

MASTER DES METIERS DE L'EDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION	
Mention : Premier degré	Parcours :
Domaine de recherche : Maîtrise langage & langues.	Centre : Albi

MEMOIRE

Le rôle du travail documentaire des professeurs des écoles stagiaires en langues vivantes étrangères.

Morgane Noyes -- Rocache

2017-2018



Directeur de mémoire : Christophe Beaufils

Co-directeur de mémoire : Fanny Berlou

Soutenu le 26/06/2018

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce mémoire a été permise grâce à la collaboration avec plusieurs personnes à qui je voudrais témoigner toute ma reconnaissance.

*

Je tiens tout d'abord à remercier l'ensemble des professeurs des écoles stagiaires qui m'ont accordé de leurs temps afin de répondre au questionnaire. Je tiens également à remercier Morgane Rouge pour sa présence lors de l'entretien ainsi qu'à la diffusion de son travail documentaire.

*

Je désire aussi remercier Madame Fanny Berlou et Monsieur Christophe Beaufiles pour l'aide qu'ils ont pu apporter lors de l'UE de recherche de langue et langages ainsi que pour leur accompagnement tout au long de mes années de master MEEF.

*

Je voudrais tout particulièrement exprimer ma reconnaissance à Monsieur Christophe Beaufiles pour son accompagnement et ses conseils avisés dans la réalisation de mon mémoire.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION

PARTIE 1 - CADRE THEORIQUE

Chapitre 1 - L'activité du professeur des écoles au quotidien.....	6
A. Le travail documentaire, diverses approches et conceptions.....	6
B. Les différentes ressources.....	9
C. Le système de ressources et l'indexation pédagogique.....	10
D. Du document à la séquence : découpage en unité d'apprentissage.....	13
E. Les communautés de pratiques.....	17
Chapitre 2 - Le développement professionnel.....	19
A. L'évolution de la formation initiale des professeurs des écoles.....	19
B. Les professeurs des écoles stagiaires.....	21
C. L'évolution des professeurs des écoles stagiaires.....	22

PARTIE 2 - PROBLEMATIQUE

Chapitre 1 - Synthèse de la partie théorique.....	25
Chapitre 2 - Hypothèses sur les questions de recherche.....	29
Chapitre 3 - Présentation du dispositif méthodologique.....	31

PARTIE 3 - METHODOLOGIQUE

Chapitre 1 - Le recueil de données.....	32
A. Le contexte.....	32
B. Les résultats.....	33
Le questionnaire.....	33
L'entretien.....	37
L'analyse réflexive.....	39
Chapitre 2 - Discussions.....	43
A. Discussion scientifique.....	43
Confrontation aux hypothèses de départ.....	43
Lien avec la partie théorique.....	46
B. Discussion professionnelle.....	48

CONCLUSION

BIBLIOGRAPHIE

A. Articles.....	51
B. Ouvrages.....	53
C. Thèses.....	53

ANNEXES

A. Annexe 1 : Questionnaire.....	55
B. Annexe 2 : Questions de l'entretien.....	59
En amont de la conception :	59
La conception :	59
La mise en œuvre :	59
En aval de la mise en œuvre :	59
Le travail en collaboration :	60
C. Annexe 3 : Retranscription de l'entretien et grille d'analyse.....	61
D. Annexe 4 : Analyse réflexive de Morgane Rouge.....	73
Annexe 4.1 : Fichier 0 : la ressource issue du Padlet	73
Annexe 4.2 : Fichier 1 et 2 : le document adapté par les professeurs en binôme durant l'UE de didactique des langues.....	74

Introduction

Depuis 2002, les professeurs stagiaires doivent enseigner les langues vivantes étrangères (LVE) à leurs élèves de l'école élémentaire. La nouveauté de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République datant du 8 juillet 2013 sous Vincent Peillon est la présence de cet enseignement au sein de l'école maternelle. Dès la moyenne section, les élèves "vont découvrir l'existence des langues, parfois très différentes de celles qu'ils connaissent"¹. L'objectif qui est ici visé est l'éveil à la diversité linguistique². Dès leur année en tant que professeurs stagiaires, il leur est demandé de passer de la théorie à la pratique en appliquant les connaissances apprises au cours de la formation initiale. Dans le but de valider les objectifs et éléments de progressivité au sein de chaque cycle pour chaque élève. Les professeurs préparent leurs séquences d'apprentissages à l'aide de nombreuses ressources qui sont mises à leur disposition. Nous pouvons définir le terme de ressource comme étant "une entité (numérique ou non) utilisée dans le processus d'enseignement, de formation ou d'apprentissage." (Rosa Marie Gomez Regil, 2005). Reverdy, classe les ressources en cinq catégories : les ressources matérielles, les ressources humaines, les ressources culturelles, les ressources institutionnelles et enfin les ressources créées par les professeurs eux-mêmes. De plus en plus de professeurs, grâce à la généralisation du numérique, déposent via internet de nombreuses ressources à partager avec leurs confrères. Pour pouvoir être réutilisées, ces ressources doivent bien sûr être adaptées à la classe du nouvel enseignant. Pour ce faire, le professeur se les réapproprie en suivant les programmes en vigueur.

La thématique de ce mémoire porte sur le rôle du travail documentaire des professeurs des écoles stagiaires préalable à l'enseignement des langues vivantes étrangères (LVE). Le travail documentaire de l'enseignant

¹ **Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République** datant du 8 juillet 2013 sous Vincent Peillon

² **Bulletin officiel** spécial n°2 du 26 mars 2015 - Programme d'enseignement de l'école maternelle. Disponible en ligne : <
http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/84/6/2015_BO_SPE_2_404846.pdf>

est un processus cyclique de vie des ressources. En effet, comme le définit Reverdy (2014), cela consiste à créer et à modifier des ressources suite à son application en classe dans le but de les améliorer pour une prochaine utilisation. Cette thématique de recherche n'a été que très peu travaillée dans le premier degré et encore moins dans le domaine des langues vivantes étrangères.

Ayant obtenu une licence de langue, littérature et civilisation étrangère avec une spécialisation en anglais, je me suis dirigée vers cette thématique de recherche. Lors de mes divers stages d'observation et de pratique accompagnée effectués durant mes deux années de master MEEF, j'ai pu observer différentes méthodes et ressources utilisées par l'enseignement des langues vivantes. En effet, les professeurs ayant une expérience professionnelle et une formation en LVE enseignaient celle-ci de manière assidue et avec aisance. En revanche, les professeurs ayant une expérience professionnelle conséquente, mais ne pratiquant pas ou très peu la LVE de la classe les enseignaient de manière ponctuelle et avec réticence. Pour pallier leurs difficultés, ils faisaient appel à un échange de services pour ne pas pénaliser les élèves. Au cours de ces stages, j'ai pu observer ces deux profils de professeurs et ainsi remarquer des différences de préparation de leurs séquences. Par exemple, l'un des professeurs ayant peu de connaissances en langue étrangère utilisait toute l'année un manuel d'anglais. En comparaison, un autre professeur des écoles ayant reçu une formation en langue, utilisait beaucoup de ressources (manuels, internet, programmes...) pour ensuite créer ses propres séquences adaptées à sa classe. Face à de nombreuses ressources proposant divers avantages et/ou inconvénients, les professeurs doivent procéder à un tri en veillant à garder uniquement les outils qui leur semblent pertinents.

La recherche autour de la thématique du travail documentaire des professeurs a été faite dans quelques disciplines, notamment dans celle des mathématiques par Ghislaine Gueudet et Luc Trouche (2008), mais le domaine des langues reste inexploré. C'est pourquoi, au vu de mon cursus scolaire et professionnel, j'ai choisi de centrer ma recherche sur les

professeurs des écoles stagiaires (PES). Cela nous permettra d'observer leur évolution au cours de l'année en ce qui concerne le travail documentaire en langue et de comparer les différentes évolutions. Les enjeux sont de découvrir le travail documentaire des enseignants, de savoir comment ils trouvent des ressources pertinentes et comment ils conçoivent leurs séquences avant de les mettre en œuvre en classe. Dans ce cas, il convient de nous intéresser à la problématique suivante : Quel est le rôle du travail documentaire en LVE des professeurs des écoles au cours de leur année de stage ? Pour ce faire, nous nous poserons les questions de recherche suivantes : Quel est le processus de création des ressources pédagogiques ? Est-ce que le processus cyclique³ du travail documentaire est-il pris en compte par les PES ? Quels types de ressources sont privilégiés par les PES ? Et enfin, quel est l'impact de la formation initiale sur le travail documentaire des PES ?

Nous répondrons à cette problématique en suivant trois points. Dans un premier temps, nous nous intéresserons à l'activité des professeurs au quotidien dans leur travail documentaire. Nous aborderons également le développement professionnel des professeurs stagiaires, en s'attardant sur les diverses représentations qu'ils peuvent avoir du métier. Par la suite, au sein de la partie problématique, nous poserons les hypothèses de départ sur le travail documentaire en lien avec l'état de l'art. Enfin, avant de conclure, nous analyserons les recueils de données afin de pouvoir trouver les réponses aux hypothèses de départ ainsi que d'en connaître les intérêts tant professionnels que scientifiques.

³ **Le processus cyclique** de vie des ressources comprend leurs créations, le développement et les améliorations apportés grâce aux divers échanges entre collègues, les modifications suite à la mise en situation de la ressource, le stockage de ces ressources... Jusqu'à la nouvelle mise en situation.

Partie 1 - Le cadre théorique

Chapitre 1 - L'activité du professeur des écoles au quotidien.

A. Le travail documentaire, diverses approches et conceptions.

En 1995, Rabardel a créé une approche qu'il définit comme étant une genèse instrumentale. Ce processus symbolise le passage de l'artefact (objet matériel et symbolique) à l'instrument qui est construit par l'individu. L'artefact peut jouer diverses fonctions selon les différents utilisateurs qui élaborent les instruments (Rabardel, 1995). L'instrument se constitue de l'artefact et des schèmes d'utilisation. Vergnaud (2001) définit le schème comme étant "une organisation invariante de l'activité pour une classe définie de situations". Il souligne que le schème possède quatre composantes :

- "Un ou plusieurs buts, avec leur cortège de sous-buts et d'anticipations,
- Des règles d'action, de prise d'information et de contrôle,
- Des invariants opératoires (...) permettant à la fois la prise et le traitement de l'information pertinente,
- Des possibilités d'inférence."

Rabardel en 2001, met en avant que le processus de genèse instrumentale permet d'observer l'évolution des artefacts en fonction de l'utilisateur ainsi que l'émergence de ses schèmes d'utilisation.

Gueudet et Trouche en 2008, s'en inspirent afin d'appliquer le principe de la genèse instrumentale au travail documentaire des professeurs des écoles. Cette approche est construite par le biais de deux notions : les artefacts et l'instrument. L'artefact est un objet matériel ou symbolique qui est disponible pour un seul utilisateur. Tandis que l'instrument est construit par un utilisateur à partir de l'artefact et permet de résoudre un problème ciblé dans différents contextes (Gueudet & Trouche, 2008). De ces deux notions découlent deux processus :

- L'instrumentation est la constitution des schèmes d'utilisation d'artefacts.
- L'instrumentalisation constitue la réappropriation de ces schèmes par les professeurs.

D'après Gueudet et Trouche (2008), cette approche s'applique aux professeurs qui prennent la place de l'utilisateur, l'artefact se substitue aux ressources et l'instrument au document. Les professeurs des écoles disposent de nombreuses ressources de nature différentes qui constituent sa genèse documentaire et permettra de créer des documents (Cf. Fig. 1).

La genèse documentaire est le processus de constitution

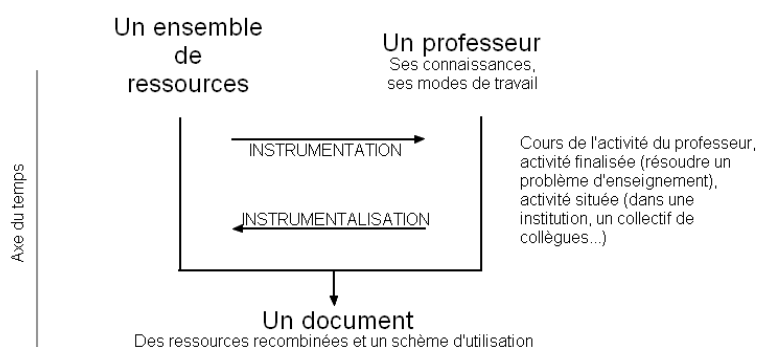


Figure 1 : GUEUDET.G & all 2008

des ressources en

document. Ce processus combine les processus d'instrumentation et d'instrumentalisation. Il faut noter que les documents sont des entités vivantes. Les professeurs des écoles les complètent avec de nouvelles ressources. Ils acquièrent, au fur et à mesure de leur carrière, de l'expérience qui leur servira également à modifier leurs connaissances et également leurs modes de travail. De ce fait, les documents évoluent dans le temps (Gueudet & Trouche, 2008). En 2011, Gueudet et all soulignent l'importance "(d')analyser le travail du professeur des écoles à partir de son activité de production" en créant une nouvelle approche : l'approche documentaire du didactique. Cette dernière se nourrit de la didactique des mathématiques et s'appuie sur l'ergonomie cognitive ⁴. Son objectif est de "contribuer à la conception ou à la transformation/adaptation des situations de travail avec un souci de respecter la santé et la sécurité des individus (élèves), et ce, avec le maximum de confort et d'efficacité" (Noulin, 1992). En effet, cette nouvelle approche est similaire à la genèse documentaire, mais prend en compte la diversité des variables didactiques, artéfacts (calculatrices....) et d'agencement de la classe. Elle met également en évidence que le travail documentaire des professeurs est à la fois

⁴ **L'ergonomie cognitive** est l'étude des situations de travail vécues par un individu

un travail de constitution de la genèse documentaire, mais également un développement des compétences pour contrôler les variables. Dans cette étude, les chercheurs se demandent "comment suivre les genèses documentaires qui se déploient nécessairement sur des durées longues, dans et hors de l'espace de la classe, avec des composantes individuelles et collectives" (Gueudet & all, 2011). Pour répondre à cette question, dans un premier temps, ils ont collecté les ressources matérielles des professeurs qu'ils utilisent ou élaborent. Ils se sont servis d'un fichier sous quatre versions :

- le document zéro : ressource issue du web/manuel...
- le document un : le document adapté par le professeur.
- le document deux : le document modifié après un échange entre pairs.
- le document trois : le document amélioré/annoté après la mise en situation.

Dans un second temps, ils ont demandé au professeur d'effectuer une investigation réflexive par le biais du journal de bord. Cette méthodologie leur a permis de cerner les différentes étapes de la constitution de la genèse documentaire sur un cas données, celui des mathématiques. Néanmoins, ils concluent en soulignant que cette méthodologie est en cours de développement et devra s'effectuer sur plusieurs années afin d'identifier les stabilités et les évolutions dans le travail documentaire du professeur.

La constitution de la genèse documentaire est donc une part importante du travail documentaire des professeurs. Catherine Reverdy, dans son article publié en 2014, définit le travail documentaire comme étant le principe de création des documents. Elle ajoute à cette définition la capacité de pouvoir les modifier et de les recréer à la suite d'une mise en situation en classe qui permettra de les améliorer, ce qui montre le caractère cyclique et répétitif de ce processus. Enfin, elle met en avant, la richesse et la variété des différentes ressources. Ces dernières ne font que rendre la recherche autour de la constitution de la genèse documentaire plus complexe par l'ampleur du nombre de ressources que les professeurs utilisent pour constituer leurs documents.

B. Les différentes ressources.

Les professeurs des écoles ont à leur disposition un grand nombre de ressources. Entre les ressources institutionnelles, culturelles, humaines, matérielles et celles qu'ils créent eux-mêmes, il s'offre à eux de nombreux supports qui les aident à concevoir leurs documents. Nous nous baserons sur la classification des ressources de Catherine Reverdy dans son article : *Du programme vers la classe : des ressources pour enseigner* de 2014.

Il existe des ressources qui occasionnent des contraintes et qui dirigent l'activité des professeurs :

- les ressources institutionnelles : les bulletins officiels qui régissent les programmes pour les cycles.
- les ressources culturelles : l'organisation du temps scolaire, les pré-requis des élèves sur la discipline enseignée.
- les ressources du milieu de travail : l'organisation de la classe, l'équipe pédagogique... Par exemple : la présence ou non d'un tableau blanc interactif (TBI) influence la conception de séquence.
- les ressources humaines (personnelles) : ressources issues de la formation initiale, d'expériences et/ou de collaborations.

Il existe également des ressources beaucoup plus communes :

- les ressources matérielles : les objets de la vie quotidienne.
- les ressources imprimées : manuels scolaires, textes authentiques, articles...
- les ressources numériques : plateforme de ressources, sites institutionnels.
- les ressources partagées : les professeurs peuvent partager via le net nombreuse de leurs ressources.

Une fois que les professeurs ont trouvé les ressources qu'ils souhaitent utiliser ou conserver, il est important pour eux d'avoir une banque de ressources qui leur permettra de classer et garder ces dernières avant de pouvoir les utiliser. On appelle cela, le système de ressources.

C. Le système de ressources et l'indexation pédagogique.

Le système de ressources est une banque de données propre à un professeur et qui regroupe toutes ses ressources.

C'est le sujet de l'article paru en 2011 de Caroline Poisard cherche à comprendre comment les professeurs organisent les ressources afin de pouvoir les utiliser par la suite. En effet, pour la plupart des ressources sous format numérique, il est aisé de classer les ressources dans des dossiers disciplinaires comprenant des sous-dossiers thématiques... Toutefois, lorsqu'il s'agit d'un autre type de ressources comment les professeurs les intègrent-elles ?

Poisard, dans son article, s'intéresse à l'intégration d'une ressource matérielle, le boulier chinois. Dans un souci de cohérence avec le reste du mémoire, nous appellerons cette ressource matérielle l'artéfact (nous rappelons que l'artéfact est un objet qui aide à la construction d'un savoir). Tout d'abord, elle s'interroge sur les motivations des professeurs et sur les prérequis dont ils doivent disposer pour utiliser cet artéfact. Caroline Poisard donne cet exemple : deux professeurs, Carlos (CE2) et Noémie (CE1), ont décidé d'utiliser le boulier chinois dans leurs classes respectives. La motivation première des deux collègues est la notion sous-jacente de mathématiques qui est au programme sur l'utilisation du boulier chinois. Ensuite, Poisard s'interroge sur la manière dont les deux professeurs intègrent l'artéfact au sein de leurs séances. Carlos opte pour l'utilisation d'un manuel scolaire, tandis que Noémie souhaite utiliser l'application du boulier chinois sur le TBI (tableau blanc interactif). Caroline Poisard arrive rapidement à la conclusion suivante : on peut introduire un même artéfact de manière différente. En outre, les connaissances et compétences professionnelles des enseignants impliquent différents usages des ressources. Enfin, elle ajoute qu'une nouvelle ressource peut s'intégrer facilement dans un système de ressources déjà construit s'il y a compatibilité.

