

**MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT,
DE L'ÉDUCATION, ET DE LA FORMATION**

**Mention Pratiques et
Ingénierie de la Formation**

MÉMOIRE DE RECHERCHE

Titre du mémoire

Présenté par

Mémoire encadré par

Membres du jury de soutenance

Nom et prénom	Statut

Soutenu le : /2021



ENSEIGNER
ÉDUQUER
FORMER

inspe.univ-toulouse.fr

TOULOUSE
[SAINT-AGNE • CROIX DE PIERRE • RANGUEIL]
ALBI • AUCH • CAHORS • FOIX
MONTAUBAN • TARBES • RODEZ



PRATIQUES ET INGÉNIERIE DE LA FORMATION

Remerciements

Mes remerciements vont tout d'abord à Iris et Salomé sans qui ce travail de recherche n'aurait jamais pu avoir lieu. La confiance en ce projet et leur énergie m'ont poussée à terminer mon mémoire. Je le leur devais bien.

Un travail de recherche a besoin d'être accompagné et l'apprentie chercheuse aussi. Un grand merci à Véronique Hespert qui très rapidement a soutenu ma thématique de travail et n'a eu de cesse de me dire d'écrire. Les relectures exigeantes de Patricia Mothes m'ont obligée à me surpasser. Merci Patricia !

Merci à l'ensemble de l'équipe des professeurs de l'OPMSPI pour la qualité de leurs interventions.

Ne doivent pas être oubliés les différents corps d'inspection, mon principal de collègue et son adjoint, qui ont aidé à la diffusion des questionnaires et ont donné les autorisations nécessaires à la mise en œuvre du projet.

Last but not least, je ne serais jamais venue au bout de la rédaction de ce mémoire sans les encouragements de mes copines de Master. Merci pour le partage des bons et des mauvais moments ! Merci Béatrice, Carole, Florence, Karine, Laetitia, Maïté et Nathalie et ... à Jean aussi qui se lance à son tour dans l'aventure.

Léon, Gaspard, Ruben et Cédric, je mesure à quel point vous avez été patients...

SOMMAIRE

Ancrage praxéologique de l'apprentie chercheuse	5
PARTIE I : LE CADRE NOTIONNEL	8
I) Interroger les notions d'identité professionnelle et de culture commune	9
I.a) <u>À travers une analyse sociologique</u>	9
I.b) <u>À travers l'histoire des politiques éducatives</u>	10
I.c) <u>À travers le processus de professionnalisation</u>	15
II) Interroger la notion de coopération	18
II.a) <u>La coopération entre enseignants : comment la définir ?</u>	18
II.b) <u>La notion de « co-intervention » comme levier de pratique de la coopération</u>	24
II.c) <u>La notion d'ajustement</u>	29
III) Historique et évolution de la didactique des langues vivantes étrangères	31
PARTIE II : LES FONDEMENTS THÉORIQUES ET CONCEPTUELS	37
I) La théorie des situations didactiques de Guy Brousseau comme système de compréhension des pratiques enseignantes	38
I.1) <u>Les situations de Brousseau et le concept de milieu repris par Sensevy</u>	38
I.2) <u>Le « jeu didactique » et le concept de contrat didactique</u>	41
I.3) <u>Le triplet des genèses</u>	44
I.4) <u>L'espace mésogénétique</u>	47
II) La théorie de la didactique clinique: une autre compréhension des pratiques enseignantes	48
II.1) <u>Origines</u>	48
II.2) <u>Le Sujet en question</u>	51
II.3) <u>Le concept de déjà-là</u>	53
II.4) <u>Le rapport au(x) savoir(s)</u>	54
II.5) <u>« Sujet Supposé Savoir » et contingence</u>	57
II.6) <u>L'impossible à supporter</u>	59
III) Problématique et questions de recherche	60
PARTIE III : METHODOLOGIE DE RECHERCHE	65
Les options méthodologiques : un croisement de données	66
I.) Méthodologie liée à la théorie de la didactique clinique	67

I.1) <u>Le temps du « déjà-là »</u>	68
I.2) <u>Le temps de l' « épreuve »</u>	69
I.3) <u>Le temps de l' « après-coup »</u>	69
II) L'ingénierie didactique comme cadre de construction, d'observation et d'analyse	70
II.1) <u>Présentation de l'ingénierie</u>	72
II.1.a) <u>Création, diffusion et résultats d'un questionnaire en préambule à l'ingénierie</u>	72
II.1.b) <u>La phase 1 des analyses préalables</u>	76
II.1.b.1) <u>Analyse épistémologique des contenus visés : une évolution didactique vers une pédagogie actionnelle</u>	77
II.1.b.2) <u>Analyse de l'enseignement usuel et de ses effets : la place particulière accordée à l'imaginaire et le recours à l'album de littérature de jeunesse</u>	79
II.1.b.3) <u>Les obstacles liés à l'utilisation des albums</u>	83
II.1.b.4) <u>Les obstacles dans la construction de la compétence « coopérer » en LV</u>	86
II.1.b.5) <u>L'analyse du champs des contraintes dans lequel va se dérouler la réalisation didactique effective</u>	88
II.2) <u>La phase 2 de la conception et de l'analyse a priori des situations didactiques</u>	90
II.3) <u>Les variables retenues dans notre recherche</u>	91
III.) Le corpus de recherche	94
III.1) <u>Les différents types de données</u>	94
III.2) <u>Les options de traitement des données</u>	96
III.2.a) <u>Les entretiens de déjà-là</u>	97
III.2.b) <u>L'observation des séances ordinaires</u>	98
III.2.c) <u>L'observation des données provoquées</u>	99
III.3) <u>La triangulation des données</u>	100
PARTIE IV : RÉSULTATS ET ANALYSE	102
I) Le cas d'Iris	103
I.1) <u>Son déjà-là décisionnel à partir des entretiens</u>	103
I.1.a) <u>Son déjà-là expérientiel</u>	103
I.1.b) <u>Son déjà-là conceptuel</u>	104
I.1.c) <u>Son déjà-là intentionnel</u>	108
I.2) <u>Son rapport au(x) savoir(s)</u>	108
I.2.a) <u>Partir du vécu de la classe</u>	108

I.2.b) <u>L'usage du français en classe de langue comme révélateur d'un impossible à supporter</u>	110
I.2.c) <u>Le besoin de maîtrise et la notion de Sujet Supposé Savoir</u>	112
I.3) <u>Les effets de la variable « observation d'une séance de didactique ordinaire de Salomé » : l'amplification du sentiment d'illégitimité</u>	113
II) Le cas de Salomé	114
II.1) <u>Son déjà-là décisionnel à partir des entretiens</u>	114
II.1.a) <u>Son déjà-là expérientiel</u>	114
II.1.b) <u>Son déjà-là conceptuel</u>	115
II.1.c) <u>Son déjà-là intentionnel</u>	118
II.2) <u>Son rapport au(x) savoir(s)</u>	118
II.2.a) <u>Le rapport à la contingence</u>	118
II.2.b) <u>Son rapport à l'écrit. Un impossible à supporter qui ne dit pas son nom ?</u>	119
II.3) <u>Les effets de la variable « observation d'une séance de didactique ordinaire »</u>	120
II.3.a) <u>Le goût pour les jeux</u>	120
II.3.b) <u>Le goût des mots</u>	121
III) Le temps de l'Épreuve	123
III.1) <u>Les temps de co-construction de la séquence à partir de l'album</u>	124
III.1.a) <u>Présentation de l'album choisi</u>	125
III.1.b) <u>Les effets de la variable « utilisation de l'album de littérature de jeunesse »</u>	126
III.1.b.1) <u>L'exposé de Salomé comme illustration de la dialectique contrat/milieu</u>	126
III.1.b.2) <u>La co-construction de la mise en place de la mésogénèse</u>	128
III.1.b.3) <u>La mise en place de la chronogénèse</u>	130
III.1.b.4) <u>La question de la topogénèse</u>	131
III.2) <u>Co-construction et influence du déjà-là dans les choix didactiques effectués</u>	132
III.2.a) <u>Émergence de deux conceptions de l'utilisation de l'album comme révélateurs de leur déjà-là et leur rapport au(x) savoir(s)</u>	132
III.2.b) <u>Le choix du lexique, son acquisition et sa prononciation, liés au statut de l'écrit</u>	137
III.3) <u>Les effets de la variable « co-animation »</u>	139
III.3.a) <u>Quand Iris reconstruit de la définition de co-animation</u>	139
III.3.b) <u>La mise en place de la topogénèse a la suite de la définition: quand la position d'incompétence affichée par Iris conditionne la construction du jeu didactique</u>	140
III.3.c.) <u>Un espace de partage d'un langage commun ?</u>	143

III.3.d) <u>Des ajustements réciproques ?</u>	144
IV) L'après-coup des collaboratrices	148
IV.1) <u>L' après-coup d'Iris</u>	148
IV.1.a) <u>Entre plaisir d'enseigner et souffrance de ne pas tout savoir</u>	148
IV.1.b) <u>La difficulté de trouver sa place auprès de Salomé, toujours présente</u>	149
IV.1.c) <u>L'album comme moyen de s'affirmer</u>	149
IV.1.d) <u>Retour sur le terme de co-animation</u>	150
IV.2) <u>L'après-coup de Salomé</u>	151
IV.2.a) <u>Retour sur le statut de l'écrit</u>	151
IV.2.b) <u>Sa conception de l'utilisation de l'album</u>	152
IV.2.c) <u>Retour sur la coopération</u>	153
IV.2.d) <u>Retour sur le terme de co-animation</u>	153
V) Réponses aux questions de recherche	154
V.1) <u>Question de recherche 1</u>	154
V.2) <u>Question de recherche 2</u>	156
V.2.a) <u>Le cas d'Iris</u>	157
V.2.b) <u>Le cas de Salomé</u>	158
V.2) <u>Question de recherche 3</u>	160
CONCLUSION	163
I) La rencontre de deux cultures professionnelles : c'est pareil mais...	163
II.) Les perspectives	164
III) Les limites de la recherche	164
III.1) <u>Une recherche dans un contexte très particulier</u>	164
III.2) <u>Une recherche limitée à un seul binôme</u>	165
III) L'après-coup du chercheur	165
BIBLIOGRAPHIE	167
TABLE DES FIGURES	177
SOMMAIRE DES ANNEXES	178

Ancrage praxéologique de l'apprentie chercheuse

La didactique clinique postule que tout chercheur ne choisit pas son sujet de recherche au hasard (Terrisse 2009), mais que sa démarche est engagée dans un processus plus ou moins conscient, au sens freudien du terme.

Le déroulé du parcours professionnel de l'apprentie chercheuse que je suis me semble aujourd'hui important pour éclairer le choix de ma thématique d'étude dans le cadre de ce Master en Ingénierie de la Formation.

Mes quinze années de professeur des écoles ont essentiellement ancré mes pratiques professionnelles dans le cycle 3 et m'ont également amenée à développer des compétences dans l'enseignement des langues vivantes étrangères, notamment en langue anglaise. Titulaire d'une Maîtrise *Langues, Littératures et civilisations étrangères, spécialisation Anglais*, enseigner l'anglais à mes élèves ne m'a jamais posé aucun problème et mes collègues étaient de leur côté ravis de procéder à des échanges de service afin de contourner ce qui pour eux constituait un gros obstacle. L'inscription dans la démarche d'obtention d'un CAFIPEMF¹ option LVE m'a poussée encore plus loin dans l'expertise de l'apprentissage/enseignement des LVE à l'école élémentaire. Cette préparation à la certification m'a non seulement permis de prendre du recul vis-à-vis de mes propres pratiques, mais aussi et surtout d'adopter une posture plus réflexive sur les cadres théoriques nécessaires à la posture d'un formateur soucieux de dépasser les constats.

Un congé formation pour valider un Master Art, Lettres, Langues, spécialité de l'enseignement en lettres et langues à finalité professionnelle sera le point de départ d'une reconversion professionnelle dont la dynamique n'a de cesse de me questionner et est en constante évolution.

L'obtention du CAPES d'anglais l'année suivante m'a également confrontée à une réalité institutionnelle : on ne peut appartenir à deux corps professionnels en même temps. Il a donc fallu opérer un choix et accepter d'être radiée du corps des professeurs des écoles pour intégrer celui des professeurs certifiés du second degré.

1 Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur Professeur des Écoles Maître Formateur

Mon passage dans le corps des professeurs certifiés prend effet au moment de la réforme du Collège de 2013. La refonte des programmes répond à la nécessité de faire réussir tous les élèves autour de l'acquisition d'un socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Il s'agit de « *Mieux apprendre pour mieux réussir* ». Cette mise en œuvre entraîne également une réorganisation structurelle du Collège avec la mise en place d'un nouveau cycle dit de « *consolidation* » englobant les classes de CM1, CM2 et 6e. L'objectif est de renforcer la continuité pédagogique entre École et Collège afin de faciliter la transition des élèves et favoriser leur réussite.

Dans le même temps, depuis 2013 la compétence « *Coopérer au sein d'une équipe* » a été inscrite dans le Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation², faisant de sa validation un incontournable gage de professionnalisation.

C'est dans le contexte de la mise en œuvre de la Réforme du Collège que j'ai un jour formulé les propos suivants : « *Pour me faire accepter de mes nouveaux collègues, j'ai dû m'acculturer* ».

Cette remarque, anodine au demeurant à mes yeux m'a ensuite fortement ébranlée lorsque je l'ai entendue rapportée dans sa bouche et m'a amenée à me questionner davantage sur le sens de ce mot.

L'étymologie du mot acculturation fait apparaître l'association du préfixe latin *ad*, vers, et de *culture*. Le dictionnaire en donne cette définition : « *Processus par lequel un groupe humain assimile tout ou partie des valeurs culturelles d'un autre groupe humain.* »

La question de la liaison CM2-6ème n'est pas nouvelle : lorsque j'étais professeur des écoles en CM1-CM2, j'avais accueilli un collègue professeur d'anglais du collège de mon secteur et ce dernier était également venu m'observer dans ma classe lors d'une séance d'anglais. Cette observation de pratiques avait été très enrichissante pour tous les deux, mais n'avait pas véritablement donné lieu à la création d'un projet commun.

Depuis 2011, des commissions de liaison CM2-6ème dans le cadre du Conseil école-collège ont été mises en place, co-présidées par le Principal du collège et l'Inspecteur de l'Éducation

2 https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm?cid_bo=73066

Nationale des écoles du secteur de ce dernier. S'y côtoient donc des professeurs des écoles de CM2 parfois également directeur de leur école, des professeurs principaux de 6e, des professeurs de mathématiques, de français, parfois de langues vivantes, tous engagés dans l'objectif de permettre à leurs élèves de mieux réussir.

La mise en place de projets inter-degré est largement encouragée, mais sur le terrain cette liaison ne semble pas aller de soi.

C'est sur cette mise en place d'une coopération inter-degré que j'ai choisi aujourd'hui d'orienter mon travail de recherche afin de, à l'avenir, mieux l'appréhender et la comprendre.

PARTIE I

LE CADRE NOTIONNEL

Identité professionnelle, professionnalisation et coopération enseignante

Avant d'entrer plus directement dans la thématique qui nous intéresse, à savoir la coopération entre un professeur des écoles et un professeur de collège, il semble nécessaire de recontextualiser l'histoire de la formation de ces deux corps, afin de mieux cerner les enjeux de construction de cette compétence.

Dans cette partie, nous allons interroger, à travers plusieurs filtres, la notion de construction de l'identité professionnelle d'enseignants qui n'appartiennent pas au même corps : à travers une analyse sociologique, puis en la replaçant dans la perspective de l'évolution des politiques éducatives dans lesquelles cette construction s'inscrit ainsi qu'à travers l'historique et l'évolution de l'enseignement des langues vivantes.

Il sera également question de la demande institutionnelle quant à la mise en place d'une culture commune passant par la validation de la compétence « *coopérer* » inscrite dans le référentiel des compétences à acquérir par l'ensemble des métiers du professorat et de l'éducation.

I) Interroger les notions d'identité professionnelle et de culture commune

Depuis 2010 les professeurs du premier et second degré sont recrutés au même niveau d'études, un Master 2. Cependant ils ne sont pas soumis aux mêmes réglementations concernant les mouvements d'affectation, n'effectuent pas le même nombre d'heures hebdomadaires et leur statut, différent, leur confère des avantages salariaux différents.

La contextualisation de l'origine des corps des professeurs des écoles et des professeurs du second degré et l'évolution de leur travail peut aider à comprendre les points de tension qui peuvent encore subsister aujourd'hui et desquels peuvent découler des difficultés à coopérer alors même que les injonctions à le faire sont grandissantes.

I.a) À travers une analyse sociologique

Pour Duru-Bellat et Van Zanten³, le désir de s'occuper de jeunes enfants fait partie des premières raisons dans le choix du métier de professeur des écoles. Le fait de pouvoir accompagner tout un groupe d'élèves toute une journée et dans plusieurs disciplines apparaît aussi comme un facteur valorisant et décisif dans l'orientation vers le premier degré. En ce qui concerne les professeurs du secondaire, ceux-ci font davantage référence à « *l'intérêt pour la transmission des connaissances* » et l'attrait pour la discipline qu'ils enseignent est au cœur de leur motivation professionnelle.

Lorsque la notion d'identité professionnelle est évoquée, elle renvoie souvent au postulat que le professeur des écoles est polyvalent tandis que les enseignants du second degré sont spécialistes de leur discipline.⁴

Le rapport d'expertise sur la continuité pédagogique entre l'école et le collège ⁵utilise exactement la même terminologie et l'évoque pour expliquer l'une des difficultés dans la mise en œuvre de la continuité des apprentissages au cycle 3.

3 Duru-Bellat, M., Van Zanten, A. (2012). *Sociologie de l'École*. Armand Colin. (4e édition)

4 http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/CCLV_Behra_MEF-v2.pdf

5 <https://www.vie-publique.fr/rapport/36022-expertise-sur-la-continuite-pedagogique-entre-lecole-et-le-college>

Notons cependant que le rapport pose un élément de comparaison supplémentaire entre ces deux corps d'enseignants : les professeurs du secondaire sont perçus comme « *responsables de l'enseignement d'une discipline.* » tandis que ceux du premier degré « *se veulent généralistes et plus concernés sans doute par les problématiques d'apprentissage* ».

L'identité professionnelle des professeurs, liée à la maîtrise d'une discipline pour le second degré et davantage à la gestion de la problématique des apprentissages pour le premier degré, semble poser problème lorsqu'on cherche à les harmoniser. À la difficulté de coexistence de ces deux cultures professionnelles, ce même rapport pointe également des difficultés relevant de « *facteurs organisationnels et structurels, facteurs liés à la gestion des ressources humaines, à la gestion des moyens...* ».

Volf (2017) développe dans sa thèse une analyse des discours des syndicats enseignants des 1^{er} et 2^d degrés quant à leur point de vue sur l'idée du rapprochement école-collège. Si l'école se montre plus disposée, voire favorable à un rapprochement, les professeurs de collège expriment leur crainte d'une remise en cause de leur statut avec un alignement sur le 1^{er} degré: temps de présence plus important dans l'établissement, polyvalence, règles d'affectation notamment.

On peut également signaler que « *la formation initiale et continue est peu pratiquée en collectif, bien qu'il y ait des évolutions en la matière* ».

Néanmoins, les politiques publiques de refondation de l'École depuis 1989 font du principe de coopération entre les enseignants une injonction institutionnelle incontournable pour l'élaboration d'une culture commune essentielle pour pallier les difficultés des élèves.

I.b) À travers l'histoire des politiques éducatives

Marcel (2005) fait état de l'évolution socio-historique du travail de l'enseignant en primaire et rappelle que sous Jules Ferry, l'enseignement primaire et secondaire sont deux entités bien séparées et que l'instituteur fonctionne tel un « *bon père de famille* », son isolement favorise sa polyvalence.

Il formalise dans une grille l'évolution des dimensions des statuts et des activités des enseignants dans le temps et dans l'espace.

Il faudra attendre la réforme Haby en 1975 et la création d'un collège unique pour abolir toute forme de filière et commencer un rapprochement entre primaire et collège.

Marcel cite Prost (1992) : « *La généralisation du collège et sa séparation d'avec l'école primaire modifient en effet radicalement la mission de celle-ci.* » L'école primaire devient alors une « *propédeutique* » au collège, perçu comme « *supérieur* ».

Sur fond de débats syndicaux, les corporatismes se développent et ne facilitent pas les rapprochements préconisés pour répondre aux défis suscités par l'ouverture du collège à tous les élèves. « *Cette querelle se focalise sur la responsabilité de «l'échec scolaire» (notion apparue avec la massification), chaque camp renvoyant la faute à l'autre, au nom d'une centration exclusive sur les savoirs enseignés au détriment de toute prise en compte des élèves (version enseignants du primaire) ou au nom d'une centration sur la relation pédagogique au détriment du savoir enseigné (version enseignants du secondaire)* ».

Volf (2017) propose d'articuler « *cultures pédagogiques* » et « *identité professionnelle* » et une analyse de leur place dans la construction des relations entre professeurs des écoles et professeurs de collège.

Elle expose les différentes approches qui peuvent servir à la lecture de la notion d'identité : l'approche essentialiste, d'origine philosophique qui s'applique à rechercher les caractéristiques immuables d'un groupe. Ce sont les origines qui sont mises en avant.

L'approche psychologique qui répond à la question « *Qui suis-je ?* ». C'est dans l'action que l'on peut avoir accès à la manifestation du soi.

L'approche interactionniste qui met en avant l'importance de l'autre pour la construction du soi tandis que l'approche nominaliste s'apparente à une identité discursive qui tente de rendre compte du cours de sa vie.

Ce qu'elle retient est que cette notion d'identité se construit et évolue dans le temps, au travers d'interactions et qu'elle peut s'appréhender grâce à « *des variables contextuelles plus générales qui resituent l'enseignant dans la société et l'histoire de sa profession* ».

Elle cite la définition de l'identité professionnelle de Cattonar⁶ pour mieux appréhender cette dernière : *«L'identité professionnelle enseignante est alors considérée comme une construction dynamique et continue, à la fois sociale et individuelle, qui est le résultat, plus ou moins stable et provisoire, de divers processus de socialisation envisagés comme des processus biographiques et relationnels, liés au contexte (socio-historique et professionnel) particulier dans lequel ils s'inscrivent. »*

Ainsi, l'identité professionnelle d'un individu enseignant n'existe pas en tant que telle, mais se construit et n'est qu'une partie de l'identité sociale de l'individu.

La loi d'Orientation de 1989 et sa circulaire de rentrée⁷ marquent un tournant et posent les bases du concept de *« communauté éducative »* qui *« rassemble les élèves et tous ceux qui, dans l'établissement scolaire ou en relation avec lui, participent à la formation de l'élève »*.

De plus, la loi crée un nouveau statut aux instituteurs qui deviennent des Professeurs des Écoles en étant recrutés au même niveau d'étude que les professeurs du secondaire, la licence ou une équivalence à un BAC+ 3. Les professeurs des écoles voient ainsi leur statut aligné sur celui des professeurs des lycées et de collège (PLC) et vont bénéficier également d'une revalorisation salariale en accédant à une rémunération non plus basée sur la grille B de la Fonction Publique, mais sur la grille A.

L'idée d'unification des corps enseignants est en marche avec l'émergence de l'idée de création d'une culture commune.

Dans le même temps, l'ouverture en 1991 des IUFM (Institut Universitaire de la Formation des Maîtres) annoncés par la loi d'orientation de 1989 et les textes afférents à la formation initiale des professeurs montrent que celle-ci doit servir à la construction de leur identité professionnelle. Les IUFM deviennent les lieux où vont se côtoyer professeurs du premier et second degré : *« La formation des maîtres s'organise autour d'une fonction dans l'institution : on sera professeur des écoles, professeur de lycée ou de collège, professeur de*

6 <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00603566/document>

7 <https://www.education.gouv.fr/loi-d-orientation-sur-l-education-ndeg89-486-du-10-juillet-1989-3779>

*lycée professionnel. »*⁸. La parution d'un référentiel de compétences ébauche la capacité à travailler en équipe⁹ : « *Le professeur est capable [...] de contribuer, en coopérant avec des partenaires internes ou externes à l'institution, à la résolution des difficultés spécifiques des élèves.[...] Il met sa discipline au service de projets ou dispositifs pluridisciplinaires. »*

Ces textes comportent des spécificités pour chaque corps de métier, mais également des entrées pour l'élaboration d'une culture commune : « *[T]ous les personnels concourent à des objectifs communs et peuvent ainsi se référer à la culture commune d'une profession dont l'identité se constitue à partir de la reconnaissance de l'ensemble de ses membres »*.¹⁰

Le référentiel de 2013 répond à la création des ESPE (Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation) : « *Au-delà du motif réglementaire, la rénovation du référentiel s'imposait en profondeur [...] Le concept de culture commune renvoie à l'idée que tous les professionnels du service public de l'éducation se reconnaissent dans des valeurs et des convictions qui fondent leur action [...] Les enseignants se rassemblent autour d'objectifs communs qui assurent le sens, l'unité et la cohérence de leur action et auxquels il convient de les préparer : [...] coopérer au sein d'une équipe, coopérer avec les parents et les partenaires de l'école [...]. »*

Cependant, si ces vingt dernières années, depuis la création du collège unique en 1975 jusqu'à la réforme du collège de 2015, ont été jalonnées par plusieurs lois d'orientation visant la réduction des inégalités scolaires notamment en faisant de la continuité pédagogique entre l'école et le collège un levier indispensable pour assurer la réussite de tous, le passage de la théorie à la pratique sur le terrain n'est pas sans poser question.

Le rapport d'expertise sur la continuité pédagogique entre l'école et le collège¹¹ va dans le même sens. Il rappelle que la question de la liaison école-collège se pose depuis la création du

8 <https://www.education.gouv.fr/bo/2007/1/MENS0603181A.htm>

9 <https://www.education.gouv.fr/bo/2007/1/MENS0603181A.htm>

10 <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>

11 <https://www.vie-publique.fr/rapport/36022-expertise-sur-la-continuite-pedagogique-entre-lecole-et-le-college>

collège unique de Haby en 1975. L'allongement de la scolarité jusqu'à 16 ans et l'instauration d'un collège unique va poser les bases de nombreux changements dans l'*habitus* (Bourdieu 1972) d'enseignants jusqu'alors épargnés par la difficulté scolaire.

Ce processus de démocratisation va générer des problèmes récurrents. Pour Bishop et Dorison¹², « *Il revêt plusieurs dimensions qui se combinent différemment selon les périodes : celle de l'harmonisation des programmes et des pratiques enseignantes, celle de l'orientation et du traitement des élèves en difficulté et celles des différentes catégories d'enseignants.* »

Cohérence et continuité deviennent le fil rouge des actions à mener pour aider les élèves les plus en difficulté. La loi d'orientation sur l'Éducation de 1989 pose la réorganisation de la scolarité en cycles comme un instrument de continuité, celle de 2013¹³ met notamment en place un socle commun de connaissances et de compétences pour garantir à tous le niveau de qualification le plus élevé possible dans la voie qu'il a choisie, ce qui nécessite l'établissement d'une continuité de réussite de « *bac-3* » à « *bac +3* ».

La révision du socle commun de connaissances et de compétences auquel a été ajouté le mot « *culture* » en 2015, la publication de nouveaux programmes pour les cycles 2, 3 et 4, la création d'un nouveau cycle, dit de « *consolidation* » qui englobe les classes de CM1, CM2 et 6e, la mise en place du conseil école-collège font partie des leviers retenus par la loi de refondation de l'école de la République de 2013 pour contribuer à l'élaboration de nouvelles relations école-collège. « *Parmi ces propositions, des échanges de pratiques et d'enseignants entre les établissements peuvent être expérimentés sur la base du volontariat, dans le respect du statut de l'enseignant.* »

La volonté de rapprocher le 1^{er} et le second degré est désormais inscrite dans la loi.

12 <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2015-2-page-13.htm>

13 <https://www.education.gouv.fr/loi-ndeg2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-5618>

I.c) À travers le processus de professionnalisation

Dans le même temps, un élément nouveau apparaît, celui de « *développement professionnel* », lié à cet engagement collectif, à mettre au service de la réussite des élèves.

La formation convoque un « *apprentissage collaboratif ou coopératif orienté vers la résolution de problèmes complexes, la construction de séquences ou de projets disciplinaires ou interdisciplinaires* ».

Cette volonté depuis 2013 d'inciter les enseignants à « *S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel* » est conçue comme un processus dynamique qui s'acquiert sur un temps long et qui peut être également lié à l'évolution du métier d'enseignant .

Pour Mukamurera (2014), il se définit comme « *un processus graduel de transformation des compétences et des composantes identitaires conduisant progressivement les individus et les collectivités à améliorer, enrichir et actualiser leur pratique, à agir avec efficacité et efficience dans les différents rôles et responsabilités professionnelles qui leur incombent, à atteindre un nouveau degré de compréhension de leur travail et à s'y sentir à l'aise* ».

Aziz Jellab¹⁴ rattache la professionnalisation des enseignants aux nouvelles modalités de recrutement initiées dès 2013 : « *La professionnalisation des enseignants et des personnels d'éducation est indissociable de leur socialisation au devenir professionnel qui, bien que couvrant des dimensions plus larges (comme par exemple l'apprentissage d'une culture professionnelle commune, d'un ethos procédant d'une vision d'un monde, de son rôle au sein de la communauté et de l'institution éducative), repose d'abord sur la pratique de l'enseignement, la formation disciplinaire et la sensibilisation à la recherche en éducation. Ainsi, les concours de recrutement rénovés s'attachent dès la session 2013 à être professionnalisants pour une entrée progressive dans le métier. Les concours doivent évaluer à la fois les compétences disciplinaires et les compétences professionnelles des candidats* »

14 <https://journals.openedition.org/edso/2669>

En juillet 2019, suite à la promulgation de la loi « *pour une école de la confiance* », les ESPE se transforment en INSPE (Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation) et un nouveau référentiel de formation au Master MEEF¹⁵ (Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation) paraît, adossé au référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Il présente l'enseignant du 21^e siècle comme suit : « *Praticien réflexif, il entretient un rapport critique et autonome avec son travail et s'inscrit dans une dynamique de développement professionnel continu. Il actualise régulièrement ses savoirs et interroge ses pratiques. En coopérant avec les membres de son équipe ou d'un collectif plus large, il les fait évoluer au bénéfice du renforcement de la qualité de son action et de son impact sur les élèves.* »

L'enseignant est invité à quitter sa sphère individualiste, sa zone de confort pour s'engager dans une démarche plus collective. Or, selon Jégo & Guillo (2016), plus des trois quarts des enseignants déclarent travailler de manière isolée. Dans une de leurs études en 2013¹⁶ dans laquelle ils comparent des enseignants avec certains cadres du privé et de la fonction publique face aux risques psychosociaux, il ressort que « *[...] qu'enseigner tend vers un métier solitaire où le rapport social est peu sollicité en dehors des élèves, même sur le plan du partage et de la transmission de son expérience. C'est une des spécificités des enseignants de collèges français, au regard des expériences étrangères dans l'enquête TALIS* ».

Cette même enquête¹⁷ révèle que les enseignants français ont des pratiques collaboratives bien moindres que dans d'autres pays.

L'Ifé¹⁸ (Avril 2018) consacre son numéro à la thématique du travail collectif des enseignants et relie cette prescription non seulement au contexte international, mais la place aussi au cœur des prescriptions françaises.

15 <https://eduscol.education.fr/cid58018/textes-de-reference.html>

16 <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01521720/document>

17 <https://www.ih2ef.gouv.fr/sites/default/files/2020-07/diaporama-de-la-conf-rence-pr-sentation-de-l-enqu-te-talis-1329.pdf>

18 Centre français de recherche et de diffusion des savoirs dans le domaine de l'éducation, intégré à l'École normale supérieure de Lyon

Or, les rapports PISA les plus récents établissent que les élèves qui réussissent le mieux sont issus des pays où les enseignants coopèrent le plus, notamment au Japon où la formation entre pairs est très répandue et dans les pays anglo-saxons et scandinaves.

Dans ce même dossier, Gibert fait référence à Thomazet qui travaille sur le lien entre les réponses à apporter aux élèves à besoins particuliers et la nécessité du travail collectif. Pour lui, les grands organismes internationaux « *incitent les États à faire évoluer leurs réponses éducatives par le développement d'une école que beaucoup qualifient d'« inclusive » et qui passe par le développement du travail collectif.* ».

Le travail collectif est ainsi vu comme un moyen nécessaire à la gestion des difficultés nouvelles liées aux nouvelles missions des enseignants.

Tardif et Borgès (2009)¹⁹ font état de ce changement en lien avec les réformes scolaires qui « [...] *promeuvent souvent une vision « constructiviste » et réflexive, qu'elle oppose à l'enseignement transmissif. Elles cherchent ainsi à contourner ou renouveler une vision d'un curriculum organisé sous forme d'Eggs create, en créant de nouvelles unités et dynamiques d'enseignement et d'apprentissage qui débordent ou excèdent les alvéoles traditionnelles du travail scolaire (la leçon, la classe, l'année, le programme, etc.), et qui exigent des enseignants qu'ils se concertent, travaillent en équipe, échangent sur les apprentissages des élèves, leur suivi, leurs évaluations.* »

Le travail des enseignants se mesure de moins en moins uniquement en termes de préparation du travail des élèves et leur correction. « *En regard de ce travail prescrit, les chercheurs ont avancé le travail réel de l'enseignant. Tous s'accordent à dire qu'il s'est complexifié, diversifié et intensifié en raison de l'évolution du public scolaire.* »²⁰ La validation institutionnelle des acquis des élèves à travers la mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences, les dispositifs de personnalisation des apprentissages ou de remédiation (accompagnement personnalisé, PAP, PPRE...) sont vécus par les enseignants comme des charges chronophages.

19 <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2009-2-page-83.htm>

20 Meyer, J.-C. (2017). *Le travail collaboratif des enseignants, Pourquoi?Comment ?* ESF éditeur.

Dans le second degré, les missions des professeurs principaux se sont élargies: ils font le lien entre tous les acteurs qui jouent un rôle dans le suivi des élèves, entre la famille, les professeurs enseignant à une même classe, les CPE (Conseiller Principal d'Éducation), les personnels sociaux et de santé, les psychologues de l'éducation nationale et les équipes de direction. Ils jouent à présent aussi un grand rôle dans l'orientation des élèves en assurant le suivi de la progression de leurs résultats et la construction de leurs projets personnels.

Cette évolution du métier des enseignants se retrouve formalisée dans le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation de 2013²¹. Parmi les compétences communes à tous les professeurs figure celle de coopérer, notamment « *coopérer avec les partenaires de l'école* » : « *coopérer avec les équipes pédagogiques et éducatives d'autres écoles ou établissements, notamment dans le cadre d'un environnement numérique de travail et en vue de favoriser la relation entre les cycles et entre les degrés d'enseignement.* » L'objectif étant bien de construire une culture pédagogique commune afin de favoriser les apprentissages du plus grand nombre d'élèves et de pallier à leurs difficultés.

Qu'en est-il exactement ? Que signifie et qu'implique exactement la notion de coopération ?

II) Interroger la notion de coopération

II.a) La coopération entre enseignants : comment la définir ?

Meyer (2017) en faisant référence au titre de l'ouvrage « *Coordonner, collaborer, coopérer, de nouvelles pratiques enseignantes* »²², donne cette définition : « *coopérer se caractérise par la dépendance mutuelle des enseignants qui partagent leur espace de travail et par l'ajustement de leurs activités en vue d'une action commune efficace.* »

21 <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm>

22 Marcel, J.-F., Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D. & Tardif, M. (Ed.). (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck.

Bélanger (2010)²³ propose une synthèse des éléments de la compétence du collectif (Maximin et Eymard, 2008) et de la compétence collective (Le Boterf, 2000) sous la forme d'un tableau reproduit ci-dessous.

Tableau 1		
SYNTHÈSE DES ÉLÉMENTS DE LA COMPÉTENCE DU COLLECTIF ET DE LA COMPÉTENCE COLLECTIVE		
	COMPÉTENCE DU COLLECTIF	COMPÉTENCE COLLECTIVE
Modalités*	Collaboration <i>S'associer, contribuer à une action</i>	Coordination <i>Agencer, synchroniser les actions</i>
Éléments	<ul style="list-style-type: none"> • Se donner des objectifs communs • Partager des ressources et des responsabilités • Assurer la coordination, le suivi et la régulation des actions • Insérer des périodes de mise en commun d'analyse et de réflexion 	Coopération <i>Travailler de concert, conjointement</i> <ul style="list-style-type: none"> • Construire une représentation commune des problèmes qui sont rencontrés • Partager un code et un langage communs • Développer un savoir-coopérer • Savoir apprendre de l'expérience

* Chaque modalité a son importance dans l'atteinte des objectifs que se fixe un groupe.

Figure 1 : synthèse des éléments de la compétence du collectif et de la compétence collective

Selon Le Boterf (2007), expert en management des compétences, coopérer serait donc « *travailler de concert, conjointement* » dans le but de résoudre un problème ou une tâche communs. Il emploie une métaphore footballistique pour expliquer le concept de coopération : « [...] *il ne suffit pas que les joueurs soient excellents dans la maîtrise du ballon encore faut-il qu'ils sachent jouer ensemble pour gagner.* »

Selon lui²⁴, on reconnaît que des individus coopèrent s'ils « *construisent, à partir de leurs représentations individuelles, des représentations partagées ou du moins compatibles des problèmes à résoudre, des situations à traiter [...] des projets à réaliser (shared situation awereness).* »

23 Bélanger, D.-C, (2010). De la compétence collective dans les équipes éducatives au collégial. *Pédagogie collégiale*, Vol. 23 N°2

24 Le Boterf, G. (2007). *Construire les compétences individuelles et collectives*, Eyrolles

Pour Leplat (2000), « *La compétence collective diffère de la somme des compétences individuelles qui la composent* » .

Le dossier de veille de l'Ifé²⁵ consacré au travail collectif des enseignants fait état de différents types de collectifs de professionnels de l'éducation internationaux qui s'appuient sur le concept de partages entre ces individus.

Il distingue les CAP (Communautés d'apprentissage professionnel ou Professional Learning Communities) des CDP (Communautés de pratique ou Communities of Practice). Ces appellations de communauté sont issues du monde anglophone.

Les CAP forment « *un groupe de personnes qui partagent un processus d'apprentissage collaboratif dans le cadre d'une pratique réflexive pour un but commun circonscrit dans le temps.* » Le niveau d'échange est considéré comme horizontal, car il concerne des enseignants qui apprennent avec et par leurs collègues, à partir de la collecte de données. Les « *bonnes pratiques* » qui en découlent visent à rendre leurs apprentissages et ainsi, les résultats des élèves, plus efficaces.

Le concept des CDP est issu de l'anthropologie et repris par la sociologie du travail. « *Les CDP supposent un engagement mutuel, une entreprise commune et un répertoire partagé (mots, routines, outils, procédures, histoires, gestes, etc.) élaborés par négociation au cours de la pratique* ».

Les échanges engagés par les enseignants se font dans un milieu informel, en marge d'espaces d'apprentissage institutionnalisés et plutôt en plus d'autres formations.

Letor²⁶ (2010) s'appuie sur les travaux du sociologue Alter (2009), concernant les relations de travail au sein des entreprises, pour investiguer sur les lieux et les moments où la coopération a lieu.

Selon elle, si la collaboration répond à une demande d'efficacité professionnelle, la coopération, elle, vise davantage à créer du lien entre professionnels.

25 Gibert, A.-F. (2018). Le travail collectif enseignant, entre informel et institué. Dossier de veille de l'IFE, n°124, avril. Lyon : ENS de Lyon

26 <https://journals.openedition.org/tfe/1458?lang=en>

Bélanger cite Sauvé (2005) dans son compte rendu des dix indicateurs qui témoignent de la construction d'une compétence collective :

- 1- des représentations partagées et compatibles entre elles*
- 2- une synchronisation des actions : les personnes agissent avec et en fonction des autres pour que les actions arrivent à des moments opportuns*
- 3- une bonne communication et intercompréhension : chacun des membres est capable de comprendre la logique de l'autre, son raisonnement, ses priorités et ses contraintes.*
- 4- des anticipations réciproques_: les gens d'un groupe coopératif ont acquis une grande sensibilité à la culture, aux postures, aux regards et à la hauteur de la voix pour savoir si une personne est prête ou non à recevoir une information ou à entrer en coopération.*
- 5- une organisation de travail pertinente et flexible : le groupe est capable de faire évoluer son organisation par rapport au type de contexte ou de problème à traiter en fonction des situations, des priorités et des événements.*
- 6- de la cohésion et de la solidarité : il existe une relation d'entraide entre les générations ou entre des personnes possédant des niveaux ou des genres d'expertise différents.*
- 7- une acceptation et une gestion des conflits à des moments opportuns: lorsque le groupe est confronté à des conflits ou à des divergences de points de vue, il sait se donner des priorités.*
- 8- une prise en compte des détails qui pourraient avoir un effet sur la coopération et la susciter ou, à l'inverse, la faire échouer*
- 9- une analyse de la façon dont le groupe s'y est pris pour résoudre le problème afin d'améliorer une future coopération lorsque le même type de problème se présentera.*
- 10- une lucidité et un sentiment d' « efficacité collective » afin que le groupe ait confiance en l'utilisation de ses ressources pour atteindre ses objectifs.*

La terminologie de la compétence est ici importée du domaine de l'entreprise où le travailleur compétent est celui qui est capable de combiner et de mobiliser un ensemble de ressources avec l'objectif de produire un résultat perçu satisfaisant par un client ou un destinataire.

Repris par le monde de l'Éducation, la construction du travail collaboratif se réalise à travers différents types de collectifs dont les finalités diffèrent selon que la demande est pilotée par le chef d'établissement ou par un besoin émanant des enseignants eux-mêmes en vue de résoudre un conflit ou un problème pédagogique.

Si les termes de « Coopération » et « collaboration » sont parfois utilisés comme synonymes, ils revêtent cependant des significations différentes qui questionnent encore nombre de chercheurs.

On peut associer le travail collaboratif à l'établissement scolaire, devenu par le leadership de son chef le lieu où les réformes peuvent s'appliquer. Le chef d'établissement et son équipe de direction deviennent les organisateurs de la collaboration en la planifiant, en mettant à disposition un espace, du temps de concertation et un matériel commun de réflexion. La recherche d'efficacité prime.

Le travail coopératif, quant à lui, va davantage se fonder sur *« les échanges humains de toutes sortes »*.

Letor fait référence à Marcel, Dupriez, Périsset-Bagnou et Tardif (2007) qui conçoivent le travail partagé en trois niveaux emboîtés :

« Le premier, la coordination, se réfère à l'agencement d'actions en vue d'un but commun. Elle implique un ajustement réciproque des actions des uns et des autres. Le second renvoie à la collaboration et à une interdépendance entre les opérateurs ainsi qu'un partage de temps et d'espace ainsi que de ressources communes. Elle repose sur une communication fonctionnelle à la recherche d'efficacité. Le dernier renvoie à la coopération qui suppose une dépendance réciproque et un ajustement des activités. »

La coopération serait donc perçue comme un processus dynamique, qui évolue sans cesse et qui met les participants sur un même pied d'égalité. Pour Paternotte (2017), trois critères caractérisent la coopération : une action combinée avec quelqu'un d'autre, une intention individuelle non dictée et l'obtention d'un bénéfice personnel.

Pour Alter (2009), la coopération ne correspond pas directement à un sentiment d'efficacité qui elle, est présente dans la promotion du travail collaboratif, lui-même basé sur un principe de division du travail. Il mobilise la théorie du don et il observe que la compétence collective repose sur le principe de *« réciprocité élargie »*.

Le travail d'Alter part du postulat que *« l'entreprise fonctionne, produit et innove parce que les opérateurs acceptent de s'a-donner à ses projets. »*

Si la collaboration renvoie à l'idée de travailler en commun (*cum* signifie « avec » et *laborare*, « travailler »), d'avoir une réflexion commune et se répartir les tâches, la coopération rajoute une dimension forte d'interdépendance entre les protagonistes.

Pour Little (1990), la coopération entre enseignants s'envisage à travers l'interdépendance des enseignants, à partir d'un continuum allant d'un niveau moins élevé à un niveau plus élevé d'interdépendance et illustré par Beaumon et al. (2010).

Niveau 1 : échanges sociaux informels, superficiels, des anecdotes. Interactions peu centrées sur la résolution de problèmes.

Niveau 2 : relations d'entraide de type informel entre collègues, souvent ponctuelles et à sens unique.

Niveau 3 : discussions pédagogiques/disciplinaires, partage d'idées, de matériel, planification de stratégies.

Niveau 4 : cadre commun de référence ; débats d'opinion, partage d'expertise ; de ressources, de responsabilités et résolution de problèmes complexes.

Perrenoud²⁷ (1996) s'interroge sur la notion de pouvoir au sein d'un travail en équipe : « *Peut-il y avoir alors coopération sans pouvoir ?* ». Non, car selon lui, « *le pouvoir, dans une tâche coopérative, est souvent celui des idées* ». Entraîner un groupe vers la logique qu'on lui propose dépasse les seules compétences d'analyse, de synthèse et d'anticipation. Sont également requises des compétences sociales, telles que l'argumentation, la séduction, l'art de la persuasion.

Le *leadership* exercé par certains peut être seulement temporaire ou durer : « *Au gré d'un travail d'équipe, d'une certaine durée, on affronte des défis successifs, dont chacun offre une nouvelle chance à tel ou tel de prendre le leadership, au moins un moment . On se doute que tout équilibre de genre est instable, d'abord parce que la stricte égalité de compétences et de moyens est improbable.* »

Perrenoud modélise ces modalités d'agencement des ressources individuelles assurant la conduite d'activités en termes d'extension et d'intensité :

27 http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_10.html

<i>Extension</i>	<i>Faible extension</i>	<i>Forte extension</i>
<i>Intensité</i>		
<i>Faible intensité</i>	Les membres de l'équipe se mettent d'accord sur <i>peu d'aspects</i> de leurs pratiques et laissent à chacun une <i>large autonomie</i> dans l'interprétation et la réalisation.	Les membres de l'équipe se mettent d'accord sur de <i>nombreux aspects</i> de leurs pratiques, mais laissent à chacun une <i>large autonomie</i> dans l'interprétation et la réalisation.
<i>Forte intensité</i>	Les membres de l'équipe se mettent d'accord sur <i>peu d'aspects</i> de leurs pratiques, mais ne laissent à chacun, dans ces domaines, qu'une <i>faible autonomie</i> dans l'interprétation et la réalisation.	Les membres de l'équipe se mettent d'accord sur de <i>nombreux aspects</i> de leurs pratiques et ne laissent à chacun qu'une <i>faible autonomie</i> dans l'interprétation et la réalisation.

Figure 2 : modélisation de Perrenoud sur les modalités de coopération

Retenons que la coopération serait donc liée au principe de générosité réciproque qui permettrait à chaque individu de tirer un bénéfice à travers la réalisation à plusieurs, et par le biais d'ajustements réciproques, d'une action acceptée de tous, dans un espace commun.

Notre travail de recherche postule que la coopération entre enseignants se construit à travers la mise en œuvre d'un haut niveau d'interdépendance entre eux, et propose de considérer la co-intervention comme un dispositif par lequel la coopération devrait pouvoir s'opérer.

II.b) La notion de « co-intervention » comme levier de pratique de la coopération

La revue de littérature relative à la notion de « co-intervention » montre que cette notion fait l'objet de nombreuses recherches et que les termes utilisés sont souvent considérés comme

synonymes alors même qu'ils revêtent des degrés d'investissement de lieu et de responsabilités différents.

Dans le 1^{er} degré, la politique d'inclusion impulsée par la loi de 2005 a provoqué la mise en place de plusieurs dispositifs pour aider tous les élèves en difficulté, notamment un travail conjoint entre un Maître E (appartenant au Rased)²⁸ et un enseignant au sein du même espace classe, entraînant ainsi un glissement des compétences et une évolution des professionnalités. La co-intervention est considérée dans ce cas comme un moyen de mettre en place cette politique inclusive.

En 2013 un autre dispositif, « *Plus de maîtres que de classes* » a fait l'objet d'une recherche²⁹ dans le cadre de la loi d'orientation et de programmation de l'École de la République qui vise à réduire les inégalités scolaires. La réussite des élèves se retrouve adossée à la collaboration des enseignants. Ce dispositif est également présenté comme un vecteur de professionnalisation chez les professeurs des écoles qui vont devoir faire évoluer leurs pratiques d'enseignement, mais aussi leurs pratiques collaboratives.

Certaines études de ce dispositif reposent sur l'ouvrage de Friend et Cook³⁰, dont des chercheurs comme Toullec-Thery, enseignante-chercheuse à l'Université de Nantes et faisant partie du comité national de suivi du dispositif se sont emparés et que l'Ifé présente sur son site.³¹

Pour Friend et Cook, « *Le co-enseignement se définit comme un travail pédagogique en commun dans un même groupe, temps et espace, de deux enseignants partageant les mêmes responsabilités éducatives, pour atteindre des objectifs spécifiques et partagés.* » .

Boniface a initié la traduction et l'adaptation de leur travail sur les sept modalités possibles de co-intervention que Toullec-Thery et Goigoux ont contribué à compléter.

28 Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté

29 <https://journals.openedition.org/rechercheseducations/5041>

30 Friend, M., Cook, Lynn. (2010), *Interactions : Collaboration skills for school professionals*, Colombus

31 <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/nouvelles-professionnalites/maitres-surnumeraires/premiers-elements-d2019analyse-de-deux-dispositifs-contrastes-ab-plus-de-maitres-que-de-classes-bb>

Cette modélisation est reproduite ci-dessous et est développée dans une présentation sur ce même dispositif « *Plus de maîtres que de classes* ». ³²

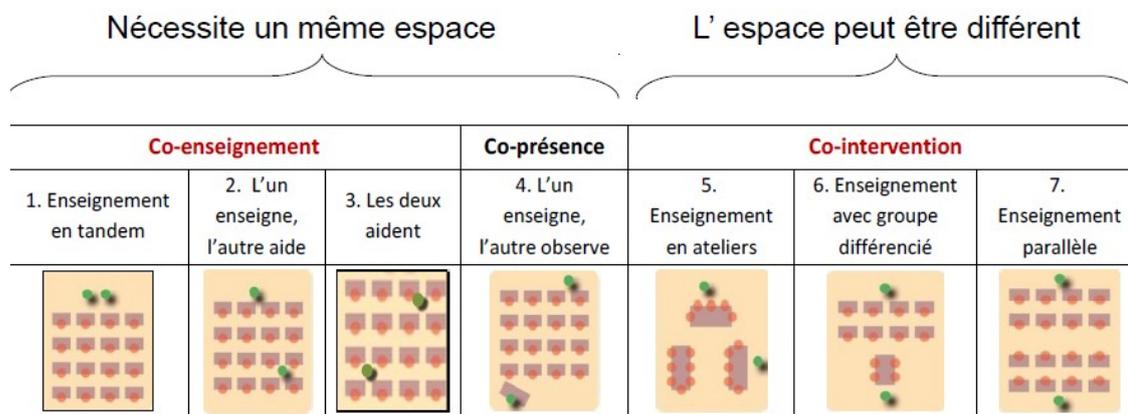


Figure 3 : modélisation de co-intervention de Friend et Cook

Harent et Toullec-Théry (2020), dans les Cahiers Pédagogiques³³ donnent les définitions suivantes associées aux dispositifs en « co » :

« *Coanimation : action d'animer un groupe, un débat réalisé par deux ou plusieurs personnes ; ensemble de moyens et méthodes mis en œuvre par deux ou plusieurs personnes pour faire participer activement les membres d'une collectivité à la vie du groupe.*

Co-intervention : [...] peut concerner l'intervention conjointe devant un groupe d'élèves d'un enseignant et d'un adulte qui n'est pas enseignant. [...] En co-intervention, les objets d'apprentissage peuvent être dissociés, les lieux également, les enseignants scindant alors la classe en groupes.

Coenseignement : [...]c'est la collaboration de deux professeurs au moins dans une salle de classe qui partagent non seulement les mêmes objets d'apprentissage, mais aussi les responsabilités de coplanification, de co-instructions et de coévaluation des élèves. Dans le coenseignement, les élèves sont considérés comme également responsables de et devant la classe. »

32 http://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2020-07/co-intervention_6_situations_2_nov_13.pdf

33 Revue Cahier Pédagogiques Co-intervention : à deux dans la classe. N°566, Janvier 2021

Elles définissent aussi la coprésence comme une configuration dans laquelle « *l'un enseigne et l'autre observe* ».

Ce dispositif a été progressivement abandonné dès 2017, mais l'incitation à faire co-intervenir des enseignants s'est fait jour dans les collèges entre des enseignants du milieu « *ordinaire* » et les enseignants de Segpa (Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté) ainsi que dans le cadre de la Réforme des lycées professionnels dès la rentrée de 2019. L'objectif est de susciter ou d'accroître la motivation des élèves en rendant plus lisibles le sens des enseignements dispensés et de contribuer à l'attractivité de la filière professionnelle en favorisant l'insertion des élèves dans le monde du travail.

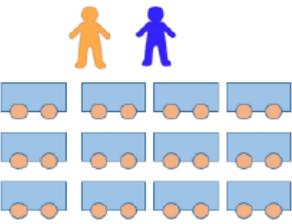
Un des grands principes retenus comme levier pour favoriser la réussite des élèves est la mise en place d'un dispositif de co-intervention obligatoire en mathématiques avec l'enseignement professionnel (en CAP), en mathématiques-physique-chimie avec les enseignements professionnels (en baccalauréat professionnel) et en français avec les enseignements professionnels (en CAP et baccalauréat professionnel).

Le vade-mecum³⁴ fourni aux enseignants des lycées professionnels propose cette définition de la co-intervention : « *Nous définirons donc la co-intervention comme une modalité pédagogique de mise en œuvre des référentiels et des programmes dans laquelle deux enseignants interviennent ensemble dans une même salle (ou un même lieu) et au même moment.* ».

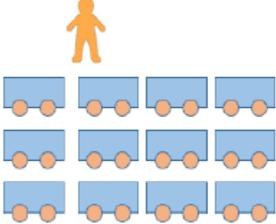
Le document d'accompagnement à la mise en place du dispositif propose différentes modalités d'organisation au sein de la classe qui peuvent être mixées pendant la même séance. Ces exemples sont accompagnés d'indications d'avantages et de limites pour chacune.

34 https://cache.media.eduscol.education.fr/file/fam_metiers_et_R_pedagogiques/32/2/Vade-mecum_co-intervention_1081322.pdf

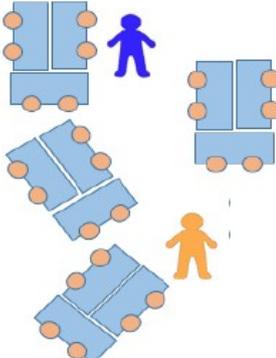
1. L'enseignement en tandem

		Les deux professeurs interviennent en même temps devant le groupe.
		Les professeurs s'adressent tour à tour aux élèves en explicitant la cohérence du projet pédagogique et en montrant les liens entre leurs disciplines.
		Le risque est de rester sur un cours magistral descendant. Sur une durée trop longue, les discours risquent de ne plus être distingués par les élèves et créer de la confusion.

2. L'un enseigne, l'autre aide

		L'un des deux professeurs anime l'ensemble tandis que l'autre circule dans la classe pour aider.
		Les deux professeurs agissent à des niveaux différents : l'un pour la classe, l'autre au niveau individuel lorsque c'est nécessaire.
		Sur une séance complète, les rôles des professeurs sont déséquilibrés, ils doivent donc alterner.

3. Les deux aident

		Les deux enseignants circulent dans la classe et peuvent aider les élèves qui en ont besoin.
		Les deux professeurs interviennent sur un plus grand nombre d'élèves.
		Le rôle de chacun doit être bien compris des élèves.

4. L'enseignement avec des groupes différenciés

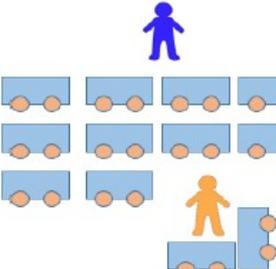
		Un des enseignants aide un groupe d'élèves ayant des besoins spécifiques ou ayant une tâche particulière.
		L'enseignement est différencié pour s'adapter aux élèves ou à certaines activités qui peuvent être complémentaires.
		Tous les élèves doivent travailler sur la même situation professionnelle et cette organisation ne doit pas conduire à toujours mettre à l'écart un groupe d'élèves.

Figure 4 : modélisation des modalités d'organisation au sein de la classe

Dans son travail de recherche³⁵ sur le dispositif précité « *Plus de maîtres que de classes* », Saillot (2018) s'est intéressé aux ajustements réciproques dans une activité de co-intervention en s'appuyant sur les travaux de Bucheton.

II.c) La notion d'ajustement

Bucheton (2009) s'est intéressée aux co-ajustements des postures des enseignements avec celles des élèves, Veyrunes et al. (2009) ont également mis en perspective la co-intervention d'enseignants chevronnés et de débutants.³⁶ Les travaux de Bucheton (2019) ont permis la théorisation progressive de la notion de *geste professionnel* et celle d'ajustements en situation : « *Le défi réside dans la mise au jour des logiques d'arrière-plan des élèves comme des maîtres, qui pilotent partiellement leurs actes quotidiens. L'enjeu est de favoriser la prise de conscience du poids des habitus en place pour développer la capacité à les modifier, à les faire varier.* ».

Carnus (2020), quant à elle, présente les résultats d'une recherche³⁷ sur « *La construction de la professionnalité enseignante à travers un dispositif interdisciplinaire de collège* » en analysant les adaptations de deux enseignantes à un projet « *non traditionnel* », l'itinéraire de découverte. Cette étude concerne deux enseignantes expérimentées, l'une en EPS et l'autre en Histoire-Géographie. Carnus relève cependant « *une attitude de respect des territoires disciplinaires, spécifique dans l'enseignement secondaire* » et que « *Cette attitude alimenterait alors un sentiment d'« incompétence » qui n'autoriserait pas les enseignants d'une discipline à intervenir dans une autre discipline.* ».

Les recherches faisant état de coopérations enseignantes font le plus souvent référence à des professeurs appartenant au même corps, guidés par un souci de mieux faire réussir l'ensemble des élèves et de donner davantage de sens aux apprentissages en essayant d'harmoniser leurs pratiques pédagogiques.

35 <https://journals.openedition.org/edso/2894>

36 Veyrunes, P., Marais, M.-L., Roublot, F., Leblanc, S. (2009) L'action d'une PLC2 documentaliste lors d'un début de séance en co-intervention : un ajustement difficile. Chap 7. In *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Bucheton, D. (dir). Toulouse : OCTARES Éditions

37 <https://journals.openedition.org/rfp/2521>

Notre travail de recherche s'intéresse lui à la coopération entre des enseignants qui, d'une part, ne possèdent pas la même culture professionnelle et d'autre part pose l'enseignement d'une langue vivante comme objet de savoir à transmettre aux élèves de cycle 3. Si Gruson (2006) a bien consacré sa thèse à l'étude de l'enseignement d'une langue étrangère à l'école et au collège, c'est pour mieux comparer les situations didactiques mises en œuvre dans ces deux types d'établissements.

Cependant, les recherches sur la coopération enseignante font parfois référence à un sentiment d'incompétence ou même celui d'« *illégitimité* » souvent invoquée par les professeurs des écoles lorsqu'ils ont à travailler avec des professeurs du second degré. Ce sentiment est encore plus grand lorsqu'il s'agit de l'enseignement d'une langue vivante étrangère.

Que Bucheton fasse référence aux logiques d'arrière-plan ou aux déjà-là, pour Carnus, les deux chercheuses font état de logiques internes au sujet enseignant qui structurent, souvent à leur insu, leurs gestes professionnels.

Faire coopérer des enseignants de culture professionnelle différente va-t-elle provoquer des postures, des gestes professionnels différents ? L'un va-t-il prendre le dessus sur l'autre ? Comment vont-ils ajuster leurs interventions ?

En choisissant aujourd'hui à travers notre travail de recherche d'interroger la coopération enseignante, nous allons nous intéresser plus particulièrement aux interactions qui se produisent, lors de la rencontre d'enseignants de culture professionnelle différente, à travers la co-construction d'une séance de co-animation autour d'un objet médian et qui plus est, dans le domaine d'enseignement/apprentissage d'une langue vivante étrangère. Ce domaine rajoute une spécificité supplémentaire, car la langue se trouve être, à la fois support de travail et vecteur de communication.

L'enseignement-apprentissage d'une langue vivante étrangère a évolué dans le temps et cette évolution est également à prendre en compte dans la mise en place de la continuité pédagogique inter-degré et la construction de la compétence « *coopérer* ».

Retracer l'historique de cet enseignement est une étape indispensable pour mieux comprendre tous les enjeux liés à cet enseignement.

III) Historique et évolution de la didactique des langues vivantes étrangères

La maîtrise d'une langue vivante est depuis longtemps une préoccupation importante chez les parents, car elle est perçue comme un gage supplémentaire de réussite professionnelle chez leurs enfants. Cette préoccupation est largement relayée par les politiques à l'heure où la construction puis la cohésion européenne sont des enjeux majeurs.

Le rapport Taylor, Manes-Bonnisseau (2018)³⁸ relaie cette idée que « *Le contexte international, social et économique nous ouvre des opportunités que seules une meilleure maîtrise des langues et une plus fine compréhension d'autres cultures nous permettront de saisir.* »

Luc³⁹(1996) dresse un historique très riche de l'enseignement des langues à l'école primaire en France. L'enseignement précoce des langues vivantes remonte à 1954 dans une école maternelle d'Arles et l'expérience se développe dans la décennie 60.

Il décline ainsi sur plusieurs pages l'évolution de cet enseignement qu'il compare à l'époque « *actuelle* » de l'écriture de son article, à savoir 1996.

Depuis la loi de refondation de L'École de 1989 à 1992, quatre circulaires ont fixé les conditions de sa mise en place géographique et institutionnelle ainsi que des orientations méthodologiques très précises à travers la publication d'un programme indicatif dans une circulaire publiée le 19 septembre 1991⁴⁰

Cet enseignement est assuré par des enseignants volontaires divers (professeurs de collège, instituteurs, intervenants extérieurs), mais qualifiés et dont la compétence est désormais contrôlée. Ce sont en grande majorité, du moins au début, des professeurs de collège qui assurent non plus une « *sensibilisation* », mais une « *initiation* ».

On passe ainsi d'un EPLV (enseignement précoce des langues vivantes) à un EILE (enseignement d'initiation aux langues étrangères).

38 https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/document/propositions_meilleure_maitrise_langues_vivantes_998334.pdf

39 Haas, G. (coord.), (1997), *Les langues à l'école : un apprentissage ? Colloque IUFM-Dijon 13-14 mars 1996*, CRDP de Bourgogne

40 B.O. n° 32 du 19 septembre 1991

Dès la rentrée de 1995, l'opération « *Langues vivantes au CE1* » est lancée, accompagnée d'un cadrage officiel⁴¹(liste de compétences langagières de base et de fonctions à aborder, langue par langue).

Du matériel pédagogique est élaboré et diffusé dans les écoles par le CNDP (Centre National de Documentation Pédagogique) : « *vidéos sans frontières* ».

L'enseignement de la LV est basé sur le volontariat des professeurs : le maître de la classe s'il le souhaite (pas de procédure d'agrément) ou par le biais d'échanges de service dans l'école.

L'opération est ensuite étendue jusqu'au CM2 : « *En septembre 1997, l'initiation à une langue vivante à l'école primaire entre dans sa troisième année de mise en œuvre dans les classes des maîtres volontaires et concerne désormais trois niveaux de classes : au CE1 et au CE2, l'initiation s'étend en nombre de classes engagées au cours moyen première année (CMI)* »⁴²

Cette initiation est encore trop souvent basée sur le volontariat des maîtres, des actions en matière de formation doivent être engagées pour assurer un enseignement efficace à tous les élèves.

À la rentrée 1998, un enseignement d'au moins 1h30 est généralisé au CM2 puis au CM1 en 1999. Puis vient, sous Lang, la généralisation dès la dernière année de maternelle et simultanément en CE2 en 2002. Des « *Documents d'accompagnement des programmes* » sont diffusés dans les écoles.

L'objectif est que tous les élèves maîtrisent au moins deux langues vivantes à la sortie de leur scolarité, dans le respect du plurilinguisme et de la diversité dans un contexte de construction d'une culture citoyenne européenne.

Dans cette optique, la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005⁴³prévoit l'étude d'une LV au primaire pour accéder à une meilleure maîtrise de la première langue enseignée, mais aussi à la maîtrise d'une deuxième LV à la fin de leurs études

41 B.O du 11 mai 1995

42 Circulaire N° 97-102 du 24 avril 1997

43 JO du 24 avril 2005, article 25

secondaires. L'objectif est bien que tous les élèves entrant en 6e aient suivi un cursus complet d'enseignement d'une LV.

Dans le même temps apparaissent de nouveaux programmes d'anglais pour le Collège ⁴⁴qui « s'inscrivent dans la continuité des programmes de l'école primaire pour le cycle 3, parus en 2002. »

Il faut garder à l'esprit que les nouveaux programmes de 2006 et plus tard, que ce soit à l'école ou au collège, sont écrits dans un nouveau contexte d'apprentissage des langues lié à « l'adoption par décret en date du 22 août 2005 du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), élaboré par le Conseil de l'Europe [...] »⁴⁵.

Ils sont également adossés à la mise en place en 2005 du « socle commun des connaissances et des compétences » prévu par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école. Organisé en sept piliers de compétences, le socle commun constitue une référence commune. La pratique d'une langue vivante étrangère constitue le pilier 2 de ce socle commun.

En 2006, de nouvelles modalités d'organisation du concours externe, du concours externe spécial, du second concours interne, du second concours interne spécial et du troisième concours de recrutement de professeurs des écoles sont publiées⁴⁶ faisant apparaître une « Épreuve orale de langue vivante étrangère sans programme » :

« L'épreuve s'appuie sur un texte d'une vingtaine de lignes dans la langue choisie par le candidat. L'épreuve débute par une présentation orale dans la langue des grandes lignes du texte, d'une durée de 5 minutes. Le candidat doit ensuite lire à haute voix quelques lignes du texte choisies par le jury. Cette lecture est suivie d'un entretien dans la langue avec le jury, qui permet au candidat de faire la preuve de sa compétence d'interaction orale. L'ensemble de l'épreuve se situe au niveau B2 du cadre européen commun de référence, correspondant à un utilisateur dit « indépendant ». »

La loi d'orientation du 23 avril 2005 pose aussi les jalons d'un processus de « *masterisation* » des enseignants qui seront ainsi recrutés non plus à BAC + 3, mais au niveau BAC + 5.

44 BO Hors Série N°6 25 Août 2005

45 BO Hors Série N°7 25 Avril 2007

46 <https://www.education.gouv.fr/bo/2005/21/MENP0500879A.htm>

La réforme de 2011 va non seulement modifier les modalités de recrutement, mais aussi celles de la formation des futurs enseignants.

En 2007 les IUFM (Institut Universitaire de Formation des maîtres) sont intégrés aux universités de leur académie et, suite à une alternance politique, sont supprimés pour laisser place aux ESPE (Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation) en 2013, dans le cadre de la loi de refondation de l'école et sont finalement rebaptisés INSPE en 2019.

Le processus de Mastérisation entraîne la suppression de l'épreuve sur la langue vivante au CRPE (Concours de Recrutement des Professeurs des Écoles). L'obtention du CLES niveau B2 (certificat de compétences en langues de l'enseignement supérieur de niveau 2) n'est plus nécessaire pour s'inscrire au concours, mais il l'est pour valider sa deuxième année de master et être titularisé. Une période de floue accompagne cette validation dont fait état le rapport Taylor, Manes-Bonnisseau (2018)

À travers un rappel de l'historique de l'épreuve de langue vivante au CRPE, les auteurs mettent en avant « *une forme d'hésitation de l'institution sur le niveau d'exigence pertinent en langues étrangères, visibles à travers les changements nombreux et rapprochés sur une période s'étalant de 1990 à 2013.* »

Suite à la remise de ce même rapport, les épreuves du CRPE sont à nouveau modifiées à partir de la session 2020 : « *Dans le cadre de la première épreuve orale d'admission du concours de mise en situation professionnelle, les candidats ont désormais la possibilité de choisir le domaine des langues vivantes étrangères. Les langues proposées sont les 4 langues les plus enseignées actuellement en école primaire : l'allemand, l'anglais, l'espagnol et l'italien.*

L'épreuve permettra aux candidats ayant un niveau B2 du cadre européen commun de référence pour les langues de mettre en avant leur bonne maîtrise de la langue. »⁴⁷

En effet, si le rapport mentionne les progrès non négligeables des élèves, il dit aussi qu'ils ne sont pas suffisants et que « *La France arrive bien au dernier rang des pays européens quant*

47 <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid141653/epreuve-langue-crpe.html>

à la maîtrise des langues étrangères enseignées à l'école, que ce soit en première ou en deuxième langue. »

L'entrée de la classe de 6e dans le cycle 3, rebaptisée « *cycle de consolidation* » entraîne la publication de nouveaux programmes communs⁴⁸ organisés autour de compétences langagières et de connaissances associées ainsi que la présentation d'exemples de situations, d'activités et de ressources pour les élèves.

Ces ressources s'enrichissent encore avec la parution du guide « *Oser les langues vivantes étrangères à l'école* »⁴⁹ en 2019 qui « *vise à accompagner les professeurs dans un enseignement progressif et cohérent en langues vivantes étrangères de l'entrée au CP jusqu'à l'arrivée au collège. »*

Ce guide a la particularité de non seulement donner des exemples concrets de mise en œuvre dans les classes, mais aussi, et cela est nouveau, d'offrir aux enseignants des références issues du domaine de la recherche en posant les éléments du « *cadre conceptuel* » sur lequel les enseignants doivent s'appuyer.

Il résume ainsi les politiques successives : « *Les principales réformes qui ont marqué le paysage éducatif depuis, en 2013, 2016 et 2017, se sont inscrites dans la continuité du Plan de rénovation de 2006. Elles ont conforté la place des langues dans le socle indispensable des apprentissages, insisté sur l'importance de la communication orale et favorisé un enseignement de plus en plus précoce. Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, rénové en 2016, inclut l'apprentissage des langues dans le domaine 1 des langages. Depuis 2016, l'enseignement d'une première langue étrangère commence en CP, celui d'une deuxième langue en cinquième. »*

Toutes ces prises de décisions semblent remettre l'enseignement des langues vivantes au cœur des préoccupations des réformes amorcées.

La deuxième partie de ce travail présente les deux cadres théoriques dans lesquels s'inscrit notre recherche et les raisons qui ont guidé ce choix.

48 <https://eduscol.education.fr/pid34150/cycle-3-ecole-elementaire-college.html>

49 <https://eduscol.education.fr/cid143570/guide-pour-l-enseignement-des-langues-vivantes-etrangeres.html>

Pour analyser ces interactions, nous avons fait le choix d'ancrer notre recherche dans des cadres théoriques qui s'attachent à décrire et comprendre non seulement l'action didactique, mais qui redonnent au sujet enseignant une place centrale pour permettre de rendre compte de son activité et de l'expliquer, en tenant compte de son épistémologie personnelle et professionnelle.

Nous avons emprunté à la didactique des Mathématiques les concepts de milieu et de contrat didactique de Brousseau tels que développés dans sa Théorie des Situations Didactiques puis repris et précisés par Sensevy au sein de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique. Cette théorie non seulement considère l'action didactique comme une action conjointe entre le professeur et ses élèves, mais postule aussi que la réalisation de cette dernière prend sa source hors la classe, lorsque l'enseignant prépare ses séances.

La théorie de la Didactique Clinique à orientation psychanalytique est également convoquée, car elle vise à analyser et à comprendre les processus qui déterminent les pratiques professionnelles.

PARTIE II :

LES FONDEMENTS THÉORIQUES ET CONCEPTUELS

S'intéresser à la compétence « *coopérer* », autrement dit, oeuvrer ensemble vers la réalisation d'un but commun nous incite à vouloir décoder l'activité didactique de deux enseignantes lorsqu'elles sont amenées à investir et à construire un espace commun d'enseignement pour satisfaire au mieux l'accomplissement de ce but commun. Pour mieux caractériser l'action didactique et mieux comprendre les processus d'enseignement et d'apprentissage, nous avons fait le choix d'inscrire notre recherche dans le cadre théorique de la Didactique Clinique qui postule que toute action didactique d'un sujet est singulière et guidée par des choix qui relèvent de son inconscient.

Nous nous appuyons également sur les concepts de contrat et milieu ainsi que sur le triplet des genèses qui caractérisent la mise en place du jeu dans le cadre théorique de l'Action Conjointe en Didactique.

I) La théorie des situations didactiques de Guy Brousseau comme système de compréhension des pratiques enseignantes

I.1) Les situations de Brousseau et le concept de milieu repris par Sensevy

La théorie des situations, ou TSD, issue de la recherche en mathématiques, est apparue en 1970 sous l'impulsion de Brousseau. Elle est « *née comme simple méthode de description et d'interrogation mathématiques des dispositifs psychologiques et didactiques* »⁵⁰.

En choisissant de modéliser « *les conditions sous lesquelles les êtres humains produisent, communiquent et apprennent les connaissances [...]* », Brousseau essaie de mettre en lumière la construction et l'analyse des situations d'enseignement.

Cette théorie souhaite rendre compte de l'ensemble des relations complexes qui se nouent dans une situation d'enseignement entre un maître, un savoir et des élèves.

Selon lui, ces conditions sont modélisées sous la forme de *systèmes* qu'il appelle *situations*.

Brousseau les regroupe en deux grandes familles⁵¹ :

- **les situations «a- didactiques** » : l'intervention du maître n'est que partiellement envisagée. Le sujet est considéré comme acteur de son apprentissage, le maître a organisé en amont les conditions de cet apprentissage de manière à n'être perçu par l'élève que comme une ressource à la résolution du problème posé et non comme le seul référent des savoirs. Le maître se met en position de dévoluer la construction d'un nouveau savoir à ses élèves.

Comme le précise Claire Margolinas⁵², « [...] *l'élève se retrouve en interaction avec un milieu qui aura été le plus possible épuré des intentions didactiques du professeur.* »

- **les situations « didactiques** » : il incombe au professeur d'organiser un « *dispositif qui manifeste son intention de modifier ou de faire naître les connaissances d'un autre actant, un élève par exemple et lui permet de s'exprimer en actions.* »

50 Brousseau, G. <https://journals.openedition.org/educationdidactique/1005>

51 http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2010/09/Glossaire_V5.pdf

52 <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00421845/document>

Brousseau fait de la situation le lieu où s'expriment un ensemble de relations entre un enseignant, un élève avec un milieu. Ce sont ces interactions qui par leur jeu vont amener la construction d'une connaissance « *efficace* ».

En référence à la théorie piagétienne de l'apprentissage qui postule qu'un sujet apprend par un processus d'adaptation assimilation-accommodation, l'enseignant va être amené à élaborer des situations dans lesquelles l'élève, par adaptation à ce milieu, va produire une nouvelle connaissance.

Le milieu pour Brousseau, c'est « *tout ce qui agit sur l'élève ou / et ce sur quoi l'élève agit* ». Brousseau établit un lien important entre l'action de l'enseignant et la mise en place de la situation didactique dans laquelle se joue la construction de la connaissance. C'est l'« *Outil d'analyse privilégié pour comprendre et décoder l'intentionnalité didactique sous-jacente aux exercices, aux tâches proposées aux élèves...* » (Amade-Escot 2005).

Dans notre contexte de recherche, la focale s'oriente vers les enseignants qui par leur coopération devront élaborer des dispositifs permettant à des élèves de construire de nouveaux savoirs.

Pour qu'un élève apprenne, il faut qu'il s'adapte à une situation spécifique, à un problème posé, ce qui implique pour lui, à partir de ce qu'il sait déjà, de mettre en place un système de stratégies qui lui permettront de résoudre la problématique posée. C'est par la résolution d'un jeu d'équilibres et de déséquilibres qu'il pourra acquérir une nouvelle connaissance.

Du côté de l'enseignant, enseigner une connaissance impliquera d'élaborer un milieu qui permettra de « *passer d'un ensemble d'éléments épars à un système.* »⁵³ Autrement dit, c'est à lui que revient la charge de « *proposer aux élèves des situations qu'ils puissent vivre et dans lesquelles les connaissances vont apparaître comme la solution optimale et découvrable aux problèmes posés* » (Brousseau)

53 Didactiques pour enseigner, (2019). Collection « Paideia », Presses Universitaires de Rennes

Amade-Escot (2005)⁵⁴ rappelle que cette théorie a été mobilisée par le champ de l'EPS au début des années quatre-vingt et pose la question de sa transposition d'autres champs didactiques que celui de son origine, les mathématiques. Elle amène le lecteur, ainsi que les chercheurs à se questionner sur les précautions épistémologiques à prendre lorsqu'on emprunte une théorie pour la mettre à l'épreuve dans un autre champ disciplinaire : « *L'utilisation de concepts élaborés dans une discipline pour traiter de problématique de recherche dans une autre discipline impose une certaine vigilance épistémologique* ».

Cette interrogation sur le transfert de la TSD à une autre discipline, nous nous la sommes donc posée.

L'apprentissage/enseignement d'une langue vivante étrangère s'inscrit dans une dynamique dite « *actionnelle* » dans laquelle l'élève est amené à communiquer dans la langue cible pour résoudre des « *missions* », le rendant ainsi acteur de son apprentissage.

Tel le professeur de mathématiques qui va mettre en place le milieu et décider grâce à son analyse a priori de se rendre plus ou moins disponible au sein de la situation dans laquelle il va plonger l'élève (« *la course à 20* », « *l'agrandissement du puzzle* », Brousseau), le professeur de langues devra lui aussi déterminer de quoi a besoin l'apprenant, choisir les variables didactiques pour que ce dernier puisse aller au plus près de la réalisation de sa mission (également appelée *final mission*, *final task* ou en français, la tâche finale) jalonnée ou non, de tâches dites intermédiaires.

Lorsque les professeurs vont préparer leur séquence, ils vont être amenés à organiser le milieu, que ce soit le milieu « *matériel* », même s'il n' a pas d'objets concrets et notamment envisager les règles qui vont définir le succès et l'échec, envisager les interactions d'un sujet symbolique avec ce milieu (Dilma Fregona, Pilar Orus Baguena 2005).

54 Amade-Escot (2005), Milieu, Dévolution, Contrat, Regard de l'Éducation Physique, In *Sur la Théorie des Situations Didactiques. Questions, réponses, ouvertures. Hommage à Guy Brousseau*. pp 91-98

Gruson (2006)⁵⁵, met au travail la dialectique milieu-contrat à travers l'analyse empirique de plusieurs situations développées dans sa thèse visant à comparer l'action conjointe de quatre professeurs (deux professeurs de CM2 et deux professeurs de 6e) et de leurs élèves lors de trois situations : l'introduction de nouvelles connaissances, l'étude d'un document sonore et enfin une situation de communication orale en binômes.

Elle développe sa propre évolution par rapport à la notion de contrat didactique et nous rappelle que cette dernière « *est utilisée depuis plusieurs années par certains didacticiens des langues.* »

Cités par Gruson (2019)⁵⁶, pour De Pietro, Matthey et Py (1989), le contrat didactique « *représente un des éléments définitoires de la classe de langue, qui se distingue alors d'autres lieux d'acquisition, notamment du fait de cette dimension contractuelle.* »

Pour d'autres didacticiens des langues, le contrat didactique se définit comme « *un contrat interactif qui fixe le déroulement et la nature des interactions qui se produisent au cours de la séance (Moore et Simon, 2002)* ».

Chacun spécifie donc la notion de contrat didactique « *à leur propre sujet* ».

1.2) Le « jeu didactique » et le concept de contrat didactique

Sensevy⁵⁷ (2007) reprend le concept de contrat didactique cher à Brousseau. En effet, pour élaborer ce milieu, l'enseignant va mettre en place un contrat.

Pour Brousseau, « *C'est l'ensemble des obligations réciproques et des « sanctions » que chaque partenaire de la situation didactique*

- *impose ou croit imposer, explicitement ou implicitement, aux autres*
- *et celles qu'on lui impose ou qu'il croit qu'on lui impose, à propos de la connaissance en cause.* »

55 Gruson, B. (2006) L'enseignement d'une langue étrangère à l'école et au collège : vers une meilleure compréhension des situations didactiques mises en œuvre : analyse comparative de l'action de deux professeurs de CM2 et de deux professeurs de sixième. Éducation. Rennes 2

56 Gruson, B. (2019), *L'action conjointe en didactiques des langues, Elaborations conceptuelles et méthodologiques*. Collection « Paideia », Presses Universitaires de Rennes

57 Sensevy, G., Mercier, A. (sous la direction de), (2007) *Agir ensemble, L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Presses Universitaires de Rennes

Pour le dire autrement, c'est « l'ensemble des comportements (spécifiques) du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître ».

La notion de contrat didactique est « essentielle au processus de descriptions des transactions didactiques » puisqu'elle va permettre le décodage des activités didactiques *in situ*.

Le contrat didactique constitue la règle du jeu et la stratégie de la situation didactique. Si on le considère comme un système d'attentes reliant le professeur et les élèves et sur lequel ces derniers s'appuient pour interpréter et résoudre un problème, ces règles du jeu n'en sont pas pour autant forcément explicites.

Pour résoudre un problème, vu comme une situation qui ne se résout pas sans un ou des obstacles à franchir, l'élève va s'appuyer sur ce qu'il sait déjà. Ce *déjà-là*, préalablement construit avec le professeur, souvent de manière implicite, constitue un arrière-plan, un système d'habitudes, de normes que l'élève sera amené à rompre pour produire une connaissance nouvelle. Cet habitus n'est pas sans rappeler le concept de *déjà-là* inhérent à la théorie de la Didactique Clinique que nous développons plus loin.

L'analyse de la construction de ce milieu permettant la construction de la connaissance va contribuer dans notre travail à la compréhension de ce que Sensevy appelle le « *jeu didactique* » dans lequel est inscrit le concept de contrat.

Milieu et contrat sont intimement liés, ils sont complémentaires : pour résoudre le problème que le maître leur aura donné, les élèves vont s'appuyer sur leurs connaissances et l'arrière-plan d'habitudes qu'ils ont avec leur maître. Le contrat didactique est perçu comme « *la règle du jeu de décodage de l'activité didactique* ». Mais ces règles ne prennent leur sens qu'au regard du problème que les élèves doivent travailler. Pour apprendre, le contrat didactique devra être rompu.

Dans le cadre de notre recherche, nous pensons, comme Sensevy que l'action didactique *in situ* est non seulement le fruit d'une action conjointe entre le maître et les élèves, mais surtout que comprendre ce « *jeu d'apprentissage* » nécessite d'analyser ce qui se passe en amont, lorsque l'enseignant prépare ses séances et c'est cet aspect du jeu qui nous intéresse plus particulièrement.

Sensevy qualifie chaque séance d'enseignement/apprentissage de « *scènes* » qui, comme au théâtre, se délimitent par « *une entrée en matière* », de laquelle découle une autre scène qui se différencie de la première et qui finit par aboutir à « *une conclusion* ». Ce balai de scènes constitue des jeux didactiques, « *produits par la nécessité d'un nouvel enjeu de savoir dans la classe.* »

En nous appuyant sur les travaux de Sensevy qui eux-mêmes ont été élaborés à partir des concepts de Brousseau dans la TSD, nous allons resserrer notre analyse sur la construction de ce jeu didactique, en nous appuyant sur ce concept de « *milieu comme contexte cognitif de l'action* ».

Sensevy rapporte que le jeu didactique « *s'il possède une grande part de contingence dans le fonctionnement in situ, reçoit son architecture fondamentale hors de la classe, dans la préparation des activités.* »

C'est bien de l'observation de cet espace-là, « *hors de la classe* » dont nous voulons rendre compte .

Un de nos objectifs étant de comprendre ce qui se passe entre des enseignants lorsqu'ils co-construisent une séquence et plus particulièrement une séance de co-animation, autrement dit comprendre comment les enseignants « *jouent le jeu de construction du jeu* », nous allons nous attacher à reconnaître « *les tâches que les professeurs choisissent pour enseigner* », les choix qu'ils opèrent, les objectifs qu'ils se fixent, leur succession.

La mise en œuvre de ces négociations considérées comme un « *jeu didactique* » qui « *doit permettre de représenter toutes les situations observées dans les classes-(sinon les déroulements particuliers- même les moins « satisfaisantes »)- dès lors qu'elles parviennent à faire apprendre à des élèves une forme de savoir visé.* »⁵⁸ prend sa source, en amont, dans la planification par l'enseignant des tâches que l'élève sera amené à effectuer pour résoudre le problème posé. Ce problème, dans un premier temps, va échapper aux stratégies que les élèves ont l'habitude d'appliquer et qui dépendent du contrat didactique. Puis le nouveau jeu

58 Brousseau, G. (2004), *Théorie des Situations Didactiques*, Textes rassemblés et préparés par N.Balacheff, M.Cooper, R.Sutherland, V.Warfield, La pensée sauvage Éditions (2eme édition)

induit par le problème va entraîner la création d'un nouveau milieu , induisant dans le même temps un nouveau contrat didactique.

Les choix effectués en amont du passage en classe vont permettre la construction du jeu avec les élèves dans une triple dimension, que Sensevy classe en trois catégories qui lui permettent de caractériser le jeu didactique: la mésogénèse, la chronogénèse et la topogénèse.

I.3) Le triplet des genèses

Pour Sensevy, la *chronogénèse* pose la question *quand ?* La topogénèse s'intéresse à *comment qui ?* et la *mésogénèse* interroge les types de contenus épistémiques, *comment quoi ?*

La *mésogénèse* s'intéresse aux contenus. Étymologiquement, c'est la genèse du milieu. (Chevallard, 1992). En réponse au « *comment quoi ?* », il va s'agir d'identifier le contenu épistémique précis relatif aux transactions didactiques. C'est une catégorisation descriptive pour étudier la co-élaboration par l'enseignant et les élèves du contenu de l'interaction. « *La mésogénèse répond donc à l'élaboration d'un système commun de significations entre le professeur et les élèves, système dans lequel les transactions didactiques trouvent leur sens.* » L'élève va avancer dans la résolution du problème lorsqu'il aura réussi à donner du sens à des éléments qui jusque là lui apparaissaient comme « *épars* ». Décrire ce processus revient selon Sensevy à décrire « *l'enquête au sein de l'action conjointe* » à travers la dialectique *contrat-milieu*.

La *chronogénèse* est la progression de l'apprentissage dans le temps. En réponse au « *comment quoi ?* » il s'agit d'identifier la temporalité, la nature et les raisons du passage d'un contenu épistémique à un autre. *Mésogénèse* et *chronogénèse* sont en étroite relation car si l'on conçoit l'enseignement comme une progression alors celle-ci va participer à l'organisation des changements de jeux didactiques.

La *topogénèse* cherche à décrire le partage des responsabilités dans les transactions didactiques. Répondre à la question « *comment qui ?* » c'est chercher à identifier comment le contenu épistémique de la transaction est effectivement réparti entre les transactants.

La *mésogénèse* comprend elle-même quatre catégories d'analyse :

- la définition du jeu : l'enseignant précise le but de la tâche scolaire
- la dévolution : c'est l'appropriation par les élèves du problème posé par l'enseignant
- la régulation : c'est l'aide qu'apporte l'enseignant dans la réalisation de la tâche scolaire des élèves
- institutionnalisation : c'est l'explicitation et la généralisation de la réglementation

Nous reproduisons ci-dessous le système de description théorique synthétique tel que Sensevy nous le donne dans son ouvrage .

Sensevy distingue trois grandes strates dont il se sert de descripteurs de l'action didactique :
 « *Si l'on considère le jeu didactique comme système lié de jeux d'apprentissage, on peut décrire les transactions didactiques à trois niveaux, en orientant le point de vue vers l'action du professeur* ».

FAIRE JOUER LE JEU
Jeux d'apprentissage
Définition-Dévolution-Régulation-Institutionnalisation
Mésogénèse-Chronogénèse-Topogénèse
Contrat didactique- Milieu

Figure 5 : tableau « faire jouer le jeu »

Dans la classe, *in situ*, le professeur fait « *jouer le jeu* », c'est le premier niveau du jeu conjoint entre le professeur et les élèves, qui est décrit à travers le prisme du doublet contrat-milieu. Dans ce jeu d'apprentissage, le contrat va constituer un « *arrière plan* » qui sera commun à l'enseignant et à l'élève et qui permettra à de dernier d'assimiler le milieu. C'est la régulation par l'enseignant de l'équilibre contrat/milieu qui va permettre aux élèves d'apprendre. L'apprentissage est considéré comme la conséquence du type de lien que l'action

conjointe du professeur et de l'élève aura sur le contrat et le milieu lorsque celui-ci occasionne une résistance au contrat. En effet, les élèves ont une manière bien à eux de penser la réalité du problème, charge au maître de mettre en place un milieu qui va permettre à l'élève de construire des stratégies efficaces. Dans ce jeu didactique conjoint, l'enseignant ne gagne que si l'élève gagne aussi. Cependant, pour que l'élève gagne, il faut que le maître n'affiche pas de suite les connaissances nécessaires, il faut qu'il se montre raisonnablement « réticent » en dévoluant le problème pour la connaissance soit construite par l'élève.

Le triplet « *mésogénèse- chronogénèse- topogénèse* » constitue un autre système de description du jeu. Sensevy considère les jeux d'apprentissage comme des « *scènes didactiques* » et propose une autre catégorie de description de cette « *grammaire interne* » afin de rendre intelligibles les modalités de construction d'un savoir.

CONSTRUIRE LE JEU
La nature des tâches de préparation
Le rapport effectif au savoir contenu dans les tâches
L'analyse épistémique des tâches

Figure 6 : tableau « construire le jeu »

Ainsi, afin de mieux comprendre les interactions didactiques entre professeur et élèves dans la classe, orienter ses recherches vers la « *construction du jeu* », c'est-à-dire les préparations préalables pour mieux en comprendre la logique nous paraît une étape indispensable de notre recherche.

« *La description des tâches constituera donc un passage obligé pour le chercheur* » qui [...] *fera l'analyse l'analyse a priori - elle-même multiple - des tâches données par le professeur aux élèves [...] cette analyse a priori [...] pourra ensuite lui servir de base pour comprendre le type d'analyse que le professeur, fait, lui, des tâches au moyen desquelles il pense et organise son enseignement.* »

Il s'agit de considérer les tâches (qu'elles soient conçues par l'enseignement ou issues de manuels) comme des objets d'enseignement, mais aussi des objets cognitifs grâce auxquelles les enseignants pensent leur activité. C'est ce qu'on appelle des analyses épistémiques : « *Il s'agit d'identifier, dans une tâche particulière, le système des connaissances que son accomplissement suppose et active, et de comprendre ainsi la manière particulière dont le*

professeur i)conçoit lui-même cette tâche et le système de connaissance afférent ii) met en œuvre le travail correspondant la classe. »

Pour Sensevy, deux types de descripteurs permettent de mieux comprendre la construction du jeu : « *L'analyse épistémique, produite par le professeur, des tâches données par lui aux élèves (cette élucidation reposant sur la propre analyse épistémique du chercheur) ; les rapports épistémiques et épistémologiques du professeur aux savoirs virtuellement contenus dans ces tâches, tel qu'ils ont pu être constitués dans l'étude. »*

Nous allons retenir la construction de la mésogénèse comme objet d'analyse du processus de création d'un milieu avec lequel les élèves vont interagir pour apprendre.

