... Mais euh j'avais l'impression de faire beaucoup de bruit..
63. B : Tu avais l'impression de faire beaucoup de bruit : qu'est-ce qui te fait dire ça que tu avais l'impression de faire beaucoup de bruit ?
64. A1 : Je parlais fort euh, je ..... Alors que ça aurait été beaucoup plus simple parce que c'était un exercice à faire individuel et qu'ils étaient chacun sur leur feuille avec des petits dessins
65. B : Et toi tu avais l'impression de parler fort à ce moment-là ?
66. A1 : Voilà et moi je... J'étais devant.. ...Et je parlais fort. Alors que l'intérêt de cet exercice ça aurait été de, de se déplacer et de discuter ... Enfin pas de discuter mais de voir pour chaque élève éventuellement si euh parce que après euh...
67. B : Tu te revois dans ce moment-là comme l'écran, tu me le montres ?

68. A1 : Là ici là (*elle montre à l'écran des ensembles avec son doigt et je montre avec elle*)
69. B : Là tu es devant ?
70. A1 : Oui, ici là.
71. B : Tu es devant, tu parles fort ?
72. A1 : Oui.
73. B : Tu es devant, tu parles fort, tu vois d'autres choses dans ce moment-là quand tu parles fort ?
74. A1 : Ben que tous mes élèves sont comme ça, donc tous mes élèves sont la tête baissée.....
75. B : Oui ?
76. A1 : Devant leur feuille quoi, sur un exercice que je viens de donner et euh.... Du coup je me dis pourquoi, pourquoi continuer à parler enfin...
77. B : Tu te dis ça en regardant l'écran ?
78. A1 : Non là maintenant (*rire*), je me dis j'aurais dû me dire pourquoi continuer à parler enfin....(*on rit ensemble*)
79. B : Alors tu te le dis là maintenant, essaie peut-être de revenir sur l'écran qu'on ne voit pas, effectivement t'imaginer dans ce moment-là en fait, tu es devant, tu as tous les élèves baissés, tu es devant, tu parles assez fort. Il y a d'autres choses qui te reviennent de ce moment-là ou tu es devant tes CP, ils ont tous la tête baissée et toi tu parles assez fort ?
80. A1 : .....Non
81. B : Tu parles fort comment ? Tu t'entends comment puisque tu dis que tu parles fort ?
82. A1 : Ben je porte ma voix pour que ça aille jusqu'à, jusqu'au bout de la classe en fait parce que j'avais une classe nombreuse, j'avais... Je devais avoir ....cinq euh,....Je devais avoir cinq rangs d'élèves donc j'étais obligée de parler assez fort pour que ...
83. B : Donc tu dis tu portes ta voix ?
84. A1 : Oui, voilà je porte ma voix.
85. B : Et comment tu fais quand tu portes ta voix ?
86. A1 : .....(*rit et fais un geste horizontal et vers la droite avec le revers de la main*)
87. B : Tu fais ce geste (*reprise du geste*), ça veut dire quoi ça pour toi, la main en avant ?

88. A1 : Ben je .....(*rire*) ben je parle fort...Je ne sais pas, je ne sais....Ben ça je ne peux pas exprimer je euh...Enfin je vois pas comment
89. B : Tu as un geste là (*reprise du geste*), parler fort pour toi : c'est quoi ce geste là ?
90. A1 : Ah ben... euh faut s'impliquer parce que euh... Enfin on ne peut pas parler fort quand on est complètement avachi sur sa chaise, on peut pas, non. J'étais debout, j'étais active, je m'impliquais dans euh j'avais envie euh, enfin j'avais envie qu'ils réussissent l'exercice alors je m'impliquais fortement et du coup j'avais la voix qui, qui portait.
91. B : D'accord si on revient dans ce moment-là, tu t'impliques, tu as envie qu'ils réussissent, tu as la voix qui porte ?
92. A1 : Mumm.
93. B : Qu'est-ce que tu fais dans ce moment-là ? En fait tu t'impliques, tu as la voix qui est forte, tu veux qu'ils réussissent et tu as toutes ces têtes baissées devant toi .....Qu'est-ce que tu t'es dit en regardant tout ça encore ?
94. A1 : ..... (*silence 4s, rire*) Ben que je devrais me déplacer normalement....
95. B : Tu te dis ça ?
96. A1 : Que j'aurais dû me déplacer enfin sur le moment, c'est-ce qu'on avait constaté toutes les deux que euh ...Que à aucun moment ça servait à quelque chose ce que je faisais....Enfin ....Oui parce que on ne l'a pas dit dans ces termes là....
97. B : Je n'ai pas souvenir qu'on l'ait dit comme ça mais ....
98. A1 : Non mais....
99. B : Il te revient une question que j'aurais pu te poser dans ce moment-là ?
100. A1 : Oh là !
101. B : Où tu es face aux élèves, toutes les têtes baissées, tu parles fort, tu veux qu'ils s'impliquent ?
102. A1 : Alors là ..... (*silence 9s*) .....Une question..... (*silence 8s*)
103. B : Non, ça fait rien au cas où ça viendrait un petit peu, tu as cette volonté, tu te vois bien là devant, les élèves baissés, tu veux qu'ils s'impliquent et tu te dis là je ne me déplace pas en regardant cet écran, tu te dis d'autres choses encore ?
104. A1 : .....(*silence 4s*) Ben enfin ....C'est vrai que quand après on regarde la vidéo, on s'aperçoit du non mouvement à ce moment-là euh que quand on est derrière