Une autre étude d'Odile Pouchol (2001) montre l'intégration d'une nouvelle ressource matérielle : le cédérom. Elle projette de laisser en autonomie l'utilisation du cédérom encyclopédique à sa classe dans le but de rendre un écrit répondant à une thématique de recherche. L'élève devra alors rendre un document tapuscrit. Les objectifs de l'enseignante étaient de développer la

lecture en LVE, une production d'écrits individuelle et une expression orale en continu. Pour ce faire, Odile Pouchol se rend compte que l'intégration de cette nouvelle ressource est plus complexe. D'une part car il faut installer le logiciel sur tous les ordinateurs dont les élèves auront besoin et d'autre part car il faut prévoir une séance de prise en main de cette nouvelle ressource. L'intégration des nouvelles ressources ou de nouveaux artéfacts dans le système de ressources fait l'objet d'une étude particulière. En effet, comme nous avons pu l'observer ci-dessus, toutes les ressources travaillent ensemble pour créer une unité d'apprentissage, un document. Cette étroite collaboration entre ressources doit faire l'objet d'une attention particulière en veillant à la compatibilité de ces dernières. Nous l'avons vu avec Caroline Poisard, un artéfact peut se coupler avec d'autres ressources, cela permet de créer un document structuré. En revanche, Odile Pouchol met en lumière la complexité de la prise en main de certaines ressources qui sont à prendre en compte avant leur exploitation. Même si l'étude autour du système de ressources est complexe, elle dépend de chaque individu, elle reste une part importante de la constitution de la genèse documentaire du professeur.

Comment vais-je utiliser cette ressource ? Quelles autres ressources puis-je y associer ? Comment les conserver ? Pour répondre à ces questions, nous nous intéresserons à l'indexation pédagogique de Mathieu Loiseau (2009) qui correspond à un système de ressources numériques. L'auteur a pour projet la création d'une base de textes dédiée à l'enseignement des LVE. Cette base pourrait faire office de module, sur le long terme, de la plateforme MIRTO⁵ d'Antoniadis & Ponton en 2002. Cette plateforme permet de créer automatiquement des activités d'apprentissage des langues à partir de divers textes sources. La thèse de Loiseau, se concentre sur trois points :

- la possibilité de l'intégration d'un texte dans la base par l'utilisateur lui-même,
- la recherche d'un texte suivant les critères didactiques mais aussi du contexte pédagogique d'une classe,
- l'aide au choix du texte que fournit le système.

⁵ **MIRTO** : Multi-apprentissages Interactifs par des Recherches sur des Textes et l'Oral

Ces trois points sont tous dépendants de la manière dont les textes ont été indexés dans la base. Si un professeur ajoute un document, il doit pouvoir l'indexer de manière à ce que les autres utilisateurs puissent le retrouver pour l'utiliser. Pour cela, le professeur doit donner les caractéristiques du texte qu'il ajoute. C'est pour cela que l'ajout de textes doit être facile à réaliser. Le système propose également une recherche de textes, il joue le rôle d'interface

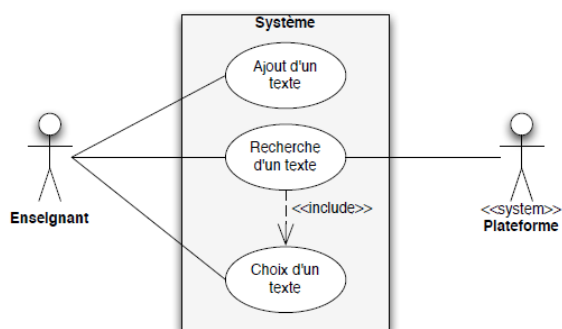
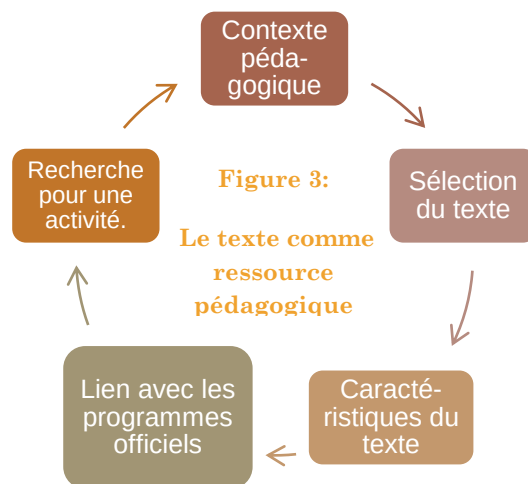


Figure 2: Loiseau

entre les utilisateurs (enseignants) et les textes indexés. L'aide au choix du texte est représenté dans la figure 2 par <<include>>. En effet, le système va aider l'utilisateur à choisir les textes par rapport aux critères qu'il aura ciblés. Cette étude montre

l'importance de l'organisation du système de ressources. Le système proposé est inspiré de l'activité des professeurs lors de la création de leur genèse documentaire. Nous pouvons le résumer par le schéma (Figure 3) inspiré de l'étude de Loiseau et qui prend en compte le caractère cyclique de la constitution d'un document.



Une fois le texte validé et l'activité définie, le texte source subit une transformation pour s'adapter au mieux au contexte pédagogique de la classe, et devenir le document

d'enseignement. Le système présenté par Mathieu Loiseau dans sa thèse est un système intelligent qui grâce aux renseignements donnés par l'utilisateur (contexte pédagogique et caractéristique des textes) constitue une genèse documentaire en proposant au professeur de nombreux textes qui lui correspondent. Ce système soulage, sur le long terme, le travail documentaire des professeurs notamment en proposant un système de ressources indexé.

L'utilisateur pourra archiver, supprimer ou utiliser les textes proposés par le système.

Ce qu'il faut retenir, c'est que l'indexation pédagogique est "effectuée selon un langage documentaire permettant à l'utilisateur de rechercher des objets pour les utiliser dans un enseignement" (Loiseau, 2009), ici celui des LVE. Mathieu Loiseau souligne également que le terme indexation pédagogique n'est pas neutre, ce processus résulte de la relation professeur-élèves et professeur-savoir. Tout cela nous amène à conclure que le système de ressources d'un professeur est unique car il est adapté à son enseignement et à sa classe, l'indexation pédagogique dépend de ces deux points.

D. Du document à la séquence : découpage en unité d'apprentissage.

Après avoir constitué leur genèse documentaire autour d'une thématique, les PES conçoivent leur séquence d'apprentissage. Il est évident que le choix de la thématique de leur séquence se fait en lien avec les programmes en vigueur et ce avant de commencer la constitution de la genèse documentaire. Avant d'évoquer les critères que Brigitte Gruson met en évidence dans son article de 2006, nous allons définir quelques termes propres au travail de création d'une séquence :

- La séquence est un « *Ensemble continu ou discontinu de séances pédagogiques articulées entre elles dans le temps et organisées autour d'une ou plusieurs activités, en vue d'atteindre les objectifs fixés par les programmes d'enseignement.* »⁶
- La séance est "une heure de cours - voire deux - qui s'inscrit dans un temps scolaire et s'intègre dans une progression ; la séquence ou l'unité d'enseignement."⁷

Au sein de chaque séance, il y a :

- Un objectif "représente ce que l'enseignant souhaite que les étudiants apprennent et dont il pourra par la suite évaluer l'acquis"⁸.

⁶ Terminologie de l'éducation – BOEN n°35 / 17-09-1992

⁷ Anne Marie Gorson Tanguy - *Qu'est-ce qu'une séance et comment la préparer ?*

⁸ INSA Toulouse

- Une compétence "est l'aptitude à mobiliser ses ressources (connaissances, capacités, attitudes) pour accomplir une tâche ou faire face à une situation complexe ou inédite."⁹
- Un dispositif : "C'est l'ensemble des constituants menant à la situation d'apprentissage (organisation de l'espace de la salle, durée de la séquence, temps de verbalisation, moyens mis à disposition des élèves, travail en groupe ou individuel, types d'intervention, qualité et matérialité de l'incitation, statut et moment d'utilisation des références artistiques, modalités d'évaluation, etc.)."¹⁰
- Une démarche : la démarche inductive est préconisée par les programmes¹¹. Cette démarche consiste à mettre l'élève en situation de découverte pour qu'il trouve lui-même la règle.

En ce qui concerne l'enseignement des LVE à l'école primaire, il faut prendre en compte dans la conception des séquences cinq activités langagières¹² qui sont issues du cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL):

- la production écrite,
- la production orale en continu,
- la production orale en interaction,
- la compréhension écrite,
- la compréhension orale.

Dans son article, Brigitte Grusson (2006), s'est intéressée à des classes de cycle 3 de deux professeurs de CM2 et deux de sixième. Suite à son expérience comparative, elle établit un pourcentage représentant l'implication de chacune des activités langagières au sein d'une séance. Elle les regroupe en 4 catégories :

⁹ **Bulletin officiel** n°17 du 23 avril 2015 - Socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

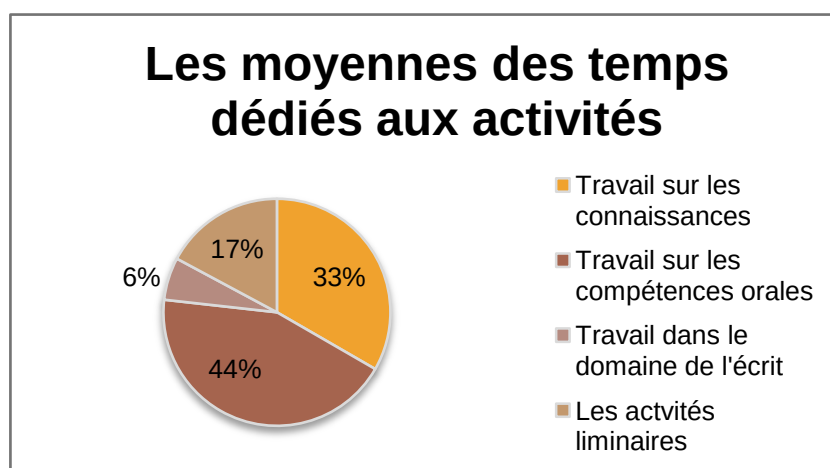
¹⁰ **Publi math.**

¹¹ **Bulletin officiel** spécial n°11 du 26 novembre 2015

¹² Pour le cycle 3 on prend en compte les cinq activités langagières tandis que pour le cycle 2 on ne prend en compte que celles qui sont liées à l'oral.

- le travail sur les connaissances (introduction de nouveaux éléments de langues, réactivation/ réinvestissement, réflexion autour de la langue, correction d'un devoir-maison, activités d'évaluation);
- le travail sur les compétences orales (compréhension de l'oral, phonologie, production orale en continu et production orale en interaction);
- le travail dans le domaine de l'écrit (les moments de trace écrite, la compréhension écrite et la production écrite);
- les activités liminaires (l'accueil et la prise en main de la classe, les rituels, les bilans et les moments de clôture).

Le résultat de son expérience montre une répartition contrastée entre les temps dédiés à chacune des activités. Le diagramme circulaire ci-



dessous représente la moyenne des temps dédiés aux activités de ces quatre professeurs afin d'observer la composition d'une séance.

Grâce à cette représentation, nous notons l'importance en terme de durée du travail sur les connaissances préalables à toute activité orale ou écrite. Nous observons que le travail dans le domaine de l'écrit représente 6% du temps de classe, ceci peut s'expliquer par la valorisation du travail sur les compétences orales prescrites dans les programmes. En effet le travail écrit complète le travail oral, pour éviter toute perte phonologique. Si l'écrit était présenté avant la prononciation d'un mot, les élèves ne se concentreraient plus sur la prononciation du professeur mais sur comment ils interprètent la prononciation du mot décodé. Dans son article, Brigitte Gruson explique que la séance doit être la plus équilibrée possible en terme de contrat milieu. Pour cela la place de l'oral est importante, les situations proposées doivent être proches de celles que les élèves peuvent rencontrer en dehors de la classe. Dans son article, elle se réfère à Griggs pour définir l'utilisation de la langue dans la conception des

séances: "la langue est envisagée comme l'outil d'une action verbale dont le but est de faire-faire, faire-dire ou faire-penser quelque chose à un partenaire d'une interaction" (Griggs, 2006).

Maintenant que nous connaissons les diverses activités qui constituent la séance ainsi que leur répartition, nous allons nous intéresser au découpage de la séance. Dans son article, Brigitte Gruson (2006), se réfère aux critères des chercheurs Bouchard et Rolet ainsi que Germain pour établir une liste des critères de découpage d'une séance de la séquence.

Découpage d'une séance : quels critères ?	
Critères proposés par Bouchard et Rolet	Critères proposés par Germain
« - clôture pédagogique (se manifestant par des changements d'organisation du travail et/ou des objets de travail au début et à la fin du segment considéré), - clôture didactique (institutionnalisation totale ou partielle, écrite ou orale, de savoirs et savoir-faire à la fin du segment), - clôture langagière (ponctuation de l'interaction par des marqueurs de structuration de la conversation, des préalables métadiscursifs). » (Bouchard et Rolet, p. 5)	- les marques de discours, - les types de démarche didactique ou pédagogique, - le contenu de l'activité ⁵⁷ .

Figure 4 Brigitte Gruson (2006)

Elle croise ensuite ces critères pour s'appuyer sur quatre critères qu'elle juge complémentaires pour découper les séances de la séquence :

- Les marques de coupures langagières et non langagières
- L'introduction de nouvelles connaissances
- L'introduction de nouveaux documents
- Le changement dans l'organisation des modalités de travail.

Le travail documentaire des professeurs des écoles est un travail cyclique qui part de la constitution de sa genèse documentaire, en passant par la construction de ses séquences, puis la mise en oeuvre et se termine par l'amélioration de ses séquences. Il est donc important de retenir comment les professeurs découpent leurs séances, comment elles sont constituées et comment sont réparties les diverses activités langagières au sein de la séquence.

Afin de rendre le travail documentaire plus pertinent et de recueillir des remarques sur des séquences dans le but de les améliorer, il est possible de partager ses ressources avec des communautés de pratiques.

E. Les communautés de pratiques.

Depuis l'expansion de l'utilisation d'Internet, de nombreuses plateformes ont vu le jour permettant de partager entre utilisateurs de nombreuses ressources, de s'aider ou encore de créer un projet en collectif. Ce système d'association est également très utilisé dans le secteur de l'enseignement. Comme le signale Catherine Reverdy (2014), les ressources créées par les professeurs sont en plein foisonnement sur Internet : blog, site ou association. Il est possible de trouver toutes formes de ressources déjà mises en situation et de les transformer pour préparer sa classe. De ces communautés de pratiques sont nés les termes :

- coopération (action de participer individuellement à une action commune),
- collaboration (action de travailler en commun pour un projet commun),
- mutualisation (action de mettre en commun des ressources pour faciliter leur accès)

Comme le définit Wenger en 1998 la communauté de pratique est "un regroupement naturel, professionnel qui correspond toujours à un engagement partagé par tous les membres qui collaborent à un projet commun. Ceci entraîne le développement d'un répertoire de ressources partagées." En effet, il existe des plateformes comme *Audio Lingua*¹³ où les professeurs peuvent partager des ressources. Ce type de plateforme permet la mutualisation des ressources, c'est-à-dire de partager ces ressources avec d'autres utilisateurs sur un même espace. Il existe également des espaces dédiés à la collaboration et à la coopération, tels qu'*Edumoov*. *Edumoov* est un site qui permet de gérer sa classe plus facilement, il propose diverses fonctionnalités comme créer son emploi du temps, gérer son journal de bord... La fonction qui nous intéresse le

¹³ **Audio Lingua** - est une plateforme du GEP (Groupe d'expérimentation pédagogique) de l'académie de Versailles. Cette plateforme met à disposition des ressources audio à télécharger gratuitement ou à écouter en ligne pour l'entraînement à la compréhension orale. Il est possible pour les utilisateurs d'ajouter des ressources qui seront validées par les responsables des contenus.

plus, dans le cadre du mémoire, est celle de système de ressources. En effet, *Edumoov* propose une banque de ressources coopérative. Grâce à un système d'indexation pédagogique détaillé, il est possible pour chaque utilisateur d'échanger des ressources, des documents en les organisant par thématiques. D'autres sites permettent également le travail en collaboration (action de travailler en commun pour un projet commun) par exemple les ENT (espace numérique de travail). Pour que toutes ces communautés de pratique fonctionnent, Wenger souligne l'importance de l'équilibre entre la participation (partage de documents) et la réification (utilisation et réappropriation des ressources d'autres utilisateurs). Il est également important de souligner que ces communautés sont très riches pour les professeurs, car chaque utilisateur peut amener un aménagement à un document après son utilisation ou simplement un commentaire pour améliorer la ressource. Toutefois, Gueudet (2008) signale que ce travail reste chronophage comme tout travail de groupe. Elle distingue alors la genèse documentaire individuelle comme étant "un processus de développement, à partir de ressources, de documents, intégrant des schèmes d'utilisation (propres à un individu)" des genèses documentaires communautaires "processus de réification et de participation à l'œuvre dans les communautés d'enseignants et leurs effets sur le développement professionnel". Ces dernières permettent la production de ressources communes, elle induit des éléments communs d'usages des ressources (le codage doit être le même sur chacune des ressources ou explicité pour que tous les utilisateurs le comprennent) tout en ayant des schèmes d'utilisation particuliers à chacun des professionnels. Les schèmes d'utilisation font partie de l'implicite lors de la rédaction d'un document, ils sont spécifiques à chaque individu ce qui complexifie le travail en collaboration. Malgré les quelques points complexes de la communauté de pratique, Gueudet souligne que cette étape de mise en commun intervient à quatre moments dans la profession :

- pour apporter de nouvelles ressources,
- pour faire évoluer ces dernières en les enrichissant (cela peut être un simple échange entre collègues),
- pour faire face à de nouvelles situations,

- pour faire évoluer les documents des enseignants (grâce aux critiques des autres utilisateurs du document).

Il est donc important de retenir que la communauté de pratique permet l'enrichissement du travail documentaire d'un professeur, mais également de son développement professionnel en prenant en compte les analyses, critiques et observations d'autres utilisateurs. Gueudet (2009) questionne un utilisateur qui affirme "J'ai amélioré ma pratique enseignante, car je l'ai enrichie de l'expérience de tous les autres". En d'autres termes, la communauté de pratique transforme les professeurs en praticiens réflexifs (Schön, 1993), soit un spécialiste de l'apprentissage qui a une pratique réflexive sur ce qu'il produit grâce au travail en équipe au sein d'une communauté de pratique.

Chapitre 2 - Le développement professionnel.

F. L'évolution de la formation initiale des professeurs des écoles.

L'étude de Caroline Poisard (2011) montre l'importance des connaissances professionnelles, celles-ci sont tant théoriques que pratiques. Le cursus permet d'obtenir le concours de recrutement du professorat des écoles dès la première année de Master, ce qui permet aux lauréats devenus PES de terminer leur cursus scolaire en alternant la classe et la formation initiale délivrée à l'ESPE (Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education).

La formation initiale (FI) n'a pas toujours permis cette immersion dans le monde du travail. Pendant longtemps, elle enseignait un métier virtuel qui ne correspondait pas forcément à la réalité d'une classe. L'école normale, créée en 1795 à Paris, est la première FI pour les professeurs. Ainsi, Jules Ferry dans sa lettre aux enseignants en 1883, explique la nécessité de se nourrir de savoirs théoriques, notamment de la recherche et également de savoirs pratiques grâce à des échanges entre praticiens. Daguzon en 2010 souligne qu'il faut attendre 130 ans pour que la FI applique ce double cursus : une formation de praticien réflexif par les apports théoriques et de technicien outillé qui apprend les gestes du métier.