I.4) L'espace mésogénétique

Comme nous l'avons déjà mentionné, contrat et milieu sont intimement liés. L'élève confronté à un milieu qui va lui poser problème, qui va lui résister, va devoir, en s'appuyant sur le déjà-là du contrat didactique qui le lie au professeur, travailler des « *signes épars* » de manière à construire un tout cohérent et organisé qui constituera le savoir nouveau à apprendre.

Ce passage d'un ensemble épars à un tout organisé compréhensible par l'élève est appelé « *processus de mésogénèse* ».

Dans la mise en place de l'espace mésogénétique, le contrat didactique, comme le dit Brousseau est « *la règle du jeu et la stratégie de la situation didactique. C'est le moyen qu'a le maître de la mettre en scène.* ». Le contrat didactique, d'après Sensevy, ne peut être envisagé qu'en relation avec un milieu didactique.

Lorsqu'un enseignant prépare seul son cours, il est amené à adopter une attitude réflexive sur ce qu'il est pertinent de proposer aux élèves en fonction des connaissances et des compétences qu'il estime être connu d'eux à ce moment-là. Il ne s'agit plus seulement pour lui d'avoir une connaissance fine de la didactique de sa discipline, mais aussi d'anticiper les représentations des élèves et d'ajuster son enseignement en fonction des actes des élèves.

Notre travail postule que l'analyse de la co-construction de la planification, ou co-« *construction du jeu* » par deux enseignants de culture professionnelle différente, à travers les trois descripteurs de l'action didactique (chronogénèse, topogénèse et mésogénèse) et la dialectique contrat/milieu, va être, notamment, le révélateur de leurs rapports au(x) savoir(s). Les concepts de « *déjà-là* » et de contingence liée au « *sujet supposé savoir* » seront également interrogés.

Le seul cadre théorique de l'Action Conjointe Didactique ne va pas nous permettre de rendre compte de cette logique subjective et singulière inhérente à l'enseignant et liée à son histoire. Afin d'identifier ce qui organise le sujet- le professeur des écoles et le professeur de collège au travers de ses activités didactiques lors de la « *construction du jeu didactique* », nous avons croisé le cadre théorique de la l'Action Conjointe Didactique avec celui de la Didactique Clinique qui postule que l'activité en classe n'est pas uniquement organisée en fonction de contraintes externes (didactiques et institutionnellement), mais est aussi traversée de contraintes internes.

II) La théorie de la didactique clinique : une autre compréhension des pratiques enseignantes

II.1) Origines

Ce cadre théorique prend sa source dans les recherches en EPS de Terrisse dans lesquelles s'inscrivent celles de Carnus au début des années 2000 au sein du groupe de recherche d'Analyse des Pratiques Enseignantes et de leurs Effets sur les Élèves (AP3E) de LEMME (Laboratoire d'Étude des Méthodes Modernes d'Enseignement) de l'UPS (Université Paul Sabatier) de Toulouse, rebaptisé EDiC (Equipe de Didactique Clinique).

Terrisse (2009)⁵⁹explique que la didactique clinique vise à « *rendre compte du processus par lequel un professeur transmet (ou pas) les connaissances qu'il souhaite que les élèves s'approprient* ».

59 Terrisse, A. (2009), Chapitre 1, La didactique clinique en EPS. Origine, cadre théorique et recherches empiriques, In Terrisse, A. éd., *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS): Quels enjeux de savoirs ?* (pp. 13-31). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

Ce qui intéresse la didactique clinique, ce n'est pas seulement d'analyser ce que montre l'enseignant, mais aussi et surtout de mettre en lumière ce que justement il ne montre pas et d'expliquer pourquoi.

En effet, la théorie de la didactique clinique s'inscrit dans une double filiation, didactique et clinique. Elle se situe à la croisée des didactiques des disciplines et d'une clinique du sujet . Cette approche clinique du « *sujet pris dans le didactique* » (Carnus 2001) met en avant le point de vue du sujet dans l'élucidation de son fonctionnement didactique (Carnus, 2004), et ce, sans visée de soin.

Carnus et Terrisse (2013) expliquent ainsi la teneur de leurs recherches : « *L'objectif de nos travaux est en effet de déterminer la logique d'enseignement de ces professeurs pour comprendre, voire expliquer les raisons subjectives du traitement proposé.* »

En 2001 lors de l'élaboration de sa thèse⁶⁰ sur le processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique et alors qu'elle a accès aux préparations des enseignants avec qui elle collabore, Carnus se rend compte qu'une des enseignantes modifie soudain l'agencement du milieu didactique qu'elle avait construit. L'analyse d'un entretien plusieurs semaines après la séance révèle que le processus décisionnel de l'enseignante était lié à son épistémologie personnelle et illustre la manifestation d'un « *insu* ». Carnus va reformaliser le triangle didactique de Jean Houssaye en présentant le sujet au centre, comme « *pris dans le didactique* » et va l'inscrire dans le cadre théorique de la didactique clinique.

60 Carnus, M.-F. (2003), Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique : une étude de cas croisés. In Amade-Escot, C. (Ed), *Didactique de l'éducation physique, état des recherches*, Paris : revue EPS, pp 195-224

Figure 4.1. Une ternarité revisitée: le triangle didactique clinique

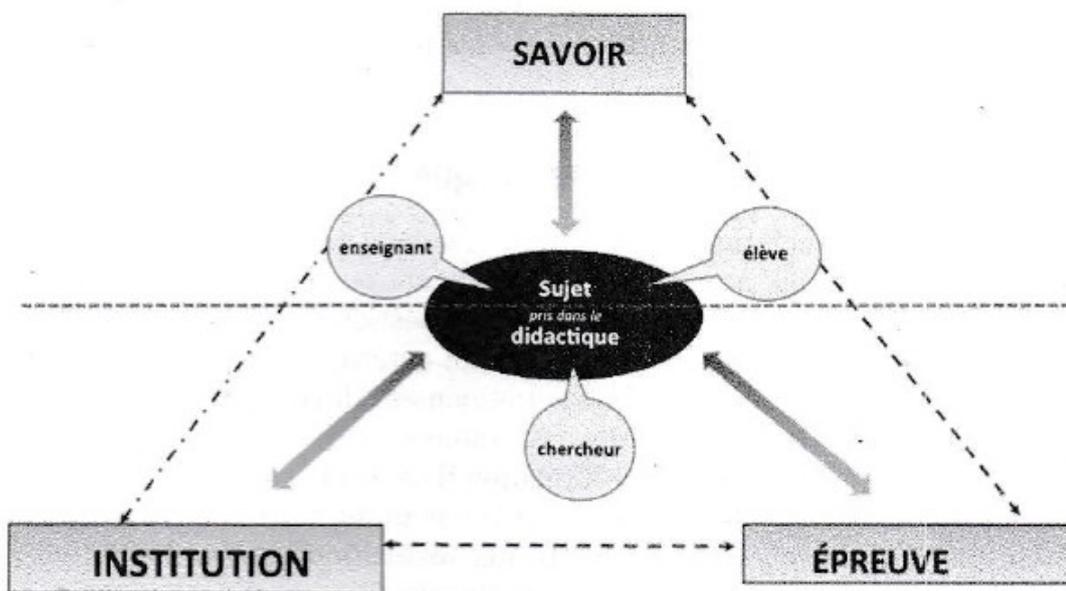


Figure 7 : reformalisation du triangle didactique de Houssaye par Carnus

Nous postulons que ce travail d’observation et d’analyse de l’espace mésogénétique va être utile pour constituer une trace des conceptions des savoirs à construire et à transmettre par des enseignants, leur capacité de dévolution dans la mise en place de la dialectique contrat-milieu et par cela même, leur capacité à écouter l’autre, à interagir avec lui, à faire des choix pour construire ensemble un milieu commun...c’est-à-dire « *coopérer* ».

Mais nous postulons aussi que considérer l’analyse de la coopération sous le seul angle de l’analyse des pratiques didactiques des enseignants ne sera pas suffisant pour apporter un éclairage global.

En choisissant d’adosser un deuxième cadre théorique à celui de la TACD, à savoir celui de la didactique clinique, nous choisissons de mettre le sujet enseignant au cœur du compte rendu de la construction et de la transmission des savoirs. En s’appuyant sur le discours de l’enseignant quant à l’explicitation de son processus didactique, le chercheur en didactique clinique se propose d’offrir une autre compréhension de l’activité décisionnelle de l’enseignant. Il va amener le sujet enseignant à expliciter ce qui se joue dans ses pratiques, « *à son insu* »

Si les travaux de recherches de l'EDiC étaient initialement ancrés en EPS, ils s'ouvrent depuis quelques années à d'autres domaines disciplinaires comme par exemple l'Éducation à la santé dans le premier degré (Léal 2012) ou l'hôtellerie-restauration (Alvarez 2014).

Notre focale étant l'observation du professeur en tant que sujet dans la mise en œuvre d'une co-construction d'une action didactique, nous nous sommes également tournée vers cette théorie du sujet et nous nous sommes intéressée à ses manières de le définir.

II.2) Le Sujet en question

Mosconi (1996)⁶¹ questionne la définition du Sujet. Elle fait référence au sociologue Charlot qui ancre le Sujet dans une seule référence sociologique dans laquelle il se rend intelligible à travers ses relations aux autres, sa position sociale au sein de la société qui l'abrite, pris dans une dynamique du désir. C'est du côté de l'explication de l'échec scolaire et plus particulièrement des élèves en situation d'échec que Charlot oriente ses recherches.

Mosconi ne se résout pas à considérer le Sujet comme seulement « *un être à la fois singulier et social* » (Charlot 1992) et oriente ses recherches en lui donnant une orientation plus psychique : « [...] nous affirmons que le sujet, en donnant une forme psychique aux rapports sociaux dans lesquels il se constitue, est le siège de processus psychiques qui, ayant une consistance propre, doivent être étudiés comme tels. »

Dans son travail sur la notion de « *gainage* »⁶²Carnus vise elle aussi à apporter une autre compréhension de l'activité décisionnelle de l'enseignant en considérant ce dernier comme « *un sujet singulier dans sa dynamique à la fois psychique et sociale* » (Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi, 1996).

61 Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., Mosconi, N. (1996), *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan

62 Carnus, M.-F. (2008), Analyse didactique clinique de pratiques d'enseignants expérimentés et débutants. Une étude de cas croisés sur l'usage de la notion de « gainage » en cours d'EPS », In Carnus, M.-F., Garcia-Deban, C., Terrisse, A.(coordonné par) *Analyse des pratiques des enseignants débutants, approches didactiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage

Ce courant de recherches en didactique est basé sur une théorie du sujet et emprunte à la psychanalyse, notamment à Lacan, certains concepts.⁶³ Il postule ainsi que le sujet enseignant est :

- assujetti, aux institutions et à son inconscient: le sujet oscille entre la liberté pédagogique qui lui est offerte et les contraintes imposées par le système dans lequel il évolue.

- -divisé dans et par son inconscient : le sujet est divisé entre ce qu'il sait qu'il doit faire, ce qu'il veut faire et ce qu'il ne peut s'empêcher de faire. « Cette observation renvoie à la formule, si souvent utilisée en psychanalyse : *« Je sais bien, mais quand même ...»* »
« *Divisé d'une part entre une « sphère privée » et « une sphère publique » qui constitue son épistémologie personnelle et professionnelle (ce qu'il sait et ce qu'il est « supposé savoir ; ce qu'il est et ce qu'il est supposé être). Divisé ensuite entre des motifs « raison » et des mobiles « désir » (la contrainte ou le plaisir, suivre son plan ou contrôler sa classe). (Carnus 2009)*

- singulier : le sujet n'est plus considéré comme épistémique, mais singulier, unique. Son cas ne peut être généralisé puisqu'il est intimement lié à son histoire personnelle. Pour Carnus, *« son histoire personnelle, son épistémologie à la fois privée et professionnelle, est un élément central dans ses décisions. Les « déjà-là » conceptuel, intentionnel et expérientiel sont le produit de cette histoire. »*

L'objectif de la didactique clinique est de reconstruire la logique d'enseignement de professeurs. Le concept de déjà-là va agir comme un filtre de l'interprétation didactique du Sujet.

63 Terrisse, A., Carnus, M.-F. (2009). *Didactique clinique de l'EPS : quels enjeux de savoirs*. Bruxelles : De Boeck, p 24-25

II.3) Le concept de déjà-là

Lors de l'écriture de sa thèse sur les pratiques d'enseignement du judo en EPS, Loizon⁶⁴ se rend compte que certains phénomènes didactiques ne peuvent s'expliquer avec le seul cadre de la *transposition didactique*. Il décide donc d'opérer un « [...] *déplacement conceptuel de la didactique vers la clinique* », comme d'autres chercheurs en EPS avant lui.

Carnus avait identifié l'existence d'un déjà-là décisionnel (Carnus 2001) en amont de toute décision didactique. Voici comme elle l'évoque à nouveau en 2010⁶⁵ : « « *le déjà-là décisionnel* » est une partie cachée du processus décisionnel de l'enseignant qui lui fournit, à moments donnés, des motifs et mobiles possibles dans le cadre de son activité professionnelle. Influençant de manière latente et constante les décisions, ce déjà-là décisionnel est constitué de trois pôles qui représentent trois instances majeures à l'origine de toute décision : le déjà-là conceptuel, le déjà-là intentionnel et le déjà-là expérientiel ».

Loizon, à travers l'analyse des entretiens conduits auprès de plusieurs enseignants, différencie quatre filtres présents pendant l'action didactique.

- Le niveau 1 : le déjà-là intentionnel spécifique. Il « *concerne les intentions didactiques spécifiques à une leçon particulière [...]* »

- le niveau 2 : le déjà-là intentionnel général. Il « *caractérise des intentions didactiques plus générales de l'enseignant dans la mesure où ces intentions correspondent à un ensemble de savoirs que le professeur veut transmettre sur une période plus ou moins longue.* »

- le niveau 3 : le déjà-là conceptuel. Il « *met en évidence les traits saillants des conceptions des enseignants* ».

- le niveau 4 : le déjà-là expérientiel. Il « [...] *organise les choix didactiques des professeurs dans la mesure où il oriente en cascade les conceptions et les intentions.* »

64 Loizon, D. (2009) « Les filtres personnels dans l'action didactique. Étude de cas en EPS », in Terrisse, A., Carnus, M.-F., *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS). Quels enjeux de savoirs?* Bruxelles, De Boeck, p 83-99

65 Carnus, M.-F. (2010). L'inscription clinique en didactique de l'éducation physique et sportive, *Revue Cliopsy*, n° 4, 73-88.

Pour Loizon, les différents niveaux de « déjà-là » « agissent en interaction et permettent d'expliquer les différents registres de savoir que l'enseignant veut enseigner : des savoirs et des savoir-faire souvent acquis par l'expérience (le savoir personnel des sujets), mais aussi et surtout, les valeurs qu'il transmet à ses élèves, souvent à son insu, mais de son plein gré. »

De plus, s'intéresser à la théorie du Sujet nous amène aussi à questionner le rapport au(x) savoir(s) de ce dernier. Pour Charlot et Mosconi, « il n'y a pas de rapport au savoir sans sujet et pas de théorie du rapport au savoir sans théorie du sujet. »

Nous nous sommes donc ensuite intéressée à la notion de rapport au(x) savoir(s) comme autre filtre de lecture de l'action didactique d'un enseignant.

II.4) Le rapport au(x) savoir(s)

Carnus, Baillet, Therriault & Vincent (2019)⁶⁶ font un « bref état des lieux » des recherches sur le rapport au(x) savoir(s), un concept soumis au risque, d'après Charlot (2017), de devenir un « fourre tout ». En effet, comme le note Jourdan dans son « Étude du rapport au savoir chez les étudiants en formation initiale en EPS » (2005), cette notion « irrigue depuis une dizaine d'années de nombreux travaux de disciplines diverses (psychologie, psychanalyse, sciences de l'éducation) ».

Mosconi (1996)⁶⁷ présente l'historique de la théorie du sujet dans un premier temps comme théorie sociologique puis explique au lecteur pourquoi elle pense que cette seule lecture ne peut suffire et souhaite également ajouter une dimension psychanalytique à la théorie du sujet pour que cette dernière soit la plus complète possible.

Elle cite Charlot qui étudie le concept de « rapport au savoir » du côté de l'histoire personnelle, sociale et scolaire de l'élève pour mieux comprendre leurs difficultés à rentrer dans les apprentissages. C'est dans la perspective de traiter le problème de l'échec lié pour Charlot à des handicaps notamment socioculturels que ce dernier investit le champ du rapport

66 Carnus, M.-F., Baillet, D., Therriault, G., Vincent, V. (2019), *Rapport au(x) savoir(s) et formation des enseignants, Un dialogue nécessaire et fructueux*, De Boeck Supérieur

67 Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., Mosconi, N. (1996), *Pour une clinique du rapport au savoir*, L'Harmattan

au savoir. Selon lui, « *on ne peut faire l'économie du sujet quand on étudie l'éducation* » et il n'y a « *pas de théorie du rapport au savoir sans théorie du sujet* ».

C'est selon la perspective de l'élève que « *le rapport au savoir* » est étudié au travers des recherches fondées sur une approche sociologique.

Charlot s'appuie sur trois dimensions pour conceptualiser le rapport au savoir ⁶⁸:

- « - *la dimension épistémique (rapport au monde, à la connaissance et aux objets de savoir)*
- *identitaire (rapport à soi et aux autres qui transmettent les savoirs)*
- *sociale (dimension qui englobe et définit partiellement les deux premières dimensions)* »

Cependant, selon Mosconi, « *ou bien on définit le sujet de telle façon qu'il est intelligible uniquement à travers des processus sociaux [...] ou bien on reconnaît sa singularité, on admet la spécificité des processus psychologiques.* ». Elle propose donc la définition suivante du rapport au savoir (2000): « *Le « rapport au savoir » se construit donc dans une histoire qui est à la fois une histoire intime, personnelle, consciente et inconsciente, et une histoire collective marquée par les temps historiques, ainsi que par les rapports et les conflits entre groupes sociaux.* ».

Mosconi et Beillerot inscrivent leurs recherches selon une focale psychanalytique, renvoyant à l'idée du désir de savoir ou le désir de connaître, du côté de l'enseignant ou de l'apprenant tout en mettant en avant le conscient et l'inconscient qui divisent tout sujet.

D'autres chercheurs, comme Chevallard, ont inscrit le rapport au savoir dans une approche anthropologique du savoir. Pour lui, un savoir ne peut exister qu'en rapport à une Institution, dans une société donnée, au lien, à la position qu'un sujet entretient avec l'institution dont il dépend.

Dans le cadre théorique de la Didactique Clinique dans lequel s'inscrit notre recherche, l'analyse du rapport au(x) savoir(s) d'un enseignant, puisque c'est vers lui que s'oriente notre focale, traite de la part que va prendre un enseignant dans le choix et le traitement des savoirs en classe.

68 Carnus, M.-F., Baillet, D., Therriault, G., Vincent, V. (2019), *Rapport au(x) savoir(s) et formation des enseignants, Un dialogue nécessaire et fructueux*, De Boeck Supérieur

Nous avons vu précédemment que le sujet enseignant ne peut pas s'analyser qu'au travers du prisme de contraintes externes. Pour faire état de sa logique didactique et l'expliciter, les différentes familles afférentes à son déjà-là décisionnel (conceptuel, intentionnel et expérientiel) vont permettre de rendre compte de la dynamique interne et de la complexité de cet enseignant, un sujet divisé par son inconscient, assujéti aux institutions et profondément singulier (Carnus).

Cette approche du « *rapport au savoir* » inscrite dans la théorie de la Didactique Clinique va nous permettre d'appréhender le sujet enseignant au travers de ses pratiques (la sphère publique), ici la façon dont il conçoit la co-construction de la mésogénèse.

La part que prend un sujet enseignant dans le choix et le traitement des savoirs en jeu en amont du passage en classe est un angle d'analyse fondamental dans le cadre de la Didactique Clinique et dans notre travail. Le sujet enseignant « *pris dans le didactique* » va être étudié à travers les tensions qui l'habitent dans son rapport à l'Institution dans laquelle il s'inscrit, son rapport à l'épreuve et son rapport au(x) savoirs.

Carnus (2016) propose une nouvelle forme de modélisation qui fait ressortir les axes en tension repérés au fil des travaux de l'EDiC⁶⁹ :

Tableau 4.1. Des axes en tension permettant de positionner les sujets pris dans le didactique

Positionnement	Entre...	1	2	3	4	Et...	Axes en tension
Rapport à l'institution	Soumission	←-----→				Émancipation	Axe de l'assujettissement
	Risque	←-----→				Sécurité	Axe du confort
	Exclusion	←-----→				Inclusion	Axe de la reconnaissance
Rapport à l'épreuve	Étrangeté	←-----→				Familiarité	Axe de l'expérience
	Inhibition	←-----→				Excitation	Axe de la contingence
	Souffrance	←-----→				Plaisir	Axe de l'affect
Rapport au(x) savoir(s)	Distance	←-----→				Proximité	Axe de l'expertise
	Répulsion	←-----→				Attirance	Axe du désir
	Nouveauté	←-----→				Ancienneté	Axe de la rencontre

Figure 8 : modélisation des axes en tension permettant de positionner les sujets pris dans le didactique

69 Carnus, M.-F., Baillet, D., Therriault, G., Vincent, V. (2019), *Rapport au(x) savoir(s) et formation des enseignants, Un dialogue nécessaire et fructueux*, De Boeck Supérieur

Trois axes distincts et indépendants sont schématisés sur lesquels les sujets étudiés peuvent être positionnés :

« - l'axe de l'expertise correspond à la maîtrise des enjeux de savoir entre distance et proximité, en quelque sorte leur degré d'incorporation/appropriation :

- l'axe de la rencontre met l'accent sur le moment de la première rencontre avec le(s) savoir(s) entre nouveauté et ancienneté indépendamment de leur degré d'incorporation ;

- l'axe du désir entre répulsion et attirance souligne l'importance du désir de savoir(s) dans la transmission/appropriation. »

Il faut également garder à l'esprit la particularité de cette coopération qui va s'opérer entre deux enseignants pour lesquels la maîtrise du savoir à enseigner ne sera pas symétrique, si tant est qu'elle puisse l'être même entre deux « spécialistes » d'une discipline. Si on se place du point de vue du professeur des écoles pour qui la discipline à enseigner ne va pas forcément de soi, alors qu'il est, selon l'expression de Chevallard « *Le Sujet Supposé Savoir* », on ne peut faire l'impasse sur la notion de contingence, c'est-à-dire « *tout ce qui est conçu comme pouvant être ou ne pas être* » (Lalande, 1926).

Buznic-Bourgeacq, dans l'ouvrage dirigé par Carnus et Terrisse ⁷⁰ explore cette problématique de la contingence qu'il juge « *centrale en didactique clinique* ».

II.5) « *Sujet Supposé Savoir* » et contingence

Buznic-Bourgeacq (2009)⁷¹ s'est attaché à montrer comment « *la supposition d'une position de savoir* » influence l'organisation de ses pratiques professionnelles. En effet, « *si enseigner suppose de savoir, comment chaque enseignant s'y prend-il pour enseigner en deçà de cette supposition ?* » Il s'est appuyé sur l'étude de cas d'enseignants qui considéraient ne pas maîtriser l'activité qu'ils devaient enseigner. Or tout enseignant est placé dans une position de savoir auprès des élèves et dans l'Institution qu'il représente. Cette notion de l'enseignant

70 Carnus, M.-F., Terrisse, A. (2013), *Didactique de l'EPS. Le sujet enseignant en question*, Paris, Éditions Revue EPS

71 Buznic-Bourgeacq, P. (2009), Chapitre 6, Le sujet enseignant et la gestion du contrat didactique. Un regard en didactique clinique, In Carnus, M.-F, Terrisse, A.(sous la direction de), *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS): Quels enjeux de savoirs ?* (pp. 101-113). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

supposé détenir le savoir s'appuie sur une articulation systémique entre les trois registres lacaniens : le Réel, le Symbolique et l'Imaginaire.

Le syntagme Lacanien du « *Sujet Supposé Savoir* » est au départ utilisé pour caractériser la position symbolique de l'analyste vers lequel le transfert de l'analysant est tourné. Lors d'un travail d'analyse, l'analyste est celui qui, aux yeux du patient, est le garant du savoir. C'est cette supposition qui est la base du transfert. L'analysant considère l'analyste comme celui qui a le savoir de pouvoir répondre à sa souffrance.

Dans le cadre de la Didactique Clinique, l'enseignant, au sein de l'Institution et dans sa classe, a la place du « *sujet supposé savoir* ». C'est l'Institution qui lui confère cette place symbolique (Carnus, Terrisse, 2013) : le sujet va se définir en fonction de la place qu'il pense occuper, de manière symbolique.

L'enseignant est censé supposé être celui qui est capable de transmettre des savoirs. Or la Didactique Clinique postule que le sujet n'est pas générique, mais singulier et divisé de et par son inconscient.

Le concept du « *sujet supposé savoir* » va ainsi être utilisé dans notre recherche pour analyser la manière singulière dont le sujet enseignant va se situer par rapport à cette position et comment l'occupation de cette fonction va influencer sa capacité à transmettre le savoir.

Comment le professeur des écoles polyvalent va-t-il occuper sa place symbolique de sujet supposé savoir face à un enseignant spécialiste ? Ce spécialiste va-t-il lui-même surjouer cette position de celui qui sait face à celui qui peut-être sait moins que lui ? Ledit spécialiste l'est-il dans toutes les situations ou peut-il se retrouver lui aussi en difficulté ?

Dans tous les cas, notre travail va s'attacher à analyser les différentes positions que vont occuper ces enseignants lorsqu'ils vont travailler de concert.

S'intéresser à la notion de « *Sujet Supposé Savoir* » implique donc de centrer son attention sur l'alignement ou le décalage entre la position qu'occupe le sujet et la fonction symbolique qu'il est censé incarner. Le sujet enseignant est pris en tension entre les différentes positions qu'il pense occuper.

La contingence, définie comme l'écart existant entre ce que le professeur prévoit de transmettre et ce qu'il transmet vraiment, va permettre au chercheur de comprendre comment

l'enseignant va faire pour sauvegarder sa position symbolique de celui qui est censé savoir alors même qu'il n'est pas forcément compétent dans tous les domaines.

Cette notion résonne toute particulièrement dans le cadre de notre recherche qui prévoit de faire travailler ensemble un enseignant « *spécialiste de sa matière* » avec un enseignant « *polyvalent* ».

Si, comme le postule Brousseau (1999), l'enseignant fait « *semblant de croire que ça va marcher, alors qu'il ne sait pas si ça va marcher* », l'analyse de la place laissée à la contingence dans l'exercice de la planification va être aussi un descriptif pertinent pour permettre de rendre compte de la logique didactique singulière du sujet enseignant.

L'intensité avec laquelle le sujet enseignant va aménager le milieu didactique en lien avec les règles du contrat va être un indicateur pertinent pour mesurer la part qu'occupe la gestion de la contingence et sa signification quant à la fonction symbolique du « *Sujet Supposé Savoir* ». « *Car, si la transmission du savoir est fondée sur la contingence, la fonction de responsable de la transmission du savoir qui définit l'enseignant le place bien en responsable d'une contingence. Paradoxe qui ouvre autant de voies singulières pour actualiser sa division.* » . (Buznic-Bourgeacq, 2013)

Nous postulons également que le concept de contingence peut agir comme un révélateur d'un « *impossible à supporter* » et que les deux concepts sont intimement liés.

II.6) L'impossible à supporter

En didactique clinique, « *l'impossible à supporter* » est un outil conceptuel qui permet d'analyser les actes d'un sujet confronté à l'« *épreuve* » de l'enseignement et qui va révéler les écarts entre ce que le sujet sait qu'il faut faire et ce qu'il ne peut s'empêcher de faire.

« *L'« épreuve », c'est la rencontre avec le réel imaginaire où l'on ne peut savoir ce qui va se passer.* » (Carnus, 2013)

Concept Lacanien, cette formulation d'« *impossible à supporter* » met en tension le Réel et l'impossible. Dans « *L'Envers de la psychanalyse* », Lacan énonce que « *le réel, c'est l'impossible* ».

Tout comme le concept d'*impossible à supporter* est souvent lié à celui de la contingence, notre travail de recherche, nous semble-t-il, ne peut faire l'impasse sur la notion d'expérience et d'expertise.

Nous postulons que la maîtrise du savoir à enseigner, l'expérience des sujets, vont avoir une incidence dans le choix didactique d'un enseignant *polyvalent* et d'un professeur *spécialiste*.

III) Problématique et questions de recherche

Depuis la transformation du statut des instituteurs en professeurs des écoles, l'alignement de ces derniers sur les professeurs des lycées et collèges, la création des IUFM rebaptisés ESPE puis INSPE, les différentes lois d'orientation pour la refondation de l'École depuis 1989, tout converge vers la volonté de renforcer la continuité pédagogique entre école et collège afin de réduire les inégalités scolaires.

Cette volonté d'instaurer une culture commune au service de la réussite de tous les élèves a été traduite par des nouvelles organisations des cycles en 2016 :

- la classe de 6e rejoint celles des CM1 et CM2 au sein du cycle 3 dit de « *consolidation* »
- un conseil école-collège a été créé dans le but de mettre en place « *des actions de coopération, des enseignements et des projets pédagogiques communs visant à l'acquisition par les élèves du socle commun de connaissances, de compétences et de culture [...]* ».

De plus l'inscription de la compétence « *Coopérer au sein d'une équipe* » dans le Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation⁷² fait de cette injonction de la noosphère un incontournable, une évidence dans la construction de la professionnalité enseignante et dans la lutte contre les inégalités et difficultés scolaires.

Cependant, différents rapports dont l'« *Expertise sur la continuité des apprentissages entre l'école et le collège* »⁷³ en 2016 font état des difficultés de la mise en œuvre de cette continuité si ardemment préconisée pour aider à l'amélioration des résultats des élèves les plus en

72 https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm?cid_bo=73066

73 <https://www.education.gouv.fr/expertise-sur-la-continuite-pedagogique-entre-l-ecole-et-le-college-3752>

difficulté : « *En dépit de ce souci maintes fois réaffirmé d'une nécessaire continuité entre école et collège, force est de constater que celle-ci reste un objectif à atteindre.* »

De plus, lorsque cette coopération doit s'opérer au travers de projets véhiculés dans une autre langue que le français, une autre difficulté apparaît : la langue est à la fois objet d'étude et vecteur de communication. Et, même si, selon les études et les statistiques de l'enquête CEDRE 2016⁷⁴, 99,4 % des élèves de l'école élémentaire bénéficient d'un enseignement de langue vivante, cet enseignement pour des professeurs des écoles « *pluridisciplinaires* » est souvent perçu comme une contrainte, car ils ne se sentent pas à l'aise dans la maîtrise des compétences langagières à faire acquérir aux élèves.

Behra (20)⁷⁵, s'interroge sur les compétences langagières nécessaires pour enseigner les langues à l'école élémentaire et fait état d'une étude qui, bien que révélant une perception positive de la formation, montre que les étudiants sous-estiment leurs compétences pour enseigner en école élémentaire alors même que le niveau requis est le A1 du CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues). Sur le terrain, ces mêmes étudiants déplorent également ne pas suffisamment voir de séances de langue vivante lors de leurs stages d'observation et de pratique accompagnée pour dépasser leur peur et mettre en place de véritables projets.

Certains PE expriment ne pas être légitimes pour enseigner une langue vivante : « *Certains professeurs sont à l'aise pour enseigner une langue étrangère, mais d'autres se sentent moins compétents ou moins légitimes.* ».

Pour un PE « *pluridisciplinaire* », accepter de coopérer avec un professeur du second degré « *spécialiste* » de la langue à enseigner s'avère souvent être un défi supplémentaire.

Un questionnaire que nous avons adressé à des PE et à des professeurs de collège au début de nos recherches atteste que 96,1 % de PE et 83,7 % de professeurs de collège souhaitent aller

74 CEDRE, MEN-Depp. Note d'information septembre 2017. <https://www.education.gouv.fr/cid59590/cedre-2004-2010-2016-anglais-allemand-fin-ecole-apres-une-forte-progression-des-resultats-desormais-stabilises.html>

75 http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/CCLV_Behra_MEF-v2.pdf

voir une séance de langue chez leur homologue pour essayer d'en savoir davantage sur les méthodes employées par les uns et les autres.

On peut en déduire qu'il y a un désir des enseignants de mieux se connaître. À partir de là, notre postulat de départ est de croire que malgré les difficultés que peuvent rencontrer des enseignants lorsqu'ils sont amenés à coopérer autour d'un projet en langue vivante, notamment la crainte que le PE se fasse « *fagociter* » par le professeur de collège, construire et acquérir cette compétence est non seulement possible, mais source de développement professionnel.

Partant du postulat que cette coopération est possible, d'autres questions voient le jour : dans quelle mesure la part de leur logique didactique a-t-elle une influence sur leur capacité à construire un milieu didactique commun ? Quels savoirs, un enseignant qui enseigne depuis longtemps, mais qui ne se sent pas légitime à enseigner une langue qu'il ne maîtrise pas comme il le souhaiterait et qui se retrouve donc dans la posture d'un enseignant débutant, va-t-il mettre en avant face à un enseignant expert ? Réciproquement, quelle place l'enseignant expert va-t-il laisser à son homologue dans la construction d'un milieu commun ?

Un troisième postulat est d'avancer que l'utilisation d'un objet-médian va faciliter les échanges lors de la coopération enseignante. C'est l'utilisation de ce support qui va nous servir, dans un premier temps, de point de départ pour mieux cerner les stratégies didactiques mises en œuvre dans la construction de la coopération chez deux enseignants de culture pédagogique différente.

Le choix de cet objet-médian dans notre étude porte sur l'album de littérature de jeunesse, car son utilisation est mentionnée dans les instructions officielles et les programmes depuis 2002 dans le 1^{er} degré et sa place est encore plus affirmée en 2015 et 2018 dans les programmes du cycle 3.

Si la littérature de jeunesse est largement plébiscitée- nous y reviendrons plus en détails dans la partie des analyses préalables à la mise en place d'une ingénierie didactique - c'est parce qu'elle contribue notamment à l'ouverture vers une culture authentique, le développement de compétences langagières et phonologiques. Cette richesse en fait un objet d'enseignement/apprentissage complet et donc digne d'intérêt.

De plus, dans le questionnaire que nous avons adressé en amont de nos recherches, 72,2 % de professeurs du second degré déclarent qu'ils seraient d'accord pour utiliser un album de littérature de jeunesse pour un projet de coopération avec des professeurs des écoles qui eux, s'y déclarent favorables à 93,8 %.

Que se passe-t-il vraiment lorsque deux enseignants de culture pédagogique différente appartenant à deux corps professionnels distincts sont amenés à travailler ensemble autour d'un projet commun ? Y a-t-il un véritable travail conjoint, un tissage de compétences ou une simple juxtaposition des interventions ?

En confrontant deux enseignants de culture professionnelle différente à la construction et à la mise en œuvre commune d'un même projet, dans le domaine d'enseignement/apprentissage d'une langue vivante étrangère, nous souhaitons pouvoir comprendre comment ces enseignants s'approprient un nouvel espace de travail et si leur culture professionnelle initiale a une influence dans la construction de leur coopération puis dans sa mise en œuvre lors d'une séance de co-animation.

En choisissant d'axer notre focale sur l'activité didactique de l'enseignant considérée comme une action conjointe avec les élèves, nous formulons l'hypothèse que la mise au travail de la dialectique *contrat-milieu* et du triplet *mésogénèse- chronogénèse- topogénèse* théorisés dans la Théorie de l'Action Conjointe par Sensevy va être utile à la compréhension de l'influence que la « *construction du jeu* » peut avoir sur l'action de « *faire jouer le jeu* » en classe.

Nous postulons que, mettre deux enseignants dont la culture professionnelle et le rapport au(x) savoir(s) diffèrent, dans la situation de co-construire une séance qu'ils vont co-animer à partir d'un objet médian, va nous permettre de mettre en lumière et de comprendre leur capacité à construire la compétence « *coopérer* ».

En nous appuyant également sur la théorie de la Didactique Clinique qui place l'épistémologie personnelle du Sujet au centre du triangle didactique, nous postulons aussi que le concept de « *déjà-là* » et la notion de rapport(s) au(x) savoir(s) va apporter un éclairage supplémentaire à la logique didactique des enseignants que « *l'épreuve* » n'aura pas révélée.

Les questions de recherches qui découlent de cette problématique sont les suivantes :

- 1) Quels savoirs et quelles procédures didactiques deux enseignantes de culture professionnelle différente retiennent-elles pour co-« *construire le jeu* » en s'appuyant sur un album de littérature de jeunesse en anglais ?

- 2) Dans quelle mesure le déjà-là des enseignantes et leur rapport au(x) savoir(s) influencent-ils les savoirs et les procédures didactiques mis en avant lors de la co-construction d'un milieu didactique commun autour d'un album de littérature de jeunesse ?

- 3) Quel rôle la mise en place de la séance de co-animation joue-t-il dans la construction de la compétence coopérer chez des enseignants de culture professionnelle différente ?

PARTIE III

METHODOLOGIE DE RECHERCHE

Cette partie présente le dispositif méthodologique de recueil des données choisi, mais aussi des éléments qui ont conduit à ces choix

Les options méthodologiques : un croisement de données

Afin de mener à bien le travail de relecture, valider la pertinence de l'analyse et répondre aux questions de recherche, il faut inscrire la recherche dans un cadre méthodologique adapté et lisible.

Pour De Ketele et Roegiers, la méthodologie est « *l'ensemble des méthodes et des techniques mobilisées et agencées pour recueillir et traiter les données utiles à la recherche.* » (1996)

Notre travail de recherche s'inscrit dans deux cadres théoriques, la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique et la Didactique Clinique. Le choix de nos cadres méthodologiques découle de ces deux cadres théoriques : la mise en œuvre d'une ingénierie didactique telle que définie par M.Artigue⁷⁶ et une démarche clinique d'analyse.

Ces deux cadres méthodologiques vont nous permettre, en les croisant, d'essayer d'identifier dans l'activité didactique conjointe de deux enseignants les facteurs qui révèlent leur logique interne et leurs incidences sur leur manière de coopérer.

Postulant qu'une ingénierie didactique seule ne permettra pas de rendre compte de la logique didactique singulière qui sous-tend l'acte de coopérer entre nos deux enseignants collaborateurs, nous nous appuyerons également sur la méthodologie de la « *construction de cas* » propre à la didactique clinique et dont les trois temps vont s'intégrer aux quatre phases du cadre de l'ingénierie didactique.

Nous allons nous intéresser à la fois aux pratiques de deux enseignantes de culture professionnelle différente lorsqu'elles sont amenées à travailler ensemble, mais aussi à la manière singulière dont chacune aborde cette coopération.

Ainsi, notre recherche se propose de rendre compte d'un processus qui veut donner un double point de vue, à la fois didactique par le biais de l'analyse de la construction de la transmission des savoirs et clinique en questionnant la singularité et la responsabilité de l'enseignant quand il appréhende ce savoir.

76 https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2002_num_8_1_1010

I.) Méthodologie liée à la théorie de la didactique clinique

La méthodologie de la didactique clinique découle des options théoriques de ce courant de recherche à orientation psychanalytique et qui se fonde sur une théorie du Sujet.

Cet apport clinique est important dans nos recherches, car nous postulons, comme les chercheurs de l'EDiC que c'est en considérant les enseignants comme des sujets singuliers, assujettis et divisés de et par leur inconscient qu'un éclairage plus complet sera porté sur leur construction d'un espace mésogénétique commun.

Les recherches en didactique clinique ont montré, en s'appuyant sur les travaux de Freud et de Lacan, que le sujet enseignant est :

- divisé entre son idéal d'enseignement, son intention de départ et la réalité à laquelle il se confronte.
- assujetti à une institution dont il intègre, parfois à son insu, les valeurs, les codes sous la forme d'habitus professionnels.
- singulier. Il ne peut être générique, car ce qui le constitue est le fruit de son épistémologie personnelle et professionnelle.

Un professeur du second degré est formé pour être un spécialiste de la discipline qu'il enseigne, un professeur des écoles est polyvalent, il est donc amené à enseigner des matières qu'il maîtrisera moins que d'autres de par sa formation initiale. Spécialistes ou polyvalents ces deux types d'enseignants sont néanmoins, dans certaines situations, confrontés à cette division.

Brossais et Terrisse indiquent (2009) que la didactique clinique « *a pour caractéristique de croiser une analyse didactique, centrée sur le savoir en jeu dans les interactions didactiques entre le professeur et les élèves à partir des concepts de la recherche en didactique, et une analyse clinique, « au cas par cas », centrée sur l'étude d'un sujet professeur [...].* »

Notre travail de recherche envisage de mieux cerner la co-construction d'une séquence entre deux enseignants de culture professionnelle différente.

Faire travailler ensemble deux enseignants n'est pas anodin en soi. Envisager une coopération entre des enseignants qui ne travaillent pas dans les mêmes locaux, qui ne partagent pas les

mêmes élèves, qui n'ont pas eu la même formation initiale et n'appartiennent pas au même corps administratif est encore davantage source de questionnements.

C'est l'analyse et la compréhension de cette co-construction mésogénétique qui retient notre attention et qui sert de fil rouge à notre recherche.

De plus, « *La recherche clinique en didactique ne fonctionne pas sur le mode logique de la temporalité linéaire, mais sur le processus rétroactif du temps retrouvé où le passé n'explique pas seulement le présent, mais où le présent réactualise ce qui a été "refoulé", mais qui est particulièrement actif au temps de l'épreuve, ce que les psychanalystes nomment l'inconscient.* » (Terrisse 2013)

Afin de rendre compte au mieux des différentes divisions qui animent le sujet enseignant et de donner une meilleure compréhension de leur logique interne d'enseignement/apprentissage, nous avons choisi d'effectuer une analyse « *au cas par cas* » telle que définie par Terrisse (2013) et qui utilisera les trois temps de la méthodologie de la didactique clinique.

La didactique clinique postule qu'une meilleure compréhension des logiques d'enseignement/apprentissage est possible en croisant des observations de données à un instant *t* avec celles réalisées lors de trois temps chronologiques : le « *déjà-là* », « *l'épreuve* » et « *l'après coup* ».

I.1) Le temps du « déjà-là »

Les deux enseignantes ont répondu à un questionnaire sur leur déjà- là expérientiel, conceptuel et intentionnel. C'est sous la forme d'entretiens semi-directifs, en suivant un cadre de questions préalablement construit par nos soins que ce recueil d'informations a été rendu possible puis retranscrit dans son intégralité en tenant compte du paraverbal (silences, rires, soupirs, hésitations, mots accentués).

Les entretiens semi-directifs permettent au chercheur d'avoir une trame préétablie de questions pour ne pas perdre le fil et donne également au sujet un espace de liberté certain. Charge au chercheur d'instaurer un climat bienveillant et de rassurer ses collaborateurs de l'anonymat des propos tenus pour permettre au sujet de se livrer dans un contexte de recherche éthique et responsable.

Pour compléter ces questionnaires, nous avons également fait le choix de filmer et de transcrire une séance « *ordinaire* » de chaque enseignant dans leur classe respective.

L'ensemble de ces données va donner à voir au chercheur une première photographie biographique des enseignants qu'il va observer.

I.2) Le temps de l'« *épreuve* »

C'est le moment clé de la didactique clinique, puisque c'est là que l'enseignant se donne à voir. Dans notre recherche, cette phase ne se passe pas dans la classe, mais en amont, lors de la préparation de la séance de co-animation qui s'inscrit dans une co-construction de séquence autour d'un album de littérature de jeunesse en anglais.

En co-construisant cet espace, le professeur polyvalent et le professeur spécialiste vont confronter leurs manières d'appréhender un objet (l'album de littérature de jeunesse) pour transmettre des savoirs à leurs élèves, dévoilant ainsi leur rapport au(x) savoir(s), leur posture de « *Sujet Supposé savoir* », leur rapport à la contingence inhérente à toute situation d'enseignement, et même peut-être leur impossible à supporter.

Nous avons choisi de filmer dans son intégralité ces deux temps de préparation à l'aide d'un smartphone posé sur un trépied fixe, au domicile d'une des enseignantes-collaboratrices.

I.3) Le temps de l'« *après-coup* »

Ce terme, emprunté à Freud (1985), rend compte d'un processus, celui de la reconstruction pour un sujet de ce qui s'est passé en lui donnant un nouveau sens.

En didactique clinique, c'est le troisième temps de la recherche, lorsque le chercheur va s'attacher à revenir sur les observations réalisées et les entretiens ante et post.

Ce n'est pas qu'un simple outil méthodologique, sa fonction est de provoquer un retour sur la pratique professionnelle d'un sujet pour faire émerger les raisons de ses choix et de ses traitements des savoirs.

C'est le moment pendant lequel le chercheur va essayer de faire reconstruire à son sujet/enseignant, sa logique didactique, en allant lui faire dire ce qu'il n'a pas dit ou montré.

Ce n'est qu'à ce moment-là qu'on peut atteindre les causes, les logiques d'arrière-plan

propres à chaque sujet. « *Le chercheur est ainsi amené à proposer à l'enseignant, dans l'après coup, une confirmation de ce que le chercheur a produit comme construction.* » (Terrisse 2013)

Les entretiens d'après-coup « *ont pour fonction de revenir sur les séances enregistrées, pour connaître le point de vue de l'enseignant sur ce qu'a observé le chercheur.* » (Terrisse, 2007). Cette troisième phase peut être réalisée très longtemps après et sera préparée à partir de ce que les enseignants auront préalablement dit et ce que le chercheur aura pu observer de son côté, permettant ainsi de revenir sur des écarts constatés, d'infirmer ou confirmer une de ses hypothèses.

II) L'ingénierie didactique comme cadre de construction, d'observation et d'analyse

Comprendre le concept d'ingénierie c'est d'abord le resituer dans ses relations avec la théorie des situations didactiques.

La notion d'ingénierie est importée de la didactique des mathématiques au début des années 80. Selon Brousseau, l'ingénierie didactique est « *indispensable pour étudier systématiquement et expérimentalement des modèles théoriques de dispositifs d'apprentissages et d'enseignements (les situations)* » (2008).

L'objet central d'étude de cette théorie n'est pas le sujet cognitif, mais la situation. La théorie souhaite rendre compte des interactions qui se jouent entre maître, élève et savoir, à travers une situation d'enseignement.

Autrement dit, ce principe s'appuie sur l'idée que c'est la méthode privilégiée par les didacticiens français des mathématiques pour « *organiser la confrontation de leurs constructions théoriques à la contingence de la classe [...]* » (Artigue 2002).

Le principe d'ingénierie didactique permet au chercheur de mettre en place un contexte didactique qu'il va manipuler à l'aide de variables didactiques pour servir ses hypothèses de départ. Ce faisant, le chercheur crée un contexte d'observations pour apporter du sens, en analysant l'écart des comportements entre les comportements attendus et les comportements observés.

Le mode de validation de la méthodologie d'ingénierie didactique est basé sur « *sur la confrontation entre une analyse a priori dans laquelle sont engagées un certain nombre*

d'hypothèses et une analyse a posteriori qui s'appuie sur les données issues de la réalisation effective. »

Cette manière de considérer l'ingénierie didactique n'a plus forcément cours aujourd'hui, comme l'analyse Artigue qui l'envisage aussi comme faisant fonction « *d'exploration et de diagnostic* ».

Dans le cas qui nous intéresse, l'observation de séances de didactique « *ordinaire* » chez chacune des enseignantes ne permettrait pas d'analyser la co-construction de la mise en place d'un milieu puisque, de fait, les professeurs des écoles et les professeurs de collège ne travaillent pas dans les mêmes locaux. En leur imposant un certain nombre de contraintes, nous allons directement pouvoir observer ce que l'on souhaite analyser dans le cadre de la recherche.

Cependant, le recours à la méthodologie de l'ingénierie didactique pour notre recherche n'a pas pour but de mettre à l'épreuve un scénario didactique et de mesurer l'écart entre ce qui avait été initialement prévu et ce qui s'est réellement passé.

C'est la mise en place d'un contexte d'observations de co-construction d'un scénario « *hors classe* », les savoir mis en jeu, les objectifs, la méthodologie sous-jacente qui nous intéressent en priorité plutôt que sa mise en œuvre dans la classe. C'est la raison pour laquelle l'ingénierie didactique mise en place peut-être qualifiée de « *légère* ».

Comme Artigue (2002, p 69), nous considérons l'utilisation de l'ingénierie didactique comme moyen d' « [...] ouvrir le champ des possibles de l'enseignement en construisant une niche expérimentale où un objet non observable directement puisse vivre et où certaines caractéristiques de son fonctionnement puissent être analysées. »

L'enjeu de cette ingénierie consiste à analyser comment deux enseignants de cycle 3 qui n'ont pas forcément la même maîtrise du savoir « *enseigner une langue vivante* » co-construisent un milieu commun, et ainsi de mesurer les effets de leurs déjà-là et de leur(s) rapport(s) au(x) savoir(s) sur leur capacité à construire la compétence « *Coopérer* » issue de leur référentiel professionnel commun.

II.1) Présentation de l'ingénierie

II.1.a) Création, diffusion et résultats d'un questionnaire en préambule à l'ingénierie

Dans un tout premier temps, les résultats d'un questionnaire diffusé auprès de professeurs des écoles de cycle 3 et de professeurs d'anglais de collège constitueront des données sur lesquelles nous allons nous appuyer pour élaborer notre recherche. Ce questionnaire a été diffusé par différents canaux. Nous l'avons d'abord transmis à des collègues de notre connaissance puis, le nombre de réponses reçues étant peu exploitables scientifiquement, nous avons sollicité un IEN de circonscription et une IPR d'Anglais pour ouvrir la recherche à un plus grand nombre d'enseignants. Le réseau social Facebook, grâce à l'appui des nombreux groupes de travail qui y sont inscrits, a également été sollicité.

Ce questionnaire réalisé grâce à Framafoms, un service en ligne libre et sans publicité, était anonyme, répondait aux principes du Règlement Général sur la Protection des Données (RGPD) . Nous avons cependant invité celles et ceux qui étaient prêts à aller plus loin dans la réflexion à laisser leur adresse mail.

Il s'agissait pour nous de recueillir les conceptions des professeurs quant à l'enseignement d'une langue vivante à l'école élémentaire et au collège, les supports de cours utilisés, leur utilisation de l'album de littérature de jeunesse, leurs habitudes de coopération inter-degré, leurs connaissances respectives sur l'enseignement d'une langue vivante, leur envie ou non de travailler ensemble.

Nous avons reçu 102 réponses de professeurs de collège et 52 réponses de professeurs des écoles, quasiment deux fois moins. Ce résultat nous a quelque peu déroutés au début, mais en soi, il constitue déjà un indicateur. Les professeurs des écoles semblent avoir quelques réticences à répondre à des questions concernant l'enseignement/apprentissage des langues vivantes.

La réponse à ces questions nous a aidée dans la conception de notre ingénierie didactique, car elles ont notamment révélé des attentes des enseignants auxquelles nous avons essayé de répondre dans le cadre de notre travail de recherche.

- L'utilisation de l'album de littérature de jeunesse

Interrogés sur leur utilisation de l'album de littérature de jeunesse, 52 % des professeurs de collège et 65,3 % des PE disent déjà l'avoir utilisé comme support pédagogique.

De plus, 93,8 % de PE et 72,2 % de professeurs d'anglais en collège se déclarent intéressés pour travailler ensemble autour de ce support.

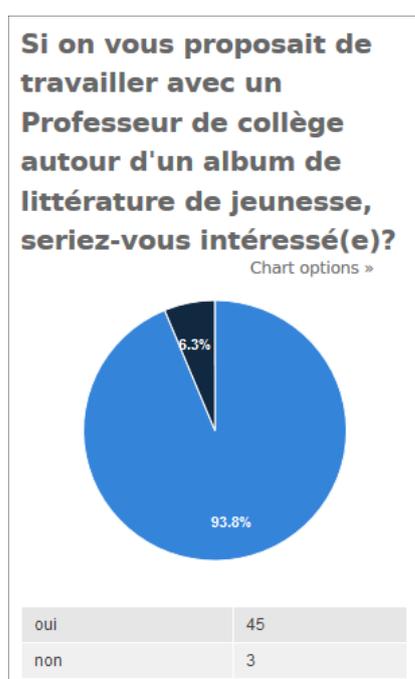


Figure 9 : question aux PE sur une éventuelle collaboration avec des PC autour d'un album

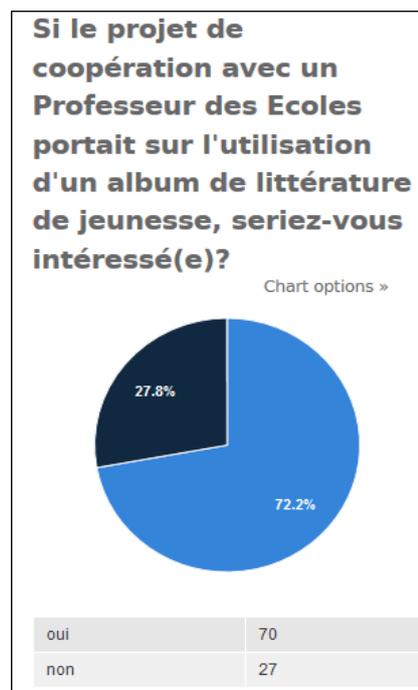


Figure 10 : question aux PC sur une éventuelle collaboration avec des PE autour d'un album

Les diagrammes ci-dessous synthétisent les réponses les plus fréquemment données en ce qui concerne l'intérêt pédagogique de l'album de littérature de jeunesse pour les professeurs interrogés qui l'utilisent déjà dans leur classe.

INTERETS PEDAGOGIQUES DE L'ALBUM DE LITTERATURE DE JEUNESSE POUR LES PE

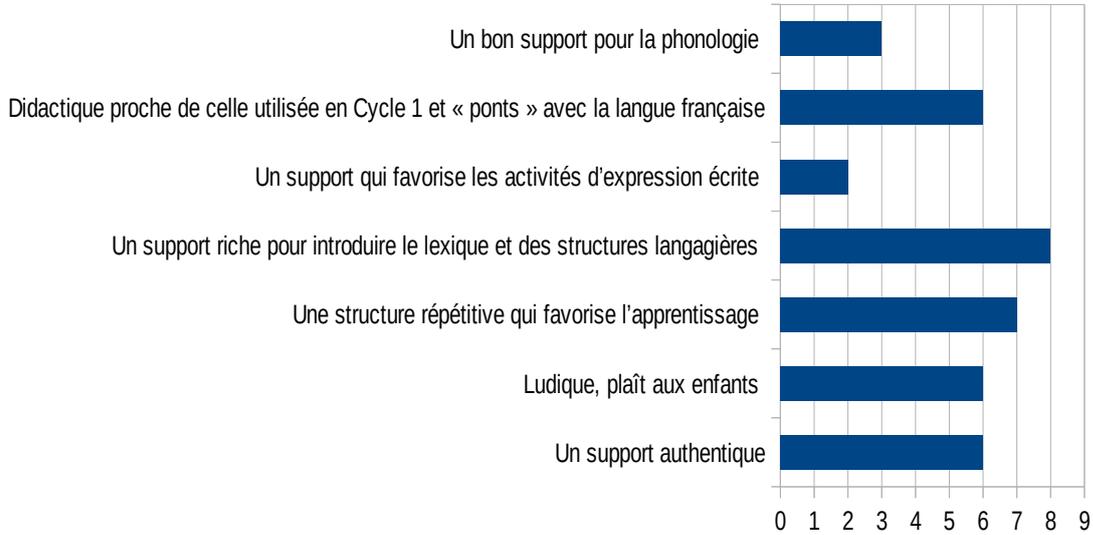


Figure 11 : intérêt pédagogique de l'album pour les PE

INTERETS PEDAGOGIQUES DE L'ALBUM DE LITTERATURE DE JEUNESSE POUR DES PROFESSEURS DU SECOND DEGRE

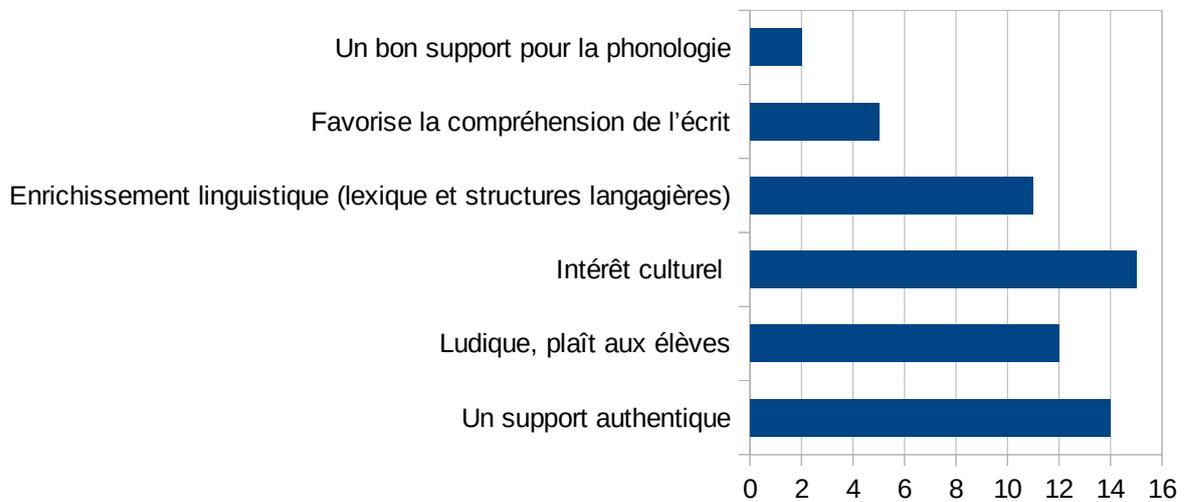


Figure 12 : intérêt pédagogique de l'album pour les professeurs du second degré

Globalement les choix se recoupent. L'album de littérature de jeunesse, car c'est un support authentique, suscite l'intérêt des élèves, car il présente un intérêt culturel à la fois pour l'enseignant et ses élèves. La présence d'une structure répétitive permet de favoriser

l'apprentissage du lexique et des structures langagières, favorise l'accès à l'écrit tout en développant des compétences en phonologie.

Pour ceux qui utilisent ce support comme objet d'apprentissage, c'est un outil complet qui répond aux exigences d'apprentissage des programmes tout en plaisant aux élèves.

▪ Le désir de travailler ensemble

Parmi les enseignants qui ont répondu au questionnaire, 57,7 % des professeurs de collège et 68,6 % des PE déclarent n'avoir jamais travaillé ensemble autour d'un projet en langues vivantes.

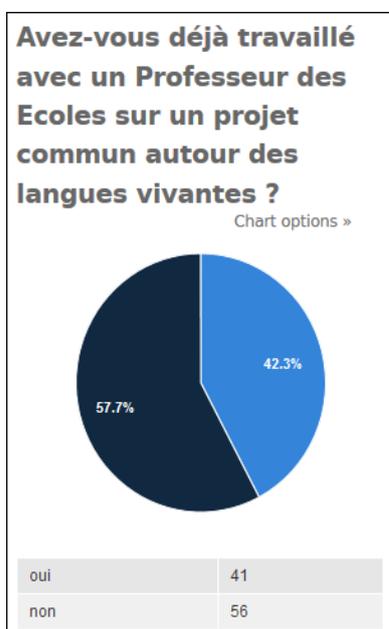


Figure 13 : question adressée aux PC sur l'éventualité d'un projet commun avec des PE

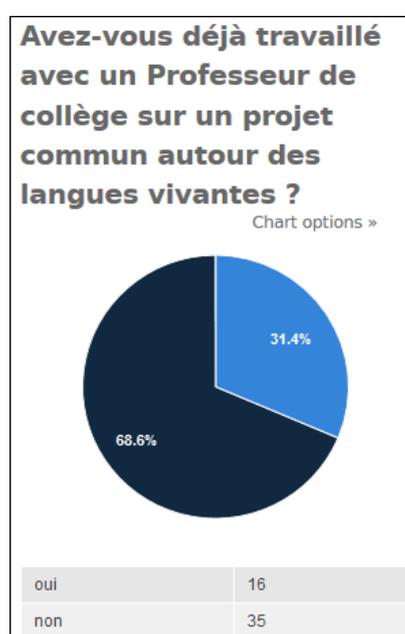


Figure 14 : question adressée aux PE sur l'éventualité d'un projet commun avec des PC

Cependant, 96,1 % des PE et 83,7 % de professeurs de collège souhaitent pouvoir aller voir une séance de langue chez leur homologue.

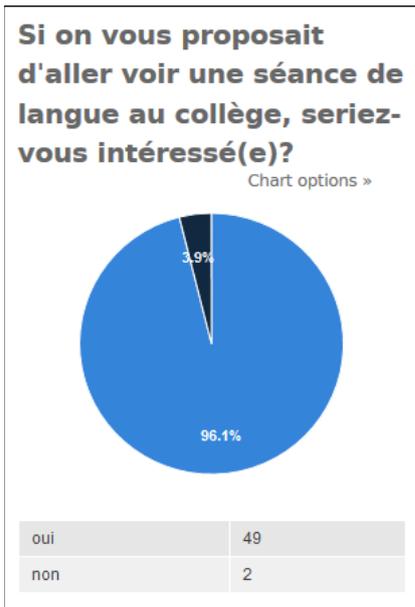


Figure 15 : question aux PE sur leur désir d'assister à un séance d'anglais de PC

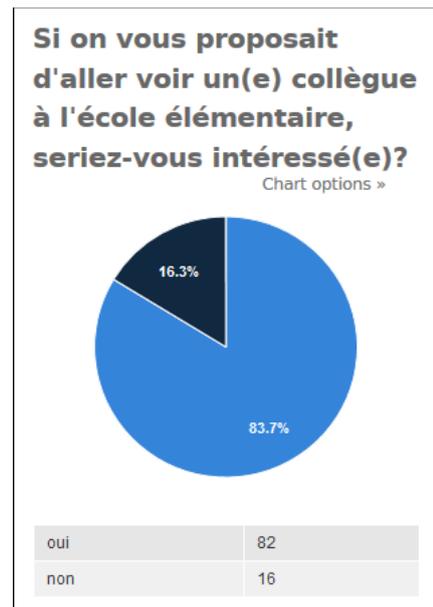


Figure 16 : question aux PC sur leur désir d'assister à un séance d'anglais de PE

D'un côté, la coopération enseignante est inscrite dans le référentiel de compétences des enseignants, mais pour plus de la moitié d'entre eux, cela ne s'est jamais produit. De l'autre cependant, les professeurs de collège et les professeurs des écoles sont largement intéressés pour aller mutuellement s'observer. Cette large demande « *du terrain* » je vais donc faire en sorte de la satisfaire dans mon ingénierie.

Selon Artigue⁷⁷ la méthodologie de la mise en place d'une ingénierie didactique suit quatre phases qui vont suivre et prendre en compte les objectifs spécifiques de la recherche.

II.1.b) La phase 1 des analyses préalables

Elle comprend l'analyse épistémologique des contenus visés par l'enseignant, l'analyse de l'enseignement usuel et de ses effets, l'analyse de la conception des élèves, des difficultés et obstacles qui marquent leur évolution, l'analyse du champ des contraintes dans lequel va se situer la réalisation didactique effective.

⁷⁷ https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2002_num_8_1_1010

L'analyse des contraintes va s'effectuer en distinguant trois dimensions : épistémiques (associée aux caractéristiques du savoir en jeu), cognitive (associée aux caractéristiques cognitives du public auquel s'adresse l'enseignant) et didactique (associée aux caractéristiques du système d'enseignement).

C'est également dans cette phase que s'intègre le premier temps de la méthodologie de la didactique clinique, le *déjà-là*.

Dans notre recherche cette phase est très importante, car elle implique des contextes d'enseignement différents, à savoir des enseignants qui appartiennent à des corps administratifs différents et à des lieux d'enseignement différents.

II.1.b.1) Analyse épistémologique des contenus visés : une évolution didactique vers une pédagogie actionnelle

Si initialement, aux XVIIe et XIXe siècles, l'apprentissage d'une langue étrangère se calquait sur l'apprentissage du latin à travers l'étude de textes littéraires (méthodologie grammaire-traduction) avec une priorité donnée à l'écrit, la méthodologie audio-orale, fin des années 1950-1960, puis la structuro-globale audio-visuelle (années 1960-1970) supprimeront le monopole de la lecture expliquée, contribueront à la diversification des supports et des exercices et insisteront sur la priorité accordée à l'oral. L'élève devient actif et acteur de son apprentissage.

Les années 1990 verront la mise en place de l'approche notionnelle-fonctionnelle : l'apprenant, à travers une progression établie par l'enseignant va mettre en place graduellement ses apprentissages.⁷⁸

À partir des années 2000, l'approche actionnelle, sous l'égide du CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) va transformer la communication scolaire en communication sociale et devient l'approche de référence.

« Cette perspective représente un tournant dans l'enseignement et l'apprentissage des langues en ce sens qu'elle redéfinit le statut de l'apprenant et des tâches qu'il a à accomplir. Ainsi l'apprenant n'est plus seulement tourné vers l'institution scolaire, mais aussi vers la

78 Bourguignon, C. (2002) *La démarche didactique en anglais. Du concours à la pratique*, PUF, p 13 à 53

société. Par là-même, les tâches qu'il est amené à réaliser sont à la fois scolaires et sociales »⁷⁹.

Pour les élèves il est attendu qu'ils atteignent le niveau A1 - introductif ou découverte - du CECRL dans les cinq activités langagières, mais le niveau A2 - intermédiaire ou usuel - peut être aussi visé dans plusieurs activités langagières.

Le rapport de Taylor et Manes-Bonnisseau va cependant faire état des conséquences d'une mauvaise interprétation de l'usage de ce référentiel qui « [...] a en effet été utilisé par le système scolaire comme un outil technique d'aide à l'apprentissage des langues alors qu'il était avant tout conçu comme un outil politique de construction de la citoyenneté européenne. C'est bien le projet explicite du Conseil de l'Europe que de favoriser les échanges entre les peuples pour ancrer le sentiment d'appartenance à une communauté aux valeurs démocratiques partagées. »

Bento, à travers son travail de recherche « *Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France* »⁸⁰ montre que « les chercheurs en didactique et les didacticiens des langues orientent la perspective actionnelle vers les théories constructiviste et socioconstructiviste. »

Elle rappelle que le CECRL ne revendique aucune théorie sous-jacente ni aucune méthodologie de l'enseignement de la pédagogie actionnelle, mais analyse la lecture qu'en ont les didacticiens afin de repérer les concepts méthodologiques qu'ils mobilisent.

Son analyse selon la méthode de la meta-synthèse (synthèse de résultats de recherches qualitatives pour offrir une analyse compréhensive d'un phénomène) met en évidence quatre concepts : « *la tâche, la coopération ou co-action/communication, le conflit sociocognitif et la métacognition.* »

En s'appuyant sur les écrits de didacticiens spécialistes des langues vivantes, tels Puren ou Bourguignon, elle synthétise ainsi :

« *Ainsi, on peut lister les caractéristiques de la perspective actionnelle en lien avec les théories d'apprentissage dominantes selon la communauté scientifique :*

- *à travers des projets/scénarios, les apprenants travaillent sur des tâches verbales et non*

79 *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001) Didier/Le Conseil de l'Europe

80 <https://journals.openedition.org/educationdidactique/1404>

verbales, authentiques, qui doivent favoriser la réflexion sur la langue en présentant un problème à résoudre ;

- l'enseignant guide l'apprenant dans la résolution de problème ;
- les apprenants interagissent autour du problème afin de le résoudre ensemble ;
- les apprenants ont un retour réflexif sur leurs propres processus d'apprentissage. »

L'apprenant est perçu dans une globalité qui dépasse largement sa capacité à apprendre des éléments linguistiques, mais bien comme un citoyen capable de réfléchir à la résolution d'une situation problème grâce à ses pairs puis seul. Cette théorie de l'apprentissage n'est pas sans rappeler la pédagogie de projet qui vise à rendre l'élève acteur de son apprentissage en le rendant autonome quant aux choix à faire, aux stratégies à adopter pour accomplir une ou des tâches. C'est ce que Dewey, philosophe, psychologue américain et initiateur des méthodes actives en pédagogie, appelle le « *learning by doing* ».

« L'idée de coopération est dominante dans le corpus et constitue pour les auteurs le point fort de cette approche largement associée au modèle socioconstructiviste et à ces concepts. »

nous dit Bento. Concept notamment de Zone Proximale de Développement (ZPD) lié à Vygostsky qui consiste à dire que la construction des compétences cognitives est facilitée par les interactions sociales.

II.1.b.2) Analyse de l'enseignement usuel et de ses effets : la place particulière accordée à l'imaginaire et le recours à l'album de littérature de jeunesse

Dès 2002, les documents d'accompagnement des programmes⁸¹ d'anglais pour le cycle 3 (classes de CE2, CM1 et CM2) préconisent déjà le recours aux documents authentiques sous des formes variées, dont l'album de littérature de jeunesse, et ce le plus souvent possible. Ils choisissent d'illustrer un aspect de cette ouverture culturelle en présentant un exemple de séquence autour de l'album « *The Very hungry caterpillar* » de Carle, ainsi que des pistes d'accompagnement.

81 http://mapage.noos.fr/jc.rolland/doc_eppee/doc_educ_nat/Documents%20d'application%20et%20d'accompagnement/Cycle%203/Cycle%203%20-%203.1%20-%20Anglais%20-%202002.pdf

En 2007⁸², les objectifs du CECRL auquel est adossé l'enseignement des langues vivantes étrangères, font des contenus culturels une entrée privilégiée pour aborder les apprentissages.

En 2014 paraissent des ressources d'accompagnement pour le premier et second degré⁸³ qui consacrent une partie à « *mutualiser et enrichir ses pratiques* ».

« *Mutualiser les démarches pédagogiques pour favoriser le continuum des parcours des élèves.* »

« *Assurer la liaison école-collège :*

- *en favorisant la concertation pédagogique notamment au sein des conseils de cycle, des conseils école-collèges, des conseils d'enseignement*
- *en établissant des liens entre les différents niveaux permettant notamment de poursuivre des travaux autour de personnages et de récits que les élèves connaissent*
- *en facilitant le passage d'un niveau à l'autre pour la mise en commun par exemple de consignes, de présentation du tableau etc.* »

Ceci va de pair avec la refonte des cycles en 2015 qui fait officiellement rentrer la classe de 6e dans le cycle 3 avec les CM1 et les CM2, ce qui occasionne la parution de nouveaux programmes adossés à un nouveau socle de connaissances, de compétences et de culture : « *Comprendre, s'exprimer dans une langue étrangère* » fait partie du domaine 1.

La culture va continuer à occuper une large place dans les apprentissages et « *est le support de travail de la langue* ».

Elle se décline en plusieurs thèmes, dont celui qui nous intéresse : l'Imaginaire. « *Au cycle 3 on accède à l'imaginaire par le biais de la littérature de jeunesse* ».

Les documents d'accompagnement donnent une liste d'albums, notamment la série des « *Meg and Mog* » de Helen Nicoll & Jean Pienkowski ou « *We're going on a bear hunt* » (Michael Rosen & Helen Oxenbury) ainsi qu'une liste de ressources utiles.

82 https://www.education.gouv.fr/bo/BoAnnexes/2007/hs8/hs8_anglais.pdf

83 https://cache.media.eduscol.education.fr/file/LV/04/0/Ressources_enseigner_langues_vivantes_364040.pdf

Enfin, de nouveaux programmes du cycle 3 applicables à la rentrée 2018-2019 puis une republication « *consolidé* » en 2020⁸⁴ font état de différents exemples de situations, activités et de ressources pour l'élève, associés aux compétences et connaissances à construire.

Il rappelle encore que « *Les réalités culturelles des pays et des régions dont on étudie la langue restent l'entrée privilégiée des apprentissages* » et « *l'Imaginaire* » est encore un des axes des connaissances culturelles à acquérir. « *Elles tiennent compte de l'âge des élèves et de leur maturité, au fil des trois années du cycle 3.* »

« *Toutes les activités langagières sont convoquées sur les trois années du cycle et peuvent aboutir à des projets d'écriture.* ».

Gaonac'h (1990)⁸⁵, considère que les évolutions théoriques relatives à l'analyse des activités de lecture ont modifié le statut de l'écrit : « *l'écrit est ainsi passé du rôle d'outil d'apprentissage [...] au rôle d'objet d'apprentissage.* ».

L'utilisation de supports authentiques est préconisée dans l'approche actionnelle. Les déclinaisons culturelles disponibles sur le site d'Eduscol⁸⁶ précisent bien que « *la culture est le support de la langue* ».

« *En cycle 3, on accède à l'imaginaire par la littérature de jeunesse, qui peut encore avoir pour héros un animal, mais aussi très souvent un enfant ou un adolescent. Il est souhaitable d'étudier un personnage, à partir d'un extrait vidéo ou d'un court extrait d'œuvre de fiction (littérature jeunesse adaptée à l'âge des élèves), non pour lui-même, simplement parce qu'il est connu, mais pour le contexte historique (historique ou géographique), les sentiments, les actes, les caractéristiques physiques ou morales auxquelles il ou elle est associé(e). L'imaginaire s'éloigne du féerique et du monstrueux au profit de l'œuvre de fiction qui s'inspire de la réalité et nous en envoie une image plus ou moins fidèle, plus ou moins transformée.* »

84 https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/37/5/Programme2020_cycle_3_comparatif_1313375.pdf

85 https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1990_num_93_1_1375

86 https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Anglais/45/9/RA16_C3_LV_anglais_declinaison_culturelle_583459.pdf

En 2012, un ouvrage destiné aux enseignants du primaire est consacré à l'enseignement de l'anglais à travers des albums de littérature, dont trois écrits par Antony Brown ⁸⁷, albums mondialement connus et traduits en plusieurs langues. « *Voices in the park* » (« *Une histoire à quatre voix* ») est souvent étudié en lecture dans les écoles françaises.

L'album de littérature de jeunesse « *jalonne le parcours scolaire de l'élève depuis la petite section de maternelle et fait partie de son environnement immédiat* ».

Plus récemment encore, Hanot a publié une méthode d'enseignement de l'anglais à partir de huit d'albums⁸⁸ dont la lecture n'est pas une fin en soi, mais un moyen de développer, à travers une démarche de projet, différentes compétences langagières présentes dans les programmes : écouter et comprendre, parler en continu, réagir et dialoguer et écrire. Elle inscrit sa démarche dans celle du Storytelling qui « *n'est [...] pas une simple narration d'histoires pour accompagner ou clore une séquence, mais une démarche complète qui implique émotionnellement et cognitivement l'apprenant.* ».

L'engouement pour l'utilisation des albums, même s'il ne date pas d'hier - l'ouvrage de référence de Gail Ellis et Jean Brewster « *Tell it again* » est d'ailleurs disponible au téléchargement dans sa version anglaise⁸⁹ - est de nouveau sur le devant de la scène, les publications et les articles se multiplient : l'APLV (l'Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public) y consacre tout un numéro⁹⁰ et la direction des services départementaux de l'éducation nationale Loire-Atlantique en a fait la thématique de sa newsletter⁹¹.

Tous s'accordent pour dire l'intérêt qu'il y a à enseigner avec des albums, car ce sont :

- des supports motivants pour les élèves, car ils leur sont familiers, ils font partie du patrimoine culturel des enfants

87 Choquet, C., Thieffry, A. (2012) *Enseigner l'anglais avec des albums d'Anthony Browne*, SCEREN/CRDP Nord-Pas de Calais

88 Hanot, S. (2017) *Enseigner l'anglais à partir d'albums CM1/CM2*, Retz

89 https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_D467_Storytelling_handbook_FINAL_web.pdf

90 Les Langues Modernes, (avril, mai, juin 2019), Dossier : Littérature jeunesse et enseignement des langues, APLV, Paris

91 <https://www.dsden44.ac-nantes.fr/vie-pedagogique/langues-vivantes/lettre-des-langues-vivantes/lettre-des-langues-vivantes-6-enseigner-avec-des-albums-1202400.kjsp>

- ils donnent accès à une langue authentique et riche dont souvent, les structures répétitives, aident à la mémorisation et au développement des compétences langagières des élèves
- ils véhiculent des références culturelles grâce aux illustrations et au texte
- ils permettent le développement de stratégies de compréhension globale

II.1.b.3) Les obstacles liés à l'utilisation des albums

▪ Pour les enseignants

Dans notre questionnaire adressé à la fois aux professeurs des écoles et aux professeurs de collège, ceux qui n'ont jamais utilisé ce support expliquent pourquoi.

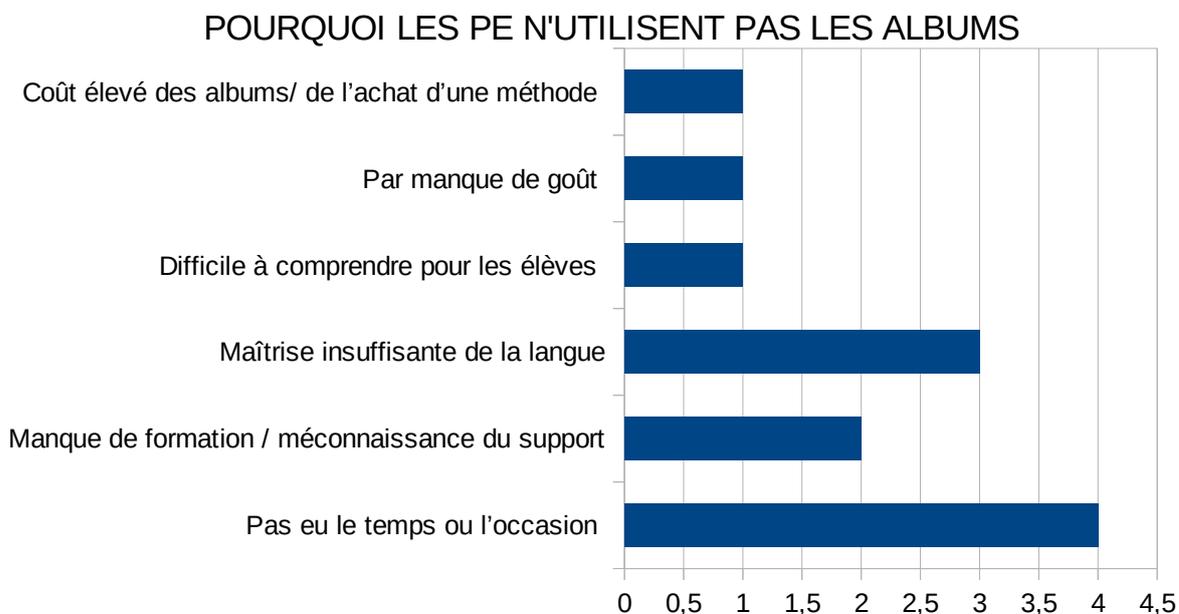


Figure 17 : pourquoi les PE n'utilisent pas les albums ?

POURQUOI LES PROFESSEURS DE COLLEGE N'UTILISENT PAS L'ALBUM

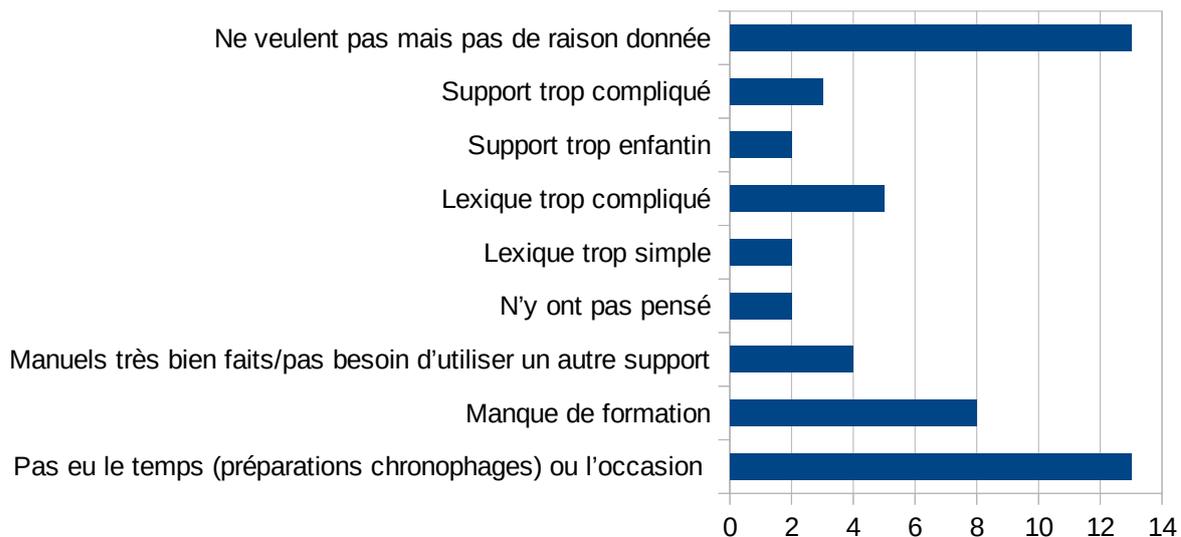


Figure 18 : pourquoi les PC n'utilisent pas les albums ?

Certains professeurs donnent plusieurs raisons à la fois, c'est pour cela que leurs réponses sont comptabilisées plusieurs fois.

D'une manière générale, le support album de littérature de jeunesse est moins utilisé dans le second degré que dans le premier, soit parce que principalement ils n'ont pas trouvé le temps de le faire, soit qu'ils n'en éprouvent pas le besoin, car ils ont des manuels sur lesquels ils s'appuient déjà.

Les PE mettent largement en avant le manque de temps et une maîtrise insuffisante de la langue.

▪ Pour les élèves :

Même si la focale est le sujet enseignant, réfléchir aux obstacles inhérents aux élèves nous paraît un élément important pour la construction de l'ingénierie, car c'est bien en fonction d'eux que les enseignants vont construire le milieu.

Les élèves de la classe de 6e ont tous déjà fait de l'anglais à l'école élémentaire. S'ils ont déjà travaillé sur des albums de littérature de jeunesse, c'est dans leur langue maternelle, mais pas en anglais. D'autres mentionnent qu'ils ne s'en souviennent pas.

Cette nouvelle forme de travail pose problème pour certains. Ce problème est formulé en termes de « *je ne sais pas lire en anglais* », « *je n'aime pas lire* », « *c'est difficile de lire en anglais* », « *je ne comprends pas ce que je lis* », « *ça ne m'intéresse pas* », « *j'ai la flemme* ». Pour ceux qui aimeraient : « *j'aimerais découvrir ce que c'est* », « *maintenant je connais plus de mots en anglais et je trouve ça intéressant de découvrir des albums écrits dans une autre langue* », « *je ne sais pas bien, il faudrait essayer pour voir si j'aime* ».

▪ Obstacles culturels :

Certains élèves de 6e vont trouver la lecture d'un album de littérature de jeunesse « *bébé* ». Cet obstacle peut être levé en mettant, par exemple, en scène les apprentissages pour que les élèves ne soient pas de simples écoutants passifs, mais qu'ils soient mis en situation de pouvoir raconter l'histoire à de plus jeunes enfants encore.

Les élèves de CM1 et CM2 peuvent avoir peur de ne « *rien comprendre* », car les enseignements sont davantage tournés vers l'oral que vers l'écrit.

▪ Obstacles affectifs :

- croire qu'ils ne vont pas réussir
- les élèves vont devoir se mettre d'accord et donc faire des concessions, des deuils
- prendre confiance en soi, oser prendre la parole, s'impliquer dans la tâche

▪ Obstacles langagiers :

- il ne s'agira pas de se contenter de reprendre l'histoire et/ou de recopier les structures langagières portées par l'album, mais de transposer (choisir un autre personnage, un autre lieu, modifier

- réinvestir du vocabulaire, demander de l'aide lexicale
- dépasser la croyance qu'il faut comprendre tous les mots pour comprendre une histoire

▪ Obstacles cognitifs :

- investir des outils mis à disposition
- prendre en considération les propositions du groupe

II.1.b.4) Les obstacles dans la construction de la compétence « coopérer » en

LV

▪ Pour les enseignants

Les enseignants se trouvent dans la même situation que lorsque leurs élèves sont confrontés à une tâche complexe. Ils vont devoir mobiliser des connaissances et des compétences pour résoudre un problème. Leur « mission », donnée par le chercheur, va être de co-construire une séquence autour d'un album de littérature de jeunesse et en particulier une séance de co-animation .

Nous choisissons de leur donner un outil-support qui va les orienter vers l'écriture d'une tâche finale, mais nous n'allons pas donner tous les outils de manière à ce que les enseignants soient contraints de puiser dans leurs propres ressources et de dialoguer ensemble pour répondre à la commande du chercheur.

Ce parti-pris invoque la théorie de l'apprentissage socio-constructiviste de Vygotsky, mais appliqué à des adultes. En classe, le jeu des interactions va participer à la transformation de l'élève en acteur social à travers la réalisation de tâches. Cette approche s'appuie sur le concept de conflit socio-cognitif du psychologue américain Bruner, lui-même s'appuyant sur le concept de Zone Proximale de développement de Vygotski. Pour ce dernier, « *ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain.* »

Parions que ce postulat est transférable à des enseignants.

En choisissant de confronter des enseignants à une tâche complexe qui a priori ne peut être résolue qu'à travers une co-construction de séquence pour faire également collaborer leurs élèves, le chercheur les met devant une série d'obstacles :

▪ Obstacles institutionnels : le temps d'échanges autour de la co-construction de la séance de co-animation ne sera pas forcément possible dans le cadre d'un conseil école-collège. Il devra donc avoir lieu en dehors des heures scolaires, ce qui demande un certain investissement des enseignants collaborateurs. De plus pour permettre à chacun de voir les pratiques de l'autre, il faut organiser ces temps d'échanges qui sont plus simples à mettre en place du côté des enseignants du second degré. Les professeurs des écoles ne peuvent s'absenter de leur classe

que si un remplaçant est libre ou si leurs collègues acceptent de garder les élèves pendant leur sortie.

▪ Obstacles cognitifs : si les enseignants n'ont pas vraiment choisi de travailler ensemble, les obstacles à franchir vont rapidement devenir difficiles à dépasser et le chercheur pourra être confronté à une rupture de contrat voire même à un arrêt de la coopération.

Se retrouver dans une position où la solution n'est pas écrite, mais est à co-construire va amener les enseignants à opérer des choix et se mettre d'accord, à savoir écouter les arguments de l'autre, à se mettre dans une position réflexive et d'action au service de la continuité des apprentissages.

En amont de la mise en situation en classe les enseignants devront :

- accepter de ne pas travailler en suivant un manuel d'anglais ou d'une méthode, mais à partir d'un support authentique
- accepter de « *se mettre en scène* », de se mettre en danger pendant la lecture/découverte de l'album
- avoir travaillé la structure narrative, les mots de liaison
- co-construire des situations d'apprentissage du lexique, se mettre d'accord sur une méthode commune d'enseignement

▪ Obstacles affectifs :

Il faut garder à l'esprit que le PE peut être confronté à un obstacle supplémentaire, celui de la maîtrise de la langue à enseigner. Même si l'historique de l'enseignement/apprentissage des langues vivantes à l'école montre que cette dimension de « *non légitimité* » a été entendue, un effort d'offre de formation est nécessaire. La réalité du terrain montre souvent que les formations sont plutôt tournées vers le Français et les Mathématiques.

De plus, le professeur des Écoles « *pluridisciplinaire* » peut se sentir encore plus mal à l'aise puisqu'il doit travailler avec un « *spécialiste* » de sa discipline. Ce dernier va vouloir éventuellement « *prendre les commandes* ».

Le professeur de collège peut se sentir déstabilisé par le support proposé, l'album de littérature de jeunesse qui est un support plutôt associé au 1^{er} degré, et ce, dès la Maternelle. Accepter de sortir de sa zone de confort, travailler autrement pourra s'avérer très coûteux.

- Obstacles informationnels : trouver des ressources pour répondre à la problématique de la tâche complexe proposée si on estime ne pas avoir les savoirs et les savoir-faire suffisants.
- Obstacles culturels : dépasser les clivages s'il y a lieu et agir ensemble pour se forger une culture professionnelle commune, construire et adopter des pratiques pédagogiques communes pour les mettre au service de la réussite de l'ensemble des élèves.

II.1.b.5) L'analyse du champ des contraintes dans lequel va se dérouler la réalisation didactique effective

- La recherche des enseignants collaborateurs

L'orientation de ce travail de recherche vers la liaison inter-degrés, au niveau du cycle 3, implique, de fait, de trouver des enseignants collaborateurs à l'école élémentaire et en collège. En effet, depuis 2014, la mise en place d'un nouveau cycle « *de consolidation* » rattache la classe de 6e aux classes de CM1 et CM dans le but de favoriser la continuité pédagogique entre l'école élémentaire et le collège.

Il nous a donc fallu trouver un binôme « professeur des écoles de cycle 3 - professeur de 6e » pour les faire coopérer autour d'un projet commun qui engagerait leurs élèves respectifs. Pour faciliter les échanges des professeurs, mais aussi des élèves, nos recherches se sont orientées vers des structures assez proches géographiquement. Notre expérience de professeur des écoles dans un secteur géographique différent de celui dans lequel nous exerçons aujourd'hui nous a permis de contacter d'anciens collègues susceptibles d'être intéressés par la démarche. Alors que nous avons facilement trouvé une collègue professeur des écoles qui justement avait l'habitude de travailler avec un professeur du collège de son secteur, c'est cette dernière qui, après avoir compris que nous allions venir la filmer dans sa classe, a finalement refusé la collaboration. Nous avons donc resserré géographiquement nos recherches et une collègue s'est portée volontaire. C'est elle qui a trouvé la professeur des écoles avec qui elle allait coopérer. Cette dernière a immédiatement accepté.

Nous appellerons ces deux enseignantes Salomé et Iris.

Enseignante	Expérience dans l'enseignement	Particularité
Iris , Professeur des Écoles	16 ans, dont 3 dans cette école Concours CRPE obtenu en 2003	Possède l'habilitation en espagnol
Salomé, Professeur d'anglais	17 ans dont 13 en collège CAPES obtenu en 2002	Certifiée

Ces deux professeurs ont quasiment la même ancienneté, 16 et 17 ans. On peut les qualifier d'expérimentées. Cependant elles n'ont pas le même niveau d'expérience face à l'enseignement de l'anglais.

Deux établissements scolaires font partie du dispositif : le collège avec son chef d'établissement et l'école avec son directeur. À noter également que les collèges sont financés par les Départements et les écoles par les Mairies.

Il nous faut donc bien garder en tête que pour obtenir les autorisations en lien avec la mise en place de l'ingénierie, nous n'aurons pas les mêmes interlocuteurs et veiller à ce que ces derniers soient conjointement d'accord.