- son écran parce que je ....Enfin sur le moment j'ai pas du tout euh.....Enfin quand j'étais en classe à voir quand .....Comment expliquer ?
105. B : Quand tu as regardé la vidéo toute seule ?
106. A1 : Non euh en fait, au moment où j'étais dans la classe, fin novembre Quand .....Je ne me suis pas dit tiens je ne me déplace pas. Comment ça se fait que je ne me déplace pas alors que je devrais me déplacer.
107. B : D'accord, ça c'est la situation de référence.
108. A1 : Voilà et pourtant après et il n'y avait que deux mois de décalage donc ce n'était pas non plus énorme et c'est en voyant la vidéo, je me disais mais ils ont tous la tête baissée. Je suis en train de parler à des élèves qui ont tous la tête baissée et comment ça se fait que je ne percute pas que ça serait plus utile que je me déplace, que j'aie vu ce qui se passe plutôt que je continue à parler et à donner des informations alors qu'ils ont tous la tête baissée sur leur feuille et qu'ils sont en train de faire....
109. B : Tu les revois bien ces têtes baissées ?
110. A1 : Ah oui, oui !
111. B : Ils sont comment pour toi, tous avec ces têtes baissées, ça te revient comment ça ?
112. A1 : Quand j'ai vu la vidéo ou au moment où ?
113. B : Quand on a vu la vidéo ensemble.
114. A1 : Ben je me suis dit c'est normal qu'ils aient la tête baissée parce qu'ils font ce que je leur ai demandé, je leur ai donné la première consigne, je leur ai dit je vous donne l'exercice puisque c'était un exercice qu'on avait l'habitude de faire donc c'est logique que eux baissent la tête, je leur donne un exercice individuel à faire que eux hop ! Ils se mettent dessus et ils travaillent et moi, je me vois continuer à parler à donner des informations, des informations, des informations et... Je me suis dit (*rire*) Pourquoi ! Pourquoi je comprends pas qu'il faut que je me déplace.....Ça c'est après .....Du coup après quand on retourne en classe (*rire*) après s'être fait toutes ces réflexions. On se pose la question attends, il faut que je me déplace ou pas là maintenant enfin c'est ...
115. B : Oui, oui je comprends bien, tu vois. Tu fais référence au moment où tu l'as fait tu te posais pas la question alors tu m'as parlé du moment où tu regardes toute seule et du moment où on regarde ensemble. Et dans ce regard ensemble, en fait, est-

- ce que tu te l'étais dit avant pourquoi je me déplace pas à ce moment-là quand je suis debout devant et que toutes les têtes sont baissées ?
116. A1 : Est-ce que je me l'étais dit quand j'étais toute seule ?
117. B : Oui.
118. A1 : Non.
119. B : Alors ça serait intéressant, c'est ça qui m'intéresse dans ce moment-là où tu me dis, tu es bien devant, tu te revois bien devant l'écran avec moi si je comprends bien ?
120. A1 : Oui.
121. B : Et tu es devant l'écran, tu te positionnes bien, tu vois toutes les têtes des CP baissées ?
122. A1 : Mumm...
123. B : Tu vois que tu es dans l'espace, tu as envie qu'ils s'impliquent et en même temps, ils ont la tête baissée et que tu te dis euh..... Qu'est-ce qui t'a fait venir ça et qu'on essaye de retrouver ce moment-là finalement ? En restant avec cet écran que tu vois bien. Je vois bien où je suis, je vois bien où sont les élèves et il y a les CP qui ont la tête baissée, moi je parle, je veux qu'ils s'impliquent. Qu'est-ce qui a fait dans ce moment-là que tu ne te sois pas déplacée ?
124. A1 : .....
125. B : Tu revois l'écran, est-ce que tu revoies d'autres choses dans ce moment-là ?
126. A1 : .....Je...Je revois pas de, enfin je revois pas d'autres choses enfin je revois pas d'autres moments, je vois ça, vraiment moi de me dire que euh pourquoi est-ce que je me déplace pas !
127. B : Alors peut-être juste avant le moment où tu te le dis : qu'est-ce qu'il y eu dans ce moment-là ? Toi tu es bien devant, tu parles ...
128. A1 : Ben parce qu'on a dû enfin.....Parce que ....Parce qu'enfin parce que juste avant que je dise ça, on en a discuté mais et je ne sais pas, je ne sais pas, je ne sais pas pourquoi c'est venu à discuter des déplacements... Peut-être je me rappelle plus si euh si on avait discuté au début de l'entretien des, des petits problèmes que je pouvais avoir ?

129. B : Je ne crois pas, je crois qu'on avait pris la vidéo où tu avais choisi le moment et on y avait été directement et donc ça moi je ne le savais pas en fait. Mais peut-être juste avant que tu te dises ça, tu es devant cet écran, tu vois bien ça ?
130. A1 : Oui
131. B : Est-ce que tu vois d'autres choses ou tu entends d'autres choses, ou tu sens d'autres choses ? Il y a d'autres choses dans ce moment-là où tu vois bien, tu sens bien, tu entends bien, en fait ?
132. A1 : .....Après c'était peut-être un cumul, c'est peut-être pour ça.. Enfin un cumul dans le sens où ce qu'on avait regardé la vidéo parce que je n'avais pas choisi vraiment de moment précis quand on l'avait regardé, on avait plutôt choisi le fil.
133. B : Oui.
134. A1 : Et peut-être qu'on en est venu à discuter de mes déplacements parce que justement au fil de la vidéo c'est ....Enfin je, je ...J'avais cette impression de rester au tableau et là c'était d'autant plus flagrant que tous les élèves étaient sur leur exercice, têtes baissées à pas du tout.... Enfin ce qui était logique, à pas du tout écouter le flot d'informations que je leur donnais et euh du coup, c'est enfin, je pense que c'est plus, le ...Le cumul de, de mes non déplacements qui a fait que d'un coup enfin, on... on en a discuté toutes les deux que ben là normalement, enfin je n'avais rien à faire à continuer à rester au tableau tout le temps euh.....
135. B : Et qu'est-ce qui te ferait dire ça en fait, le cumul un petit peu des choses dans ce moment-là ?
136. A1 : ..... (*silence 5s*) Parce que je sais que c'était pas au début que je me suis dit ça tout de suite. On n'en a pas parlé dès le début, c'est ....C'est enfin je.....Je crois pas mais euh.....
137. B : Ca serait pas le cumul en tout cas ce qui t'apparaît fort c'est vraiment cette image là ?
138. A1 : Ah oui qui me reste là, ben c'est que ça m'a vraiment marquée enfin, enfin parce que euh ...Enfin c'était vraiment un, un gros problème enfin a priori de ce qu'on me renvoyait sur euh...ma pratique. C'était quelque chose de tellement récurrent et que je ne m'apercevais pas finalement. On me le disait et je me disais oui il faut que je me déplace plus mais de voir ce moment-là ! Ca a pris une ampleur là vraiment de, de me voir immobile enfin pas immobile (*rire*) car je me déplaçais de

