Année universitaire 2021-2022

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

Mention Pratiques et Ingénierie de la Formation

MÉMOIRE DE RECHERCHE

MASTER MEEF : OPMSPI
Ouverture Professionnelle en Milieu Scolaire dans un cadre Pluridisciplinaire Interdegrés

Titre du mémoire

Le sujet-enseignant à l'épreuve de l'inclusion d'élèves d'Ulis école en étude graphémique au CP - une étude de cas rapprochés en didactique clinique

Présenté par **Mme Kohn Fanny**

Mémoire encadré par

Mme CARNUS	Marie-France
M. CORDELOIS	Julien

Membres du jury de soutenance

Nom et prénom	Statut
Mme Carnus Marie-France	PU émérite, INSPE
M. Cordelois Julien	Prag EPS, INSPE
Mme Fillon-Quibel Ioana	PREC, D. Éd.

Soutenu le : 28/9 /2022

inspé TOULOUSE OCCITANIE-PYRÉNÉES
ENSEIGNER
ÉDUQUER
FORMER
inspe.univ-toulouse.fr
TOULOUSE
[SAINT-AGNE • CROIX DE PIERRE • RANGUEIL]
ALBI • AUCH • CAHORS • FOIX
MONTAUBAN • TARBES • RODEZ
PRATIQUES ET INGÉNIERIE DE LA FORMATION

UNIVERSITÉ TOULOUSE Jean Jaurès
INSPÉ Institut national supérieur du professorat et de l'éducation Toulouse Occitanie-Pyrénées
Université Fédérale Toulouse Midi-Pyrénées

Remerciements

Difficile de fermer la parenthèse à deux années de labeur avec beaucoup de hauts mais aussi quelques bas en tant que chercheuse apprentie. Mon mémoire s'achève et beaucoup de personnes passent dans mes pensées.

Je tiens à remercier Julien Cordelois pour son accompagnement très porteur en première année de master qui m'a permis de mettre la première pierre à cet édifice et à garder confiance durant la construction des fondations.

Un immense merci à Marie-France Carnus pour son accompagnement assidu, cordial et amical. Je me suis vraiment sentie soutenue avec bienveillance jusqu'au bout.

Je tiens également à saluer la participation courte mais active d'Alexandre Ployé qui n'a pas pu m'accompagner jusqu'au terme de ce travail mais qui m'a ouvert de nouveaux horizons.

Je ne peux pas oublier mes deux collaboratrices très disponibles sans qui tout ça n'aurait pas pu être possible.

Merci aussi à tous les enseignants et intervenants du cursus OPMSPI qui m'ont accompagnée durant ces deux années de master.

Je pense encore aux étudiants qui ont suivi le même cursus que moi et qui ont souvent été réconfortants dans l'épreuve.

A tous mes proches, mes collègues et amis qui m'ont aidée en m'écoutant parler de sujets parfois opaques pour eux, en relisant mes écrits, en donnant leurs points de vue mais surtout en me remettant dans le droit chemin lorsque je m'égarais.

Et surtout, un grand merci à Julien, mon conjoint et Ethan, mon fils qui ont subi mon stress, mes angoisses et mes absences pendant ces deux années riches et prenantes.

Table des matières

Introduction : d'où je parle… 5

1. Options théoriques et présentation des enjeux de cette recherche 11

1.1 Qu'est-ce qu'un sujet-enseignant ? 14

1.1.1 Le sujet-enseignant, un sujet singulier : 14

1.1.2 Le sujet-enseignant, un sujet divisé : 14

1.1.3 Le sujet-enseignant, un sujet assujetti : 15

1.2 La relation entre le sujet-enseignant et le handicap : le rapport au handicap 16

2. Concepts mobilisés 17

2.1 Rapport au savoir : 18

2.2 Le « déjà-là décisionnel » et l'infantile 19

2.3 L'épreuve 21

2.4 L' « impossible à supporter » et la résistance en psychanalyse 22

3. Notions mobilisées 24

3.1 L'école inclusive 24

3.1.1 Qu'est-ce que l'inclusion ? 24

3.1.2 Les élèves en situation de handicap mental 27

3.1.2.1 Le handicap mental : 27

3.1.2.2 L'évolution de la prise en charge des enfants en situation de handicap mental : 27

3.1.2.3 L'ULIS TFC et le public cible 28

3.2 L'éprouvé et l'impossible à didactiser 29

3.3 La peur et l'étrangeté : 30

3.4 L'apprentissage de la lecture au CP 32

4. Problématique et questions de recherche 35

4.1 Problématique 35

4.2 Questions de recherche 37

5. Options méthodologiques : la méthodologie didactique clinique 38

5.1 Construction d'un terrain de recherche : 38

5.1.1 Le choix du terrain : deux écoles / deux enseignantes 38

5.1.2 L'approche des collaboratrices 39

5.2 Méthodologie de recueil et de traitement des données en didactique clinique 39

5.3.1 Le questionnaire exploratoire : 41

5.3.1.1 Le recueil de données du questionnaire exploratoire 41

5.3.1.2 Traitement des données du questionnaire exploratoire 44

5.3.2 Les fiches de préparation des collaborateurs : 45
5.3.2.1 Le recueil des données des fiches de préparation : 45
5.3.2.2 Le traitement des données des fiches de préparation 45
5.3.3. L'épreuve, une observation clinique : 46
5.3.3.1 Le recueil des données de l'épreuve 46
5.3.3.2 Le traitement des données de l'épreuve 47
5.3.4 L'entretien clinique de recherche semi-dirigé : « entretiens d'accès au déjà-là et à l'après-coup » 48
5.3.4.1 Recueil des données en entretien clinique semi-dirigé 48
5.3.4.2 Traitement des données de l'entretien ante d'accès au déjà-là des collaboratrices 50
5.3.4.3 Traitement des données de l'entretien post d'accès à l'après-coup des collaboratrices 51
6. Résultats 52
6.1 Le questionnaire exploratoire 52
6.1.1 La tendance générale 52
6.1.2 Mes collaboratrices au regard de la tendance générale 54
6.2 Caroline : « *j'ai pas les clés* » 56
6.2.1 Construction diachronique du cas Caroline 56
6.2.1.1 Le Déjà-là décisionnel de Caroline 56
6.2.1.2 L'épreuve de Caroline 63
6.2.1.3 L'après coup de Caroline 70
6.2.2 Construction synchronique du cas de Caroline 75
6.2.2.1 Son rapport au savoir 75
6.2.2.2 Son rapport à l'épreuve 77
6.2.2.3 Son rapport à l'institution 79
6.2.2.4 Son rapport au handicap 80
6.3 Claire : « *faut que j'aille vérifier quand-même* » 83
6.3.1 Construction diachronique du cas Claire 83
6.3.1.1 Le Déjà-là décisionnel de Claire 83
6.3.1.2 L'épreuve de Claire 89
6.3.1.3 L'après coup de Claire 96
6.3.2 Construction synchronique du cas de Claire 102
6.3.2.1 Son rapport au savoir 102
6.3.2.2 Son rapport à l'épreuve 104
6.3.2.3 Son rapport à l'institution 106

6.3.2.4 Son rapport au handicap 108
7. Discussion et réponses aux questions de recherche 111
7.1 Retour sur les questions de recherche 111
7.2 Rapprochement des cas « Caroline » et « Claire » 111
7.3 Réponses aux questions de recherche 116
8. Limites et perspectives 119
8.1 Le sujet chercheur : Fanny, « Je ne me sens pas à ma place » 119
8.1.1. Pourquoi ce sujet : mon rapport à la lecture ? Au handicap ? 120
8.1.2. Pourquoi le Master ? 121
8.1.3. Du point de vue de ma vie personnelle : 122
8.1.4. Mon « déjà-là » professionnel en détail : 122
8.2 Limites 124
8.3 Perspectives 125
9. Conclusion 126
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES 128
GLOSSAIRE 134
LISTE DES FIGURES 138
ANNEXES : 140

Par mesure de respect des personnes ayant participé à ce travail, les noms ont tous été modifiés et donc tout a été anonymé.

Introduction : d'où je parle…

Enseignante depuis maintenant près de 13 ans, mon parcours est constitué pour la majeure partie d'enseignement dans le milieu spécialisé avec des élèves en situation de handicap. A la suite d'une formation initiale classique, très peu axée sur le handicap, j'ai d'emblée choisi de demander un poste spécialisé. J'ai ainsi eu la chance de participer à la création d'une unité d'enseignement dans un institut médico-pédagogique parisien accueillant des adolescents de 10 à 16 ans avec une déficience mentale légère ou moyenne. Après 4 ans de travail collaboratif avec des éducateurs spécialisés, des psychomotriciens, des orthophonistes, des éducateurs sportifs mais sans aucune inclusion dans le milieu ordinaire, j'ai muté sur un poste en CLIS, en Seine-et-Marne avec un nouveau défi, l'ouverture de cette classe au sein de l'école. Un an après l'installation de la CLIS et quelques inclusions « offertes » par mes collègues, je suis devenue coordonnatrice d'ULIS école. Cela fait maintenant 8 ans que je suis affectée sur ce poste au sein d'une très grosse école située en REP en Seine et Marne et constituée de 21 classes dont 12 dispositifs dédoublés de CP et CE1, 1 dispositif ULIS, 1 dispositif UPE2A, et une équipe RASED. J'ai donc, au cours de ces années, pu voir une évolution de l'inclusion avec la mise en place très progressive de la circulaire n°2015-129 du 21 août 2015, les élèves en situation de handicap devenant alors des élèves appartenant à leur classe de référence dans l'enseignement ordinaire et profitant de l'ULIS comme dispositif d'accueil.

Malgré cette grande mais lente avancée, je constate toujours dans ma pratique professionnelle des freins à l'inclusion. De fait, les élèves d'ULIS sont tous intégrés, dans le sens, comme j'ai pu souvent le voir dans de nombreuses classes en tant que coordonnatrice, où ils vont dans une classe de référence, s'assoient et travaillent comme les autres, mais le cadre, les documents, les consignes, les compétences ne paraissent pas toujours assez différenciés, adaptés... Je pourrais même dire qu'ils sont rarement inclus puisque c'est aux élèves de s'adapter au milieu et non l'inverse. La mise en œuvre du PPS[1] apparaît donc ici comme insuffisante mais pour être efficiente, l'enseignant de classe de référence devrait prendre connaissance des compensations de droit préconisées par le coordonnateur d'ULIS. Encore faut-il que ces temps d'échanges puissent se réaliser sur de vrais temps de

[1] Projet Personnalisé de Scolarisation

concertation institutionnalisés et non pas entre deux portes. Le temps semble toujours manquer pour ce qui apparaît souvent comme une charge de travail supplémentaire et cela ne facilite guère l'inclusion comme le montre Nathalie Mons dans *Refondons l'école de la République – Rapport de la concertation*, « les injonctions irréalisables à cause de la non-adéquation entre les moyens et les objectifs (dans le cas de réformes mal pilotées comme l'introduction du socle commun de connaissances et de compétences, de l'intégration des élèves en situation de handicap, de l'aide personnalisée…) et les injonctions contradictoires (par exemple, l'affirmation d'un collège unique mais le développement d'une quasi-filière avec le module Découverte professionnelle de 6 heures) se sont multipliées. » (2012, p.18).

Les freins à l'inclusion sont, selon moi, également issus de la singularité du sujet-enseignant qui projette dans son enseignement des contenus psychiques qui lui sont propres et inconscients lors de la conversion didactique (Buznic-Bourgeacq, 2009). Chaque enseignant arrive en classe avec son propre savoir lié à ses propres expériences et le transmet donc avec la « marque » de ses processus psychiques internes relevant de l'esprit, de l'intelligence, de l'affectivité et de la volonté.

En effet, il arrive que des enseignants de classe ordinaire aient des difficultés à inclure des élèves, cela semble laborieux et périlleux alors qu'ils sont de prime abord volontaires et accueillants. Souvent, pour les enseignants exerçant en classe ordinaire, dans des échanges informels, il ressort le problème de la peur de ne pas arriver à faire entrer dans les apprentissages standards des programmes tel ou tel enfant, celui de la peur du handicap mental, de la difficulté face à des classes déjà très hétérogènes. Ainsi, ces difficultés légitimes et le manque de temps pour l'individualisation sont mis en avant. L'impression des collègues de devoir s'occuper d'abord des élèves en difficultés qui sont en permanence présents dans leur classe masque souvent les possibilités de réaliser des adaptations communes du milieu d'apprentissage pour ces enfants et ceux en situation de handicap. Nous entendons aussi souvent "on manque de temps de formation sur le handicap", mais, si cela est bien réel, est-ce qu'il s'agit vraiment là des seuls freins, des vraies raisons à cette résistance ? Comme l'explique Claudine Blanchard-Laville dans *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, « les enseignants ont la volonté louable de chercher des réponses professionnelles à tout prix, dans des situations dans lesquelles ils n'osent pas reconnaître qu'ils sont personnellement touchés. A mon sens, c'est, tout au contraire, en commençant par cette reconnaissance du lien professionnel/personnel et en acceptant d'accueillir en soi ses mouvements psychiques, qu'un travail sur cette infiltration du personnel dans le professionnel peut s'instaurer, pour aller vers une professionnalité accrue » (2001, p.100). Ici prend donc naissance la question de

l'engagement professionnel de l'enseignant et de l'acceptation de sa part de responsabilité professionnelle. De fait, avant de mettre en lumière un manque de formation professionnelle, l'enseignant devrait peut-être réfléchir à la manière dont il perçoit lui-même le handicap mental.

Je me demande donc comment les enseignants de classe ordinaire pensent l'accessibilité des savoirs mais surtout quels en sont les freins et leur nature. En effet, certains semblent confondre les notions de réussite et d'apprentissage en voulant voir les élèves réussir plutôt qu'apprendre. Cependant la scolarisation d'élèves en situation de handicap n'étant pas conditionnée à la réussite mais aux progrès de l'élève, je me demande si la vision de ces enseignants peut rendre d'emblée impossible l'inclusion. Il y a ici une confusion entre faire apprendre et faire réussir. Corinne Marlot et Marie Toullec-Théry expliquent ainsi que « le professeur peut assimiler « faire apprendre » à « faire réussir » : le gain [au sens des attentes satisfaites du professeur] n'est pas toujours effectif. La preuve en est que, pour l'élève, une manière de satisfaire aux exigences de l'enseignant se résume souvent, plus qu'à apprendre, à produire le bon comportement (une réponse, une attitude, etc.) qui permettra au Jeu didactique de se poursuivre » (2011, p.2).

Enfin, je peux constater que l'inclusion fonctionne dans certaines classes, c'est-à-dire que les élèves en situation de handicap sont pris en compte avec des aides individualisées, des adaptations pour leur permettre de suivre les apprentissages proposés, mais on voit également qu'elle se fait difficilement voire péniblement dans d'autres. Il semblerait que l'inclusion d'un élève en situation de handicap déclenche quelque chose d'émotionnel de l'ordre de la peur, de l'anxiété chez certains enseignants de classe ordinaire qui les met en difficulté pour adapter les situations d'enseignement aux besoins de cet élève. Comme le soulignent Corinne Marlot et Marie Toullec-Théry, « L'épistémologie pratique du professeur oriente l'action de l'enseignant sur la base de certaines théories (qui prennent ici origine dans leur rapport à la difficulté scolaire et au handicap) qu'il a intégrées au cours de sa formation et de son expérience professionnelle. […] Ainsi, selon les contextes, un même professeur peut mobiliser des épistémologies pratiques hétérogènes » (2011, p.3). Les enseignants ont un schéma de fonctionnement, le « format d'aide ». Il s'agit d'attributs dominants de l'épistémologie pratique de l'enseignant expliquant certaines décisions récurrentes dans les actions d'aide aux élèves en difficulté. Si ce format n'est pas suivi par les élèves en difficulté, ils démunissent les enseignants. J'ai pu ressentir cela au cours de conversations triviales entre collègues, dans des propos libres, hors cadre scolaire, sur l'étrangeté, le handicap mais aussi

en voyant certains oublis récurrents d'adaptation ou de demande d'aide à l'adaptation malgré des propositions répétées de ma part.

Ma recherche prend place dans l'observation de la prise en compte de la diversité d'élèves inscrits dans un dispositif d'ULIS école en inclusion en classe de CP pendant une séquence d'étude graphémique dans le cadre d'une observation didactique clinique. A l'interface du Savoir et du Sujet, les enjeux de ma recherche se situent donc à cheval entre des enjeux concernant les compétences professionnelles de l'enseignant et des enjeux de savoir propre aux élèves autour de l'étude graphémique et de l'apprentissage de la lecture.

De fait, le référentiel de formation aux métiers du professorat et de l'éducation au 21ème siècle, paru au bulletin officiel en juillet 2019, rappelle que le projet républicain de l'école est la réussite de tous les élèves. « Le professeur est à même de concevoir, conduire, réguler et évaluer des situations d'apprentissage riches de sens et de savoir pour tous ses élèves ». De plus, dans ce document de cadrage, il est mentionné que la formation universitaire des professeurs des écoles se base sur le référentiel des compétences des métiers du professorat et de l'éducation, paru au bulletin officiel en juillet 2013. Ce dernier stipule que l'enseignant doit « prendre en compte la diversité des élèves ; construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves ; mais aussi organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves ».

De la même façon, pour les élèves, d'après les programmes du cycle 2 publié au bulletin officiel n°31 du 30 juillet 2020, les attendus de fin cycle au sujet de la lecture indiquent qu'ils doivent « identifier des mots rapidement : décoder aisément des mots inconnus réguliers, reconnaître des mots fréquents et des mots irréguliers mémorisés ».

Ainsi, mon intuition première me laisse penser que la manière dont l'enseignant agit compte tenu de son vécu, son inconscient, son déjà-là décisionnel peuvent être à l'origine des freins à une école plus inclusive. Je cherche également à savoir si le rapport au handicap – notamment mental – du sujet-enseignant, de l'individu peut ébranler la mission et les compétences professionnelles du sujet-enseignant.

C'est pourquoi, dans le cadre de cette recherche réalisée pour le master MEEF OPMSPI, j'opte pour le choix d'un trajet ID (Interactions Didactiques). En effet, j'ai l'intention de me focaliser sur l'enseignant et ses pratiques puisque ma thématique met en avant les difficultés que le professionnel peut rencontrer face à l'inclusion dans le cadre théorique de la didactique clinique. De plus, j'envisage après la soutenance du master de

m'orienter vers le CAFIPEMF. De ce fait, les interactions didactiques me semblent être à privilégier pour me conditionner aux attentes de mon projet futur.

Il s'agit ici de positionner **la résistance**[2] du sujet-enseignant face à l'inclusion d'élève avec des troubles des fonctions cognitives dans la transposition didactique interne. Au sens de Chevallard (1985), l'enseignant est garant de la dépersonnalisation et de la repersonnalisation du savoir, auprès des élèves dont il a la charge, afin de le transmettre. Mais qu'en est-il pour un élève en situation de handicap mental ? L'enseignant se retrouve démuni et ainsi résiste à l'inclusion car cela le renvoie à sa conscience intime. Cette sensation entraîne le développement de stratégies didactiques contre-productives. L'inclusion d'élève en situation de handicap mental place le sujet-enseignant, celui supposé savoir, en position de non-sachant. En effet, l'enseignant cherche à transmettre son savoir. Il est censé savoir le faire puisqu'il est dans cette position au quotidien face à ses élèves. Il représente donc le sachant possédant le savoir et le savoir-faire pour le transmettre. Mais s'il ne sait pas comment le faire ou n'arrive pas à le faire auprès d'un élève avec des troubles des fonctions cognitives, il devient alors non sachant puisqu'il perd son savoir-faire et ne transmet plus de savoir. Il y a ainsi un effet de castration[3] pour le sujet-enseignant. Cette position étant inconfortable, voire insupportable, renvoie l'enseignant à la période infantile[4]. Je suppute que la frustration[5] se développe et engendre ainsi la résignation. Ainsi afin de se défendre psychiquement, il a des réactions de résistance, voire d'opposition, à l'inclusion. Une peur se développe mêlant ses deux composantes : l'anxiété face à l'inconnu qu'est le handicap et la castration pour l'enseignant de se sentir incompétent et donc de perdre sa position de sachant.

Il existe donc malgré la promulgation de la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées et de celle *pour l'Ecole de la Confiance* du 28 juillet 2019, une résistance de la part d'enseignants de classe ordinaire face à l'inclusion d'élèves en situation de handicap. J'entends par résistance l'action de se défendre psychiquement face à l'inclusion d'élève en situation de handicap, de s'opposer à ce qu'on n'approuve pas, mais aussi à ce que l'on craint de ne pas parvenir à faire, à ce qui dérange, le handicap en classe ordinaire, l'étrangeté.

Je me demande alors quelle est la nature et le fonctionnement des freins qui empêchent ces enseignants, pourtant spécialistes supposés de la polyvalence, à inclure les élèves en

[2] Cette notion fera l'objet d'un détour en partie théorique.
[3] La castration consiste en une perte qui se transforme en un manque pour le sujet. Elle est issue du complexe de castration découvert par Freud et renvoie à l'infantile et au complexe d'Œdipe. (Laplanche et Pontalis, 2007)
[4] Concept développé dans les options théoriques.
[5] « Condition du sujet qui se voit refuser ou se refuse la satisfaction d'une demande pulsionnelle » (Laplanche et Pontalis, 2007, p.172)

situation de handicap mental au sein de leur classe. Dans le cadre de l'apprentissage de la lecture en classe de CP, je cherche à comprendre en quoi la subjectivité des enseignants dans leur rapport à l'institution, au handicap mental ou même au coordonnateur de l'ULIS entre-t-elle en compte dans leurs pratiques professionnelles inclusives. Qu'est-ce qui résiste et empêche ces enseignants de penser et mettre en œuvre une accessibilité des savoirs pour tous ?

1. Options théoriques et présentation des enjeux de cette recherche

La recherche proposée ici se situe dans le cadre théorique de la didactique clinique construit collectivement (Terrisse & Carnus, 2009 ; Terrisse et Carnus, 2013) et qui met au centre l'étude du sujet-enseignant. Ce cadre de recherche me permet de rendre compte, au sein de l'école élémentaire, de ce qui se joue pour le sujet-enseignant plongé dans le milieu du handicap au travers de l'école inclusive.

D'un point de vue épistémologique, je prends appui sur la thèse de Marie-France Carnus en didactique de l'EPS, qui, selon André Terrisse (2009, p.14) constitue « le véritable déclencheur » de la clinique en didactique. En effet, elle met en avant la transformation des intentions premières en matière de savoirs à enseigner par les enseignants à leur insu (Carnus 2001, 2003, 2018). Ce cadre théorique permet à la didactique de l'EPS de s'articuler à une clinique du sujet qui prend elle-même appui sur l'inconscient freudien. Ainsi, la question du sujet est centrale dans les analyses didactiques et le savoir apparaît « comme un élément à la fois exogène et endogène de la relation didactique » (Carnus, 2015, p. 9). Le parti pris de cette approche est celui de placer le sujet au centre de la relation didactique entre les enseignants, les apprenants et les savoirs en jeu. Ce cadre est issu de la recherche en didactique de l'EPS, et croise la recherche en didactique [initialement en mathématiques (Brousseau et la Théorie des Situations Didactiques)] et la clinique psychanalytique.

Ainsi, la didactique clinique s'appuie sur des grands concepts freudiens et lacaniens dont celui de « déjà-là ». Le « déjà-là » en psychanalyse constitue la part de l'héritage laissé par les expériences vécues. Cet héritage modifie, influence, dirige inconsciemment les actions du sujet. En partant de ce concept et en le rapprochant de la didactique, le « déjà-là décisionnel »[6] (Carnus, 2003) apparaît comme la partie cachée du processus de décision de l'enseignant. Cette part d'insu influence les choix et les décisions du sujet-enseignant.

De fait, l'inclusion des élèves en situation de handicap repose sur des lois, des dispositifs mis en place par l'institution mais elle est surtout déterminée par des ressources et des contraintes personnelles comme le rapport au savoir[7] et le rapport au handicap[8] de l'enseignant travaillant avec un élève d'ULIS.

Comme l'explique Marie-France Carnus, à travers la théorie du sujet *pris dans le* didactique, l'enseignant est un sujet singulier, divisé et assujetti (ces trois caractéristiques structurelles du sujet sont non hiérarchisées), un sujet en tension avec les trois pôles d'un

[6] Ce concept sera repris plus loin dans cette partie théorique.
[7] Ce concept sera également explicité par la suite dans les options théoriques.
[8] Notion que je développerai plus loin dans les options théoriques.

triangle didactique revisité (figure 1). De fait, le triangle didactique classique (Chevallard, 1989) étant constitué de trois sommets : enseignant, apprenant, savoir(s) qui en constituent la partie visible. En didactique clinique se pose la question : « avec quoi se débat le sujet *pris dans le* didactique ? ». Ainsi apparaît une partie cachée dans la ternarité constitutive du didactique, dévoilant deux pôles plus larges sous ceux de l'enseignant et de l'apprenant : l'institution[9] et l'épreuve[10] interactive.

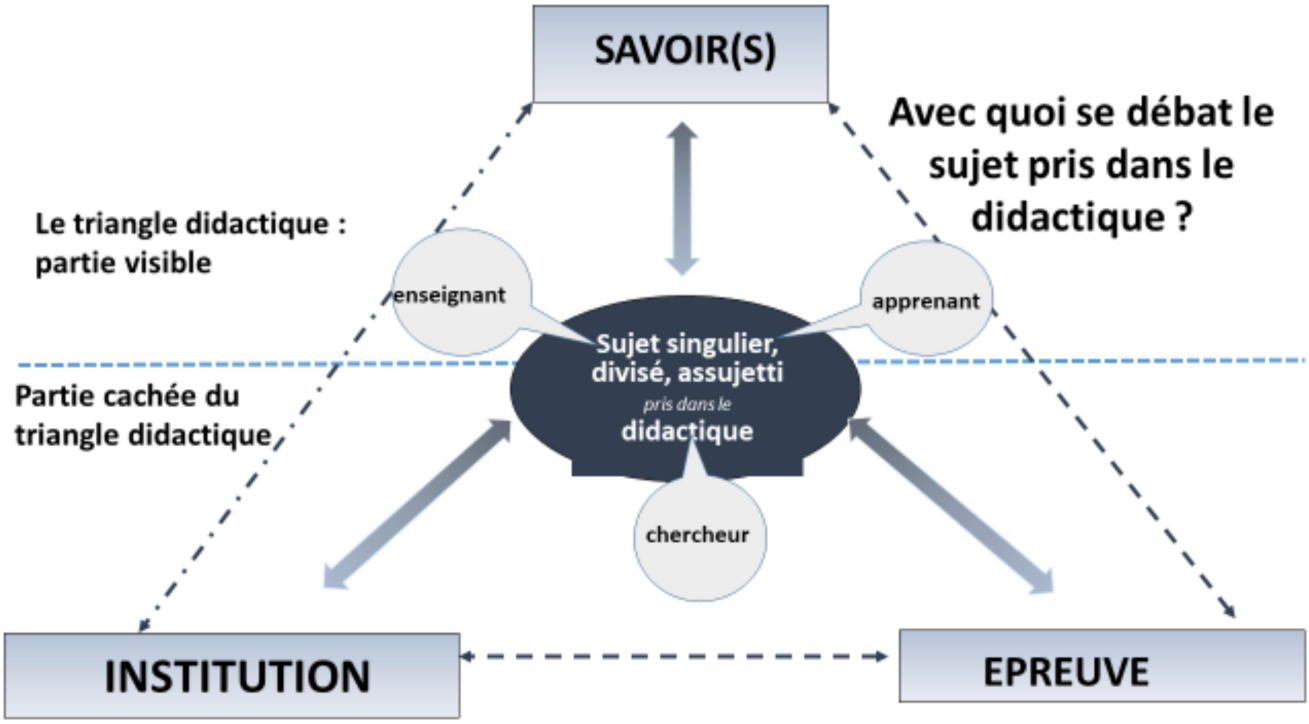


Fig.1 *La ternarité revisitée en didactique clinique* – (M-F. Carnus, 2010)

Ainsi, le sujet-enseignant qui se débat dans le didactique se trouve confronté à son rapport au(x) savoir(s) et son rapport à l'épreuve[11], et son rapport à l'institution.

Ces trois rapports à… ont conduit à la construction et à un positionnement singulier du sujet-enseignant sur des axes en tensions (Carnus, 2020). Ces rapports à… sont donc des outils permettant de situer le Sujet.

[9] Nous pouvons définir l'Institution comme une structure coutumière ou légale régie par un ensemble de normes et contraintes auquel le sujet est assujetti. Elle régit nos interactions et donne une place, un rôle à chacun (Kaës, 1988).
L'institution didactique est alors une institution dans laquelle on apprend, le savoir est donc l'enjeu principal. (Sensevy, 1998).

[10] Concept développé un peu plus loin.

[11] Rapports que je détaillerai par la suite.

Positionnement	Entre…	1	2	3	4	Et…	Axes en tension
Rapport à l'institution	Soumission	⟷				Émancipation	**Axe de l'assujettissement**
	Risque	⟷				Sécurité	**Axe du confort**
	Exclusion	⟷				Inclusion	**Axe de la reconnaissance**
Rapport à l'épreuve	Étrangeté	⟷				Familiarité	**Axe de l'expérience**
	Inhibition	⟷				Excitation	**Axe de la contingence**
	Souffrance	⟷				Plaisir	**Axe de l'affect**
Rapport aux savoirs	Distance	⟷				Proximité	**Axe de l'expertise**
	Répulsion	⟷				Attirance	**Axe du désir**
	Nouveauté	⟷				Ancienneté	**Axe de la rencontre**

Fig.2 *Les trois rapports à… et leurs axes de tensions : une construction et un positionnement singuliers* – (M-F. Carnus, 2021)

Cette modélisation illustre dans un premier temps, le rapport à l'institution du sujet-enseignant. Ainsi, il peut être situé sur trois axes en tensions :

- l'axe de l'assujettissement entre soumission et émancipation au sein de l'Institution dans laquelle le sujet évolue,
- l'axe du confort en lien avec la fonction de protection de l'Institution entre risque et sécurité,
- l'axe de la reconnaissance entre sentiment d'exclusion et d'inclusion dans l'Institution.

De plus, comme le montre ce tableau, pour Marie-France Carnus, le rapport à l'épreuve se structure en trois axes en tensions :

- l'axe de l'expérience (position du sujet entre étrangeté et familiarité face à l'épreuve),
- l'axe de la contingence (position du sujet entre inhibition et excitation face à l'imprévisibilité des processus d'enseignement-apprentissage)
- et l'axe des affects (position du sujet entre plaisir et souffrance au cours de l'épreuve). Ces trois axes pourront nous permettre de situer le sujet-enseignant dans son rapport à l'épreuve lors de l'entretien clinique car je pense que ce rapport à… du sujet-enseignant, comme les autres, rend compte de tensions structurelles comme « l'impossible à supporter » et donc la résistance à l'inclusion.

Enfin, toujours d'après cette figure, il existe également, selon Marie-France Carnus, trois axes rendant compte des tensions du sujet-enseignant au cœur du rapport au savoir : l'axe de l'expertise (la maîtrise des enjeux de savoirs plus ou moins incorporés (Carnus, 2015), l'axe de la rencontre (premier contact du sujet avec le savoir), et l'axe du désir (l'attirance ou non pour le savoir). Ceux-ci peuvent permettre de situer le sujet-enseignant face à son propre savoir à transmettre et ainsi je les utiliserai pour explorer le « déjà-là décisionnel » des enseignants collaborateurs au moment de l'entretien clinique ante d'accès au « déjà-là décisionnel ».

1.1 Qu'est-ce qu'un sujet-enseignant ?

1.1.1 Le sujet-enseignant, un sujet singulier :

Au filtre de la didactique clinique, l'enseignement n'est plus regardé comme si tous les enseignants étaient identiques. Chaque situation didactique est différente car le sujet qui la conduit est singulier, principe même de la conversion didactique[12] de Pablo Buznic-Bourgeacq (2010). En effet, chacun arrive dans la profession avec un vécu qui lui est propre et qui influe plus ou moins inconsciemment sur les choix et les actes professionnels opérés. Le sujet-enseignant est donc unique et marqué par un déjà-là décisionnel[13].

Ainsi, les prises de décisions d'un enseignant sont effectuées « sous la pression des déterminants [subjectifs] que l'on ne se sait pas » et « ces contraintes intérieures pèsent lourd pour les choix de l'enseignant dans le déroulement de la classe » (Blanchard-Laville (2001) p.89, puis p.182).

Ainsi, le sujet-enseignant étant un sujet singulier, il n'y aura pas deux situations d'inclusion identiques pour un même sujet-élève, qui lui aussi est singulier (tout comme la chercheure également). Je pense que la résistance à l'inclusion d'élèves en situation de handicap mental peut venir de la singularité du sujet-enseignant marqué par son « déjà-là décisionnel ».

1.1.2 Le sujet-enseignant, un sujet divisé :

Le sujet-enseignant est de fait divisé par et dans son inconscient (« hypothèse freudienne », Sauret, 2000) mais aussi divisé entre ce qu'il sait qu'il faut faire et ce qu'il ne peut « s'empêcher de faire » (Brossais, Terrisse, 2007). Les choix didactiques effectifs en

[12] La conversion didactique consiste en la part expérientielle du sujet-enseignant adressée dans le savoir transmis aux sujets-apprenants (Buznic-Bourgeacq, 2009).
[13] Concept développé par la suite.

situation qui se répètent à notre insu dans notre enseignement malgré nos intentions didactiques initiales scindent le sujet-enseignant. La partie inconsciente du sujet-enseignant agirait donc à son insu.

D'ailleurs, la « signature de l'enseignant » apparaît en situation didactique lorsque le professeur ne montre pas ce qu'il « sait mais ce qu'il fait de ce qu'il sait » (Blanchard-Laville, 2001, p.171-172). Les dimensions personnelles du rapport au savoir de l'enseignant et le cadre d'une situation didactique professionnelle laissent apparaître une part de l'inconscient du sujet, tout du moins les contenus psychiques encore non élaborés consciemment par un discours personnel.

De même, je pressens que la division du sujet-enseignant peut altérer l'inclusion d'élève en situation de handicap, puisqu'il est partagé entre ce qu'il veut faire et ce qu'il fait effectivement.

1.1.3 Le sujet-enseignant, un sujet assujetti :

L'assujettissement du sujet-enseignant se situe entre les contraintes avec lesquelles il doit composer et les libertés qui lui sont laissées dans ses choix pédagogiques.

Il est donc assujetti aux contraintes didactiques et institutionnelles. De fait, il est celui envoyé par l'Institution pour transmettre des savoirs officiels qui seront transmis dans un cadre didactique choisi cependant contraignant. Mais il est aussi assujetti à son inconscient puisqu'il est un sujet constitué de cette part qu'on ne maîtrise pas (Blanchard-Laville, 2001).

L'institution est une construction sociétale et culturelle. D'ailleurs d'après René Kaës (1988), la première institution que l'on connaît est la famille. Elle est régie par des règles, suit une logique et n'a rien de naturel. L'étude se fait donc dans l'institution. Elle modèle, transforme et façonne le sujet à tous les niveaux, jusque dans son inconscient. Une institution didactique est le lieu où le sujet apprend et le savoir est jeu, enjeu et désir (Sensevy, 1998).

Le sujet-enseignant, étant assujetti à l'institution scolaire, se plie aux obligations de celle-ci en se faisant plus ou moins violence. Il est contraint d'accepter des consignes, des options qu'il n'aurait pas initialement choisies. Ainsi, la résistance à l'inclusion d'élèves en situation de handicap mental peut trouver son origine dans l'assujettissement du sujet-enseignant qui n'aurait pas choisi l'hétérogénéité des élèves et l'étrangeté du handicap.
D'ailleurs le « a » de « assujettissement » est privatif du sujet et montre que le projet de l'institution ne se construit pas avec le sujet-enseignant (ni le sujet-élève) mais suit des règles et des normes établies par la société.

1.2 La relation entre le sujet-enseignant et le handicap : le rapport au handicap

Ce travail reposant sur l'inclusion[14] d'élèves en situation de handicap, il me semble essentiel de faire un lien entre le sujet-enseignant et le handicap en s'intéressant plus particulièrement à son rapport au handicap.

Comme le souligne Alexandre Ployé, la question de « *l'inclusion est à la fois une question d'espace physique (être dans ou hors de l'espace inclusif pour l'élève en situation de handicap) et d'espace psychique (être en capacité d'intégrer psychiquement, ou non, en tant qu'enseignant, la somme d'étrangeté que peut représenter le public handicapé)* » (2013, p.24). L'inclusion croise le psychisme d'un élève porteur d'un handicap, en plus de celui des autres élèves, et le psychisme du sujet-enseignant qui ne peut être indifférent à ce handicap. Ainsi on voit que l'identité professionnelle du sujet-enseignant est tiraillée entre deux entités : les compétences professionnelles mobilisées et la singularité du psychisme du sujet-enseignant qui fait des projections dans son exercice professionnel. On note donc une opposition de l'idéalisation de l'inclusion par le sujet-enseignant motivé (ou de l'obligation d'inclure) au sentiment d'impuissance face au handicap car travailler avec des élèves en situation de handicap mental expose à l'étrangeté, « *à se confronter à des logiques qui échappent à l'entendement* » et menace le « *soi-enseignant* » (Blanchard-Laville, 2001). Le sujet-enseignant peut ainsi avoir une sensation de limite à ses compétences professionnelles qui rend plus conflictuel son rapport à l'institution.

De plus, des élèves en situation de handicap avec troubles des fonctions cognitives peuvent aussi développer des problèmes de comportement lorsque l'obstacle didactique posé par le sujet-enseignant n'est pas adapté (Brousseau, 1986). Ainsi, plusieurs positions, en lien avec son propre fonctionnement psychique face aux apprentissages, sont possibles pour l'élève placé face à des obstacles didactiques trop difficiles à franchir selon lui : occuper tout l'espace didactique en le parasitant ou rejeter la situation en renvoyant au sujet-enseignant des choses que celui-ci devra retraiter immédiatement. Mais si à ce moment précis, le sujet-enseignant n'arrive pas à opérer la conversion nécessaire, l'équilibre de la classe peut exploser d'un côté ou de l'autre. Ainsi peut naître chez le sujet-enseignant une « *impuissance insupportable ou même une incapacité à penser* » (Blanchard-Laville, (2001) p.143-144), qui relance « l'impossible à supporter »[15] par résignation apprise : « à quoi bon... je me suis donné du mal...ça ne marche pas ! ».

[14] Notion développée plus loin.
[15] Concept détaillé plus loin.

Il s'agit donc d'insister sur la question des compensations de droit et de l'accessibilité des apprentissages dans un milieu didactique similaire à celui des autres élèves. De fait, un élève en situation de handicap a des besoins qui différent du reste de la classe. Le sujet-enseignant doit donc les prendre en considération lors de la conception de ses séances pour pouvoir les mettre en place et rendre le savoir accessible pour tous. Cela est souvent vécu comme une charge de travail supplémentaire qui est rarement perçue comme une adaptation pouvant profiter à tous les élèves en difficulté. Pour que le sujet-enseignant organise ces compensations, son « déjà-là décisionnel » doit lui permettre d'accepter l'idée du handicap et celle de la possibilité pour l'élève d'ULIS école d'apprentissage et non de réussite. Le rapport au handicap du sujet-enseignant est donc mis à l'épreuve dès l'élaboration de ses intentions de transmission.

En conclusion, notre cadre principal, la didactique clinique, met en avant la question des limites du sujet qui est singulier, divisé et assujetti et de ce qui lui est insupportable comme la castration et la frustration, et c'est dans des situations de classe que je pense pouvoir constater ces limites.

2. Concepts mobilisés

Dans ce paragraphe seront développés les concepts de rapport au savoir, « déjà-là décisionnel », infantile, épreuve, « impossible à supporter » et résistance. Tous ces concepts s'appuient sur l'inconscient que je me dois donc de définir. D'après Laplanche et Pontalis (2007, p.197), l'inconscient, « au sens de topique, désigne un des systèmes définis par Freud dans le cadre de sa première théorie de l'appareil psychique : il est constitué de contenus refoulés, qui se sont vu refuser l'accès au système préconscient-conscient par l'action du refoulement. (…) Fortement investis de l'énergie pulsionnelle, [les contenus refoulés] cherchent à faire retour dans la conscience et dans l'action ; mais ils ne peuvent avoir accès au système préconscient-conscient que dans des formations de compromis après avoir été soumis aux déformations de la censure. […] Dans le cadre de la deuxième topique freudienne, le terme inconscient est surtout employé sous sa forme adjective ; en effet, inconscient n'est plus le propre d'une instance particulière puisqu'il qualifie le ça et pour une part le moi et le surmoi. » Par conséquent, l'inconscient traverse toutes les strates du psychisme du sujet (ça, moi, surmoi) et arrive à nous toujours sous des formes modifiées, altérées et à notre insu.

2.1 Rapport au savoir :

Beillerot (1989) définit le rapport au savoir comme « un processus créateur de savoir pour un sujet-auteur, nécessaire pour agir et penser ».

Chevallard (1992) le théorise comme un rapport aux savoirs. Chaque savoir est un objet ayant un rapport avec un sujet et avec l'Institution dans laquelle il s'inscrit. Le sujet traverse différentes institutions (école, famille…) auxquelles il est assujetti. Le rapport aux savoirs est donc une mise en accord du rapport personnel du savoir avec celui de l'Institution.

Le concept de rapport au savoir trouve aussi ses origines dans les recherches de Bernard Charlot et est théorisé en 1997. Pour lui, le rapport au savoir est avant tout une façon d'interroger. Il s'agit d'expliquer les relations entre un sujet et un savoir, mais aussi de comprendre le sens donné par le sujet à un savoir.

Le rapport au savoir du sujet-enseignant peut donc infléchir par ses propres réticences celui des élèves qu'il accompagne. Ainsi, un sujet-enseignant qui a toujours été en réussite scolaire agira sur son enseignement en tant que « bon élève » et sera poussé aux limites de son exercice professionnel par des élèves en grande difficulté ou porteur d'un handicap. Il peine à penser avec les repères d'un élève qu'il n'était pas.

Le sujet-enseignant est amené à dévoiler son propre rapport au savoir face au groupe classe. Le « déjà-là décisionnel » du sujet-enseignant agit donc sur son enseignement. Que se passe-t-il lorsque le sujet supposé savoir (selon Lacan, 1968) qu'est le sujet-enseignant se rend compte qu'il ne sait pas et que cela pourrait se voir ? Il se sent démuni et doit le masquer ou composer avec le ressenti provoqué. Les conséquences pour le sujet-enseignant poussé vers les limites ressenties de son propre savoir sont de fait une remise en question de sa propre place et de son propre savoir. Est-il alors légitime d'enseigner si le sujet sachant ne sait plus ? Ainsi les résistances à l'inclusion peuvent selon moi trouver une origine dans cette déstabilisation du sujet-enseignant face à son propre savoir.

De plus, lorsque le sujet-enseignant prend la parole pour transmettre un savoir, il effectue un acte de langage en produisant un effet dit « illocutoire » (Austin, 1962). Ainsi, entre sa communication verbale et non verbale (gestes), le comportement du sujet-enseignant crée une atmosphère psychique dans le didactique qui lui est propre, c'est « *le transfert didactique de l'enseignant* » dans lequel évolue la pensée et la construction des savoirs des élèves (Blanchard-Laville, 2001).

De la même façon, lorsque le sujet-enseignant propose une activité à ses élèves, il semble plus facile pour certains que celle-ci ait été vécue par eux-mêmes afin de mieux comprendre

ce que les élèves vont ressentir durant leur apprentissage. L'expérience vécue de l'entrée dans un savoir par le sujet-enseignant doit lui permettre de mieux transmettre ce savoir à travers son propre vécu. Se servir de ce que l'on a soi-même vécu pour transmettre un savoir renvoie à un transfert expérientiel (Isabelle Jourdan, 2006). Or, celui qui n'a jamais été en situation de handicap mental, ne peut pas réaliser ce transfert expérientiel et se retrouve alors démuni, seul face à son impossibilité à transmettre son savoir.

Pour aller plus loin, la conversion didactique (Buznic-Bourgeacq, 2010) permet d'identifier « différentes configurations des savoirs enseignés comme faisant signe et rendant compte d'une construction psychique du sujet-enseignant élaborée au cours de son histoire » (Carnus, 2015, p. 11). Le sujet-enseignant transmet, entre autres, ce qu'il sait de ce qu'il y a « à savoir » - donc un savoir recomposé au filtre de sa subjectivité, coloré de son « déjà-là décisionnel ». En conséquence, il transmet une version subjective du savoir qu'il enseigne. Son « déjà-là décisionnel » oriente son enseignement, une part du sujet-enseignant est intégrée au savoir transmis.

Il y a donc une première phase de dépersonnalisation du savoir, dans le sens où le sujet-enseignant prépare une situation d'apprentissage mobilisant un savoir objectif. Puis une seconde phase de repersonnalisation qui consiste en la transmission effective du savoir avec une part subjective du sujet-enseignant marqué par son « déjà-là décisionnel ».

Comme nous l'avons vu dans la figure 2 rencontrée précédemment (p.10), trois axes rendent compte des tensions au cœur du rapport au savoir du sujet-enseignant et permettent de le situer.

2.2 Le « déjà-là décisionnel » et l'infantile

Comme indiqué précédemment (p.9), le « déjà-là décisionnel » trouve son origine en psychanalyse, dans le concept freudien et lacanien du « déjà-là ». Le « déjà-là » en psychanalyse constitue la part de l'héritage laissé par les expériences vécues. Cet héritage modifie, influence, dirige inconsciemment les actions du sujet. Ainsi il apparaît comme la partie cachée du processus de décision de l'enseignant. Cette part d'insu influence les choix et les décisions du sujet-enseignant. Le sujet est pourvu d'un vécu lié à son expérience. Il est tel un roman en perpétuelle écriture et ce qui est déjà inscrit influence la suite.

Rapporté à la didactique, le sujet-enseignant assujetti, divisé et singulier est doté à son insu d'un « déjà-là décisionnel » (Carnus, 2003) qui lui est propre et qui influence, de manière latente, ses choix face aux problématiques dans une situation didactique. Il n'est donc pas directement visible mais peut-être perçu dans « *l'ensemble des déterminants, des opérations*

et des constituants qui permettent (au sujet-enseignant) *et le conduisent, à n'importe quel moment donné de la situation didactique et dans un contexte singulier, à produire une décision* » (Carnus, 2015, p.63).

Ce « déjà-là décisionnel » se compose de trois grands « déjà-là » interdépendants qui sont amenés à se croiser, s'opposer, se mêler lors des décisions prises par le sujet-enseignant dans une situation didactique et qui apparaissent comme « des filtres de l'action didactique » (Loizon, 2004). Ainsi, il existe le « déjà-là conceptuel » qui est constitué des valeurs et des concepts auxquels le sujet-enseignant croit. Puis, il y a le « déjà-là intentionnel » qui regroupe les intentions du sujet-enseignant d'un point vue éducatif ou didactique. Enfin, et surtout dans le cadre de cette recherche, le « déjà-là expérientiel » qui constitue « la couche » (Loizon, 2004) la plus ancienne et ancrée dans le sujet-enseignant. Il s'agit là de toutes les expériences personnelles et professionnelles du sujet-enseignant.

Cette composante est celle qui m'intéresse particulièrement dans le cadre de ma recherche puisque c'est dans le vécu du sujet-enseignant que je pense trouver des éléments marquants qui font résistance à l'inclusion. De fait, je fais l'hypothèse que la frustration et l'anxiété face au handicap mental d'un élève renvoient le sujet-enseignant à ses propres expériences personnelles et professionnelles du handicap, ou ses non-expériences, et bouleversent ses capacités à organiser la transmission de son propre savoir.

De plus, l'infantile, autre grand concept freudien en psychanalyse, est une période de l'enfance durant laquelle la constitution psychique de l'inconscient d'un sujet se réalise. Il est impossible de dissocier l'infantile du refoulement. En effet, c'est par le refoulement de pulsions que se forment les premières représentations inconscientes. « L'infantile désignerait ainsi les mises en forme primordiales des instances psychiques et des identifications constituantes d'un sujet » (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel et Pechberty, 2005, p. 128).

L'infantile peut donc ressurgir dans les situations didactiques. Effectivement, ces dernières sont des « amplificateurs d'inconscient » qui font réapparaître des problématiques vécues par le sujet-enseignant lorsqu'il était enfant. Il s'agit ainsi de processus identificatoires qui sont également mis en œuvre à chaque fois que le sujet-enseignant se retrouvera en position d'apprenant, d'élève ou de non sachant. Ainsi comme le montre Claudine Blanchard-Laville (2001), le soi-élève est toujours présent dans le soi-enseignant et agit à son insu. Le sujet-enseignant se retrouve donc dans le sujet-élève qui est face à lui. Cependant, le sujet-enseignant a généralement été un bon élève durant sa scolarité et peut se retrouver démuni

face à un élève en situation de handicap dans lequel l'identification devient impossible. « L'infantile psychique présent et passé chez l'adulte fait écho à une même source qui alimente aussi le devenir de l'enfant-élève. L'enfant en difficulté scolaire nous donne des indications sur les dynamiques psychiques à l'œuvre dans les ratages ou les réussites de l'apprendre. » (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel et Pechberty, 2005, p.148).

Je suppose donc que les éléments inconscients originaires du sujet-enseignant face au handicap mental sont à un moment donné convoqués et rendent l'épreuve de l'inclusion difficile voire impossible.

2.3 L'épreuve

La didactique clinique s'appuyant sur les grands concepts freudiens, l'épreuve est l'un d'eux repris et traitée par Marie-France Carnus comme « le déjà-là décisionnel » vu ci-dessus et l' « après-coup ».

L'épreuve correspond au vécu du sujet dans une situation didactique avec ses douleurs et ses plaisirs. Il s'agit du moment où le sujet-enseignant transmet de façon effective le savoir aux apprenants. A ce moment-là, le « déjà-là décisionnel » entre en jeu. Le sujet-enseignant a des intentions précises sur ce qu'il veut transmettre qu'il a préparé en amont de sa séance. Il ne lui reste ici plus qu'à dérouler le fil de son activité. Mais c'est aussi le lieu où la repersonnalisation de son savoir pour ses élèves entre en interaction avec les sujets-élèves et son vécu, son expérience passée. Cette repersonnalisation consiste en la part de subjectivité associée au savoir transmis.

Par conséquent, le rapport à l'épreuve du sujet-enseignant semble prendre une part importante dans la transmission du savoir. Lorsque le sujet-enseignant est confronté à un élève à BEP[16] en classe ordinaire, qu'il soit porteur d'un handicap ou non, il agira durant l'épreuve de manière différente en fonction de son « déjà-là ». Il ne suivra donc plus le fil d'Ariane qu'il s'était fabriqué initialement et devra prendre des détours au risque de se perdre dans le labyrinthe et de se retrouver aux frontières de ses compétences. Le contrat didactique devient alors inadapté et/ou des ruptures de ce contrat ont lieu à l'initiative du sujet-enseignant.

D'après Brossais, Jourdan et Savournin (2013), autrices du « macro-concept » de rapport à l'épreuve, ce dernier englobe quatre grands concepts pour les mettre en relation comme analyseurs : le rapport au savoir que nous avons déjà détaillé, le sujet supposé savoir, la

[16] Besoins éducatifs particuliers

conversion didactique et de l'impossible à supporter. « Le concept de rapport à l'épreuve permet de rendre compte du sens qu'attribue un enseignant à ce qu'il vit dans une classe dans cet espace-temps d'interactions avec des élèves dont l'enjeu est la transmission du savoir. Conversion didactique, sujet supposé savoir, impossible à supporter structurent le rapport à l'épreuve mais n'épuisent pas le sens que prend la mise en scène du désir de transmission de l'enseignant. » (2016, p.72). Ainsi, face à un élève d'ULIS TFC en inclusion, je suppose que le sujet-enseignant se retrouve en difficulté puisqu'il perd ou a peur de perdre sa position de sachant, qu'il réalise une conversion didactique particulière où il ne met pas en œuvre les compensations ou appréhende la présence des élèves à BEP en se plaçant comme non responsable de leur condition ou en se satisfaisant de leur présence en classe ordinaire. Il est donc confronté à un impossible à supporter[17]. L'épreuve devient donc douloureuse et explique ainsi les résistances face à l'inclusion qui convoquent des impossibles détaillés ci-après.

Enfin, comme nous l'a montré la figure 2 rencontrée précédemment (p.10), Marie-France Carnus rend également compte du rapport à l'épreuve à travers trois axes en tensions qui nous permettront de situer le sujet-enseignant dans son rapport à l'épreuve lors de l'entretien clinique.

2.4 L' « impossible à supporter » et la résistance en psychanalyse

En psychanalyse, la résistance se définit comme « *tout ce qui, dans les actions et les paroles de l'analysé, s'oppose à l'accès de celui-ci à son inconscient.* » La résistance trouve son origine « *dans une répulsion qui vient du refoulé en tant que tel, dans sa difficulté à devenir conscient et surtout pleinement accepté par le sujet*. » (Laplanche et Pontalis, p.420-421). Elle figure donc comme un mécanisme défensif dans lequel l'inconscient ne laisse pas facilement apparaître ce qui est difficile à admettre, pénible à concevoir ou même repoussant pour le moi afin de le protéger. De fait, il s'agit de mettre en place « *différents procédés dans lesquels s'engage le « moi » pour se libérer de [son] incompatibilité [avec une représentation]*. » (Freud et Breuer, 1895).

Par conséquent, la résistance à l'inclusion peut s'entendre comme tout ce qui, dans les actions et les paroles du sujet-enseignant, s'oppose à la mise en danger de sa position de transmetteur.

D'ailleurs, une séquence d'étude graphémique pour apprendre à lire se prête particulièrement bien à la résistance enseignante puisqu'un élève d'ULIS école apprend

[17] Concept qui sera développé plus loin.

rarement comme les autres aussi bien au niveau du rythme que de la méthode et provoquera donc un déplacement des habitudes professionnelles chez le sujet-enseignant plus ou moins bien accepté et vécu. En effet, la repersonnalisation du savoir chez l'élève en situation de handicap ne correspondra certainement pas aux attendus du sujet-enseignant transmetteur, en étant rejetée, absente, difforme voire délirante.

De même, la tournure « impossible à supporter » nous vient de la psychanalyse et se définit comme ce que le sujet-enseignant ne peut « s'empêcher de faire » (Brossais et Terrisse, 2007). Effectivement, malgré tout ce qu'il aura prévu à l'avance, il ne pourra pas faire autrement que de modifier à son insu la situation didactique prévue car son « déjà-là décisionnel », et principalement son expérience passée, influencera ses choix. Le sujet-enseignant peut donc arriver à créer lui-même des ruptures de contrat didactique[18], une modification des apprentissages prévus voire l'apprentissage de tout autre chose que ce qui était envisagé. Le sujet-enseignant se trouve ainsi quasiment contraint malgré lui d'agir sur la situation didactique, de modifier les obstacles épistémologiques pour pouvoir supporter ce qui se passe. Marie-France Carnus avec « le cas princeps d'Anna » (2001) illustre parfaitement cet impossible à supporter. Le sujet-enseignant peut aussi se trouver obligé d'agir contre sa situation didactique initiale pour sauver les apparences. Il est le sujet supposé savoir, mais face à son incapacité à transmettre son savoir à certains élèves dont ceux en situation de handicap mental, il est déstabilisé en devenant non sachant. Ainsi, ne pouvant plus transmettre comme convenu, il sauve son statut de sachant et surtout masque sa frustration pour rester légitime en tant qu'enseignant en résistant ici à l'inclusion. (Touboul, Carnus & Terrisse, 2011, p.52).

En effet, bien plus que la castration par la perte de sa position de sachant, le sujet-enseignant craint qu'au moment de la repersonnalisation du savoir, les problématiques refoulées des périodes où il était non sachant, notamment l'enfance, resurgissent et organisent son « impossible à supporter ». Il me semble qu'un travail de fond autour du handicap mental et sur le rapport à ce handicap en formation continue pourrait redonner de l'assurance au sujet-enseignant démuni. Mais la formation actuelle étant trop parcellaire, le sujet enseignant reste seul, frustré et infantilisé. Il est alors renvoyé vers ses émotions, les mises en forme primordiales de ses instances psychiques constituantes.

[18] Le contrat didactique consiste en un accord implicite entre l'enseignant et l'enseigné qui fixe les rôles, les places et fonction de chacun des éléments du système didactique. Il vise l'acquisition de savoir par l'élève. Il est au cœur du travail de Guy Brousseau (1998).

3. Notions mobilisées

3.1 L'école inclusive

3.1.1 Qu'est-ce que l'inclusion ?

Avant de commencer plus en avant, un point sur ce qu'est l'école inclusive et donc ce qu'elle peut provoquer chez le sujet-enseignant et sur le savoir me semble essentiel. En effet, cette notion n'apparait pas dans mon cadre théorique de la didactique clinique car elle n'est pas encore conceptualisée mais pour les besoins de mon mémoire, il est important que je pointe que l'inclusion convoque dès lors que le sujet est singulier, divisé et assujetti des tensions au cœur de celui-ci.

L'école inclusive est aujourd'hui au cœur de notre système éducatif. Tous les textes officiels (lois, décrets, circulaires) mentionnent l'inclusion de tous au sein de l'école et de la société. Cette idée semble bien ancrée et pourtant, sur le terrain, l'école inclusive peut encore faire débat. De fait, comme je l'ai déjà souligné, ma pratique m'a maintes fois montré que les élèves porteurs d'un handicap sont encore bien plus souvent intégrés qu'inclus. Il y a une vraie distinction entre la présence en classe et la présence dans les apprentissages des élèves en situation de handicap.

L'école inclusive prend officiellement naissance dans la loi 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. L'article L114 rappelle alors que « constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant ». C'est ainsi la première fois que la loi articule l'objectif d'accès au droit commun avec le droit à la compensation afin de favoriser l'accès à l'autonomie des personnes en situation de handicap.

A cette loi s'ajoute celle n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. L'article L111-1 stipule que le service public « reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction ».

Ainsi la loi institutionnalise le principe d'une école inclusive en lien avec celui de l'éducabilité de tous les élèves. Ces deux lois sont ensuite appuyées par la circulaire n°2016-117 du 8 Août 2016 concernant le parcours de formation des élèves en situation de handicap

dans les établissements scolaires. Elle rappelle dès l'introduction : « Le droit à l'éducation pour tous les enfants, qu'ils soient ou non en situation de handicap, est un droit fondamental. Ce droit impose au système éducatif de s'adapter aux besoins éducatifs particuliers des élèves ».

Enfin, la circulaire de rentrée 2019-088 du 5 juin 2019, institue des services départementaux « école inclusive » en organisant le territoire en Pôles Inclusifs d'Accompagnement Localisée (PIAL) afin de mieux accueillir les parents et scolariser les élèves en situation de handicap. L'Institution a donc mis en place de nombreuses mesures fixant et cadrant l'école inclusive dans les textes.

Il s'agit donc maintenant de définir ce qu'est un élève à besoins éducatifs particuliers (EBEP). Dans le rapport Warnock (1978), les EBEP sont « tous les enfants – jusqu'à 20% des élèves – qui ont besoin d'une aide éducative spécifique à un moment ou un autre de leur scolarité ». Il n'y a donc ici aucune différence entre les élèves handicapés ou non handicapés. Le rapport distingue trois situations d'élèves : ceux ayant un besoin d'aménagements pour accéder aux enseignements, ceux ayant besoin d'aménagements dans les programmes, et enfin ceux ayant besoin d'attention particulière à l'organisation sociale ou au « climat émotionnel ».

Pour compléter ce rapport, l'Education Act de 1981 précise qu'un enfant à besoins éducatifs particuliers est un enfant qui a des difficultés d'apprentissage nécessitant des mesures éducatives spéciales.

De son côté, l'UNESCO dans la Déclaration de Salamanque (1994) déclare que « beaucoup d'enfants rencontrent des difficultés d'apprentissage et présentent par conséquent des besoins éducatifs spéciaux à un moment ou à un autre de leur vie scolaire ». Deux groupes d'élèves se détachent : ceux dont les besoins résultent d'un handicap, et ceux dont les besoins sont dus à une difficulté d'apprentissage.

De plus, la charte du Luxembourg est adoptée par la constitution européenne en novembre 1996. Elle promeut « une école pour tous », ainsi qu'un « système scolaire flexible, capable de répondre aux différents besoins éducatifs spécifiques dans leur complexité variable ». Elle précise aussi que « la réussite d'un enseignement intégré implique une formation initiale et continue de qualité pour tous les enseignants, conduisant à des qualifications reconnues ». D'ailleurs, nous ne pouvons que constater les difficultés à développer ces formations autour du handicap qui sont fortement déficitaires 25 ans plus tard.

Enfin en 2008, l'OCDE définit les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers en fonction des ressources (matérielles, humaines, financières) publiques ou privées supplémentaires engagées pour mettre en place leur éducation. Les EBEP se distinguent en

trois catégories : ceux dont les besoins résultent d'une déficience motrice, sensorielle ou neurologique, ceux dont les besoins sont dus à une difficulté d'apprentissage (dont ceux ayant des troubles du comportement ou des troubles affectifs) et ceux dont les besoins sont dus à des difficultés socio-économiques ou culturelles.

En France, ce n'est qu'en 2003 que la DGESCO précise cette notion de besoins éducatifs particuliers. Il s'agit donc d'élèves « en situation de handicap, nouveaux arrivants, voyageurs, intellectuellement précoces, en situation d'illettrisme, dysphasiques, dyslexiques, etc. ». Cette liste a été un peu modifiée depuis 2003 mais reste très proche. Un EBEP peut être : en situation de handicap, en difficulté scolaire grave et durable, en situation familiale ou sociale difficile, intellectuellement précoce, allophone nouvellement arrivé en France, malade, issu de familles itinérantes ou de voyageurs, mineurs en milieu carcéral.

En conséquence, l'idée d'une école inclusive est mondiale et ancienne. Cependant, la mise en place effective sur le terrain semble beaucoup plus difficile aux vues des nombreux textes parus au fil des années.

Ainsi, le sujet-enseignant se retrouve confronté à son rapport à l'institution. L'Institution donne pour mission aux enseignants de transmettre le savoir officiel aux élèves. Le sujet-enseignant a donc un rapport à l'Institution en tant que membre de celle-ci mais son « déjà-là décisionnel » personnalise ce rapport. L'imposition de l'inclusion des élèves en situation de handicap n'est pas vécue par tous de la même façon et la soumission à cet impératif varie en fonction de son vécu, de son rapport au handicap. Ainsi, un sujet-enseignant mal à l'aise, dont les compétences sont remises en cause par un élève en situation de handicap vivra l'inclusion comme quelque chose d'imposé par loi, donc comme l'accomplissement obligatoire d'un acte pour lequel il ne se sent pas légitime.

Ainsi, la note de synthèse de la *Revue française de pédagogie* publiée en 2005, intitulée « *Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation* » en s'appuyant sur l'article de J-P. Croisy intitulé « *Approche clinique de la fonction enseignante dans les institutions thérapeutiques* » explique que le sujet-enseignant face au handicap se retrouve confronté « à la difficulté voire l'impossibilité d'enseigner, entre crainte de se heurter sans cesse au mur du blocage de la pensée, et crainte inverse de voir l'élève s'emparer de l'objet sur un mode délirant, et d'en nourrir des hallucinations. Les institutions se montrent alors bien peu contenantes, souvent incapables de soutenir le sujet-enseignant livré à un sentiment de déroute professionnelle, qui ouvre la voie au désarroi personnel. » (p.138). Ceci illustre bien l'abandon de l'Institution ressenti par un sujet-enseignant malmené dans ses fonctions par l'étrangeté d'un élève en situation de handicap

mental et entraîne donc un rejet ou une opposition à cette école inclusive imposée sans soutien.

De fait, l'inclusion des élèves en situation de handicap repose bien sur des lois, des dispositifs mis en place par l'institution mais elle est surtout déterminée par « des ressources et des contraintes » personnelles (Carnus, 2010, p.79) comme le rapport au savoir[19] et le rapport au handicap de l'enseignant travaillant avec un élève d'ULIS école.

3.1.2 Les élèves en situation de handicap mental

Mon mémoire s'intéressant plus particulièrement aux élèves en situation de handicap mental, je me dois d'en dire davantage à ce sujet.

3.1.2.1 Le handicap mental :

Selon la définition de l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS), le handicap mental, ou la déficience intellectuelle, est « un arrêt du développement mental ou un développement mental incomplet, caractérisé par une insuffisance des facultés et du niveau global d'intelligence, notamment au niveau des fonctions cognitives, du langage, de la motricité et des performances sociales. Le retard mental peut accompagner un autre trouble mental ou physique, ou survenir isolément ».

3.1.2.2 L'évolution de la prise en charge des enfants en situation de handicap mental :

La prise en charge des élèves en situation de handicap mental a beaucoup évolué au cours du siècle dernier. Avant 1900, les personnes avec déficience mentale étaient très peu - voire pas du tout - intégrées à la société. En 1909, une loi crée des écoles et des classes de perfectionnement ainsi que le Certificat d'Aptitude à l'Enseignement des enfants « Arriérés ». Cependant, le handicap mental étant jusqu'aux années 1960 cantonné à la sphère médicale, les enfants étaient alors orientés par un médecin sur test d'intelligence de Binet et Simon. L'augmentation des personnes mutilées suite aux accidents du travail et aux blessés de guerre va faire évoluer la vision et la prise en charge du handicap. Il faut lier à cela l'émancipation des femmes qui jusqu'alors étaient celles qui s'occupaient des personnes handicapées. La notion de handicap a ainsi pris forme et, dans un premier temps, a donné droit à la réparation collective, financière dans un premier temps puis sous d'autres formes par la suite. Le droit à compensation s'est ainsi développé jusqu'à l'adoption de la loi 2005-102 du 11 février 2005

[19] Concept développé ultérieurement.

pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

Après 1945, les familles s'occupant de personnes en situation de handicap ont été appuyées par des associations familiales qui marquent encore beaucoup, en France, l'accompagnement de ces enfants dans les instituts du médico-social. La réforme Berthoin en 1959 et la loi Haby en 1975 permettent au système scolaire d'évoluer en scolarisant des jeunes en situation de handicap. D'ailleurs en 1963, une certification d'Aptitude à l'Education des enfants et des adolescents déficients et inadaptés est créée. Entre les années 1980 et 2000, la scolarisation des élèves en situation de handicap connaît une évolution importante en passant de l'intégration à l'inclusion. Ce n'est plus aux personnes handicapées de s'adapter à l'environnement mais c'est à l'environnement de s'adapter à elles.