Au collège

▪ Contraintes environnementales :

Le collège abrite 513 élèves, dont 272 boursiers. La ville où est implanté le collège a déjà un établissement en REP.

Le collège abrite une Segpa (une 6e, deux 5e, deux 4e et deux 3e), un dispositif Ulis de 12 élèves inclus dans les classes, un PEJS (Pôle d'Enseignement pour les Jeunes Sourds) et un dispositif UPS (enfants du voyage). Une section UPE2A a été mise en place cette année pour l'enseignement du Français Langue Seconde à des élèves migrants qui arrivent nombreux dans la ville .

▪ Contraintes matérielles :

La salle est relativement grande avec des tables individuelles qui peuvent être déplacées très facilement.

Elle est équipée d'un ordinateur relié à internet et d'un vidéo projecteur.

La durée des cours est de 55 min, 4 fois par semaine, sur un emploi du temps défini et fixe.

À l'école élémentaire

- Contraintes environnementales : l'école est située dans la même ville que le collège et pas très loin de celui-ci. Des échanges entre les deux classes vont pouvoir se réaliser.

L'école comporte 178 élèves partagés dans 1 CP, 1 CP-CE, 1 CE2, 1 CE2-CM1 et 2 CM1-CM2. L'établissement abrite un dispositif Ulis.

12 CM1 et 14 CM2 occupent la classe qui nous concerne, dont une élève en inclusion. Deux AESH accompagnent deux élèves dont un a des difficultés de concentration. Le niveau est hétérogène.

Il n'y a pas de difficultés relatives au comportement des élèves. L'ambiance est sereine au sein de l'école : l'équipe enseignante est unie et le climat est bon, tant au niveau de l'école que du périscolaire.

- Contraintes matérielles :

La salle est grande, elle est équipée d'un ordinateur relié à internet et d'un vidéo projecteur.

C'est l'enseignante qui choisit les moments où elle fait cours. Les Instructions officielles préconisent 2 séances de 45 min par semaine ou de faire des séances plus courtes quotidiennement. Il y a davantage de latitude pour changer l'emploi du temps qu'au collège.

II.2) La phase 2 de la conception et de l'analyse *a priori* des situations didactiques

Dans cette partie du travail, le chercheur va prendre la décision de sélectionner un certain nombre de variables de commande dont il pense qu'elles seront pertinentes par rapport à sa problématique.

Bru⁹² (1991) a proposé et mis à l'étude une grille d'observation des pratiques d'enseignants basée sur des types de variables :

- **les variables macro-didactiques** ou **globales** qui concernent l'organisation globale de l'ingénierie : les contenus d'enseignement, la trame prévisionnelle de la séquence et la structuration des séances.

- **les variables micro-didactiques** ou **locales** qui sont en lien avec l'organisation d'une séance

▪ **les variables de structuration et mise en œuvre des contenus**: elles concernent la sélection et l'organisation des contenus, l'opérationnalisation des objectifs et les choix des activités sur les contenus pour les rendre accessibles aux élèves

▪ **les variables processuelles** qui « *directement ou indirectement donnent forme et énergie aux processus par lesquels se réalise le fonctionnement du système enseignement-apprentissage* » : motiver et entretenir la motivation chez les élèves, comment dévoluer le problème aux élèves, quelles notions disciplinaires, culturelles, lexicales aborder pour faciliter la compréhension ?

▪ **les variables relatives au cadre matériel et dispositif** s'intéressent aux aspects relatifs aux conditions matérielles des apprentissages : durée de chaque activité, temps de parole du professeur, durée des discussions individuelles (individualisation des apprentissages), matériel et supports didactiques utilisés, regroupement des élèves

II.3) Les variables retenues dans notre recherche

Lors de la conception d'une ingénierie didactique et son analyse a priori, le chercheur souhaite déterminer le système de variables qu'il va faire peser sur les enseignants pour lui permettre de répondre au mieux à ses questions de recherche. À l'aune du choix de ces contraintes, le chercheur va orienter les enseignants pour que ces derniers, à travers le comportement induit par ce système de contraintes, puissent l'aider à éclairer ses hypothèses.

92 Bru, M. (1991), *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*, Toulouse, Éditions Universitaires du Sud

Dans notre recherche le choix de mettre en place une ingénierie didactique ne s'appuie pas sur des variables qui influenceraient le jeu didactique en classe, mais bien hors de la classe, lorsque les professeurs construisent le jeu. En ce sens, ce parti-pris méthodologique semble donc original.

Pour avoir accès à ce qui se joue entre ces deux enseignantes, observer quels enjeux de savoir sous-tendent leur logique didactique, si cette dernière a un lien avec leur culture professionnelle de « *polyvalent* » ou de « *spécialiste* », nous avons fait le choix de plusieurs variables de commande telles que présentées précédemment (Bru 1991).

Le questionnaire adressé en amont de la recherche aux professeurs avait fait ressortir leur souhait d'aller observer leur homologue pour mieux connaître les pratiques pédagogiques de l'enseignement d'une langue vivante sur l'ensemble du cycle 3.

Dans le cadre de notre travail, la première variable utilisée a été d'organiser l'observation d'une séance dans la classe de l'autre collègue de manière à confronter leurs conceptions initiales sur l'enseignement/apprentissage à l'école élémentaire et au collège. Cette variable va peut-être permettre de montrer si cette observation d'une séance ordinaire aura une influence ensuite lors du temps de co-construction.

La seconde a été d'imposer l'utilisation d'un support commun : un album de littérature de jeunesse. Le questionnaire avait également montré que ce support suscitait l'intérêt des enseignants et nous avons précédemment développé l'intérêt didactique et pédagogique de ce support dans la partie 2 du mémoire.

La troisième variable est l'écriture commune d'une séquence autour de cet album avec un focus sur une séance de co-animation.

Notre travail de recherche engage des professeurs issus de deux corps professionnels différents à coopérer. Il vise à faire travailler ensemble un enseignant « *pluridisciplinaire* » avec un enseignant « *spécialiste* » de sa discipline autour d'un projet commun dans une langue vivante étrangère, l'anglais.

En privilégiant la mise en place d'une ingénierie didactique selon Artigues, nous postulons que contraindre les enseignantes à travers le choix de variables de commande, même légères, va, à travers la manipulation de leur *habitus*, permettre de vérifier si nos postulats de départ

étaient fondés : l'utilisation de l'album de littérature va permettre de mettre en place une culture commune d'enseignement, la co-animation d'une séance sera un facteur favorisant la construction de la compétence « *coopérer* » chez des enseignants de culture professionnelle différente.

L'objectif de cette ingénierie didactique étant bien de comprendre comment deux enseignantes co-construisent une séance dans laquelle elles vont conjointement intervenir, nous avons justement choisi de ne pas leur donner de scénario didactique préalablement écrit pour ensuite mesurer les écarts constatés lors de sa mise en œuvre en classe. En ce sens, on peut qualifier ce dispositif de léger en termes de contraintes, car il ne s'agit pas de leur faire suivre un script donné. Cependant il nous paraît ambitieux en termes d'analyse, car c'est justement l'inconnu lié à la construction de l'espace mésogénétique révélé aux yeux du chercheur qui intéresse ce dernier.

Notre postulat de départ est de croire que l'utilisation d'un outil médian va être propice à révéler les logiques didactiques internes à chaque enseignante. Contraindre ces dernières à coopérer autour d'un même objet qu'elles n'ont pas l'habitude de côtoyer ou dont l'utilisation leur est propre va les obliger à sortir de leur zone de confort, à devoir mobiliser des stratégies, dévoiler leurs rapports aux savoirs.

Le deuxième postulat est que c'est à travers ces moments de co-construction, qu'elles vont développer et construire leur compétence à coopérer.

Le croisement de l'analyse des entretiens ante et post complétera l'analyse didactique en permettant l'accès à l'inconscient de ces enseignantes, des sujets « *singuliers* », « *assujettis* » et « *divisés* » par leur inconscient et à leur insu, des concepts issus de la didactique clinique.

Les procédés méthodologiques de l'ingénierie et de la didactique clinique ne se réalisent pas l'un après l'autre, mais se nourrissent l'un l'autre. La didactique clinique va venir compléter le procédé d'ingénierie didactique à travers les entretiens menés avec les enseignants de manière à reconstruire la logique didactique qu'ils nous auraient donné à voir, mais dont les seules données « *brutes* » auraient été insuffisantes.

III.) Le corpus de recherche

III.1) Les différents types de données

Selon la terminologie de Van der Maren (1996), nous avons eu recours à différents types de données :

- **les données invoquées**, c'est-à-dire celles qui sont extérieures à la recherche et qui sont indépendantes du travail du chercheur. En ce qui nous concerne, il s'agit des programmes des langues vivantes étrangères, les ouvrages de référence en didactique des langues, les différentes réformes de l'enseignement des langues, le référentiel de compétences professionnelles des enseignants et la revue de littérature concernant la notion de coopération.

- **les données provoquées** sont des données spécifiquement produites pour servir le travail de recherche :

- deux questionnaires, l'un adressé à des professeurs des écoles et l'autre à des professeurs d'anglais du second degré en collège. Les résultats de ce questionnaire, présentés dans la partie précédente, ont permis de faire un état des lieux et ont éclairé la mise en place d'une ingénierie didactique.

- des données issues de captations vidéo entièrement retranscrites.

Chaque enseignante a été filmée lors d'une séance de didactique ordinaire, en présence de son homologue et de la chercheuse, afin que chacune puisse se rendre compte de ce qui se passait réellement dans la classe de l'autre. Ces enregistrements ont été réalisés à l'aide d'un caméscope, après avoir recueilli les autorisations du droit à l'image pour chacun des protagonistes. Les plans n'étaient pas forcément fixes, des zooms ont été réalisés pour mieux faire comprendre les situations de classe.

Ces captations n'avaient initialement pas vocation à être utilisées dans la recherche, mais il est apparu que certains passages apportaient un éclairage supplémentaire à la compréhension des logiques didactiques des deux collaboratrices. Nous les avons donc retranscrites et analysées.

Deux autres séances, qui constituent le temps de l'épreuve en didactique clinique, ont ensuite été filmées au domicile d'une des deux enseignantes collaboratrices, en dehors des heures de travail de l'école élémentaire et du collège.

En didactique clinique, le temps de l'épreuve correspond au deuxième temps de la méthodologie. Dans notre recherche il s'agit du moment où les enseignantes « *construisent le jeu* », c'est-à-dire lorsqu'elles construisent ensemble la séquence puis la séance de co-animation.

- **les données suscitées** sont issues des situations d'interaction entre le chercheur et ses sujets de recherche.

- Des entretiens de déjà-là décisionnels (ANNEXES 1, 1bis, 5 et 5bis) (conceptuels, expérientiels et intentionnels) ont été menés avec les deux professeurs de manière à pouvoir recueillir leur biographie personnelle et professionnelle et leurs rapports à...

Il s'agit d'entretiens semi-directifs, un guide de questions avait été écrit concernant leur expérience professionnelle, leur conception de l'enseignement/apprentissage de l'anglais, leur conception de la coopération et leur utilisation des albums de littérature de jeunesse. Ainsi la chercheuse ne perdait pas le fil de son questionnement tout en laissant à ses collaborateurs une grande liberté d'expression. Ces entretiens de déjà-là ont été réalisés sur deux périodes, car l'année 2020 a été frappée par l'apparition d'un virus, la Covid 19 qui a contraint les autorités à confiner la population pendant 55 jours, soit 1 mois et 25 jours dans le but d'enrayer la pandémie. L'ensemble des établissements scolaires de la Maternelle à l'Université a été fermé du jour au lendemain. Pour garder le lien avec les enseignantes collaboratrices et relancer la recherche, nous avons complété les entretiens de déjà-là pendant la période de confinement.

Ces entretiens ont ensuite été entièrement retranscrits puis codés en unité de sens.

- Des entretiens post séance « à chaud » ont complété chaque séance filmée pour recueillir les réactions du professeur « *observateur* » face à son collègue « *acteur* » (ANNEXES 3 et 7). Après la co-construction de la séquence, chaque enseignante a dû

enregistrer la réponse à trois questions posées à l'écrit (ANNEXE 11 et 12) par la chercheuse sans que celle-ci ne puisse intervenir ou relancer puisqu'elle n'était pas présente à ce moment-là.

L'ensemble de ces entretiens a été enregistré et entièrement retranscrit le plus fidèlement possible, en rendant compte des hésitations, des mots ou syllabes accentués, des silences, des « *mimiques* » des protagonistes.

▪ Les entretiens « d'après-coup », le dernier temps du recueil de données en didactique clinique

Ils ont été enregistrés un an après les enregistrements de l'épreuve, un temps très éloigné des premiers recueils d'information et ont été retranscrits. En revenant avec le sujet sur certains points sur les données recueillies (entretiens ou vidéos de l'« *épreuve* ») qui posent question et méritent une explication, ces entretiens doivent permettre au chercheur de remettre les sujets au centre. Il s'agit bien de tenter de reconstituer avec le sujet les raisons de ses choix et de ses traitements didactiques, de lui faire dire ce qu'il n'a pas dit, d'aller au-delà ce qui a été formulé.

La collecte de ces différents matériaux est issue de la mise en œuvre d'une instrumentation, d'un dispositif de recueil de données, d'une démarche qui pour Van Der Maren (1996) « *implique la construction d'instruments, c'est-à-dire de systèmes d'inscriptions qui permettent l'enregistrement de traces.* »

III.2) Les options de traitement des données

Pour traiter ces données, nous avons fait appel à l'analyse de contenu de Bardin⁹³ (1997) qui préconise dans un premier temps une lecture « *flottante* », « *par analogie avec l'attitude du psychanalyste* » pour extraire les sujets principaux, puis de procéder à l'élaboration d'indicateurs, l'extraction d'éléments en unités de sens : « *Il faut savoir pourquoi on analyse, et l'explicitier, pour savoir comment on analyse.* » (Bardin, 1997, p 134)

93 Bardin, L. (1997), *L'analyse de contenu*, Presses Universitaires de France

III.2.a) Les entretiens de déjà-là

Ils ont été codés en unités de sens faisant référence aux différents rapports à des deux enseignantes comme le montre le tableau ci-après:

Déjà-là expérientiel	Origine du choix du métier d'enseignant	A1
	Parcours professionnel/formation	A2
	Expérience dans l'enseignement	A3
	Expérience dans l'enseignement d'une LV	A4
	Expérience de l'enseignement d'une LV avec un album de littérature de jeunesse	A5
	Autre	A6
Déjà-là conceptuel	Conception de l'enseignement en général	B1
	Conception de l'enseignement d'une LV	
	Conception de l'enseignement d'une LV en 6e	B2
	Conception de l'enseignement d'une LV en CM2	B3
	Conception de l'utilisation de l'album de littérature de jeunesse	B4
	Conception de la coopération inter-degré	B5
	Autre	B6
Déjà-là intentionnel	Savoirs à enseigner	C1
	Envisager la coopération	C2
	Autre	C3

III.2.b) L'observation des séances ordinaires

Une grille d'observations a été construite, suivant les variables de Bru.

Grille d'analyse d'une séance de didactique ordinaire (selon les variables de Bru)		
Variables micro-didactiques		
Structuration et mise en œuvre des contenus		
	Chez Iris la PE	Chez Salomé la PC
Mise en route		
Activités langagières proposées		
Place du français		
Place du corps		

Variables relatives au cadre et au dispositif		
	Chez Iris la PE	Chez Salomé la PC
Durée de la séance observée		
Aménagement de l'espace classe		
Forme de regroupement des élèves		
Médias et supports utilisés		

Variables processuelles		
	Chez Iris la PE	Chez Salomé la PC
Entretien de la motivation des élèves		
Quel type de dévolution du problème aux élèves		
Le contrôle des apprentissages		
Déplacements du professeur		

III.2.c) L'observation des données provoquées (temps de l'épreuve et entretiens pré et post séances) a été réalisée à travers plusieurs analyseurs éclairés par le choix d'observables :

Analyseurs	Observables
<p>Le doublet contrat/milieu : construction de la mésogénèse</p> <p>La topogénèse</p> <p>La chronogénèse</p>	<p>Le type de situations retenues pour que les élèves apprennent, le choix des variables dans l'organisation retenu.</p> <p>Le choix des savoirs et des savoir-faire à faire acquérir aux élèves</p> <p>La méthodologie d'utilisation de l'album de littérature de jeunesse : comment l'enseignant conçoit l'utilisation de cet outil pédagogique et quelles tâches en découlent.</p> <p>La répartition du contenu épistémique entre les enseignants et les élèves</p> <p>La succession des scènes didactiques</p>
Le déjà-là décisionnel	<p>Le déjà-là expérientiel</p> <p>Le déjà-là conceptuel</p> <p>Le déjà-là intentionnel</p>
Le Sujet Supposé Savoir	<p>La gestion de la contingence pour des sujets experts, mais pas forcément expérimentés dans le savoir à enseigner</p>
<p>Les rapports à :</p> <p>-l'enseignement d'une langue vivante : dimension épistémique et identitaire</p> <p>- aux savoirs à enseigner à partir de l'album</p> <p>- la coopération : dimension sociale</p>	<p>Le discours sur ce qu'est un « bon » enseignant de LV</p> <p>Le choix des contenus de savoirs à enseigner</p> <p>Quelle méthodologie sous-tend les apprentissages des savoirs retenus ?</p> <p>Les ajustements des enseignements, le rapport à l'autre</p>

Pour l'analyse des données qualitatives, un système de codage par couleurs a été privilégié.

Quand Iris parle de ses spécificités

Quand Salomé parle de ses spécificités

Quand Iris parle de ce qu'elle croit qu'il se passe en 6e

Quand Salomé parle de ce qu'elle croit qu'il se passe à l'école

Les savoirs en jeu pour Iris

Les savoirs en jeu pour Salomé

Envisager la coopération

À propos de l'album

Elle sera aussi quantitative : les analyses seront traduites sous forme de diagrammes réalisés avec LibreOffice Calc.

III.3) La triangulation des données

Le corpus de recherches représente l'ensemble des données sur lesquelles va s'appuyer le chercheur pour construire son analyse selon un principe de triangulation de manière à, non seulement limiter les risques d'interprétation, mais aussi pour reconstruire la logique didactique du sujet observé.

Pour Van Der Maren (1996), « *Comme le policier dans une enquête qui confronte les dires des témoins, il faut, dans les sciences humaines, trianguler les données, c'est-à-dire recouper des données de diverses sources et obtenues par diverses techniques, afin d'évaluer dans quelle mesure l'information recueillie permet de se faire une idée valable.* »

C'est la triangulation de tous ces types de données qui va permettre au chercheur de répondre au mieux à ses questions de recherche.

À partir de l'analyse de contenus de l'ensemble des données recueillies pendant la recherche, nous avons sélectionné des unités de sens représentant des moments significatifs pour « *construire le cas* » comme présenté par Terrisse (2013). Il va s'agir pour nous de cerner, à travers les entretiens menés, la logique d'Iris la professeur des écoles « *polyvalente* » lorsqu'elle va se retrouver face à Salomé, la « *spécialiste* » et de voir quelle part leur logique professionnelle va prendre dans le choix et le traitement des savoirs qu'elles planifient ensemble.

Terrisse (2013), tout en précisant bien que les pratiques psychanalytiques et pédagogiques sont très différentes insiste sur l'analogie analyste/analysant et chercheur/sujet enseignant. Tout comme Freud (1937) qui veut que le patient « *construise ce qui a été oublié* », il va s'agir pour le chercheur en didactique clinique de « *rechercher et d'identifier les raisons (souvent non apparentes, peut-être même refoulées) des décisions didactiques prises par l'enseignant dans son activité professionnelle, dans l'« épreuve » de la classe.* » (Terrisse, 2013)

PARTIE IV

RÉSULTATS ET ANALYSE

L'ensemble des données a été analysé en différentes étapes :

- 1) l'analyse des *déjà-là* de chacune des enseignantes, leur rapport au(x) savoir(s) et l'effet de la variable « observation d'une séance de didactique ordinaire de son collègue » afin de dégager leur singularité
- 2) l'analyse de leur discours au sein des Épreuves de co-construction afin d'identifier l'influence de leur *déjà-là* et de leur rapport au(x) savoir(s) dans le choix des pratiques didactiques retenues
- 3) l'analyse de la construction de la compétence coopérer au sein des deux dispositifs de co-construction

I) Le cas d'Iris

I.1) Son déjà-là décisionnel à partir des entretiens (ANNEXES 1 et 1 bis)

« **Je pense que cela peut-être une formation accélérée [...] et quelque chose d'inédit** »

I.1.a) Son déjà-là expérientiel

Iris indique dès le début de l'entretien qu'elle a toujours voulu devenir enseignante, c'était une évidence qu'elle relie à son plaisir d'aller à l'école, dès le plus jeune âge : «**2.Iris** : *j'ai toujours voulu être instit...[...] Je crois, que c'était, bon, presque évident.* » Ses facilités scolaires l'ont amenée à considérer positivement l'Institution-Ecole dans laquelle elle évolue aujourd'hui : «**8.Iris** : *je n'ai que des bons souvenirs de ma scolarité...[...] j'ai pas été, je crois pas, en tout cas, à l'école, avoir été confrontée à la difficulté...* ». (ANNEXE 1)

Sachant qu'elle choisirait la voie de l'enseignement et qu'il lui faudrait obtenir un BAC +3 pour passer le concours de PE, son choix d'orientation a été guidé par le plaisir qu'elle aurait à apprendre pendant cette période d'étudiante à l'Université : «**4.Iris** : *j'ai choisi un parcours qui me plaisait puisqu'il fallait aller à la fac au moins 3 ans, donc j'ai choisi une matière qui me plaisait.* ». (ANNEXE 1)

Cette notion de plaisir liée au choix est très présente tout au long des entretiens de déjà-là de cette enseignante. (ANNEXES 1 et 1bis)

Iris est professeur des écoles depuis 16 ans et c'est grâce à l'obtention de l'habilitation en langue espagnole qu'elle a pu obtenir un poste à titre définitif dès sa sortie de l'IUFM. Pour un enseignant débutant, obtenir un poste à titre définitif dès la première année après le concours n'est pas chose courante et Iris en est consciente : «**14.Iris** : *c'était le plus, c'est pour ça que j'ai eu un poste [...] à titre définitif.* »

L'enseignement de l'espagnol est dès le départ vécu comme une source positive qui lui a assuré un certain confort personnel au sein de son parcours professionnel. Iris y fait référence en évoquant le plaisir suscité : «**18.Iris** : *c'était une matière qui m'a toujours plu* », tout comme les Sciences Économiques. Après l'obtention d'un « *Bac Eco à dominante math* », c'est une licence de Sciences Économiques qu'Iris suit, mais elle précise bien que cela aurait pu tout aussi bien être une Licence d'Espagnol. Même si par la suite, sa mutation dans son

département d'origine l'amène pendant 9 ans à enseigner sur des supports fractionnés, elle va toujours mettre en avant sa compétence et la mettre au service des enseignants titulaires et des élèves.

On entend souvent qu'un professeur, de manière générale, a vécu une scolarité heureuse, que c'est un ancien bon élève. Iris rentre parfaitement dans ce schéma positif face à l'Institution scolaire.

Iris associe son métier au domaine lexical du « plaisir ». Iris emploie 4 fois le verbe « plaire » ainsi qu'un domaine lexical lié au plaisir : « bons souvenirs », « aucun mauvais », « facile, agréable, « le côté humain », « une matière qui m'a toujours plu »

Chez Iris les rapports humains sont au centre de sa vision de l'enseignement. On retrouve ce trait significatif dans son déjà-là conceptuel lié à son enseignement.

I.1.b) Son déjà-là conceptuel

En enseignant sur des supports fractionnés, Iris a pu être en cycle 1 ou en cycle 3 et a «**2.PE** : aimé tous les niveaux » dans lesquels elle est passée même si elle estime qu'«**2.PE** : en maternelle ou en élémentaire, on est pas dans le [...] rapport aux enfants et dans le même rapport au métier. » (ANNEXE 1 bis)

Elle aime enseigner en cycle 3, mais se sent assujettie à la lourdeur des programmes qu'il faut respecter « **6.PE** : avec toujours l'idée de pas tout survoler ». Elle a le souci de faire acquérir à ses élèves les différents éléments du programme, et ce « dans toutes les disciplines ». Les corrections sont jugées « chronophages ». (ANNEXE 1 bis)

Pour préparer ses cours d'anglais, Iris a recours à des sites institutionnels qui proposent des séquences « clé en main », des « parcours tout prêts », navigue sur des sites internet, mais a besoin de mettre sa touche personnelle malgré ses compétences qu'elle juge « fragiles ». (**37.Iris** : ANNEXE 1)

▪ Conceptions de l'enseignement d'une langue en CM1-CM2 :

Enseigner une langue pour Iris c'est inscrire les élèves à la fois dans un processus de découverte culturelle des différentes facettes du pays et les rendre aussi capables de communiquer. La langue est perçue comme un vecteur de communication : «**16.PE** : moi je leur dis toujours, si vous arrivez [...] dans le pays dans lequel on étudie la langue et que vous

arrivez à demander à quelqu'un comment il va, comment il s'appelle, à vous faire des amis, à échanger, à communiquer un petit peu, je dirais que c'est gagné... » (ANNEXE 1).

L'aspect phonologique est également mis en avant : *«18.Iris : l'essentiel c'est qu'ils entendent d'autres phonèmes, qu'ils découvrent d'autres sonorités... » (ANNEXE 1).*

Cependant ses propos diffèrent quelque peu lorsqu'il s'agit non plus d'enseigner la langue espagnole, source de plaisir, mais l'anglais.

Pendant toutes les nombreuses années pendant lesquelles Iris enseignait dans plusieurs écoles en même temps et à plusieurs niveaux scolaires, elle s'est toujours arrangée pour enseigner l'espagnol : *« 18.Iris : à chaque fois que je disais au titulaire qu'il y avait cette possibilité là de faire de l'espagnol, à chaque fois on s'est arrangé... » (ANNEXE 1).*

L'accession à un poste fixe depuis trois ans dans une école où seul l'anglais pouvait être enseigné a été vécue comme une contrainte. : *«27.Iris : donc là, cette fois-ci, je me retrouve devant une obligation... ».(ANNEXE 1).*

Iris met en avant l'enseignement de l'espagnol, *«18.Iris : quelque chose d'évident et de facile [...] et pour moi l'espagnol c'était quelque chose de très facile » (insiste sur le mot) qu'elle pensait pouvoir pratiquer aussi facilement que l'anglais, mais elle découvre l'existence de postes fléchés anglais, «33.Iris : espagnol très peu alors qu'on est un département frontalier. ».(ANNEXE 1)*

Si la langue espagnole est associée au plaisir et à la liberté, l'enseignement de l'anglais est lié à un évitement, lui-même étant posé comme un acte de résistance. Comme Iris ne sait pas expliquer pourquoi l'Institution l'oblige à abandonner l'espagnol pour l'anglais : *« je ne comprenais pas vraiment ».* Elle met en place des stratégies non pas de refus catégorique, mais de contournement : *« 33.Iris : j'ai un peu résisté, donc je me suis jamais tournée vers la formation de l'anglais puisque comme je disais, ou je le faisais quand même ou j'évitais... »*

Pour Iris, *«12.PE : : c'était compliqué [...] de mettre en place des séances d'anglais ».* (ANNEXE 1 bis) Elle a fait part à son IEN ⁹⁴de sa *« difficulté à aller vers l'enseignement de l'anglais »* et la conversation s'est orientée vers la possibilité d'une formation sous forme de stages à l'étranger pendant les vacances scolaires.

94 Inspecteur de l'Éducation Nationale

Quand on lui pose la question du temps consacré à l'enseignement de l'anglais, Iris qui avait toujours pu et su inclure l'espagnol dans ses programmations et progressions, dit qu'elle n'a pas le temps de dégager plus de 45 min hebdomadaires («**44.Iris** : *je sais la difficulté de dégager par exemple trois quarts d'heure d'anglais dans une classe élémentaire, pour faire que ça pendant trois quarts d'heure, on est tout le temps, pas pollué, mais il y a tellement d'autres facteurs qui rentrent en compte...* »), mais qu'elle s'est engagée depuis le début de l'année scolaire dans un processus de ritualisation : «**12.PE** : *j'essaie de le ritualiser un peu plus avec les rituels de la date, euh, de l'appel...* ». (ANNEXE 1 bis)

Iris est partagée entre son désir d'associer ses élèves à ses choix pédagogiques et sa volonté de suivre les Programmes : « *j'essaie de suivre une programmation, mais souvent il se passe des choses dans la classe, les enfants ne sont pas vierges de connaissances...* », «**14.PE** : *même si j'aime bien partir de ce qui se passe dans la classe, mais j'ai quand même une programmation* ». (ANNEXE 1 bis)

Si pour elle apprendre une langue c'est « *découvrir la culture qui va avec, c'est découvrir le folklore, c'est découvrir les habitudes culinaires...* », c'est également « *créer un petit échange verbal qui ressemblerait à un dialogue avec des structures, des structures bien ancrées* ».

L'application des Programmes apparaît comme un moyen de structuration, un rempart contre la difficulté d'enseigner quelque chose qui n'est pas naturel. Iris dit qu'elle prend soin de construire ses séances en différentes phases.

« *Notions* », « *structure linguistique ou autour de vocabulaire à acquérir* » font partie de la terminologie des Instructions Officielles qu'Iris semble bien connaître. Elle réinvestit dans l'entretien ce qui est préconisé par l'Institution : « *j'essaie d'établir la séance en plusieurs moments, que ce soit pas que frontal, qu'il y ait de l'échange, de la répétition, du collectif, un petit peu du passage à l'écrit aussi.* »

Or, Iris se dit « *persuadée qu'on transmet mieux en tout cas ce qu'on maîtrise.* » et si pour elle, enseigner l'espagnol ne se faisait pas « *en étant forcément dans les clous* », maîtriser les programmes semble être un moyen de mieux enseigner l'anglais.

L'emploi de ce « *quand même* » dans « *j'ai quand même une programmation* » n'est pas sans rappeler le côté bon élève d'Iris. Les Programmes représentent l'Institution dont elle ne peut visiblement pas totalement s'affranchir.

▪ Conceptions de l'enseignement d'une langue en 6e :

Iris imagine qu'une séance d'anglais en 6e va être beaucoup plus « *organisée* » que les siennes parce qu'elles sont inscrites de manière très formelle dans les emplois du temps (« *qui ne peut pas sauter* ») des élèves et que leur durée est de 1h. Elle ne sait pas vraiment à quoi s'attendre à part cet aspect « *très programmé, très orchestré* », mais pense aussi trouver du rythme dans le déroulé des activités.

▪ Conception de la notion de coopération :

Pour Iris, coopérer c'est « *un moment de recherche commune* ». Elle met en avant les relations humaines que l'on peut trouver dans une école, un endroit « *fédérateur* » où « *il se passe beaucoup de choses* ». S'engager dans un projet de coopération est perçu à ses yeux comme un moyen de mettre de la vie dans l'école, de rassembler les acteurs autour de projets qui ne répondent pas forcément aux programmes : « *je trouve que ça fédère l'école, ça permet de, ben de vivre des moments de vie aussi, pas que, pas que des choses liées complètement au programme.* »

Elle déclare aimer travailler en projet dont elle est souvent à l'origine ,fait référence à la mise en place d'une chorale avec des élèves de l'école maternelle jusqu'au CP, des enfants musiciens du cycle 3 ainsi que des parents. La coopération est présentée comme le choix du thème, des chansons, la planification et l'organisation.

Coopérer avec un professeur « *spécialiste* » autour d'un projet commun, c'est aussi l'occasion, face à ce qui est devenu une « *obligation* », de se former : « *je dois aller vers cette matière [...], c'est à moi de faire l'effort et donc pour ça, ce projet il est porteur, je sais que je vais apprendre.* ». Il s'agit d' « *une formation accélérée* » pour « *évoluer* ». Plus loin elle réitère ce « *manque de formation et de connaissance au niveau de l'anglais* », le projet de coopération est vu comme une « *opportunité* ». (ANNEXE 1 : 43.Iris) Elle précise que les formations proposées obligatoires portent sur le français et les mathématiques et qu'il lui faudrait suivre des stages à l'étranger pendant ses vacances scolaires pour l'enseignement des langues.

I.1.c) Son déjà-là intentionnel

Coopérer avec Salomé est considéré comme « *un travail de recherche en commun* », « *un travail d'équipe* ». Une discussion également « *: pour élaborer les pistes de travail, ce que l'on attend ensemble, ce qu'on cherche et puis ensuite ça peut être un travail d'équipe pour préparer ces séances, on peut déléguer ou se répartir les tâches...* ». Les séances pourraient être similaires « *mais avec des objectifs différents, mais qui toucheraient la même thématique ou un objectif similaire, mais avec des attendus peut-être en fonction du niveau.* » (ANNEXE 1 bis : **20.PE**)

Iris pense découvrir l'album de son côté pour se l'approprier et ainsi imaginer des activités qui puissent se faire en CM et en 6e, « *établir ensemble les objectifs qu'on aurait* », « *planifier les séances avec pour chaque séance l'objectif de la séance, un objectif simple, clair et les activités autour pour y parvenir* ».

I.2) Son rapport au(x) savoir(s) : « ***C'est toujours dans l'idée que c'est moins facile pour moi de m'engager dans quelque chose que je ne maîtrise pas.*** »

La séance à laquelle nous avons assisté avec Salomé ne répondait à aucune commande, mais constitue une trace de la manière avec laquelle Iris aborde l'enseignement de l'anglais dans sa classe de CM1-CM2 au cours du mois de décembre. Différents moments rythment la séance avec des modalités de prises de parole différents: des rituels, des moments de réactivation (elle fait revoir des choses apprises lors de séances précédentes sous forme de répressions individuelles et/ou collectives), des prises de parole en interaction/ « *pair work* », des passages à l'écrit. Il ne s'agit pas ici de décortiquer la séance, mais plutôt de repérer des éléments qui éclairent le rapport au(x) savoir(s) d'Iris et plus tard influenceront peut-être la manière dont elle co-construira la séquence avec Salomé.

I.2.a) Partir du vécu de la classe

Le début de séance démarre par un rituel qui consiste, comme nous l'expliquera Iris dans son entretien d'après coup (ANNEXE 4) en la découverte d'un mot anglais dont les élèves essaient de découvrir la signification. «**14.I** : *C'est au hasard, j'ai tout un tas de cartes, une*

collection de cartes sur lesquelles sont écrits des mots en anglais avec la prononciation en phonétique pour pouvoir le prononcer, la traduction en français et une petite devinette ou une blague au sujet de ce mot-là. Donc en fait j'ai deux enfants de service le matin qui sont chargés de piocher une de ces flashcards. Il y en a un qui écrit le mot en gros au tableau, l'autre le prononce, je rectifie avec eux la prononciation et puis les élèves essaient de deviner ce que signifie le mot [...]. »

Qui dit rituel, dit habitude de travail, mené par les élèves de service et l'enseignante. Cette activité est réalisée en français, sur un mot écrit en anglais. De la même manière, une autre activité peut clôturer la séance, si l'occasion se présente : il s'agit pour les élèves de comprendre ce qui est écrit en anglais sur leurs vêtements. L'ensemble des mots constituent ce qu'elle appelle « *un capital de mots* ».

Iris témoigne dans plusieurs de ses entretiens qu'elle ne peut pas s'appuyer sur une seule méthode, comme peuvent le faire certains de ses collègues, mais se sert du vécu des élèves ou de l'actualité pour construire ses séances : « [...] *j'ai pas de méthode d'anglais [...] je me sors de ça, mais je peux pas rester plaquée à une méthode, parce ce qu'il se passe des choses dans la classe, dans la vie de la classe et que je rebondis souvent dessus [...]. »*

Tout en tenant à préciser qu'elle s'aide « *quand même* » des documents officiels et qu'elle sait « *qu'il y a de très bonnes ressources sur Canopé aussi, je pioche de temps en temps.* ». D'autres collègues PE qui tiennent des blogs sur le Web sont source d'inspiration pour elle.

Lorsqu'Iris construit en amont le milieu pour ces élèves apprennent l'anglais, elle a en tête que ces derniers n'arrivent pas vierges de connaissances et qu'il est important de connaître leurs conceptions initiales pour transmettre un savoir. Elle est là comme un chef d'orchestre qui fait « *jouer le jeu* », mais qui peut également ne pas savoir. Elle ne se met pas au-dessus d'eux, mais travaille avec eux. Elle utilise souvent le pronom « on » : « **14.I** : *quelques fois on tâtonne, on cherche, on donne pas la réponse tout de suite puisque le mot souvent on l'a déjà vu, ce matin par exemple c'était web, donc du coup pour eux c'était internet, donc on a discuté un peu. Ensuite on répète ce mot à voix haute [...].* » (ANNEXE 4)

À d'autres moments d'apprentissage par contre, Iris occupe une position topogénétique haute en montrant et en disant aux élèves ce qu'ils doivent dire et faire, même si elle s'appuie sur une élève. : « **179.PE** : *maintenant, vous allez vous mettre 2 par 2 ...attendez, vous écoutez d'abord...et vous allez (prend une fiche à un élève) ...on va commencer à apprendre à jouer au « qui est-ce ? » [...]. Seulement aujourd'hui vous allez vous demander si vous êtes...vous*

allez demander à votre copain si c'est un garçon ou une fille...d'accord ? Oui, une fois que vous savez ça , il suffit de choisir la bonne...

[...] donc moi je choisis. Je vous le dis, là on est en train de montrer, on ne joue pas. Moi je choisis d'être Colleen. Donc Sherine, tu choisis d'être qui ? » (ANNEXE 14)

I.2.b) L'usage du français en classe de langue comme révélateur d'un impossible à supporter

Lors de la séance montrée par Iris, la passation des consignes est faite en français, l'usage de l'anglais de l'anglais étant réservé aux structures langagières liées aux différentes phases de la leçon et aux encouragements (« *good, very good, okay* »).

Sur 149 prises de paroles d'Iris, 62 (soit 41,6%) se font en français :

- concernant la traduction d'un mot : 17 fois
- pour réprimander un élève qui s'agite/recentrer l'attention ou qui semble perdu: 8
- pour expliquer la consigne d'une activité : 28 fois
- faire le bilan de la séance : 8 fois

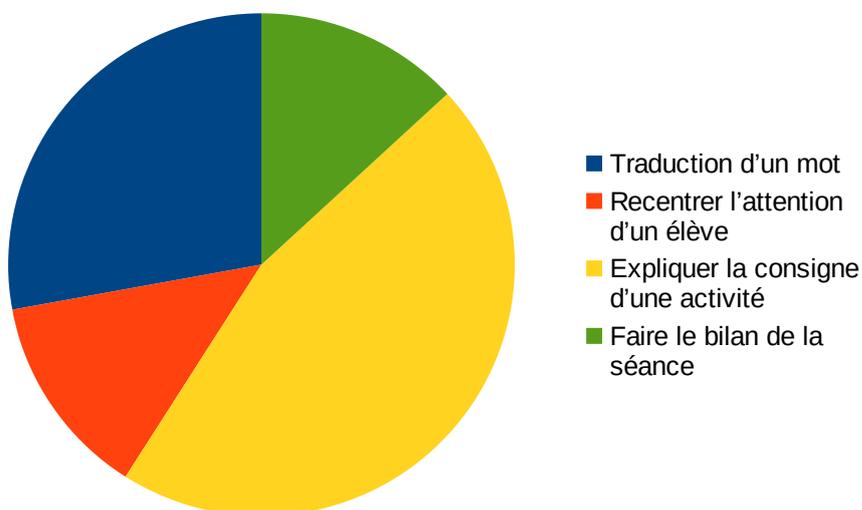


Figure 19 : répartition du temps de parole en français pour la PE

Aucune mention de la part accordée au français n'avait été faite jusqu'à ce qu'Iris voit Salomé enseigner à ses 6e en anglais quasiment toute la séance. Ce constat agit comme un révélateur : « [...] ben voilà je réalise qu'on est pas compétent pour toutes (les matières) »

11.C : *mais en quoi? Comment ça pas compétent ? / la PE rigole/*

12.PE: par exemple là je vois carrément la différence d'un enseign/ se reprend/ d'une séance menée par un professeur d'anglais et nous qu'on peut mener nous, en tout cas moi ou quelques collègues, quelques autres collègues ou euh, l'intonation ou l'accent ou euh ou la langue tout simplement est maîtrisée vraiment autrement. » (ANNEXE 3)

Il faut cependant souligner que c'est sa perception. Dans les faits, même si Salomé parle anglais la majorité du temps (89,4%) elle a également utilisé le français, notamment pour traduire des mots ou introduire une nouveauté (l'alphabet phonétique).

C'est à partir de la fin de la séance de didactique ordinaire de Salomé que s'opère un changement chez Iris. Selon elle, Salomé la renvoie à ce qu'elle considère comme un manque de compétence, une illégitimité à enseigner quelque chose qu'elle ne maîtrise pas comme elle le souhaiterait.

Lors de l'entretien d'après-coup (ANNEXE 4), lorsque nous lui posons la question de ce qu'est un « bon » enseignant d'anglais, elle répond en termes de « maîtrise de la langue » :
« 2.I : Euh, je pen..., là aujourd'hui tout de suite ce que je me dis c'est que ... je considère quand même que c'est plus facile et de meilleure qualité l'enseignement qu'on dispense aux élèves si on a une maîtrise quand même de la langue qu'on enseigne. Avec peut être cette sensation pour les élèves d'avoir en face d'eux quelqu'un qui maîtrise complètement la langue et qui parle que cette langue-là pendant le temps de la séance. »

Elle fait également à nouveau référence à sa pratique de l'espagnol qu'elle oppose à celle de l'anglais puisque l'espagnol est une langue étrangère dans et avec laquelle elle se sent à l'aise : *6.I : [...] parce que en comparaison quand je fais espagnol je suis capable de parler toute la séance en espagnol en fait, même pour les transitions, quand il faut prendre son cahier, quand je leur demande de venir, quand je leur demande de se lever, tous les moments de transition ou de changement de modalité de travail je suis capable tout ça de le faire en espagnol sans réfléchir, je switche pas et là aujourd'hui ça me paraît plus productif pour les enfants d'être dans un bain euh linguistique de la langue en question en fait, sans toujours revenir au français , c'est ce que je me dis aujourd'hui.[...]. »*

I.2.c) Le besoin de maîtrise et la notion de Sujet Supposé savoir

Iris, dans sa récurrente référence à la maîtrise des savoirs de manière à mieux les enseigner et mieux faire réussir les élèves, se place dans la position du Sujet Supposé Savoir. Elle éprouve un malaise lorsqu'elle ne sait pas : « **64.I** *même si je t'ai dit le contraire tout à l'heure, je suis encore dans l'idée que c'est plus facile quand on maîtrise complètement le sujet* » (ANNEXE 4).

Ce manque de confiance en soi ne se manifeste pas par rapport à ses élèves qu'elle considère comme constituant un groupe dont elle fait partie et avec qui elle a su tisser des liens de respect et de confiance mutuelle : « **62.I** : *On passe 5 h par jour ensemble, moi je le dis on est une petite famille aussi voilà. On se connaît et on a pas...on met en place depuis le début de l'année un climat de confiance, on sait qu'on se moque pas, on s'entraide, on est pas là pour...donc ça aussi ça me plaît, ça me permet aussi d'être à l'aise avec les élèves, mais toujours pareil...en français* » (ANNEXE 4)

D'ailleurs lorsqu'on la questionne sur les activités menées en classe, elle s'inclut dedans en utilisant le pronom « on », comme nous l'avons mentionné précédemment.

C'est par rapport à l'Institution dont elle fait partie et qu'elle représente que son sentiment de manque de confiance se manifeste : **102.I** : [...] *depuis qu'on a passé le concours. J'essaie de suivre les textes, je m'y réfère parce que, on est tenu de préparer, de faire atteindre certaines compétences aux élèves donc euh, j'ai toujours un peu cette crainte d'être en dessous en fait et de pas bien les préparer par exemple, au collège [...]* » (ANNEXE 4)

Iris accorde une grande place à son statut symbolique de Sujet Supposé savoir conférée par l'Institution et cet assujettissement se traduit par le besoin d'approfondir les connaissances qu'elle estime insuffisantes pour dispenser le savoir. Elle se trouve en tension entre sa vision de l'enseignement et la place symbolique qu'elle doit occuper face au Savoir.

Tout en accordant une large place au vécu des ses élèves, Iris, afin de pallier à son supposé manque de connaissances va, en amont, sur aménager le milieu en planifiant avec précision ses séances : « **100.I** : *Ah, ça, ça ne se produit pas qu'en anglais, il y a d'autres matières, parce que nous on est chargé de toutes les matières à l'école dans lesquelles je suis moins alerte on va dire et j'ai besoin de ça, j'ai besoin de définir à l'avance, même si on peut dériver, même si j'ai besoin que la séance elle soit, qu'elle soit écrite, qu'elle soit mise en*

place avant de démarrer ça me rassure à moi en fait plutôt, pour être sûr qu'à la fin, quand je fais le bilan, est-ce que l'objectif a été atteint ? » (ANNEXE 4)

I.3) Les effets de la variable « observation d'une séance de didactique ordinaire de Salomé » : l'amplification du sentiment d'illégitimité

Pour rappel, avant de véritablement voir une séance menée par Salomé, Iris pense voir une séance : « *qui va durer 1h* », « *cadrée* », « *qui ne peut pas sauter* », « *très rythmées* », « *très organisées* », « *très programmée, très orchestrée* ».

À la fin de cette séance de didactique ordinaire, nous avons recueilli les impressions « *à chaud* » d'Iris.

Ce qu'elle retient en particulier, c'est l'énergie déployée par Salomé, le rythme soutenu dans le déroulé des activités : "**2.PE** : *j'ai trouvé qu'elle déployait une énergie/rigole/considérable, je m'attendais pas à ça. Euh ya pas de temps morts, enfin j'ai pas vu de temps morts* ».

Iris estime avoir été « *embarquée* », « *emportée* », ce qui lui donne envie de travailler davantage ses propres séances.

L'énergie qu'elle a perçue n'est pas seulement du côté du professeur, mais aussi chez les élèves qui, selon elle, étaient « *très réactifs* », « *qui participent bien* » et bien qu'elle réalise que les élèves de 6e au mois de décembre n'ont que quelques mois de plus que ses CM2, ils ont « *une autre posture, une autre attitude* » (ANNEXE 3). Elle sous-entend donc que ses élèves ne sont pas actifs pendant ses cours d'anglais, ce que dément la séance que nous avons filmée.

Sa perception de la séance est réalisée en opposition avec l'idée qu'elle a d'elle-même : face à la « *fluidité* » de Salomé elle ne peut pas se comparer, car pour elle « *c'est même pas comparable à ce que j'ai pu faire* »

C'est à partir de la fin de cette séance d'observations que semble se dessiner la posture que va adopter Iris face à Salomé lors des séances de co-construction, à savoir, « *un gros complexe* » par rapport à son accent, son intonation et un enseignement chez des professeurs du secondaire « *où la langue tout simplement est maîtrisée vraiment autrement.* »

Ce sentiment d'infériorité, elle continue à le reformuler lors de l'après-coup (ANNEXE 4) lorsqu'elle parle de Salomé : *[...] parce que j'admire aussi, je crois que j'admire je trouve*

que c'est voilà, une prof d'anglais qui parle anglais aussi bien, voilà c'est motivant pour les élèves. »

II) Le cas de Salomé

II.1) Son déjà-là décisionnel à partir des entretiens (ANNEXES 5 et 5 bis)

II.1.a) Son déjà-là expérientiel

Salomé est professeur d'anglais depuis 17 ans dont 13 passés dans le collège où a lieu le travail de recherche. Sa préférence initiale était d'enseigner l'allemand, mais elle met en avant son histoire familiale pour justifier le choix final opéré vers la langue anglaise. : *«2.S : j'avais une préférence vers l'allemand, mais euh par une histoire familiale un peu complexe j'ai pu faire mes études qu'à NOM DE LA VILLE ».*

Salomé souhaitait avant tout devenir professeur de langues. Son choix d'enseigner est présenté comme une vocation. Elle répète trois fois dans la même phrase que faire autre chose n'était pas envisageable : *«4.S : J'aurais pas su faire autre chose. Voilà dans ma vie je pense pas que j'aurais pu faire autre chose. Je me suis toujours vue prof et je me voyais pas faire autre chose. »* (ANNEXE 5).

Salomé fait très peu allusion aux quatre années passées en lycée si ce n'est pour les opposer à sa manière d'enseigner en collège : *« j'ai commencé en lycée et j'étais vraiment formatée pour les examens, pour un but bien défini »* alors qu'au collège, surtout avec les plus jeunes, *« on peut faire beaucoup de trucs créatifs »* (ANNEXE 5bis).

Enseigner à des élèves de 6ème n'a pas toujours été apprécié par Salomé qui ne se sentait pas à l'aise avec des élèves de cette tranche d'âge. Pour expliquer sa réticence elle utilise beaucoup le registre affectif, des émotions éprouvées plutôt que de mettre en avant des obstacles didactiques et pédagogiques : *«4.PC : [...] j'aimais pas du tout les 6e [...] j'étais pas très à l'aise avec ce niveau (répété 2 fois) [...] j'avais peur (répété 4 fois) d'enseigner aux petits [...] de mal m'y prendre [...] »*

Elle dit avoir conscience de l'irrationalité de ses sentiments (*« c'est un peu stupide [...] c'est complètement idiot »*) mais ne sait pas l'expliquer (*« je sais pas pourquoi »*).

II.1.b) Son déjà-là conceptuel

▪ Conceptions de l'enseignement d'une langue :

Tout comme sa situation familiale a joué un rôle décisif au moment du choix de la langue enseignée, elle s'appuie sur sa relation, petite fille, avec son grand-père non francophone pour expliquer sa vocation, selon les dires de sa mère : «**6.PC** :*Ben, j'ai toujours aimé expliquer les choses [...] enfin...ma mère me racontait que je...mon grand-père qui était pas francophone passait son temps à écorcher (accentué) les mots en français exprès (accentué) pour que je passe mon temps à lui expliquer* ». (ANNEXE 5)

Le rapport positif que Salomé entretient avec les mots se retrouve dans sa description des activités « *d'apprentissage de vocabulaire* » qu'elle qualifie de « *faciles* » : « *euh, le vocabulaire, ils l'apprennent assez, assez...enfin celui que je veux leur faire apprendre ils...ils apprécient de l'apprendre aussi [...]* ».

La conception de l'enseignement de la langue pour Salomé est également à lire en opposition par rapport à celui expérimenté en lycée. Au côté « *académiques* » des savoirs enseignés au lycée elle avoue sa préférence pour « *des contenus différents [...] on fait moins de grammaire, moins de littérature [...] plus sympas quoi* » qui se marient mieux avec des jeunes « *encore super créatifs, ils sont pas blasés [...]* »

Le potentiel « *créatif* » des jeunes élèves est mis en avant aussi pour étayer sa conception de l'enseignement d'une langue, toujours en opposition avec le lycée : « **16.PC** :*[...] formater pour un examen, c'est bien/pause/pour l'examen, pour un but bien défini, mais ça leur donne pas les clés pour être armé pour plus tard, pour être en situation de survie, euh, dans un pays étranger.* »

De plus, elle s'est aperçue avec les années que c'est chez les élèves jeunes que semble se jouer le goût pour une langue étrangère et que c'est à l'âge de la classe de 6e qu'il faut insister sur le bain de langue pour favoriser les apprentissages ultérieurs : « **6 PC** : *[...] c'est là qu'on arrive vraiment à leur donner le goût de la langue, les habituer à la sonorité [...]* » (ANNEXE 5 bis.)

Si Salomé indique n'avoir jamais lu de livres de pédagogie, « **12.PC** : *j'y vais vraiment à l'instinct [...] je pioche un petit peu dans les spécimens que je connais ou j'aime bien et je fais un peu ma sauce* » (ANNEXE 5 bis), elle déclare inscrire son enseignement dans la perspective actionnelle préconisée par les Instructions officielles, à savoir considérer les

élèves apprenants comme des citoyens capables de résoudre des tâches - qui ne seront pas forcément langagières - dans des circonstances et un environnement donné : «**8.PC** : *Alors déjà, j'essaie de trouver ce que je veux leur faire faire à la fin, la tâche finale* ». (ANNEXE 5 bis)

Cette notion de tâche finale est associée à sa perception de ce qu'elle pense que les élèves trouveront «**8.PC** : *qui soit un petit peu...enfin...que j'imagine fun...pasque moi ça me ferait bien rigoler de les voir faire ça ou j'imagine que des jeunes de cet âge-là ils auraient bien aimé [...]* ». L'influence de sa famille sur ses choix de supports ou d'activités est à nouveau mise en avant : « **8.PC** : *[...] je pense aussi à mes enfants, à ce que mes enfants ils auraient bien aimé faire avec leur prof par rapport à ce que j'ai v/pu voir qu'ils faisaient au collège [...]* » (ANNEXE 5 bis.)

Tout comme cela est préconisé dans les programmes, elle « **8.PC** : *essaie de trouver, une fois que j'ai déterminé une tâche finale, une entrée culturelle qui s'y prête et je déroule après les...tout ce qu'ils ont besoin en termes de structure grammaticale, de vocabulaire, de comment ils ont besoin de construire le discours, la compréhension du discours par rapport à la tâche que j'envisage de faire avec eux.* »

S'adapter à l'hétérogénéité de ses classes est une préoccupation dont elle a conscience et à laquelle elle tente de répondre : «**14.PC** : *faut vraiment que je prévois des tâches différentes, voire des tâches complètement décrochées pour certains pasqu'ils arrivent pas à suivre ce que je leur propose.* »

▪ Conception de l'utilisation de l'album

L'utilisation de l'album de littérature de jeunesse comme support pédagogique, se justifie aussi par son côté « *créatif* » prétexte à sortir « **18.S** : *[...] des cours très lambdas, faire l'exercice A avec la page du Workbook B [...]* » (ANNEXE 5). L'album de littérature de jeunesse, que Salomé a l'habitude d'utiliser, est perçu comme « *une clé* », « *une porte d'entrée* » vers des activités moins conventionnelles propices à des jeux sur la sonorité de la langue : «**22.S** : *[...] c'est qu'il y a en anglais beaucoup les jeux sur les sons et beaucoup de jeux de mots qui sont, même dans le non-sens, mais c'est drôle et c'est ça qui est bien, car ça permet aux élèves de dédramatiser la mélodie de la langue [...]* » (ANNEXE 5).

Salomé est sensible au côté affectif véhiculé par l'imaginaire des albums de littérature de jeunesse, la fabrication d'objets autour de ces albums et la place qu'ils continuent à avoir chez

d'anciens élèves : «**20.S** : ça va évoquer des souvenirs après pour eux après quand ils seront plus grands [...]pasque ben ça leur fait plaisir de voir les dessins qu'ils ont faits, les dessins de camarade, oui ça crée des liens, entre eux et entre eux et nous. » (ANNEXE 5).

Elle replace l'utilisation de ce support dans un contexte qui dépasse celui de la classe en faisant référence à des projets d'échanges européens, notamment Etwinning : «**20.S** : on peut faire des correspondances [...] travailler en coopération avec des collègues de l'Union européenne pour faire créer des albums de jeunesse [...] j'ai vu des choses où des collègues faisaient des albums de conte de chaque pays avec des illustrations des enfants..il y a des possibles, ils sont inimaginables. » (ANNEXE 5).

Si Salomé exprime qu'elle ne lit pas de livres de pédagogie, elle est cependant inscrite sur des groupes de réflexion et de partages autour de l'enseignement des langues vivantes sur les réseaux sociaux d'où elle puise son inspiration et utilise les supports proposés par des collègues et qui suscitent son intérêt.

▪ Conceptions de l'enseignement d'une langue en CM :

Salomé s'attend d'abord à voir une séance plus courte que les siennes en collège, car selon elle, «**8.S** : déjà les élèves de 6e ont une faculté de concentration qui est..., une fenêtre de concentration qui est petite, donc des plus jeunes vont avoir des fenêtres plus petites donc logiquement ce serait assez normal que la séance soit plus courte. ». Ensuite elle pense que l'enseignement est « beaucoup basé sur le jeu » et que l'oral est privilégié par rapport à l'écrit, « pasque je suis pas sûre qu'ils soient en mesure de beaucoup écrire ou copier ».

▪ Conceptions de la notion de coopération

Salomé associe la coopération enseignante à une difficulté, tant parce qu'elle a le sentiment que les professeurs des écoles ne sont pas forcément tous très demandeurs que parce que la lourdeur administrative lors de la mise en œuvre des projets est vécue comme une grosse contrainte et donc un frein : «**12.S** : [...]il y a comme une frontière imperméable, c'est super compliqué de mettre en place des projets entre, inter cycles, parce que c'est...ya plein...entre la paperasserie, les trucs administratifs...c'est vraiment très très compliqué. » (ANNEXE 5)

Pour Salomé, coopérer c'est «**28.PC** : mettre des choses en commun, c'est arriver à ...c'est arriver à un but commun avec une personne avec qui on s'entend ou pas [...] c'est partager

beaucoup, réfléchir à donner un sens commun au projet qu'on a défini ensemble. »
(ANNEXE 5 BIS)

Salomé accorde beaucoup d'importance aux rapports humains qui semblent pour elle un préalable à toute action pédagogique de coopération. Elle préfère de loin travailler avec quelqu'un qu'elle connaît ou avec qui elle pense qu'elle va bien s'entendre et regrette le manque de lieux ou d'actions menées pour que les professeurs de différents établissements puissent se rencontrer : «**14.S** : *il faudrait qu'ont ait plus facilement euh comment dire la possibilité de se rencontrer même de façon très très informelle [...] faudrait faire des choses entre établissements, ne serait-ce que pour qu'on se connaisse. »* (ANNEXE 5)

II.1.c) Son déjà-là intentionnel

Elle n'a pas une idée très précise de comment va se passer la coopération. Elle compte arriver avec les idées et les activités sur l'album choisi et qu'elle a déjà travaillées avec ses classes des années précédentes. Puis elle s'attend à ce qu'Iris propose les siennes « *et puis on va construire ensemble* ». Elle s'interroge aussi sur le ressenti d'Iris (« *Est-ce qu'il y a des choses qu'elle se sent plus ? qu'elle se sent moins ?* ») et la répartition des thématiques par classe.

II.2) Son rapport au(x) savoir(s)

II.2.a) Le rapport à la contingence

Salomé a 17 ans d'expérience dont 13 en collège, on peut dire d'elle qu'elle a de l'expérience et qu'elle est expérimentée puisqu'elle est professeur spécialiste d'une seule discipline, l'anglais, objet d'étude, mais aussi langue véhicule des savoirs à enseigner.

Là où Iris a besoin de tout détailler pour se rassurer, Salomé avoue ne pas lire d'ouvrages sur la pédagogie. Cependant elle déclare dans le même temps que n'est pas pour autant qu'elle arrive devant ses élèves en ayant rien préparé : « **22 PC** : *[...] euh, j'y vais jamais sans filet, j'ai une chronologie, j'ai une idée de là où je veux les amener, des activités que je veux faire, mais c'est assez souple [...]* » (ANNEXE 5bis)

Elle décide d'un objectif qui lui sert de fil conducteur, mais s'autorise de passer par différentes voies pour l'atteindre, en s'adaptant à ses élèves, à leur rythme et à leurs besoins : « 22 PC :[...] donc j'ai un objectif et j'essaie de me tenir à cet objectif quitte après à remplir avec des activités annexes ou revenir sur des choses qu'ils n'auraient pas compris, pour renforcer des choses.[...] » (ANNEXE 5bis)

II.2.b) Son rapport à l'écrit. Un impossible à supporter qui ne dit pas son nom ?

Pour rappel, Salomé s'attendait à voir chez Iris une séance avec « un format plus court », « quelque chose de beaucoup à l'oral, pas franchement beaucoup d'écrit ».

L'entretien « à chaud » après la séance d'Iris montre qu'elle est capable de repérer les différentes phases de la séance. Elle réalise alors qu'elles ont la même manière de structurer le milieu pour que leurs élèves apprennent : « 4PC : et alors je me rends compte que c'est euh, c'est à peu près structuré comme les nôtres de séquence ». « Mais ya pas grande grande différence je trouve ». (ANNEXE 7).

Ses croyances sont basées sur un paradoxe : d'un côté elle ne s'attendait pas « [...] à ce qu'ils écrivent autant aussi pasque je pensais qu'ils faisaient beaucoup moins d'écrit [...] » et d'un autre elle s'étonne et semble regretter que « 22 PC : [...] ça ressemble beaucoup plus à un cours classique de collègue [...] » (ANNEXE 7). Elle semble déçue, car elle s'attendait « 22 PC : [...] à quelque chose de beaucoup beaucoup plus ludique encore, je m'attendais à beaucoup plus de jeux, beaucoup plus d'action, beaucoup plus en cercle, je pensais même pas qu'ils allaient rester dans l'espace de la classe [...] » (ANNEXE 7)

Selon Salomé, l'apprentissage de la langue se fait de la même manière, en suivant [...] « plus ou moins une même trame, on a des activités ritualisées [...] » (ANNEXE 7 20 PC), mais avec un côté « davantage que » au collègue.

Sa vision de l'apprentissage des langues à l'École est associée à du « moins... que » même si elle ne veut surtout pas passer pour méprisante, car très respectueuse du travail d'Iris. Elle cherche à trouver les mots justes pour dire ce qu'elle ressent tout en ménageant sa collègue « 22 PC : [...] ça ressemble beaucoup plus à un cours classique de collègue avec des des choses plus euh ...plus comment dire...des choses moins...comment dire...pas exigeantes c'est pas ça, mais moins développées, il y a moins comment dire d'exigences par rapport à...enfin, exigence c'est peut être pas le bon terme, mais par rapport à la correction de la langue, par

rapport à l'authenticité de la langue , ce genre de choses [...] après c'est peut-être comme ça aussi qu'on lui a dit de faire aussi...donc je peux pas ...» (ANNEXE 7)

II.3) Les effets de la variable « observation d'une séance de didactique ordinaire »

La séance à laquelle nous avons assisté avec Iris s'est déroulée au mois de décembre, un peu avant les vacances de Noël. La séance fait partie d'une séquence basée sur la résolution d'un Escape Game sur la thématique de Noël que Salomé a trouvé sur Internet et réalisé par Mrs Recht. Cet Escape Game ne s'inscrit pas dans la perspective actionnelle proprement dite dans la mesure où les élèves n'ont pas accomplir une tâche finale. Il s'agit davantage de résoudre des énigmes pour sauver Noël, car Rudolph, le renne au nez rouge est en grève, il refuse de travailler le 24 décembre, il est fatigué, malheureux, et se sent très triste. Les élèves sont sollicités pour sauver Noël en trouvant des indices qui, mis bout à bout vont permettre de trouver cinq cadeaux à offrir à Rudolph afin qu'il accepte de faire la distribution des cadeaux avec ses autres amis les rennes.

Salomé démarre sa séance par un rituel qu'elle délègue à ses élèves : un élève va écrire la date et le temps qu'il fait sur un tableau pendant qu'elle fait l'appel et prépare ses documents. Elle occupe alors une position topogénétique basse.

II.3.a) Le goût pour les jeux

Salomé apprécie de mettre les élèves en activités par le biais de jeux (**20.PC** : *[...] des jeux assez basiques, des mots croisés, des mots fléchés, des mots mêlés, avec des mots mystères à trouver [...] faire des chaînes de mots sur des thématiques qu'on a vues, par exemple les animaux ou les aliments, ce genre de choses [...]* » (ANNEXE 5 bis.) leur lancer des défis pour ancrer les apprentissages. La résolution d'énigmes par le biais de l'Escape Game correspond bien à la place qu'elle accorde aux jeux.

D'ailleurs, elle agit comme un véritable chef d'orchestre dans la gestion des énigmes données aux élèves et la chronogénèse de la séance. Elle aurait pu faire le choix de mettre les élèves en groupe, dévoluer totalement la résolution des énigmes par le biais des interactions et mettant donc les élèves en compétition pour résoudre les énigmes les premiers. Ce faisant, elle

n'aurait pas pu montrer à Iris comment elle s'y prend pour faire mémoriser le lexique et le passage à l'écrit qui lui sont chers.

Lorsque nous lui avons demandé si elle avait l'habitude de faire coopérer ses élèves, elle a eu des difficultés à répondre à la question et a pensé en termes d'explication par les pairs, mais pas en termes de travail de groupes : «**40.PC** : [...] *Entre eux oui pasque , pasque ne serait-ce que quand je m'échine à leur expliquer par exemple pour la 50e fois quelque chose et que il y a toujours un élève qui va, qui va entre « » en avoir marre et il prend le temps d'expliquer avec d'autres mots que j'utiliserais pas forcément pour expliquer à, à celui qui a toujours pas compris [...]* » (ANNEXE 5 bis)

Enfin, lorsqu'elle se réfère à la coopération qu'elle peut entretenir avec ses élèves, Salomé indique bien que c'est elle qui détient le savoir à dispenser et que ses élèves vont interagir avec ce savoir : «**36.PC** : [...] *ben c'est moi qui arrive avec un contenu, c'est eux qui réagissent à ce que je leur propose [...]* » (ANNEXE 5.bis).

II.3.b) Le goût des mots

Elle va ensuite reprendre la main, revenir sur le contenu de la séance précédente avant de travailler sur un nouveau document. Le contenu de cette séance est orienté vers l'acquisition de mots et une première approche de l'alphabet phonétique. Comme dit dans son déjà-là, Salomé accorde une attention toute particulière à la bonne prononciation et la bonne orthographe des mots. Il n'est pas question dans cette séance de réinvestir ces mots dans des structures langagières, mais bien de les mémoriser.

Salomé s'emploie à parler anglais le plus souvent possible, mais, contrairement au ressenti d'Iris, elle a parfois utilisé le français, pour accélérer la chronogénèse en donnant la traduction d'un mot, une consigne ou répondre à une question d'élève qui n'a pas de lien direct avec la leçon. Dans l'entretien d'après-coup (ANNEXE 8), elle revient sur l'emploi du français qui, dans le secondaire aussi est un point qui questionne : «**24.S** : *On a toujours été plus ou moins complexés par rapport à ça, moi quand je suis sortie de l'Espé, enfin l'ESPE, l'IUFM à l'époque, on m'avait dit oui la grammaire il faut la faire en anglais »*

L'essentiel pour elle est que ses élèves comprennent, donc elle assume son emploi du Français : « **24.S** : [...] *j'essaie de faire le plus d'anglais possible, mais quand on est sur des points très précis où il y a vraiment besoin d'explications fines et surtout de compréhension*

de leur part, fine [...] on passe par le français, c'est oblig...enfin, c'est du bon sens quoi, à mon avis. »

Les élèves sont sollicités en permanence pour répéter les mots, les épeler. Il n'y a pas de « temps morts », les étapes de la séance se réalisent de manière fluide, au rythme de la résolution des énigmes.

Salomé prend la parole 330 fois dont 35 fois en français (soit 10,6 %) réparties comme suit : pour traduire un mot, expliquer la nouveauté que constitue l'alphabet phonétique, ce qui concerne la gestion du cahier et pour répondre à une question d'un élève sans lien avec la séance .

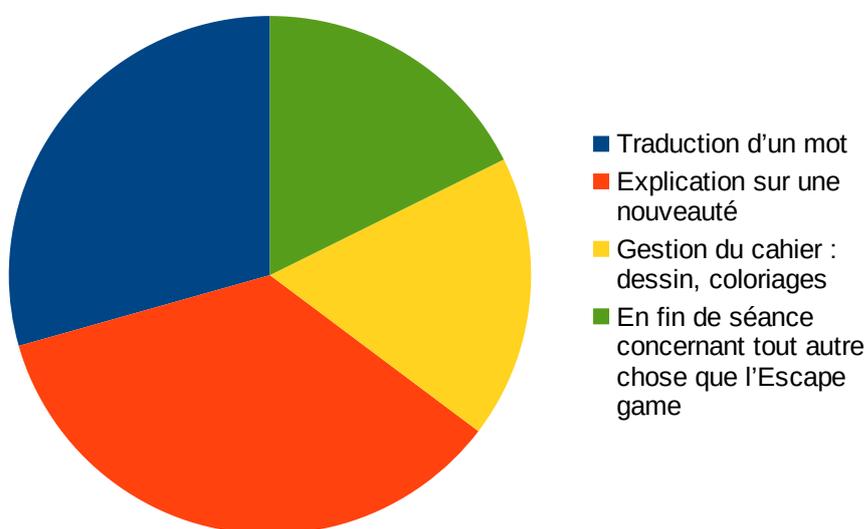


Figure 20 : répartition du temps de parole en français pour la PC

Les interventions en anglais (89,4%) sont consacrées à la répétition des mots (*repeat...please*), leur bonne prononciation et leur orthographe (*how do you spell... ? Can you spell... ?*), aux questions (*what is...?*).

À cette étape de la triangulation des données, nous avons fait le choix, après avoir présenté individuellement les cas d'Iris et de Salomé en les reliant aux concepts de nos deux cadres théoriques, d'analyser le contenu de leur dialogue, les contenus épistémiques abordés, leur durée de manière à pouvoir établir un lien avec leur déjà-là et leur rapport au(x) savoir(s).

III) Le temps de l'Épreuve

Les deux enseignantes décident de se retrouver au domicile de l'une d'entre elles pour mettre en place notre ingénierie : préparer une séquence commune à partir d'un album de littérature de leur choix à l'intérieur de laquelle elles devront aussi co-construire une séance de co-animation.

Nous avons postulé, à la suite de Sensevy que l'analyse du temps de conception des préparations des enseignants est un élément de recherche important pour comprendre ensuite le jeu didactique *in situ*.

Ce temps est d'autant plus important pour nous aujourd'hui que le temps de l'Épreuve en classe n'aura, en cette période de Covid, jamais pu être réalisé pour des raisons sanitaires. Les brassages d'élèves ont été limités, voire interdits au sein d'une même structure scolaire. Les brassages entre élèves du premier et second degré n'ont tout simplement pas été envisageables.

Cette analyse des éléments retenus pour construire le jeu didactique (la manière dont ils vont penser et co-organiser les différents temps de la séquence, les tâches qu'ils vont donner à leurs élèves, la répartition des responsabilités) devrait, elle aussi, contribuer à apporter un éclairage sur les rapports aux savoirs des deux enseignantes et l'incidence sur leur capacité à coopérer et ce, même si nous avons dû faire le deuil de l'observation de cette coopération en classe.

Notre choix a été de faire une présentation des résultats qui à la fois s'appuie sur le croisement des données provoquées et suscitées tout en convoquant les concepts retenus dans la partie théorique, issus de la TACD et de la Didactique Clinique.

C'est le croisement et la mise en tension de l'ensemble des données recueillies qui nous permettra de donner des éléments de réponse à nos trois questions de recherche.

III.1) Les temps de co-construction de la séquence à partir de l'album

Une première vidéo (ANNEXE 9) montre la séance consacrée à la co-construction de la séquence. Elle dure 47 min. Un système de codage-couleur a ainsi pu mettre en exergue les différentes thématiques abordées et leur durée par ordre décroissant (ANNEXE 16).

- la **répartition des tâches** (comment? Qui ?) : 11 min 37 s
- **l'utilisation de l'album** (comment?) : 8 min 38 s
- **les pratiques pédagogiques** : 7 min 3 s
- le statut de **l'écrit**, le **lexique** (comment? Quoi ?) : 5 min 43 s
- la préparation du matériel, le côté festif, hors apprentissage de l'anglais : 4 min 50 s
- **déroulé commun de la séquence** : procédure générale et objectifs : 4 min 22 s
- **les lieux** (où?) : 40s
- **le temps** (quand?) : 31s

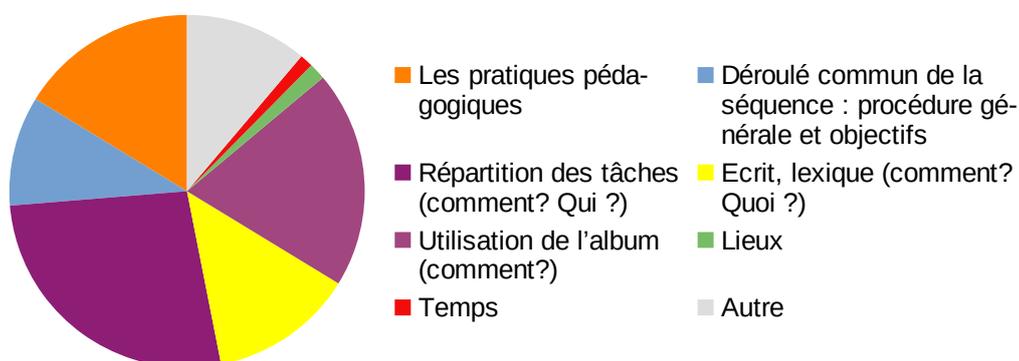


Figure 21 : thématiques abordées lors de la séance de co-construction de la séquence

La reconnaissance de ces thématiques construite *a priori* constituent des indicateurs utiles pour comprendre les intentions des enseignantes quant à la manière dont elles envisagent de « faire jouer le jeu ». (Sensevy 2007).

Cerner dans leur discussion les tâches qu'elles envisagent de donner à leurs élèves, la manière dont elles pensent organiser la construction des connaissances, le partage des responsabilités

dans l'acquisition de nouveaux savoirs, sont autant d'indicateurs pertinents pour mieux comprendre la logique didactique de ces deux enseignantes.

La deuxième vidéo (ANNEXE 10) répondait à la demande de la chercheuse de co-construire une séance de co-animation au sein de la séquence. Elle dure 56min et 40s.

Tout comme pour la co-construction de la séquence, un système de codage-couleur a ainsi pu mettre en exergue les différentes thématiques abordées et leur durée par ordre décroissant (ANNEXE 17).

- Contenu et déroulé de la séance : 36 min 8 s
- Définition du terme de co-animation : 8 min 3 s
- questionnement sur les pratiques pédagogiques respectives : 5 min 5 s
- Lexique à aborder : 3 min 55 s

Plusieurs thématiques sont abordées qui rejoignent celles de la co-construction de la séquence (les pratiques pédagogiques, le lexique à faire apprendre, le contenu et le déroulé de la séance) auxquelles s'ajoute un questionnement sur la définition de la co-animation.

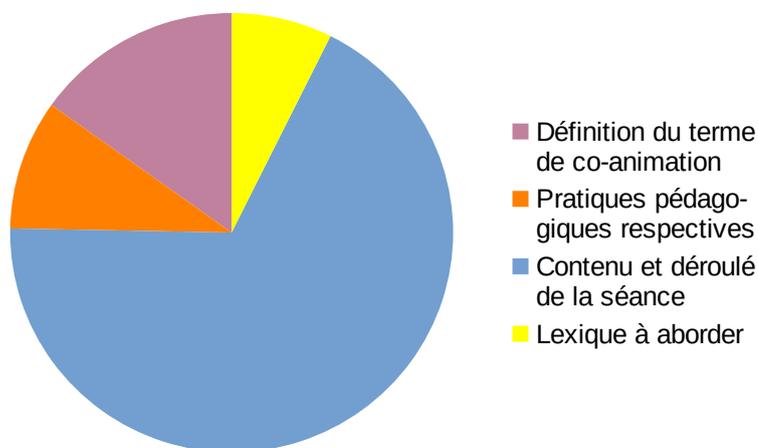


Figure 22 : thématiques abordées lors de la séance de co-construction de la séance

III.1.a) Présentation de l'album choisi

Une des variables de l'ingénierie était de travailler autour d'un album de littérature de jeunesse. Au final, c'est Salomé qui, encouragée par Iris, l'a choisi.

Son choix s'est orienté vers un album d'une série de livres pour enfants écrits par Helen Nicoll et illustrés par Jan Pieńkowski : « *Meg and Mog*. »

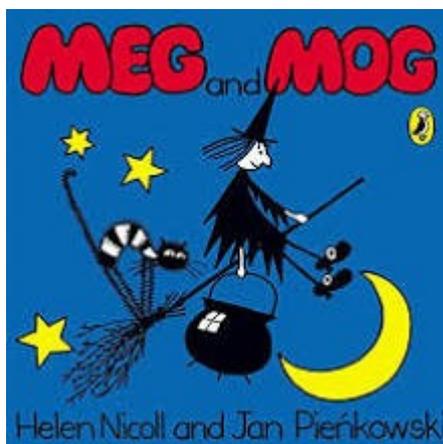


Figure 23 : couverture de l'album « *Meg and Mog* »

Le livre raconte les aventures de Meg la sorcière et de son chat, Mog une nuit où elle va rejoindre ses amies sorcières : il est question d'habits de la sorcière et de ses attributs, de son petit-déjeuner, de potion magique et de sortilèges...

On peut qualifier cet album de « classique » dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais et on peut trouver sur Internet des séquences et du matériel pour aborder l'ouvrage.

III.1.b) Les effets de la variable « utilisation de l'album de littérature de jeunesse »

III.1.b.1) L'exposé de Salomé comme illustration de la dialectique contrat/milieu

C'est Salomé qui, après avoir pensé à un autre album, « *Don't put your finger in the Jelly Nelly* » de Nick Sharrat, arrive avec celui intitulé « *Meg and Mog* ».

Salomé, pendant 3 min 52 s, présente à Iris son exploitation de l'album qui est composé de fiches de travail et ce que Salomé appelle « *le plan de la séquence* ». Sans la nommer, Salomé suit les instructions officielles en souhaitant que ses élèves s'inscrivent dans une pédagogie actionnelle : « 7 PC : [...] *c'est toujours ce que je donne aux enfants ...on part*

toujours de ce qu'ils savent déjà, ce qu'ils connaissent déjà ou que j'imagine qu'ils connaissent déjà pour aller vers des choses nouvelles. » (ANNEXE 9).

La fiche de travail qu'elle montre à Iris est celle qu'elle distribue à ses élèves en tout de début de séquence. Elle témoigne du contrat didactique de Salomé, ses habitudes de travail qu'elle applique à ses classes, présentées sous la forme: « *Tu sais/connais.... Tu vas apprendre/connaître.....Tu vas faire comme tâche »*

La tâche finale consiste à comprendre un texte qui donne pour instruction aux élèves de réinvestir leur connaissance du lexique en plaçant des objets à l'endroit indiqué dans une maison. Une tâche intermédiaire met les élèves en situation de production d'écrit en leur faisant inventer une potion et une formule magique « à la manière de » Meg, la sorcière de l'album .

Salomé dans un premier temps ne dit rien de sa manière de « *faire jouer le jeu »* à ses élèves, elle présente juste sa « *définition »* du jeu, selon la terminologie de la TACD.

C'est donc d'abord ce « *plan de séquence »* qui sert de support et de point de départ à la discussion. Pour Salomé, ce contrat est la marque du fonctionnement de ses classes.

Salomé a à coeur de présenter à ses élèves ce qu'ils vont apprendre, leur donner une visibilité globale du travail à accomplir, afin de donner du sens à leurs apprentissages. En listant ses objectifs d'apprentissage et les tâches qu'auront à accomplir ses élèves, Salomé a le souci de répondre à la pédagogie actionnelle, tel qu'elle l'avait dit lors de son entretien de déjà-là.

On reconnaît également l'idée de progression spiralaire : pour faire construire un nouveau savoir, l'enseignant va d'abord s'appuyer sur les représentations initiales des élèves, ce qu'ils connaissent au début de la séquence, soit qu'ils l'auront appris lors d'une séquence précédente, en classe ou hors du champ scolaire.

Séquence 3

Meg and Mog

Tu sais / connais	Tu vas apprendre / connaître
Les couleurs les nombres de 1 à 20 la fête d'Halloween le nom de certains animaux certains pluriels irréguliers	Le vocabulaire de la vie d'une sorcière le nom de certains monstres savoir dire « <i>il y a</i> » en anglais les prépositions de lieu la question « <i>where</i> »

Tu vas faire comme tâche
- inventer une potion magique et une formule de sorcière - arriver à placer des personnages (monstrueux) dans une image

Tout comme l'enseignant qui va mettre en place des situations didactiques ou a-didactiques pour construire une nouvelle connaissance en mathématiques, l'enseignant de langue vivante va faire confronter ses élèves à un milieu, ce qui devra leur permettre l'apprentissage puis le réinvestissement de structures langagières à travers la réalisation de tâches ou missions.

Salomé explique à Iris qu'elle construit sa séquence en partant de la tâche finale que les élèves devront réaliser. Ce sont les connaissances acquises en amont par les élèves qui permettront sa réalisation de manière autonome.

III.1.b.2) La co-construction de la mise en place de la mésogénèse

C'est sur l'exposé de Salomé que va démarrer la co-construction. Iris va en effet rebondir sur les propos de Salomé : elle va soit lui demander des précisions sur les pratiques pédagogiques en classe de 6e, soit répondre aux questions de Salomé sur ses propres pratiques.

L'album en tant que support commun devient rapidement la pierre angulaire de la co-construction, car il permet de discuter de choix d'objectifs et de stratégies didactiques pour les réaliser.

La co-construction de la séance de co-animation va cependant permettre d'aller plus loin dans la planification des tâches et suscite un intérêt plus précis de la part de Salomé.

« **PE.112.bis.** *Après voilà , là on va détailler la séance maintenant, le cont', ... le déroulé*
PC.130.*Donc le déroulé, tu commences ta séance par quoi en fait ? » (ANNEXE 10)*

Il permet ainsi aux deux enseignantes de se rendre compte qu'elles ont d'une manière générale le même déroulé : un rituel de début de séance, la réactivation du lexique et/ou des structures vus la séance précédente, l'introduction d'une nouvelle connaissance à l'oral puis le passage à l'écrit comme institutionnalisation. Une véritable discussion s'amorce quant à la mise en place effective de construction du jeu pour qu'il se puisse se dérouler au mieux ensuite en classe.

« PE : 127.bis : ça peut coller, l'objectif final serait « s'approprier et mémoriser la prononciation d'un lexique nouveau donc je vais mettre les pré requis, donc, oui et une fois qu'on fait ça, une fois qu'on a fait le rituel on, on réactive un peu les connaissances, les connaissances de la séance précédente » (ANNEXE 10).

Cependant la discussion autour de l'utilisation de l'album comme support d'enseignement/apprentissage va révéler, comme nous le verrons plus loin, que les deux enseignantes ont des stratégies complètement différentes. Les deux enseignantes s'écoutent, constatent leurs divergences, mais l'analyse ne va pas plus loin. Nous verrons plus loin que pour la recherche ces deux logiques didactiques sont pourtant en étroite relation avec leur déjà-là et leur rapport au(x)savoir(s) et vont jouer dans leur capacité à coopérer.

Une part assez importante est consacrée au choix commun du lexique (5 min 43 s) et à la place de l'écrit. Il est acté par Iris au bout de 10 min 48 s que la tâche finale commune serait celle proposée par Salomé (« 75.bis.PE : donc l'idée c'est que ..la tâche finale c'est qu'on invente une potion magique ») et que les élèves du collège viendraient à l'école.

L'enjeu de savoir est l'acquisition de lexique lié à la thématique culturelle d'Halloween puis le réinvestissement à travers la mise en place d'ateliers de différents jeux de *memory* au sein desquels les élèves des deux classes seraient mélangés.

Une autre question posée lors de la co-construction du milieu pour que les élèves se rencontrent pour accomplir la tâche finale est celle de la stratégie à adopter pour qu'ils puissent la réaliser en autonomie. C'est Iris qui demande une première fois (26 min 10 s) : « 193.bis.PE : [...]. Alors, du coup ça veut dire que pour arriver à cette tâche finale là, chacune organise sa séquence ... »

Elle va recommencer une seconde fois (28 min 40 s : « 214.bis.PE : voilà. Après euh , on prépare chacune notre séquence et on en parle ou comment on reste... » puis une troisième (37 min 1 s : « 283.bis.PE : [...].ben l'idée c'est quoi ? qu'on travaille chacune de notre côté nos séances et qu'on en rediscute pour voir si c'est cohérent, si on va dans la même direction ? » et même une quatrième (45 min 32 s : 345.bis.PE : hum hum. Ça marche. Fixe ses notes. Donc euh l'idée ce serait qu'on se revoit quand on a chacune travaillé sa séquence ? »).

Salomé ne donne pas de réponses très précises, elle est évasive (197.PC : un petit peu de façon plus libre, mais pour arriver aux mêmes objectifs en fait ») ou élude et change de sujet.

Comme pour l'utilisation pédagogique de l'album, Iris et Salomé se posent des questions, tentent d'y répondre, mais ont des difficultés à suivre un fil rouge créé conjointement.

Iris et Salomé sont beaucoup plus bavardes et imaginatives lorsqu'il s'agit de considérer la possibilité de préparer un goûter, de se déguiser ou de fabriquer des décors. Mais ceci n'implique pas l'apprentissage par les élèves de contenu linguistique.

III.1.b.3) La mise en place de la chronogénèse

La prévision de l'organisation de l'avancée didactique est en théorie liée à la mésogénèse.

Il n'est pas question ici de discours précis sur l'avance des temps didactiques ni de méthodologie. Salomé centre ses explications sur le contenu, ce qui semble perturber Iris. Son besoin de planification intense, lié à sa peur de ne pas savoir quoi faire si un imprévu survient, déclenche une série de questions sur la chronogénèse (« 10.bis.PE : ça se fait sur combien de ... 11.bis.PE : d'accord, 4, 5 séquences...4, 5 séances par exemple 12.bis.PE : à peu près ? »), le détail des séances (15.bis.PE : et après euh...tes séances tu les détailles toi dans ton cahier journal...enfin...dans ton programme du jour?)

Il n'est jamais vraiment question de détailler le contenu des séances pour Salomé. Ce qui constitue une forte demande pour Iris apparaît comme moins important pour la professeur de collège. La tendance va se renverser lors de la co-construction de la séance commune. Salomé qui se retrouve au premier plan de l'enseignement a besoin de connaître le détail du déroulé et les rôles qu'elle va devoir jouer :

Iris	Salomé
	<i>200. Et à l'issue des des des...donc ça, les ateliers, il faut prévoir combien de temps du coup ? Une bonne demi-heure ?</i>
<i>175.bis. Oui Une bonne demi-heure</i>	
	<i>201. Et qu'ils tournent chacun 10 min sur chaque atelier</i>
	<i>203. On met un timer au tableau ?</i>
<i>176.bis. Ouais, oui oui oui sinon on déborde..et il faudrait...enfin, il faudrait qu'on imagine que ça puisse finir en moins de 10 min, ça va vite 10 min ...puisque la séance elle peut faire jusqu'à 50 min en tout,</i>	

<i>la séance peut faire 50 min</i>	
------------------------------------	--

(ANNEXE 10)

Un peu plus tard :

Iris	Salomé
	<i>269. Donc ça ça fait...chaque atelier fait 10 min</i>
<i>246.bis. Déjà la passation des consignes il faut compter à mon avis 5 min</i>	
	<i>270. Oui facile pour qu'ils aient bien tout compris</i>
<i>247.bis. 4-5 min qu'ils sachent dans quel sens ils vont tourner, qui va avec qui, constitution des groupes, on annonce qui va avec qui</i>	
	<i>271. Rien que ça il y a 40 min</i>
<i>248.bis. Donc on en est à combien ? Retourne sa feuille et compte 1, ici on a dit 4 et 5 ça fait 9, 9 et 5 ça fait 14, 14 et tu vois on a dit oui, 14 et 40 ça fait ouais...</i>	
	<i>272. Ca fait 55 min</i>

III.1.b.4) La question de la topogénèse : 11 min 37 s

La topogénèse interroge la répartition des responsabilités entre l'enseignant et les élèves. Dans le cas de cette co-construction, cette notion est d'abord questionnée par rapport aux élèves entre eux, lorsqu'Iris se demande comment ses élèves vont pouvoir se positionner face aux élèves de 6e : « 93.bis.PE : *je réfléchis à ce que ...à la tâche finale...à ce que nous on peut faire aussi , tu sais, en contrepartie ...pour vous* ».

Ensuite Salomé envisage de responsabiliser les élèves : « 50.PC : *[...] qu'il y en ait un qu'on désigne comme chef de groupe, de chez toi et un de chez moi, comme ça ils se mettent d'accord pour euh...pour qu'ils s'autogèrent quoi* ». Cette stratégie lui permet ainsi de libérer les enseignantes : « 151.PC : *et nous qu'on ait plus qu'à circuler entre les groupes, pour voir, pas faire de la discipline, mais pour voir comment...* »

L'option retenue pour la séance commune est la mise en place d'ateliers tournants dans lesquels les élèves seraient mélangés.

Iris	Salomé
	208. <i>Introduction d'un nouveau lexique</i>
182.bis. <i>Donc en fait, on le fait par ateliers</i>	
	209. <i>Par ateliers oui Par ateliers tournants en mettant un timer au tableau pour 10 min</i>
	211. <i>Euh, après comment tu fais passer les élèves ? C'est euh...ton avis ?</i>
184.bis. <i>C'est à dire ? Comment ils circulent. En fait j'aurais déjà mis la classe en configuration îlots , euh, de 7, de 7 tables d'accord, ok</i>	
	212. <i>Et on donnera les sens de rotation pasque pour arriver à faire les ateliers, ces ateliers là, avant il faut que j'introduise le lexique</i>
85.bis. <i>Ouais</i>	
	213. <i>Donc je l'introduis avec des images en leur faisant reprod'...prononcer de manière collégiale, ça c'est ma 1re partie à moi</i>

III.2) Co-construction et influence du déjà-là dans les choix didactiques effectués

III.2.a) Emergence de deux conceptions de l'utilisation de l'album comme révélateurs de leur déjà-là et leur rapport au(x) savoir(s)

Alors que Salomé conclut la présentation de sa séquence à Iris par «22.PC. *c'est mon 1^{er} support l'album, en tout cas dans cette séquence là* », il faut attendre 27 min et 45s pour que le sujet soit à nouveau abordé par Iris : « 207. bis PE. *on est dans le domaine de l'album...moi j'imaginai dans ma séquence travailler, comme en maternelle, travailler sur la 1re de couverture, travailler sur le titre, travailler sur...*

208.bis.PE. ...la graphie, cacher le titre et leur demander euh de quoi va parler l'album rien qu'en fonction de l'illustration enfin, tu vois on en est vraiment là, on va décortiquer l'album, l'album on va l'exploiter »

Iris a l'intention de lire l'album par étapes, en faisant des aller-retour en s'appuyant sur le lexique connu ou acquis en amont de la lecture, tout comme elle l'a expérimenté à l'école Maternelle : « 213.bis.PE : pour démarrer...enfin voilà je sais que moi je vais faire beaucoup de travail sur l'objet même, sur l'album même »,

Iris présente sa méthodologie pendant 2min 56s min tandis que Salomé en prend note en ponctuant de « ah d'accord ».