- manière latérale entre mes CP et mes CE1 mais de, de, de me voir tout le temps collée à ce tableau.
139. B : Et si tu peux prendre le temps juste avant quand tu te vois justement collée à ce tableau, les élèves têtes baissées, si tu prends le temps de recontacter le moment juste avant. Ça peut-être intéressant, prends le temps de recontacter le moment juste avant que tu arrives à ça et que tu apparisses collée au tableau, les têtes baissées. Qu'est-ce qu'il y avait un tout petit peu avant dans ta vidéo en fait. Est-ce que tu revois un tout petit peu avant ?
140. A1 : On a distribué les feuilles, je suppose mais je ne m'en rappelle pas et ..... (*silence 16s*), j'étais peut-être avec les CE1 mais je ne suis pas sûre...
141. B : C'est vraiment cette image qui t'apparaît très fort ?
142. A1 : Oui parce que ça a été enfin ....J'ai l'impression que ça a été le déclic de plein de choses....
143. B : Le déclic de plein de choses ? Tu veux dire quoi par là ?
144. A1 : Euh.... Ben (*silence 4s*) d'avoir eu cette euh.....Enfin cette vue extérieur .....Avec la vidéo et vous parce que toute seule, moi ça m'a servi à rien du tout de regarder la vidéo hein ...De faire tous ces commentaires qu'on avait fait toutes les deux et d'avoir eu ce déclic-là enfin ....D'avoir ce regard extérieur à ce moment-là sur la vidéo et de me dire mais c'est fou pourquoi je me suis pas aperçue qu'il fallait que je me déplace et ...bien du coup de retour en classe .... J'arrivais à ... J'arrivais enfin j'arrivais à .....Enfin j'essayais de retrouver des moments où, où je me mettais à l'extérieur et de me dire euh .... Regarde euh tes élèves mais ça prenait dix ou quinze secondes, vraiment rien quoi mais de me dire est-ce que là je ne pourrais pas faire autrement quoi ou est-ce que c'est logique que je sois là.
145. B : Et sur cette idée de regard extérieur là comment il était ? Si tu reprends ce moment-là où tu es collée au tableau comment il est ton regard extérieur à toi à ce moment-là ?
146. A1 : Ben j'étais déçue....J'étais déçue de moi.
147. B : Tu étais déçue de toi ? Ça veut dire quoi pour toi le regard extérieur ?
148. A1 : Ben de, ben de regarder ma pratique...
149. B : Oui ?
150. A1 : Et je me voyais pas si peu réactive que ça en fait.....



151. B : Tu ne te voyais pas si peu réactive ?
152. A1 : Oui parce que le fait de, de voir ce moment où vraiment, vraiment ça sautait aux yeux que enfin, j'aurais dû aller voir les élèves et cetera et je pensais que quand j'étais en classe. euh ...Euh j'étais plus réactive que ça vis-à-vis des élèves c'est-à-dire que, que je pensais euh ....Enfin comment, je ne sais pas comment expliquer, je pensais euh avoir des réactions plus intéressantes pour mon enseignement que ce que je voyais sur cette vidéo.
153. B : Que tu voyais sur cette vidéo et ce regard extérieur, tu l'as eu dans ce moment-là quand tu dis là j'ai un regard extérieur, je pensais avoir des réactions plus intéressantes, il y a eu ce regard extérieur à ce moment-là ?
154. A1 : .....Ouais .....Ben parce qu'il y a ce moment-là qui m'a, qui m'a marqué mais euh...enfin moi je trouve que l'entretien et la vidéo ça m'a servi à ça, à ça en général après c'est vraiment cet élément là enfin qui m'a le plus marquée parce que je reviens toujours au même. On me le disait, on me le disait, j'avais l'impression d'évoluer et en fait une fois que j'ai vu la vidéo, je me suis aperçue que finalement non, je me déplaçais toujours pas et alors je me disais mais au début ça devait être quoi ! Je devais (*rire*) ça devait être encore pire et du coup c'est vrai ben, j'étais déçue parce que euh, euh...Parce que je pensais, enfin je pensais avoir intégré plus de choses, je pensais plus avoir avancé finalement.
155. B : C'est-ce côté intégration des choses parce que tu me parles de ce que tu as vu. Tu me parles de ce qu'on t'avait dit pendant un certain temps et je crois je ne savais pas ce qu'on t'avait dit.
156. A1 : Oui.
157. B : Et finalement ce regard extérieur ça serait à la fois se voir, repenser à ce qu'on t'a dit et ré-imaginer un petit peu ce que tu pensais faire et que tu n'as pas fait en voyant ça ?
158. A1 : Oui ben euh enfin ...on....Je pense que .....À partir du moment où l'on ne s'est pas encore vu en vidéo, finalement on idéalise toujours un petit peu sa manière d'être en classe, enfin idéaliser c'est un grand mot.....Mais euh... Enfin je...on se voit..... On a toujours l'impression d'être comme ci comme ça et de se retrouver face à cette vidéo..... Ça ....Ça remet tout à plat obligatoirement parce que là on voit **vraiment** comment on se comporte par rapport au élèves... Comment est-ce

- que euh est-ce qu'on leur parle et encore bon on fait, on va dire un peu plus attention parce qu'on sait qu'il y a quelqu'un qui filme ...donc on n'est pas, non plus dans le cent pour cent naturel comme on est quand on est tout seul dans sa classe.
159. B : Alors comment tu t'es vue dans ce moment-là parce que c'est bien celui-là que tu as identifié sur effectivement, toi scotchée au tableau là tu me disais, les élèves effectivement..et tu dis que tu te vois de l'extérieur alors il y a quelque chose qui apparait fortement dans ce, de ce moment que tu as choisi toi ?
160. A1 : ....
161. B : Tu dis je me vois en extérieur à ce moment-là. On pourrait dire je me suis vue en extérieur avant puisque tu as regardé la vidéo. Tu t'étais vue à l'extérieur à d'autres moments ?
162. A1 : Ben non, c'était là.
163. B : C'était là ?
164. A1 : Oui.
165. B : Et ce « c'était là », qu'est-ce qui a déclenché à ce moment-là, j'entends bien que tu me dis je vois bien, tu peux même me resituer les choses sur l'écran, tu peux te mettre où tu es, tu peux mettre où sont les élèves ?
166. A1 : Ah Oui, oui.
167. B : Est-ce qu'il y a d'autres choses aussi qui t'interpellent dans ce moment-là ?
168. A1 : .....(silence 4s)
169. B : Tu dis, j'ai eu ce regard extérieur à ce moment-là ?
170. A1 : .....
171. B : Tu as cette image très forte ?
172. A1 : Oui.
173. B : Il y a ce que tu t'es dit dans ce moment-là que tu as mis en lien si je comprends bien ?
174. A1 : Ben avec toutes les remarques qu'on m'avait faites depuis, depuis X temps .....(silence 8s) ....mais euh non, y a rien qui euh ..Qui me revient
175. B : Donc il y a cette image qui te revient et puis cette idée de regard extérieur ?
176. A1 : Ben ....Oui euh.....Je ne sais pas ....je.....Peut-être le fait d'analyser avec vous ou ....Mais je ...