Ainsi Jean-Michel Wavelet (2007) résume cela en expliquant qu'en 1975, les enfants en situation de handicap étaient cantonnés dans les établissements spécialisés. Ce n'est seulement qu'à partir de 2005, qu'on a pu parler d'eux comme d'élèves. Pour arriver à ce résultat, le droit a dû affirmer l'existence et la position des personnes en situation de handicap via de nombreux écrits (lois, décrets, et circulaires).

3.1.2.3 L'ULIS TFC et le public cible

Les Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire sont classées en fonction des divers troubles que l'on peut rencontrer :

- ULIS Troubles des Fonctions Cognitives ou Mentales
- ULIS Troubles des Fonctions Motrices
- ULIS Troubles de la Fonction Auditive
- ULIS Troubles du Spectre de l'Autisme ou UEMA/UEEA
- ULIS Troubles Multiples pluri handicaps ou maladie invalidante
- ULIS Troubles Spécifiques du Langage et des Apprentissages
- ULIS Troubles de la Fonction Visuelle

Ainsi, il s'agit maintenant de définir les principales difficultés des élèves ayant des troubles des fonctions cognitives ou mentales. D'après le site de l'INHSEA, l'idéation et la conduite de la tâche sont impactées. Ainsi la production des idées et des pensées est ralentie, l'imaginaire sous développé, le langage faible, et l'inférence extrêmement compliquée à faire. De même, le traitement des informations, la mémoire de travail, l'attention, le contrôle exécutif et le transfert des acquis sont limités. Enfin, la motivation et l'envie d'apprendre ne

manquent pas mais l'élève comme le sujet-enseignant peuvent se confronter à l'usure de la répétition face au peu de moyens de l'élève déficient. Le besoin de marques d'encouragement et de valorisation est très fort car le manque d'estime de soi est très important.

En conséquence, des besoins éducatifs particuliers émanent en situation d'apprentissage/enseignement que le sujet-enseignant doit prendre en compte avec son déjà-là décisionnel et ses rapports au savoir, à l'épreuve et à l'institution, et bien entendu tout ce que cela convoque et provoque en lui.

3.2 L'éprouvé et l'impossible à didactiser

Dans le cas de l'inclusion d'élèves porteurs de troubles des fonctions cognitives, bien plus qu'un impossible à supporter, l'envahissement émotionnel du sujet-enseignant, renvoyé à des blessures et des questionnements personnels, le freine pour mettre en place des compensations de droit, des présentations du savoir accessibles à tous car il y résiste. On arrive ici à, ce que définit Julien Cordelois (2019), un « impossible à didactiser ». « L'impossible à didactiser représente la difficulté, voire l'empêchement, pour des raisons chaque fois légitimes, de penser d'autres formes de présentations des savoirs, de mettre en œuvre des environnements, des activités accessibles à tous les élèves (dont ceux à BEP). Vivre l'impossible à didactiser impacte la capacité à faire le pari de la transmissibilité. S'éloigne alors la facilité à incarner l'école inclusive dans ses choix et gestes professionnels : "A quoi bon... il/elle ne va jamais y arriver ! ...je n'en ai pas les moyens" » (Cordelois, 2019, p.47)

C'est ainsi que prend place l'idée d'une confusion entre apprendre et réussir. En effet, la focalisation sur les échecs de transmission par le débordement d'affects face à l'élève en situation de handicap efface l'idée de l'apprentissage. Ce n'est pas parce qu'un élève n'atteint pas le but fixé initialement qu'il n'a rien appris. Chaque déplacement même infime de l'élève au sein d'un savoir doit compter mais pour cela il faut relever le pari de l'éducabilité. Apprendre n'est pas réussir. Le sujet-enseignant doit affronter son éprouvé pour permettre à l'inclusion d'exister.

De fait, nous faisons l'hypothèse qu'il pourrait retrouver cette capacité s'il arrivait à gérer son angoisse ou à demander de l'aide, mais encore faudrait-il trouver le moyen de percevoir les signes disséminés par le « déjà-là » de cet « impossible à didactiser ». Ces élèves en situation de handicap poussent aux confins des propositions didactiques du sujet-enseignant, dans un territoire parfois inconnu, d'autant plus qu'ils obligent le sujet-enseignant à se placer dans une position symbolique d'élève en difficulté (élève qu'ils n'ont pour la plupart jamais été). L'éprouvé entre donc en jeu dans une situation didactique lorsque le sujet-enseignant

veut mettre en action l'élève vers un savoir mais pense ne pas avoir les possibilités réelles pour le faire. Face à un élève en situation de handicap, le sujet-enseignant peut donc se retrouver à se demander ce qu'il fait et pourquoi il le fait, et oublier les préconisations légales du PPS, ou ses collègues pour recevoir de l'aide. Des mécanismes de défense entrent alors en jeu comme, par exemple, le repli sur soi. Il est donc renvoyé à comment il fait fonction et quelles sont ses compétences, son rapport au savoir. Les élèves à BEP en classe ordinaire contraignent le sujet-enseignant à une vision méta de son action professionnelle. L'inconfort provoqué par ce qu'il voit de lui-même convoque l'impossible à didactiser. Si l'adulte ne trouve pas les mots pour répondre à ses questions, un malentendu naît. Il s'agit d'une incompréhension allant jusqu'à la dissension. Ainsi, cette divergence d'interprétation au cœur même du sujet-enseignant qui croyait dans une bonne entente interne être le sachant est devenu le non-sachant. Cela le met en danger symbolique générant l'activation de défenses psychiques. La confrontation entre un soi-enseignant et un soi-élève, au sens de Blanchard-Laville (2001), engendre forcément des ressentis qui mêlent enjeux personnels et professionnels. Ces éprouvés doivent être compris par le sujet-enseignant pour lui « éviter un traumatisme (ou le rappel à des traumatismes antérieurs) et le déploiement de défenses aliénantes », les fameuses résistances. Enseigner, c'est transmettre un savoir que l'on s'est approprié, c'est donc donner un peu de soi à l'autre. Le sujet-enseignant, malgré toute la bonne volonté qu'il y mettra, est toujours dépendant du sens final donné à ses propos, ici son savoir, par son interlocuteur. Forcément, lorsque l'autre, ici l'élève en situation de handicap mental, ne capte pas la transmission enseignante, il y a une souffrance émotionnelle et psychique de l'adulte (Blanchard-Laville, 2001). Le refus que l'élève fait du sujet-enseignant provoque une réaction forte de protection de soi qui peut alors se matérialiser par « l'impossible à didactiser » : le sujet-enseignant ne peut plus faire « le pari de la transmissibilité » et n'est donc plus en capacité de transmettre son savoir à cet élève. « *Commence pour lui l'insupportable situation d'incomplétude narcissique : il va se laisser envahir du doute, doute sur lui, sur son savoir, sur son image…* » (Blanchard-Laville, p.151)

3.3 La peur et l'étrangeté :

Le rapport au handicap du sujet-enseignant peut ainsi faire naître une idée de la peur de l'inconnu, ici du handicap, mais éventuellement aussi, le savoir-faire ou savoir-être que l'on n'a pas. La peur se définit, dans l'encyclopédie Larousse, comme « un sentiment d'angoisse éprouvé en présence ou à la pensée d'un danger, réel ou supposé, d'une menace ». Le handicap, qui peut être non visible au premier abord, peut être ressenti comme une menace

pour des enseignants de classe ordinaire. Il s'agit du Handicap, champ vaste, parfois invisible, souvent méconnu. Toutes ses caractéristiques sont propres à ce qui est inconnu, or la peur surgit bien face à ce que je ne connais pas, ce dont j'ignore le résultat. Je pense que les résistances à l'inclusion viennent du rapport au handicap, à l'étrangeté qui ne laisse pas indifférent le psychisme du sujet-enseignant.

De fait, le psychisme est menacé par la « folie » de l'élève en situation de handicap, les risques de l'échec face à ce qui ne fait pas sens, ce qui est autre. J'entends ici par folie, le côté anormal (en dehors de la « norme » scolaire), la violation des normes sociales. Effectivement, l'élève en situation de handicap a une posture marginale, déviante et anticonformiste par rapport aux autres élèves dans la norme. Ainsi, l'angoisse investit le sujet-enseignant et le renvoie à des sentiments refoulés. L'inquiétante étrangeté, « *das Unheimliche* », selon Freud (1919), trouve son origine dans le retour de la répétition du même ainsi que dans des situations renvoyant à des désirs refoulés revenus à la conscience. L'*Unheimliche* est en fait familier car il appartient à la vie psychique interne mais étranger car refoulé jusqu'à son apparition dans le conscient. Ainsi il « correspond à du refoulé défensif contre la castration, mais se manifestant par un retour de ce refoulé, et plus généralement se constituant lorsque des complexes infantiles refoulés sont ranimés par quelque impression passagère. » (Adam, 2011, p.201). L'inquiétante étrangeté fait donc référence à un phénomène angoissant, ici le handicap de l'élève, mais aussi à la castration, c'est-à-dire à la crainte de perdre son statut de transmetteur, la crainte du manque de compétence en tant qu'enseignant. D'ailleurs enseigner est une profession bien particulière : elle est difficilement mesurable alors que beaucoup de protagonistes se cristallisent autour d'elle (parents, élèves, institution…). Cet antagonisme peut créer chez le sujet-enseignant un sentiment d'incompétence, l'impression de ne pas mériter son titre (Blanchard-Laville (2001) p.90).

La résistance à l'inclusion, dans le sens « opposition à ce qui dérange », est ce dont dépend la survie psychique du sujet-enseignant dans ce cas. Face à l'effrayant inconnu, la réaction primaire est la fuite. Le manque de logique, de repères, d'habitudes face au handicap cognitif crée un phénomène angoissant. Ce qui est habituellement familier, le fait d'enseigner et de transmettre, devient soudain étranger, troublant voire impossible (Menès, 2004).

D'un point de vue didactique, la résistance à l'inclusion venant des ressentis de castration avec la perte de la posture de sachant, de frustration avec la déception de ne pas être reçu par l'autre (ici son savoir par l'élève) et d'anxiété avec la remise en question de ses compétences professionnelles, se traduit donc par des traces inconscientes surgissant en situation face à l'élève en situation de handicap. Des mécanismes défensifs entrent alors à l'œuvre. « La

défense peut porter […] sur tout ce qui peut susciter un développement d'angoisse : émotions, situations, exigences du surmoi, etc. » (Laplanche et Pontalis, 2007, p.23)

3.4 L'apprentissage de la lecture au CP

L'apprentissage de la lecture en classe de CP au cycle 2 est un enjeu de savoir qui a une place prépondérante pour tous : élèves, parents et enseignants. Il s'agit d'un passage obligatoire pour aller plus loin.

D'après Martine Fournier (2006), la lecture est une activité complexe qui mêle différents processus comme la reconnaissance de mots, la sémantique et la mémorisation. Ainsi, s'entrecroisent phonologie, orthographe et sens. L'élève se confronte donc à deux difficultés : acquérir une « conscience phonémique » et une « conscience orthographique ». En effet, les mots à l'oral sont une combinaison de phonèmes mais un même phonème ne se transcrit pas toujours avec les mêmes graphèmes.

En conséquence, l'étude des graphèmes est un apprentissage quotidien en classe de CP. Plus les élèves connaissent de graphèmes, plus ils sont en mesure de les assembler pour les combiner et lire. C'est pourquoi dans les programmes (DGESCO, 2019, p.28) il est conseillé aux enseignants d'étudier à « Un tempo rapide (qui) s'avère bénéfique aux apprentissages des élèves en code et en écriture. En code, cette influence atteint son maximum pour un tempo de 14 ou de 15 CGP (Correspondances GraphoPhonémiques) étudiées pendant les neuf premières semaines. Les élèves initialement faibles progressent davantage en code lorsque le tempo est compris entre 12 et 14. Les tempos les plus lents, inférieurs à 8, freinent les apprentissages des élèves, en code, bien sûr, mais aussi en écriture. » (Goigoux, 2016, p.46)

Les enjeux des situations d'enseignement de la lecture sont l'introduction de nouveaux phonèmes tout au long de l'année de CP pour faciliter le décodage, et donc la lecture de tous les élèves. Il s'agit de permettre aux apprenants de connaître le nom des lettres en les discriminant de manière visuelle, d'en déduire le son qu'elles produisent, d'établir les correspondances graphophonologiques, de les combiner, ainsi que de mémoriser les composantes du code.

Pour ce faire, des ressources sont mobilisées. Ces dernières sont multiples, et se trouvent dans les capacités à mémoriser une nouvelle lettre et le son qu'elle émet ainsi qu'à combiner les sons que produisent les consonnes et les voyelles.

Dans le guide pour enseigner la lecture et l'écriture au CP, la DGESCO (2019) prescrit une entrée graphémique dans l'écrit. En effet, le phonème peut se transcrire à l'écrit de différentes manières. Par exemple, [o] peut s'écrire o, au, eau. Il est donc plus simple de

partir du graphème « o » qui se prononce [o] et d'attendre que celui-ci soit bien mémorisé, pour, plus tard, montrer les autres graphèmes. Ainsi, le sujet-enseignant facilite la mémorisation pour le jeune élève de CP. « Pour passer des lettres aux sons (lecture), l'orthographe française est relativement régulière ; tandis que dans le sens inverse, pour passer des sons vers les lettres (dictée), les difficultés sont nombreuses. » (DGESCO, 2019, p.25)

Étudier les graphèmes permet donc rapidement aux élèves de combiner consonnes et voyelles et donc de déchiffrer tous les mots sans ne les avoir jamais rencontrés et sans représentation imagée.

La construction de l'étude graphémique n'est pas une simple accumulation mais elle permet à chaque séance de consolider ce qui a été étudié et d'aller plus loin dans l'apprentissage de la lecture afin de s'approcher de la position de lecteur confirmé.

Pour un élève en situation de handicap, l'étude graphémique nécessite une adaptation du rythme de travail, en tenant compte de la lenteur de l'élève et de sa fatigabilité, mais aussi une simplification des consignes reformulées plusieurs fois avec du vocabulaire simple et des supports adaptés, tout en maintenant un niveau de difficulté de la tâche stimulant et confortant l'estime de soi, la curiosité, et l'observation. Le travail proposé sera donc plus court et adapté mais pas moins motivant.

L'élève doit aussi être accompagné dans la planification des étapes de réalisation du travail, et dans la mémorisation et le transfert des connaissances déjà acquises. De fait, le rappel des graphèmes déjà étudiés est indispensable pour permettre à l'élève en situation de handicap de combiner avec le nouveau graphème découvert par le biais d'outils d'aides pédagogiques ou d'aide humaine tout en gardant un format de travail ritualisé.

En positionnant ma recherche sur l'étude graphémique, je pense rencontrer la résistance à l'inclusion bien plus qu'ailleurs. En effet, l'élève en situation de handicap mental rencontre des obstacles épistémologiques mais aussi ontogénétiques (Brousseau, 1976). Les premiers peuvent être d'ordre cognitif (difficulté à combiner une consonne et une voyelle, connaître le nom d'une lettre mais pas le son qu'elle produit, confondre les consonnes ou voyelles déjà étudiées…), mais aussi d'ordre langagier (problème de prononciation, élève non verbal, manque de vocabulaire…), ou affectif (peur de se tromper, de prendre la parole, d'essayer…). Quant au second type d'obstacles, ils sont liés au développement tardif ou différent de l'enfant en situation de handicap.

En conséquence, l'inclusion d'un élève en situation de handicap mental nécessite pour l'apprentissage de la lecture, entre autres, des aménagements spécifiques qui peuvent

bouleverser les habitudes de travail du sujet-enseignant. L'entrée dans la lecture se fait sous forme de séances bien ritualisées. L'inclusion nécessite donc une adaptation de ces rituels à l'élève à BEP. De plus, la mémorisation étant plus difficile, la vitesse d'acquisition doit être prise en compte. L'aménagement des programmes est donc indispensable puisqu'un élève en situation de handicap mental ne pourra pas mémoriser un nouveau graphème en deux ou trois séances comme les autres. Il lui faudra plus de temps, de répétitions, plus d'attention qui constituent les compensations de droit auxquelles il prétend.

Le sujet-enseignant, à qui l'on prescrit de prendre en compte la diversité de ses élèves, principale compétence convoquée dans la prise en charge d'élèves en situation de handicap citée dans le référentiel des compétences des métiers du professorat et de l'éducation (2013), se retrouve donc avec un savoir à distiller de manière inégale. Lorsqu'un élève sera lecteur, d'autres n'en seront qu'au déchiffrage et d'autres ne combineront pas encore. Dans l'inclusion, il faut ajouter à cela la place du handicap. Cela implique de remettre en question sa façon de faire classe et ses compétences professionnelles pour y parvenir.

En conclusion, nous pouvons dire que la mise en place de l'école inclusive devrait passer par le filtre du déjà-là décisionnel des sujets-enseignants qui incluent les élèves en situation de handicap. Ce déjà-là décisionnel renferme l'expérience du sujet avec son infantile, ses peurs, ses éprouvés face à l'étrangeté… ; les conceptions du sujet avec sa façon de concevoir le métier d'enseignant, l'apprentissage de la lecture… ; et les intentions du sujet potentiellement bloquées malgré elles par un impossible à supporter amenant à un impossible à didactiser.

Tous ces écrans se superposant, se jouxtant, se mêlant créent les quatre grands rapports à… du sujet-enseignant : le rapport au handicap, le rapport au savoir, le rapport à l'épreuve, le rapport à l'institution, qui amèneront à une résistance plus ou moins importante à l'inclusion d'élève en situation de handicap en étude graphémique au CP, comme l'illustre le schéma ci-dessous :

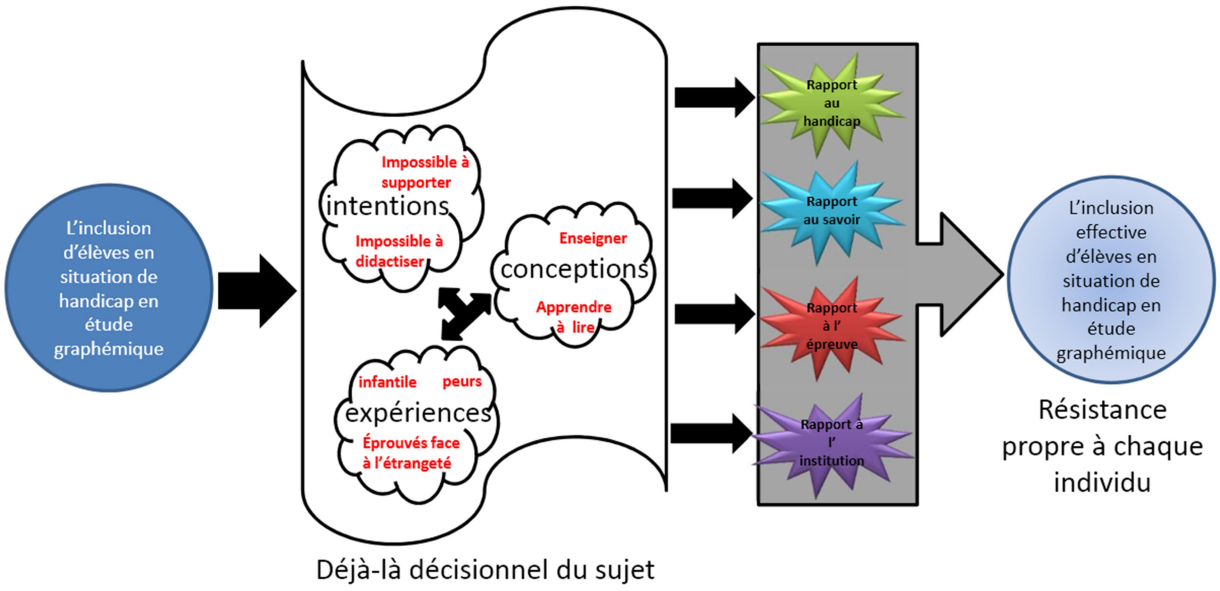


Fig.3 Schéma sur la résistance à l'inclusion d'élèves en situation de handicap en étude graphémique

4. Problématique et questions de recherche

4.1 Problématique

L'école inclusive est à l'origine de grands défis à relever pour les enseignants. Ainsi, les enseignants sont mandatés par l'institution pour transmettre des savoirs officiels à un groupe d'élèves. Ce groupe d'élèves est toujours très hétérogène d'autant plus lorsqu'il est composé d'élèves en situation de handicap. L'école inclusive place donc les enseignants en contact avec des élèves qui ne semblent pas fonctionner comme les autres, ils doivent donc réinventer leurs pratiques et fonctionner de manière plus rigoureuse, plus explicite qu'à l'habitude, voire pousser leurs limites plus loin. Ces élèves sont inclus dans un groupe mais doivent surtout être inclus dans une situation didactique leur permettant d'accéder à un savoir grâce notamment à des compensations de droit. Pourtant, sujets supposés maîtriser la polyvalence, les enseignants de classe ordinaire peuvent se retrouver en difficulté dans la transmission du savoir aux élèves en situation de handicap. La position du sujet-enseignant face à l'accessibilité des savoirs est essentielle dans l'inclusion. Je pense qu'un sujet-enseignant cherchant à faire réussir ses élèves plutôt qu'à favoriser le progrès et l'apprentissage, même s'il n'est pas celui attendu par la norme, empêche une inclusion porteuse pour un élève en situation de handicap mental. La

marge de progression est selon moi ce qu'il faut privilégier. L'élève doit apprendre, c'est-à-dire accéder à des savoirs, à son rythme. Même si les attendus des programmes ne sont pas atteints au moment escompté, ce qu'il a intégré est un progrès. Le rapport au handicap et la conception même du métier d'enseignant du sujet-enseignant peuvent être un frein ou un moteur à l'école inclusive.

Les différents rapports à l'échec, à la difficulté scolaire, au handicap, au savoir, à l'épreuve… du sujet-enseignant convoquent différemment le « déjà-là décisionnel » du sujet-enseignant. La part subjective du sujet-enseignant est donc prioritairement à prendre en compte pour la réussite d'une école inclusive. Je pense qu'il faut percevoir les manifestations du « déjà-là décisionnel » et de l'infantile du sujet-enseignant de classe ordinaire afin d'aller au-delà des résistances à l'inclusion dont celle de « l'impossible à didactiser ». L'accumulation d'anxiété, liée à un manque de formation, à la peur de ne pas réussir à transmettre, et la frustration de ne pas voir son savoir accepté par l'élève place le sujet-enseignant dans une position inconfortable voire insupportable. Il n'est pas à l'aise, et même démuni face à ce handicap et repousse l'inclusion pour se protéger. Le sujet-enseignant doit garder à l'esprit le pari de l'éducabilité à défaut de celui de la transmissibilité.

Le sujet-enseignant est un sujet divisé par son inconscient. Il arrive donc dans sa classe avec un vécu personnel et professionnel mais aussi avec ce qu'il sait et ce qu'il ne sait pas de ce qu'il doit enseigner. Tout cela mène à la transmission d'un savoir transformé par le sujet-enseignant mais qui sera aussi transformé par les élèves. Le sujet-enseignant donne une part de lui à ses élèves. Par conséquent, ne pas réussir à transmettre ce savoir subjectif à un élève en situation de handicap est un constat d'échec douloureux pour le sujet-enseignant. Il est confronté à la limite de ses compétences professionnelles et se retrouve infantilisé et en insécurité. En effet, il est renvoyé à sa position de non-sachant lorsqu'il était lui-même élève par manque de formation sur le handicap. Ce qui transparaît à ce moment est le sentiment d'incompétence. Cette vision d'un soi malmené voire dégradé par la faute de l'Institution convoque des mécanismes défensifs et freine l'inclusion. Le sujet-enseignant trouvera des stratégies d'évitement, en ne prenant aucun élève en inclusion, ou d'isolement du problème, en se contentant de recevoir l'élève dans sa classe, afin de ne pas vivre l'insupportable.

La peur du manque de compétences professionnelles face au handicap mais aussi face au manque à savoir relatif aux contenus à enseigner est un frein. La confiance en soi et l'estime de soi sont ainsi violemment remises en question. Les résistances à l'inclusion alors mises en place par le sujet-enseignant sont donc de l'ordre d'une protection psychique face à des désirs

encore non conscientisés. Reste alors à interroger la nature de l'obstacle. Revoir sa façon d'enseigner et remettre en cause son propre savoir fragilisent le sujet-enseignant qui préférera rester dans son confort habituel.

Je pense que le rapport au handicap est aussi interrogé. Un enseignant qui a « peur » ou qui ne supporte pas « l'étrangeté » de cet élève provoquera des résistances à mettre en place les compensations, les adaptations attendues malgré toute la bonne volonté qu'il y mettra car dans son inconscient, des contraintes internes se développeront. Je vais tenter de mettre en lumière la façon dont on peut percevoir les traces inconscientes des mécanismes défensifs lorsqu'ils sont convoqués.

Les résistances issues du « déjà-là décisionnel » du sujet-enseignant de classe ordinaire peuvent se manifester lors de l'inclusion d'élèves d'ULIS en étude graphémique au CP par un repli sur soi du sujet-enseignant qui évite le problème en accueillant mais en ne s'occupant pas de l'élève à inclure, par un refus d'inclure cet élève dans cette matière, par une non compensation en n'adaptant pas l'enseignement, par une modifications des intentions de départ pouvant aller jusqu'à la rupture du contrat didactique.

Il s'agira donc ici de trouver les traces laissées par la part d'inconscient du sujet-enseignant dans sa manière, sa capacité à inclure des élèves en situation de handicap en étude graphémique au CP.

4.2 Questions de recherche

1/ En quoi le déjà-là décisionnel du sujet-enseignant de la classe ordinaire influence-t-il son approche de l'étude graphémique pour des élèves d'ULIS école avec troubles des fonctions cognitives inclus en CP ?

2/ Comment les écarts entre intentions et décisions influencent-ils les apprentissages d'élèves en situation de handicap mental dans une séquence d'étude graphémique au CP ?

5. Options méthodologiques : la méthodologie didactique clinique

En cohérence avec mes options théoriques, j'ai souhaité utiliser la méthode de recherche didactique clinique par observations et entretiens en trois temps : l'entretien ante d'accès au déjà-là, l'épreuve suivi d'un entretien à chaud, et l'entretien d'après-coup. J'ai fait ce choix car je suis convaincue que l'inclusion se joue sur les modifications des intentions professionnelles par le « déjà-là décisionnel » du sujet-enseignant. L'enseignant étant un sujet « qui a quelque chose en lui de plus fort qui l'empêch(er)ait de faire comme on lui avait indiqué » (Blanchard-Laville, 2001, p.128) modifiera certainement l'inclusion, mais on peut se demander comment et à quel point ? Ce sont donc les ruptures du contrat didactique, tout autant que les réussites qui m'intéresseront, comme autant d'occasions de voir se révéler les tensions du sujet en relation avec l'inclusion.

Cette méthode m'a permis une étude qualitative des effets de l'inclusion à l'intérieur du système didactique. Elle est constituée de 3 ou 4 observations en classe et d'entretiens cliniques par cas étudié.

5.1 Construction d'un terrain de recherche :

5.1.1 Le choix du terrain : deux écoles / deux enseignantes

J'ai fait le choix d'observer deux enseignantes dans deux écoles différentes car je souhaitais voir des élèves inclus en étude graphémique, matière qui peut être considérée comme difficile à transmettre à un élève en situation de handicap mental[20]. Les deux observations ont été réalisées dans des écoles appartenant à un Réseau d'Education Prioritaire (REP). Il s'agit donc de groupes classe ne dépassant 15 élèves.

La première enseignante nommée Caroline a plus de 20 ans d'expérience. Elle a toujours exercé dans des quartiers dits « difficiles » sur tous les niveaux dans deux académies différentes. Elle a également exercé sur un poste particulier en tant que Plus de Maître Que de Classe (PMQC).

La seconde enseignante nommée Claire a, quant à elle, plus de 10 ans d'expérience. Elle a essentiellement enseigné dans l'école où elle est toujours en activité et principalement en CP. Elle a cependant exercé un peu en classe pour l'inclusion scolaire (CLIS) en tout début de carrière.

[20] Vu précédemment dans les options conceptuelles et notionnelles.

J'ai observé trois ou quatre séances d'étude graphémique proposées par chaque enseignante collaboratrice en didactique ordinaire, afin de ne pas interférer avec leur manière de vivre et faire vivre l'inclusion au sein de leur classe.

5.1.2 L'approche des collaboratrices

Afin de trouver mes collaboratrices, j'ai réalisé, dans un premier temps, un questionnaire exploratoire diffusé à différents enseignants du premier degré. Ainsi, j'ai pu me faire une idée globale de la réalisation concrète de l'inclusion d'élève en situation de handicap au sein de classe ordinaire. Au gré de mes questions, j'espérais pouvoir positionner les enseignants sur un axe du rapport au handicap que j'ai modélisé dans ma recherche et ainsi dégager un enseignant plutôt favorable et à l'aise avec l'inclusion, et un enseignant plutôt gêné et mal à l'aise avec l'inclusion. Ces deux profils m'auraient permis de présenter deux vignettes cliniques contrastées pour me permettre de répondre à mes questions de recherche.

Cependant, ne trouvant pas ce que je cherchais, j'ai approché mes collaboratrices de manière plus directe et sans tenir compte de critères précis. La première est une enseignante que je ne connaissais pas. J'ai contacté l'autre coordinatrice d'ULIS de la commune de ma propre école et lui ai demandé de diffuser un message appelant à la collaboration à ses collègues de CP. L'une d'elles m'a contactée et a accepté la collaboration. La seconde est une amie qui est aussi ma collègue au sein de mon école. Je ne souhaitais pas travailler avec une connaissance, qui plus est dans mon école, mais ne trouvant pas d'autres collaborateurs, j'ai décidé de collaborer avec elle en mettant en avant les biais possibles.

5.2 Méthodologie de recueil et de traitement des données en didactique clinique

Il s'agissait dans un premier temps de capter le « déjà-là décisionnel » de sujets-enseignants au travers d'un questionnaire exploratoire afin de trouver deux collaborateurs en opposition dans leur conception de l'inclusion d'élèves en situation de handicap. Mais finalement, ce questionnaire m'a permis de dégager des tendances générales que j'ai rapprochées de celles de mes collaboratrices.

Puis un entretien semi-dirigé ante d'accès au déjà-là a été mené avec les deux collaboratrices retenues. C'est dans les paroles, les dits et les non-dits que j'ai pu accéder à cette part de l'inconscient qui agit à l'insu du sujet-enseignant. L'entretien a tenté de laisser l'espace le plus large possible à l'expression des collaboratrices. Ces entretiens ont été retranscrits en verbatim et des analyses lexicales et sémantiques ont été réalisées.

Dans un second temps, j'ai observé les collaboratrices en situation de classe en didactique ordinaire. L'épreuve a consisté en 3 ou 4 séances d'étude graphémique dans lesquelles ont été inclus un élève en situation de handicap selon les habitudes du sujet-enseignant. Ainsi, j'ai tenté de déceler les traces du « déjà-là décisionnel » du sujet-enseignant qui modifient les intentions professionnelles initiales, apparaissant dans les préparations du sujet-enseignant, au travers des moments didactiques, des interactions, du temps de parole de l'enseignant et des élèves, de la proxémie, des déplacements… Un entretien à chaud a permis aussi de revenir sur le ressenti du sujet-enseignant dans l'immédiat post interactif.

Puis, j'ai réalisé des notes de mes observations à chaud avant toute visualisation des enregistrements. Ces notes ont été confrontées au regard d'une didacticienne, Marie-France Carnus, qui a elle-même visualisé les enregistrements avant nos entretiens supervisés.

Enfin, quelques semaines plus tard, j'ai réalisé un entretien d'après-coup semi-dirigé de la même façon que lors de l'entretien ante. Les verbatim ont aussi été analysés sémantiquement et lexicalement. Ces analyses m'ont permis de reconstituer avec les collaboratrices le sens de leurs décisions.

Ma recherche a donc pour matériel des entretiens cliniques semi-dirigés et des observations cliniques, des entretiens à chaud ainsi que de supervision, un questionnaire exploratoire et l'étude de fiches de préparation.

Suite à ces étapes, il s'agissait de réaliser une analyse du corpus recueilli sur des critères définis. Travaillant sur le transfert didactique du sujet-enseignant face à un élève en situation de handicap mental, j'ai examiné attentivement toutes les données me permettant un accès au « déjà-là décisionnel » des collaboratrices. Le vécu, l'expérience et les conceptions ont été recueillis et analysés avec une approche mixte, c'est-à-dire de façon quantitative et qualitative.

Le qualitatif m'a permis de répondre à mes questions de recherche en mettant en avant l'expérience subjective du sujet-enseignant. Ainsi l'accent a été mis sur la compréhension de ce qui a été vécu afin de découvrir, d'explorer la mise en œuvre de l'inclusion d'un élève en situation de handicap chez deux sujet-enseignants choisis.

Le quantitatif a servi à renforcer les interprétations réalisées et à mieux comprendre la résistance des sujet-enseignants face à l'inclusion des élèves en situation de handicap.

Puis dans un autre temps, ces traces ont permis de voir comment les intentions premières du sujet-enseignant ont été modifiées et à quoi cela a conduit dans la manière d'inclure d'un élève en situation de handicap. Ainsi, le traitement des données a permis de présenter des

résultats aux questions de recherche. En effet les énoncés interprétatifs formulés ont permis d'apporter des réponses à mes questions de recherche.

5.3.1 Le questionnaire exploratoire :

5.3.1.1 Le recueil de données du questionnaire exploratoire

Il s'agit d'un document Googleforms[21] mis en ligne du 15 janvier au 19 février 2022, soit 36 jours (annexe 1). Il est constitué de 47 de questions dont 31 fermées ou à choix multiples, me permettant de dresser des statistiques, et dont 16 ouvertes, me permettant une analyse lexicale et sémantique. Ces analyses m'ont permis un premier accès au déjà-là décisionnel et aux rapports au savoir, à l'institution, à l'épreuve et au handicap des sujets répondant. Ainsi une tendance générale s'est dessinée au travers des 55 réponses que j'ai obtenues.

Il a été diffusé par mail et messagerie WhatsApp à tous mes collègues, amis et connaissances professeurs des écoles, qui l'ont, en partie, également transmis à leurs connaissances. Je l'ai également déposé sur différents groupes Facebook de professeurs des écoles dont un groupe d'enseignants en ULIS. Il est donc à noter que ce dernier mode de transmission a un peu biaisé le résultat de mon étude. En effet, j'ai constaté que 22 répondants sont des enseignants spécialisés.

Ce questionnaire visait à décrire et comprendre la façon dont se met en œuvre l'inclusion scolaire d'élèves en situation de handicap auprès d'un panel large d'enseignant du premier degré. Il m'a permis également de situer des sujets-enseignants dans leur rapport au handicap en se plaçant sur quatre axes en tension, présentés ci-dessous à la manière de Marie-France Carnus (2021).

Positionnement	Entre…	1	2	3	4	Et…	Axes en tension
Rapport au handicap mental[22]	Répulsion	←			→	Attirance	**Axe du désir**
	Exclusion	←			→	Incorporation	**Axe du didactique**
	Distance	←			→	Proximité	**Axe de l'expertise**
	Etranger	←			→	Familier	**Axe de l'expérience**

[21] https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdrpvgcMcK0ufX0LsjMq05088vZPuJEshyxXYhH4qTZPhHKeQ/viewform?usp=sf_link

[22] J'entends par handicap mental, « trouble des fonctions cognitives ».

L'axe du désir : entre attirance et répulsion

Le sujet oscille entre la peur et la confiance face au handicap : analyse du déjà-là, évitement physique, communication verbale et non verbale, regards, placement de l'élève…

- Positionnement 1 : ce qui est impossible, la répulsion, le rejet > carrément répulsif
    - Le handicap déclenche une émotion négative, un rejet, une fuite… Le sujet enseignant ne supporte pas l'écart à la norme de l'élève en situation de handicap.
- Positionnement 2 : ce qui dérange, la méfiance > plutôt répulsif
    - Le handicap provoque un bouleversement interne difficile à s'expliquer. Le sujet enseignant a des difficultés à accepter la différence de l'élève en situation de handicap.
- Positionnement 3 : ce qui gêne, dérange mais que l'on tolère > plutôt attirant
    - Le handicap questionne. Le sujet enseignant tente de comprendre les écarts sans approfondissement. Il accepte la différence, la tolère.
- Positionnement 4 : ce qui est préféré, l'attirance > carrément attirant
    - Le handicap est pleinement accepté. Le sujet enseignant ne se sent pas agressé par la différence. Il est en confiance. Il préfère même travailler avec des élèves en situation de handicap.

L'axe du didactique : entre exclusion et incorporation

Le sujet se positionne entre l'exclusion et l'inclusion de l'élève en situation de handicap : compensation, adaptation, accessibilité, différenciation, individualisation…

- Positionnement 1 : le refus > carrément en dehors de soi
    - Le sujet enseignant ne veut pas inclure. Il refuse de prendre un élève en situation de handicap au sein de sa classe. La porte de l'espace pédagogique reste fermée. Impossible à supporter

- Positionnement 2 : « le fond de classe » > plutôt en dehors de soi
    - Le sujet enseignant reçoit physiquement un élève en situation de handicap mais ne met aucune compensation ou adaptation en place. Il le laisse sur le pas de la porte pédagogique.
- Positionnement 3 : l'intégration > plutôt incorporé

- Le sujet enseignant tente d'intégrer l'élève en situation de handicap mais reste sur de la différenciation légère. Quelques adaptations insuffisantes. La porte pédagogique est ouverte et l'élève est à côté du groupe classe.

- Positionnement 4 : l'inclusion > carrément incorporé

Le sujet enseignant met en place un milieu didactique qui s'adapte à l'élève en situation de handicap. Les compensations sont mises en place. L'élève est inclus dans le groupe classe.

<u>L'axe de l'expertise : entre distance et proximité</u>

Le sujet se situe entre distance et proximité face à sa connaissance du handicap. Il maîtrise plus ou moins les savoirs théoriques et pratiques. Il s'intéresse plus ou moins aux formations sur le handicap.

- Positionnement 1 : ce qui est inconnu, non su, la distance > carrément distant
  - Le sujet enseignant ignore tout du handicap. Cela ne l'intéresse pas et il ne cherche pas à en savoir plus. Il n'est pas formé et ne veut pas être formé.
- Positionnement 2 : ce qui est mal connu, la découverte > plutôt distant
  - Le sujet enseignant est éloigné du handicap mais se pose des questions. Il ne va pas au-delà. Il a quelques savoirs théoriques.
- Positionnement 3 : ce qui est personnel, l'auto-formation > plutôt proche
  - Le sujet enseignant s'intéresse au handicap. Il fait des recherches, s'appuie sur des documents de manière personnelle. Il a suivi des formations théoriques.
- Positionnement 4 : ce qui est professionnellement connu, le su > carrément proche
  - Le sujet enseignant est impliqué et formé. Il cherche toujours à en savoir plus. Inscription autonome aux formations. Il a un savoir théorique et pratique. Il détient ou est intéressé par le CAPPEI…

<u>L'axe de l'expérience : entre étranger (jamais vécu) et familier (déjà vécu)</u>

Le sujet se situe entre la méconnaissance et la connaissance du handicap auquel il est confronté : expérience personnelle ou professionnelle, vécu, côtoiement…

- Positionnement 1 : ce qui est inconnu, la méconnaissance > carrément non vécu
  - Le sujet enseignant ignore tout du handicap. Il n'y a jamais été confronté, ni dans sa vie personnelle, ni dans sa vie professionnelle
- Positionnement 2 : ce qui a été vu, l'aperçu > plutôt non vécu

    - Le sujet enseignant est éloigné du handicap mais a déjà pu s'y confronter. Il a côtoyé le handicap sans s'y confronter professionnellement.
- Positionnement 3 : ce qui a été approché, la confrontation > plutôt vécu
    - Le sujet enseignant a déjà été confronté au handicap. Il a déjà enseigné à des élèves en situation de handicap.
- Positionnement 4 : ce qui a été expérimenté, le vécu > carrément vécu
    - Le sujet enseignant est habitué à travailler avec des élèves en situation de handicap. Il a de l'expérience.

En conclusion, ce questionnaire avait pour premiers objectifs de m'aider à accéder à plusieurs « déjà-là décisionnel » afin de trouver un second collaborateur que j'aurais pu sélectionner en fonction de la première qui était prête à me recevoir, ainsi que de me permettre d'avoir des données exploratoires sur une population plus large pour observer ce qui se dessinait. Finalement, j'ai utilisé ce questionnaire pour dresser une tendance générale et situer mes collaboratrices par rapport à cette tendance.

Les réponses du questionnaire exploratoire m'ont permis de dresser une tendance générale de « déjà-là décisionnel » et de rapport au savoir, à l'épreuve, à l'institution, et au handicap. Puis j'ai ainsi tenté de situer mes collaboratrices par rapport à celle-ci mais aussi l'une par rapport à l'autre (annexe 4). J'ai bien sûr tenu compte du fait qu'il s'agit de déclarations conscientes et donc noté des tensions et contradictions par la suite.

5.3.1.2 Traitement des données du questionnaire exploratoire

Les données ont été traitées de différentes manières selon qu'il s'agissait de questions ouvertes ou fermées. En effet, toutes les questions fermées ont permis de récolter des données traitées de façon quantitative et les questions ouvertes ont permis de récolter des données qualitatives traitées sémantiquement. J'ai procédé à des lectures flottantes à la manière de Bardin (1998)[23], puis j'ai réalisé des nuages de mots qui m'ont permis de dégager des blocs de réponses revenant régulièrement. J'ai ensuite procédé au classement des réponses selon les significations récurrentes, ce qui m'a permis d'obtenir des profils et donc une tendance majoritaire.

[23] Il s'agit alors d'un premier contact avec les documents permettant de laisser au chercheur venir à lui ses premières impressions tel un psychanalyste.

Suite à ce premier niveau de traitement, j'ai établi un tableau dans lequel chaque réponse a été codée (annexe 2) et cela m'a permis de réaliser différents graphiques pour illustrer chacune d'elles puis d'analyser les données ressortant (annexe 3).

5.3.2 Les fiches de préparation des collaborateurs :

5.3.2.1 Le recueil des données des fiches de préparation :

En choisissant de réaliser une observation clinique en didactique ordinaire, j'ai eu besoin d'avoir accès aux intentions professionnelles du sujet-enseignant. C'est pourquoi j'ai demandé à chaque collaboratrice de me fournir en amont ses fiches de préparation détaillées de leur séquence d'étude graphémique (annexes 5 et 6). Je pouvais ainsi voir apparaître ou non un premier projet d'adaptation, de compensation pour l'élève en situation de handicap présent dans leur classe et noter ou non un décalage avec les conceptions recueillies en entretien ante et la réalisation effective durant l'épreuve.

Il est à noter que mes collaboratrices, ayant respectivement plus de 10 ans et plus de 20 ans d'ancienneté, m'ont indiqué qu'elles ne rédigeaient plus de fiches de préparation mais plutôt une sorte de cahier journal détaillé. Elles m'ont donc fourni ce qui est, pour l'une, ce détail accompagné d'un guide du maître de la méthode de lecture utilisée et, pour l'autre, un écrit supplémentaire qu'elle ne produit pas habituellement.

5.3.2.2 Le traitement des données des fiches de préparation

Les fiches de préparation de chacune de mes collaboratrices m'ont permis de mettre en avant leur « déjà-là intentionnel ». Pour cela, j'ai procédé à une lecture flottante (Bardin, 1998). J'ai ainsi noté qu'aucune des deux enseignantes ne mentionne d'adaptation ou de compensation pour l'élève notifié en ULIS école, ni même pour les élèves à besoins éducatifs particuliers de la classe. Elles ont toutes deux rédigé un déroulé étape par étape de leurs séances.

Claire mentionne des objectifs qui reprennent globalement le guide du maître de la méthode Pilotis. Elle suit le déroulement préconisé par la méthode de lecture. L'entrée proposée est graphémique mais s'appuie beaucoup sur le phonème.

Caroline n'a pas de méthode de lecture. Elle s'appuie donc sur des documents qu'elle a fabriqués. L'entrée proposée est plutôt phonémique : repérage d'un son mais est très vite graphémique (tout déchiffrable).

5.3.3. L'épreuve, une observation clinique :

5.3.3.1 Le recueil des données de l'épreuve

L'observation clinique fait référence à « la position « inclinée » du clinicien » (Ciccone, 2014, p.65) au-dessus de son patient malade. Ici, le chercheur se penche donc au-dessus d'un sujet pour en étudier le cas avec toute sa subjectivité, son humilité et ses failles. Le chercheur est donc en proie aux doutes, qui vont lui permettre une observation vidée de toutes certitudes offrant ainsi une attention à l'autre.

Un grand principe de l'observation clinique est que « tout ce que le patient [ici sujet-enseignant] montre ou dit parle de lui ». (Ciccone, 2014, p.71) En conséquence, tout ce qui a été entendu et vu a été analysé comme un matériel adressé au chercheur pour parler de lui et de son « déjà-là décisionnel ».

L'observation clinique se réalise en 3 grandes étapes définies par Ciccone et Chaussecourte (2014) : l'observation, la prise de notes et le travail de groupe. J'ai souhaité adapter quelque peu cette démarche pour créer une méthode d'observation hybride.

La première étape a consisté en l'observation de plusieurs séances par la chercheure, c'est-à-dire moi-même, sans aucun enregistrement et sans aucune prise de notes immédiate. De fait, je me suis positionnée dans la classe pour observer des traces de l'inconscient psychique du sujet-enseignant tout en sachant que, comme l'indique Devereux, malgré tout le soin que le chercheur prend, il modifie obligatoirement le comportement psychique du sujet-enseignant de par sa présence. Le chercheur clinicien doit donc garder à l'esprit qu'il observe une réalité déformée mais également que cette observation agit sur son propre psychisme. J'ai fait tout de même le choix de placer une caméra lors de mon observation afin de permettre un travail imagé lors de la troisième phase de cette démarche et également anticiper une reprise si mon matériel n'avait pas été assez développé, n'étant pas du tout familiarisée à l'observation clinique. J'ai ainsi récupéré 7 vidéos correspondants aux 7 séances observées (4 chez une collaboratrice et 3 chez une autre).

Lors de la seconde étape, le chercheur va se créer son matériel de recherche en écrivant tout ce qui lui vient de son observation dans un après-coup immédiat. Ainsi, des comptes rendus ont été rédigés décrivant ce qui a été vu, vécu et ressenti. J'y ai ajouté également mes associations d'idées. Un entretien à chaud a également été enregistré après la rédaction de chaque compte-rendu afin de pouvoir confronter tous les éléments et étoffer encore le matériel rédigé. J'ai ainsi produit 7 comptes rendus à chaud (annexes 15 et 20) et réalisé 7 entretiens à chaud (annexes 14 et 19).

Enfin, la dernière étape se base sur la relecture des comptes rendus avec un groupe de professionnels supervisant la recherche et permettant un étayage du chercheur. Pour ma part, j'ai décidé de m'adresser à mes directeurs de mémoires et formateurs du master. Marie-France Carnus a répondu à l'appel et a eu à sa disposition les enregistrements vidéo des séances observées afin de nourrir nos échanges. J'ai ainsi réalisé deux entretiens supervisés, un par collaboratrice (annexes 22 et 23).

5.3.3.2 Le traitement des données de l'épreuve

Le traitement des données récoltées s'est effectué en plusieurs étapes puisque le matériel est consistant. Il s'agissait ici de confronter les intentions aux décisions effectives.

Dans un premier, j'ai réalisé l'analyse des entretiens de supervision (annexe 22 et 23) et par conséquent des notes prises à chaud post-séances (annexes 14 et 19) puisqu'elles ont données consistance à ces entretiens en réalisant une lecture flottante (Bardin, 1998). Ce travail m'a ainsi permis de mettre en avant les analyseurs utilisés dans l'analyse des séances observées. J'ai alors réalisé des synopsis en mettant en avant les différentes phases des séances, l'activité des enseignantes, l'observation des élèves, l'observation de l'élève cible, et les enjeux de savoir.

Pour les phases des leçons, j'ai décrit le savoir enseigné à chaque moment des séances. La chronogénèse établie, notion reprise par Chevallard (1985, 1991) dans l'étude de la transposition didactique des mathématiques, m'a permis de comprendre les actions didactiques des enseignantes.

Ensuite, j'ai dégagé l'intérêt de m'appuyer sur la « théorie de l'action conjointe en didactique » de Sensevy et Mercier (2007). Cette théorie trouve son origine dans la didactique comparée. Il s'agit alors de mettre la focale sur l'interaction en situation entre un enseignant et des élèves qui collaborent pour co-construire un savoir. L'activité didactique est donc perçue comme un jeu possédant des règles et ayant un enjeu. Chaque partie a un rôle à tenir pour que cela fonctionne. Dans ce cadre, quatre moments didactiques prennent forment :

- La définition qui consiste en la transmission de règles par l'enseignant pour que les élèves puissent s'engager dans l'action ;
- La dévolution qui se traduit par la prise en charge par les élèves de la responsabilité d'affronter un problème ;
- La régulation qui est un moment où l'enseignant influe sur la stratégie des élèves ;
- L'institutionnalisation qui correspond à la fixation des comportements légitimes adéquats à la situation proposée.

J'ai ainsi pu mettre en parallèle l'activité des enseignantes à celles de leurs élèves et des élèves cibles pour vérifier la conformité de leurs actions par rapport aux moments didactiques proposés.

De plus, j'ai chronométré les temps de parole des enseignantes, des élèves et de l'élève cible ainsi que les interactions entre les différentes parties.

De même, j'ai étudié les déplacements des enseignantes et la proxémie avec ses 4 distances dans les relations sociales selon E. Hall (1971).

Enfin, j'ai dégagé les enjeux de savoir afin de comprendre ce qui était réellement enseigné et si cela était disciplinaire, interdisciplinaire et/ou transdisciplinaire.

Toutes ces analyses visaient à dresser le profil de chaque enseignante mais aussi à mettre en parallèle les intentions et les décisions prises par chacune d'elle.

5.3.4 L'entretien clinique de recherche semi-dirigé : « entretiens d'accès au déjà-là et à l'après-coup »

5.3.4.1 Recueil des données en entretien clinique semi-dirigé

L'entretien semi-dirigé est celui le plus utilisé en recherche. Il est constitué de trois grandes phases : la préparation, la conduite de l'entretien et le suivi.

Ainsi au cours de la phase préparatoire de l'entretien d'accès au déjà-là, le cadre a été défini avec des objectifs clairs et un listing des informations connues sur le sujet. Une grille d'entretien commune aux deux collaboratrices (annexe 7) a été rédigée afin d'y penser des relances importantes à ne pas oublier pour répondre aux questions de recherche sans les laisser apparaître. En ce qui concerne l'entretien d'accès à l'après-coup, j'ai listé des énoncés hypothétiques au regard des tensions que j'avais pu observer entre l'entretien ante et l'épreuve et j'ai ainsi pu rédiger une grille d'entretien propre à chaque collaboratrice (annexes 24 et 27).

Durant la phase de la conduite de l'entretien, j'ai veillé à adopter une attitude empathique et à mettre en confiance mes interlocutrices en explicitant clairement le cadre de cet entretien (durée de 30min à 1h, l'objectif de l'entretien, la confidentialité avec le changement du prénom…). Comme l'indique Marie-France Castarède (1983, p.144), l'entretien débute avec une question ouverte utilisant « des mots simples » permettant au sujet de s'exprimer librement sans guide rigide afin qu'il « s'exprime sans se sentir piégé ou enfermé dans un schéma ». Le discours produit lors de cet entretien étant non linéaire, j'ai dû réorienter l'entretien par moment pour recentrer sur le sujet mais tout en veillant à ne pas

couper le déroulement de la pensée du sujet. Ces interventions ne sont pas toutes pensées en amont mais j'ai utilisé tout de même quelques relances ou remarques repères.

Dans le cadre d'un entretien clinique, les relances sont principalement des réitérations, c'est-à-dire des répétitions de mots, utilisés par l'interviewé, qui m'ont interpellée et pour lesquelles j'ai souhaité alors un développement plus détaillé du propos tenu tout en marquant aussi l'attention que je portais aux paroles entendues. Concrètement, cela se réalise « en énonçant en d'autres termes [la] pensée [du sujet] ou en revenant en arrière sur un mot ou une phrase de lui particulièrement significatifs ». Le chercheur « s'engage dans une relation personnelle où la compréhension et l'empathie sont primordiales » (Castarède, 1983, p.145-146). Ainsi, je n'ai jamais été dans le jugement, uniquement dans l'écoute. J'ai veillé à faire disparaître autant que possible ma problématique personnelle. Le chercheur, d'après Catherine Yelnik, dans *L'entretien clinique de recherche en Sciences de l'éducation* (2005, p. 137-138), « ne fait pas part de ce qu'il pense », « porte au discours une attention flottante » et « se décentre de lui pour se pencher, selon l'origine du mot clinique, vers l'autre, dans une attitude empathique ».

Les propos ont été recueillis sans prise de notes, uniquement sur enregistrement audio afin de conserver la communication de personne à personne où on parle, on écoute et on regarde.

L'audio a permis une analyse dans l'après coup à la fois des paroles mais aussi de la communication non verbale. Il s'agit là de la dernière phase de l'entretien clinique : le suivi. Ainsi, le chercheur reprend l'enregistrement et retranscrit le discours pour pouvoir l'analyser, c'est-à-dire « en rechercher les significations latentes » (Yelnik, 2005, p.141).

Mon travail en didactique clinique est donc constitué de deux entretiens cliniques semi-dirigés par collaborateur, un entretien ante d'accès au « déjà-là » (annexes 8 et 10) et un entretien post d'accès à l'après-coup (annexes 25 et 28), me permettant de percevoir dans un premier temps le « déjà-là décisionnel » puis dans un second temps les modifications des intentions premières des sujets-enseignants confrontés au handicap mental des élèves d'ULIS école qu'ils accueillent.

La figure (fig.4) qui suit synthétise mes options relatives au recueil des données et à la constitution de mon corpus.

Fig.4 - Mon corpus

Données	Méthodes	Techniques	Quand ?
Le déjà-là décisionnel	Questionnaire exploratoire via Google forms (données provoquées)	-questions fermées ou à choix multiples = données quantitatives > statistiques (Excel) -questions ouvertes = données qualitatives > analyse de contenu : lecture flottante, catégorisation, affinement, analyse sémantique	-Janvier (ouverture du questionnaire sur 3 semaines) -Janvier-Février (traitement des données, fixation des collaborateurs)
	Entretien semi-dirigé ante d'accès au déjà-là (données suscitées)	-grille d'entretien -passation avec enregistrement -Retranscription du verbatim -traitement des données (analyses sémantiques et lexicales)	-Janvier/Février -Février -Février/Mars -Mars
	Les fiches de préparation des collaborateurs pour la séquence (données invoquées)	-Analyse des intentions et mise en parallèle avec l'entretien de « déjà-là » -Confrontation entre les intentions et l'épreuve	-Février/Mars -Mai
L'épreuve	Observation clinique de 3 séances d'étude graphémique par collaborateur (données provoquées)	-Observation avec une caméra -Prise de note immédiate après les séances sans appui enregistré -Entretien à chaud avec le collaborateur enregistré -Retranscription du verbatim -Analyse sémantique et lexicale -Travail de groupe avec accès aux notes, aux films et aux entretiens -Reprise du matériel de recherche avec retours du groupe et films -Analyse sémantique et lexicale	-Mars (2 x 3 séances) -Mars (6 fois) -Mars (6 fois) -Mars/Avril -Mars/Avril -Avril -Avril/Mai -Mai
L'après-coup	Entretien semi-dirigé post d'accès à l'après coup (données suscitées)	-grille d'entretien -passation avec enregistrement -Retranscription du verbatim -traitement des données (analyses sémantiques et lexicales)	-Mai -Mai/Juin -Mai/Juin -Juin/Juillet

5.3.4.2 Traitement des données de l'entretien ante d'accès au déjà-là des collaboratrices

Les deux entretiens ante d'accès au déjà-là ont été, dans un premier temps, retranscrits en verbatim (annexes 8 et 10). A partir de ceux-ci, j'ai réalisé une lecture flottante (Bardin, 1998) : la première étape a consisté en une lecture sans prise de notes laissant mon esprit faire des associations d'idées, mettre en avant des grands thèmes, voir mon ressenti… Puis j'ai fait une seconde lecture flottante plus analytique en surlignant les blocs signifiants. Enfin, j'ai procédé à une analyse systématique en utilisant un code couleur pour faire ressortir les différents « déjà-là » constituant le déjà-là décisionnel et les différents rapports à… du sujet :

Déjà-là décisionnel :	Rapport au/à :
- expérientiel	- savoir
- Conceptuel	- institution
- Intentionnel	- épreuve
	-handicap

Cette mise en couleur m'a permis de dresser une synthèse (annexes 9 et 11) et de repérer les premières tensions et les contradictions qui ressortaient afin de voir comment elles allaient s'exprimer dans l'épreuve.

5.3.4.3 Traitement des données de l'entretien post d'accès à l'après-coup des collaboratrices

Les deux entretiens post d'accès à l'après coup ont été tout d'abord retranscrits en verbatim (annexes 25 et 28). A partir de ceux-ci, j'ai procédé à une lecture flottante (Bardin, 1998) pour dégager mes premières impressions par rapport à mes énoncés hypothétiques. Puis j'ai mis en avant des blocs signifiants pour affiner mes sensations.

La seconde étape de mon analyse a consisté à passer les paroles des enseignantes dans le logiciel TROPES afin d'obtenir une analyse plus exacte et quantifiée. J'ai ainsi pu exposer le style du discours, le nombre d'occurrences de certains termes ou champs lexicaux, les répétitions, le doute…

Par la suite, j'ai utilisé à nouveau le code couleur du traitement des entretiens ante d'accès au déjà-là[24] pour peaufiner les analyses initiales.

Ce traitement des différents éléments m'a alors amenée à enrichir les déjà-là expérientiel, conceptuel et intentionnel des sujets ainsi que leurs différents rapports au savoir, à l'épreuve, à l'institution et au handicap (annexe 26 et 29). Ainsi, le nouveau positionnement que j'ai effectué m'a permis de constater ou non de nouvelles tensions ou contradictions avec le positionnement initial de chacune des enseignantes.

[24] Voir page 50.

6. Résultats

C'est ainsi que j'ai pu arriver aux résultats qui vont suivre.

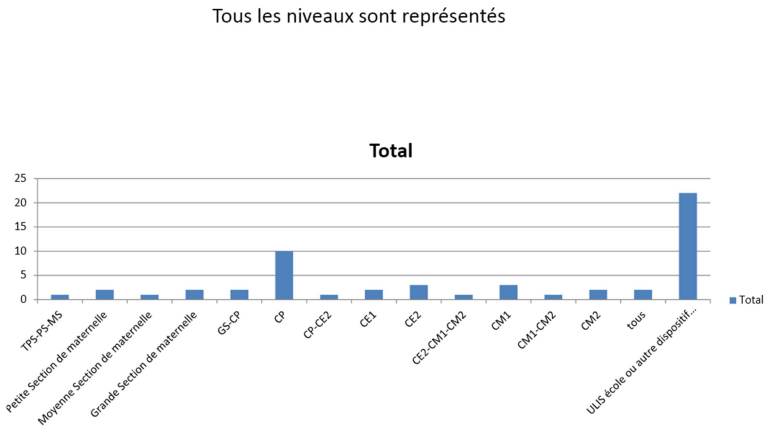
6.1 Le questionnaire exploratoire

Le questionnaire exploratoire a servi à dresser une tendance générale par rapport à laquelle j'ai pu situer Caroline et Claire.

6.1.1 La tendance générale

Il s'agit donc de résultats qui m'ont permis de mettre en contexte ma recherche. 55 enseignants ont répondu à ce questionnaire. Ils sont issus de tous les niveaux de premier degré de la Toute Petite Section au CM2 en passant par des enseignants spécialisés. 60% sont issus de l'ordinaire contre 40% du milieu spécialisé. La majorité des sondés travaillent en CP et en ULIS école (public ciblé par la recherche pour trouver des collaborateurs).

Fig. 5 - Répartition des sondés



Ensuite, je note que 60% des sondés ont plus de 10 ans d'expérience et 40% sont issus d'une formation universitaire en Sciences Humaines. On peut donc les décrire comme expert. Une majorité de sondés travaillent avec une ULIS au sein de leur école depuis au moins 5 ans et sont donc familiers avec ce fonctionnement. Nous avons donc une représentation assez large du public enseignant.

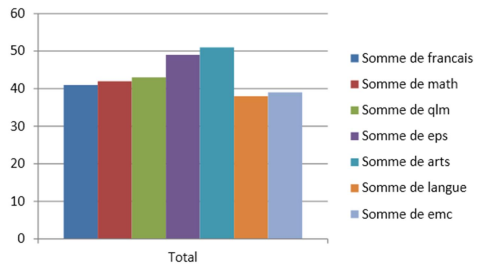
Du point de vue des enseignements, les mathématiques ressortent comme la matière la plus simple à enseigner (au total 40%, et en détail 18,2% trouvent la numération plus simple à enseigner contre 7,3% pour l'étude graphémique, objet de ma recherche) tandis que le

français apparaît comme la matière la plus difficile à enseigner (au total 52,7%, mais aucun n'a exprimé de difficulté en étude graphémique). Paradoxalement, les mathématiques sont la matière la moins aimée des sondés à 25,45%, alors que le français est la matière la plus appréciée à 52,7%. Enfin, la majorité des sondés enseigne l'étude graphémique sous forme d'ateliers. Ces enseignants ont donc comme intention la dévolution, le travail de groupe et l'apprentissage en situation adidactique.

En conclusion, les mathématiques sont les plus simples à enseigner mais les moins aimées. Le français est le plus compliqué à enseigner mais préféré. 7,3% trouvent l'étude graphémique facile à enseigner et 12,7% la préfèrent. Personne ne trouve cette matière difficile à enseigner et 3,6% n'aiment pas l'enseigner. La conception non difficile de l'enseignement de l'étude graphémique me permet d'imaginer l'inclusion possible chez les enseignants sondés, d'autant qu'ils sont peu à ne pas aimer cet enseignement.

Focalisons-nous maintenant sur l'inclusion. La majorité des sondés se dit à l'aise avec l'enseignement de l'étude graphémique au CP. Cependant la majorité indique ne pas être à l'aise avec l'enseignement de l'étude graphémique à un élève bénéficiant de l'ULIS école à cause de l'enseignant lui-même. Ils incluent principalement en Arts et musique (à 93%), et moins en langues vivantes (à 69%). Cependant toutes les matières sont présentes dans l'inclusion et seul un sondé déclare ne pas tout inclure.

Fig. 6 - Dans quelle matière incluez-vous ?



La majorité des sondés a pour intention d'incorporer les élèves en situation de handicap au sein du groupe classe. En conséquence, la socialisation et le bien-être passent avant les apprentissages dans l'inclusion pour la majorité des sondés.

6.1.2 Mes collaboratrices au regard de la tendance générale

Partant de ces résultats globaux, j'ai ainsi pu constater que Caroline a un déjà-là expérientiel proche de la tendance générale. Elle s'en écarte uniquement dans ce qu'elle aime le moins enseigner et dans sa façon d'être à l'aise en étude graphémique avec les élèves en situation de handicap. Quant à Claire, elle a un déjà-là expérientiel également proche de la tendance générale mais s'en écarte sur 3 points. Sa formation initiale est une matière scientifique (biologie) d'où sa préférence pour l'enseignement des matières appartenant à Questionner Le Monde. Enfin, elle déclare être « plutôt pas à l'aise » en étude graphémique auprès d'élèves en situation de handicap.

Ensuite, Caroline a un déjà-là intentionnel identique à la tendance générale. En effet, comme la majorité des sondés, elle enseigne l'étude graphémique sous forme d'ateliers. Elle a donc comme intention la dévolution, le travail de groupe et l'apprentissage en situation adidactique pour l'apprentissage des graphèmes. De plus, elle a pour intention d'incorporer les élèves en situation de handicap au sein du groupe classe. Enfin, la socialisation et le bien-être passent avant les apprentissages disciplinaires dans l'inclusion. Concernant Claire, elle a un déjà-là intentionnel partiellement différent de la tendance générale. Elle mixe les approches en étude graphémique et insiste sur l'idée du groupe dans sa définition de l'inclusion d'élèves bénéficiant de l'ULIS.

Enfin, Caroline a un déjà-là conceptuel éloigné de la tendance générale. La conception de son métier est proche de la tendance mais sa façon de voir et vivre l'inclusion diffère. Elle met en cause l'enseignant ou la matière à enseigner dans ses difficultés ou ses facilités à inclure. Elle ne met jamais en avant le profil des élèves. On peut ainsi noter la convocation de causes plutôt interne, d'après la Théorie de l'attribution causale[25] de Heider (1946), et donc la placer plutôt dans la réussite. A l'opposé, Claire a un déjà-là conceptuel assez proche de la tendance générale. La conception de son métier diffère mais sa façon de voir et vivre l'inclusion est assez identique. Les matières disciplinaires sont celles qui impliquent le profil des élèves et les matières transversales impliquent la matière à enseigner. Elle ne met jamais en avant le profil enseignant, c'est-à-dire elle-même. On peut ainsi noter la convocation de causes externes pour expliquer ses difficultés à inclure.

[25] Fritz Heider, psychologue américain, désigne ainsi un processus par lequel les personnes attribuent une cause aux évènements et environnements qui les entourent. Ainsi deux catégories de causes apparaissent : les causes internes (propres à l'individu et ce qui le constitue) et les causes externes (propres à l'environnement et la situation vécue par l'individu).