Iris	Salomé
225.bis.PE : voilà, je pense qu'on peut faire comme quand tu as une lecture silencieuse d'images , ou juste l'album comme ça (mime la lecture) ou montrer au vidéo projecteur sous forme numérique	
	229.PC : d'accord
226.bis.PE : et euh, et ensuite je pense leur lire, mais petit à petit, pas en un seul coup	
	230.PC : d'accord
227.bis.PE : voir comment je peux le segmenter	
	231.PC : ok
228.bis.PE : voilà. Et voir comment on peut le segmenter; voir ce qu'on en retient à chaque fois , en fonction de ce que nous on a...on a dégagé comme objectifs et euh, pour susciter l'envie de connaître la suite	
	232.PC : d'accord, ok (air pensif)
229.bis.PE : il faut que je regarde comment je peux le segmenter	
	234.PC : d'accord. Feuillette le livre ; <u>pasque moi je le lis en entier</u>
	235.PC : je le lis en entier et je le mime...tu vois je le mime et je le fais un peu vivre quoi comme quelque chose de euh ... comme

	<i>quand tu lis une histoire à ton enfant et que tu fais les voix et que tu fais les bruitages et que voilà, c'est...</i>
232.bis.La PE sourit. La PC continue de feuilleter.	
233.bis.PE : <i>moi je vais commencer par de la lecture d'images (très déterminé)</i>	
	236.PC : <i>ok</i>
234.bis.PE : <i>pour voir quels mots émergent, quel vocabulaire émerge déjà d'eux et ensuite je vais le lire en segmentant, moi je vais faire comme toi je vais le théâtraliser, mais je pense pas qu'ils soient...je pense que les images vont déjà donner du sens ...</i>	
	237.PC : <i>oui</i>
235.bis.PE : <i>mais j'ai peur qu'ils...que le sens leur échappe..si tu veux si je lis l'album en entier</i>	
	238.PC : <i>d'accord. Boit son thé. Ok</i>
236.bis.PE : <i>pasque je sais pas s'ils peuvent se raccrocher, si je le lis d'un coup....ils vont euh...je pense qu'ils vont vraiment s'accrocher aux images, mais je sais pas s'ils peuvent en saisir le sens global</i>	
	239.PC : <i>d'accord</i>
237.PE : <i>si je leur lis d'un coup</i>	
	240.PC : <i>hum, d'accord</i>
238.PE : <i>j'ai plutôt dans l'idée là tout de suite, après ça se trouve face à ma classe, enfin en septembre je vais me dire ben non , il faut que je lise d'un coup c'est pas la peine de segmenter, mais je sais pas, mais moi j'aurais plutôt imaginé en 2 3 parties en fait</i>	
	241.PC : <i>d'accord, ok</i>
239.PE : <i>voilà. Quitte à ce que à chaque fois , à chaque séance on revienne à ce qui a été vu, on réactive là le vocabulaire, les couleurs, on raconte ce qui s'est passé, on réutilise des mots, voilà</i>	

Si dans les entretiens de déjà-là Iris mentionne le cycle 1 comme lieu où elle a d'abord utilisé les albums de littérature comme objet d'apprentissage en français, elle ne dit rien sur ses procédés didactiques à ce moment-là. C'est au cours de la co-construction de la séquence commune qu'elle mentionne pour la première fois son exploitation des albums :

« 207.bis.PE : ça va être motivant et je pense que ...et puis après ils sont très sensibles aux albums, aux histoires, enfin voilà, c'est encore...on est dans le domaine de l'album...moi j'imaginai dans ma séquence travailler , comme en maternelle, travailler sur la 1re de couverture, travailler sur le titre, travailler sur... »

208.bis.PE :la graphie, cacher le titre et leur demander euh de quoi va parler l'album rien qu'en fonction de l'illustration enfin, tu vois on en est vraiment là, on va décortiquer l'album, l'album on va l'exploiter . » (ANNEXE 9)

La polyvalence d'Iris lui permet de s'inspirer de la didactique du français («1.54 : ça évoque beaucoup de choses en français » (ANNEXE) au cycle 1 où elle a enseigné pendant 4 ans pour la transposer à l'enseignement de l'anglais au cycle 3. Iris a obtenu son concours de professeur des écoles en 2002, année où des nouveaux programmes ont été publiés ⁹⁵en maternelle. On retrouve dans son témoignage la terminologie de ces programmes dont voici un extrait relativement à la construction d'une première culture littéraire : « Si, pour les plus petits (deux ans), l'essentiel de l'activité réside dans l'impact de la lecture faite par le maître ainsi que dans la verbalisation suggérée à propos des images qui accompagnent le texte, dès trois ans il convient de demander à l'enfant qu'il reformule ce qu'il a entendu dans son propre langage. La mémorisation est soutenue par les images. [...]Dès cinq ans, des débats sur l'interprétation des textes peuvent accompagner ce travail rigoureux de la compréhension. [...] ».

Iris est fidèle à la conception qu'elle a des élèves : « [...] les enfants ne sont pas vierges de connaissance » (ANNEXE 1.37), c'est la raison pour laquelle « on part surtout de ce qui se passe, de ce qu'ils savent »

95 <https://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/maternelle.htm>

Salomé, quant à elle, lors de ses entretiens de déjà-là, a souvent évoqué son rapport fort aux mots et aux sons qu'ils contiennent, notamment justement en lien avec les albums.

«22.S. Don't put the finger into the Jelly Nelly », celui-là il est vraiment super parce que c'est le jeu sur les sons [...] Et puis il y a une grosse différence entre les albums en français et les albums en anglais, c'est qu'il y a en anglais beaucoup les jeux sur les sons et beaucoup de jeux de mots qui sont, même s'ils vont dans le non-sens, mais c'est drôle et c'est ça qui est bien, car ça permet aux élèves de dédramatiser la mélodie de la langue aussi » (ANNEXE 5).

La classe de 6e, selon elle, *« 6.PC.[...] c'est là qu'on arrive vraiment à leur donner le goût de la langue, les habituer à la sonorité [...] » (ANNEXE 5bis).*

Elle évoque par deux fois la piste de travail autour des sons à partir du dessin animé réalisé à partir de l'album, même si *« ce n'est pas le coeur de la chose » (ANNEXE 9)*

« 294.PC : tourne les pages du livre...il y a les bruitages. je sais pas, ça peut être intéressant à travailler aussi, tu vois. le bruit de la...de la..pasque je vois ... il est sonorisé le dessin animé...t'as le bruit de la chouette, tu as Meg quand elle s'étire et qu'elle baille...les bruits qu'elle fait quand elle s'habille

295.PC : quand elle descend les...(mime)...le bruit des sabots... le chat qui ronfle... quand elle lui écrase la queue (montre les images du livre en même temps) ...le bruit du chaudron, ce genre de choses... ferme le livre.

296.PC : peut-être un truc sur les onomatopées »

Elle demeure cependant très vague quant à aux activités à mener pour réaliser ses objectifs.

Salomé affirme son goût de se mettre en scène lorsqu'elle lit un album : *« 235.PC : je le lis en entier et je le mime...tu vois je le mime et je le fais un peu vivre quoi comme quelque chose de euh..comme quand tu lis une histoire à ton enfant et que tu fais les voix et que tu fais les bruitages et que voilà... » (ANNEXE 9).* On se souvient aussi des liens affectifs qui l'unissaient à son grand-père lorsqu'il s'agissait de l'aider à apprendre le français. Elle déplore que les PE chez qui elle a eu - trop rarement à son goût - l'occasion de venir lire des albums n'en aient généralement pas profité pour continuer à exploiter l'album dans leur classe : *« 29.S :[...] quand je vois que moi je faisais la démarche et qu'il y avait soit pas d'exploitation derrière, soit, bon ça c'est le choix pers...pédagogique des enseignants, je veux pas critiquer, mais, je trouve que c'est dommage que, même en tant que parent, il y ait pas quelque chose qui se mette en place dans leur tête [...] » (ANNEXE 5).*

Salomé finit par conclure «**213.PC.** *c'est ça la grosse différence entre nous* » et choisit de changer complètement de sujet : « **242.PC** : *pasque toi tu fais de l'anglais ...* »

Contrairement à ce qu'elle a annoncé (« **48.PC** :[...] *je vais arriver avec mes idées avec l'album[...] lui montrer ce que je fais d'habitude avec mes 6e et à partir de là je vais voir ce qu'elle a comme idées à proposer et puis on va construire ensemble[...]* (ANNEXE 5bis). il n'y a pas de réelle discussion quant à la méthodologie d'exploitation de l'album, mais deux exposés de deux versions différentes, dans le respect de celle de l'autre.

III.2.b) Le choix du lexique, son acquisition et sa prononciation, liés au statut de l'écrit

En tenant compte des deux vidéos, nous avons comptabilisé que 9 min et 38 s sont consacrées au lexique et à la manière de le mémoriser.

Lors de la co-construction de la séance de co-animation, Salomé déclare à Iris que la mémorisation du lexique se fait en classe par le biais de nombreuses répétitions exactement comme elle a pu le montrer pendant sa séance de didactique ordinaire à laquelle Iris a assisté. Cette dernière active les mêmes techniques, mais son sentiment d'illégitimité est tellement prégnant qu'elle juge que « *c'est assez limité quoi.* » alors que Salomé lui répond qu'il s'agit des mêmes méthodes : « **67.PC.** *mais j'ai les mêmes que toi , c'est la même chose.* »

Iris	Salomé
<p>57.bis.<i>oui opine du chef.</i> <i>Ah oui oui , ça je trouve, oui oui , pasque toi tu disais que c'était beaucoup de la répétition aussi pour faire acquérir le vocabulaire et tu as bien des astuces que moi, je connais pas en fait, pasque moi je vais leur faire répéter en groupe, je vais leur faire répéter un par un, je vais faire répéter au hasard, je demande à ceux qui veulent de venir et de le dire , ben voilà, moi c'est plutôt ...c'est assez limité quoi.</i></p>	<p>40.PC. <i>moi la mémorisation du vocabulaire,elle se fait <u>beaucoup en classe par la répétition</u>, bon ils ont le travail à la maison, euh avant on avait, on avait, je la faisais travailler avec des flashcards , des choses comme ça, euh maintenant on utilise plus les Learning Apps [...]</i></p>

De plus, l'analyse de la séance de didactique ordinaire menée par Salomé avait montré que pour elle, enseigner en 6e c'était la même chose qu'à l'école, mais en faisant preuve de davantage d'exigence. On retrouve cette idée dans les adjectifs employés : actif vs passif.

89.PC : voilà, ces notions là à travailler..et de ton côté et du mien. en fait c'est les mêmes notions, après, sur la notion de, ben, de stock lexical...après tout, il peut être le même pour pour...après peut être plus en passif chez toi et plus en actif chez moi...

290.PC : plus à l'actif à l'oral, plus actif au niveau de l'écriture...les tiens peuvent se contenter de l'avoir...et en écoute passive...

291.PC :...et en décodage. que les miens ils doivent être capables de les lire correctement , de les écrire correctement, de savoir les placer. bah voilà...ce genre de choses... »(ANNEXE 9).

Plus en amont dans première vidéo, la question du statut de l'écrit est abordée sous le même angle, à savoir qu'à l'école et au collège ; on enseigne pas l'écrit de la même manière alors que les deux enseignantes reconnaissent que les Instructions Officielles sont communes puisqu'il s'agit du cycle 3.

Iris	Salomé
	64.PC : oui oui mais c'est la même façon de procéder
63.bis.PE : peut être que du coup on aura pas la même ...peut être que les activités écrites seront pas les mêmes, moi ce sera plutôt des jeux	
	65.PC : ce sera peut être plus des choses et moi ce sera plus dans l'écrit du coup pasque justement il faut qu'ils fixent...c'est la fin du cycle ...donc il faut qu'ils fixent vraiment, qu'ils soient capables de, et à la fois de l'avoir en...de l'encoder et à la fois de l'encoder visuellement, mais aussi de l'encoder graphiquement quoi

III.3) Les effets de la variable « co-animation »

III.3.a) Quand Iris reconstruit de la définition de co-animation : « **24.bis.** : *Là pour moi je l'entends plus comme un renfort de ta part* » (ANNEXE10).)

La variable « co-construire une séance de co-animation au sein de la séquence co-construite autour à partir de l'album de littérature de jeunesse » déclenche un questionnement de 8 min et 3 s autour de la compréhension du terme.

Iris se demande d'abord si la co-animation c'est quand « **20.bis.** *on mène la séance toutes les deux ?* **21.bis.** *Est-ce qu'on est 2 pour faire anglais ? Est-ce qu'on prend...partage la classe en 2 chacune pour faire ...je sais pas* »

Les deux s'interrogent mutuellement et décident de chercher sur leur téléphone portable :

« **23.bis.PE** : *fait d'animer en commun avec 1 ou plusieurs personnes. Sourit en regardant la PC* ». C'est exactement la définition qui sort la première quand on tape « co-animer » définition.

Iris ne réagit pas puis se saisit de la définition que trouve Salomé sur son portable : « **29.** *qu'est-ce qu'ils disent ? Réussir une co animation...les réunions et leur animation font l'objet de nombreux écrits ...les fiches en ligne...plusieurs recherches ont été consacrées....Pourquoi une co animation ?*

Partager des informations ou des connaissances, gérer un groupe de personnes en facilitant leur participation aux échanges et assurer une progression vers un but défini, ce sont des activités de l'animateur. La co-animation bien pensée et bien mise en œuvre permet une plus grande richesse de points de vue, de savoir-faire et une meilleure maîtrise des interactions, en particulier quand les participants sont nombreux, pour échanger sur des sujets complexes, pour aborder des nouvelles connaissances ou lorsque le public est exigeant ou difficile. Dans ces cas-là, être deux ou plusieurs doit permettre notamment une meilleure efficacité d'animation, communication et partage, régulation des échanges... oups ...qu'est-ce que c'est ce truc ? Euh...gna gna gna... et un plus grand confort pour les animateurs....possible, le travail partagé ».

Nous notons que Salomé ne trouve pas de définition proprement dite du terme, mais une explication pour la pratiquer : « *pourquoi une co-animation ?* »

Iris ne revient pas sur la définition qu'elle avait trouvée et ne cherche pas d'autres explications. Elle s'appuie sur ce qu'elle entend pour créer sa propre définition : « **24 .bis.***Là pour moi je l'entends plus comme un renfort de ta part*

25.bis.*tu vois ce que je veux dire ? Un renfort de ta part, euh, peut être pour euh...peut être corriger la prononciation des enfants , tu vois ? »*

Ce parti-pris est à relier à l'idée d'incompétence, de non-légitimité d'enseigner l'anglais, qu'elle affirme dès le début de la recherche et qu'elle énonce à nouveau pendant l'épreuve de la co-construction de la séance de co-animation.

Pour Iris un enseignant de langues compétent est celui qui est capable de parler toute une séance dans la langue cible et avec une prononciation parfaite : « **36.bis.** *je trouve que c'est quand même plus agréable d'avoir une personne en face pour récupérer une prononciation correcte que via internet comme ça » « **18.bis.**Après moi je suis bloquée par mon...par l'accent que j'ai pas, par tu vois, l'intonation, je vais la mettre, tu vois ça j'ai l'habitude ... c'est juste la prononciation qui peut être défectueuse tu vois... » (ANNEXE10)*

III.3.b) La mise en place de la topogénèse à la suite de la définition: quand la position d'incompétence affichée par Iris conditionne la construction du jeu didactique

L'analyse de cette co-construction de séance est intéressante, car elle complète celle de la séquence. Elle continue de révéler le rapport au(x) savoir(s) des deux enseignantes à travers leurs choix de savoirs à transmettre aux élèves, mais elle éclaire aussi leur rapport à la coopération à travers la notion de co-animation.

En effet, il nous apparaît que le jeu didactique, tel que le définit Sensevy comme étant le fruit d'une action conjointe entre le maître et l'élève, semble se mettre en place de la même manière entre Iris et Salomé lorsqu'elles sont mises en situation de co-construire un milieu.

Iris fait valoir sa polyvalence pour justifier son sentiment d'incompétence : **41.bis** *enfin. moi l'anglais, c'est une matière parmi tant d'autres en fait. 42.bis.*voilà. *Il y a l'anglais aussi, mais sans doute de façon moins prégnante que ... les math »* (ANNEXE 10)

De plus, parce qu'elle, professeur des écoles « pluridisciplinaire », Iris se positionne en dessous de Salomé en termes de compétences, notamment pour la prononciation et la fluidité

dans la langue, c'est comme si elle adoptait une posture d'élève qui doit apprendre de son professeur, Salomé, le professeur « spécialiste » d'anglais : « **4.bis.***moi je suis pas capable...enfin je vois pas ...c'est-à-dire que je ne vois pas ce que je peux...apporter en fait...euh...à tes élèves au niveau de la maîtrise de la langue, je...je peux pas leur parler en anglais tout le temps en cours comme toi tu fais. 5.bis.*oui, j'ai pas cette facilité en fait , cette aisance [...] » (ANNEXE 10)

Les mimiques d'Iris dans la vidéo, quand elle s'adresse à Salomé, participent à renforcer cette attitude de « petite fille » face à l'adulte « qui sait » : elle penche la tête, parle doucement, sourit, ou prend un air charmeur quand elle souhaite quelque chose :

<p>29.bis.<i>donc on part sur l'idée que tu viens (mine charmeuse, tête penchée)</i></p> <p>30.bis.<i>ouais ? (pleine d'attente!)</i></p> <p>31.bis.<i>ouais ? Je sais pas ? grand sourire</i></p>	<p>36.<i>te renforcer, Rigole. Si tu v.</i></p> <p>37.<i>ouais</i></p> <p>38.<i>si tu veux, pas de problème, on peut faire ça. ton neutre</i></p>
---	--

Si dans la situation habituelle d'enseignement, l'élève doit apprendre du maître et que c'est ce dernier qui construit et met en place le milieu, notre travail de recherche montre que c'est la PE qui, même si elle déclare une certaine incompétence à enseigner l'anglais, se retrouve à diriger la construction du jeu. En effet, c'est son interprétation de la définition de la co-animation donnée par Salomé qui va être décisive pendant tout le reste de la construction de la séance.

C'est comme si le partage des responsabilités, la topogénèse, qui s'effectue habituellement entre le maître et les élèves dans la classe, était en train de se mettre en place entre les deux enseignantes : Iris qui se considère comme non légitime pour enseigner la langue s'en remet à la spécialiste Salomé pour construire le jeu dans sa classe, avec ses élèves.

Iris	Salomé
	PC.38 : <i>Euh que je vienne te renforcer donc euh pour l'acquisition du...du vocabulaire</i>
32.bis. <i>oui, peut-être . La prononciation</i>	
	PC.40 : <i>Et là dans la séquence. pourquoi toi tu aurais besoin en fait que je vienne pour co animer , c'est ça qu'il faut se poser comme question aussi</i>
	PC :41. <i>qu'est ce que j'apporterais de plus ?</i>
	PC :43. <i>donc moi il faut que je fasse.. , que je vienne faire le jeu du tout anglais dans ta classe ?</i>
39.bis. <i>enfin à ce stade là, moi c'est ça que je vois</i>	
40.bis. <i>oui, après, est ce que c'est ça co animer ? Pour pallier mes lacunes en fait ? Rit . Tu vois ?</i>	
	47. <i>pallier tes lacunes c'est un bien grand mot je trouve, quand même pasque c'est ...</i>
41.bis. <i>je pense que ça peut être bien de...qu'ils...voilà, qu'ils puissent visualiser ce que ça peut donner , une langue étrangère quand c'est... Se met à écrire, quand c'est... quand ils seront au au collège, ils seront enseignés quand même différemment</i>	

Les deux enseignantes se retrouvent en quelque sorte piégées dans la position imposée par le choix d'Iris : Salomé va venir faire cours avec elle pour l'aider à enseigner une matière qu'elle dit ne pas maîtriser suffisamment.

Face à ce parti-pris, Salomé, ne cherche pas vraiment à la contredire, elle semble avoir intégré ce fait : « **175.**[...] *Et moi, est-ce que ton but dans la séquence c'est je vérifie que tous tes élèves aient la bonne prononciation du mot ? C'est ça ton objectif. ? »*

Il s'agit de la séance d'Iris dans laquelle va s'insérer Salomé pour la « renforcer ».

Ce qui ne n'empêche pas cependant Iris de se demander ce qu'elle peut offrir en contrepartie : « **159.bis.***Ouais. Et moi il faut aussi que j'anime d'une autre manière...enfin, il faut que je...que j'apporte aussi quelque chose à la séance »*

Dans le même temps elle la ménage, elle ne se met pas dans la position du Sujet Supposé Savoir qui elle sait, puisqu'elle est spécialiste de sa matière :

Iris	Salomé
5.bis. <i>oui , j'ai pas cette facilité en fait (regarde la PC), cette aisance</i>	
	6. <i>hum, du fait de la formation en fait...ok</i> Fixe l'ordinateur

Salomé pose la question de l'objectif de sa venue : « **175.** [...] *Et moi, est-ce que ton but dans la séquence c'est je vérifie que tous tes élèves aient la bonne prononciation du mot ? C'est ça ton objectif. ?* » Iris acquiesce.

Il est donc décidé que Salomé viendrait dans la classe d'Iris pour apporter de la « fluidité » au déroulement du cours, de par sa meilleure maîtrise de la langue, parler anglais tout au long de la séance, introduire et faire mémoriser un nouveau lexique.

Si on se réfère aux différentes définitions de la coopération répertoriées dans la partie théorique, nous retenons que coopérer, c'est : ajuster son activité avec quelqu'un d'autre en vue d'accomplir une tâche commune, c'est établir un haut niveau de dépendance avec l'autre en partageant un langage commun afin de résoudre un problème commun identifié ensemble. À la notion de partage de représentations communes s'ajoutent une forte interdépendance et l'idée d'un don de soi qui sera profitable à chacun en retour d'une action collective.

III.3.c.) Un espace de partage d'un langage commun ?

Lors de la co-construction de la séquence, Iris et Salomé avaient pu, en plus des observations croisées d'une séance de didactique ordinaire, interroger leurs pratiques pédagogiques et constater leurs similitudes en termes d'enseignement du lexique notamment, mais elles semblent ne pas en tenir véritablement compte.

Nous avons déjà mentionné que Salomé reconnaît qu'Iris utilise les mêmes procédés de répétitions pour faire mémoriser le lexique. Iris a également pu le constater par elle-même en observant Salomé pendant sa séance dans laquelle elle a largement employé ce procédé.

Malgré tout, elle laisse à Salomé la responsabilité de tenir un atelier d'apprentissage du lexique. Le renfort supposé de Salomé lors de la séance de co-animation repose donc sur

quelque chose qu'elle sait déjà mener seule sans que cela ne remette en question cette décision.

Un autre exemple, lorsqu'Iris explique à Salomé comment elle prépare ses séances : « **79.bis.** *ça veut dire que ... moi, en général quand on prépare une séance , il y a un objectif , un seul objectif, faut pas en avoir plusieurs, c'est ce qu'on va vérifier à la fin de la séance, si on atteint l'objectif et pour ça, on va décliner les compétences. Nous c'est comme ça qu'on prépare une fiche de prep ».*

Les deux enseignantes se posent des questions, y répondent, écoutent, mais entendent-elles vraiment ce que dit l'autre ?

Alors qu'Iris s'emploie à décliner les compétences à construire par les élèves, Salomé lui dit : « **128.** *Oui, moi, je..., enfin, tu réfléchis comme ça... moi je suis déjà en train de m'imaginer comment on fait , quelle place on prend , les contenus qu'on offre aux enfants . ».*

Salomé a besoin de connaître le déroulé exact de la séance, car elle a la responsabilité de faire cours. Jusqu'alors elle n'avait pas manifesté ce besoin, contrairement à Iris qui l'a revendiqué dès le début.

Un peu après, Salomé interroge Iris sur ses intentions. Notons à nouveau l'emploi de l'adjectif possessif « ton » : « **175.** *[...] ton but dans la séquence c'est je vérifie que tous tes élèves aient la bonne prononciation du mot ? C'est ça ton objectif. ? »*

On entend toujours cette idée qu'il y a deux mondes, celui de l'École et celui du Collège. En effet, Salomé, bien qu'elle soit capable de reconnaître qu'elles procèdent de la même manière, lui répond qu'elle la suit, tout simplement.

III.3.d) Des ajustements réciproques ?

L'analyse du découpage de la séance a montré que la part accordée au contenu et au déroulé de la séance était la plus importante, 36 min et 8 s y sont consacrées qui font la part belle au désir d'Iris de tout détailler.

En effet, Iris s'est octroyée la position de scribe. C'est elle qui se charge d'écrire la fiche de la séance à remettre au chercheur avec l'ensemble des objectifs et le déroulement des phases.

Notre demande d'obtenir une fiche de préparation permet d'accéder à la logique didactique des enseignantes et les oblige de nouveau à échanger sur leurs pratiques, mais de manière plus précise.

Lors de la co-construction de la séquence, les deux enseignantes avaient déjà pu échanger sur leurs pratiques pédagogiques, notamment sur l'apprentissage du lexique, la place accordée à l'écrit et leur utilisation de l'album. La phase de préparation de la séance de co-animation leur permet d'aller plus loin, elle les oblige à rentrer plus précisément dans la construction du milieu, à envisager plus en détail la chronogénèse et la topogénèse.

Nous avons ainsi davantage accès à la manière dont elle envisage de construire le jeu dans la classe.

Cependant, les demandes de Salomé servent ses propres intérêts dictés par la nécessité de gérer la contingence lors de sa future intervention dans la séance d'Iris.

Dans l'entretien mené à chaud juste après la construction de la séance de co-animation, Salomé dit que ce qui lui a porté problème c'est d'avoir à tout écrire : « PC.10 : *ce serait mentir que de dire le contraire, mais je suis peut être plus à l'arrache en fait, je fais pas les choses aussi...aussi chronométrées et ..et.. j'ai les enchaînements peut-être plus fluides... »*

(ANNEXE 11)

Il n'y pas véritablement de coopération dans le sens où la réponse au problème à résoudre, à savoir répondre à l'incompétence d'Iris (telle qu'elle n'a eu de cesse de l'énoncer), est portée par une seule des enseignantes. L'autre, dans un premier temps en tout cas, est dans la classe pour gérer tout ce qui ne concerne pas directement l'enseignement de l'anglais.

Iris continue symboliquement d'occuper la position d'un Sujet Supposé Savoir qui n'est pas en mesure tout à fait de le faire, mais s'interroge quand même sur la place qu'elle aura dans la classe au sein de la séance : « **159.bis.***Ouais. Et moi il faut aussi que j'anime d'une autre manière...enfin, il faut que je...que j'apporte aussi quelque chose à la séance. »*

Les actions de chacune sont bien délimitées en amont, mais elles ne concernent pas l'enseignement de la langue. Salomé contribue, de manière inconsciente et sans aucune volonté de montrer sa « supériorité », à conforter Iris dans son sentiment d'incompétence : «PC. **220.** *Alors on est d'accord que les consignes , c'est toi qui les donnes en français et tu les expliques et moi je suis juste là pour faire du renfort et l'introduction du vocabulaire et la prononciation tout ça.*

PE : 193.bis. *Ouais ouais . Ça te va ?*

PC. 221. *Parfait, moi ça me va très bien. »*

Notre propos est à quand même à nuancer Pour la première fois, Iris envisage la co-animation autrement qu'un renfort de la part de Salomé. Elle y voit par deux fois un moyen de mieux gérer le groupe classe :

« **69.bis.** *moi je pense que, à notre niveau, la co animation ça va permettre qu'on puisse porter notre attention sur des petits groupes en fait. »*

« **146.bis.[...]** *Et euh je me dis aussi, l'intérêt de la co-animation à ce moment-là, c'est quand même d'alléger les groupes pour éviter de faire tous en groupe classe »*

Si on reprend le schéma de Perrenoud présenté dans la partie théorique, on pourrait positionner le niveau de coopération comme suit : « *Les membres de l'équipe se mettent d'accord sur de nombreux aspects de leurs pratiques, mais laissent à chacun une large autonomie dans l'interprétation et la réalisation ».*

En effet, Iris a souvent été à l'initiative de questionner Salomé sur les procédés de préparation en vue de la rencontre finale entre les deux classes, que ce soit durant la séance de co-construction de la séquence : « **193.bis.PE** : *non non, c'est chouette . Alors, du coup ça veut dire que pour arriver à cette tâche finale là, chacune organise sa séquence ...*

197.PC : *un petit peu de façon plus libre, mais pour arriver aux mêmes objectifs en fait »*
(ANNEXE 9)

Un peu plus loin, on assiste au même style de débat :

214.bis.PE : *voilà. Après euh , on prépare chacune notre séquence et on en parle ou comment on reste... (ton interrogatif)*

217.PC : *ben oui, non à mon avis il faut qu'on en parle pasqu'une fois qu'on s'est détaillé la séquence, voir si on est sûres d'arriver aux mêmes..*

218.PC : *aux mêmes attendus en fait. »*

Et encore plus loin :

« **283.bis.PE** : *regarde ses notes. Là c'est peut-être un peu ...ben l'idée c'est quoi, ?qu'on travaille chacune de notre côté nos séances et qu'on en rediscute pour voir si c'est cohérent, si on va dans la même direction ?*

289.PC : voilà, ces notions là à travailler..et de ton côté et du mien. en fait c'est les mêmes notions... »

Iris et Salomé ont des difficultés à trancher sur la conduite à suivre. Elles sont conscientes de partager une pédagogie commune sur certains aspects de l'apprentissage, mais elles ne semblent pas capables, à ce stade de la recherche d'envisager l'écriture d'une séquence commune complète.

Salomé donne ainsi sa vision de la coopération : « **359.PC** : *de toute façon le but c'est de travailler ensemble, qu'on soit d'accord qu'on propose...l'idée c'était pas de proposer les mêmes contenus au même moment »*

Ce sentiment semble partagé par Iris qui lui répond : « **53.bis.PE** : *et euh, parce qu'évidemment on va pas y arriver par les mêmes chemins...mais euh ...voir comment...euh...on avance... »*

Coopérer se définirait donc pour elles comme une écoute mutuelle et une acceptation de ce que propose l'autre, mais sans pour autant envisager de travailler de la même manière en même temps...alors même que l'observation de leurs séances de didactique ordinaire avait laissé voir qu'elles partageaient bien des points communs pédagogiques.

Le passage obligé par la séance de co-animation imposée par le chercheur induit un comportement différent : le fait de voir partager le même espace oblige les deux enseignantes à être très précises quant à leur organisation, qu'elle concerne la chronogénèse (« **269**.*Donc ça ça fait...chaque atelier fait 10 min ; 271 :Rien que ça il y a 40 min ; 272.Ca fait 55 min »*), la topogénèse entre les deux et entre les élèves (« **220.PC** : *.Alors on est d'accord que les consignes, c'est toi qui les donnes en français et tu les expliques et moi je suis juste là pour faire du renfort et l'introduction du vocabulaire et la prononciation tout ça »*

Si jusqu'alors la nécessité de planifier était plutôt liée à Iris, pendant la préparation de la co-animation et parce que Salomé a été mise en position de leader et Iris, d'assistante, là, et seulement là, Salomé a besoin de savoir exactement ce qu'elle aura à faire et à quel moment. Sa participation à l'écriture du déroulé est beaucoup plus active.

IV) L'après-coup des collaboratrices

IV.1) L'après-coup d'Iris

IV.1.a) Entre plaisir d'enseigner et souffrance de ne pas tout savoir

Dans ses entretiens de déjà-là, Iris a beaucoup répété qu'elle allait apprendre des choses en travaillant avec Salomé, que ce serait pour elle une forme de formation accélérée. Elle était également traversée par un sentiment profond d'illégitimité, car elle ne maîtrise pas parfaitement l'anglais comme elle peut le faire avec l'espagnol.

Lors de l'entretien d'après coup Iris reste sur sa croyance initiale que pour bien enseigner une langue, il faut la maîtriser de manière parfaite : « **64.I** : *Oui. Et là je me demande...Rit...ce que je viens faire. C'est toujours dans l'idée que c'est moins facile pour moi de m'engager dans quelque chose que je maîtrise pas, dans un domaine que je maîtrise moins ou qui me, euh, je suis quand même encore, même si je t'ai dit le contraire tout à l'heure, je suis encore dans l'idée que c'est plus facile quand on maîtrise complètement le sujet , de le, de le vendre ».*

«**10.I** : *c'est-à-dire que je me sentais presque pas légitime en fait de faire anglais euh parce que je bute sur les mots parce que j'hésite aussi sur les prononciations, parce que j'ai pas du tout la sensation de leur inculquer les bons termes, les bonnes façons de parler, de prononcer etc ..*

Iris est très sévère envers elle-même et se laisse enfermer dans sa position symbolique de Sujet Supposé savoir. Elle est soumise à des tensions entre plaisir d'enseigner et souffrance de ne pas tout maîtriser.

Elle finit cependant par se reconnaître des compétences : « *Voilà, ce qui m'empêche pas évidemment de leur apporter tout ce qui est l'aspect culturel d'une nouvelle langue ou même des apports linguistiques, sans parler de la prononciation, la fluidité dans le façon de s'exprimer, on peut quand même toucher des structures grammaticales, les faire répéter, les faire réinvestir, les faire réactiver, enfin je pense quand même aujourd'hui un petit peu quand même.* »

La position d'Iris en tant que Sujet Supposé Savoir aura finalement un peu évolué, mais de manière peu convaincue.

IV.1.b) La difficulté de trouver sa place auprès de Salomé, toujours présente

Quand nous revenons sur cette idée d'apprendre des choses à travers le projet avec Salomé, Iris dit : **96.I** :*[...] et ensuite ce que j'ai appris c'est que même si on manque de temps pour s'harmoniser avec les collègues du secondaire on a quand même ben des méthodes similaires, des référentiels quand même communs [...]... »*

Iris a besoin d'être rassurée. Quand nous la relançons sur son désir de trouver en quoi elle pourrait aussi être utile à Salomé, elle admet qu'elle peut trouver sa place : « **72.I** :*je me dis que en amont effectivement ce qui fonctionne en termes d'atelier ou de manipulation, en termes de, enfin voilà, par rapport à l'album, tout ce qu'on peut imaginer, décliner, ça ça peut être mon apport auprès de Salomé qui peut être n'a pas forcément fait de maternelle [...] »*. Son expérience de PE en Maternelle peut l'aider à apporter quelque chose que Salomé n'a pu expérimenter. Très vite cependant, Iris modère cette idée qu'elle peut être utile : « *ça peut être éventuellement en amont en tout cas quand on prépare la séance c'est ce que je peux aussi apporter à Salomé, peut être je je dis pas, mais peut être pas forcément... »*

Iris, même si elle se reconnaît des compétences qu'elle peut partager avec Salomé, demeure toujours dans une position d'infériorité dont elle a bien du mal à se défaire.

IV.1.c) L'album comme moyen de s'affirmer

En ce qui concerne son utilisation de l'album, elle ne s'est pas laissée influencer par le fait que Salomé ne l'aborde pas de la même manière. Le support que représente l'album lui offre la possibilité de mettre en avant des compétences qui peuvent l'aider à changer son sentiment d'illégitimité à enseigner ce qu'elle répète de ne pas maîtriser. Nous avons ainsi souhaité lui faire expliciter ses procédés d'utilisation de l'album.

Iris reprend les mêmes termes que ceux utilisés lors de la co-construction de la séance de co-animation, mais va même plus loin en proposant des pistes d'exploitation. Tellement habitée par l'idée de ne pas être à la hauteur devant Salomé, elle ne s'était peut-être pas autorisée à pousser son analyse aussi loin que pendant l'entretien d'après-coup :

« **26.I** : *Ben, que ce soit pas une présentation frontale en fait de l'album, qu'il y ait des phases de recherche de la part des enfants, qu'ils fassent...qu'ils soient dans l'émission d'hypothèses ou sur ce qui peut se passer ou ne serait que lorsqu'ils regardent les images, les*

illustrations, imaginer un peu l'histoire ou bien écrire eux-mêmes l'histoire juste à partir des illustrations, manipuler l'album pour justement proposer plusieurs domaines d'activité, que ce soit en graphisme ou en production écrite ou même avec un peu de ... avec un peu de prétention, en anglais, pourquoi pas avec du vocabulaire qu'on pourrait leur fournir, des structures de phrases qu'on a déjà vues ou dans des albums on a quelquefois vu qu'il y avait des tournures de phrases répétitives qui étaient récurrentes tout au long du texte de l'album donc voilà, chercher à travailler de façon différente sur un album, exploiter plein de pistes. »

La démarche d'Iris de mettre ses élèves en position d'agir sur le livre s'oppose à celle de Salomé qui a l'habitude de lire le livre en entier à sa classe.

IV.1.d) Retour sur le terme de co-animation

L'un des aspects les plus importants à notre sens et sur lequel nous avons souhaité des éclaircissements est son interprétation du terme de co-animation que nous avons employé et qui a fait basculer la co-construction de la séance. Pour Iris, co-animer revenait à comprendre que Salomé devait venir combler ses lacunes. Dans un premier temps, elle réitère cette impression : « **30.I** : *Je crois que en gros ça allait que dans un seul sens chez moi, je me servais des compétences en la matière de Salomé et moi je lui apportais rien.* ». Puis quand nous lui avons demandé si le terme plus neutre de « co-intervention » aurait déclenché la même réaction, elle envisage qu'effectivement les deux termes puissent se ressembler : « **36.I** : *Ouais, où c'est un peu plus frontal. Du coup ça ressemble presque à de la co intervention en fait, la limite elle est ...la frontière elle est mince et ça nous arrive de travailler en doublon dans les classes et on s'organise pour savoir qui fait quoi [...] »*

Son développement sur l'exemple de co-intervention qu'elle a l'habitude d'expérimenter avec l'enseignante de l'Ulis de son école révèle aussi que, bien qu'elle ait pu prendre conscience que sa pédagogie pouvait être similaire à celle de Salomé pour certains aspects des enseignements (« **83.I** : *Oui au final c'était ressemblant. Oui oui parce qu'on construit les séances de la même manière avec une séance où on réactive les connaissances de la fois précédente, un temps où on interroge les élèves un peu pour se lancer dans l'activité, un temps où on se fixe sur l'objectif ou ce qu'on découvre de la séance, un temps où on passe un peu à l'écrit, pour figer, pour figer la structure qu'on vient de découvrir, un temps où on la répète, un temps où on fait des activités, on fait la mise en commun, le bilan, enfin oui ça*

ressemble. », qu'elles aient pu l'observer, l'idée que leur métier est différent revient : « **42.I** : *C'est un autre contexte alors peut être que c'est, pour moi je le visualise davantage parce qu'on est 2 PE en fait voilà et que du coup il y a pas ce fossé que je ressens parfois avec des professeurs du secondaire parce que, parce que on connaît pas le métier, on a l'impression qu'on fait pas le même métier en fait voilà, même si nos élèves ils ont que quelques mois de différence (18:26), quand on prend les 6e ils sont guère plus âgés que les CM2, mais j'ai pas l'impression qu'on fasse le même métier ».*

IV.2) L'après-coup de Salomé

IV.2.a) Retour sur le statut de l'écrit

Lorsque nous sommes revenues ensemble sur le statut de l'écrit qui constituait une préoccupation importante pour elle, Salomé tient le même discours, il n'y pas eu d'évolution, ses croyances demeurent les mêmes: «**30 S** : *Disons que comme ils écrivent moins en primaire que on le fait en ...enfin, je devrais modérer...disons qu'on exige plus en collège d'écrit qu'en primaire [...] »* L'école est toujours perçue comme un endroit où on fait moins qu'au collège.

Pour justifier ses dires elle s'appuie sur les textes officiels : « [...] *dans les textes ils demandent à ce que les élèves soient à un niveau A1 essentiellement à l'oral en réception et en compréhension pour le vocabulaire.* »

Elle fait mention du « *référentiel du CECRL* » (33 S) comme base commune au premier et second degré et « *pour tous les pays d'Europe normalement* ».

Or ce n'est pas tout à fait ce que disent les textes. Le document d'accompagnement pour l'évaluation des acquis du socle commun de connaissances, de compétences et de culture en fin de cycle 3⁹⁶ indique bien que le niveau attendu en fin de cycle est le Niveau A1 pour la compétence « Écrire et réagir à l'écrit », mais il dit aussi que le niveau A2 est également

96 https://cache.media.eduscol.education.fr/file/College_2016/74/RAE_Evaluation_socle_cycle_3_643744.pdf

abordé et susceptible d'être atteint dans une ou plusieurs activités. Les programmes⁹⁷ découlent de ce socle commun et du CECRL et proposent une mise en relation entre les deux. L'interprétation des textes de Salomé lui sert à justifier son besoin que les élèves fassent beaucoup d'écrit : « **30.S** : *Que quand on est en 6e il faut qu'ils aient validé le A1 complètement, il faut qu'ils soient passés par l'écrit, énormément donc il faut beaucoup beaucoup plus les faire écrire en 6e qu'en primaire, logiquement. »*

La répétition de « *il faut* » trois fois dans la même phrase nous amène à continuer à penser que le passage à l'écrit, l'écriture, le lien graphie-phonie, l'orthographe sont indispensables dans ses cours, ce qu'elle a d'ailleurs montré dans sa séance de didactique ordinaire : « **30.S** : [...] *il faut qu'ils arrivent à comprendre que le lien graphie-phonie en anglais il est pas aussi explicite qu'en français et que l'anglais a une orthographe propre et ça passe par certaines règles, ça passe par certaines...par l'écriture beaucoup aussi, par beaucoup plus d'écrit, voilà »*.

IV.2.b) Sa conception de l'utilisation de l'album

Interrogée à nouveau son utilisation de l'album comparée à celle exposée par Iris, Salomé essaie d'expliquer que sa démarche est la même quand elle veut que ses élèves comprennent le texte le plus finement possible, allant même jusqu'à utiliser le français pour ceux qui sont le plus en difficulté.

« **26.S** : *ce que je t'ai dit que je faisais, je le fais dans un 1^{er} temps dans un but de compréhension globale de l'histoire, de la structure de l'histoire et des personnages et ce que fait Iris là, les descriptions d'images, je le fais vraiment quand on...ça peut m'arriver de le faire quand je veux vraiment avoir une compréhension fine et vraiment travailler davantage le texte en lui-même quoi, plus que ou que...par rapport au texte, t'as souvent le texte qui correspond aux images, on part de l'image pour vraiment repérer après ce qu'il y a dans le texte par rapport à l'image. »*

Cependant elle reste fidèle à son idée de départ : « [...] *après je vais vraiment le lire comme si je racontais l'histoire à mes enfants [...]* »

97 https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langues_vivantes/65/9/EV16_C3_4_IV_nvo_de_maitrise_V4_748659.pdf

IV.2.c) Retour sur la coopération

Nous avons ensuite souhaité revenir sur la thématique de la coopération qu'elle avait envisagée avec Iris et qu'elle évoque dans l'entretien « à chaud » suite à la séance de didactique ordinaire de cette dernière : « **20.PC** : *à mon avis si on arrive à se fixer sur un objectif on peut essayer de voir comment est-ce que elle avec le public qu'elle a elle peut travailler sur un objectif, on peut travailler sur le même objectif, mais différemment...en...enfin ...peut être, peut être pas au point de vue la réalisation avoir la même tâche, mais au moins travailler les mêmes objectifs et avoir peut être une tâche plus approfondie chez moi pasqu'ils sont plus grands et une tâche peut être plus modeste chez elle ou pas.* » (ANNEXE 7)

Salomé ne remet pas en cause pas cette manière de procéder, adopter des objectifs communs, mais pas forcément des démarches similaires pour les atteindre, car elle lui apparaît à ce moment-là comme « **35.S** : *la plus pratique pour nous et qu'on aurait pu mettre en place le plus facilement.* ».

Elle envisage cependant une suite à ce premier travail : « *Après, avec plus de temps et avec plus de réflexion on aurait pu bâtir, je sais, pas des outils communs* ».

Écrire une culture commune est justement un objectif de la coopération qui pourra constituer une autre piste de formation inter-degré.

IV.2.d) Retour sur le terme de co-animation.

L'emploi par la chercheuse du terme de co-animation avait fortement influencé la teneur de la co-construction de la séance commune. Nous avons donc souhaité connaître l'incidence de ce terme chez Salomé.

Elle affirme dans un premier temps qu'elle n'y a pas mis de valeur particulière et qu'un autre terme n'aurait pas provoqué grande différence dans ses choix didactiques : « **41.S** : *alors moi personnellement je pense que ça n'aurait pas changé grand-chose pasque co-animer, co-enseigner pour moi c'est synonyme, c'est partager avec un collègue une animation de classe, trouver des objectifs pédagogiques, trouver des façons d'agir avec les enfants, de les mettre vraiment dans leurs apprentissages quitte à être juste en retrait et laisser plus en autonomie ou aller faire entre « » le gendarme quand on voit qu'ils font un peu n'importe quoi, qu'ils*

font les zozos.[...] » Je pense que ça dépend des perceptions qu'on peut en avoir; tous les termes que tu m'as dit pour moi sont synonymes, on peut y trouver toujours des nuances si on creuse un petit peu, mais bon, le fait est là. »

Lors de la co-construction de la séance, elle n'a pas remis en cause la direction proposée par Iris : pendant la séance Salomé allait venir dans la classe d'Iris pour pallier à ses manques, la « renforcer ».

Nous retrouvons ce parti-pris non discuté lorsqu'elle modère ensuite son propos en faisant référence au co-enseignement : « 41.S : *Enfin peut être que co-enseigner on peut y mettre la nuance qu'il y en a une des deux qui est spécialiste de sa discipline, ce qui est pas tout à fait...enfin...ce qui est pas tout à fait faux, mais pas tout à fait vrai non plus, on est avant tout des professionnels de l'éducation et de l'enseignement, que ce soit Iris ou moi et la gestion de classe en primaire, elle est pas si différente d'une gestion de classe en collège même dans des grandes classes où on a des gamins qui ont 0 degré d'autonomie. »*

Elle se sent toujours prête à coopérer avec Iris en qui elle reconnaît « **20.PC** : [...] *la dynamique qu'elle insuffle dans le groupe classe...comment dire...par..par le fait qu'on...la façon...qu'on ait plus ou moins une même trame, on a des activités ritualisées, qu'on...qu'il y a une progression qui est plus ou moins établie par rapport à des objectifs [...]* ».

Néanmoins, une fois encore, c'est à demi-mots, et avec bienveillance, que Salomé dévoile son sentiment que les professeurs des écoles ne sont pas des spécialistes contrairement aux professeurs du secondaire, et ce, en étant tout de même conscient de leurs similitudes.

V) Réponses aux questions de recherche

V.1) *Quels savoirs et quelles procédures didactiques deux enseignantes de culture professionnelle différente retiennent-elles pour co-« construire le jeu » en s'appuyant sur un album de littérature de jeunesse en anglais ?*

Le choix initial d'imposer le support de l'album de littérature de jeunesse répondait au besoin de la chercheuse de voir comment les deux enseignantes de culture professionnelle différente allaient réagir face à cet objet. En effet un de nos postulats était de penser que ce support allait faciliter les échanges afin de co-construire un milieu commun.

L'analyse des résultats montre que dès le départ, l'album sert de point de départ à la discussion. Iris a laissé le choix à l'initiative de Salomé qui en profite pour lui présenter sa manière de faire. Même si Iris ne souhaite pas s'impliquer dans le choix du support, car elle ne s'en est jamais servie avec ses classes dans le domaine de l'anglais, elle n'arrive pas vierge de toute conception quant à une possible utilisation.

Les deux enseignantes ont en commun de répondre à la demande institutionnelle d'une pédagogie actionnelle qui préconise de rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages.

Cependant, les procédures didactiques retenues pour exploiter l'album sont très différentes : pour Salomé il s'agit d'en faire une lecture intégrale sans que les élèves interviennent vraiment tandis qu'Iris envisage de le diviser en différentes parties qui serviront de base aux apprentissages dans lesquels les élèves seront directement impliqués. Iris s'appuie sur son expérience de professeur des écoles en cycle 1 et la réinvestit dans son enseignement des langues en cycle 3.

Tauveron (2002), connue pour ses travaux en didactique de la littérature à l'école définit la lecture littéraire comme « *occupation d'un territoire de jeu* »⁹⁸ dans lequel les apprentis lecteurs sont des acteurs actifs de leur apprentissage de la lecture. Le maître est là pour susciter leur curiosité et créer ce qu'on appelle des « *horizons d'attente* ».

Les deux enseignantes font parfois le constat d'une pédagogie différente ou similaire à d'autres moments, s'écoutent, mais ne la remettent pas en cause. En tout cas, elles n'envisagent pas vraiment de changer leur manière de procéder et resteront fidèles à ce qu'elles ont chacune l'habitude de faire, et ce, malgré les nombreuses demandes d'Iris.

Si l'album est utile et propice aux échanges pédagogiques, nous pouvons cependant constater qu'il n'a pas eu d'effet, dans notre étude de cas en tout cas, sur la création d'une véritable culture commune propre à son exploitation.

Cette différence dans l'appréhension de l'album pourrait constituer une piste de mise en œuvre de formation inter-degré afin de favoriser des échanges et la création d'outils communs.

98 Tauveron, C. (sous la direction de) (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Hatier

Cependant, même si l'utilisation globale de l'album diffère, Iris et Salomé se sont découverts des points communs, notamment en ce qui concerne l'apprentissage du lexique. Cet apprentissage se fait par le biais de nombreuses répétitions, individuelles et collégiales. Sur ce point précis, les deux enseignantes se retrouvent même si Iris a des difficultés à le reconnaître. L'objectif lexical va donc être le plus important dans cette co-construction et c'est à partir de ce point que l'écriture de la fiche de préparation, et donc la construction du milieu, va s'opérer. S'il semble difficile pour les deux de se projeter sur la chronogénèse d'une séquence entière, la mise en place d'une séance commune va les obliger à expliciter davantage. Le besoin d'une gestion serrée de la contingence jusque là attribuée à Iris « *la polyvalente* » va se faire jour chez Salomé « *la spécialiste* ». Le choix retenu de faire venir Salomé dans la classe d'Iris pour agir comme un renfort auprès d'Iris et rendre l'apprentissage plus fluide va provoquer des échanges plus précis sur la construction du milieu.

C'est à ce moment-là que l'on perçoit le mieux pour les deux protagonistes – et pas seulement du côté d'Iris – l'intérêt de préciser le passage d'une scène didactique à une autre (la chronogénèse) et la répartition des responsabilités entre elles pour « *faire jouer le jeu* » (la topogénèse).

Nous nous sommes très vite rendue compte lors de l'analyse des échanges du poids des déjà-là des deux enseignantes dans l'orientation des débats.

V.2) *Dans quelle mesure le déjà-là des enseignantes et leur rapport au(x) savoir(s) influencent-ils les savoirs et les procédures didactiques mis en avant lors de la co-construction d'un milieu didactique commun autour d'un album de littérature de jeunesse ?*

L'analyse des résultats a permis de dégager des traits saillants quant aux déjà-là des enseignantes et leur rapport au(x) savoir(s) qui ont directement eu un impact sur la co-construction d'un milieu commun. Des éléments de réponse ont déjà été donnés lorsque les résultats ont été analysés. Nous en faisons ici une synthèse.

V.2.a) Le cas d'Iris

- Entre plaisir à enseigner et souffrance de ne pas tout savoir : un impossible à supporter

À chaque étape du travail de recherche, Iris n'a eu de cesse de mettre en avant son sentiment d'illégitimité à enseigner une matière qu'elle ne maîtrisait pas. Cet impossible à supporter de ne pas savoir alors qu'elle se situe dans la fonction symbolique du Sujet Supposé savoir la pousse à se présenter devant Salomé dans une quasiment constante position d'infériorité.

« je réalise qu'on est pas compétent pour toutes » (ANNEXE 3) ou «12.PE : je vois carrément la différence d'un enseign/ se reprend/ d'une séance menée par un professeur d'anglais et nous qu'on peut mener nous, en tout cas moi ou quelques collègues, quelques autres collègues où euh , l'intonation, où l'accent où euh où la langue tout simplement est maîtrisée vraiment autrement. » (ANNEXE 3).

Si ce n'est lors de l'entretien d'après-coup, quand nous l'obligeons à revenir sur sa séance de didactique ordinaire et la mettons en face de l'incohérence de ses pensées, que nous lui faisons prendre conscience du décalage entre ses sentiments et la réalité des faits, Iris continue à estimer qu'elle ne peut enseigner l'anglais aussi bien que sa collègue spécialiste.

Pour diminuer les difficultés rencontrées lors de la non-maîtrise d'un savoir, Iris a besoin de planifier de manière très serrée son enseignement. Elle va utiliser notre demande de rédiger une fiche de préparation pour pousser Salomé, qui elle déclare ne plus avoir besoin de passer systématiquement par cet étape, à expliciter ses manières de faire.

- Une gestion serrée de contingence

Le besoin d'anticipation de construction du jeu la pousse à demander à Iris des précisions sur les différentes étapes des scènes didactiques à faire jouer aux élèves. Mettre par écrit toutes les étapes, les objectifs, la chronogénèse, la topogénèse, est un préalable indispensable à tout acte d'enseignement de toutes les matières dans lesquelles elle se sent moins à l'aise ou pas à l'aise du tout. Selon elle un enseignant est forcément celui qui doit savoir, elle accorde une importance très haute à la fonction du Sujet Supposé Savoir. Ce fort sentiment va s'incarner dans son interprétation du terme de « *co-animation* ».

- Un sentiment d'illégitimité qui dicte toute la structuration de la séance commune.

La définition de la co-animation, qu'elle va associer à une aide de Salomé pour remédier à ses lacunes, va orienter la co-construction de la séance. Iris va en quelque sorte se cacher derrière Salomé, assurer la « logistique » dans la classe, la mise en place des groupes, la passation des consignes en français, tandis que Salomé va assurer toute la partie relative à l'enseignement pur de la langue en ne parlant qu'anglais. Par la suite, lors de l'entretien d'après-coup elle sera tout à fait capable d'explicitier son interprétation de la co-animation comme un « *renfort de la part de Salomé* » en opposition avec sa vision du co-enseignement tel qu'elle pense l'avoir vécu avec sa collègue enseignant en ULIS. Lorsque nous avons timidement suggéré que ce parti-pris avait pu l'arranger, elle s'est mise à rire et n'a pas développé son propos.

- Un déjà-là expérientiel de professeur polyvalente

Lorsqu'il est question de la méthodologie d'exploitation de l'album de littérature, Iris va s'appuyer sur ses connaissances pédagogiques du cycle 1 en la matière pour la réinvestir dans l'enseignement de l'anglais. Iris montre, du fait de son emploi d'un vocabulaire didactique et pédagogique précis, qu'elle possède une forte culture pédagogique qui ne va cependant pas lui faire prendre conscience de ses compétences à enseigner.

Face à Salomé qui à certaines occasions lui fera remarquer qu'elles ont des méthodes similaires et qui louera la culture pluridisciplinaire des professeurs des écoles qu'elle envie, elle continuera à estimer qu'elles ne font pas le même métier et qu'elle ne sera jamais à la hauteur. Iris avouera même son admiration pour Salomé lorsqu'elle l'entend parler anglais.

V.2.b) Le cas de Salomé

- Un sujet qui se retrouve enfermé dans sa posture de « spécialiste »

Salomé ne veut pas se placer dans une position de supériorité, mais elle fait souvent allusion à la différence de niveau de langue entre Iris et elle : « *le fait que ma formation fait que j'ai pas le même niveau d'anglais qu'elle* » (ANNEXE 11). Au début de la co-construction elle ne souhaite pas se laisser voir comme celle qui sait, face à celle qui ne sait pas ou qui sait moins :

« moi je te propose juste ma séquence », mais le parti-pris d'Iris de considérer la co-animation comme un renfort face à sa supposée incompetence va finalement l'enfermer dans sa posture de sujet supposé savoir conférée par son statut de spécialiste.

Salomé dans l'entretien de déjà-là précise bien que « 12.S : On a l'impression vraiment que ce n'est pas le même métier qu'on fait, c'est sûr c'est pas le même métier parce qu'eux ils sont, ils ont une casquette de polyvalent et nous on a une casquette de spécialiste, mais on a la même envie quoi » (ANNEXE 5).

C'est toujours avec bienveillance que Salomé, comme nous l'avons montré dans l'après-coup fait le constat que selon elle, « 41.S : Enfin peut être que co-enseigner on peut y mettre la nuance qu'il y en a une des deux qui est spécialiste de sa discipline, ce qui est pas tout à fait...enfin...ce qui est pas tout à fait faux, mais pas tout à fait vrai non plus [...] » (ANNEXE 8).

C'est la raison pour laquelle elle ne cherche pas vraiment à dissuader Iris, mais s'occupe à voir dans quelle mesure elle peut être utile en venant dans sa classe.

Elle est aussi divisée entre son envie de plaire aux élèves en étant « fun » et le besoin de montrer le côté « sérieux » de l'anglais en 6e.

▪ Un sujet divisé entre amusement et sérieux

« 52.il faut que l'anglais ce soit fun , enfin moi honnêtement dans ma pratique j'ai envie que ce soit comme ça

53.vivant et drôle et attractif (dit en même temps par la PE) ; un gamin qui est pas sorti de mon cours sans avoir eu la banane, au moins une fois pendant le cours, moi j'ai perdu mon heure. Je pense que c'est comme ça que je fonctionne » (ANNEXE 10)

Cette tension entre « fun » et « sérieux » et le paradoxe qui en découle avait déjà été visible lors de l'entretien à chaud après la séance d'Iris. D'un côté elle s'attendait à voir quelque chose de plus ludique et pour autant elle manifeste le regret que les élèves ne connaissent pas suffisamment l'orthographe des mots lorsqu'ils arrivent en 6e.

Lorsqu'elle présente à Salomé sa manière de travailler, elle insiste beaucoup sur la nécessité que les élèves de 6e prennent conscience de l'importance de l'écrit, sous-entendu que les élèves de CM2 arrivent sans.

L'analyse de la co-construction de la séance commune va révéler une progression dans le processus de mise en place de la compétence coopérer.

V.3) *Quel rôle la mise en place de la séance de co-animation joue-t-il dans la construction de la compétence coopérer chez des enseignants de culture professionnelle différente ?*

Notre postulat de considérer la co-construction d'une séance de co-animation comme un levier de compréhension de la construction de la compétence coopérer pour des enseignants appartenant à des corps professionnels différents a permis de révéler une évolution des comportements des deux enseignantes.

Si notre travail de recherche s'était arrêté seulement sur la co-construction d'une séquence commune, nous aurions mesuré le niveau de coopération des enseignantes, tel que modélisé par Perrenoud dans la partie théorique, comme suit : « *Les membres de l'équipe se mettent d'accord sur de nombreux aspects de leurs pratiques, mais laissent à chacun une large autonomie dans l'interprétation et la réalisation.* ».

En effet, à l'issue de cette co-construction, Iris et Salomé avaient convenu de travailler séparément les objectifs conjointement choisis (ANNEXE 9 : 359.PC : *de toute façon le but c'est de travailler ensemble, qu'on soit d'accord qu'on propose...l'idée c'était pas de proposer les mêmes contenus au même moment* » avant de se retrouver lors d'une rencontre des deux classes afin de réaliser la tâche finale commune.

La vision qu'elles ont l'une de l'autre n'est pas symétrique.

La vision de Salomé de l'école se traduit par un effet de soustraction : même chose mais en moins exigeant ou moins développé.

Pour Iris, c'est le contraire, ce qu'on fait au collège, c'est toujours plus et mieux qu'à l'école : « **2.PE:** *à chaud j'ai trouvé qu'elle déployait une énergie/rigole/considérable, je m'attendais pas à ça.* », « **4.PE :***parce qu'il y avait un tel une telle fluidité dans sa façon de s'adresser aux enfants,*» (ANNEXE 3),

Iris fait également une fixation sur sa prononciation qu'elle juge défailante : « **18.bis.***Après moi je suis bloquée par mon... ..par l'accent que j'ai pas, par tu vois, l'intonation, je vais la*

mettre, tu vois ça j'ai l'habitude ...c'est juste la prononciation qui peut être défectueuse tu vois... » (ANNEXE 10).

Ce gros complexe occulte complètement le fait qu'elle est compétente dans ses pratiques pédagogiques et dans sa gestion de la classe, ce qui va se retrouver à travers son interprétation du terme co-animer dont avons déjà parlé.

Revenons sur la conception du travail partagé de Marcel & al (2017) pour situer le niveau d'engagement d'Iris et Salomé.

Ils concevaient le travail partagé en trois niveaux d'emboîtement :

« Le premier, la coordination, se réfère à l'agencement d'actions en vue d'un but commun. Elle implique un ajustement réciproque des actions des uns et des autres. Le second renvoie à la collaboration et à une interdépendance entre les opérateurs ainsi qu'un partage de temps et d'espace ainsi que de ressources communes. Elle repose sur une communication fonctionnelle à la recherche d'efficacité. Le dernier renvoie à la coopération qui suppose une dépendance réciproque et un ajustement des activités. »

Le second travail de co-construction a permis la mise en place d'échanges beaucoup plus poussés entre les deux enseignantes. L'obligation de devoir travailler ensemble dans le même espace a occasionné le besoin de connaître plus précisément les modes de fonctionnement de l'autre pour permettre ensuite un ajustement des pratiques.

C'est à ce moment-là que va s'opérer une première étape de partage d'une culture commune et va faire évoluer le niveau de coopération, le faisant passer d'une « *large autonomie dans l'interprétation et la réalisation* » à une « *dépendance réciproque et un ajustement des activités*. »

Si, comme nous l'avons déjà évoqué, le besoin de tout détailler était d'abord l'apanage d'Iris, il devient aussi celui de Salomé lorsqu'elle se retrouve dans la situation de mener la séance avec les élèves d'Iris. Si jusqu'alors les deux enseignantes s'étaient questionnées, écoutées, elles n'avaient pas pour autant eu à ajuster leurs pratiques. Afin que les élèves d'Iris aient une idée de ce qui les attend au collège, tout en respectant et en s'appuyant sur la pédagogie du premier degré, les deux enseignantes s'entendent pour mettre véritablement en commun leurs procédés didactiques.

En cela, nous pouvons dire que véritablement la mise en œuvre d'une séance commune fait évoluer la notion de coopération, passant d'une dimension « faire à côté » à « faire ensemble ».

Comme le fait remarquer Salomé dans son entretien d'après-coup, avec davantage de temps « *on aurait pu bâtir, je sais, pas des outils communs [...]* » (ANNEXE 8).

CONCLUSION

D) La rencontre de deux cultures professionnelles : c'est pareil, mais...

Il était question à travers ce mémoire de questionner la thématique de la construction de la compétence coopérer chez deux enseignantes de cycle 3, mais qui n'appartiennent pas au même corps professionnel.

Les Instructions officielles et les différentes réformes menées encouragent les enseignants à coopérer. Coopérer est également inscrit dans le référentiel de compétence des enseignants.

Cependant cette coopération, contrairement à notre intuition ne semble pas si facile à construire. Certains éléments des discours recueillis lors des différents entretiens menés pendant la recherche témoignent d'un paradoxe : alors même qu'elles reconnaissent à plusieurs reprises que leurs pratiques sont similaires, elles éprouvent le besoin, d'explicitier ou de faire expliciter par l'autre leur manières de procéder.

Les deux enseignantes ont le même référentiel de programme, la terminologie est donc identique. Pourtant Iris a besoin que Salomé la renseigne sur le lexique qu'elle utilise :

« **13.bis.PE** : *quand t'appelles tâche finale...pasque nous on a pas ce genre...ce vocabulaire-là...[...]* (ANNEXE 9).

Même si les deux enseignantes ont eu l'occasion de se voir enseigner et de constater que les écarts entre leur pédagogie ne sont pas si importants, elles continueront jusqu'au bout de penser qu'elles n'exercent pas le même métier.

Le moment où elles prennent vraiment conscience de ce que sous-entend le terme de coopération est lorsqu'elles sont mises en position de devoir ajuster leurs actions en partageant le même espace et les mêmes élèves.

Coopérer ne se décrète pas, encore faut-il trouver des moyens de mettre une véritable coopération en place Notre recherche a montré qu'aller voir son homologue de cycle 3 ne semblait pas suffire à faire prendre conscience de la présence d'un référentiel commun.

Le principe de co-intervention, qui a révélé que c'était le moment où les enseignantes cherchaient réellement à comprendre l'autre pour pouvoir s'y associer, nous semble donc être un levier de construction d'une culture commune pertinent.

II.) Les perspectives

Ce travail de recherche nous aura permis de mesurer à quel point l'école et le collège étaient encore considérés comme deux mondes à part par les enseignants eux-mêmes, et ce, même s'ils se reconnaissent de nombreuses similitudes et ont envie de travailler ensemble.

La capacité de coopérer doit se construire, elle ne se décrète pas. Pour cela, il nous semble nécessaire de reconsidérer la formation des nouveaux diplômés des concours de professeurs du premier et second degré afin que ces disparités s'estompent, à défaut de pouvoir disparaître.

Partager davantage de contenus de formation, exploiter davantage les projets interdisciplinaires, accompagner, faire réfléchir, favoriser les échanges entre professeurs, même pour les plus expérimentés, sont des pistes qu'il faudrait explorer. L'objectif est bien de créer une culture commune afin que les élèves de cycle 3 puissent glisser avec le moins de heurts possible d'une structure à l'autre.

Gageons qu'avec le temps, ce vœu ne reste pas pieux, mais que l'idée fasse son chemin.

III) Les limites de la recherche

III.1) Une recherche dans un contexte très particulier

Le déroulement de la recherche a été complètement mis à mal par l'arrivée du virus de la Covid qui a eu pour conséquence l'arrêt des cours pendant de nombreux mois. Le retour en classe, après des semaines de confinement, s'est réalisé dans le cadre de mesures strictes : les brassages entre élèves ont été interdits puis très limités, rendant impossible le temps de l'Épreuve dans la classe. Nous avons donc décidé de modifier nos questions de recherche et de faire évoluer le cadre théorique afin mener un travail que nous qualifierons de « *digne d'intérêt* ».

Ces changements de perspective nous ont conduit à reconsidérer la méthodologie de recherche qui a sûrement alourdi le travail. La frustration engendrée par l'impossibilité de mesurer la capacité de coopérer des enseignantes si elles avaient pu effectivement réaliser la séance de co-animation en classe nous a invariablement entraînée vers un désir de compenser ce manque indéniable. Car comme dit Salomé à la fin de la co-construction de la séance

commune : « *Tout semble cohérent* ». Oui, sur le papier. Les écarts invariablement constatés pendant l'Épreuve auraient pu faire les faire évoluer vers d'autres ajustements ou prises de décisions en amont. La fin de la recherche tel qu'elle s'est déroulée dans ce contexte de Covid nous a toutes les trois laissées frustrées.

III.2) Une recherche limitée à un seul binôme

Notre recherche ne présente la co-construction qu'au travers d'un seul binôme constitué d'une PE dont le sentiment d'illégitimité pour enseigner l'anglais est très fort. Même si ce sentiment est partagé par beaucoup de PE, il en existe pourtant chez qui enseigner une langue vivante est un plaisir et pour lequel ils ont de réelles compétences. Certains ont pu effectuer des études de langue et être aussi « *spécialistes* » que les professeurs de collège. Pouvoir analyser leur co-construction aurait été très intéressant, mais n'a pas été possible ici. D'une part parce que trouver un deuxième binôme plus équilibré n'a pas été possible. Nous avons bien trouvé un professeur des écoles très à l'aise dans l'enseignement de l'anglais, mais c'est le professeur de collège qui, à la suite de la présentation du projet, n'a pas voulu donner suite. D'autre part, le cadre d'écriture du mémoire n'aurait pas été suffisant pour exploiter toutes les données recueillies.

III) **L'après-coup du chercheur**

Repasser par la première personne, « je » alors qu'il m'aura été bien difficile de glisser vers la posture scientifique du « nous » du chercheur me fait mesurer le chemin parcouru depuis deux ans.

La première phrase de ce mémoire fait suite à un propos de Terrisse qui explique qu'un chercheur ne choisit pas son sujet par hasard. Lorsque j'ai démarré ce travail, j'étais loin de me douter de l'impact qu'il aurait sur ma vie, d'autant que je n'avais initialement pas choisi ce sujet.

Carnus (2007) explore l'« *effet* » chercheur à travers son propre travail de recherche. Il me semble aujourd'hui évident que malgré toutes les précautions scientifiques prises dans le cadre du choix de la méthodologie du recueil de données et leur traitement par triangulation, je n'ai pas échappé à ce phénomène. Il faudra encore laisser passer du temps pour être plus

précis dans cette interprétation, mais je devine déjà que ma double identité de « *professeur des écoles* » et de « *professeur de collège* » a pesé dans mes entretiens avec les deux enseignantes collaboratrices. Elles-mêmes étaient très volontaires pour m'aider et j'ai senti qu'elles voulaient me faire plaisir en donnant par exemple des réponses qu'elles pensaient pouvoir me convenir. De mon côté, il m'a été très difficile de tenir ma posture de chercheur sans intervenir, plus particulièrement auprès de la professeur des écoles qui n'a eu de cesse de se déclarer incompétente et illégitime. Mon *impossible à supporter* s'est révélé : je n'ai pas pu rester neutre devant la posture d'Iris, je n'ai pu m'empêcher de lui faire prendre conscience de ses nombreuses compétences et la laisser croire qu'un professeur des écoles occupe forcément une position inférieure face à un professeur du second degré, dit « spécialiste ».

Ce travail m'aura également appris beaucoup en termes de techniques de recherche, de cadres théoriques et surtout sur moi-même. Adopter le cadre de la didactique clinique pour faire l'analyse d'un sujet a eu un effet « *boomerang* » sur mes propres pratiques. Il m'a poussée à constater que j'étais moi aussi un sujet divisé de et par mon inconscient, ce qui, sans nul doute, m'aidera dans la poursuite de ma carrière.

BIBLIOGRAPHIE

- Alter, N. (2009), *Donner et prendre. La coopération en entreprise*. Paris : PUF
- Altet, M. (2000). *L'analyse des pratiques, une démarche de formation professionnalisante ?* in *Recherche et Formation*, N°35. *Formes et dispositifs de la professionnalisation, sous la direction de Altet, M. et Bourdoncle, R.* pp. 25-41.
https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2000_num_35_1_1668
- Amade-Escot (2005), Milieu, Dévolution, Contrat, Regard de l'Éducation Physique, In *Sur la Théorie des Situations Didactiques. Questions, réponses, ouvertures. Hommage à Guy Brousseau*. Pp 91-98
- Artigue, M. (2002), Ingénierie didactique : quel rôle dans la recherche didactique aujourd'hui. In *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, N°8, 2002, *Didactique des disciplines scientifiques et technologiques : concepts et méthodes*. pp 59-72
- Beaumont, C., Lavoie, J., & Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire: cadre de référence pour soutenir la formation*. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES). Université Laval, Québec. Repéré à http://crires.ulaval.ca/sites/crires/files/roles/membre-crires/guide_sec_nouvelle_version.pdf
- Bardin, L. (1997), *L'analyse de contenu*, Presses Universitaires de France
- Behra, S. (2019). Quelles sont les compétences nécessaires pour enseigner les langues à l'école élémentaire ? In *Conférence de Concensus. Langues vivantes étrangères. 13 & 14 mars 2019*.
http://www.unesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/CCLV_Behra_MEF-v2.pdf
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., Mosconi, N. (1996), *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. et Mosconi, N. (2000). *Formes et Formations du rapport au savoir*. L'Harmattan
- Bélangier, D.-C, (2010). De la compétence collective dans les équipes éducatives au collégial. *Pédagogie collégiale*, Vol. 23 N°2
- Bento, M., Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France, *Éducation et didactique [Online]*, 7-1 | 2013, Online since 31 January 2015, connection on 22 August 2021. URL: <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1404>

Bishop, M. & Dorison, C. (2015). Genèse et enjeux du problème de la liaison du Cours moyen 2 à la Sixième, 1959-1980. *Le français aujourd'hui*, 189, 13-24. <https://doi.org/10.3917/lfa.189.0013>

Bourguignon, C. (2002) *La démarche didactique en anglais. Du concours à la pratique*, PUF

Brousseau, G. (1998). *Théories des situations didactiques en mathématiques*. Grenoble, La pensée sauvage

Brousseau, G. (2004), *Théorie des Situations Didactiques*, Textes rassemblés et préparés par Balacheff, N., Cooper, M., Sutherland, R., Warfield, V., La pensée sauvage Éditions (2eme édition)

Brousseau, G. (2011), La théorie des situations didactiques en mathématiques, *Éducation et didactique*, [Online], 5-1 | 2011, Online since 30 May 2011, connection on 20 August 2021. URL: <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1005>

Bru, M. (1991), *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*, Toulouse, Éditions Universitaires du Sud

Bucheton, D. (dir), (2009-2014), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse, OCTARES Editions

Bucheton, D. (2019), *Les gestes professionnels dans la classe, Ethiques et pratiques pour les temps qui viennent*, ESF Sciences Humaines

Buznic-Bourgeacq, P, Terrisse, A., & Lestel, G. (2008). Expérience personnelle et expérience professionnelle dans l'enseignement de l'EPS : deux études de cas contrastées en didactique clinique. *Éducation & didactique*, 2 (3), 77-95.

Buznic-Bourgeacq, P. (2009), Chapitre 6, Le sujet enseignant et la gestion du contrat didactique. Un regard en didactique clinique, In Carnus, M.-F, Terrisse, A.(sous la direction de), *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS): Quels enjeux de savoirs ?* (pp. 101-113). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

Buznic-Bourgeacq, P. & Terrisse, A. (2013). Le sujet en position d'enseignant : pratiques et discours de trois professeurs d'EPS débutants avec ou sans expérience personnelle dans l'activité enseignée. *Revue française de pédagogie*, 184, 15-28. <https://doi.org/10.4000/rfp.4209>

Cadre européen commun de référence pour les langues (2001) Didier/Le Conseil de l'Europe

Cahiers Pédagogiques (Les) (janvier 2021), Dossier. Co-intervention : à deux dans la classe. N°566

Carnus, M.-F. (2003). Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique : une étude de cas croisés. In C. Amade-Escot (éd), *Didactique de l'éducation physique, état des recherches*, Paris : Revue EPS, 195-224.

Carnus, M.-F. (2007), L'« effet chercheur » dans l'observation des pratiques enseignantes : entre rationalité et subjectivité. *Symposium : Regards croisés sur le processus de recherche dans le contexte d'une approche clinique d'orientation psychanalytique*. Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation, Strasbourg

Carnus, M.-F. (2008), Analyse didactique clinique de pratiques d'enseignants expérimentés et débutants. Une étude de cas croisés sur l'usage de la notion de « gainage » en cours d'EPS », In Carnus, M.-F., Garcia-Deban, C., Terrisse, A. (coordonné par) *Analyse des pratiques des enseignants débutants, approches didactiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage

Carnus, M.-F. (2009). Chapitre 4. La décision de l'enseignant en didactique clinique. Études de cas en Éducation Physique et Sportive (EPS). In A. Terrisse & M.-F. Carnus (Dir.). *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS) : Quels enjeux de savoirs ?* (pp. 63-81). Bruxelles : De Boeck supérieur.

Carnus, M.-F. (2010). L'inscription clinique en didactique de l'éducation physique et sportive, *Revue Cliopsy*, n° 4, 73-88.

Carnus, M.-F. (2010) La construction de la professionnalité enseignante à travers un dispositif interdisciplinaire de collège, *Revue française de pédagogie* [Online], 173 | octobre-décembre 2010, Online since 01 January 2015, connection on 20 August 2021. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/2521>

Carnus, M.-F., Terrisse, A. (2013), *Didactique de l'EPS. Le sujet enseignant en question*, Paris, Éditions Revue EPS

Carnus, M.-F., Baillet, D., Therriault, G., Vincent, V. (2019), *Rapport au(x) savoir(s) et formation des enseignants, Un dialogue nécessaire et fructueux*, De Boeck Supérieur

Corriveau, L., Letor, C., Périsset Bagnoud, D. & Savoie-Zajc, L. (2010). *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation : processus, stratégies et paradoxes. Apprentissages individuels, compétences collectives et développement professionnel en organisation*.

Cattonar, B. (2002). *Homogénéité et diversité des identités professionnelles enseignants*. p171-208 in C. MAROY (dir.), *L'enseignement secondaire et ses enseignants : Une enquête dans le réseau d'enseignement libre subventionné en Communauté française de Belgique*, Bruxelles : De Boeck.

Choquet, C., Thieffry, A. (2012) *Enseigner l'anglais avec des albums d'Anthony Browne*, SCEREN/CRDP Nord-Pas de Calais

De Ketele, J.-M., Roegiers, X., (1996). *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*. De Boeck Université

Didactiques pour enseigner, (2019). Collectif didactique pour enseigner. Collection « Paideia », Presses Universitaires de Rennes

Duru-Bellat, M., Van Zanten, A. (2012). *Sociologie de l'École*. Armand Colin. (4e édition)

Friend, M., Cook, Lynn. (2010), *Interactions : Collaboration skills for school professionals*, Colombus

Gaonac'h, D. (1990), Lire dans une langue étrangère. Note de synthèse In *Revue française de pédagogie*, volume 93, pp 75-100

Gibert, A.-F. (2018). *Le travail collectif enseignant, entre informel et institué*. Dossier de veille de l'IFE, n°124. Lyon : ENS de Lyon

Gruson, B. (2006) *L'enseignement d'une langue étrangère à l'école et au collège : vers une meilleure compréhension des situations didactiques mises en œuvre : analyse comparative de l'action de deux professeurs de CM2 et de deux professeurs de sixième*. Éducation. Rennes 2
<https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01088549>

Gruson, B. (2019), *L'action conjointe en didactiques des langues, Elaborations conceptuelles et méthodologiques*. Collection « Paideia », Presses Universitaires de Rennes

Hanot, S. (2017) *Enseigner l'anglais à partir d'albums CMI/CM2*, Retz

Harent, R., Toullec-Thery, M., (2021) Sept configurations à deux en classe. In *Les Cahiers Pédagogiques*, N° 566, p 32-33

Jégo, S., Guillo, C. *Les enseignants face aux risques psychosociaux : Comparaison des enseignants avec certains cadres du privé et de la fonction publique en 2013*. Éducation & formations, DEPP, 2016, pp.77-113. halshs-01521720

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01521720>

Jellab, A. (2017) La professionnalisation des enseignants du secondaire en France. Entre injonctions institutionnelles et approche sociologique, *Éducation et socialisation* [Online], 46 | 2017, Online since 01 December 2017, connection on 18 August 2021. URL: <http://journals.openedition.org/edso/2669>; DOI: <https://doi.org/10.4000/edso.2669>

Jourdan, I. (2009). Chapitre 2. Étude du rapport au savoir chez les étudiants en formation initiale en EPS. In A. Terrisse éd., *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS): Quels enjeux de savoirs ?* (pp. 33-48). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

Les Langues Modernes, (avril, mai, juin 2019), Dossier : Littérature jeunesse et enseignement des langues, APLV, Paris

Le Boterf, G. (2007). *Construire les compétences individuelles et collectives. Agir et réussir avec compétence*. Paris, Eyrolles.

Leplat, J. (2000). *Compétences individuelles, compétences collectives*. Psychologie du travail et des organisations, Vol.6, N° 3/4

Letor, C. (2010), *Moments de coopération entre enseignants : entre logiques institutionnelles, organisationnelles et professionnelles*. Travail et formation en éducation [Online],7 | 2010, Online since 18 February 2011, connection on 18 August 2021. URL: <http://journals.openedition.org/tfe/1458>

Little, J.-W. (1990). The persistency of privacy : autonomy and initiative in teacher's professional relations. *Teachers college record*, 91 (4)

Loizon, D. (2003), Les filtres personnels dans l'action didactique. Étude de cas dans l'enseignement du judo. In A. Terrisse & M.-F. Carnus (Dir.). *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS) : Quels enjeux de savoirs ?* (pp. 82-99). Bruxelles : De Boeck supérieur.

Luc, C., Enjeux et perspectives de recherche, In *Les Langues à l'École, (coordination Haas, G., Colloque IUFM, 13-14 mars 1996, Dijon, CRDP de Bourgogne*

Marcel, J.-F. (2005). De l'évolution socio-historique du travail de l'enseignant du primaire. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 38, 31-59. <https://doi.org/10.3917/lse.384.0031>

Marcel, J.-F., Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D. & Tardif, M. (Ed.). (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck.

Margolinas, C. Le milieu et le contrat, concepts pour la construction et l'analyse de situations d'enseignement. *Université d'été de La Rochelle, 1999, La Rochelle, France. pp.3-16*

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00421845>

Meyer, J.-C. (2017). *Le travail collaboratif des enseignants, Pourquoi?Comment ?* ESF éditeur.

Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. *Loi d'orientation sur l'éducation, n°89-486 du 10 juillet 1989.*

<https://www.education.gouv.fr/loi-d-orientation-sur-l-education-ndeg89-486-du-10-juillet-1989-3779>

Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. Circulaire n° 91-246 du 6 septembre, *Expérimentations contrôlées de l'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école élémentaire, BO n°32 du 19 septembre 1991.*

Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. Circulaire n° 91-103 du 3 mai 1995, *Enseignement des langues vivantes : orientations pédagogiques et modalités de mise en œuvre, BO n°19 du 11 mai 1995*

Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. Circulaire n° 97-102 du 14 avril 1997, *Enseignement des langues vivantes : organisation de l'année scolaire 1997-1998, BO n°18 du 1^{er} mai 1997*

Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports, *Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire, BO hors-série n° 1 du 14 février 2002*

Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports, *Programmes d'enseignement des langues vivantes étrangères ou régionales à l'école primaire, BO hors série n°4 du 29 août 2002*

Ministère de la jeunesse, de l'Éducation nationale et de la recherche, Direction de l'enseignement scolaire, *Documents d'accompagnements, Anglais, cycle des approfondissements (cycle 3), CNDP, Août 2002*

Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports, *Programmes de langues étrangères pour l'école primaire anglais, BO Hors Série, N°8 du 30 Août 2007*

Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. *Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la république.*

Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. *Bulletin officiel n°30 du 25 juillet 2013, référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation.*

Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. *Cedre 2016 Anglais en fin d'école et de collège, Dossier de la DEEP n°212*

Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports (2017), Taylor, A., Manes-Bonnisseau, C., *Rapport Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères. Oser dire le nouveau monde.*

Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports (2019), *Transformer le lycée professionnel, Vade-Mecum Mettre en œuvre la co-intervention dans la voie professionnelle*

Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports, *Les langues vivantes étrangères, nouveau domaine proposé à la première orale du CRPE, 2020, devenirenseignant.gouv.fr, <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid141653/epreuve-langue-crpe.html>*

Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. *Le programme du cycle 3, BO n°31 du 30 juillet 2020*

Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. *Le programme du cycle 3, BO n°31 du 30 juillet 2020. Version modifiée*

Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. (2021). *Le plan national de formation 2021-2022*

Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports (2021), *Guide pour l'enseignement des langues vivantes étrangères, Oser les langues vivantes à l'école*
<https://eduscol.education.fr/425/le-plan-national-de-formation>

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *Modalités d'organisation du concours externe, du concours externe spécial, du second concours interne, du second concours interne spécial et du troisième concours de recrutement de professeurs des écoles, BO n°21 du 26 mai 2005*

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *Programmes de l'enseignement des langues vivantes étrangères au palier 1 du collège, BO hors série n°06 du 25 août 2005*

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2007). *Bulletin officiel n°1 du 4 janvier 2007, cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres.*

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *Mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences, programmes d'enseignement de l'école primaire, BO hors série du 12 avril 2007*

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *Ressources d'accompagnement pour le premier et second degrés, Enseigner les langues vivantes, Novembre 2014*

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *Expertise sur la continuité pédagogique entre l'école et le collège, Igen, Igaenr, Rapport n°2016-040, juillet 2016.*

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *Document d'accompagnement pour l'évaluation des acquis du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Éléments pour l'appropriation du niveau de maîtrise satisfaisant en fin de cycle 3.* Octobre 2016.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *Ressources pour l'évaluation du niveau de maîtrise du socle commun. Comment déterminer les niveaux de maîtrise du socle commun pour les langues vivantes ? Cycle 3 et 4,* Octobre 2016

Paternotte, C. (2017). *Agir ensemble : fondements de la coopération.* Vrin

Perrenoud, P. (1993) *Travailler en équipe pédagogique : résistances et enjeux,* Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1993. Repris dans P. Perrenoud, *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe,* Paris, ESF, 1996, chapitre 5

[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/
php_1993/1993_13.html#copyright](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_13.html#copyright)

Ponnoud, S., Béziat, J. (2017), Le dispositif Plus de maîtres que de classes : bien être et collectif à l'école. *Recherches & éducations* [Online], 17 | Juin 2017, Online since , connection on 20 August 2021. <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/5041>

Portelance, L., Martineau, S., & Mukamurera, J. (2014). *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement.* Québec, Presses de l'Université du Québec

Rapport Public, Leloup, M.-H et al. (15 juillet 2016). *Expertise sur la continuité pédagogique entre l'école et le collège*

Robert, P. (1983). *Dictionnaire Le Petit Robert*

Salin, M.-H, Clanché, P., Sarrasy, B. (2005). *Sur la Théorie des Situations Didactiques. Questions, réponses, ouvertures. Hommage à Guy Brousseau*. La Pensée Sauvage Éditions

Sauvé, P. (2005), Les compétences collectives. *Virage*, vol.8, n°1.

Saillot, E., Malmaison, S. (2018) Analyse des ajustements réciproques dans une activité de co-enseignement : étude de cas dans le dispositif « Plus de maîtres que de classes », *Éducation et socialisation* [Online], 47 | 2018, Online since 01 March 2018, connection on 20 August 2021. URL: <http://journals.openedition.org/edso/2894>

Sensevy, G., Mercier, A. (sous la direction de), (2007) *Agir ensemble, L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Presses Universitaires de Rennes

Tardif, M. & Borgès, C. (2009). Transformations de l'enseignement et travail partagé. *Les sciences de l'éducation – Pour l'Ere nouvelle, Vol 42*
<https://doi.org/10.3917/lse.422.0083>

Tauveron, C. (sous la direction de) (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Hatier

Therriault, G., Baillet, D., Carnus, M.-F. et Vincent, V. (dir.). (2018). *Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant. Une énigmatique rencontre*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur

Terrisse, A. & Carnus, M.-F. (2009). *Didactique de l'éducation physique et sportive. Quels enjeux de savoir*. Bruxelles, De Boeck.

Terrisse, A. (2009), Chapitre 1, La didactique clinique en EPS. Origine, cadre théorique et recherches empiriques, In Carnus, M.-M, Terrisse, A.(sous la direction de), *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS): Quels enjeux de savoirs ?* (pp. 13-31). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

Toullec-Théry, M., Marlot, C., (2017), *Premiers éléments d'analyse de deux dispositifs contrastés « plus de maîtres que de classes »*
<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/nouvelles-professionnalites/maitres-surnumeraires/premiers-elements-d2019analyse-de-deux-dispositifs-contrastes-ab-plus-de-maitres-que-de-classes-bb#section-0>

Van Der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Presses de l'Université de Montréal et de Boeck.

Veyrunes, P., Marais, M.-L., Roublot, F., Leblanc, S. (2009) L'action d'une PLC2 documentaliste lors d'un début de séance en co-intervention : un ajustement difficile. In *L'agie enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Bucheton, D. (sous la direction de). Toulouse : OCTARES Éditions

Volf, V. (2017). Cultures pédagogiques et identité professionnelle des professeurs des écoles et des collèges : Étude du rôle des arrière-plans culturels et contextuels dans les constructions identitaires et les relations école-collège . Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation . Université de Bordeaux

<https://www.theses.fr/2017BORD0851>

TABLE DES FIGURES

<u>Figure 1</u> : synthèse des éléments de la compétence du collectif et de la compétence collective	19
<u>Figure 2</u> : modélisation de Perrenoud sur les modalités de coopération	24
<u>Figure 3</u> : modélisation de co-intervention de Friend et Cook	26
<u>Figure 4</u> : modélisation des modalités d'organisation au sein de la classe	28
<u>Figure 5</u> : tableau « faire jouer le jeu »	45
<u>Figure 6</u> : tableau « construire le jeu »	46
<u>Figure 7</u> : reformalisation du triangle didactique de Houssaye par Carnus	50
<u>Figure 8</u> : modélisation des axes en tension permettant de positionner les sujets pris dans le didactique	56
<u>Figure 9</u> : question aux PE sur une éventuelle collaboration avec des PC autour d'un album	73
<u>Figure 10</u> : question aux PC sur une éventuelle collaboration avec des PE autour d'un album	73
<u>Figure 11</u> : intérêt pédagogique de l'album pour les PE	74
<u>Figure 12</u> : intérêt pédagogique de l'album pour les professeurs du second degré	74
<u>Figure 13</u> : question adressée aux PC sur l'éventualité d'un projet commun avec des PE	75
<u>Figure 14</u> : question adressée aux PE sur l'éventualité d'un projet commun avec des PC	75
<u>Figure 15</u> : question aux PE sur leur désir d'assister à une séance d'anglais de PC	76
<u>Figure 16</u> : question aux PC sur leur désir d'assister à une séance d'anglais de PE	76
<u>Figure 17</u> : pourquoi les PE n'utilisent pas les albums	83
<u>Figure 18</u> : pourquoi les PC n'utilisent pas les albums	84
<u>Figure 19</u> : répartition du temps de parole en français pour la PE	110
<u>Figure 20</u> : répartition du temps de parole en français pour la PC	122
<u>Figure 21</u> : thématiques abordées lors de la séance de co-construction de la séquence	124
<u>Figure 22</u> : thématiques abordées lors de la séance de co-construction de la séance	125
<u>Figure 23</u> : couverture de l'album « Meg and Mog »	126

SOMMAIRE DES ANNEXES

<u>ANNEXE 1</u> : entretien N°1 du « <i>déjà-là</i> » d'Iris	179
<u>ANNEXE 1bis</u> : entretien complémentaire du « <i>déjà-là</i> » d'Iris	184
<u>ANNEXE 2</u> : grille d'analyse d'une séance de didactique ordinaire chez Iris et Salomé	187
<u>ANNEXE 3</u> : entretien « <i>à chaud</i> » d'Iris après la séance « <i>ordinaire</i> » de Salomé	189
<u>ANNEXE 4</u> : entretien d'après-coup d'Iris	191
<u>ANNEXE 5</u> : entretien N°1 du « <i>déjà-là</i> » de Salomé	201
<u>ANNEXE 5 bis</u> : entretien complémentaire du « <i>déjà-là</i> » de Salomé	205
<u>ANNEXE 6</u> : matrice de codage des entretiens de « <i>déjà-là</i> » de Salomé	210
<u>ANNEXE 7</u> : entretien « <i>à chaud</i> » de Salomé après la séance ordinaire d'Iris	216
<u>ANNEXE 8</u> : entretien d'après-coup de Salomé	218
<u>ANNEXE 9</u> : transcriptions co-construction séquence PE/PC	223
<u>ANNEXE 10</u> : transcription de la construction de la séance de co-animation	270
<u>ANNEXE 11</u> : questionnaire écrit « <i>à chaud</i> » de Salomé après la séance de construction de la séance de co-animation	305
<u>ANNEXE 12</u> : questionnaire écrit « <i>à chaud</i> » d'Iris après la séance de construction de la séance de co-animation	306
<u>ANNEXE 13</u> : fiche de préparation de la séance de co-animation	307
<u>ANNEXE 14</u> : transcription de la leçon d'anglais « <i>ordinaire</i> » d'Iris	310
<u>ANNEXE 15</u> : transcription vidéo séance d'anglais « <i>ordinaire</i> » de Salomé	323
<u>ANNEXES 16</u> : codage des thématiques abordées lors de la co-construction de la séquence	344
<u>ANNEXES 17</u> : codage des thématiques abordées lors de la co-construction de la séance de co-animation	346

ANNEXE 1

Entretien N°1 du « déjà-là » d'Iris (13/12/2019)

C: chercheur

Iris est la Professeur des Écoles

1.C: Alors, bonjour, alors, ma première question : comment es-tu devenue enseignante, raconte moi ton parcours. S'il te plaît.