177. B : Tu dis ce qui vient .....C'est étonnant que ce moment-là, vraiment tu te vois, tu te vois très bien
178. A1 : Ah oui ! Je me revois sur l'écran mais je ne sais pas pourquoi ce moment-là précis enfin ....
179. B : C'est peut-être dans la façon dont tu te vois sur l'écran à ce moment-là ?
180. A1 : ....
181. B : Tu te vois bien en tout cas, tu te positionnes bien toi, tu positionnes bien les CP, il y a d'autres choses que tu positionnes bien toi encore dans cet écran à ce moment-là ?
182. A1 : Ben mes affichages parce qu'on en avait discuté.
183. B : Oui ?
184. A1 : On en avait discuté un peu pendant la vidéo, on avait discuté de mes affichages mais euh.....Sinon non je ne vois rien d'autres ...
185. B : Elles t'ont fait quel effet ces têtes baissés là, les CP ?
186. A1 : Je ne servais à rien (*rire, fait un geste de la main en balayant vers la droite*)
187. B : Je ne servais à rien (*rire et je reprends le geste*), c'est une ligne horizontale plate comme ça ?
188. A1 : Ben oui, ...Je ne sais pas c'est le geste qui m'est venu spontanément, je ...que .....On peut parler, parler, parler....Si les élèves sont en train de faire un travail, si on vient de leur donner un travail, ça sert à rien de continuer donner des informations, des informations en continu et euh....Donc effectivement c'était ça je servais plus à rien. J'étais collée au tableau donc de toute façon, je servais à aucun élève.
189. B : Oui
190. A1 : Je donnais des informations mais ça servait à rien puisque je leur avais déjà donné la consigne, ils avaient l'habitude de faire l'exercice donc ils étaient partis dans l'exercice donc c'est comme si je parlais dans le vide !
191. B : Si tu essayes de mettre en mots ce geste-là (*je montre*), je ne servais à rien, tu as fait ça tout de suite, c'est bien venu, cette main là qui traverse horizontalement là, comment tu l'as refait déjà ce geste là ?
192. A1 : Je ne servais à rien (*rire*).

193. B : Je ne servais à rien, qu'est-ce que tu mettrais derrière « je ne servais à rien » ?
194. A1 : Je peux sortir de la classe (*rire*).
195. B : Je peux sortir de la classe ?
196. A1 : Oui, oui je ne sais pas, je ne servais à rien, je ...Oui, je peux sortir de la classe.
197. B : Tu mettrais d'autres choses dans ce geste-là qui est bien venu naturellement et qui est bien clair, « *je ne servais à rien, je peux sortir de la classe* » ?
198. A1 : Ben j'aurais pu me mettre de côté, complètement de côté en fait, je, je ... Que je sois devant, derrière, à côté des élèves je pouvais me mettre à côté et eux ils avançaient.
199. B : Et eux ils avançaient ?
200. A1 : Ben oui, enfin, en tout cas, ils donnaient l'impression d'avancer parce qu'ils étaient concentrés sur leurs exercices donc c'est pour ça que j'ai fait ce geste-là, je servais à rien, à rien, c'est net, on tire un trait quoi. ...Voilà !
201. B : Ca serait ça, tu tires un trait en fait ?
202. A1 : Oui
203. B : Tu tires un trait sur quoi ?
204. A1 : Je sais pas sur euh..... Sur ma manière de faire (*rire*)
205. B : Tu tires un trait sur ta manière de faire, ça serait ça qui correspondrait à ce geste là ?
206. A1 : Peut-être .....Oui, c'est venu spontanément ...
207. B : Oui c'est intéressant, c'est toi qui le fais donc ça t'appartient à toi, je tire un trait, ça correspondrait ce moment-là ?
208. A1 : Oui.....Oui , oui parce enfin parce que moi je considère cette vidéo, il y a eu un,.... un avant vidéo et un après vidéo...
209. B : Oui, ah oui ?
210. A1 : Oui, enfin pour moi, après peut-être que si quelqu'un était revenu voir ce qui se passait dans ma classe, il aurait peut-être dit non, tu regardes la vidéo, tu regardes maintenant bon, finalement ça ne change pas grand-chose mais pour moi euh... il y a eu ce, ce déclic quoi avec la vidéo ou.... ou enfin j'ai vu plein de choses quoi je .....

211. B : Il y a eu ce côté déclic, le avant, le... après, le déclic..
212. A1 : Oui, oui, ben c'est pour ça que moi, la vidéo ça m'a vraiment euh, ça m'est vraiment servi donc quand justement Marie-Ange avec qui j'ai discuté, je lui ai dit mais tu vas voir, tu vas voir plein de choses, plein de choses qu'on te dit, qu'on te répète depuis euh, depuis X mois et là tu vas vraiment voir, voir ce qu'on te dit et c'est ça moi que j'ai trouvé très intéressant. Parce finalement quelqu'un de l'extérieur qui dit, qui dit des choses c'est comme quand on parle à nos élèves, on peut dire 50000 fois la même chose... si ils n'ont pas envie de l'intégrer, ils ne l'intègrent pas ! Voilà ! Donc ben là c'est pareil, si ...Enfin du moment qu'on n'a pas vu encore, qu'est-ce qu'on fait vraiment en classe et comment on se comporte vraiment en classe euh finalement moi c'est voilà .....On me répétait, répétait des choses et je disais d'accord, d'accord et j'essayais de faire des efforts enfin j'avais vraiment l'impression de, de progresser et puis finalement non, c'est ça a été vraiment la vidéo qui, qui m'a permis ça quoi.
213. B : Donc question par rapport à ce déclic finalement, tu expliques aux autres qu'il y a eu le avant et le après vidéo dans ce déclic finalement si tu essayes, on s'est replongées dans un moment qui était fort pour toi, intéressant pour toi avec ce geste-là (*reprise du geste*) très clair là aussi. Qu'est-ce que tu dirais finalement, qu'est-ce qu'il y a eu qui te permette ça ? c'est une question difficile hein. Finalement : qu'est-ce qui a pu s'être passé dans ce qui te revient, tu laisses revenir qu'est-ce qui t'a permis ce déclic ? Qu'est-ce qu'on a pu faire ensemble où là c'était effectivement parlant. Qu'est-ce qui te reviendrait toi de ce qu'on a pu faire, de ce que tu as pu faire dans ce moment de vidéo ?
214. A1 : .....
215. B : Tu me dis qu'il y avait un ensemble de choses, des choses questionnées avant ?
216. A1 : Oui, oui..... (*silence 10s*).... Là je sèche
217. B : Tu as dit ce regard extérieur.....
218. A1 : ....Ben de mettre en mots euh.....Les situations de classe.....Quand on discute euh....Je ne sais pas on n'a pas ...Enfin.....On n'analyse pas les choses de la même manière....
219. B : Mumm, mumm et tu disais de mettre en mots ?