Pour le rapport au savoir, les déclarations de Caroline montrent qu'il est différent de la tendance générale. En effet, elle est complétement attirée par l'étude graphémique qui est une matière dont la rencontre est ancienne pour elle au-delà de la prescription de 2018. Elle est plutôt proche de l'expertise. A l'opposé, Claire a un rapport au savoir déclaré proche de la tendance générale. En effet, elle est assez proche et plutôt attirée par l'étude graphémique qui est une matière dont la rencontre est assez ancienne pour elle au-delà de la prescription de 2018.

Pour le rapport à l'épreuve, Caroline est assez éloignée de la tendance générale. Elle se distingue par sa familiarité et son plaisir avec l'étude graphémique. De même, Claire est éloignée de la tendance générale. Elle se distingue sur les trois axes. Elle est assez familière de l'étude graphémique, varie énormément les approches en laissant peu de place au lâcher-prise en se rapprochant ainsi de l'inhibition et se déclare plutôt pas à l'aise donc plutôt dans la souffrance avec ses élèves d'ULIS.

Pour le rapport à l'institution, Caroline est assez proche de la tendance générale. Elle se détache sur l'axe du confort en mettant en avant un manque total de formation. De la même façon, Claire a un rapport à l'institution assez proche de la tendance générale. Elle se détache sur l'axe du confort en mettant en avant la participation à des formations.

Enfin, le rapport au handicap de Caroline (indiqué directement par elle-même) est très proche de la tendance générale. Elle se distingue uniquement sur l'axe de l'expertise car elle estime ne pas être assez formée. Quant à celui de Claire (également indiqué directement par elle-même) est aussi très proche de la tendance générale. Tout comme Caroline, elle se distingue uniquement sur l'axe de l'expertise car elle estime ne pas être assez formée également.

En conclusion, Caroline et Claire ont un déjà-là expérientiel proche mais leurs déjà-là intentionnel et conceptuel diffèrent. Leur rapport au savoir est assez similaire. Leur rapport à l'épreuve est contrasté surtout sur les axes de la contingence et de l'affect. Elles se distinguent toutes les deux de la tendance générale et même entre elles. Leur rapport à l'institution est assez proche mais diverge sur l'axe du confort. Claire se sent plus accompagnée que Caroline par son institution au niveau des formations. Elles se positionnent de la même manière sur le rapport au handicap. Elles estiment ne pas être assez formées. Cependant, je note que Claire déclare avoir suivie plusieurs animations pédagogiques ou formation continue sur l'école inclusive ou les troubles des fonctions cognitives.

6.2 Caroline : « *j'ai pas les clés* »

Enseignante depuis plus de 20 ans et ayant expérimenté quasiment tous les niveaux et des postes spécifiques, Caroline travaille dans une école classée dans un Réseau d'Education Prioritaire depuis plus de 9 ans. Elle a travaillé avec la CLIS et maintenant l'ULIS de l'école depuis son arrivée.

6.2.1 Construction diachronique du cas Caroline

6.2.1.1 Le Déjà-là décisionnel de Caroline

❖ Son déjà-là expérientiel

Caroline se présente comme « *maîtresse* » (annexe 8, ligne 7). La dimension affective à sa profession se fait ressentir.

Elle exerce dans des milieux sensibles (quartiers urbains défavorisés, REP) depuis le début de sa carrière par choix.

Initialement, elle a suivi des études en comptabilité mais elle « *voulai[t] aller dans le social* » (annexe 8, ligne 24). Elle s'est donc dit « *c'était soit enseignant soit assistante sociale* » (annexe 8, ligne 24). Elle a fini par opter pour l'enseignement pour les enfants. C'est un choix par l'affect. Elle précise même qu'elle voulait être enseignante en maternelle, avec des « *petits tout petits* » (annexe 9, ligne 29), mais suite à un stage mal vécu où elle se sentait « *débordée* » (annexe 8, ligne 33), « *pas à l'aise* » (annexe 8, ligne 35), « *perdue* » (annexe 8, ligne 37), « *c'était un petit peu à la « one again »* » (annexe 8, ligne 36-37), elle s'est dirigée vers l'élémentaire.

Ainsi, elle s'est retrouvée à exercer en CP. Elle exprime le fait qu'on lui a imposé ce niveau. En effet, « *personne n'en voulait* » (annexe 8, ligne 43) et elle était jeune enseignante. Puis après elle s'est « *retrouvée bloquée sur ce niveau-là* » (annexe 8, ligne 46-47).

Durant sa carrière, elle a pu changer de niveaux mais le CP en représente 12 ans, dont 8 ans « *imposés* » (annexe 8, ligne 42). On sent ici un rejet de ce niveau mais finalement ces dernières années, elle a décidé de renouer avec. L'arrivée des dispositifs dédoublés en REP après 3 ans en tant que PMQC (poste qui a disparu et lui a donc été retiré) lui a donné envie : « *je me suis dit ça peut être intéressant de travailler justement autrement* » (annexe 8, ligne 54-55).

Niveaux exercés durant sa carrière	Extraits de verbatim	Commentaires de la chercheuse
Maternelle	*« j'ai fait un stage en maternelle »* (annexe 8, ligne 30)	Expérience désagréable malgré son choix initial
ZIL[26] (tous niveaux)	*« j'ai été ZIL alors c'étaient des remplacements courts pendant 1 an »* (annexe 8, ligne 12)	Poste de début de carrière imposé qui lui a permis de voir tous les niveaux
CP	*« je me suis retrouvée en CP la première année et puis après bah un peu bloquée »* (annexe 8, lignes 44-45)	Niveau imposé donc expérience pas forcément agréable
CE2, CM2	*« j'ai fini par quitter le CP et avoir donc du CE2, CM2 »* (annexe 8, ligne 51)	Choix enfin personnel
CP	*« il y avait une classe de CP ! Donc j'ai pas eu le choix je l'ai prise. »* (annexe 9, lignes 52-53)	Niveau imposé donc expérience pas forcément agréable
CE2, PMQC	« *j'ai pu basculer sur le CE2. Euh… ensuite j'ai postulé sur le poste à profil euh PMQC* » (annexe 8, lignes 53-54)	Choix personnel
CP	*« après il y a eu le dispositif »* (annexe 8, ligne 54)	Choix personnel

Fig. 7 Tableau synthétique de l'expérience professionnelle de Caroline

Ce tableau nous permet de constater que Caroline a souvent subi les niveaux de classe dans lesquels elle a exercé. Une certaine souffrance face au métier explique aussi son rapport

[26] Remplaçants travaillant dans les Zones d'Intervention Localisée qui sont affectés sur des remplacements de courte durée (moins de quinze jours), dans un rayon n'excédant pas 20km.

à l'institution que nous développerons ultérieurement. D'ailleurs, elle ne se sent pas protégée par son institution. Elle manque de formation et donc s'auto-forme un minimum.

Le retour en CP de ses dernières années lui a fait dresser le constat que « *le niveau baisse* » (annexe 8, ligne 70) par rapport à il y a 20 ans. Elle pense que cela est dû à « *des enfants, peut-être de moins en moins intéressés parce qu'ils sont pas sollicités* » (annexe 8, lignes 72-73). Mais aussi que l'apprentissage de la lecture a beaucoup évolué : « *ça a pas mal évolué hein parce que bah depuis le temps on a changé beaucoup*. » (annexe 8, lignes 77-78)

Elle trouve également qu'elle en fait de plus en plus en tant qu'enseignante : « *Il y a beaucoup, même de l'éducation et puis la relation aux parents* » (annexe 8, ligne 65), « *on doit être de plus en plus polyvalent et, et beaucoup très psychologue* » (annexe 8, lignes 67-68).

En conséquence, malgré un choix du niveau, on retrouve encore de la souffrance dans l'exercice de la fonction.

Au niveau de l'étude graphémique plus particulièrement, elle maîtrise cet enseignement car elle a de l'expérience en CP mais elle remet souvent en question ses compétences : « *je maîtrise l'étude graphémique mais je pense que 4 c'est la perfection et que ce n'est pas mon cas* » (annexe 8, lignes 152-153). Elle enseigne l'étude graphémique en utilisant des ateliers, des jeux : il y a *« une petite excitation* » (annexe 8, ligne 187) au départ. « *On tente quand même beaucoup de choses* » (annexe 8, lignes 89), « *j'essaye quand-même de renouveler justement pour éviter la lassitude aussi* » (annexe 8, lignes 169-170). On ressent donc du plaisir à l'origine mais vite effacé par une démarche scientifique d'essai-erreur, de remise en cause et d'ennui. D'ailleurs elle exprime une certaine fatigue : « *je commence peut-être à fatiguer un petit peu au niveau du niveau. Peut-être un besoin de changement...* » (annexe 8, lignes 158-159). Elle dit avoir été dans la souffrance plus tôt dans l'année (annexe 8, lignes 196-197).

En conclusion, l'étude graphémique reste une expérience à l'origine positive mais qui devient pénible plus les années passent.

Elle pratique l'inclusion depuis 8 ans avec au moins un élève par an, parfois 2. Elle se sent familière du handicap au travail. Elle a toujours accepté l'inclusion : « *j'ai jamais rechigné à, à prendre les, les enfants d'ULIS* » (annexe 8, lignes 111-112) ; mais « *ne fais pas des miracles* » (annexe 8, ligne 112). Elle s'attache aux élèves inclus. Elle parle d'enfant et non

d'élève, il y a une forte dimension affective. Cependant, elle laisse transparaître des difficultés et de la frustration par rapport à l'inclusion au niveau des apprentissages : « *c'est des élèves qui peuvent être déstabilisants* » (annexe 8, lignes 115-116) ; « *il y a une déconnexion et là moi je reste impuissante en fait donc c'est frustrant* » (annexe 8, lignes 117-118) ; « *il y a des moments où ces enfants-là nous mettent face à, à notre propre incompétence quoi. On sait pas, on sait pas faire et ça c'est vachement… c'est dur, y'a des moments…* » (annexe 8, lignes 123 à 125).

L'inclusion d'élève en situation de handicap est une expérience éprouvante pour Caroline qui ne comprend pas toujours. Elle adapte le travail et a déjà fait en décroché si nécessaire. Mais elle a déjà pu aussi laisser un peu de côté avec des « moments de flottement ».

On note donc une souffrance dans le métier, dans le niveau de classe, en étude graphémique et dans l'inclusion par manque de confiance en elle principalement. Elle ne se donne pas le choix et subit car elle pense ne pas savoir/pouvoir. Caroline est donc l'enseignante qui n'a pas les clés : « *j'ai pas les clés, je suis face à une incompréhension que, que je ne comprends pas en fait et c'est, là ça peut être déstabilisant ouais.* » (annexe 25, lignes 96-97)

❖ <u>Son déjà-là conceptuel</u>

Caroline voit son métier d'enseignante comme un métier social qui met en lien avec les enfants : « *c'est pas que de l'enseignement* » (annexe 8, lignes 64-65) « *j'ai choisi la voie de l'enseignement parce que j'aimais bien aussi ce rapport avec les, les enfants* » (annexe 8, lignes 24 à 26). C'est d'ailleurs pour elle un métier où le social est de plus en plus prégnant « *moi qui voulais faire du social je trouve que on en fait de plus en plus* » (annexe 8, lignes 63-64) notamment auprès des parents, surtout des milieux défavorisés : « *la relation avec les parents alors effectivement on est en REP voilà je pense que peut-être que dans d'autres milieux c'est différent…* » (annexe 8, lignes 65-66).

Elle pense également que pour enseigner en maternelle, il est préférable d'être parent et de connaître des comptines : « *peut-être parce que j'étais pas mère à l'époque donc je connaissais aucune comptine* » (annexe 8, ligne 32). Les programmes ne sont « *pas assez précis* » (annexe 8, ligne 35), n'en déplaise aux collègues (annexe 8, ligne 38).

Elle exprime qu'exercer en CP dédoublé donc avec un effectif à 15 maximum, n'est pas le même travail qu'enseigner en CP ordinaire : « *ça peut être intéressant de travailler justement autrement* » (annexe 8, ligne 55).

Pour elle, quand on veut faire quelque chose, on doit se former : « *si c'est vraiment ce que j'avais envie de faire, j'aurais fait une formation* » (annexe 8, lignes 236-237). Or elle estime n'être pas formée, pas aidée par son institution « *je suis pas du tout formée. Je connais rien !* » (annexe 8, ligne 259). Donc elle ne peut pas bien faire les choses qui lui sont demandées, imposées. C'est pourquoi elle ne s'inclut pas dans « *les professionnels de la pédagogie* » (annexe 8, ligne 205) qui font référence à l'institution. Elle est soumise à cette institution puisqu'elle suit les préconisations et n'a pas d'autre choix que la tolérance : « *je la tolère parce que j'ai pas le choix* » (annexe 8, lignes 227-228)

De plus, elle conçoit les élèves comme « *des enfants, peut-être de moins en moins intéressés* » (annexe 8, lignes 72-73) aujourd'hui, ayant vécu « *le confinement* » (annexe 8, ligne 74), manquant de « *sollicit[ation] certainement à la maison* » (annexe 8, ligne 73) et de « *motivation* » (annexe 8, ligne 74). Les élèves ont donc évolué, changé entre son entrée dans le métier et aujourd'hui. Cependant, une chose semble demeurer, elle parle d'enfant et non d'élève car elle met de « *l'affect dedans. Elève c'est peut-être plus distant pour [elle]* » (annexe 8, ligne 277-278). Ce métier semble donc nécessiter une grande part d'affect pour elle.

Pour l'étude graphémique, elle ne voit pas de différence entre les deux entrées au niveau des élèves : « *au niveau des enfants je vois pas tellement de différence entre le graphème et le phonème, quoi l'entrée en tout cas.* » (annexe 8, lignes 81-82). En revanche, pour elle, en tant qu'enseignante, cette nouvelle entrée a fait évoluer ses pratiques. L'entrée par le graphème permet « *de brasser, de revenir, de faire des allers-retours* » (annexe 8, lignes 83-84) entre l'écriture et la lecture. Elle est aussi persuadée de ne pas pouvoir atteindre « *la perfection* » (annexe 8, ligne 153) dans son enseignement mais l'expérience permet « *d'échapper à certains pièges ou de rebondir plus facilement* » (annexe 8, ligne 178).

Au niveau de l'inclusion scolaire, elle affirme que les élèves porteurs d'un handicap « *peuvent être déstabilisants* » (annexe 8, ligne 116) et que le manque de formation sur le handicap empêche une meilleure inclusion. La difficulté face à l'inclusion met l'enseignant face à son « *incompétence* » (annexe 8, ligne 124) professionnelle. Si l'élève est inclus dans une matière, c'est qu'il « *en est capable* » (annexe 8, ligne 132), l'enseignant d'ULIS en est garant (annexe 8, ligne 135). Il y a donc une importance de la matière d'inclusion : « *ça dépend aussi dans quoi est intégré l'enfant.* » (annexe 8, ligne 253). De plus, il y a « *une*

relation différente » (annexe 8, lignes 240-241) avec les élèves en situation de handicap : « *je m'y suis attachée.* » (annexe 8, ligne 242)

Elle pense également que certes l'enseignant n'a pas à connaître le handicap de l'élève mais cela l'aiderait dans la prise en charge : « *les enfants d'ULIS, on… d'un côté on n'a pas à le savoir mais on connaît pas le, leur handicap* » (annexe 8, lignes 263-264). Il y a donc une ambivalence sur cet aspect. Elle ne se considère pas assez proche professionnellement du médical mais savoir lui permettrait de mieux inclure.

Enfin, dans sa conception, un élève en inclusion a deux classes : sa classe de référence et l'ULIS. Il appartient aux deux groupes : « *c'est sa classe d'ULIS et sa classe de CP. Voilà pour moi, il y a en 2* » (annexe 8, lignes 295-296).

Les conceptions de Caroline sont très liées à son expérience. Son métier et sa pratique ont évolué mais l'affect reste un fil rouge dans sa profession.

❖ <u>Son déjà-là intentionnel</u>

Caroline avait l'intention de travailler dans le social. Elle était attirée par le travail auprès de tout jeunes enfants mais aujourd'hui elle n'en a pas du tout envie : *« maintenant je me verrai pas avec les tout-petits* » (annexe 8, lignes 39-40).

Elle « *sui[t] les instructions* » (annexe 8, ligne 79) officielles et écoute « *les professionnels de la pédagogie* » (annexe 8, ligne 205) « *parce qu'[elle n'est] pas une experte* » (annexe 8, ligne 80) : elle veut passer par le graphème pour entrer dans l'étude du code. « *Ma première intention c'est qu'ils repèrent le, le graphème, qu'ils associent le son et puis bah surtout qu'ils mémorisent pour pouvoir le réinvestir* » (annexe 8, lignes 102-103) en lecture compréhension. Mais elle cherche une certaine émancipation, un éloignement de l'institution : « *j'essaye de m'émanciper par, par des ateliers, par des jeux, par des choses* » (annexe 8, lignes 206-207).

Elle dit avoir l'intention d' « *expériment[er]* » (annexe 8, ligne 80) cette nouvelle entrée et pour cela elle veut *« faire des aller-retours* » (annexe 8, ligne 84) entre l'écriture et la lecture. Elle a l'intention de travailler en ateliers mais aussi de s'adapter aux besoins de ses élèves : retour à une méthode plus traditionnelle. Je note une certaine contradiction dans ses paroles à ce propos. Elle est enthousiaste à l'idée de mettre les élèves en ateliers mais ne peut pas le faire cette année à cause du profil de la classe. Un semblant de frustration semble prendre naissance ici : « *l'année dernière, on marchait beaucoup en ateliers. Cette année euh, on a*

chan… j'ai changé mon, mon fusil d'épaule […] là pour le moment c'était pas possible. […] on faisait quand même des ateliers en début d'année mais […] c'était un petit peu contraignant. […] Et puis au fur et à mesure bah on a essayé de euh, de réduire pour finir par une approche un peu plus classique, voilà. » (annexe 8, lignes 89 à 96). Cette prise de parole sonne comme un aveu d'échec et est teintée de déception.

C'est sans doute pourquoi elle veut faire des essais, s'adapter, faire différemment, travailler en décroché, individualiser. Elle veut faire au mieux : « *j'expérimente* » (annexe 8, ligne 80), « *on tente beaucoup de choses* » (annexe 8, ligne 89), « *j'essaye de renouveler un petit peu tous les ans* » (annexe 8, ligne 168), *« il y a de nouveaux ateliers, des nouveaux jeux* » (annexe 8, ligne 186). Ces envies mettent en avant son besoin d'être formée, de voir des nouveautés, du changement. Elle a une curiosité professionnelle qu'elle tente d'assouvir : « *c'est jamais parfait donc mais euh en tout cas il y a la volonté je pense, de vouloir faire au mieux* » (annexe 8, lignes 249-250), « *ce qui me plairait […]c'est d'avoir peut-être une fois la possibilité de venir voir ce qui se passe dans la classe de l'élève. […] je serai curieuse de, de voir un peu comment l'enseignant fonctionne* » (annexe 8, lignes 285 à 289).

Enfin, lorsqu'elle inclut, son premier objectif est la socialisation, l'intégration au groupe classe puis viennent les apprentissages adaptés : « *mon objectif c'est que l'enfant soit inclus dans la classe […] que ça soit aussi sa classe je dirai que c'est mon premier [objectif].* » (annexe 8, lignes 129 à 131), « *s'il y a une inclusion […] c'est que l'enfant est capable donc euh…, donc on fait différemment* » (annexe 8, lignes 131 à 133). Elle n'est pas opposée à l'inclusion mais elle n'a pas non plus l'intention de travailler uniquement avec des élèves en situation de handicap : « *si vraiment j'avais une envie de travailler avec que des enfants [en situation de handicap], je travaillerai qu'avec des enfants porteurs de handicap* » (annexe 8, lignes 238 à 240).

Caroline a des intentions qu'elle exprime clairement. Elle veut avoir des possibilités d'essayer des choses et adopte une démarche scientifique pour cela de l'essai-erreur. Elle tente et échoue avec frustration, ou réussit avec l'envie de faire encore mieux. Ses intentions servent toujours sa curiosité professionnelle.

Synthèse du déjà-là décisionnel de Caroline

Déjà-là expérientiel	Caroline est une enseignante qui a de l'expérience mais qui manque de confiance en ses compétences. Elle remet régulièrement en cause son travail, ne se met pas en avant et accepte en subissant les décisions extérieures. Cela génère une certaine souffrance professionnelle. Elle est l'enseignante qui « *n'a pas les clés* » et peut donc être déstabilisée.
Déjà-là conceptuel	Elle considère énormément l'affect pour ses élèves dans son métier. C'est sans doute la seule chose qui n'a pas changé en plus de 20 ans de carrière. Le métier a évolué vers plus de social, l'apprentissage de la lecture change régulièrement, les élèves ne sont plus les mêmes. La formation est essentielle à la réussite de l'enseignement et de l'inclusion.
Déjà-là intentionnel	Elle a pour intention de suivre les préconisations d'une institution à laquelle elle ne veut plus appartenir car elle n'a pas le choix. Elle est donc passée à l'étude graphémique et inclut volontiers dans sa classe. Elle a une curiosité professionnelle qui lui permet de s'approprier et bénéficier des nouveautés qui lui sont imposées.

Fig. 8 – Tableau synthétique du déjà-la décisionnel de Caroline

6.2.1.2 L'épreuve de Caroline

❖ Contexte :

L'épreuve s'est déroulée deux semaines après l'entretien ante d'accès au déjà-là décisionnel. Durant ce laps de temps, Caroline m'a envoyé ses fiches de préparations (annexe 5) pour les trois séances que j'ai observées. Lorsque les observations commencent, je n'ai donc pas encore traité les données recueillies. J'ai tout de même eu le temps de lire avec attention les documents transmis et connais donc le déroulé des séances qui vont m'être présentées.

Durant la captation vidéo de la première séance, un problème technique a généré la perte de plusieurs minutes d'enregistrement vidéo. Par conséquent, j'ai utilisé l'enregistrement audio embarqué pour traiter les données. La caméra a donc changé d'orientation afin de pouvoir reprendre la captation vidéo. Afin de m'assurer du bon enregistrement de la seconde séance, j'ai commencé la captation au même endroit que la veille mais je l'ai déplacé durant la séance pour avoir une meilleure prise de vue.

Après chaque séance, j'ai immédiatement pris des notes à chaud. Les entretiens à chaud ont été réalisés sur les temps de pause méridienne ou sur des temps de récréation. Ces données m'ont permis d'enrichir mes propos durant l'entretien de supervision qui a été réalisé deux semaines après la dernière séance observée.

Au cours de l'épreuve, Caroline était en didactique ordinaire et étant une de mes collègues avec qui je travaille souvent, ma présence n'a que peu perturbé les élèves durant les séances. Je leur ai simplement expliqué la présence de la caméra et ils ont pu poser leurs questions librement juste avant la première captation.

❖ <u>Un synopsis au regard de mes analyseurs :</u>

Le synopsis des séances observées (annexe 12) permet de se rendre compte du déroulement de chaque séance. Je note que les séances observées respectent le déroulé proposé dans les fiches de préparation communiquées.

Numérotation	Phase de la séance			Activité de l'enseignant							Observation des élèves		Elève cible		Enjeux de savoir	
N° séance et partie	Repère Chrono (vidéo)	Durée de la phase	Chronogénèse	Moments didactiques	Activités de l'enseignante	Temps de parole enseignante	Adressage	Outils et médias mobilisés	Déplacements	Proxémies	Activités des élèves	Conformité aux moments didactiques	Activité de l'élève	Conformité aux moments didactiques	Savoir réellement enseigné	Disciplinaires/inter et transdisciplinaires
S1-P1	00:00:40	00:00:40	Introduction de la séance	Définir	explique qu'un nouveau son va être étudié, consigne : lire le texte projeté et trouver ce son	00:00:24	Classe	Tableau	se déplace du tableau au bureau puis passe derrière le groupe 1	Sociale	écoutent, regardent le tableau s'allumer	oui	écoute, regarde le tableau	oui	Consignes	Ecoute Compréhension et respect des consignes
S1-P1	00:03:41	00:02:59	Lecture individuelle	Dévoluer	observe les élèves, écoute leur lecture, demande à une élève si elle a fini	00:00:02	Elève	Tableau	va au fond de la classe hors champ, passe dans les rangs, s'assoit sur le banc 1 près du groupe 1, se déplace jusqu'au groupe 3, passe hors champ au fond de la classe, s'approche du groupe 2, retourne hors champ dans le fonc de la classe, se place près de l'élève cible, va au bureau	Sociale	lisent le texte projeté au tableau soit dans leur tête, soit à voix semi-haute, attendent quand ils ont fini	oui	lit le texte projeté au tableau	oui	Lecture personnelle, isoler un son (phonème)	Lecture : phonologie
S1-P2	00:14:34	(00:10:53 moins 00:01:09) soit 00:09:44	Lecture collective	Définir, Dévoluer, Réguler, Institutionnaliser	distribue la prise de parole, suit la lecture avec son doigt au tableau en guidant si difficulté (mise en avant des sons complexes au feutre), relit après l'élève lecteur, demande l'aide de la classe pour certains mots, différencie la lecture pour deux de ses élèves les plus en difficulté en relisant et demandant des petits mots à chacun.	00:01:53	Classe et élèves	Tableau	se déplace devant le tableau, (part en fond de classe hors champ et revient au tableau car passage du cahier de présence : interruption de 00:09:00 à 00:10:09)	Sociale	l'élève interrogé lit le bout de texte proposé par l'enseignante, les autres écoutent et regardent le tableau, lèvent la main pour participer, aide à lire des mots, répondent aux questions, les élèves en grosse difficulté lisent uniquement des petits mots dans le cadre d'une relecture	oui	écoute et regarde le tableau, lève la main pour participer, aide à lire un mot, lit son bout de texte	oui	Lecture à voix haute, décodage approche graphémique	Lecture : décodage
S1-P3	00:20:43	00:06:09	Compréhension de texte	Définir, Réguler, Institutionnaliser	donne la consigne : écouter bien l'histoire pour répondre aux questions de compréhension, lit le texte et interroge, accueille une élève de CM1 en inclusion	00:02:29	Classe	Tableau	reste au tableau, puis s'assoit sur le banc 1 hors champ	Sociale	ferment les yeux à la demande de l'enseignante, écoutent le texte lu par l'enseignante, répondent à des questions de compréhension et de lexique, arrivée d'une élève de CM1 non francophone et non lectrice en inclusion	oui	ferme les yeux à la demande de l'enseignante, écoute le texte lu par l'enseignante	oui	Compréhension d'un texte lu, lexique, grammaire	Maîtrise de la langue : aspects lexicaux (compréhension et vocabulaire) et grammaticaux (la phrase)
S1-P4	00:22:10	00:01:27	Recherche du son étudié	Définir, Réguler, Institutionnaliser	donne la consigne : trouver le son qui se répète dans le texte, relit le texte,	00:00:58	Classe	Tableau	est assise sur le banc 1 hors champ, se place devant le tableau, s'approche de la table d'appui et repart au tableau	Sociale	écoutent, lèvent la main pour répondre	oui	écoute	oui	Trouver le son qui se répète, phonème	Phonologie
S1-P5	00:22:51	00:00:41	Entourer les graphies	Définir	donne la consigne : venir entourer les mots où on entend le son [e], lance l'activité	00:00:20	Classe et élèves	Tableau	est devant le tableau	Sociale	écoutent et lèvent la main	oui	écoute et lève la main	oui	repérer le son travaillé dans un mot, phonème	Phonologie

Fig. 9 – Extrait du synopsis des séances de Caroline

- La chronogénèse

Les différentes phases des leçons ont ainsi été répertoriées. Ainsi la première séance qui a duré 1h22 compte 13 périodes. La deuxième séance a duré 41 minutes et compte 4 parties. Enfin, la dernière séance a duré 1h32 et compte 7 épisodes. Je remarque ainsi que la première séance est ponctuée de nombreux moments assez courts pour introduire le nouveau graphème tandis que la dernière séance est constituée de moments beaucoup plus longs pour poser les apprentissages.

- Les moments didactiques (annexe 16)

Les différents moments didactiques des séances ont ensuite été mis en avant, comptabilisé et un graphique a pu être réalisé.

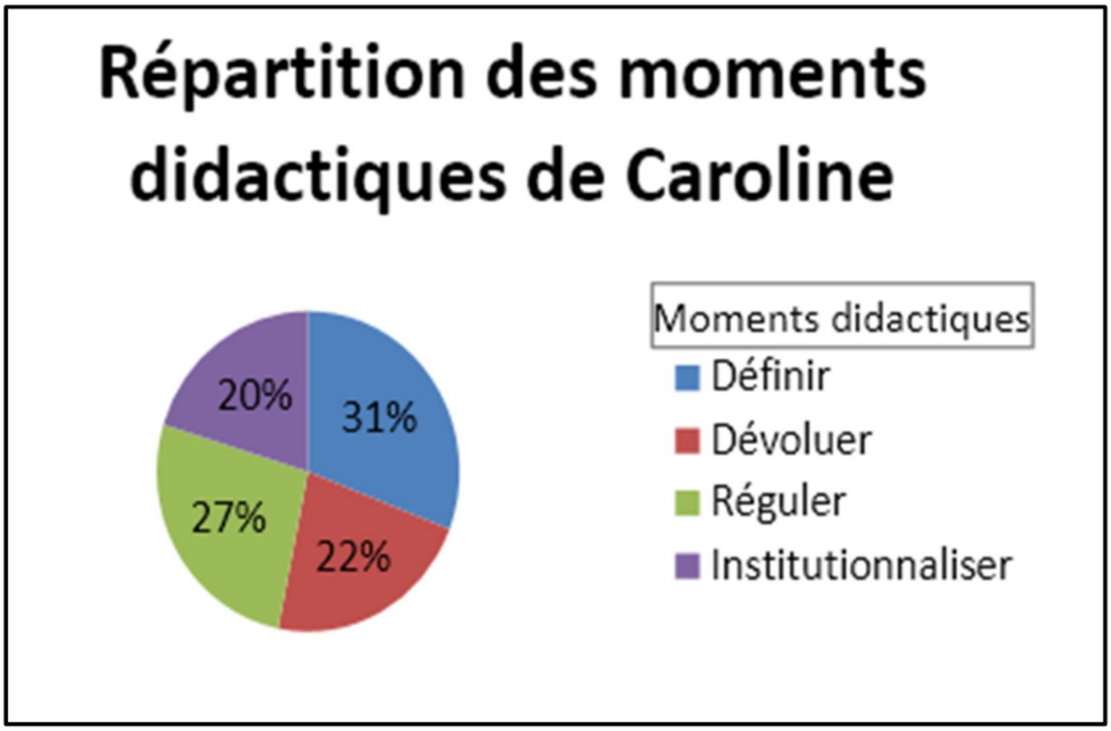


Fig. 10 – Moments didactiques des séances de Caroline

Il apparaît ainsi que Caroline est une enseignante qui partage son enseignement plutôt équitablement entre les différents moments didactiques. Son enseignement peut donc être qualifié d'équilibré. Caroline sait répartir son temps entre la transmission des consignes, le lâcher-prise quand il faut pour dévoluer, ses interventions pour réguler, et sa présence pour institutionnaliser.

- L'activité des élèves et de l'élève cible

J'ai également cherché à voir si les élèves et plus particulièrement l'élève cible étaient en conformité avec les moments didactiques proposés par l'enseignant.

Durant la première séance, les élèves apparaissent tous en conformité avec les moments didactiques de Caroline à l'exception d'une fois pour l'élève cible. En effet, elle commence l'activité individuelle alors que l'enseignante demande l'attention au tableau pour bien définir la tâche.

Durant la seconde séance, tous les élèves respectent les moments didactiques.

Enfin, durant la troisième et dernière séance, les élèves ne répondent pas tous de manière conforme aux moments didactiques proposés. Dès le début de la séance, l'élève cible est

dispersée et doit être remobilisée par l'enseignante. Ensuite, les autres élèves ne sont pas toujours attentifs lors d'une phase d'institutionnalisation au tableau. Enfin, certains ne réalisent pas la tâche durant un temps de dévolution.

Pour conclure, la plupart du temps les élèves sont en conformité avec les moments didactiques proposés par Caroline. Il s'agit donc d'une classe qui entre dans les apprentissages et qui est donc au travail.

- Les temps de parole et interactions (annexe 16)

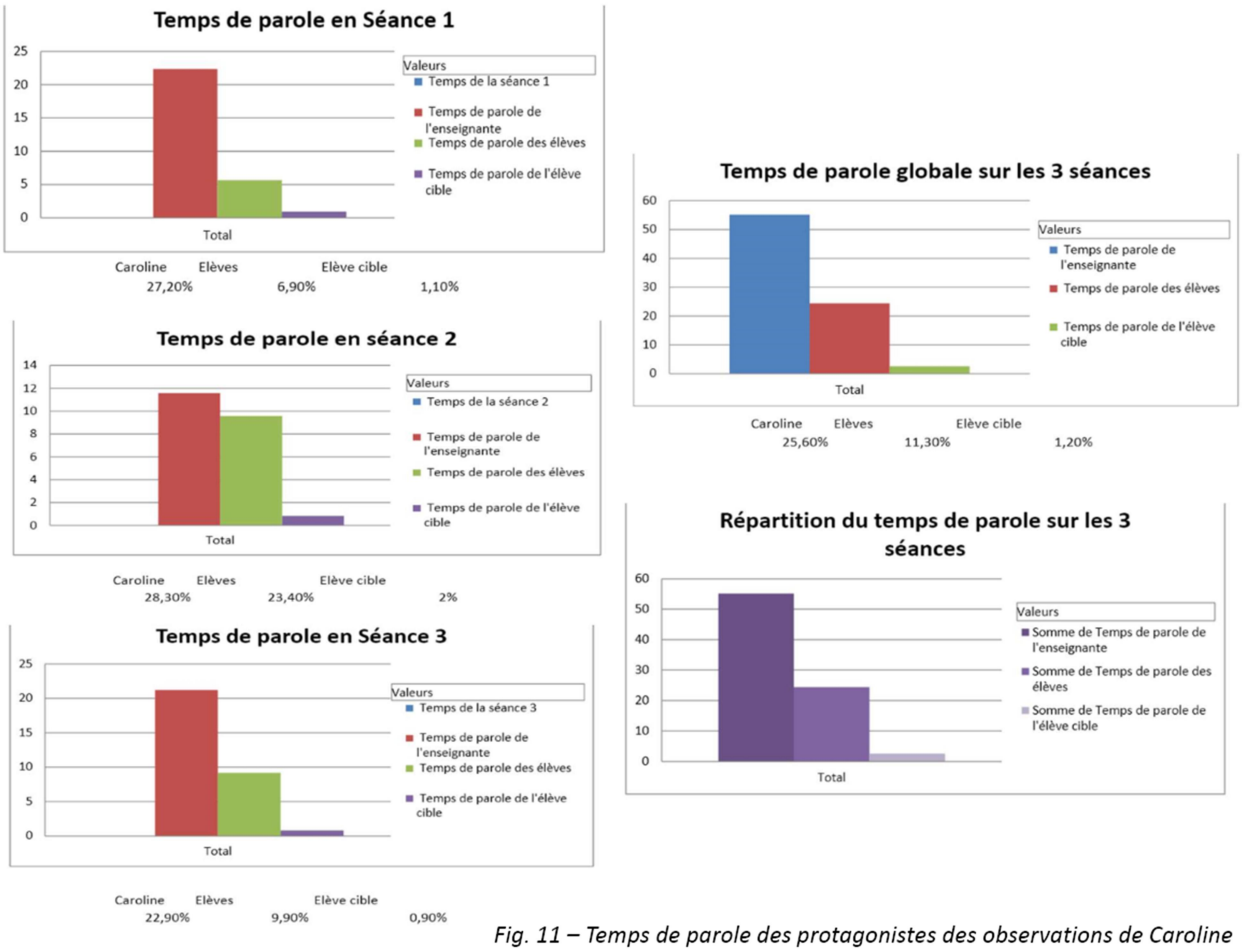


Fig. 11 – Temps de parole des protagonistes des observations de Caroline

Caroline est une enseignante modérément présente verbalement. En effet, elle s'exprime en moyenne durant 23% du temps d'une séance tandis que les élèves s'expriment en moyenne 10% du temps. L'élève cible s'exprime quant à lui peu avec moins d'1% du temps d'une séance. On sent ainsi la dévolution mise en place par l'enseignante mais du coup un manque de parole de l'élève cible qui est noyé dans les paroles des autres.

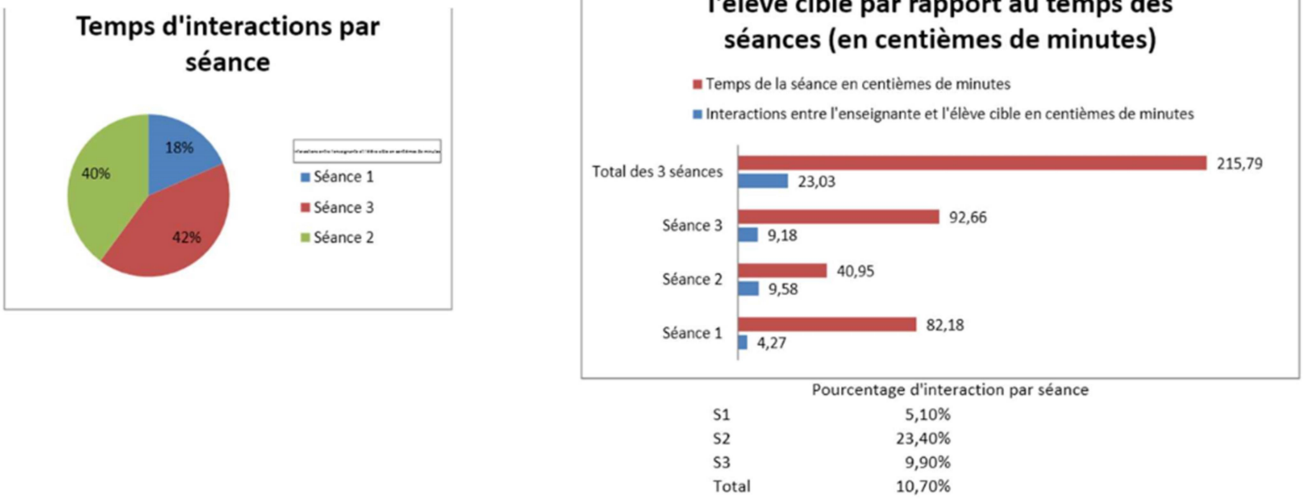


Fig. 12 – Temps d'interactions entre l'enseignante Caroline et l'élève cible

Caroline interagit en moyenne 11% du temps des séances auprès de l'élève cible, sachant qu'elle est intervenue principalement auprès de lui sur la deuxième et la troisième séance.

- Proxémie (annexe 16) et locogrammes (annexe 13)

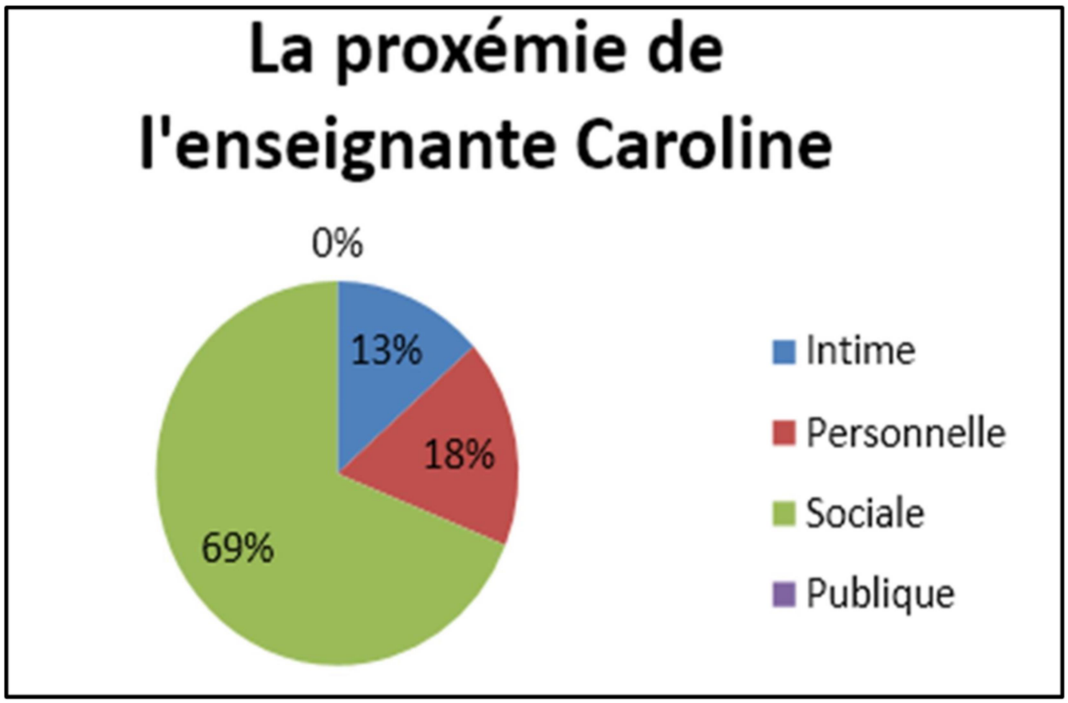


Fig. 13 – Proxémie de Caroline au cours des séances observées

La plupart du temps, elle adopte une distance sociale dans ces relations aux élèves (quasiment 70% de ses relations aux élèves). Les 30% restant regroupe des relations à

distance personnelle et intime (temps d'individualisation). Elle est donc dans un enseignement assez frontal mais qui sait lâcher-prise.

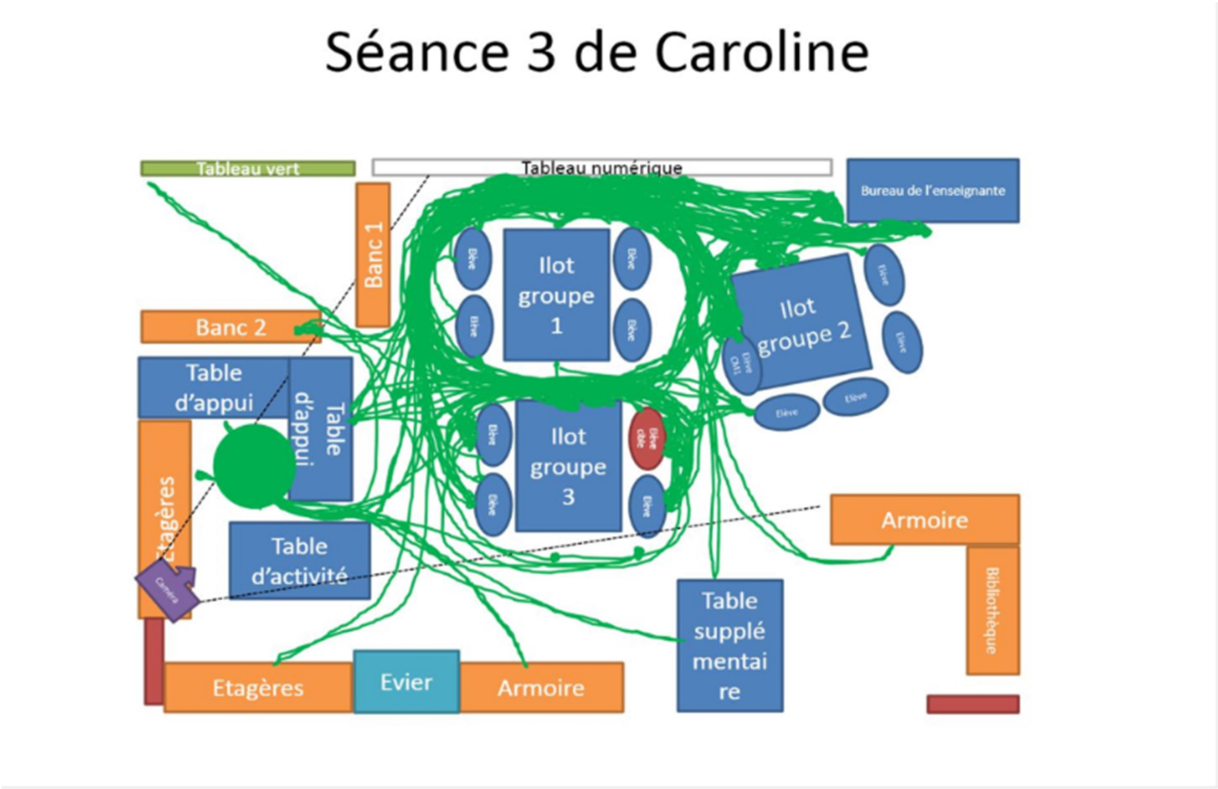


Fig. 14 – Locogramme de la séance 3 de Caroline, représentatif des séances observées

D'après les locogrammes réalisés (annexe 13), Caroline est une enseignante assez mobile mais qui a des zones d'arrêt régulières. Elle est souvent située sur la table d'appui ou devant le tableau. Elle tourne très régulièrement autour des tables et s'oriente souvent vers le groupe 3, en délaissant un peu le groupe 2.

- Les enjeux de savoir (annexe 16)

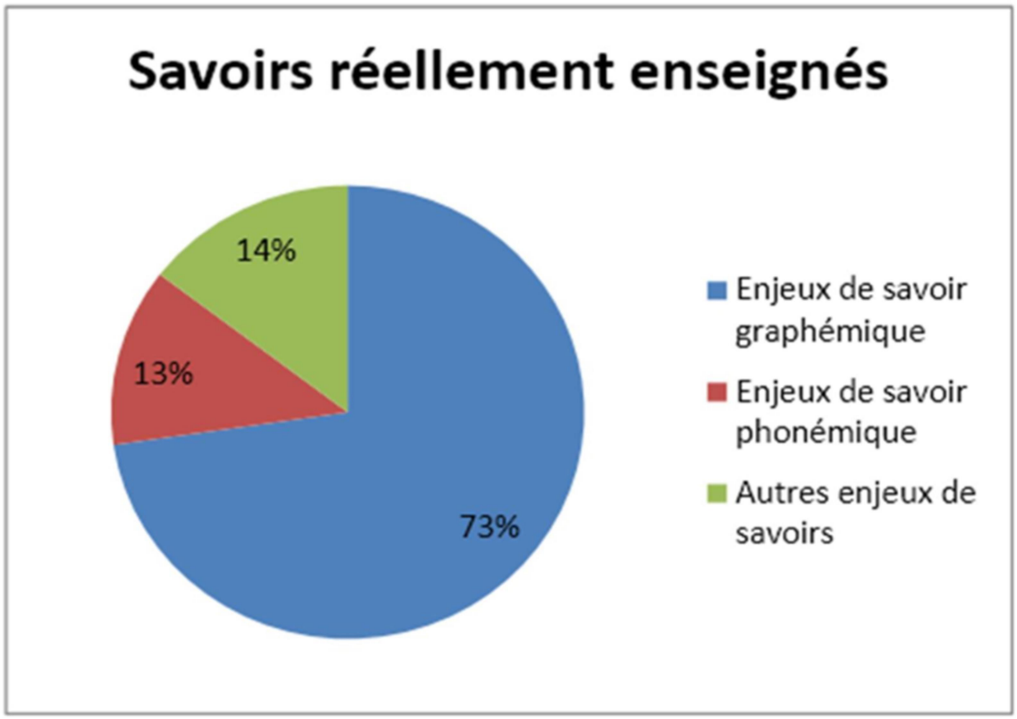


Fig. 15 – Enjeux de savoirs réellement enseignés

Caroline enseigne l'étude graphémique à 73% des savoirs réellement enseignés sur ses trois séances. Cependant, elle entre par le graphème 1 fois sur les 3 séances. Elle remplit donc partiellement ses intentions initiales, l'entrée graphémique.

❖ <u>Profil de l'enseignante :</u>

Tous ces éléments me permettent de dresser le profil de l'enseignante qu'est Caroline. Ainsi elle apparaît comme une enseignante qui départit son enseignement en différents épisodes selon la phase d'apprentissage dans laquelle sont ses élèves.

Elle répartit de façon harmonieuse les différents moments didactiques et n'hésite pas à lâcher-prise pour placer ses élèves en dévolution. Cependant, il est à signaler beaucoup de moments d'individualisation pour les élèves à besoins éducatifs particuliers qui pourraient contrebalancer cette idée. En effet, à individualiser autant, Caroline rend sa présence indispensable pour ces élèves qui attendent son aide et sa validation pour poursuivre sans même tenter seuls.

Les temps de parole appuient cependant l'idée de la mise en place de situations a-didactiques. En effet, Caroline s'exprime un temps assez limité pour laisser place à l'activité de ses élèves. Cependant, cela ne développe pas plus que cela leur propre temps de parole qui

reste assez faible malgré les temps laissés pour travailler en groupe. Le travail reste donc très individuel dans la classe de Caroline qui est très silencieuse.

Ses interactions avec l'élève en situation de handicap montrent qu'elle intervient auprès de lui lors des deux dernières séances, celles d'approfondissement des apprentissages. En effet, durant la première séance, celle de découverte, Caroline est plus distante avec l'élève cible comme pour lui laisser un espace de liberté avant de reprendre les choses en main.

D'ailleurs, ses déplacements et sa proxémie indiquent qu'elle se déplace beaucoup et s'adresse plutôt de loin aux élèves, de manière plutôt frontale. Cependant, ces propos sont à nuancer car elle s'arrête régulièrement près des élèves à besoins éducatifs particuliers et sur les temps d'individualisation où elle devient immobile et dans un rapport plus personnel.

Enfin, les savoirs réellement enseignés sont majoritairement ceux liés à l'étude graphémique mais je note tout de même la présence de plusieurs autres enjeux de savoirs de type grammaticaux, lexicaux, orthographiques… durant ces séances.

En conclusion, Caroline est une enseignante qui équilibre sa présence et ses interventions mais qui peine à faire travailler ses élèves en groupe du fait de la mise en place d'une individualisation forte pour les élèves les plus en difficulté.

6.2.1.3 L'après coup de Caroline

Trois mois se sont écoulés entre la dernière observation et ce dernier entretien. J'ai côtoyé ma collègue Caroline sans dire un mot sur mon avancement dans la recherche même si parfois cela pouvait être très tentant.

On se retrouve donc à ma demande un soir après la sortie des élèves dans sa classe pour faire le point sur cette expérience.

J'arrive donc avec mes énoncés hypothétiques (annexe 24) au regard des tensions que j'ai pu observer. Je les ai regroupées sous trois grands thèmes reprenant les différents éléments de ma recherche et les mis à l'épreuve avec les paroles recueillies de Caroline.

- ❖ <u>L'étude graphémique :</u>

Mes hypothèses se vérifient dans l'après-coup.

Il y a chez Caroline un manque à savoir au regard de l'enjeu de savoir. En effet, elle fait des confusions, mélange entre l'entrée phonémique et graphémique durant l'épreuve (annexe 12). Lors de l'entretien d'après coup, elle mêle encore à la fois le vocabulaire de l'entrée phonémique et graphémique : « *sons* »/« *graphèmes* ». Le logiciel TROPES indique trois

occurrences du mot « *sons* » alors qu'elle veut parler de graphème (annexe 26). Elle s'autocorrige même une fois en début d'entretien puisqu'elle sait que je viens lui parler d'étude graphémique : « *on doit faire 14 ou 16 sons, graphèmes pardon* » (annexe 25, ligne 60). De plus, elle remet souvent en cause la structure de ses séances, sa manière de faire : « *il aurait peut-être fallu quand-même les continuer* » (annexe 25, lignes 28-29), « *là je m'étais dit, on arrête et peut-être que c'est trop tôt. J'aurais dû certainement continuer un peu plus* » (annexe 25, lignes 32-33), « *on essaye un petit peu de tâtonner* » (annexe 25, lignes 72), « *est-ce que c'est […] l structure de ma séance qui a fait que y avait moins de dialogue* » (annexe 25, ligne 227). Enfin, elle exprime une véritable plus-value à entrer plus rapidement dans l'écriture, ce qu'elle ne faisait pas avant et qu'elle semble découvrir : *« Bah moi je, oui ce passage à l'écrit euh je me suis rendu compte quand même que pour certains ça aidait bien de, voilà de le faire à l'aveugle, enfin se le représenter, se représenter le son. Avant, euh je faisais le son, on faisait la fiche d'exercices et l'écriture je la faisais beaucoup plus tard et je me suis rendu compte qu'en l'incluant presque au début ça aide quand même à l'intégration pour euh, alors pas pour tous mais que, je trouve quand même que ça aide à la mémorisation. »* (annexe 25, lignes 76 à 81)

De plus, je note bien un manque de formation et d'accompagnement par son institution dans ces propos. Elle découvre grâce à la pratique, l'empirique et non grâce à la formation et la hiérarchie : « *on nous demande maintenant de passer aussi par le graphème* » (annexe 25, ligne 27), « *ça serait, je pense plus judicieux de le faire, de scinder les séances* » (annexe 25, lignes 57-58), « *on essaye quoi, on essaye que le son soit intégré par différents moyens* » (annexe 25, lignes 70-71), « *ça va être un petit peu au , au feeling, aux sensations* » (annexe 25, lignes 140-141)

De même, je constate qu'elle compense son manque à savoir en revenant régulièrement à une entrée phonémique (annexe 12). De fait, elle regrette d'avoir arrêté les ateliers, elle semble encore chercher sa pratique *: « Euh on a arrêté les, euh on faisait des ateliers avant et euh avec du recul je me dis qu'en les, il aurait peut-être fallu quand même les continuer. Là on est rentré un petit peu dans, dans des séances un peu plus standards, classiques et avec du recul en réa, j'aurais peut-être dû réadapter les ateliers. On les avait faits pour le premier trimestre, on les avait réadaptés à chaque période et là je m'étais dit, on arrête et peut-être que c'est un peu trop tôt. J'aurais dû certainement continuer un peu plus. »* (annexe 25, lignes 27 à 33).

Enfin, l'arrivée de l'écriture plus tôt dans ses séances est vraiment ce qui lui plait dans cette nouvelle approche. Elle donne une importance aux gestes qui peuvent permettre la

mémorisation pour certains *: « Alors après oui on essaye quoi, on essaye que le son soit intégré par différents moyens donc il y a des enfants ça va être effectivement plus en regardant tout simplement, d'autres en passant par l'écrit, donc on essaye un petit peu de tâtonner et de donner à chaque enfant un moyen de, d'intégrer le son qu'on va, qu'on va étudier.* » (annexe 25, lignes 70 à 73).

❖ La vision de l'inclusion :

Mes hypothèses se vérifient à nouveau dans l'après-coup.

Caroline favorise la socialisation des élèves en inclusion. « *effectivement au début où euh j'essaye vraiment que l'enfant soit… quoi soit dans sa classe* » (annexe 25, lignes 103-104). Mais en même temps, elle individualise un maximum et ne facilite pas les prises de parole. « *Alors sur les sons, oui il y a beaucoup d'individuel* » (annexe 25, ligne 115). Même s'il y a bien des phases de dévolution importantes dans ses séances, la classe reste silencieuse. « *on avait beau leur mettre du matériel, même les dominos, quand ils devaient travailler ensemble ça devenait du, très vite de l'individuel* » (annexe 25, lignes 119 à 121), « *le travail en groupe est quoi, est très difficile je trouve sur la découverte d'un son.* » (annexe 25, lignes 122-123).

Elle redonne la même définition de l'inclusion comme l'intégration au groupe classe, puis après arrivent les apprentissages mais elle poursuit l'individualisation avec les EBEP jusqu'au cours particulier pendant 10min voire ¼ d'heure. Les interactions sociales deviennent donc impossibles. « *c'était presque un cours à un moment où pendant 10 minutes, ¼ d'heure, c'est un cours ouais un cours individuel quoi*. » (annexe 25, lignes 278-279)

Elle réitère ses difficultés dans son enseignement lorsqu'elle est en position de non sachant : *« je peux rencontrer des difficultés à, dans, dans mon enseignement parce que y a des moments je suis face à des difficultés et c'est difficile pour moi de, d'y remédier[…] j'ai pas les clés, je suis face à une incompréhension que, que je ne comprends pas en fait et c'est, là ça peut être déstabilisant ouais. »* (annexe 25, lignes 93 à 97). Un impossible à supporter se dessine avec cette position de non sachant qui la déstabilise.

❖ La gestion de classe :

Mes hypothèses se vérifient encore dans l'après-coup.

Elle dit tolérer le bruit dans la classe mais tout de même minime : *« Alors la dernière fois, il y avait du bruit mais ça travaillait ensemble, ça ne me pose pas de problème. A partir du moment où ça reste euh… Mais c'est quand même la première année où j'ai une classe quand*

même très, très calme quoi. Je dis pas que les années précédentes mais il y avait quand même toujours un petit brouhaha. Et alors je tolère enfin, et je pense que bon je peux tolérer du bruit. Pas énormément effectivement mais pas à avoir 50 min de… Quoi c'est très rare quand même d'avoir un silence total. » (annexe 25, lignes 199 à 204)

Mais elle est aussi gênée par le silence : *« Donc mon rapport au silence cette année m'a gêné quoi. Ça m'a gêné euh l'inaction à lire et l'inactivité de, des enfants. Parce que très souvent je alors je m'… Me sentant un peu seule par rapport à mes questions je pensais parler plus pour combler ce silence et je me rends compte que bah je parle pas non plus quoi »* (annexe 25, lignes 204 à 208).

Ces deux positions paradoxales laissent apparaître un impossible à supporter lié au bruit et à la parole. D'ailleurs les temps de parole la perturbent énormément sur l'entretien d'après coup. Il y a, selon le logiciel TROPES, 4 occurrences du verbe « perturber » et elle va revenir sur ce thème jusqu'à la fin de l'entretien malgré le changement de sujet.

Enfin, la table d'appui lui sert à avoir un regard sur les autres élèves qui y viennent ou qu'elle interpelle pour une sanction qui n'en est pas une selon elle : « *Et ben pour, alors c'était pour avoir un regard sur lui mais effectivement, après les, les enfants les plus fragiles oui, après c'est aussi à la demande des enfants donc euh, mais là oui c'était euh, c'était pour avoir un moyen de pression et l'avoir sous le coude et puis pouvoir le stimuler le Mohamed. »* (annexe 25, lignes 236 à 239)

Ces validations d'hypothèses me permettent d'étoffer le déjà-là décisionnel de Caroline.

Ainsi, je constate pour son déjà-là expérientiel que la recherche lui permet de se poser des questions, de se remettre en cause sur ses habitudes. Elle s'en sert même pour se former, apprendre des autres : « *ça permet d'avoir un retour sur, parce qu'on est quand-même très enfermé dans une classe à part une inspection tous les X années* » (annexe 25, lignes 369-370).

De plus, elle oscille entre envie et rejet du travail en ateliers du fait de son expérience cette année. Le travail de groupe est très difficile avec cette classe et cette matière car même en ateliers il n'y a pas d'échanges. Elle remet en cause sa structure de séance.

Puis, elle travaille la compréhension en utilisant la différenciation mais n'y arrive pas toujours et ne comprend pas cela.

Elle est étonnée et consternée, même perturbée par les temps de parole des élèves et n'y trouve pas d'explications. La classe est (trop ?) calme. Le bruit de travail ne la dérange pas,

elle peut même tolérer un peu de bruit. Le silence la gêne, elle se sent seule. Elle constate que se mettre en retrait ne les fait pas plus parler.

Elle n'a aucun souvenir d'aide personnalisée lorsqu'elle était elle-même élève.

Elle a diminué l'individualisation en période 5 sauf pour 3 élèves afin de développer leur autonomie. Elle dresse un bilan positif de l'évolution de l'élève cible.

Pour son déjà-là conceptuel, elle modifie sa pratique en fonction des élèves. Mais l'apprentissage de la lettre E se fait mieux sur du long terme, tout au long de l'année. C'est une lettre qui ne pose pas de problème aux élèves.

De plus, la multiplication des apprentissages en étude graphémique est due aux instructions officielles qui imposent un rythme trop rapide. Cependant, la structure répétitive des séances aide les élèves. Il faut également mobiliser tous les sens pour favoriser la mémorisation des sons par tous les élèves.

Les interactions sont plus simples en mathématiques qu'en français selon elle.

Dans un petit groupe de classe dédoublée, les élèves devraient parler beaucoup. Mais en petit groupe dédoublé, elle peut aussi faire des cours individuels.

Enfin en ce qui concerne son déjà-là intentionnel, elle a l'intention de poursuivre avec des ateliers en les remaniant car elle aimerait plus d'interactions et moins de travail individuel. Elle avait pour intention de développer la parole des élèves en se plaçant en retrait mais comme cela ne fonctionne pas, elle se veut plus attentive aux temps de parole des élèves par la suite.

Elle souhaite poursuivre l'approche graphémique en continuant à mêler écrit et lecture. Elle prévoit la différenciation sur les fiches d'exercices mais improvise les adaptations en fonction des besoins sur l'instant. La table d'appui lui sert à aider les EBEP et à avoir un œil sur ceux qui n'arrivent pas à s'y mettre. Elle n'a aucune vocation à sanction.

Les élèves viennent librement à la table d'appui mais elle met en place une diplomatie permettant que ceux qui en ont besoin y viennent d'eux même. Elle dévoile ainsi une liberté déguisée.

Enfin, elle est attentive à l'avenir de ses élèves, s'en inquiète et veut les rendre autonome. Caroline est une enseignante qui met beaucoup d'affects dans son travail.

6.2.2 Construction synchronique du cas de Caroline

Après avoir dressé le portrait du déjà-là décisionnel de Caroline, il me semble essentiel de réaliser une analyse synchronique et dynamique du cas de Caroline en la situant sur les axes en tensions de ses rapports au savoir, à l'épreuve, à l'institution et au handicap.

6.2.2.1 Son rapport au savoir

Au cours de la recherche, le placement de Caroline sur les axes en tension du rapport au savoir a évolué. Je vous présente donc son positionnement au cours des différentes étapes de la recherche ainsi que son propre auto-positionnement.

Rapport aux savoirs	Entre…	1	2	3	4	ET…	Axes en tension
Etude graphémique	Distance			X X O O		Proximité	Axe de l'expertise
	Répulsion			X O O	X	Attirance	Axe du désir
	Nouveauté		X	O O	X	Ancienneté	Axe de la rencontre

X auto-positionnement
X positionnement après analyse du questionnaire exploratoire
O positionnement après analyse de l'entretien ante
O positionnement après analyse de l'après-coup

Fig. 16 – Positionnements de Caroline sur les axes du rapport au savoir

Sur l'axe de l'expertise, Caroline a 22 ans d'expérience dont 12 en CP. L'étude du code est donc bien maîtrisée même si l'entrée est différente depuis 2018. Mais elle ne se sent pas experte et ne veut pas se situer dans la perfection. Certains élèves en situation de handicap peuvent la mettre face à sa « *propre incompétence* » (annexe 8, ligne 124). Elle exprime encore des doutes sur sa façon d'enseigner.

Il n'y a pas d'écart de positionnement en fonction des différentes étapes de la recherche. J'ai noté une oscillation entre l'entrée graphémique et phonémique, entre les termes « *sons* » et « *graphèmes* ». Elle connaît la matière mais la nouvelle entrée modifie son approche. On confirme bien le manque à savoir au regard de l'enjeu de savoir avec un mélange des deux approches. Cependant, son expérience de l'étude du code est réelle.

Sur l'axe du désir, l'enseignement au CP lui a été imposé pendant 8 ans mais c'est 4 dernières années, il s'agit d'un choix. Cependant, elle exprime une certaine fatigue et une envie de changement de niveau. Elle tente de se renouveler chaque année pour éviter la lassitude en étude graphémique.

Je ne constate pas d'écart entre son auto-positionnement et mon positionnement dans l'après coup. Ses séances sont très longues. Elle prend son temps en individualisant au maximum. Cela ne semble pas être pesant. Ces éléments impliquent qu'elle aime la matière mais ne s'y épanouit pas non plus.

Sur l'axe de la rencontre, l'étude graphémique est une entrée récente (programmes de 2018) mais Caroline n'y voit pas vraiment de différence avec l'entrée phonémique au niveau des élèves. Cela lui permet simplement plus de lien entre l'écrit et la lecture qu'elle scindait plus auparavant. Elle exprime les bienfaits de l'entrée graphémique en mettant en avant l'importance de l'écriture dans l'apprentissage du code. Elle oppose sa nouvelle pratique à l'ancienne.

Il y a un écart entre son auto-positionnement et mon positionnement dans l'après coup. Elle enseigne l'étude du code depuis de nombreuses années. Elle a des habitudes de travail. Cependant, l'entrée graphémique renouvelle sa façon de faire : l'adaptation de ses pratiques s'oppose à son langage qui reste celui de l'entrée phonémique. En conséquence, elle est dans une certaine ancienneté de la rencontre mais la nouvelle entrée bouscule ses habitudes. Cet écart est certainement dû à un manque à savoir au regard de l'enjeu de savoir qui apparaît avec des confusions entre phonologie et étude graphémique.

6.2.2.2 Son rapport à l'épreuve

De la même façon, au cours de la recherche, le placement de Caroline sur les axes en tension du rapport à l'épreuve a évolué. Je vous présente donc son positionnement au cours des différentes étapes de la recherche ainsi que son propre auto-positionnement.

Rapport à l'épreuve	Entre…	1	2	3	4	ET…	Axes en tension
Etude graphémique	Etrangeté				X X O O	Familiarité	Axe de l'expérience
	Inhibition			X X	O O	Excitation	Axe de la contingence
	Souffrance		O	X O	X	Plaisir	Axe de l'affect

X auto-positionnement
X positionnement après analyse du questionnaire exploratoire
O positionnement après analyse de l'entretien ante
O positionnement après analyse de l'après-coup

Fig. 17 – Positionnements de Caroline sur les axes du rapport à l'épreuve

Sur l'axe de l'expérience, elle se sent familière de l'étude graphémique grâce à son expérience qui lui permet d'éviter les pièges et de rebondir quand c'est nécessaire malgré le fait que cette entrée soit une nouveauté des programmes de 2018. Elle a modifié sa pratique mais en utilisant ce qu'elle faisait déjà. Elle a sacralisé l'écriture.

Je ne note pas d'écart entre son auto-positionnement et mon positionnement dans l'après coup.

Sur l'axe de la contingence, elle tente beaucoup de choses tout en restant au plus près des besoins de ses élèves : ateliers, jeux, approche plus classique, individualisation. La nouveauté et le changement l'attire. Elle fait beaucoup d'essais, de tentatives. Elle revoit sa position sur la manière d'aborder les séances en oscillant entre ateliers ou non. Elle cherche des manières de ne pas être sur des séances avec « *une approche un peu plus classique* » (annexe 8, ligne 96). Elle y trouve du renouveau.