2.Iris : Alors euh je crois //long/ que j'ai toujours /accentué/ voulu être //long/ instit

3.C: hum

4.Iris: et que je ne me suis pas posée la question de ce que je voulais faire / blanc/ voilà, je crois que c'était, bon, presque évident. Donc J'ai choisi des études, hum, j'ai choisi un parcours qui me plaisait puisqu'il fallait aller à la fac au moins 3 ans donc j'ai choisi une matière qui me plaisait, parce que je savais que je devais en passer par là, mais au final c'était pour passer le concours;

5.C: et c'était quoi la matière qui te plaisait?

6.Iris: euh, c'était Sciences Eco

7.C: d'accord

8.Iris : Sciences Eco. J'avais passé un BAC éco avec une dominante Math et donc j'ai continué, je suis partie là-dessus à la fac parce que ça me plaisait, je me suis dit quitte à aller à la Fac autant que ça m'intéresse et //long/ je crois aussi que je suis devenue instit parce je n'ai que des bons souvenirs de ma scolarité, j'en ai aucun de mauvais, et //long/ que //long/ alors après c'est particulier, mais j'ai pas été je crois pas en tout cas à l'école avoir été confrontée à la difficulté et donc c'était, pour moi, pour moi c'était /ssss/ c'est juste des bons souvenirs, quelque chose de facile, d'agréable et de fédérateur où il se passe beaucoup de choses, il se passe beaucoup de choses et je crois que c'était vers ça que je voulais aller, le côté humain qui me plaisait et (long) / soupir/, et voilà.

9.C: Ça fait donc combien d'années que

10.Iris: / me coupe/ 16 ans

11.C: tu enseignes ?

12.Iris: 16 ans

13.C: Et dans cette école ?

14.Iris: C'est la 3e année. J'ai tourné sur des postes fractionnés pendant très longtemps. Je suis sortie de l'IUFM puisque ça s'appelait encore comme ça /rigole un peu en le disant/ à NOM DE LA VILLE j'ai eu le concours donc en NOM DU DEPARTEMENT. Dès que je suis sortie de l'IUFM, je suis / hésitation/ j'ai eu un poste euh à titre définitif avec l'habilitation espagnol/ rigole et sourit/ c'était le "plus", c'est pour ça que j'ai eu un poste et j'y suis restée jusqu'à avoir ma mutation dans les NOM DU DEPARTEMENT en 2007 Et de 2007 jusqu'à l'ann/se reprend/ jusqu'à il y a 3 ans j'ai tourné sur des Postes fractionnés.

15.C: d'accord.

16.Iris : voilà donc J'ai vu plein d'écoles

17.C: Tu me fais un grand sourire quand tu me parles de l'habilitation Espagnol

18.Iris: ouais. /Rit de bon coeur/ Oui /franc et appuyé/ et //long/ oui //long/ pasque euh ça fait partie euh, enfin, c'était euh, c'était une matière qui me, m'a toujours plu et aussi en fait quand je dis que je suis partie en fac de Sciences Eco c'était ça ou l'Espagnol, c'était l'un ou l'autre. Ça aurait pu être l'Espagnol aussi, mais pour finir de toute façon Instit. Et je trouvais, je trouvais que notre système était un peu/ rigole / bon c'est très présomptueux, enfin j'ai pas à dire ça, c'est jugeant, mais lacunaire au niveau de l'apprentissage des langues étrangères /pause/ et je me suis dit qu'il y avait quelque chose à creuser au niveau de, de l'espagnol pour moi en tout cas parce que c'était euh quelque chose d'évident et de facile et que je suis persuadée qu'on transmet /pause/ mieux en tout cas ce qu'on maîtrise, euh, voilà. Et pour moi l'Espagnol c'était quelque chose de très (insiste) facile et malgré le fait que je sois sur des postes fractionnés j'ai toujours pu l'inclure dans mes programmation, dans mes progressions . En étant sur des postes fractionnés j'avais en charge que quelques matières, je, à chaque fois je disais au titulaire qu'il y avait cette possibilité là de faire de l'Espagnol, à chaque fois on s'est arrangé parce que /pause/ ou bien c'était en maternelle et les enseignants titulaires ne faisaient pas d'Anglais donc elles se disaient ben "Go" pour l'Espagnol, l'essentiel c'est qu'ils entendent d'autres phonèmes, qu'ils découvrent d'autres sonorités et je l'ai toujours, toujours mis en application, mais pas en étant forcément dans les clous (sourit). Voilà.

19.C: Donc Ce matin ta collègue de collègue est venue observer une de tes séances

20.Iris : oui

22.C: d'Anglais

23.Iris : Hum Hum. Une de mes premières /insiste/ d'Anglais. Rigole un peu). Alors, euh, comme tu as mis en place euh tu as instauré un climat de confiance j'étais pas du tout stressée parce que j'ai pas senti le côté euh jugeant ou

24.C: /coupe / avec/Tant mieux

25.Iris : ou la comparaison

26.C:/en même temps/ heureusement

27.Iris: Je l'ai pas du tout mal vécu, au contraire j'étais très (insiste) contente de faire, de participer à ce projet. En revanche je suis très complexée de ce que je peux proposer et de euh, et ben de mes lacunes concrètement, en anglais, pasque j'ai finalement, j'ai toujours évité de faire anglais, en pouvant faire espagnol, je, je , je faisais une langue donc je , je /hésite/ voilà je me préoccupais pas de l'anglais. SSSS, euh, en étant sur des postes fractionnés aussi, ça m'est arrivé que j'ai pas à me charger des langues donc j'ai toujours évité l'anglais, ou en décloisonnant avec les collègues . Donc là cette fois ci je me retrouve devant, devant une obligation que, /petit blanc/ qui me revient donc euh je sais aussi que c'est, je dois aller vers cette matière, que c'est à moi de faire l'effort, et donc pour ça ce projet, il est, pour moi il est porteur, je sais que je vais apprendre. Mais ce matin, me mettre à nu comme ça /petit rire gêné/ devant des collègues /petite pause/ euh pour le coup euh c'est pas, expérimentées, mais pour qui c'est la matière /petite pause/ d'enseignement, c'était euh, c'était euh, c'était particulier, c'était pas difficile pasque voilà j'ai pas senti de regard jugeant du tout, mais c'était pas un exercice facile, mais pas difficile pour autant. Rigole.

28.C: d'accord.

29.Iris : */rigole/*. Je sais pas si c'est clair.

30.C: tout à fait, c'est très clair.

31.Iris : voilà.

32.C: est ce que tu as eu des formations en langues vivantes?

33.Iris : Alors (*trainant, réfléchit*). Moi ça remonte puisque quand j'ai passé le concours on a, on a passé l'habilitation en espagnol et on pouvait choisir */accentue le mot/* à ce moment-là et moi j'étais persuadée que */cherche ses mots/* qu'on pourrait, que je pourrais enseigner l'Espagnol aussi facilement qu'on demanderait à enseigner l'Anglais. Très vite après je me suis rendue compte qu'il y avait des postes fléchés, Espagnol, très peu alors qu'on est un département frontalier donc je comprenais pas vraiment euhh, eet et j'ai un peu résisté. Donc je me suis jamais tournée vers la formation de l'anglais puisque comme je disais ou je le faisais quand même où je décroisonnais ou j'évitais. Donc euh je me suis pas tournée vers les formations en anglais. Il y en a qui sont proposées. On nous propose des animations pédagogiques, euh, un certain nombre d'heures. Et de plus en plus maintenant elles sont obligatoires en Math-Français ce qui voudrait dire que les autres formations c'est sur notre temps euh, libre et concrètement on, on a pas le temps . Alors euh */pause/* j'en ai discuté avec l'Inspectrice la dernière fois, pas de mon refus, mais de ma difficulté à aller vers l'enseignement de l'Anglais. Donc elle m'a parlé de stages à l'étranger pendant les grandes vacances, euh de choses comme ça. Mais des formations moi j'en ai pas suivies. */Pause/*

34.C: d'accord

35.Iris : voilà

36.C: quelles sont tes ressources pour préparer tes cours?

37.Iris: alors donc euh, c'est très très récent, très nouveau pour moi, très inédit. Je me suis tournée vers le site de */cherche/* le site de */cherche/* de l'Inspection où il y a des ressources pour l'enseignement de l'Anglais en cycle 3, j'ai consulté aussi des sites internet et */cherche/* j'ai */cherche ses mots/* j'ai vu qu'il y avait aussi des, des, des méthodes pour lesquelles il fallait s'inscrire en tant qu'enseignante etc où on nous proposait des parcours tout prêts, des parcours clé en main. J'ai regardé et je m'y suis pas retrouvée pasque */petite pause/* pasque j'ai besoin aussi de euh, d'essayer de euh, d'y mettre ma touche */intonation montante/* même si je je je manque de compétences Et donc j'ai pris un petit peu à droite à gauche sur certains sites euh voilà et j'essaie de suivre une programmation, mais souvent il se passe des choses dans la classe, les enfants ne sont pas vierges de connaissances donc quelquefois euh on part surtout de ce qui se passe, de ce qu'ils savent, mais euh voilà sinon je vais sur internet et sur des sites officiels et je fais une */pause/* je m'organise */rigole en le disant/*. Continue à rigoler.

38.C: d'accord.

39.Iris : comme je peux. */toujours en rigolant/*

40.C: Tu vas bientôt aller voir une séance d'Anglais au collège en 6e. Qu'est-ce que tu t'attends à voir?

41.Iris : Alors, je m'attends à voir euh je sais pas pourquoi une séance euh */pause/* cadrée. Je sais pas pourquoi c'est ce mot qui me vient à l'esprit euh peut être pasque */pause/* moi je sais la difficulté de dégager par exemple trois quart d'heure d'Anglais dans une classe d'élémentaire pour faire que ça pendant $\frac{3}{4}$ d'heure. On est tout le temps, pas pollué, mais il y a tellement d'autres facteurs qui rentrent en compte et on a du mal des fois à dégager

2 fois 3 quart d'heure, c'est pas que pour l'Anglais, mais pareil pour le sport, pareil pour d'autres matières. Et là je sais que du coup c'est une séance qui ne peut pas sauter en fait, qui, qui, voilà, normalement (*rigole un peu*) et donc j'imagine que euh le */hésitante/* oui ces séances là elles sont euh très */cherche ses mots/ pause cherche/* pas très rythmées, mais très organisées peut être plus que */pause/* la mienne (*lent*) dans le sens où j'ai des élèves plus jeunes aussi, qu' il faut varier les modalités de travail, passer de l'oral un petit peu à l'écrit et après essayer de les faire ou manipuler ou euh donc j'imagine que, je sais pas, que en fait je, j'imagine juste ça, que ce doit être une séance qui dure quand même 1h donc euh très programmée, très orchestrée, mais après je, je sais pas.

42.C: Donc tu accepté de, */cherche ses mots/* très vite ben mon offre de coopérer avec la collègue de collègue et moi-même. Alors pourquoi?

43.Iris: euh */prend une grande respiration/* deux raisons, la 1 première c'est que */traînant/* je trouvais ton projet euh ben qui je trouvais euh ce projet porteur, fédérateur. Je trouve que malgré les efforts de notre hiérarchie il manque quand même du lien entre l'école le collège et que ça, nous on le déplore un peu au quotidien sur plein de points donc je trouvais que c'était encore un levier dont il fallait se saisir euh , que tu m'as présenté ce projet de façon aussi euh très enthousiaste et moi je sais pas trop dire non aux projets et puis cela me plaisait */le ton s'anime/* aussi *C. rigole et sourit* et je dis pas oui à tout, mais celui-là il me plaisait et puis pour moi personnellement je savais très bien que je, j'allais apprendre */petite pause/* et évoluer, je ne peux faire que ça */rigole/*. Je ne peux qu'en sortir euh grandie et je pense que cela peut être une formation accélérée pour moi par rapport à toutes les formations que j'ai pas euh que j'ai pas vécues dans le passé et je sais que ce genre de projet voilà en plus nous nous sommes que trois donc ça peut pour moi être euh une formation accélérée aussi.

44.C: d'accord

45.Iris : voilà

46.C: et si je n'étais pas venue avec mon projet de coopération avec le collège est-ce que par ailleurs tu aurais eu l'occasion de t'engager dans une coopération en langue ou autre?

47.Iris : Alors euh je ne crois pas Non

48.C: pour quelles raisons? Tu les connais ou pas ?

49.Iris : Avec le collège tu veux dire ?

50.C: oui

51.Iris : euh, */pause/* Peut-être que là pour moi c'est assez facile Ton projet on adhère ou pas, mais, mais on se laisse quand même porter. Et que c'est compliqué quand même parfois de monter les projets. Et là pour moi c'est une grosse opportunité. Je suis en manque d'informations et de connaissances au niveau de l'anglais et là tu me proposes, voilà, de faire un bond en avant par rapport à tout ça. Et puis en plus ton projet à toi il était déjà prêt, euh, le monter le mettre en place avec d'autres collègues ça demande beaucoup de concertation aussi. Et on a concrètement c'est... on a pas le temps, enfin, on le prend pas.

52.C: d'accord

53.Iris : alors, Ça m'est arrivé de faire quelques projets en Espagnol avec des amis enseignants en espagnol, des petites/pause/, des vidéos, des choses comme ça. Avec que le collège je crois que j'aurais pas osé parce que en plus de ça comme je me sens pas euh, je me sens pas légitime en fait, moi en tant qu'enseignante d'anglais pour

travailler avec le collègue/ **54.C:** d'accord/, mais à tort pasque /*j'entends pas* note du chercheur si c'est je vais ou on va/ apprendre. Voilà

55.C: Si je te dis album de littérature de jeunesse Qu'est-ce que ça évoque pour toi ?

54.Iris : Alors ça évoque beaucoup de choses en français Je sais qu'il en existe plein en Anglais, mais je ne les connais pas/rigole/

56.C: oui, mais parle-moi du français aussi.

57.PE: Alors euh en français moi je trouve/cherche ses mots/ que ce sont des objets et des portes d'entrée pour beaucoup de compétences et de projet en mettre en place .

Petite interruption, quelqu'un est rentré dans la classe.

58.C: Après une petite interruption, on parlait je crois, d'albums de littérature de jeunesse

59.Iris : oui , donc Je m'en suis beaucoup servie en maternelle parce que, toujours pareil, étant sur des postes fractionnés c'était, c'était pour moi une façon de m'inscrire même si je venais une journée ou une ½ journée dans les classes par semaine, c'était pour les enfants voilà. Les projets que je menais autour d'un album, j'étais identifiable par cet album et ensuite euh depuis que j'ai la classe de CM en tout cas que je me pose dans cette classe dans cette école euh ...On a eu des projets de lecture avec euh, mais plutôt des romans pour les enfants et j'ai pas énormément travaillé sur des albums depuis que je suis dans cette école. Mais c'est des objets qui se trouvent dans la classe, dans la bibliothèque de la classe et voilà.

60.C: Et en langue vivante ? Et en anglais?

61.Iris: Je sais qu'il en existe parce que j'entends les collègues en parler /rigole/et je sais que ça me plairait de travailler avec des albums, mais voilà pour ça je sais que j'aurais besoin de ressources ou de /réfléchit/ **C:** d'accord/ ou de me documenter et oui, mais c'est une porte d'entrée qui m'intéresse, voilà, et qui me parle

62.C: d'accord. /sourit/ Est-ce que toi tu as envie de me dire quelque chose que je n'ai pas évoquée et qui te paraît pertinent ou que tu as envie de me dire ?

63.Iris /réfléchit/. Là tout de suite non, j'ai pas réfléchi euh Non non. Juste ce que j'ai déjà dit. Enfin voilà quoi que j'étais partie prenante de ce projet ,que je te remerciais de m'avoir sollicitée

64.C: c'est moi qui te remercie. Merci

65.Iris : oui, mais bon je sais qu'on que je vais apprendre aussi voilà et non que j'ai hâte de découvrir la suite parce que du coup je sais que la machine est lancée Et que pour une fois l'anglais cette année ce sera, ça prendra une autre tournure qu'en tout cas /rigole/ tournure qui n'existait pas jusque-là /rigole/

66.C: d'accord

67.Iris : et quelque chose d'inédit.

68.C: très bien

69.Iris : voilà

69.C: merci beaucoup

70.Iris : merci à toi

ANNEXE 1bis

Entretien complémentaire du « déjà-là » d'Iris (21/04/2020)

C= chercheur

PE= Professeur des Écoles (Iris)

1.C: alors 1re question, dans ta carrière, jusqu'à présent, il y a eu des niveaux de classe que tu préférerais à d'autres et pourquoi ?

2.PE : alors, j'ai aimé tous les niveaux dans lesquels je suis passée parce que ce n'est à chaque fois pas le même métier. Qu'on soit en maternelle ou en élémentaire on est pas dans le...la même représentation, dans le même rapport aux enfants et dans le même rapport au métier et euh, j'ai apprécié heu tous les niveaux. Voilà, j'aime beaucoup le cycle 3, euh, même si le travail de correction est un peu chronophage.

3.C: et qu'est-ce qui est plus difficile pour toi ? À part les corrections ? Dans le cycle 3 ? qu'en maternelle par exemple

4.PE : ah, le cycle 3 par rapport à la maternelle ?

5.C: oui, la maternelle, ou un autre cycle

6.PE : ce que je trouve compliqué dans le cycle 3, c'est le volume du programme à respecter, euh, avec toujours l'idée de pas tout survoler, mais de hum, mais de bien fixer euh les notions qui me semblent capitales et de malgré tout jongler avec la quantité de notions et de compétences qu'il faut acquérir dans toutes les disciplines et domaines du programme du cycle 3.

7.C: d'accord. Est-ce que tu peux me reparler de ta classe de CM1-CM2 s'il te plaît ?

8.PE : oui, j'ai 27 élèves euh, c'est une classe dynamique avec un petit groupe moteur et ce sont des élèves partants, volontaires et très enjoués, avec des niveaux euh cependant très différents. Voilà je travaille avec euh beaucoup de groupes de niveaux et de besoin.

9.C: combien de temps tu consacres à l'apprentissage de l'anglais par semaine avec ta classe ?

10.PE : alors, pour être tout à fait honnête, depuis cette année, euh je consacre à peu près 45 min par semaine, je n'arrive pas à dégager plus de temps

11.C: tu fais 45 min en 1 seule fois ou fractionné ?

12.PE : alors au début, c'était en une seule fois parce que parce que c'était presque euh, c'était compliqué pour moi de mettre en place des séances d'anglais, euh depuis je, euh, depuis décembre janvier j'essaie de le ritualiser un petit peu plus avec les rituels de la date, euh, de l'appel, euh, voilà/

13.C: et quand tu prépares une séance, euh en tout cas quand elle est plus longue que celle des rituels, comment tu t'y prends ? Qu'est-ce que tu y mets dedans, comment tu t'y prends ?

14.PE : alors, euh, je pars de, d'une, j'ai pour support quand même une programmation et ensuite..même si j'aime bien partir de ce qui se passe dans la classe, mais j'ai quand même une programmation et euh, autour d'une notion ou d'une structure euh, linguistique ou autour de vocabulaire à acquérir j'essaie de euh des portes d'entrée pour acquérir et toucher ces notions euh alors c'est variable, je peux partir d'une petite chanson, on peut partir

d'une image, mais j'essaie d'établir la séance en plusieurs moments, que ce soit pas que frontal, qu'il y ait de l'échange, de la répétition du collectif, un petit peu du passage à l'écrit aussi

15.C: d'accord, euh, pour toi apprendre une langue vivante à des élèves euh à l'école élémentaire, c'est principalement faire quoi ?

16.PE : *silence*, euh alors à l'école élémentaire, euh les programmes stipulent qu'il y a quand même des bases très solides à acquérir euh je pense que si on peut, si on peut leur permettre, moi je leur dis toujours si vous arrivez à aller dans un pays, dans le pays dans lequel on étudie la langue euh et que vous arrivez à demander, à demander à quelqu'un comment il va, comment il s'appelle, à vous faire des amis, à échanger, à communiquer un petit peu, je dirais que c'est gagné/ euh/ maintenant les programmes sont bien plus exigeants que ça, mais pour moi apprendre une langue étrangère c'est aussi découvrir la culture qui va avec, c'est découvrir le folklore, c'est découvrir les habitudes culinaires, c'est découvrir tout un tas de choses et évidemment réussir à échanger, à créer un petit échange verbal qui ressemblerait à un dialogue avec des structures, des structures bien ancrées.

17.C: dans mon mémoire, je vais donc travailler sur la coopération entre enseignants. Si tu devais toi définir le mot « coopérer », qu'est ce que tu dirais ?

18.PE : euh silence, coopérer entre collègues de, entre enseignants de même cycle, de

19.C: coupe la PE coopérer en général

20.PE : coopérer en général entre enseignants. Euh silence, moi je vois un travail de recherche en commun et puis je vois aussi un travail d'équipe c'est à dire que d'abord j'imagine un moment de recherche commune, une discussion, une discussion pour élaborer les pistes de travail, ce que l'on attend ensemble, ce qu'on recherche et puis ensuite ça aussi peut être un travail d'équipe pour préparer ces séances, on peut déléguer ou se répartir les tâches et ça peut être des séances qui seraient similaires parce qu'on a pas forcément les mêmes niveaux, mais des séances oui similaires avec des objectifs différents, mais qui toucheraient la même thématique ou un objectif similaire, mais avec des attendus peut être autre en fonction du niveau. Je sais pas si je suis claire.

21.C: si si, est ce que tu as déjà, je parle pas forcément des langues, est-ce que tu as en tête un projet de coopération auquel tu as pu participer avec tes collègues dans ta carrière et qui t'a plu et pourquoi ?

22.PE : oui, euh le 1er qui me vient à l'idée euh c'était un projet euh lorsque j'avais des maternelles et euh dans l'école maternelle il y avait une chorale qui incluait les enfants de la maternelle et les CP, donc les anciens GS, pour alimenter le lien GS-CP et s'ajoutaient à cette chorale des parents d'élèves volontaires pour venir chanter qui répétaient eux le soir en semaine avec quelqu'un qui avait des compétences et voilà, c'était un projet qui touchait donc la maternelle, le CP, des enfants de l'élémentaire qui étaient musiciens et qui pouvaient nous accompagner aussi pour au final faire une jolie chorale, ça se passait au théâtre Saint Louis, la finalité c'était pas que ça, c'était tout ce qui avait eu autour de ce projet qui durait finalement toute l'année. Et là la coopération avait euh il s'agissait pour cette coopération de, euh, voilà, d'établir le thème qu'on allait choisir pour la chorale au début de l'année, il s'agissait de trouver les thèmes qu'on allait aborder, les chansons qui pouvaient convenir à des enfants de maternelle, à des enfants de CP, euh voilà, aux adultes aussi, euh voilà il s'agissait voilà de planifier, de s'organiser, on était plusieurs acteurs à entrer en jeu et ça c'était un grand moment et moi j'aime travailler en projet...c'est très porteur

23.C: d'accord alors pour toi il n'y a que des côtés positifs, est-ce qu'il y en a eu des négatifs, est-ce que tous les collègues ils s'embarquent avec toi dans ce genre de projet ?

24.PE : Non, non j'ai...je...alors, c'est sans prétention aucune, mais même si là ça se voit pas trop, mais je suis souvent à l'origine des projets */rit un peu/* parce que je trouve que ça fédère l'école, ça permet de, ben de vivre des moments de vie aussi, pas que, pas que des choses liées complètement au programme, mais ça permet aussi de partager des moments de vie au sein de l'école et il y a des projets que j'ai lancés et auxquels les collègues ont pas forcément adhéré, pas tous, mais d'autres oui, donc ça arrive, ça arrive, mais bon après je...voilà j'aime travailler dans ma classe, mais j'aime aussi que ça ait du sens et qu'il y ait des finalités et des échanges avec les autres classes et les autres collègues...même pour les élèves, qu'ils côtoient d'autres enfants aussi.

25.C: mmm. Donc moi je vous avais demandé à Salomé et toi de travailler sur un album de littérature de jeunesse que je vous avais dans un premier temps imposé et après je me suis dit que bon après tout, si vous en aviez un dans votre poche, pourquoi ne pas le sortir. Donc désuète Salomé a donné un titre (en même temps PE dit « oui ») et toi ?

26.PE : et alors moi en anglais, je n'en ai pas/ *rigole/* pasque j'en aurais eu en espagnol, mais comme je suis débutante en enseignement de l'anglais en élémentaire, ça n'est pas venu donc, c'est pour ça que je, que je me range derrière la proposition de Salomé

27.C: d'accord. Donc comment envisages-tu le travail de coopération avec Salomé ?

28.PE : donc euh, j'imagine que, Salomé connaît l'album, alors moi je, j'imagine déjà le découvrir de mon côté, me l'approprier un petit peu et ensuite, ben, sachant qu'on est quand même sur deux niveaux assez euh..qui appartiennent au même cycle, mais dans des façons de fonctionner un peu différentes du fait que elle c'est collègue et moi encore école, voir avec Salomé quel genre de, quel genre d'activités il peut se proposer dans une classe de 6e et des activités auxquelles moi je pense par exemple spontanément en CM2, mais à voir si c'est possible de les mettre en place dans une classe de 6e et ensuite euh, établir ensemble les objectifs qu'on aurait par rapport à cet album et ...planifier un peu les séances avec pour chaque séance l'objectif de la séance, un objectif simple, clair et les activités autour pour y parvenir.

29.C: d'accord. Est-ce que tu as quelque chose à ajouter, est-ce que tu voudrais dire quelque chose auquel je n'aurais pas pensé...une remarque ?

30.PE : euh, pffffff non , pas spécialement

ANNEXE 2

Grille d'analyse d'une séance de didactique ordinaire (selon les variables de Bru)

Variables micro-didactiques
Structuration et mise en œuvre des contenus

	Chez Iris la PE	Chez Salomé la PC
Mise en route	Rituel basé sur des cartes sur lesquelles sont écrits des mots en anglais + la prononciation : il s'agit de trouver la traduction afin de constituer un capital de mots	Rituel mené par un élève en autonomie, à l'écrit, sur un coin d'un tableau sur un côté de la salle. Système de récompense (stars). Il s'agit pour l'élève d'écrire la date et le temps qu'il fait en anglais.
Activités langagières proposées	<ul style="list-style-type: none"> - <i>what's your name ? / my name is</i> - <i>how are you ? I'm + feelings</i> (+ passage à la 3e pers. sing : he/she is...) - <u>introduction de la question</u> : <i>are you a boy/ a girl ?</i> - début du jeu du « qui est-ce ? » 	<ul style="list-style-type: none"> - phrases simples et courtes pour les consignes : <i>eyes on the board, look at the board, close your copybook...</i>
Place du français	Très importante, notamment pour la passation des consignes	Très peu : pour traduire un mot ou donner une consigne
Place du corps	<ul style="list-style-type: none"> Se déplace de groupe en groupe dans la classe Chante avec les élèves Mime 	<ul style="list-style-type: none"> Essentiellement près du tableau et de l'ordinateur, face aux élèves. Quelques déplacements pour vérifier que les élèves écrivent et/ou collent au bon endroit dans le cahier. Mime énormément pour se faire comprendre et ne pas avoir à traduire, dessine aussi

Variables relatives au cadre et au dispositif
--

	Chez Iris la PE	Chez Salomé la PC
Durée de la séance observée	Environ 35 min	Environ 52 min
Aménagement de l'espace	<ul style="list-style-type: none"> Élèves en « autobus » par lignes de 3 élèves Un groupe d'élèves en îlot de 4 	<ul style="list-style-type: none"> Lignes de tables au milieu, face au tableau, deux lignes de tables perpendiculaires au tableau

classe		
Forme de regroupement des élèves	Répétitions collégiales, individuelles Pair work	Pas de regroupements d'élèves. Élèves très sollicités, mais pour des répétitions individuelles et/ou collectives.
Médias et supports utilisés	Un ordinateur, un TNI sur lequel sont projetés les supports en couleur Un cahier et des fiches avec des images en noir et blanc	Un ordinateur, un TBI sur lequel sont projetés les supports en couleur, un autre tableau latéral Un cahier et des fiches en noir et blanc.

Variables processuelles

	Chez Iris la PE	Chez Salomé la PC
Entretien de la motivation des élèves	Circule dans les rangs. Félicite (very good) Change souvent de modalités de répétitions, d'activités pour ne pas lasser les élèves. Tient compte de ce qu'elle a entendu pendant la séance pour la séance suivante	Aucun temps mort, les élèves n'ont pas le temps de « rêver », ils sont sans cesse sollicités pour répéter
Quel type de dévolution du problème aux élèves	Essaie de rendre les élèves autonomes. Au début elle mène le jeu puis laisse la place aux élèves - par 2 : les élèves se posent des questions Elle corrige la prononciation, les structures langagières erronées	Pour le rituel de début d'heure, elle laisse sa place à l'élève. Sinon, elle mène le jeu, place de « chef d'orchestre ». Grande attention accordée à la bonne prononciation (<i>repeat</i>) des mots et à leur orthographe. (<i>can you spell..?</i>)
Le contrôle des apprentissages	Correction immédiate À la fin, demande aux élèves ce qu'ils ont appris et s'ils ont eu des difficultés	Correction immédiate
Déplacements du professeur	Circule dans les rangs. Ne reste pas collée à l'ordinateur et/ou devant le tableau.	Reste beaucoup devant les élèves et le TBI et jamais loin de l'ordinateur.

ANNEXE 3

Entretien « à chaud » d'Iris après la séance ordinaire de Salomé (17/12/19)

1.C: Tu viens d'assister à une séance de ta collègue de 6e , à chaud qu'est ce que tu en as pensé?

2.PE: à chaud j'ai trouvé qu'elle déployait une énergie/*rigole*/considérable, je m'attendais pas à ça. Euh ya pas de temps morts, enfin j'ai pas vu de temps morts, j'ai bien noté les moments d'oral, de répétitions collectives, de réactivation des connaissances, de passage à l'écrit, tout ça, mais je pensais pas que sur une séance les élèves allaient autant être en action en fait.*Rigole*.

3.C: et tu trouves que c'était très différent de ce que tu as pu produire toi l'autre jour?

4.PE: euh au niveau du contenu en tout cas oui clairement /*rigole*/et euh après je sais pas trop comme ça, j'ai plutôt été embarquée par la séance, alors j'ai pas euh trop fait de comparaisons parce que je trouve, enfin je peux pas faire de comparaisons parce qu'il y avait un tel une telle fluidité dans sa façon de s'adresser aux enfants, pour moi c'est même pas comparable à ce que j'ai pu faire /*rigole*/alors euh voilà j'ai trouvé que les enfants étaient très réactifs et c'était euh très prenant la façon dont elle a de s'adresser à eux, tout en anglais en fait, ya pas de, il n'y a pas de difficulté en fait parce qu'il y a la gestuelle, il y a plein de choses et que c'est pas une barrière du tout , voilà.

5.C: je pensais à un truc, rien à voir avec là ce que tu as vu. L'autre jour tu m'as dit que tu avais fait de l'espagnol , que tu avais toujours voulu être instit et en fait pourquoi en ayant cet amour de la langue espagnole pourquoi tu n'as pas voulu être professeur d'espagnol?

6.PE: alors un petit peu pour euh les mêmes regrets que tu as quelquefois et qu'aussi j'aime les autres matières /*rigole*/

7.C: d'accord

8.PE: Et que j'aime aussi enseigner les math, le français, faire des projets pluridisciplinaires et euh voilà.

9.C: ça m'est revenu après , je me suis dit tu aurais dû lui poser la question, mais elle ne m'est pas venue à ce moment-là

10.PE: j'ai vaguement hésité, j'ai vaguement hésité et puis je me suis dirigée plutôt vers l'enseignement en primaire pour garder quand même un peu la possibilité, enfin la possibilité non, la nécessité de faire d'autres, toutes les matières qui nous incombent même si ben voilà je réalise qu'on est pas compétent pour toutes, mais

11.C : mais en quoi? Comment ça pas compétent ? / la PE rigole/

12.PE: par exemple là je vois carrément la différence d'un enseign/ se reprend/ d'une séance menée par un professeur d'anglais et nous qu'on peut mener nous, en tout cas moi ou quelques collègues, quelques autres collègues où euh , l'intonation, où l'accent où euh où la langue tout simplement est maîtrisée vraiment autrement.

13.C: hum hum/

14.PE rigole: un gros complexe

15.C: OK. Est-ce que tu veux dire autre chose? des impressions que tu n'aurais pas dites.

16.PE: non moi j'ai été emportée par la séance, j'avais envie de participer, ça m'a donné envie de euh, moi de travailler encore mes séances d'anglais, de faire du lien avec Salomé pasque je pense que voilà on peut vraiment converger en tout cas euh et de me dire qu'il y a quelques mois qui séparent ses élèves et les miens finalement et

qu'ils ont eu une autre posture, une autre attitude quelques mois après et de voir tout ce qu'on peut faire en 1h et euh voilà ils sont prêts a priori ils sont prêts à digérer, à prendre tout ce qu'il y a à prendre pendant une séance. Voilà. Après j'ai trouvé les, enfin c'est à rediscuter /vite/ évidemment, mais, comme ça, à l're vue, j'ai trouvé les documents, tout ce qui était proposé très /long/ visuel, très visible, très clair pour les enfants, pas de, il y a pas de difficultés, et euh liés au matériel et euh j'ai trouvé cette séance très fluide en fait et les enfants participent bien. /rigole/ Donc je me suis dit qu'en sortant si on faisait le bilan de ce qu'ils ont appris, voilà si on leur posait la question, je pense qu'ils avaient tous des choses à dire, voilà.

17.C: d'accord.

18.PE: moi aussi j'ai appris

19.C: qu'est ce que tu as appris?

20.PE: /rigole/ "wake" quand elle demande aux élèves de se réveiller! /rigole/ Non je me suis dit en fait que ça pouvait revenir assez facilement les euh les structures grammaticales pour interpeller les enfants, pour leur poser des questions, pour les engager, pour les inviter à participer, je, voilà. Au bout d'1h /rigole/ ya en a plein qui me sont reven. /se reprend / qui me revenaient, que j'aurais pu, que je pourrais utiliser dans ma classe./rigole/

21.C: c'est très bien.

22.PE: voilà

23.C: c'est bon pour toi?

24.PE: c'est parfait

25.C: alors je te remercie

26.PE: merci à toi.

S'adresse à moi: "et pour toi du coup?"; L'enregistrement se coupe sur ces derniers mots.

ANNEXE 4

Entretien d'après-coup d'Iris (05/2021)

C= le chercheur

I : Iris

1.C : Tu étais allée voir Salomé, tu te souviens ? À la fin de la séance, on avait un peu discuté et voici ce que tu m'avais dit : « enfin, je peux pas faire de comparaisons parce qu'il y a avait une telle fluidité dans sa façon de s'adresser aux enfants »

Du coup, pour toi c'est quoi un bon enseignant d'anglais ? Ou de LV ?

2.I : Euh, je pen..., là aujourd'hui tout de suite ce que je me dis c'est que ...je considère quand même que c'est plus facile et de meilleure qualité l'enseignement qu'on dispense aux élèves si on a une maîtrise quand même de la langue qu'on enseigne. Avec peut être cette sensation pour les élèves d'avoir en face d'eux quelqu'un qui maîtrise complètement la langue et qui parle que cette langue-là pendant le temps de la séance.

3.C : Tu crois que les enfants ils se rendent compte du fait que Salomé elle parle mieux que toi ?

4.I : Alors ça je sais pas, mais moi je pense à tous ces moments de transition ...

5.C : Quand je dis elle parle mieux que toi, que tu crois qu'elle parle mieux que toi

6.I : Oui (*rit*), mais je le prends vraiment comme ... parce que en comparaison quand je fais espagnol je suis capable de parler toute la séance en espagnol en fait, même pour les transitions, quand il faut prendre son cahier, quand je leur demande de venir, quand je leur demande de se lever, tous les moments de transition ou de changement de modalité de travail je suis capable tout ça de le faire en espagnol sans réfléchir, je switche pas et là aujourd'hui ça me paraît plus productif pour les enfants d'être dans un bain euh linguistique de la langue en question en fait, sans toujours revenir au français , c'est ce que je me dis aujourd'hui. Après , j'en suis...j'en reviens quand même, je me suis suis un peu rassurée aussi. *Rit*

7.C : c'est-à-dire ?

8.I : Je me dis que si les moments où... les moments d'apprentissage des mots par exemple, du nouveau vocabulaire, si au moins là j'ai le bon accent, si les enfants le répètent , si les enfants ont des automatismes ou si...je pense que c'est quand même porteur et qu'ils ne sont pas forcément passifs, l'idée c'est qu'ils ne soient pas passifs dans leurs apprentissages et que peut être les modalités de travail dans une séance de langue peuvent aussi, comment dire, euh , aplanir un peu les lacunes que l'enseignant que peut avoir dans la langue elle-même

9.C : donc si demain on te donne la phrase pour dire « prends ton cahier , lève la main, viens ici , là » toutes les petites phrases qui te manquent , tu es donc compétente

10.I : alors je me sentirais plus compétente, ça veut pas dire que je le serais, ça veut pas dire que je le serais, mais je pense que c'est une question de confiance en soi voilà, c'est-à-dire que je me sentais presque pas légitime en fait de faire anglais euh parce que je bute sur les mots parce que j'hésite aussi sur les prononciations, parce que j'ai pas du tout la sensation de leur inculquer les bons termes, les bonnes façons de parler, de prononcer etc ... Voilà, ce qui m'empêche pas évidemment de leur apporter tout ce qui est l'aspect culturel d'une nouvelle langue ou même des apports linguistiques, sans parler de la prononciation , la fluidité dans le façon de

s'exprimer, on peut quand même toucher des structures grammaticales , les faire répéter , les faire réinvestir, les faire réactiver, enfin je pense quand même aujourd'hui un petit peu quand même.

11.C : parlons d'aujourd'hui, est-ce que tu fais anglais en ce moment dans ta classe et comment tu prépares tes séances ? Parle-moi de la dernière que tu as menée peut-être.

12.I : alors du coup, je m'appuie beaucoup sur des outils qui existent déjà et qui font un peu à ma place, il y a toujours des rituels le matin quand même. C'est que tous les matins, on découvre un mot écrit en anglais et on essaie de faire deviner aux autres.

13.C : oui ça on l'avait eu et c'est une interrogation qu'on avait eu avec Salomé, j'aimerais bien en savoir davantage.

14.I : tous les matins on découvre un mot, on essaie de voir si on l'a pas déjà aperçu dans la langue française . C'est les enfants de service qui le prononcent, qui l'écrivent au tableau et qui le prononcent aux autres . C'est au hasard, j'ai tout un tas de cartes, une collection de cartes sur lesquelles sont écrits des mots en anglais avec la prononciation en phonétique pour pouvoir le prononcer, la traduction en français et une petite devinette ou une blague au sujet de ce mot-là. Donc en fait j'ai deux enfants de service le matin qui sont chargés de piocher une de ces flashcards. Il y en a un qui écrit le mot en gros au tableau, l'autre le prononce , je rectifie avec eux la prononciation et puis les élèves essaient de deviner ce que signifie le mot, quelques fois on tâtonne, on cherche, on donne pas la réponse tout de suite puisque le mot souvent on l'a déjà vu, ce matin par exemple c'était web, donc du coup pour eux c'était internet, donc on a discuté un peu. Ensuite on répète ce mot à voix haute, il y a une petite devinette liée à ce mot, donc on en parle et ensuite ils consignent ce mot dans leur cahier d'anglais, on a tout une partie qui est consacrée au lexique en fait, c'est pas du tout par ordre alphabétique. Ils peuvent faire des petites illustrations, ils sont pas obligés de noter la traduction en français et de temps en temps on revient sur ce capital de mots.

15.C : et tu les as trouvées où ?

16.I : sur internet, sur le site d'une maîtresse bloggeuse, la classe de Mallory, la mise en page est moderne. Ça et la date qu'on fait en anglais tous les matins. C'est les élèves qui mènent ça, les élèves de service, pas les élèves des mots, mais d'autres et là en ce moment on suit Thomas Pesqué dans sa mission. Donc je prends mon Instagram puisque je suis TP

17.C : Qu'est-ce qui motive le choix de tes supports ?

18.I : Alors, le choix de mes supports, euh, pour les chansons, c'est parce que c'est répétitif, et que du coup les enfants ils rentrent facilement dans le ...ils répètent et ils sont en situation ; je trouve que c'est plus ludique aussi que de leur faire répéter ou d'imaginer un petit dialogue, on en est déjà, on a déjà passé en anglais les séances où on apprend à se présenter, où on présente l'autre, on a mimé des scènes comme si on se rencontrait dans la rue etc...on fait venir les enfants 2 par 2 au tableau, mais ça c'est un peu fastidieux parce qu'ils sont quand même 27 donc c'est compliqué de faire de l'oral comme ça donc on en fait quand même, mais par le biais des chansons en fait, tous ils rentrent dans l'action , dans le processus d'apprentissage de la langue. Pour moi.

19.C : Est ce que tu as d'autres projets de séquences ?

20.I : Oui, bon, j'avais travaillé sur des albums et J'aimerais bien recommencer aussi à retravailler sur des albums

21.C : Tu as dit à Salomé, en référence aux albums, « j'aimerais travailler...comme en maternelle... ». Peux-tu développer s'il te plaît ?

22.I : Là, il y a deux choses, c'est que je trouve qu'on exploite plus assez les albums au cycle 3, on prend plus le temps de...on est tellement débordé par les programmes qu'on rentre quelquefois dans la littérature un petit peu de façon abrupte et donc j'aimais bien l'idée que, de retravailler sur les albums et de reparler de qui est l'auteur, l'illustrateur, la maison d'édition, essayer aussi d'avoir tout le vocabulaire qui tourne autour de ça et puis par exemple cacher le titre euh dans un premier temps aux élèves ou cacher le texte, ne montrer que les images, manipuler l'album ou euh, voilà parce qu'on a plus le temps de le faire et puis je me dis que ça peut se faire de nouveau aussi au cycle 3 et encore plus dans une autre langue.

23.C : Cette méthodologie tu la tiens d'où ?

24.I : De ce que j'ai fait en maternelle je crois...peut être ou euh...silence...le fait de travailler sur un album en utilisant diverses portes je pense que c'est de la maternelle.

25.C : Souvent tu as parlé effectivement de différentes portes d'entrée. C'est-à-dire ?

26.I : Ben, que ce soit pas une présentation frontale en fait de l'album, qu'il y ait des phases de recherche de la part des enfants, qu'ils fassent...qu'ils soient dans l'émission d'hypothèses ou sur ce qui peut se passer ou ne serait que lorsqu'ils regardent les images, les illustrations, imaginer un peu l'histoire ou bien écrire eux-mêmes l'histoire juste à partir des illustrations, manipuler l'album pour justement proposer plusieurs domaines d'activité, que ce soit en graphisme ou en production écrite ou même avec un peu de ... avec un peu de prétention, en anglais, pourquoi pas avec du vocabulaire qu'on pourrait leur fournir, des structures de phrases qu'on a déjà vues ou dans des albums on a quelquefois vu qu'il y avait des tournures de phrases répétitives qui étaient récurrentes tout au long du texte de l'album donc voilà, chercher à travailler de façon différente sur un album, exploiter plein de pistes.

27.C : 13 min Tu te souviens de ce qu'avait proposé Salomé pour l'utilisation de l'album?

[235.PC : je le lis en entier et je le mime...tu vois je le mime et je le fais un peu vivre quoi comme quelque chose de euh...comme quand tu lis une histoire à ton enfant et que tu fais les voix et que tu fais les bruitages et que voilà]

Malgré cette différence de méthodologie, est-ce que ça a été un frein pour co construire la séquence ?

28.I : Non. Pasque la finalité c'est quand même la découverte intégrale de l'album à la fin de la séquence . Ou autre, je pense qu'il y a plusieurs façons de rentrer dans la lecture par le biais de l'album. Alors je parle spontanément de faire imaginer l'histoire aux enfants, mais euh ça m'est déjà arrivé de lire l'album avant et qu'on y travaille dessus après , peut être davantage peut être au collège, lire pour ensuite y travailler dessus..

29.C : Tu te souviens, je vous avais d'abord demandé de co préparer une séquence dans un un 1^{er} temps puis une séance de co-animation. C'était quoi pour toi la co-animation ?

30.I : Je crois que en gros ça allait que dans un seul sens chez moi, je me servais des compétences en la matière de Salomé et moi je lui apportais rien. *Rit bien fort.*

31.C : Vous ne saviez pas définir le terme alors Salomé a cherché : Je vais te dire ce que tu avais dit : cite... et toi tu réfléchis et tu lui réponds...

Rigole

« Là pour moi je l'entends plus comme un renfort de ta part »

Rigole

32.I : C'est bien ce que je disais, c'était unilatéral, c'est dans un seul sens. Continue de rire

33.C : **Et si je t'avais dit « co-enseignement », est-ce que tu l'aurais interprété différemment...ou pas ?**

34.I : Peut-être . Co-animation là c'est vrai que de nouveau aujourd'hui pour moi c'est, la co animation c'est au moment où se déroule la séance et où on est en doublon dans la classe, peut être pour faciliter la gestion du groupe classe, peut être pour faciliter ou proposer des ateliers

35.C : **Tu l'avais également évoqué : cite passage...**

36.I : Ouais, où c'est un peu plus frontal. Du coup ça ressemble presque à de la co intervention en fait, la limite elle est ...la frontière elle est mince et ça nous arrive de travailler en doublon dans les classes et on s'organise pour savoir qui fait quoi, mais c'est vrai que le but est toujours de ...

37.C : **Là ça m'intéresse**

38.I : le but est de différencier, de proposer...ou on prend la classe en demi-groupe et c'est déjà plus facile de faire de l'oral, ou on fait des ateliers autonomes et puis chacune prend un atelier qu'on mène, il y a pas forcément la même consigne, la même attente

39.C : **Vous êtes 2 professeurs , 2 PE.**

40.I : Dans ce cas-là oui, ça peut arriver, avec le collègue de l'Ulis par exemple, quand il vient dans ma classe parce que j'ai des enfants en inclusion.

41.C : **C'est un autre contexte**

42.I : C'est un autre contexte alors peut être que c'est, pour moi je le visualise davantage parce qu'on est 2 PE en fait voilà et que du coup il y a pas ce fossé que je ressens parfois avec des professeurs du secondaire parce que, parce que on connaît pas le métier, on a l'impression qu'on fait pas le même métier en fait voilà, même si nos élèves ils ont que quelques mois de différence (18:26), quand on prend les 6e ils sont guère plus âgés que les CM2, mais j'ai pas l'impression qu'on fasse le même métier ce qui fait que quand on fait de la co intervention avec un autre PE euh voilà, on agit sur plusieurs leviers donc euh ou bien on divise le groupe classe, on est dans la même classe, mais on divise la classe en deux, chacun prend sa partie ou chacun a une idée sur la séance et chacun mène son objectif, c'est pas du tout le même travail qu'on propose, ensuite on change la fois d'après, comme ça tout le monde a fait l'ensemble des activités ou bien on fait des ateliers qui tournent sur 25 min chacun, on tourne et comme ça on peut prendre en charge un petit groupe et approfondir une notion ou une compétence en particulier, euh voilà. C'est rarement deux enseignants devant le groupe classe en fait.

43.C : **Et est ce que vous êtes amenés à préparer ensemble avant de vous retrouver dans la classe ?**

44.I : Oui. Eh ben on se retrouve et on définit l'objectif

45.C : **Et qu'est-ce qui motive les objectifs ?**

46.I : Qu'est-ce qui motive les objectifs ? C'est-à-dire ? Pour faire de la co-intervention ?

47.C : **Oui, avec ta collègue de l'Ulis par exemple, comment tu as choisi avec elle l'objectif qui a motivé toute la mise en place ensuite ?**

48.I : Alors nous bien souvent avec l'inclusion c'est que les enfants qui sont en inclusion ils sont pas qu'inclus dans ma classe, ils sont aussi un temps en Ulis donc c'est aussi pour permettre l'échange entre le dispositif Ulis et la classe d'inclusion pour permettre aussi le lien et on va travailler sur des matières comme la Découverte du Monde, par exemple là on a travaillé sur l'alimentation et ce qui est intéressant et ce qui nous motive c'est qu'au

final avec les élèves de l'inclusion on va avoir des objectifs communs en différenciant, en différenciant le cheminement pour accéder à cet objectif, ils vont pas tous emprunter le même chemin donc on réfléchit à des façons de faire pour qu'on atteigne, que tous les enfants atteignent à peu près le même objectif, mais avec des façons de faire différentes.

49.C : Et comment vous lancez l'activité ?

Silence

50.C : Qui dit quoi ? Qui fait quoi ?

51.I : Ben là effectivement il y a un temps où on est les deux enseignants devant le groupe classe, peut-être pour la constitution des groupes, pour la présentation du déroulé de la séance ..

52.C : C'est toi qui mènes ? C'est ta collègue de l'Ulis ?

53.I : Je dirais que c'est un peu les deux sans se définir le temps de parole, c'est celui qui se sent le plus, le mieux à même de parler au groupe classe, moi je sais que c'est quelque chose que je peux faire spontanément, si on se retrouve un jour à gérer deux classes, un groupe classe où on est deux collègues je peux parler à l'ensemble des élèves, c'est pas quelque chose qui m'intimide ou que je trouve...c'est facile, enfin, c'est facile, j'ai pas trop de difficulté à récupérer l'attention des enfants pour la passation d'une consigne. Moi si on est en co-intervention je vais facilement prendre la parole pour mobiliser les élèves, pour leur présenter l'activité, je laisse le temps de parole, mais je peux démarrer moi la présentation (21:55). en français. *Rit*

54.C : C'est plus spontané qu'écrit quelque part

55.I : Oui, c'est plus spontané. *Rit.* Ça réveille quand même des choses en moi parce que ça amène à se poser des questions sur sa pratique, sur sa façon de procéder. Moi dans cette expérience ce dont je me suis rendu compte c'est que j'étais très freinée parce que plutôt d'un naturel, d'une nature à aller vers les élèves, je suis toujours enthousiaste de présenter un projet, je suis, enfin je crois, sans prétention, je communique mon enthousiasme aux élèves et je reconnais, j'ai leur adhésion en général, voilà, là tout à l'heure je leur ai proposé quelque chose qu'on va pouvoir réaliser, ils sont tous...mais parce que je sais que je le communique avec l'envie qui va avec et donc quand je mène un projet et qu'il faut que je le présente en français c'est toujours plus facile...

56.C : C'est ce que j'allais te dire parce que ton enthousiasme, ta facilité à parler devant un groupe classe, à capter l'attention des élèves on t'a vu à l'oeuvre, je suis venue te voir, tu t'es pas arrêtée, tu t'es pas cachée sous le lit

57.I : Non non je sais, mais je l'ai pris sur moi quand vous êtes venus me voir

58.C : ça se voyait pas

Rit

59.C : Tu as fait cours, il s'est déroulé tout à fait normalement

60.I : J'étais pas la même

61.I : Les élèves étaient à l'aise

62.I : Oui, mais parce qu'on se connaît aussi. On passe 5 h par jour ensemble, moi je le dis on est une petite famille aussi voilà. On se connaît et on a pas...on met en place depuis le début de l'année un climat de confiance, on sait qu'on se moque pas, on s'entraide, on est pas là pour...donc ça aussi ça me plaît, ça me permet aussi d'être à l'aise avec les élèves, mais toujours pareil...en français. Voilà.

63.C : Et si on refaisait l'histoire et que Salomé te disait « bon d'accord je viens », mais elle en a parlé à un moment , « je viens », mais elle aurait eu le souhait aussi que tu viennes.

64.I : Oui. Et là je me demande...*Rit*...ce que je viens faire. C'est toujours dans l'idée que c'est moins facile pour moi de m'engager dans quelque chose que je maîtrise pas, dans un domaine que je maîtrise moins ou qui me, euh, je suis quand même encore, même si je t'ai dit le contraire tout à l'heure, je suis encore dans l'idée que c'est plus facile quand on maîtrise complètement le sujet , de le, de le vendre *Rit* Et du coup je ferais autrement.

65.C : Tu ferais autrement ?

66.I : Ben je passerai par le français. *Rit*

67.C : Et est-ce que c'est vraiment une catastrophe ?

68.I : Je crois pas. *Rit*

69.C : Tu es allée voir Salomé, dans cette séance-là elle a effectivement pas parlé français. Je pense que je vais lui poser la question pour savoir si dans toutes ses cours elle ne parle qu'en anglais, je te livrerai sa réponse.

70.I :D'accord, je veux bien.

71.C : Qu'est-ce que tu avais dit à Salomé sur ce tu pensais faire de l'album : « passage à citer. J'imagine que Salomé connaît l'album...

Et après je t'ai demandé ce qui avait été difficile et tu m'as dit « ce qui a été difficile c'était d'essayer de respecter le fonctionnement de la coanimation parce que là ça paraît être davantage une aide, un renfort de la part de Salomé et donc il a fallu moi aussi que je trouve ma place, que je sois pas que spectatrice ou passive puisque salomé elle vient m'aider...

Et alors ? Tu as trouvé ta place ?

72.I : Alors. *rit* de plus en plus *Rit* parce que je me dis là maintenant tout de suite que dans l'autre sens avec tout ça, avec tout ce que tu me dis, tout ce que tu réveilles etc...je me dis que en amont effectivement ce qui fonctionne en termes d'atelier ou de manipulation, en termes de, enfin voilà, par rapport à l'album, tout ce qu'on peut imaginer, décliner, ça ça peut être mon apport auprès de Salomé qui peut être n'a pas forcément fait de maternelle parce que ce qu'on fait en maternelle, en changeant évidemment le, la façon de procéder, ça fonctionne en maternelle, ça fonctionne aussi au cycle 2, ça fonctionne au cycle 3 même si on a plus trop le temps de le faire ben tout ce qui est ateliers ben de manipulations, par exemple avec des étiquettes ou avec de la lecture d'images ou ça, ça peut être éventuellement en amont en tout cas quand on prépare la séance c'est ce que je peux aussi apporter à Salomé, peut être je je dis pas mais peut être pas forcément...

72.C : Tu l'as vu travailler tu l'as vue faire une séance, tu te souviens ?

73.I : Oui

74.C : Oui, alors comment elle avait fait?Comment elle procédait avec les enfants d'une manière générale ? Tu te souviens comment ils étaient les enfants ? Tu étais assise comme une élève.

75.I : Je trouvais que c'était très dynamique, elle allait chercher les élèves, qu'elle les remobilisait, ben voilà qu'elle savait lequel il fallait aller chercher parce qu'il avait un petit peu décroché, elle les faisait répéter, c'était très dynamique en fait et en même temps il y avait plusieurs phases dans sa séance c'était pas que frontal il y avait des séances où ils passaient à l'écrit, des séances où c'était à l'oral, des séance ça j'ai souvenir de ça que,

comme à l'école quand même il fallait changer les modalités de travail, pour pas que ce soit trop lourd pour les élèves ...

76.C : Alors qu'est-ce qui était différent par rapport à toi ? Qu'est-ce qui fait que tu dis « *ah non au collègue c'est pas pareil* »

77.I : Alors peut être j'imagine que le groupe classe est assis en face qu'ils sont à leur place

78.C : Ils étaient debout les tiens ?

79.I : Ils étaient assis. *Rit*

80.C : Allez, replonge-toi dans ce que tu nous as montré, revisualise ce qu'elle t'a montré aussi

81.I : Alors on va dire qu'au final peut-être que la différence c'est que je parle français tout le temps. *Rit*

82.C : Ça c'est quelque chose qui revient tout le temps chez toi

83.I : Voilà, parce que j'admire aussi, je crois que j'admire je trouve que c'est, voilà, une prof d'anglais qui parle anglais aussi bien, voilà c'est motivant pour les élèves

30min 25

Oui au final c'était ressemblant. Oui oui parce qu'on construit les séances de la même manière avec une séance où on réactive les connaissances de la fois précédente, un temps où on interroge les élèves un peu pour se lancer dans l'activité, un temps où on se fixe sur l'objectif ou ce qu'on découvre de la séance, un temps où on passe un peu à l'écrit, pour figer, pour figer la structure qu'on vient de découvrir, un temps où on la répète, un temps où on fait des activités, on fait la mise en commun, le bilan, enfin oui ça ressemble

83.C : Tu avais parlé de l'écrit en disant « *au collègue ils font beaucoup d'écrit, nous on est beaucoup sur l'oral* », tu vois dans la séance que j'ai vu tu démarres ta séance en présentant un mot écrit, tu les fais écrire, d'après ce dont je me souviens...

84.I : Oui, au final

85.C : Et tu m'as dit aussi « *ah, mais en fait ses élèves ce sont les miens, mais avec quelques mois de plus* »

86.I : Oui, c'est vrai, au final. *Rit*

87.C : Quand tu dois aller piocher pour faire ta séquence, pour établir l'objectif, la structure langagière, tu te sers de quels documents exactement ?

88.I : Je m'aide des documents officiels quand même où il y a déjà des programmations proposées par rapport à l'anglais par exemple et ensuite euh quels documents, très honnêtement je cherche, je cherche, et j'ai besoin que les images soient pour les enfants parlantes euh, qu'elles soient agréables à regarder aussi, qu'une fois collées dans le cahier que ce soit un peu moderne, un peu joli, toutes les banques de données, d'images, il a des flashcards je trouve qui sont déjà dépassées, qui sont pas agréables à regarder, enfin, voilà je me sers beaucoup du vidéoprojecteur parce que c'est en couleur, que nous on photocopie pas en couleur. Alors voilà je cherche, honnêtement j'ai pas de méthode d'anglais, je sais que j'ai des collègues qui ont une méthode clé en main et moi je reconnais que j'ai du mal parce que voilà... je me sors de ça, mais je peux pas rester plaquée à une méthode, parce ce qu'il se passe des choses dans la classe, dans la vie de la classe et que je rebondis souvent dessus pour euh, pour avancer euh, voilà, là tout ce qui est, tout le champ lexical de, ben de l'espace, de machin j'étais pas partie pour parce qu'on on travaille sur Thomas Pesqué, il y a cette opportunité de voir l'anglais grâce à ça, ce qu'il écrit, parce qu'il publie tous les jours, ben on est partis là-dessus donc, je peux pas, j'ai pas une méthode à

laquelle je me...à laquelle je me sens tenue. J'ai un peu de mal avec ça. Je sais qu'il y a de très bonnes ressources sur Canopé aussi, je pioche de temps en temps. Je peux pas faire du page à page .

89.C : Ça me fait penser, il y avait eu une histoire de pull-over à la fin de ta séance. Tes élèves étaient arrivés, ils avaient des pulls.

90.I : Ah oui, avec des inscriptions.

91.C : C'est quoi ça ?

92.I : Eh ben on s'est rendu compte que la plupart des inscriptions qu'ils ont sur leur sweat étaient en anglais, donc en fait on essayait de voir un petit peu ce qu'il y avait

93.C : Il y a des jours spécifiques où ils viennent avec ou c'est spontané ?

94.I : Non c'est spontané. On en discute et puis on voit et ils ont toujours, ils sont pas vierges, ils ont toujours quelque chose à nous apporter. La dernière fois c'était USA donc euh yen a un qui a dit ben c'est les États-Unis, be non c'est pas possible, les États-Unis c'est EU, pourquoi ce serait ça, du coup on discute un petit peu, ça nous amène sur d'autres choses, voilà . C'est plus spontané parce que moi ça me permet aussi de leur dire , ben là je sais pas par exemple, on va chercher ensemble, le mot je le connais pas, il est pas en français, il est en anglais . Ils ont des expressions aussi de plus en plus, des messages donc euh voilà.

95.C : Et , donc au tout début tu m'as dit « je savais très bien que j'allais apprendre ». Donc aujourd'hui j'ai envie de te demander : « qu'est-ce que tu as appris ? »

96.I : Alors ce que toi tu m'as appris quand même, à déculpabiliser, à décomplexer et ensuite ce que j'ai appris c'est que même si on manque de temps pour s'harmoniser avec les collègues du secondaire on a quand même ben des méthodes similaires, des référentiels quand même communs et du coup ça me...

97.C : Ah, vous avez quoi ? Des... ?

98.I : Des référentiels communs. J'en ai pas encore parlé. et oui parce qu'on appartient au même cycle aussi, *Rit* On a quand même l'impression qu'on appartient à deux mondes qu'on méconnaît, mais moi j'ai espoir qu'on s'harmonise vraiment enfin, pas qu'on s'harmonise, on l'est déjà, mais qu'on accepte qu'on fait le même métier , enfin, qu'on se le dise...voilà

99.C : Vous avez pas mal travaillé, souvent tu es revenu sur « il faut écrire », tu voulais écrire les objectifs, les mots de vocabulaire. C'était pour me faire plaisir ? Pour satisfaire ma commande ?

100.I : Ah, ça , ça ne se produit pas qu'en anglais, il y a d'autres matières, parce que nous on est chargé de toutes les matières à l'école dans lesquelles je suis moins alerte on va dire et j'ai besoin de ça, j'ai besoin de définir à l'avance, même si on peut dériver, même si j'ai besoin que la séance elle soit, qu'elle soit écrite, qu'elle soit mise en place avant de démarrer ça me rassure à moi en fait plutôt, pour être sûr qu'à la fin, quand je fais le bilan, est-ce que l'objectif a été atteint ? Dans d'autres matières j'en ai pas besoin parce que c'est évident , je sais comment y arriver, je sais, même si on perd du temps sur tel aspect je sais qu'on va se débrouiller de cette façon euh, mais dans certaines matières, en sciences par exemple, parce que c'est une matière que j'affectionne pas trop et encore pareil on est pas très encouragés là-dessus et donc là c'est plutôt moi que ça rassure et peut être je me disais aussi que tu avais besoin d'une séquence très très structurée alors voilà et je sais qu'on a toujours attendu de nous qu'on définisse des objectifs de séance.

101.C : On a toujours, c'est qui « on » ?

102.I : ben tous les gens qui viennent dans nos classes, depuis qu'on a passé le concours. J'essaie de suivre les textes, je m'y réfère parce que, on est tenus de préparer, de faire atteindre certaines compétences aux élèves donc euh, j'ai toujours un peu cette crainte d'être en dessous en fait et de pas bien les préparer par exemple, au collège, voilà je suis au clair sur certaines choses, mais par rapport au programme j'essaie quand même de m'y tenir.

103.C : **Pour revenir à la co animation, Salomé va venir dans ta classe, toi tu as décidé qu'il fallait que tu trouves ta place, Salomé est là pour te renforcer, elle est là pour parler anglais, et toi tu vas faire quoi ?**

104.I : Eh ben je vais co animer comme elle, mais à ma façon

105.C : **À ta façon ?**

106.I : Oui je vais coanimer, mais avec ma façon de faire en fait et je pense que c'est un plus de...Je vais switcher entre le français et l'anglais, j'abandonne l'idée que je parle pas anglais donc du coup maintenant je m'imagine dans la classe avec Salomé, je nous imagine être deux enseignantes euh, le terme il me vient, deux enseignantes euh, pas identiques, deux enseignantes avec les mêmes compétences en fait même si elle elle pourrait montrer aux élève ce que ça peut donner quand on apprend l'anglais quand on arrive en 6e, voilà ce que ça peut donner. Après, avec cette histoire là je me sentirai aussi légitime d'aller dans sa classe proposer des...pour coanimer avec elle.

107.C : **Du coup je reviens sur cette idée de coanimation. J'ai fait une erreur, je pense, sur la terminologie employée. Pour moi c'était un terme générique, il y a avait juste l'idée d'être deux dans la classe ; est-ce que coenseigner ça t'aurait fait réagir différemment ? Aurais-tu pensé pareil quant à cette idée de « elle vient pour me renforcer » ?**

108.I : Peut être pas parce que pour moi l'animation c'est pas forcément liée à la pédagogie. et à la pratique de classe. Animation j'y vois pas les intérêts pédagogiques et didactiques en fait donc dans animation j'y voyais plus à la limite la gestion de l'organisation de la séance, du temps, tu vois, s'entraider ou s'épauler pour que la séance soit menée à bien, j'y voyais..pour le côté animation c'était plus dans ce sens là.

109.C : **Et en même temps est-ce qu'il aurait pas fallu travailler les objectifs de toute manière ?**

110.I : Ah si si parce que pour moi comme pour Salomé on a besoin d'objectifs communs, on l'aurait fait quand même

111.C : **ceci dit, ça t'arrangeait peut-être ...**

112.I : Oui peut-être . *Rit*

113.C : **Y a-t-il des choses que tu voudrais rajouter ?**

114.I : Non, à part que j'aurais aimé qu'on puisse mener à terme ce projet pour le vivre, au-delà de ce qu'on avait imaginé sur le papier, qu'on puisse le vivre parce qu'en plus il y avait au-delà de ça quand même une finalité, que les enfants se rencontrent, que nous ça fasse quand même...bon il y avait une rencontre prévue des deux classes, je trouvais que c'était un projet qui était riche pour tout le monde en fait donc c'est vrai que j'aurais aimé le vivre, ça ça nous a un peu manqué de le mettre en place et de l'organiser, on avait plein d'idées et que c'est toujours... et d'avoir le retour après parce que c'est jamais comme on l'a imaginé. Des fois je prépare des séances elles sont en béton et après en classe...

115.C : **Et comment tu l'expliques ça ?**

116.I : Je crois qu'on fait un métier où il faut sans cesse se remettre en question en fait sans tomber dans le « *je suis nulle* » *rit* mais ça peut, les variables elles sont nombreuses, ça peut être l'attention des enfants qui...le fait aussi qu'ils rentrent pas dans l'activité parce qu'on leur a pas assez vendu, peut être que c'est un peu trop frontal, parce que la configuration de la classe fait que les élèves ils sont un peu légers en termes de concentration ou de compétences donc du coup ça peut dépendre de plein de choses, je crois que ce qui compte c'est de réussir à voir ce qui a pas fonctionné pour euh...mais c'est au quotidien qu'on voit ça, sans forcément l'écrire, c'est au quotidien qu'on réajuste.

117.C : **C'est le mot de la fin ?**

118.I : Oui, c'est le mot de la fin. *Rit*

ANNEXE 5

Entretien N°1 du « déjà-là » de Salomé (10/12/2019)

C : chercheur

Salomé est le professeur d'anglais de 6e

1. C : j'aimerais que tu me racontes comment tu es devenue enseignante

2. Salomé_ : Alors moi je suis devenue enseignante /*euh*/ ben pasque j'ai toujours voulu être enseignante justement . Après à la base, moi je voulais être professeur d'allemand, je voulais être enseignante de langue de toute façon, j'avais une préférence pour l'allemand, mais/ *euh*/ par une histoire familiale un peu complexe j'ai pu faire mes études qu'à Pau donc il y avait anglais et comme l'anglais c'était simple pour moi j'ai fait des études d'anglais et bon, j'ai fait un cursus classique : licence, après je voulais éventuellement passer l'Agreg donc j'ai fait une Maîtrise et après j'ai passé le CAPES en 2 ans. Voilà, que j'ai eu...assez facilement.

3. C : d'accord. Des regrets ?

4. Salomé_ : Non aucun. J'aurais pas su faire autre chose. Voilà dans ma vie je pense pas que j'aurais pu faire autre chose. Je me suis toujours vue prof et je me voyais pas faire autre chose.

5. C : Pourquoi ?

6. Salomé_ : Alors ça je ne saurais pas l'expliquer justement/ *rit*/ c'est ça... compliqué... Ben j'ai toujours aimé expliquer les choses /*cherche ses mots* / *euh* ben, à mes frères et sœurs, à mes cousins, dans la famille, j'étais toujours quelqu'un/hésite/enfin..ma mère me racontait que je...mon grand-père qui était pas francophone passait son temps à écorcher /*accentué*/ les mots en français exprès /*accentué*/ pour que je passe mon temps à lui expliquer. Et peut être de ça est venue une vocation depuis toute petite, j'en sais rien et donc c'était et...donc, j'explique à papi qu'on disait comme ça et pas comme ça et que c'était pas grave, qu'il faisait des erreurs, que c'était pas sa faute, donc il fallait expliquer...voilà

7. C : d'accord. Tu vas voir bientôt une collègue PE dans sa classe pendant une séance d'anglais , qu'est ce que tu penses voir ? À quoi tu t'attends ?

8.Salomé_ : À quoi je m'attends ? *Euh*, dans une séance d'anglais en primaire. Déjà je m'attends peut être à voir un format plus court que ce qu'on a pasque...je pense que .../*cherche ses mots*/...les plus jeunes enfants ont une facilité/*ne termine pas le mots*/ déjà les élèves de 6e ont une faculté de concentration qui est..., une fenêtre de concentration qui est petite, donc des plus jeunes vont avoir des fenêtres plus petites donc logiquement ce serait assez normal que la séance soit plus courte. Après je m'attends à quelque chose de beaucoup à l'oral, pas franchement beaucoup d'écrit pasque je suis pas sûre qu'ils soient en mesure de beaucoup écrire ou copier et quelque chose de beaucoup basé sur le jeu à mon avis.

9.C : OK. Quand je t'ai proposé de travailler avec moi tu as de suite accepté

10.Salomé_ : oui.

11.C : pourquoi ?

12. Salomé_ : parce que je trouve que c'est super intéressant justement de, ben de pouvoir échanger avec les....déjà parce que tu m'as proposé de travailler avec une PE et que j'ai jamais eu l'occasion d'aller voir ce qui

se passait là bas. On a jamais l'oc/ne termine pas/il ya comme une frontière perméable, c'est super compliqué de mettre en place des des des projets entre, inter cycles, parce que c'est...y a plein...entre la paperasserie, les trucs administratifs, c'est vraiment très très compliqué. On a l'impression vraiment que ce n'est pas le même métier qu'on fait, c'est sûr c'est pas le même métier parce qu'eux ils sont, ils ont une casquette de polyvalent et nous on a une casquette de spécialiste, mais on a la même envie quoi. On a envie de faire progresser des gamins, dans différents champs de de de /cherche ses mots/ la pédagogie puis de enfin, des enseignements et je trouve ça très très dommage en fait qu'il y ait pas cette espèce de perméabilité entre le, la primaire et le collège comme il y a aussi pas de perméabilité entre le lycée et le collège et il y a aucune perméabilité entre l'université et le reste. C'est très très segmenté l'enseignement en France et c'est très très dommage.

13.C : et qu'est ce qu'il faudrait d'après toi pour que cette imperméabilité disparaisse ?

14.Salomé: déjà, beaucoup moins de paperasse ou de la paperasse beaucoup plus facilité pasque c'est juste pas possible. Il faudrait qu'on ait plus facilement euh, comment dire, la possibilité de se rencontrer même de façon très très informelle, je sais pas il y a pas d'amicale des profs, pas d'amicales inter profs, on est le seul, on est le seul corps de métier à..., enfin..., de toute façon l'éducation nationale, on a pas de CE, on pas de ceci, on a pas de cela, on a pas de dynamique interprofessionnelle, ça on est bien clair là-dessus et c'est un truc qui manque énormément. Mais au-delà le fait d'être dans un établissement, faudrait faire des choses entre établissements, ne serait que pour qu'on se connaisse. Moi par exemple je ne connais pas mes collègues, ne serait que du second degré dans les autres établissements sauf si je les rencontre en formation puis comme ça bouge tout le temps, il y en a certains que je rencontre et puis après il vont ailleurs et c'est la même chose certainement pour le primaire et le problème c'est que, on aurait besoin d'avoir un peu plus de réseau entre nous. /Le débit de parole est très rapide/ A mon avis.

15.C : qu'est ce que tu aimes plus chez les 6e qu'avec les autres classes ?

16.Salomé : qu'on peut faire beaucoup plus de trucs créatifs, ils sont beaucoup beaucoup plus en demande de ça et moi ça me plaît énormément parce que je suis venue tardivementj'ai commencé en lycée et j'étais vraiment formatée pour les examens, pour un but bien défini et je me suis aperçue qu'en fait, formater pour un examen c'est bien/pause/pour l'examen, mais ça leur donne pas des clés pour être armés pour plus tard, pour être en situation de survie, euh, dans un pays étranger ou ce genre de choses et ça passe beaucoup en fait par la créativité pour développer d'autres choses, d'autres savoirs être, d'autres savoir-faire et le fait d'avoir des plus petits et de leur donner des clés plus vite et ben ils s'en saisissent beaucoup plus vite en fait. C'est pour ça en fait que j'aime avoir des 6e. Voilà.

17.C : si je te dis « album de littérature de jeunesse »

18.Salomé: ça, c'est une clé...c'est énorme les albums de jeunesse, mais c'est à la fois tout l'imaginaire, quelque chose auquel ils sont habitués et c'est une clé d'entrée justement par rapport à...ça a toujours un côté métaphorique dans les livres de jeunesse sur la vie en général donc c'est des portes d'entrée qui sont beaucoup plus accessibles à eux, déjà pour leur esprit parce qu'ils sont encore pas tout à fait des ados, plus du tout des enfants, ils sont dans un entre deux en fait et c'est une bonne porte d'entrée ...Après, il faut bien le doser, que ce soit pas quelque chose de trop bébé, il y a plusieurs niveaux dans les albums de littérature de jeunesse, mais forcément c'est un truc...pour lequel on peut rentrer plus facilement je pense que des cours vraiment très lambda,

faire l'exercice A avec la page du workbook B...c'est beaucoup plus intéressant et puis ça rejoint le côté créatif, car on peut faire plein de choses autour.

19.C : c'est-à-dire ?

20.Salomé: eh be, on peut faire des escape games, on peut faire des posters, on peut faire des correspondances, on peut faire même avec...des trucs qui se développent avec ...avec /cherche ses mots/...le e-twinning, travailler en coopération avec d'autres collègues de l'Union européenne sur faire créer des albums de jeunesse par rapport à...j'ai vu des choses où des collègues faisaient des albums de contes de chaque pays avec des illustrations des enfants ...il y a des possibles ils sont inimaginables...même créer des objets qu'ils vont garder, ça va évoquer des souvenirs après pour eux après quand ils seront plus grands, même...moi je vois, tous les ans je fais avec les 6e, je leur fais faire un album de la classe, j'ai encore des gamins qui viennent, qui sont en 4e qui viennent revoir revoir l'album de la classe de temps en temps à la récré , pasque ben ça leur fait plaisir de voir les dessins qu'ils ont faits, les dessins des camarades, oui, ça crée du lien, entre eux et entre eux et nous. Voilà, on est pas que un professeur, on leur apporte aussi autre chose, enfin moi c'est mon avis, modestement /rigole/

21.C : et est-ce que tu as des noms d'albums sur lesquels tu aurais déjà travaillé ?

22.Salomé : oui, « *Don't put the finger into the Jelly Nelly* », celui-là il est vraiment super parce que c'est le jeu sur les sons, les albums de Julia Donaldson généralement, « *The Gruffalo* », « *Room on the broom* », ça c'est des grands classiques. Et puis il y a une grosse différence entre les albums en français et les albums en anglais, c'est qu'il y a en anglais beaucoup les jeux sur les sons et beaucoup de jeux de mots qui sont , même s'ils vont dans le non-sens, mais c'est drôle et c'est ça qui est bien, car ça permet aux élèves de dédramatiser la mélodie de la langue aussi....et .../cherche/ sans que ce soit des albums, des extraits de Roald Dahl aussi, après ...après ...j'ai les « *Meg and Mog* », j'ai travaillé sur celui-là et après sinon c'est plus sur des romans de jeunesse que j'ai travaillé, après il y aussi « *Mess Monsters* » sur lequel j'avais travaillé l'année dernière et c'est ...je crois que c'est à peu près tout, il y en a tellement qu'il faut avoir le temps de tout compulser aussi.

23.C : Est-ce que cette année, si je ne t'avais pas proposé ce travail de coopération avec la collègue PE, tu aurais participé à un travail de coopération ? Est-ce que tu en aurais eu l'occasion ? Cette année ?

24.Salomé: si tu ne m'avais pas proposé non, j'aurais pas forcément eu l'occasion. J'aurais...j'aurais peut être...j'ai déjà proposé à des collègues de faire des choses en inter cycles, c'est manifestement compliqué pour eux de le mettre en place...euh, une année ça a été pour moi que ça a été compliqué, mais ...non.. il y a ...si tu ne me l'avais pas proposé toi, je pense pas que j'aurais pu...c'est très complexe en fait à mettre en place...après il y a des choses qui se sont faites totalement à l'arrache et ça il faudrait peut être en parler en off, mais j'avais fait...disons j'étais pas passée par les circuits où il fallait demander à l'inspecteur , l'autorisation à l'inspecteur, j'ai fait des trucs complètement à l'arrache par rapport au théâtre ou j'avais des collègues, j'avais monté des spectacles avec mes classes de Segpa en anglais, que j'allais proposer en Ulis école euh...à une école de secteur, et...c'était euh...parce que je connaissais les instituteurs, les PE, parce que c'étaient les PE de mes enfants, mais autrement pff...et puis il n'y a aucune demande aussi des PE de faire quelque chose avec nous, ça va dans les 2 sens aussi. Voilà

25.C : est-ce que tu aurais autre chose à ajouter ? Ou dire quelque chose que je n'ai pas évoquée et que tu aurais eu envie de me dire ?

26.Salomé :Voilà: Ben pff Ouais...le constat que j'ai pu faire au travers de tes questions je trouve que c'est vraiment vraiment très très dommage parce qu'à une heure où on parle vraiment de liaison inter cycle, qu'il y ait vraiment rien qui est fait pour qu'il y ait du lien justement et ça, faut vraiment que les institutions en prennent conscience et qu'il y ait vraiment quelque chose qui se développe dans cette idée-là parce que sinon on avancera pas, ça restera une belle idée sur le papier, mais que sur le papier et concrètement pour les enfants, je pense que justement faire du lien inter cycle à tous les niveaux, ça permet justement de donner beaucoup plus de sens à leur scolarité et leur permet d'être beaucoup plus acteur de leur scolarité, mais tant qu'on reste sur des belles idées sur le papier, qu'on ne permet pas aux professionnels de justement mettre en place des choses et qu'il n'y ait pas une volonté aussi des professionnels, un petit peu de curiosité de se rendre les uns chez les autres, eh ben on avancera pas...voilà.

27.C : c'est le mot de la fin ?

28.Salomé : c'est le mot de la fin

1 min après...

29.Salomé : il y a une chose aussi que j'ai oublié de dire c'est que j'adore /accentué/ lire à voix haute des albums de jeunesse aux jeunes et je l'ai proposé plusieurs fois aux instits/*se reprend vite*/aux PE de mes enfants . Alors...il y en a qui s'en sont saisis ou pas...mais euh je suis venue lire des albums , bon déjà j'ai prêté des albums aussi et puis on me les a jamais rendus, ça c'est une chose /tousse/, mais j'ai été très peu sollicitée en fait et ça je trouve ça très très dommage parce que OK, je suis pas native, mais quand même j'aime bien /accentué/ et je pense que j'ai pas un anglais trop trop pourri et j'aime bien /accentué/ lire, j'aime bien faire l'imbécile, faire rigoler les enfants et quand je vois que moi je faisais la démarche et qu'il y avait soit pas d'exploitation derrière, soit, bon ça c'est le choix pers...pédagogique des enseignants, je veux pas critiquer, mais, je trouve que c'est dommage que, même en tant que parent, il y ait pas quelque chose qui se mette en place dans leur tête, du genre ouais elle a envie de faire des choses comme ça, on pourrait la solliciter même pour des classes où elle a pas ses enfants ... parce que moi j'étais prête à venir lire des albums de jeunesse à tous les gamins qui ...enfin, tous les ans ...s'il y avait besoin ...et ça, je trouve ça..enfin...je trouve ça très dommage. Voilà.

ANNEXE 5 bis

Entretien complémentaire du « déjà-là » de Salomé (20/04/2020)

1.C : alors dans ta carrière jusqu'à présent, est ce qu'il y a des niveaux de classe que tu as préférés à d'autres ?

2.PC : euh...préféré à d'autres ? Euh...disons que en début de carrière j'aimais pas du tout les 6e, c'est plutôt dans ce sens là que c'était, il y avait des niveaux dans lesquels j'étais pas très à l'aise et au fur et à mesure de ma carrière, ça s'est décoincé en fait mais vraiment détesté..non pas vraiment

3.C : Ça s'est décoincé tu dis et ...est ce que tu peux expliquer ? C'est-à-dire ?

4.PC : ben j'avais peur en fait de, de de...j'avais peur d'enseigner aux petits, c'est particulier , je sais pas pourquoi, c'est... j'avais peur de leur apprendre des, des...de mal m'y prendre en fait ...c'est un peu stupide...c'est un petit peu comme quand on a un bébé tu sais quand tu es persuadée de mal faire ... j'avais peur d'avoir des 6e. C'est complètement idiot ...c'est peut être aussi parce que j'ai commencé en lycée aussi et que j'étais habituée à avoir des plus grands donc euh j'étais à l'aise avec des 4e, des 3e qui étaient plus ou moins dégrossis, donc ça allait, les 5e aussi, pas de problèmes, mais les 6e, j'étais pas à l'aise avec ce niveau, je me souviens , c'était pas...j'en ai pas eu pendant un moment à cause de ça.

5.C : et du coup maintenant tu as des 6e et qu'est-ce qui te plaît à présent ; est-ce que tu as toujours peur ?
Ou ça va maintenant ?

6.PC : Ben non justement maintenant j'ai plus peur et je demanderai à avoir plus souvent des 6e parce que je me suis aperçue en fait que ben c'est là qu'il y avait plein de choses qui se jouaient, pasque ben, c'est en 6e que, s'ils en ont jamais fait, ce qui est rare maintenant parce qu'ils ont quand même des rudiments , c'est là qu'on arrive vraiment à leur donner le goût de la langue, les habituer à la sonorité et puis ils sont encore supers créatifs , ils sont pas blasés et moi je trouve que c'est vachement bien quoi.

On fait des trucs...c'est pas qu'on fasse des trucs moins académiques au sens où on fait moins de grammaire, moins de littérature, de côté un petit peu plus formel mais on fait des contenus différents et plus sympas quoi. Je m'aperçois qu'en m'avançant en âge et en maturité j'aime plus les petits niveaux, voilà.

7.C : et quand tu dois préparer un cours justement, comment tu t'y prends ? Par quel bout tu le prends ?

8.PC : Alors.déjà j'essaie de trouver qu'est ce que je veux leur faire faire à la fin ;..la tâche finale, qu'est ce que j'ai envie de leur faire faire, qui soit un petit peu fun, qui soit un petit peu...enfin, que j'imagine fun...pasque, pas que moi ça me ferait bien rigoler de les voir faire ça ou j'imagine que des jeunes de cet âge-là ils auraient bien aimé ou je pense aussi à mes enfants, à ce que mes enfants ils auraient bien aimé faire avec leur prof par rapport à ce que j'ai v/pu voir qu'ils faisaient au collège et après j'essaie de trouver, une fois que j'ai déterminé une tâche finale, j'essaie de trouver une entrée culturelle qui s'y prête et je déroule après tous les...tout ce qu'ils ont besoin en termes de structure grammaticale, de vocabulaire, de comment ils ont besoin de construire le discours, la compréhension du discours par rapport à la tâche que j'envisage de faire avec eux.

9.C : et est-ce que tu t'appuies sur une méthode, un manuel ou pas du tout ?

10.PC : euh, bou, il y a des...non, pas franchement, enfin, il y a des méthodes, des méthodes au sens, méthodes, comment dire, euh, de pédagogues ou juste les livres, les spécimens qu'on peut avoir ? (*le ton se transforme en question*)

11.C : **tu me réponds comme tu l'entends**

12.PC : ah ! *Rigole...* Honnêtement je lis jamais de livres de pédagogie, j'y vais vraiment à l'instinct, j'en ai très très peu lu dans ma carrière, j'ai...je , je sais pas, le travail que je fais c'est plus avec, comment dire, avec l'échange que je peux avoir avec les collègues, comme on fonctionne nous, on se passe facilement les supports ou les séquences qu'on a faits, on se dit ce qui marche, ce qui marche pas, les activités et puis après, il y a des ...je pioche un petit peu dans les spécimens que je connais ou que j'aime bien et je fais un peu ma sauce, voilà.

13.C : **est-ce que tu peux me reparler de la classe de 6e qui va participer, ou pas, on verra , qui à la base devait participer au projet avec les CM1 et CM2**

14.PC : qu'elle est très très hétérogène (répète 2 fois), il y a des élèves qui...et puis alors là avec la crise qu'on a traversée ça s'est encore plus vu. Il y a des élèves qui ont des niveaux qui sont pas en cycle 3 du tout, qui sont encore dans ce qu'on a...en cycle 2 et, et, non, mais je veux dire au niveau de l'écriture même, ils arrivent pas à écrire leur prénom sans faire de fautes d'orthographe, c'est impressionnant . Après, euh, dans l'ensemble ils sont assez curieux, ils sont assez réceptifs à ce que je leur propose, mais faut vraiment que je prévois des tâches différentes, voire des tâches complètement décrochées pour certains pasqu'ils arrivent pas à suivre ce que je leur propose. Voilà.

15.C : **et qu'est-ce qui est facile dans cette classe?**

16.PC : qu'est-ce qui est facile ? *Se racle la gorge.*

17.C : **Là tu m'as dit ce qui était difficile, qu'est ce qui est facile ? Est-ce qu'il y a des choses qui sont faciles à faire avec eux ?**

18.PC : oui, tout ce qui est activité de, de , d'apprentissage de vocabulaire, après il y a un bon noyau qui est sérieux, alors je vois même en auto apprentissage ils ont compris le fonctionnement de comment on lisait l'heure pasqu'on en a besoin dans la leçon qu'on fait en ce moment, euh le vocabulaire, ils l'apprennent assez, assez...enfin celui que je veux leur faire apprendre ils...ils apprécient de l'apprendre aussi, j'ai l'impression pasque...ils sont assez joueurs aussi, ils aiment bien jouer , ils aiment bien les défis, ça c'est sympa aussi.

19.C : **et en termes de jeux justement, est-ce tu peux me parler de ce que tu fais à l'intérieur de la classe ?**

20.PC : euh, ben des jeux assez basiques, des mots croisés, des mots fléchés, des mots mêlés, avec des mots mystères à trouver, des ...des...des...des...*cherche*, on fait des fois des jeux décrochés, on essaie de trouver...de faire des chaînes de mots sur des thématiques qu'on a vues, par exemple les animaux ou les aliments, ce genre de choses . Après, des défis minutes euh, ils se chronomètrent, ils doivent dire un certain nombre de vocabulaire qu'ils devaient mémoriser et ils essaient de comparer avec leur voisin, c'est des choses qu'on met en place aussi, ça ils aiment bien.

21.C : **tu as parlé je crois de...d'instinct je crois de ta part quand tu préparais tes cours. Est-ce que quand tu arrives en classe tu as une chronologie établie ou tu y vas comme ça ? Sans filet ?**

22.PC : euh, j'y vais jamais sans filet, j'ai une chronologie, j'ai une idée de là où je veux les amener, des activités que je veux faire, mais c'est assez souple pasque ça dépend vraiment de, ben de l'heure de cours, parce

que quand je les ai le vendredi de...en fin d'après midi , c'est pas du tout le même cours quand je les ai le lundi matin ou quand je les ai en milieu d'après-midi le lundi, donc j'ai un objectif et j'essaie de me tenir à cet objectif quitte après à remplir avec des activités annexes ou revenir sur des choses qu'ils n'auraient pas compris, pour renforcer des choses.

23.C : est-ce que tu as déjà participé, alors , pas forcément cette année, mais au cours de ta carrière, à des projets collectifs, montés avec des collègues de langues ? Et est-ce que tu en as un en tête dont tu voudrais me parler ?

24.PC : ah oui j'en ai un en tête là tout de suite avec Patrizia la professeur d'Italien . On va essayer de monter une pièce bilangue anglais-italien l'année prochaine sur le grand tour et les personnages de la Comedia del Arte et je suis en train de chercher justement comment est-ce qu'on va mélanger les archétypes anglais et les archétypes italiens pour essayer de faire quelque chose, pour essayer de faire une pièce de théâtre la dessus.

25.C : et comment tu envisages la coopération avec ta collègue d'italien ?

26.PC : ah ben on s'envoie régulièrement des choses par WhatsApp, on discute beaucoup, on essaie de comparer nos idées et après chacune vient avec des idées, on lit ce qu'on propose puis on décide ensemble ce qu'on garde, ce qu'on garde pas et qu'est ce qu'on est capable de mettre en place ou pas ...après on doit réfléchir aussi sur le fait d'avoir les mêmes classes, on a décidé de faire ça sur le niveau 4e l'année prochaine, c'est son plus gros groupe et voilà.

27.C : si je te demandais de définir le verbe coopérer ? C'est quoi pour toi coopérer ?

28.PC : coopérer. Euh, mutu...c'est mettre des choses en commun, c'est arriver à ...c'est arriver à un but commun avec une personne avec qui on s'entend ou pas pasqu'on peut coopérer aussi avec des personnes qu'on connaît pas du tout , il y a qu'à voir ce qui se développe avec les plateformes d'e-twinning ou d'Erasmus machin là, ça peut être sympa aussi de, de, comment dire de se lancer avec quelqu'un qu'on connaît pas, mais pour l'instant je me suis toujours lancée avec des projets avec des gens que je connaissais. Et coopérer, c'est partager, beaucoup, réfléchir et arriver à donner un sens commun au projet qu'on a défini ensemble .

29.C : et quelle plus-value tu vois à la coopération au niveau des élèves ?

30.PC : ben par rapport au projet que je vais mener ou en général ?

31.C : comme tu veux, tu peux le raccrocher à ce que tu viens de dire ou en général, comme tu veux

32PC : ben déjà ça leur montre qu'il y a pas tant de barrières que ça ...que,comment dire, les enseignements qu'on leur prodigue à l'école ou qu'ils subissent, ça dépend des profils des gamins (*rigole*) euh, ils forment un tout en fait, et que ça crée du sens chez eux de voir que, oui ben on fait des choses en anglais et ben on peut faire les mêmes choses avec le prof d'espagnol, on peut travailler sur la même thématique et puis arriver à un projet commun, c'est...je pense que ça crée du sens chez eux et puis ça développe... selon les activités qu'on, qu'on propose ça peut , ça peut développer aussi des savoirs être justement, d'être plus attentifs les uns aux autres et justement développer une façon de réfléchir commune pour eux aussi et, il y a une espèce d'effet miroir en fait je pense

33.C : d'accord. Et est-ce que tu fais coopérer tes élèves dans tes cours ?

34.PC : coopérer mes élèves dans mes cours ? SILENCE

35.C : est-ce que tes élèves coopèrent dans tes cours ? De quelle manière ? Ou pas ?

36.PC : euh ils coopèrent, pas dans dans le sens où c'est pas eux qui...qui...ben c'est moi qui arrive avec un contenu, c'est eux qui réagissent à ce que je leur propose, euh, après ils coopèrent dans le sens où ils réagissent il y a quelque chose qui se crée avec eux

37.C : je reformule peut être, est-ce que tu les mets en position de coopérer ? Je ne sais pas si ça éclaire ma précédente question ?