220. A1 : Oui,.....Le fait de mettre en mots des ....Des choses qui se passent dans la classe .....Euh ben c'était le but de l'entretien aussi de faire ça et euh....Ça permet aussi de d'avancer dans son, dans son analyse entre guillemets mais euh donc je pense que c'est ça qui. ....Enfin je suppose parce que là je vois pas trop, je pense au fur et à mesure de discuter, de mettre en mots par rapport aux questions que vous posiez de ce que vous voyiez sur la vidéo euh ...Parce que y a forcément quand on discute comme ça des problèmes de classe qui reviennent de manière récurrente dans ce qu'on nous reproche, on parle et euh...Enfin je pense qu'on avance petit à petit sur la vidéo en discutant mais enfin je là je sais pas trop euh...
221. B : En tout cas là y a cette idée on avance petit à petit en discutant, en mettant en mots ?
222. A1 : Oui
223. B : Que toi tu mettes en mots, ce n'est pas comme une discussion par ailleurs ?
224. A1 : Ben là, c'est pas pareil parce que l'entretien qu'on avait euh enfin c'était euh, c'était plus euh enfin moi c'est l'impression euh après c'est peut-être pas... Vous, vous vous posiez des, des questions pour savoir euh vous aviez vous ce regard complètement extérieur parce que vous n'aviez pas forcément lu mon dossier, ou quoi et c'était pas le but, c'était juste de voir la vidéo et de m'aider à l'analyser et ..les questions donc de répondre aux questions ...Ça .....Enfin ça permettait d'avoir une réflexion en fait sur ce qui se passait dans la classe et c'était pas et jusqu'à maintenant on n'a pas enfin jusqu'à ce que je regarde la vidéo, que je n'avais pas forcément eue.
225. B : D'accord.
226. A1 : C'est-à-dire que jusqu'à maintenant j'avais des visites, j'avais des visites, et pendant une demi-heure on me listait ce qui allait, ce qui allait pas mais ce n'était pas.. ce n'était pas une discussion, c'était un constat. C'était « ça se passe comme ça dans ta classe, il faut ça, ça, ça, ça, ça », bon après y'avait des choses positives, des choses négatives mais euh ....Hein les gens qui venaient me voir c'était plus des constats. La euh .....La vidéo et l'entretien, c'était des questions et on discutait de ce qui se passait dans ma classe, qu'est-ce que je voyais, qu'est-ce qu'on voyait sur la vidéo et puis euh ben après ...Ben forcément moi je mettais en relation de ce qu'on discutait avec les questions et ce qu'on m'avait dit auparavant.. Ça paraît enfin c'est la logique euh ...Donc euh du coup, c'est ça qui permet vraiment d'avancer et ce

questionnement et cette réflexion et vraiment discussion.... A priori, ça m'aurait servi à rien qu'on me montre la vidéo pendant une heure et puis qu'on me dise « ben là tu vois y avait ça, ça, ça, ça, et ça » enfin c'est pas du tout la même approche.

227. B : Ça me semble très intéressant tout ce que tu dis, je suis d'accord avec toi que c'est pas du tout la même approche parce que d'un côté tu dis les gens viennent et te donnent des conseils, des listes comme on t'en avait déjà donné plein et de l'autre côté c'est toi qui mets en mots, ce n'est pas moi qui met en mots.

228. A1 : Voilà !

229. B : Je te questionne et toi tu mets en mots et puis j'entends ce « fur et à mesure où on a la vidéo où on voit, où on questionne », au fur et à mesure et c'est toi qui fait ta propre analyse, ce n'est pas moi qui le fait.

230. A1 : Oui, oui c'était ça l'entretien normalement, c'est comme ça que je le prenais mais bon après j'avoue que j'étais très sceptique.

231. B : C'était d'autant plus intéressant si tu étais très sceptique.

232. A1 : Non, vraiment bon voilà, de faire une vidéo bon ben pourquoi pas ! Moi j'étais partante de toute façon c'était pour euh.. .Pour améliorer ma classe donc pourquoi pas et puis de l'avoir vue toute seule ça m'avait rien apporté et donc après t'auras un entretien bon ouais OK super ! Non ben voilà, on accumule tellement de choses avec l'IUFM et quand on est en renouvellement on a un rapport plus ou moins conflictuel avec l'IUFM donc c'est des fois difficile de, de ....D'y aller quoi Maintenant on a fait ça, maintenant on a fait ça et ben en plus tu vas avoir un entretien avec la vidéo

233. B : C'est en plus du reste ?

234. A1 : Oui voilà quoi ok, d'accord, super ! Non mais vraiment ça fait, je trouve que ça s'accumule il y a des choses et puis moi j'étais encore partie dans l'optique et puis un entretien d'une heure où je vais encore entendre pendant une heure « et ben tu vois là, tu as fait ça tu aurais dû faire ça, là t'as fait ça tu aurais dû faire ça ». Non ! Voilà quoi ! Moi je n'avais pas besoin de ça, ce n'était pas ce que j'attendais et là ben ça s'est pas du tout passé dans ce sens là. C'était vraiment un questionnement et là voilà la mise en mots de ce qu'il se passait dans la classe et effectivement je me suis aperçue de plein de choses qu'on me disait.