Nous pouvons noter cette évolution à plus court terme, par exemple le passage de l'IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) créé en 1989 à l'ESPE en 2013. Comme Lamaurelle (2010), beaucoup critiquent le fait que les étudiants experts d'une matière, car détenteurs d'une licence disciplinaire puissent prétendre au concours de recrutement du professorat et de l'éducation dès la fin de la licence. Or ce qui est demandé au CRPE et a posteriori dans le métier d'enseignant est la polyvalence. Depuis 2013, l'ESPE propose un master où les étudiants ont accès à une formation polyvalente et peuvent prétendre au concours uniquement en fin de première année de master. Si l'étudiant obtient son concours en première année, alors l'année suivante, il devient PES. Dans le cas contraire, il continue le cursus du master en profitant de stages d'observation et de pratique accompagnée. La FI actuelle propose également une prise en compte de l'hétérogénéité des candidats, avec l'idée que le parcours s'adapte à chaque profil d'étudiant. En ce qui concerne les LVE, l'ESPE dispense un parcours de didactique des langues qui permet aux futurs professeurs d'obtenir des bases théoriques sur la pratique de classe en langue. De plus, il est maintenant demandé aux étudiants d'obtenir le niveau B2 du CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues).

Toutefois, en 2017, Yoon Young Lee souligne par l'analyse des résultats du test TALIS¹⁴ de 2013 (concernant le cycle 4) que les jeunes professeurs sont en demande de formation pour acquérir des compétences en gestion de classe et comportement des élèves ainsi que des compétences pédagogiques dans les matières enseignées. Il est important de signaler que la FI propose une formation commune pour les enseignants du premier et du second degré. Dans son article, Lee soumet l'idée de s'inspirer du modèle du Royaume-Uni en proposant une expérience de l'école intensive tout en supervisant la préparation pratique des étudiants par des enseignants tuteurs et non uniquement pour les PES titulaires du CRPE. En France, les PES sont accompagnés par un PFESPE (professeur formateur de l'école supérieure du professorat et de l'éducation) et un PEMF (professeur des écoles maître formateur). Le PEMF

¹⁴ **TALIS** : "Teaching and Learning International Survey" est une enquête de l'OCDE (*Organisation de Coopération et de développement économique*) menée tous les 5 ans auprès des enseignants des premier et second degrés ainsi qu'auprès des chefs d'établissement.

reçoit dans sa classe le stagiaire afin de lui donner des conseils et qu'il puisse observer la conduite de classe du maître formateur.

G. Les professeurs des écoles stagiaires.

L'année de stage marque la première année de prise en charge d'une classe et ceci à temps partiel pour permettre une alternance avec l'ESPE. Cette année est une année rythmée et souvent jugée compliquée par les professeurs stagiaires. Le film de Françoise Davisse intitulé *Première Classe* (1999) permet de se rendre compte de la difficulté de cette année de transition pour ces jeunes professeurs. Cette année marque le passage du monde des étudiants, où l'on apprend la théorie, au monde du travail où il faut mettre en pratique cette théorie. Frédérick Saujat, dans son article de 2004 parle de l'action de "faire classe". Faire classe, c'est concevoir ses documents, les mettre en pratique, mais également gérer sa classe.

La gestion de classe fait appel aux gestes du métier qui permettent d'assurer "simultanément la cohésion du groupe et la cohérence des acquisitions" (Amigues, 2004). Comme le souligne Yves Clot (1999), les gestes professionnels ne sont pas transmissibles d'un professeur expérimenté à un autre professeur. Les gestes professionnels sont à construire individuellement, car ils ont un caractère personnel, ils font partie des schèmes d'utilisation. Vygotsky (1999) annonce que pour pallier cette méconnaissance "les jeunes enseignants cherchent à "surcompenser" leurs difficultés provisoires à gérer des situations complexes par le développement de ressources intermédiaires". C'est en cela, que la première année est l'une des plus difficiles tant par l'adaptation à cette nouvelle situation que par la construction professionnelle.

Cette année de construction de l'identité professionnelle est marquée par la représentation que les PES ont sur leur pratique. Charlier définit en 1989 les représentations comme étant des "entités hypothétiques, chargées affectivement, qui cristallisent des significations particulières (...) chez un individu/un groupe (...)". La FI encourage les professeurs à avoir un regard réflexif sur leur propre pratique ce qui leur permet de construire la représentation de leur identité professionnelle. Piot (1997) dans son article, caractérise deux représentations possibles des enseignants débutants :

- L'inertie non-intégratrice : regard négatif sur sa pratique qui entraîne des blocages sur la construction identitaire du professionnel. Le professeur s'aveugle en ne gardant que le négatif. Ceci induit une représentation de soi fermée, sans évolutions possibles.
- La dynamique intégratrice : regard positif sur sa pratique qui entraîne une décentration et une objectivation de son activité. Le professeur est capable de prendre du recul sur sa pratique et de l'analyser afin de prendre conscience de ce qui va et de ce qu'il faut améliorer.

Selon Lamaurelle (2010), ce regard, positif ou négatif, est propre à chaque professeur, car chaque PES construit sa propre interprétation du métier. La représentation initiale¹⁵ des PES est bien souvent l'image idéalisée d'un professeur "zéro-défaut". Un professeur qui sait s'adapter constamment devant chaque situation, qui guide les élèves dans la construction des savoirs et qui permet à l'élève d'être acteur de son apprentissage tout cela sans faire une seule erreur dans la mise en œuvre de chacune de ses séquences. Pour avancer dans la construction de leur image en tant que professionnel de l'enseignement, les PES doivent déconstruire cet idéal, en travaillant sur eux dans le but de traduire leur vision souvent négative en une vision de "technicien outillé" (Lamaurelle) qui connaît ses outils.

H. L'évolution des professeurs des écoles stagiaires.

Lamaurelle (2010), dans son livre explique que la période de stage est une période de tâtonnement et d'exploration. Un PES déclare que "l'on apprend [le métier] que dans l'exercice de la fonction"¹⁶. En effet, la FI va proposer d'un point de vue théorique des réponses à des situations de classe. Une fois en classe, les PES devront mettre en pratique leurs outils en les transposant en gestes professionnels. Dans son article, Hoff (2010), parle d'une "professionnalité en mouvement", car elle s'enrichit par la pratique donc par l'appropriation des gestes du métier.

Dans son article, Christophe Hoff caractérise cette année en six compétences :

¹⁵ **Les représentations initiales** représentent un ensemble d'idées reçues, d'explications toutes faites ou d'images créées par l'enfant sur un sujet précis. (ENEP)

¹⁶ Lamaurelle 2010.

- Imaginer, structurer et formaliser des situations didactiques.
- S'adapter à sa classe (difficile au départ).
- Adopter une réflexion rétrospective sur sa pratique.
- Se construire un réseau d'aide *ex : collègues formateurs (Marcel 2005).*
- Savoir à qui s'adresser *ex : CPC (conseiller pédagogique de circonscription) apporte une aide à l'organisation.*
- Adopter une posture d'apprenance "un ensemble stable de dispositions affectives, cognitives et conatives favorables à l'acte d'apprendre" (Ibid).

Pour acquérir ces six compétences, Lamaurelle (2010) précise qu'il faut accorder une place importante à la préparation et donc au travail documentaire. Ce travail préparatoire est nécessaire à la mise en situation des séquences, il est souvent jugé comme étant long, car les PES ne possèdent pas encore de système de ressources. Lors de la conception des documents, les PES doivent se référer aux programmes pour guider leur réflexion, Reverdy (2014) explique que le curriculum prescrit (les programmes) subit des transformations tant dans l'interprétation de la lecture du professionnel (curriculum interprété), que lors de l'application en classe (curriculum réel).

Lamaurelle (2010), dans son livre, explique que ce travail préparatoire est "souvent peu opérationnel". Par exemple, une évaluation diagnostique qui serait placée après la phase de préparation. Cette évaluation doit permettre à l'enseignant de se renseigner sur les connaissances et les compétences des élèves concernant un sujet qu'il souhaite aborder. Tout l'intérêt de ce dispositif est de le faire en amont du travail documentaire pour adapter la séquence à ses élèves. Il est important de prévoir des fiches de préparation les plus complètes possibles qui permettent de guider et de structurer l'esprit. Lamaurelle met en évidence qu'il est primordial d'entrer dans une "dynamique intégratrice" (Hoff, 2010) et d'utiliser le tâtonnement expérimental : essayer, modifier, réessayer... Ce qui permettra de créer des automatismes, les gestes du métier, les schèmes d'utilisation.

Grâce à l'alternance entre la FI, la pratique en classe et la recherche documentaire, durant sa première année, les PES, vont effectuer des ruptures dans leurs pratiques (Lamaurelle,2010) en ajoutant ou soustrayant des

éléments à leurs préparations et/ou en changeant de méthode d'enseignement grâce à de nouveaux apports, tant théoriques que pratiques.

L'évolution du travail documentaire des PES va de pair avec leur évolution professionnelle. Plus ils seront ancrés dans une dynamique intégratrice, plus ils seront épanouis dans leur métier. Daguzon et Goigoux (2007), dans leur article, expliquent qu'à la fin de cette année, les professeurs seront capables d'adopter trois postures : une posture de médiateur qui écoute les élèves et résout les conflits, une posture juste et bienveillante qui évalue positivement les élèves et une posture de concepteur de son enseignement et novateur dans sa pratique.

Partie 2 - Problématique

Chapitre 1 - Synthèse de la partie théorique

Suite à la lecture de nombreux articles, je me pose quatre questions de recherche. Les trois premières sont en lien avec le travail documentaire des PES, à savoir :

- Quel est le processus de création des ressources pédagogiques ?
- Le processus cyclique du travail documentaire est-il pris en compte par les PES ?
- Quels types de ressources sont privilégiés par les PES ?

Tandis que la quatrième porte sur l'impact de la formation initiale sur le travail documentaire des PES.

- Quel impact a la formation initiale sur le travail documentaire des PES ?

La première question de recherche (quel est le processus de création des ressources pédagogiques ?) m'est apparu lors de la lecture des articles de Rabardel et Gueudet et Trouche au sujet de la construction de la genèse documentaire ainsi que de la thèse de Brigitte Gruson sur le découpage des séances.

Gueudet et Trouche s'inspirent des travaux de Rabardel (1999) pour en 2011 créer une nouvelle approche : celle du documentaire du didactique. Cette dernière prend en compte la diversité des variables didactiques, des artefacts (matériel utilisé) et d'agencement de la classe. Elle met en avant le travail documentaire des professeurs par deux points : la constitution de la genèse documentaire ainsi que le développement des compétences pour contrôler les variables. Afin de suivre l'évolution du travail documentaire des professeurs, ils ont mis en place un fichier quatre versions :

- le document zéro : ressource issue du web/manuel...
- le document un : le document adapté par le professeur.
- le document deux : le document modifié après un échange entre pairs.

- le document trois : le document amélioré/annoté après la mise en situation.

Ces chercheurs mettent en évidence l'importance du travail cyclique du processus de création des ressources/documents. Quant à Brigitte Gruson dans sa thèse de 2006, elle met en avant l'importance du découpage des activités langagières au sein d'une séance. Pour elle, il faut trouver un équilibre entre les quatre activités fondamentales d'une séance : le travail sur les connaissances, sur les compétences orales, dans le domaine de l'écrit et enfin les activités liminaires (rituels, bilan...).

Ces lectures m'ont permis de visualiser le travail documentaire d'un professeur et d'imaginer comment un PES créer ses ressources. Pour cela, j'ai émis une hypothèse :

- Ils utilisent les ressources toutes prêtes et les adaptent à leur classe.

Ensuite, la question concernant la prise en compte du processus cyclique du travail documentaire m'est venue à l'esprit lors des lectures de l'article de Reverdy sur les ressources ainsi que lors de la lecture de la thèse de Mathieu Loiseau.

Dans son article, Catherine Reverdy, définit le travail documentaire comme étant le principe de création des documents. Elle souligne également l'importance de la possibilité de modifier ses documents suite à la mise en situation en classe. Ceci permet selon elle, de les améliorer pour pouvoir les réutiliser. Ceci montre le caractère cyclique de la création des documents de préparation. À la suite de cela, la thèse de Mathieu Loiseau illustre le processus cyclique de création d'un document que je résume dans le cadre théorique par la figure 3. Ce dernier prend en compte cinq étapes :

- La prise en compte du contexte pédagogique lié à la classe de l'enseignant.
- La sélection d'une ressource (dans son exemple un texte)
- La prise ne compte des caractéristiques de la ressource : est-elle adaptée à ma classe ?

- Lier la ressource avec les programmes officiels pour en faire découler les objectifs d'apprentissages et les compétences travaillées grâce à cette ressource.
- La recherche d'une activité qui emploie cette ressource.

Ces cinq étapes sont indissociables et comme l'indique le nom du processus elles sont liées de manière cyclique, c'est-à-dire que l'enseignant peut commencer par la recherche d'une activité pour terminer sur la recherche de la ressource. Si l'on réinvesti ce travail de création d'un document sur le travail d'élaboration d'un document de préparation de séquence ou de séance, les cinq étapes de Loiseau s'appliquent également tout comme l'explique Reverdy. Ces lectures m'ont permis d'émettre des hypothèses de réponses à cette question, à savoir :

- Les PES ne tiennent pas compte de la notion de processus cyclique, car ils ne projettent pas la mise en situation de la séquence dans une autre classe.
- Ils ne reviennent pas sur leurs documents de préparation par manque de temps.

Ma troisième question de recherche porte sur les différents types de ressources que les PES privilégient. En effet, suite à la lecture de l'article de Catherine Reverdy sur la diversité des ressources ainsi que l'article sur les communautés de pratiques de Gueudet en 2008.

Reverdy classe les ressources en huit catégories : les ressources institutionnelles, les ressources culturelles, les ressources issues du milieu de travail, les ressources humaines (personnelles, issues de la FI...), les ressources matérielles, imprimées, numériques et les ressources partagées. De ces huit catégories, il en ressort que les plus utilisées restent les ressources matérielles de type manuel scolaire. C'est pour cela que ma première hypothèse est que les PES privilégient les ressources matérielles imprimées : les manuels scolaires.

Dans son article, Gueudet (2008) met en avant les ressources partagées en parlant de communauté de pratique. Il met en avant l'importance du travail

partagé en définissant la genèse documentaire collective comme étant un "processus de réification et de participation à l'œuvre dans les communautés d'enseignants et leurs effets sur le développement professionnel". Selon lui, cette mise en commun intervient à quatre moments dans la profession : pour apporter de nouvelles ressources, pour faire évoluer ces dernières en les enrichissant, pour faire face à de nouvelles situations et pour faire évoluer les documents des enseignants. Cette réflexion sur la communauté de pratique m'a permis d'émettre une autre hypothèse : les PES privilégient les ressources en ligne, prêtes et partagées.

Enfin, ma dernière question de recherche porte sur l'impact de la formation initiale sur le travail documentaire des PES. En effet, peu d'articles portent sur la FI et son impact sur les PES. Lamaurelle dans son livre (2010) explique que la FI est une période de tâtonnement et d'exploration où l'étudiant devient un professionnel. L'accompagnement proposé tout au long de la FI par un PFESPE et un PEMF permet aux PES de modifier leurs pratiques. Ils vont comprendre comment améliorer leurs documents de préparation pour qu'ils soient efficaces en classe, ils vont pouvoir changer de méthode d'enseignement grâce à de nouveaux apports de la FI tant théoriques que pratiques.

Ceci m'amène à émettre trois hypothèses sur l'impact de la formation initiale sur le travail documentaire des PES :

- La FI contribue à acquérir la notion de processus cyclique.
- Elle leur permet d'exploiter des ressources/documents variées.
- L'adaptation des documents/ressources est plus facile.
- La FI permet de rendre confiants les PES dans l'enseignement des LVE, car elle leur permet de mieux maîtriser la langue enseignée.

Chapitre 2 - Hypothèses sur les questions de recherche

Le tableau ci-dessous, met en lien mes questions de recherches avec les hypothèses qui en découlent.

Questions de recherche	Code Hypothèse	Hypothèses
Quel est le processus de création des documents de préparation des PES ?	HP1	Les PES utilisent des ressources toutes prêtes sans les adapter à leur classe.
Le processus cyclique du travail documentaire est-il prit en compte par les PES ?	HP2	Ils ne tiennent pas compte de la notion de processus cyclique car ils ne projettent pas la mise en situation de la séquence dans une autre classe.
	HP3	Ils ne reviennent pas sur leurs documents de préparation par manque de temps.
Quels types de ressources sont privilégiés par les PES ?	HP4	Les manuels scolaires.
	HP5	Les PES privilégient les ressources partagées prêtes à l'emploi.
Quel est l'impact de la formation sur le travail documentaire des PES ?	HP6	La FI contribue à acquérir la notion de processus cyclique.
	HP7	Elle leur permet d'exploiter des ressources/documents variées.
	HP8	L'adaptation des documents/ressources est plus facile.
	HP9	La FI permet de rendre confiants les PES dans l'enseignement des LVE, car elle leur permet de mieux maîtriser la langue enseignée.

Pour répondre à ces questions et valider ou invalider mes hypothèses, j'ai opté pour une méthodologie en trois points.

Chapitre 3 - Présentation du dispositif méthodologique.

Afin de répondre à ma problématique, j'ai décidé d'opter pour trois scénarios de recueil de données : des questionnaires, des entretiens et une analyse réflexive.

➤ Un questionnaire :

J'ai proposé un questionnaire en ligne et également en version papier à destination des professeurs des écoles stagiaires. Celui-ci est paru en novembre 2017, les réponses ont été acceptées jusqu'en février 2018 (voir annexe 1). Il contient deux parties distinctes : une première partie plutôt générale où les PES peuvent exprimer leurs ressentis ainsi que leur méthode de recherche documentaire, et une seconde partie qui est en lien direct avec une séquence qu'ils ont conçue. Ce questionnaire me permet d'obtenir un grand nombre de réponses afin d'établir un résultat au plus proche de la réalité.

➤ Les entretiens :

J'ai procédé à un entretien avec un professeur des écoles stagiaire (PES) le 28 mars 2018. Cet entretien a pour but de découvrir quelles ressources le PES utilise pour créer une séquence commune avec un autre PES et également d'observer la démarche du travail documentaire employée. Le but de cet entretien est de voir le processus cyclique du travail documentaire des professeurs.

Tableau des renseignements des PES :

Prénom, âge, parcours universitaire	Lieu d'exercice durant l'année de stage et classe.	LVE, et niveau en langue estimé ¹⁷ .	Codage et date des entretiens.
Morgane Rouge , 22 ans, Licence sciences du langage option espagnol, Master ESPE.	Parizot (81), CE2	Anglais, B1.	E1 : 28/03/2018

➤ L'analyse réflexive :

¹⁷ Estimation faite par les PES.

Cette analyse est proposée aux deux professeurs lors des entretiens. Ils devront constituer un fichier quatre versions (qui suivra la trame de leur travail documentaire).

- le document zéro : ressource issue du web/manuel...
- le document un : le document adapté par le professeur.
- le document deux : le document modifié après un échange entre pairs.
- le document trois : le document amélioré/annoté après la mise en situation.