38.PC : est-ce que je les mets en position de coopérer ? Est-ce que les mets en position de... de coopération entre eux oui, mais coopération avec moi peut être pas, je pense pas.

39.C : entre eux oui

40.PC : entre eux oui, entre eux oui. Entre eux oui pasque , pasque ne serait-ce que quand je m'échine à leur expliquer par exemple pour la 50e fois quelque chose et que il y a toujours un élève qui va, qui va entre « » en avoir marre et il prend le temps d'expliquer avec d'autres mots que j'utiliserais pas forcément pour expliquer à, à celui qui a toujours pas compris, ya cette, ya cette façon qu'ils ont de, de prendre le contenu que je leur donne et de le faire à leur sauce aussi ouais.

41.C : est-ce que tu as déjà participé à des EPI ? Des enseignements pratiques interdisciplinaires ?

42.PC : oui oui ya 2 ans on avait monté...ça fait 2 ans ou 3 ans ? 3 ans, on avait monté la pièce Fantastic Mister Fox avec euh, ben avec toi et puis y'avait XXX le professeur d'Art et YYY le professeur de musique . On avait fait un spectacle en anglais et ils avaient fait les masques en Art Pla et il y avait des musiciens, ils avaient travaillé le thème musical de la de la pièce avec YYY

43.C : est-ce que ça a toujours été facile, Est ce que toi tu vois que des côtés positifs dans ce genre de coopération où il y a des choses qui te paraissent plus difficiles ?

44.PC : silence...Euhhh, c'est toujours facile quand on travaille avec des gens avec qui...enfin... qui ont envie de bosser avec toi, ça c'est sûr, donc comme c'était facile de de travailler avec vous pasque vous avez accepté le projet, vous étiez partants pour, c'était chouette. Après, faire des ..., ya des EPI qui qui marchent...j'ai participé à d'autres EPI aussi, enfin on a essayé de faire un EPI avec euh avec euh LLL cette année, LLL est prof de français et euh comment elle s'appelle MMM sur la robotique et c'était quelque chose de plus morcelé, je suis pas sûre que les élèves aient vu qu'il y avait un côté linéaire dans tout ce qu'on faisait parce que c'était pas , on avait des tâches définies les unes par rapport aux autres et j'ai pas eu l'impression que ça aboutissait à quelque chose, c'est là, c'est compliqué...l'EPI 'a de sens à mon avis que si on arrive à produire quelque chose en fait.

45.C : d'accord. Donc euh pour en revenir à notre projet de coopération, celui que je t'ai demandé de faire avec Iris, je vous ai demandé de travailler ensemble sur l'écriture d'une séquence autour d'un album et au début je vous avais imposé l'album et puis entre temps j'ai réfléchi et je vous ai dit bon « si vous en avez un à me proposer , allez-y. » Toi désuète tu m'en as proposé un . Tu peux m'en parler de ton album, de l'album que tu as choisi ?

46.PC : ah oui « Don't put your finger in the Jelly Nelly », c'est parce que c'est un album que j'aime bien, je je je l'ai utilisé déjà plusieurs fois avec les classes de 6e, il est sympa pasque il est assez accessible pasque il travaille sur un thème qui est transversal au cycle 3, sur le quotidien, sur la nourriture, il y a l'impératif aussi qui est une structure très très simple assez basique à utiliser que ce soit en 6e ou au en ou en 6e et il y a tout le travail sur les monstres, l'imaginaire et les sons de la langue, c'est important justement qu'ils aient une ..le but de de de

de la séquence que je fais en 6e c'est de créer l'album de la classe qu'ils puissent consulter les années suivantes pour euh ils font un monstre et un aliment qui rime avec leur prénom. Voilà.

47.C : d'accord. Et comment tu envisages le travail de préparation avec Iris ?

48.PC : euh, je sais pas trop, honnêtement. Le travail de préparation avec Iris, je vais arriver avec mes idées avec l'album que je lui ai pas encore proposé pasque bon j'ai pas eu le temps, vues les circonstances j'ai pas eu le temps de lui prêter ou quoi, lui montrer ce que je fais d'habitude avec mes 6ème et à partir de là je vais voir ce qu'elle a comme idées à proposer et puis on va construire ensemble. Est-ce qu'il y a des choses qu'elle se sent plus ? qu'elle se sent moins ? comment est-ce qu'on le fait ? Est-ce que c'est les 6e qui font pour les CM2?c' est les CM2 qui font pour les 6ème ? Est-ce qu'on fait un tirage au sort ? On fait des binômes ? Enfin voilà. Est-ce que nous on fait la nourriture, est-ce que eux ils font des monstres ou le contraire je sais pas...

49.C : d'accord, OK . Est-ce que tu as quelque chose à rajouter ? Est-ce que tu voudrais me dire autre chose au sujet de l'album, la coopération ?

50.PC : non, je vois pas, vraiment, mais euh, non non

51.C : et moi j'ai passé en revue toutes mes questions, je vais te remercier .

52.PC : avec plaisir

53.C : je te dis quand j'arrête

ANNEXE 6

Matrice de codage des entretiens de déjà-là de Salomé

Alors moi je suis devenue enseignante /euh/ ben pasque j'ai toujours voulu être enseignante justement	A1
Après à la base, moi je voulais être professeur d'allemand, je voulais être enseignante de langue de toute façon, j'avais une préférence pour l'allemand	A1
par une histoire familiale un peu complexe j'ai pu faire mes études qu'à Pau	A1
J'aurais pas su faire autre chose. Voilà dans ma vie je pense pas que j'aurais pu faire autre chose. Je me suis toujours vue prof et je me voyais pas faire autre chose.	A1
je ne saurai pas l'expliquer justement/ rit/ c'est ça... compliqué...	A1
Ben j'ai toujours aimé expliquer les choses /cherche ses mots / euh ben, à mes frères et sœurs, à mes cousins, dans la famille, j'étais toujours quelqu'un/hésite/enfin..ma mère me racontait que je...mon grand-père qui était pas francophone passait son temps à écorcher /accentué/ les mots en français exprès /accentué/ pour que je passe mon temps à lui expliquer. Et peut être de ça est venue une vocation depuis toute petite, j'en sais rien et donc c'était et...donc, j'explique à papi qu'on disait comme ça et pas comme ça et que c'était pas grave, qu'il faisait des erreurs, que c'était pas sa faute, donc il fallait expliquer...voilà	A1
j'ai fait un cursus classique : licence, après je voulais éventuellement passer l'Agreg donc j'ai fait une Maîtrise et après j'ai passé le CAPES en 2 ans	A2
ok, je suis pas native, mais quand même j'aime bien /accentué/ et je pense que j'ai pas un anglais trop trop pourri	A4
disons que en début de carrière j'aimais pas du tout les 6e,	A4
il y avait des niveaux dans lesquels j'étais pas très à l'aise et au fur et à mesure de ma carrière, ça s'est décoincé en fait	A4
j'avais peur en fait de, de de...j'avais peur d'enseigner aux petits, c'est particulier, je sais pas pourquoi, c'est... j'avais peur de leur apprendre des, des...de mal m'y prendre en fait ...c'est un peu stupide...c'est un petit peu comme quand on a un bébé tu sais quand tu es persuadée de mal faire ... j'avais peur d'avoir des 6e. C'est complètement idiot.	A4
c'est peut-être aussi parce que j'ai commencé en lycée aussi et que j'étais habituée à avoir des plus grands	A4
oui oui ya 2 ans on avait monté...ça fait 2 ans ou 3 ans ? 3 ans, on avait monté la pièce « <i>Fantastic Mister Fox</i> »	
j'étais à l'aise avec des 4e, des 3e qui étaient plus ou moins dégrossis, donc ça allait, les 5e aussi, pas de problèmes, mais les 6e, j'étais pas à l'aise avec ce niveau, je me souviens, c'était pas...j'en ai pas eu pendant un moment à cause de ça.	A4
j'adore /accentué/ lire à voix haute des albums de jeunesse aux jeunes et je l'ai proposé plusieurs fois aux instits	A5

je suis venue lire des albums	A5
j'ai prêté des albums aussi et puis on me les a jamais rendus,	A5
j'aime bien faire l'imbécile, faire rigoler les enfants	B2
À quoi je m'attends ? Déjà je m'attends peut-être à voir un format plus court que ce qu'on a	B4
des plus jeunes vont avoir des fenêtres plus petites donc logiquement ce serait assez normal que la séance soit plus courte.	B4
je m'attends à quelque chose de beaucoup à l'oral	B4
pas franchement beaucoup d'écrit pasque je suis pas sûre qu'ils soient en mesure de beaucoup écrire ou copier	B4
quelque chose de beaucoup basé sur le jeu à mon avis.	B4
c'est super intéressant justement de, ben de pouvoir échanger avec les...déjà parce que tu m'as proposé de travailler avec une PE	B7
j'ai jamais eu l'occasion d'aller voir ce qui se passait là bas.	B7
On a jamais l'oc/ <i>ne termine pas</i> /il ya comme une frontière perméable,	B7
c'est super compliqué de mettre en place des des des projets entre, inter cycles	B7
entre la paperasserie, les trucs administratifs, c'est vraiment très très compliqué.	B5
On a l'impression vraiment que ce n'est pas le même métier qu'on fait, c'est sûr c'est pas le même métier. On a l'impression vraiment que ce n'est pas le même métier qu'on fait, c'est sûr c'est pas le même métier	B1
parce qu'eux ils sont, ils ont une casquette de polyvalent	B1
nous on a une casquette de spécialiste	B1
mais on a la même envie quoi. On a envie de faire progresser des gamins, dans différents champs de de de / <i>cherche ses mots</i> / la pédagogie puis de enfin, des enseignements	B1
je me suis aperçue qu'en fait, formater pour un examen c'est bien/ <i>pause</i> /pour l'examen	B2
mais ça leur donne pas des clés pour être armés pour plus tard, pour être en situation de survie, euh, dans un pays étranger ou ce genre de choses	B2
Alors.déjà j'essaie de trouver qu'est ce que je veux leur faire faire à la fin,.la tâche finale, qu'est ce que j'ai envie de leur faire faire, qui soit un petit peu fun, qui soit un petit peu...enfin, que j'imagine fun..	B2
ou j'imagine que des jeunes de cet âge-là ils auraient bien aimé ou je pense aussi à mes enfants, à ce que mes enfants ils auraient bien aimé faire avec leur prof par rapport à ce que j'ai v/pu voir qu'ils faisaient au collège	B2
après j'essaie de trouver, une fois que j'ai déterminé une tâche finale, j'essaie de trouver une entrée culturelle qui s'y prête et je déroule après tous les...tout ce qu'ils ont besoin en termes de structure grammaticale, de vocabulaire, de comment ils ont besoin de construire le discours, la compréhension du discours par rapport à la tâche que j'envisage de faire avec eux.	B2
Honnêtement je lis jamais de livres de pédagogie, j'y vais vraiment à l'instinct, j'en ai très très	B2

peu lu dans ma carrière	
je pioche un petit peu dans les spécimens que je connais ou que j'aime bien et je fais un peu ma sauce	B2
j'y vais jamais sans filet, j'ai une chronologie, j'ai une idée de là où je veux les amener, des activités que je veux faire, mais c'est assez souple pasque ça dépend vraiment de, ben de l'heure de cours	B2
des jeux assez basiques, des mots croisés, des mots fléchés, des mots mêlés, avec des mots mystères à trouver, des ...des...des...des.../cherche/, on fait des fois des jeux décrochés, on essaie de trouver...de faire des chaînes de mots sur des thématiques qu'on a vues, par exemple les animaux ou les aliments, ce genre de choses . Après, des défis minutes	
on peut faire beaucoup plus de trucs créatifs, ils sont beaucoup beaucoup plus en demande de ça et moi ça me plaît énormément	B3
ça passe beaucoup en fait par la créativité pour développer d'autres choses, d'autres savoirs être, d'autres savoir-faire et le fait d'avoir des plus petits et de leur donner des clés plus vite et ben ils s'en saisissent beaucoup plus vite en fait.	B3
C'est très très segmenté l'enseignement en France et c'est très très dommage.	B1
ça, c'est une clé...c'est énorme les albums de jeunesse	B5
quelque chose auquel ils sont habitués	B5
c'est une clé d'entrée	B5
ça a toujours un côté métaphorique dans les livres de jeunesse sur la vie en général donc c'est des portes d'entrée qui sont beaucoup plus accessibles à eux,	B5
Après, il faut bien le doser,	B5
forcément c'est un truc...pour lequel on peut rentrer plus facilement je pense que des cours vraiment très lambda	B5
c'est beaucoup plus intéressant et puis ça rejoint le côté créatif, car on peut faire plein de choses autour.	B5
on peut faire des escape games, on peut faire des posters, on peut faire des correspondances, on peut faire même avec...des trucs qui se développent avec ...avec /cherche ses mots/...le e-twinning, travailler en coopération avec d'autres collègues de l'Union européenne sur faire créer des albums de jeunesse par rapport à...j'ai vu des choses où des collègues faisaient des albums de contes de chaque pays avec des illustrations des enfants	B5
il y a des possibles ils sont inimaginables...même créer des objets qu'ils vont garder, ça va évoquer des souvenirs après pour eux après quand ils seront plus grands	B5
moi je vois, tous les ans je fais avec les 6ème, je leur fais faire un album de la classe, j'ai encore des gamins qui viennent, qui sont en 4e qui viennent revoir revoir l'album de la classe de temps en temps à la récré , pasque ben ça leur fait plaisir de voir les dessins qu'ils ont faits, les dessins des camarades, oui, ça crée du lien, entre eux et entre eux et nous.	B5
il y a une grosse différence entre les albums en français et les albums en anglais,	B5

il y a en anglais beaucoup les jeux sur les sons et beaucoup de jeux de mots qui sont , même s'ils vont dans le non-sens, mais c'est drôle et c'est ça qui est bien, car ça permet aux élèves de dédramatiser la mélodie de la langue aussi	B5
le travail que je fais c'est plus avec, comment dire, avec l'échange que je peux avoir avec les collègues, comme on fonctionne nous, on se passe facilement les supports ou les séquences qu'on a faits, on se dit ce qui marche, ce qui marche pas, les activités	B6
On va essayer de monter une pièce bilangue anglais-italien	B6
ah ben on s'envoie régulièrement des choses par WhatsApp, on discute beaucoup, on essaie de comparer nos idées et après chacune vient avec des idées, on lit ce qu'on propose puis on décide ensemble ce qu'on garde, ce qu'on garde pas et qu'est ce qu'on est capable de mettre en place ou pas.	B6
coopérer. Euh, mutu...c'est mettre des choses en commun, c'est arriver à ...c'est arriver à un but commun avec une personne avec qui on s'entend ou pas	B6
pour l'instant je me suis toujours lancée avec des projets avec des gens que je connaissais. Et coopérer, c'est partager, beaucoup, réfléchir et arriver à donner un sens commun au projet qu'on a défini ensemble .	B6
qu'ils forment un tout en fait, et que ça crée du sens chez eux de voir que, oui ben on fait des choses en anglais et ben on peut faire les mêmes choses avec le prof d'espagnol, on peut travailler sur la même thématique et puis arriver à un projet commun, c'est...je pense que ça crée du sens chez eux et puis ça développe...selon les activités qu'on, qu'on propose ça peut, ça peut développer aussi des savoirs être justement, d'être plus attentifs les uns aux autres et justement développer une façon de réfléchir commune pour eux aussi et, il y a une espèce d'effet miroir en fait je pense	B6
c'est toujours facile quand on travaille avec des gens avec qui...enfin... qui ont envie de bosser avec toi, ça c'est sûr, donc comme c'était facile de de travailler avec vous pasque vous avez accepté le projet, vous étiez partants pour, c'était chouette.	
je trouve ça très très dommage en fait qu'il y ait pas cette espèce de perméabilité entre le, la primaire et le collègue	B7
comme il y aussi pas de perméabilité entre le lycée et le collègue	B7
il y a aucune perméabilité entre l'université et le reste.	B7
beaucoup moins de paperasse ou de la paperasse beaucoup plus facilitée	B7
c'est juste pas possible.	B7
j'ai déjà proposé à des collègues de faire des choses en inter cycles, c'est manifestement compliqué pour eux de le mettre en place.	B7
une année ça a été pour moi que ça a été compliqué	B7
il y a des choses qui se sont faites totalement à l'arrache et ça il faudrait peut être en parler en off, mais j'avais fait...disons j'étais pas passée par les circuits où il fallait demander à l'inspecteur , l'autorisation à l'inspecteur,	B7

J'ai fait des trucs complètement à l'arrache par rapport au théâtre ou j'avais des collègues, j'avais monté des spectacles avec mes classes de Segpa en anglais, que j'allais proposer en Ulis école euh...à une école de secteur, et...c'était euh...parce que je connaissais les instituteurs, les PE, parce que c'étaient les PE de mes enfants	B7
Il n'y a aucune demande aussi des PE de faire quelque chose avec nous, ça va dans les 2 sens aussi.	B7
je trouve que c'est vraiment vraiment très très dommage parce qu'à une heure où on parle vraiment de liaison inter cycle, qu'il y ait vraiment rien qui est fait pour qu'il y ait du lien	B7
faut vraiment que les institutions en prennent conscience et qu'il y ait vraiment quelque chose qui se développe dans cette idée-là parce que sinon on avancera pas, ça restera une belle idée sur le papier, mais que sur le papier	B7
tant qu'on reste sur des belles idées sur le papier, qu'on ne permet pas aux professionnels de justement mettre en place des choses et qu'il n'y ait pas une volonté aussi des professionnels, un petit peu de curiosité de se rendre les uns chez les autres, eh ben on avancera pas	B7
je pense que justement faire du lien inter cycle à tous les niveaux, ça permet justement de donner beaucoup plus de sens à leur scolarité et leur permet d'être beaucoup plus acteur de leur scolarité	B7
j'ai été très peu sollicitée en fait et ça je trouve ça très très dommage	B7
je vois que moi je faisais la démarche et qu'il y avait soit pas d'exploitation derrière, soit, bon ça c'est le choix pers...pédagogique des enseignants, je veux pas critiquer, mais, je trouve que c'est dommage que, même en tant que parent, il y ait pas quelque chose qui se mette en place dans leur tête, du genre ouais elle a envie de faire des choses comme ça, on pourrait la solliciter même pour des classes où elle a pas ses enfants	B7
parce que moi j'étais prête à venir lire des albums de jeunesse à tous les gamins qui ...enfin, tous les ans ...s'il y avait besoin ...et ça, je trouve ça..enfin...je trouve ça très dommage.	B7
Il faudrait qu'on ait plus facilement euh, comment dire, la possibilité de se rencontrer même de façon très très informelle	B8
je ne connais pas mes collègues, ne serait que du second degré dans les autres établissements	B8
c'est la même chose certainement pour le primaire	B8
on aurait besoin d'avoir un peu plus de réseau entre nous.	B8
il y a pas d'amicale des profs, pas d'amicales inter profs, on est le seul, on est le seul corps de métier à..., enfin., de toute façon l'éducation nationale, on a pas de CE, on pas de ceci, on a pas de cela, on a pas de dynamique interprofessionnelle,	B8
c'est un truc qui manque énormément.	B8
« <i>Don't put your finger in the Jelly Nelly</i> », c'est parce que c'est un album que j'aime bien, je je je l'ai utilisé déjà plusieurs fois avec les classes de 6e, il est sympa pasque il est assez accessible pasque il travaille sur un thème qui est transversal au cycle 3, sur le quotidien, sur la nourriture, il y a l'impératif aussi qui est une structure très très simple assez basique à utiliser	C1
il y a tout le travail sur les monstres, l'imaginaire et les sons de la langue, c'est important	C1

justement qu'ils aient une ...le but de de de de la séquence que je fais en 6e c'est de créer l'album de la classe qu'ils puissent consulter les années suivantes pour euh ils font un monstre et un aliment qui rime avec leur prénom.	
je sais pas trop, honnêtement. Le travail de préparation avec Iris, je vais arriver avec mes idées avec l'album que je lui ai pas encore proposé pasque bon j'ai pas eu le temps, vues les circonstances j'ai pas eu le temps de lui prêter ou quoi, lui montrer ce que je fais d'habitude avec mes 6e et à partir de là je vais voir ce qu'elle a comme idées à proposer et puis on va construire ensemble.	C2
Est-ce qu'il y a des choses qu'elle se sent plus ? qu'elle se sent moins ? comment est-ce qu'on le fait ? Est-ce que c'est les 6e qui font pour les CM2? c' est les CM2 qui font pour les 6e ? Est-ce qu'on fait un tirage au sort ? On fait des binômes ? Enfin voilà. Est-ce que nous on fait la nourriture, est-ce que eux ils font des monstres ou le contraire je sais pas...	C2

ANNEXE 7

Entretien « à chaud » de Salomé après la séance ordinaire d'Iris (13/12/2019)

1C : alors, tu viens juste de voir une séance avec des CM1-CM2

2.PC : oui

3C : et alors ?

4.PC : et alors je me rends compte que c'est euh, c'est à peu près structuré comme les nôtres de séquence, il y a un rituel de début où elle fait... elle introduit un vocabulaire qui est pas forcément en relation avec la séquence qu'elle fait . Après ya eu le...la...comptine euh, la comptine oui sur les...sur les « *how are you ?* » tout ça..après ils se sont dit bonjour, ils se sont salués et...en fait c'est toujours sur le même, plus ou moins la même structure grammaticale qu'ils doivent être en train de travailler j'imagine...euh, moi ce que j'ai remarqué au niveau du comportement des enfants, ben c'est comme partout, yen a qui accrochent, yen a qui décrochent, qui sont plus ou moins concentrés, yen a qui ont des activités...comme chez moi , parasites, qui découpent, qui ceci, qui cela, qui discutent, qui sont euh plus ou moins attentifs. Au moment du *pair work* aussi quand elle a commencé...une fois qu'elle a introduit l'activité du *pair work* et explicité avec euh une fille avec qui elle...qu'elle a sollicitée deux fois parce qu'à mon avis elle est en demande et elle doit être pris comme quelqu'un de solide...euh...yen a...le *pair work* ça a ...ça a plus ou moins fonctionné...ya...enfin...mais ça a fonctionné pour la plus grande majorité quoi ...après il y avait des élèves qui, comme pour moi, qui...qui skippent ...qui skippent l'activité pasque c'est compliqué pour eux, voilà. Mais ya pas grande grande différence je trouve. Le seul truc que j'ai pas compris c'est l'activité de la fin, mais ça...il doit y avoir une pertinence, mais je comprends pas.

5.C : ben tu lui demanderas

6.PC : je lui demanderai oui

7.C : peut-être

8.PC : ben oui oui à l'occasion j'aimerais bien lui demander l'activité de la fin sur les vêtements j'ai pas compris comment ça venait en conclusion, mais yavait...ya sûrement une...peut-être besoin de repérer des mots comme ça ...je sais pas. Voilà.

9.C : et sur quoi peut-être tu penses que vous allez pouvoir vous appuyer toutes les deux pour euh...pour faire quelque chose...est-ce qu'il y a des choses chez elle que tu vas prendre par exemple ? Quoi ?

10.PC : euh, qu'est-ce que je ...

11.C : ou pas...

12.PC : ben ça dépend pasque j'ai pas ...ça...comment dire...comme on a...*silence prolongé*... enfin je comprends pas très bien « ce que je vais prendre »...

13.C : c'était pas très clair

14.PC : oui

15.C : honnêtement

16.PC : oui

17.C : euh , est-ce que vous allez pouvoir coopérer ?

18.PC : ah oui alors ça c'est sûr, c'est sûr

19.C : et sur quelles bases ? Voilà tu dis c'est sûr, est-ce que tu peux expliciter ton « c'est sûr » ?

20.PC : ben par la dynamique qu'elle insuffle dans le groupe classe...comment dire...par..par le fait qu'on...la façon...qu'on ait plus ou moins une même trame, on a des activités ritualisées, qu'on...qu'il y a une progression qui est plus ou moins établie par rapport à des objectifs , à mon avis si on arrive à se fixer sur un objectif on peut essayer de voir comment est-ce que elle avec le public qu'elle a elle peut travailler sur un objectif, on peut travailler sur le même objectif, mais différemment...en...enfin ...peut être, peut être pas au point de vue la réalisation avoir la même tâche, mais au moins travailler les mêmes objectifs et avoir peut être une tâche plus approfondie chez moi pasqu'ils sont plus grands et une tâche peut être plus modeste chez elle ou pas pasqu'après tous les enfants ils peuvent donner ...ça peut être tout l'un ou l'autre. Moi j'ai des élèves honnêtement qui sont pas plus autonomes ou pas plus concentrés que les siens, bien sûr.

21.C : donc tu sors de cette visite comment ? ... avec quel état d'esprit ? Par rapport à la suite

22.PC : ben je m'attendais à quelque chose de beaucoup beaucoup plus ludique encore, je m'attendais à beaucoup plus de jeux, beaucoup plus d'action, beaucoup plus en cercle, je pensais même pas qu'ils allaient rester dans l'espace de la classe en fait honnêtement, mais je pensais que ça se passait pas exactement comme ça le...je m'attendais pas à ce qu'ils écrivent autant aussi pasque je pensais qu'ils faisaient beaucoup moins d'écrit, qu'elle distribuait plus...plus de choses, qu'il y avait plus de...plus de flashcards, qu'ils avaient plus de de de matériel comme ça, je me rends compte en fait que non, c'est ...j'avais des conceptions qui étaient pas forcément les mêmes...ça ressemble beaucoup plus à un cours classique de collège avec des des choses plus euh ...plus comment dire...des choses moins...comment dire...pas exigeante c'est pas ça, mais moins développées, il y a moins comment dire d'exigences par rapport à...enfin, exigence c'est peut être pas le bon terme, mais par rapport à la correction de la langue, par rapport à l'authenticité de la langue , ce genre de choses . Ya des...par exemple la question « *who are you ? Are you a boy ? Are you a girl ? Are you a boy or are you a girl ?* » moi honnêtement ça me ...enfin...je sais pas la réponse que...à laquelle je répondrais spontanément ou je ferais répondre mes élèves comme ça mais ça c'est question de...je sais pas ...c'est...enfin...après c'est peut être comme ça aussi qu'on lui a dit de faire aussi...donc je peux pas ...

23.C : je ne sais pas

24.PC : je ne sais pas non plus. Ben voilà.

25.C : est-ce que tu veux rajouter quelque chose ?

26.PC : non je vois pas...non...rien en particulier

27.C : je te remercie

28.PC : avec plaisir

29.C : et nous étions le 13 décembre...vendredi 13

30.PC : oui

31.Rires

32.C : merci

ANNEXE 8

Entretien d'après-coup de Salomé (05/2021)

1.C : est-ce que tu peux me parler de ta dernière séance avec tes 6e ? Qu'est-ce que tu as fait ? Comment tu as fait ? Comment tu as choisi tes supports ?

2.S : celle que je fais actuellement ?

3.C : oui, la dernière que tu as menée

4.S : ah, c'est un peu particulier, la dernière que j'ai menée en fait, c'était par rapport à la pièce de théâtre

5.C : alors une pas théâtre

6.S : alors, c'est une sur la routine. Je suis partie d'un Genially que j'ai trouvé sur un Facebook de, pas Isabelle Beaubreuil, mais Nathalie Pledran qui est drôlement bien fait, pour travailler sur le présent simple et en partant des documents qu'elle avait donnés, je les ai exploités puis retravaillés un petit peu plus adaptés à ma classe qui est un petit peu plus lente et voilà. En faisant plus de...en insistant plus sur la formation de la forme interrogative parce que c'est super complexe pour eux et les réponses courtes et en faisant plus d'exercices de grammaire et de fixation, ce qu'il faut absolument pas faire, mais ce qui est nécessaire pour eux.

7.C : pourquoi « il faut absolument pas faire » ?

8.S : parce ce que dans les...on nous conseille beaucoup de plus en faire, enfin, de moins en moins, après, bon, voilà

9.C : je crois qu'on en est revenu en fait de ça.

10.S : oui, mais bon, voilà

11.C : justement par rapport à l'acquisition du lexique, tu avais dit à Iris que les flashcards tu les utilisais plus trop, mais plutôt des learning apps

12.S : oui, ça les learning apps j'en ai utilisé beaucoup notamment pendant le confinement parce que ce sont des choses qu'ils peuvent facilement manipuler sur tous les supports, tablettes, smartphones, ordinateurs et c'est beaucoup plus ludique. L'avantage de ça c'est qu'on peut mettre une prononciation, on peut faire des flashcards, des associations, des appariements avec une synthèse vocale qui est vraiment de très bonne qualité donc euh et puis on peut créer soi même les learning apps, c'est très très simple à utiliser en fait

13.C : et est-ce qu'en classe tu les utilises ?

14.S : en classe je les utilise à la marge parce que ça suppose qu'il faut faire venir les élèves au poste et si je les utilise c'est quand je les mets en autonomie avec les tablettes, là en cas de Covid c'est un peu compliqué, mais ça peut m'arriver de le faire. Dans des classes comme...avec des effectifs réduits genre Segpas je le fais systématiquement pour l'acquisition du lexique en salle informatique par exemple, voilà.

15.C : je repensais à la séance qu'on était venus voir avec Iris, tu t'en souviens ?

16.S : oui oui, c'était l'escape game de Rudolph

17.C : et là tu avais de l'apprentissage du lexique

18.S : oui et y'avait d'autres jeux, il y avait aussi le serpent de mots, l'appariement avec l'alphabet phonétique, la prononciation, y'avait crosswords, avec une gradation dedans de difficulté en fait par rapport à comment on rentre dans l'apprentissage du lexique en fait.

19.C : et tu te bases sur quoi quand tu dois chercher un objectif grammatical, lexical, comment tu fais ?

20.S : je pars souvent de, ben d'abord de l'objectif culturel, enfin, objectif culturel c'est un bien grand mot, enfin souvent l'objectif culturel ou ce que je veux leur faire faire ; Là je veux, là par exemple je travaille sur la routine, je veux leur faire décrire leur routine et faire un questionnaire sur la routine du personnage et faire une compréhension à partir d'une vidéo, ça c'est les tâches que je veux faire

21.C : si tu es inspectée demain ... parce que tu m'avais dit que tu travaillais un peu « à l'arrache », que tu n'avais jamais lu de livres de pédagogie, mais si tu es inspectée demain et que tu dois remplir le tableau, comment tu vas faire ?

22.S : c'est par rapport à ma tâche finale, je fais rentrer tout dans les boîtes, j'essaie de remplir les cases pour être pragmatique et efficace

23.C : j'ai dit à Iris que je te poserai la question sur la place du français. Est-ce que tu parles anglais à tes 6e tout le temps dans tous tes cours ?

24.S : Non, ah non non non, quand on commence à taquiner les points de grammaire, je vais pas leur faire en 6e des points de grammaire en anglais, même en 3e, je m'y aventure sur des œufs, très gentiment euh, quand c'est des classes qui ont un bon niveau et qui sont en mesure de comprendre, mais euh non. Le tout tout anglais, ça dynamise le cours, ça leur fait sur des tâches justement, on essaie de ritualiser au maximum, qu'ils aient le lexique des consignes ou même le lexique des rituels, j'essaie de faire le plus d'anglais possible, mais quand on est sur des points très précis où il y a vraiment besoin d'explications fines et surtout de compréhension de leur part, fine, quand il faut expliquer le jeu des auxiliaires, des points de grammaire un petit peu précis on passe par le français, c'est oblig...enfin, c'est du bon sens quoi, à mon avis. On a toujours été plus ou moins complexés par rapport à ça, moi quand je suis sortie de l'ESPE, enfin l'ESPE, l'IUFM à l'époque, on m'avait dit oui la grammaire il faut la faire en anglais. Quand j'ai essayé avec ma classe de 2de de faire de la grammaire en anglais avec du V+ing, du BE+ing ils sont sortis, ils m'ont regardée avec des yeux comme ça, je me suis dit on va passer par le français sinon ils comprenaient rien, l'important c'est qu'ils comprennent, pas moi, eux, logiquement il y a des choses que je devrais maîtriser.

25.C : si on revient à l'utilisation de l'album de littérature de jeunesse, Iris dit « je pense leur lire, mais petit à petit, pas en un seul coup, je vais commencer par la lecture d'images pour voir quels mots émergent, quel vocabulaire émerge déjà d'eux et je vais leur lire l'histoire en segmentant » et toi tu as dit « je le lis en entier, je le mime, je le fais vivre un peu, comme quand tu lis une histoire à tes enfants, que tu fais les voix, que tu fais les bruitages. » Peux-tu revenir sur ce point ?

26.S : ce que je t'ai dit que je faisais, je le fais dans un 1^{er} temps dans un but de compréhension globale de l'histoire, de la structure de l'histoire et des personnages et ce que fait Iris là, les descriptions d'images, je le fais vraiment quand on...ça peut m'arriver de le faire quand je veux vraiment avoir une compréhension fine et vraiment travailler davantage le texte en lui-même quoi, plus que ou que...par rapport au texte, t'as souvent le texte qui correspond aux images, on part de l'image pour vraiment repérer après ce qu'il y a dans le texte par rapport à l'image. Avec Meg and Mog, la 1re séance je vais certainement d'abord montrer une image avec les personnages, leur faire repérer les noms parce que ce sont des choses qui vont revenir, après je vais vraiment le lire comme si je racontais l'histoire à mes enfants, quitte à ce qu'ils l'aient en vignette BD, avec l'image, l'album

comme si c'était une BD avec l'image et le texte à côté pour qu'ils l'aient en plus petit et juste pour qu'ils comprennent un petit peu l'histoire. Après ça peut m'arriver dans des classes où je vois qu'ils ne comprennent absolument rien de voir, de m'expliquer ce qu'ils ont compris. Alors en anglais on peut partir de mots qui pourraient sortir pour essayer après de faire des phrases et pour ceux qui sont vraiment trop trop en difficulté on peut passer par le français aussi parce que c'est pas choquant le but c'est qu'ils créent du sens. Et après quand je vais vouloir vraiment qu'ils repèrent des choses, dont on va avoir besoin, si il y a des structures sur lesquelles je veux retravailler par exemple dans une optique de travailler sur le Meg and Mog sur le présent simple pour la routine par exemple. Tout ce qui est lexique des actions qui sont illustrées de toute façon dans l'album, qu'ils arrivent à retrouver le mot dans le texte qui correspond à l'image, après dans un 2e temps. Et là je me baserai plus sur les images et la correspondance entre les images et le texte. Voilà.

27.C : En ce qui concerne la coopération, tu m'avais dit « c'est partager beaucoup, réfléchir et arriver à donner un sens commun à un projet qu'on a défini ensemble. » Es-tu toujours d'accord avec cette définition ?

28.S : oui oui

29C : Iris à un moment t'a demandé : « l'idée c'est quoi ? Qu'on travaille chacune de notre côté nos séances et qu'on en rediscute pour voir si c'est cohérent, si on va dans la même direction ? »

Du coup, le statut de l'écrit ? Vous et eux ? Puisque vous m'avez beaucoup dit « nous » et « vous »

30.S : « nous » et « vous ». D'abord il faut se mettre d'accord sur qui est « nous » et qui est « vous ». Nous c'est les profs du secondaire et eux c'est le primaire. Disons que comme ils écrivent moins en primaire que on le fait en ...enfin, je devrais modérer...disons qu'on exige plus en collège d'écrit qu'en primaire, ça c'est un fait et dans les textes de toute façon on demande à ce que les élèves aient plus de stock lexical passif, au sens où ils soient capables de trouver des mots, de les avoir entendus, de les reconnaître, ils sont plus au stade de la reconnaissance des mots vraiment que de savoir comment les utiliser ou vraiment d'avoir fixé l'orthographe. Tu comprends ? Que nous on nous demande de... Tu comprends, bien sûr que tu comprends !! Comment expliquer ? On demande...dans les textes ils demandent à ce que les élèves soient à un niveau A1 essentiellement à l'oral en réception et en compréhension pour le vocabulaire. Que quand on est en 6e il faut qu'ils aient validé le A1 complètement, il faut qu'ils soient passés par l'écrit, énormément donc il faut beaucoup beaucoup plus les faire écrire en 6e qu'en primaire, logiquement. Même si les domaines sont les mêmes vu que c'est la fin du cycle, on est sur l'environnement immédiat, l'Imaginaire, donc tout ce lexique ils l'ont de façon passive dans la mesure où ils sont en capacité de les reconnaître, de les identifier, de les comprendre à l'oral disons, mais là il faut vraiment qu'ils passent à l'écrit ; Un exemple tout con, mais vraiment tout con, ils connaissent les lexiques des consignes, « be quiet », « be quiet », ça ils savent le dire, ils savent, ils le connaissent vraiment bien, mais quand je leur demande de l'écrire, « be quiet » c'est « bi couillet ». C'est normal, ils l'écrivent comme ils...il faut qu'ils arrivent à comprendre que le lien graphie-phonie en anglais il est pas aussi explicite qu'en français et que l'anglais a une orthographe propre et ça passe par certaines règles, ça passe par certaines...par l'écriture beaucoup aussi, par beaucoup plus d'écrit, voilà.

31.C : tu as parlé des textes à l'instant. Quels textes ?

32.S : ben le CECRL sur lequel on doit évaluer les élèves en compétences. Voilà.

32.C : est-ce que vous avez le même référentiel qu'en CM1-CM2 ?

33.S : logiquement oui parce que c'est sensé être quelque chose qui se base sur des cycles et le référentiel du CECRL c'est un cadre européen des langues donc c'est pas que pour le secondaire et le primaire, c'est pour tous les pays d'Europe normalement, donc logiquement c'est le même.

34.C : si on revient à coopérer, au final vous aviez décidé, quand ça c'est arrêté de faire chacune de votre côté votre séquence et de vous retrouver à un moment donné...

35.S : dans un but commun. C'est une façon de faire pasque c'était, pensait-on , la plus pratique pour nous et qu'on aurait pu mettre en place le plus facilement. Après, avec plus de temps et avec plus de réflexion on aurait pu bâtir, je sais, pas des outils communs, de toute façon tout est imaginable, de toute façon. Après on a vraiment la contrainte de temps, on a pas le même public avec...comment dire...comme on est pas identifiés comme étant le même personnage pasque maîtresse Iris, c'est maîtresse Iris, mais pas que pour l'anglais, c'est maîtresse Iris pour les math, les sciences, l'art et que moi je suis que Mme X pour l'anglais point, je vais pas aller faire du français, histoire-géo ou ce genre de choses. Moi j'aimerais bien maîtresse Salomé pour bien plus d'autres choses.

36.C : et pourquoi ?

37.S : pourquoi j'aimerais bien ? Pasqu'en fait je pense que l'anglais il se suffit pas à lui-même, je veux dire, les projets transversaux, tout ce qui est EPI en collège, c'est des choses qui seraient tellement bien si ça se développait, si ça se développait plus quoi, mais bon, ça a pas pris, ça a pas pris, c'est une culture après...c'est un autre débat...

38.C : la co-animation ?

39.S : ça fait loin, on tournait sur des ateliers et on venait plus ou moins les aider, mais on était plus sur laisser quand même les élèves faire des choses et laisser...si je me souviens bien on avait décidé de faire des ateliers où les grands chapeautaient les petits et c'est quand même euh, comment dire, nous on était un petit peu comme des, pas des garde-fous, c'est beaucoup dire, mais comme des relais un petit peu pour voir comment ils se débrouillaient, les remettre un petit peu sur les rails, voilà c'est...

40.C : parce que vous aviez cherché...tu avais fini par regarder sur ton portable ce que voulait dire co-animer et tu avais trouvé...compléter...et là, Iris te dit « alors là pour moi, je l'entends plus comme un renfort de ta part pour peut être corriger la prononciation des enfants ». Est-ce que si je vous avais dit co-enseigner ou co-intervenir, est ce que ça aurait changé ta vision de la chose ?

41.S : alors moi personnellement je pense que ça n'aurait pas changé grand-chose pasque co-animer, co-enseigner pour moi c'est synonyme, c'est partager avec un collègue une animation de classe, trouver des objectifs pédagogiques, trouver des façons d'agir avec les enfants, de les mettre vraiment dans leurs apprentissages quitte à être juste en retrait et laisser plus en autonomie ou aller faire entre « » le gendarme quand on voit qu'ils font un peu n'importe quoi, qu'ils font les zozos. Enfin peut être que co-enseigner on peut y mettre la nuance qu'il y en a une des deux qui est spécialiste de sa discipline, ce qui est pas tout à fait...enfin...ce qui est pas tout à fait faux, mais pas tout à fait vrai non plus, on est avant tout des professionnels de l'éducation et de l'enseignement, que ce soit Iris ou moi et la gestion de classe en primaire, elle est pas si différente d'une gestion de classe en collège même dans des grandes classes où on a des gamins qui ont 0 degré d'autonomie. Voilà. À

mon avis c'est ça. Je pense que ça dépend des perceptions qu'on peut en avoir, tous les termes que tu m'as dit pour moi sont synonymes, on peut y trouver toujours des nuances si on creuse un petit peu, mais bon, le fait est là.

ANNEXE 9

Transcriptions co-construction séquence PE/PC

CODAGE

Quand Iris parle de ses spécificités

Quand iris parle de ce qu'elle croit qu'il se passe en 6e

Les savoirs en jeu pour Iris

Quand Salomé parle de ses spécificités

Quand Salomé parle de ce qu'elle croit qu'il se passe à l'école

Les savoirs en jeu pour Salomé

Envisager la coopération

À propos de l'album

	Temps	PE Iris	PC Salomé
P H A S E 1			1.PC : alors, du coup, euh, moi j'ai réimprimé la séquence que je fais de l'album avec Meg and Mog, je sais pas si tu avais eu le temps de regarder ce que je t'avais envoyé
		1.bis.PE : non, j'ai commencé à le lire et puis après tout ça j'ai...	
			2.PC : ouais
		2.bis.PE : j'avais commencé à lire le début	
			3. PC : d'accord, tu veux qu'on le re regarde ensemble ?
		3.bis.PE : ouais	
			4.PC : ok, ben on y va, c'est parti <i>La PC sort l'album « Meg and Mog » et le met sur la table puis commence à tourner les pages</i>
		4.bis.PE : non, l'album je l'ai vu	

S A L O M E P R E S E N T E			5.PC : ah, l'album tu l'as vu
		5.bis.PE : je croyais ce que tu m'avais envoyé...ce que tu m'avais envoyé j'ai pu lire le début	
			6.PC rit : je suis un peu blonde des fois, c'est la fin de la journée...
			PC sort sa séquence qu'elle montre à PE 7. PC : bon ben tu vois la séquence, le plan de séquence que je...ça c'est toujours ce que je donne aux enfants ...on part toujours de ce qu'ils savent déjà (<i>lui montre sa fiche</i>), ce qu'ils connaissent déjà ou que j'imagine qu'ils connaissent déjà pour aller vers des choses nouvelles. Donc là, les objectifs dans ma séquence, tu vois, c'est découvrir le vocabulaire de la vie de la sorcière, le nom de certains monstres, savoir dire « il y a » en anglais, les personnages de...les prépositions de lieu (se corrige, lit les objectifs à l'envers) et la question « where » et comme de tâche, j'ai une tâche intermédiaire où je leur fais inventer une potion magique et...pour une formule de sorcière et la tâche finale que j'ai vraiment c'est (montre le plafond) ...ils li..., c'est une tâche de compréhension écrite où ils ont des consignes, une maison géante (dessine les contours d'une maison avec ses doigts dans le vide)
		6.bis.PE : d'accord	
			8.PC : et dedans ils doivent placer des des des des meubles dans une maison, connaître les pièces de la maison et je sais pas (met la main sur ses yeux, réfléchit en même temps qu'elle parle), par exemple la citrouille est dans l'entrée, le le le vampire est sur le canapé, dans le salon ...ce genre de choses ...voilà
	1'53s	7.bis.PE : d'accord	
			9.PC : c'est...
1'54s	8.bis.PE : alors ça (montre la fiche) , tu parles d'une séquence		

S A S E Q U E N C E A I R I S			10.PC : ça, c'est ma séquence complète
		9.bis. PE : et ça...	
			11.PC : ouais ?
	2'00	10.bis.PE : ça se fait sur combien de ...	
			12.PC : c'est très variable selon les les classes. Euh...c'est euh... (touche sa tête, réfléchit) ça...généralement c'est la séquence que je fais euh d'octobre, tout le mois d'octobre, ça prend bien
		11.bis.PE : d'accord, 4, 5 séquences...4, 5 séances par exemple	
			13.PC : euh. peut-être...ouais...
		12.bis.PE : à peu près ?	
	2'26		14.PC : ouais, à peu près, ouais ouais ouais. même 6 je dirais (son visage repose sur sa main gauche, on ne voit plus bien son visage), ça prend bien 6 heures et la tâche finale sur la 7e ouais
		13.bis.PE : quand t'appelles tâche finale...pasque nous on a pas ce genre...ce vocabulaire-là (sourit)	
			15.PC : oui
	2'27	14.bis.PE : toi la tâche finale c'est ce que tu imagines qu'ils sont capables de faire à la fin de la séquence, au bout des 6 séances par exemple	
			16.PC : voilà, exactement , au bout des 6 séances c'est qu'ils sont censés faire, voilà
		15.bis.PE : et après euh...tes séances tu les détailles toi dans ton cahier journal...enfin...dans ton programme du jour ?	
		17.PC : sourit...oui, dans mon programme du jour, voilà	
	16.bis.PE : ok		
		18.PC : je leur dis , je leur annonce en début de séquence , euh de séance et voilà	

	17.bis.PE : d'accord	
		19.PC : je leur donne juste le plan de la séquence en fait, à chaque fois
	18.bis.PE : donc par exemple pour une période ils savent qu'ils vont	
		20.PC : oui qu'ils vont faire ça et ils vont avoir ça ça ...en fait ces tâches c'est ce qu'on appelait avant des interros...ben... formatives (mime les guillemets) , là c'est la formative et là c'est la sommative
3'08	19.bis.PE : ok ok	
3:09 3'16		21.PC : en gros c'est ça, c'est ce que je prévois pour ma classe de 6e, après euh ..le... (prend l'album) vraiment le...le 1 ^{er} support... c'est l'album en fait
3'21	20.bis.PE : oui	
		22.PC : c'est mon 1 ^{er} support l'album, en tout cas dans cette séquence là
3'25	21.bis.PE : d'accord, oh	
		23.PC : pasque pour écrire la formule de la...de la... de la sorcière, de la potion magique , il faut déjà avoir connu ...il faut déjà connaître un certain nombre...
	22.bis.PE : il faut des pré-requis	
		24.PC : ...des pré-requis , et voilà...ça permet de travailler l'album, de commencer à travailler le...ben certaines couleurs et puis la la la sorcière et ...certaines prépositions de lieu qui sont déjà dans l'album et après on renforce...
	23.bis.PE : d'accord	
		25.PC avec des jeux , des trucs comme ça après
	24.bis.PE : d'accord	
3 min 49s		26.PC : voilà
	25.bis.PE : ok. Silence	
3'52		27.PC : et toi alors du coup ?

P H A S E 2 R E A C T I O N S I R I S		26.bis.PE : pasque moi en fait euh...en tout cas en élémentaire , pasque je sais pas comment ça se passe en 6e si tu veux , moi en élémentaire, en tout cas avec les CM, une séquence comme ça, moi je vais avoir besoin de ... de détailler chaque séance	
			28.PC : ouais , ok
		27.bis.PE : en fait. Pasque , pour moi ça, enfin... euh..toi c'est ta spécialité, mais par exemple pour moi c'est trop...	
			29.PC : trop vague ?
		28.bis.PE : trop vague et je sais pas , euh...je vais pas savoir doser à l'intérieur de chaque séance , j'ai besoin moi de ..voilà, de détailler les séances pour évidemment arriver à la même tâche finale	
	4'22		30.PC : oui, si notre but c'est d'avoir la même tâche finale, après tout dépend...
		29.bis.PE : voilà	
	4 min 26s		31.PC : moi je te propose juste ma séquence
		30.bis.PE : oui oui	
	4'28 4'39		30.PC : après il faut peut-être imaginer comment on articule un truc à la fois en CM2 et en 6e pour pas refaire la même chose, mais peut être avec les mêmes

P H A S E 3 I R I S S A V S I O N			objectifs. <u>Toi à partir de l'album, tu pensais travailler quoi en fait</u>
	4 min 40s	31.bis.PE : euh...moi je...à partir de cet album là (<i>se frotte les yeux</i>) ...j'imaginai donc ben plutôt ...une approche de ladu lexique, du vocabulaire (<i>regarde la couverture de l'album puis regarde la PC</i>)	
			33.PC : hum hum
	5'02	32.bis.PE : voilà, qui concerne ben...voilà, la sorcière , tout le champ lexical autour de ça et euh... et éventuellement, en tout cas en CM, en 6e sans doute pas, mais aborder aussi euh l'aspect culturel autour d'Halloween	
			34.PC : ouais
		33.bis.PE : voilà	
			35.PC : oui oui
	5'06 5'09	34.bis.PE : pour en décroché ou comme ça et (<i>ouvre l'album</i>) ...moi ce que j'avais plus vu en fait en feuilletant l'album c'est davantage euh...(tourne les pages) comment dire...euh davantage d'activités euh..quand il faut qu'ils fixent un peu les notions... (regarde la PC)	
			36.PC : hum hum
		35.bis.PE : plutôt par exemple ...pas des mots croisés, mais des petits....ou des memory avec euh..	
3'52		37.PC reprend ses fiches sur la séquence ouais, comme les trucs comme ça...qu'il y a dans la séquence ? (<i>montre sa propre feuille</i>)	
	36.bis.PE : oui par exemple...tu vois j'ai trouvé sur internet des euh.... (<i>est sur la page où la sorcière s'habille</i>) , tu sais des flashcards , tu sais...très		
		38.PC : oui oui	

F I X E R L E X I Q U E R E L A T I F		37.bis.PE : très très jolies en couleur ou imaginer un memory euh où il faut ...	
	5'41		39.PC : ou des dominos ?
		38.bis.PE : ou des dominos , un memory euh...même un memory géant puisque les images elles sont assez chouettes	
			40.PC : regarde l'album pendant que PE continue de tourner les pages. Ouais
	5'47	39.bis.PE et euh moi en tout cas je sais qu'en CM , je vais avoir besoin de	
	5'55	... de ces moments-là pour euh figer le vocabulaire...on écrit pas tant que ça, en fait, l'anglais	
			41.PC : d'accord
	5'59	40.bis.PE : il va falloir passer, pour fixer les les nouveaux mots de vocabulaire...il faut qu'on passe par des jeux en fait	
	6'04		42.PC : humm hum . Pasque toi tu fixes le vocabulaire, comme ils l'écrivent pas , ils sont plus en reconnaissance des mots en fait ?
		41.bis.PE : opine du chef	
			43.PC : ok
	6'13	42.bis.PE : c'est pas, d'ailleurs c'est pas préconisé qu'on écrive (le dit en baissant le ton, comme si elle s'excusait)	
			44.PC : oui oui (sur un ton qui veut dire que la PE n'a pas à s'excuser)
	6'21	43.bis.PE : c'est pour ça que moi... enfin...euh voilà donc euh...qu'est ce qui peut y avoir ...ben oui...il y a toujours quand même des images à compléter où on écrit évidemment le mot en anglais en dessous etc , on va le prononcer, mais pour le réinvestir, pour le réactiver , il faut qu'on fasse des petits jeux comme ça à l'intérieur de chaque séance en fait	
6'31		45.PC : d'accord	

A L A S O R C I È R E P A R R D E S J E U X	6'33	44.bis.PE : donc moi alors j'avais vu le côté...euh...le côté euh vocabulaire	
			46.PC : hum hum
	6'40	45.bis.PE : travailler autour du thème d'Halloween	
			47.PC : hum hum
	6'42	46.bis.PE : et après figer aussi des petites structures grammaticales comme toi t'avais dit , par exemple « il y a »	
	6'47		48.PC : ouais
		47.bis.PE : ou « where » aussi	
	6'48		49.PC : je crois que « where », les prépositions de lieu, ça c'est quelque chose qu'on peut travailler dès...tousse.... les 2 niveaux de toute façonalors peut être
	6'55		toi rester sur un nombre de prépositions de lieu plus...plus restreint et moi peut être...aller sur des ...des prépositions plus complexes, je sais pas, comme « au-dessus », « en dessous » (mime)
	7'09	48.bis.PE : ouais	
			50.PC : que...
	7'10	49.bis.PE : pasque moi déjà ça ça va être ...	
		51. PC : oui pasque les repérages spaciaux, c'est compliqué	
7'16	50.bis.PE : pour l'instant oui, c'est-à-dire que si je me....si je me base sur le		
7'20	vocabulaire , je vais quand même passer sur le champs lexical de la sorcière en fait et je vais pas pouvoir euh trop m'éloigner en tout cas dans un 1 ^{er} temps en fait		

P	7'28		52.PC : d'accord
H	7'30	51.bis.PE : voilà, et par contre, moi voilà ce qui va être important euh, pour moi, dans la séquence..ya un moment donné où je vais leur montrer vu qu'	
A			
S	7'37	il y a un dessin animé...?	
E			53.PC : oui
	7'40	52.bis.PE : il va falloir que je leur montre et qu'ils puissent...j'ai vu qu'il y avait des extraits aussi...enfin, voilà...	
4			
	7'43		54.PC : d'accord ? Ben le dessin animé c'est tout le...
L		53.bis.PE : c'est tout l'album	
			55.PC : c'est tout l'album en fait
A	7'48	54.bis.PE : d'accord. Ok.	
L			56.PC : hum
B	7:51	55.bis.PE : donc voilà	
U			
M			
	7'52		57.PC : d'accord. Donc on pourrait partir en fait sur les prépositions de, l'étude des prépositions de lieu de l'histoire...
		56.bis.PE : ouais	
P	8'00		58.PC : le vocabulaire de la sorcière , euh...et puis comme tu dis les flashcards ...ce genre de choses...
H			
A	8'06	57.bis.PE : alors je sais plus si c'est très d'actualité...un temps on entendait parler que des flashcards , je sais que...je sais pas si vous les utilisez au collège, nous je sais qu'on s'en sert	
S			
E			
	8'15		59.PC : euh ben ...réfléchit...ça peut arriver qu'on...qu'on y ait recours, mais on a
5	8'18		de plus en plus recours souvent à des ...ben...des choses comme ça, mais
	8'26		numériques tu sais avec des...

C O N S T A T M E M E S P R O C E D E S		58.bis.PE : oui	
	8'27		60.PC : des learning apps où tu as des flashcards où tu associes le son, l'image...
		59.bis.PE : hum hum	
	8'33		61.PC : ou le son et le mot écrit
		60.bis.PE : d'accord	
	8'41		62.PC : ce genre de choses , on peut...ça peut , ça peut s'envisager aussi quoi. Mais...
	8'42	61.bis.PE : pasque moi en fait à l'intérieur de chaque séance il y a un déroulé un peu type en fait, je pense que toi, sans avoir besoin de le noter,	
	8'51	c'est un peu le même, c'est-à-dire qu' on a le petit rituel euh, ensuite on va réactiver le vocabulaire qu'on a déjà vu, on va introduire une nouvelle notion ...voilà on va essayer de la...de l'institutionnaliser un peu par écrit	
	9'04	après on va s'entraîner avec des petits jeux comme on a fait là et...voilà	
			63.PC « le vocabulaire »
	62.bis. <i>la PE a dit ces mêmes mots et opine du chef</i>		
9:06		64.PC : oui oui mais c'est la même façon de procéder	

P H A S E 6	9'08	63.bis.PE : peut être que du coup on aura pas la même ...peut être que les	
	9'12	activités écrites seront pas les mêmes, moi ce sera plutôt des jeux	
	9'13		65.PC : ce sera peut être plus des choses et moi ce sera plus dans l'écrit du coup pasque justement il faut qu'ils fixent...c'est la fin du cycle ...donc il faut qu'ils fixent vraiment, qu'ils soient capables de, et à la fois de l'avoir en...de l'encoder et à la fois de l'encoder visuellement, mais aussi de l'encoder graphiquement quoi
	9'27		
		64.bis.PE : ouais	
	9'31		66.PC : donc oui c'est ... on peut faire ça
		65.bis.PE : d'accord	
P H A S E 7 T A C H E	9:33		67.PC : après si...réfléchit...si je me trompe pas, la consigne que Laure nous a donné, c'est aussi de trouver une tâche finale...
	9'39		
		66.bis.PE : commune	
	9'41		68.PC : commune
		67.bis.PE : oui. Pour moi celle ci...montre la fiche	
	9'44		69.PC : la tâche finale que je propose...si à la limite mes élèves venaient pour aider euh...pasque ça pourrait être une tâche finale où on pourrait imaginer que les élèves viennent, faire euh...ils auraient préparé leurs énigmes...
	10'00		
		68.bis.PE : hum hum	
			70.PC : à faire déposer à tes élèves
		10'03	69.bis.PE : oui
	10'04		71.PC : on se mettrait d'accord sur un stock lexical
		70.bis.PE ouais	
	10'06	PE opine du chef	71.PC : que ..ils devraient tous connaître, un stock lexical commun euh...justement

F I N A L E E T V O C A B U L A I R E	10'25		sur la thématique d'Halloween.... il y a pumpkin, witch, vampire, qu'est ce qu'il peut y avoir encore, skull, la tête de mort euh...reprend ses fiches, euh, bones , eye balls (<i>les montre à la PE</i>) , brain , hum, moi j'introduis aussi snail et slug pasque généralement c'est des trucs bien dégoûtants qu'ils aiment bien mettre dans les chaudrons de sorcière, mais euh
	10'30	71.bis.PE : ça marche	
	10'33		72.PC : je vais même jusqu'à mettre snot mais bon ça c'est vraiment...
	10'36	72.bis.PE : je sais pas ce que ça veut dire...	
		Les 2 éclatent de rire	73.PC : des crottes de nez !!
			74.PC : ils aiment bien ça
		73.bis.PE : ben oui oui, il faut que ça ait un côté, mais bien sûr...	
	10'45		75.PC : ça fait partie...ça fait partie de leur vocabulaire aussi...
		74.bis.PE : d'accord	
			75.PC : c'est euh...
	10'48	75.bis.PE : donc l'idée c'est que ..la tâche finale c'est qu'on invente une potion magique	
	10'53		76.PC : ça c'est une tâche intermédiaire que je fais faire à mes élèves par rapport à l'album pour travailler sur les sons
		76.bis.PE : ok	
	10'56		77.PC : mais si la tâche finale on reste sur la tâche finale finale finale de classer des...d'avoir un plan de maison géant, si tu veux, où... parce que c'est un plan de maison au niveau A3 tu as les... mais ça suppose qu'il faut connaître les...
11'11	77.bis.PE : les pièces		
11'12		78.PC : les pièces	
	78.bis.PE : les pièces		

C O M M U N			79.PC : alors peut être que pour toi...
		79.bis.PE : mais ça on peut le mettre en pré-requis, non, pour moi ? Avant de démarrer ça ?	
	11'17		80.PC : ça peut être un pré-requis ou alors on peut déjà avoir écrit ...ou du moins qu'ils sachent le lire « living room », « bathroom », qu'ils connaissent le mot
	11'22		
	11'25	80.bis.PE : mais ça moi je peux le mettre déjà en pré-requis. Commence à prendre des notes/ avant d'attaquer cette séquence là	
	11'30		81.PC : d'accord, connaître les pièces de la maison
		81.bis.PE : oui <i>Écrit en silence</i>	
	11'40		82.PC : pour moi c'est pas quelque chose que je travaille énormément, mais euh... prend l'album...mais dans le bouquin on voit qu'elle descend l'escalier donc c'est là que je...que j'introduis kitchen
	11'50		
		82.bis.PE : oui	
			83.PC : dans le plan de la maison
		83.bis.PE : d'accord	
	11'54		84.PC : mais si tu veux je je ..je m'appesantis pas dessus, c'est un peu un stock de lexique passif pasqu'après on travaille ça...on travaille ça dans une autre unité en fait, dans une autre séquence en fait
	12'09	84.bis.PE : on définit pas aujourd'hui le stock de vocabulaire ? On le fera euh...	
	12'23	<i>Écrit pendant ce temps</i>	85.PC : oh ben si tu veux, on peut pour les pièces de la maison ben ya... PE prend des notes. Kitchen, bathroom, living room , euh...qu'est ce qu'il peut y avoir...hall, euh...
	85.bis.PE : comment on dit chambre ?		
12'31		86.PC : bedroom	

		86.bis.PE : ah oui moi j'aurais dit bathroom	
	12'34		87.PC : bedroom
		87.bis.PE <i>rit, continue d'écrire</i>	
			88.PC : euh bedroom
	12'38	88.bis.PE : ça en fait déjà 5	
			89.PC : ça fait déjà 5, tu me dis si c'est déjà trop, c'est beaucoup déjà ?
	12'41	89.bis.PE : non non, on peut en rajouter	
			90.PC : basement, la cave , basement (<i>dit le mot « à la française » avant même que la PE ne lui demande comment ça s'écrit</i>), rit puis répète correctement « basement », basement avec un T à la fin
		<i>je ne comprends pas ce qui se dit ensuite ;</i> 90.bis.PE rit en tout cas	
	12'59		91.PC : déjà, ça c'est pas mal, c'est déjà bien
		91.bis.PE : on peut mettre escaliers peut être	
			92.PC : stairs . Montre le livre : she went down the stairs
		92.bis.PE : ok	
	13'11 s		93.PC : voilà. Après , je mets aussi garden des fois parce que c'est assez transparent en fait comme mot donc ça passe...voilà
P H A S E 8	13'17	93.bis.PE : je réfléchis à ce que ...à la tâche finale...à ce que nous on peut	
	13'22	faire aussi, tu sais, en contrepartie ...pour vous	
	13'23		94.PC : ah oui
	13'27	94.bis.PE : pour agrémenter, enfin euh, au moment où on va se rencontrer et où ça va...vos élèves vont venir...en fait ils viennent faire jouer les élèves en fait, dans le quiz ils vont...	
			95.PC : oui voilà, et qu'est ce que tes élèves pourraient faire comme quiz pour essayer de...de montrer qu'ils sont plus forts que les 6e ?

T O P O G E N E S E	13'42	95.bis.PE : ouais , c'est ça en fait, ça va les...ça va les impressionner, mais	
	13'50	ça va les motiver ! Euh...moi je me dis qu'on peut. Peut-être que les tiens vont trouver ça un petit peu. un petit peu dépassé... quoique quelquefois... les miens pourraient euh...se préparer à cette tâche finale, mais pourraient aussi préparer par exemple un memory géant avec les pièces	
	14'06		96.PC : mummm. Ouais , un memory géant avec les pièces
	14'13	96.bis.PE écrit. Ils pourraient réaliser un memory, donc ils se chargeraient de savoir euh...combien il faut de cartes en fonction des groupes , pasqu'ils pourraient jouer en groupe éventuellement	
	14'21		97.PC : ouais, on pourrait mixer les groupes aussi
		97.bis.PE : oui c'est ça	
			98.PC : ouais ça serait cool ça
		98.bis.PE : ouais ?	
			99.PC : mummm
	14'22	99.bis.PE : on peut se mettre dans la cour, on peut euh...	
	14:30		100.PC : ah ouais, géant au point de le jouer dans la cour ?! <i>Semble se réveiller soudain et prend l'air très enthousiaste</i> Ouais ouais ouais, ça peut être cool ça
	14:34	100.bis.PE : ouais	
	14'42		101.PC : un memory géant où on peut faire euh où... un memory géant ou on pourrait faire des ateliers tournants peut être ou un memory sur les pièces de la maison, un memory sur les monstres, un memory sur euh ben le vocabulaire du...
	14'49	101.bis.PE : et en même temps je pense que, excuse-moi , pièces de la maison , ils sont quand même grands , 1, 3, 3, 4, 5, 6, 7, 8, tu vois je pense qu'on peut aller jusqu'à 20 paires, tu vois , donc on peut mélanger les pièces de la maison euh...	

P H A S E 9 O R G A N I S A T I O N D E S	15'02		102.PC : ou bien on fait un atelier des pièces de la maison, un atelier des monstres, un atelier euh...
		102.bis.PE : peut-être que 3 memory ça va faire un peu beaucoup	
	15'09		103.PC : beaucoup ? ah ok
		103.bis.PE : je pense que dans le même on peut mixer les pièces de la maison, le vocabulaire ben tu vois, sorcière, chaudron , tout ce qu'on a vu...je pense qu'on peut...	
			104.PC : hum hum
		104.bis.PE : tu vois genre 24 pièces	
			105.PC : hum hum
		105.bis.PE : ouais même un peu plus, on peut aller jusqu'à, s'ils jouent en groupe	
			106.PC : ouais
	15'26	106.bis.PE : on peut aller jusqu'à 30, 30 paires	
			107.PC : 30 paires
	15'31	107.bis.PE : on peut nous s'arranger pour faire ça, on y mêle aussi l'art visuel et tout ça	
			108.PC : voilà pasqu'il y a aussi euh le costume de la sorcière
	15'37	108.bis.PE : oui	
			109.PC : ça c'est ...souvent les vêtements c'est un des 1 ^{ers} trucs que je fais moi dans l'année donc euh ...pour faire l'uniforme
		109.bis.PE : ouais	
		110.PC : donc ils ..bon hat ils connaissent pas forcém...ils connaissent, mais ...	
15'46	110.bis.PE : je peux le mettre aussi tu vois. <i>PE continue d'écrire</i>		
		111.PC : on peut mettre les vêtements ouais, il ya les couleurs aussi, c'est euh...	

A T E	15'52	111.bis.PE : on peut faire un petit euh un petit mix de tout	
			112.PC : un petit mix de tout et avec des cartes piège genre , par exemple je sais pas tu prends stockings, tu peux avoir blue stockings, black stockings
L I E	16'05	112.bis.PE : d'accord et ce qui pourrait être bien pour le memory c'est que lorsqu'ils retournent les pièces , euh ils nomment l'objet ou euh	
			113.PC : oui oui je pense que ça ça doit être une des...
R S	16'12	113.bis.PE : une variante	
			114.PC : une variante ouais, hum
M E	16'18	<i>PE écrit</i> 114.bis.PE : nous on peut se charger de faire ça pour	
			115.PC : ouais
M O	16'23	115.bis.PE : pour le jour où on se rencontre pasque c'est ça quand même on fait une rencontre ?	
			116.PC : ouais ouais ouais
R Y		116.bis.PE : des mots en anglais quoi qu'est ce que j'ai dit ?	
			117.PC : euh le dire...il faut qu'ils disent le le
		117.bis.PE : oui voilà	
			118.PC : euh le dire
		118.bis.PE : le contenu de l'image, on va y arriver	
	16'35		119.PC : le contenu de l'image, le contenu de l'image et puis s'ils trouvent pas le...la...par exemple
		119.bis.PE : la paire	
	16'45		120.PC : la paire, par exemple ils tourment blue stockings et puis d'un autre côté ils trouvent, je sais pas, black hat , enfin une image de chapeau noir, ils doivent nommer black hat et dire blue stockings aussi

P	16'54	120.bis .PE : ça marche...alors du coup, ça ouais on fait un memory géant, mais ça veut pas dire que tout le monde pourra jouer en même temps	
	17'02	pasqu'on prend une 50aine d'élèves	
H			121.PC : ouahh (prend sa tête dans ses mains) , ouahh c'est clair
A	17'07	121.PE : c'est...on peut le doubler en fait et on peut (avec les mains mime la	
S		séparation en 2 groupes) le doubler	
E			122.PC : hum hum
			123.PC : ça fait 2 groupes de 25du coup ?
10	17'12	122.bis.PE : 2 groupes de 25, son on le, mais après peuvent jouer 3 équipes sur le même jeu	
			124.PC : hum hum
C		123.bis.PE : ça fait des équipes de 8	
O			125.PC : ouais
S		124.bis.PE : on peut faire ça ?	
T			126.PC : des équipes de 8 ça fait pas beaucoup ?
I		PE hausse les épaules	
T	17'24		127.PC : de toute façon il faut que ce soit mixé
U		125.bis.PE : ouais	
			128.PC : donc des équipes de 8 , ça veut dire qu'il faut 4 , 4 euh, 4 ...
I		126.bis.PE : des tiens	
O			129.PC : 4 des tiens et des miens , donc il faut aussi qu'on pense à mixer des niveaux, mettre des..
N		126.bis.PE : oui	
			130.PC : enfin...des...
	17'40	127.bis.PE : moi je vais avoir des CM1-CM2	

D E S G R O U P E S			131.PC : CM1-CM2 ouais
		128.bis.PE : il faudra que dans les équipes il y ait un peu de tout	
			132.PC : un peu de tout ouais on mixe et puis bon dans ma 6e j'ai des...j'ai des gamins qui sont avancés, des gamins qui sont moins avancés donc ouais il faudra qu'on réfléchisse à ça , selon les profils des gamins ouais
	17'56	129.bis.PE : d'accord. On fait ça, on double le memory , ils jouent à 3 équipes sur chaque ...écarte les mains	
			133.PC : ouais, sur chaque euh...
		130.bis.PE : on fait ça ?	
			134.PC : normalement oui
		131.bis.PE : compte...oui c'est ça	
		135.PC : hum	
18 :12s	132.bis.PE : oui. Commence à écrire . Ou alors on en fait un autre différent, on est pas obligé de faire le même, ça peut être deux memory différents, peu importe si on a assez d'éléments		
18'17		136.PC : si on fait un memory sur les pièces de la maison et sur les...on fait un memory pièces de la maison et monstres et un autre on fait les habits de la sorcière et euh ...quelle thématique on avait dit ? Euh...	
	133.bis.PE continue de noter et dit ce qu'elle écrit : alors, memory des vêtements...là c'est les pièces de la maison		
18 min 42 s		136.PC : les pièces de la maison	
	134.bis.PE : plus...		
18'51		137.PC : ben les pièces de la maison pour rebrasser aussi tu sais, les , les...prépositions	

P H A S E H O B J E C T I F S L E X I C A U X		135.bis.PE : ouais	
	18'57		138.PC : on met les prépositions dedans
		136.bis.PE : d'accord	
	19:11		139.PC : avec des cartes justement où je sais pas t'as ...tu sais comme des...comme tu les présentes , t'as je sais pas..ça... <i>commence à dessiner...</i> un truc tout simple par rapport à un cube euh...on...in...
		137.bis.PE : oui	
			140.PC : under, tout ça
		138.bis.PE : d'accord. Les pièces de la maison plus les prépositions (<i>écrit</i>)	
			141.PC : plus les prépositions
		139.bis.PE : d'accord. Et là on avait pas dit... ? On a dit que les habits de la sorcière yen a pas mal, non ?	
			142.PC : oui, oui, oui (air peu convaincu)
		140.bis.PE : et les couleurs ?	
			143.PC : et les couleurs, ouais
		141.bis.PE : ça marche ?	
			144.PC : ouais ouais. Et on peut, on peut faire des cartes mixtes dedans où t'as euh...ben...blue stockings, black hat, des trucs comme ça où t'as t'as...pasque si à chaque fois on fait 30 cartes dans chaque jeu...

	19'36	142.bis.PE : ouais	
P H A S E 12 T O P O G E N E S E	19 :40		145.PC : voilà . <u>Il faut que, qu'on détaille plus...vraiment ce qu'on veut faire quoi</u>
		144.bis.PE : donc là il y aurait par exemple 3 équipes de 8 qui jouent	
			146.PC : hum hum
		145.bis.PE : (écrit en même temps qu'elle parle) , à peu près de 8 ...là aussi	
			147.PC : ouais, 3 équipes de 8
	20'01	146.bis.PE : ça marche ?	
			148.PC : normalement ça devrait marcher
		147.bis.PE : ça doit pouvoir se faire, si on se met dehors ils se placent autour.	
			149.PC : voilà, ouais, oui, ça devrait...et puis on pourrait ...et pour les responsabiliser il faut quand même qu'il y ait dans chaque...dans chaque euh...
		148.bis.PE : équipe	
	20'17		50.PC : équipe. qu'il y en ait un qu'on désigne comme chef de groupe, de chez toi et un de chez moi, comme ça ils se mettent d'accord pour euh...pour <u>qu'ils s'autogèrent</u> quoi
		149.bis.PE : ouais	
	20'26		151.PC : et nous qu'on ait plus qu'à circuler entre les groupes, pour voir, pas faire de la discipline, mais pour voir comment...
		150.bis.PE : oui bien sûr	
		152.PC : ??	
	151.bis.PE : je pense que ça ça peut se faire en autonomie		
		153.PC : oui (boit son thé)	
	152.bis.PE : leur donner les memory, la contrainte c'est de nommer en		

	anglais donc euh...	
20:43		154.PC : oui, mais que ça parte pas en vrille et que voilà, ils se mettent pas à...j'espère que les grands ils auront une attitude bienveillante avec les tiens
20'45	153.bis.PE : oui oui, non, mais ça, j'en suis sûre et puis moi c'est vrai je tends un peu vers là pasque nous on est encore à l'école euh...enfin, primaire et qu'on accède à tout ça par le jeu, la répétition, le...	
		155.PC : oui
20'55	154.bis.PE : là je pense au memory , ça aurait pu être autre chose, mais là il se trouve que ça peut le faire, enfin, je pense...	
21'00		156.PC : je pense que c'est hyper sympa
	155.bis.PE en même temps : en tout cas sur le papier . <i>Se met à rire</i> . Sur le papier ça marche	
		157.PC : ben oui
21'08	156.bis.PE : donc ça sera notre...notre rôle à nous ...pour vous accueillir et puis rebrasser tout ça	
		158.PC : d'accord
21'09	157.bis.PE : et donc toi les tiens... nous proposent ...Boit son thé	
21'12		159.PC : ils viennent vous faire faire le...la...eux ils ...ça fait...pasque leur tâche finale à eux c'est de ...au lieu de le faire eux à l'écrit ils vont aller...ils vont aller l'écrire et le faire faire à...
	158.bis.PE : d'accord	
		160.PC : à...à...à tes élèves
21'24	159.bis ;PE : oui	
		161.PC : voilà... mais sur des trucs très basiques...comme...euh...ben...euh.../cherche ses mots / comme on aura vu un

			certain nombre de vocabulaire de monstres de toute façon et on aura vu les prépositions toi tu l'auras vu par Halloween tout ça et...voilà...Donc ça devrait euh...
	21:41		
P H A S E 13 C O N S T I T U T I O N	21:43	160.bis.PE : mais <u>comment tu le vois en fait ?</u> Quelque chose de collectif ? Par groupes ? Pasque ça va être...	
	21'50		162.PC : plutôt par groupes en fait, il faudrait...t'as combien d'élèves toi ?
		161.bis.PE : l'an prochain je pense en avoir 28 ou 29	
			163.PC : 28, 29, moi j'ai des groupes à peu près équivalents
		162.bis.PE : des enfants en inclusion, mais ça on en reparlera	
	21'59		164.PC : ok (prend à son tour des notes) . Ben, disons que moi pareil , je pars sur un groupe à 28, 28 ça peut faire des groupes de combien du coup ?
		163.bis.PE : est-ce qu'on peut pas garder les groupes qu'on avait faits ?	
			165.PC : ça serait sympa, ça serait sympa
		164.bis.PE : comme ça on finit avec le memory, ils se seront déjà euh...	
			166.PC : voilà, comme ça moi je les mets par équipe de...ça fait 3...3 équipes de 8, c'est ça ? 3 fois 8
		165.bis.PE : 6 équipes...non, en tout oui, pardon	
			167.PC : en tout ça fait 3 équipes de 8, donc moi 28 ça veut dire qu'il faut que je fasse 3 groupes... Non... 8 groupes de 3
		166.bis.PE : 24. , ???combien on en a compté ?	
			168.PC : profonde réflexion, yeux fermés. 28 ça fait 9 fois 3
		167.bis.PE : oui	
			169.PC : plus 1
	168.bis.PE opine du chef		
		170.PC : 9 fois 3 plus 1 . Donc il faut 9 groupes de 3	

D E S G R O U P E S N O M B R E S			
		169.bis.PE : ouais	
			171.PC : ok. Note. Donc je les mets par...8 groupes de 3 et 1 groupe de 4
		170.bis.PE : hum hum	
			172.PC continue de noter : de 4 et je leur fait f...écrire à eux donc euh ...par rapport à la maison, choisir les monstres qu'ils veulent placer ...
		171.bis.PE : ouais . Boit son thé	
			173.PC : et dans le... <i>geste de la main</i> , dans le mobilier et puis ils vont faire faire euh...à...à tes élèves ...placer les...
	23 :05	172.bis.PE : attends, juste <u>il y a un truc que je comprends pas au niveau de la logistique...</u>	
	23'12	173.bis.PE : euh...il va y avoir en tout 6 groupes de 8 ou 9, en tout , quand on sera tous ensemble.	
			174.PC : oui ?
	23:16	174.bis.PE : et pourquoi on garde pas ces groupes là...pour, comme ça	
			175.PC : hum
			176.PC : si si
		175.bis.PE : ils sont 8 ou 9 les tiens et les miens mélangés...	
			177.PC : d'accord
		176.bis.PE : je sais pas ce que tu en penses ...ça fait beaucoup ?	
			178.PC : ben c'est-à-dire que dans un espace de classe ça va être beaucoup je pense ou alors on ...il faut faire en sorte de faire aussi dans la cour
		177.bis.PE : hum	
23:34		179.PC : pasque dans ...on va pas tenir à 2 classes de 28 dans une salle de classe.	

			Se met à rire
		178.bis.PE : non	
			180.PC : ça va être compliqué
	23:46	179.bis.PE : non, non non...mais euh...pasque je ...silence..oui...des groupes plus légers en fait	
P H A S E 14 L O C A L I S A T I O N	23'48		181.PC : oui, mais ça c'est les groupes que je vais constituer dans ma classe pour écrire les énigmes si tu veux...mais quand ils vont venir ...
		180.bis.PE : ouais	
			182.PC : chez toi , ils vont être pareils, on va cons...on va ...on va... je pense au lieu, à moins de faire ça dans le...dans la salle de cantine où ils sont peut être plus nombreux, où il y a plus d'espace ?
	24:12	180.bis.PE : chez nous ? (<i>montre sa poitrine avec le doigt</i>) . Non, c'est tout petit. Non, on pourra aller euh, éventuellement, dans la salle de jeux de la maternelle	
			183.PC : dans la salle de jeux de la maternelle
		181.bis.PE : dans laquelle on pourra contenir tous	
			184.PC : d'accord
		182.bis.PE : voilà.	
			185.PC : ok
		183.bis.PE : ou dehors si le temps le permet...on a une autre cour derrière	
			186.PC : hum hum
		184.bis.PE : et là on est...on est vraiment très au calme	
			187.PC : d'accord
		24:29	185.bis.PE : ça c'est tout à fait possible

M A T E R I E L	24'31		188.PC : on peut prévoir ça ...il faudra prévoir les cartons aussi et puis il faudra que je fasse des grandes photocopies du coup, peut être pas du A3, un petit peu plus grand pourqu'ils puissent les placer correctement ...même qu'ils leur fassent dessiner ...je sais pas...
	24:44	186.bis.PE : oui	
			189.PC : ça peut être sympa ça aussi de leur faire dessiner
		187.bis.PE : ouais	
			190.PC : pasque euh...on peut mixer aussi les couleurs , avoir d'autres exigences , ça peut être sympa aussi
		188.bis.PE : ouais	
			191.PC : hum
	24'58	189.bis.PE : allez ...ça marche	
			192.PC : écrire donc euh...des devinettes (<i>écrit en même temps qu'elle parle</i>), des sortes de devinettes « où se placent les monstres dans la maison ? »
		Alors que le livre était resté ouvert à la page de la sorcière qui s'habille regarde vers l'album	Depuis 30s; la PE se met à tourner les pages. La PC s'arrête d'écrire,
	25'28		193.PC : et du coup ils devront à la fois leur lire la...leur lire la consigne pour qu'ils puissent ??? et peut-être qu'ils pourront les guider un petit peu
		190.bis.PE : oui	
			194.PC : euh, ils pourront mettre en place euh, on pourra mettre en place dans la consigne , vous avez droit à...

		191.bis.PE : ouais	
			195.PC : à tant d'aide par euh, par euh par aide et puis après peut être comparer les dessins des uns des autres. voir...pour que les élèves de 6e guident les élèves de CM1-CM2 et puis à la fois euh...arrivent à faire euh...arrivent à leur faire faire ce qu'ils veulent, quoi, ça peut être...
26'05		192.bis.PE : ok . Ouais, ça c'est bien	
			196.PC : ça peut être...rigolo
26'10		193.bis.PE : non non, c'est chouette . Alors, du coup ça veut dire que pour arriver à cette tâche finale là, chacune organise sa séquence ... <u>regard</u> <u>interrogateur vers la PC</u>	
			197.PC : un petit peu de façon plus libre, mais pour arriver aux mêmes objectifs en fait
		194.bis.PE : d'accord	
			198.PC : hum. Après il faut se mettre d'accord sur euh, sur euh, donc euh ...
26'28		195.bis.PE : qu'est ce qu'on attend comme consignes...comme types de phrases et comme types de réponses aussi...par exemple des structures grammaticales qui reviennent, qui sont importantes à connaître , par rapport à ...	
			199.PC ne dit rien et regarde la PE
26'42			200.PC : oui, mais déjà on a le verbe be...
		196.bis.PE : oui	
26'49			201.PC : et les prépositions, par exemple je sais pas euh...the spider is on the table...La structure minimale c'est ça
26'54		197.bis.PE : d'accord	

		202.PC : c'est la structure minimale qu'ils vont avoir euh , en commun
	198.bis.La PE s'est remise à écrire	
26'59	199.bis.PE : ok	
		203.PC : si tu veux
	200.bis.PE : tout en écrivant , ouais	
27'01		204.PC : en 6e il faut que je la, que je la , que je l'étoffe en introduisant le there is, there are
	201.bis.PE : d'accord	
27'06		205.PC : je sais pas...on vous demande pas de l'introduire à vous en primaire, le there is / there are ?
27'13	202.bis.PE : c'est euh (continue d'écrire) , c'est pas contre indiqué , moi aussi je vais voir en fonction de...	
		206.PC : hum hum
	203.bis.PE : de comment ils avancent aussi...	
		207.PC : ouais
	204.bis.PE : pasque je vais récupérer les CM1-CM2	
		208.PC : hum
	205.bis ;PE : qui auront déjà fait de l'anglais, donc c'est pareil, si ça se trouve ça peut aller euh...	
27:30		209.PC : ah ouais ? (l'air très étonné)
	206.bis.PE : ça peut aller vite ou euh...et puis je pense que le fait qu'il y ait un but final, une rencontre euh avec des 6e qu'ils connaissent pasque certains que tu vas avoir ils les auront peut être eu comme copains...	
		210.PC : ça peut être <i>sympa</i>
27'45	207.bis.PE : ça va être motivant et je pense que ...et puis après ils sont très	

27:55 27'58	sensibles aux albums, aux histoires, enfin voilà, c'est encore...on est dans le domaine de l'album...moi j'imaginai dans ma séquence travailler, comme en maternelle, travailler sur la 1re de couverture, travailler sur le titre, travailler sur...	
28:04		211.PC : oui la graphie
	208.bis.PE : la graphie, cacher le titre et leur demander euh de quoi va parler l'album rien qu'en fonction de l'illustration enfin, tu vois on en est vraiment là, on va décortiquer l'album, l'album on va l'exploiter	
28:18		212.PC : beaucoup plus que nous en tout cas pasque nous on va beaucoup plus se...on va plus rentrer dans le contenu directement
	209.bis.PE : ouais	
28:26		213.PC : c'est ça la grosse différence entre nous
	210.bis.La PE feuillette l'album	
	211.bis.PE : après il est chouette en fait pour faire pour les couleurs pasque chaque page a une couleur différente	
		214.PC : différente ouais
	212.bis.PE : il n'y a pas trop de texte, c'est pas démotivant pour euh	
		215.PC : hum
28:40	213.bis.PE : pour démarrer...enfin voilà je sais que moi je vais faire beaucoup de travail sur l'objet même, sur l'album même	
		216.PC : d'accord
28:44	214.bis.PE : voilà. Après euh, on prépare chacune notre séquence et on en parle ou comment on reste... (ton interrogatif)	
28'49		217.PC : ben oui, non à mon avis il faut qu'on en parle
28'53	215.bis.PE : pasqu'une fois qu'on s'est détaillé la séquence, voir si on est	

		sûres d'arriver aux mêmes..	
28:58			218.PC : aux mêmes attendus en fait
29'00	216.bis.PE : donc toi tu m'as ditou alors <i>se met à écrire</i> alors la position avec BE et il y a alors		
			219.PC : oui . There is/ there are
			220.PC : ouais. There is/ there are, les prépositions
		217.bis.PE : ouais	
			221.PC : et puis il y a déjà tout le lexique euh...comme tu dis ...de, de, de, ben d'Halloween tout ça, ya les monstres, ya ...les vêtements de la sorcière quoi...ça fait déjà pas mal d'éléments au niveau lexical
		218.bis.Pendant ce temps, la PE écrit	
29'35	219.bis.PE : s'arrête d'écrire. Ça va être riche oui , hum hum		
29:48			222.PC : c'est assez riche je trouve et puis les vêtements et les accessoires de la sorcière j'ai envie de dire pas que broom, cauldron (feuillette l'album) , c'est des choses aussi et euh , enfin chai pas...comment tu lis l'album toi ? , comment tu leur lis les albums ?
		220.bis.PE : ça dépend , ça dépend l'objectif que j'ai aussi	
			224.PC : ok
29'55	221.bis.PE : je peux leur montrer et ça tu vois j'y pensais avec ça, (<i>montre une page du livre</i>) je peux aussi récupérer les images , vues qu'elles sont disponibles sur internet et uniquement les images, sans leur montrer le texte		
			225.PC : d'accord
30'06	222.bis.PE : tu vois pour ...pour faire de la lecture d'images euh, pure quoi		

			226.PC : d'accord, ok
30'12	223.bis.E :	et...après j'ai jamais travaillé avec des albums d'anglais, mais ça peut ressembler à ce qu'on fait d'habitude, je peux déjà donc leur montrer les images sans le texte , on en discute et euh, je peux aussi leur demander les objets, le contenu qu'ils peuvent me nommer en anglais, pasqu'il y en a qui ont quand même des bases, ils sont pas vierges de connaissances...ils arrivent...	
			227.PC : oui oui oui
30'34	224.bis.PE :	les couleurs je pense que ce sera déjà ...déjà plus ou moins installé	
			228.PC : d'accord
30'41	225.bis.PE :	voilà, je pense qu'on peut faire comme quand tu as une lecture silencieuse d'images , ou juste l'album comme ça (<i>mime la lecture</i>) ou montrer au vidéo projecteur sous forme numérique	
			229.PC : d'accord
	226.bis.PE :	et euh, et ensuite je pense leur lire, mais petit à petit, pas en un seul coup	
			230.PC : d'accord
	227.bis.PE :	voir comment je peux le segmenter	
			231.PC : ok
	228.bis.PE :	voilà. Et voir comment on peut le segmenter, voir ce qu'on en retient à chaque fois , en fonction de ce que nous on a...on a dégagé comme objectifs et euh, pour susciter l'envie de connaître la suite	
			232.PC : d'accord, ok (air pensif)
	229.bis.PE :	il faut que je regarde comment je peux le segmenter	

			233.PC : hum
		230.bis.PE : voilà	
31'22			234.PC : d'accord. Feuillette le livre ; pasque moi je le lis en entier
		231.bis.PE : tu le lis en entier	
31'25			235.PC : je le lis en entier et je le mime...tu vois je le mime et je le fais un peu vivre quoi comme quelque chose de euh..comme quand tu lis une histoire à ton enfant et que tu fais les voix et que tu fais les bruits et que voilà, c'est...
		232.bis.La PE sourit. La PC continue de feuilleter .	
31:42		233.bis.PE : moi je vais commencer par de la lecture d'images (très déterminé)	
			236.PC : ok
31:46		234.bis.PE : pour voir quels mots émergent, quel vocabulaire émerge déjà d'eux et ensuite je vais le lire en segmentant, moi je vais faire comme toi je	
31:59		vais le théâtraliser, mais je pense pas qu'ils soient...je pense que les images vont déjà donner du sens ...	
			237.PC : oui
32'00		235.bis.PE : mais j'ai peur qu'ils...que le sens leur échappe..si tu veux si je lis l'album en entier	
			238.PC : d'accord. Boit son thé. Ok
32:17		236.bis.PE : pasque je sais pas s'ils peuvent se raccrocher, si je le lis d'un coup...ils vont euh...je pense qu'ils vont vraiment s'accrocher aux images, mais je sais pas s'ils peuvent en saisir le sens global	
			239.PC : d'accord
		237.PE : si je leur lis d'un coup	
			240.PC : hum, d'accord

	238.PE : j'ai plutôt dans l'idée là tout de suite, après ça se trouve face à ma classe, enfin en septembre je vais me dire ben non , il faut que je lise d'un coup ç'est pas la peine de segmenter, mais je sais pas, mais moi j'aurais plutôt imaginé en 2 3 parties en fait	
32:31		241.PC : d'accord, ok
	239.PE : voilà. Quitte à ce que à chaque fois , à chaque séance on revienne à ce qui a été vu, on réactive là le vocabulaire, les couleurs, on raconte ce qui s'est passé, on réutilise des mots, voilà	
32:45		242.PC : pasque toi tu fais de l'anglais ...
	240.bis.PE : normalement 2 fois 3/4 d'heure	
		243.PC : 2 fois 3/4 d'heure par semaine
32:55	241.bis.PE : c'est ça, mais... l'idée c'est de le ritualiser un peu au quotidien	
		244.PC : d'accord
	242.bis.PE : quitte à faire 1/4 d'heure tous les matins le rituel en anglais et...	
		245.PC : oh
	243.bis.PE : et dégager ensuite une demi-heure, voilà	
		246.PC : hum hum, ok
	244.bis.PE : il faut que je...il faut que je vois combien de temps ça peut prendre. Boit son thé	<i>La PC, tout le temps des explications de la PE a continué à regarder l'album</i>
		247.PC : ok
		248.PC : d'accord. <i>Ferme l'album</i>
33'14	245.bis.PE : moi je sais que à partir de cet album je vais...ils vont pas mal manipuler aussi	
		249.PC : c'est-à-dire manipuler ?