235. B : Ah oui ?

236. A1 : Ben oui ben voilà, il y a plein de choses qu'on me disait et je me suis aperçue moi enfin avec cette vidéo !
237. B : Le fait de te les dire ça ne suffisait pas pour que tu t'en aperçoives visiblement ?
238. A1 : Voilà ah ben non, moi on me le disait je ....Pour certaines choses, j'étais pas du tout d'accord (*rire*) mais bon enfin comme beaucoup, beaucoup peut-être pas, mais comme certains stagiaires. Des fois, on nous fait des réflexions, on se dit mais non mais attends ! Il a complètement « halluciné » lui derrière enfin c'est voilà ! On a aussi ce côté-là et en même temps quand on entend plusieurs fois la même chose on se dit y a peut-être un problème de ce côté-là. Donc on essaye de faire des efforts, du coup après quand d'autres personnes viennent mais ce n'est pas du tout pareil de se voir vraiment à la vidéo et de se dire ah oui, ça fait trois fois qu'on me dit que je ne me déplace pas dans ma classe et là et puis l'attitude des élèves parce que quand quelqu'un vient au fond de la classe et nous fait le constat de « tu te déplaces pas assez ! » OK mais alors ça fait quoi ? Ma séance, elle s'est bien passée, les élèves ont fait leur boulot, bon d'accord ! Sauf que là, à la vidéo, je ne me déplace pas et tous les élèves ont la tête sur leur feuille et ben là ok d'accord, je vois que ça sert à quelque chose si je me déplace, là je le vois. Après quand on revient une demi-heure après la séance, ben oui d'accord je ne me déplace pas mais bon ! Les élèves ont fait leur truc, la séance s'est bien passée, enfin c'est pas la même euh... ..Ce n'est pas non plus la même démarche... Mais voilà.
239. B : Et ben écoute, c'est bien, c'est intéressant d'avoir un point de vue après l'entretien. Quand on est dedans, on ne sait pas trop. En fait, je crois à l'accompagnement quand tu me dis on me donne des tas de conseils, c'est eux qui me les disent bon on me les dit plusieurs fois mais ça ne résonne pas, ça n'a pas de sens pour toi. Ce n'est pas encore quelque chose qui t'apparaît toi. C'est des choses dites par des gens extérieurs qui te donnent une liste, c'est eux qui le disent. Et ça n'a pas fait sens pour toi.
240. A1 : Oui, oui bien sûr.
241. B : Bon je te remercie.



## IV – TABLEAUX COMPARATIFS VINCENT ET AMÉLIE

### IV.1. Rétroaction

CATEGORIE	REPLIQUES / VINCENT	REPLIQUES / AMÉLIE
OUVERTURE	<p>V 6 : Et déjà le fait, <u>de l'avoir vu</u>, (...) le même regard.</p> <p>V 8 : Et même <u>de voir des choses que je ne vois jamais</u> (...) <u>On le voit sur tout le film</u>, c'est le premier plan que moi je ne vois pas en fait, .</p> <p>V 10 : <u>Déjà ça, moi je ne le vois pas du tout</u> et je m'en suis rendu compte, en fait qu'à la fin. <u>En regardant</u> je me suis dit.. ;(...)..</p> <p>V 38 : Ben, c'est que moi j'ai souvent euh.....<u>Déjà, je me suis rendu compte avec la vidéo que j'ai un timbre de voix assez élevé</u> aussi, on va le revoir</p>	
JUGEMENTS  COMMENTAIRES  RESSENTI	<p>V 120 : (...) <u>on va le voir</u> sur la vidéo</p> <p>V 194 : <u>Je vois</u> déjà que les autres lecteurs se tournent vers lui, j'en ai plusieurs qui me regardent moi là</p> <p>V 246 : <u>Je vois</u> que ça les perturbe, <u>on le voit</u>, ils s'agitent</p> <p>V 390 : ..(..) Là, <u>je le vois</u> parce que je m'entends à peine alors que je suis plus près de la caméra</p> <p>V 398 : ..(..).. <u>Mais avec la vidéo</u>, oui du coup voilà</p> <p>V 496 : Là, <u>je vois</u> qu'il y en a qui se retournent</p>	<p>A44 : Là, on identifie déterminant, adjectif....(...)</p> <p>A 148 : Euh... Ben <u>on ne le voit pas</u> vraiment en fait, c'est un peu .... voilà, là c'est avant parce que là on voit qu'ils sont en lecture.</p> <p>A 182 : <u>Là, je vois</u> que ...</p> <p>A 248.....(<i>on regarde le film</i>).....Je leur dit qu'ils vont avoir de petites étiquettes, voilà <u>c'est là</u> ! C'est ça.</p> <p>A 330 : C'était les enveloppes que je préparais.....(<i>le film continue</i>) et là c'est moi qui les lis.(<i>on regarde le film</i>)..... <u>Et là</u>, c'est moi qui dis ce que je voulais qu'ils disent sans vraiment faire intervenir la classe et alors <u>là</u> je relance euh...</p>
ACTIONS	<p>V 132 : j'ai juste, <u>je regarde</u> l'élève, en fait, et je rappelle que c'est à lui de parler en disant, en donnant le nom du personnage, voilà</p> <p>V 170 : Là, <u>j'ai dû voir</u> un élève par ici, je pense, faire autre chose.....Et</p>	<p>A 92 : ...(...)...Parce que <u>j'ai très vite vu Jehanne, là</u>, qui euh...qui était partie chercher une lecture, ...(...)..</p> <p>A 178 : Mais par contre, <u>je vois</u> que je prends quand même le</p>

	<p>je suis en train de me déplacer et ben si... <u>Je viens de voir Stevens.</u> (...).</p> <p>V 200 : Donc <u>on le voit là</u>, ils se lèvent et discutent et donc là je relance aussitôt</p> <p>V 296 : <u>Là</u> j'attends juste que ça se calme un peu</p>	<p>temps de leur..... Parce que là on fait un exemple au tableau, qui n'était pas prévu, ..(...)</p> <p>A 180 : <u>Là</u>, j'interroge Joachim, c'est justement lui qui m'avait posé la question, je ne comprends pas...</p>
CLÔTURE	<p>V 566 : ... dans ce que <u>je peux voir dans la vidéo</u>, je me dis que ça peut-être induit par ma façon de faire</p> <p>V 570 : Et puis <u>c'est justement avec la vidéo</u> que je me suis rendu compte en passant, en individuel, je garde un ton, une voix relativement forte..... <u>Je le vois juste sur la fin de la vidéo</u> mais ce n'est pas des choses que je vois tout de suite. C'est un peu comme le premier plan que je n'ai pas vu du tout, tout de suite (...)</p> <p>V 576 :....(..). <u>C'est vrai qu'une vidéo</u> en soit, chose que je ne voyais pas du tout au début <u>me permet quand même de voir plein de choses que moi je ne vois pas.</u> ....Et du coup c'est quand même assez intéressant.</p>	<p>A 434 : Et puis euh..... ben prendre conscience de mon comportement <u>qu'on a vu là</u> .... ma posture et ce que perçoit l'enfant, en fait, <u>ça m'a permis de voir</u>(...)</p> <p>A 436 : <u>Ça m'a permis de voir aussi, le fait d'être filmée,</u> comment je distribuais la parole finalement, <u>je me suis rendue compte,</u> j'avais l'impression de donner la parole à peu près à tout le monde, ...(...)</p>