Un écart apparait entre son auto-positionnement et mon positionnement dans l'après coup. Il met en avant qu'elle peut être déstabilisée par sa non réussite mais elle recherche pourtant le renouveau en permanence.

Sur l'axe de l'affect, son expérience nous montre qu'elle s'est retrouvée « *bloquée* » (annexe 8, ligne 45) sur le niveau CP pendant 8 ans. Elle exprime qu'elle n'est plus en souffrance mais elle a pu l'être au cours de l'année. Elle parle de « *prix* » à payer (annexe 8, ligne 198). Le manque de motivation de ses élèves l'a mis en souffrance mais l'évolution récente de la classe lui a permis de se rapprocher du plaisir. Elle exprime des difficultés sur l'enseignement de la compréhension, elle a été très « *perturbée* » (annexe 25, lignes 229, 230, 345 et 346) par les temps de parole chronométrés en disant que c'est « *affligeant* » (annexe 25, lignes 150, 151, 164, 179, 191) à de nombreuses reprises, elle exprime de la souffrance quand elle parle des interactions et du travail de groupe, elle est nostalgique sur l'abandon des ateliers.

Il y a ici un écart entre son auto-positionnement et mon positionnement dans l'après coup. Il s'explique par deux impossibles à supporter : sa position de non sachant et son rapport au bruit dans la classe.

6.2.2.3 Son rapport à l'institution

Encore une fois, durant la recherche, le placement de Caroline sur les axes en tension du rapport à l'institution a évolué. Je présente donc son positionnement au cours des différentes étapes de la recherche ainsi que son propre auto-positionnement.

	Entre…	1	2	3	4	ET…	Axes en tension
Rapport à l'institution	Soumission		X X	X O O		Emancipation	Axe de l'assujettissement
	Risque	X X O O				Sécurité	Axe du confort
	Exclusion	X O O	X			Inclusion	Axe de la reconnaissance

X auto-positionnement
X positionnement après analyse du questionnaire exploratoire
O positionnement après analyse de l'entretien ante
O positionnement après analyse de l'après-coup

Fig. 18 – Positionnements de Caroline sur les axes du rapport à l'institution

Sur l'axe de l'assujettissement, en début de carrière, elle trouvait les programmes de maternelle « *pas assez précis* » et faisait à la « *one again* » (annexe 8, lignes 35 et 36). Elle se dit soumise car elle applique les préconisations officielles mais ne veut surtout pas être attachée, reliée ou incluse à son institution. Elle n'a pas le choix que de tolérer l'institution. Elle est donc dans une ambivalence forcée. Elle suit les instructions officielles même si elle est critique : « *on nous impose, on nous demande, on doit faire* » (annexe 25, lignes 59, 27 et 60).

Je note un écart entre son auto-positionnement et mon positionnement dans l'après coup, parce que je pense que malgré son rejet de l'institution, elle respecte sa position de fonctionnaire.

Sur l'axe du confort, elle ne se sent pas du tout protégée par son institution qu'elle qualifie de juge qui impose, qui n'aide pas et ne forme pas. Elle garde un ton critique face à

l'Institution et se sent « *quand même très enfermée dans une classe. A part une inspection toutes les X années* » (annexe 25, lignes 369-370)

Aucun écart n'apparaît ici entre son auto-positionnement et mon positionnement dans l'après coup.

Sur l'axe de la reconnaissance, elle ne souhaite pas appartenir à son institution. Elle ne veut pas « *les voir* » pour « *mieux se porter* » (annexe 8, ligne 228). Elle s'exclut physiquement dans son discours. Elle exprime un intérêt fort pour avoir participé à la recherche afin d'avoir un retour, cela va lui apporter quelque chose à défaut de ne l'avoir par l'Institution.

Je ne note pas d'écart entre son auto-positionnement et mon positionnement dans l'après coup.

6.2.2.4 Son rapport au handicap

Enfin, pendant la recherche, le placement de Caroline sur les axes en tension du rapport au handicap a évolué. Je présente ici son positionnement au cours des différentes étapes de la recherche ainsi que son propre auto-positionnement.

	Entre…	1	2	3	4	ET…	Axes en tension
Rapport au handicap mental (d'élèves d'ULIS avec TFC)	Répulsion			X X O O		Attirance	Axe du désir
	Exclusion			X X	O O	Incorporation	Axe du didactique
	Distance	X O O	X			Proximité	Axe de l'expertise
	Etranger			X	X O O	Familier	Axe de l'expérience

X auto-positionnement
X positionnement après analyse du questionnaire exploratoire
O positionnement après analyse de l'entretien ante
O positionnement après analyse de l'après-coup

Fig. 19 – Positionnements de Caroline sur les axes du rapport au handicap mental d'élèves d'ULIS avec Troubles des Fonctions Cognitives

Sur l'axe du désir, elle est toujours partante pour accueillir un élève en situation de handicap. Cependant elle précise bien qu'elle ne souhaite pas travailler uniquement avec ce public : « *j'ai jamais rechigné à prendre les enfants d'ULIS* » (annexe 8, lignes 111-112). Elle exprime de l'affect en parlant de « *relation différente* » (annexe 8, lignes 239-240). Elle n'exprime pas d'opposition à l'inclusion, utilise beaucoup l'individualisation et sa table d'appui pour accompagner les élèves à BEP.

Il n'y a pas d'écart entre son auto-positionnement et mon positionnement dans l'après coup.

Sur l'axe du didactique, elle dit « *ne pas faire de miracle* » (annexe 8, ligne 112) et que ce n'est pas toujours simple. L'objectif premier est la socialisation dans le groupe, puis viennent les apprentissages adaptés en fonction des compétences et capacités des élèves. Elle réaffirme sa définition initiale de sa vision de l'inclusion dans l'après coup. Elle peut même individualiser et travailler en décroché. Elle veut « *faire au mieux* » (annexe 8, ligne 249). Les élèves bénéficiant de l'ULIS ont deux classes, ils appartiennent à deux groupes. Elle accorde beaucoup de temps aux EBEP en parlant même de cours quasiment particuliers.

Un écart entre son auto-positionnement et mon positionnement dans l'après coup se dessine ici. Elle n'est pas sûre d'elle. Elle semble manquer de confiance dans ses capacités. Elle ressent un manque à savoir au regard du handicap.

Sur l'axe de l'expertise, les élèves en situation de handicap peuvent être « *déstabilisants* » (annexe 8, ligne 116). Ils mettent l'enseignant face à sa « *propre incompétence* » (annexe 8, ligne 124). Elle dit ne rien y connaître car elle n'est pas formée. Elle a fait des recherches personnelles mais sur des troubles spécifiques, non liés à l'ULIS. Elle exprime sa difficulté : elle ne comprend pas l'incompréhension de certains élèves. Elle se remet beaucoup en question sur ce qu'elle fait de bien ou pas.

Je ne note pas d'écart entre son auto-positionnement et mon positionnement dans l'après coup.

Sur l'axe de l'expérience, elle inclut depuis 8 ans un ou deux élèves au sein de sa classe par an. Elle se dit familière du handicap au niveau professionnel entre les inclusions, les élèves en attente d'orientation et les élèves avec un dossier MDPH en classe ordinaire. Elle accompagne beaucoup d'élève à BEP et les porte jusqu'au bout. A l'heure de cet entretien, 3 élèves sont encore suivi en individuel, « *une ULIS et puis deux maintiens* » (annexe 25, ligne 321).

Aucun écart n'apparaît ici entre son auto-positionnement et mon positionnement dans l'après coup.

Caroline : « j'ai pas les clés »

Déjà-là décisionnel	
Déjà-là expérientiel	« c'était soit enseignant soit assistante sociale » (annexe 9, ligne 24). « le CP on me l'a imposé parce que dans l'école où j'étais quand je suis arrivée [...] personne n'en voulait ! » (annexe 9, ligne 42-43) « des enfants, peut-être de moins en moins intéressés parce qu'ils sont pas sollicités » (annexe 8, lignes 72-73). « ça a pas mal évolué hein parce que bah depuis le temps on a changé beaucoup. » (annexe 8, lignes 77-78) « on doit être de plus en plus polyvalent et, et beaucoup très psychologue » (annexe 8, lignes 67-68). « je commence peut-être à fatiguer un petit peu au niveau du niveau. Peut-être un besoin de changement… » (annexe 8, lignes 158-159). « j'ai jamais rechigné à, à prendre les,les enfants d'ULIS » (annexe 8, lignes 111-112) « il y a des moments ces enfants-là nous mettent face à, à notre propre incompétence quoi. On sait pas, on sait pas faire et ça c'est vachement… c'est dur, y'a des moments… » (annexe 8, lignes 123 à 125). « je suis pas du tout formée. Je connais rien ! » (annexe 8, ligne 259). « j'ai pas les clés, je suis face à une incompréhension que, que je ne comprends pas en fait et c'est, là ça peut être déstabilisant ouais. » (annexe 25, lignes 96-97)
Déjà-là conceptuel	« c'est pas que de l'enseignement » (annexe 8, lignes 64-65) « j'ai choisi la voie de l'enseignement parce que j'aimais bien aussi ce rapport avec les, les enfants » (annexe 8, lignes 24 à 26). « au niveau des enfants je vois pas tellement de différence entre le graphème et le phonème, quoi l'entrée en tout cas. » (annexe 9, lignes 81-82). « c'est des enfants qui peuvent être déstabilisants. » (annexe 8, lignes 115-116) « en fonction de ses compétences s'il y a une inclusion sur l'étude de son bah c'est que l'enfant en est capable » (annexe 8, lignes 131-132) « je trouve que, il y a une relation aussi différente et, et je me rends compte que généralement les gamins que j'ai eu en inclusion je m'y suis attachée. » (annexe 8, lignes 239 à 241) « c'est sa classe d'ULIS et sa classe de CP. Voilà pour moi, il y a en 2 » (annexe 8, lignes 295-296)
Déjà-là intentionnel	« Ma première intention c'est qu'ils repèrent le, le graphème, qu'ils associent le son et puis bah surtout qu'ils mémorisent pour pouvoir le réinvestir » (annexe 8, lignes 102-103) « mon objectif c'est que l'enfant soit inclus dans la classe [...] que ça soit aussi sa classe je dirai que c'est mon premier. » (annexe 8, lignes 129 à 131) « c'est jamais parfait donc mais euh en tout cas il y a la volonté je pense, de vouloir faire au mieux » (annexe 8, lignes 249-250)

Rapports à…		Notions/concepts
Rapport au savoir	« on doit faire 14 ou 16 sons, graphèmes pardon » (annexe 25, ligne 60) « on essaye que le son soit intégré » (annexe 25, ligne 70) « c'est peut-être là où je peux rencontrer des difficultés à, dans, dans mon enseignement » (annexe 25, lignes 94-95) « je vois pas, euh quoi au niveau des enfants je vois pas tellement de différence entre le graphème et le phonème, quoi l'entrée en tout cas. » (annexe 8, lignes 80 à 82)	Le rapport au savoir
Rapport à l'épreuve	« bah moi la différenciation ça va être au moment, au moment T quoi. Voilà, en fonction de la situation, de la réaction de l'enfant » (annexe 25, lignes 137 à 139) « j'essaye quand même de renouveler justement pour éviter la lassitude aussi » (annexe 8, lignes 169 à 170) « mon rapport au silence cette année m'a gêné quoi » (annexe 25, lignes 205-206) « je vois quand même une évolution de, de la classe mais à quel prix quoi, à quel prix » (annexe 8, lignes 197-198)	L'épreuve
Rapport à l'institution	« on nous impose, on nous demande, on doit faire » (annexe 25, lignes 59, 27 et 60). « j'ai pas envie, enfin je crois qu'en plus je n'ai pas envie d'être inclus dans cette institution quoi. C'est… je la tolère parce que j'ai pas le choix mais moins je la vois… Non moi, moins j'ai de rapports avec eux mieux je me porte. » (annexe 8, lignes 225 à 227)	L'institution
Rapport au handicap	« j'ai jamais rechigné à prendre les enfants d'ULIS » (annexe 8, lignes 111-112) « je trouve que, il y a une relation aussi différente et, et je me rends compte que généralement les gamins que j'ai eu en inclusion je m'y suis attachée. » (annexe 8, lignes 239 à 241)	L'éprouvé
	« je pense qu'ils sont inclus après c'est bah ce que je disais tout à l'heure c'est jamais parfait donc mais euh en tout cas il y a la volonté je pense, de vouloir faire au mieux. » (annexe 8, lignes 247 à 249)	Impossible à didactiser
	« c'est qu'il y a un moment ces enfants-là nous mettent face à, à notre propre incompétence quoi. On sait pas, on sait pas faire et ça c'est vachement… c'est dur, y'a des moments… » (annexe 8, lignes 123 à 125) « y a des moments je suis face à des difficultés et c'est difficile pour moi de, d'y remédier parce que j'ai pas les, alors là je parle de Katie entre autres, j'ai pas les clés je suis face à une incompréhension que, que je comprends pas en fait et c'est, là ça peut être déstabilisant ouais. » (annexe 25, lignes 95 à 98)	La peur
	« Euh je crois que j'ai eu tous les ans une inclusion ULIS… je suis en train, oui, non, si, si, si j'ai eu ça tous les ans j'ai eu des gamins tous les ans, attends, si tous les ans j'ai eu. Euh, donc soit 1 inclusion soit 2 même. » (annexe 8, lignes 109 à 111)	L'étrangeté

Fig. 20 – Synthèse du cas Caroline et vignette didactique clinique

6.3 Claire : « *faut que j'aille vérifier quand-même* »

Enseignante depuis plus de 10 ans et ayant expérimenté longuement peu de niveaux, Caroline travaille dans une école classée dans un Réseau d'Education Prioritaire depuis plus de 10 ans. Elle a travaillé avec la CLIS et maintenant l'ULIS de l'école depuis son arrivée, quasiment en début de carrière.

6.3.1 Construction diachronique du cas Claire

6.3.1.1 Le Déjà-là décisionnel de Claire

❖ Son déjà-là expérientiel

Elle se présente comme « *enseignante* » depuis environ 15 ans avec « beaucoup d'années de CP » (annexe 10, ligne 12). D'entrée, elle place son activité dans un niveau. De plus, Claire est mère de « *deux enfants qui sont encore en bas âge* » (annexe 10, ligne 50-51) donc elle est peu propice au changement de niveau pour le moment. En effet le confort professionnel lui confère un confort personnel.

Elle a choisi ce métier avec, en tête, des images du métier de sa mère qui était également enseignante : *« j'ai beaucoup baigné dedans. J'avais déjà une, pas mal d'images de ce que c'était.* » (annexe 10, lignes 26-27). Au début elle a hésité entre l'école ou le secondaire puis elle s'est arrêtée sur le premier degré.

Elle a surtout enseigné en élémentaire car elle n'a pas eu le choix en début de carrière : *« j'ai essentiellement fait de l'élémentaire* », « *les postes disponibles au début c'était surtout ça* » (annexe 10, ligne 36 et 38). Mais une fois « *installée* », elle s'y est « *sentie bien* » (annexe 10, ligne 39).

Niveaux exercés durant sa carrière	Extraits de verbatim	Commentaires de la chercheuse
ZIL (tous niveaux)	« *J'ai commencé en étant ZILienne à l'époque. Donc ça m'a permis un petit peu de voir plein de choses. Euh dont de l'ULIS aussi […] enfin c'était CLIS à l'époque* » (annexe 10, lignes 12 à 14)	Expérience courte. Elle n'a pas eu le temps d'expérimenter les autres niveaux assez longuement pour les maîtriser. Elle parle de CM2, CLIS et CE1 en dehors du CP.

CP / CE1	« *j'ai fait essentiellement CP et un petit peu de CE1 mais beaucoup, beaucoup de CP* » (annexe 10, lignes 14-15)	Représente la quasi-totalité de sa carrière. Elle est spécialiste du niveau CP.

Fig. 21- Tableau synthétique de l'expérience professionnelle de Claire

Elle est dans la même école depuis plus de 10 ans. Celle-ci a une ULIS (auparavant CLIS), donc Claire connait ce dispositif depuis le début de sa carrière. Elle a donc vécu l'inclusion souvent mais pas tous les ans et elle a des élèves de CP orientés parfois : « *on est nombreux donc on n'a pas forcément des inclusions CP tous les ans mais j'en ai eu plusieurs, avec des handicaps divers et variés* » (annexe 10, lignes 110-111). On peut donc dire qu'elle a toujours inclus et si elle n'avait pas d'inclusion, elle explique qu'elle avait tout de même des élèves avec « *des schémas particuliers* » dans sa classe (annexe 10, ligne 363). Elle a connu des inclusions parfois compliquées car restreintes mais elles peuvent être aussi à quasi 100%. Elle n'a eu que 2 élèves inclus en lecture (apprentissage du code) en plus de 10 ans. Souvent les pathologies ne sont pas nommées au niveau CP donc elle se sent dans le flou, seule l'expérience la guide.

Elle « *a longtemps baigné la phonologie avec l'étude des sons* » (annexe 10, lignes 81-82), puis elle est passée à l'entrée graphémique récemment (programme de 2018) d'abord en adaptant un ancien support puis en acquérant « *la nouvelle mouture* » de la méthode Pilotis (annexe 10, ligne 83). Elle a vu beaucoup de changement de programme et de méthodes. La dernière a entrainé une modification de l'ordre dans les apprentissages en lecture mais elle trouve que c'est très similaire à ce qui était fait avant donc elle est plutôt à l'aise : « *on a changé l'ordre des choses on va dire […] ce qui a vraiment changé c'est la programmation* » (annexe 10, lignes 98 et 103-104). Elle précise qu'elle se sent « *familière* » (annexe 10, ligne 204) de l'étude du code puisque « *ça fait des années* » (annexe 10, ligne 202) qu'elle en fait. C'est même « *quelque chose [qu'elle] aime bien faire* » (annexe 10, ligne 211). D'après son expérience, tous les élèves entrent dans le code sauf quelques exceptions (problème de mémorisation…). Les élèves évoluent à des vitesses différentes : « *là t'es sur l'entrée graphémique mais apprendre le code dans l'ensemble on arrive à peu près à part cas rare tout le monde, tous les élèves rentrent dans le code* » (annexe 10, lignes 308 à 310).

Elle a pour habitude de travailler en équipe : tout est préparé et pensé à deux. « *je travaille avec une de mes collègues de CP et on fait tout ensemble […] tout est réfléchi à deux* » (annexe 10, lignes 253-254). Elle n'est pas du tout gênée par la venue de quelqu'un dans sa classe : « *moi c'est pas quelque chose qui me gêne* » (annexe 10, ligne 384).

Enfin, elle a déjà suivi des formations (TDAH, école inclusive) mais indique les difficultés à mettre en œuvre les recommandations. Elle reproche d'ailleurs le trop peu de formations et le soutien de la hiérarchie uniquement en off. « *on va avoir des petites phrases de conseillers pédagogiques qui nous disent, bah oui là je comprends ou machin, mais finalement dès qu'on doit rendre des résultats […] y'a pas de réalité* » (annexe 10, lignes 302 à 306).

On constate donc que malgré les années d'ancienneté, l'expérience de Claire se limite principalement à un niveau dans une école. Elle connaît l'inclusion, l'étude du code et est spécialiste de son niveau. Mais elle continue comme si elle creusait jusqu'au bout pour être sure, tout comme avec ses élèves quand elle se doit de « *reprendre, reformuler* » (annexe 28, ligne 379) à chaque fois qu'ils s'expriment. Claire est l'enseignante qui doit vérifier : « *sans m'en rendre compte, je dois me dire que, faut que j'aille vérifier quand même ».* (annexe 28, lignes 406-407). On ressent ainsi un besoin de contrôle fuyant donc le changement.

❖ <u>Son déjà-là conceptuel</u>

Elle conçoit le métier d'enseignant de différentes façons qu'on appartienne au premier ou au second degré. En effet, elle associe le professeur du secondaire à une matière scientifique, ici la biologie, tandis qu'elle attribue au professeur des écoles le loisir, l'animation en parlant de colonies de vacances : *« j'ai hésité beaucoup donc euh voilà, entre un cursus de, de soit prof dans le secondaire ou dans ce cas j'ai fait de la bio, ou soit dans l'élémentaire euh où j'ai fait des colos etcetera* » (annexe 10, lignes 27 à 29). Cette conception minimise et facilite son rôle d'enseignante. Retirer l'aspect scientifique du métier lui permet d'obtenir plus de liberté pour mieux contrôler peut-être. En effet, elle précise qu'être professeur des écoles permet de ne pas être « *cantonnée à une seule matière* » et « *d'avoir cette liberté qu'on a de faire nos journées comme on l'entend* » (annexe 10, lignes 30-31). Il y a ici une idée de liberté, peu de contrôle de sa hiérarchie, donc une gestion libre d'imposer ses propres conditions à sa classe.

Elle met également les multiples missions d'un enseignant en avant pour qualifier le métier. C'est ainsi une « *adaptation perpétuelle* », elle a « *toujours envie de changer ce [qu'elle] a fait* », et « *c'est pas que pédagogique* » (annexe 10, lignes 58, 60 et 62). C'est un métier qui bouge, qui n'est pas « *statique* » et « *c'est ce qui [lui] plait* » (annexe 10, ligne 64). Cependant, l'institution ne reconnaît pas la réalité du terrain et le quotidien même si elle en a connaissance : c'est la difficulté du métier selon Claire.

Au niveau des élèves, Claire insiste sur le fait qu'il s'agit d'« *un enfant qui a déjà des acquis* » et « *des bagages parfois personnels*» et qui « *va évoluer* ». L'enseignant va tenter de l'emmener « *d'un point A à un point B* ». (annexe 10, lignes 68 à 71). L'apprentissage est considéré comme un mouvement, un déplacement par Claire. De plus, elle oppose les élèves de CM2 qui sont dans « *la préadolescence* », ce « *qui [lui] plaît moins* » même si « *les débats* » et le « *second degré* » sont possibles (annexe 10, lignes 41 à 43) ; à ceux de CP qui « *sont dans la joie de découvrir* », qui sont curieux, qui aiment apprendre. (annexe 10, lignes 44 à 46). En comparant les élèves de ses deux niveaux, elle crée une dissymétrie logique et oublie tous les autres âges. Sa conceptualisation repose donc sur peu d'éléments. Enfin en REP, il y a un gros « *problème de langue* », de vocabulaire, de « *lexique* » ainsi que d'autres problématiques diverses qui brident les apprentissages notamment en français (annexe 10, lignes 307 à 316).

Pour l'étude graphémique, elle indique que pour elle, il s'agit de *« partir d'une lettre* » pour « *arriv[er] tout de suite au son* » (annexe 10, lignes 87 et 88). On progresse alors du plus connu vers les exceptions. Mais cela reste très lié à l'entrée phonémique puisque les élèves font de « *la phonologie en grande section de toute façon* » (annexe 10, ligne 103). Les deux entrées ne sont pas éloignées même si l'entrée graphémique est récente. Tout cela peut se résumer avec les termes : étude du code. Pour Claire, il n'y donc pas de grande différence avec avant, hormis l'ordre des choses : « *concrètement ce qui a vraiment changé c'est la programmation, peut-être l'ordre des choses, d'essayer vraiment de se concentrer effectivement plus sur la lettre mais après dans ce qu'on faisait déjà on retrouve véritablement les mêmes types d'exercices* » (annexe 10, lignes 103 à 106). De plus, c'est une matière très répétitive donc pas des plus attrayantes, mais on peut faire beaucoup de manipulations et de jeux. Enfin, aucun imprévu n'existe dans cette matière, il n'y a pas de risque puisque soit ils savent, soit on leur donne. C'est pourquoi la compréhension est plus difficile à travailler que l'étude du code où tous parviennent à entrer dedans : « *c'est pas non plus un truc où je vais être à m'éclater complètement, ou voilà parce que c'est assez répétitif finalement par contre mais voilà non, pas d'imprévu, pas de risque.* » (annexe 10, lignes 220 à 222), « *Le code, c'est quelque chose ou à peu près tous les élèves même avec des difficultés rentrent. Par contre la compréhension, ça c'est le, je trouve l'obstacle supplémentaire.* » (annexe 25, lignes 335 à 337).

Enfin, au sujet de l'inclusion scolaire, Claire exprime la variété des handicaps. En effet le handicap mental est très vaste. Chacun est différent : « *les marches sont immenses d'un élève à l'autre* » (annexe 10, ligne 330). Elle pense qu'il y a un vrai problème d'hétérogénéité.

L'éventail est très voire trop large. Cela est donc compliqué d'enseigner à des élèves porteurs de handicap mental : « *si on commence à entrer dans le handicap mental et ce qui nous est plus le cas ici, où voilà c'est des troubles, vraiment c'est différent. En fait, c'est tellement la, la variété […], euh c'est très compliqué je trouve des fois en fait, de savoir comment travailler avec ces enfants-là. Et quand on en a un seul ou un groupe, où on va dire ils sont tous pareil, je trouve ça plus facile mais voilà quand c'est aussi varié je trouve ça, en fait le, la difficulté fait que je suis pas attirée* » (annexe 10, lignes 328 à 333). Elle fait donc « *forcément différemment avec eux* » (annexe 10, lignes 113-114). Enfin, elle est persuadée que l'inclusion est plus simple avec un élève présent souvent dans la classe. Lorsque c'est « *compliqué juste déjà socialement parlant* » (annexe 10, ligne 135), l'inclusion est très difficile au niveau des apprentissages. L'inclusion dans les apprentissages est plus dure et doit donc venir en second temps. « *Premier temps c'est dans le groupe, sans parler du tout de, d'apprentissages, et dans un deuxième temps dans les apprentissages mais là je trouve ça plus difficile.* » (annexe 10, 139 à 141). Il faut donc des connaissances qui lui manquent aujourd'hui pour y arriver : « *on voulait avoir plus de formations* », « *on a très peu de formations* », « *ça permet vraiment de comprendre certaines choses* », « *il manque encore des petites connaissances* » (annexe 10, lignes 354, 356-357, 359 et 370).

Les conceptions de Claire sont influencées par son expérience. Elles montrent une déresponsabilisation de son impact en tant qu'enseignante. Ce n'est pas sa faute si les élèves ont un passé qui influe beaucoup, si l'inclusion est difficile car le handicap est vaste et elle n'a pas de formation, si l'étude graphémique n'est qu'une réadaptation de la phonologie.

- ❖ <u>Son déjà-là intentionnel</u>

Claire a toujours voulu être enseignante : « *l'enseignement c'était ce que je voulais faire* » (annexe 10, lignes 25-26). Elle a juste dû décider entre des grands élèves ou des petits. Son objectif est de « *nourrir à foison* » ses élèves (annexe 10, ligne 45). Elle veut apporter « *du contenu pédagogique* » aux élèves mais « *d'autres choses aussi d'ailleurs* » (annexe 10, ligne 61-62). Elle prend l'élève où il est et veut l'emmener plus loin, enfin elle « *espère* » (annexe 10, lignes 72-73).

Elle aura besoin de changer de niveau pour ne pas « *tourner en rond* » (annexe 10, ligne 52). Le métier ne doit pas être « *statique* » (annexe 10, ligne 64). Elle veut changer ce qu'elle fait régulièrement : « *j'aurais du mal à faire un métier où on fait tout le temps la même chose* » (annexe 10, ligne 65).

Elle a l'intention d'enseigner l'entrée dans le code avec l'entrée graphémique, mais elle est vite dans un mélange de graphème et phonème. Seule sa programmation diffère entre l'entrée phonémique et l'entrée graphémique. L'ordre des apprentissages est modifié : elle veut mettre en avant la lettre avant le son. Mais les exercices sont les mêmes. Elle a l'intention de suivre les programmes en utilisant l'entrée graphémique pour l'étude du code. Elle ne suit pas à la lettre le guide du maître mais veut tout de même respecter les instructions officielles : « *on a fait en sorte de prendre un manuel qui correspond aux nouvelles directives* », « *je l'ai étudié le livre du maître pour mieux comprendre et cibler ce qu'ils entendaient par entrée graphémique, c'est là aussi où ça m'a conforté dans l'idée que j'y voyais pas une grande différence avec ce que je faisais avant* », « *on suit quand même les directives* » (annexe 10, lignes 236-237, 243 à 245 et 246-247)

Enfin, son intention première dans l'inclusion est le bien-être des acteurs et l'appartenance au groupe. Elle attache une grande importance à la socialisation. « *Alors déjà, qu'il se sente bien dans la classe c'est à dire que quand il vienne qu'il ne se sente pas un étranger par rapport aux autres élèves. Euh, pour moi c'est le point le plus important. C'est-à-dire voilà l'inclusion ça passe par le fait que lui se sente bien et que les autres le perçoivent bien aussi* » (annexe 10, lignes 123 à 126). Sa deuxième intention sera l'entrée dans les apprentissages si possible : « *après dans une deuxième étape bah d'essayer de lui faire, enfin de l'inclure un maximum dans les apprentissages qu'on a* » (annexe 10, lignes 132-133). Elle a l'intention de plus intervenir auprès des élèves bénéficiant de l'ULIS, d'avoir un regard discret sur leur travail, et paradoxalement de mettre en place un tutorat pour moins intervenir. Elle veut contrôler qu'une consigne a bien été comprise ou non. « *je vais beaucoup plus intervenir moi pour voir ce qu'il a compris ou pas, ou du coup je vais regarder voilà discrètement ce qu'il sait faire ou pas. Il y a aussi un élève tuteur qui est à côté. Ou du coup finalement voilà sans que j'intervienne plus que ça il est à côté d'une élève qui est capable assez discrètement de le réaiguiller* » (annexe 10, lignes 144 à 147). Pour finir, si les élèves avaient tous un même handicap physique, elle adapterait en fonction de ce handicap mais c'est plus difficile pour le handicap mental car il est très varié. Elle voudrait mieux faire, mieux inclure : « *je pense que je pourrais faire plus mais que voilà c'est pareil c'est euh, je trouve ça plus dur* » (annexe10, lignes 346-347), mais Claire ne se confronte pas à la difficulté avec les élèves bénéficiant de l'ULIS car « *c'est plus confortable tout simplement* » (annexe 10, ligne 344). Il lui « *manque des trucs* » pour mieux faire (annexe 10, ligne 347).

Elle voudrait donc que l'institution reconnaisse « *clairement* » (annexe 10, ligne 312) la difficulté du métier et donc l'aide à être mieux et plus formée sur le handicap.

Claire a donc des intentions sûres et bien mises en évidence. Elle veut apporter plus que du pédagogique à ces élèves et les amener le plus loin possible. Elle tente toujours de faire au mieux selon elle en suivant ses convictions.

Synthèse du déjà-là décisionnel de Claire

Déjà-là expérientiel	Claire est une enseignante qui a de l'ancienneté mais une expérience très ciblée en CP. Elle prône le renouveau, utilise le champ lexical du mouvement, du voyage mais fuit en même temps tout changement. Elle a un besoin d'un contrôle important sur sa classe. Elle est l'enseignante qui « doit vérifier quand-même ».
Déjà-là conceptuel	Elle se déresponsabilise professionnellement. Ce n'est pas la faute de l'enseignant. Les élèves sont marqués par leur déjà-là, il n'y a pas assez de formation pour mieux inclure… La formation est essentielle à la réussite de l'enseignement et de l'inclusion.
Déjà-là intentionnel	Elle suit les directives ministérielles qui de toute façon ne change pas grand-chose. Son intention est avant tout de pousser ses élèves le plus loin possible même au-delà du pédagogique. Elle tente toujours de faire au mieux.

Fig. 22 – Tableau synthétique du déjà-là décisionnel de Claire

6.3.1.2 L'épreuve de Claire

❖ Contexte :

L'épreuve s'est déroulée une dizaine de jours après l'entretien ante d'accès au déjà-là décisionnel. Durant ce laps de temps, Claire m'a envoyé ses fiches de préparations succinctes (annexe 6) pour les quatre séances que j'ai observées. Lorsque les observations commencent, je n'ai donc pas encore traité les données recueillies. J'ai tout de même eu le temps de lire avec attention les documents transmis et connais approximativement le déroulé des séances qui vont m'être présentées.

La seconde captation a été réalisée par Claire sans ma présence pour des raisons de disponibilité. C'est pourquoi l'orientation de la caméra n'est pas exactement le même. On n'y voit pas l'élève cible et l'enseignante est souvent hors champ. Cependant, j'ai pu analyser cette vidéo en questionnant l'enseignante et en m'appuyant sur les reflets du tableau

numérique. Cette observation a donc été faite le soir même sur enregistrement, j'ai ensuite pris des notes à chaud et j'ai réalisé l'entretien à chaud le lendemain matin avant la classe.

Pour les autres séances, j'ai immédiatement pris des notes à chaud. Les entretiens à chaud ont été réalisés sur les temps de pause méridienne ou sur des temps de récréation. Ces données m'ont permis d'enrichir mes propos durant l'entretien de supervision qui a été réalisé une douzaine de jours après la dernière séance observée.

Au cours de l'épreuve, Claire était en didactique ordinaire. Ne connaissant pas sa classe, ma présence a interrogé les élèves. Je leur ai donc expliqué ma présence et celle de la caméra et ils ont pu poser leurs questions librement juste avant la première captation.

❖ <u>Un synopsis au regard de mes analyseurs :</u>

Le synopsis des séances observées (annexe 17) permet de se rendre compte du déroulement de chaque séance. Je note que les séances observées respectent le déroulé proposé dans les fiches de préparation communiquées et le guide du maître de la méthode de lecture Pilotis.

Numérotation	Phase de la séance			Activité de l'enseignant							Observation des élèves		Elève cible		Enjeux de savoir	
N° séance et partie	Repère Chrono (vidéo)	Durée de la phase	Chronogénèse	Moments didactiques	Activités de l'enseignante	Temps de parole enseignante	Adressage	Outils et médias mobilisés	Déplacements	Proxémies	Activités des élèves	Conformité aux moments didactiques	Activité de l'élève	Conformité aux moments didactiques	Savoir réellement enseigné	Disciplinaires/inter et transdisciplinaires
S1-P0	00:01:53	00:01:53	Transition, prise en main de la classe, discipline	Définir	L'enseignante range et demande aux élèves de ranger et de se tenir prêt pour la suite	00:00:26	Classe et élève	x	va au tableau, passe hors champ et se place devant le tableau	Sociale	Les élèves discutent, rangent leurs affaires, attendent	x	Il attend assis à sa table	x	Consignes	Ecoute Compréhension et respect des consignes
S1-P1	00:03:50	00:01:57	Introduction des nouveaux graphèmes	Définir	interroge les élèves	00:01:16	Classe	Tableau	va s'assoir sur une table d'appui	Sociale	répondent aux questions, écoutent	oui	écoute, regarde le tableau	oui	Observation d'images pour découvrir un nouveau son - phonème et donner les graphies qui font le son [o] - graphème	Etude graphémique : nouveau graphème
S1-P1	00:08:39	00:04:49	Présentation de la maison des mots en AUREAU	Définir, Réguler	explique l'activité, montre les dessins, interroge sur le vocabulaire, valide ou infirme les propositions, définit et détaille certains mots	00:02:26	Classe	Tableau	va au tableau et s'assoit devant, puis se lève et retourne à la table d'appui, puis retourne s'assoir au tableau	Sociale	regardent le tableau, écoutent, proposent des mots pour définir les dessins projetés	oui	regarde le tableau, écoute et répète les propsositions des camarades, cherche le regard de validation de l'enseignante	oui	Lexique	Maitrise de la langue. Aspects lexicaux : réinvestissement et découverte de mots
S1-P2	00:12:29	00:03:50	Jeu du Mistigri	Définir	explique l'activité, installe les groupes, donne les jeux	00:02:39	Classe et élève	Jeu du Mistigri en plusieurs exemplaires	devant le tableau, déplace des chaises, passe près de chaque îlot, se dirige près de l'élève cible	Sociale puis personnelle	répondent aux questions, redonnent les règles, se déplacent où l'enseignante demande	oui	regarde, écoute et attend	oui	Consignes	Ecoute Compréhension et respect des consignes
S1-P2	00:12:58	00:00:29	Jeu du Mistigri	Dévoluer, Réguler	lance l'activité et plus particulièrement le groupe de l'élève cible	00:00:12	Classe, groupe et élève	Jeu du Mistigri en plusieurs exemplaires	se déplace prêt du groupe de l'élève cible	Personnelle	discutent entre eux, distribuent le cartes, commencent à jouer	oui	attend, prend ses cartes	oui	Ateliers pour décoder et associer un mot à une image - graphème + compréhension	Lecture : décodage et compréhension
S1-P2	00:15:18	00:02:20	Jeu du Mistigri	Définir Réguler	explique individuellement à l'élève cible ce qu'il doit faire, écoute sa lecture, met en place le jeu dans son groupe	00:01:12	Groupe et Elève	Jeu du Mistigri en plusieurs exemplaires	s'assoit à côté de l'élève cible	Personnelle et Intime	discutent entre eux, distribuent le cartes, commencent à jouer	oui	écoute, lit, fait des paires, pioche	oui	Ateliers pour décoder et associer un mot à une image - graphème + compréhension	Lecture : décodage et compréhension
S1-P2	00:17:20	00:02:02	Jeu du Mistigri	Réguler	redistribue, réexplique et lance le jeu	00:01:07	Groupe et Elève	Jeu du Mistigri en plusieurs exemplaires	se lève et se dirige vers le groupe 1	Personnelle et Intime	jouent : lisent, font des paires, piochent. Petits chahuts	oui	joue	oui	Ateliers pour décoder et associer un mot à une image - graphème + compréhension	Lecture : décodage et compréhension

Fig. 23 – Extrait du synopsis des séances de Claire

- La chronogénèse

Les différentes phases des leçons ont ainsi été répertoriées. Ainsi la première séance qui a duré 54 minutes compte 6 périodes. La deuxième séance a duré 29 minutes et compte 7 parties. La troisième quant à elle a duré 19 minutes pour 4 moments. Enfin, la dernière séance a duré 40 minutes et compte 7 épisodes. Je remarque ainsi que les séances de Claire restent relativement courtes et ponctuées de nombreux temps. La première séance introduisant les nouveaux graphèmes et la dernière séance fixant les apprentissages et insistant sur la compréhension sont les plus longues.

- Les moments didactiques (annexe 21)

Les différents moments didactiques des séances ont ensuite été mis en avant, comptabilisé et un graphique a pu être réalisé.

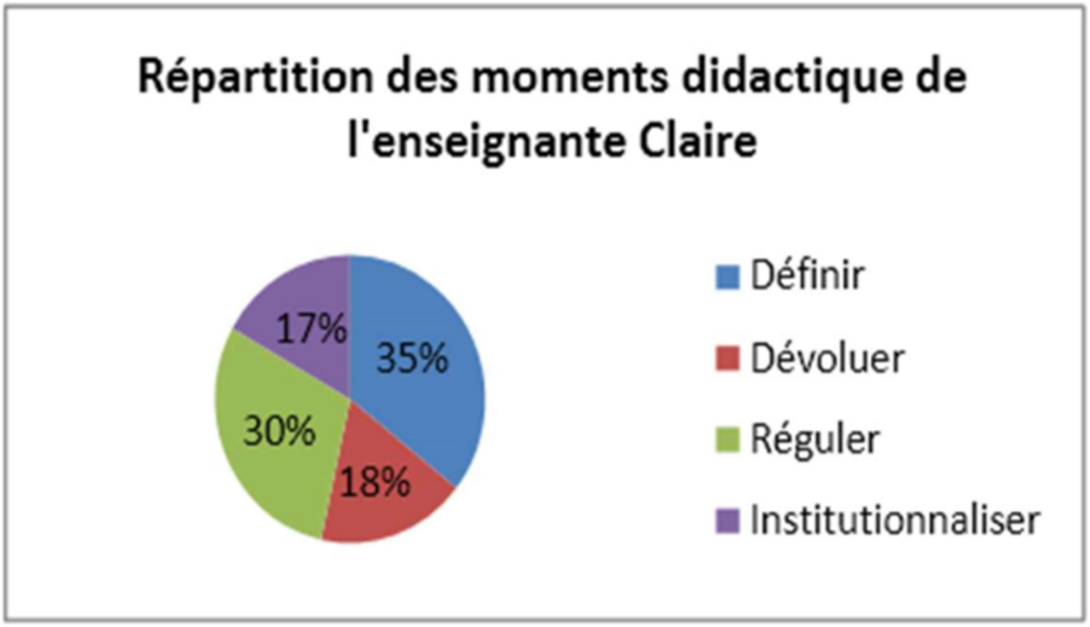


Fig. 24 – Moments didactiques des séances de Claire

Il apparaît ainsi que Claire est une enseignante qui définit et régule beaucoup. En effet, 2/3 de son temps d'enseignement est réservé à ces moments didactiques. Elle laisse peu de place à la dévolution et au lâcher-prise. Son enseignement est donc majoritairement dans le contrôle. Elle dirige la classe et laisse peu de place aux élèves et aux sorties du cadre qu'elle a prévu.

- L'activité des élèves et de l'élève cible

J'ai également cherché à voir si les élèves et plus particulièrement l'élève cible étaient en conformité avec les moments didactiques proposés par l'enseignant.

Durant la première séance, les élèves apparaissent tous en conformité avec les moments didactiques de Caroline à l'exception d'une fois pour l'élève cible et deux fois pour les autres. En effet, lors d'une activité collective au tableau, l'élève cible décroche et joue avec son livre. Les deux autres moments concernant les autres élèves correspondent à des bavardages après la réalisation d'un exercice en attendant les autres et à un temps de correction collective au tableau.

Durant la seconde séance, tous les élèves respectent les moments didactiques. L'élève cible n'est pas observable du fait du mauvais placement de la caméra par Claire.

Durant la troisième séance, l'élève est beaucoup moins en conformité. Il semble attendre que le temps passe en s'allongeant sur sa table et regardant ses doigts, en se perdant dans son livre ou en tournant les pages alors que ce n'est pas demandé… Il semble s'ennuyer et ne pas avoir envie de réaliser les activités. Il sort ainsi du cadre de manière passive.

Enfin, durant la quatrième et dernière séance, l'élève cible et un autre élève ne répondent pas de manière conforme à un moment. Il s'agit d'un temps oral où l'enseignante institutionnalise. L'élève cible se couche sur sa table et ne semble pas écouter, tandis que l'autre élève se lève, joue avec son matériel et bouge beaucoup. Claire est confronté à une opposition passive sur laquelle elle n'agit pas et a une opposition active qu'elle va reprendre rapidement. Ici semble apparaître un impossible à supporter : la sortie du cadre par une attitude active.

Pour conclure, la plupart du temps les élèves sont en conformité avec les moments didactiques proposés par Claire. Il s'agit donc d'une classe qui entre dans les apprentissages et qui est donc au travail. Cependant, l'élève cible ne semble pas toujours dans l'activité et Claire n'est pas gêné par son attitude passive.

- Les temps de parole et interactions (annexe 21)

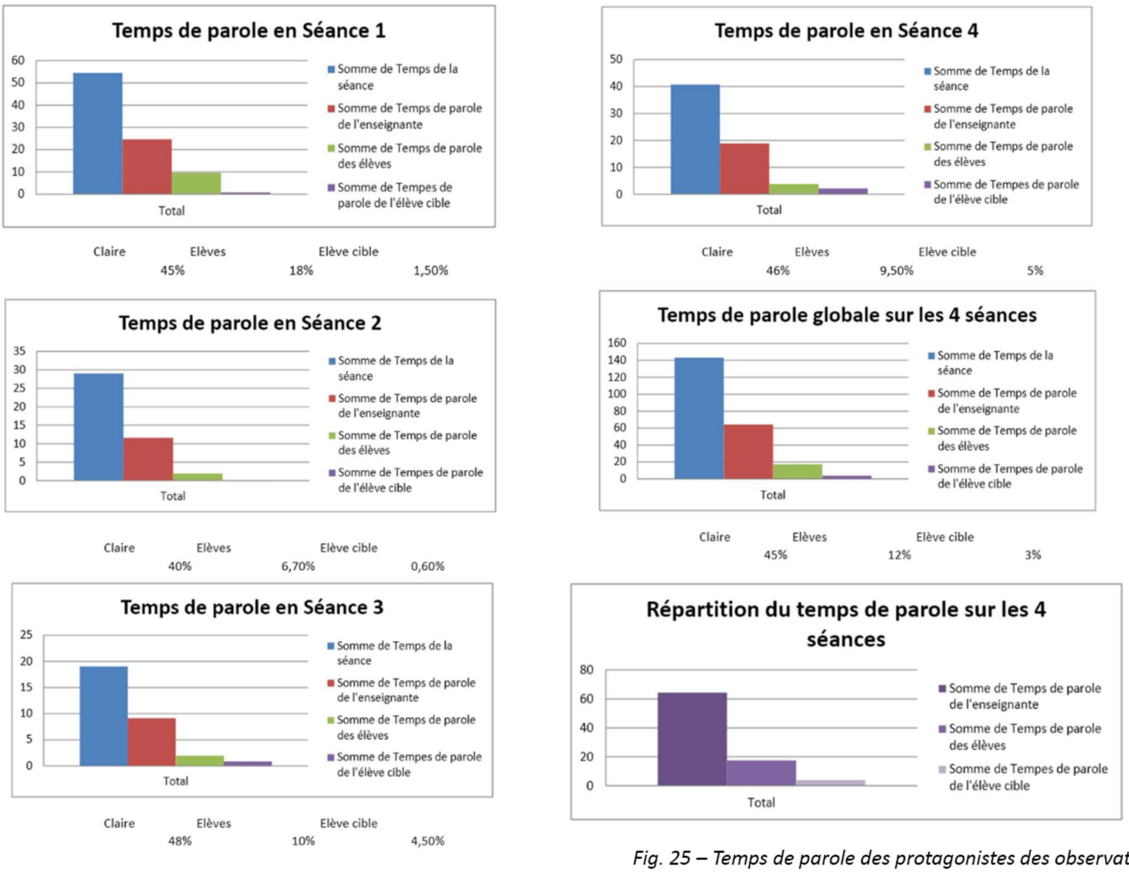


Fig. 25 – Temps de parole des protagonistes des observations

Claire est une enseignante assez présente verbalement. En effet, elle s'exprime en moyenne durant 45% du temps d'une séance tandis que les élèves s'expriment en moyenne 12% du temps. L'élève cible s'exprime quant à lui peu avec 3% du temps d'une séance. On sent ainsi le besoin d'omniprésence. Elle le dit elle-même : « *c'est mon gros défaut. Je parle trop !* » (annexe 28, ligne 369).

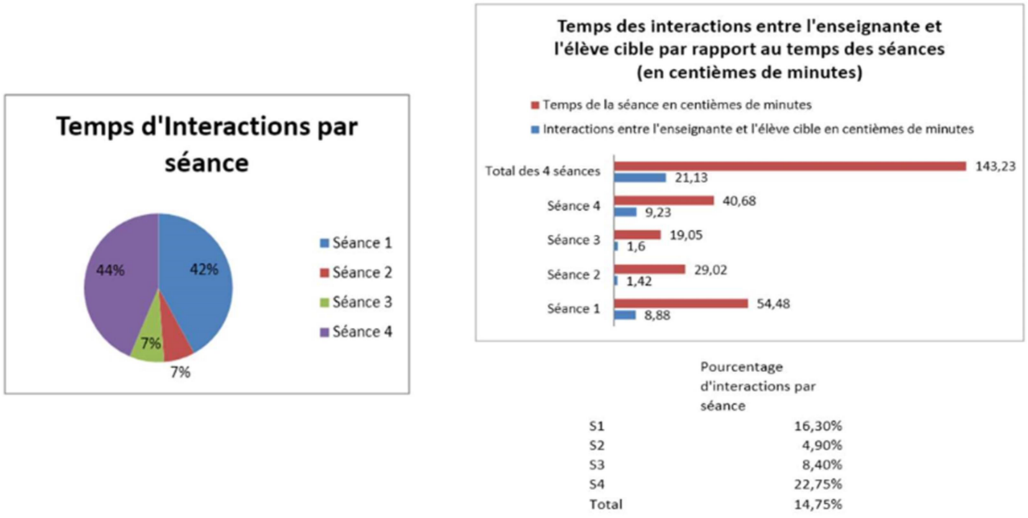


Fig. 26 – Temps d'interactions entre l'enseignante et l'élève cible

Claire interagit en moyenne 15% du temps des séances auprès de l'élève cible, sachant qu'elle est intervenue principalement auprès de lui sur la première et dernière séance.

- Proxémie (annexe 21) et locogrammes (annexe 18)

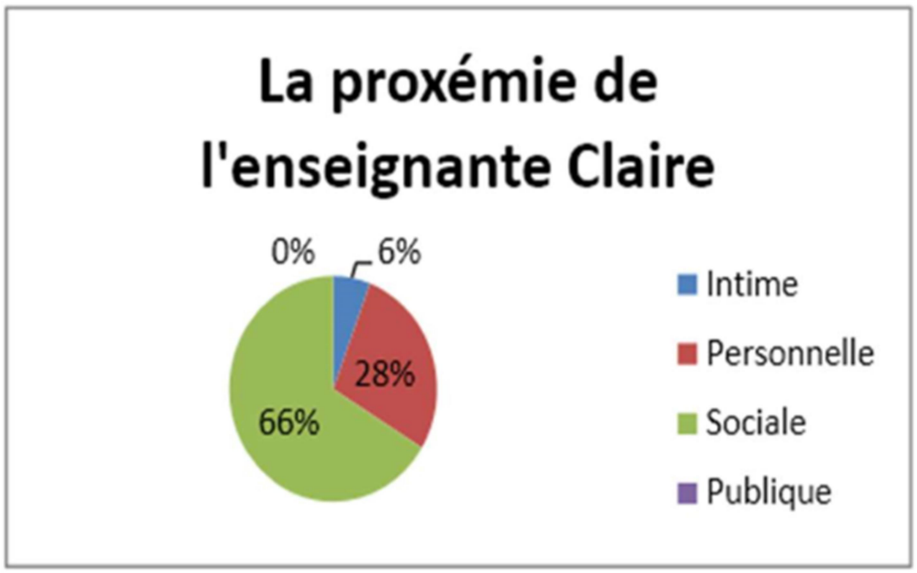


Fig. 27 – Proxémie de Claire au cours des séances observées

La plupart du temps, elle adopte une distance sociale dans ses relations aux élèves. En effet, cela représente 2/3 de ses relations aux élèves. Le tiers restant regroupe des relations à distance personnelle et intime. Il s'agit là de temps d'individualisation. Elle est donc dans un enseignement assez frontal et directif qui correspond bien à son besoin de contrôle, de vérification.

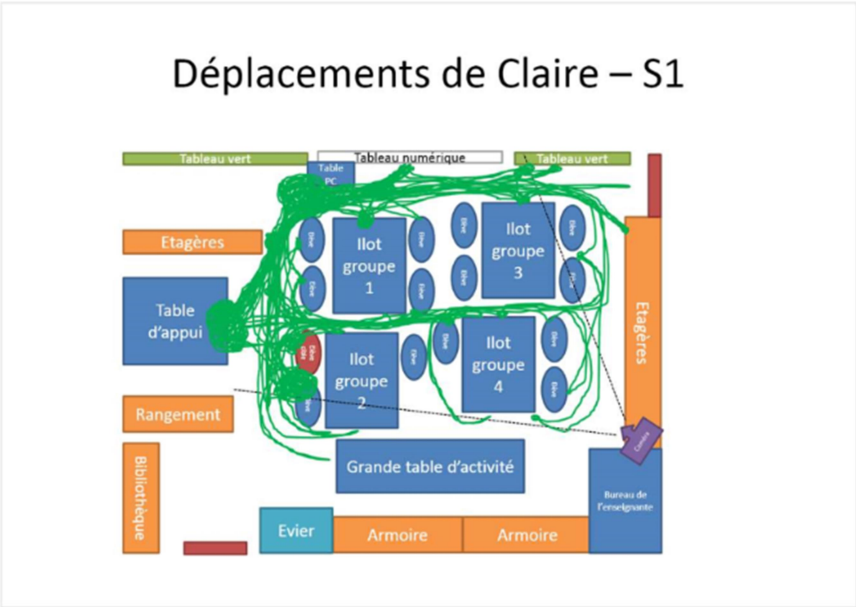


Fig. 28 – Locogramme de la séance 1 , représentatif des séances observées

D'après les locogrammes réalisés, Claire est une enseignante peu mobile. Elle est souvent située sur la table d'appui ou devant l'ordinateur du TBI. En dernière séance, elle reste assise entre l'élève cible et les élèves en difficulté. Plus les séances avancent, plus elle s'immobilise.

- Les enjeux de savoir (annexe 21)

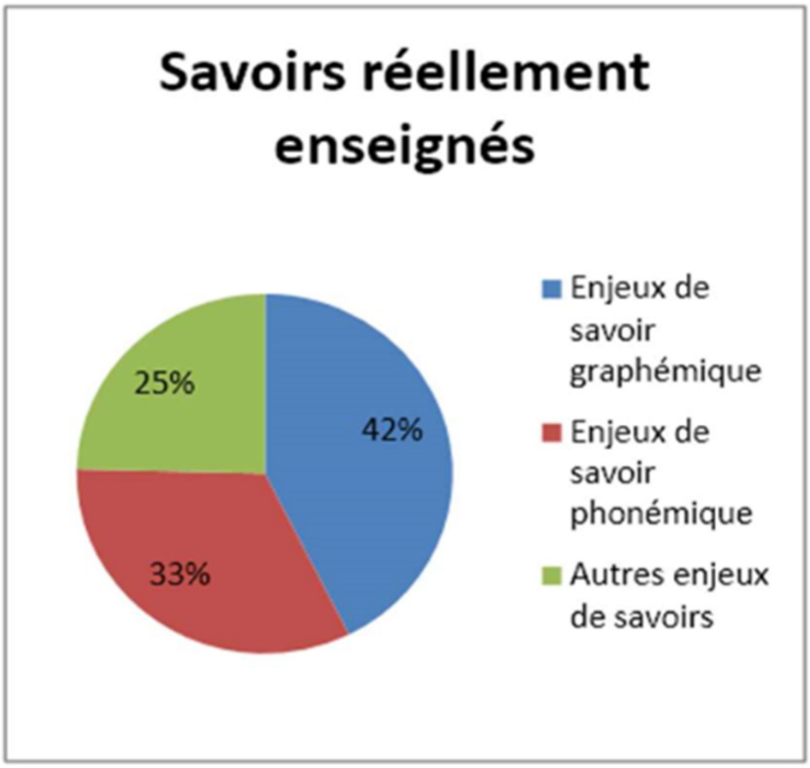


Fig. 29 – Enjeux de savoirs réellement enseignés

Claire enseigne l'étude graphémique à 42% des savoirs réellement enseignés sur ses 4 séances. Cependant, elle entre par le graphème deux fois sur les 4 séances. Elle remplit donc partiellement ses intentions initiales, l'entrée graphémique. Cependant, la répartition à quasiment 1/3 par enjeu de savoir montre la multiplicité des enseignements.

❖ <u>Profil de l'enseignante :</u>

Tous ces éléments me permettent de dresser le profil de l'enseignante qu'est Claire. Ainsi elle apparaît comme une enseignante qui mène des séances plutôt courtes mais rythmées en différents épisodes selon la phase d'apprentissage dans laquelle sont ses élèves.

Elle répartit principalement les différents moments didactiques entre la définition et la régulation. Elle laisse donc peu de place à la dévolution et au lâcher-prise. Elle se garantit ainsi un contrôle de ses séances en ne laissant rien au hasard. Ainsi, Claire rend sa présence centrale et indispensable pour les apprentissages.

Les temps de parole appuient d'ailleurs cette idée de contrôle et de vérification. En effet, Claire s'exprime beaucoup et laisse peu de place à ses élèves : « *C'est, je suis quelqu'un qui parle beaucoup et euh, même quand des fois ça vient d'eux je vais forcément tu vois, me sentir obligé de reprendre, reformuler au cas où tu vois, ça avait pas été entendu par voilà !* » (annexe 28, lignes 377 à 379). Elle dresse ce constat mais n'y trouve aucune solution réelle. Selon elle, cela lui demanderait trop d'anticipation à chaque fois.

Ses interactions avec l'élève en situation de handicap montrent qu'elle intervient auprès de lui principalement en première et dernière séance. Elle étaye donc la découverte du graphème et appuie la séance d'approfondissement des apprentissages et de compréhension. D'ailleurs en dernière séance, elle s'assoit carrément à côté de l'élève cible comme pour marquer sa présence physiquement en plus de verbal.

Ainsi, ses déplacements et sa proxémie indiquent qu'elle se déplace peu et s'adresse plutôt de loin aux élèves, de manière plutôt frontale. En effet, ces propos sont appuyés par ses arrêts fréquents aux mêmes lieux, et près des élèves à besoins éducatifs particuliers où elle devient immobile et dans un rapport plus personnel.

Enfin, les savoirs réellement enseignés sont majoritairement ceux liés à l'étude graphémique mais je note tout de même la présence importante d'enjeux de savoir phonémique et de plusieurs autres enjeux de savoirs de type grammaticaux, lexicaux, orthographiques… durant ces séances. Cette multitude d'enjeux de savoir peut donc mettre en difficulté les élèves les plus fragiles puisque Claire mêle les apprentissages.

En conclusion, Claire est une enseignante qui contrôle et gère sa classe par l'importance de sa présence et de ses interventions et donc qui peine à lâcher-prise et laisser la place à ses élèves.

6.3.1.3 L'après coup de Claire

Trois mois se sont écoulés entre la dernière observation et ce dernier entretien. Je n'ai pas du tout côtoyé ou contacté Claire durant ce laps de temps.

On se retrouve donc à ma demande un midi sur la pause méridienne pour faire le point sur cette expérience.

J'arrive donc avec mes énoncés hypothétiques (annexe 27) au regard des tensions que j'ai pu observer. Je les ai regroupées sous trois grands thèmes reprenant les différents éléments de ma recherche et les mis à l'épreuve avec les paroles recueillies de Claire.

- ❖ <u>L'étude graphémique :</u>

Mes hypothèses se vérifient dans l'après-coup.

Il y a chez Claire un manque à savoir au regard de l'enjeu de savoir. En effet, elle continue à faire des confusions et des mélanges entre l'entrée graphémique et l'entrée phonémique qui représentent chaque 1/3 des enseignements observés durant l'épreuve. D'ailleurs, elle précise que ce qu'on appelle entrée graphémique est en fait très phonologique. « *Parce que le, au début ça c'est, c'est très quand même sûr, on dit entrée graphémique mais c'est quand même très sûr j'entends, j'entends pas, voilà ! C'est, c'est globalement c'est quelque chose qui est assez, c'est plus, plus ouvert à tout le monde et cetera.* » (annexe 28, lignes 402 à 405). De même, dans l'entretien d'après coup, le logiciel TROPES met en avant 6 occurrences du mot « phono » pour phonologie. Elle ne parle donc pas d'étude graphémique. De plus, des notions de doutes ont été détectées par ce même logiciel avec la répétition de « *peut-être* » et l'utilisation répétée des termes « chose, quelque chose, truc, machin » (annexe 29).

De plus, elle suit la méthode Pilotis même si elle la critique et donne régulièrement des causalités externes à ses choix didactiques : « *c'est quelque chose qui est apparu là, en période 5 que j'avais pas du tout inversement, alors qu'on a vu le OU et le ON y a longtemps. Mais d'en avoir croisé tellement d'autres des sons complexes. Y a des, certains élèves qui font des petits mélanges* » (annexe 28, lignes 69 à 71), « *parce qu'avec la nouvelle programmation de Pilotis, on doit commencer le OU je pense une semaine, enfin c'était une semaine avant Noël et après ils arrivent tous un petit peu à la queue leu leu, donc ça se fait un peu plus tardivement* » (annexe 28, lignes 411 à 413), « *Non c'est pas une règle, c'est une observation de, c'est en fait ça on l'avait vu, euh avec, on avait parlé avec l'inspectrice.* » (annexe 28, lignes 75-76).

Elle a aussi des difficultés à se remettre en cause. De fait, elle se donne des conseils mais se dit satisfaite de ses séances : « *Euh, non après la seule chose que, je peux un peu plus favoriser mais ça c'est typique avec ce graphème-là notamment, c'est de vraiment peut-être un peu plus faire manipuler* » (annexe 28, lignes 37 à 39), « *tu vois je m'en suis pas aperçue donc peut-être qu'en séance 1, il faut que, ouais, je fasse attention à bien revenir un peu plus dessus avec l'appui sur l'affichage du coup* » (annexe 28, lignes 46 à 48) ; ou bien elle pense que la proposition d'une séance sur les homophones est intéressante en révision mais n'y a pas pensé alors qu'on est maintenant à la toute fin de l'année : « *Non, ça j'ai pas fait ! Mais c'est intéressant à faire effectivement. C'est comme du coup, enfin c'est plus dans le sens, ça serait intéressant pour surtout travailler je trouve aussi le lexique* » (annexe 28, lignes 53 à

55), ou encore elle retourne le questionnement sur induire en erreur par induire en réussite « *moi je le vois pas comme ça dans le sens où je me dis que ça peut induire une erreur mais inversement à, pour plein de mots ça va plutôt induire une réussite et à choisir je préfère induire une réussite* » (annexe 28, lignes 90 à 92).

Aux vues de ces éléments, elle semble bien déclencher ainsi des mécanismes compensatoires voire même de défense à son manque à savoir et son manque de formation. Elle se justifie. D'ailleurs, je note des rires à plusieurs reprises qui semblent renvoyer à un malaise, à une justification, à l'expression du souci de bien faire (annexe 28, lignes 177, 225, 228, 254, 290, 369, 377, ou 416).

❖ <u>La vision de l'inclusion :</u>

Mes hypothèses se vérifient à nouveau dans l'après-coup.

Elle reconnaît qu'il pourrait y avoir plus d'inclusions mais qu'**<u>ON</u>** ne se donne pas les moyens de tenter davantage : « *je me dis y a, y a peut-être besoin de creuser un petit peu plus loin parce que certains points alors pas seulement un domaine mais certains points mériteraient d'être tentés, expérimentés avant de se dire bon bah l'inclusion elle s'arrête* » (annexe 28, lignes 188 à 191). Cependant, elle n'agit pas car il y a une enseignante d'ULIS, c'est plus simple de déléguer : « *Rien ne l'empêche ! […] on a une collègue qui derrière épaule, fait de choses et cetera… On se dit c'est bon* » (annexe 28, lignes 212 à 215). J'irai même jusqu'à analyser ce passage du « je » au « on » dans l'entretien ante comme une déresponsabilisation du fait de ne pas aller plus loin dans l'inclusion : « *là* ***<u>j'</u>****ai vu avec ma collègue d'ULIS* ***<u>on</u>*** *va l'inclure là-dedans et on va pas forcément essayer plus difficile parce que voilà, on, c'est plus confortable tout simplement* » (annexe 10, lignes 342 à 344).

Ensuite, elle justifie sa non anticipation de l'accessibilité au savoir par son expérience : *« Bah pour le coup, pour la phono, c'est des choses où si tu veux comme c'est répétitif et ça fait des années, bah c'est des choses où voilà je, <u>je sais exactement</u>, surtout à ce stade-là de l'année, quelle chose je vais mettre à quel moment pour, mais oui faudrait que je le mette à l'écrit… »* (annexe 28, lignes 231 à 234).

Enfin, elle détourne les réponses sur la sortie du cadre en répondant sur l'attitude des élèves plutôt que la sienne (annexe 28, lignes 136 à 153). Puis après insistance de ma part, elle répond uniquement pour les élèves trop passifs en mettant en avant sa « *posture* » d'enseignante (annexe 28, ligne 160). Mais elle ne répond pas au sujet des élèves hors cadre « actif ou agressif » qui semble être un impossible à supporter pour elle.

❖ La gestion de classe :

Une fois encore mes hypothèses se vérifient dans l'après-coup.

Elle constate qu'elle parle trop mais ne voit pas de solution possible car cela demanderait trop d'anticipation : « *Ah non, non ! C'est juste que moi je sais que dans ma posture purement d'enseignante il faut que j'arrive à moins parler et à leur laisser plus eux la gestion de la, de mes séances. C'est, c'est juste que, c'est quelque chose dont je me rends pas enfin, faudrait que je l'anticipe à chaque séance continuellement pour essayer de parler moins. C'est, c'est très personnel à moi, [rires] rien à voir avec eux ou avec les inclusions. C'est, je suis quelqu'un qui parle beaucoup et euh, même quand des fois ça vient d'eux je vais forcément tu vois, me sentir obligée de reprendre, reformuler au cas où tu vois, ça avait pas été entendu par voilà ! Donc je parle beaucoup, je le sais !* » (annexe 28, lignes 373 à 380). Elle a donc bien un besoin de contrôle et d'omniprésence au sein de la classe, jusqu'à donner la moitié des réponses et tout vérifier malgré elle. Cela apparaît bien comme un impossible à supporter pour elle.

Enfin, son besoin de vérification (terme répété 5 fois durant l'entretien) la rend statique et cela ressort beaucoup dans la dernière séance observée, la plus compliquée pour les élèves à BEP : « *... Après je me dis effectivement quand on est dans les dernières séances, c'est lecture de mots, lecture de phrases donc je pense que, sans m'en rendre compte, je dois me dire que, faut que j'aille vérifier quand même que ça a été lu, enfin ou en tout cas que il arrive à lire au-delà, parce que les syllabes j'avais pas de, enfin au moment où t'es venue je sais que Romain tout ce qui était lecture de syllabe c'était sans problème.* » (annexe 28, lignes 405 à 409). Cette attitude principalement frontale et directive montre peu de lâcher-prise qu'elle cherche à masquer par la multiplication des types d'activités (ateliers, tutorat, frontal, individuel…) mais son déjà-là proxémique l'a trahi, elle vérifie malgré elle.

Ces validations d'hypothèses me permettent d'étoffer le déjà-là décisionnel de Claire

Ainsi, je constate pour son déjà-là expérientiel que la recherche n'a pas changé ses habitudes : « *euh bien enfin perso c'est comme si t'avais pas été, enfin voilà, ça m'a pas changé mon, mon habitude ou voilà.* » (annexe 28, lignes 6-7).