		246.bis.PE: manipuler ben un peu... tout comme on a préparé...	
			250.PC : le memory
		247.bis.PE : le memory tu vois avec les cartes, ça va être...	251.PC : hum hum
33'30		248.bis.PE : par exemple ça peut même être, si on a la structure there is/ there are, ça peut être, tu sais, des étiquettes pour éviter, eux, de passer trop par l'écrit...	
			252.PC : oui
		249.bis.PE : pasque ça peut être contraignant un petit peu...	
			253.PC : oui
		250.bis.PE : ça peut être des étiquettes toutes prêtes, tu vois ils vont refaire les...	
			254.PC : ils vont refaire les phrases...
		251.bis.PE : ils vont refaire les phrases en manipulant les étiquettes	
			255.PC : oui d'accord
		252.bis.PE : tu vois ? Ça peut être ça	
			256.PC : c'est ce que je fais faire à mes élèves
		253.bis.PE : écrire peut être, non ?	
			257.PC : non, mais c'est ce que je fais faire à mes élèves qui sont en remédiation
		254.bis.PE : ah voilà , ouais	
			258.PC : quand ils sont ...j'en ai qui sont pas forcément scripteurs, qui ont des difficultés
		255.bis.PE : oui	
			259.PC : c'est , c'est une activité que je fais de toute façon en 6e donc, oui oui oui

		256.bis.PE : moi je vais , voilà , je vais les imprimer en couleur, les plastifier, ils feront leur phrase, quand elle sera validée, ils la copieront sur leur cahier enfin...	
			260.PC : d'accord
		257.bis.PE : on va passer, nous pas mal par des phases...voilà	
34 min 16s			261.PC : ok
		258.bis.PE : il peut y avoir...j'ai vu qu'il y avait des petits coloriages aussi là-dessus, mais c'est...	
34'22			262.PC : des activités de plaisir aussi (en souriant)...c'est important . Boit son thé
		259.bis.PE : oui il faut , ouais ouais . Sourit et prend sa tasse . Voilà.	
34'30			263.PC : et donc du coup les , les ...quand ils vont créer le memory ça sera sur des temps peut-être pas forcément...
34'36		260.bis.PE : ah c'est pas des temps d'anglais non . Ça serait plutôt transdisciplinaire	
			264.PC en même temps : en arts visuels
		261.bis.PE : et ça sera sur la période en tout cas on va se focaliser sur l'art visuel là-dessus	
			265.PC : d'accord
		262.bis.PE : voilà	
			266.PC : oui be ça, forcément , enfin je veux dire ça...ça peut être, c'est l'occasion de...
		263.bis.PE : ça va être l'occasion de faire des math, chercher combien de paires...combien on...voilà	

			267.PC : ah, d'accord
		264.bis.PE : on va batailler là-dessus aussi. Sourit.	
			268.PC : ben oui ben écoute
		265.bis.PE : en début d'année ça va nous...voilà	
			269.PC : d'accord
		266.bis. PE : l'organisation des données, ils vont... je vais expliquer ce qu'on va faire et ça va être à eux	
			270.PC : d'accord
		267.bis.PE : de vous donner des propositions, de...	
			271.PC : hum
		268.bis.PE : voilà	
35'16			272.PC : eh be très bien
			273.PC : ben très bien
		269.bis.PE : moi pour moi ça ca être un projet à plusieurs branches...à plusieurs entrées aussi	
			274.PC : c'est génial ça ...moi j'ai pas ça
		270.bis.PE : toi t'as pas ça, ben oui c'est	
35'23			275.PC : moi j'ai pas ça, c'est dommage
35'28		271.bis.PE : oui moi ça sera pas sur le temps sur le temps d'anglais, le temps d'anglais, ce sera vraiment euh ...	
			276.PC : moi ce sera vraiment sur le temps d'anglais ça sera vraiment écrire des trucs et puis bon...j'ai 4h par semaine avec la classe donc c'est....
		272.bis.PE : oui	
			277.bis.PC : donc, c'est un peu moins, c'est plus rigide que les tiens et...voilà...ça

			donne envie...Rit ... <u>je vais passer le CRPE</u> Rit
35'45	273.bis.PE : après, voilà, tout de suite voilà quand je le vois, euh, je me dis qu'après, peut être ce sera une variante pour nous, mais une fois qu'on l'aura bien travaillé, eh ben ils vont peut être euh avoir envie...alors, pas faire de la traduction, mais peut être qu'ils vont avoir envie, juste avec les images de reconstituer l'album, de raconter l'histoire en français ou, ben voilà, ça peut être aussi, après ça peut être un départ pour de la production d'écrit, ça peut être euh..		
			278.PC : ah ouais, ça peut ça peut...déclencher tellement de ...de...
	274.bis.PE : oui		
			279.PC : de , de...choses
36'12	275.bis.PE : nous on a cette chance là, on a cette latitude		
			280.PC : a pris un gâteau, le mange ...c'est génial
	276.bis.PE : moi voilà quand on en parle tout de suite <u>j'imagine que ce projet va nous porter</u>		
			281.PC : hum hum
	277.bis.PE : toute une période, mais pas qu'en anglais...ouais		
			282.PC : ouahh. Ouais, c'est chouette
36'27	278.bis.PE : oui tu vois...montre l'album en même temps... là je vois le titre par exemple, là j'y pense , le titre eh ben en art visuel par exemple on va pouvoir, si on fait des cartes, avec le nom en dessous pour certaines , on va pouvoir travailler sur...		
			283.PC : hum ...s'anime, montre le titre du doigt aussi...garder la même typo

		279.bis.PE : on va pouvoir travailler la typologie, les lettres tags..voilà on peut faire des choses...dans l'esprit du livre, à la manière de quoi	
			284.PC : hum d'accord
		280.bis.PE : voilà	
			285.PC : ouais
36'48		281.bis.PE : enfin, voilà	
			286.PC : bon...
		282.bis.PE : ca va être un projet riche	
			287.PC : ben oui oui, ça va être sympa...ben oui oui ça c'est chouette. Finit son gâteau et son thé
37'01		283.bis.PE : regarde ses notes. Là c'est peut-être un peu ... <u>ben l'idée c'est quoi, ?qu'on travaille chacune de notre côté nos séances et qu'on en rediscute pour voir si c'est cohérent, si on va dans la même direction ?</u>	
			288.PC : je pense que ce serait...
		284.bis.PE : sachant qu'on a ça...écrit sur son cahier, on a ces notions là	
			289.PC : voilà, ces notions là à travailler..et de ton côté et du mien. en fait c'est les mêmes notions, après, sur la notion de, ben, de stock lexical...après tout, il peut être le même pour pour...après peut être plus en passif chez toi et plus en actif chez moi...
		285.bis.PE : ouais	
37'40			290.PC : plus à l'actif à l'oral, plus actif au niveau de l'écriture...les tiens peuvent se contenter de l'avoir...et en écoute passive...
		286.bis.PE : ouais	
37'51			291.PC : ...et en décodage. que les miens ils doivent être capables de les lire

			correctement , de les écrire correctement, de savoir les placer. bah voilà...ce genre de choses...
38'01	287.bis.PE : est-ce que tu sais s'il y a une chanson...autour de ce...elle existe...il y a une chanson qui existe sur cet album, tu sais pas ?		
			292.PC : ouvre de grands yeux, touse. Non non, enfin moi je...non non...ça me dit rien. Tousse à nouveau.
	288.bis.PE : d'accord		
			293.PC : après au niveau de la...après il y a pas la chanson, mais il y a les sons...
38'22	289.bis.PE : oui		
			294.PC : <i>tourne les pages du livre...</i> il y a les bruitages. je sais pas, ça peut être intéressant à travailler aussi, tu vois. le bruit de la...de la...pasque je vois ... il est sonorisé le dessin animé...t'as le bruit de la chouette, tu as Meg quand elle s'étire et qu'elle baille...les bruits qu'elle fait quand elle s'habille
	290.bis.PE : d'accord		
			295.PC : quand elle descend les...(mime)...le bruit des sabots... le chat qui ronfle... quand elle lui écrase la queue (montre les images du livre en même temps) ...le bruit du chaudron, ce genre de choses... <i>ferme le livre.</i>
	291.bis.PE : d'accord. Okay		
			296.PC : peut-être un truc sur les onomatopées
	292.bis.PE : <i>reprend le livre.</i> Ouais		
			297.PC : ça peut être rigolo aussi, à travailler éventuellement aussi...c'est pas forcément le...
	293.bis.PE : <i>continue de feuilleter le livre</i>		
			298.PC : ...le...le coeur de la chose
39:09	294.bis.PE : ok, <i>continue de feuilleter le livre</i>		

	39'14	<u>Et ça, on imagine le mettre en place...</u>	
			299.PC : ben...
		295.bis.PE : que ça coïncide avec la période d'Halloween	
			300.PC : ben oui, ben le faire sur le mois d'octobre en fait
		296.bis.PE : hum hum	
			301.PC : sur le mois d'octobre, pasque je connais pas exactement le calendrier, mais on est en vacances Fin octobre habituellement ?
		297.bis.PE : oui c'est ça, c'est pour ça ce serait bien de faire cette rencontre fin...	
			302.PC : oui fin octobre39'40
		298.bis.PE : avant les vacances	
			303.PC : avant les vacances...genre juste avant les vacances, histoire d'avoir tout, avoir tout mis en place
	39:41	299.bis.PE : ok	
	39'45		304.PC : comme ça ça aurait aussi le...comme ça on pourrait aussi, je sais pas, faire un goûter d'Halloween
		300.bis.PE : oui oui	
			305.PC : un truc comme ça
		301.bis.PE : oui oui	
			306.PC : un truc sympa, ça pourrait être rigolo...on pourrait nous se déguiser en sorcière, m'enfin moi je m'imagine bien...ça pourrait être rigolo quoi
		302.bis.PE : sourit mouais ouais. Ouais ouais, on pourrait organiser un goûter, hum, ça peut prendre une après-midi de faire...	
			307.PC : oui oui oui , ça serait super sympa ça

		303.bis.PE : ouais 40:06 ouais moi je suis...	
			308.PC : on pourrait fabriquer des petits chapeaux de sorcière pour faire des, pour les chefs d'équipe, pour le memory, ou des badges ou je sais pas quoi
		304.bis.PE : des chapeaux de sorcière ça peut être sympa	
40 : 20			309.PC : des chapeaux de sorcière ça peut être sympa et puis c'est pas très compliqué à faire
		PE et PC se mettent à prendre des notes sur leur support respectif	8 s de silence
			310.PC : et puis si si on verrait un petit peu ...pas la compet mais..., de leur faire voter la, la maison la plus jolie, qui a été le plus performant, sur le memory on peut aussi trouver des petites, des petites récompenses par équipe et penses à...ché pas
		305.bis.PE : ils sont combien, il y aura 6 équipes à peu près	
			311.PC : ouais
		306.bis.PE : faudrait qu'il y ait, faudrait qu'il y ait 6 récompenses, par exemple, je dis une bêtise, mais, le chaudron d'Or, d'Argent	
			312.PC : ah ouais ouais
		307.bis.PE : des trucs comme ça sous forme de badges qu'on ..tu sais, qu'on donne à chacun, bah ché pas	
			313.PC : ouais ouais
		308.bis.PE : qu'est ce que tu en dis ?	
41:09			314.PC : se met à écrire. Des badges chaudrons
		309.bis.PE : ouais ?	
		PE et PC se mettent à prendre des notes sur leur support respectif	
			315.PC : des badges chaudrons....pour 6 équipes alors
		310.bis.PE : ouais	

			316.PC : 6 équipes...golden cauldron
		311.bis.PE : que chaque équipe ait	
			317.PC : golden cauldron
		312.bis.PE : je te laisse faire... Se met à rire	PC se met à rire aussi
	41:33		318.PC : silver cauldron...silence de 2 s...bronze cauldron
	41:40	<i>Pdt ce temps PE a arrêté d'écrire et regarde PC en se tenant le menton dans la main</i>	319.PC : euh chaudron de bronze euh...ruby cauldron..euh...emerald
			320.PC : cauldron...compte en français : un, eux, trois, quatre, cinq..et un dernier
		313.bis.PE : <i>ouvre le livre</i> ...pardon, je te laisse choisir le dernier	
			321.PC : euh je sais pas, j'ai pas d'idée là pour les pierres précieuses
		314.bis.PE : <i>ferme l'album</i> . Tu m'as dit quoi ?	
	42:08 ,		322.PC : celui en or, celui en argent, celui en bronze, celui en rubis, celui en émeraude...
		315.bis.PE : saphir	
	42:13.		323.PC : saphir. Sapphire (dit le mot en anglais) Écrit
		<i>PE ouvre l'album à nouveau</i>	
			324.PC : sapphire cauldron
		316.bis.PE : parce que regarde même, tu sais à la limite, tu vois on reprend le le le graphisme du chaudron	
			325.PC : ouais ouais
		317.bis.PE : et on le fait	
			326.PC la coupe : on fait d'autres couleurs, on fait des couleurs par exemple.
		318.bis.PE : oui on fait des couleurs par exemple et voilà et tu sais on met une petite ficelle, ça fait comme une petite médaille qu'on leur remet	

			327.PC : ah ouais !
		319.bis.PE : comme ça ils ont chacun des trucs pour partir	
			328.PC : d'accord
		320.bis.PE : c'est bon ? On fait ça ?	
			329.PC : <i>super</i>
		321.bis.PE : sous forme de médaille ?	
			330.PC : de médaille, mais ça c'est c'est nous qui faisons nous du coup
		322.bis.PE : oui	PC rit
42:41		322.bis.PE : sinon moi je reprends l'école le 3 juillet	<i>Les 2 pouffent de rire</i>
			331.PC : c'est ça !!
		323.bis.PE : m'enfin	
			332.PC : <i>écrit</i> : à faire
		324.bis.PE : de toute façon on se verra...	
			333.PC : oui oui , un après-midi
		325.bis.PE : un week end, on plastifie	
			334.PC : oui voilà c'est fait. Hum
		326.bis.PE : oui ok	
			335.PC : avec des couleurs qui pètent bien
		327.bis.oui ! Ça marche	
42:56			336.PC :. Je sais pas si tu as des paillettes
		328.bis.PE:oui, t'inquiètes	
			337.PC : les filles en général... <i>inaudible</i>
		PE et PC rigolent	
			338.PC ben ouais. Et après <i>au niveau du goûter</i> on essaie de faire des trucs de...

		329.bis.PE : d'Halooween. Oui après ça par contre je sais pas où on en sera au niveau des règles de...machin	
			339.PC : pasque nous c'est clair qu'on a pas le droit au collège de faire des goûters, ça c'est clair
		330.bis.PE : ah ben ouais. Déjà vous en avez déjà ...	On a pas le droit déjà
		331.bis.PE : déjà point. Vous viendrez chez nous, venez chez nous	
43'32		<i>Rient ensemble</i>	340.PC : <i>inaudible...</i> et puis <i>c'est facile de venir chez vous.</i>
43:34			341.PC : <i>que vous de venir chez nous apparemment,</i> c'est plus simple je sais pas
		332.bis.PE : eh ben euh, ben non ça peut se discuter	
43:40			342.PC : mouais ? Mais de faire un goûter dans, dans le collège c'est...déjà nous c'est ...
		333.bis.PE : pasque moi je dis que c'est vous qui venez, mais dans l'idée on en avait pas discuté. Moi je te dis ça, mais on peut vous accueillir, mais on peut aussi de déplacer	
			343.PC : oui oui ça , j'imagine aussi...
			344.PC : d'accord, mais euh...disons que pour , ben au collège les lieux pour que... déjà, c'est plus basé dans les salles de classe, ya pas forcément tout tout tout le truc, ya des beaucoup plus grands... <i>j'ai peur que les tiens soient plus impressionnés</i>
		334.bis.PE : ouais ouais je comprends. En début d'année ça peut être...si toi ça te dérange pas de venir avec les tiens	
44'21			345.PC : ah non non non non je pense <i>qu'ils seront super contents</i> de revenir à la primaire quelque part et puis montrer qu'ils sont grands, ça peut être valorisants pour eux, ça peut être carrément cool

		335.bis.PE : ouais ouais	
44'30			346.PC : et puis on a de toute manière pas l'autorisation de faire ni de teuf, ni de boum, ni de trucs ni de machins, au collège c'est sérieux (<i>sourire amusé</i>)
44'33		336.bis.PE : oui, ok ok donc... <i>Pasque là il y a beaucoup de compétences qui sont travaillées mine de rien</i>	
44:38.			347.PC : hum hum...euh. des compétences , tu veux dire , pas que des compétences...je veux dire...
		337.bis.PE : linguistiques	
			348.PC : linguistiques et tout ça . Il y a aussi des compétences d'organisation, de trucs de machins
		338.bis.PE : ouais ouais	
			349.PC : transversaux, il y a la dimension coopérer, tout ça qu'il faut...est-ce que ...ben faudra l'évaluer aussi à mon avis, ce sera...
		339.bis.PE : du coup pour l'évaluation quand même qui est quand même obligatoire	
			350.PC : ouais
45 :08		340.bis.PE : il faudra qu'on décline tout ce que ...toutes les compétences que Donc euh... Ben au niveau de l'anglais, mais aussi des autres comme on disait	PC la regarde silencieuse.
			351.PC : ouais ouais. Oui oui
		341.bis.PE : on essaiera de regarder après ...	
			352.PC : oui il faut se baser sur le référentiel. ben de toute façon ce sera sur le référentiel du cycle 3
		342.bis.PE :ouais	

		353.PC : donc euh...donc c'est...on aura le même...
	343.bis.PE : oui	
		354.PC : voilà
	344.bis.PE : ok	
45'30		355.PC : après il faudra voir à quel niveau de validation on met les gamins quoi
45'32	345.bis.PE : hum hum. Ça marche. <i>Fixe ses notes</i> . Donc euh l'idée ce serait qu'on se revoit quand on a chacune travaillé sa séquence ?	
		356.PC : mouais ? <i>Moue dubitative</i>
45 :39	346.bis.PE : ou tu penses que c'est pas nécessaire ?	
		357.PC : moi je pense que oui d'avoir plus travaillé la séquence ou du moins moi au moins il faut que j'ai plus détaillé peut être
	347.bis.PE : ah non pasque là c'est pour moi, voir...pour voir ton avis aussi sur les séances que je vais proposer	
		358.PC : ouais
	348.bis.PE : ou euh	
45'58		359.PC : de toute façon le but c'est de travailler ensemble, qu'on soit d'accord qu'on propose... <u>l'idée c'était pas de proposer les mêmes contenus au même moment</u>
	349.bis.PE : non	
		360.PC : c'est pas ça...
	350.bis.PE : non	
46'13		361.PC, mais de voir euh...comment euh...enfin . Et puis qu'on se fasse un retour quand on met en place, où est ce qu'on en est
	351.bis.PE : moi je pourrai te l'envoyer par mail , une fois que je l'ai ...	

46:17		362.PC : ouais
	352.PE : que je l'ai planifiée	
		363.PC : hum hum
46'20	353.bis.PE : et euh, <u>parce qu'évidemment on va pas y arriver par les mêmes chemins..</u> mais euh ...voir comment...euh...on avance...	
46:28		364.PC : ouais. D'accord.
	354.bis.PE : d'accord...Silence. Voilà je vois pas d'autres choses...peut être que quand on aura fini je me dirai tiens ,on aurait pu faire ça , comme ça	
		365.PC : c'est toujours après coup qu'on, mais je pense qu'on a fait le tour aussi
	355.bis.PE : ouais	
		366.PC <i>se tourne vers moi</i> : je sais pas si ça peut ???? se met à rire ça te convient ?
47	<i>Fin dans un grand éclat de rire</i>	

ANNEXE 10

Transcription de la construction de la séance de co-animation (02/06/2020)

Temps	Phases de construction du jeu de la co-animation Triplet des génèses : chronogénèse/topogénèse/ mésogénèse	Verbatim PE/Iris + activité	Verbatim prof/Salomé + activité
6 s	Mise en place de la mésogénèse : interrogation sur la définition de de co-animation		1.co-animer dans quel but ?
25 s	Mésogénèse : comment quoi ?	1.bis.j'aime bien ta question quand même « co-animer dans quel but ? »	2.ben oui, dans quel but co-animer pasque je veux dire...et puis, co-animer, c'est... ça veut dire, euh, 2 séances, pas une ?, pasque...(elle interroge la PE), tu viens co-animer en collège ou est-ce que je viens co-animer en primaire ?
41 s		Position de réflexion 2.bis.ouais Silence	3.moi venir co animer une séance d'anglais en primaire, pas de problème, pasque...à fond, pas de problème, pas de soucis
53 s	Contrat implicite pour la PE : il faut parler anglais toute la séance Mise en position de Dévolution de la situation à la PC	4.bis.moi je suis pas capable...enfin je vois pas ...c'est-à-dire que je ne vois pas ce que je peux...apporter en fait...euh...à tes élèves (<i>lève les yeux au ciel, cherche à développer</i>) au niveau de la maîtrise de la langue , je...je peux pas leur parler en anglais tout le temps en cours comme toi tu fais (<i>fixe son ordinateur tout au long de ces paroles</i>) 5.bis.oui , j'ai pas cette facilité en fait (<i>regarde la PC</i>), cette aisance <i>Fixe l'ordinateur</i> 6.bis.mais après ça peut être dans un autre ??? mais je vois pas	4.est ce que toi tu te sens de venir ? 5.ah, par rapport à ça ? <i>se met à regarder l'écran d'ordinateur</i> 6.hum, du fait de la formation en fait...ok Fixe l'ordinateur

1 min 36 s	<p>Contrat explicite pour la PC : s'approprie le « parler anglais toute la séance ».</p>	<p><i>cherche ses mots, a un air concentré</i></p> <p><i>Rit</i></p> <p>7.bis.et oui, j'avais pas compris...qu'est-ce qu'elle dit ? qu'est ce qu'elle fait ? qu'est ce qu'il faut faire, il faut attraper le stylo ? (<i>mime en riant</i>)</p> <p><i>Rit</i> <i>Se met à regarder l'écran</i></p> <p>8.bis.oui</p> <p>9.bis.ou ils sont souvent Ils sont très très (<i>opine du chef</i>)</p> <p><i>Regarde à nouveau l'écran</i></p>	<p>7.après moi je peux venir faire du tout anglais en primaire et faire des mimiques, et des jeux et des waki wakie (<i>mime quelqu'un qui secoue gentiment un autre</i>) comme je...</p> <p><i>Rit</i> (référence à la séance « ordinaire » observée par PE.</p> <p><i>Rit</i> <i>Se met à regarder l'écran</i></p> <p>8.et tu vois comme je fais le clown en classe</p> <p>9.et faire le clown en classe avec des petits ça me ...j'ai déjà eu fait et ça</p> <p>10.et ils sont souvent très friands de ça justement</p> <p><i>Regarde à nouveau l'écran</i></p>
1 min 59 s	<p>Questionnement autour du niveau langagier attendu en fin ce cycle 3 en lien avec le CECRL</p>	<p>10.bis.Attendus de fin de cycle Regarde l'écran de l'ordinateur</p> <p>11.bis.Ouais</p> <p>12.bis.le A1</p> <p>13.bis.Voilà</p> <p>14.bis.c'est ça. <i>Écrit quelque chose sur son bloc</i></p> <p>15.bis.oui</p> <p><i>Écrit quelque chose sur son</i></p>	<p><i>Regarde l'écran de l'ordinateur</i></p> <p>11. niveau A1, niveau A2 moi en CM il faut qu'ils soient en A2</p> <p>12.et toi en fin de CM2 il faut qu'ils aient validé le ...</p> <p>13.A1 et qu'ils soient déjà dans 2 compétences au niveau A2</p> <p>14.<i>début pas compréhensible</i> il faut que le niveau A2 il soit maîtrisé tout partout</p> <p>15.c'est ça l'idée. Donc là on va être en début d'année</p> <p>16.c'est le 2e mois, donc il faut imaginer qu'ils soient en A1+, enfin en A1, en A1+ pour</p>

2 min 10 s		<p><i>bloc, renifle</i> <i>Stratégie d'évitement ?</i> 16.bis.oui. Écrit</p>	<p>certaines quoi</p> <p>17.D'accord. <i>Se met à regarder l'écran</i></p>
2 min 14 s	Définir co animation	<p><i>s'arrête d'écrire</i></p>	<p>18.Donc venir co animer pour quoi faire ? Pour ...venir...euh. travailler le lexique ? <i>Semble attendre une réponse de la PE</i></p>
2 min 26 s		<p><i>semble réfléchir; mais ne dit rien. Stylo dans la main contre la bouche, se gratte la joue</i></p> <p>17.bis.peut être <i>s'arrête de parler et pose son menton dans sa main comme pour le soutenir.</i> Peut être que lire l'histoire...En fait,</p>	<p>19 .ou... pour que je vienne lire l'histoire ? Que je... ?</p>
2 min 40 s		<p>18.bis.Après moi je suis bloquée par mon... (<i>se met à bouger sur sa chaise</i>), ..par l'accent que j'ai pas, par tu vois, l'intonation, je vais la mettre, tu vois ça j'ai l'habitude ...</p> <p>c'est juste la prononciation qui peut être défectueuse tu vois... Evidemment on a des outils numériques qui vont...où on va entendre le mot bien prononcé etc etc...mais oui...effectivement je sais pas si sur un album je suis (<i>se gratte la nuque, bouge un peu sur sa chaise,</i> ...quoique je sais pas ...si je peux...il suffit que je m'y mette vraiment ...mais du coup... <i>S'arrête et fixe l'écran</i> 8 s</p>	<p>20.Oui, hum hum</p> <p><i>la regarde en triturant son stylo</i></p> <p><i>silencieuse, la regarde en triturant son sylo.</i></p>
3 min			<p>21.Hum hum regarde l'écran</p>
3 min 08 s		<p>19.bis.c'est-à-dire qu'on est les 2 ? <i>Cherche l'approbation de la PC, la regarde</i> On fait la séance à 2, c'est ça ?</p> <p>20.bis.on mène la séance toutes les 2 ? <i>regarde la PC</i></p>	<p>22.pasque co animation , la co animation c'est..oui.</p> <p>23.ben, j'imagine</p> <p><i>prend son téléphone</i></p>

<p>3 min 20 s</p> <p>S'interrogent mutuellement</p> <p>3 min 41 s</p>		<p><i>semble ailleurs</i></p> <p>21.bis.non. Regarde vers la fenêtre. Moi j'ai, fe fefe...je sais pas. <i>Regarde ailleurs</i> Est-ce qu'on est 2 pour faire anglais ? Est-ce qu'on prend...partage la classe en 2 chacune pour faire ...je sais pas, je sais pas ce que c'est la définition de co-animation</p> <p><i>Prend son téléphone</i></p>	<p>24.c'est la définition de co animation J'imagine, je suppose ? <i>Rit tout en cherchant la définition sur son téléphone, mais s'arrête très vite et pose son téléphone.</i></p> <p>25.tu en as déjà fait toi de la co-animation toi avec ...euh... hum ? <i>Cherche une réponse de la PE</i></p> <p>26.justement, je pense que c'est intéressant de voir du coup <i>Prend son téléphone</i></p>
<p>4 min</p> <p>Recherches sur Internet</p>		<p>22.bis.alors, première qui trouve</p> <p>23.bis.fait d'animer en commun avec 1 ou plusieurs personnes. <i>Sourit en regardant la PC</i></p> <p><i>toujours sur son portable</i></p>	<p>27.ouais, avertit l'autre <i>parle tout en tapant</i> : alors, co-animation ...</p> <p>28.<i>montre son portable à la PE</i> et lui répond : réussir une co-animation (<i>cherche avec un autre critère</i> : réussir</p> <p>29.qu est-ce qu'ils disent ? Réussir une co animation ... les réunions et leur animation font l'objet de nombreux écrits ...les fiches en ligne... <i>Lit, cherche ...</i> plusieurs recherches ont été consacrées...<i>Semble soudain intéressée, s'anime...</i>Pourquoi une co animation ? Partager des informations ou des connaissances, gérer un groupe de personnes en facilitant leur participation aux échanges et assurer une progression vers un but défini, ce sont des activités de l'animateur. La co-animation bien pensée et bien mise en œuvre permet une plus grande richesse de points de vue, de savoir-faire et une meilleure maîtrise des interactions, en</p>

5 min 04 s	Tournant de la séance		particulier quand les participants sont nombreux, pour échanger sur des sujets complexes, pour aborder des nouvelles connaissances (<i>sur ce point, la PC pointe le doigt vers la PE</i>)
5 min 17 s		24.bis. donc moi je l'entends... <i>Réfléchit</i> , ...Là pour moi je l'entends plus comme un renfort de ta part	ou lorsque le public est exigeant ou difficile. Dans ces cas-là, être deux ou plusieurs doit permettre notamment une meilleure efficacité d'animation, communication et partage, régulation des échanges... <i>montre son écran à la PE</i> oups ...qu'est-ce que c'est ce truc ? Euh...gna gna gna... et un plus grand confort pour les animateurs ; aide et appuis possibles, travail partagé etc...
5 min 26 s		25.bis. tu vois ce que je veux dire ? Un renfort de ta part, euh, peut être pour euh...peut être corriger la prononciation des enfants , tu vois ? Par exemple nous on est beaucoup basé sur euh...faire répéter aux enfants...pour assimiler le vocabulaire, le figer, pas euh..on va l'écrire bien sûr, on va associer le mot à une image dans le cahier de trace écrite bien sûr, mais par contre pour leur faire répéter, pasque..; je sais pas. on peut pas trop compter sur le travail, tu vois, à la maison , la mémorisation de mots en anglais ...il faut que ça se fasse en classe...le plus gros du travail	Un silence s'installe
5 min 44 s			30. d'accord
5 min 54 s		26.bis. Surtout travail de répétitions de mots pour euh...voilà	
5 min 58 s			
6 min 06 s	Institutionnalisation de la définition de coanimation	27.bis. oui , là aujourd'hui tout de suite là oui, après ça m'inquiéterait pas de venir voir des élèves de 6e (dit en même temps avec la PC), c'est pas du tout euh...	
		28.bis. oui si j'étais à l'aise je le ferais volontiers, du coup, est ce que c'est ça la co-animation, est-ce que c'est toi qui viens en renfort avec moi ? euh...voilà. est ce qu'il faut qu'on fasse deux séances de co animation ? une toi qui vient dans ma classe et moi une qui vient dans ta classe ? je sais pas...	31. oui, d'accord. <i>Acquiesce.</i>
			32. et pourquoi tu te sentiras pas toi de venir faire ça dans ma class. C'est juste la barrière de la langue qui te... 33. des élèves de 6e

<p>6 min 28 s</p>		<p>29.bis.donc on part sur l'idée que tu viens (<i>mine charmeuse, tête penchée</i>)...</p> <p>30.bis.ouais ? (<i>pleine d'attente!</i>)</p> <p>31.bis.ouais ? Je sais pas ?</p> <p><i>grand sourire</i></p> <p>32.bis.oui, peut-être . La prononciation</p>	<p>34.c'est la même chose aussi quoi...</p> <p>donc euh</p> <p>36.te renforcer, <i>Rigole</i>. Si tu v..</p> <p>37.ouais</p> <p>38.si tu veux, pas de problème, on peut faire ça. <i>pas grand enthousiasme dans sa voix, ton neutre</i> Euh que je vienne te renforcer donc euh pour l'acquisition du...du vocabulaire</p> <p>39.La prononciation</p>
<p>6 min 51s</p>	<p>Mémoriser en collège c'est... Mésogénèse : comment quoi ?</p>	<p>33 .bis.ouais . <i>Se met à écrire</i></p> <p>34.bis oui oui <i>Silence, regarde l'écran</i></p>	<p>40.donc dans la séquence, du coup, euh pasque moi la mémorisation ...tu parlais de la mémorisation du vocabulaire...moi la mémorisation du vocabulaire,elle se fait beaucoup en classe par la répétition, bon ils ont le travail à la maison, euh avant on avait, on avait, je la faisais travailler avec des flashcards , des choses comme ça, euh maintenant on utilise plus les Learning Apps, donc il y a peut être une séquence que je fais avec les tablettes ou alors je leur donne les Learning Apps à faire à la maison et je contrôle après ou je réactive le learning app en phase de <i>warm up</i> dans ma séance pour me baser sur autre chose.</p>
	<p>7 min 32 s</p> <p>Que viendrait apporter PC à PE ?</p> <p>Topogénèse</p>		

			<p>Et là dans la séquence. pourquoi toi tu aurais besoin en fait que je vienne pour co animer , c'est ça qu'il faut se poser comme question aussi</p> <p><i>Regarde PE</i></p>
7 min 41 s		<p>35.bis. pasqu'il y a l'effet groupe classe qui me..ils sont euh comme toi, 28, mais sur une séance, euh je peux tous les faire passer en fait, tu vois c'est possible...mais euh...</p> <p><i>grimace silence</i></p>	
7 min 53 s	Essai de définir la topogénèse (entre les 2 enseignantes)	<p>36.bis. oui là tu me diras si j'ai prononciation sur..tu vois, je trouve que c'est quand même plus agréable d'avoir une personne en face pour récupérer une prononciation correcte que via internet comme ça</p> <p><i>balance sa tête, moue dubitative</i></p>	<p>41. Oui qu'est ce que j'apporterais de plus ?</p>
8 min 09s		<p>37.bis. et puis qu'ils puissent voir que ça peut être plus fluide que ce que je fais, à terme certainement pour eux ça débouchera sur ça... une langue parlée...moi ils l'ont vu avec l'espagnol, mais je peux plus faire espagnol, il faut que...enfin, je trouverais intéressant de voir quelqu'un qui leur parle anglais et qu'ils voient que c'est ...que c'est pas impossible en fait et que ça va pas être, euh, ce sera pas tout le temps juste des mots, des structures de phrases, que ça devienne des dialogues, que ça peut être un échange et que...</p>	<p>42. Ok</p>
8 min 43 s			<p>43. donc moi il faut que je fasse , que je vienne faire le jeu du tout anglais dans ta classe ?</p> <p>44. ok</p>
8 min 50 s	Essai de définir la topogenese (entre les 2 enseignantes)	<p>38.bis. ouais</p> <p>39.bis. enfin à ce stade là, moi c'est ça que je vois</p>	<p>45. ok ouais ouais ouais. Euh... <i>(main droite tient son menton)</i></p> <p>46. Oui</p>

<p>8 min 57 s</p> <p>9 min 01</p>		<p>40.bis.oui, après, est ce que c'est ça co animer ? Pour pallier mes lacunes en fait ? <i>Rit</i> . Tu vois ? <i>se remet à écrire</i> Silence</p>	<p>47.palier tes lacunes c'est un bien grand mot je trouve, quand même pasque c'est ...</p>
<p>9 min 15 s</p>	<p>Analyse épistémique : apprendre une LV ce doit être</p> <p>Analyse épistémique : apprendre une LV ce doit être</p>	<p>41.bis.je pense que ça peut être bien de...qu'ils...voilà, qu'ils puissent visualiser ce que ça peut donner , une langue étrangère quand c'est... <i>Se met à écrire</i>, quand c'est... quand ils seront au collège, ils seront enseignés quand même différemment ...comme je le disais à Laure tout à l'heure... enfin. moi l'anglais, c'est une matière parmi tant d'autres en fait même si elle a une grande importance, c'est vrai qu'il y a...des fois j'ai en tête des des des impératifs en math pasque au niveau du programme là on est un peu en retard, j'ai en tête, j'ai toujours en tête plein de matières</p> <p>42.bis.voilà. Il y a l'anglais aussi, mais sans doute de façon moins prégnante que ... les math, si on a pas fait les fractions décimales à tel moment de l'année ou si en français on a pas encore vu le conditionnel alors qu'on aurait dû le voir. voilà</p> <p>43.bis.oui, je dis pas que, mais je pense que ce qu'ils peuvent voir à travers ton intervention c'est que, c'est que ça peut avoir, l'anglais, ça peut avoir</p>	<p>48.Oui</p> <p>49.d'accord</p> <p>50.un peu comme moi comme les trucs qui lesje sais que dans la programmation il faut que j'ai vu tel vocabulaire pour introduire telle notion euh...notions grammaticales, comment ça s'enchaîne. Mais moi, c'est uniquement sur l'anglais. Voilà, qu'ils soient dans le contenu des programmes. Je vois ce que tu veux dire, mais toi c'est multi factoriel</p>

		<p>une autre allure que ce que je fais moi avec eux et que quand ils vont passer au collège, tu vois et que ça peut être quelque chose de fluide , quelque chose de...</p> <p>44.bis.aussi. Et ça peut être un objectif ça. <i>Rigole.</i> <i>Se met à écrire</i></p> <p>45.bis.oui, vivant</p>	<p>51.quelque chose de fun aussi, surtout ça, surtout ça que je veux moi montrer aux gamins c'est que l'anglais c'est fun</p> <p><i>Se met à écrire</i></p> <p>52.il faut que l'anglais ce soit fun , enfin moi honnêtement dans ma pratique j'ai envie que ce soit comme ça</p> <p>53.vivant et drôle et attractif (dit en même temps par la PE) ; un gamin qui est pas sorti de mon cours sans avoir eu la banane, au moins une fois pendant le cours, moi j'ai perdu mon heure. Je pense que c'est comme ça que je fonctionne</p>
11 min 11 s	Mésogénèse	<p>46.bis.oui, ok, d'accord ? Ca ça me va. Je rappelle juste l'objectif de la séquence .On avait dit..., l'objectif de la séquence <i>/cherche dans son cahier/</i>. On avait dit... notre objectif c'était , dans notre séquence, c'était <i>tourne les pages, cherche les yeux de la PC</i> ...travailler sur...juste pour me le rappeler, pour voir à quel moment de la séquence on place notre séance bien détaillée</p> <p>47.bis.c'était...</p>	<p>54. de la séquence</p> <p>55.c'est une séance en co-animation</p> <p>56.d'accord</p>
11 min 28 s		<p>48.bis.voilà c'était de faire un après-midi jeux pour vérifier</p> <p>49.bis.ouais et c'était surtout travailler les pièces de la maison . <i>Prend des notes</i></p>	<p>57.la tâche finale de notre séquence c'est de faire un après-midi jeu pour vérifier les acquis euh qu'ils auront eus pendant cette séquence en fait</p> <p>58.travailler les pièces de la maison, le vocabulaire des monstres, euh...les pièces de la maison, les prépositions de lieu, les prépositions de lieu et et il y a aussi le vocabulaire des habits de la sorcière.</p>
11 min 38 s	Mésogénèse : objectifs de la séquence		
11 min 59 s			

12 min 29 s	Mésogénèse : objectifs de la séquence		<p>59.Ça c'était ce que tu voulais faire dans le memory, dans les deux memory et moi mes élèves ils venaient, ils devaient écrire des devinettes pour faire placer dans une maison géante les endroits...</p> <p>60.il faut, il faut que tes élèves soient en mesure de comprendre une consigne , la consigne que mes élèves auront écrit</p>
12 min 46 s		<p>50.bis.et l'objectif final, moi voilà il me faut juste, pour moi l'objectif final c'est vraiment quelque chose de général , et après on décline tout ça</p>	<p>61.d'accord . Ok</p>
12 min 52 s			
12 min 56 s	Chronogénèse : quelle place de la séance dans la séquence ?	<p>51.bis.voilà. Alors, du coup. les séances ...il faut savoir à quelle séance tu viens . <i>Écrit et réfléchit</i> .</p>	<p><i>regarde PE écrire</i></p>
13 min 07 s			<p>62.pasque, tout va découler de l'album , enfin, beaucoup vont découler de l'album ,euh...est-ce que tu auras besoin de...enfin...l'album on l'a sur une vidéo, donc ya pas nécessité à mon avis que je vienne juste pour lire l'album par contre est ce que tu veux que je vienne quand on fait des ateliers justement pour qu'il s'approprient le lexique ?</p>
13 min 20 s		<p>52.bis.<i>non balance la tête</i></p>	
13 min 28 s		<p>53.bis.ça peut être euh</p>	
13 min 42 s	Mésogénèse : comment	<p>54.bis :7</p>	<p>63.la prononciation du lexique et le comprendre justement euh euh, voilà le , on peut faire , il y a a 28 élèves tu m'as dit ? On peut faire, si on divise en 4, ça fait combien du coup quand tu divises ?</p> <p>64.7 <i>réfléchit</i>. Pour qu'ils passent tous, ce peut-être ... Silence</p> <p>65.ça peut ?</p>
		<p>55.bis.ça peut</p>	
		<p>56.bis.ouais</p>	<p>66.faut faire des ateliers . Enfin, des ateliers tournants, si tu veux avec des ateliers où ils seraient</p>
14 min			

14 min 52 s	<p>quoi ? Principe d'ateliers tournants retenu</p>	<p>57.bis.oui <i>opine du chef.</i> Ah oui oui , ça je trouve, oui oui , pasque toi tu disais que c'était beaucoup de la répétition aussi pour faire acquérir le vocabulaire et tu as bien des astuces que moi, je connais pas en fait, pasque moi je vais leur faire répéter en groupe, je vais leur faire répéter un par un, je vais faire répéter au hasard, je demande à ceux qui veulent de venir et de le dire , ben voilà, moi c'est plutôt ...c'est assez limité quoi.</p> <p>SILENCE 3 s</p>	<p>en autonomie sur euh, ben des tâches , peut être à l'écrit , que tu vérifierais et moi je je ferais peut être un atelier de, de, plus à l'oral, sur la prononciation, pour leur faire répéter, ce genre de choses, on peut faire un truc totalement, totalement frontal.</p> <p>67.mais j'ai les mêmes que toi , c'est la même chose</p>
14 min 56 s		<p><i>regarde son cahier.</i> 58.bis.Ok. Donc euh , pour ça il aurait déjà fallu que je détaille toute ma séquence et en fait , l'idée c'est que tu viennes assez tôt ... pour être sûr d'avoir... de, de...les bonnes, les bonnes prononciations d'entrée, enfin...Moi je pense qu'il y a un objectif à cette séance, mais il y a quand même plusieurs compétences, moi j'aime bien aussi l'idée de ...qu'ils aient un aperçu ...</p> <p>59.bis.un aperçu de ben, enfin, euh , pasque dans les niveaux qu'on nous demande (<i>montre l'écran</i>) tu vois , il y a quelques fois aussi où ...attends j'ai été un peu vite...</p> <p>60.bis.Là il y a référence aux textes, à la taille des textes, mais euh , produire un modèle oral, lire à voix haute, se présenter oralement...On dirait que la fluidité ça peut, que ça va , que ça aura pour eux , par exemple quand ils arriveront au collège ils feront anglais vraiment en tant que matière</p>	<p>69.Ok</p> <p>70.hum hum. Un aperçu ?</p> <p><i>Se gratte la tête, a l'air perdue par le discours de la PE</i></p> <p>71.Oui</p>

		<p>unique en fait, tu vois ce que je veux dire ?</p> <p>61.bis. Leur montrer que ce sera différent en fait et qu'ils vont arriver, bon, pas à ton niveau, mais, petit à petit en fait ils vont , leur niveau va, qu'ils aient un aperçu de ce que ça va donner au collègue en fait, l'apprentissage d'une langue étrangère ... pasque c'est quand même, on est euh...même si on a les mêmes référentiels, tu peux pas dire qu'ils arrivent euh, ils arrivent en 6e avec euh (<i>air gêné</i>) un niveau d'anglais ...<i>sourit</i></p> <p>62.bis. d'accord</p> <p><i>Regarde l'écran de l'ordinateur</i></p> <p><i>ne se regardent pas, mais regardent l'écran</i></p> <p>63.bis. oui</p>	<p>72. d'accord, oui</p> <p>73. d'accord</p> <p>74. ben moi je j'ai des élèves qui font pas d'anglais euh (<i>jusque là regarde l'écran , pas la PE</i>), j'en ai beaucoup qui font pas d'anglais en primaire, ou les collègues sont débordées, ils font pas de langues ou ils ont un tout petit peu d'anglais, mais..., ils connaissent très bien certains champs lexicaux, et il y en a d'autres qu'ils sont sensés connaître et qu'ils connaissent pas , il faut que je reprenne et voilà , ils sont pas tous au même niveau</p> <p><i>Regarde l'écran de l'ordinateur</i></p> <p>75. Moi je, le problème c'est que j'ai des élèves qui viennent pas tous de la même école donc, euh, c'est...j'en ai qui sont beaucoup plus avancés que d'autres , il y en a d'autres qui le sont beaucoup moins , donc ça c'est pas ...je veux dire à la fin de la 6e , ils sont pas tous en A2, ça c'est sûr</p> <p>76. et puis même à la fin de la 3e j'en ai pas qui, j'en ai qui sont pas forcément au niveau A2 non plus . Justement ils ont un ??? le local ???aussi que, c'est pas forcément aussi, c'est pas forcément qu'en anglais qu'ils ont des difficultés aussi, ya ça. La PC recentre la discussion sur la séance</p>
17 min 25 s			<p>77. Euh, donc toi tu penses que je devrais venir tôt dans la séance, euh dans la séquence tu veux</p>

17 min 39 s		<p>64.bis. dans la séquence <i>Se frotte la tête, réfléchit</i> ouais</p> <p><i>agite son stylo</i></p> <p>silence</p>	<p>dire ?</p> <p>78. et euh pour..le but c'est de co-animer quelque chose ...comment on, comment tu vois ça toi ? comme co-animation ?</p> <p>79. pasque moi honnêtement de la co-animation j'en ai jamais fait</p>
17 min 57 s		<p>65.bis. moi non plus. <i>Se tient la tête, l'air las</i></p>	<p>80. ou alors le problème de la co-animation c'est quelle classe l'une a par rapport à l'autre, je sais pas ..d'ailleurs je sais pas ... je vais pas venir dans ta classe faire un cours d'anglais comme en 6e</p> <p>81. c'est pas le but</p>
18 min 12 s		<p>66.bis. c'est ça</p> <p>67.bis. c'est ça</p> <p>68.bis. ouais....</p>	<p>82. sinon ils vont, ils vont...</p> <p>83. ils vont...</p>
18 min 20 s		<p>69.bis. moi je pense que, à notre niveau, la co animation ça va permettre qu'on puisse porter notre attention sur des petits groupes en fait</p>	<p>84. voilà , faire comme du différencié en fait</p>
18 min 36 s		<p>70.bis. je pense que c'est comme ça que je le vois là</p> <p>71.bis. euh...</p> <p>SILENCE</p>	<p>85. hum hum</p> <p>SILENCE</p>
18 min 37 s		<p>mais en effet, sous forme d'atelier oui</p> <p>72.bis. pasque là l'objectif de la séance ça va être de ... <i>recommence à écrire dans son cahier</i></p> <p>73.bis. ouais</p>	<p>86. d'accord</p> <p>87. donc on fait des ateliers de...</p> <p>88. qu'ils mémorisent la prononciation donc du coup , plus... la mémorisation de la prononciation d'une partie du lexique</p> <p>89. s'approprier la prononciation du lexique</p>

<p>19 min 57 s</p>		<p>74.bis.ouais. <i>Prend les notes, reformule l'objectif.</i></p> <p>75.bis.Mémoriser, S'approprier...<i>s'approprier la prononciation du lexique</i></p> <p>76.bis.oui oui</p> <p>77.bis.ben l'idée ce serait un lexique qu'ils méconnaissent tant qu'à faire, comme ça ça permet de ...<i>s'approprier, mémoriser la prononciation du lexique</i></p> <p>78.bis.<i>s'approprier, mémoriser la prononciation du lexique ça marche mon objectif pour la séance ? Oui ?</i></p> <p>79.bis.<i>ça veut dire que ... moi, en général quand on prépare une séance , il y a un objectif , un seul objectif , faut pas en avoir plusieurs, c'est ce qu'on va vérifier à la fin de la séance, si on atteint l'objectif et pour ça, on va décliner les compétences. Nous c'est comme ça qu'on prépare une fiche de prep (accompagne d'un geste ferme de la main)</i></p>	<p>90.donc il faudrait peut être que ce soit un lexique, enfin pas forcément, que ce soit un lexique peut être plus, je veux dire pas assez loin , plus complexe</p> <p>91.que juste que les prépositions</p> <p>92.les prépositions c'est quand même ...</p> <p>93.du lexique</p> <p>94.oui. Moi ça marche (<i>ton monocorde, pas d'émotions</i>)</p> <p>95.ok, bon, écoute, moi là je te suis</p>
		<p>80.bis.on va demander quels sont les pré requis par exemple .</p> <p>81.bis.Par exemple ce que j'aurais fait avant. Donc là ici je pense que ça va être ... l'album il sera déjà...<i>mouline de la main pour avoir l'approbation de la PC qui enchaîne, relu, connu</i></p> <p>82.bis.donc connaissance de</p>	<p>96.les pré requis</p> <p>97.qui sera lu et revu. D'accord, donc l'album sera connu</p>

22 min 08 s		<p>l'album et de son contenu</p> <p>83.bis. je parle au niveau lexical . Alors, euh...<i>se gratte le dos, a l'air fatigué</i> . Identification ...donc, tu me dis...</p> <p>84.bis.<i>tout bas...comment ça s'écrit « witch » en souriant, comme s'il était évident qu'elle ne sache pas l'écire</i></p> <p>répète witch plusieurs fois et demande à PC si elle le prononce correctement</p> <p>85.bis.d'accord</p> <p>86.bis.witch, cat, owl. Owl ? <i>(fronce les sourcils)</i></p> <p><i>répète owl</i></p> <p>87.bis.owl Ok. Connaissance de l'album et son contenu lexical. <i>Écrit sur sa feuille</i></p> <p>88.bis.Oui, ben oui, plus les couleurs . Ok. Et donc euh, le lexique on va le détailler après, ça c'est les pré requis . Alors, les compétences, en fait, maintenant on cherche, on détaille un peu les compétences qu'on va engager . <i>Cherche l'approbation de la PC. La questionne du regard.</i> Pour arriver à...les compétences nécessaires.</p> <p>89.bis.Donc en général, on décline en « <i>l'enfant doit être capable de</i> »</p> <p>90.bis.Se réfère à l'ordinateur. Bon là je pense qu'on peut les trouver ici, mais ces compétences là, ça va être</p>	<p>98.donc ils auront déjà identifié « <i>witch</i> », ils auront déjà identifié « <i>cat</i> »</p> <p>99.oui « <i>witch</i> », « <i>cat</i> »,</p> <p>100.<i>Epèle witch (en français), Witch , cat</i></p> <p><i>ne dit rien, se contente de répéter : 101.witch, cat et owl (la PE n'a rien demandé, PC anticipe)</i></p> <p>102.ce sont les 3 personnages principaux</p> <p>103.owl</p> <p>104.witch, cat, owl. Après il y aura les couleurs que tu auras vues je pense</p> <p>105.d'accord</p> <p>106.d'accord donc, qu'est-ce que tu veux que les élèves soient capables de faire du coup ?</p>
-------------	--	--	---

22 min 17 s		<p>« être capable de... », par exemple, euh...souffle...<i>lit tout bas le référentiel., grimace, mange ses lèvres, ne dit plus rien . SILENCE de 18 s.</i></p> <p>91.bis.Ouais</p>	<p>107.lit aussi sur l'écran sans mot.</p> <p>108.là on est sur des compétences de l'oral , d'accord ?</p> <p>109.Etablir un contact social, c'est pas ça, demander à quelqu'un ...gna gna, dialoguer pour échanger, dialoguer, réagir à des propositions... lexique... mobiliser des mots isolés, des expressions simples, d'éléments culturels..la personne, les besoins quotidiens ...<i>Se racle la gorge.</i></p> <p>Yeux rivés sur l'ordinateur</p> <p>110.D'accord</p> <p>111.Oui</p>
24 min 24 s		<p>92.bis.<i>France les sourcils. Continue la lecture à haute voix.</i> La phonologie, reproduction de sons , l'accentuation des??propres à chacun. <i>Se tourne vers la PC toujours les yeux rivés vers l'écran.</i></p> <p>93.bis.Moi je dirais « <i>l'enfant doit être capable de reproduire des sons</i> »</p> <p>94.bis.Tu vois ? Une accentuation, des rythmes ...ça ça peut être une des conséquences. euh, une des compétences pardon</p> <p>Écrit</p> <p>95.bis.Oui</p> <p>96.bis.Alors ça même si...tu vas pas arriver tout de suite j'aurais fait ça avant, ils auront été capables de le faire, mais c'est quand même une des compétences qui ... <i>Se frotte la tête et les cheveux...</i>qu'est ce qui va encore... alors il y en a plein d'autres des compétences, être capable de travailler en groupes, être capable de travailler en autonomie, être capable d'écouter l'autre , de répéter à bon escient, tu vois il y a toutes les compétences (<i>accompagne ses dires d'un moulinet de la main</i>) propres au langage oral qui vont se greffer... Voilà</p>	<p>112.compétences, oui j'ai compris. Euh ...<i>silence de 2s</i> ...c'est reproduire un modèle oral quoi.</p> <p>113. D'accord</p> <p>114.D'accord</p> <p><i>se tourne vers l'écran</i></p> <p>115.<i>Complète</i> : mémoriser le lexique d'un...</p> <p>116.Un lexique nouveau, donc, tu veux que je vienne pour introduire un lexique plus complexe</p>

25 min 36 s		<p>97.bis. Donc il faut peut être les décliner pour Laure, être capable de reproduire...ça ça va être des ...au niveau de l'anglais , relatives à l'anglais, donc reproduire des sons, l'accentuation , reproduire un modèle oral et...<i>se tourne vers l'écran</i>, et du coup euh mémoriser, enfin,</p> <p>98.bis. Un lexique nouveau</p> <p>99.bis. Ouais</p> <p>100.bis. oui je pense</p>	<p>117. mais par rapport à l'album ou par rap'</p> <p>118. Donc il faut que j'introduise juste des mots comme « caldron, broom, spell » ? Je sais pas...dans notre objectif à nous de ...il faut peut être que je vienne pour introduire (<i>tape le stylo sur la table</i>) justement des...ces mots-là, mais tout le lexique des monstres, ce genre de choses</p> <p>119. Oui</p> <p>120. Donc il faut que je ...ils les auront photographiés, entendus, donc moi il faut que je vienne enrichir en les mots de de de ...<i>ne termine pas sa phrase</i></p>
25 min 37 s		<p><i>Tient/recouvre sa joue droite avec sa main droite et regarde ses notes</i></p> <p>101.bis. Approuve : hum hum hum En fait ils connaîtront déjà l'album et euh le contenu</p> <p>102.bis. Donc ils auront déjà vu ces mots..mais...</p> <p>103.bis. Oui</p> <p>104.bis. Ok</p>	<p>121. Un petit peu comme la tâche intermédiaire que je fais ...je leur fais faire la potion magique de la sorcière , les miens et j'introduis le vocabulaire comme « <i>scar, bones, head, dust</i> », des trucs comme ça</p> <p>122. des des des, tout le vocabulaire qui est propre à Halloween quoi, voilà</p> <p>SILENCE DE 14 s</p> <p><i>Se racle la gorge</i> : donc du coup ...</p> <p>123. hum hum</p> <p>124. d'accord</p> <p>125.....sales</p>
26'36 26'40		<p>SILENCE DE 14 s</p> <p>105.bis. Ecrit puis reprend tout</p>	

		<p>haut S'approprier et mémoriser</p> <p>106.bis.<i>La coupe</i> Je vais mettre ici compétences transversales, c'est-à-dire toutes celles qui relèvent du rôle de l'élève en fait</p> <p>107.bis.attendre son tour pour parler, attendre d'être interrogé, écouter l'autre 108.bis. tout ça ça <i>...continue d'écrire...</i>transversales</p> <p>108.bis.celles là elles y seront, on peut les décliner, mais au niveau de l'anglais, produire un son, une accentuation , un modèle oral, s'approprier ...du vocabulaire</p> <p>109.bis.Ca te va ? <i>Ne regarde pas la PC</i></p> <p>110.bis.Ca te paraît...<i>la regarde de biais</i></p> <p>111.bis.Ca te paraît, euh, clair ?</p> <p><i>La regarde en souriant en touchant sa bouche et en hochant la tête</i></p>	<p>126.ok</p> <p>127.non non c'est ...</p> <p>128.Oui, moi, je... <i>Pose son stylo et se sert de ses mains pour accentuer son propos, enfin, tu réfléchis comme ça... prend sa tête dans ses mains...moi je suis déjà en train de m'imaginer comment on fait , quelle place on prend , les contenus qu'on offre aux enfants . C'est ça...</i></p>
<p>26 min 49 s</p> <p>27 min</p>		<p>112.bis.Après voilà , là on va détailler la séance maintenant, le cont',... le déroulé</p> <p>113.bis.C'est là maintenant qu'on va...<i>baisse à nouveau la tête vers ses notes</i></p> <p>114.bis.Un petit rituel déjà, tu sais, pour euh...pasque avant on fait des maths et, donc par exemple, tu vois euh, pour euh, <i>(gestuelle de justification, épaule qui roule, sourit)</i> ça peut être une petite chanson, une comptine en anglais, ça</p>	<p>129.D'accord</p> <p>130.Donc le déroulé, tu commences ta séance par quoi en fait ?</p>

28 min 10s		<p>peut être, ce sera propre à ce</p> <p>que je fais d'habitude tu vois , pour basculer dans l'autre matière en fait</p> <p>115.bis.Pasque eux ils seront peut être encore sur leur histoire de périmètre</p> <p><i>Sourit , fait des mouvements de bras...</i>116.bis.et nous on enchaîne sur l'anglais , on change pas de salle, on .. tu vois ya pas cette sonnerie</p> <p>117.bis.Il y a une transition à faire</p> <p>118.bis.oui, tu vois, pour basculer dans l'anglais (<i>mouvement de bascule de la main qui accompagne la parole</i>) donc , je peux mettre qu'on peut faire une petite comptine, mais ça tu vois ce sera à moi de le faire, enfin, c'est-à-dire que c'est quelque chose que je mettrai en place à chaque séance</p> <p>119.bis.Ca pourrait (<i>se masse l'épaule</i>)</p> <p>120.bis.Tu en as une , oui ?</p> <p>121.bis.Ah c'est chouette ça ! <i>Enthousiaste</i></p> <p><i>Écrit en même temps puis lève la tête de manière interrogative, mais sans un mot PE en pouffant dans sa main</i></p> <p><i>Écrit en continuant de pouffer</i></p> <p>122.bis.a spider</p> <p>123.bis.Je vais la trouver celle ci ?</p> <p>124.bis.Ok ça peut être celle ci</p>	<p>131.D'accord</p> <p>132.Ok</p> <p>133.Oui oui oui, ya pas cette sonnerie</p> <p>134.Oui, une transition à faire</p> <p>135.Et est-ce qu'il faut que ce soit à chaque fois en référence avec le thème</p> <p>136.Moi j'en ai une</p> <p>137.oui <i>The Spider on my head...there is a pumpkin in your bed, 1, 2, 3 Happy Halloween</i></p> <p>138.Elle est vachement bien celle là.</p> <p>Comprend qu'elle lui demande implicitement de répéter lentement</p> <p>139.<i>Lentement : there is a spider</i></p> <p>140.on my head. <i>There is a spider on my head, there is a ghost in...</i></p> <p>141.oui oui oui. <i>Prend son portable.</i> Elle est ...</p>
------------	--	---	--

28 min 27s		<p>par exemple</p> <p>125.bis.<i>Lui coupe la parole :</i> Est ce que je remets au propre au fur et à mesure, pasque Laure, elle...<i>regarde du côté de la caméra. (Je ne suis pas derrière, mais pas loin , pour vérifier que l'enregistrement se passe correctement, mais je n'interviens pas)</i></p>	<p>142.Celle là ça peut être cool par exemple pasque (<i>tapote sur son téléphone</i>) tu rebrasses beaucoup</p>
28 min 37s		<p><i>Coup d'oeil de connivence vers moi.</i></p> <p>126.bis.On sait même pas quel numéro de séance ce sera ouais <i>Silence</i> <i>À recommencé la fiche pour moi</i></p>	<p>143.Non je sais pas..<i>regarde vers la caméra aussi, mais en rigolant :</i> elle a dit que c'était des documents vrais qui l'intéressaient à Laure</p> <p><i>sourit et continue sur son portable</i></p>
28 min 54 s		<p><i>Toujours en train décrire</i> Ok</p>	<p>144.Cela dit , c'est une séance au début, ce sera la séance 2 ? 3 ?</p>
29 min 09 s		<p>127.bis <i>S'arrête d'écrire :</i> ça peut coller, l'objectif final serait « <i>s'approprier et mémoriser la prononciation d'un lexique nouveau</i> », <i>regarde 1 s la PC puis se remet à écrire en parlant tout haut...</i>donc je vais mettre les pré requis, onc, oui et une fois qu'on fait ça, une fois qu'on a fait le rituel on, on réactive un peu les connaissances, les connaissances de la séance précédente</p>	<p>145.voire 4 ? <i>tape sur son portable</i></p> <p>C'est pas celle là (<i>elle cherche la chanson sur le net, mais ne la trouve pas</i>) Elle se trouve, c'est un truc assez classique <i>Cherche toujours sur son téléphone</i></p> <p><i>Est toujours en train de pianoter</i></p>
30 min 22 s		<p>128.bis.Ca dépend où on sera</p>	<p>146.Hum hum 147.Donc là tu utilises quel support par exemple ? des flashcards par exemple ? : <i>what's this ? This is a witch. What's her name ? Her name is Mog . What's this ? This is a cat</i> et tu attends à chaque fois des phrases complètes ? Pas forcément des mots ?</p>

30 min 33 s		<p>dans le déroulé des séances mais oui, si à ce moment-là si on peut avoir des petites structures de phrases ce serait bien</p> <p>129.bis.Ouais. <i>Continue à remplir la fiche de préparation,</i> « réactivation des connaissances » SILENCE 7S</p> <p>130.bis.Et ensuite, euh, ce qu'on peut faire c'est, euh, alors, après ça, on va pouvoir introduire le nouveau lexique</p>	<p>148.D'accord</p> <p>149.Ok</p>
<p>30 min 40 s</p> <p>30 min 45 s</p> <p>30 min 50 s</p> <p>31 min 47 s</p> <p>32 min</p> <p>31 min 46 s</p>		<p>131.bis.Et ensuite , pour pas institutionnaliser, pour le figer un peu, c'est là qu'on peut mettre en place les ateliers</p> <p><i>Lui coupe la parole</i></p> <p>132.bis.Il faut qu'on réfléchisse sur le 3 et le 4 alors</p> <p><i>Opine du chef...</i></p> <p>133.bis.Tu en comptes combien à peu près ?</p> <p><i>La regarde en souriant et en tenant son menton dans sa main droite.</i></p> <p>134.bis.oui. <i>En pouffant :</i> moi non plus !</p> <p>135.bis.Non, euh, <i>(se frotte la tête)</i> , je pense que 8 mots c'est une bonne base.</p> <p>136.bis.Ouais</p>	<p>150.hum hum et donc...</p> <p>151.Donc le lexique, et donc il faut réfléchir à ce qu'on veut introduire comme lexique dans le 3....alors euhhhh, c'est le lexique du coup, on a les monstres qu'ils auront pas vus , donc il fautttt « <i>the skeleton, mummie, Frankenstein</i> », euh, qu'est ce qu'il y aurait encore « <i>vampire</i> », euh, pfff,</p> <p><i>Fait le décompte, compte avec ses 152 doigts : skull, ...</i> Combien de mots ils sont capables de retenir, c'est ça que je sais pas... ..tes élèves ?</p> <p><i>Rit aussi</i></p> <p>153.Mais est ce que tu penses que euh 8 mots (<i>regarde ses mains</i>) c'est trop ? Je me rends pas compte</p> <p>154.8 mots c'est une bonne base ?</p> <p>155.Bon, on part sur 8 mots alors. On détaille ?</p>

31 min 48 s	<p>137.bis.Alors, attends. Est-ce que tu veux les écrire pendant que je finis de copier ça à Laure au propre ? Tiens je te file une feuille . Savoir comment on les introduit et après ce qu'on fait comme atelier pour les figer . Ok</p> <p><i>Se met à écrire</i></p> <p><i>Regarde la caméra : « on travaille 138.bis.hein ! » en pouffant de rire</i></p> <p><i>Prend son portable</i> <i>Pianote sur son portable</i></p> <p>139.bis.Oui, c'est pas marrant</p> <p>140.bis.Sorcière ? Oui on l'a déjà dit</p> <p><i>Rit</i></p> <p>141.bis.Oui</p> <p>142.bis.Oui</p> <p><i>Hoche la tête</i></p> <p>143.bis.D'accord</p>	<p>156.Pour les figer, ok <i>Se met à écrire</i> 8 mots, donc euh...</p> <p>157.<i>Mummie</i>, euh...ya déjà <i>spider</i>, <i>a spider on my head</i>, <i>witch</i>, j'aime bien <i>skull</i>, j'aime bien dire <i>bones</i> aussi, 1, 2 ,3 , 4 ,5 ,6 ,7 ,8 (<i>en français</i>). Alors, lexicque par rapport à Halloween, qu'est ce que tu penses ? <i>Vampire</i></p> <p>158.Après il y a le mot <i>zombie</i> aussi, euh...<i>ghost</i> bien sûr pasque sinon , c'est pas vraiment Halloween</p> <p>159.C'est pas marrant, c'est pas vraiment Halloween. Euhhhh</p> <p>160.oui, <i>witch</i> ils l'ont déjà, <i>spider</i> ils l'ont déjà, c'est transp...enfin, c'est un mot qui est connu, bon ils le prononcent spider (<i>à la française</i>)</p> <p><i>Redit spider (à la française).</i> <i>Spider</i> (bien prononcé) et si tu as la chanson , <i>a spider on my head</i> , souvent c'est des choses... , enfin , c'est un mot avec un son qu'ils vont probablement pouvoir...<i>ne finit pas sa phrase et redit les mots qu'elle a écrits</i></p> <p>161.Et puis il faut le mot <i>cauldron</i> même s'il est plusieurs fois dans le</p> <p>162.Il faut faire un mix aussi avec des mots qu'ils connaissent et qui sont difficiles de prononciation <i>cauldron</i>, <i>broom</i> aussi, c'est pas forcément évident pour eux de savoir , de, de...</p>
-------------	--	--

34 min 46 s		<p>144.bis.Ouais</p> <p>145.bis.On peut le...</p> <p>146.bis.une prononciation</p> <p>Et euh je me dis aussi, l'intérêt de la co-animation à ce moment-là, c'est quand même d'alléger les groupes pour éviter de faire tous en groupe classe,</p> <p>147.bis.de de privilégier</p> <p>148.bis.à besoin</p> <p>149.bis.et qui pourraient bénéficier de , tu vois d'une...</p> <p>150.bis.d'autres... <i>se remet à écrire et ne termine pas sa phrase</i></p>	<p>163.Plutôt que <i>bones</i>, mettre <i>broom</i>, pasque c'est dans l'album et c'est un nom qu'ils aiment, enfin, souvent ils aiment bien le savoir quoi</p> <p>164.Donc euh donc ces ateliers là, ces 8 mots là, en fait le but, c'est que à la fin ils connaissent , ils aient mémorisé sur le ??? de de du visuel , ils savent, ils ont retenu l'orthographe, il faut qu'ils aient retenu la prononciation, est ce que, il faut qu'ils aient et pas forcément qu'ils aient reproduit, qu'ils aient connu, enfin qu'ils aient reproduit la graphie, aussi ? (<i>au début ton affirmatif puis à la fin se change en question</i>)</p> <p>165.enfin le but c'est quand même qu'ils aient une prononciation (<i>ensemble</i>)</p> <p>166.<i>Redit</i> une prononciation</p> <p>167.D'accord</p> <p>168.un groupe qui aurait plus, des élèves qui auraient été plus identifiés comme euh euh</p> <p>169.et qui auraient besoin de...</p> <p>170.d'accord</p>
35 min 14 s		<p>151.bis.Ouais, ah oui</p>	<p>171.Alors est-ce qu'on peut imaginer que moi je crée un memory ?</p> <p>172.Et c'est...que je joue , que je fasse un memory pour, uniquement, limité avec ces 8, ces 8 euh, ces 8 mots là et puis un jeu de dominos, pour d'autres</p>

		<p>hum, <i>approuve</i></p> <p>152.bis.<i>La coupe</i> pour les autres en autonomie, ça pourrait même être des mots où il faudrait les rentrer dans une grille , tu vois ils pourraient avoir comme référence l'image avec le mot écrit en anglais dessous et puis tu sais ensuite , ils pourraient les rentrer dans une grille de mots croisés</p> <p>153.bis.Tu vois, histoire de l'écrire</p> <p>154.bis.oui, ceux qui sont déjà dans la graphie du coup.</p> <p>155.bis.<i>dubitative</i> : ben euh ouuui (<i>qui semble dire non...</i>) ouais</p> <p><i>hoche la tête</i></p> <p>156.bis.Alors, en fait, on voit combien d'ateliers ? Donc, celui où ils vont faire les mots croisés (<i>mime</i>), ils remettent à leur place dans une grille les, les mots que tu as identifiés, ya des générateurs de mots mêlés, ben tu vois retrouver les mots dans une grille de mots mêlés, il existe des générateurs , tu sais tu...Tu sais</p> <p>157.bis.Enfin, voilà...Ça peut être ça ou des mots croisés, ça peut être du coup un memory</p> <p>158.bis.On a des ordinateurs</p>	<p>en autonomie peut être ?</p> <p>173.Euh, qu'est-ce qui pourr...</p> <p>174.D'accord, ok</p> <p>175.Ca c'est pour les plus avancés du coup, Et moi, est-ce que ton but dans la séquence c'est je vérifie que tous tes élèves aient la bonne prononciation du mot ? C'est ça ton objectif. ?</p> <p>176.Donc il va falloir à un moment donné, dans les ateliers qu'ils passent, qu'ils soient, qu'ils tournent</p> <p>177.Ok</p> <p>178.oui</p> <p>179.oui</p> <p>180.Est-ce que tu as du ...tu as pas forcément du matériel avec des...ou on peut les mettre justement pour apparier le mot l'image euh...tu vois...t'as la possibilité de les mettre en autonomie sur des tablettes</p>
--	--	--	--

<p>37 min 21 s</p> <p>37 min 27 s</p> <p>37 min 30 s</p> <p>37 min 38 s</p>		<p>159.bis.On a des ordinateurs</p> <p>159.bis.Ouais Et moi il faut aussi que j’anime d’une autre manière...enfin, il faut que je...que j’apporte aussi quelque chose à la séance</p> <p>SILENCE</p> <p>160.bis.Donc toi ce serait memory pour les faire verbaliser</p> <p>SILENCE <i>Réfléchit en mordillant sa main</i></p>	<p>181.Voilà des ordinateurs</p> <p>182.Mais ça fait trop de...des...ça trop de différences , ça va être compliqué au niveau de la gestion</p> <p>183.ouais</p> <p>184.oui</p>
<p>37 min 46s</p> <p>38 min 23</p>	<p>Chronogénèse</p>	<p>161.bis.Je dirais il faudrait que ce soit quand même sur des temps...</p> <p>162.bis.Donc un memory . Je pense qu’un mot flêché ou des???? ça va</p> <p>163.bis.Moi il faudrait que je puisse prendre des...</p> <p>164.bis.C quoi ?</p> <p>165.bis.Ah oui</p> <p>166.bis.Oui</p> <p>167.bis.Sur la prononciation, je pense ça pourrait être bien de les mettre en autonomie sur le serpent de mots c’est ça ? et les mots mêlés (ensemble) par exemple Toi un memory ...est-ce</p>	<p>185.<i>Complète</i> : des temps assez courts pour que tout le monde passe</p> <p>186. Euh</p> <p>187.<i>La coupe</i> : des word chains aussi</p> <p>188.Tu sais, quand tu as mots attachés les uns aux autres et il faut qu’il les repète</p> <p>189.Des serpents de mots !</p> <p>190.Sur 8 mots ça va aller vite même pour des élèves...ou tu peux aussi y mettre aussi dedans <i>witch</i> tout ça, voilà, retrouver plus de mots sur le serpent de mots justement , qu’il y ait ça...Qu’est ce qu’il y a d’autre comme atelier qu’on pourrait...qu’ils peuvent faire en autonomie ?</p> <p>191.et les mots mêlés</p>

		<p>que...moi il faut que j'en fasse un autre ?</p> <p>168.bis.Oui (<i>se gratte la tête</i>) SILENCE</p> <p>169.bis.Oui</p> <p>170.bis.Oui</p> <p>171.bis.Ca peut être bien</p> <p>172.bis.Mais si clairement (<i>baisse les yeux et se remet à écrire</i>) Mais voilà... Du coup moi je ...toi ce serait purement de la prononciation , comme ça c'est...</p> <p>173.bis.Et moi je ferais par un jeu de dominos où on a l'image associée au mot</p> <p>174.bis.Attends (<i>s'est remise à écrire</i>) je finis juste de noter ça <i>En montrant l'écran de son ordinateur</i> : ah ben lui, il est mort . <i>Rit</i></p> <p>175.bis.Oui Une bonne demi-heure</p> <p>176.bis.Oui</p> <p>175.bis. <i>La coupe</i> je pense qu'il faut à chaque fois</p>	<p>192.Tu peux faire des dominos peut-être ?</p> <p>193.des dominos SILENCE</p> <p>194.Parce ce que tu vas apporter aussi la , la... pasque là il y aurait ...moi le memory ça peut être aussi image par image</p> <p>195.Par exemple une image de <i>skeleton</i> il faudra trouver le <i>skeleton</i>, <i>fait les gestes du jeu</i>...juste les images ; est-ce que toi ça pourrait pas être l'appariement avec l'image et le mot ?</p> <p>196.Vu que tu ...enfin...</p> <p>197.C'est pas que tu sois moins à l'aise que moi en anglais, mais...</p> <p>198.Avec des images pour avoir un support image</p> <p>199.Oui l'image associée au mot et essayer de leur faire...</p> <p><i>Rit</i></p> <p>200.Et à l'issue des des des...donc ça, les ateliers, il faut prévoir combien de temps du coup ? Une bonne demi-heure ?</p> <p>201.Et qu'ils tournent chacun 10 min sur chaque atelier</p> <p>202.voilà. et comment...</p>
39 min 28 s			
39 min 48 s	Chronogénèse		

		<p>compter...</p> <p>176.bis.Ouais, oui oui oui sinon on déborde..et il faudrait...enfin, il faudrait qu'on imagine que ça puisse finir en moins de 10 min, ça va vite 10 min ...puisque la séance elle peut faire jusqu'à 50 min en tout, la séance peut faire 50 min</p> <p>177.bis.On peut faire une mise en commun, à la fin, quelque chose de collectif</p> <p>178.bis.Au hasard , en fonction du volontariat ou ...après ils sont partants, ils sont pas...ils sont désinhibés, ils aiment...</p> <p>179.bis.Complètement</p> <p>180.bis.Oui</p> <p>181.bis.Oui Donc attends, ça je noterai après, pour le déroulé, donc on a dit ...je vais le remettre un peu au propre pour Laure (<i>enlève la page de son cahier</i>). Donc là on réactive , réactivation, et ensuite en 4 ...</p>	<p>203.On met un timer au tableau ?</p> <p>204.Et moi ce que je me faisais aussi comme réflexion, c'est à la fin de notre co animation, comment est-ce que toutes les deux on se rend compte que tous à la fin sont arrivés à bien prononcer... Donc on projetterait peut-être les images au tableau ?</p> <p>205.Et projeter les images au tableau , leur demander de prononcer de façon collective et puis après faire des répétitions en cascade pour voir ...</p> <p>206.Oui beaucoup , beaucoup plus désinhibés que les élèves que je peux avoir en collège et de toute façon ils répondent tous à la question « <i>what's this ?</i> », « <i>what is this ?</i> »,</p> <p>207.Donc ça va</p> <p>208.Introduction d'un nouveau lexique</p>
41 min 22 s		<p><i>Écrit</i></p> <p>182.bis.Donc en fait, on le fait par ateliers</p>	<p>209.Par ateliers oui</p>

<p>42 min 04 s</p> <p>42 min 09 s</p>	<p>Topogénèse</p>	<p>183.bis. Donc en fait il y aurait un memory,</p> <p><i>L'aide à compléter image-mot</i></p> <p><i>SILENCE , écrit.</i></p>	<p>Par ateliers tournants en mettant un timer au tableau pour 10 min</p> <p>210. Un memory image-image pour la prononciation pure , un domino euh, un domino image-mot euh donc celui-là c'est moi, celui-là c'est toi et après 2 ateliers en autonomie où ils auraient donc le serpent de mots et l'autre ..le... <i>crosswords</i></p>
<p>42 min 33 s</p>	<p>Topogénèse</p>	<p>184.bis. C'est à dire ? Comment ils circulent (<i>gestes de la main pour mimer la circulation</i>). En fait j'aurais déjà mis la classe en configuration îlots (<i>mime</i>) , euh, de 7, de 7 tables d'accord, ok</p> <p>185.bis. Ouais</p> <p>186.bis. Oui</p> <p>187.bis. Oui oui . Mots projetés</p> <p>188.bis. Oui pardon</p> <p>189.bis. Plus répétitions collectives</p>	<p>211. Euh, après comment tu fais passer les élèves ? C'est euh...ton avis ? <i>Elle fait des moulignées avec les mains pour mimer les rotations</i></p> <p>212. Et on donnera les sens de rotation pasque pour arriver à faire les ateliers, ces ateliers là, avant il faut que j'introduise le lexique</p> <p>213. Donc je l'introduis avec des images en leur faisant reprod'...prononcer de manière collégiale, ça c'est ma 1re partie à moi</p> <p>214. d'accord. Ok Collégiale et éventuellement en cascade ou par groupes, ou <i>boys, girls</i> , des trucs comme ça</p> <p>215. Images projetées</p> <p>216. Images projetées, juste l'image et euh voilà</p> <p>217. Et tu vas répartir des élèves... donc ça <i>crosswords (montre avec son stylo ce qui est écrit à l'envers sur la fiche qu'a écrite la PE)</i> , c'est pour les élèves qui euh ...le <i>memory image-image</i> c'est quand même</p>

		<p>190.bis.Oui</p> <p>91.bis.Pasque quoi qu'il arrive , ils vont tous passer dans chaque...ils vont tous passer avec nous (<i>moue interrogative</i>)</p> <p>192.bis.Non pas pasque les consignes on va...je vais les montrer , on va les donner On va leur expliquer le déroulé, dans la consigne on va leur dire qu'ils vont passer par groupes, on va même montrer au vidéo projecteur ce qu'il faut faire</p> <p>193.bis.Ouais ouais . Ça te va ? Il faudrait juste le détailler pour Laure en fait</p>	<p>pour commencer avec des élèves entre « » à besoins et progressivement ils vont ...que ceux qui sont déjà plus avancés ils vont faire le chemin inverse (<i>mime</i>)... ok, d'accord . Cette démarche là. Et les élèves qui entre « » sont un petit peu plus...comment tu vas répartir sur toi et l'autre tâche en autonomie ?</p> <p>218.Oui oui, mais à moment donné , est-ce qu'il y en a qui vont pas être euh... bloqués, genre «moi je comprends pas ...je comprends pas...ce je sais pas ce qu'il faut faire »</p> <p>219.Les expliquer</p> <p>220.Alors on est d'accord que les consignes, c'est toi qui les donne en français et tu les expliques et moi je suis juste là pour faire du renfort et l'introduction du vocabulaire et la prononciation tout ça</p> <p>221.Parfait, moi ça me va très bien.</p> <p>222.Ok.Hum t'as pas besoin en fait (<i>regarde la fiche rédigée par PE</i>)</p>
44 min 39 s		<p>194.bis.Compétences transversales, je vais mettre toutes celles relatives à au travail de groupes</p> <p>195.bis.<i>Écrit</i>...euh du coup là ils vont travailler en groupes et en équipes aussi</p>	<p>223.Voilà donc euh, oui, qu'est-ce que tu avais mis ? ...savoir prendre la parole</p> <p>224.En groupe et en équipe aussi</p>
44 min 57 s		<p>196.bis.Donc euh, <i>Écrit</i></p>	<p><i>Consulte son portable</i></p>

45 min 18s		197.bis. Je vais mettre aussi accepter de.. / De répéter .	SILENCE
45 min 37 s		198.bis. Coopérer, pour une prononciation améliorée. Je vais pas tout détailler parce qu'on en aurait pour toute la nuit	225. de coopérer ? <i>Répète</i> : de répéter
45 min 40 s		199.bis. Alors ensuite, du coup, le déroulé	<i>Rit</i>
		200.bis. Attends...alors...	226. Déroulé. Donc euh, rituel, la comptine « <i>there's a spider on my head</i> »
		201.bis. Alors, rituel , comptine, euh... <i>recopie</i>	227. Alors, est-ce que tu voudras ? ...du coup c'est toi qui la fait, pasque c'est toi « <i>there's a spider on my head</i> »
		202.bis. <i>La coupe</i> : attends, alors là, excuse , on doit quand même, ça prend, ça doit prendre on va dire 1 min, faut, il faut...	<i>Lui montre le précédent brouillon</i> 228. <i>Répète</i> : <i>there's a spider on my head</i> . Après sur la...
		203.bis. Il faut que ce soit ...il faut qu'on retombe, qu'on tombe sur 45 min du coup	229. Il faut que ce soit
		204.bis. Oui	230. D'accord. Réactivation des connaissances, ça on part avec des images projetées au tableau et on alterne une-une pour qu'ils puissent (<i>ton pas vraiment une question franche, mais un peu comme une question</i> euh voir, en associer en anglais et moi je vais arriver dans ta classe ils vont pas me connaître ..euh...je vais pas parler français exprès, je vais faire semblant de pas comprendre, du coup
		205.bis. Ouais, c'est ça. <i>Sourit</i>	231. <i>Sourit</i> . Voilà
47 min 03 s		206.bis. Alors, réactivation des notions vues ...alors on a dit, projection, c'est ça Projection d'images...	232. Oui projection De l'album
41 min 17 s		207.bis. De l'album	233. Donc, <i>witch, owl</i> etc.
		208.bis. Ouais, des couleurs on avait dit	234. Des couleurs oui

47min 27s		209.bis. Projection d'images de l'album, euh... <i>Écrit</i>	
47 min 36 s		SILENCE	
47 min 44 s		210.bis. Plus couleurs . Donc, euh qu'est-ce qu'on attend qu'ils donnent ...à tour de rôle avec	
		<i>Écrit</i>	
48 min 16 s		SILENCE	235. On donne la parole, on fait répéter et en groupe et ...
		211.bis. Donc en fait, on donne la parole...	SILENCE
		212.bis. Continue d'écrire	236. Euh...
		214.bis. Répétitions collectives, au hasard, euh...	237. Voilà
		215.bis Voilà	238. Donc là c'est 3. 4. réactiver , non
48 min 29 s		216.bis Ensuite, on a dit	239. C'est introduction du nouveau vocabulaire
48 min 40 s		217.bis Introduction...	SILENCE
		<i>Écrit</i>	240... des nouveaux mots, donc là, ce qu'on a défini, il y a 8 mots
		218.bis. Attends, juste, excuse moi il faut quantifier, on a pas eu le temps	241. D'accord
		219.bis. La réactivation des notions vues ...ça peut être hum...2-3 min	242. -3 min ça va vite ça
		220.bis. Ensuite introduction de nouveaux mots de vocabulaire	243. Là il y a 8 mots
		221.bis. Ouais	244. Et moi je dirais bien 5 min
		222.bis. 5 min	245. Bien 5 min
		223.bis. Et donc là , comment on s'y prend ?	246. Répétition chorale . Tu projettes l'image <i>Fait le geste</i>
		224.bis. Projection	247. Projection de l'image et je prononce le mot et, je leur fais répéter le mot, généralement je fais répéter 3 fois le mot (<i>fait des moulinées pour mimer les 3 fois</i>)
49 min 33 s		225.bis. Projection, excuse-moi,	248. Répétitions du mot, collégiale

50 min 17 s		<p>alors projection d'images euh</p> <p>226.bis.Toi tu dis le mot</p> <p>227.bis.Comment on dit ? Tu nommes le mot ? Tu le prononces ?</p> <p>228.bis.Prononciation <i>Ecrit</i></p> <p>229.bis.Ensuite</p> <p>230.bis.Fois trois</p> <p>231.bis.Ok</p> <p>232.bis.Alors oui...</p> <p>233.bis.Ah oui oui oui</p>	<p>249.Je dis le mot</p> <p>250.Je prononce le mot, oui</p> <p>251.Du mot</p> <p>252.Répétitions collégiale 3 fois et au hasard , 3 fois généralement, et pas les mêmes à chaque fois</p> <p>253.3 fois en individuel</p> <p>254.Ok Euh... donc là il y en a pour 5 min et après donc c'est toi qui va ...</p> <p>255.C'est euh ... passation des consignes ok, il aura fallu anticiper que les ateliers soient prêts</p>
50 min 30 s		<p>234.bis.Ouais ouais . Matériel et tout .</p> <p>235.bis.Donc euh, présentation , passation des consignes pour présenter les ateliers , donc euh...</p> <p>236.bis.Atelier , atelier...</p> <p><i>écrit ce que lui dicte la PC</i></p> <p>237.bis.Dans une chaîne de mots ?</p> <p>238.bis.C'est ça</p> <p>239.bis.<i>Répète</i> que le serpent</p> <p>240.bis.Le mot croisé tu as l'image</p>	<p>256.D'accord</p> <p>257.D'accord</p> <p>258.Euh...donc c'est euh...</p> <p>259.Atelier memory image-image. Donc c'est plus l'aspect phono . Après il ya ton atelier à toi le domino image-mot , pour le lien image-graphie</p> <p>260.Après tu as l'atelier serpent de mots pour la discrimination du mot dans une ..., dans un...<i>cherche et agite son doigt en même temps</i></p> <p>261.Dans une chaîne de mots hum Pouvoir séquencer un mot et après le cross, le mot croisé euh ou le mot mêlé comme tu veux, c'est pas la même démarche mots mêlés et ...c'est un peu le même truc que le serpent</p> <p>262.<u>Ensemble</u> : le mot croisé tu as l'image</p>

52 min 37 s		<p>241.bis.Là je vais mettre l'autonomie</p> <p>242.bis.Et là c'est juste pour s'entraîner à l'écrit en fait</p> <p>243.bis.Oui</p> <p>244.bis.On inverse/ inverser je pense, moi je pense Ouais</p> <p>245.bis.Oui pasque là comme support il y a l'image et l'écriture</p> <p>SILENCE</p>	<p>263.Pour voir s'ils ont mémorisé le, la graphie enfin...</p> <p>264.<i>Répète</i> l'autonomie Et le...il faut que sous l'image,il y ait le mot écrit et qu'ils puissent le remettre dans la case</p> <p>265.Et donc, en fait , le mot mêlé, le serpent de mots, c'est quand même plus compliqué que ça du coup</p> <p>266.Donc il faudrait plutôt repositionner</p> <p>267.Au niveau des (<i>fait des moulignées de bras au niveau du cerveau</i>) activations</p> <p>268.C'est ça. <i>Se met à écrire aussi</i></p> <p>SILENCE</p>
	Chronogénèse	<p>246.bis.Déjà la passation des consignes il faut compter à mon avis 5 min</p> <p>247.bis.4-5 min qu'ils sachent dans quel sens ils vont tourner, qui va avec qui, constitution des groupes, on annonce qui va avec qui</p> <p>248.bis.Donc on en est à combien ? <i>Retourne sa feuille et compte</i> 1, ici on a dit 4 et 5 ça fait 9, 9 et 5 ça fait 14, 14 et tu vois on a dit oui, 14 et 40 ça fait ouais...</p> <p>249.bis.Oui, mais après ça sera pas ...c'est pas non plus de l'intensif , pasque eux ils ont besoin de bouger, de passer d'une phase orale à l'écrit, et si s'ils bougent c'est pas ...on peut aller jusqu'à 55 min , c'est</p>	<p>269.Donc ça ça fait...chaque atelier fait 10 min</p> <p>270.Oui facile pour qu'ils aient bien tout compris</p> <p>271.Rien que ça il y a 40 min</p> <p>272.Ca fait 55 min</p>

	<p>pas grave</p> <p>250.bis.Là on compte 40 min</p> <p>251.bis.Et donc 5, ateliers et là on a dit 40, hein ?</p> <p>252.bis.Parfait</p> <p>253.bis.Restitution pour le 6</p> <p>254.bis.Ok</p> <p>255.bis.Ouais, projection des images ..</p> <p>256.bis.Euh...ça peut être... coller dans...</p> <p>257.bis.Oui pour moi, la trace écrite elle est là en fait</p> <p>258.bis.Ca ils vont garder dans le...</p> <p>259.bis.Pour vérification euh de la mémorisation et de la prononciation</p> <p>260.bis.Ca c'est une sorte aussi d'évaluation quand même. et euh...je mets juste que la trace écrite</p> <p>261.bis.Ouais <i>Finalise en écrivant atelier A, atelier B (le dit en même temps qu'elle le fait)</i></p> <p>262.bis.D et C, à coller dans les cahiers</p>	<p>273.oui voilà</p> <p>274.Ok</p> <p>275.40 min avec un timer au tableau</p> <p>276.40 min, ça fait 4 ateliers de 10, c'est tout Et après, restitution</p> <p>277.6, restitution . On projette les images et on voit qu'est ce qu'ils s'en souviennent</p> <p>278.Comment ils s'en souviennent, comment ils se souviennent de la prononciation, à nouveau répétition chorale, tout ça et là on passe 5 min ...voilà</p> <p>279.Ah, euh...<i>prend la tête dans ses mains</i>...ouais...mais donc du coup , pour qu'ils aient une trace de ce vocabulaire ...</p> <p>280.<i>Coupe PE</i> : ils peuvent avoir ces fiches là de toute façon</p> <p>281.Elle est là, elle est dans les ateliers en fait. Ok d'accord</p> <p>282.Dans le cahier du jour ... d'accord</p> <p>283.D'accord</p> <p>284.La TE, elle est fait dans les ateliers en fait</p> <p>285.Non, atelier D et C</p> <p>286.Trace écrite dans les ateliers C et D . ok. Tout semble cohérent</p>
--	---	---

56 min 40 s		263.bis. Cohérent ça l'est	<i>Ironique en regardant les traces écrites, 287.j'ai beaucoup travaillé ...</i> 288. On va joindre ça, voilà...hop <i>(en a assez)</i> Voilà !! <i>Coup d'oeil vers la caméra (qui veut dire, stop!!!)</i> <i>Me demande s'il y a encore des réactions à chaud...</i>
-------------	--	-----------------------------------	--

ANNEXE 11

Questionnaire écrit « à chaud » de Salomé après la séance de construction de la séance de co-animation (02/06/2020)

1.C : Tu viens de co construire une séance de co-animation , comment vous y êtes-vous pris ?

2.PC Déjà on a cherché la définition de co-animation (rigole) parce qu'on était pas sûre, pasque moi j'ai jamais fait et Iris non plus. Et il fallait d'abord qu'on se mette d'accord sur la définition de ce que c'était et de voir comment on répartissait les rôles, donc euh...

3.C. Qu'est ce qui t' a paru facile , difficile ?

4.PC : Ce qui m' a paru difficile c'est de tout mettre sur papier parce que honnêtement c'est ...ce que je veux dire avec des années d'enseignement c'est toujours plus facile...en tout cas il y a des choses vraiment réflexes que ce soit chez elle ou chez moi et euh... qu'est-ce qui est facile justement c'est que euh...ben...on est relativement à l'aise quand même avec qu'est ce qu'on peut définir comme objectif avec euh...avec nos élèves et ce qui a été plus difficile peut être c'est de savoir si c'était elle qui venait ou moi qui venait pasque c'est pas forcément très très évident. Euh , comme question moi j'aurais bien voulu aussi a posteriori qu'elle vienne dans dans dans dans ma classe, mais je me demande ce que ça aurait donné, une séance de co animation où Iris serait venue dans ma classe , voilà...

5.C : Qu'avez –vous privilégié ?

6.PC : Ben du coup, on a privilégié le fait que je vienne dans dans dans sa classe .

7.C : Qu'est-ce qui a guidé vos choix ?