## IV.2. Réflexivité

CATEGORIE	REPLIQUES VINCENT	REPLIQUES AMÉLIE
JUGEMENTS  COMMENTAIRES RESSENTIS	V 392 : ...(..) C'est là où je me suis rendu compte que mon timbre de voix, je le module pas assez V 522 : ..C'est vrai que du coup là je me rends compte que c'est peut-être à cause de mon comportement ...(..)	A 216 : Ben, en fait en le re-visionnant, je me suis dit ben, en fait, j'ai passé du temps, mais quand même euh... C'est nécessaire, .....
CLÔTURE	V 574 : Je ne pensais pas que le questionnement me permettrait de franchir moi d'autres étapes de réflexion alors que j'ai pu aller, pousser ma réflexion un peu plus loin ; des choses que j'avais pas du tout pensé et qui là peuvent peut-être m'éclairer.... <b>Sur mon attitude ...Mon comportement qui pourrait en fait influencer les élèves ....(....) Mais les questions ça m'a permis d'aller en tout cas, un petit peu plus loin, je pense</b> V 586 : <b>J'ai l'impression qu'en fait la plupart de mes problèmes sont centrés sur la posture de l'enseignant</b> V 588 : Et que je m'en rendais pas forcément compte qu'en fonction donc de ce que je vais dire, ....Ou de ce que je fais ..... <b>Ben, en fait, ça influence beaucoup plus que ce que je pensais sur les élèves</b> .... V 592 : Et du coup c'est .....C'est quelque chose que je n'avais pas vu avant. ..(..) <b>Déjà moi j'en ai pris conscience</b> V 594 : <b>Donc je pense que j'influence en tout cas beaucoup de choses dans ma classe dont je ne me rendais, en fait, pas compte avant, voilà</b>	A 428 : Voilà j'ai donné ça à mes .... <b>J'aurais dû anticiper plus sur le temps</b> que ça allait leur prendre peut-être.... donc gestion du temps, quand je vois finalement que..... Il y a trop de ..... Trop euh.... qu'il y a un peu de retard, eh ben je vais passer trop rapidement sur des choses, au moment où j'ai préparé, qui me semblaient importantes. A 434 : Et puis euh..... Ben <b>prendre conscience de mon comportement qu'on a vu là .... ma posture</b> et ce que perçoit l'enfant, en fait, ça m'a permis de voir, tiens j'aurais été à la place de l'enfant, ...(..) A 436 : <b>Ça m'a permis de voir aussi, le fait d'être filmé, comment je distribuais la parole finalement,</b> je me suis rendue compte, j'avais l'impression de donner la parole à peu près à tout le monde, et <b>finalement j'ai l'impression que j'en interroge plus certains que d'autres</b>

	V 598 : <u>Mais c'est vrai que c'est des choses que je n'aurais pas fait émerger, même tout seul parce que là même sur mes paroles, je n'avais pas fait attention du tout à ça</u>	
--	--	--

### **IV.3. Accompagnement**

#### **IV.3.1. Accompagnement Vincent**

	REPLIQUES ENTRETIEN / VINCENT
OUVERTURE	<u>Définir le cadre et les règles de l'entretien</u> B 1 : Je t'explique un petit peu comment on fonctionne, en fait l'objectif de cet entretien,.... B 3 : D'accord et à travers les moments que tu as choisis donc qu'on va regarder ensemble, je te propose qu'on regarde un premier moment que tu as choisi, ensemble B 5 : D'accord et à travers les moments que tu as choisis donc qu'on va regarder ensemble, je te propose qu'on regarde un premier moment que tu as choisi, ensemble B 13 : ..(...) Alors est-ce que ça te semble clair l'entretien ?
CONTEXTE VINCENT	<u>Laisser dire, approuver, situer et faire formuler les questions</u> B 25 : Oui, oui tu peux dire si ça peut aider à situer. B 57 : Alors ça t'interroge, si tu avais à le formuler sous une forme de question ? B 157 : Là c'est à quel moment de la journée que tu fais ça ? B 489 : Qu'est-ce qui t'interroge dans ce moment-là ?
COMMENTAIRES JUGEMENTS RESSENTI CROYANCES	<u>Questionner de manière ouverte sur les faits, les comportements, les ressentis, les croyances</u> B 65 : D'accord, donc en quoi ça t'interroge ça : comment je pourrais faire pour canaliser cette frustration ? B 203 : Donc tu me dis y a un peu d'effervescence là, ils n'ont plus l'air à la dernière lecture de tous écouter. Qu'est-ce qui se passe pour toi dans ce moment-là ? B 209 : Alors dans ce moment-là où ils sont plus en train de rediscuter, qu'est-ce qui est important pour toi dans ce moment-là...? B 233 : En quoi, tu crois toi que ça va, à ce moment-là les recentrer pour le deuxième moment de lecture, le fait que tu changes, tu en choisisses trois ?

ACTIONS PRISE D'INFORMATIONS	<u>Questionner de manière ouverte les actions et prises de décisions</u> B 91 : Alors à ce moment-là, comment tu as fait pour choisir les élèves qui allaient avoir les trois livres ? B 159 : D'accord. Quand tu es tourné vers lui, que tu attends, tu te dis des choses, tu penses des choses ? B 249 : Oui, à quoi tu sais ça ? B 343 : .....A quoi vois-tu que tu as interrompu la classe, là par exemple quand tu as été le voir ?
INTENTIONS	<u>Questionner de manière ouverte les buts poursuivis</u> B 189 : D'accord...Qu'est-ce qui te fait décider ça, à ce moment-là ? B 463 : Quelle était ta consigne, qu'est-ce que tu visais à ce moment-là quand tu interrogues l'élève, qu'est-ce que tu lui dis ?
CLÔTURE	<u>Demander sur ce qui a été important et en lien avec les conseils</u> B 573 : ..... Est-ce qu'il te reste des choses importantes de ce qu'on a dit ? B 583 : : Et la dernière question, en fait, dans tout ce que tu as dit de ce qui était important en lien avec ce que te propose.....ton travail sur les compétences que tu as à travailler cette année, en fait. Est-ce que ça te permet de relier des choses ou pas par rapport à ce qu'on peut te dire par ailleurs ?