De plus, son expérience lui permet d'affirmer que la méthode de lecture Pilotis entraine des confusions de sons complexes en fin d'année. De la même façon, Claire reconnait induire des erreurs en insistant sur le S du pluriel : « *Déjà si vous pensez au S du pluriel et vous mettez un S à animaux, c'est pas grave !* » (annexe 28, lignes 99-100) ; ou en insistant sur la

« règle » du placement des graphèmes « EAU » et « AU » : « *c'est de vraiment peut-être un peu plus faire manipuler pour l'autre observation sur il est à la fin, il est au milieu ou au début* » (annexe 28, lignes 38-39), mais elle sait qu'il y aura plus de réussite donc elle continue ainsi en pensant qu'elle n'a d'ailleurs pas assez insisté dessus. Elle est également persuadée d'avoir parlé de la lettre O durant la première séance : « alors je sais pas si t'as fait attention, quand on revenait dessus sur l'affiche après » (annexe 28, lignes 44-45). Enfin, en avançant dans l'année, les élèves connaissent le fonctionnement et déroulement d'une séance d'entrée graphémique, elle multiplie donc les enjeux sans soucis : « *c'est un fonctionnement qui est similaire sur quasiment tous les sons. T'as toujours ce découpage avec énormément notamment ces enjeux lexicaux.* » (annexe 28, lignes 106-107).

Ensuite, elle explique qu' « *il y a un temps en début d'année où on explique* » le handicap, c'est nécessaire (annexe 28, ligne 136). De plus, elle a vu que le tutorat peut parfois biaiser la vision des compétences du tutoré par l'enseignant mais elle le pratique tout de même : « *le problème d'utiliser des élèves tuteurs c'est bien quand ça fonctionne bien mais des fois ça peut fausser un petit peu la chose aussi* » (annexe 28, ligne 23 à 25). Elle a aussi fait le constat que relancer un élève en situation de handicap n'entraine pas une réussite : « *là c'est moi qui dois relancer. Après ça marche, ou ça marche pas* » (annexe 28, ligne 162-163) ; et que dépasser l'objectif fixé pour l'inclusion n'induit pas plus d'inclusion : « *on s'est arrêté à un objectif bien particulier et finalement peut-être que déjà, […] on n'a pas essayé parce qu'on s'est dit à ce moment-là qu'il était pas prêt mais il y a peut-être certaines choses ou voilà !* » (annexe 28, ligne 185 à 188). Elle a remarqué que lorsqu'un élève en situation de handicap ne bénéficie pas de l'ULIS, il faut s'adapter. Mais quoiqu'il arrive, son expérience lui permet de savoir quoi proposer, quand le proposer sans anticipation « *je sais exactement, surtout à ce stade-là de l'année, quelle chose je vais mettre à quel moment* » (annexe 28, lignes 232-233). Enfin, elle reconnaît qu'elle inclut peu en étude graphémique « *dans les inclusions ULIS qu'on a eu en CP c'est pas les plus fréquentes* » (annexe 28, lignes 349-350).

Pour finir, elle est obligée de reprendre systématiquement ce qui est dit par un élève, elle parle trop.

Au niveau de son déjà-là conceptuel, pour elle, l'entrée graphémique sert à repérer ce qui est le plus répétitif, comme par exemple « AU » au début et « EAU » à la fin. Elle pense ainsi induire plus de réussite que d'erreurs grâce à la fréquence de cette observation. De plus, l'entrée graphémique peut être couplée à d'autres enjeux (lexique, grammaire…) car c'est une matière répétitive et avec un fonctionnement similaire. Cependant, croiser trop de sons

complexes à la suite entraîne des confusions. Les homophones peuvent donc servir pour une séance de révision. Ensuite, elle pense que les sons non mémorisés font obstacle à la lecture mais que le tutorat règle ce problème. De même, le décalage de compréhension se compense par le tutorat et les relectures fréquentes. Elle résume sa conception en disant que le code est un apprentissage automatique où tous entrent à l'issue du CM2 (sauf problème de mémoire). Donc l'étude graphémique est une matière où l'inclusion est facile. De toute façon, au CP on décode, on cherchera à vraiment comprendre dans les autres niveaux.

Enfin, elle sait que tous les handicaps ne sont pas visibles et c'est une vraie problématique. Par exemple, l'élève cible est très scolaire et donc on peut vite l'oublier. De plus, elle pense que pousser un peu plus les élèves en situation de handicap permettrait plus d'inclusion. Mais ce n'est possible qu'uniquement avec ceux qui sont beaucoup inclus car il n'y a pas le temps avec les autres. D'ailleurs, les élèves d'ULIS sont aidés par l'enseignante spécialisée donc il n'y a pas besoin d'aller plus loin. Pour finir, elle est persuadée que c'est son action de parole qui induit celle de l'élève cible.

Enfin, en ce qui concerne son déjà-là intentionnel, elle se veut plus attentive, « *plus vigilan[te]* » (annexe 28, lignes 7, 10, 14, 21 et 28) face à l'élève cible qui a un handicap peu visible. D'ailleurs, sa posture d'enseignante est de relancer les élèves en situation de handicap. Elle veut également que les élèves ne sentent pas de différence avec ceux qui sont en situation de handicap. Elle souhaite qu'ils apprennent la patience pour cela : « *on les fait tous lire que ça soit celui qui lit déjà bien ou celui qui a encore du mal et ben les autres ils doivent apprendre à, apprendre voilà à patienter, voir que sans jugement* » (annexe 28, lignes 126 à 128). C'est aussi pourquoi, elle veut qu'un travail soit fait avec l'ULIS sur le handicap. Son intention est de fixer des objectifs en accord avec l'enseignante d'ULIS pour l'inclusion et pour les atteindre elle a l'intention d'utiliser le tutorat qui sert à passer des consignes, redire des sons ou encore travailler la compréhension. Pour les élèves à BEP, elle favorise le décodage grâce au sens, et insiste moins sur l'encodage : « *Donc du coup l'objectif c'était qu'on reste quand même, en tout cas dans l'encodage, j'ai pas, j'ai moins insisté sur ce genre de, enfin si mais du O déjà enfin, tu vois on se dit que c'est ça, enfin voilà le, il y a un premier pas, un premier objectif qui est, qui est avancé. Inversement dans le déchiffrage, euh là on a un peu plus travaillé sur l'appui du sens.* » (annexe 28, lignes 282 à 285).

Ensuite, elle veut insister sur l'observation du placement des graphèmes car cela induit plus de réussite que d'erreurs.

Enfin, dans son propre comportement, elle aimerait modifier des choses pour moins parler et pour laisser la place aux élèves mais ne voit pas comment faire. De même, elle doit systématiquement vérifier quand la difficulté croît c'est plus fort qu'elle.

6.3.2 Construction synchronique du cas de Claire

Après avoir dressé le portrait du déjà-là décisionnel de Claire, il me semble essentiel de réaliser une analyse synchronique et dynamique du cas de Claire en la situant sur les axes en tensions de ses rapports au savoir, à l'épreuve, à l'institution et au handicap.

6.3.2.1 Son rapport au savoir

Au cours de la recherche, le placement de Claire sur les axes en tension du rapport au savoir a évolué. Je présente ici son positionnement au cours des différentes étapes de la recherche ainsi que son propre auto-positionnement.

Rapport aux savoirs	Entre…	1	2	3	4	ET…	Axes en tension
Etude graphémique	Distance		O	X X O		Proximité	Axe de l'expertise
	Répulsion			X X O O		Attirance	Axe du désir
	Nouveauté			X X O	O	Ancienneté	Axe de la rencontre

X autopositionnement
X positionnement après analyse du questionnaire exploratoire
O positionnement après analyse de l'entretien ante
O positionnement après analyse de l'après-coup

Fig. 30 – Positionnement de Claire sur les axes du rapport au savoir

Sur l'axe de l'expertise, Claire a 15 ans d'ancienneté dont 12-13 ans en CP. L'étude du code est donc bien maîtrisée même si l'entrée est différente depuis 2018. Mais elle ne se sent pas experte car elle a eu peu de formations officielles sur cette nouvelle approche. Elle s'est surtout auto-formée. Elle se questionne donc encore sur cette entrée.

Je constate un écart entre son auto-positionnement et mon positionnement dans l'après coup. Claire a l'habitude du CP mais la nouvelle entrée de l'étude du code lui est plutôt

distante. En effet, elle revient souvent à l'entrée phonémique, dans son discours elle utilise le mot « *phono* » (annexe 28, lignes 56, 231, 260, 340, 346 et 431) et ne voit pas de grandes différences entre les deux approches à part la programmation des exercices. Elle exprime un manque de formation. Cet écart semble mettre en avant un manque à savoir au regard de l'enjeu de savoir.

Sur l'axe du désir, elle conserve le niveau CP depuis plus de 10 ans alors qu'elle pourrait facilement en changer et enseigne sous différentes formes ludiques : manipulations, jeux… Cependant, elle exprime le côté répétitif des séances et suit une méthode de lecture qu'elle critique. Elle apprécie enseigner cette matière mais ce n'est pas non plus la plus attrayante.

Je ne vois pas d'écart entre son auto-positionnement et mon positionnement dans l'après coup.

Sur l'axe de la rencontre, elle enseigne l'étude du code depuis plus de 10 ans. Elle a des habitudes de travail. Cependant, l'entrée graphémique des programmes de 2018 renouvelle sa façon de faire. Elle met en parallèle les deux approches qui ont un lien très fort selon elle. La différence est « *un choix stratégique* » (annexe 10, ligne 177) dans l'ordre de présentation des apprentissages. C'est le nouveau nom donné à une matière bien connue : l'étude du code. Elle se retrouve dans une opposition « nouvelle méthode de lecture » contre « langage habituel de l'entrée phonémique ».

Je ne constate pas de différence entre son auto-positionnement et mon positionnement dans l'après coup. Elle est dans une certaine ancienneté de la rencontre mais la nouvelle entrée bouscule ses habitudes.

6.3.2.2 Son rapport à l'épreuve

De la même façon, au cours de la recherche, le placement de Claire sur les axes en tension du rapport à l'épreuve a évolué. Je vous présente donc son positionnement au cours des différentes étapes de la recherche ainsi que son propre auto-positionnement.

Rapport à l'épreuve	Entre…	1	2	3	4	ET…	Axes en tension
Etude graphémique	Etrangeté			X O	X O	Familiarité	Axe de l'expérience
	Inhibition		X O O	X		Excitation	Axe de la contingence
	Souffrance		X O	O	X	Plaisir	Axe de l'affect

X autopositionnement
X positionnement après analyse du questionnaire exploratoire
O positionnement après analyse de l'entretien ante
O positionnement après analyse de l'après-coup

Fig. 31 – Positionnement de Claire sur les axes du rapport à l'épreuve

Sur l'axe de l'expérience, elle a procédé à la modification de son ancienne méthode pour suivre l'entrée graphémique en attendant d'avoir le budget pour un nouveau manuel. Cela montre son expérience par l'adaptation. De même, elle a changé ses programmations donc elle est moins dans la familiarité qu'auparavant. De plus, elle associe l'entrée graphémique et l'entrée phonémique et la rend ainsi familière malgré le fait qu'elle dit ne pas être experte et avoir encore des questionnements. Dans l'après-coup, elle insiste sur son expérience « *Bah pour le coup, pour la phono, c'est des choses où si tu veux comme c'est répétitif et ça fait des années, bah c'est des choses où voilà je, je sais exactement, surtout à ce stade-là de l'année, quelle chose je vais mettre à quel moment* » (annexe 28, lignes 231 à 233)

Il n'y a pas d'écart ici entre son auto-positionnement et mon positionnement dans l'après coup. Elle est très familière de cet enseignement et fait référence à son expérience pour justifier sa façon de faire ou de préparer. En conséquence, elle a l'habitude. Son expérience est bien mise en avant. Elle sait et marque ici son besoin de contrôle et d'omniprésence.

Sur l'axe de la contingence, elle repousse d'entrée sous forme humoristique le côté « excitation » : « *Ah non alors on ne va pas aller jusqu'à de… [Rires]* » (annexe 10, ligne 206). Elle aime la variété des approches possibles : « *Beaucoup de choses peuvent être faites dessus* » (annexe 10, ligne 212). Elle est ici dans le faire. Elle donne également de l'importance à l'idée que les élèves avancent forcément, tous y arrivent sauf « *cas rares* » (annexe 10, ligne 309). L'imprévu et le risque sont écartés catégoriquement : les élèves savent, ou elle leur dit. On est ici encore dans un contrôle fort. Elle reste dans le contrôle avec son temps de parole très fort qui ne laisse que peu de place à l'imprévu, aux paroles des élèves.

Un écart existe ici entre son auto-positionnement et mon positionnement dans l'après coup. Elle a un très fort contrôle sur sa classe et ne laisse que peu de place au hasard. Elle reformule systématiquement derrière les élèves pour reprendre le « pouvoir ». Elle est donc plus dans l'inhibition que dans l'excitation. Cet écart met une nouvelle fois en avant un manque à savoir au regard de l'enjeu de savoir, mais fait aussi apparaitre que la sortie du cadre est un impossible à supporter pour Claire. De fait, elle a besoin de contrôle et d'omniprésence sur sa classe.

Enfin, sur l'axe de l'affect, elle retrouve ce qu'elle faisait déjà : « *même type d'exercices* » (annexe 10, ligne 105). Elle insiste sur le fait qu'il s'agit d'une matière répétitive. Elle aime bien mais ce n'est pas la matière la plus attrayante. Dans l'après-coup, elle remet en avant le côté répétitif de la matière en l'associant à ses années d'expérience.

Il y a à nouveau un écart entre son auto-positionnement et mon positionnement dans l'après coup. Elle reste dans un contrôle permanent comme l'illustra ses temps de parole, et elle exprime le côté répétitif de cet enseignement. Je pense que cet écart est dû au fait qu'elle n'est pas épanouie dans cette matière dont l'enjeu de savoir n'est pas entièrement maîtrisé alors qu'elle a besoin de tout contrôler. Cela crée un déséquilibre et donc un peu de souffrance pour Claire.

6.3.2.3 Son rapport à l'institution

Encore une fois, durant la recherche, le placement de Claire sur les axes en tension du rapport à l'institution a évolué. Je présente ici son positionnement au cours des différentes étapes de la recherche ainsi que son propre auto-positionnement.

	Entre…	1	2	3	4	ET…	Axes en tension
Rapport à l'institution	Soumission	O	X X O	X		Emancipation	Axe de l'assujettissement
	Risque			X X O o		Sécurité	Axe du confort
	Exclusion		X O o	X		Inclusion	Axe de la reconnaissance

X autopositionnement
X positionnement après analyse du questionnaire exploratoire
O positionnement après analyse de l'entretien ante
O positionnement après analyse de l'après-coup

Fig. 32 – Positionnement de Claire sur les axes du rapport à l'institution

Sur l'axe de l'assujettissement, elle dit être « *axé sur les programmes* » (annexe 10, ligne 234). Elle suit donc les instructions officielles en choisissant une nouvelle méthode de lecture et en s'auto-formant sur l'entrée graphémique. Elle pense avoir tout de même un peu plus de liberté que quelqu'un qui débute car l'expérience aide mais elle ne part pas dans des choses extravagantes.

Je remarque un écart entre son auto-positionnement et mon positionnement dans l'après coup. Elle suit une méthode de lecture avec entrée graphémique qu'elle critique mais répond aux demandes institutionnelles. Elle est complétement soumise à son institution. Je suppute que cet écart soit lié au fait qu'elle n'exprime peut-être pas en toute franchise son ressenti. En effet, cela peut être difficile de critiquer son institution en tant que fonctionnaire.

Sur l'axe du confort, elle répète qu'elle manque de formations sur l'entrée graphémique et le handicap « *une fois tous les 5 ans…* » (annexe 10, lignes 358-359). Elle demande des formations dans le projet d'école. Elle a pu suivre quelques formations mais trop peu selon elle. Cependant, elle apprécie sa liberté pédagogique et le peu de contrôle de sa hiérarchie.

Je ne vois aucun écart entre son positionnement et celui du chercheur dans l'après coup. En effet, elle ne revient pas sur ce thème durant l'entretien d'après coup. Elle n'est pas complétement sécurisée par son institution.

Sur l'axe de la reconnaissance, elle exprime clairement un manque de reconnaissance de la difficulté du métier par l'institution : *« j'ai pas le retour de ma hiérarchie* » (annexe 10, lignes 283-284). Elle met également en avant un problème de franchise sur les difficultés à enseigner, à inclure. Tout n'est pas la faute de l'école : « *j'aimerai bien des fois que l'on dise que c'est pas que l'école quoi !* » (annexe 10, ligne 315).

Un écart apparait entre son auto-positionnement et mon positionnement dans l'après coup. Elle ressent un manque de confiance dans les propos tenus par l'institution : « *on ne le dit jamais clairement, on va pas dire à la télé que là c'est difficile* » (annexe 10, lignes 311-312) et que ce n'est pas de la faute des enseignants. Il y a d'autres paramètres comme le problème de la langue maternelle, par exemple : « *y'a trop de familles où ça parle pas français* » (annexe 10, lignes 312-313). Il y a cet écart car elle est plutôt dans l'exclusion et semble avoir du mal à le reconnaitre complétement du fait de sa soumission à l'institution. Elle éprouve des difficultés à être complétement critique.

6.3.2.4 Son rapport au handicap

Enfin, pendant la recherche, le placement de Claire sur les axes en tension du rapport au handicap a évolué. Je présente maintenant son positionnement au cours des différentes étapes de la recherche ainsi que son propre auto-positionnement.

	Entre…	1	2	3	4	ET…	Axes en tension
Rapport au handicap mental (d'élèves d'ULIS avec TFC)	Répulsion		O	X X O		Attirance	Axe du désir
	Exclusion		O	X X O		Incorporation	Axe du didactique
	Distance		X X O o			Proximité	Axe de l'expertise
	Etranger			X X	O O	Familier	Axe de l'expérience

X autopositionnement
X autopositionnement lors du questionnaire exploratoire
O positionnement après analyse de l'entretien ante
O positionnement après analyse de l'après-coup

Fig. 33 – Positionnement de Claire sur les axes du rapport au handicap mental d'élèves d'ULIS avec Troubles des Fonctions Cognitives

Sur l'axe du désir, elle n'éprouve pas de répulsion face au handicap. Mais elle n'est pas non plus dans l'attirance car c'est compliqué, « *difficile* » (annexe 10, ligne 323). L'éventail trop large du handicap mental crée une hétérogénéité difficile à gérer pour elle.

Ici encore se dessine un écart entre son auto-positionnement et le positionnement du chercheur dans l'après coup. Selon elle, elle pourrait inclure plus mais ne le fait pas : « *tu dis que si toi tu l'avais tout seul dans ta classe t'aurais cherché peut-être d'autres choses aussi dans ton fonctionnement de classe et que tu vas pas forcément aller les chercher* » (annexe 28, lignes 217 à 219). Je vois cet écart comme l'expression du fait qu'elle ne le veut pas puisque d'autres sont là pour ça, dont la coordonnatrice de l'ULIS.

Sur l'axe du didactique, « *forcément tu fais différemment avec eux* » (annexe 10, lignes 112-113). L'inclusion dans les apprentissages est souvent compliquée. C'est plus simple d'inclure socialement mais une fois encore cela dépend du handicap. Elle met un point d'honneur au bien-être dans le groupe avant les apprentissages : « *c'est le premier gros travail* » (annexe 10, ligne 126). Elle revient dessus dans l'après coup : « *c'est essayer de faire en sorte que les autres ne sentent pas plus que ça que c'est un élève qui va être différent* »

(annexe 28, lignes 119-120). Elle met ainsi des aides et des outils supplémentaires ou différents, elle joue sur la différenciation mais prône une similitude dans la façon d'aborder les choses. De plus, elle intervient plus auprès d'un élève bénéficiant de l'ULIS, car elle dit qu'elle doit contrôler qu'une consigne a bien été comprise, mais paradoxalement, elle délègue à un élève tuteur pour moins intervenir. Enfin, elle pense qu'elle peut « *faire mieux* » (annexe 10, ligne 339) pour inclure mais elle reste dans une inclusion « *confortable* » (annexe 10, ligne 343) et ne rentre pas dans l'affrontement de la difficulté.

Je ne constate pas d'écart entre son auto-positionnement et mon positionnement dans l'après coup. Elle est plutôt dans l'adaptation du milieu et donc l'incorporation.

Sur l'axe de l'expertise, elle note une variété très importante dans le handicap mental donc il apparaît très difficile d'être bien formé. De toute façon, pour Claire, elle n'a clairement pas assez de formations sur les diverses particularités du handicap mental. Elle se souvient qu'une formatrice n'entendait pas les difficultés du terrain. Le peu de formation qu'elle a eu manque de concret et de proximité avec le terrain. En conséquence, elle manque de connaissances, mais aussi de diagnostics médicaux posés. Dans l'après coup, elle insiste sur l'enseignante d'ULIS qui « *épaule* », qui « *fait des choses* » (annexe 28, ligne 215). Elle s'appuie donc beaucoup sur l'extérieur car ne se sent pas experte.

Aucun écart n'est à noter entre son auto-positionnement et mon positionnement dans l'après coup. Elle manque de formation et donc de savoir. Elle est dans un manque à savoir au regard du handicap.

Sur l'axe de l'expérience, elle a enseigné en CLIS en tant que remplaçante. Elle a toujours été dans une école avec une CLIS puis ULIS mais n'a pas eu une inclusion tous les ans. Cependant, elle a déjà fait des orientations d'élèves vers l'ULIS et estime que tous les ans elle retrouve des élèves à BEP dans sa classe. Elle dit que ce n'est pas simple d'inclure. Son expérience lui permet d'expliquer aux autres élèves « *ce qu'est un élève d'ULIS* » (annexe 28, ligne 137), elle parle de différents profils de handicap.

Je relève un écart entre son auto-positionnement et mon positionnement dans l'après coup. Elle utilise son expérience pour proposer des adaptations directement en séance sans anticipation. Elle parle des handicaps qu'elle a rencontrés et des explications données aux élèves. Elle a souvent rencontré le handicap dans son expérience professionnelle. Cela lui est donc familier. Je pense que cet écart apparaît car cela permet à Claire de ne pas inclure plus. Si on se dit qu'on ne connaît pas, on ne s'y confronte pas : c'est en lien avec la peur de l'étrangeté.

Claire : « faut que j'aille vérifier quand-même »

Déjà-là décisionnel	
Déjà-là expérientiel	« l'enseignement c'était ce que je voulais faire. » (annexe 10, lignes 25-26) « j'ai fait essentiellement CP et un petit peu de CE1 mais beaucoup, beaucoup de CP » (annexe 10, lignes 14-15) « Et donc j'ai toujours connu une école avec euh des inclusions » (annexe 10, ligne 16) « on est nombreux donc on n'a pas forcément des inclusions CP tous les ans mais j'en ai eu plusieurs, avec des handicaps divers et variés » (annexe 10, lignes 110-111) « là t'es sur l'entrée graphémique mais apprendre le code dans l'ensemble on arrive à peu près à part cas rare tout le monde, tous les élèves rentrent dans le code » (annexe 10, lignes 308 à 310). « sans m'en rendre compte, je dois me dire que, faut que j'aille vérifier quand même ». (annexe 28, lignes 406-407)
Déjà-là conceptuel	« j'ai hésité beaucoup donc euh voilà, entre un cursus de, de soit prof dans le secondaire ou dans ce cas j'ai fait de la bio, ou soit dans l'élémentaire euh où j'ai fait des colos etcetera et finalement mon choix s'est porté sur le primaire surtout parce que je ne me voyais pas cantonner à une seule matière en fait. Ça me plaisait bien d'avoir cette liberté qu'on a de faire nos journées comme on l'entend. » (annexe 10, lignes 27 à 31) « c'est une adaptation perpétuelle que ce que t'as pensé » (annexe 10, ligne 58) « un enfant qui a déjà des acquis et qu'en a besoin de nouveaux et qui va évoluer d'un point A à un point B » (annexe 10, lignes 67-68) « Le code, c'est quelque chose ou à peu près tous les élèves même avec des difficultés rentrent. Par contre la compréhension, ça c'est le, je trouve l'obstacle supplémentaire. » (annexe 25, lignes 335 à 337) « Premier temps c'est dans le groupe, sans parler du tout de, d'apprentissages, et dans un deuxième temps dans les apprentissages mais là je trouve ça plus difficile. » (annexe 10, 139 à 141).
Déjà-là intentionnel	«t'as l'impression de les nourrir à foison, qui qu'il ne demande que ça et qu'ils aiment ça. » (annexe 10, lignes 45-46) « je pense que je pourrais faire plus mais que voilà c'est pareil c'est euh, je trouve ça plus dur et du coup peut-être que voilà je, il me manque des trucs pour y arriver mieux ou voilà ça, je, je le fais pas complètement bien je pense, sur la notion d'apprentissage en tout cas. » (annexe 10, lignes 345 à 348)

Rapports à...		Notions/concepts
Rapport au savoir	« Euh, ben pour moi l'entrée graphémique entre guillemets c'est, c'est très lié à l'entrée phonémique. » (annexe 10, lignes 87-88) « C'est, c'est plus un choix stratégique de par ce qu'on va faire dans un certain ordre pour moi et du coup voilà, y'a même encore des questionnements donc non je ne me sens pas experte ! Après je me sens pas mal à l'aise aussi parce que, parce que finalement on retrouve quand même des choses dans lesquelles j'étais très habituée » (annexe 10, lignes 176 à 179) « alors avec l'entrée graphémique on fait tous les sons simples en début d'année ça y a pas de souci […] et quand on commence à avoir différents sons complexes où on retrouve des lettres en commun, […] ils confondent. » (annexe 28, lignes 59 à 63) « voilà finalement bah c'est l'étude du code » (annexe 10, ligne 401)	**Le rapport au savoir**
Rapport à l'épreuve	« concrètement ce qui a vraiment changé c'est la programmation, peut-être l'ordre des choses, d'essayer vraiment de se concentrer effectivement plus sur la lettre mais après dans ce qu'on faisait déjà on retrouve véritablement les mêmes types d'exercices » (annexe 10, lignes 102 à 105) « c'est une matière où beaucoup de choses peuvent être faites dessus , donc j'aime bien » (annexe 10, lignes 212-213) « y'a pas vraiment d'imprévu là-dedans ! Parce que c'est euh : ils connaissent pas la lettre, bah tu leur donnes. » (annexe 10, lignes 216-217) « pour la phono, c'est des choses où si tu veux comme c'est répétitif et ça fait des années, bah c'est des choses où voilà je, je sais exactement, surtout à ce stade-là de l'année, quelle chose je vais mettre à quel moment » (annexe 28, lignes 231 à 233)	**L'épreuve**
Rapport à l'institution	« on devait avoir pas mal de formations sur cette étude graphémique, cette entrée graphémique qu'on n'a jamais eu [Rires] donc ça a été de l'auto formation » (annexe 10, lignes 173-174) « on suit quand même les directives par, par rapport à ce qu'on nous dit, on a pris des outils qui vont avec » (annexe 10, lignes 245-246) « y'a pas de franchise sur réellement notre quotidien c'est ce qui me gêne » (annexe 10, lignes 281-282) « on aimerait entendre de manière claire, précise, forte que effectivement non c'est pas simple » (annexe 10, lignes 290-291) « j'aimerai bien des fois que l'on dise que c'est pas que l'école quoi ! » (annexe 10, ligne 315)	**L'institution**
Rapport au handicap	« je mettrais pas de l'attirance à 100% parce que je trouve ça difficile en fait » (annexe 10, lignes 322-323) « En fait, c'est tellement la, la variété et les, enfin voilà les marches sont immenses d'un élève à l'autre, euh c'est très compliqué je trouve des fois en fait, de savoir comment travailler avec ces enfants-là. » (annexe 10, lignes 328 à 330)	**L'éprouvé**
	« j'ai eu des inclusions dites compliquées parce que compliqué de trouver comment on peut les inclure dans la classe où du coup c'était des temps restreints » (annexe 10, lignes 113 à 115) « Premier temps c'est dans le groupe, sans parler du tout de, d'apprentissages, et dans un deuxième temps dans les apprentissages mais là je trouve ça plus difficile. » (annexe 10, lignes 138 à 140) « en général, c'est un élève avec lequel je vais beaucoup plus intervenir moi pour voir ce qu'il a compris ou pas » (annexe 10, lignes 143-144) « on peut inclure tout le monde et tout à 100% et quand on lui explique que la réalité du terrain c'est que non, on a des élèves qui sont au profil IME lourd en ULIS […] euh bah non en fait c'est pas si simple » (annexe 10, lignes 287 à 290) « c'est essayer de faire en sorte que les autres ne sentent pas plus que ça que c'est un élève qui va être différent […] d'avoir quand-même une similitude dans la façon dont tu vas aborder les choses. » (annexe 25, lignes 119 à 126)	**Impossible à didactiser**
	« il me manque des trucs pour y arriver mieux ou voilà ça je le fais pas complètement bien je pense, sur la notion d'apprentissage en tout cas. » (annexe 10, l, 346 à 348) « j'ai appris à connaître certaines choses parce que j'y suis confrontée mais je suis très loin d'être experte parce que justement j'ai pas assez de formation. Et que voilà, ça manque ! » (annexe 10, lignes 363 à 365)	**La peur**
	« Et donc j'ai toujours connu une école avec euh des inclusions » (annexe 10, ligne 16) « on n'a pas forcément des inclusions CP tous les ans mais j'en ai eu plusieurs, avec des handicaps divers et variés, c'est-à-dire vraiment une échelle très grande » (annexe 10, lignes 109 à 111)	**L'étrangeté**

Fig. 34 – Synthèse du cas Claire et vignette didactique clinique

7. Discussion et réponses aux questions de recherche

7.1 Retour sur les questions de recherche

Suite à ce chapitre de résultats et afin de répondre au mieux à mes questions de recherche, je pense qu'il est nécessaire de les rappeler ici.

Avant cela, je tiens à signaler qu'il s'agissait de trouver les traces laissées par la part d'inconscient du sujet-enseignant dans sa manière, sa capacité à inclure des élèves en situation de handicap en étude graphémique au CP.

Voilà pourquoi je m'étais demandée :

- En quoi le déjà-là décisionnel du sujet-enseignant de la classe ordinaire influence-t-il son approche de l'étude graphémique pour des élèves d'ULIS école avec troubles des fonctions cognitives inclus en CP ?
- Comment les écarts entre intentions et décisions influencent-ils les apprentissages d'élèves en situation de handicap mental dans une séquence d'étude graphémique au CP ?

7.2 Rapprochement des cas « Caroline » et « Claire »

Dans le but d'entamer la discussion, je me dois de rapprocher les cas de « Caroline » et de « Claire » non pas pour généraliser ou comparer, mais afin de mieux comprendre la problématique soulevée. Je chercher donc ici à mettre en avant des aspects communs et des divergences en rapprochant mes deux sujets-enseignants.

Trois grands axes se dessinent lorsque je tente le rapprochement des deux cas. Le premier est celui en lien avec le savoir, le second celui en lien avec l'inclusion et enfin le dernier celui en lien avec l'attitude du sujet-enseignant.

❖ <u>Le rapport au savoir des cas de Caroline et Claire :</u>

Il apparaît clairement que nos deux cas ont un manque à savoir au regard des enjeux de savoir que sont l'étude graphémique et le handicap mental.

Comme je vous l'ai exposé dans le chapitre précédent, toutes deux s'appuient encore beaucoup sur l'entrée phonémique qui était la norme avant le passage à l'étude graphémique avec les programmes de 2018. Claire et Caroline mélangent les genres et font des confusions dans leurs paroles sur les termes se rattachant à l'une ou l'autre approche.

De plus, pour pallier ce manque à savoir, elles utilisent les mêmes ressorts. Elles s'appuient toutes deux sur leur expérience respective et donc leur familiarité avec l'enseignement de l'étude du code. Ainsi, Caroline modifie sa pratique en faisant plus d'aller-retours entre l'écrit et la phonologie, elle expérimente sans trop voir de différence pour ses élèves. Elle utilise donc une méthode qu'elle crée, modélise afin de pouvoir la modifier, l'ajuster régulièrement sans doute à cause de son manque de confiance en elle et donc de la non certitude de son savoir. Quant à Claire, elle sait exactement, il ne s'agit que de la modification de sa programmation et de l'ordre d'arrivée des exercices qui restent les mêmes. Cependant, elle utilise tout de même une méthode de lecture clé en main pour s'assurer d'être bien dans une entrée graphémique.

En ce qui concerne le handicap mental et plus particulièrement les troubles des fonctions cognitives, elles expriment un manque de formations important ainsi que la non transmission des informations plus médicales du type nom de la pathologie ou diagnostic. Pour compenser, elles s'appuient encore sur leur expérience et leur vécu professionnel personnel. Elles travaillent toutes deux avec une ULIS depuis des années et ont été confrontées à beaucoup d'élèves en situation de handicap. Donc elles s'adaptent, elles font ce qu'elles peuvent mais pensent que ça pourrait être mieux. Elles essaient de s'auto-former. Mais tout cela reste fragile et léger. Caroline dit « *je connais rien !* » (annexe 8, ligne 259) et Claire « *il manque encore des petites connaissances* » (annexe 10, ligne 371).

Par conséquent, nos deux cas - malgré toute leur singularité - se retrouvent sur cet aspect-là.

❖ <u>L'inclusion et le rapport au handicap selon nos cas :</u>

Leurs points de vue sur l'inclusion est le second point qui attire l'œil lors du rapprochement de nos deux cas. En effet, Caroline et Claire ont une conception assez proche de ce qu'est l'inclusion et comment la mettre en œuvre.

Elles conçoivent l'inclusion en deux temps. Le premier consiste en l'intégration de l'élève en situation de handicap dans le groupe classe comme un élève à part entière. Elles estiment que sans la réalisation de cette étape, les apprentissages ne peuvent pas être mis en place. Ainsi, Caroline estime qu'il faut qu'il « *soit vraiment intégré vis-à-vis de ses camarades* » et que les autres se demandent « *pourquoi [il] part* » (annexe 25, lignes 109 et 106-107). Quant à Claire, elle insiste sur le bien-être de tous : *« l'inclusion ça passe par le fait que lui se sente*

bien et que les autres le perçoivent bien aussi » (annexe 8, lignes 124-125) et la fréquence des inclusions « *compliqué de trouver comment on peut les inclure dans la classe où du coup c'était des temps restreints* » (annexe 8, lignes 114-115).

C'est alors qu'elles estiment pouvoir entrer dans les apprentissages. Cela signifie qu'un élève en situation de handicap ne pourra pas bénéficier d'apprentissage s'il ne trouve pas une place, qu'elles définissent avec leurs critères d'appartenance au groupe, au sein de leurs classes. A ce moment, elles sont en accord sur le fait qu'il faut « *faire différemment* » avec eux (annexe 8, lignes 132-133 et annexe 10, ligne 114). Pour Caroline, il s'agit d'un travail *« un petit peu en décroché avec une autre méthode* » si besoin (annexe 133-134) donc avec beaucoup d'individualisation ; alors que pour Claire, ce sera d'« *essayer de faire en sorte que les autres ne sentent pas plus que ça que c'est un élève qui va être différent* » (annexe 25, lignes 119-120) avec « *une similitude dans la façon dont tu vas aborder les choses* » (annexe 25, lignes 125-126) et des aides ou outils en plus qui se mêleront à la différenciation pour les autres élèves.

Enfin, toutes les deux gèrent l'accessibilité des savoirs en classe, dans l'instant. En effet, elles n'anticipent pas plus que la différenciation des exercices. Elles agissent ensuite en fonction de l'élève et ses réactions. C'est « au feeling, aux sensations » (annexe 25, lignes 140-141) « au moment T » (annexe 25, ligne 137) pour Caroline et Claire « *sait exactement […] quelle chose [elle va] mettre en place à quel moment* » car « *ça fait des années* » (annexe 28, lignes 232-233) qu'elle enseigne.

En conclusion, on retrouve chez Caroline et Claire des similitudes quant à l'inclusion malgré des méthodes qui leur sont propres.

Cependant, leurs rapports au handicap s'opposent sur bien des points. Au niveau de l'éprouvé face au handicap, il apparaît bien une divergence entre nos cas. Caroline est plutôt attirée par le travail auprès d'élève en situation de handicap, elle y met d'elle-même en s'impliquant affectivement, alors que Claire le repousse davantage en mettant en avant la difficulté.

Au niveau de l'impossible à supporter face au handicap, il naît ici des écarts malgré un point commun. Caroline et Claire sont d'accord sur l'importance de l'intégration du groupe classe avant tout apprentissage, comme vu précédemment. En revanche, Caroline met en avant son « incompétence » face au handicap, sa perte de position de celui supposé savoir, tandis que Claire pense que tout le monde ne peut pas être inclus car il ne faut pas qu'il y ait trop de différence.

Enfin, au niveau de la peur face au handicap, il apparaît encore une différence entre Claire et Caroline. L'une convoque ses incompréhensions et le fait d'être déstabilisée. Elle met donc en lumière une cause interne. En revanche, l'autre s'appuie sur une cause externe qui provoque des sensations d'inconfort : le manque de formation.

En définitive, malgré une conception assez proche de l'inclusion, une familiarité commune avec la rencontre fréquente depuis longtemps d'élèves en situation de handicap, il figure clairement de nombreuses divergences quant aux rapports au handicap de Caroline et Claire.

❖ La posture, l'attitude et le comportement des sujet-enseignants :

Enfin, de vraies divergences émergent quant à leur posture d'enseignante. De fait, Caroline et Claire se comportent et fonctionnent différemment face à leurs élèves, à leur classe.

Toutes deux ont un besoin de maîtrise et de contrôle sur la classe mais elles l'expriment de façon très contrastée. De fait, Claire prend toute la place verbalement. Elle ne peut s'empêcher de parler, « *se sent obligée de reprendre, reformuler* » ce que disent les élèves « *au cas où* » cela ne serait pas compris (annexe 28, ligne 379). De même, « *sans s'en rendre compte, […] il faut qu'elle aille vérifier quand-même* » ce qui est fait, ce qui se passe (annexe 28, lignes 406-407). Il s'agit là d'un impossible à supporter pour elle. Du côté de Caroline, on est dans un contrôle moins fort. Elle vérifie par l'individualisation permanente mais cela concerne surtout les élèves les plus fragiles. En effet, elle est capable de lâcher-prise pour laisser place à la dévolution en situation a-didactique. Elle exprime même qu'elle se retrouve hors champ de la caméra durant la première séance pour leur laisser la place de parler plus. Elle veut s'effacer pour leur laisser plus d'espace de parole.

Enfin, Claire et Caroline s'opposent également sur les causes de ce besoin de contrôle. En effet, Claire n'aime pas le changement malgré ce qu'elle avance et se veut sûre d'elle. Elle donne toujours des causes externes à elle-même pour justifier ce qui ne fonctionne pas. Elle sait et donc fait en fonction. Tandis que Caroline sait lâcher-prise et aime la nouveauté. Cependant, elle doute beaucoup de ses compétences et se remet régulièrement en cause.

Pour conclure, les deux cas divergent sur leur posture et attitude face à la classe.

Points communs	Divergences
- Elles ont toutes les deux un manque à savoir au regard de l'enjeu de savoir en étude graphémique et sur le handicap mental. Toutes deux compensent ce manque par leur expérience respective. - Elles ont la même conception de l'inclusion : il s'agit avant tout que l'élève soit intégré dans le groupe classe avant tout passage aux apprentissages. - Caroline et Claire n'anticipent pas l'accessibilité au savoir pour les élèves à besoins éducatifs particuliers. Elles agissent sur le moment en fonction de l'élève. - Toutes deux ont le même impossible à supporter : la position de non sachant qu'elle explique par le manque de formation. - les deux cas convergent vers la familiarité avec le handicap. Elle travaille souvent et depuis longtemps auprès d'élève en situation de handicap.	- Claire utilise une méthode de lecture sans doute pour se rassurer tandis que Caroline crée sa méthode afin de pouvoir la modifier, l'ajuster régulièrement sans doute à cause de son manque de confiance en elle. - Leur besoin de contrôle sur la classe s'exprime différemment : Claire prend toute la place verbalement et vérifie tout malgré elle, alors que Caroline contrôle par l'individualisation et vérifie surtout les EBEP. - Claire a besoin de diriger, elle n'aime pas le changement et est sûre d'elle. Caroline sait lâcher-prise, aime la nouveauté mais doute beaucoup avec une remise en question permanente de ses compétences. - Au niveau de l'éprouvé, Caroline est volontaire et éprouve de l'affect pour les élèves en situation de handicap, alors que Claire trouve que le public est trop hétérogène, et donc c'est trop compliqué, trop difficile à gérer. - Au niveau de l'impossible à didactiser face au handicap, Caroline a la volonté de faire au mieux mais avoue que ce n'est pas parfait. Il y a ici une remise en question d'elle-même quant à sa perte de la position de sachant. *A contrario*, pour Claire, tout le monde ne peut pas être inclus, et l'élève à BEP ne doit pas être différent pour les autres (ou pour elle ?) - Au niveau de la peur face au handicap, Caroline se retrouve dans la position de celui qui ne sait pas, ce qui est très déstabilisant. Pour Claire, c'est le manque de formation qui créé une position inconfortable. Ainsi il faut affronter les difficultés seule.

Fig. 35 – Tableau synthétique du rapprochement des cas de Caroline et Claire

7.3 Réponses aux questions de recherche

Ce rapprochement des cas de Caroline et de Claire nous permet de glisser doucement vers les réponses à nos questions de recherche.

- **En quoi le déjà-là décisionnel du sujet-enseignant de la classe ordinaire influence-t-il son approche de l'étude graphémique pour des élèves d'ULIS école avec troubles des fonctions cognitives inclus en CP ?**

Pour répondre à cette première question, je me dois de mettre en parallèle les déjà-là des cas de Caroline et de Claire de manière plus synthétique.

		Caroline	Claire
Déjà-là expérientiel	*Formation universitaire*	Diplôme de licence en sciences humaines et sociales axé sur la sociologie des entreprises après un BTS en comptabilité	Diplôme de licence en Sciences, Technologie et Santé axé sur la biologie
	Vie personnelle	Elle a des jumeaux entrant dans l'adolescence.	Elle a deux enfants en bas-âge
	Expérience professionnelle	Enseignante depuis 22 ans, a exercé dans tous les niveaux et à un poste spécifique dans deux académies toujours dans des milieux défavorisés.	Enseignante depuis 15 ans, n'a quasiment fait que du CP dans une seule et même école REP.
	Ancienneté dans leur niveau de classe	12 ans dont 8 sans avoir le choix.	13 ans en l'ayant choisi.
	Vision du métier	Elle a vu les choses changer : élèves, étude du code, niveau	Elle a pas mal d'images du métier issu de sa mère enseignante.
	Rapport à l'étude graphémique	Elle expérimente, met en place des ateliers, renouvelle mais n'est pas experte	Elle suit une méthode qu'elle critique et est embêtée de ne pas être formée
	Rapport à l'inclusion	Elle ne rechigne jamais, individualise beaucoup	Elle pourrait faire mieux mais ne s'en donne pas le temps
	Gestion de classe	Lâcher-prise, dévolution	Contrôle, Régulation
Déjà-là conceptuel	*Conception de l'inclusion d'un élève d'ULIS TFC*	Premier temps : intégration du groupe classe Deuxième temps : apprentissage Cela reste difficile	Premier temps : intégration du groupe classe Deuxième temps : apprentissage Cela reste difficile
	Conception de l'étude graphémique	On part du graphème pour aller vers le phonème mais mélange et confusion puisque pour elle, elle a juste introduit l'écrit plus tôt et fait plus de va et vient entre écrit et phonologie.	On part du graphème pour aller vers le phonème mais mélange et confusion puisque pour elle c'est la même chose que la phonologie sauf qu'on change l'ordre des choses (programmation, exercices)
Déjà-là intentionnel	*Intentions pédagogiques en étude graphémique*	Elle veut que les élèves repèrent le graphème, l'associent à un phonème et surtout le mémorisent pour le réinvestir en compréhension de texte.	Elle veut que les élèves soient très rapidement à la fois dans le graphème et dans le phonème. Les enjeux lexicaux sont importants pour elle.
	Intentions pédagogiques vis-à-vis de l'inclusion	Elle veut faire différemment en individualisant jusqu'à utiliser une autre méthode si besoin	Elle veut ne pas marquer de différence et donc garder une approche similaire en donnant des outils et aides supplémentaire

Fig. 36 – Synthèse des déjà-là décisionnels des deux cas (Caroline et Claire)

Le déjà-là expérientiel du sujet-enseignant influe en effet sur l'approche de l'étude graphémique pour des élèves d'ULIS école avec troubles des fonctions cognitives inclus au CP puisqu'il donne ou non au sujet-enseignant une familiarité et évite les peurs et les résistances, permet les anticipations. L'inconnu est toujours plus effrayant. Ainsi, nos deux cas sont depuis longtemps confrontés à l'inclusion d'élèves d'ULIS. Ce n'est donc pas quelque chose qu'elles ne connaissent pas. Cependant, les troubles des fonctions cognitives

regroupent une variété importante de type de handicaps mentaux. Caroline et Claire peuvent donc se retrouver en difficulté face à ces élèves car elles ne sont pas assez formées, ou encore pour Caroline car elle ne comprend pas l'incompréhension. Elles expliquent qu'elles se sont auto-formées au cours des diverses rencontres de handicap mais elles n'ont pas tout croisé et chaque élève est différent dans sa pathologie. Elles peuvent donc ne pas savoir enseigner à certains élèves et se retrouver infantilisées. Ainsi, Claire peut éviter d'inclure plus et mieux pour ne pas perdre le contrôle puisqu'elle peut se reposer sur l'enseignante d'ULIS, tandis que Caroline déploie un travail personnel énergivore de préparation individuelle et se retrouve à tout contrôler alors qu'elle ne fonctionne pas ainsi avec les autres. Ce changement d'attitude peut la placer en difficulté ou en souffrance et jouer sur sa manière d'inclure.

Le déjà-là conceptuel peut également influencer l'approche de l'étude graphémique pour des élèves d'ULIS école avec troubles des fonctions cognitives inclus au CP. De fait, il peut bloquer l'ouverture d'esprit. Effectivement, l'apprentissage en inclusion n'est possible, selon nos deux cas, que si l'élève est intégré au groupe classe. Mais comment parfaitement intégrer un élève au groupe quand il ne peut être que peu inclus ? Donc est-il contraint à ne jamais apprendre parmi ses pairs si son intégration au groupe n'est pas parfaite ? Cette idée d'appartenance à un groupe est même parfois impossible pour certains élèves en situation de handicap et sous-entend donc que ces élèves n'auraient pas le droit aux mêmes apprentissages que les autres. En conséquence, les conceptions peuvent favoriser le développement de résistance à l'inclusion en étude graphémique alors que selon Claire, tous les élèves accèdent au code sauf rares exceptions.

Le déjà-là intentionnel peut induire des comportements, des décisions qui influent aussi sur l'approche de l'étude graphémique pour des élèves d'ULIS école avec troubles des fonctions cognitives inclus au CP. En effet, l'objectif de nos deux cas est l'entrée dans la lecture des élèves en situation de handicap inclus dans leur classe. Cependant pour y accéder chacune à sa méthode. Caroline individualise au maximum et décide ainsi d'entrer dans le contrôle puisqu'elle ne maîtrise pas le sujet et manque de confiance en elle, et Claire tente de ne pas faire apparaître de différences entre l'élève d'ULIS et les autres. Cela lui permet d'assoir son contrôle en évitant les changements. Chacun de ses comportements est induit par la même intention mais produit des approches bien différentes.

En conséquence, tous ces éléments font émerger l'importance du déjà-là décisionnel du sujet-enseignant dans l'inclusion d'élèves d'ULIS en étude graphémique au CP. En effet,

l'expérience, les conceptions et les intentions peuvent créer des peurs, des résistances, confronter le sujet-enseignant à des impossibles à supporter, modeler des réactions et produire des décisions inhabituelles ou non conforme au résultat attendu.

- **Comment les écarts entre intentions et décisions influencent-ils les apprentissages d'élèves en situation de handicap mental dans une séquence d'étude graphémique au CP ?**

Pour répondre à cette seconde question de recherche, je peux avancer que les écarts entre intentions et décisions peuvent être dus à des résistances face à des impossibles à supporter tel que l'endossement de la position du non sachant et le retour à l'infantile ainsi provoqué. Donc même si je le veux, je ne le peux pas. N'agissant pas comme initialement convenu, l'atteinte du résultat peut s'avérer partielle voire caduque et s'effectuer dans la souffrance ou la mise en sécurité.

Ainsi, la résistance de Claire se passe dans le contrôle. Elle ne peut s'empêcher de diriger et réguler. Elle agit donc sans changer ses habitudes. L'élève en situation de handicap peut donc se perdre dans ce milieu didactique peu adapté à ses compétences. Il est noyé dans la masse des autres élèves pour que l'enseignante reste en sécurité.

A contrario, la résistance de Caroline passe par la modification de ses habitudes et l'individualisation poussée. L'élève en situation de handicap voit donc le milieu didactique s'adapter à lui mais à quel prix pour l'enseignante qui se retrouve dans la souffrance de faire classe dans un silence qui la gêne.

En conséquence, les écarts entre intentions et décisions influencent les apprentissages d'élèves en situation de handicap mental dans une séquence d'étude graphémique au CP en développant des résistances qui mettront à mal soit l'enseignant, soit l'élève, voire les deux.

8. Limites et perspectives

8.1 Le sujet chercheur : Fanny, « Je ne me sens pas à ma place »

Claudine Blanchard-Laville (1999, p.19) insiste sur le fait que « le chercheur ne peut s'abstraire de la relation aux objets qu'il étudie ; cette relation fait elle-même partie de la recherche ». En conséquence, la part subjective du chercheur est donc une partie essentielle à sa propre recherche en sciences humaines. La didactique clinique amène à se pencher sur des questions émanant du « déjà-là » du chercheur et donc tous les choix qui seront faits au cours de la recherche : options théoriques, méthodologiques, hypothèses interprétatives… seront obligatoirement liées à celui-ci. L'important est donc ici que le chercheur accepte et argumente clairement ses choix et positions pour donner toute sa valeur à son travail, ainsi « le chercheur n'a pas à avoir honte de ses préférences... quand il les respecte, elles indiquent sa force et balisent sa crédibilité » (Van der Maren, 1989, cité par M-F Carnus, 2007, p.2).

Laplanche et Pontalis (2007, p.103) définissent le contre-transfert comme l' « ensemble des réactions inconscientes de l'analyste à la personne de l'analysé et plus particulièrement au transfert de celui-ci ». L'utilisation d'un concept psychanalytique, une fois rapporté au chercheur, permet de comprendre que sa subjectivité entre en jeu sur l'étude du sujet-enseignant qui est face à lui. C'est d'ailleurs G. Devereux (1967) qui a établi que l'élaboration de son contre-transfert par le chercheur participe à la production d'un savoir. On peut également lire dans la note de synthèse de 2005, *Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation.* (Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F., & Pechberty, B., p.124), qu'« il peut sembler nécessaire de rendre publics des éléments de cette élaboration pour permettre aux lecteurs d'appréhender la pertinence des résultats et donc, en ce sens, [qu']on peut considérer que cela fait partie de la validation de ce type de travaux. »

Nous retrouvons d'ailleurs cette idée de mélange entre subjectivité et objectivité du chercheur chez Marie-France Carnus (2007) qui la nomme « l'effet chercheur ». En effet, le chercheur adopte une stratégie de recherche objective qui lui est propre et personnelle pour répondre à un problème qui le concerne. Ainsi une recherche rationnelle est emplie de subjectivité. Ainsi l'hypothèse soutenue est « que l'objectivité est à chercher dans la reconnaissance et la gestion de cette tension constitutive de toute recherche » (Carnus, 2007, p.12).

Ainsi, il paraît essentiel que j'examine mon propre « déjà-là décisionnel » et donc mon contre-transfert sur ma recherche.

8.1.1. Pourquoi ce sujet : mon rapport à la lecture ? Au handicap ?

J'ai eu accès à la lecture très tôt et sans difficulté, et ai donc bénéficié d'un passage anticipé en classe de CE1. Du plus loin que je me souvienne, j'ai toujours aimé lire. D'ailleurs aujourd'hui, en tant qu'enseignante, l'apprentissage de la lecture et le travail de compréhension en lecture sont des savoirs que j'aime enseigner, et en tant que mère, j'offre des livres à foison à mon fils qui aime lire également.

Je faisais donc partie des bons élèves mais je n'étais plus avec les élèves de ma classe d'âge et me suis très vite sentie en décalage. A cela s'est ajouté le fait de ne pas du tout être à l'aise avec mon corps en surpoids. J'avais donc des difficultés à me sentir bien parmi les autres, et surtout je ne me sentais pas comme les autres. Ce sentiment fut amplifié à domicile puisque j'étais au cœur d'une fratrie en grosse difficulté scolaire (problèmes d'apprentissage, dyslexie…). Mon frère aîné et ma petite sœur ont en effet bénéficié d'une attention et de prises en charge chez l'orthophoniste dont j'étais exclue. J'avais pourtant envie d'être comme les autres et ne comprenais pas pourquoi cela n'était pas le cas pour moi.

J'ai donc très tôt été sensibilisée à l'exclusion, au sentiment de ne pas être comme les autres. Ceci m'a d'ailleurs fortement affecté par la suite durant l'adolescence puisque j'ai toujours voulu faire partie de certains groupes sans y trouver ma place.

Au moment des premiers choix d'orientation professionnelle, mon idée première était de devenir avocate pour aider. Mais le stage d'observation de fin de 3ème m'a fait changer d'idée et j'ai alors décidé de devenir professeur des écoles, sans doute pour diminuer dès le plus jeune âge les difficultés. Je pense que je me situais davantage dans la réparation de mes difficultés sociales que dans l'idée de l'enseignement.

J'ai donc réalisé les études nécessaires sans grandes difficultés. Mon premier échec « scolaire » fut l'échec au CRPE.

Devenue jeune enseignante, je me suis associée à un groupe de collègues-amis de l'IUFM pour proposer une idée à nos formateurs qui nous a été déconseillée : nous voulions investir une des écoles élémentaires jugées très difficiles dans Paris pour mener un projet permettant la réussite de tous. Une fois encore, l'idée du « care » dominait plus que celle de la transmission du savoir.

Jusqu'ici, je peux dire que je n'avais jamais été confrontée au handicap, qu'il soit physique ou psychique. En revanche, ayant grandi dans un petit village de campagne, j'ai vécu le racisme dû à la peur de l'autre, de l'inconnu. Cette violente exclusion injuste m'était insupportable, sans doute car elle me rappelait mon propre sentiment de différence. J'ai donc

très vite développé une vision humaniste et me suis ouverte au monde en rejoignant la faculté de Lettres à Caen.

Pour des raisons sentimentales, j'ai rejoint la région parisienne après l'obtention de mon DEUG. J'ai obtenu ma licence durant les années des gros blocages liés à la loi du Contrat Première Embauche en 2006. J'ai eu la sensation d'une licence offerte de par les aménagements notables des programmes et me suis sentie illégitime. S'en est suivi mon échec au CRPE qui m'a semblé logique même si ce premier échec universitaire fut difficile à surmonter.

Mon intégration, l'année suivante, dans l'Education Nationale s'est faite par le biais de la liste complémentaire. Une nouvelle fois, je ne me sentais pas légitime dans ce poste.

J'ai donc envisagé très vite le passage du CAPA-SH. Ainsi professionnellement, le handicap a pris une place très importante dans ma vie. Mon rapport au handicap est très lié à ma condition professionnelle. Si je dois me positionner aujourd'hui sur les axes en tension définissant mon rapport au handicap, voici le résultat :

Positionnement	Entre…	1	2	3	4	Et…	Axes en tension
Rapport au handicap	Répulsion				x	Attirance	**Axe du désir**
	Exclusion				x	Incorporation	**Axe du didactique**
	Distance				x	Proximité	**Axe de l'expertise**
	Etranger				x	Familier	**Axe de l'expérience**

Bien entendu, ce positionnement a beaucoup évolué au cours des 12 dernières années.[27]

8.1.2. Pourquoi le Master ?

J'ai décidé de suivre un Master car j'avais l'impression de tourner en rond sur des acquis vieux de 10 ans sans réelle formation porteuse à mon goût. J'ai donc eu envie de plus mais je ne me sentais pas légitime à devenir formatrice donc l'entre-deux fut la recherche. Et je fus également motivée par trois autres collègues qui ont arrêté la formation en première année. En effet, sans cette inscription commune je ne me serais peut-être jamais inscrite, ne me sentant toujours pas légitime à écrire (mes études de lettres et de grands auteurs m'ont donné l'impression qu'écrire n'est pas pour moi) ; à chercher (je n'avais pas de connaissances théoriques fines) ; à former (je ne pense pas être prête, le serai-je un jour ?)

Finalement, le manque de confiance en moi, le manque d'assurance, la peur de me lancer dans l'inconnu est source de blocage chez moi, sorte de handicap que je porte depuis toujours.

[27] Voir dans la partie 8.1.4 où je détaille mon déjà-là professionnel.

8.1.3. Du point de vue de ma vie personnelle :

Mon fils est né un an après ma formation CAPA-SH et bizarrement j'ai eu peur durant toute ma grossesse qu'il soit porteur d'un handicap. En effet, ma formation étant à l'époque très axée sur l'autisme, j'ai beaucoup angoissé. Je ne voulais pas qu'il souffre de l'exclusion. Même aujourd'hui, je me rends compte que j'ai toujours peur qu'il soit exclu de quelques groupes que ce soit…

De plus, il a développé une hypersensibilité qui a engendré une sorte d'inadaptation sociale lui créant des temps d'exclusion durant ces années de maternelle et de début d'élémentaire.

8.1.4. Mon « déjà-là » professionnel en détail :

J'ai eu un parcours professionnel assez atypique. En effet, je n'ai quasiment jamais enseigné dans le milieu dit « ordinaire ». J'ai été recruté sur liste complémentaire fin octobre, et ai donc enseigné en classe de CE1 dans un milieu très favorisé à Paris. J'ai eu beaucoup de mal à trouver ma place d'enseignante durant cette première année, ne me sentant pas légitime de par mon échec au concours, mon jeune âge face aux parents, la pression et les attentes de parents très exigeants, une école avec des collègues tous proches de la retraite…

Après ce bref passage initiatique, j'ai bénéficié de la formation de l'IUFM avec un stage filé en Petite Section. Une fois par semaine, je me retrouvais donc dans une classe avec des élèves qui pendant 6 mois me demandaient où était la maîtresse… Encore un endroit où je ne me sentais pas à ma place.

Durant ce passage à l'IUFM, j'ai fait la connaissance d'une personne qui a sûrement bouleversé ma vie professionnelle. Il s'agit de ma rencontre avec un jeune enseignant en formation, de dix ans mon aîné, souffrant d'un handicap physique au niveau des pieds et ayant été AVS au sein d'une CLIS. Nous avons très vite sympathisé et il m'a sensibilisée au milieu du handicap, complétement absent de la formation que nous suivions alors.

Après mon passage à l'IUFM, j'ai été affecté deux mois en Moyenne Section pour combler le poste d'un PES. J'ai donc tout mis en place mais pour une autre personne. Ce n'était donc toujours pas ma place.

Anticipant ce départ forcé, j'ai demandé une affectation dans le milieu spécialisé. Je ne souhaitais pas obtenir un quatre quart temps, très à la mode en début de carrière à l'époque, et trouvais donc cette opportunité intéressante. C'est ainsi que j'ai vite été contactée pour la création d'une unité d'enseignement au sein d'un IME.

J'ai alors eu l'occasion d'observer le fonctionnement de l'IME et tous ses professionnels durant deux mois avant de faire mes propositions pour la mise en place de l'unité d'enseignement. Cette période d'observation a été très riche et formatrice pour moi. J'ai découvert le monde du handicap mental vivant en autarcie, loin « des agressions » du reste du monde (paroles d'un éducateur spécialisé en fin de carrière). Cependant, cette vision désuète m'a vite dérangée. En effet, ces jeunes, présents 6 à 7 heures par jour dans un vase clos, sortaient tous les soirs retrouver un monde dont ils étaient exclus toute la journée.

Je me suis donc rapprochée de mon école de rattachement du quartier, mais rien n'a pu se mettre en place. La déconnexion entre ces deux mondes était trop importante et j'étais trop jeune et novice pour m'imposer.

La « salle de classe » a d'abord été placée dans un petit cagibi. En effet, l'arrivée de l'école dans l'IME a fait grincer les dents des plus anciens très attachés à l'idée que l'école n'était pas faite pour ces enfants-là. Historiquement, les IME sont créés pour permettre aux enfants handicapés d'apprendre loin de la norme qu'ils ne respectent pas. Après de nombreux échanges et un directeur très motivé au sein de l'IME, l'espace physique de l'école a pris place dans une vraie salle d'activité et a été agencé comme une salle de classe avec un coin bibliothèque, un coin informatique, un coin travail collectif… Une véritable évolution, puisque l'école entrait vraiment dans les lieux. Un peu d'extérieur dans ce milieu fermé.

L'année suivante, j'ai pu intégrer la formation CAPA-SH option D tout en restant sur ce poste IME. J'ai fait de nouvelles rencontres très enrichissantes et suivi une formation avec des intervenants qualifiés. Mon regard s'est alors élargi sur le handicap et m'a permis de découvrir le fonctionnement d'autres structures (CLIS, SEGPA, …).

Pour la première fois depuis le début de ma carrière, j'avais trouvé une place qui me convenait. Mais je semblais être plus dans le « *care* » que dans l'enseignement.

Après 4 ans d'enseignement au sein de cette structure où le soin était prédominant (psychomotricité, orthophonie, pédopsychiatrie, éducatif…), j'ai muté en Seine et Marne pour réduire mon temps de trajet avec l'arrivée de mon fils. Ce départ a donc été choisi mais vécu comme un renoncement plutôt que comme une avancée.

Je suis ainsi arrivée sur une CLIS qui ouvrait dans l'école suite à un déplacement structurel. L'idée de la CLIS ne semblait pas enchanter ces nouveaux collègues, mais l'arrivée d'une nouvelle directrice a permis une impulsion positive. La présence physique de la classe spécialisée dans les murs de l'école permettait une ouverture jusqu'alors difficile au cours de

ma carrière. Après quelques inclusions offertes par les collègues, la CLIS est devenue une ULIS.

Le petit confort trouvé dans cette petite classe, finalement assez fermée sur elle-même, a donc dû être bouleversé. J'ai d'abord eu un temps de rejet de ces nouvelles directives à mettre en place. Puis après avoir pris le temps de lire et penser cette nouvelle circulaire du 21 Août 2015 sur la scolarisation des élèves en situation de handicap, la mise en place de l'ULIS école m'a semblé évidente.

Cependant, ce qui était évident pour moi passait comme contraignant pour d'autres. Il a fallu faire preuve de diplomatie et d'ingéniosité pour que l'ULIS prenne vie. Malgré cela, il arrive encore d'être confronté à des enseignants réfractaires avec qui il faut composer. D'où ma problématique actuelle.

Toutes ces expériences m'amènent à voir l'évolution de mon rapport au handicap :

- Inexistant : je n'avais jamais été réellement confrontée au handicap avant. C'était donc inconnu pour moi. Les seules choses pouvant s'en approcher étaient le sentiment d'exclusion, le fait d'être mal dans sa peau, pas comme les autres car jeune fille en surpoids avec un passage anticipé en CE1 en décalage avec son frère et sa sœur (difficulté scolaire, dyslexie).
- Fermé : Première expérience, un monde idyllique en vase clos. On prend SOIN d'eux.
- Gênant, dérangeant l'exclusion : mais finalement, après échanges avec les jeunes, ce n'est pas si simple. En effet, ils quittent l'établissement tous les soirs et se retrouvent à nouveau confrontés à leurs différences avec le monde qui les entoure. Donc ce vase clos semble les faire souffrir. Besoin d'être intégré.
- Début d'ouverture : la CLIS : milieu protecteur mais ouvert car au milieu des autres.
- Ouverture complète : l'ULIS, milieu ouvert. Plateforme d'aide.

En conclusion, j'ai longtemps été dans l'idée du « *care* », je pense aujourd'hui être davantage dans le désir de transmettre mon savoir à tous, qui est constitué en partie de mon expérience face à l'exclusion. Mon rapport au handicap est donc une dominante de ma façon d'enseigner.

8.2 Limites

Au-delà de mon propre cas, je pense qu'il est également indispensable que je mette en avant trois limites à ce travail de recherche.

Tout d'abord, ma connaissance et ma proximité professionnelle et amicale avec Caroline sont à exposer pour rester dans l'objectivité la plus grande possible. En effet, j'ai souvent été tenté de parler de ma recherche avec elle. Même si j'ai réussi à ne pas le faire, je pense que des choses ont pu ou ont dû transparaitre dans nos échanges quotidiens. De plus, mon point de vue sur les observations a pu parfois être biaisé par le fait que les préparations de séances ont été réalisées communément et qu'il est aussi parfois difficile de prendre le recul nécessaire à l'examen totalement objectif du travail d'une personne que l'on affectionne particulièrement.

Ensuite, je pense que l'effet recherche a certainement joué un rôle dans ce travail puisqu'on touche à une question socialement vive lorsqu'on parle du handicap. Mes collaboratrices ont peut-être agi un peu différemment du fait de ma présence et c'est aussi à prendre en compte.

Enfin, la dernière limite que je souhaite mettre en avant fut ma difficulté à trouver le type de sujet que je recherchais vraiment pour cette expérimentation. De fait, dans l'idéal j'aurais aimé travailler avec un sujet plutôt opposé ou fermé à l'inclusion afin d'examiner plus attentivement les mécanismes psychiques entrant en compte. Bien entendu, ce profil d'enseignant ne préférant sans doute pas participer à ce type de recherche n'a pas été trouvé et je n'ai pas pu explorer ce pan dans mon mémoire.