8.PC : Ben c'est la...la...le fait que ...déjà que ce soit plus facile que ce soit moi qui vienne, car j'ai des heures de creux par rapport à elle, ça j'imagine mais ça on l'a pas dit, mais c'est sûr que c'est plus évident ... et la...le fait que ma formation fait que j'ai pas le même niveau d'anglais qu'elle ...voilà...

9.C : Qu'est-ce qui était différent ou pareil par rapport à comment tu prépares une séance d'habitude ?

10.PC : Euh...rigole...le fait qu'on ait tout à écrire déjà parce que moi j'ai j'ai ...je suis beaucoup plus ...euh... je suis structurée pareil au niveau du temps, ce serait mentir que de dire le contraire, mais je suis peut être plus à l'arrache en fait, je fais pas les choses aussi...aussi chronométrées et ..et.. j'ai les enchaînements peut être plus fluides parce que j'ai la liberté justement de...de...penser que moi je n'ai qu'une séance d'anglais, que je peux revenir sur des choses, que j'ai ... j'ai 4h rien qu'à moi dans la semaine où je fais que de l'anglais et que j'ai des objectifs peut être des fois que par semaine pasque je vois que les élèves galèrent et voilà, que elle est plus contrainte par le temps.

11.C : Veux-tu rajouter quelque chose ?

12.PC : Comme je disais au début, moi j'aurais bien voulu voir, ou qu'on réfléchisse aussi, à comment..Qu'est-ce qu'on aurait fait si elle était venue dans dans ma classe avec des des collégiens pasque...ben, qu'est-ce qu'on aurait fait ? est ce que ça aurait été différent ? est ce qu'on aurait proposé d'autres activités ?, c'est...c'est...c'est ça qui aurait pu être intéressant à voir, mais euh ...mais voilà...

ANNEXE 12

Questionnaire écrit « à chaud » d'Iris après la séance de construction de la séance de co-animation (02/06/2020)

1.C : Tu viens de co construire une séance de co-animation , comment vous y êtes-vous pris ?

2.PE : Alors, avec Salomé on s'est interrogées pour construire une séance de co-animation, on s'est demandé quel était l'intérêt d'une séance de co-animation et euh...qu'est ce que ça allait nous apporter dans notre, dans notre projet à nous et ...pour cette séance-là on est parti du principe que Salomé viendrait, en fait euh... m'appuyer et euh...permettre aux élève d'avoir la meilleure prononciation possible sur des mots de vocabulaire nouveaux.

3.C : Qu'est-ce qui t'a paru difficile et facile ?

4.PE : Euh , difficile c'était de , de... d'essayer de respecter le fonctionnement de la co-animation , pasque là ça paraît être davantage une aide renfort de la part de Salomé et donc il a fallu que moi aussi je trouve ma place euh...pour que je sois pas euh...ou spectatrice ou euh...ou euh...passive puisque Salomé vient m'aider , donc trouver euh ma place à moi qui fait que notre séance...

5.PE : Pardon, j'ai été coupée.... *Enregistrement arrêté qu'elle fait reprendre* donc 2^e partie, ce qui a été facile ça a été de travailler avec Salomé, on a la sensation d'avoir bâti une séance cohérente et qui nous satisfait à toutes les deux d'un point de vue euh...ben ...d'un point de vue de l'organisation, à savoir est-ce que les enfants... qu'est-ce qu'ils vont retenir, qu'est-ce qu'ils vont sortir de cette séance et à la fin de cette séance est-ce qu'ils auront progressé ? est ce qu'ils auront avancé ? et euh...sachant qu'on avait quand même en tête toutes les deux cette idée euh ... finalement ça a été facile de s'organiser avec Salomé.

6.C : Qu'avez-vous privilégié , qu'est-ce qui a guidé vos choix ?

7.PE : Hum, on a privilégié l'aspect euh prononciation et mémorisation d'un nouveau vocabulaire euh peut être pour confronter un peu nos façons de faire même si en discutant on se rend compte qu'on fait un peu de la même façon, mais peut être que, peut-être que dans la pratique réellement on se comporte pas de la même façon, on agit pas pareil, Salomé a des facilités, des réflexes que moi peut être je n'ai pas donc du coup ça permettait que les enfants euh...aient accès aux deux façons de fonctionner .

8.C : Qu'est-ce qui était différent ou pareil par rapport à comment tu prépares une séance d'habitude ?

9.PE :Alors, ce qui était différent c'est euh peut être euh, peut être euh détailler euh, détailler... nous on a plutôt tendance à détailler beaucoup et Salomé s'est ralliée à ma façon de faire puisque a priori elle détaillait euh pas forcément tout ce qu'on nous demande parfois en élémentaire, c'est peut être un autre étayage, pas dans le même registre, mais bon voilà, donc euh , ça c'était un peu différent finalement sur la façon de construire une séance, mais euh finalement ça se recoupe, les notions sont quand même, sont quand même les mêmes.

10.C : Veux tu rajouter quelque chose ?

11.PE : Oui, j'ai trouvé que c'était motivant de travailler avec Salomé, c'est très motivant de construire avec elle pasque elle est, elle est à écoute des propositions que je peux faire, il m'a semblé être à l'écoute des siennes et on est capable, il m'a semblé, en tout cas sur le papier, de réajuster ensemble et de revenir sur des choses qu'on a pu , qu'on a pu décider. Voilà...

ANNEXE 13

Fiche de préparation de la séance de co-animation

Séance ... = Co-animation avec Solomé

Objectif : S'approprier et mémoriser la prononciation d'un lexique nouveau.

Pré-requis : * Connaissance de l'album et de son contenu
* connaissances lexicales = witch / cat / owl + couleurs.

- Compétences travaillées : être capable de
* reproduire un son, une accentuation : reproduire un modèle oral
* S'approprier et mémoriser du vocabulaire

- Compétences transversales : être capable de :
* travailler en groupe / équipe
* Attendre son tour de parole, prendre la parole à bon escient
* Accepter de répéter, coopérer pour une prononciation améliorée.

Déroulement

① Rituel = Comptine "There's a spider on my head"
1 min. (Nath)

② Réactivation des notions vues.
Projection d'images de l'album (witch / cat / owl + couleurs).

A tour de rôle, Salomé 2 moi : tour de parole, répétition, répétition collective ou au hasard, (2-3 min)

③ Introduction de nouveaux mots de vocabulaire. (Salomé)
(5 min)

- * Projection de l'image
- * Prononciation du mot par Salomé
- * Répétition collective x3 + répétition en individuel x3.

④ Passation de consignes pour présenter les ateliers (Iris) (4-5 min)

⑤ Ateliers (40 min)

* Salomé: Atelier (A) Néon "image / image"
aspect phonologique

* Iris: Atelier (B) "Image - mot": lien image / graphie

* Atelier Serpent de mots (D) Discrimination du mot dans un ensemble de mots (autour)

* Atelier mots croisés (C) avec image et écriture. (autour)

⑥ Restitution : Projection des images pour vérification de la mémorisation et de la prononciation

Trace écrite dans ateliers (C) & (D) à coller dans cahiers.

2

Liste des mots pour cette séance

- skeleton
- mummy
- skull
- ~~bladas~~ broom
- vampire
- zombi
- ghost
- cauldron

ANNEXE 14

Transcription de la leçon d'anglais « ordinaire » d'Iris (13/12/2019) : 35 min et 9 s environ

VIDEO 1 :

1 **PE** appelle une élève qui vient au tableau tirer une carte 40s

2 L'élève lit : the sea

Un élève tout bas devant moi : je crois que je sais ce que ça veut dire

La PE écrit « the sea » au tableau

3 L'élève au tableau désigne Alexandre

4 Alexandre: la mer

5 L'élève au tableau : oui

6 **PE** : *very good*. Alors... s'approche de la carte de l'élève au tableau et montre les mots avec le marqueur du tableau

7 L'élève au tableau lit sur la même carte: que signifie « *seafood* » ?

Quelqu'un dit quelque chose, mais on entend pas

8 **PE** : attends attends. Écrit *seafood* au tableau

9 Un élève : un repas à la mer, un truc comme ça

10 **PE** : Mohamed

11 Mohamed : tu surfes sur la mer...sur la mer

12 **PE** entoure *sea* au tableau. On le connaît ce mot, c'est...

13 un élève : la plage

14 **PE** montre *sea* au tableau ; On est d'accord que ça veut dire

15 Class : mer

16 **PE** entoure ensuite *food*

17 L'élève au tableau : Et un indice c'est que *food* ça veut dire « nourriture »

Des élèves lèvent la main

18 Une élève (bas) : nourriture en mer

19 Elève au tableau : quoi ?

20 nourriture en mer

21 Elève au tableau : presque, mais...

22 Elève 18 : fruits de mer !

23 **PE** lève les 2 pouces en l'air en signe d'approbation. *So, you write this word* (montre « *the sea* ») qu'elle surligne sur le TNI.

PE passe dans les rangs , l'élève au tableau retourne à sa place. Se dirige et s'arrête vers un élève qui n'a toujours pas sorti ses affaires. *That's okay ?*

PE retourne vers le TNI sur lequel elle écrit la traduction du mot : la mer

24 **PE** : *you repeat after me : the sea*

25 class : *the sea*

26 **PE** : Manon ?

27 Manon : *the sea*

28 PE : *very good. Mohamed*

29 Mohamed : *sea*

30 PE : *the sea*

31 Mohamed : *the sea*

32 PE : *Shainez*

33 Shainez : *the sea*

34 PE : *very good* 3 min

35 PE : alors, on me demande si on fait l'écriture sur les tee-shirts. C'est quand ça ?

36 Un élève : à la fin

37 un autre : à la fin de l'anglais

38 PE : *at the end. Okay ? Okay* Thomas ?

CHANGEMENT D'ACTIVITE 3min 16 s

39 PE : *hello, my name is Nathalie* (la PE se penche vers un élève devant)

40 Thibaut : *hello, my name is Thibaut*

PE lui montre ensuite son voisin

41 Thibaut : *hello, what's your name ?*

42 L'autre répond

Pendant ce temps, la PE lance la même activité vers un autre groupe

43 PE : *hello, my name is Nathalie. What's your name ?* (Et c'est parti, les élèves continuent tout seul sur la même rangée)

PE revient vers la colonne dans laquelle elle avait commencé le jeu pour voir où en sont les élèves qui ont continué sans elle à se poser les questions

La vidéo s'arrête 4 min 19 s

La vidéo reprend après quelques secondes d'arrêt

VIDEO 2 : 20 s

La PE continue de faire le tour des tables pour écouter les élèves. Les élèves ont tous compris qu'ils devaient se poser les questions entre eux

VIDEO 3 : 30 min et 30 s

1 PE : *what's your name ? or ...*

2 Class : *what is your name ?*

La PE met les 2 pouces en l'air pour montrer qu'elle est contente de la réponse donnée

3 PE : *very good. We can say my name is or...*

4 Class : *my name's*

5 PE : *my name is or* (mime l'alternance avec ses mains)

6 Class : *my name's*

7 : PE : *okay ?*

PE s'adresse à un élève

8 PE : *what's your name ? Speak louder* (mime de monter le son avec la main)

9 Un élève : *my name is XX*

10 PE : *very good*

10 Un autre : *my name is YY*

11 PE : *very good*

12 PE : *so, how are you today ?*

PE se dirige vers l'ordinateur de la classe placé derrière son bureau . La classe est équipée d'un tableau numérique

13 PE : *we're going to ...to sing* 00'52

14 Class : ouais. (la PE ouvre une page au tableau qui montre qu'ils vont écouter une chanson)

15 PE : *are you ready ?*

16 Class : *yes !!*

Une vidéo de la chanson passe au tableau et les élèves la regardent en même temps qu'ils chantent. Les paroles s'affichent au fur et à mesure. Pendant ce temps, la PE circule dans les rangs. Les élève suivent et imitent la gestuelle des bonhommes qui apparaissent sur la vidéo.

17 Class : *hello how are you, hello how are you ?* 1 min 11 s

Les élèves prononcent « are » comme s'il y avait un H

18 Class : *I'm tired, I'm bored, I'm okay, I'm angry, I'm very sad today. hello how are you, hello how are you ? I'm great, I'm fine, I'm okay. I'm happy, I'm wonderful today*

La PE chante avec ses élèves

19 Class : *hello how are you X 3 I'm very well today.*

La PE arrête la vidéo lorsque la chanson se termine. 2 min 56 s

20 Un élève : ah, c'était trop bien !

CHANGEMENT D ACTIVITE

21 PE : *Elodie, how are you today ?* 3 min 04 s

22 Elodie : muette

23 PE : *Listen. Shainez, come please.*

Shainez se lève et rejoint la PE devant le tableau, face à l'école

24 PE : *Shainez, how are you today ?*

25 Shainez : *I'm happy*

PE montre Shainez du doigt (elle attend la phrase « she is happy »)

26 class : *she's happy*

Visiblement c'est un exercice auquel les élèves sont habitués

27 PE à Shainez : *ask someone*

28 Shainez : Lila

Shainez veut partir à sa place, mais PE la retient

29 Shainez : *hello, how are you today ?*

Lila prend la place de Shainez qui repart à sa place, laissant la place à Lila

30 Lila : *I'm happy*

31 PE : *she's happy too. SHE's or HE's ?*

32 Class : *SHE's*

33 Lila : *how are you today ?* (s'adresse à Amine)
Lila retourne à sa place

34 Amine : *I'm hangry* (mélange hungry et angry)

35 PE : *you are angry ?* Prend l'air surpris

35 Amine : *no, hangry* (refait la même erreur)

36 PE : *hungry ?* Montre Amine du doigt

37 Class : *he's hungry*

38 PE : good
Amine désigne Julie

38 Amine : julie

39 PE : Julie, *come please*. Julie est déjà en route
PE attend qu'Amine pose la question, mais il semble l'avoir oubliée

40 : *Hello...*

41 Amine : hello

42 PE : *how are you ?*

43 Amine : *how are you ?...today*. Part à sa place

44 PE : *Thank you Amine*

45 Julie : I'm happy
PE montre Julie du doigt

46 Class : *she's happy*

47 PE : *okay*

48 Lila désigne une élève : *hello, how are you today ?*

49 L'élève : *I'm sad*
PE la montre du doigt

50 Class : *she's sad*

51 PE : *why ?*

52 L'élève : ben, il pleut et j'aime pas quand il pleut

53 PE : *she's sad because it's...* Interroge la classe du regard. Alexandre

54 Alexandre : *it's raining*

55 PE : *it's raining. Very good. It's raining*

56 L'élève au tableau : Maelle

57 *hello how are you today ?*

58 Maelle : *I'm happy*
PE montre Maelle du doigt

59 Class : *she's happy*

60 Maelle : Elodie

64 PE : Elodie, *come please. And I more* (mime 1) Et après un autre et on arrête
On entend un élève dire : oh (déçu)

64 Elodie : *I'm happy*

64 PE : *she's...*

64 class : *happy*

64 PE : *thank you. 5'44*

Maëlle retourne à sa place

CHANGEMENT D'ACTIVITE : 5 min 47 s

65 PE : voyons, on avait vu quoi ? On avait pas vu que happy, on avait vu quoi ? regarde le cahier d'un élève devant. Voyons, on avait dit qu'on pouvait être (mime quelqu'un qui dort)

66 class : *I'm fine...sad*

Un élève dit la bonne réponse, mais sa réponse est perdue parmi les autres qui sont fausses

67 PE : *I'm sad , shh (fait chut avec le doigt). Repeat after me.* Les élèves répètent en même temps, pas après

68 Class : *I'm tired or I'm ...*(repart voir le cahier de l'élève)

69 Class : *I'm so so*

70 PE : on l'a écrit ?

(prend pour référence le cahier d'un élève)

71 Class : non

72 PE : on peut le dire. *I'm so so . I'm hungry. I'm scared*

Les élèves disent les mots, mais pas les mêmes en même temps, ce qui donne un petit cafouillis sonore

73 Un élève : *angry*

74 PE : *angry*

75 L'élève : *I'm angry*

Les élèves disent les mots, mais pas les mêmes en même temps, ce qui donne un petit cafouillis sonore

76 PE : *so, look* (est allée décrocher une fiche du tableau et la montre aux élèves). *Shh* (fait chut avec le doigt).

This one. La montre aux élèves

77 PE : il est malade (montre la tête de l'élève qui est malade sur la fiche)

78 Un élève : il est malade ? Ah euh...

Bruissements

79 PE : 2 secondes ici, Suzanna. Laissez les ciseaux 2 secondes regardez. On parle de ce personnage (le montre sur la fiche).

80 PE : Victor, tu l'attrapes, tu attrapes tes affaires d'anglais. T'avais rien du tout ? On l'avait pas mis dans le casier ? Regarde dans ton casier si tu l'as.(ce que fait l'élève) Ce personnage là il est malade. Il est...

91 Un élève : ah, je sais, ah...

92 un autre : *fine*

La PE se dirige vers le tableau et écrit « *I'm sick* »

93 Une élève : *sick.* Ah oui !

94 PE : *I'm sick. Okay ?*

La PE cherche une feuille pour l'élève qui n'a plus son cahier, mais n'en trouve pas et va lui dire de regarder sur le cahier de son voisin

Pendant ce temps, les élèves découpent la figure du personnage malade. Un élève devant moi chante en anglais la chanson du début et se justifie : 8 min 26 s « oui je chante, mais on est anglais là . Quand tu chantes de l'anglais, c'est bon. »

Les élèves découpent puis collent et écrivent l'humeur en dessous du personnage. ECRITURE

95 PE : *repeat after me, I'm sick*

96 Class : *I'm sick*

97 PE : *I'm sad*

98 Class : *I'm sad*

La PE passe dans les rangs pendant que les élèves découpent et collent

99 PE : *I'm tired*

100 Class : *I'm tired*

101 PE : *I'm hungry* (ne prononce pas le h)

102 Class : *I'm hungry* ((ne prononcent pas le h)

103 PE : *I'm scared*

PE relance un élève qui joue avec ses ciseaux 9 min 01 s

104 PE : Elodie, c'est bon ?

Secondes passent

105 PE : allez (s'assoit sur une table devant) 9 min 47 s, pour essayer de jouer au jeu du « qui est-ce ? » , vous vous rappelez ?

106 Un élève : ah oui, il nous faut des personnages

107 PE : il nous faut des personnages, mais il faut d'abord qu'on apprenne à dire certaines choses, à se poser certaines questions. Hier on avait juste commencé à se demander ...qu'est-ce qu'on s'était demandé ? désigne un élève qui lève le doigt

Les élèves attrapent une fiche avec différents personnages

108 Souhaib : *o are you ?* (veut sûrement dire «who are you ?

109 PE : *who are you ?*

110 L'élève se corrige : *who are you ?*

111 PE : c'était pour se demander quoi ? Khalid

112 Khalid : *qui es-tu ?*

113 PE : *qui es-tu ? Et on cherchait la réponse...je suis...*

114 Class : *boy... a girl*

115 PE : je vais vous demander, vous me dites si vous êtes un garçon ou une fille, d'accord ? Thomas, *who are you ?*

116 Thomas : *a boy*

117 PE : alors, *I'm a boy*

118 Thomas : *I'm a boy*

119 PE : *good. Inaya, who are you ?*

120 Inaya : *I'm a girl*

121 PE : *good. Pedro, who are you ?*

122 Pedro : *I'm a boy*

123 PE : *good. Oyhan, who are you ?*

124 Oyhan : *I'm a girl*

125 PE : *very good. Julie*

126 Julie : *I'm a girl*

127 Souhaib : *I'm boy*

128 PE : *I'm a boy*

129 Souhaib : *I'm a boy*

130 PE : Souhaib, euh, Mohamed

131 Mohamed : *I'm a boy*

132 PE : Elodie (sourire d'encouragement)

133 Elodie : *I'm a girl*

134 PE : *Good !! Euh, Suzanna*

135 Suzanna : *I'm a girl*

La PE de déplace dans la classe, désigne un élève qui répond « *I'm a boy/ a girl* ». 11 élèves sont ainsi désignés et répondent correctement

136 PE : *very good* 11 min 23 s. Léandre tu veux me dire, *who are you ?* (Léandre ne fait pas partie de la classe, mais la PE l'accueille la journée, car cela se passe très mal avec l'autre PE)

137 Léandre : non

138 PE : bon, on te laisse tranquille. Shayan.

139 Shayan : *I'm a boy*

140 PE : *very good. Thibaut ?*

141 Thibaut : *I'm a boy*

PE désigne un élève

142 L'élève : *I'm a boy*

143 PE : *very good. Tout le monde a tout ?*

144 Class : oui

145 PE : on va relire le nom des personnages ? et après essayer un tout petit jeu, d'accord ?

CHANGEMENT D'ACTIVITE 11 min 52 s

PE se dirige vers l'ordinateur pour mettre en place le document. Léger bruit dans la classe.

12 min 23 s **CHANGEMENT D'ACTIVITE**

On entend un léger bruissement

146 PE : *shh, 1, 2, 3*

147 Class 4,5, 6, 7, 8, 9, 10

La PE s'est arrêtée de compter, les élèves prennent la suite et se taisent quand 10 est atteint

12 min 40 s

12 min 46 La PE montre le prénom du 1^{er} personnage au tableau

147 Class : Bob

148 PE : alors, maintenant qu'on a compris, on va dire si c'est un garçon ...on va dire...

149 Un élève : *he's a boy*

150 PE : *he's a boy*. Si c'était une fille on aurait dit

151 Class: *she's a girl*

152 PE : *he's ou he is*. Vous vous rappelez...manipule le TNI et écrit « he is...he's ». Vous vous rappelez ? 13 min 10 s.

153 Class Oui

154 PE : oui ? Fait répéter en montrant les 2 phrases.

155 Class : *he is...he's*

156 PE : lequel on choisit ? montre le 1^{er}

157 Class : *he is* (le 1^{er})

158 PE : allez...désigne les différents personnages

159 Class : *he is Bob, he is Rick, he is Willy, he is Brian, he is Peter, he is Andy, he is Tom, he is Jordan, he is Rudy, he is James, he is Robin, he is Sam, he is Greg, he is John, he is Tim*

160 PE : good. Euh, Souhaib, can you say me ?

161 Souhaib : *it's Greg*

162 PE : Greg, *good* 13 min 56 s

163 PE : shhhh

Les élèves attendent avec leur fiche tandis que la PE prépare le TNI : elle transforme le *he is* en *she is* et le *he's* en *she's* 14 min 11s

Le TNI affiche la liste des personnages filles avec leur prénom (même chose que pour les garçons)

PE fait répéter à la classe

164 Class : *she is Pam, she is Melinda, she is Colleen,*

Les élèves disent bien Colleen, mais PE reprend

165 PE : *she is ?*

166 Class : Colleen

167 PE : Colleen

168 Class : *she is* ...certains disent Piper correctement tandis que d'autres le prononcent comment en français

169 PE : qu'est-ce qu'on a dit hier ?

170 Class : *Piper* (prononcé correctement). *She is Samantha, she is Phoebe* (certains disent Phoebe correctement tandis que d'autres le prononcent comment en français

171 PE : *she is ??*

172 Class : *Phoebe*

173 PE : *Phoebe*

174 Class : *she is Jane, she is Kathy, she is Bella, she is Molly, she is Britney* 'prononcé bizarrement, mais PE ne réagit pas), *she is Karen, she is Alison, she is Mary* (prononcé comme en français)

175 PE : corrige, *Mary*

176 Class : *Mary* (corrigé)

177 Class : *she is Shang*

178 PE : est-ce que Grégoire et Alexandre vous allez discuter comme ça longtemps ? Vous pouvez participer avec nous ? Oui ? 14 min 40 s Okay

179 PE : maintenant, vous allez vous mettre 2 par 2 ...attendez, vous écoutez d'abord...et vous allez (prendre une fiche à un élève) ...on va commencer à apprendre à jouer au « qui est-ce ? », mais aujourd'hui ... inintelligible... encore trop tôt, on a pas toutes les questions pour pouvoir y jouer. Seulement aujourd'hui vous allez vous demander si vous êtes...vous allez demander à votre copain si c'est un garçon ou une fille...d'accord ? Oui, une fois que vous savez ça , il suffit de choisir la bonne...

180 Un élève : la bonne page

181 PE : la bonne page ...ensuite vous allez vous demander si il est tel ou tel personnage et l'autre il doit vous répondre « non je ne suis pas ». On fait un essai pour vous montrer ? On essaie, Shainez ? Come please. On vous montre

182 PE : donc moi je choisis. Je vous le dis, là on est en train de montrer, on ne joue pas. Moi je choisis d'être Colleen. Donc Sherine, tu choisis d'être qui ? 15 min 21s

183 Sherine : *Piper* (très bas)

184 PE : donc je commence , je te pose une question. *Are you a boy or a girl ?*

185 Sherine : *a girl*

186 PE : tu vas me dire « *I'm a girl* »

187 Sherine : *I'm a girl*

188 PE : donc là je choisis la page ...

189 Class : *girl*

190 PE : à toi de me poser la question

Sherine ne semble pas se souvenir de la question. La PE l'écrit au tableau en rouge : *are you a boy or a girl ?*

On entend les élèves répéter

191 Sherine 16 min 05 : *are you a boy...*

192 PE : *or a girl*

193 Sherine : *or a girl ?*

194 PE : *I am a girl*. Donc tu prends la page

On entend quelqu'un dire « *girl* »

195 PE : et maintenant, comme je sais que elle est une fille, je vais demander tous les prénoms. Je vais lui dire : *are you Pam ?*

196 Sherine : *no*

197 PE : et elle me répond

198 certains disent « *no* »

199 Un élève : *no she is Pam*. Non (la PE rit), non non non . la PE lui fait signe que non

200 PE : tu vas me dire « *I'm not Pam* »

201 Sherine : *I'm not Pam*

202 PE : okay, *I'm not Pam*. À toi, pose moi la question . Tu sais que je suis une fille donc tu choisis chez les filles. *Are you...* PE lui montre le tableau. Tu me demandes à moi : *are you ?*

203 Sherine : *are you Bella ?*

204 PE en faisant signe que non : *I'm not Bella*

205 PE : *are you Piper ?*

206 Sherine : *yes*

207 PE : *yes* . Tu d...*I'm...*

208 Sherine : *I'm Piper*

209 PE : okay, et là , j'ai gagné, d'accord ?(montre son torse avec sa main) Oui ? car je l'ai découverte en 1^{er}.

Les questions donc ...la 1^{re} c'est ...(montre le tableau)

210 Class : *are you a boy or a girl ?* en même temps que le dit PE

210 bis *are you a boy or a girl ?* PE :D'accord ? Ensuite lorsqu'on sait, on va demander « *are you Rick ?* », « *are you Jordan ?* », « *are you Kathy ?* » et on répond (on entend juste un élève dire « no ») « *No I'm not Jordan* » or « *I'm not Piper* » ou alors si c'est la bonne réponse, « *yes I'm ...*

210 bis un élève dit ou she is

211 PE : okay, on essaie ? (PE fait le choix de ne pas relever ou n'a pas entendu ?). Qui n'a pas compris ? C'est bon ? Oui Mona ? je voudrais que Mona puisse poser sa question.(Shérine repart à sa place). Shhh

212 Mona : si on st une fille on a le droit de choisir un personnage garçon ?

213 PE : bien sûr !!! Tout est possible Mona, bien sûr

DEBUT PAIR WORK 17 min 53 s les élèves se choisissent un partenaire et commencent à jouer

Ecoute d'un binôme (placé devant la caméra)

214 Un élève : Je commence. *Are you a boy or (a) girl ?*

215 L'autre répond : *I'm a boy*

216 le même que 215 *Are you Roy ?*

217 ne comprend pas : tu dois dire « *I'm a boy, I'm a girl* »

218 *I'm a boy* (mais l'a déjà dit en 215 donc ne comprend visiblement pas ce que lui veut son binôme)

219 *I'm a boy* (l'autre). C'est à moi . *And black hair ? Black hair* ça veut dire « il a les cheveux noirs ? »

220 regarde le tableau puis revient à sa fiche, l'air perdu

221 L'autre : quoi ? mais dis plus fort

Balayage de la caméra vers le restant de la classe. Si certains jouent le jeu, d'autres ne font absolument rien à part tourner la feuille dans tous les sens

La PE circule dans la classe et écoute certains binômes

C'est l'heure de départ d'une élève à besoins particuliers avec son AVS

222 PE : Elodie s'en va

223 Class : au revoir

224 On entend un élève dire « *good bye* »

PE va s'occuper du binôme qui n'a rien fait depuis le début du pair work. Reste peu. Quand elle part, les élèves ne se mettent pas à parler pour autant. L'un continue à tourner sa feuille et à rire en regardant les personnages.

Brouhaha dans la classe. Le binôme de la caméra travaille, mais Souhaib parle en français « je t'avais demandé..t'avais dit Sam, non ?

22 min 45 PE vient voir le binôme devant la caméra

225 PE s'adresse au 1^{er} : *are you a boy a girl ?*

226 répond : *a boy*

227 PE : *I am a boy*

228 PE à Souhaib (le binôme) *are you a boy or a girl ?*

229 Souhaib : *a boy*

220 PE : *I am a boy*

221 Souhaib : *I am boy*

222 PE : *a boy*

223 Souhaib : *I am a boy*. J'ai envie de lui poser des questions, mais je sais pas si on a le droit

224 PE : alors, tu as le droit, tu sais les poser les questions ?

225 Souhaib : inintelligible... *and black hair ?*

226 PE a l'air épatée. Le problème c'est que j'ai pas pu vous le faire photocopier en couleur, mais on jouera avec en couleur. *Black hair* tu sais dire ?

227 Souhaib : et eyes

Mais la PE ne l'écoute plus et est partie arrêter le pair work (23 min 58 s)

228 PE : shh. On va s'arrêter là, vous revenez à vos places. Shhh, shhhh. Inaya , tu reviens à ta place. Alors, Mona, Bryan, shhh, Thibaut.

229 **BILAN** 24 min 27 s. J'ai circulé un petit peu , tout le monde utilisait bien les phrases « are you hum hum... Yes I am OR no I'm not », d'accord ? C'était bien, j'ai entendu aussi... PE interrompue par un élève qui fait tomber quelque chose bruyamment. Un élève est encore en train de déménager sa chaise à sa place initiale

230 PE : 24 min 50s avant qu'on finisse, je voudrais juste revenir sur des choses que j'ai entendues. Alors c'est vrai que c'était la version la plus simple du « qui est-ce », on va y jouer mieux, mais pour ça il nous faut des vocabulaires, il nous faut des phrases, mais j'ai entendu plein d'enfants qui avaient envie d'aller plus loin et qui avaient plein de connaissances. Souhaib, tu peux nous dire ce que tu disais ?

231 Souhaib : j'avais dit « *it's black hair* » (cf échange 225)

232 PE : *black hair* ça veut dire quoi ? regarde la classe. Oui, Victor (ce dernier levait la main)

233 Victor : cheveux noirs

234 PE : oui les cheveux noirs, très bien . Il y a d'autres choses que vous savez ?

235 Un élève : tous les cheveux sont noirs

236 PE : tous les cheveux sont noirs ? Alors voilà sur cette feuille que je vous ai donné... s'interrompt pour dire au même élève qui avaient tardivement ramené sa chaise (et qui ne travaillait pas. Cf) Assieds-toi s'il te plaît. Le problème c'est que je vous ai donné un document en noir et blanc, d'accord ? Parce que la photocopieuse couleur j'y avais pas accès donc je vous le ferai photocopier en couleur pour qu'on y joue mieux. D'accord ? oui ? Qui a eu des difficultés ? À poser des questions ? 25 min 52 s

237 un élève répond positivement

238 PE : un peu /on entend pas le prénom/ moi j'ai joué avec toi j'ai trouvé que tu t'en es bien sorti. Avant qu'on passe aux vêtements, 25 min 59 s est-ce que tout le monde a un peu gagné ou un peu perdu dans ce jeu ? Vous avez tous réussi à découvrir le copain ?

Certains : oui... D'autres : non égalité

239 PE : est-ce que il y en a qui peuvent nous dire ce qu'on a appris ? 26 min 11 s Aujourd'hui ? En tout cas, est-ce que vous avez appris quelque chose ? Souhaib et Mohamed on arrête de jouer. Thomas

240 Thomas : *the sea* (fait référence au début du cours que je n'ai pas filmé)

214 PE : qui veut dire...

215 Class : la mer

216 PE : oui. Vous n'avez rien appris d'autre ? Mona ?

217 Mona : *how are you, are you a boy*

218 PE : *are you a boy or ...*

219 Class : a girl

220 PE : tout ça on va l'écrire 26 min 31 s. D'accord ? On va l'écrire pour pas l'oublier. On reprendra et ensuite on regardera vos vêtements

PE va préparer le TNI pour la trace écrite. Efface le tableau.

221 PE : on y va ? Shhh. Écrit « *are you a boy or a girl ?* » qu'elle entoure d'un nuage.

Les élèves copient sur leur cahier, la PE passe dans les rangs

La PE a laissé déborder l'heure de la récréation, on entend les enfants râler. IL faut préciser que je suis arrivée en retard, car il pleuvait énormément et que je me suis trompée d'école !!

L'élève qui n'avait pas son cahier va chercher une feuille pour écrire la leçon dessus.

223 PE : *that's okay ? yes ? that's okay ? Who wants to show us the ...* montre son inintelligible...je sais pas comment on dit 28min 44 s. Allez, Souhaib, *come here*. Tu sais ce qu'il y a écrit ?

NOUVELLE ACTIVITE

224 Souhaib : non

225 PE : non ? PE lit les phrases inscrites sur le tee-shirt de Souhaib. « If you are a real ??? ... » Lit le début puis s'arrête. Est-ce que quelqu'un sait ce que ça veut dire ? Est-ce que quelqu'un connaît des mots sur le tee-shirt de Souhaib ?

226 Une élève : non

227 PE : Pablo

228 Pablo : *new* ça veut dire nouveau

229 PE : oui. Shainez

230 Shainez : you ça veut dire toi

231 PE : oui. Vous avez entendu ? Inaya tu as entendu ? Oui ? Ensuite ?

232 Souhaib regarde son propre tee-shirt : *now* ça veut dire nouveau

233 PE le corrige : *new*. Je pense qu'il y a écrit « si tu es un vrai New Yorkais... »

234 Un élève dit : Statue de la Liberté. Un autre baille fort

235 PE : tu dois connaître ceci .Et ceci c'est ?

236 On entend 2 élèves : la Statue de la Liberté

237 PE : d'accord, thank you Souhaib 29 min 56s. Désigne une autre élève

238 Cette élève vient devant la classe : c'est tout petit

239 PE : c'est tout petit ? Ah ?

240 L élève : *good night*

241 **PE** : *good night*. Oyhan

242 Oyhan : euh, bonjour

243 **PE** : pas tout à fait, mais tu y es presque. C'est... désigne un élève

243 L'élève : bonne nuit

244 **PE** : bonne nuit, *good night*. Repeat

245 Class : *good night*

246 **PE** revient vers l'élève 242. Bonjour , est-ce que tu sais le dire ?

247 Une élève : *hello*

248 **PE** : hello ou alors « *good morning* ». D'accord Oyhan et « *good night* », c'est bonne nuit (mime quelqu'un qui dort). Allez, Inaya.

Inaya va devant la classe et montre son tee shirt

249 Class : *let's go*

250 **PE** : *let's go*

251 Une élève : c'est parti

252 **PE** : c'est parti ! On y va . *Let's go* . *Let's go to the...* PE montre la cours de récréation...récréation ?! Oui ?

On arrête là pour les vêtements, on verra la prochaine fois. *Thank you !*

253 Class : thank you !! 31 min 30 s FIN

ANNEXE 15

Transcription vidéo séance d'anglais « ordinaire » de Salomé (17/12/2020)

Mise en place rituel date + weather

1 PC : *what is the date ?*

Un élève lève la main

2 PC lui tend un stylo : *please go on.*

L'élève sait visiblement ce qu'on attend de lui. Il va écrire la date dans l'espace réservé à cet effet.

3 PC : *Yes Iman*

4 Il demande en français : on est le combien Madame ?

5 PC : en se dirigeant vers son ordinateur : *we're the seventeenth, one, seven*

6 L'élève (4) se dirige vers le coin de la salle avec un marqueur

7 : PC : *oh, you can sit down. Put your hands down please Iman, thank you*

8 : PC : *so, everybody, look at the board and tell me..tell me tell me* (tout en allumant le video projecteur avec la télécommande) « *who's this man ?* »

Au même moment, une élève fille revient à sa place en reposant un marqueur sur la table

9 : PC : *thank you, it's cloudy and /regarde vers le tableau des rituels/...what did you write ? Cold ! Thank you.*

Touche en même temps le bras de la jeune fille qui retourne à sa place. *2 stars, excellent.* Tout en se déplaçant vers la même partie du tableau : *excellent Maissa* (Roumaïssa ?)

11 PC : *one , two, three, four, five, six , seven*

On aperçoit le jeune du début en train d'écrire la date et la PC qui note quelque chose

Réactivation séance précédente

12 : PC : *so, eyes on the board.* /Une image du Père Noël est visible au tableau/ *tell me guys...close your copybooks please...Arthur* (prononciation anglaise), répète Arthur (prononciation française), *close your copybook.* S'adresse directement à l'élève Arthur. *Close it. Mime l'action de fermer. Thank you.*

13 PC 00 :19 *Who's this man ? Who's this man ?* les élèves regardent le tableau

14 : E : **this man is Santa Claus**

15 PC : *ok this man is Santa Claus. Is he nice or is he naughty ?* répète en mimant : *is santa Claus nice or naughty ?*

Les élèves lèvent le doigt . On entend : ah! madame !

16 E : *nice*

17 PC : *he is nice.* Fait signe de répéter : *he is nice*

18 : E répète : *he is nice*

19 PC : *very good. Can you repeat ?* S'adresse à l'ensemble de la classe (embrasse la classe avec un mouvement de bras) : *He is nice.*

20 E ensemble : *he is nice* (00 :38)

21 : PC : *what does he give you ?* (mime). répète 2 fois encore en mimant *what does he give you ?* désigne un élève : *yes I am*

22 : Ian : *he give a gift*

23 **PC** : *he giveS* ; Insiste en en faisant 3 avec ses doigts (3^{ème} pers du pluriel). *Can you repeat ?*
 Un élève lève la main ; la **PC** fait répéter l'ensemble de la classe : *he giveS gifts*. Puis, just Ian

24 Ian : *he gives gifts*

25 **PC** : *yes, all together*

26 EL répètent *he gives gifts*

27 **PC** : *can you do it on your own ?*

28 Un élève répète correctement

29 **PC** : *good*

30 Un 21^e élève (placé au 1^{er} rang) répète, mais pas correctement *he give gift*

31 **PC** la corrige *He giveS* pause *giftS* (sépare bien la prononciation des 2 mots avec le S à la fin)

32 : un 3^e élève répète, mais avec difficulté

33 **PC** : *listen*. S'adresse à l'élève 30 : *he giveS*

34 : *he gives*

35 **PC** : *giftS*

36 E : *gifts*

37 : **PC** *that's a bit complicated*

38 PC désigne Maïssa : *he gives gifts* (bien prononcé) placée au fond de la classe

39 **PC** : *good*. Désigne Shérine placée au fond de la classe ; a des difficultés pour répéter : *its give gifts*

40 **PC** se déplace au fond. Mohamed, would you please stop talking ?

41 : un autre élève répète avec difficulté

42 **PC** *He gives gifts*

43 Elève répète mais peine toujours

44 : **PC** demande à ce même élève de respirer (mime la respiration) : *breathe. He gives* pause

45 : élève : *he give* (bégaye)

46 **PC** : *he gives gifts . It's okay ; he gives gifts*

47 élève répète mais continu à oublier le S : *he give gift*

48 **PC** revient vers le tableau. *Good, he gives gifts (2 :04). Okay. Do you remember what he has ? » 2 :08 PC ouvre un power point. On voit apparaître la question « *who is this man ?* » en dessous de l'image du Père Noel puis la phrase incomplète *This man is...* puis apparaît en gras **SANTA CLAUS. Remember ? Do you remember ? What's this ?** montre la 2^e image, celle des reines et du traîneau*

49 **PC** : *what's this ? 2 :17* tout en désignant l'intérieur traîneau. *Mohamed, will you stop ? right now. Thank you. What's this ? What's this ?*

50 E : *a bug full of..*

57 **PC** : *gifts. A bug ? are you sure ? A bug ? A bug or a bag ?* S'adresse directement à l'élève qui s'est trompé

58 E : *À bag*

59 **PC** : *oh yeah, a bag. Because a bug is un insecte (en français pour les 2 derniers mots). It's a little complicated. A bag full of gifts, very good. Can you repeat ?*

60 :E : *a bag full of gifts*

61 **PC** *all together* (même geste désignant l'ensemble de la classe) : *a bag full of gifts*

62 Class : *a bag full of gifts 2 :47*

63 PC : montre le traineau : *what's this ? remember Santa's, car ? santa's car, what is it ?* désigne un élève avec la main

64 E : là c'est santa Claus

65 : PC : *this, this* tout en soulignant de la main les patins du traineau. *Santa's, car. What is that ? yes...Safia*

66 : 2 :59 Mot incompréhensible On devine *sleigh* mais prononcé « à la française »

67 PC : *not exactly. Starts with an S, you're right.* Désigne un autre élève

68 E : À *sleigh*

69 PC : *very good. It's a sleigh. You all repeat* (même geste désignant l'ensemble de la classe). *Sleigh*

70 class : *sleigh 3 :06*

71 PC : *a sleigh.* Montre maintenant les rennes. *These animals, what are they ? Do you remember ? what are they ? yes Inès*

72 Inès donne le prénom d'un des rennes

73 PC : *no, the name, the name of the animal...he is a what ? Not the names, no, not yet .* Mime non avec les mains

74 E : *reindeer*

75 PC : *a reindeer.* En les montrant : *these are reindeers. Can you repeat ? reindeers*

76 class : *reindeers*

77 PC : *can you count them ? How many ? how many reindeers are there ? How many reindeers ? 3:29*

78 E : : *nine*

79 PC : *so, nine* (montre les rennes au tableau)

80 E : *so nine...nine*

81 PC : *nine what ? nine...*

82 E : : *reindeers* (mal prononcé)

83 : PC : *reindeers*

84 : E : *reindeers* (bien prononcé)

85 PC : *reindeers. Okay. Nine reindeers. Okay. And who is the most important reindeer ? The important reindeer ? The most important reindeer ?*

86 E : *Rudolph and ...*

87 PC : **Rudolph. Rudolph is the most important. Yes 3 :49. Rudolph has a ...** mime un gros nez

88 Class complète : *a nose*

89 PC : *color ?* montre sa robe noire

90 Class : *a nose red*

91 : PC mime l'inversion

92 class : *a red nose*

93. PC : *a red nose. He has a red nose. Can you repeat ?* (même geste désignant l'ensemble de la classe)

94 class : *a red nose*

95 PC : *he has a red nose, he has a ...mime* un nez long...

96 Un élève : *the big*

97 **PC** : *not big... You raise your hand if you want to speak.* Désigne alors un élève

97 Elève : *shiny*

98 : **PC** : *a shiny red nose* (ce que j'avais pris comme « long » est en fait « shiny »)

99 **PC** : *a shiny red nose. Excellent. Can you repeat ? he has a shiny red nose*

100 Elève répète : *he has a shiny red nose*

101 **PC** : *altogether* (même geste désignant l'ensemble de la classe). *he has a shiny red nose*

102 Class : *he has a shiny red nose*

103 **PC** : *okay*

Un élève devant lève la main

104 **PC** : en regardant ce dernier. *Yes, what do you want ?*

105 L'élève de devant qui avait levé la main nomme les rennes 1 par 1

106 **PC** corrige *Don.... And. Rudolph. Excellent, you are a champion ! 4 :36 The nine names. High five .* (Check de la main avec l'élève). *Very good. Right. So, what's the problem this year ? This year we have a problem. What's the problem ?*

107 Elève : *Rudolph has sad because...*

108 **PC** : *Rudolf IS sad* (mime la tristesse) *and cold* and... mime la fatigue

109 Élèves : *and sad*

110 **PC** : *no, not sleepy*

111. Elève : veut dire *tired*, mais prononce mal le mot

112 **PC** : (mime so-so) *tired 5 :15. Tired. Mime* à nouveau (baille). *Can you repeat ? He is tired*

113. Class : *he is tired*

114. **PC** : *he is cold*

115. Class : *he is cold*

116. **PC** : *and he is* (mime la tristesse)...

117. Class : *sad !*

118. **PC** : *sad* (mime à nouveau). *So ? Mime* la colère avec les bras croisés sur la poitrine.

119. Class : *angry, angry*

120 : **PC** : *no. Work no.* Secoue la tête en guise de négation. *He...fait non* avec le doigt

121. Class : *no*

122 : Un élève : Il veut pas, il veut pas faire les cadeaux

123 **PC** : *hum hum*

124 Un élève : ...grève

125 : un autre : il fait grève

126 : **PC** : ah (se touche le menton). *What's the word ? He is on...He is on ST...*

127 Elève : stop !

128 **PC** : *not on stop, he is on strike*

129 Class : *ah, strike*

130 **PC** : *strike , repeat (6 :15) he is on strike*

131 Class : *he is on strike*

132 PC : *he refuses to work*

133 Class : *he refuses to work*

134 PC : *okay, do you remember ? What does he want ? What does Rudolph (le montre au tableau), what does he want ? Elle montre les 5 doigts de sa main*

135 Class : *five*

136 PC : *five what ?*

137 E : *five gifts*

138 PC : *Rudolph wants five gifts*

139 : L'élève reprend *Rudolph wants five gifts*

140 PC : *he wants 5 gifts to work (6 :46) Ah ? So, are you ready to save Christmas ?*

141 Class : *yes !!*

142 PC : *so, what was the first...the first...do you remember (se dirige vers son ordinateur) what was the first gift ? The first gift he wanted ? répète encore what was the first gift ? Affiche une autre image au tableau ; It was Iman*

143 Iman : *a switch*

143 PC : *not exactly a switch, a sweet like a candy, a sweet . Se rapproche des élèves à nouveau : close your copybooks, stop cheating. Désigne un élève*

144 Elève : *a sweater*

145 : PC : *not a sweater. Se dirige vers le tableau en prenant un marqueur au passage et note a sweater*

146 Un élève répète *a sweater*

147 PC barre le 2^e e et le remplace par un a : *sweAter. With an a. How do you say that ?*

148 Un élève redit *sweeter*

149 PC corrige : *a sweater... a sweater*

150. Class : *a sweater*

151 PC au tableau réécrit correctement le mot . *sweater. À sweater like...cherche quelqu'un qui en porte dans la classe...I don't know...what's a sweater in French ? À sweater, a sweater*

152 Un élève : un pull

153 PC : un pull, *un sweat shirt. Okay ? À sweater (7 :48). He wants a sweater. Okay. Now, remember...parts of his body. Elle voit un élève ouvrir son cahier : no no, no,no, no, don't open your copybook yet, not yet. Zoome sur les parties du corps du renne .Okay. The first...Do you remember ? What are these ? (en montrant les jambes), what are these ? (montre ses propres jambes) et désigne un élève*

154 Elève : *legs*

155 PC : *legs, very good. Va écrire le mot au tableau puis se ravise, se retourne vers les élèves. How do you spell legs ?*

156 Eleve : *L. E. G.S*

157 PC : *very good. Legs. Okay. What's number 4 ? Montre ses yeux.*

158 Elève : *eyes (qu'elle prononce « eiz »)*

159 PC corrige *Eyes*

160 EL.se corrige : *eyes*

161. **PC** : *Can you repeat ? Eyes*
- 162 Class : *eyes*
- 163 **PC** : *okay. How do you spell « eyes » ?*
- 164 Elève : *E. Y. E. S* (un autre élève aussi le dit en même temps)
- 164 **PC** : *excellent ! Hum...this, en montrant son nez. This one ? Easy..Said*
- 165 Said : *a nose*
- 166 **PC** : *okay, how do you spell nose ?*
- 167 Said : *N.O. S. E*
- 168 **PC** : *very good. Now, this is a bit more complicated. Do you remember this word ? Starts with an H*
- 169 Une élève : *eah...toes*
- 170 **PC** : *not toes, toes is for a human. Gronde un élève : no, no, don't start, no, do not start. Fais le signe non avec le doigt*
- 171 Un Elève : *a hooves*
- 172 **PC** : *hooves*
- 173 L'élève répète *hooves*
- 174 **PC** : *can you repeat ? (fait signe à l'ensemble de la classe), hooves*
- 175 Class répète *hooves* mais comme si elle disait *whose*
- 176 **PC** : *mind your Hs* (attention à vos H). *Hooves*
- 177 Class : reprend *hooves* correctement
- 178 **PC** : *okay, hooves* Se tourne vers le tableau. *How do you spell hooves Iman ?*
- 179 Iman : *H.O.O.V.E.S*
- 180 : **PC** *Okay, hooves. Écrit le mot au tableau. And the last one...these ?* En montrant sur l'image les bois du renne. Reprend un élève qui regarde la réponse dans son cahier. 9 :14 *No, that's cheating...that's cheating...that's not correct, that's cheating.* **PC** se touche le nez et réajuste ses lunettes
- On entend un élève qui dit en français : t'as pas le droit de tricher
- 181 **PC** : *do you remember ? It starts with the letter A*
- 182 Un élève dit un mot qui n'est pas prononcé correctement
- 183 **PC** : *annn* (appuie sur le n). S'adresse aux élèves : *if you want to say it, raise your hand* (mime avec la main levée)
- 184 Elève : *anthem* (prononce le th « z »)
- 185 **PC** reprend la même prononciation que l'élève « *anzem* » ?
- 186 Un autre élève dit *answer*
- 187 **PC** : *answer ? Not really ? What Enzo ?*
- 188 Enzo prononce encore mal le mot , **PC** en même temps le mime avec la bouche sans qu'aucun son ne sorte
- 189 **PC** : *not exactly*
- 190(9 :45) Elève dit le mot presque parfaitement
- 191 **PC** le répète : *antlers. Can you repeat* (signe similaire à l'ensemble de la classe). *Antlers*
- 192 Class : *anlers*
- 193 **PC** passe au français. C'est quelle partie du corps de l'animal ? désigne un élève

194 : Elève : les bois

195 **PC** : *okay*, pas les cornes, on est d'accord hein ? (doit en signe d'avertissement). Les bois.

196 Un élève dit : les cornes c'est pour les vaches je savais

197 **PC** écrit antlers au tableau à l'endroit prévu pour cela (dessin ave des étiquettes à compléter).9 :59 *Okay, so what's the...if you put the* (regarde le dessin l'air de réfléchir)...*so, what's the second gift ? Gift number 2 ? What's gift number 2 ?*

Dans les étiquettes-mots une lettre a été encadré. Il s'agit de reconstituer un mot à partir des lettres encadrés

198 Elève de devant : euh, en fait il faut mettre S...O

199 **PC** : *can you spell ?* Trace 4 traits correspondants aux lettres à replacer pour trouver le mot recherché. Compte 1, 2, 3. Tourne le dos aux élèves. *How many letters ?* recompte les lettres qu'il faut, il en faut 5, elle a fait 4 traits pour l'instant) recompte en anglais : *1,2,3,4,5...trace le trait qui manque. What ?*

190 Elève : *S, H, O, E, D* (**PC** répète après les élèves après chaque lettre)

191 **PC** : *what does he want ?* Ouvre grand les bras en guise d'interrogation. Les élèves veulent répondre en même temps. *Raise your hand (mime), raise your hand*

192 Elève dit « chose »

193 **PC** : chose ? Moue interrogative. *Chose ? Not exactly. What does he want ?*

194 : on entend une élève faire « ahh »

195 **PC** : *breathe, it's only English.* Mohamed (le désigne)

196 Mohamed : « *tchoes* »

197 **PC** : *not « tchoes »*

198 Mohamed se corrige, euh. shoes

199 **PC** : *shoes, he wants shoes.* Mime à la classe de répéter

200 Class : *he wants shoes*

201 **PC** : *on your own . he wants shoes.* Désigne un élève

202 Un élève : des chaussures

203 **PC** : *I just want you to repeat, I just want you to repeat. Okay ; He wants...*

204 L'élève reprend en anglais : *he wants* mal prononcé

205 **PC** : *he wants* , s'approche. *shoes* (articule chaque mot)

206 Elève ; *he wants tchoes*

207 **PC** : corrige ; *shoes*

208 Elève répète correctement : *he wants shoes*

209 **PC** *he wants shoes. Okay, Chérine*

210 Chérine : *he wants shoes*

211 **PC** : *he wants shoes*

212 Chérin : *he wants shoes* (répète avec exactement la même intonation que le professeur)

213 **PC** : Enzo

214 Enzo : *he wants shoes*

215 **PC** : Mohamed

216 Mohamed : *he wants shoes.* PC désigne un élève devant

217 : *He wants tshoes*

218 PC : *He wants shoes*

219 élève devant *he wants tshoes*

220 PC : *not tshoes, shoes*

221 Même élève : *shoes*

222 PC : *shoes, okay*. Montre ses chaussures. *Shoes like this. What are shoes in French ?* (prend un peu l'accent français quand elle dit cette phrase). Shoes

223 Un élève : des chaussures

224 PC : *okay. So now you can open your copybooks. I'm going to give you the third puzzle.* Les élèves s'agitent un peu en ouvrant leur cahier. Shhhh, shhhh, shhhh. Vous pouvez prendre la correction (montre le tableau) et donc vous allez dessiner quoi au-dessus du cadeau ? 12 :13

225 Élèves : des chaussures

226 PC : voilà. Distribue les feuilles. *There is no need to talk.. There is no need to talk.. Shhhh... There is no need to talk.. There is no need to talk..*

(Suspension d'enregistrement. Les élèves prennent la correction)

227 PC : en montrant la correction au tableau : *can I switch ? Can I change ? Can I switch ?*

228 Élèves : *yes*

229 PC : *yes I can, good*. Passe à la diapo suivante. *Okay*. La diapo correspond à la fiche qu'elle vient de distribuer (Puzzle 3/solve the riddles). Efface le tableau

230 Elève : On l'écrit où la chaussure ? Un élève devant se tourne vers l'élève qui pose la question.

231 PC : shhh. Se rapproche de l'élève qui a « un problème avec la chaussure »

232 : Elève :on la met ici la chaussure ?

233. PC :maintenant vous devez avoir collé la feuille...la classe s'agite un peu...Shhhh. On colla la feuille n°3. Vous êtes...s'arrête pour passer à l'anglais : *are you ready ?*

234 Class : *yes !!!! No !!*

235 PC : *okay, almost everybody is ready. Shérine.*

Enregistrement interrompu

236 PC montre la 1^{re} phrase de la fiche. *Do you remember, what is the name of Santa's vehicle. You know Santahas a car ? (mime un volant avec les bras)*

237 Class : *no*

238 PC : *Santa has a plane*

239 Class : *no*

240 PC : *what does Santa have ?*

241 Une élève : *Santa has a sleigh*

242 PC : *very good. A sleigh. Mime* de répéter à la classe entière

242 Class : *a sleigh*

243 PC : *how do you spell sleigh ? how do you spell sleigh ? Euh Enzo*

243 Enzo : *S.L.E* cale pour le I (pendant ce temps PC écrit les lettres à l'endroit voulu)

244 PC se pince la joue

245 Enzo : *I*

246 PC *ah, I*

247 Enzo : *J*

248 PC : *no, G*

249 Enzo : *J, H*

250 PC : *H, very good. Right.* (lit la phrase affichée sur le power point) *Now, they are white and they are in the sky* (montre le ciel du doigt). *Today, remember* (va à côté du tableau où le temps a été écrit par l'élève en début d'heure/rituel), *it's cloudy and cold. The ...mime* quelque chose avec ses mains

251 : Un élève : *it's rainy*

252 Un élève : le brouillard ?

253 PC : hum (continue à mimer)

254 : Un élève : *windy*

255 Un élève : *foggy*

256 PC fini par dessiner un nuage au tableau

257 Class : *ahhh !!!*

258 PC : *what's that ?*

259 Un élève : *cloud*

260 PC : *excellent, cloud. Can you repeat ?* (même geste de la main adressé à la classe). *Cloud*

261 : Class : cloud

262 PC : *can you spell cloud please Said ?*

263 Said : *C.L.O.O A* cet instant PC se retourne alors qu'elle écrivait sous la dictée de Said

264 Said : *L...non...D*

265 PC : *so, L.O. mime U en LSF ?*

266 Said : *U*

267 PC : *ah, U* (se remet à écrire au tableau)

268 Said : *euh D*

269 PC : *D*

270 Said : *E*

271 PC poing serré (LSF ?)

272 Said : *double S*

273 PC : *S...écrit S...right. The clouds. Okay. Sherine, are you okay ?* revient sur la 3^e phrase du tableau et la lit : *some very bad weather. Dessine directement au tableau* au lieu de faire deviner avec des mots ou des gestes. *It's...It's what. Raise your hand* (agite sa main et désigne un élève)

274 Un élève : *it's rainy*

275 PC : *it's rainy or it's raining ; Can you repeat ? It's raining*

276 Class : *It's raining*

277 PC : *okay, it's raining.* Complète les mots au tableau. *Okay.* Lis la phrase suivante : *an animal that can transport Santa. What is it ? Yes Sherine*

278 Sherine : *a reindeer* mais mal prononcé

279 PC se rapproche : *sorry dear ?*

280 Sherine : essaye à nouveau, mais a du mal

281 PC : *a reindeer. Deer. Insiste : reindeer*

282 Sherine a encore du mal

283 PC : *reindeer. Look (elle montre sa bouche)*

284 Sherine : *reindeer* bien prononcé

284 PC : *good ; can you all repeat ? Reindeer ;* Fait le geste qui s'adresse à l'ensemble de la classe.

285 Class : *reindeer*

Un élève la main. PC lui donne la parole

286 Un élève devant : ?? on entend pas bien

287 PC : *you want to spell it. : you want to spell it ? Okay, go on.*

288 Eleve devant : *O*

289 (PC répète après lui) : *O*

290 Eleve devant : *A...no, E*

291 PC répète après lui): *E*

291 Eleve devant : *A*

292 PC répète après lui : *A*

293 Eleve devant : non.

La PC s'approche de lui pour vraisemblablement lui dire quelque chose, mais l'élève corrige avant tout seul

294 Eleve devant : *I*

295 PC : *okay. Revient vers le tableau et corrige*

296 Eleve devant : *D*

297 PC : fait la lettre N en LSF et insiste sur le N : *reiNdeer*

298 Eleve devant : *ah, N. D*

299 PC répète : *D*

300 Eleve devant : *A*

301 PC : *A* et écrit A

302 Elève devant : ah non, I

303 PC : *I* corrige et remplace le A par le I

304 Elève devant voyant son erreur : non ? À

305 PC corrige, remplace I par A. *Are you sure ? What's this letter ?* Montre le E inscrit précédemment

306 Elève devant : *E*

307 PC : *E. Good. Efface, et remplace par le E*

308 Elève devant : *E*

309 PC : *so, double E*

310 Elève devant : R (prononcé à la française)

311 PC montre le R précédemment inscrit et prononce la lettre correctement : *R. Okay.*

312 PC : Lit la phrase suivante. *Now, birds, butterflies (mime le papillon)...look, what can they do ? what can they do ? The action ? Raise your hand.* Désigne quelqu'un

313 Un élève derrière : *fly*

314 PC : *fly. How do you spell fly ?*

315 Un élève : *F.L.U*

316 PC répète U et écrit la lettre en même temps. Flue ? *That's when you are very sick*

317 L'élève se corrige : *Y*

318 PC : *yes Y. Corrige au tableau. Fly, they can fly.*

319 PC : Montre les lettres encadrées (même principe que précédemment). *So, what...et compte 1, 2, 3, 4, 5 letters so (tout en traçant 5 traits, 1 trait par lettre), what's the word ? Can you spell out the word ?* Se rend compte qu'il manque un trait, le rajoute. *Can you spell out the word ? Please euh...Rosalie*

302 Rosalie : *ehh, S.*

303 PC : *S*

304 Rosalie : *C*

305 PC : *C*

306 Rosalie : *A*

307 PC : *A*

308 Rosalie : *R*

309 PC : *R*

310 Rosalie : *F*

311 PC : *F. What's this word ?*

312 des élèves ensemble : *scarf*

313 PC : *a scarf. What's ... ?* Semble se raviser : *a scarf like this (attrape et montre son écharpe)*

314 Un élève : *écharpe*

315 PC : *(bas), yes...Can you repeat, a scarf*

316 Class : *a scarf*

317 PC : *okay. So now you draw (mime le verbe dessiner) a scarf*

318 Les élèves répètent le mot, mais ne semblent pas comprendre qu'il faut dessiner l'écharpe

319 PC : recommence : *YOU (insiste on the YOU) draw a scarf*

392 Un élève : *ah, on colorie*

393 PC : *non*

394 Un élève : *ah on dessine*

395 PC : *oh yeh. Draw a scarf, draw a scarf. Se penche sur le travail d'une élève devant : very good, you can color it. Distribue les compliments : good, very good*

396 PC : *a scarf, une écharpe, oui (s'adressant à un élève du fond). Very good Ajar . Se dirige vers la dernière rangée d'élèves: scarf, a sort of big rectangle, a long rectangle.*

Revient vers son bureau

397 PC : *are you ready for the next puzzle ?*

397 certains répondent *yes*, d'autres, *no*

398 PC distribue les fiches : *I'm going to give the next puzzle anyway. Next puzzle...you stick it*

399 PC : explique la consigne en anglais : *a snake...mime le serpent*

400 Class : ah un serpent

401 PC : *with words, a word's snake. Okay* . Affiche le document en question. *So, do you remember the name ? So, you have to find the...zooome sur le serpent de mots...the hidden ...hidden ? mime le mot en cachant son visage derrière ses mains.*

402 Un élève : ils ont peur

403 PC : no, continue à mimer *hidden...*

404 Un autre élève : il se cache

405 PC : caché. *So find the names of the reindeers*. Efface le tableau (TNI). *Do you remember the names of the reindeers ? Do you remember the names ? Okay*. Désigne un élève

406 Un élève : *Dasher, Doncer,*

407 PC : *so we have...* veut entourer le 1^{er} mot prénom, mais son marqueur ne marche plus : *oh this one doesn't work very well. Elle en prend un autre puis entoure le prénom DASHER qu'elle prononce en même temps. That's the 1st name. And.*

408 Un élève : *Doncer*

409 PC montre le 2^e prénom

410 L'élève 409 se corrige : *Donder*

411 PC : *Donder. Can you repeat ? Donder*

412 Class : *Donder. Donder*. L'entoure au tableau. *So next name is....the next name is...* Désigne un élève

413 Un élève : euh, *Prancer*

414 PC : *good, can you repeat ? Prancer. Mime de répéter à l'ensemble de la classe*

415 Class : *Prancer*

416 PC : *okay*. Entoure le 3^e prénom. *Prancer*

Les élèves en même que la PC entourent les prénoms dans le serpent de mots.

417 PC s'adressant à un élève : *yes ?*

418 Une élève : *Cupid*

419 PC : *Cupid*. Entoure le prénom. *Cupid. Can you repeat ? Cupid*

420 Class : *Cupid*

421 PC : *good. Okay. Next ? What's the...next name*. Désigne un élève

422 Une élève ; *Euh, Vaix ?* (il s'agit en fait du groupement possible des lettres suivantes sur le serpent)

423 PC : *Vaix ? are you sure ? What was the name ? It starts with a V*. désigne un autre élève

424 Un autre élève : silence

425 PC : revient au 1^{er} prénom : *you see, Dasher, there was an H. Maybe we need to find-* elle entoure le H-
letters that are ...

426 Soudain une élève : *Vixen !*

426 PC : *could you just raise your hand ? Mime. And ask to talk first. Yes, Shérine*

427 Shérine : *Vixen*

428 PC : *Vixen. So what do you take off ? You take off the letter...*

429 Un élève : *V ?*

430 PC : *Yes..V and then ? How do you spell Vixen ? Is there an A in Vixen ?* désigne un élève

- 431 L'élève : À
- 432 PC : *A, are you sure ?*
- 433 un élève : ah non
- 434 PC : *no there's no A. Entoure le A. There are letters you need to take out. Entoure seulement les lettres du prénom Vixen et contourne le A.*
- 434 PC : *Then...*
- 435 Une élève : *Comet. Can you repeat ? Comet*
- 436 Class : *Comet*
- 437 PC : *right, Comet. Entoure le prénom. Là pas de lettre en plus, se suivent. Then...the next name Imane*
- 438 Imane : *Blixen*
- 439 PC : *Blixen. Very good. Can you repeat ? Mime. Blixen*
- 430 Class : *Blixen*
- 431 PC entoure le prénom. Là non plus, pas de lettre en plus, se suivent. *Then...* Désigne un élève
- 432 L'élève : *Rudolph*
- 433 PC : *Rudolph. Entoure le prénom et répète le mot. Là non plus, pas de lettre en plus, se suivent. Okay and then the last name...1, 2, 3, 4, 5, 6, 7,8. There is 1 name missing. Désigne un élève.*
- 434 L'élève : *Dancer*
- 435 PC : *Dancer. Can you repeat ? Mime. Dancer*
- 436 Class : *Dancer*
- 437 PC entoure le dernier prénom. *Okay so we have a letter here (entre Blixen et Rudolph)- la montre du doigt- désigne un élève*
- 438 L'élève : *T*
- 439 PC : *T. So what's his next gift ? Dans le même temps trace 3 traits correspondants aux 3 lettres. What are the letters ? Désigne un élève*
- 440 L'élève : *H*
- 441 PC : *H (l'écrit en même temps qu'elle le prononce)*
- 442 L'élève : *A*
- 443 PC : *A (l'écrit en même temps qu'elle le prononce)*
- 444 L'élève : *T*
- 445 PC : *T. So what does he want ? what does he want Mohamed ?*
- 446 Mohamed : *a hat*
- 447 PC : *a hat*
- 448 Mohamed : *a hat*
- 449 PC : *okay, he wants a hat*
- 450 Mohamed : *he wants a hat*
- 451 PC : *eveybody. Mime. He wants a hat*
- 425 Class : *he wants a hat*
- 436 PC : *so now you draw a hat. A hat...mime un chapeau...put on your head*
- 437 Un élève : bonnet

438 : PC : *a hat, like Santa's hat* . le montre sur la fiche. *You know, like a Santa's hat. A Santa's hat like this*. Le pointe du doigt avec insistance. *Okay ? yes you draw the Santa's hat. Yes*. Finit par en dessiner un au tableau : *something like this*

439 Un élève : ah , un bonnet ?

440 PC : *a hat. Quite simple to draw*.

441 Un élève : le bonnet du Père Noël

442 PC : *Yes, Santa's hat*

On entend la classe rire gentiment ; La PC prépare les fiches suivantes au bureau

443 PC : *take your time and draw the hat. He's here* (s'adressant à un élève). Puis s'adressant à un autre

444 PC : *good, no here, the hat*

445 L'élève : ah

446 PC : *yes*

Un élève devant dit en français qu'il pensait qu'il fallait le faire là où il y avait marqué Santa Claus

447 PC : *no it's ok, it's ok, you can make another one*.

PC se déplace vers la seconde rangée d'élèves, mais ne peut voir que l'élève à l'extrémité de la rangée

448 PC : *oh, that's a nice hat*

449 PC de déplaçant plus en arrière : *that's a nice hat. Good*.

450 PC *Very nice*.

451 PC *Can I see your hat ? Can you draw another one ? draw another one*.

452 PC *It's okay. Very good*.

453 PC *Is this your hat ? oh, very nice*.

454 PC : *Can you just stick your paper ? thank you*

La caméra est orientée vers le tableau, on ne voit donc pas la PC, on l'entend seulement.

455 PC *Hat. Can you draw the hat ?*

456 PC *Shush, Mohamed, please*.

457 PC *It's a hat, it's a Santa's hat*.

458 PC : *okay, next puzzle is VErY difficult*

459 un élève : il nous en manque un

460 PC : *Yes, that's the last puzzle. Are you ready to save Christmas ?*

461 Class : *yes*

462 PC : *yes , you are !! Good*.

463 PC : *Safia, shss*

464 PC : *can you stick the last puzzle, please, now ?*

On entend les élèves qui demandent des colles à leurs camarades, le bruissement des feuilles.

La PC distribue la dernière fiche :

465 PC *there you go...right. Shhh*

466 PC : *okay, shh. Please. Are you ready ?...for the last puzzle ? Montre le tableau. Are you ready ?*

467 Class : *yes*

468 PC s'adressant à une élève : *what's the problem ? You don't have the paper ?* Montre la fiche. Visiblement l'élève n'a pas eu la fiche

469 PC : ah. Se dirige vers la 1^{re} rangée pour lui donner la fiche. À un élève : *Can you give it to him ?*

470 Un élève : madame, c'est pas celle là...celle du Père Noel, c'est la dernière

471 PC : *oups, sorry*

712 Un élève : faut remettre ??? dans l'ordre

713 PC : *it's...là je vais vous expliquer en français pasque c'est un truc qu'on a pas travaillé* encore. Affiche au TNI la fiche concernée

714 PC se dirige vers un des murs de la classe et point du doigt. Vous voyez là, j'ai des affiches, j'ai des affiches, je l'utilise pas encore beaucoup, mais là vous allez pouvoir repérer...ça c'est un alphabet pour pouvoir écrire les sons (montre 2 affiches sur les signes phonétiques de codage des sons), quand vous apprenez à lire les les les lettres qui ont l'air un petit peu bizarres là, vous saurez prononcer n'importe quel mot, ça s'appelle l'alphabet phonétique. *Okay ?*

715 PC : revient devant les élèves et efface le tableau. Donc on va commencer à voir, vous allez voir, ça ressemble un petit peu au français...par l'alphabet comme ça s'écrit.

716 U élève : Madame ?

717 PC : ya pas de, ya pas de piège, c'est que des mots que vous connaissez

712 Un élève parle à la PC : inaudible au début puis : c'est une autre langue ?

713 PC : non, c'est pas une autre langue. Comment est-ce qu'on peut...ça c'est une façon de lire l'anglais

714 Un élève : en français

715 PC : non, c'est une façon de lire comment ça se prononce pour pas faire de fautes. Vous allez voir que comment ça se prononce c'est différent de comment ça s'écrit. Par exemple le premier mot (le montre sur le TNI) ...qu'est-ce que vous reconnaissez ?

716 Un élève prononce très bien *sleigh*

717 PC répète *SLEIGH. Very good. Sleigh . Can you repeat ? Sleigh*

718 Class : *sleigh*

719 PC : *how do you spell « sleigh » ? how do you spell « sleigh » ?*

720 Un élève : *S.L.E.I. G. H*

La PC répète les lettres juste données par l'élève

721 PC : donc vous voyez ce mot-là, c'est comment ça se prononce (montre l'écriture phonétique) et là (montre l'écriture), c'est comment il s'écrit normalement

722 Class : *ahhh*

723 PC : et là c'est juste pour t'aider à voir comment ça se prononce.

724 Un élève commence à dire le 2^e mot

725 PC : *you raise your hand. you raise your hand. Shérine*

726 Sherine : *Rudolph* (prononce le U comme en français)

727 PC : *ah*

728 Shérine commence à épeler le mot : *R*

729 PC : fait signe de s'arrêter avec la main... *wait, it's not Rudolph, Rudolph* (caricature la prononciation) *is French* (prononciation des R comme en français), *Rudolph is not English, Rudolph is French. Okay?*

730 Un élève : ah oui !! On entend Rudolph mais mal prononcé

731 PC : *rUdolph*. Vous voyez là, qu'est-ce que vous voyez après le son « u : » là ? (montre la lettre phonétique). Qu'est-ce qu'il ya après là ?

732 Un élève : ya 2 points

733 PC : 2 points. Mohamed et Imane (doivent parler et ne pas écouter). Prend un air « menaçant » doublé du doigt tendu

734 PC : ça c'est le son « ou » et après il y a 2 points. Quand il y a 2 points ça veut dire que le son il est long . RUUUdolph (trace un trait imaginaire avec la main qui part de sa bouche pour symboliser la longueur). Vous imaginez que vous avez un chewing gum imaginaire (mime le geste d'un chewing gum qu'on a dans la bouche et qu'on étire)

735 PC et class ensemble + mime ; RUUUdolph

736 PC : *Okay, everybody* (mime vers l'ensemble de la class) : *Rudolph*.

737 PC : *so, Sherine*

738 Sherine : *Ruuudolph*

739 PC : *Ruuudolph ; How do you spell Ruudolph ?*

740 Sherine : *R.U.D.O.L.P.H*

La PC répète les lettres juste données par l'élève

741 PC : *okay. Rudolph. Now...* montre le 3^e mot

742 Un élève prononce le mot, mais pas correctement

La PC lui fait comprendre par une mimique et pointe la lettre d de l'écriture phonétique

743 Un élève recommence, prononce bien la lettre d à présent, mais pas le /au/

744 La PC refait sa mimique puis se dirige vers le tableau

755 Un élève répète « cloth », mais ce n'est pas le mot attendu

La PC dessine un nuage au tableau

756 Un élève prononce le mot attendu correctement : *clouds*

757 PC : *clouds. Everybody. Mime* à l'ensemble de la classe de répéter

758 Class : *clouds*

759 PC : en français : ça c'est (en montrant les lettres phonétiques) le son « aou », clouds

760 Class : *clouds*

750 Un élève : en fait, c'est comme quand on te dit, genre, que ça s'écrit comme ça se prononce

751 PC : pas exactement... euh non, c'est comment ça se prononce, c'est un alphabet spécial

752 L'élève : là vous l'avez écrit comme ça se prononce

752 PC : exactement... *so how do you spell clouds ? Mohamed, can you please shape up ? How do you spell clouds ?* (s'adresse à un autre élève) *How do you spell clouds ?*

753 Un élève : *K*.

La PC écrit K et répète la lettre imperturbable

754 L'élève 750 dit *C*

755 L'élève 753 : *ah, C.L.I* puis dit *A* (la PC écrit *A* puis se tourne vers elle et lui mime *O*)

756 L'élève : *O* (la PC corrige au tableau)

757 PC mime le *U* (en LSF ?)

758 L'élève : *U*

759 PC répète *U*

760 Elève : on entend « *EIS* ». *D*

762 PC : *D*

763 L'élève : *S*

764 PC : *clouds*

765 Un élève : *ah, comme ça ?*

766 PC : *shhhh*

767 Un élève : *ah, je sais ce que c'est la suite*

768 PC : *okay. What's the next word ?*

769 Un élève prononce, mais pas correctement

770 PC : *rocky. Rocky. Can you repeat ? Rocky*

771 Class : *rocky*

772 PC : regarde vers le fond de la classe. *Arthur, are you alright ? Okay. Listen : rocky*

773 Class : *rocky*

774 PC : *okay. How do you spell « rocky » Mohamed?*

775 Mohamed : *R.euh, O.K*

776 PC : *euhh*

777 Mohamed se corrige immédiatement : *C*

778 PC mime le *C* et prononce la lettre en même temps. *C*. Mime le *K* et dit *K*. Mime une lettre, l'élève croit que c'est *O*

779 Mohamed : *O, euh U*

780 PC : *not U, mime* le *Y* et prononce la lettre.
PC montre le dernier mot

781 PC : *this word*

782 Un élève demande : *what is rocky ?*

782 PC : *rocky ? Do you remember the poem ?* Se dirige vers un élève devant pour regarder dans son cahier. *Do you remember the poem ?*

783 Une élève : c'est un prénom, non, je crois

784 PC : *no no, it's not a name.* Montre le poème en question à la classe dans le cahier de l'élève.

785 PC : *euh...Rudolph has... Lit...he can walk anywhere that's rocky.* Les sabots qui sont (mime)

786 Une élève : *durs*

787 PC : *durs.* Donc il peut marcher (mime le verbe) là où il y a plein de...

787 Un élève : *terre*

788 Un autre : *neige*

789 Un autre : *boue*

790 **PC** : des trucs durs

797 Un élève : de la glace

798 Un autre : du béton

799 **PC** : dans la nature il y a pas tellement de béton

800 Une élève : de l'herbe

801 **PC** : est-ce c'est dur l'herbe ? Commence un peu à s'agacer, aimerait que les élèves lèvent la main pour répondre.

802 Un autre élève : du bois

803 des pierres

804 des cailloux

805 **PC** : des gros cailloux. Les gros cailloux ça s'appelle des

806 Un élève : des rochers

807 **PC** : des rochers, des pierres. *Rock, rocky*, ça se ressemble, rocher, *rock*. *Okay*

PC revient au dernier mot à découvrir

808 **PC** : *now, this one.*

Mohamed doit s'agiter, car **PC** croise les bras et s'adresse à lui : *Mohamed, could you shape up, thank you*

809 **PC** : *this one. No no you can't sing. Look.* Décompose la prononciation du mot en montrant les lettres phonétiques

810 **un** élève dit quelque chose

811 **PC** : *ah, what's that Mohamed ?*

812 Mohamed : *antlers*

813 **PC** : *yes, antlers, very good. Can you repeat ? Antlers*

814 Class : *antlers*

815 **PC** : *How do you spell antlers ? How do you spell antlers ? Safia* (pour attirer son attention)

816 Safia : ouii

817 **PC** : *Imane, how do you spell antlers ?*

816 Imane : *euh, H.*

817 **PC** : *H ?* se tourne vers Imane

818 Imane ; euh non, *A*

819 **PC** : *oh, A. Okay A.* (corrige au tableau)

820 Imane : *N.*

821 **PC** répète *N* et écrit la lettre

822 Imane : *T*

823 **PC** répète *T*

824 Imane : *L*

825 **PC** : *L*

826 Imane : *euh, E*

827 **PC** : *E*

828 Imane : *R*

829 PC : *R*

830 Imane : *S*

831 PC : *S. So what do you come up with, the last... can you spell out the word ? Enzo ?*

832 Enzo : euh *S.O.C.K.S*

PC répète chaque lettre après l'élève

833 PC : *so what are these ?*

834 Un élève : *sock*

835 PC montre le S à la fin du mot

836 Un élève : *socks*

837 PC : *socks. Okay. Can you repeat ? Socks*

838 Class : *socks*

829 PC : *what are socks in French ? What are socks ?*

830 Une élève : *des chaussettes*

832 PC : *des chaussettes. So you draw the socks, 2 socks. Two socks, okay ? Two (mime 2 avec ses doigts). One for each leg.*

PC se déplace vers le côté

832 Un élève : *une paire de chaussettes*

833 PC : *oh no, it's a reindeer. 4 socks. Mime 4. 4 legs*

834 Une élève : *quatre*

835 PC : *4 legs, 4 socks*

836 Une élève : *il a 4 jambes*

837 PC : *logical*

838 Une élève dit quelque chose

839 PC : *4 shoes*

840 Une élève dit : *oh non, j'arrive pas à les faire*

841 PC : *rhoo, quand même*

PC regarde le cahier d'une élève devant : *4 socks, antlers, wakie wakie, wakie wakie*

Les élèves rigolent. Certains continuent à dire qu'ils ne savent pas dessiner, qu'on dirait des bottes. PC passe dans les rangs et commente les dessins des élèves

845 PC : *et vous les coloriez maintenant les dessins s'il vous plait ?*

846 une élève : *oui*

847 PC : *que ce soit joli*

848 Une élève : *il faut en faire 4 ?*

849 PC : *il a combien de pattes ? il en a 4*

Un tout léger brouhaha s'installe

850 PC : *est-ce que tu peux prêter de la colle à ... ? Ça fait un petit moment que tu n'as pas de colle et que je t'en prête.*

L'enregistrement est arrêté.

L'enregistrement reprend

851 **PC** : *can you please put your copybooks back in your bags ?*

852 un élève : on ferme nos cahiers

852 **PC** : *and your crayons back in your pencil cases.* Le fait à un élève.

853 **PC** : *okay guys, pack in your things*

854 Une élève : madame, je voulais vous demander un truc

854 **PC** : oui

855 E : Le secret Santa, on ouvre les cadeaux jeudi ou vendredi ? (fait référence à une initiative de PC autour de Noel pour souder la classe)

856 **PC** : vendredi

857 L'élève : yen a qui disent que c'est vendredi

858 **PC** : je vais prendre la boîte, il vaut mieux pasque sinon on aura pas de cadeaux

859 La même élève : comment on sait que c'est pas la personne qui l'a fait ? genre si moi je...

860 **PC** stoppe net : on verra ça vendredi en heure de vie de classe s'il te plaît. Ça te stresse à ce point là ?

864 L'élève : je sais pas, mais..après euh...ils vont savoir c'est qui qu'a fait ?

865 **PC** : non, ils vont pas savoir qui l'a fait, non ils vont pas savoir. Okay, Shérine, Roumaissa, Mohamed, *everybody pack your things in. Pack your things*

866 Un élève : rangez

867 **PC** : *yes, now. Let's play a game. Okay guys. Pack in your things.* Se dirige vers un élève : *pack in. Pack your things in. Mohamed, wakie wakie.*(lui fait signe de la main).

S'adresse à nouveau aux mêmes filles qu'avant : 868 *stop talking, pack your things in. Répète et mime.*

S'adressant à d'autres : 869 *Can you hurry now ?*

870 Une élève : je peux aller jeter la colle ?

871 **PC** : ça peut attendre la fin de la leçon. Va effacer le tableau tout en disant : *let's play a game.*

Les élève continuent à ranger, cela prend du temps, ils font un peu de bruit, la PC les attend

872 **PC** : *euh, shhhh. Said, stop. Okay, let's play a game. Do you know the hangman game ? Hangman ? Hangman ?* (tout en serrant son cou avec la main et mimant une pendaison). *The game, the hangman*

Les élève continuent à ranger, cela prend du temps, ils font un peu de bruit, la PC les attend

873 **PC** : *so, we're going to play hangman. Hangman.* Écrit le mot au tableau et dessine une potence

874 Un élève : ah le pendu

875 **PC** : *shhh. Listen* (se montre du doigt), *please. So now we're going to play hangman about Christmas presents. You are going to guess what I get for Christmas.*

PC se tourne et trace les traits correspondants aux lettres.

876 **PC** se retourne : *Letters in English. Okay ?*

877. Un élève : R

878. **PC** : se retourne et écrit R au tableau. Elle barre la lettre et dessine une partie de la potence

879. Un élève : À

880. **PC** : A. Écrit la lettre, la barre et continue le dessin de la potence. Sherine

881. Sherine : S

882. **PC** : S. Écrit la lettre sur le 5ème trait tracé sur le tableau. Désigne un élève

883. Un élève : C

884. **PC**: Écrit la lettre, la barre et continue le dessin de la potence. Désigne un élève

885. Un élève : H

886. **PC** : Écrit la lettre, la barre et continue le dessin de la potence. Désigne un élève

887. Un élève : G

888. **PC** : G. Écrit la lettre, la barre et continue le dessin de la potence. Désigne un élève

889. Un élève : non, D

890. **PC** : you said G X 2. Désigne un élève

891. Un élève : E

892. **PC** : E. Écrit la lettre, la barre et continue le dessin de la potence. *Think about, I'm a teacher. What do I get for Christmas ?* Désigne un élève

893. Un élève : O

894. **PC** : O. Écrit la lettre deux fois. Désigne un élève

895. Un élève : I

On entend la sonnerie qui signale la fin du cours

896. **PC** : I. Écrit la lettre, la barre et continue le dessin de la potence. Désigne un élève

897. Un élève : U.

Le même déroulé qui s'accélère puisque c'est la fin du cours. Les élèves n'ont pas trouvé et le professeur écrit la solution au tableau : BOOKS

ANNEXES 16

Codage des thématiques abordées lors de la co-construction de la séquence

Phases / thématiques abordées	Qui l'initie	Durée
1 : présentation de la séquence support/ album : objectifs et tâches	Salomé	2 min
2 : demande de précisions sur la chronogénèse de la séquence et le lexique pédagogique employé	Iris	2'01 3'08 1 min 7 s
3 : retour sur l'album (« 21.PC le 1 ^{er} support... c'est l'album en fait »)	Salomé	3'16 3'49 33 s
4 : interrogation sur les pratiques d'Iris	Salomé	3'52 4'26 34 s
5 : interrogation sur l'enjeu de savoir lors de l'utilisation de l'album : « 30.PC Toi à partir de l'album, tu pensais travailler quoi en fait ? »	Salomé	4'39 6'02 1 min 23 s
6 : Le rapport à l'écrit questionné et le lexique : « 42.PC Pasque toi tu fixes le vocabulaire, comme ils l'écrivent pas , ils sont plus en reconnaissance des mots en fait ? »	Salomé	6'04 8'41 2 min 37 s
7 : explique le déroulé de ses séances	Iris	8'42 9'11 29 s
8 : rapport à l'écrit questionné	Iris	9'12 9'31 19 s
9 : retour sur la consigne donnée par le chercheur	Salomé	9'33 10'03 1 min 10 s
10 : « 71.PC on se mettrait d'accord sur un stock lexical »	Salomé	10'04 10'47 43 s
11 : tâche finale et pré-requis	Iris	10'48 12'08 1 min 20 s
12 : « 84.bis.PE on définit pas aujourd'hui le stock de vocabulaire ? » Liste lexique	Iris	12'09 13'11 1 min 2 s
13 : répartition des tâches : topogénèse Qui pour faire quoi ? « 93.bis.PE : je réfléchis à ce que ...à la tâche finale...à ce que nous on peut faire aussi , tu sais, en contrepartie ...pour vous »	Iris	13'17 21'41 8 min 24 s
14 : constitution des groupes, « 160.bis.PE mais <u>comment tu le vois en fait ?</u> Quelque chose de collectif ? Par groupes ? »	Iris	21'43 23'48 2 min 5 s
15 : réflexion sur la localisation	Salomé	23'49 24'29 40 s
16 : le matériel	Salomé	24'31 24'58 27 s

17 : «193.bis.PE : Alors, du coup ça veut dire que pour arriver à cette tâche finale là, chacune organise sa séquence ? ». + définitions objectifs grammaticaux	Iris	26'10 27'30 1 min 20 s
18 : méthodologie/album : « 207.bis moi j'imaginai dans ma séquence travailler, comme en maternelle... » c'est ça la grosse différence entre nous	Iris	27'45 28'43 58 s
19 : comment construire le milieu ? «214.bis.PE on prépare chacune notre séquence et on en parle ou comment on reste... »	Iris	28'44 29'47 1 min 03 s
20 : « 222.PC comment tu leur lis les albums ? » Méthodologie de l'utilisation de l'album	Salomé	29'48 32'44 2 min 56 s
21 : « 242.PC pasque toi tu fais de l'anglais ... »	Salomé	32'45 33'13 28 s
22 : statut de l'écrit «245.bis.PE moi je sais que à partir de cet album je vais...ils vont pas mal manipuler aussi »	Iris	33'14 34'16 1 min 02 s
23 : transdisciplinarité	Salomé	34'30 37'00 2 min 30 s
24 : « 283.bis.PE ben l'idée c'est quoi, qu'on travaille chacune de notre côté nos séances et qu'on en rediscute pour voir si c'est cohérent, si on va dans la même direction ? » Lexique et écrit	Iris	37'01 37'51 50 s
25 : album et sons	Salomé	38'20 39'08 48 s
26 : quand ?	Iris	39'09 39'40 31 s
27 : « 304.PC ça on pourrait aussi, je sais pas, faire un goûter d'Halloween » + fabrication accessoires, système de récompenses, goûter	Salomé Iris	39'46 43'35 3 min 49 s
28 : qui vient où ? « 333.bis.PE pasque moi je dis que c'est vous qui venez, mais dans l'idée on en avait pas discuté. »	Iris	43'47 44'21 34 s
29 : compétences évaluables et référenciel	Iris	44'33 45'30 57 s
30 : «345.bis.PE l'idée ce serait qu'on se revoit quand on a chacune travaillé sa séquence ? » « 359.PC de toute façon le but c'est de travailler ensemble, qu'on soit d'accord qu'on propose...l'idée c'était pas de proposer les mêmes contenus au même moment »	Iris Salomé	45'32 47' 1 min 28 s
FIN		47 minutes

ANNEXES 17

Codage des thématiques abordées lors de la co-construction de la séance de co-animation

Phases / thématiques abordées	Qui l'initie	Durée
1 : interrogation sur la définition de co-animation : qui vient où ? « 2.S tu viens co-animer en collège ou est-ce que je viens co-animer en primaire ? »	Salomé	1 min 36 s
2 : Questionnement autour du niveau langagier attendu en fin ce cycle 3 en lien avec le CECRL	Iris	1'36 2'10 34 s
3 : Pourquoi co animation : .Donc venir co animer pour quoi faire ?	Salomé	2'14 3' 46 s
4 : interrogation sur la définition de co-animation	Salomé	3'01 5'04 2 min 3 s
5 : « 24bis.I Là pour moi je l'entends plus comme un renfort de ta part » Institutionnalisation de la définition de coanimation « 38.S Euh que je vienne te renforcer donc euh pour l'acquisition du...du vocabulaire ? »	Iris Salomé	5'17 6'37 1 min 20 s
6 : Mémoriser en collège c'est... Mésogénèse : comment quoi ?	Salomé	6'51 7'32 41 s
7 : Que viendrait apporter PC à PE ? Topogénèse « 40.S pourquoi toi tu aurais besoin en fait que je vienne pour co animer , c'est ça qu'il faut se poser comme question aussi » 41.Oui qu'est ce que j'apporterais de plus ?	Salomé Salomé	7' 9'01 2 min 1 s
8 : Analyse épistémique : apprendre une LV c'est...	Iris	9'15 11'10 1 min 55 s
9 : Mésogénèse : objectifs de la séquence « 46.bis I .oui, ok, d'accord ? Ca ça me va. Je rappelle juste l'objectif de la séquence »	Iris	11'11 12'52 1 min 41 s
10 : Chronogénèse : quelle place de la séance dans la séquence ?	Iris	12'56 13'07 11 s
11 : Mésogénèse : comment quoi ? Principe d'ateliers tournants retenu	Salomé	13'07 14'55 1 min 48 s
12 : Que les élèves puissent se projeter au collège « 61.bis I .Leur montrer que ce sera différent ... même si on a les mêmes référentiels » Au collège : gérer l'hétérogénéité	Iris Salomé	14'56 17'25 2 min 29 s
13 : Question de la définition de la co-animation	Salomé	17'26 18'36 1 min 10 s
14 : objectifs de la séance, compétences et lexique	Iris	18'37 25'37

		7min
15 : Détailler le déroulé Retour sur contenu d'une séance à l'École	Iris	26'49 30'45 3 min 56 s
16 : Quel lexique introduire ?	Salomé	30'50 34'45 3 min 55 s
17 : intérêt de la co-animation « 145bis.I <i>Et euh je me dis aussi, l'intérêt de la co-animation à ce moment-là , c'est quand même d'alléger les groupes pour éviter de faire tous en groupe classe »</i>	Iris	34'46 35'13 27 s
18 : Objectif et contenu pédagogiques des groupes + chronogénèse « 171 S <i>Alors est ce qu'on peut imaginer que moi je crée un memory ? »</i> + partage des tâches	Salomé	35'14 40'57 5 min 43 s
19 : Gestion des groupes + topogénèse entre les enseignantes. Qui dit quoi ? Qui fait quoi ?	Iris	41'22 45'37 4 min 15 s
20 : Ecriture du déroulé + chronologie	Iris	45'40 56'40 11 min
FIN		56 min 40 s