### IV.3.2. Accompagnement Amélie

CATEGORIE	REPLIQUES ENTRETIEN / AMÉLIE
CONTEXTE	<u>Laisser présenter la séance et formuler la question</u> B 1 : Je t'ai présenté l'entretien, tu peux me présenter ta classe ? B 23 : Et dans ce que tu as identifié, à quelles questions ça te renvoie par rapport à ton choix du moment ? B 43 : ( <i>on regarde le film</i> ) donc moi pour que je comprenne bien, tu es en train de faire quoi au tableau, là ? B 103 : D'accord donc tu en as identifié plusieurs, ils sont combien les CE2 ?
COMMENTAIRES JUGEMENTS RESSENTI CROYANCES	<u>Questionner de manière ouverte sur les faits, les comportements, les ressentis, les croyances</u> B 131 : D'accord, alors comment ils ont réagi, les élèves, lorsque tu écrivais au tableau ? B 155 : ...Qu'est-ce qui se passe pour toi, là quand tu es prise entre les deux, les CE1 et les CE2 ? B 161 : Oui et qu'est-ce qui est important dans ce moment-là ..? B 287 : Tu baisses la tête, tu regardes à gauche, alors qu'est-ce qui se passe pour toi dans ce moment-là ? B 345 : B : Et .... qu'est-ce qui te fait penser ça ?

<p><b>ACTIONS</b> <b>PRISE</b> <b>D'INFORMATIONS</b></p>	<p><u>Questionner de manière ouverte les actions et prises de décisions</u>  B 109 : Qu'est-ce que tu te dis à ce moment-là ?  B 121 : Alors quand tu te dis ça, qu'est-ce que tu fais ?  B 201: Et à quoi tu sais qu'ils sont prêts quand tu passes de l'autre côté ?  B 209 : Qu'est-ce qui te fait dire « autant de temps » ?  B 359 : Oui, et toi tu fais quoi à ce moment-là ?</p>
<p><b>INTENTIONS</b></p>	<p><u>Questionner de manière ouverte les buts poursuivis</u>  B 397 : Tu penses que tu te dis ça aussi, tu t'appuies sur quoi pour te dire je pense qu'ils ont compris aussi ?</p>
<p><b>CLÔTURE</b></p>	<p><u>Demander ce que retient Amélie</u>  B 421 : Donc, à travers tout ce qu'on a dit, à la fois dans le premier moment avec les CE1, et l'autre avec les CE2 : qu'est-ce que tu retiendrais de ce qu'on a regardé ensemble ?  B 433 : Tu vois d'autres choses encore dans ce qu'on a vu ensemble ?  B 437 : Bon je te remercie de ta collaboration.</p>

## TABLE DES MATIÈRES

I - ENTRETIEN VINCENT.....	5
I.1. Entretien complet.....	5
I.2. Tableau d'ouverture de l'entretien.....	46
I.3. Tableau du contexte de la séance.....	48
I.4. Tableau des jugements et des commentaires.....	50
I.5. Tableau des actions et des prises d'informations .....	60
I.6. Tableau des intentions et des buts .....	64
I.7. Tableau des savoirs .....	65
I.8. Clôture de l'entretien .....	66
II – ENTRETIEN AMÉLIE .....	69
II.1. Entretien complet .....	69
II.2. Contexte de la séance.....	91
II.3. Tableau des jugements et commentaires .....	92
II.4. Tableau des actions et prises d'informations .....	101
II.5. Tableau des intentions et des buts .....	103
II.6. Tableau des savoirs.....	103
II.7. Tableau de clôture de l'entretien .....	104
III – ENTRETIEN D'AMÉLIE1 .....	105
IV – TABLEAUX COMPARATIFS VINCENT ET AMÉLIE.....	124
IV.1. Rétroaction.....	124
IV.2. Réflexivité .....	125
IV.3. Accompagnement .....	126
IV.3.1. Accompagnement Vincent.....	126

IV.3.2. Accompagnement Amélie..... 127



## **PRATIQUES REFLEXIVES EN FORMATION ET VIDEO**

Comment accompagner la réflexivité du professeur des écoles en prolongation de stage à l'aide de la rétroaction vidéo

Master professionnel 2<sup>ème</sup> année - Arts, Lettres & Langues. Mention - Langues, Education et Francophonie. Spécialité - Sciences de l'Education. Mention professionnelle Ingénierie de la Formation.

Université François Rabelais de Tours. 2010

**Brigitte LAURENCY QUILLIVIC**

Le recrutement et la formation des enseignants sont en pleine mutation avec la réforme dite de « mastérisation ». Il peut être intéressant d'explorer d'autres formes de professionnalisation pour améliorer les aptitudes des professeurs débutants. Actuellement, à la fin de leur deuxième année de formation en Institut Universitaire de Formation des Maîtres, certains professeurs du premier degré ne sont pas titularisés et font donc une année de stage supplémentaire pour leur permettre de valider toutes leurs compétences professionnelles.

Ce mémoire se propose de penser les modalités d'un accompagnement individuel de ces jeunes professeurs des écoles en renouvellement de stage. Cet accompagnement s'appuie sur la rétroaction vidéo et vise à leur faire analyser leur pratique à l'aide des images, de leurs commentaires et réflexions. Ce dispositif permet d'objectiver l'action de l'enseignant et d'ancrer l'accompagnement dans la réalité pratique de son activité de classe.

S'appuyant sur les concepts de compétences, d'accompagnement, d'explicitation, de réflexivité et rétroaction vidéo, l'auteur propose de cerner les spécificités de la démarche d'entretien. Il s'agit de comprendre dans quelle mesure l'analyse par l'enseignant débutant d'enregistrements vidéo, réalisés au fil de sa pratique de classe, peut favoriser le développement de compétences professionnelles.

A partir de l'étude de protocoles d'entretien, cette recherche analyse la manière dont le professeur des écoles peut conscientiser progressivement son action et apprendre de son expérience.

Ce mémoire formalise quelques pistes concernant une autre forme d'apprentissage s'aidant de la rétroaction vidéo qui permettra aux accompagnateurs de travailler la réflexivité des praticiens novices afin de faire évoluer leur pratique.

Mots clés : accompagnement, analyse de pratiques, explicitation, réflexivité, rétroaction vidéo, compétences, formation des enseignants.