8.3 Perspectives

A la lumière de tous les éléments qui ont été exposés auparavant, j'aimerais ouvrir la question de la formation des enseignants face au handicap et à l'école inclusive. En effet, ce travail m'a amenée à faire de nombreux constats sur les lacunes de notre institution à former au plus proche de leurs attentes les enseignants. Mais alors, que faire de ces constats en formation d'enseignant ? Peut-on extraire des leviers stratégiques pour la formation des enseignants ? Prendre conscience de la division du soi-enseignant dans un groupe d'analyse de pratiques professionnelles est un premier pas vers l'acceptation de ce qu'on ne choisit pas, ne maîtrise pas (Blanchard-Laville, 2001). Ainsi, je pense que l'analyse de pratique entre enseignants incluant des élèves en situation de handicap aiderait les enseignants à comprendre leur frustration et leur anxiété et à mieux cerner le fait de se sentir démuni, et permettrait un travail pour une avancée vers une école plus inclusive. Ces nouvelles interrogations pourraient faire l'objet d'une poursuite de ce travail.

De même, il serait sans doute intéressant de poursuivre ce travail plus en avant en reprenant ma tentative de modélisation du rapport au handicap mental et mes résultats pour essayer de conceptualiser de l'inclusion dans le champ didactique clinique en faisant entrer cette notion dans ce cadre théorique.

9. Conclusion

Il ne me reste maintenant plus qu'à conclure et répondre à mon questionnement initial. En effet, je voulais interroger le sujet-enseignant à l'épreuve de l'inclusion en étude graphémique au CP. Après l'exposition de ces deux cas, il paraît incontestable que le déjà-là décisionnel des sujets-enseignants tient une part importante dans la réussite de l'école inclusive. Cette étude me permet d'affirmer que la résistance à l'inclusion vient d'un manque de connaissance et d'une peur de l'étrange et du différent certainement liés à une société qui a trop longtemps cherché à cacher le handicap, voire à rendre insultant cette condition.

Ainsi, l'inclusion bouscule, perturbe, bouleverse le sujet-enseignant en bien des points, en provoquant des réactions et des décisions qui modifient les intentions premières et les envies du sujet-enseignant.

Il est clair que le rapport au handicap du sujet-enseignant joue une part importante dans l'école inclusive. C'est lui qui au cœur des actions. Cependant, il n'est pas le seul puisque n'oublions pas que l'école inclusive est aussi vécue par beaucoup comme quelque chose d'imposé. Les rapports à l'institution et à l'épreuve prennent donc également ici toute leur place. Le manque de moyens est une des origines des résistances rencontrées pour permettre au sujet-enseignant de « survivre psychiquement » face à l'injonction qui semble irréalisable même avec toute la bonne volonté que l'on souhaite y mettre.

Pour réussir le pari de l'école inclusive, il semble donc indispensable de donner des moyens au sujet-enseignant, qu'ils soient humains, financiers, médicaux… : plus de moyens pour plus d'inclusion, pour une meilleure inclusion, pour une vraie inclusion du handicap dans notre société.

Enfin le rapport au savoir n'est pas non plus absent de cette équation. En effet, j'ai orienté ma recherche sur l'étude graphémique en sachant que ce serait une matière qui provoquerait des sensations, de l'éprouvé. Entre les difficultés à cerner les nouveaux aspects de cette approche graphémique encore récente pour bien des enseignants imprégnés de leur expérience phonologique et les problèmes engendrés par la non connaissance et

l'incompréhension face aux troubles des fonctions cognitives de leurs élèves, il apparaît indispensable de mieux former, accompagner les enseignants dans leur démarche d'inclusion. En effet, l'épreuve de l'enseignement de l'étude graphémique à des élèves en situation de handicap est influencée par des conditions externes mais également internes à chaque sujet-enseignant.

Sans grande prétention, je conclurai ce travail en aspirant à ce que cette recherche engage une réflexion plus large sur la formation initiale et continue des enseignants quant au handicap, et qu'elle ouvre peut-être une des portes à l'accès à la conceptualisation de l'inclusion dans le champ de la didactique clinique.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adam, J. (2011). De l'inquiétante étrangeté chez Freud et chez Lacan. *Champ lacanien*, *N°10* (2), 195-210. https://doi.org/10.3917/chla.010.0195
- Arsac, G. (1989). *Le rôle du professeur – aspects pratiques et théoriques, reproductibilité.* Cahiers du Séminaire de Didactique de mathématiques et de l'informatique, IMAG-LSD, Grenoble.
- Bardin, L. (2013). Chapitre premier. Organisation de l'analyse. Dans : L. Bardin, *L'analyse de contenu* (pp. 125-133). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.
- Blanchard-Laville, C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue française de pédagogie*, *127*(1), 9–22.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Presses Universitaires de France.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F., & Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue française de pédagogie*, *151*(1), 111-162. https://doi.org/10.3406/rfp.2005.3280
- Brossais. E, Jourdan, I., Savournin, F. (2013). L'activité enseignante à l'aune du rapport à l'épreuve. In M-F Carnus & A. Terrisse (Eds.). *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question*. Paris : Éditions EPS, pp. 92-103.
- Brossais, E., Jourdan, I. & Savournin, F. (2016). Heuristique et dynamique du concept de rapport à l'épreuve: Une analyse des pratiques d'enseignement d'une Question Socialement Vive. *Travail et Apprentissages*, 2(2), 66-86. https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/ta.018.0066
- Brossais, E. & Terrisse, A. (2007). *Rapport au savoir et mémoire professionnel de l'enseignant-stagiaire en lettres : trois études de cas à l'IUFM Midi-Pyrénées*, *Savoirs*, vol. 3/2007, n° 15, Paris, L'Harmattan, 81-103.
- Brousseau, G. (1976). Les obstacles épistémologiques et les problèmes en mathématiques. In J. Vanhamme & W. Vanhamme (Eds.), *La problématique et l'enseignement des mathématiques. Comptes rendus de la XXVIIIe rencontre organisée par la Commission Internationale pour l'Etude et l'Amélioration de l'Enseignement des Mathématiques* (pp. 101-117). Louvain la Neuve

- Bru, M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissages.* EUS : Toulouse.
- Buznic-Bourgeacq, P., Terrisse, A., & Margnes, E. (2010). La transmission du savoir expérientiel en EPS : études de cas et analyses comparatives en didactique clinique. *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport -eJRIEPS, 20.* https://doi.org/10.4000/ejrieps.4784
- Carnus, M.-F. (2001). *Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique. Une étude croisée.* Thèse de doctorat publiée aux Editions Universitaires Européennes en 2018.
- Carnus, M.-F. (2003). *Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique : une étude de cas croisés.* In C. Amade-Escot (dir.), *Didactique de l'éducation physique, état des recherches,* Revue EPS, Paris, 195-224.
- Carnus, M.-F. (2007). L'effet chercheur dans l'observation des pratiques enseignantes : entre rationalité et subjectivité. *Symposium* : *regards croisés sur le processus de recherche dans le contexte d'approche clinique d'orientation psychanalytique.* Actes du colloque international de l'AREF, Strasbourg. *http://aref2007.u-strasbg.fr/actes_pdf/AREF2007_Marie-France_CARNUS_193.pdf*
- Carnus, M.-F. (2009). La décision de l'enseignant en didactique clinique : Etudes de cas en Education Physique et Sportive. In A. Terrisse & M.-F. Carnus (Eds.) *Didactique clinique de l'EPS. Quels enjeux de savoirs ?* (pp. 63-81). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Carnus, M.-F. (2010). L'inscription clinique en didactique de l'éducation physique et sportive, *Cliopsy*, n° 4, 73-88.
- Carnus, M.-F. (2015). *Savoirs profanes, savoirs scientifiques dans la formation des enseignants : d'où viennent les savoirs transmis à l'école ?* TransFormation. Recherches en éducation des adultes, n°13-14, 9-19
- Carnus, M.-F. (2021). La didactique clinique, fondements épistémologiques, avancées et continuité de la recherche. In H. Ben Jomâa (Dir.) *Les étudiants au cœur de leur formation :*

un approfondissement de la théorie et de la méthodologie de la recherche scientifique dans les champs de l'éducation et de la formation. Montréal : Editions JDF, pp. 47-78.

- Castarède, M.-F. (1983). L'entretien clinique à visée de recherche. In *L'entretien clinique* (pp. 118–145). Presses Universitaires de France, p.122-124, 127 et 145.
- Ciccone, A. (2014). L'observation clinique attentive, une méthode pour la pratique et la recherche cliniques. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, *63*(2), 65-78. https://doi.org/10.3917/rppg.063.0065
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Chaussecourte, P. (2014). Une observation clinique d'orientation psychanalytique des pratiques enseignantes. *Recherches en éducation*, *19*. https://doi.org/10.4000/ree.8314
- Chevallard, Y. (1989). *Le concept de rapport au savoir. Rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel.* Séminaire de didactique des mathématiques et de l'informatique. Document interne n°108. 1-26 juin. Grenoble : Université Joseph Fourier.
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en didactiques des Mathématiques, 12,1,* 73-111.
- Chevallard, Y., & Joshua, M. (1998). *Transposition didactique : Du savoir savant au savoir enseigné - Un exemple d'analyse de la transposition didactique (DIDACT MATH)*. Pensée sauvage.
- Cordelois, J. (2019). *(Com)prendre les émotions pour apprendre : pourquoi? et surtout comment?, Mercredi de l'ASH,* 04/12/2019, INSPE Foix.
- Croisy, J. P. (2001). Approche clinique de la fonction enseignante dans les institutions thérapeutiques. *Revue française de pédagogie*, *134*(1), 35-46. https://doi.org/10.3406/rfp.2001.2770
- Devereux, G. (1967). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. (H. Sinaceur, Trans.) (2012th ed.). Paris: Flammarion.
- DGESCO (2004*). Le système éducatif français et les élèves à besoins éducatifs particuliers*. Actes d'université d'automne à Vichy 27-30 octobre 2003, Paris, Ministère de l'Education Nationale.
- DGESCO (2019). *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP : Un guide fondé sur l'état de la recherche,* Paris, Ministère de l'Education Nationale.

- Education Act (1981) *An act to make provision with respect to children with special educational needs. 30th October 1981.*
- Fournier, M. (2006). Débat autour de la lecture. *Sciences Humaines*, *N°170*(4), 216-223. https://doi.org/10.3917/sh.170.0001
- Freud, S. (1919), « L'inquiétante étrangeté », *Essais de psychanalyse appliquée*, Paris, Gallimard, coll. « Idées », 1976.
- Freud, S., & Breuer, J. (2002). *Études sur l'hystérie (Bibliothèque de psychanalyse) (French Edition)* (0 éd.). PUF.
- Goigoux, R. (dir.) (2016). Rapport de la recherche « L'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des apprentissages au cours préparatoire ». En ligne : http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire
- Hall, E. T., *The Hidden Dimension*, New York, Doubleday, 1966. [*La Dimension cachée*, Paris, Seuil, 1971].
- INSHEA. (s. d.). *Principales difficultés de l'élève avec retard mental | INSHEA*. Consulté le 7 mai 2021, à l'adresse https://inshea.fr/fr/content/principales-difficult%C3%A9s-de-l%E2%80%99%C3%A9l%C3%A8ve-avec-retard-mental
- Jourdan, I. (2009). Chapitre 2. Étude du rapport au savoir chez les étudiants en formation initiale en EPS. Dans : André Terrisse éd., *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS): Quels enjeux de savoirs ?* (pp. 33-48). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/dbu.terri.2009.01.0033"
- Kaës, R. (1988).« Réalité psychique et souffrance dans les institutions », in *L'institution et les institutions – Études psychanalytiques,* Dunod, 1988
- Klein, M. (1932). *La psychanalyse d'enfant*, Paris, Payot et Rivages, 2005.
- Lacan, J. (1968). La méprise du Sujet supposé savoir, *Scilicet*. In *Autres Écrits*, Paris: Seuil, 2001.
- Laplanche, J., & Pontalis, J. (2007). *Vocabulaire de la psychanalyse (Dictionnaires Quadrige) (French Edition)* (Quadrige Dicos poche éd.). PUF.
- Langshaw Austin, J. (1991). *Quand Dire, C'Est Faire (Points essais) (French Edition)* (Points essais éd.). Contemporary French Fiction.
- Loizon, D. (2004). *Analyse des pratiques d'enseignement du judo : identification du savoir transmis à travers les variables didactiques utilisées par les enseignants en club et en EPS.* Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, non publiée, Université Paul Sabatier, Toulouse III.

- Marlot, C., & Toullec-Théry, M. (2011). Caractérisation didactique des gestes de l'aide ordinaire à l'école élémentaire : Une étude comparative de deux cas didactiques limite en mathématiques. *Éducation et didactique*, *5-3*, 7-32. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1081
- Menès, M. (2004). L'inquiétante étrangeté. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, *no 56*(2), 21-24.
- OCDE. (2008). *Regards sur l'éducation 2008 Les indicateurs de l'OCDE*. Van Haren Publishing.
- Ployé, A. (2013). Collaborer à des démarches d'inclusion au collège : Analyse clinique des modalités pédagogiques et des éprouvés psychiques des acteurs. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *N° 61*(1), 23-36.
- Saunier, D., & Toullec-Théry, M. (2017). Scolarisation d'élèves en situation de handicap : Conceptions et pratiques d'une enseignante « ordinaire » et d'une enseignante spécialisée. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*, *Vol. 50*(4), 111-131.
- Sauret, J.M. (2000). *Freud et l'inconscient.* Toulouse, France : Les Essentiels Milan.
- Sensevy, G. (1998). *Institutions didactiques: Étude et autonomie à l'école élémentaire*. Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France, p.256. https://doi.org/10.3917/puf.sense.1998.01
- Sensevy, G. (2008). *Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique.* Recherche & formation, 57, 39-50. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.822
- Terrisse, A. (2009). Chapitre 1. La didactique clinique en EPS. Origine, cadre théorique et recherches empiriques. Dans : André Terrisse éd., *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS): Quels enjeux de savoirs ?* (pp. 13-31). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/dbu.terri.2009.01.0013"
- Terrisse, A, & Carnus M.-F. (2009). *Didactique clinique de l'EPS. Quels enjeux de savoirs ?* Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Terrisse, A, & Carnus M.-F. (2013). *Didactique clinique de l'EPS : Le sujet enseignant en question.* Paris, France : Editions EP&S.

- Terrisse, A, Carnus M.-F. & Loizon, D. (2010). Chapitre 6 - La didactique clinique de l'EPS : perspectives pour la formation. P.105-126. In Edi. Aris, C. C. *Sciences de l'intervention en EPS et sport (French Edition).* Revue EPS.
- Touboul, A., Carnus, M. & Terrisse, A. (2011). *Les effets de l'expérience et de l'expertise dans les pratiques d'enseignement en éducation physique et sportive : analyse de deux profils asymétriques en savate boxe française. Recherches en didactiques*, 2(2), 47-63. https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/rdid.012.0047
- UNESCO (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux adoptés par la conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité,* Salamanque, Espagne, 7-10 juin 1994.
- Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en Sciences de l'éducation. *Recherche et Formation*, *50*, 133–146.
- Warnock, M. (1978). *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Wavelet, J.M (2007), *Une école pour chacun*, L'Harmattan, Paris

GLOSSAIRE

- Anxiété : C'est une des composantes de la peur. L'anxiété est ressentie comme une crainte dont la cause est difficile à préciser. Ce sentiment, créant un état de trouble psychique face à un danger (réel ou ressenti), peut s'accompagner de symptômes.

- Castration : La castration consiste en une perte qui se transforme en un manque pour le sujet. Elle est issue du complexe de castration découvert par Freud et renvoie à l'infantile et au complexe d'Œdipe (Laplanche et Pontalis, 2007).

- Contrat didactique : Le contrat didactique consiste en un accord implicite entre l'enseignant et l'enseigné qui fixe les rôles, les places et fonction de chacun des éléments du système didactique. Il vise l'acquisition de savoir par l'élève. Il est au cœur du travail de Guy Brousseau (1998).

- Conversion didactique : La conversion didactique consiste en la part expérientielle du sujet-enseignant adressée dans le savoir transmis aux sujets-apprenants (Buznic-Bourgeacq, 2009).

- Déjà-là décisionnel : Part d'insu qui influence les choix du sujet face aux problématiques en didactique clinique. Il se compose de trois grands « déjà-là » interdépendants : le déjà-là expérientiel qui constitue la zone du vécu, de l'expérience et qui est la plus ancienne ; le déjà-là conceptuel qui est constitué des valeurs et des concepts auxquels le sujet croit ; le « déjà-là intentionnel » qui regroupe les intentions du sujet d'un point vue éducatif ou didactique (Marie-France Carnus, 2001).

- Epreuve : Elle correspond au vécu du sujet dans une situation didactique avec ses douleurs et ses plaisirs. Il s'agit du moment où le sujet-enseignant transmet de façon effective le savoir aux apprenants. A ce moment, le « déjà-là décisionnel » entre en jeu (André Terrisse, 2003).

- Frustration : « Condition du sujet qui se voit refuser ou se refuse la satisfaction d'une demande pulsionnelle » (Laplanche et Pontalis, 2007, p.172).

- Inconscient : D'après Laplanche et Pontalis (2007, p.197), l'inconscient, « au sens de topique, désigne un des systèmes définis par Freud dans le cadre de sa première théorie de l'appareil psychique : il est constitué de contenus refoulés, qui se sont vu refuser l'accès au système préconscient-conscient par l'action du refoulement. (…) Fortement investis de l'énergie pulsionnelle, [les contenus refoulés] cherchent à faire retour dans la conscience et dans l'action ; mais ils ne peuvent avoir accès au système préconscient-conscient que dans des formations de compromis après avoir été soumis aux déformations de la censure. […] Dans le cadre de la deuxième topique freudienne, le terme inconscient est surtout employé sous sa forme adjective ; en effet, inconscient n'est plus le propre d'une instance particulière puisqu'il qualifie le ça et pour une part le moi et le surmoi. » Par conséquent, l'inconscient traverse toutes les strates du psychisme du sujet (ça, moi, surmoi) et arrive à nous toujours sous des formes modifiées, altérées et à notre insu.

- Infantile : Il s'agit d'une période de l'enfance durant laquelle la constitution psychique de l'inconscient d'un sujet se réalise. Il est impossible de dissocier l'infantile du refoulement. De fait, c'est par le refoulement de pulsions que se forment les premières représentations inconscientes. « L'infantile désignerait ainsi les mises en forme primordiales des instances psychiques et des identifications constituantes d'un sujet » (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel et Pechberty, 2005, p. 128).

- Institution : Nous pouvons définir l'Institution comme une structure coutumière ou légale régie par un ensemble de normes et contraintes auquel le sujet est assujetti. Elle régit nos interactions et donne une place, un rôle à chacun (Kaës, 1988)
  L'institution didactique est alors une institution dans laquelle on apprend, le savoir est donc l'enjeu principal. (Sensevy, 1998).

- Rapport à l'épreuve : D'après Brossais, Jourdan et Savournin (2013), il s'agit d'un macro-concept englobant quatre grands concepts mis en relation comme analyseurs : le rapport au savoir, le sujet supposé savoir, l'impossible à supporter et la conversion didactique.
  Chez Marie France Carnus (2021), il est plus pragmatique. Elle veut penser un outil permettant de rendre compte de ce rapport en situant le sujet sur trois axes en tension : l'axe de l'expérience (position du sujet entre étrangeté et familiarité face à l'épreuve), l'axe de la contingence (position du sujet entre inhibition et excitation face à l'imprévisibilité des

processus d'enseignement-apprentissage) et l'axe des affects (position du sujet entre plaisir et souffrance au cours de l'épreuve).

- Rapport à l'Institution : L'assujettissement du sujet-enseignant se situe entre les contraintes avec lesquelles il doit composer et les libertés qui lui sont laissées dans ses choix pédagogiques. Il est donc assujetti aux contraintes didactiques et institutionnelles, en tant que celui envoyé par l'Institution pour transmettre des savoirs officiels qui seront transmis dans un cadre didactique choisi cependant contraignant. En conséquence, le rapport à l'Institution qu'entretient le sujet-enseignant peut le conduire à des positionnements contraignants ou non. Ainsi, pour Marie France Carnus (2021), il peut être situé sur trois axes en tensions : l'axe de l'assujettissement entre soumission et émancipation face à l'Institution dans laquelle le sujet évolue, l'axe du confort apporté par la protection de l'Institution entre risque et sécurité, l'axe de la reconnaissance entre exclusion et inclusion au sein de l'Institution.

- Rapport au handicap mental : J'entends par handicap mental, tous les troubles des fonctions cognitives. Il s'agit donc du positionnement du sujet par rapport au handicap mental. Il peut ressentir de l'attirance ou de la répulsion à travailler avec des élèves en situation de handicap. Ainsi ses réactions didactiques s'approcheront de l'exclusion ou de l'incorporation. Tout cela pourra dépendre de l'expertise et de l'expérience du sujet face à ce type de handicap.

- Rapport au savoir : Beillerot (1989) définit le rapport au savoir comme « un processus créateur de savoir pour un sujet-auteur, nécessaire pour agir et penser ». Quant à Chevallard (1992), il le théorise comme un rapport aux savoirs. Chaque savoir est ainsi un objet ayant un rapport avec un sujet et avec l'Institution dans laquelle il s'inscrit. Le sujet traverse différentes institutions (école, famille…) auxquelles il est assujetti. Le rapport aux savoirs est donc une mise en accord du rapport personnel du savoir avec celui de l'Institution. Enfin, ce concept trouve aussi ses origines dans les recherches de Bernard Charlot et est théorisé par ce dernier en 1997. Pour lui, le rapport au savoir est avant tout une façon d'interroger. Il s'agit d'expliquer les relations entre un sujet et un savoir, mais aussi de comprendre le sens donné par le sujet à un savoir. Pour Marie France Carnus (2021) et son équipe, qui tentent de mettre tout cela en lien, il existe également trois axes rendant compte des tensions du sujet-enseignant au cœur du rapport au savoir : l'axe de l'expertise (la maîtrise des enjeux de savoirs plus ou moins incorporés (Carnus, 2015), l'axe de la rencontre (premier contact du sujet avec le savoir), et l'axe du désir (l'attirance ou non pour le savoir).

- Résignation : Il s'agit du fait de se soumettre à quelque chose de pénible. Ici, le surplus de frustration dû à la perte de la position de sachant engendre la résignation du sujet qui accepte sa condition, ne cherche pas à la reprendre sa place et délaisse l'inclusion par l'abandon de la transmission de son savoir à un élève en situation de handicap.

- Résistance : En psychanalyse, la résistance se définit comme « *tout ce qui, dans les actions et les paroles de l'analysé, s'oppose à l'accès de celui-ci à son inconscient.* » La résistance trouve son origine « *dans une répulsion qui vient du refoulé en tant que tel, dans sa difficulté à devenir conscient et surtout pleinement accepté par le sujet*. » (La Planche et Pontalis, p.420-421). Elle apparait donc comme un mécanisme défensif dans lequel l'inconscient ne laisse pas facilement apparaître ce qui est difficile à admettre, pénible à concevoir ou même repoussant pour le moi afin de le protéger. De fait, il s'agit de mettre en place « *différents procédés dans lesquels s'engage le « moi » pour se libérer de [son] incompatibilité [avec une représentation]*. » (Freud et Breuer, 1895). Il s'agit donc ici, de l'action de se défendre psychiquement face à l'inclusion d'élève en situation de handicap, de s'opposer à ce qu'on n'approuve pas, mais aussi à ce que l'on craint de ne pas parvenir à faire, à ce qui dérange, le handicap en classe ordinaire, l'étrangeté.

LISTE DES FIGURES

Figure 1 – La ternarité revisitée en didactique clinique (Carnus, 2021) …… 12

Figure 2 – Les trois rapports à … et leurs axes de tensions : une construction et un positionnement singuliers (Carnus, 2021) …… 13

Figure 3 – Schéma sur la résistance à l'inclusion d'élèves en situation de handicap en étude graphémique …… 35

Figure 4 – Mon corpus …… 50

Figure 5 – Répartition des sondés …….. 52

Figure 6 – Dans quelle matière incluez-vous ? …….. 53

Figure 7 – Tableau synthétique de l'expérience professionnelle de Caroline …… 57

Figure 8 – Tableau synthétique du déjà-là décisionnel de Caroline …….. 63

Figure 9 – Extrait du synopsis des séances de Caroline ……. 64

Figure 10 – Moments didactiques des séances de Caroline …… 65

Figure 11 – Temps de parole des protagonistes des observations de Caroline ……. 66

Figure 12 – Temps d'interactions entre l'enseignante Caroline et l'élève cible ……. 67

Figure 13 – Proxémie de Caroline au cours des séances observées …… 67

Figure 14 – Locogramme de la séance 3 de Caroline, représentatif des séances observées ... 68

Figure 15 – Enjeux de savoirs réellement enseignés par Caroline ……..... 69

Figure 16 – Positionnement de Caroline sur les axes du rapport au savoir …… 75

Figure 17 – Positionnement de Caroline sur les axes du rapport à l'épreuve ……. 77

Figure 18 – Positionnement de Caroline sur les axes du rapport à l'institution ……. 79

Figure 19 – Positionnement de Caroline sur les axes du rapport au handicap mental d'élèves d'ULIS avec Troubles des Fonctions Cognitives ……... 80

Figure 20 – Synthèse du cas Caroline et vignette didactique ……. 82

Figure 21 – Tableau synthétique de l'expérience professionnelle de Claire …….. 83

Figure 22 – Tableau synthétique du déjà-là décisionnel de Claire ……. 89

Figure 23 – Extrait du synopsis des séances de Claire ……... 90

Figure 24 – Moments didactiques des séances de Claire …… 91

Figure 25 – Temps de parole des protagonistes des observations de Claire ……... 93

Figure 26 – Temps d'interaction entre l'enseignante Claire et l'élève cible …….. 93

Figure 27 – Proxémie de Claire au cours des séances observées …… 94

Figure 28 – Locogramme de la séance 1 de Claire, représentatif des séances observées ….. 94

Figure 29 – Enjeux de savoirs réellement enseignés par Claire ……. 95

Figure 30 – Positionnement de Claire sur les axes du rapport au savoir …….. 102

Figure 31 – Positionnement de Claire sur les axes du rapport à l'épreuve …….. 104

Figure 32 – Positionnement de Claire sur les axes du rapport à l'institution …….. 106

Figure 33 – Positionnement de Claire sur les axes du rapport au handicap mental d'élèves d'ULIS avec Troubles des Fonctions Cognitives ……. 108

Figure 34 –Synthèse du cas Claire et vignette didactique …… 110

Figure 35 – Tableau synthétique du rapprochement des cas de Caroline et Claire …….. 115

Figure 36 – Synthèse du déjà-là décisionnel des cas (Caroline et Claire) ……..... 116

ANNEXES :

ANNEXES

ANNEXE 1 : Questionnaire exploratoire _____ 142
ANNEXE 2 : Questionnaire exploratoire codé _____ 154
ANNEXE 3 : Analyse du questionnaire exploratoire _____ 163
ANNEXE 4 : Mes collaboratrices par rapport à la tendance générale _____ 186
ANNEXE 5 : fiche de préparation de Caroline _____ 192
ANNEXE 6 : fiche de préparation de Claire et guide du maître associé à sa méthode de lecture ___ 204
ANNEXE 7 : Guide d'entretien d'accès au déjà-là de Caroline et Claire _____ 209
ANNEXE 8 : Verbatim analysé de l'entretien ante d'accès au déjà-là de Caroline _____ 213
ANNEXE 9 : Analyse du déjà-là décisionnel et des rapports à de Caroline _____ 223
ANNEXE 10 : Verbatim analysé de l'entretien d'accès au déjà-là de Claire _____ 228
ANNEXE 11 : Analyse du déjà-là décisionnel et des rapports à de Claire _____ 240
ANNEXE 12 : Synopsis des séances de Caroline _____ 245
ANNEXE 13 : Plan de la salle et locogrammes des séances de Caroline _____ 250
ANNEXE 14 : Verbatim des entretiens à chaud post séance de Caroline _____ 252
ANNEXE 15 : Prise de note après les observations de Caroline _____ 258
ANNEXE 16 : Analyse de l'épreuve de Caroline _____ 262
ANNEXE 17 : Synopsis des séances de Claire _____ 267
ANNEXE 18 : Plan de la salle et locogrammes des séances de Claire _____ 272
ANNEXE 19 : Verbatim des entretiens à chaud post séance de Claire _____ 275
ANNEXE 20 : Prise de notes après les observations de Claire _____ 279
ANNEXE 21 : Analyse de l'épreuve de Claire _____ 283
ANNEXE 22 : Verbatim de l'entretien de supervision – le cas de Caroline _____ 288
ANNEXE 23 : Verbatim de l'entretien de supervision – le cas de Claire _____ 297
ANNEXE 24 : Guide d'entretien post d'après coup de Caroline _____ 308
ANNEXE 25 : Verbatim analysé de l'entretien post d'après coup de Caroline _____ 312
ANNEXE 26 : Analyse de l'entretien d'après-coup de Caroline _____ 324
ANNEXE 27 : Guide d'entretien post d'après coup de Claire _____ 335
ANNEXE 28 : Verbatim analysé de l'entretien post d'après coup de Claire _____ 339
ANNEXE 29 : Analyse de l'entretien d'après-coup de Claire _____ 353

ANNEXE 1 : Questionnaire exploratoire



Questionnaire exploratoire sur l'inclusion d'élèves avec troubles des fonctions cognitives en étude graphémique

Dans le cadre de ma recherche sur l'inclusion d'élève en situation de handicap en étude graphémique pour l'obtention d'un MASTER MEEF OPMSPI, je mène une enquête auprès d'enseignant du premier degré. Je souhaiterais que vous répondiez le plus spontanément possible aux questions qui suivent.
Ce questionnaire vise à décrire et comprendre la façon dont se met en œuvre l'inclusion scolaire d'élève en situation de handicap au sein de votre école ou de votre classe. Je souhaiterais savoir le temps mis pour réaliser ce questionnaire, et vous remercie donc de me l'indiquer en fin de questionnaire dans la zone prévue à cet effet.

1. Vous êtes : *

- ○ professeur des écoles en classe ordinaire maternelle,
- ○ professeur des écoles en classe ordinaire élémentaire,
- ○ professeur des écoles spécialisé,
- ○ Autre...

2. Vous êtes : *

- ○ Un homme
- ○ Une femme

3. Dans quelle tranche d'âge vous situez vous ? *

- ○ Moins de 30 ans,
- ○ Entre 30 et 39 ans,
- ○ Entre 40 et 50 ans,
- ○ Plus de 50 ans

4. Depuis combien d'années enseignez-vous ? *

- ○ Moins de 5 ans,
- ○ De 5 à 10 ans,
- ○ De 11 à 20 ans,
- ○ Plus de 20 ans

5. Dans quel niveau enseignez-vous ? *

- ○ Petite Section de maternelle
- ○ Moyenne Section de maternelle
- ○ Grande Section de maternelle
- ○ CP
- ○ CE1
- ○ CE2
- ○ CM1
- ○ CM2
- ○ ULIS école ou autre dispositif spécialisé
- ○ Autre...

6. Quel est votre parcours universitaire ? *

- ○ Licence Sciences, Technologie et Santé
- ○ Licence Droit, Economie et Gestion
- ○ Licence Sciences Humaines et Sociales
- ○ Licences Arts, Lettres et Langues
- ○ Master Sciences, Technologie et Santé
- ○ Master Droit, Economie et Gestion
- ○ Master Sciences Humaines et Sociales
- ○ Master Arts, Lettres et Langues
- ○ Autre...

7. Pourquoi avez-vous choisi le métier d'enseignant ? *

Réponse longue

8. Quelle est la matière ou la discipline qui vous semble la plus simple à enseigner ? *

- Lecture compréhension
- Etude graphémique
- Vocabulaire
- Grammaire
- Orthographe
- Conjugaison
- Production d'écrits
- Numération
- Calcul
- Géométrie
- Mesures et grandeurs
- Problèmes
- Questionner le monde, Histoire, Géographie, Sciences et Technologie
- Education Physique et Sportive
- Arts plastiques
- Education musicale
- Langues vivantes
- Education morale et civique

10. Quelle est la matière ou la discipline que vous préférez enseigner ? *

- ○ Lecture compréhension
- ○ Etude graphémique
- ○ Vocabulaire
- ○ Grammaire
- ○ Conjugaison
- ○ Orthographe
- ○ Production d'écrits
- ○ Numération
- ○ Calcul
- ○ Géométrie
- ○ Mesures et grandeurs
- ○ Problèmes
- ○ Questionner le monde, Histoire, Géographie, Sciences et Technologie
- ○ Education Physique et Sportive
- ○ Arts plastiques
- ○ Education musicale
- ○ Langues vivantes
- ○ Education Morale et Civique

11. Quelle est la matière ou la discipline que vous aimez le moins enseigner ? *

- ○ Lecture compréhension
- ○ Etude graphémique
- ○ Vocabulaire
- ○ Grammaire
- ○ Conjugaison
- ○ Orthographe
- ○ Production d'écrits
- ○ Numération
- ○ Calcul
- ○ Géométrie
- ○ Mesures et grandeurs
- ○ Problèmes
- ○ Questionner le monde Histoire, Géographie, Sciences et Technologie
- ○ Education Physique et Sportive
- ○ Arts plastiques
- ○ Education musicale
- ○ Langues vivantes
- ○ Education Morale et Civique

12. Qu'est-ce que vous plait le plus dans votre métier ? *

Réponse longue

13. Qu'est-ce qui vous plait le moins dans votre métier ? *

Réponse longue

14. Y a-t-il une ULIS école au sein de votre établissement ? *

- Oui
- Non

15. Si oui, depuis combien de temps travaillez-vous avec une ULIS dans votre école ?

Réponse courte

16. Comment travaillez-vous ou travailleriez-vous la lecture décodage avec vos élèves ? *

- En suivant une méthode frontalement,
- En ateliers (groupe de pairs),
- En tutorat,
- Autre...

17. Quelles sont les caractéristiques de l'étude graphémique en CP selon vous ? *

Réponse longue

18. Etes-vous à l'aise pour enseigner l'étude graphémique au CP ? *

	1	2	3	4	
Pas du tout à l'aise	○	○	○	○	Carrément à l'aise

19. Qu'est-ce que l'inclusion pour vous ? *

Réponse longue

20. Qu'est-ce que l'inclusion d'un élève d'ULIS école pour vous ? *

Réponse longue

21. Dans quelle matière incluez-vous ou avez-vous déjà inclus un élève en situation de handicap ? Plusieurs réponses sont possibles. *

- [ ] Français (lecture, vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe, production d'écrits)
- [ ] Mathématiques (nombres et calculs, géométrie, mesures et grandeurs, problèmes)
- [ ] Questionner le monde, Histoire, Géographie, Sciences et Technologie
- [ ] Education Physique et Sportive
- [ ] Arts et musique
- [ ] Langues vivantes
- [ ] Education Morale et Civique
- [ ] Autre...

22. En Français (lecture, vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe, production d'écrits), pensez-vous l'inclusion plus ou moins difficile ? échelle de 1 à 4 (impossible, difficile, plutôt facile, très facile) *

1	2	3	4
○	○	○	○

23. Quel que soit votre positionnement sur l'échelle précédente, justifier votre réponse : *

Réponse longue

24. En Maths (nombres et calculs, géométrie, mesures et grandeurs, problèmes), pensez-vous l'inclusion plus ou moins difficile ? échelle de 1 à 4 (impossible, difficile, plutôt facile, très facile) *

1 2 3 4

25. Quel que soit votre positionnement sur l'échelle précédente, justifier votre réponse : *

Réponse longue

26. En "Questionner le monde, Histoire, Géographie, Sciences et Technologie , pensez-vous l'inclusion plus ou moins difficile ?" échelle de 1 à 4 (impossible, difficile, plutôt facile, très facile) *

1 2 3 4

27. Quel que soit votre positionnement sur l'échelle précédente, justifier votre réponse : *

Réponse longue

28. En Éducation Physique et Sportive, pensez-vous l'inclusion plus ou moins difficile ? échelle de 1 à 4 (impossible, difficile, plutôt facile, très facile) *

1 2 3 4

29. Quel que soit votre positionnement sur l'échelle précédente, justifier votre réponse : *

Réponse longue

30. En Arts et musique, pensez-vous l'inclusion plus ou moins difficile ? échelle de 1 à 4 (impossible, difficile, plutôt facile, très facile) *

1 2 3 4

31. Quel que soit votre positionnement sur l'échelle précédente, justifier votre réponse : *

Réponse longue

32. En Langues Vivantes, pensez-vous l'inclusion plus ou moins difficile ? échelle de 1 à 4 (impossible, difficile, plutôt facile, très facile) *

1 2 3 4

33. Quel que soit votre positionnement sur l'échelle précédente, justifier votre réponse : *

Réponse longue

34. En Éducation Morale et Civique, pensez-vous l'inclusion plus ou moins difficile ? échelle de 1 à 4 (impossible, difficile, plutôt facile, très facile) *

1 2 3 4

35. Quel que soit votre positionnement sur l'échelle précédente, justifier votre réponse : *

Réponse longue

36. Dans la ou les autres matière que vous avez citée(s), pensez-vous l'inclusion plus ou moins difficile ? échelle de 1 à 4 (impossible, difficile, plutôt facile, très facile)

1 2 3 4

37. Quel que soit votre positionnement sur les échelles précédentes, justifier votre réponse :

Réponse longue

38. Etes-vous à l'aise avec l'étude graphémique en CP auprès d'élèves d'ULIS école ? *

	1	2	3	4	
Pas du tout à l'aise	○	○	○	○	Carrément à l'aise

39. Justifiez votre réponse précédente : *

Réponse longue

40. Que serait pour vous une inclusion réussie voire idéale ? *

Réponse longue

41. Avez-vous déjà eu des formations continue ou animations pédagogiques portant sur l'école inclusive ? *

- ○ Oui
- ○ Non

42. Avez-vous déjà eu des formations continue ou animations pédagogiques portant sur les élèves en situation de handicap ? *

- ○ Oui
- ○ Non

43. Avez-vous déjà suivi des formations continue ou animations pédagogiques portant sur les troubles des fonctions cognitives ? *

- ○ Oui
- ○ Non

44. Positionnez votre rapport au handicap mental (troubles des fonctions cognitives):

Description (facultative)

A l'aide de l'échelle suivante, positionnez votre rapport au handicap mental entre REPULSION et ATTIRANCE. *

Positionnement 1 : le handicap mental provoque carrément de la répulsion pour vous, vous refusez l'écart à la "norme" de l'élève en situation de handicap mental.
Positionnement 2 : le handicap mental est plutôt répulsif pour vous, vous avez des difficultés à accepter la différence de l'élève en situation de handicap mental.
Positionnement 3 : vous estimez être plutôt attiré par le travail auprès d'élèves en situation de handicap mental, vous le tolérez.
Positionnement 4 : vous êtes carrément attiré par le travail auprès d'élèves en situation handicap mental, vous le préférez.
Votre positionnement (cochez la bonne case) :

	1	2	3	4	
Répulsion	○	○	○	○	Attirance

A l'aide de l'échelle ci-dessous, positionnez votre rapport au handicap mental entre EXCLUSION et INCORPORATION. *

Positionnement 1 : vous refusez carrément l'inclusion d'élève en situation de handicap mental. Positionnement 2 : vous êtes plutôt dans l'exclusion, vous acceptez les élèves en situation de handicap mental dans votre classe mais vous ne mettez pas d'adaptation ou de compensation particulière en place.
Positionnement 3 : vous êtes plutôt dans l'incorporation, vous tentez d'intégrer les élèves en situation de handicap mental avec une différenciation légère.
Positionnement 4 : vous êtes dans l'incorporation, vous mettez tout en place pour que le milieu didactique s'adapte aux élèves en situation de handicap mental, ils sont complétement inclus dans le groupe classe.
Votre positionnement (cochez la bonne case) :

	1	2	3	4	
Exclusion	○	○	○	○	Incorporation

A l'aide de l'échelle ci-dessous, positionnez votre rapport au handicap mental entre DISTANCE et PROXIMITE. *
Positionnement 1 : le handicap mental est carrément distant de vous, il est non su et vous ne le maîtrisez pas du tout.
Positionnement 2 : le handicap mental est plutôt distant pour vous, mal connu et vous ne vous interrogez pas plus que cela à ce sujet.
Positionnement 3 : le handicap mental est plutôt proche pour vous, vous êtes dans l'auto-formation, vous faites des recherches personnelles et vous appuyez sur des documents théoriques. Positionnement 4 : le handicap est carrément connu pour vous, vous êtes formé et impliqué.
Votre positionnement (cochez la bonne case) :

	1	2	3	4	
Distance	○	○	○	○	Proximité

A l'aide de l'échelle ci-dessous, positionnez votre rapport au handicap mental entre ETRANGER et FAMILIER. *
Positionnement 1 : le handicap mental est carrément étranger pour vous, vous n'y avez jamais été confronté.
Positionnement 2 : le handicap mental est plutôt étranger pour vous, vous avez déjà côtoyé le handicap mais sans vous y confronter professionnellement.
Positionnement 3 : le handicap mental est plutôt familier pour vous, vous avez déjà enseigner à un élève en situation de handicap mental.
Positionnement 4 : le handicap mental est carrément familier pour vous, vous êtes habitué à travailler avec des élèves en situation de handicap mental.
Votre positionnement (cochez la bonne case) :

	1	2	3	4	
Etranger	○	○	○	○	Familier

45. Seriez-vous volontaire pour collaborer à ma recherche autour de l'inclusion scolaire en classe ordinaire d'élèves notifiés en ULIS école dans le cadre d'une séquence en étude graphémique au CP ? *

- ○ Oui
- ○ Non

46. Si oui, merci de m'indiquer une adresse mail de contact et/ou un numéro de téléphone :

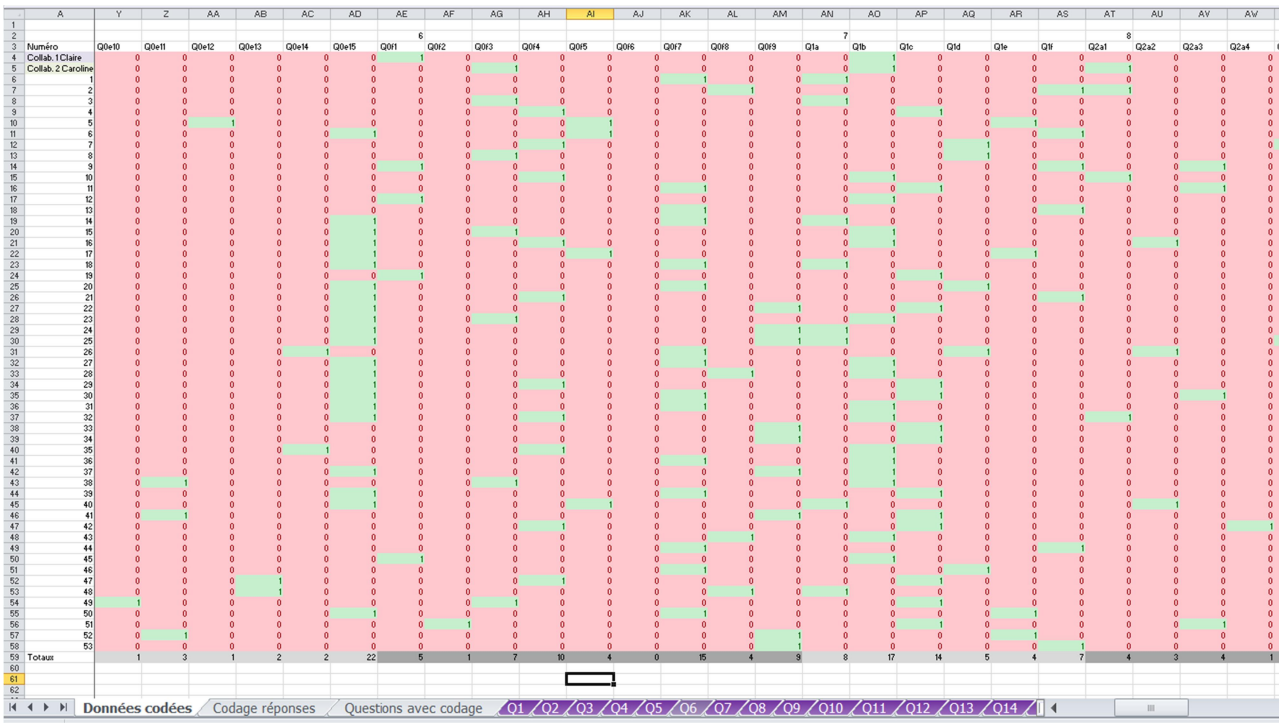
Réponse longue

ANNEXE 2 : Questionnaire exploratoire codé



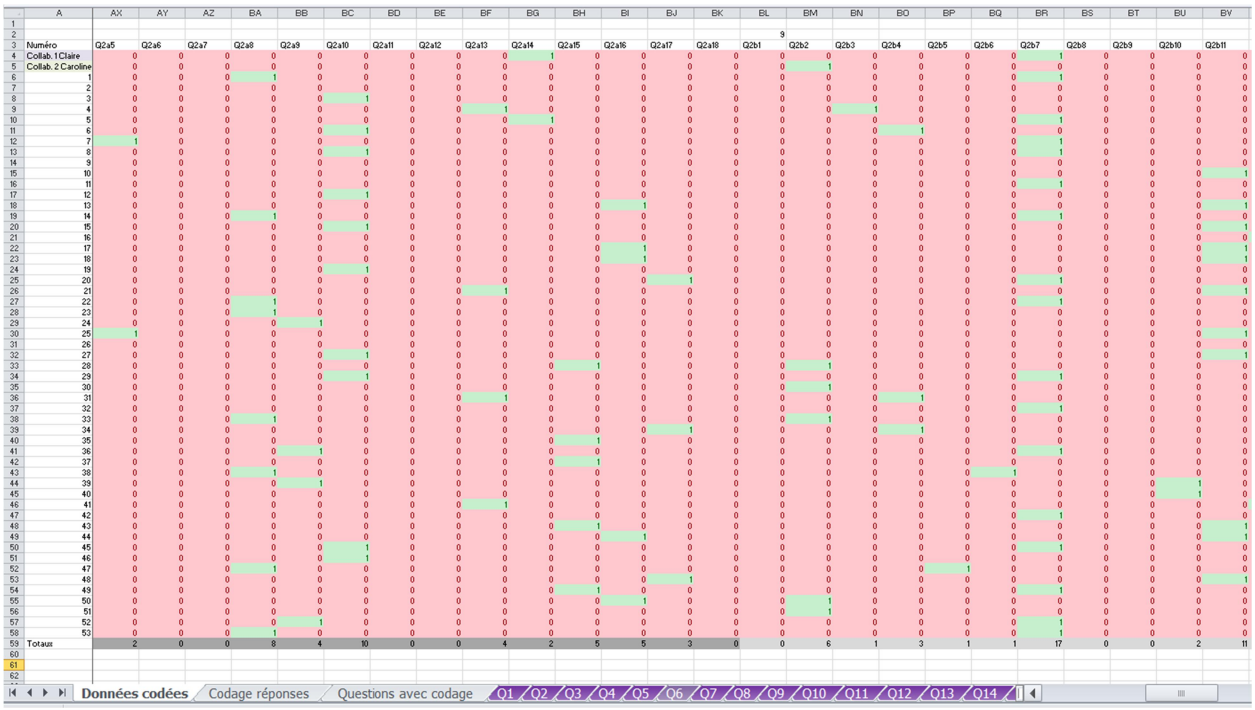
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X
1																								
2		1				2		3				4				5								
3	Numéro	Q0a1	Q0a2	Q0a3	Q0a4	Q0b1	Q0b2	Q0c1	Q0c2	Q0c3	Q0c4	Q0d1	Q0d2	Q0d3	Q0d4	Q0e1	Q0e2	Q0e3	Q0e4	Q0e5	Q0e6	Q0e7	Q0e8	Q0e9
4	Collab. 1 Claire	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
5	Collab. 2 Caroline	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
6	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
7	2	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
8	3	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
9	4	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0
10	5	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11	6	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
12	7	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
13	8	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
14	9	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
15	10	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
16	11	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
17	12	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
18	13	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
19	14	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
20	15	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
21	16	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
22	17	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
23	18	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
24	19	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
25	20	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
26	21	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
27	22	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
28	23	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
29	24	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
30	25	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
31	26	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
32	27	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
33	28	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
34	29	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
35	30	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
36	31	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
37	32	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
38	33	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
39	34	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
40	35	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
41	36	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
42	37	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
43	38	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
44	39	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
45	40	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
46	41	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
47	42	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0
48	43	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0
49	44	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
50	45	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
51	46	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
52	47	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
53	48	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
54	49	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
55	50	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
56	51	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
57	52	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
58	53	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
59	Totaux	25	6	2	22	48	7	7	17	27	4	9	11	23	12	1	2	1	2	2	10	1	2	3
60																								
61																								
62																								

Données codées | Codage réponses | Questions avec codage | Q1 | Q2 | Q3 | Q4 | Q5 | Q6 | Q7 | Q8 | Q9 | Q10 | Q11 | Q12 | Q13 | Q14



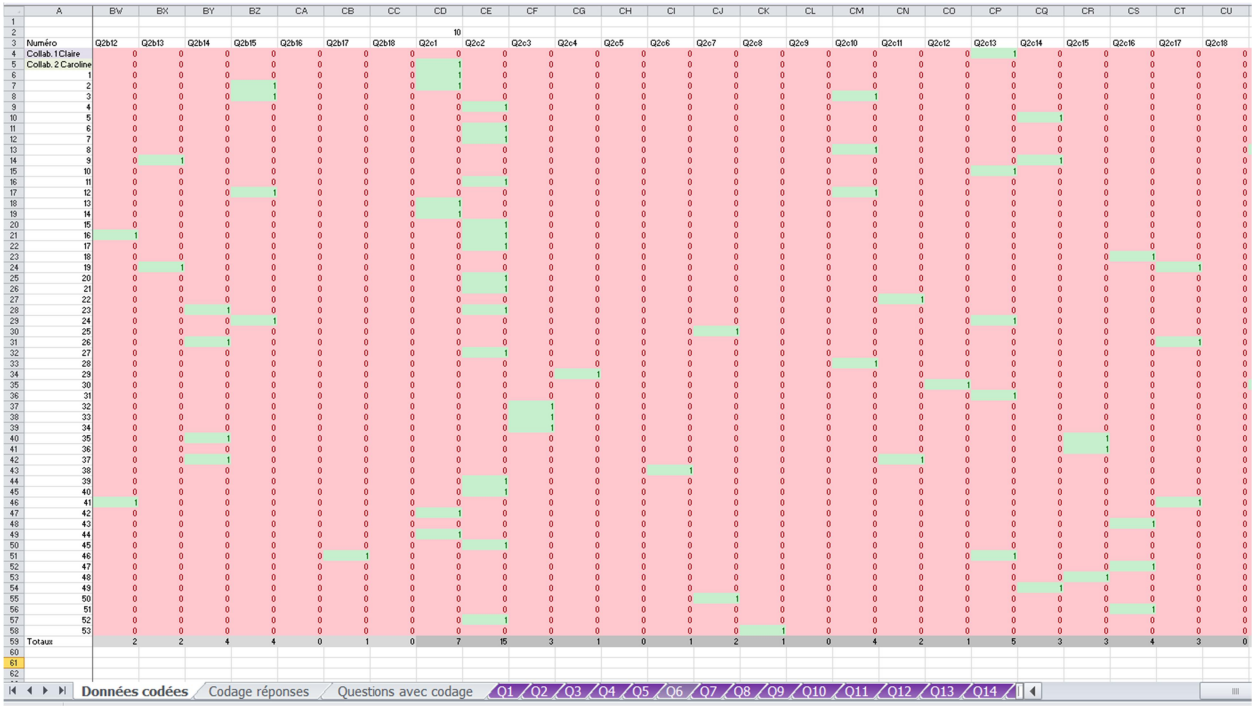
	A	Y	Z	AA	AB	AC	AD	AE	AF	AG	AH	AI	AJ	AK	AL	AM	AN	AO	AP	AQ	AR	AS	AT	AU	AV	AW
1																										
2								6									7						8			
3	Numéro	Q0e10	Q0e11	Q0e12	Q0e13	Q0e14	Q0e15	Q0f1	Q0f2	Q0f3	Q0f4	Q0f5	Q0f6	Q0f7	Q0f8	Q0f9	Q1a	Q1b	Q1c	Q1d	Q1e	Q1f	Q2a1	Q2a2	Q2a3	Q2a4
4	Collab. 1 Claire	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
5	Collab. 2 Caroline	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
6	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
8	3	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
10	5	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
11	6	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
12	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
13	8	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
14	9	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0
15	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
16	11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
17	12	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
18	13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
19	14	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
20	15	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
21	16	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
22	17	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
23	18	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
24	19	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
25	20	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
26	21	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
27	22	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
28	23	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
29	24	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
30	25	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
31	26	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0
32	27	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
33	28	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
34	29	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
35	30	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
36	31	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
37	32	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
38	33	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
39	34	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0
40	35	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
41	36	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
42	37	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
43	38	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
44	39	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
45	40	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
46	41	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
47	42	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
48	43	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
49	44	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
50	45	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
51	46	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
52	47	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
53	48	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
54	49	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
55	50	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
56	51	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
57	52	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
58	53	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
59	Totaux	1	3	1	2	2	22	5	1	7	10	4	0	15	4	9	8	17	14	5	4	7	4	3	4	1
60																										
61																										
62																										

Données codées | Codage réponses | Questions avec codage | Q1 | Q2 | Q3 | Q4 | Q5 | Q6 | Q7 | Q8 | Q9 | Q10 | Q11 | Q12 | Q13 | Q14



	A	AX	AY	AZ	BA	BB	BC	BD	BE	BF	BG	BH	BI	BJ	BK	BL	BM	BN	BO	BP	BQ	BR	BS	BT	BU	BV
1																										
2																	9									
3	Numéro	Q2a5	Q2a6	Q2a7	Q2a8	Q2a9	Q2a10	Q2a11	Q2a12	Q2a13	Q2a14	Q2a15	Q2a16	Q2a17	Q2a18	Q2b1	Q2b2	Q2b3	Q2b4	Q2b5	Q2b6	Q2b7	Q2b8	Q2b9	Q2b10	Q2b11
4	Collab.1 Claire	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
5	Collab.2 Caroline	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
7	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
8	3	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
10	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
11	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
12	7	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
13	8	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
14	9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
15	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
16	11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
17	12	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
18	13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
19	14	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
20	15	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
21	16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
22	17	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
23	18	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
24	19	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
25	20	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
26	21	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
27	22	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
28	23	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
29	24	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
30	25	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
31	26	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
32	27	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
33	28	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
34	29	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
35	30	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
36	31	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
37	32	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
38	33	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
39	34	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
40	35	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
41	36	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
42	37	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
43	38	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
44	39	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
45	40	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
46	41	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
47	42	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
48	43	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
49	44	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
50	45	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
51	46	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
52	47	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
53	48	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
54	49	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
55	50	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
56	51	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
57	52	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
58	53	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
59	Totaux	2	0	0	8	4	10	0	0	4	2	5	5	3	0	0	6	1	3	1	1	17	0	0	2	11
60																										
61																										
62																										

Données codées | Codage réponses | Questions avec codage | Q1 | Q2 | Q3 | Q4 | Q5 | Q6 | Q7 | Q8 | Q9 | Q10 | Q11 | Q12 | Q13 | Q14



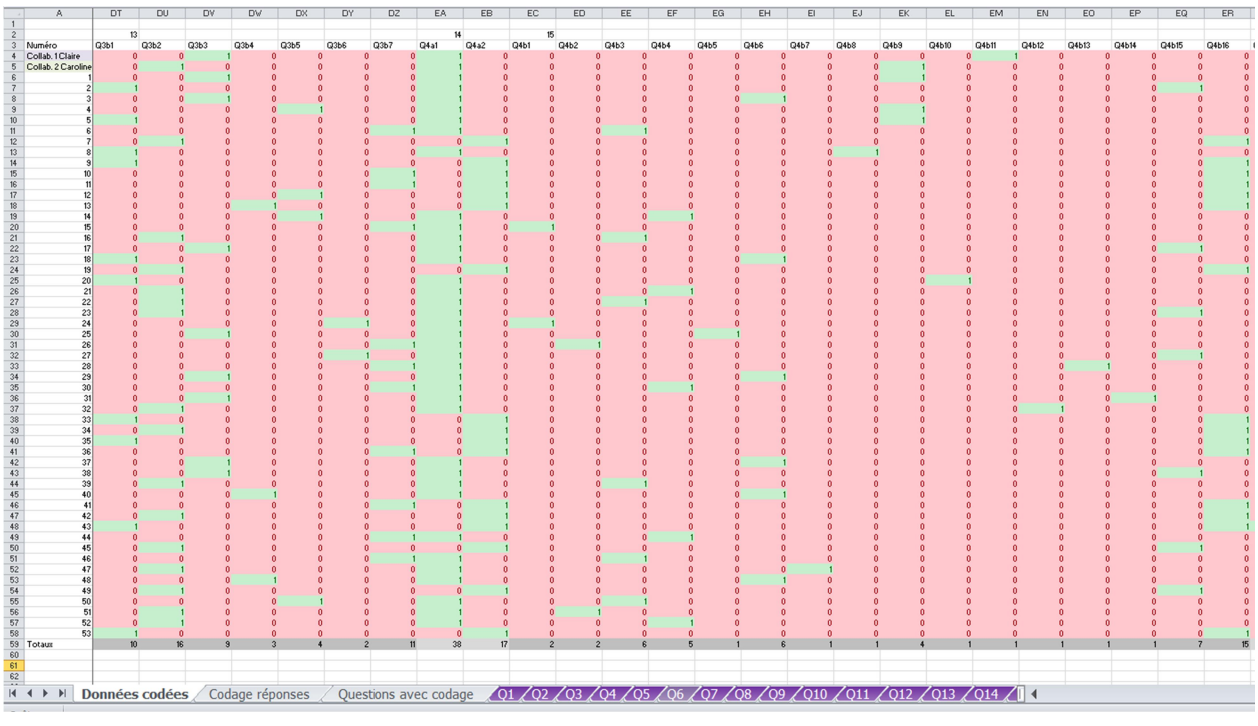
	A	BW	BX	BY	BZ	CA	CB	CC	CD	CE	CF	CG	CH	CI	CJ	CK	CL	CM	CN	CO	CP	CQ	CR	CS	CT	CU
1																										
2									10																	
3	Numéro	Q2b12	Q2b13	Q2b14	Q2b15	Q2b16	Q2b17	Q2b18	Q2c1	Q2c2	Q2c3	Q2c4	Q2c5	Q2c6	Q2c7	Q2c8	Q2c9	Q2c10	Q2c11	Q2c12	Q2c13	Q2c14	Q2c15	Q2c16	Q2c17	Q2c18
4	Collab.1 Claire	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
5	Collab.2 Caroline	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7	2	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
8	3	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
9	4	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
10	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
11	6	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
12	7	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
14	9	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
15	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
16	11	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
17	12	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
18	13	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
19	14	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
20	15	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
21	16	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
22	17	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
23	18	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
24	19	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
25	20	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
26	21	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
27	22	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
28	23	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
29	24	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
30	25	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
31	26	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
32	27	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
33	28	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
34	29	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
35	30	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
36	31	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
37	32	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
38	33	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
39	34	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
40	35	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
41	36	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
42	37	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
43	38	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
44	39	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
45	40	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
46	41	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
47	42	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
48	43	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
49	44	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
50	45	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
51	46	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
52	47	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
53	48	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
54	49	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
55	50	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
56	51	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
57	52	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
58	53	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
59	Totaux	2	2	4	4	0	1	0	7	15	3	1	0	1	2	1	0	4	2	1	5	3	3	4	3	0
60																										
61																										
62																										

Données codées | Codage réponses | Questions avec codage | Q1 | Q2 | Q3 | Q4 | Q5 | Q6 | Q7 | Q8 | Q9 | Q10 | Q11 | Q12 | Q13 | Q14



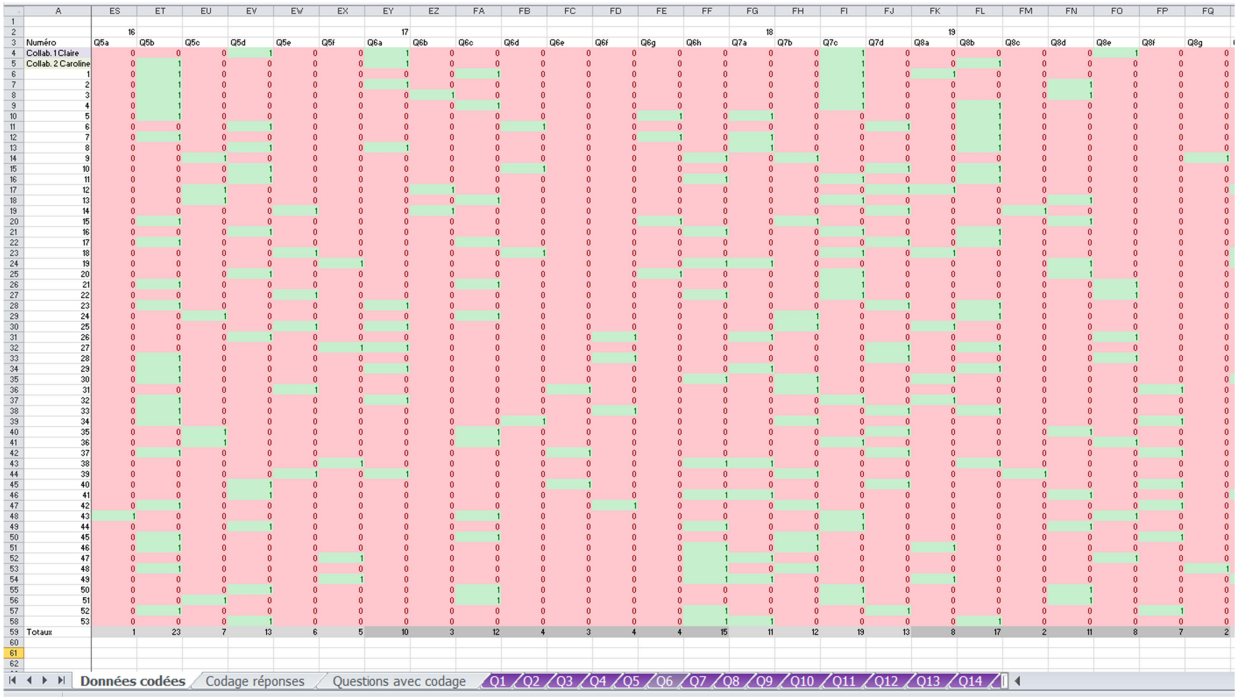
	A	CV	CW	CX	CY	CZ	DA	DB	DC	DD	DE	DF	DG	DH	DI	DJ	DK	DL	DM	DN	DO	DP	DQ	DR	DS
1																									
2		11																		12					
3	Numéro	Q2d1	Q2d2	Q2d3	Q2d4	Q2d5	Q2d6	Q2d7	Q2d8	Q2d9	Q2d10	Q2d11	Q2d12	Q2d13	Q2d14	Q2d15	Q2d16	Q2d17	Q2d18	Q3a1	Q3a2	Q3a3	Q3a4	Q3a5	Q3a6
4	Collab.1 Claire	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
5	Collab.2 Caroline	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
6	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
7	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
8	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0
9	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
10	5	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
11	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
12	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0
13	8	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
14	9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0
15	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
16	11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0
17	12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0
18	13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
19	14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
20	15	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
21	16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
22	17	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
23	18	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
24	19	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
25	20	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
26	21	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0
27	22	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0
28	23	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
29	24	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
30	25	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
31	26	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
32	27	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
33	28	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
34	29	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
35	30	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
36	31	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0
37	32	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
38	33	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0
39	34	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
40	35	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
41	36	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
42	37	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
43	38	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0
44	39	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
45	40	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0
46	41	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
47	42	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
48	43	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
49	44	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
50	45	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0
51	46	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
52	47	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
53	48	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
54	49	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0
55	50	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
56	51	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
57	52	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
58	53	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0
59	Totaux	2	1	0	1	1	0	2	2	2	0	3	7	3	7	10	2	8	4	3	5	17	1	15	8
60																									
61																									
62																									

Données codées | Codage réponses | Questions avec codage | Q1 | Q2 | Q3 | Q4 | Q5 | Q6 | Q7 | Q8 | Q9 | Q10 | Q11 | Q12 | Q13 | Q14



	A	DT	DU	DV	DW	DX	DY	DZ	EA	EB	EC	ED	EE	EF	EG	EH	EI	EJ	EK	EL	EM	EN	EO	EP	EQ	ER
1																										
2		13							14		15															
3	Numéro	Q3b1	Q3b2	Q3b3	Q3b4	Q3b5	Q3b6	Q3b7	Q4a1	Q4a2	Q4b1	Q4b2	Q4b3	Q4b4	Q4b5	Q4b6	Q4b7	Q4b8	Q4b9	Q4b10	Q4b11	Q4b12	Q4b13	Q4b14	Q4b15	Q4b16
4	Collab.1 Claire	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
5	Collab.2 Caroline	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
6	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
7	2	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
8	3	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9	4	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
10	5	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
11	6	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
12	7	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
13	8	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
14	9	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
15	10	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
16	11	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
17	12	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
18	13	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
19	14	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
20	15	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
21	16	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
22	17	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
23	18	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
24	19	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
25	20	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
26	21	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
27	22	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
28	23	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
29	24	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
30	25	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
31	26	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
32	27	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
33	28	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
34	29	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
35	30	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
36	31	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
37	32	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
38	33	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
39	34	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
40	35	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
41	36	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
42	37	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
43	38	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
44	39	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
45	40	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
46	41	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
47	42	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
48	43	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
49	44	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
50	45	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
51	46	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
52	47	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
53	48	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
54	49	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
55	50	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
56	51	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
57	52	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
58	53	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
59	Totaux	10	16	9	3	4	2	11	38	17	2	2	6	5	1	6	1	1	4	1	1	1	1	1	7	15
60																										
61																										
62																										

Données codées | Codage réponses | Questions avec codage | Q1 | Q2 | Q3 | Q4 | Q5 | Q6 | Q7 | Q8 | Q9 | Q10 | Q11 | Q12 | Q13 | Q14