Je demanderai pour chacune des séances de laisser visibles les annotations qu'ils auront pu inscrire. Cette analyse réflexive me permettra lors de l'analyse des entretiens de garder une trace du travail du professeur sur sa séquence. Ce qui m'aidera pour construire mon raisonnement.

Ces trois types de données se complètent. Le questionnaire quantitatif permet d'avoir un résultat au plus proche de la réalité. Tandis que les entretiens et l'analyse réflexive me permettront d'affiner ma recherche du point de vue de l'impact de la formation initiale sur le travail documentaire des PES. De plus, j'ai choisi d'utiliser l'analyse réflexive de l'étude de Gueudet (2011) pour cerner les différentes étapes de la constitution de la genèse documentaire des PES.

Partie 3 - Méthodologie

Chapitre 1 - Le recueil de données.

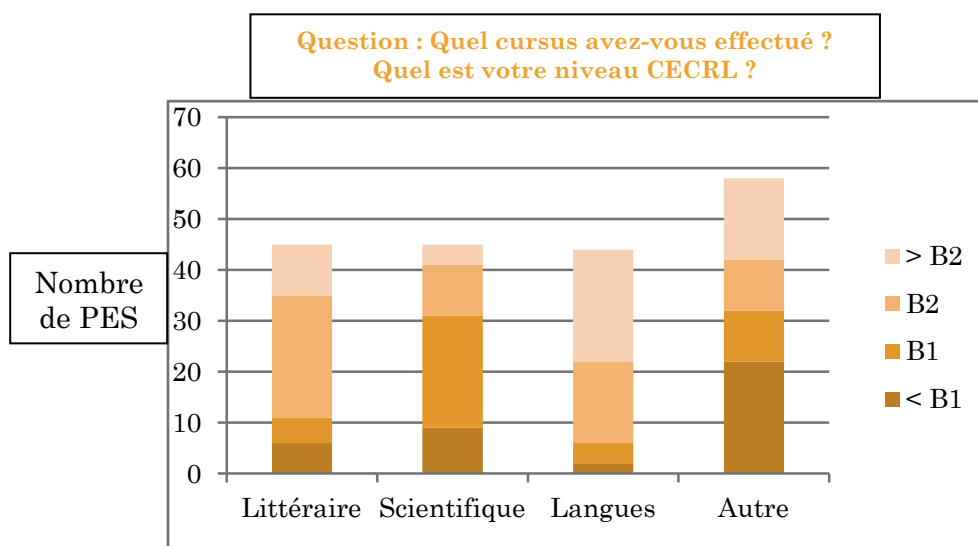
A. Le contexte

Comme dit précédemment, j'ai mis en place trois recueils de données. Tout d'abord, les questionnaires ont été diffusés à partir de novembre 2017 sur le net et dans les ESPE d'Albi et de Toulouse. J'ai recueilli près de 200 réponses. Les PES ayant répondu à ce dernier sont soit issus du master MEEF soit en reconversion, ils n'ont pas le même cursus scolaire et enseignent soit l'anglais soit l'espagnol. Il est également important de noter que 73 % d'entre eux ont élaboré leurs séquences dans le cadre de l'UE de didactique des langues, donc accompagnés par les PFESPE. Vous trouverez en annexe 1 le questionnaire. Ensuite, l'entretien s'est effectué en présence de Morgane Rouge, PES de classe de CE2. Elle a répondu à mes questions basées sur sa séquence disciplinaire conçue dans le cadre de master pour l'UE de didactique des langues. Cette séquence a été conçue avec un autre PES qui n'a pas participé à l'entretien. C'est pourquoi elle parle au nom des deux personnes. Ils ont conçu cette séquence d'anglais en étant accompagnés par le professeur formateur référent en didactique des langues. Vous trouverez en annexe 3 la retranscription de l'entretien. Pour terminer, la PES rencontrée pour l'entretien m'a fourni sur clé USB toutes ses ressources et ses documents de préparation. À partir de là, j'ai pu analyser sa démarche d'élaboration de séquence. Vous trouverez en annexe 4 les documents de préparation de Morgane.

B. Les résultats.

Les questionnaires.

Le questionnaire a permis de toucher un public large. La première question que je traite est celle sur le cursus scolaire.



Suite à cette question, nous nous apercevons que les PES proviennent de cursus différents et qu'ils possèdent des capacités différentes dans la pratique des langues. On note que 23 % des PES proviennent d'un cursus littéraire ou scientifique, 22 % d'un cursus concernant les langues et 30 % viennent de reconversion professionnelle. Toutefois, pour enseigner les langues vivantes, il faut avoir le niveau B2, si le niveau n'est pas atteint alors le PES peut ne pas être titularisé. On note que 58 % d'entre eux déclarent posséder le niveau B2 ou un niveau supérieur.

La question suivante : *"En début d'année, comment vous sentiez-vous vis-à-vis de cet enseignement ? Quel est aujourd'hui votre ressenti vis-à-vis de la langue elle-même ?"* et les résultats précédents, nous permettent d'établir un lien entre le degré de maîtrise de la langue enseignée et le ressenti des PES. Par exemple, une PES ayant fait un cursus en langues plus précisément l'Espagnol, enseigne l'Anglais en classe. Elle répond toutefois : *" Je n'enseigne pas la langue vivante étrangère que je connais et j'éprouve de la difficulté à enseigner celle-ci". A contrario, un PES qui enseigne l'Anglais et qui possède le*

niveau C2 confie " Je maîtrise la langue enseignée et je suis confiant(e)". En ce qui concerne les PES ayant un niveau B2 ou supérieur :

- 27 % d'entre eux disent être enthousiastes à l'idée d'enseigner cette langue,
- 30 % ajoutent y prendre du plaisir,
- 27 % disent maîtriser la langue et être confiants,
- 11 % disent maîtriser la langue, mais ne pas être confiants.

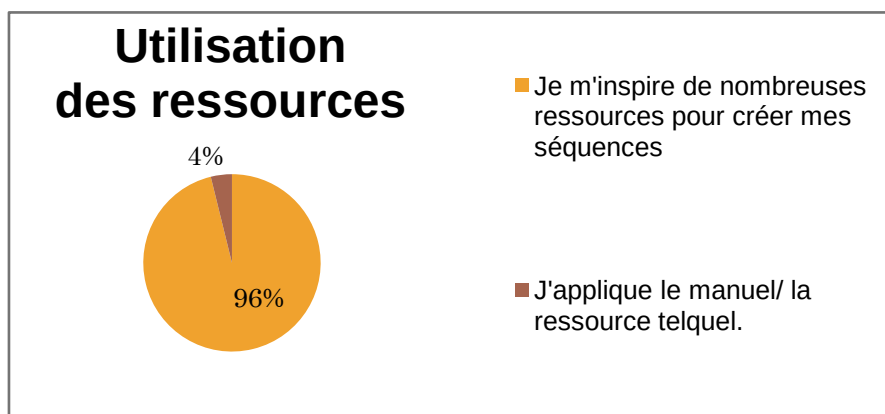
Les 11 % représentent les personnes ayant fait une reconversion professionnelle, ces personnes maîtrisent la langue, mais l'utilisaient dans le cadre d'une profession. Un PES souligne : "*J'ai un Master en ingénierie des systèmes informatiques et j'ai surtout pratiqué l'anglais dans un contexte professionnel. [...] Mais le milieu professionnel utilise du lexique très spécifique qui ne peut que très peu être réutilisé dans la vie courante. Les élèves doivent apprendre les bases de la langue dans des situations courantes et/ou proche [sic] de leur mode de vie.*"

Au vu du croisement des deux réponses, je peux en déduire, que la langue enseignée doit être suffisamment maîtrisée par le PES, mais que cette maîtrise puisse s'adapter à l'enseignement en classe pour qu'il se sente confiant et qu'il prenne du plaisir à enseigner.

En ce qui concerne la recherche documentaire, nous pouvons apercevoir deux méthodologies distinctes :

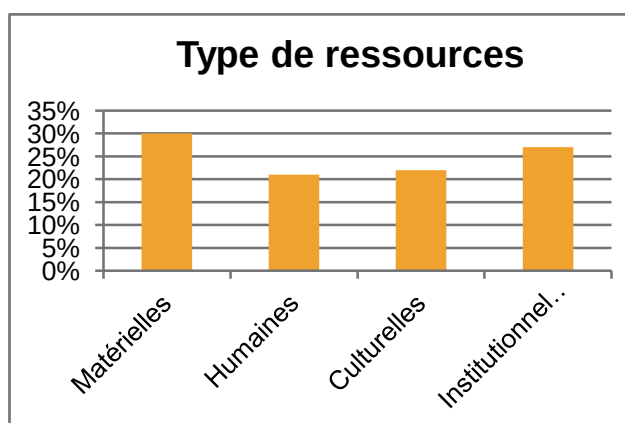
- Se renseigner sur la thématique pour ensuite s'organiser en UA¹⁸.
- Croiser différentes ressources sur la thématique pour ensuite créer une séquence tout en s'inspirant de trames déjà produites.

¹⁸ **UA** : Unité d'apprentissage / Séance



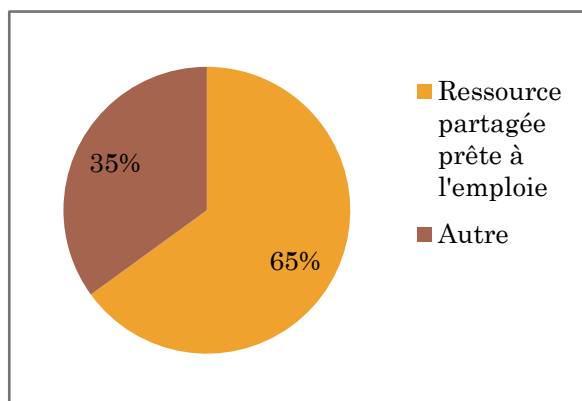
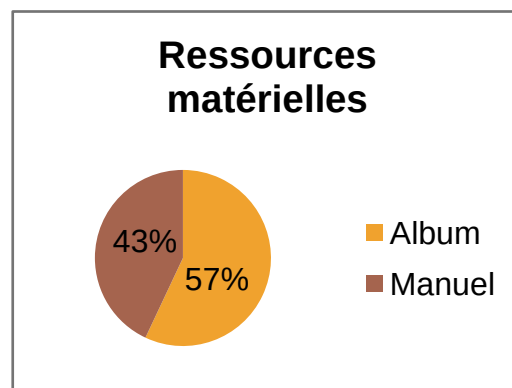
Dans ces deux cas de figure, l'utilisation des ressources n'est pas forcément la même. On peut observer que la majorité (96 %) des PES s'inspire d'une ressource pour créer leur séquence. Mais que seulement 4 % d'entre eux appliquent les ressources partagées ou les manuels sans rien changer. Pour faire le lien avec la question précédente, ces 4 % font partie des 42 % des PES qui ont un niveau inférieur ou égal au niveau B1. Ils représentent également une minorité des PES qui ne se sentent pas confiants dans l'enseignement de la langue. En effet, si les PES vont chercher des ressources proposées par d'autres professeurs sur des plateformes de communautés de pratique aucun ayant répondu au questionnaire n'en fait partie. Cependant, 58 % d'entre eux partagent leurs ressources. 67 % les partagent avec d'autres PES et 46 % avec des collègues de leurs écoles (certains partagent avec les deux parties).

Suite à l'analyse de ce questionnaire, nous notons également que les ressources les plus utilisées restent les ressources matérielles (manuel, album, flashcards...) et que les PES utilisent également les ressources institutionnelles, notamment les ressources communiquées par le CPD¹⁹ Langues.



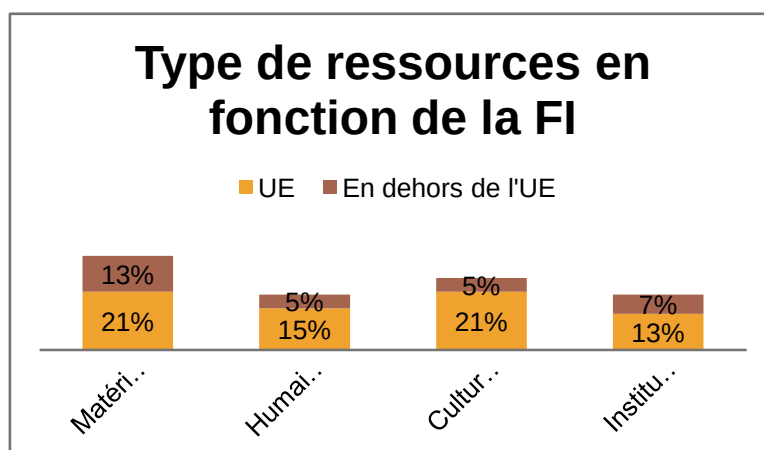
¹⁹ **CPD Langues** : Conseiller Pédagogique Départemental des Langues

En ce qui concerne l'utilisation des ressources matérielles, nous pouvons noter que la majorité (57 %) des PES ont recours aux albums de littérature de jeunesse pour élaborer leur séquence.



En ce qui concerne l'utilisation des ressources partagées prêtes à l'emploi, nous observons que 65 % d'entre eux utilisent ces types de ressources.

Nous nous apercevons également que la plupart des PES s'inscrivant dans le cadre de l'UE de didactique des langues utilisent davantage de ressources que les autres (3 à 4 ressources différentes pour les PES de l'UE contre 0 à 2 pour les autres). Le graphique ci-dessous met en évidence que l'accompagnement des PES par la FI permet de varier les ressources.



Enfin, suite à la question "Au cours de votre séquence avez-vous fait des ajustements qui ont entraîné une rectification sur vos documents de préparation ? Pourquoi ?" j'ai pu analyser qu'une grande partie des PES ont partagé la séquence qu'ils ont élaborée dans le cadre de l'UE de didactique des langues (70 %). On s'aperçoit que 42 % d'entre eux n'ont pas effectué de modification

sur leurs documents suite à la mise en situation de la séquence, contre 68 % des PES qui l'ont effectuée en dehors de l'UE donc non encadré par un PFESPE. A contrario, 58 % des PES de l'UE ont effectué des modifications contre 32 % des PES non accompagnés. Je précise qu'une séquence effectuée pour l'UE de didactique des langues est une séquence où les PES sont encadrés par un PFESPE. Les PES qui ont effectué cette séquence en dehors de l'UE y ont tout de même assisté, mais n'ont pas choisi cette discipline pour l'UE 93 qui est consacrée à l'accompagnement à l'élaboration d'une séquence.

Grâce au tableau, ci-dessous, nous pouvons observer que la majorité des PES qui prennent conscience de l'importance d'apporter des modifications sur leurs documents de préparation sont les PES qui sont guidés par la FI.

Modifications	UE de didactique des langues	En dehors de l'UE.	Total PES
Aucune	57 (42%)	39 (68%)	96
Ajustement du découpage des séances et des modes de regroupements	78 (58%)	18 (32%)	96
Total PES	135 (70%)	57 (30%)	192

L'entretien.

L'entretien n'a pu se dérouler qu'en présence de Morgane Rouge, son binôme, n'a pu être disponible. Vous trouverez en annexe 2 les questions posées lors de l'entretien et en annexe 3 sa retranscription ainsi que sa grille d'analyse. Il s'est déroulé le 28 mars 2018 donc en période 4.

J'ai pu grâce à cet entretien m'apercevoir que cette PES semblait à l'aise dans la conception de la séquence, car elle avait déjà en M1 conçu et mis en situation une séquence en LVE. Ses documents de préparation étaient donc

déjà existants, ce qui l'a rassurée. Au sujet des ressources, elle n'a eu recours qu'à une ressource principale qui est celle du CPD LVE²⁰ du Tarn. Elle témoigne : *"[la ressource] nous a permis de trouver le thème et cette séquence du coup, on l'a réadaptée, modifiée, mise à notre image, mais on est partis d'une séquence déjà faite"*. Ceci souligne sa capacité à puiser dans des ressources sans rester bloquée dedans. Ceci est également souligné dans la dernière partie de l'entretien lors des questions sur le travail en collaboration elle explique que lorsqu'elle a recours aux ressources partagées sur internet, il est important d'avoir un regard critique pour pouvoir l'adapter à sa classe. Elle explique également qu'elle reconnaît l'importance de la préparation. Pour elle, la fiche de séquence permet de savoir *"où l'on va"* et *les fiches de séances sont plus détaillées et permettent de guider la mise en œuvre. Elle confie avoir recours à sa fiche de préparation de séance "avant de commencer vraiment le déroulé [...] de la séance"*. Après sa mise en situation, elle a effectué des bilans avec son binôme qui ne sont pas visibles sur ses préparations²¹, mais elle nous montre que sur le terrain, les PES doivent faire des choix pour guider leur séance. Pour alléger son enseignement elle a par exemple décidé de supprimer les activités de phonologie qui, selon elle, ne sont pas nécessaires à la réalisation de la tâche finale.

En ce qui concerne la formation initiale, cet entretien a permis d'en dégager un point fort et une limite. Le point fort est que l'organisation des UE permet de donner à voir aux PES de nombreuses ressources, activités et rituels qu'ils peuvent mettre ensuite en place dans leurs classes. Néanmoins, Morgane explique que la limite de la FI est d'être à mi-temps. Sa séquence est composée de huit séances. En classe, il faut effectuer 1 heure et 30 minutes par semaine de LVE. Or, Morgane n'est qu'à mi-temps dans sa classe, son volume horaire ne permet pas d'effectuer autant de LVE que possible. Dans l'idéal, si elle avait été à plein temps sa séquence aurait duré une période, elle aurait commencé après les vacances d'automne et se serait terminé avant les vacances de Noël. Or, à cause de son mi-temps, sa séquence était à cheval sur deux périodes et

²⁰ **CPD LVE** : Conseiller Pédagogique Départemental des Langues Vivantes Etrangères.

²¹ Annexe 4.2

les séances espacées ce qu'elle déplore dans son discours, elle ajoute que cela induit une perte au niveau de l'apprentissage du lexique.

Enfin, le dernier point à aborder est le travail en collaboration ainsi que la communauté de pratique. Elle met en avant que le travail en collaboration lui a permis d'alléger le travail documentaire. En effet, il en ressort "*le meilleur des idées de chacun*". De plus, elle ajoute que grâce au partage des tâches, ils ont pu rédiger en entier leurs fiches de préparations de séances (chose qu'ils ne font pas pour chaque séquence). L'un des points saillant qui est ressorti concerne l'évolution professionnelle. En effet grâce au travail en collaboration, elle a eu un retour direct sur sa pratique, elle a confronté ses idées avec celle d'un autre PES ce qui a rendu la séquence beaucoup plus riche. On notera alors l'importance que revêt l'échange entre pairs sur la pratique professionnelle. Enfin, le dernier point positif du travail de cette collaboration entre deux PES et encadrée par un PESPE est que ce dispositif l'a rendue confiante dans ses démarches. En ce qui concerne les communautés de pratiques, elle répond que c'est intéressant, mais qu'elle n'en intégrera pas de si tôt, car elle préfère privilégier le travail en proximité avec l'autre PE et être en contact direct avec cette personne, sans passer par le numérique. Elle explique qu'il faut faire attention lorsque l'on prend une ressource partagée, car il y a une part d'implicite que seul le rédacteur connaît "*parfois [...] ce qui est partagé, c'est un bout de [...] séance et c'est vrai que si on n'a pas l'explication derrière en fait, on peut pas vraiment s'en servir comme l'aurait fait le PE qui le partageait*".