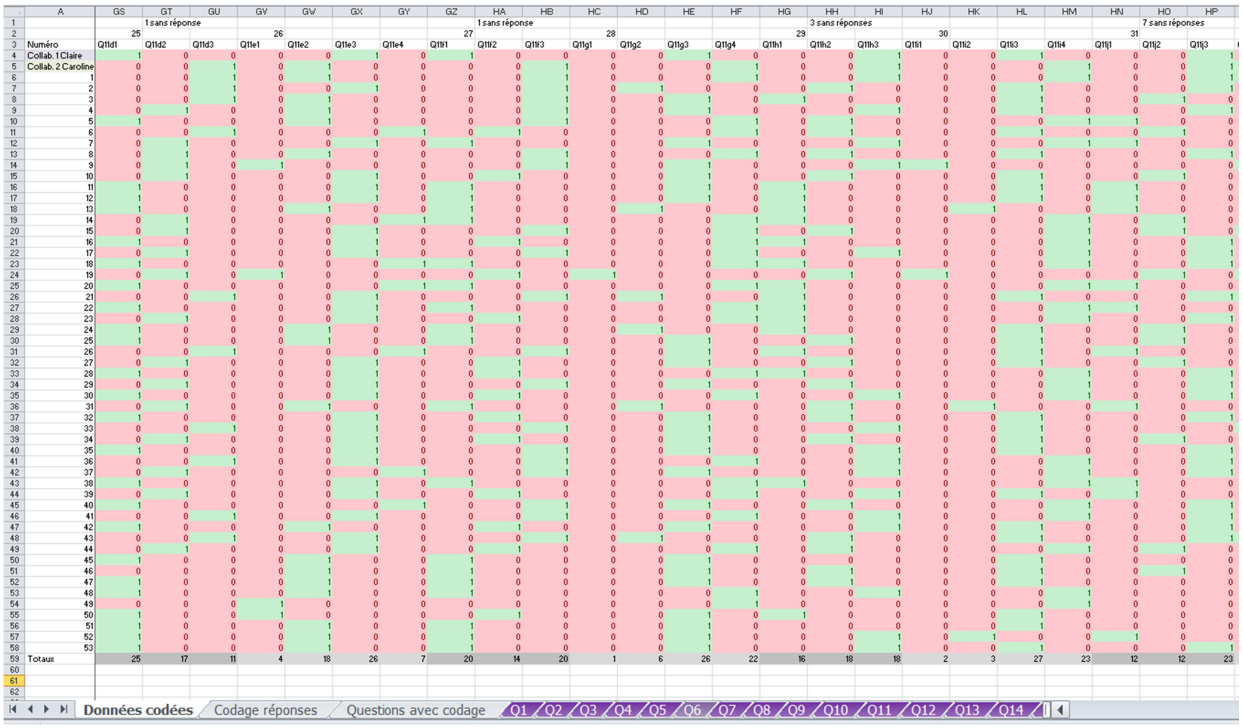
	A	ES	ET	EU	EV	EW	EX	EY	EZ	FA	FB	FC	FD	FE	FF	FG	FH	FI	FJ	FK	FL	FM	FN	FO	FP	FQ
1																										
2		16						17								18				19						
3	Numéro	Q5a	Q5b	Q5c	Q5d	Q5e	Q5f	Q6a	Q6b	Q6c	Q6d	Q6e	Q6f	Q6g	Q6h	Q7a	Q7b	Q7c	Q7d	Q8a	Q8b	Q8c	Q8d	Q8e	Q8f	Q8g
4	Collab. 1 Claire	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0
5	Collab. 2 Caroline	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0
6	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
7	2	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0
8	3	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0
9	4	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0
10	5	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
11	6	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0
12	7	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
13	8	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
14	9	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
15	10	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0
16	11	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0
17	12	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0
18	13	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0
19	14	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0
20	15	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
21	16	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0
22	17	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0
23	18	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0
24	19	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
25	20	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
26	21	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0
27	22	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
28	23	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0
29	24	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0
30	25	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0
31	26	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0
32	27	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0
33	28	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0
34	29	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0
35	30	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0
36	31	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0
37	32	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0
38	33	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0
39	34	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0
40	35	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0
41	36	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0
42	37	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
43	38	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0
44	39	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0
45	40	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
46	41	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
47	42	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0
48	43	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0
49	44	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0
50	45	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0
51	46	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
52	47	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
53	48	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
54	49	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
55	50	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
56	51	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
57	52	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
58	53	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
59	Totaux	1	23	7	13	6	5	10	3	12	4	3	4	4	15	11	12	19	13	8	17	2	11	8	7	2
60																										
61																										
62																										

Données codées | Codage réponses | Questions avec codage | Q1 | Q2 | Q3 | Q4 | Q5 | Q6 | Q7 | Q8 | Q9 | Q10 | Q11 | Q12 | Q13 | Q14



	A	FR	FS	FT	FU	FV	FW	FX	FY	FZ	GA	GB	GC	GD	GE	GF	GG	GH	GI	GJ	GK	GL	GM	GN	GO	GP	GQ	GR
1																							1 sans réponse					
2		20							21									22				23			24			
3	Numéro	Q9a	Q9b	Q9c	Q9d	Q9e	Q9f	Q9g	Q10a	Q10b	Q10c	Q10d	Q10e	Q10f	Q10g	Q10h	Q10i	Q11a1	Q11a2	Q11a3	Q11a4	Q11b1	Q11b2	Q11b3	Q11c1	Q11c2	Q11c3	Q11c4
4	Collab. 1 Claire	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0
5	Collab. 2 Caroline	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0
6	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0
7	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1
8	3	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0
9	4	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0
10	5	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0
11	6	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1
12	7	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0
13	8	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0
14	9	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0
15	10	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0
16	11	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0
17	12	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0
18	13	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0
19	14	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0
20	15	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0
21	16	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0
22	17	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0
23	18	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1
24	19	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0
25	20	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1
26	21	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0
27	22	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0
28	23	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0
29	24	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0
30	25	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0
31	26	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0
32	27	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1
33	28	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0
34	29	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0
35	30	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0
36	31	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0
37	32	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0
38	33	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0
39	34	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0
40	35	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0
41	36	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0
42	37	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0
43	38	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0
44	39	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0
45	40	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0
46	41	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0
47	42	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0
48	43	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0
49	44	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0
50	45	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0
51	46	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0
52	47	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0
53	48	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0
54	49	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0
55	50	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0
56	51	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0
57	52	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0
58	53	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0
59	Totaux	6	17	1	4	11	13	3	18	18	19	25	27	14	15	22	1	3	31	20	1	34	17	3	3	29	21	2
60																												
61																												
62																												

Données codées | Codage réponses | Questions avec codage | Q1 | Q2 | Q3 | Q4 | Q5 | Q6 | Q7 | Q8 | Q9 | Q10 | Q11 | Q12 | Q13 | Q14



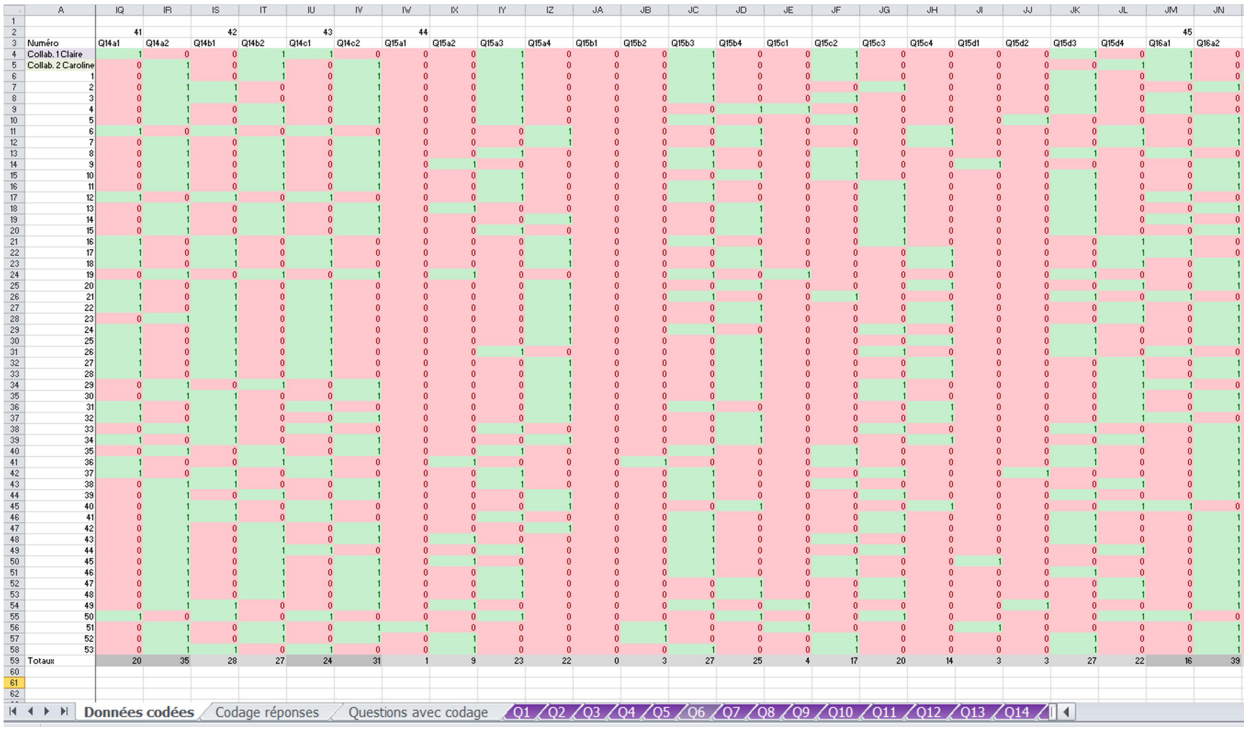
	A	GS	GT	GU	GV	GW	GX	GY	GZ	HA	HB	HC	HD	HE	HF	HG	HH	HI	HJ	HK	HL	HM	HN	HO	HP
1			1 sans réponse							1 sans réponse							3 sans réponses							7 sans réponses	
2		25			26				27			28				29			30			31			
3	Numéro	Q11d1	Q11d2	Q11d3	Q11e1	Q11e2	Q11e3	Q11e4	Q11f1	Q11f2	Q11f3	Q11g1	Q11g2	Q11g3	Q11g4	Q11h1	Q11h2	Q11h3	Q11i1	Q11i2	Q11i3	Q11i4	Q11j1	Q11j2	Q11j3
4	Collab. 1 Claire	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1
5	Collab. 2 Caroline	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1
6	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1
7	2	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1
8	3	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0
9	4	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1
10	5	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0
11	6	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0
12	7	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0
13	8	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1
14	9	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1
15	10	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0
16	11	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
17	12	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0
18	13	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0
19	14	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0
20	15	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0
21	16	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1
22	17	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1
23	18	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1
24	19	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1
25	20	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0
26	21	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1
27	22	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0
28	23	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1
29	24	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0
30	25	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0
31	26	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0
32	27	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0
33	28	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0
34	29	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1
35	30	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1
36	31	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0
37	32	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1
38	33	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0
39	34	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1
40	35	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1
41	36	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0
42	37	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1
43	38	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0
44	39	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0
45	40	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1
46	41	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1
47	42	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1
48	43	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1
49	44	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0
50	45	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0
51	46	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0
52	47	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0
53	48	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0
54	49	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0
55	50	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0
56	51	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
57	52	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0
58	53	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1
59	Totaux	25	17	11	4	18	26	7	20	14	20	1	6	26	22	16	18	18	2	3	27	23	12	12	23
60																									
61																									
62																									

Données codées | Codage réponses | Questions avec codage | Q1 | Q2 | Q3 | Q4 | Q5 | Q6 | Q7 | Q8 | Q9 | Q10 | Q11 | Q12 | Q13 | Q14



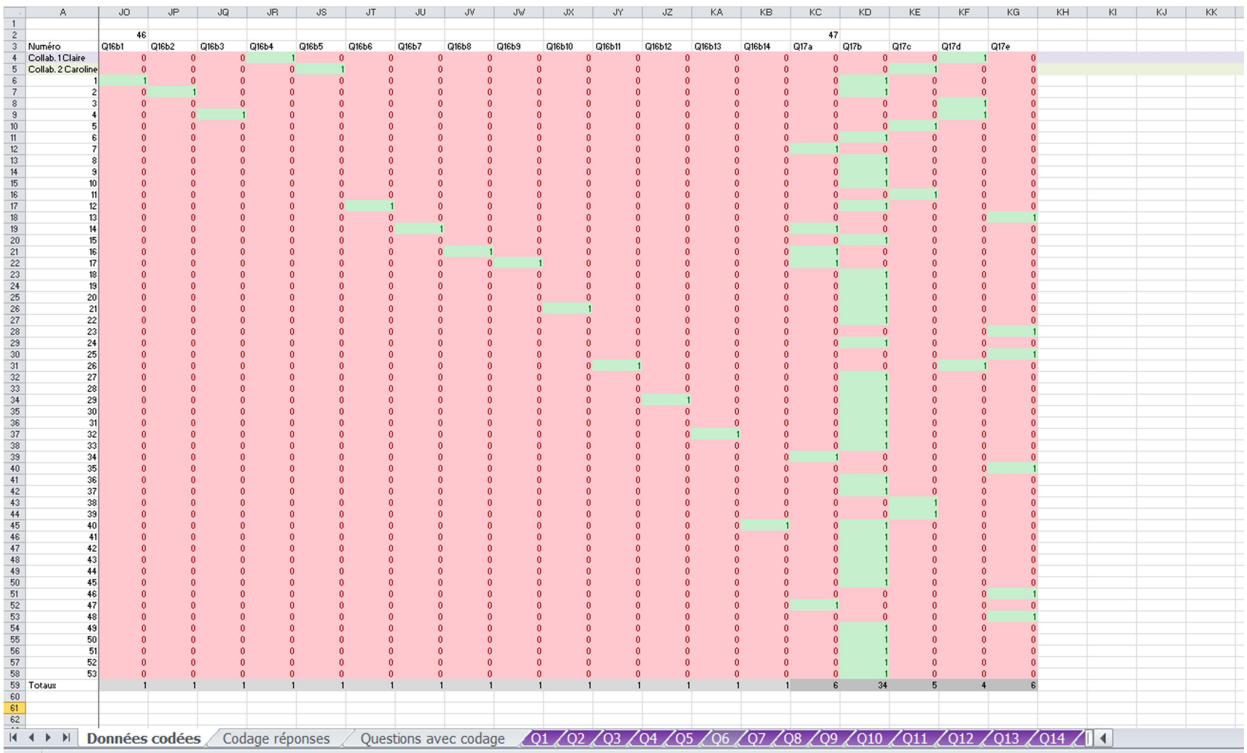
	A	HQ	HR	HS	HT	HU	HV	HW	HX	HY	HZ	IA	IB	IC	ID	IE	IF	IG	IH	II	IJ	IK	IL	IM	IN	IO	IP
1						6 sans réponses								6 sans réponses							4 sans réponses					
2		32				33			34				35			38				39			40				
3	Numéro	Q11k1	Q11k2	Q11k3	Q11k4	Q11l1	Q11l2	Q11l3	Q11m1	Q11m2	Q11m3	Q11m4	Q11n1	Q11n2	Q11n3	Q12a1	Q12a2	Q12a3	Q12a4	Q12b1	Q12b2	Q12b3	Q13a	Q13b	Q13c	Q13d	Q13e
4	Collab. 1 Claire	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0
5	Collab. 2 Caroline	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0
6	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1
7	2	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0
8	3	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0
9	4	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1
10	5	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
11	6	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
12	7	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0
13	8	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0
14	9	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
15	10	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0
16	11	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0
17	12	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0
18	13	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0
19	14	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0
20	15	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
21	16	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
22	17	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0
23	18	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0
24	19	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
25	20	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1
26	21	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0
27	22	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0
28	23	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0
29	24	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0
30	25	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
31	26	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0
32	27	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0
33	28	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0
34	29	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0
35	30	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
36	31	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0
37	32	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0
38	33	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1
39	34	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0
40	35	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0
41	36	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0
42	37	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0
43	38	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0
44	39	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
45	40	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0
46	41	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0
47	42	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
48	43	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
49	44	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0
50	45	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
51	46	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0
52	47	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1
53	48	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
54	49	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0
55	50	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0
56	51	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
57	52	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
58	53	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0
59	Totaux	8	21	21	5	22	16	11	2	15	25	13	9	13	28	22	12	13	8	6	40	5	10	26	4	7	6
60																											
61																											
62																											

Données codées | Codage réponses | Questions avec codage | Q1 | Q2 | Q3 | Q4 | Q5 | Q6 | Q7 | Q8 | Q9 | Q10 | Q11 | Q12 | Q13 | Q14



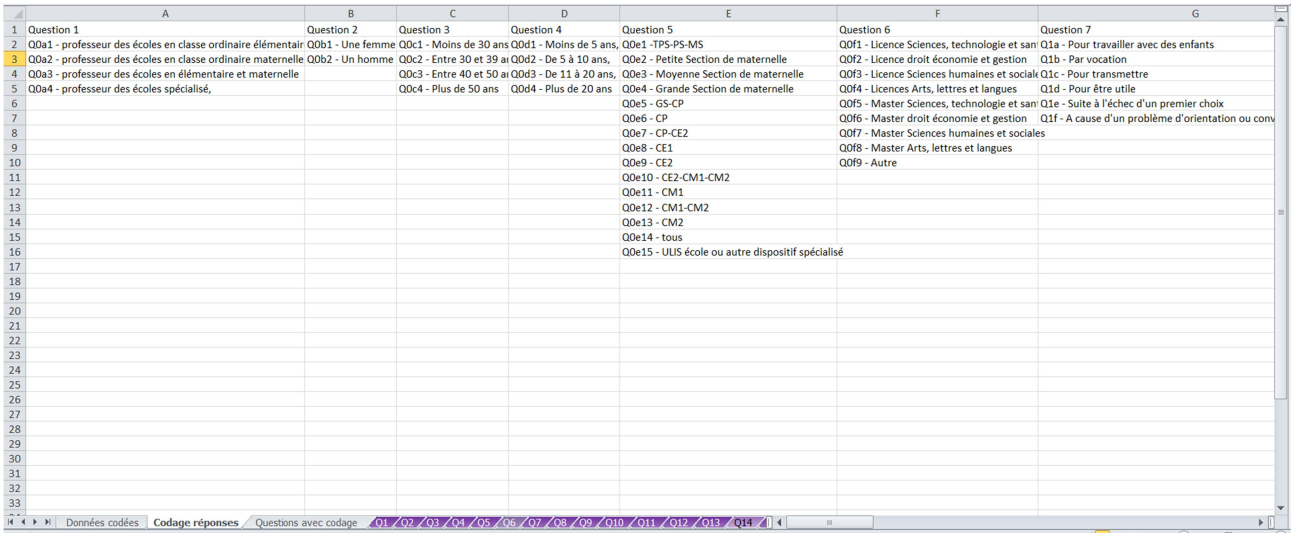
	A	IQ	IR	IS	IT	IU	IV	IW	IX	IY	IZ	JA	JB	JC	JD	JE	JF	JG	JH	JI	JJ	JK	JL	JM	JN
1																									
2		41		42		43		44																45	
3	Numéro	Q14a1	Q14a2	Q14b1	Q14b2	Q14c1	Q14c2	Q15a1	Q15a2	Q15a3	Q15a4	Q15b1	Q15b2	Q15b3	Q15b4	Q15c1	Q15c2	Q15c3	Q15c4	Q15d1	Q15d2	Q15d3	Q15d4	Q16a1	Q16a2
4	Collab. 1 Claire	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0
5	Collab. 2 Caroline	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1
6	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0
7	2	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1
8	3	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0
9	4	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1
10	5	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1
11	6	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1
12	7	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1
13	8	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1
14	9	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1
15	10	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1
16	11	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1
17	12	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0
18	13	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1
19	14	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0
20	15	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1
21	16	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0
22	17	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0
23	18	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1
24	19	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
25	20	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1
26	21	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1
27	22	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1
28	23	0	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1
29	24	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1
30	25	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1
31	26	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0
32	27	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1
33	28	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1
34	29	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0
35	30	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1
36	31	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1
37	32	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0
38	33	0	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1
39	34	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1
40	35	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1
41	36	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1
42	37	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1
43	38	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1
44	39	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1
45	40	0	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0
46	41	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1
47	42	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1
48	43	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1
49	44	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1
50	45	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1
51	46	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1
52	47	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1
53	48	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1
54	49	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1
55	50	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0
56	51	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1
57	52	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1
58	53	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1
59	Totaux	20	35	28	27	24	31	1	9	23	22	0	3	27	25	4	17	20	14	3	3	27	22	16	39
60																									
61																									
62																									

Données codées | Codage réponses | Questions avec codage | Q1 | Q2 | Q3 | Q4 | Q5 | Q6 | Q7 | Q8 | Q9 | Q10 | Q11 | Q12 | Q13 | Q14



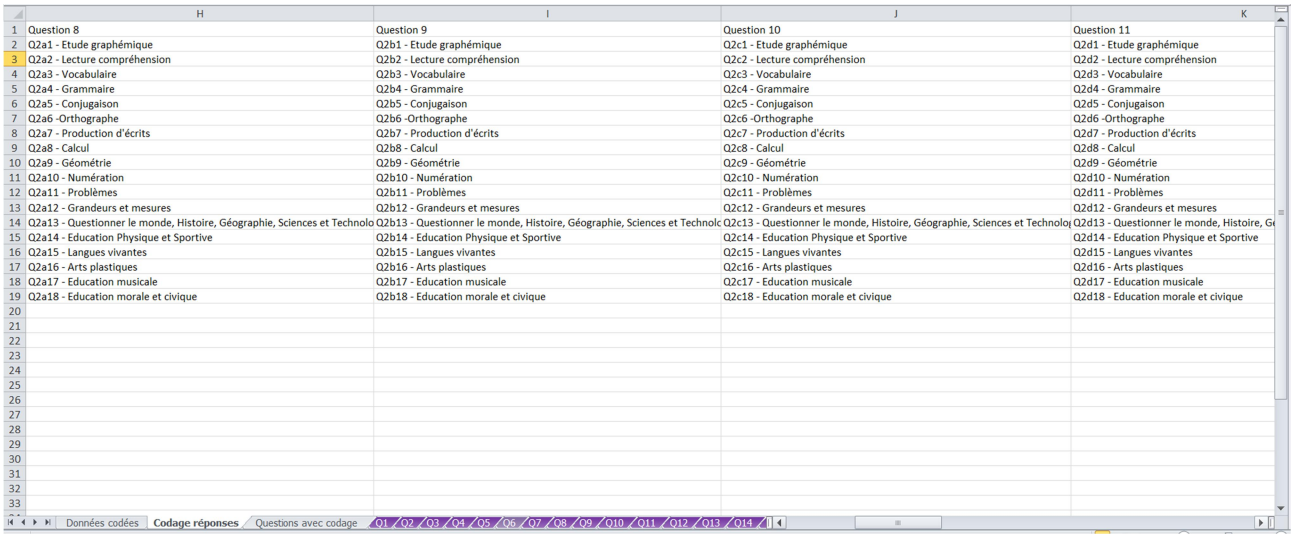
	A	JO	JP	JQ	JR	JS	JT	JU	JV	JW	JX	JY	JZ	KA	KB	KC	KD	KE	KF	KG	KH	KI	KJ	KK
1																								
2		46														47								
3	Numéro	Q16b1	Q16b2	Q16b3	Q16b4	Q16b5	Q16b6	Q16b7	Q16b8	Q16b9	Q16b10	Q16b11	Q16b12	Q16b13	Q16b14	Q17a	Q17b	Q17c	Q17d	Q17e				
4	Collab. 1 Claire	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0				
5	Collab. 2 Caroline	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0				
6	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0				
7	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0				
8	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0				
9	4	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0				
10	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0				
11	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0				
12	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0				
13	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0				
14	9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0				
15	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0				
16	11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0				
17	12	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0				
18	13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1				
19	14	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0				
20	15	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0				
21	16	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0				
22	17	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0				
23	18	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0				
24	19	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0				
25	20	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0				
26	21	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0				
27	22	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0				
28	23	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1				
29	24	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0				
30	25	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1				
31	26	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0				
32	27	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0				
33	28	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0				
34	29	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0				
35	30	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0				
36	31	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0				
37	32	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0				
38	33	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0				
39	34	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0				
40	35	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1				
41	36	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0				
42	37	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0				
43	38	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0				
44	39	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0				
45	40	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0				
46	41	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0				
47	42	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0				
48	43	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0				
49	44	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0				
50	45	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0				
51	46	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1				
52	47	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0				
53	48	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1				
54	49	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0				
55	50	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0				
56	51	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0				
57	52	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0				
58	53	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0				
59	Totaux	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	6	34	5	4	6				
60																								
61																								
62																								

Données codées | Codage réponses | Questions avec codage | Q1 | Q2 | Q3 | Q4 | Q5 | Q6 | Q7 | Q8 | Q9 | Q10 | Q11 | Q12 | Q13 | Q14



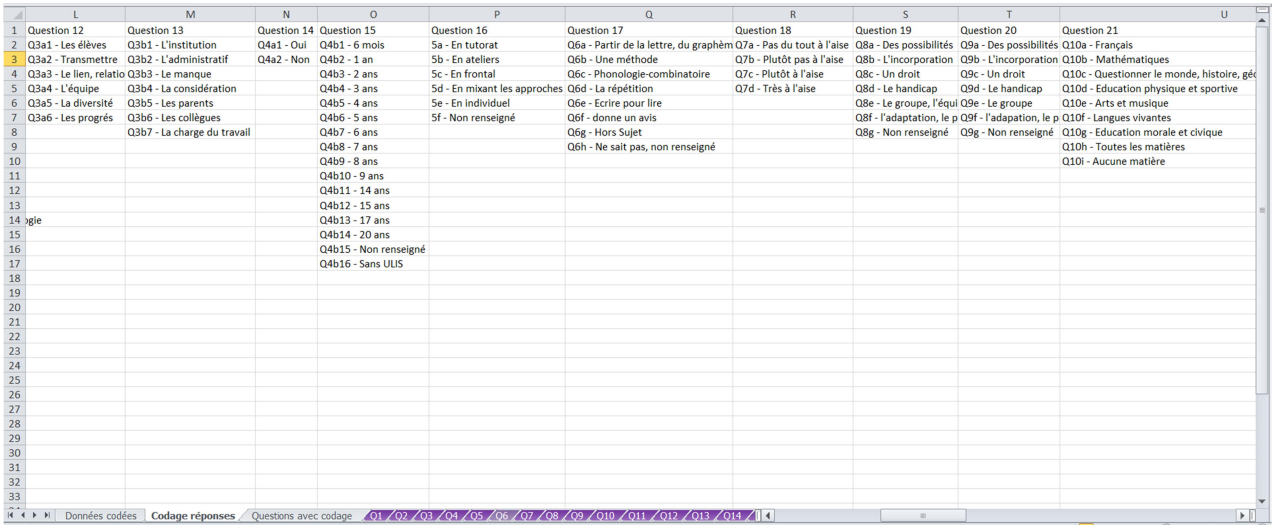
	A	B	C	D	E	F	G
1	Question 1	Question 2	Question 3	Question 4	Question 5	Question 6	Question 7
2	Q0a1 - professeur des écoles en classe ordinaire élémentair	Q0b1 - Une femme	Q0c1 - Moins de 30 ans	Q0d1 - Moins de 5 ans,	Q0e1 -TPS-PS-MS	Q0f1 - Licence Sciences, technologie et san	Q1a - Pour travailler avec des enfants
3	Q0a2 - professeur des écoles en classe ordinaire maternelle	Q0b2 - Un homme	Q0c2 - Entre 30 et 39 a	Q0d2 - De 5 à 10 ans,	Q0e2 - Petite Section de maternelle	Q0f2 - Licence droit économie et gestion	Q1b - Par vocation
4	Q0a3 - professeur des écoles en élémentaire et maternelle		Q0c3 - Entre 40 et 50 a	Q0d3 - De 11 à 20 ans,	Q0e3 - Moyenne Section de maternelle	Q0f3 - Licence Sciences humaines et sociale	Q1c - Pour transmettre
5	Q0a4 - professeur des écoles spécialisé,		Q0c4 - Plus de 50 ans	Q0d4 - Plus de 20 ans	Q0e4 - Grande Section de maternelle	Q0f4 - Licences Arts, lettres et langues	Q1d - Pour être utile
6					Q0e5 - GS-CP	Q0f5 - Master Sciences, technologie et san	Q1e - Suite à l'échec d'un premier choix
7					Q0e6 - CP	Q0f6 - Master droit économie et gestion	Q1f - A cause d'un problème d'orientation ou conv
8					Q0e7 - CP-CE2	Q0f7 - Master Sciences humaines et sociales	
9					Q0e8 - CE1	Q0f8 - Master Arts, lettres et langues	
10					Q0e9 - CE2	Q0f9 - Autre	
11					Q0e10 - CE2-CM1-CM2		
12					Q0e11 - CM1		
13					Q0e12 - CM1-CM2		
14					Q0e13 - CM2		
15					Q0e14 - tous		
16					Q0e15 - ULIS école ou autre dispositif spécialisé		
17							
18							
19							
20							
21							
22							
23							
24							
25							
26							
27							
28							
29							
30							
31							
32							
33							

Données codées | Codage réponses | Questions avec codage | Q1 | Q2 | Q3 | Q4 | Q5 | Q6 | Q7 | Q8 | Q9 | Q10 | Q11 | Q12 | Q13 | Q14



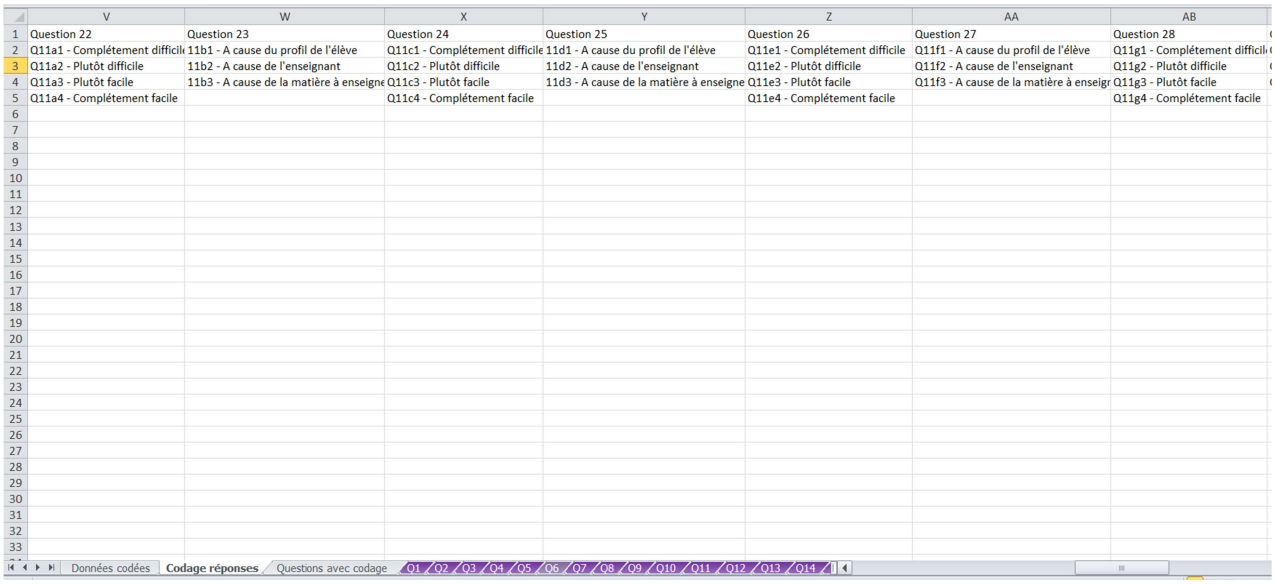
	H	I	J	K
1	Question 8	Question 9	Question 10	Question 11
2	Q2a1 - Etude graphémique	Q2b1 - Etude graphémique	Q2c1 - Etude graphémique	Q2d1 - Etude graphémique
3	Q2a2 - Lecture compréhension	Q2b2 - Lecture compréhension	Q2c2 - Lecture compréhension	Q2d2 - Lecture compréhension
4	Q2a3 - Vocabulaire	Q2b3 - Vocabulaire	Q2c3 - Vocabulaire	Q2d3 - Vocabulaire
5	Q2a4 - Grammaire	Q2b4 - Grammaire	Q2c4 - Grammaire	Q2d4 - Grammaire
6	Q2a5 - Conjugaison	Q2b5 - Conjugaison	Q2c5 - Conjugaison	Q2d5 - Conjugaison
7	Q2a6 -Orthographe	Q2b6 -Orthographe	Q2c6 -Orthographe	Q2d6 -Orthographe
8	Q2a7 - Production d'écrits	Q2b7 - Production d'écrits	Q2c7 - Production d'écrits	Q2d7 - Production d'écrits
9	Q2a8 - Calcul	Q2b8 - Calcul	Q2c8 - Calcul	Q2d8 - Calcul
10	Q2a9 - Géométrie	Q2b9 - Géométrie	Q2c9 - Géométrie	Q2d9 - Géométrie
11	Q2a10 - Numération	Q2b10 - Numération	Q2c10 - Numération	Q2d10 - Numération
12	Q2a11 - Problèmes	Q2b11 - Problèmes	Q2c11 - Problèmes	Q2d11 - Problèmes
13	Q2a12 - Grandeurs et mesures	Q2b12 - Grandeurs et mesures	Q2c12 - Grandeurs et mesures	Q2d12 - Grandeurs et mesures
14	Q2a13 - Questionner le monde, Histoire, Géographie, Sciences et Technolo	Q2b13 - Questionner le monde, Histoire, Géographie, Sciences et Technolc	Q2c13 - Questionner le monde, Histoire, Géographie, Sciences et Technolo	Q2d13 - Questionner le monde, Histoire, Gé
15	Q2a14 - Education Physique et Sportive	Q2b14 - Education Physique et Sportive	Q2c14 - Education Physique et Sportive	Q2d14 - Education Physique et Sportive
16	Q2a15 - Langues vivantes	Q2b15 - Langues vivantes	Q2c15 - Langues vivantes	Q2d15 - Langues vivantes
17	Q2a16 - Arts plastiques	Q2b16 - Arts plastiques	Q2c16 - Arts plastiques	Q2d16 - Arts plastiques
18	Q2a17 - Education musicale	Q2b17 - Education musicale	Q2c17 - Education musicale	Q2d17 - Education musicale
19	Q2a18 - Education morale et civique	Q2b18 - Education morale et civique	Q2c18 - Education morale et civique	Q2d18 - Education morale et civique
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				

Données codées | Codage réponses | Questions avec codage | Q1 | Q2 | Q3 | Q4 | Q5 | Q6 | Q7 | Q8 | Q9 | Q10 | Q11 | Q12 | Q13 | Q14



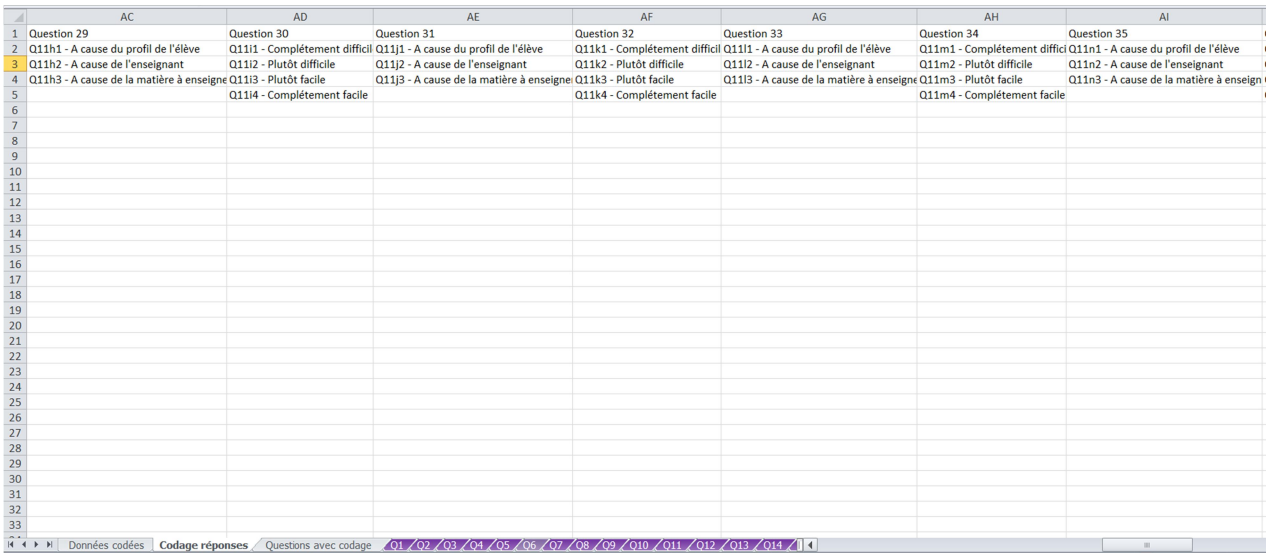
	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U
1	Question 12	Question 13	Question 14	Question 15	Question 16	Question 17	Question 18	Question 19	Question 20	Question 21
2	Q3a1 - Les élèves	Q3b1 - L'institution	Q4a1 - Oui	Q4b1 - 6 mois	5a - En tutorat	Q6a - Partir de la lettre, du graphèm	Q7a - Pas du tout à l'aise	Q8a - Des possibilités	Q9a - Des possibilités	Q10a - Français
3	Q3a2 - Transmettre	Q3b2 - L'administratif	Q4a2 - Non	Q4b2 - 1 an	5b - En ateliers	Q6b - Une méthode	Q7b - Plutôt pas à l'aise	Q8b - L'incorporation	Q9b - L'incorporation	Q10b - Mathématiques
4	Q3a3 - Le lien, relatio	Q3b3 - Le manque		Q4b3 - 2 ans	5c - En frontal	Q6c - Phonologie-combinatoire	Q7c - Plutôt à l'aise	Q8c - Un droit	Q9c - Un droit	Q10c - Questionner le monde, histoire, gé
5	Q3a4 - L'équipe	Q3b4 - La considération		Q4b4 - 3 ans	5d - En mixant les approches	Q6d - La répétition	Q7d - Très à l'aise	Q8d - Le handicap	Q9d - Le handicap	Q10d - Education physique et sportive
6	Q3a5 - La diversité	Q3b5 - Les parents		Q4b5 - 4 ans	5e - En individuel	Q6e - Ecrire pour lire		Q8e - Le groupe, l'équi	Q9e - Le groupe	Q10e - Arts et musique
7	Q3a6 - Les progrés	Q3b6 - Les collègues		Q4b6 - 5 ans	5f - Non renseigné	Q6f - donne un avis		Q8f - l'adaptation, le p	Q9f - l'adapation, le p	Q10f - Langues vivantes
8		Q3b7 - La charge du travail		Q4b7 - 6 ans		Q6g - Hors Sujet		Q8g - Non renseigné	Q9g - Non renseigné	Q10g - Education morale et civique
9				Q4b8 - 7 ans		Q6h - Ne sait pas, non renseigné				Q10h - Toutes les matières
10				Q4b9 - 8 ans						Q10i - Aucune matière
11				Q4b10 - 9 ans						
12				Q4b11 - 14 ans						
13				Q4b12 - 15 ans						
14	gie			Q4b13 - 17 ans						
15				Q4b14 - 20 ans						
16				Q4b15 - Non renseigné						
17				Q4b16 - Sans ULIS						
18										
19										
20										
21										
22										
23										
24										
25										
26										
27										
28										
29										
30										
31										
32										
33										

Données codées | Codage réponses | Questions avec codage | Q1 | Q2 | Q3 | Q4 | Q5 | Q6 | Q7 | Q8 | Q9 | Q10 | Q11 | Q12 | Q13 | Q14



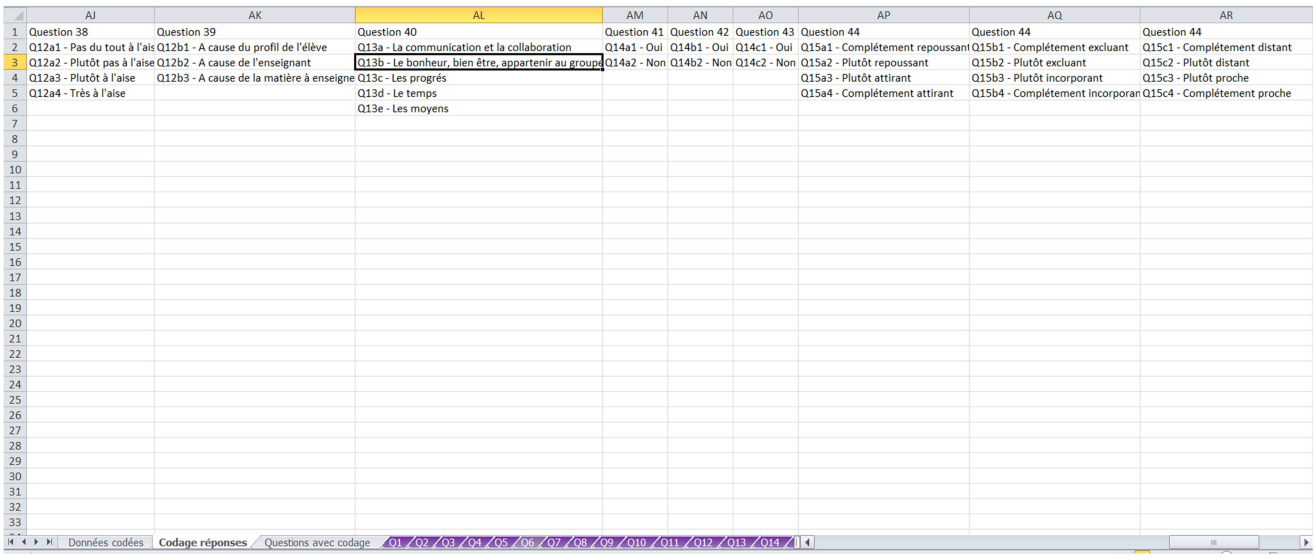
	V	W	X	Y	Z	AA	AB
1	Question 22	Question 23	Question 24	Question 25	Question 26	Question 27	Question 28
2	Q11a1 - Complétement difficile	11b1 - A cause du profil de l'élève	Q11c1 - Complétement difficile	11d1 - A cause du profil de l'élève	Q11e1 - Complétement difficile	Q11f1 - A cause du profil de l'élève	Q11g1 - Complétement difficile
3	Q11a2 - Plutôt difficile	11b2 - A cause de l'enseignant	Q11c2 - Plutôt difficile	11d2 - A cause de l'enseignant	Q11e2 - Plutôt difficile	Q11f2 - A cause de l'enseignant	Q11g2 - Plutôt difficile
4	Q11a3 - Plutôt facile	11b3 - A cause de la matière à enseigne	Q11c3 - Plutôt facile	11d3 - A cause de la matière à enseigne	Q11e3 - Plutôt facile	Q11f3 - A cause de la matière à enseigr	Q11g3 - Plutôt facile
5	Q11a4 - Complétement facile		Q11c4 - Complétement facile		Q11e4 - Complétement facile		Q11g4 - Complétement facile

Données codées | **Codage réponses** | Questions avec codage | Q1 | Q2 | Q3 | Q4 | Q5 | Q6 | Q7 | Q8 | Q9 | Q10 | Q11 | Q12 | Q13 | Q14



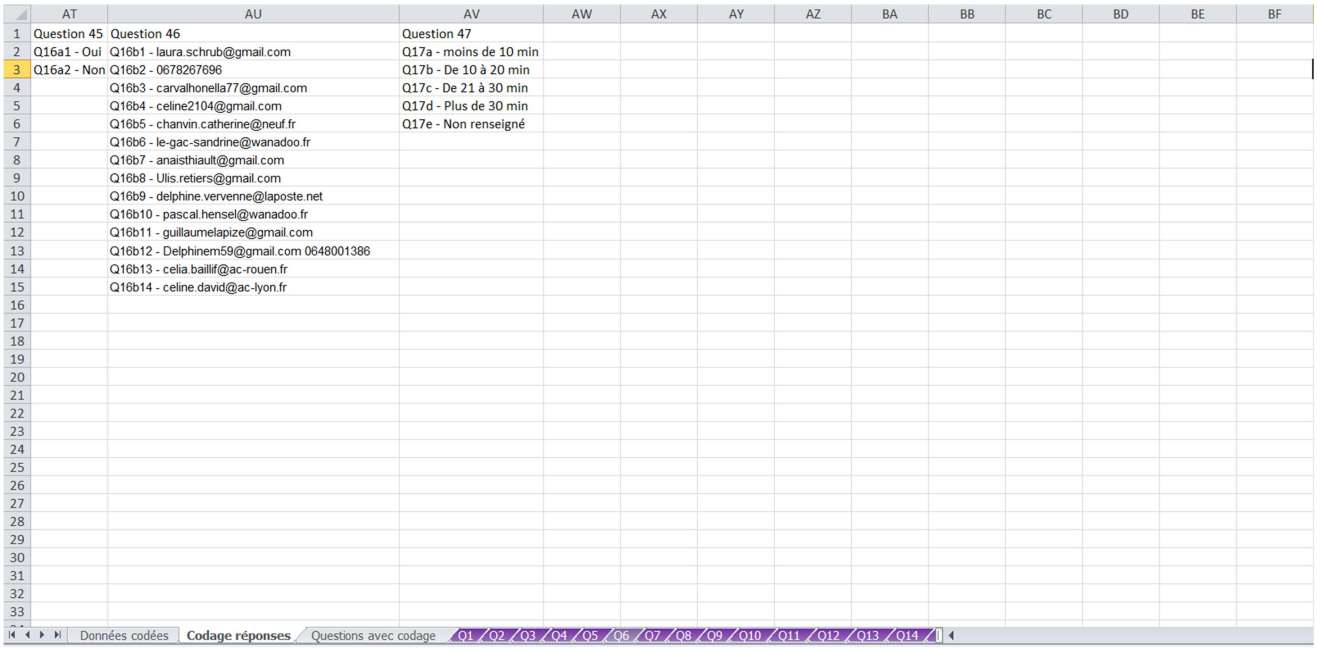
	AC	AD	AE	AF	AG	AH	AI
1	Question 29	Question 30	Question 31	Question 32	Question 33	Question 34	Question 35
2	Q11h1 - A cause du profil de l'élève	Q11i1 - Complétement difficil	Q11j1 - A cause du profil de l'élève	Q11k1 - Complétement difficil	Q11l1 - A cause du profil de l'élève	Q11m1 - Complétement difficil	Q11n1 - A cause du profil de l'élève
3	Q11h2 - A cause de l'enseignant	Q11i2 - Plutôt difficile	Q11j2 - A cause de l'enseignant	Q11k2 - Plutôt difficile	Q11l2 - A cause de l'enseignant	Q11m2 - Plutôt difficile	Q11n2 - A cause de l'enseignant
4	Q11h3 - A cause de la matière à enseigne	Q11i3 - Plutôt facile	Q11j3 - A cause de la matière à enseigne	Q11k3 - Plutôt facile	Q11l3 - A cause de la matière à enseigne	Q11m3 - Plutôt facile	Q11n3 - A cause de la matière à enseign
5		Q11i4 - Complétement facile		Q11k4 - Complétement facile		Q11m4 - Complétement facile	

Données codées | **Codage réponses** | Questions avec codage | Q1 | Q2 | Q3 | Q4 | Q5 | Q6 | Q7 | Q8 | Q9 | Q10 | Q11 | Q12 | Q13 | Q14



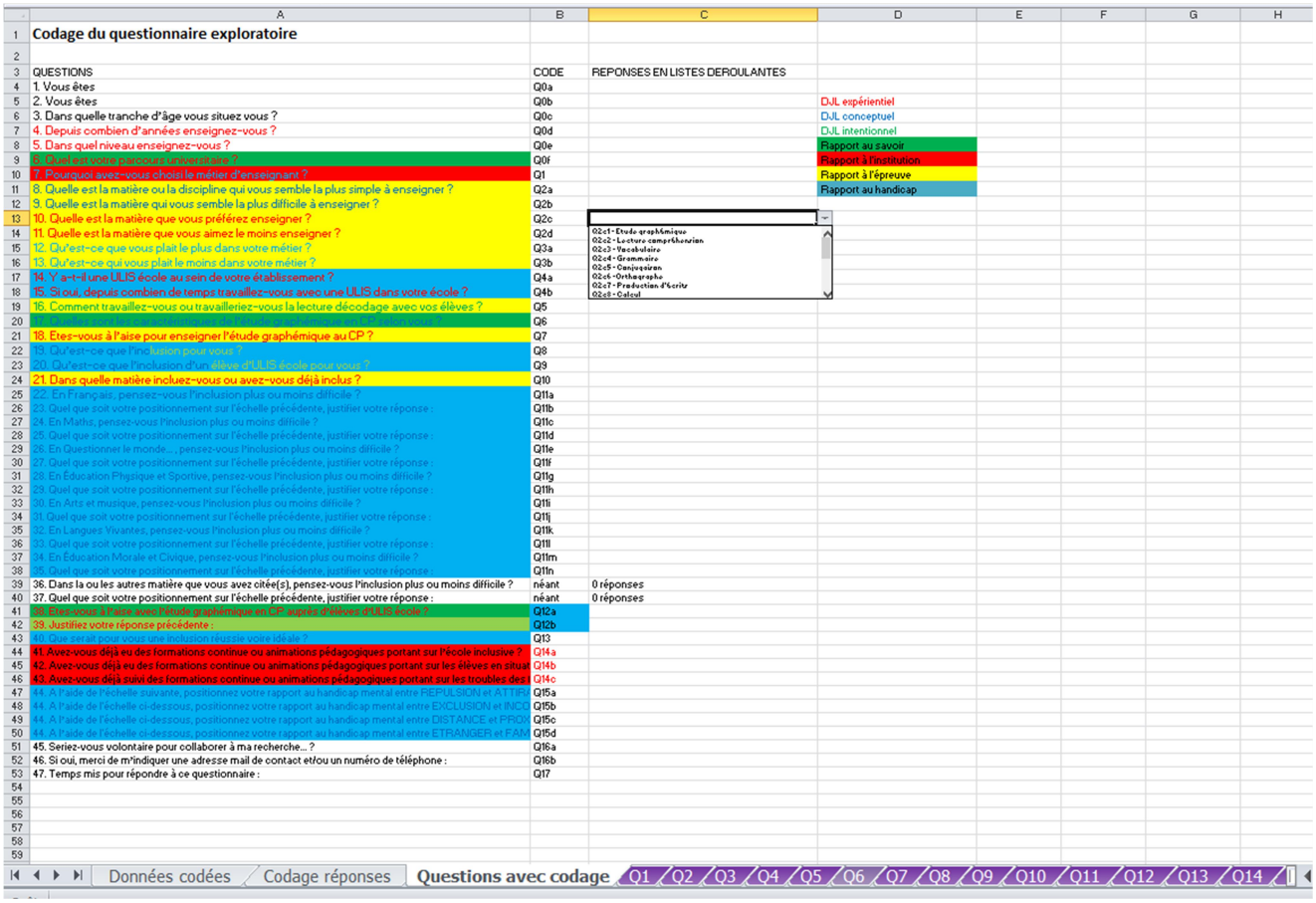
	AJ	AK	AL	AM	AN	AO	AP	AQ	AR
1	Question 38	Question 39	Question 40	Question 41	Question 42	Question 43	Question 44	Question 44	Question 44
2	Q12a1 - Pas du tout à l'ais	Q12b1 - A cause du profil de l'élève	Q13a - La communication et la collaboration	Q14a1 - Oui	Q14b1 - Oui	Q14c1 - Oui	Q15a1 - Complétement repoussant	Q15b1 - Complétement excluant	Q15c1 - Complétement distant
3	Q12a2 - Plutôt pas à l'aise	Q12b2 - A cause de l'enseignant	Q13b - Le bonheur, bien être, appartenir au groupe	Q14a2 - Non	Q14b2 - Non	Q14c2 - Non	Q15a2 - Plutôt repoussant	Q15b2 - Plutôt excluant	Q15c2 - Plutôt distant
4	Q12a3 - Plutôt à l'aise	Q12b3 - A cause de la matière à enseigne	Q13c - Les progrés				Q15a3 - Plutôt attirant	Q15b3 - Plutôt incorporant	Q15c3 - Plutôt proche
5	Q12a4 - Très à l'aise		Q13d - Le temps				Q15a4 - Complétement attirant	Q15b4 - Complétement incorporan	Q15c4 - Complétement proche
6			Q13e - Les moyens						

Données codées | **Codage réponses** | Questions avec codage | Q1 | Q2 | Q3 | Q4 | Q5 | Q6 | Q7 | Q8 | Q9 | Q10 | Q11 | Q12 | Q13 | Q14



	AT	AU	AV	AW	AX	AY	AZ	BA	BB	BC	BD	BE	BF
1	Question 45	Question 46	Question 47										
2	Q16a1 - Oui	Q16b1 - laura.schrub@gmail.com	Q17a - moins de 10 min										
3	Q16a2 - Non	Q16b2 - 0678267696	Q17b - De 10 à 20 min										
4		Q16b3 - carvalhonella77@gmail.com	Q17c - De 21 à 30 min										
5		Q16b4 - celine2104@gmail.com	Q17d - Plus de 30 min										
6		Q16b5 - chanvin.catherine@neuf.fr	Q17e - Non renseigné										
7		Q16b6 - le-gac-sandrine@wanadoo.fr											
8		Q16b7 - anaisthiault@gmail.com											
9		Q16b8 - Ulis.retiers@gmail.com											
10		Q16b9 - delphine.vervenne@laposte.net											
11		Q16b10 - pascal.hensel@wanadoo.fr											
12		Q16b11 - guillaumelapize@gmail.com											
13		Q16b12 - Delphinem59@gmail.com 0648001386											
14		Q16b13 - celia.baillif@ac-rouen.fr											
15		Q16b14 - celine.david@ac-lyon.fr											
16													
17													
18													
19													
20													
21													
22													
23													
24													
25													
26													
27													
28													
29													
30													
31													
32													
33													

Données codées | **Codage réponses** | Questions avec codage | Q1 | Q2 | Q3 | Q4 | Q5 | Q6 | Q7 | Q8 | Q9 | Q10 | Q11 | Q12 | Q13 | Q14



	A	B	C	D	E	F	G	H
1	**Codage du questionnaire exploratoire**							
2								
3	QUESTIONS	CODE	REPONSES EN LISTES DEROULANTES					
4	1. Vous êtes	Q0a						
5	2. Vous êtes	Q0b		DJL expérientiel				
6	3. Dans quelle tranche d'âge vous situez vous ?	Q0c		DJL conceptuel				
7	4. Depuis combien d'années enseignez-vous ?	Q0d		DJL intentionnel				
8	5. Dans quel niveau enseignez-vous ?	Q0e		Rapport au savoir				
9	6. Quel est votre parcours universitaire ?	Q0f		Rapport à l'institution				
10	7. Pourquoi avez-vous choisi le métier d'enseignant ?	Q1		Rapport à l'épreuve				
11	8. Quelle est la matière ou la discipline qui vous semble la plus simple à enseigner ?	Q2a		Rapport au handicap				
12	9. Quelle est la matière qui vous semble la plus difficile à enseigner ?	Q2b						
13	10. Quelle est la matière que vous préférez enseigner ?	Q2c						
14	11. Quelle est la matière que vous aimez le moins enseigner ?	Q2d	Q2c1 - Etude graphémique Q2c2 - Lecture compréhension Q2c3 - Vocabulaire Q2c4 - Grammaire Q2c5 - Conjugaison Q2c6 - Orthographe Q2c7 - Production d'écrits Q2c8 - Calcul					
15	12. Qu'est-ce que vous plait le plus dans votre métier ?	Q3a						
16	13. Qu'est-ce qui vous plait le moins dans votre métier ?	Q3b						
17	14. Y a-t-il une ULIS école au sein de votre établissement ?	Q4a						
18	15. Si oui, depuis combien de temps travaillez-vous avec une ULIS dans votre école ?	Q4b						
19	16. Comment travaillez-vous ou travailleriez-vous la lecture décodage avec vos élèves ?	Q5						
20		Q6						
21	18. Etes-vous à l'aise pour enseigner l'étude graphémique au CP ?	Q7						
22	19. Qu'est-ce que l'inclusion pour vous ?	Q8						
23	20. Qu'est-ce que l'inclusion d'un élève d'ULIS école pour vous ?	Q9						
24	21. Dans quelle matière incluez-vous ou avez-vous déjà inclus ?	Q10						
25	22. En Français, pensez-vous l'inclusion plus ou moins difficile ?	Q11a						
26	23. Quel que soit votre positionnement sur l'échelle précédente, justifier votre réponse :	Q11b						
27	24. En Maths, pensez-vous l'inclusion plus ou moins difficile ?	Q11c						
28	25. Quel que soit votre positionnement sur l'échelle précédente, justifier votre réponse :	Q11d						
29	26. En Questionner le monde..., pensez-vous l'inclusion plus ou moins difficile ?	Q11e						
30	27. Quel que soit votre positionnement sur l'échelle précédente, justifier votre réponse :	Q11f						
31	28. En Éducation Physique et Sportive, pensez-vous l'inclusion plus ou moins difficile ?	Q11g						
32	29. Quel que soit votre positionnement sur l'échelle précédente, justifier votre réponse :	Q11h						
33	30. En Arts et musique, pensez-vous l'inclusion plus ou moins difficile ?	Q11i						
34	31. Quel que soit votre positionnement sur l'échelle précédente, justifier votre réponse :	Q11j						
35	32. En Langues Vivantes, pensez-vous l'inclusion plus ou moins difficile ?	Q11k						
36	33. Quel que soit votre positionnement sur l'échelle précédente, justifier votre réponse :	Q11l						
37	34. En Éducation Morale et Civique, pensez-vous l'inclusion plus ou moins difficile ?	Q11m						
38	35. Quel que soit votre positionnement sur l'échelle précédente, justifier votre réponse :	Q11n						
39	36. Dans la ou les autres matière que vous avez citée(s), pensez-vous l'inclusion plus ou moins difficile ?	néant	0 réponses					
40	37. Quel que soit votre positionnement sur l'échelle précédente, justifier votre réponse :	néant	0 réponses					
41	38. Etes-vous à l'aise avec l'étude graphémique en CP, auprès d'élèves d'ULIS école ?	Q12a						
42	39. Justifiez votre réponse précédente :	Q12b						
43	40. Que serait pour vous une inclusion réussie votre idéale ?	Q13						
44	41. Avez-vous déjà eu des formations continue ou animations pédagogiques portant sur l'école inclusive ?	Q14a						
45	42. Avez-vous déjà eu des formations continue ou animations pédagogiques portant sur les élèves en situat	Q14b						
46	43. Avez-vous déjà suivi des formations continue ou animations pédagogiques portant sur les troubles des	Q14c						
47	44. A l'aide de l'échelle suivante, positionnez votre rapport au handicap mental entre REPULSION et ATTIR	Q15a						
48	44. A l'aide de l'échelle ci-dessous, positionnez votre rapport au handicap mental entre EXCLUSION et INCO	Q15b						
49	44. A l'aide de l'échelle ci-dessous, positionnez votre rapport au handicap mental entre DISTANCE et PROX	Q15c						
50	44. A l'aide de l'échelle ci-dessous, positionnez votre rapport au handicap mental entre ETRANGER et FAM	Q15d						
51	45. Seriez-vous volontaire pour collaborer à ma recherche...?	Q16a						
52	46. Si oui, merci de m'indiquer une adresse mail de contact et/ou un numéro de téléphone :	Q16b						
53	47. Temps mis pour répondre à ce questionnaire :	Q17						
54								
55								
56								
57								
58								
59								

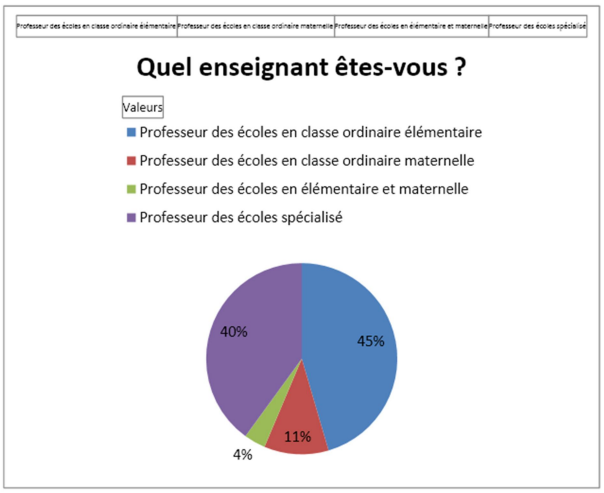
Données codées | Codage réponses | **Questions avec codage** | Q1 | Q2 | Q3 | Q4 | Q5 | Q6 | Q7 | Q8 | Q9 | Q10 | Q11 | Q12 | Q13 | Q14

ANNEXE 3 : Analyse du questionnaire exploratoire

Question 1 :

Valeurs	
Professeur des écoles en classe ordinaire élémentaire	25
Professeur des écoles en classe ordinaire maternelle	6
Professeur des écoles en élémentaire et maternelle	2
Professeur des écoles spécialisé	22

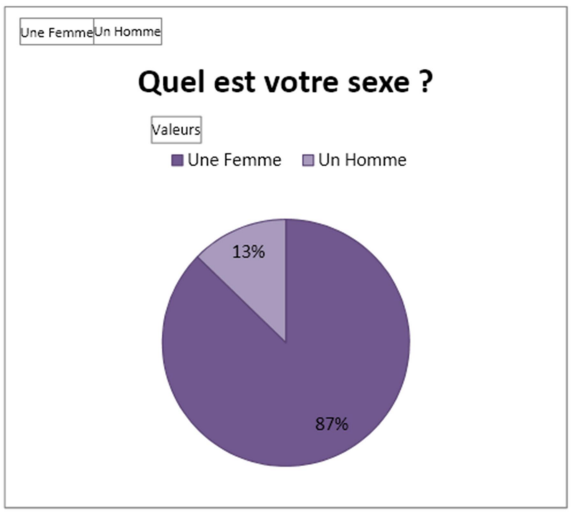
Mes collaboratrices font partie de la majorité des sondés



Question 2 :

Valeurs	
Une Femme	48
Un Homme	7

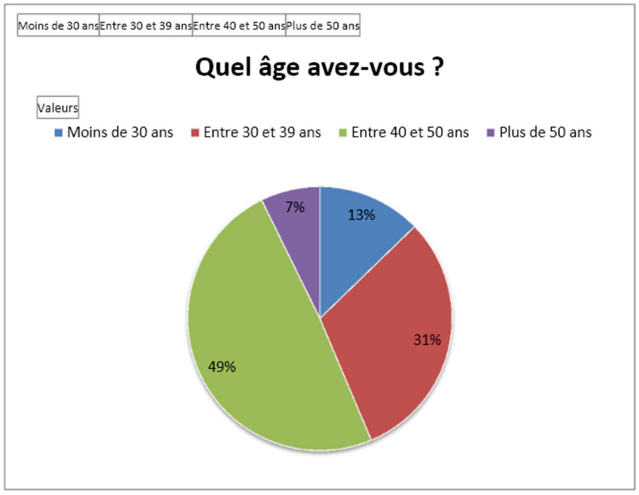
Mes collaboratrices appartiennent à la majorité des sondés



Question 3 :

Valeurs	
Moins de 30 ans	7
Entre 30 et 39 ans	17
Entre 40 et 50 ans	27
Plus de 50 ans	4

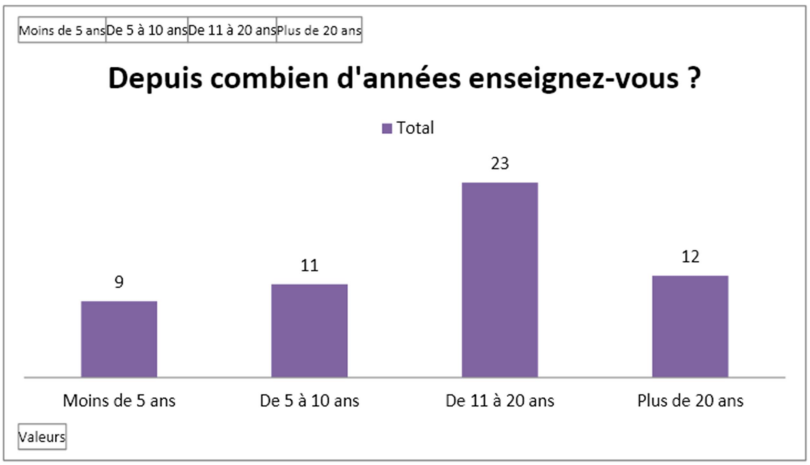
Mes collaboratrices appartiennent aux deux tranches d'âge qui ont le plus répondu



Question 4 :

Valeurs	
Moins de 5 ans	9
De 5 à 10 ans	11
De 11 à 20 ans	23
Plus de 20 ans	12

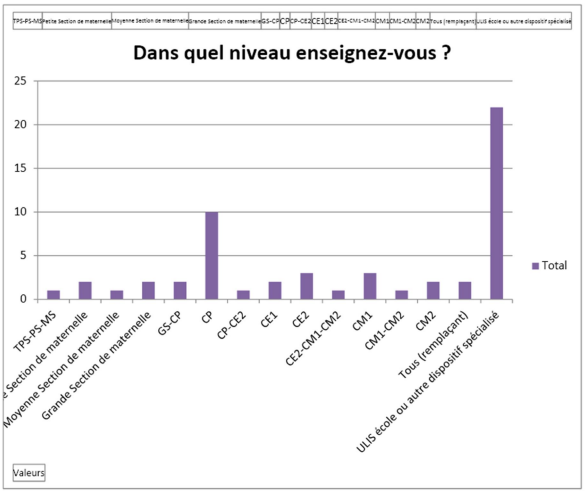
Mes collaboratrices sont expérimentées, elles ont plus de 10 ans de carrière



Question 5 :

Valeurs	
TPS-PS-MS	1
Petite Section de maternelle	2
Moyenne Section de maternelle	1
Grande Section de maternelle	2
GS-CP	2
CP	10
CP-CE2	1
CE1	2
CE2	3
CE2-CM1-CM2	1
CM1	3
CM1-CM2	1
CM2	2
Tous (remplaçant)	2
ULIS école ou autre dispositif spécialisé	22