Pour terminer sur cet entretien, en période 4, ce qui est le plus ressorti de mon analyse est la capacité du PES à se projeter dans la réalisation de cette séquence dans une autre classe et donc l'importance de revenir sur ses documents de préparation pour l'améliorer pour la prochaine utilisation.

L'analyse réflexive.

L'analyse réflexive de Morgane s'est effectuée de manière différente que ce que l'exposent Gueudet et Trouche en 2011. Ils proposaient un fichier en quatre versions :

- le document zéro : ressource issue du web/manuel...

- le document un : le document adapté par le professeur.
- le document deux : le document modifié après un échange entre pairs.
- le document trois : le document amélioré/annoté après la mise en situation.

Morgane Rouge, nous propose un fichier en trois versions, car son travail documentaire s'est effectué en collaboration avec un autre PES et encadré par un PESPE, ceci nous enlève l'étape du document deux.

Le document zéro est une ressource partagée par le CPD LVE du Tarn, c'est donc une ressource institutionnelle. Ce document est visible en annexe 4.1. Il est constitué de trois parties distinctes :

- La première partie introductive qui détermine la période à laquelle cette séquence doit être faite, le public concerné ici le cycle 2 et le cycle 3 ainsi que l'objectif principal de la séquence qui est : "Rebrassage des formulations langagières et des notions vues en période 1 et découverte de la fête traditionnelle de « Thanksgiving » jeudi 23 novembre 2017 aux États-Unis en termes de déclinaisons linguistiques et culturelles attendues au niveau A1 en anglais "²²
- La seconde partie est la partie institutionnelle, elle recadre la séquence dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture ainsi que dans les programmes en vigueur.
- La troisième partie est le déroulement de la séquence qui est présenté sous forme d'un tableau de séances.

Cette séquence est constituée de huit séances pour le cycle 2 et de onze séances pour le cycle 3. Dans le cadre de l'analyse réflexive de Mme Rouge, je ne prendrai en compte que l'analyse de la séquence de cycle 2.

Les documents un et deux sont l'adaptation de la séquence en annexe 4.1 par les PES (Morgane et son binôme) visible en annexe 4.2.

Le tableau ci-dessous confronte les deux documents (la ressource et l'adaptation des PES).

²² **Padlet CPD LVE** du Tarn et de la Haute-Garonne : Karine TONEATI et Mari-Pierre CUQ.

Séance	Ressource	Adaptation
Macro tâche :	Présenter la chanson théâtralisée dans le groupe scolaire (y compris la maternelle) le jour de Thanksgiving (marionnette de doigts) + réaliser une carte.	Réaliser un tutoriel vidéo "Do a turkey yourself"
1	Présentation du projet puis travail autour de la fabrication de la dinde en papier. Activité lexicale que "turkey", découverte du matériel nécessaire à la fabrication. Chant " <i>Five little turkeys jumping on the bed.</i> "	Présentation du projet en entrant par le point culturel de la fête de Thanksgiving, puis travail lexical sur ce mot. Par groupe, les élèves font un petit exposé sur la fête suite au visionnage d'une vidéo et d'une étude de document. Ouverture sur la fabrication de la dinde en papier.
2	Rituel d'entrée : "Hello little turkey !" Apprentissage du chant. Rebrassage sur le matériel nécessaire à la fabrication de la dinde de papier. Fabrication de la dinde.	Rituel d'entrée "Hello Mrs Turkey, how are you?" Trois ateliers tournants : un sur le lexique de la dinde, un atelier de culture sur une étude documentaire et un atelier sur le pays, réponse à des questions et illustration. Rituel de sortie chant "" <i>Five little turkeys jumping on the bed.</i> " + "Good bye Mrs Little Turkey"
3	Rituel de sortie : "Good bye Mrs Little Turkey"	Rituel d'entrée. Rebrassage sur le lexique de la dinde. Ateliers : le bingo du lexique avec le PES et un jeu Memory en autonomie.

		Rituel de sortie.
4		Rituel d'entrée. Rebrassage sur le lexique de la dinde. Découverte de la fiche de fabrication de Mrs Turkey. Compréhension orale d'action liée aux activités scolaires (découper, coller, dessiner) Rituel de sortie.
5	Rappel du projet : chanter la chanson avec les dindes de papiers par groupes de 5 élèves. Fin de l'apprentissage de la chanson. Point culturel sur Thanksgiving. Réalisation d'une carte avec	Rituel d'entrée. Rappel du projet Découverte du lexique du matériel scolaire. Entraînements sur le lexique : What's missing et en autonomie un jeu sur les parties du corps de la dinde. Rituel de sortie.
6	la dinde et le contenu de la chanson. Sortie par le rituel.	Rituel d'entrée. Rappel du lexique. Entraînement sur le lexique du matériel scolaire nécessaire à la fabrication. Puis deux jeux. Rituel de sortie.
7	Rappel du projet. Reprise du chant et mise en scène de la chanson avec les dindes.	Rituel d'entrée. Rappel du lexique et phrases d'action.
8	Séance 7 : entraînements. Séance 8 : passage des groupes. Sorti par le rituel.	Séance 7 : répartition des rôles des élèves pour le tutoriel et entraînement. Séance 8 : entraînement et création du tutoriel. Rituel de sortie.

Cette confrontation nous permet d'observer que les PES n'ont pas repris la même macro-tâche que celle de la ressource, ce qui leur permet dès le départ de créer une séquence alternative sur un même thème. On notera également qu'il y a des similitudes : la présence de la marionnette Mrs Turkey dans les rituels d'entrée et de sortie ; le point culturel qui est abordé en fin de séquence dans la ressource, mais en début dans l'adaptation des PES ; la fabrication de la dinde en papier qui dans la ressource est faite en début de séquence et qui est un support pour chanter une chanson alors que dans l'adaptation, la fabrication de la dinde arrive seulement en séance 8 lors de la réalisation du tutoriel. Le même chant est abordé dans la séquence, il prend une part importante dans la ressource et n'est que secondaire dans l'adaptation, il fait partie du rituel de sortie.

Le document trois n'est pas visible en annexe, car il n'a pas été effectué par écrit, mais à l'oral. L'entretien a permis de montrer que ce document aurait différé du document un par des modifications temporelles des activités, l'ajout de phases d'entraînement à la fabrication de la dinde pour avoir un tutoriel de meilleure qualité et le chant ne s'est pas inscrit dans le rituel de sortie, mais se faisait en classe hors séance lorsque les PES avaient du temps.

Chapitre 2 - Discussions

A. Discussion scientifique

Confrontation aux hypothèses de départ.

Ce qui ressort de la confrontation des recueils de données avec les hypothèses de départ sont qu'elles ne sont pas toutes validées ou invalidées. En effet, en croisant les analyses, il y a certaines hypothèses qui ont été validées par un recueil, mais invalidées par un autre, celles-ci seront traitées ultérieurement.

Hypothèses	Validée / Invalidée	Critère(s)
HP1	X	Le questionnaire montre que seulement 4 % des PES appliquent une ressource prête sans l'adapter à sa classe. Le questionnaire et l'analyse réflexive montrent qu'ils ont eu recours à une ressource prête, mais qu'ils ont effectué des modifications pour l'adapter à leurs classes.
HP2	X	Le questionnaire montre que 50 % des PES tiennent compte du processus cyclique, ce qui ne valide pas l'hypothèse. L'entretien montre que les PES échangent entre eux, mais n'annotent pas sur leurs documents de préparation, il est également montré dans l'entretien qu'ils ont conscience que ce processus est cyclique, car ils projettent une utilisation future de leur séquence. Ils en ont donc conscience et le prennent en compte.
HP4	X	Le questionnaire montre que 30 % des PES ont recours aux ressources matérielles, mais que 57 % d'entre eux ont recours aux albums de littérature de jeunesse contre 43 % qui ont eu recours aux manuels. L'entretien montre que pour créer leur séquence, ils n'ont pas eu recours à des manuels. Conclusion : la majorité d'entre eux n'a pas recours aux manuels.
HP5	X	Dans le questionnaire, on observe que 65 % des PES utilisent les ressources partagées et prêtes à l'emploi. L'entretien montre également qu'ils préfèrent les utiliser.
HP8	X	L'encadrement de l'UE a permis aux PES d'adapter la ressource à leur classe tout en étant à l'aise.
HP9	X	Dans les questionnaires, 58 % des PES disent avoir

		le niveau B2 ou un niveau supérieur et être confiants dans l'enseignement de la langue. Ce niveau est atteint soit dans le cursus scolaire de la personne soit durant la FI. L'entretien montre que l'encadrement de la FI a permis à la PES d'être à l'aise dans son enseignement. Cette hypothèse est validée, mais l'apport de la FI n'est pas que dans la maîtrise de la langue elle y est également dans l'apport de ressources.
--	--	---

Les hypothèses que je ne peux pas valider ou invalider sont :

- **HP3** : Ils ne reviennent pas sur leurs documents de préparation par manque de temps.

L'entretien nous montre que les retours se sont faits seulement à l'oral, mais il n'est pas écrit sur les fiches de préparation malgré ce qu'elle nous explique. Ce qui montre que les PES reviennent sur leurs documents de préparation, mais pas forcément de manière écrite. Alors que le questionnaire nous montre que 50 % des PES n'apportent aucune modification, car ils n'ont pas conscience de l'importance du processus cyclique.

- **HP6** : La FI contribue à acquérir la notion de processus cyclique.

L'analyse réflexive met en avant que même si dans le cadre de l'UE les PES devaient effectuer un retour oral réflexif sur leur séquence, ils n'ont pas pris en compte le processus cyclique, car il n'y a pas d'annotations sur les documents de préparation. Alors que le questionnaire à l'inverse montre que 58 % des PES suivis par l'UE de didactique des langues ont effectué un retour sur leurs documents contre 32 % des PES en dehors de l'UE.

- **HP7** : La FI leur permet d'exploiter des ressources/documents variées.

L'entretien de Morgane Rouge qui a suivi l'UE de didactique des langues met en avant que pour l'élaboration de cette séquence, les PES ont eu recours à une seule ressource principale, les autres ressources ont permis de trouver des supports d'enseignement. Or, le questionnaire montre que les PES de l'UE utilisent trois à quatre ressources différentes contre zéro à deux pour les autres PES.

Je ne peux donc valider ces hypothèses, car les recueils de données ne le permettent pas. En effet, suite à leur confrontation, on s'aperçoit pour l'hypothèse 3 le questionnaire et l'entretien s'opposent, tout comme pour les hypothèses 6 et 7. Ceci est dû au manque de candidats pour l'entretien. Ainsi, si le nombre d'entretiens était plus conséquent, j'aurais pu établir une meilleure conclusion à ce dernier et être plus proche de la réalité.

Afin de garantir une fiabilité des résultats plus optimale, il serait intéressant de mener une seconde enquête à ce sujet, d'aller observer quelques PES à différents moments de l'année afin de pouvoir observer leur travail documentaire et enfin d'effectuer davantage d'entretien, afin de pouvoir croiser les réponses entre les PES ayant été encadrés par l'UE et ceux qui ne l'ont pas été.

Lien avec la partie théorique.

Au vu de la confrontation des résultats aux hypothèses de départ, il semble important de faire le lien entre les résultats obtenus et ce qui était présenté dans la partie théorique et ainsi d'en montrer les convergences et les divergences.

En ce qui concerne l'emploi des ressources, Catherine Reverdy (2014) explique que les ressources les plus utilisées sont les ressources matérielles et plus précisément les manuels. Toutefois, à l'issue de cette étude, nous pouvons noter que l'utilisation de la ressource matérielle représente 30 % des PES. De plus, la majorité des PES ont recours aux albums de littérature de jeunesse. Nous pouvons ajouter que les ressources les plus utilisées sont les ressources partagées : 65 % des PES y ont recours. Catherine Reverdy (2014) explique également que lors de la conception des documents, les PES doivent se référer aux programmes en rigueur pour guider leur réflexion, or le questionnaire

montre que seulement 27 % des PES qui ont répondu au questionnaire s'y réfèrent directement.

Comme présentée dans la partie théorique, la formation de l'ESPE demande un niveau B2 dans la langue enseignée et dispense un parcours de didactique des langues afin d'aider les PES dans leur activité. Piot (1997) annonce dans son article que la FI encourage les PES à avoir un regard réflexif sur leur propre pratique. Le recueil de données met en évidence que ce regard réflexif se traduit par des échanges entre pairs (annexe 3) et pour 50 % des PES, qui ont répondu au questionnaire, cela correspond à un retour sur leurs documents de préparations. Lamaurelle (2010) annonce que grâce à l'alternance de la FI, les PES, vont effectuer des ruptures dans leurs pratiques en ajoutant ou soustrayant des éléments à leurs préparations grâce à de nouveaux apports, tant théoriques que pratiques. En effet, l'entretien de Morgane Rouge vient illustrer ce que dit Lamaurelle. Elle souligne que l'UE lui a permis de découvrir de nombreuses ressources, activités et rituels qu'elle peut utiliser en classe.

En ce qui concerne la représentation que les PES ont d'eux-mêmes Piot (1997) les classe en deux représentations : l'inertie non-intégratrice et la dynamique intégratrice. Ce que cette étude a pu mettre en avant est le degré de confiance en soi des PES. Le questionnaire a pu montrer que les PES qui semblaient confiants sont ceux qui disent avoir un niveau B2 ou plus dans la langue enseignée. Ceci permet de faire le lien avec les représentations de Piot en soulignant que les PES ont un regard positif sur leur pratique lorsqu'ils se sentent à l'aise dans cette discipline.

Loiseau (2009), montre dans sa thèse sur l'indexation pédagogique qu'avant d'employer une ressource, il est important de connaître le contexte pédagogique de la classe afin de pouvoir l'y adapter. L'étude met en avant que l'encadrement de l'UE a permis aux PES d'adapter la ressource à leur classe tout en étant à l'aise. L'entretien et l'analyse réflexive de la séquence menée par Morgane Rouge permettent également de montrer l'importance de l'adaptation de la ressource à la classe.

Ce travail de recherche permet d'illustrer et de mettre à jour quelques théories sur le travail documentaire. Il actualise d'autres études en les appliquant sur le travail documentaire des PES pour les LVE. Cette étude engendre également des notions sur la profession.

B. Discussion professionnelle

Les résultats précédemment exposés éclairent la recherche au sujet de la didactique des langues et notamment sur le travail documentaire des PES dans l'enseignement des LVE. Ceci permet de mettre en avant l'importance de la formation initiale et du suivi proposé par le système éducatif. Il permet également de démontrer que la moitié des PES ne jugent pas important le processus cyclique du travail documentaire et en soit d'effectuer des bilans sur leurs documents de préparation.

Ce travail de recherche a mis en lumière l'importance du travail documentaire du professeur des écoles. Selon le cadre théorique, on ne peut dissocier le travail documentaire de l'évolution professionnelle de l'enseignant. Toutefois, le recueil de données montre que la moitié des professeurs des écoles stagiaires n'ont pas toujours conscience de l'importance de ce travail documentaire ainsi que de son processus cyclique. D'un point de vue professionnel, il est important de retenir qu'au travers de ce travail documentaire en LVE les PES se sentent confiant uniquement s'ils jugent leur niveau dans la langue suffisant. Cependant, au vu des résultats de l'entretien avec Morgane Rouge, on s'aperçoit que ce travail documentaire effectué en amont lui a permis une meilleure préparation et autonomie en classe.

Les nouvelles questions qui en émergent sont celles autour de l'importance du travail de préparation pour les PES, est-ce nécessaire de préparer leurs séquences en LVE ? À quoi sert-il ? Et comment avoir un document de préparation en LVE performant ?

Conclusion

Pour conclure et répondre à la question de recherche concernant la place du travail documentaire en LVE des professeurs des écoles au cours de leur année de stage, je préciserai que l'année de stage est une année complexe où les PES doivent répondre aux besoins du métier d'enseignant et également à ceux de la FI.

Le rôle du travail documentaire en LVE des PES est prépondérant dans leur organisation quotidienne. Cette étude a permis de relever trois points saillants : tout d'abord, la plupart des PES prennent en compte le processus cyclique du travail documentaire. Son rôle est de pouvoir revenir sur les documents de préparation pour effectuer des améliorations, ou y inscrire des remarques afin de pouvoir les réutiliser. Ensuite, cette étude montre un panel varié de ressources. Les PES emploient de nombreuses ressources afin de créer leurs documents de préparation. Ici, un autre rôle du travail documentaire est mis en avant : l'adaptation des ressources au contexte pédagogique de la classe. Enfin, l'importance de la FI est également mise en avant. Cette étude montre qu'elle permet de rendre les enseignants plus confiants dans leur enseignement notamment grâce à un niveau B2 exigé dans une langue et également via l'UE de didactique des langues permettant aux PES de prendre connaissance de nombreuses ressources et outils de l'enseignant de LVE. Grâce à la FI, un nouveau rôle du travail documentaire est mis en avant, il permet de rendre confiant les enseignants dans l'exercice de leur fonction.

Ce travail relate de l'évolution du travail documentaire, de sa création à nos jours. Il permet également de se rendre compte de l'évolution de la formation initiale, de ses points forts ainsi que de ses points à améliorer pour l'enseignement des LVE. De plus, ce travail met également en avant une classification des ressources permettant d'établir des relations entre la ressource et son utilisation. Enfin, il met en avant la prise en compte du travail documentaire et de son caractère cyclique par les PES. Il possède néanmoins quelques limites notamment l'étendu du recueil de données. De plus, il aurait été préférable de différencier les réponses du questionnaire en fonction des PES issu du master MEEF et ceux ayant eu une autre formation. Enfin, le

traitement de la totalité des hypothèses de départ n'a pas pu se faire par manque de candidat pour l'entretien.

Cette réflexion sur le rôle du travail documentaire des PES pourrait s'élargir autour de la notion de l'évolution du travail documentaire des PES au cours de leur année de stage. Ceci permettrait de connaître leurs éventuelles prises de conscience concernant le travail documentaire et également de l'importance de son processus cyclique.

Enfin, nous pourrions également nous intéresser au rôle du travail en communauté de pratique et à son intérêt pour les PES.

Le travail de recherche pour la formation professionnelle d'enseignant est primordial. Il permet notamment d'effectuer une veille pédagogique, c'est-à-dire de pouvoir grâce à une activité continue surveiller activement l'environnement dans lequel nous évoluons afin d'anticiper les potentielles évolutions²³. Le travail de recherche permet également de prendre conscience de l'évolution de notre environnement pour pouvoir mieux le comprendre.

²³ Définition de l'**AFNOR**.

BIBLIOGRAPHIE

A. Articles

BARRERE, Anne, SAUJAT, Frédéric, et LANTHEAUME, Françoise. Rendre visible le travail enseignant. Questions de méthodes. *Recherche et formation* [En ligne], 2008, [consulté le 02 Aout 2017]. Disponible sur le Web : <<http://rechercheformation.revues.org/861> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.861>

CLAVER, Nijimbere. *Approche instrumentale et didactiques : apports de Pierre Rabardel*. *Adjectif.net*, [en ligne], 7 janvier 2013, [consulté le 14 Décembre 2017]. Disponible sur le web : < <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article202>>

DAGUZON, Marc et GOIGOUX, Roland. L'influence de la prescription adressée aux professeurs des écoles en formation initiale : construction d'un idéal pédagogique. *Congrès international AREF* [en ligne], 2007[consulté le 01 novembre 2017]. Disponible sur le Web : < http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Marc_DAGUZON_254.pdf>

GOIGOUX, Roland. Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Education et didactique* [en ligne], décembre 2007 [consulté le 28 Juillet 2017], vol 1, n°3. Disponible sur le Web : < <http://educationdidactique.revues.org/232> >

GUEUDET, Ghislaine et TROUCHE, Luc. Du travail documentaire des enseignants : genèses, collectifs, communautés. *Education et didactique* [en ligne], 1 décembre 2008 [consulté le 4 Juillet 2017], vol 2, n°3. Disponible sur le Web : < <http://educationdidactique.revues.org/342> >

GUEUDET, Ghislaine et TROUCHE, Luc. Renouvellement des ressources et de l'activité des professeurs, renouvellement du regard sur une profession. *Colloque : le travail des enseignant au XXie siècle* [en ligne], 2011 [consulté le 28 Juillet 2017]. Disponible sur le Web : < <http://www.inrp.fr/archives/colloques/>

travail-enseignant/contrib/3.htm >

GUEUDET, Ghislaine et TROUCHE, Luc. Conceptions et usages de ressources pour et par les professeurs, développement associatif et développement professionnel. *Dossier de l'ingénierie éducative*. 2009, n°65, p.76-80.

HOFF, Christophe. Parcours de formation et auto- construction professionnelle des enseignants débutants du premier degré. *Recherche et formation* [En ligne], 2010, [consulté le 02 Aout 2017]. Disponible sur le Web : < <http://rechercheformation.revues.org/335> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.335 >

LEE, Yoon Young. Préparation au métier des nouveaux enseignants et besoins en développement professionnel. *Revue Internationale d'éducation*. Avril 2017, n°74, p.125-137.

PIOT, Thierry. Les représentations des enseignants débutants sur leurs pratiques Une clef pour comprendre la construction de la professionnalité enseignante. *Recherche & Formation* [en ligne], 1997 [consulté le 01 novembre 2017], n°25, p. 113-123. Disponible sur le Web : <http://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1997_num_25_1_1433>

POISARD, Caroline. Intégration de ressources technologiques en mathématiques à l'école. Séminaire national de l'ARDM. Mai 2011.

POUCHOL, Odile. Utilisation pédagogique d'un cédérom encyclopédique en classe de langue. *Revue de l'EPI*. 2001, p.165-177.

REVERDY, Catherine. Du programme vers la classe : des ressources pour enseigner. *Dossier de veille de l'IFÉ* [en ligne], novembre 2014 [consulté le 10 mars 2017], n° 96. Disponible sur le Web : < <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=96&lang=fr> >

SAUJAT, Frédéric. Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formation et pratique d'enseignement en questions*. 2004, n°1, p.97-106.

B. Ouvrages

LAMAURELLE, Jean-Louis. L'entrée dans le métier. In *L'accompagnement professionnel des jeunes enseignants*. Paris : Hachette Education, 2010, Chapitre 4, p. 53-78.

VERGNAUD, Gérard. Piaget visité par la didactique. *Revue Intellectica* [en ligne], 2001 [consulté le 14 novembre 2017], n°33. Disponible sur le web :< http://intellectica.org/SiteArchives/archives/n33/33_05_Montangero.pdf>

C. Thèses

DAGUZON, Marc. *L'influence de la prescription sur le développement professionnel des professeurs des écoles débutants*. Thèse. Clermont Ferrand : Université Blaise Pascal, 2010.

LOISEAU, Mathieu. *Elaboration d'un modèle pour une base de textes indexée pédagogiquement pour l'enseignement des langues*. Thèse de doctorat de sciences du langage. Grenoble : Université Stendhal Grenoble 3, 2009.

QUERE GRUSON, Brigitte. *L'enseignement d'une langue étrangère à l'école et au collège : vers une meilleure compréhension des situations didactiques mises en œuvre*. Thèse pour l'obtention du grade docteur. Rennes : Université Rennes 2, 2006.

ANNEXES

A. Annexe 1 : Questionnaire.

Le travail documentaire des PES.

Ce questionnaire est un document qui sera utilisé pour la recherche en langue vivante et qui constituera une partie de mon mémoire. C'est pourquoi je vous demande de répondre le plus honnêtement possible. Dans la mesure du possible merci de joindre à ce questionnaire une fiche de séquence que vous avez faite.

***Obligatoire**

1. Quelle langue enseignez-vous dans votre classe cette année ? *

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ Anglais
- ☐ Espagnol
- ☐ Allemand
- ☐ Autre

2. Dans quel niveau enseignez-vous ? *

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ TPS
- ☐ PS
- ☐ MS
- ☐ GS
- ☐ CP
- ☐ CE1
- ☐ CE2
- ☐ CM1
- ☐ CM2

3. Quel cursus avez-vous effectué ? Quel est votre niveau (CECRL) dans la langue enseignée ? *

4. A quelle fréquence enseignez-vous les langues dans votre classe ? *

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ Jamais, j'ai un intervenant
- ☐ Jamais, je n'ai pas le temps
- ☐ Une fois de temps en temps
- ☐ Une fois par semaine
- ☐ Deux fois par semaine
- ☐ Un petit peu chaque jour (rituels...)

5. En début d'année, comment vous sentiez-vous vis à vis de cet enseignement ? Quel est aujourd'hui votre ressenti vis-à-vis de la langue elle-même ? *

Une seule réponse possible.

- ☐ Débordé(e)
☐ Dépassé(e)
☐ Enthousiaste
☐ Motivé(e)
☐ Sûr de moi
☐ Je prends du plaisir à enseigner
☐ Je maîtrise la langue enseignée et je suis confiant(e)
☐ Je maîtrise la langue enseignée mais je ne suis pas confiant(e)
☐ Je ne me sens toujours pas en confiance
☐ Je n'enseigne pas la langue vivante étrangère que je connais mais j'aime enseigner celle-ci
☐ Je n'enseigne pas la langue vivante étrangère que je connais et j'éprouve de la difficulté à enseigner celle-ci
☐ Autre : _____

6. Quelles ressources pédagogiques utilisez-vous comme support d'enseignement ? (matérielles - manuel, humaines - collègue, culturelles, institutionnelles, ressources partagées sur le net) Merci de renseigner les références de vos ressources principales. *

7. Avez-vous recours aux TICE ? (Les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement) Dans quel contexte ? *

Une seule réponse possible.

- ☐ TBI
☐ Video projecteur
☐ Baladodiffusion
☐ Appareil photo / vidéo
☐ Dictaphone
☐ Poste (CDs, cassettes...)
☐ Autre : _____

8. Comment utilisez-vous les ressources ? *

Une seule réponse possible.

- ☐ Je m'en inspire pour créer mes séquences
☐ J'applique le manuel/ la ressource tel quel.
☐ Je consulte de nombreuses ressources afin de créer des séquences les plus complètes.

9. Pour créer une séquence d'enseignement sur un thème précis, comment effectuez-vous votre recherche documentaire ? *

Une seule réponse possible.

- ☐ Je me renseigne sur la thématique (lexique à utiliser, les points importants à transmettre...) pour ensuite découper les savoirs en unités d'enseignement (séances).
☐ J'utilise un manuel/une ressource partagée et je l'applique à la lettre.
☐ Je regarde ce qui est proposé sur les manuels, le net sur cette thématique pour créer ma séquence en m'inspirant des trames déjà produites.

Séquence mise en oeuvre

Dans la mesure du possible merci de joindre à ce questionnaire une fiche de séance utilisée que vous avez menée avec et sans les rectifications après mise en oeuvre et les documents.

10. Votre séquence de langue (il vous faudra répondre au questionnaire en fonction de cette séquence) - merci de laisser les annotations faites après la mise en oeuvre s'il y en a.

Fichiers envoyés :

11. Avez-vous effectué votre séquence dans le cadre de l'UE de didactique des langues ?

Une seule réponse possible.

☐ Oui

☐ Non

12. Renseignez la thématique de la séquence ainsi que la macro-tâche. *

13. Quelle(s) ressource(s) avez-vous utilisée(s) pour créer cette séquence ? *

14. Avez-vous utilisé un/des support(s) d'enseignement au cours de la séquence ? Si oui le(s)quel(s) ?

Une seule réponse possible.

☐ Non

☐ Vidéo documentaire

☐ Vidéo ludique

☐ CDs, cassettes

☐ Album en langue vivante étrangère

☐ Mascottes

☐ Marottes / Marionnettes

☐ Autre : _____

15. Au cours de votre séquence avez-vous fait des ajustements qui ont entraîné une rectification sur vos documents de préparation ? Pourquoi ?

16. Êtes-vous membre d'une communauté de pratique concernant l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire ? *

Plusieurs réponses possibles.

☐ Oui

☐ Non

17. Si oui, laquelle ?

18. Partagez-vous vos documents de préparation et ressources ? *

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ Oui
☐ Non

19. Si oui, avec qui ?

Une seule réponse possible.

- ☐ Collègues au sein de l'école
☐ D'autres PES
☐ Sur internet

Vous avez terminé le questionnaire !

Merci d'avoir consacré de votre temps à compléter ce questionnaire.

B. Annexe 2 : Questions de l'entretien.

En amont de la conception :

- Face à cette nouvelle tâche, qu'est de concevoir une séquence, comment vous sentiez-vous ?
- Au début du premier semestre, comment évaluiez-vous votre capacité à concevoir une séquence de LVE ?
- Comment avez-vous trouvé la thématique et la macro-tâche de cette séquence ?
- Comment avez-vous effectué votre recherche pour élaborer cette séquence ? (uniquement sur le net, les manuels...)

La conception :

- Comment avez-vous conçu votre séquence ? Sur quels outils vous êtes-vous appuyé pour construire cette séquence ?
- Quels documents de préparation avez-vous utilisés ?(fiche de préparation de séquence et/ou séances / journal de bord...)
- Chaque discipline à ses besoins spécifiques, votre document de préparation vous semble-t-il pertinent pour les LVE ? (complet, complexe, incomplet)
- Quelle(s) rubrique(s) rajouteriez-vous ?
- Quelle(s) rubrique(s) enlèveriez-vous ?

La mise en œuvre :

- Votre préparation, a-t-elle permis une mise en œuvre efficace ?
- Avez-vous eu besoin de vos documents pendant les séances ?
À quelles occasions ?
- Quelles sont les adaptations faites pour votre classe ?

En aval de la mise en œuvre :

- Quel regard portez-vous sur la mise en œuvre de votre séquence à posteriori ?

- Faites-vous systématiquement après chaque séance un bilan pour modifier et améliorer vos séances ? Quelle forme a-t-il ? Quelle utilité ? Dans le cas contraire : pour quelles raisons ?
- (Si bilan) Quelles modifications avez-vous effectuées ?
- Si c'était à refaire, que garderiez-vous ? Que changeriez-vous ?
- Pensez-vous conserver et réutiliser cette séquence à l'avenir ?
- Pensez-vous être capable, aujourd'hui, de concevoir une séquence de ce type seul pour votre classe (en LVE) ?

Le travail en collaboration :

- Avez-vous effectué un retour de votre mise en œuvre à votre binôme ?
- Comment s'est déroulé le travail de conception en binôme ?
- Quels sont vos sentiments sur cette expérience ?
- Savez-vous ce qu'est une communauté de pratique ?
- Après ce premier travail en collaboration, pensez-vous vous joindre à une communauté de pratique ? Et pourquoi ?

C. Annexe 3 : Retranscription de l'entretien et grille d'analyse.

M : Interviewer

PES : Morgane Rouge.

M	Je rappelle le cadre de cet entretien face à moi se trouve Morgane qui est PES, professeur des écoles stagiaire. Vous avez dans le cadre de la formation initiale conçu une séquence *euh* de LVE pour répondre à la demande de la discipline de la didactique des langues *euh* sur le site de formation d'Albi. Je précise que vous avez conçu cette séquence en binôme avec un autre PES, mais que vous l'avez mise en place dans vos classes respectives à savoir pour vous, le CE2 et pour votre binôme le CM1-CM2. Cet entre.... Cet entretien vous concerne directement en tant que PES *hum* les seules réponses attendues sont celles qui font avancer vos ... vos représentations de vous-même en tant que professionnel. Alors, nous allons commencer par *euh* des questions qui *euh* concerne *euh* les choses en amont de votre... de la conception de la séquence. Alors, face à cette nouvelle tâche qu'est de concevoir une séquence, comment vous sentiez vous ?
PES	*Euh* bah* mine de rien, j'avais quand même des outils parce que l'année d'avant dans le cadre *euh* de ... d'une UE il fallait préparer une séquence dans la matière *euh* dans la discipline choisie et j'avais choisi la LVE donc j'avais déjà les outils pour construire une séquence *euh* en LVE et donc je me suis tout d'suite retrouvée face à ces outils pour ... concevoir cette nouvelle séquence.
M	D'accord donc votre ressenti vous étiez plus tôt à l'aise ?
PES	J'étais plus tôt à l'aise avec l'idée de faire une séquence en LVE.
M	D'accord, *hum* donc au début du premier semestre comment évaluez-vous votre capacité ... pardon évaluiez-vous votre capacité à concevoir une séquence de LVE ?
PES	Elle était plutôt bonne même s'il me manquait quelques supports pour pouvoir faire une *euh* une séquence en LVE, mais j'avais *euh* acquis la démarche.

M	*Euh* Comment avez-vous trouvé la thématique et la macro-tâche de cette séquence ?
PES	Alors, la thématique, elle est venue en même temps que les ressources avec *euh* un Padlet qui nous est envoyé par mail, qui est envoyé aux écoles, qui propose une séquence en langue vivante et donc *euh* elle nous as ... ça nous a permis de trouver le thème et cette séquence du coup on l'a réadaptée, modifiée, mise à notre image mais on est partis d'une séquence déjà faite.
M	D'accord, *hum* donc comment avez-vous *euh* effectué votre recherche pour élaborer cette séquence ? Donc uniquement avec cet outil ou avec d'autres ressources ?
PES	Donc juste avec cet outil, après *euh* seulement pour les supports... images, audio, vidéos, on a été cherché *euh* précisément ce qu'on voulait comme image sur internet et pour les vidéos on s'est aidés de <i>Youtube</i> pour avoir une vidéo qui permettait de parler de <i>Thanksgiving</i> et de l'histoire.
M	D'accord, donc maintenant nous allons parler de la conception de votre séquence. Alors, comment avez-vous conçu votre séquence sur quels outils vous êtes-vous appuyé pour construire cette séquence ?
PES	Donc sur cette séquence de LVE qui nous avait été envoyé, *euh* sur les outils que nous ont redonné *euh* les professeurs *euh* de l'ESPE et *euh* sur des... des jeux sur lesquels on s'était *euh* qu'on avait vécu sur lesquels on s'est appuyé que nous avait aussi fourni les professeurs de l'ESPE.
M	D'accord, *hum* donc main'nant j'aimerais savoir quels sont les documents *euh* de préparation que vous avez utilisés ? Donc fiche de préparation de séquence et ou de séance *euh* le journal de bord, etc...
PES	Alors on a fait un tableau de séquence pour savoir vraiment où on allait et combien de temps on accordait vraiment à chaque étapes *euh* ensuite pour chaque séance on a fait une fiche de prép' *euh* pour ... puisqu'on était deux donc *euh* on s'est réparti le travail de ce côté-là s'qui nous permettait d'avoir vraiment chaque séance mise en fiche de prép' et après sur le journal de bord y'en avait pas vraiment puisque

	euh à chaque fois on se référait à ... à ses fiches de prép'
M	D'accord... *hum* donc comme vous le savez chaque discipline à ses besoins spécifiques. Votre document de préparation, vous semble-t-il pertu... pertinent pour les LVE ?
PES	Alors il est pertinent mais en même temps il est très très riche puisqu'on on traite énormément du culturel mais il fallait pas oublier à côté-là... la phonologie, la grammaire et *euh* tout ça... ça a été difficile à mettre en place parce que ça faisait vraiment beaucoup pour un cadre horaire qui était assez réduit.
M	D'accord... *hum* si vous deviez refaire cette *euh* fiche de préparation, *euh* quelles rubriques *euh* ajouteriez-vous ? Et lesquelles enlèveriez-vous ?
PES	*euh* ajouter *euh* je n'en vois pas vraiment parce qu'elle est vraiment très très complète, et même pre... presque trop complète parce que la... mise en place en classe a été vraiment difficile parce que la séquence était vraiment très longue et pour des PES donc on a la classe que en fin de semaine on avait seulement deux jours à chaque fois pour la faire s'est une séquence qui s'étend vraiment sur ... sur le temps et *euh* au final qui finit par perdre un petit peu de sens vers la fin. Et donc j'enlèverai peut-être certaines ... certains points pour que *euh* juste pour réduire le temps, faire moins de séances et que *euh* ça ai plus de sens.
M	Maintenant nous allons parler de la mise en œuvre de cette séquence. Donc *euh* est-ce que votre préparation a permis de *euh* de... d'effectuer une mise en œuvre efficace ?
PES	Alors *euh* oui ! Seulement sur justement le souci de temps *euh* la phonologie a souvent été sauté parce que s'est c'qui s'est c'que je prévoyais vers... vers la fin ce n'est pas c'qui était primordiale pour pouvoir vraiment réaliser la macro-tâche et donc au final c'est c'qui sauté souvent par manque de temps.
M	D'accord... *hum* il me semble que *euh* vous n'aviez... vous ne m'aviez pas donné la macro tâche. Est-ce que vous pouvez me la rappeler s'il vous plait ?

PES	Alors la macro tâche s'était de faire une vidéo tutoriel sur "comment faire une dinde en papier pour <i>Thanksgiving</i> "
M	D'accord... *hum* donc revenons en à la mise en œuvre *euh* donc avez vous eu besoin de vos documents pendant les séances, et à quelles occasions ?
PES	Alors *euh* oui... à quelles occasions... *euh* bah* tout d'abord avant de commencer vraiment le déroulé de... de la séance et *euh* savoir donc toutes les étapes par lesquelles il fallait passer donc surtout pour la gestion du temps. Après, on avait tellement travaillé sur cette séquence que on l'avait quand même bien en tête. Donc *euh* durant la séance, on n'avait pas forcément besoin de... de notre fiche de prép'.
M	D'accord... *hum* donc durant la mise en œuvre quelles... quelles ont été les adaptations que vous avez mises en place ?
PES	Alors, entre le CE2 et le CM1-CM2 *euh* y'a une adaptation qui a été faite notamment par rapport à l'écrit en anglais puisqu'il doit être... il doit commencer à être présent au cycle 3 mais ne doit pas l'être au cycle 2. Et donc pour avoir cette fiche de fabrication parce que les élèves ont fabriqué d'abord la dinde en papier donc avec *euh* des explications en anglais, pour le cycle 2 ça devait uniquement se faire à l'oral donc le support a été uniquement des images alors que pour le cycle 3, on a commencé à mettre de l'écrit à ce moment-là et pendant le moment où ils font le tutoriel vidéo, ils ont cette fiche de fabrication sous les yeux et donc en CE2 seulement des images et au cycle 3 un petit peu d'écrit, mais également des images.
M	D'accord
PES	Et après sur l'adaptation en classe concernant l'écart entre la fiche de prép' et la réalisation *euh*bah* comme je disais, c'est surtout par rapport au temps où on a dû *euh* j'ai dû enlever quelques... quelques étapes et le chant de <i>Thanksgiving</i> l'a...l'apprentissage du chant qui était prévu *euh* a finalement été décrochée en petites activités quand il me restait *euh* 10-15 minutes à combler avant une pause ou des choses comme ça parce que on n'avait pas le temps que ça rentre dans cette séance de langue vivante.

M	D'accord... donc maintenant nous allons passer à en aval de la mise en œuvre. Donc maintenant quel regard portiez ... portez-vous sur la mise en œuvre de votre séquence ?
PES	Alors ... C'est une séquence que je trouve très très grosse et qu'est difficile à mettre en œuvre quand on n'est pas à temps plein dans une classe. Après ça a été un projet qu'a été très motivant pour les élèves et *euh* ils se sont quand même bien impliqués dedans. Donc je ne changerai peut-être pas forcément grand chose mise à part de réduire ce temps et... et *euh* laisser peut-être plus de place à l'entraînement ... pour aboutir à des vidéos beaucoup plus construites... mais le fait que la séquence puisse se faire dans un temps beaucoup plus rapproché ça aide aussi parce que de le faire d'une semaine à l'autre *euh* ils oublieraient le lexique assez facilement alors que si on avait commencé le lundi, ensuite on s'entraînait le mardi, le mercredi, le jeudi on aurait pu faire cette vidéo.
M	D'accord... *euh* j'aimerais savoir si vous faites systé...systématiquement après chaque séance un bilan pour modifier et améliorer vos séances ?
PES	Pas toujours *rire* selon le temps que j'ai et s'il y a vraiment une remarque qui me semble importante donc là le bilan que j'avais pu en faire ... c'était surtout le temps réel que met chacune des activités parce qu'en fait on avait complètement sous-estimé le temps que mettent les élèves pour fabriquer cette dinde où il m'a fallu plusieurs séances alors qu'on avait prévu peut-être 30 minutes pour la faire.
M	D'accord... *euh* ce bilan-là *euh* quelle forme a-t-il ?
PES	Je reprends ma fiche de prép' et à chaque fin de fiche de prép' j'ai un bilan/observation où je peux noter dedans ou sinon je modifie, quand ce sont des petites modifications, directement sur la fiche de préparation.
M	D'accord... *euh* quelle utilité cela a pour vous ?
PES	*bah* c'est pour la prochaine fois où je vais la mettre en œuvre ... donc que je pense *euh* que je pense mieux cette séquence, après ça peut être un bilan par rapport aux élèves, si je me dis que les élèves n'ont pas réussi à réutiliser facilement le lexique il va peut-être me falloir plus de séances d'entraînement... des choses comme ça...

M	D'accord... *euh* est-ce que vous seriez me dire globalement qu'elles ont été les modifications que vous avez faites suite à ce bilan ?
PES	Donc toujours la gestion du temps *rire*
M	Voilà *rire*
PES	*Euh* plus de place pour l'entraînement et notamment le faire sur l'emploi du temps sur des séances plus rapprochées ... après *hum* non il me semble que ce sont les seules modifications que j'avais apportées.
M	D'accord... bon si cette séance... séquence pardon était à refaire, que garderiez vous et que changeriez vous ?
PES	Alors la macro tâche déjà parce qu'elle a été assez motivante pour les élèves ... *euh* puis ça permet vraiment de découvrir une fête culturelle qu'ils ne connaissaient absolument car même si on la retrouve dans... dans les films, les séries, les choses comme ça, c'est vrai qu'ils n'avaient aucune idée de c'qu'était <i>Thanksgiving</i> donc *euh* je garderai se côté *euh* se côté culturel et cette macro-tâche. Après elle de... cette séquence elle demande pas mal de lexique, pas mal de vocabulaire de... de la dinde mais aussi sur le matériel scolaire. Donc peut-être au lieu de ... perdre un peu de temps sur l'apprentissage du matériel scolaire faire une séquence en amont où ils auront déjà vu ce lexique pour que ce soit seulement un rappel et *euh* qu'on gagne du temps là dessus.
M	Est-ce que vous pensez *euh* conserver et réutiliser cette séquence à l'avenir ?
PES	Oui
M	D'accord... *euh* pensez-vous être capable aujourd'hui de concevoir une séquence de ce type seule pour votre classe en LVE bien sûr ?
PES	Alors oui ! Mais dans l'immédiat elle sera certainement beaucoup moins ambitieuse. Mais on a quand même la démarche, on nous envoie quand même pas mal de ressources, des documents, donc on est assez bien nourri de ce côté-là pour faire une autre séquence en LVE.
M	D'accord. Donc maintenant, je vais vous poser des questions en rapport avec la collaboration, donc avec l'autre PES. *euh* après votre mise en œuvre chacun de votre côté est-ce que *euh* vous aviez *euh* effectué *euh* un retour ? Commun ?

PES	On n'a pas vraiment fait de gros bilan à la fin, on se donnait des nouvelles à chaque fois sur comment s'est passé la mise en œuvre, les difficultés que rencontraient les élèves *euh* savoir où est-ce qu'on en était à chaque fois aussi et je lui ai montré les... les productions finales des élèves... à la fin mais on a pas vraiment fait de bilan global sur cette thématique parce qu'en fait... elle vient tout juste de se terminer cette séquence.
M	D'accord *euh* comment s'est déroulé le travail de co.. conception en binôme?
PES	Alors sur les idées, on les a vraiment eues toutes ensemble et on a vraiment travaillé ensemble et on travaillait chacun de notre côté vraiment l'organisation *euh* la mettre les informations sur la fiche de prép' mais globalement, on savait exactement où est-ce qu'on allait on travaillait vraiment ensemble sur les idées, ce qu'on allait faire et s'était la mise en place qu'on faisait chacun de notre côté.
M	D'accord *euh* quels sont vos sentiments sur cette expérience, est-ce que c'est bénéfique, chronophage, ça demande beaucoup d'organisation etc ?
PES	Ça a été bénéfique parce qu'on a un retour direct sur nos idées, notre pratique *euh* souvent il en ressort que c'est... 'fin le meilleur des idées de chacun. Donc de ce côté-là ça permet d'avoir une séquence qui globalement tient la route et qui est plutôt de bonne qualité.
M	D'accord *euh* Savez-vous ce qu'est une communauté de pratique ?
PES	Oui.
M	Pouvez-vous me l'expliquer ?
PES	Alors c'est souvent... sur *euh* internet quelques sites de partages de séquences, de pratiques entre professionnels par exemple il y a <i>Gigadrive</i> il me semble qu'il en est une ... <i>Edumoov</i> aussi.
M	D'accord... *euh* est-ce que vous en faites parti ?
PES	Euh, je pioche de temps en temps quelques *euh* quelques *euh* choses sur <i>Edumoov</i> mais j'ai quand même un regard assez critique, là-dessus parce qu'on peut vraiment trouver un peu tout *euh* tout et n'importe quoi et parfois *euh* ce qui est partagé s'est un bout de *euh*

	de séance et c'est vrai que si on n'a pas l'explication derrière en fait on peut pas vraiment s'en servir comme l'aurait fait le PE qui le partageait. Donc ce sont des ressources à prendre, mais ce n'est pas applicable comme ça en classe.
M	D'accord... Donc après ce *euh* en fait... le travail en communauté de pratique ça va être un regroupement de personnes comme vous l'avez dit professionnels de même milieu *euh* qui créent un système de collaboration, de copération et ou de mutualisation. Donc le principe, c'est que vous allez déposer une séquence, d'autres personnes vont l'utiliser, ils vont faire des retours donc en fait, c'est *euh* on va dire similaire au travail que vous avez effectué pour l'ESPE. Donc est-ce que vous seriez prête maintenant après c'travail en collaboration *euh* de rejoindre une communauté de pratique et de partager vos séquences à vous avec d'autres personnes ?
PES	*euh* ça va dépendre de si je peux travailler avec des professeurs que je peux voir, avec qui je peux vraiment échanger à côté parce que ça me semble plus simple plus tôt que de parler à un inconnu sur *euh* sur une plateforme... ça me semble *euh* plus réalisable avec les professeurs qu'on connaît donc à l'ESPE 'fin c'est qu'on rencontre des PES tous les jours dès qu'on vient à l'ESPE donc *euh* c'est un espace qui est bien pour ça donc là pour cette année je ressens pas du tout le besoin de d'aller sur ces communautés d'échanges mais peut-être dans les années à venir.
M	Donc je vous remercie de votre participation, cet entretien sera croisé avec l'entretien de votre collègue PES, ce qui me permettra de mettre en avant certains points qui m'aideront pour mon mémoire. Merci !

	GRILLE D'ANALYSE D'ENTRETIEN	Doc réalisé le 29/01/18
Personne(s) questionnée(s)	Morgane (date : 28/03/18)	
Questions	Réponses	Observations
En amont de la conception		
Face à cette nouvelle tâche, qu'est de concevoir une séquence, comment vous sentiez-vous ?	Outils présent issue de la mise en œuvre de l'année passée. Réflexe de reprendre ces outils. " J'étais plus tôt à l'aise avec l'idée de faire une séquence en LVE."	Documents de préparation déjà existant et manipulé : PES à l'aise pour concevoir sa séquence.
Au début du 1er semestre comment évaluiez-vous votre capacité à concevoir une séquence de LVE ?	Bonne, mais des supports manquants pour faire une séquence LVE. La démarche était présente.	PES avait déjà effectué des séquences en LVE, on note qu'il est à l'aise et connaît ses acquis.
Comment avez-vous trouvé la thématique et la macro-tâche de cette séquence ?	Ressources (Padlet) que nous avons modifiées à notre image.	Capacité de puiser dans des ressources sans rester bloquée dedans.
Comment avez-vous effectué votre recherche pour élaborer cette séquence ? (uniquement sur le net, les manuels...)	Simplement Padlet/images, audio, vidéo sur le net (youtube)	2 types de ressources : institutionnelle et culturelle
La conception		
Comment avez-vous conçu votre séquence ? Sur quels outils vous êtes-vous appuyé pour construire cette séquence ?	// Outils ESPE Jeux vécus	Pour le PES, la FI est une source de ressources.
Quels documents de préparation avez-vous utilisés ? (<i>fiche de préparation de séquence et/ou séances/ journal de bord...</i>)	Tableau de séquence Chaque séance = une fiche Journal de bord : simplement noté LVE	Importance de la préparation : fiche de séquence - savoir où l'on va. Fiche de séance : détaillé pour bien guider la séance. JdB : rien.
Chaque discipline à ses besoins spécifiques, votre document de préparation vous semble-t-il pertinent pour les LVE ?	Très riche : de nombreux points culturels, de phonologies... Ce qui rend difficile de compléter tout le	Document procuré par le PESPE, difficulté à la mise en place. La FI (mi-temps) ne permet pas de

(complet, complexe, incomplet)	document et de le mener en classe (mi- temps).	bien mener ses projets en classe.
Quelle(s) rubrique(s) rajouteriez-vous ? Quelle(s) rubrique(s) enlèveriez-vous ?	Ne pas en ajouter, car trop complète difficile de mettre en place. Enlever certains points et par exemple la réduction de temps pour qu'il y ait moins de séances.	/
La mise en œuvre		
Votre préparation, a-t-elle permis une mise en œuvre efficace ?	Oui mais temps par manque de temps la phonologie ne s'est pas faite (car non-primordiale pour la réalisation de la macro-tâche)	Sur le terrain le PES doit faire des choix pour guider sa séance. On enlève souvent ce qui est jugée comme secondaire.
Avez-vous eu besoin de vos documents pendant les séances? À quelles occasions ?	Oui en amont pour se remémorer et regarder la durée des étapes. Pendant : elle l'avait en tête.	Les documents de préparation permettent de se remémorer avant la séance ce qui est à faire pendant.
Quelles sont les adaptations faites pour votre classe ?	Sa classe : modification du temps attribué aux activités et l'apprentissage du chant a été effectué en décroché.	/
En aval de la mise en œuvre		
Quel regard portez-vous sur la mise en œuvre de votre séquence à posteriori ?	Grosse. Difficile si pas à temps plein. Projet motivant, élèves impliqués. Réduction du temps et ajout d'étapes d'entraînement pour avoir un meilleur résultat final.	Le retour réflexif sur cette séquence ce fait au moment où je lui pose la question. Elle est capable de soulever divers points et se remettre en question dans sa pratique. (période 3)

Faites-vous systématiquement après chaque séance un bilan pour modifier et améliorer vos séances ? Quelle forme a-t-il ? Quelle utilité ? Dans le cas contraire : pour quelles raisons ?	Pas toujours, en fonction du temps et des remarques : TEMPS REEL pour chaque activité. Sur fiche de prep : cadre bilan/observation ou directement sur la fiche. Bilan par rapport aux élèves : évaluation diagnostique sur le lexique... Importance de faire cela : l'améliorer pour la prochaine fois.	PES en capacité de se projeter dans la réalisation de cette séquence dans une classe.
(Si bilan) Quelles modifications avez-vous effectuées ? (globalement)	Gestion du temps Ajouts d'entraînement Séances plus rapprochées	Se projette dans sa classe à plein temps.
Si c'était à refaire, • Que garderiez-vous ? • Que changeriez-vous ?	GARDER : la macro tâche : découverte culturelle ENLEVER : le matériel scolaire à faire en amont (faire un rappel ici).	Est capable d'établir une progression et d'envisager des séquences qu'elle pourrait mettre en place avant pour alléger celle-ci.
Pensez-vous conserver et réutiliser cette séquence à l'avenir ?	Oui	/
Pensez-vous être capable, aujourd'hui, de concevoir une séquence de ce type seul pour votre classe (en LVE) ? <i>Sans l'accompagnement par un PESPE. 4 h d'accompagnement sur le site d'Albi.</i>	Oui, mais beaucoup moins ambitieuse.	Le travail collaboratif et encadré par un PESPE lui on permet d'être confiante dans sa démarche.

Le travail en collaboration		
Avez-vous effectué un retour de votre mise en œuvre à votre binôme ?	Non pas de bilan final, mais à chaque fois après les séances pour connaître l'avancement de l'autre, les choses qui ont fonctionné.	Importance de l'échange sur la pratique mis en avant.
Comment s'est déroulé le travail de conception en binôme ? (répartition, outil collaboratif...) Quels sont vos sentiments sur cette expérience ? <i>(bénéfique, chronophage, beaucoup d'organisation...)</i>	Idées communes, travail réparti. Bénéfique : retour direct sur les idées, les pratique, il en ressort le meilleur.	On peut noter que le travail en collaboration permet d'alléger la tâche de rédaction des documents de préparation.
Savez-vous ce qu'est une communauté de pratique ? <i>(c'est un regroupement de personne effectuant le même métier, qui crée un système de collaboration, coopération et/ou mutualisation --> edumoov.)</i>	Oui, exemples : Gigadrive Je me sers d'Edumoov, mais je garde un regard critique sur les séquences.	Importance du regard critique pour l'adaptation à sa classe.
Pensez-vous en rejoindre une ?	Non, il est important de voir les PE avec qui on travail pour pouvoir échanger directement.	Frein à l'intégration des communautés de pratique : la proximité et le contact humain.

D. Annexe 4 : Analyse réflexive de Morgane Rouge.

Annexe 4.1 : Fichier 0 : la ressource issue du Padlet

PROJET PÉDAGOGIQUE « THANKSGIVING DAY »	
	
Période concernée : période 2 Public concerné : cycle 2 (tâche simplifiée) et cycle 3 (tâche complexifiée) Objectif principal : Rebrassage des formulations langagières et des notions vues en période 1 et découverte de la fête traditionnelle de « Thanksgiving » jeudi 23 novembre 2017 aux États-Unis en termes de déclinaisons linguistiques et culturelles attendues au niveau A1 en anglais. Proposition pédagogique : une séquence « clef-en-mains » modulable (cycle 2 et 3) - Un préambule pour redéfinir le cadre, les objectifs de la séquence, la tâche finale pour l'élève, suivi de la séquence pédagogique complète. - Une évaluation finale sur demande des enseignants auprès de la responsable pédagogique du projet - Tous les supports flashcards et wordcards (pour l'enseignant et pour l'élève) - Des supports vidéos et audios authentiques, un modèle phonologique pour le lexique attendu et le texte enregistrés par une assistante étrangère américaine puis retranscrits. - Des supports théoriques pour l'enseignant pour aller plus loin sur la perspective actionnelle et l'ancrage culturel (Thanksgiving en français). Responsable du projet pédagogique: Karine TONEATTI, Conseillère Pédagogique mission Départementale en Langues Vivantes Étrangères, pour le groupe CPD LVE 31, s/c de M.CHAUSSARD, IEN en charge du dossier LVE 31. Contact mail : karine.alric@ac-toulouse.fr ou lve31@ac-toulouse.fr Marie-Pierre CUOQ, Conseillère Pédagogique à vocation Départementale en Langues Vivantes Étrangères, pour le groupe CPD LVE 81, s/c de M.BRABET, IEN en charge du dossier LVE 31. Contact mail : Cpd-Langues.Albi-81@ac-toulouse.fr	
Séquence pédagogique "Thanksgiving Day" Domaine 1 du socle commun : les langages pour penser et communiquer Comprendre et s'exprimer en utilisant la langue étrangère Pré-requis : Vocabulaire simple sur school things (or school supplies) et verbes d'actions simples pour le cycle 2 puis notions sur Thanksgiving au cycle 3. Tâche finale: Cycle 2 : Présenter la chanson théâtralisée dans le groupe scolaire (y compris la maternelle) le jour de Thanksgiving (marionnette de doigts) + réaliser une carte. Cycle 3 : Jouer et raconter l'origine de la fête de Thanksgiving dans le groupe scolaire (y compris la maternelle) le jour de Thanksgiving (avec masques, objets, photos) + réaliser une invitation. Domaine 2 du socle commun : des méthodes et outils pour apprendre Apprendre à apprendre, seuls ou collectivement, en classe ou en dehors - Accès à l'information ou à la documentation - Outils numériques - Conduite de projets individuels et collectifs - Organisation des apprentissages	

Compétences du A1 travaillées au cycle 2	Compétences du A1 travaillées au cycle 3
AL : Comprendre l'oral Comprendre les consignes de classe "Let's make !" "Let's play!" Comprendre des mots familiers et des expressions très courantes Activités scolaires Suivre le fil d'une histoire très courte Comptine « Five little turkeys » Suivre des instructions courtes et simples "Take/ Cut/ draw/ pass/stick"	AL : Écouter et Comprendre Comprendre les consignes de classe "Let's make !" "Let's play!" "Are you ready to play/work/listen!" Suivre des instructions données courtes et simples relatives aux gestes, mouvements du corps et jeux. « stand up, line up » éléments de mise en scène Comprendre des mots familiers et des expressions très courantes Encouragements et félicitations « Good job ! Well ! carry on ! You are doing well ! », repères géographiques « I'm from England/I'm from America », mode de vie, description physique "The pilgrim has got a black hat and a black jacket" Suivre le fil d'une histoire simple (conte, légende...) L'origine de Thanksgiving (bloc lexicalisés au présent)/chansons Identifier le sujet d'un message oral à travers des repères culturels Comprendre et extraire l'information essentielle d'un message oral de courte durée
AL : Prendre part à une conversation Saluer. Se présenter. Demander à quelqu'un de ses nouvelles et réagir, donner des nouvelles Codes socio-culturels. Fête Formuler des souhaits/vœux : « Happy Thanksgiving Day ! » Utiliser des formules de politesse (Rebrassage de la formulation langagière) Répondre à des questions sur des sujets familiers Q : "Can you pass me...?" / « Can I have... ? » R : "Here it is." Q : "Thank you." R : "You're welcome". Épeler des mots familiers Mot « five » « little » « turkeys »	AL : Réagir et dialoguer Répondre à des questions et en poser (sujets familiers ou besoins immédiats) Q : "Can you pass me...?" R : "Here it is." Q : "Thank you." R : "You're welcome". Épeler des mots familiers Mot "turkey" "Thanksgiving" "corn" "Mayflower" "pilgrims" "pumpkin pie"
AL : S'exprimer oralement en continu Reproduire un modèle oral	AL : Parler en continu Reproduire un modèle oral: répéter/reciter « Thank you very much for this good

Comptine et saynète « Five little turkeys jumping on the bed » Utiliser des expressions et des phrases proches des modèles rencontrés lors des apprentissages	good food » (4 voix) Lire à haute voix et de manière expressive un texte bref « The origin of Thanksgiving » Décrire son environnement quotidien, des personnes « I'm from England/I'm from America » "The pilgrim has got a black hat and a black jacket" Raconteur une histoire courte à l'aide de supports visuels : the origin of Thanksgiving Faire une brève annonce (date, invitation) en situant l'événement dans le temps et l'espace autour d'une fête calendaire « Come to our Thanksgiving show on November, Thursday 23rd. »
Introduction de l'écrit seulement lorsque les situations langagières le justifieront.	AL : Lire et comprendre Comprendre des textes courts et simples accompagnés d'un document visuel (au moins cinq phrases) en s'appuyant sur des éléments connus : consignes, lettres, cartes postales, messages électroniques, comptines, chansons, questionnaires, prospectus, pages web, recettes, menus
	AL : Écrire Copier des mots isolés et des textes courts « Happy Thanksgiving Day ! » paroles de la chanson, menu simple Écrire sous la dictée des expressions connues. « Happy Thanksgiving Day ! » paroles de la chanson, menu simple. Produire de manière autonome quelques phrases sur des personnages réels : description des « Pilgrims ».

Index Séquence pédagogique :

Séance 1 : Présentation du projet + découverte du lexique

Séance 2, 3 et 4 : reprise de la chanson en petits groupes + découverte de la vidéo.
Mémorisation et réinvestissement du lexique + fabrication de l'objet au cycle 2

Séance 5 et 6 : repérage du lexique travaillé en classe dans le document sonore et réinvestissement du lexique. Introduction de l'écrit avec le cycle 3 (présentation des wordcards).

Séance 7, 8 et 9 (cycle 3 uniquement): mémorisation des phrases retraçant l'origine de Thanksgiving/la chanson et mise en scène.

Séance 9 (cycle 2) et 11 (cycle3) : Evaluation (sur demande) + restitution (évaluation de la compétence « Parler en continu »)

Annexes :

Document 1 – Flashcards et wordcards

Document 2 – Supports vidéos et audios : comptine « Five little turkeys »/ « Thank you very kindly for this good food », enregistrements par Carly Sher (assistante américaine) du lexique et du texte sur Thanksgiving.

Document 3 – Fiche de fabrication marionnettes de doigts pour la comptine (cycle 2).

Document 4 – Documentation pédagogique complémentaire pour l'enseignant (ancrage culturel, tâche communicative...) et histoire de Thanksgiving en français.

Séance 1 cycle 2

Objectif Géographie :

- Repérer sur le globe et un planisphère le pays anglophone concerné (États-Unis) et son drapeau.

Objectif Anglais :

- Découvrir une fête traditionnelle américaine « Thanksgiving »
- Découvrir un chant
- Ecouter et comprendre un document sonore
- Réviser le vocabulaire « school supplies »/affaires de classe au cycle 2

Matériel :

- Flash cards « school supplies » (document 4 dont celles nécessaires à la fabrication)
- un modèle tout prêt pour visualiser la tâche finale

Déroulement de la séance :

Durée	Capacités et activités	Déroulement et prise de parole de l'enseignant	Prise de parole et activités des élèves
5'	Ecouter et comprendre Parler en continu	Présentation du projet avec l'objet à la main "We're going to make a turkey, then play with and sing a song (by group of 5)".	Les élèves répètent le mot « turkey »
10'	Parler en interaction	"What do we need to make this turkey?" Affichage la fiche matériel au TBI ou sur le tableau agrandie	Les élèves réinvestissent le vocabulaire appris (période 1) : scissors/glue + paper roll + hands
10'	Ecouter et comprendre Comprendre à l'oral :	Découverte du matériel nécessaire : révision (cycle 2) ou des flash cards et mémorisation du lexique avec les jeux traditionnels de mémorisation (Bye Bye game, point to...) avec les flashcards enseignants.	Les élèves sont attentifs et concentrés, écoutent puis répètent progressivement le lexique simple.
	Suivre des instructions courtes et simples	Show me... / Point to.../ Who's got.... ?	
10'	Parler en continu : Reproduire un modèle oral	Introduction et premier apprentissage de la chanson : <i>Five little turkeys jumping on the bed</i> ..\Five little turkeys turkey jumping on the bed .mp4	Les élèves écoutent la chanson. Sur la deuxième écoute ils essayent de repérer « turkeys » « one, two, three, four, five ».

Séance 2, 3 et 4 cycle 2

Objectif Géographie :

- Repérer sur le globe et un planisphère le pays anglophone concerné (États-Unis) et son drapeau.

Objectif Anglais :

- Découvrir une fête traditionnelle américaine « Thanksgiving »
- Découvrir un chant
- Ecouter et comprendre un document sonore
- Réviser le vocabulaire « school supplies »/affaires de classe au cycle 2

Déroulement de la séance :

Durée	Capacités et activités	Déroulement et prise de parole de l'enseignant	Prise de parole et activités des élèves
3'	Ecouter et comprendre Reproduire	Avec l'objet à la main, se présenter « Hello everybody, I'm the little turkey ». "Do you remember, we're going to make a little turkey then play with it by five."	Les élèves écoutent et reproduisent la formule de salutations « Hello little turkey !good morning/good afternoon»
10'	Parler en continu : Reproduire un modèle oral	Apprentissage de la chanson <i>Five little turkeys jumping on the bed</i> avec les flashcards. "What do we need to make the turkey?"	Les élèves écoutent et reproduisent par morceaux. Compréhension des étapes de la chanson (dégressif).
10'	Ecouter et comprendre Reproduire un modèle oral	Reprise de l'affichage la fiche matériel au TBI ou sur le tableau agrandie. Reprise du matériel nécessaire : mémorisation du lexique avec les jeux traditionnels vus la séance précédente puis (Bye Bye game, point to, hot potatoes...) puis jeux de réinvestissement séance 3 et 4 progressivement.	Les élèves commencent à mémoriser le vocabulaire appris.
10'	Ecouter et comprendre Reproduire un modèle oral	Découpage des parties du corps de « Mrs little turkey » et collage. Dessin, peinture ou coloriage des mains/plumes concentrés, essayent de en séance 3 et 4. Les consignes sont délivrées en anglais pour réinvestir le lexique revu.	Les élèves sont attentifs et repèrent les éléments de lexique vus et les étapes.
2'	Reproduire un modèle oral	Fin de la séance avec « Good bye Mrs Little Turkey! »	Les élèves écoutent et reproduisent la formule de prise de congé.

Séance 5 et 6 cycle 2

Objectif Géographie :

- Repérer sur le globe et un planisphère le pays anglophone concerné (États-Unis) et son drapeau.

Objectif Anglais :

- Découvrir une fête traditionnelle américaine « Thanksgiving »
- Découvrir un chant
- Ecouter et comprendre un document sonore
- Apprentissage mot « turkey » « Happy Thanksgiving »

Déroulement de la séance :

Durée	Capacités et activités	Déroulement et prise de parole de l'enseignant	Prise de parole et activités des élèves
3'	Ecouter et comprendre Reproduire	Avec l'objet à la main, se présenter « Hello everybody, I'm the little turkey ». « Do you remember, we're going to make a little turkey then play with it by five on the song. Chaque enfant peut sortir sa dinde fabriquée précédemment.	Les élèves écoutent et reproduisent la formule de salutations « Hello little turkey ! Good morning/good afternoon »
10'	Parler en continu : Reproduire un modèle oral	Fin de l'apprentissage de la chanson <i>Five little turkeys jumping on the bed</i> avec les flashcards.	Les élèves écoutent et reproduisent par morceaux. Compréhension des étapes de la chanson (dégressif).
10'	Ecouter et comprendre Reproduire un modèle oral	Histoire de Thanksgiving en vidéo.	Les élèves écoutent l'histoire des origines de Thanksgiving et repère le vocabulaire appris « turkey ». Introduction du mot « Thanksgiving ».
10'	Reproduire un modèle oral	Réalisation de la carte avec la dinde et le contenu de la chanson <i>Five little turkeys jumping on the bed</i> (séance 5) La chanson est reprise (séance 6).	Les élèves collent la trace mémoire de la chanson au recto de la carte où est inscrit « Happy Thanksgiving ! »
2'	Reproduire un modèle oral	Fin de la séance avec « Good bye Mrs Little Turkey! »	Les élèves écoutent et reproduisent la formule de prise de congé.

Séance 7 et 8 cycle 2

Objectif Géographie :

- Repérer sur le globe et un planisphère le pays anglophone concerné (États-Unis) et son drapeau.

Objectif Anglais :

- Découvrir une fête traditionnelle américaine « Thanksgiving »
- Découvrir un chant
- Ecouter et comprendre un document sonore
- Reprise du mot « turkey » et souhait « Happy Thanksgiving »

Déroulement de la séance :

Durée	Capacités et activités	Déroulement et prise de parole de l'enseignant	Prise de parole et activités des élèves
3'	Ecouter et comprendre Reproduire	Avec l'objet à la main, se présenter « Hello everybody, I'm the little turkey ». « Do you remember, we're going to make a little turkey then play with it by five on the song. » Chaque enfant peut sortir sa dinde fabriquée précédemment.	Les élèves écoutent et reproduisent la formule de salutations « Hello little turkey ! Good morning/good afternoon »
10'	Parler en continu : Reproduire un modèle oral	Reprise de la chanson <i>Five little turkeys jumping on the bed</i> avec les flashcards.	Les élèves écoutent et reproduisent par morceaux. Compréhension des étapes de la chanson (dégressif).
10'	Ecouter et comprendre Reproduire un modèle oral	Mise en scène de la chanson avec les marionnettes de 5 doigts par groupe de 5. L'enseignante prend 5 élèves et les comprendnent la consigne de 5 marionnettes pour montrer. Passage d'un deuxième groupe de 5 avec l'enseignant devant la classe.	Les élèves écoutent et comprennent la consigne de l'enseignant par imprégnation.
10'	Reproduire un modèle oral	Chaque groupe travaille la chanson par groupe de 5 collectivement avec l'enseignante (séance 7) puis par groupe de 5 mais individuellement (séance 8). La séance 8 peut être complétée par une mini-représentation par deux groupes de 5 permettant l'évaluation orale « parler en continu ».	Les élèves s'approprient la mise en scène de la chanson. Répétition la séance suivante puis à d'autres moments dans la semaine pour réactiver.
2'	Reproduire un modèle oral	Fin de la séance avec « Good bye Mrs Little Turkey! »	Les élèves écoutent et reproduisent la formule de prise de congé.

Annexe 4.2 : Fichier 1 et 2 : le document adapté par les professeurs en binôme durant l'UE de didactique des langues.

MACRO-TACHE : Concevoir un tutoriel vidéo « Make a turkey to THANKSGIVING »					Niveau : CE2					
	Séance 1 durée : 45min Présentation du projet Découverte de THANKSGIVING		Séance 2 durée : 45min Appropriation lexique Turkey		Séance 3 durée : 45min Réinvestissement du lexique		Séance 4 durée : 45min Fabrication de Mrs Turkey		Séance 5 durée : 45min Appropriation du lexique de la classe	
Compétences associées	-Découvrir quelques aspects culturels d'une langue vivante étrangère. -Comprendre l'oral : Suivre le fil d'une histoire très courte .		S'exprimer oralement en continu : Reproduire un modèle oral .		S'exprimer oralement en continu : Reproduire un modèle oral .		Comprendre les consignes de classe. Suivre des instructions courtes et simples. Reproduire un modèle oral .		Reproduire un modèle oral	
Connaissances grammaticales							Grammaire • Impératif (affirmatif et négatif)		Grammaire • Impératif (affirmatif et négatif)	
Connaissances phonologiques			Le « h » aspiré.		Le « h » aspiré.				Heed the head henpecker!	
Connaissances culturelles et lexicales	Découverte d'une fête culturelle américaine : THANKSGIVING ; Découvrir son histoire et comment la fête-t-on aujourd'hui.		Parts of Mrs Turkey : Head / eyes / bottom / wings / feathers / turkey Chant : five little turkeys		Parts of Mrs Turkey : Head / eyes / bottom / wings / feathers / turkey Chant : five little turkeys		Parts of Mrs Turkey : Head / eyes / bottom / wings / feathers / turkey Chant : five little turkeys		School tools : Scissors / glue / pencil. Actions : Stick / draw Chant : five little turkeys	
Formulations			Show me... Repeat.		Show me... Repeat.		Take a...		What do you need ? I need..	
Matériel	Vidéo « Thanksgiving Basically » / documents « Thanksgiving aujourd'hui » / Mrs Turkey		Flashcards / Mrs Turkey		Bingo / mémoire / flashcards / Mrs Turkey		Fiche de fabrication avec flashcards / parts of Mrs Turkey		Flashcards / matériel scolaire	
	Déroulement prévu		Déroulement prévu		Déroulement prévu		Déroulement prévu			
Rituels d'entrée	Activité langagière durée		Activité langagière durée	Marionnette Mrs Turkey POI	Activité langagière durée	Marionnette Mrs Turkey POI	Activité langagière durée	Marionnette Mrs Turkey POI	Activité langagière durée	Marionnette Mrs Turkey POI

Rebrassage ou réactivation des connaissances				Rappel de la fête de THANKSGIVING	POC CO	Rappel du lexique avec les flashcards	POC CO	Rappel du lexique avec les flashcards		Rappel du projet
Présentation de la nouvelle notion : modélisation	CO	Découverte de Thanksgiving, fête américaine. Etude morphologique du mot → trouver THANKS Compréhension d'une vidéo → Attention concentrée sur les personnages/les événements Étude de documents par groupe sur un élément de la fête de Thanksgiving (parade, repas...) Rencontre avec Mrs Turkey. Présentation du projet de séquence.	PO C	Découverte du lexique des parties de Mrs Turkey. Reproduire le message oral «Listen/repeat »				Découverte de la fiche de fabrication de Mrs Turkey. Compréhension orale d'action lié aux activités scolaires (découper, coller, dessiner) Activité manuelle	CO POC	Découverte du lexique du matériel scolaire.
Appropriation phonologique, répétition/mémorisation			CO	Show me..					POC	Heed the head henpecker! Listen... Repeat
Pratique guidée, entraînement, jeux					CO POC	Bingo (avec le PE) Diction de la ligne du bingo. Jeux du memory en autonomie			POC	What's missing En autonomie : jeux sur « parts of mrs turkey »

						Memory (autonomie)					
Trace écrite		Historique de Thanksgiving (en langue de scolarisation)									
MACRO-TACHE : Concevoir un tutoriel vidéo « Make a turkey to THANKSGIVING »									Niveau : CE2		
	Séance 6 durée : 45min Réinvestissement du lexique de la classe			Séance 7 durée : 45min Fabrication Tutoriel		Séance 8 durée : 45min Fabrication Tutoriel		Séance 9 durée : 45min Fabrication Tutoriel			
Compétences associées	Reproduire un modèle oral			Raconter une histoire courte à partir d'images ou de modèles déjà rencontrés.		Raconter une histoire courte à partir d'images ou de modèles déjà rencontrés.		Raconter une histoire courte à partir d'images ou de modèles déjà rencontrés.			
Connaissances grammaticales	Grammaire • Impératif			Grammaire • Réinvestissement des blocs lexicalisés. Grammaire • Impératif		Grammaire • Réinvestissement des blocs lexicalisés. Grammaire • Impératif		Grammaire • Réinvestissement des blocs lexicalisés. Grammaire • Impératif			
Connaissances phonologiques	Heed the head henpecker!			Heed the head henpecker!		Heed the head henpecker!		Heed the head henpecker!			
Connaissances culturelles et lexicales	School tools : Scissors / glue / pencil. Actions : Stick / draw Chant : five little turkeys			School tools : Scissors / glue / pencil. Actions : Stick / draw Parts of Mrs Turkey Chant : five little turkeys		School tools : Scissors / glue / pencil. Actions : Stick / draw Parts of Mrs Turkey Chant : five little turkeys		School tools : Scissors / glue / pencil. Actions : Stick / draw Parts of Mrs Turkey Chant : five little turkeys			
Formulations	What do you need ? I need..			Take a... Stick... Draw...		Take a... Stick... Draw...		Take a... Stick... Draw...			
Matériel	Materiel scolaire / jeu de l'oie / memory										
	Déroulement prévu			Déroulement prévu		Déroulement prévu		Déroulement prévu			
Rituels d'entrée	Activité langagière durée	Marionnette Mrs Turkey POI		Activité langagière durée	Marionnette Mrs Turkey POI	Activité langagière durée	Marionnette Mrs Turkey POI	Activité langagière durée	Marionnette Mrs Turkey POI		
Rebrassage ou réactivation des connaissances	POC	Rappel du lexique		POC	Rappel du lexique Phrases d'action.	POC	Rappel du lexique		POC	Rappel du lexique	
Présentation de la				POC	Répartition des rôles selon les	POC	Répartition des rôles selon les				

nouvelle notion : modélisation				parties du tutoriel. Entraînement		parties du tutoriel. Entraînement Films		Entraînement Films
Appropriation phonologique, répétition/mémorisation	POC	Heed the head henpecker!	POC	Heed the head henpecker!	POC	Heed the head henpecker!	POC	Heed the head henpecker!
Pratique guidée, entraînement, jeux	POI / POC	<i>Jeu de l'oie (avec le PE)</i> <i>What do you need ?</i> <i>Materiel scolaire.</i> <i>Jeux en autonomie : memory</i>						
Trace écrite								

Macrotâche : Réaliser une vidéo tutorielle « Do a turkey yourself »

Programmes :

Comprendre l'oral

Comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de soi, de sa famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement . *Comprendre les consignes de classe . (lexique / interaction we need...) *Suivre des instructions courtes et simples . (Make a turkey)

Approche culturelle : La classe → Les activités scolaires

S'exprimer oralement en continue : Reproduire un modèle oral . (chanson/ lexique) Raconter une histoire courte à partir d'images ou de modèles déjà rencontrés . (tutoriel)

S'exprimer en interaction : **Poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont on a immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions .** Formuler des souhaits basiques . (we need...)