Mes collaboratrices sont en CP (majorité des sondés après le spécialisé)

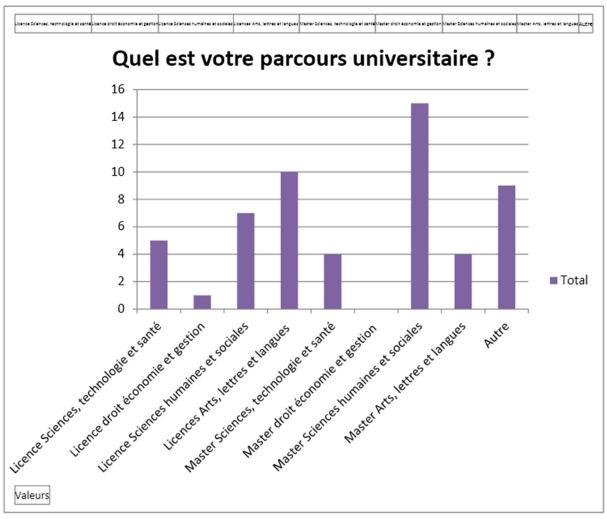


Question 6 :

Valeurs	
Licence Sciences, technologie et santé	5
Licence droit économie et gestion	1
Licence Sciences humaines et sociales	7
Licences Arts, lettres et langues	10
Master Sciences, technologie et santé	4
Master droit économie et gestion	0
Master Sciences humaines et sociales	15
Master Arts, lettres et langues	4
Autre	9

Mes collaboratrices ont des parcours différents:

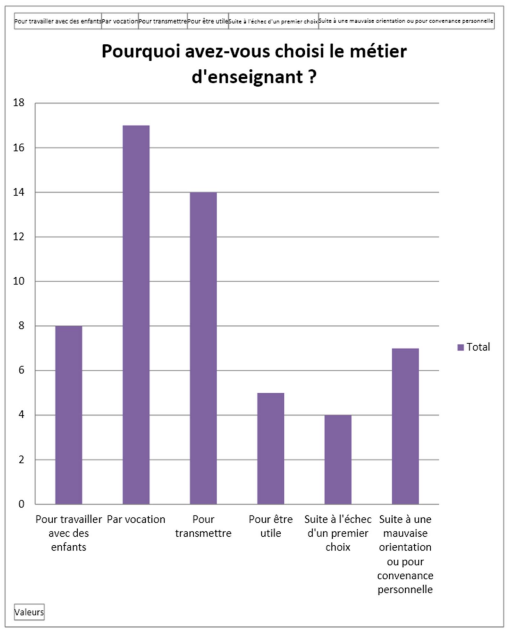
Caroline est issue d'une licence sciences humaines	Parcours classique
Claire est issue d'une licence sciences (biologie)	Parcours moins classique



Question 7 :

Valeurs	
Pour travailler avec des enfants	8
Par vocation	17
Pour transmettre	14
Pour être utile	5
Suite à l'échec d'un premier choix	4
Suite à une mauvaise orientation ou pour convenance personnelle	7

Je remarque que mes collaboratrices sont dans la tendance : vocation

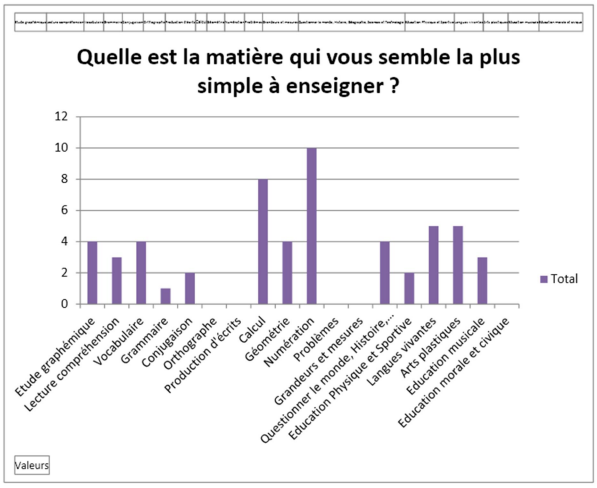


Question 8 :

Valeurs	
Etude graphémique	4
Lecture compréhension	3
Vocabulaire	4
Grammaire	1
Conjugaison	2
Orthographe	0
Production d'écrits	0
Calcul	8
Géométrie	4
Numération	10
Problèmes	0
Grandeurs et mesures	0
Questionner le monde, Histoire, Géographie, Sciences et Technologie	4
Education Physique et Sportive	2
Langues vivantes	5
Arts plastiques	5
Education musicale	3
Education morale et civique	0

Caroline : calcul > dans la tendance maximum

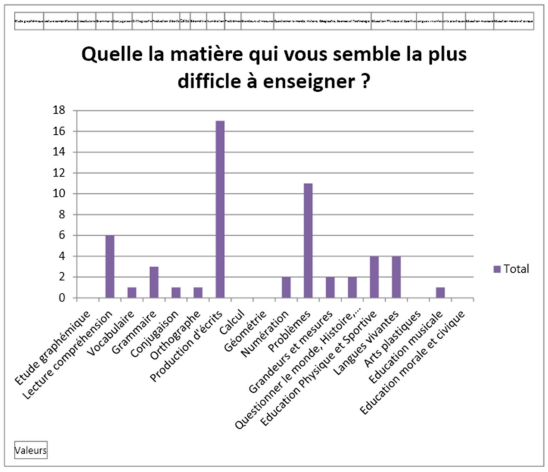
Claire : EPS > hors tendance



Question 9 :

Valeurs	
Etude graphémique	0
Lecture compréhension	6
Vocabulaire	1
Grammaire	3
Conjugaison	1
Orthographe	1
Production d'écrits	17
Calcul	0
Géométrie	0
Numération	2
Problèmes	11
Grandeurs et mesures	2
Questionner le monde, Histoire, Géographie, Sciences et Technologie	2
Education Physique et Sportive	4
Langues vivantes	4
Arts plastiques	0
Education musicale	1
Education morale et civique	0

Claire : production d'écrits > dans la tendance majoritaire
Caroline : Lecture compréhension > tendance moyenne basse



Question 10 :

Valeurs	
Etude graphémique	7
Lecture compréhension	15
Vocabulaire	3
Grammaire	1
Conjugaison	0
Orthographe	1
Production d'écrits	2
Calcul	1
Géométrie	0
Numération	4
Problèmes	2
Grandeurs et mesures	1
Questionner le monde, Histoire, Géographie, Sciences et Technologie	5
Education physique et sportive	3
Langues vivantes	3
Arts plastiques	4
Education musicale	3
Education morale et civique	0

Claire : QLM > tendance moyenne basse
Caroline : étude graphémique > tendance 2

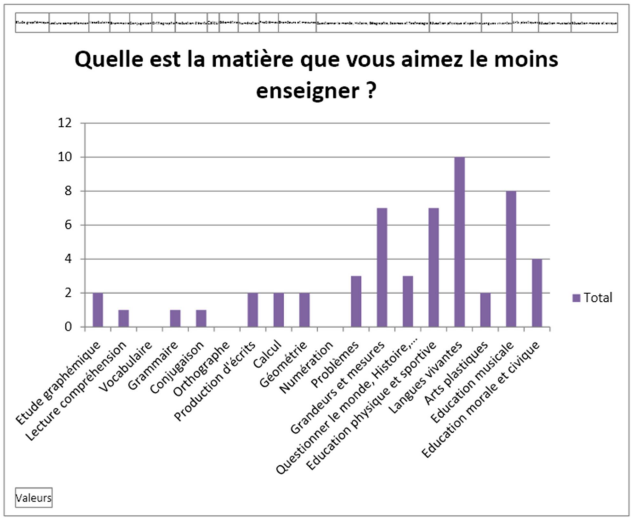


Question 11 :

Valeurs	
Etude graphémique	2
Lecture compréhension	1
Vocabulaire	0
Grammaire	1
Conjugaison	1
Orthographe	0
Production d'écrits	2
Calcul	2
Géométrie	2
Numération	0
Problèmes	3
Grandeurs et mesures	7
Questionner le monde, Histoire, Géographie, Sciences et Te	3
Education physique et sportive	7
Langues vivantes	10
Arts plastiques	2
Education musicale	8
Education morale et civique	4

Claire : Langues vivantes > tendance majoritaire

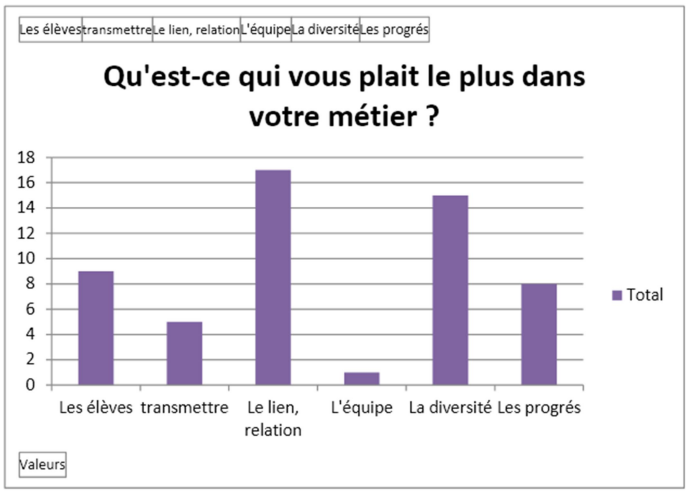
Caroline : Problèmes > hors tendance



Question 12 :

Valeurs	
Les élèves	9
transmettre	5
Le lien, relation	17
L'équipe	1
La diversité	15
Les progrés	8

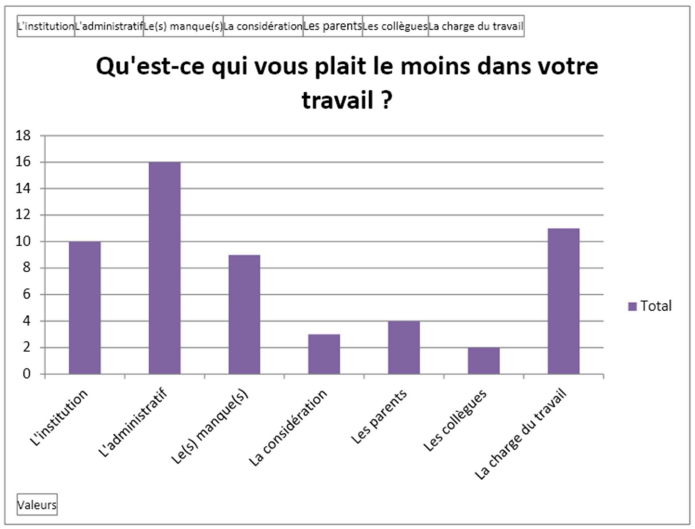
Claire : Les progrés > tendance moyenne basse
Caroline : Le lien, les relations > tendance majoritaire



Question 13 :

Valeurs	
L'institution	10
L'administratif	16
Le(s) manque(s)	9
La considération	3
Les parents	4
Les collègues	2
La charge du travail	11

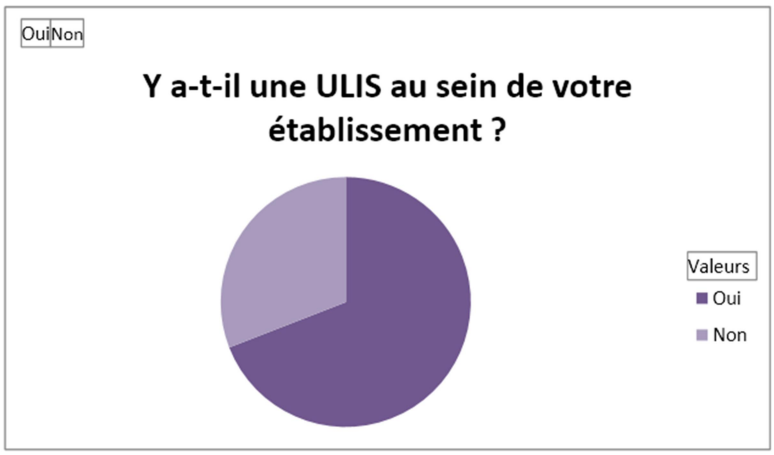
Claire : les manques de... > tendance moyenne basse
Caroline : Administratif > tendance majoritaire



Question 14 :

Valeurs	
Oui	38
Non	17

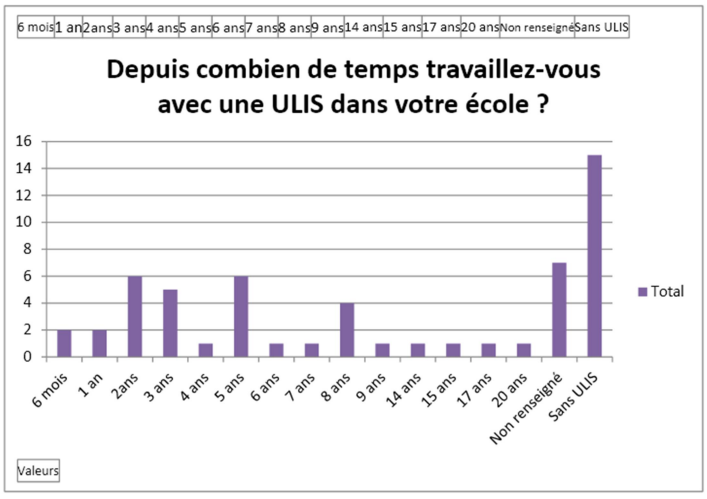
Mes collaboratrices ont une ULIS dans leur école



Question 15 :

Valeurs	
6 mois	2
1 an	2
2ans	6
3 ans	5
4 ans	1
5 ans	6
6 ans	1
7 ans	1
8 ans	4
9 ans	1
14 ans	1
15 ans	1
17 ans	1
20 ans	1
Non renseigné	7
Sans ULIS	15

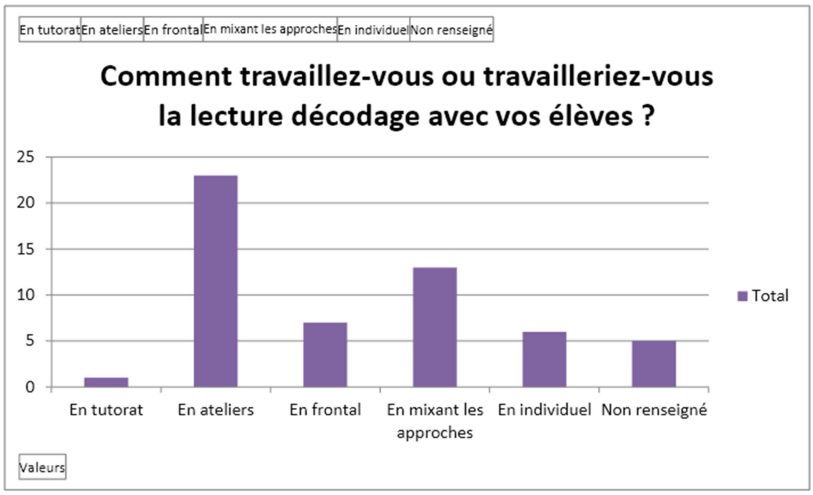
Claire a toujours travaillé avec une ULIS (14 ans)
Caroline travaille depuis 8 ans avec une ULIS
Elles ont donc de l'expérience de travail avec une ULIS



Question 16 :

Valeurs	
En tutorat	1
En ateliers	23
En frontal	7
En mixant les approches	13
En individuel	6
Non renseigné	5

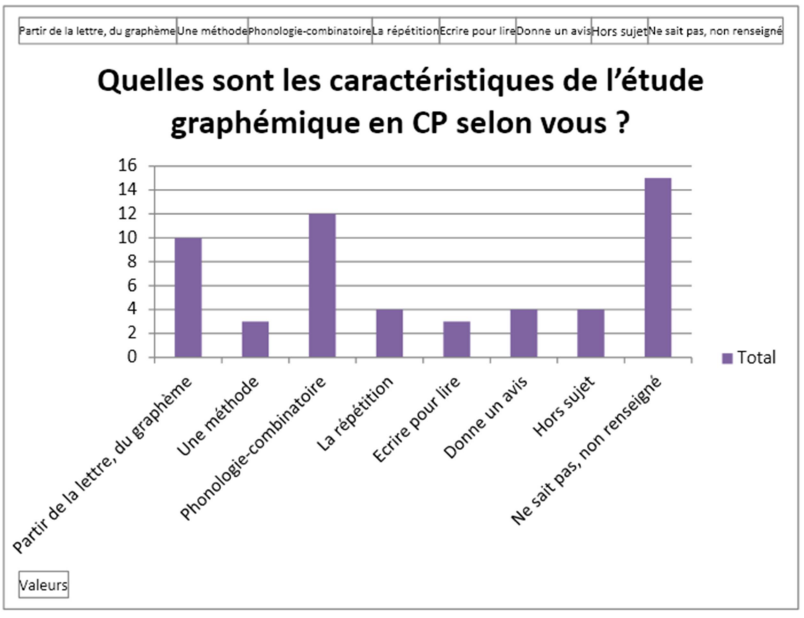
Claire : en mixant > tendance moyenne
Caroline : en ateliers > tendance majoritaire



Question 17 :

Valeurs	
Partir de la lettre, du graphème	10
Une méthode	3
Phonologie-combinatoire	12
La répétition	4
Ecrire pour lire	3
Donne un avis	4
Hors sujet	4
Ne sait pas, non renseigné	15

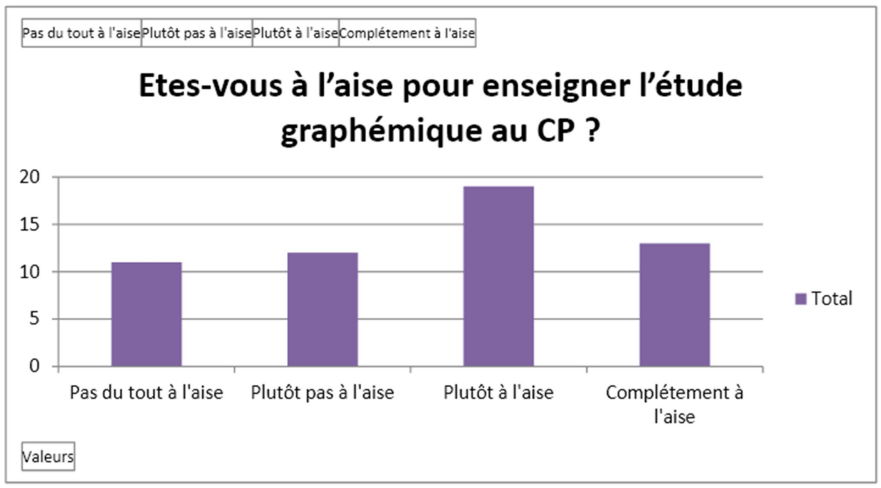
Mes deux collaboratrices ont répondu qu'il s'agissait de partir du graphème, de la lettre
Définition que l'on retrouve dans le guide orange du ministère
Conception identique, elles suivent les directives



Question 18 :

Valeurs	
Pas du tout à l'aise	11
Plutôt pas à l'aise	12
Plutôt à l'aise	19
Complétement à l'aise	13

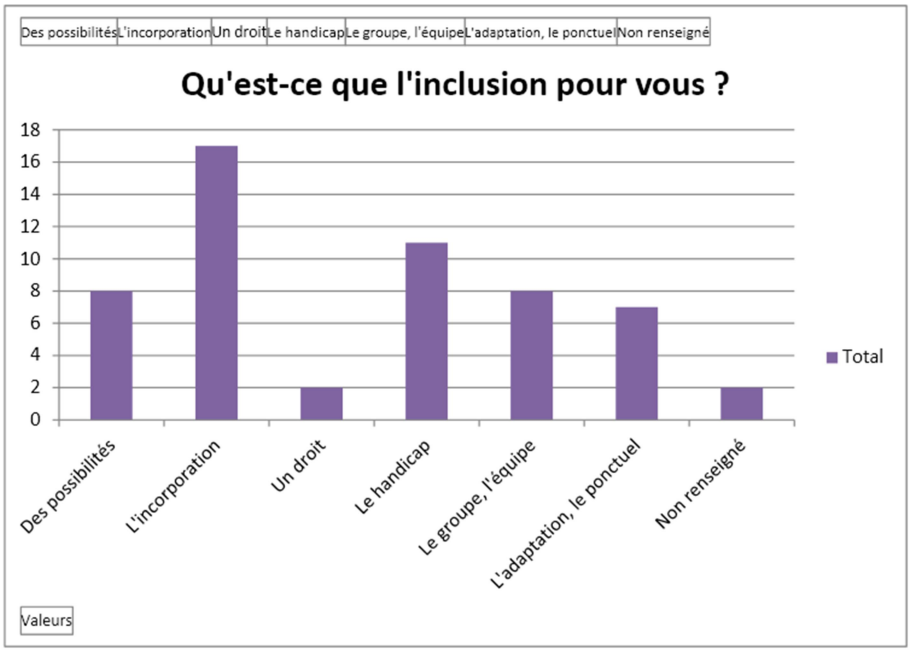
Mes collaboratrices sont plutôt à l'aise
Elles ont de l'expérience
Tendance majoritaire des sondés



Question 19 :

Valeurs	
Des possibilités	8
L'incorporation	17
Un droit	2
Le handicap	11
Le groupe, l'équipe	8
L'adaptation, le ponctuel	7
Non renseigné	2

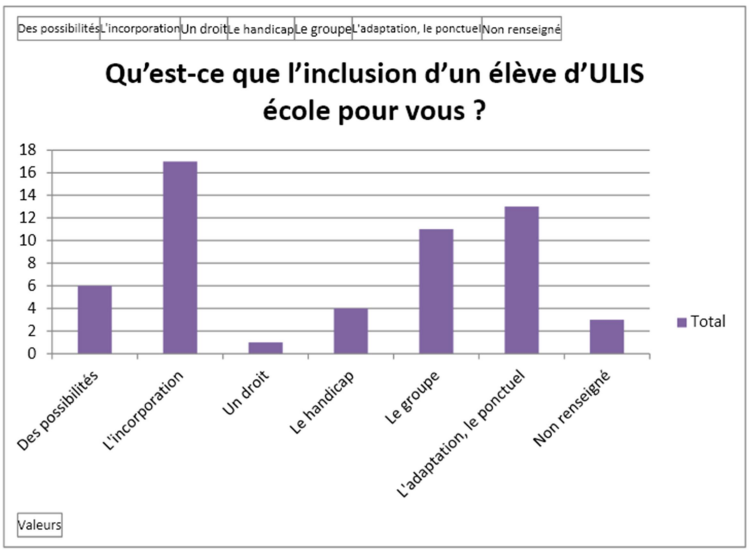
L'idée du groupe ressort pour Claire
L'incorporation ressort chez Caroline > tendance majoritaire



Question 20 :

Valeurs	
Des possibilités	6
L'incorporation	17
Un droit	1
Le handicap	4
Le groupe	11
L'adaptation, le ponctuel	13
Non renseigné	3

Mes collaboratrices répondent l'incorporation > tendance majoritaire

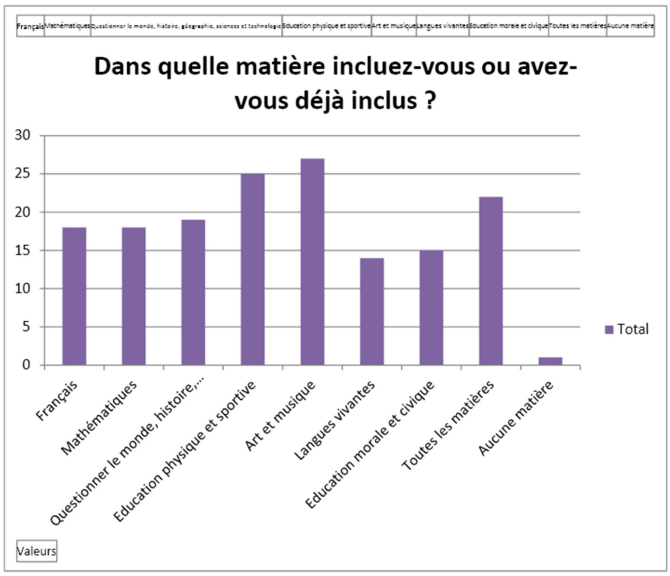


Question 21 :

Valeurs	
Français	18
Mathématiques	18
Questionner le monde, histoire, géographie, sciences et technologie	19
Education physique et sportive	25
Art et musique	27
Langues vivantes	14
Education morale et civique	15
Toutes les matières	22
Aucune matière	1

Mes collaboratrices inclus toutes les deux dans toutes les matières sauf les langues vivantes

Elles suivent la tendance majoritaire car les langues vivantes sont la matière où les enseignants déclarent le moins inclure.

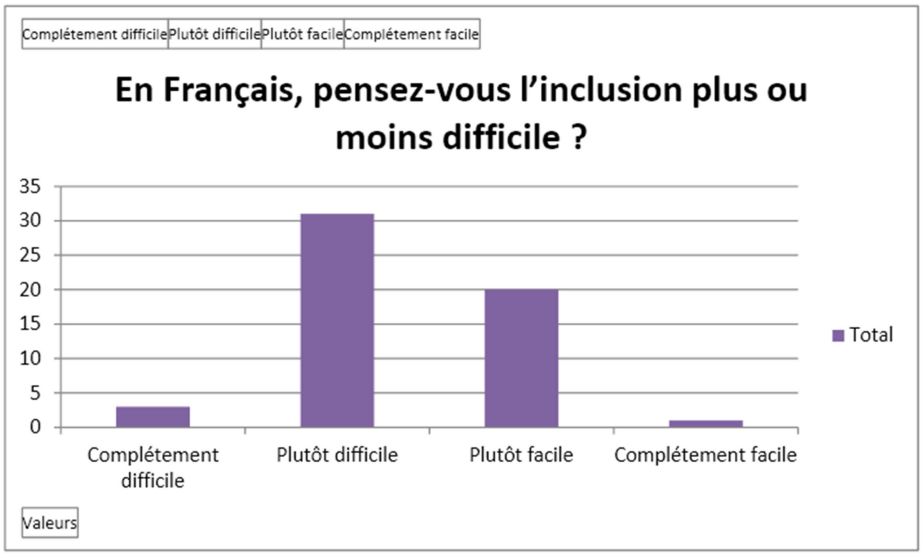


Question 22 :

Valeurs	
Complétement difficile	3
Plutôt difficile	31
Plutôt facile	20
Complétement facile	1

Claire : Plutôt difficile > tendance majoritaire

Caroline : Plutôt facile > tendance moyenne

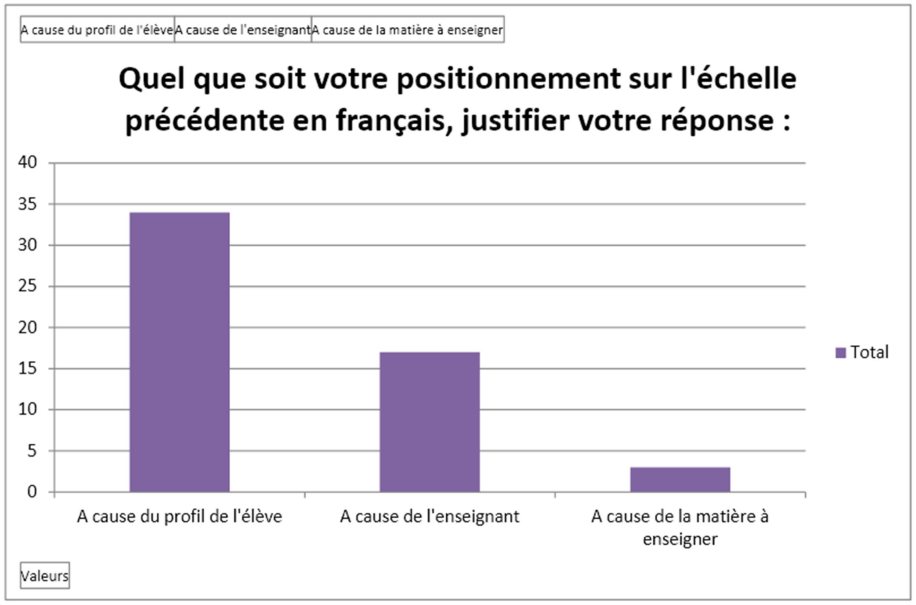


Question 23 :

Valeurs	
A cause du profil de l'élève	34
A cause de l'enseignant	17
A cause de la matière à enseigner	3

Claire : élève > tendance majoritaire

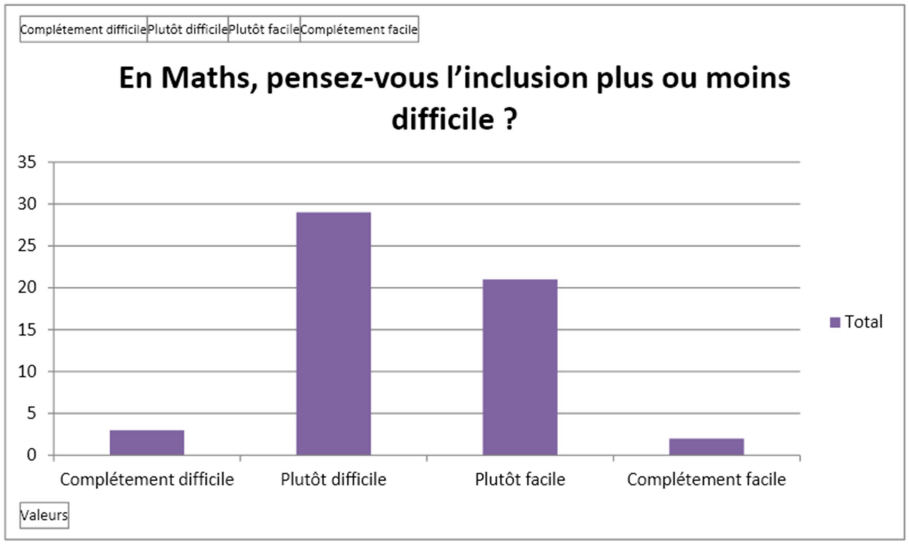
Caroline : enseignant > tendance moyenne



Question 24 :

Valeurs	
Complétement difficile	3
Plutôt difficile	29
Plutôt facile	21
Complétement facile	2

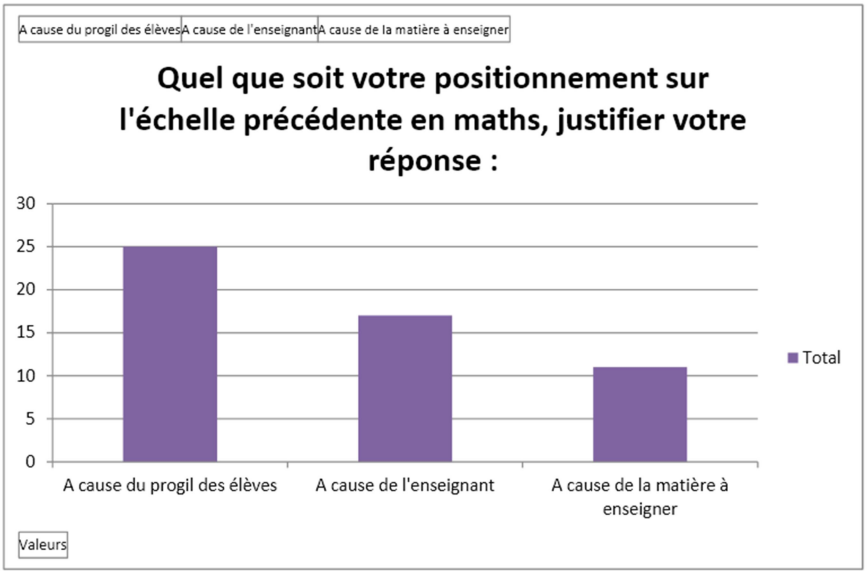
Claire : Plutôt difficile > tendance majoritaire
Caroline : Plutôt facile > tendance moyenne



Question 25 :

Valeurs	
A cause du progil des élèves	25
A cause de l'enseignant	17
A cause de la matière à enseigner	11

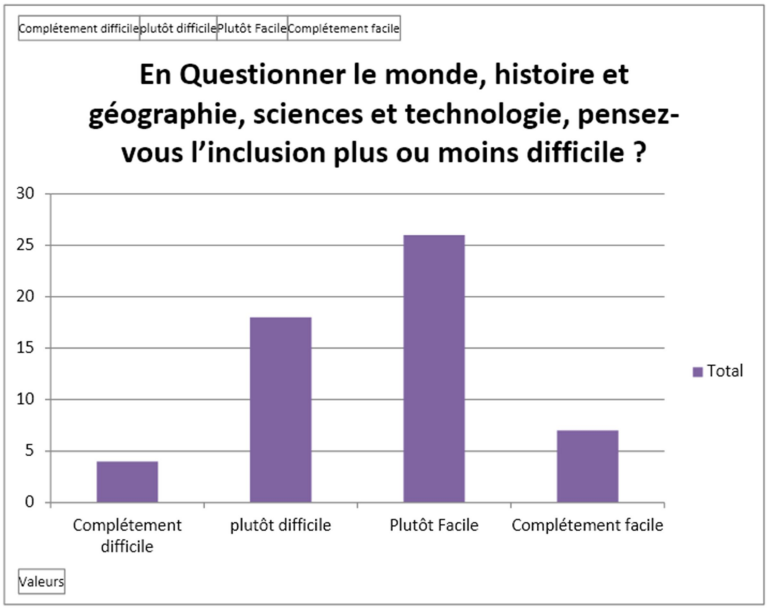
Claire : élève
Caroline : matière



Question 26 :

Valeurs	
Complétement difficile	4
plutôt difficile	18
Plutôt Facile	26
Complétement facile	7

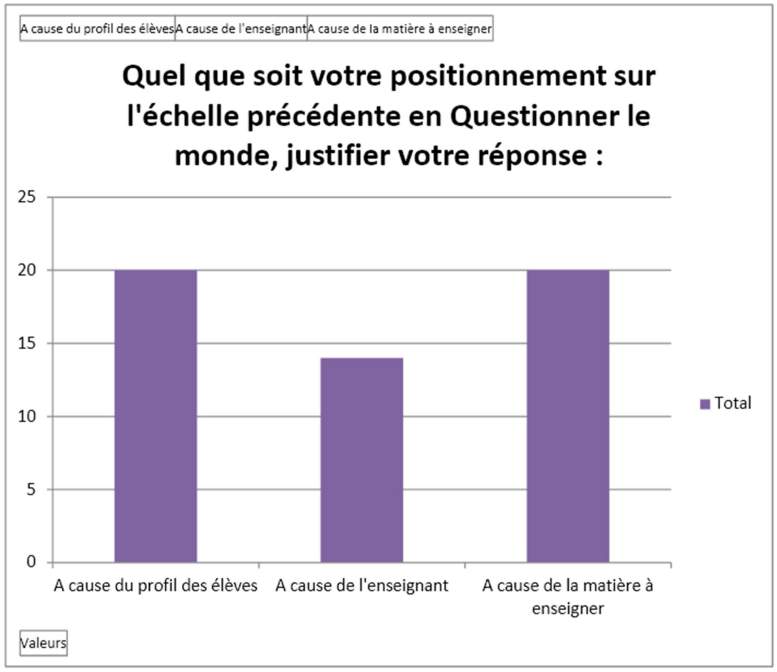
Claire : plutôt facile
Caroline : plutôt difficile



Question 27 :

Valeurs	
A cause du profil des élèves	20
A cause de l'enseignant	14
A cause de la matière à enseigner	20

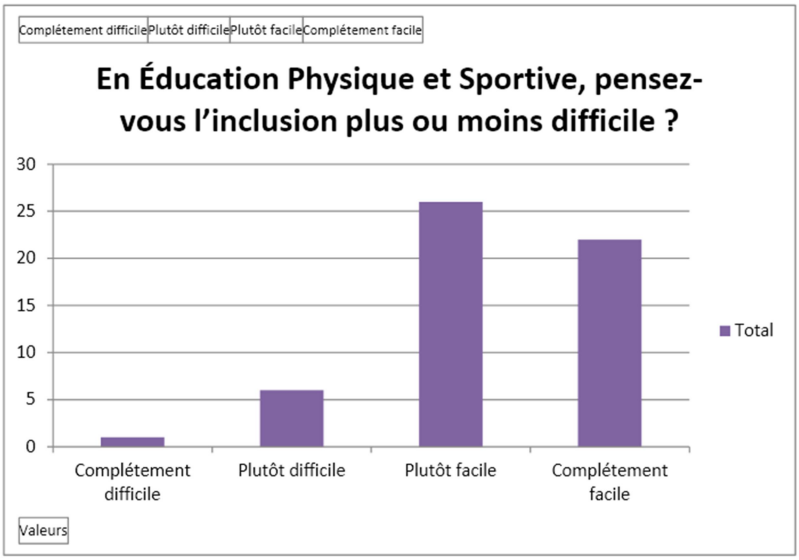
Claire : élève
Caroline : matière



Question 28 :

Valeurs	
Complétement difficile	1
Plutôt difficile	6
Plutôt facile	26
Complétement facile	22

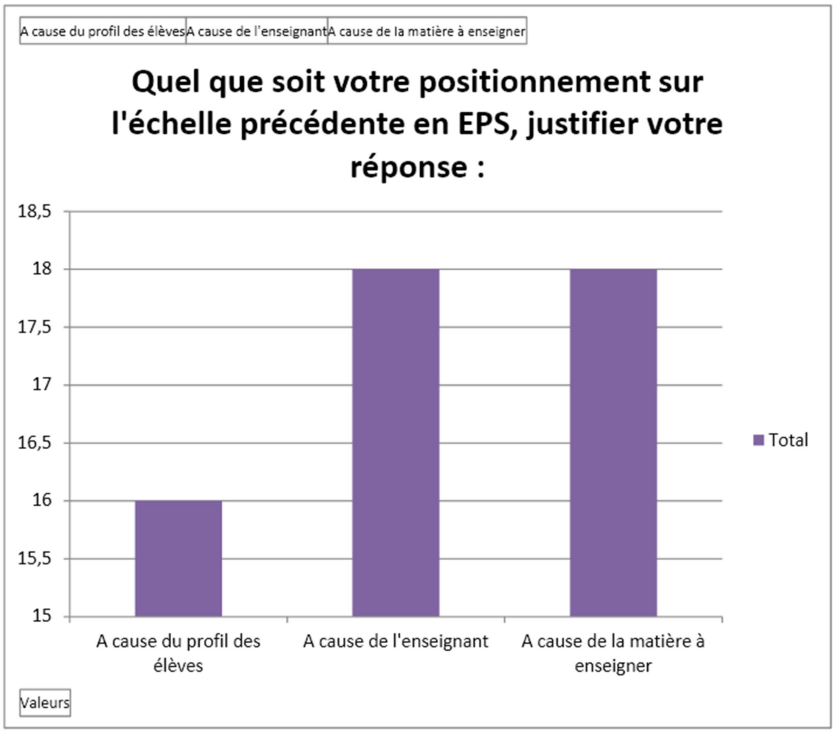
Claire : plutôt facile
Caroline : complétement facile



Question 29 :

Valeurs	
A cause du profil des élèves	16
A cause de l'enseignant	18
A cause de la matière à enseigner	18

Claire et Caroline : à cause de la matière

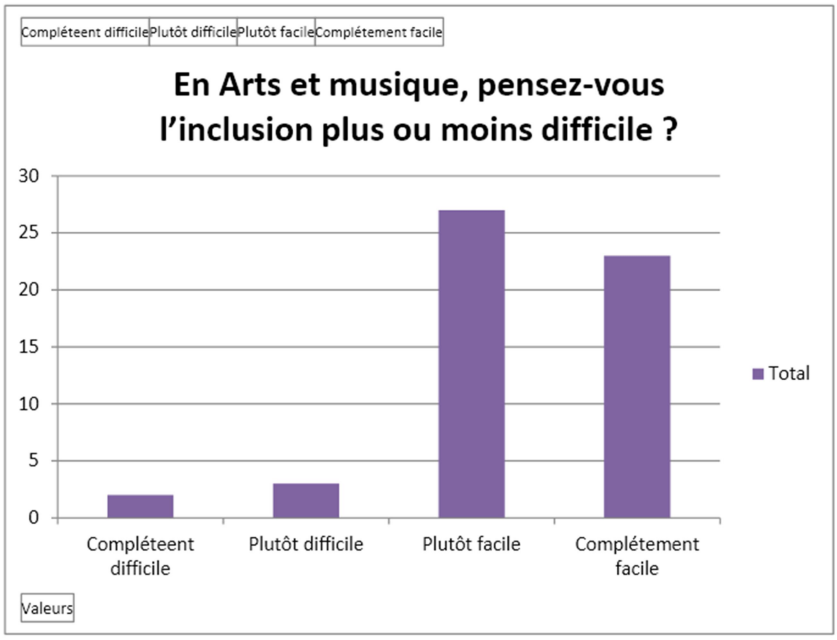


Question 30 :

Valeurs	
Compléteent difficile	2
Plutôt difficile	3
Plutôt facile	27
Complétement facile	23

Claire : plutôt facile

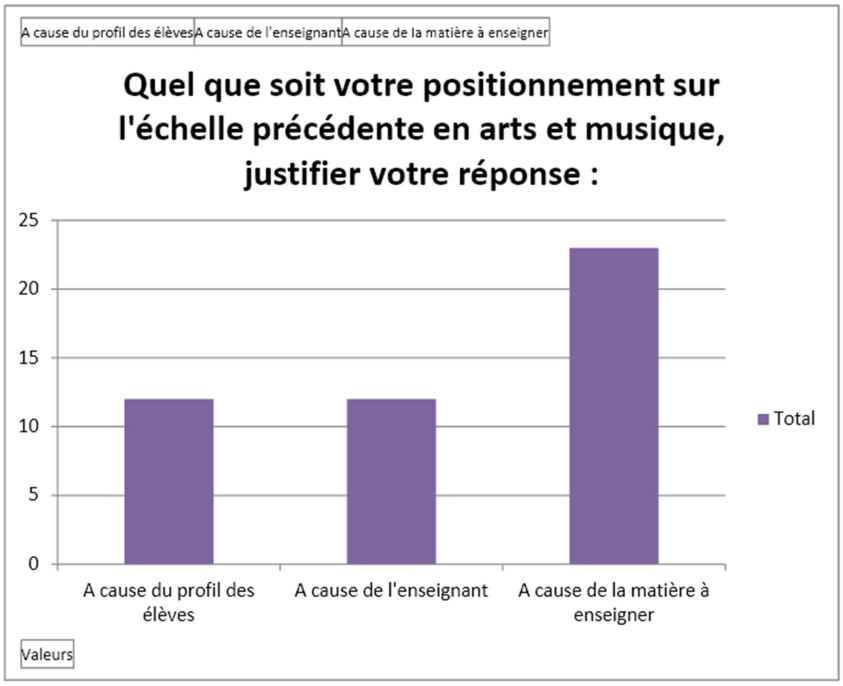
Caroline : Complétement facile



Question 31 :

Valeurs	
A cause du profil des élèves	12
A cause de l'enseignant	12
A cause de la matière à enseigner	23

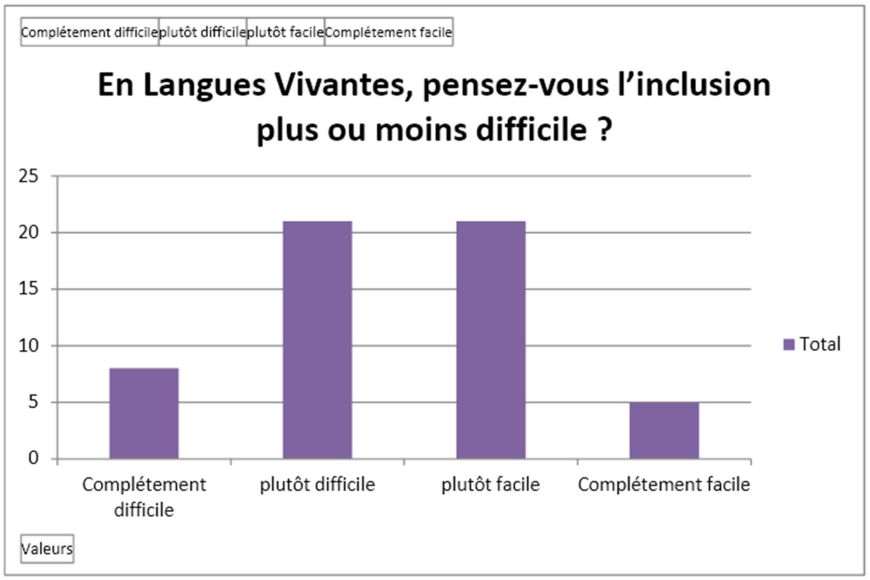
Claire et Caroline : matière



Question 32 :

Valeurs	
Complétement difficile	8
plutôt difficile	21
plutôt facile	21
Complétement facile	5

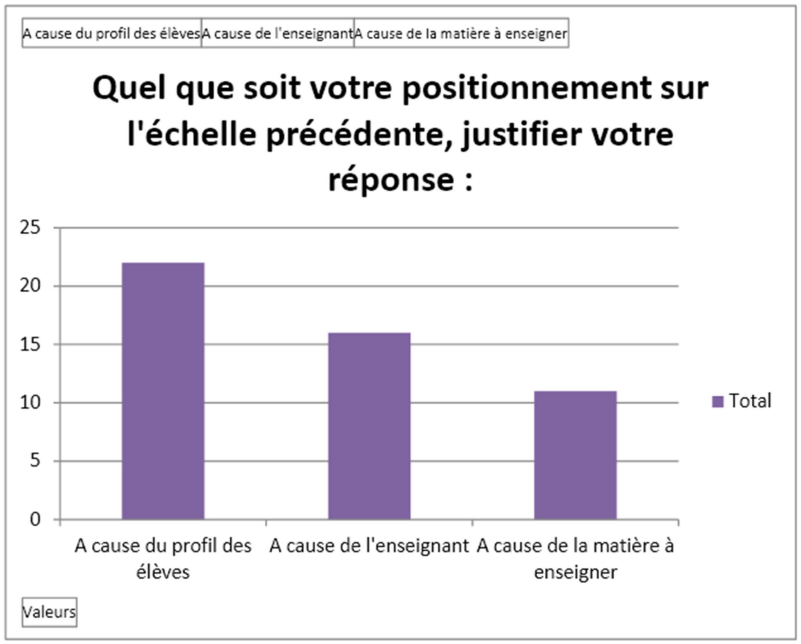
Claire : plutôt facile
Caroline : complétement difficile



Question 33 :

Valeurs	
A cause du profil des élèves	22
A cause de l'enseignant	16
A cause de la matière à enseigner	11

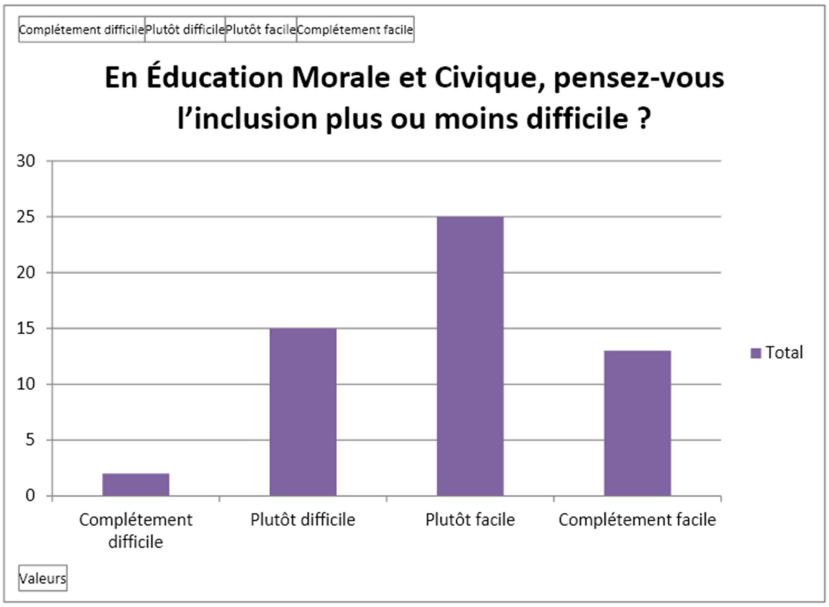
Claire : matière
Caroline : enseignant



Question 34 :

Valeurs	
Complétement difficile	2
Plutôt difficile	15
Plutôt facile	25
Complétement facile	13

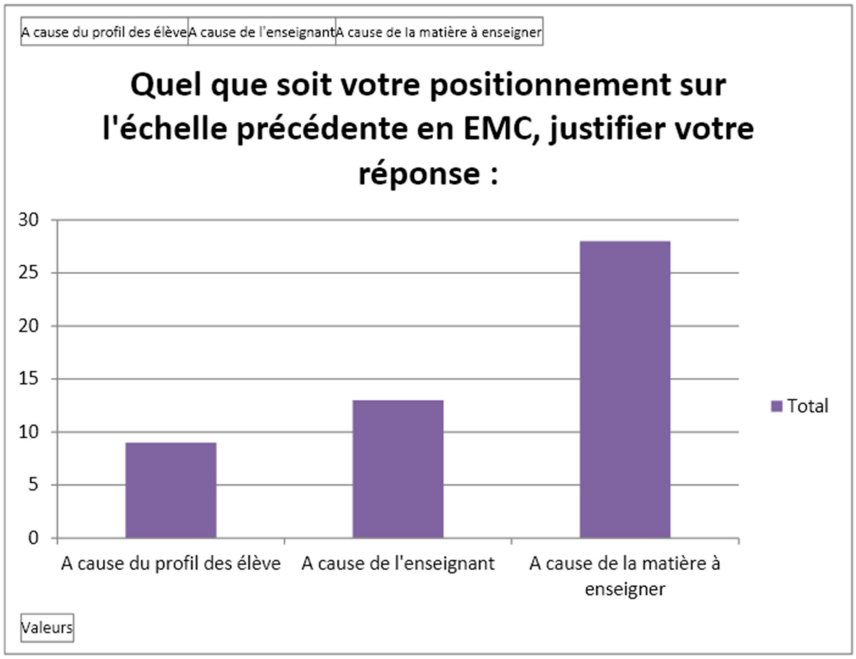
Claire : plutôt difficile
Caroline : Plutôt facile



Question 35 :

Valeurs	
A cause du profil des élève	9
A cause de l'enseignant	13
A cause de la matière à enseigner	28

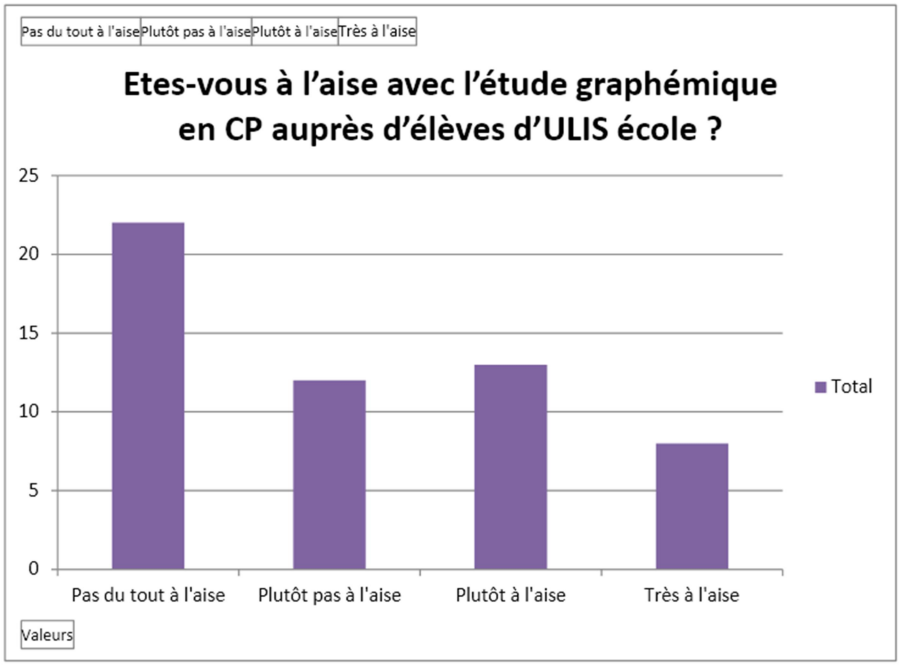
Claire et Caroline : matière



Question 38 :

Valeurs	
Pas du tout à l'aise	22
Plutôt pas à l'aise	12
Plutôt à l'aise	13
Très à l'aise	8

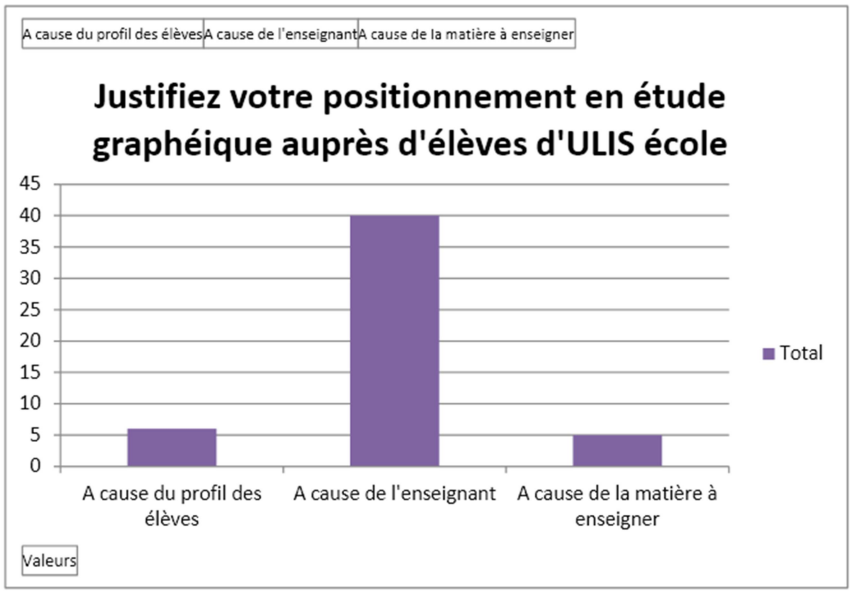
Claire : plutôt pas à l'aise
Caroline : plutôt à l'aise



Question 39 :

Valeurs	
A cause du profil des élèves	6
A cause de l'enseignant	40
A cause de la matière à enseigner	5

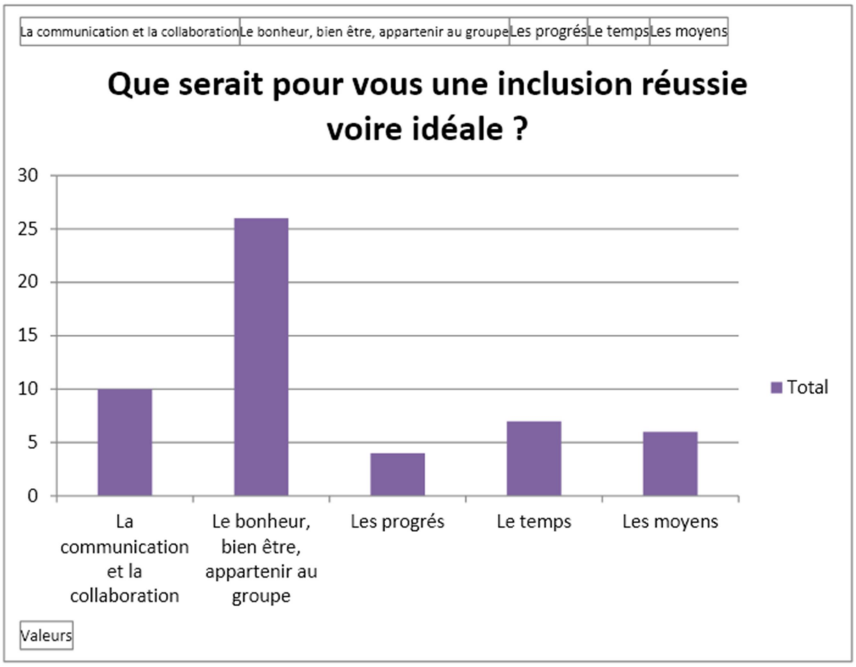
Claire : élève
Caroline : matière



Question 40 :

Valeurs	
La communication et la collaboration	10
Le bonheur, bien être, appartenir au groupe	26
Les progrés	4
Le temps	7
Les moyens	6

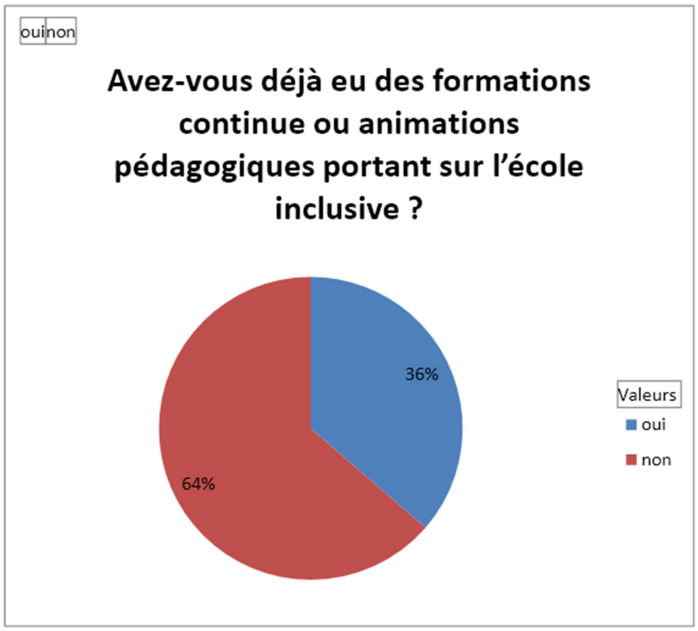
Claire : le bonheur
Caroline : la communication, collaboration



Question 41 :

Valeurs	
oui	20
non	35

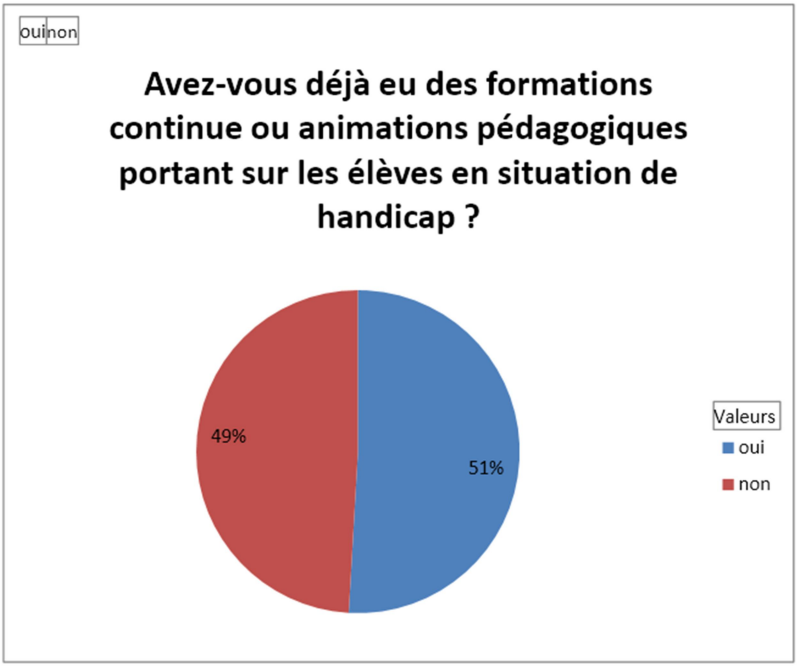
Claire : oui
Caroline : non



Question 42 :

Valeurs	
oui	28
non	27

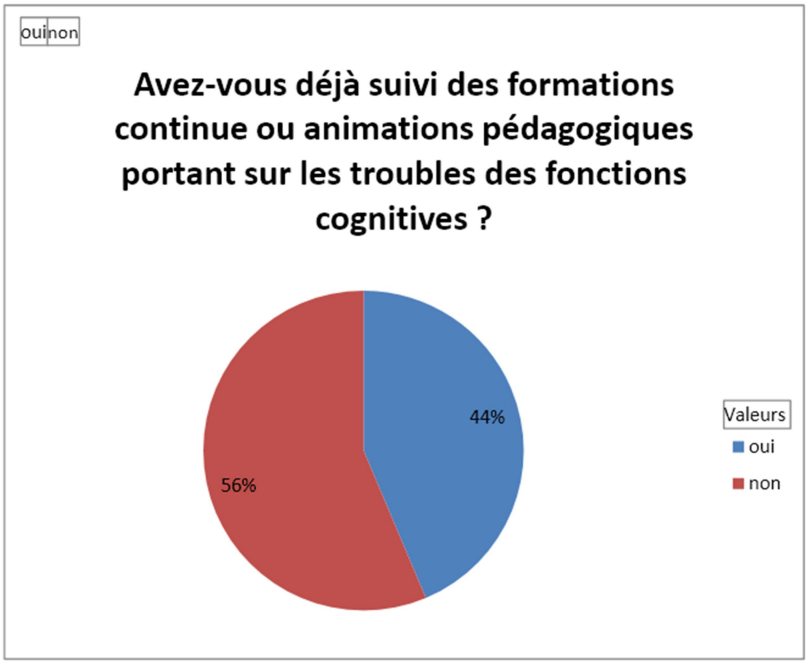
Claire et Caroline : non



Question 43 :

Valeurs	
oui	24
non	31

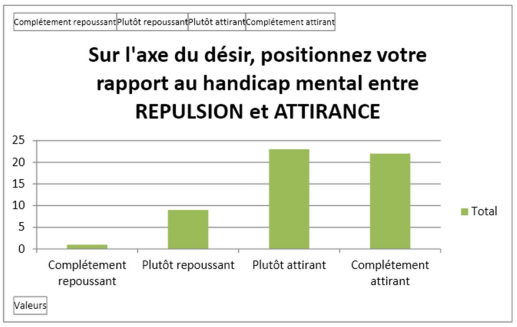
Claire : oui
Caroline : non



Question 44 :

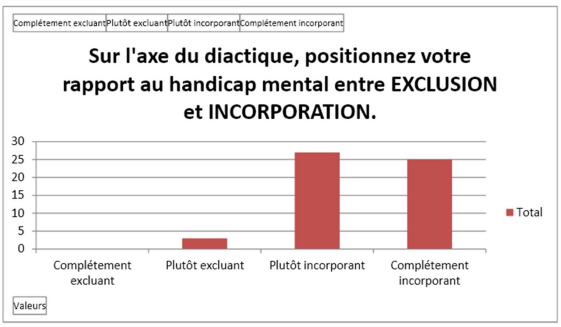
Axe du désir	
Complétement repoussant	1
Plutôt repoussant	9
Plutôt attirant	23
Complétement attirant	22

Claire et Caroline : plutôt attirant



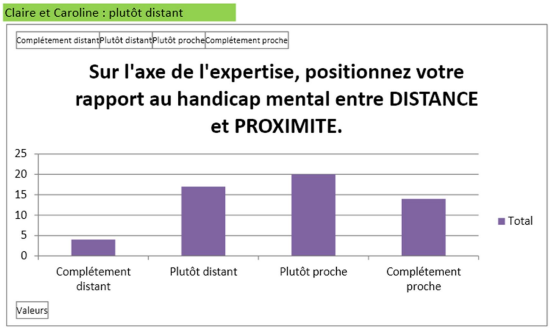
Axe du didactique	
Complétement excluant	0
Plutôt excluant	3
Plutôt incorporant	27
Complétement incorporant	25

Claire et Caroline : plutôt incorporant



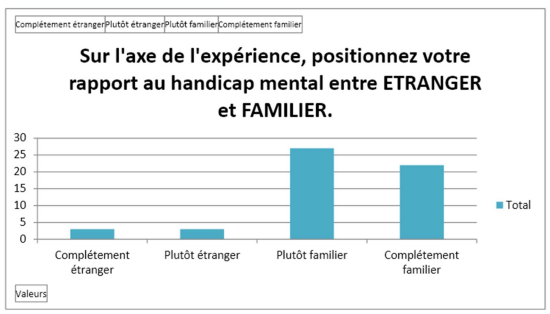
Axe de l'expertise	
Complétement distant	4
Plutôt distant	17
Plutôt proche	20
Complétement proche	14

Claire et Caroline : plutôt distant



Axe de l'expérience	
Complétement étranger	3
Plutôt étranger	3
Plutôt familier	27
Complétement familier	22

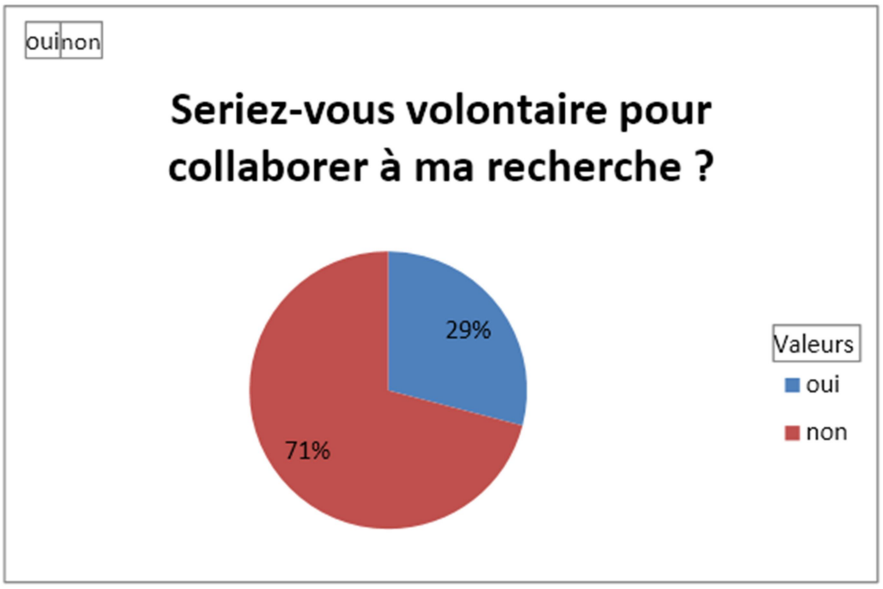
Claire et Caroline : plutôt familier



Question 45 :

Valeurs	
oui	16
non	39

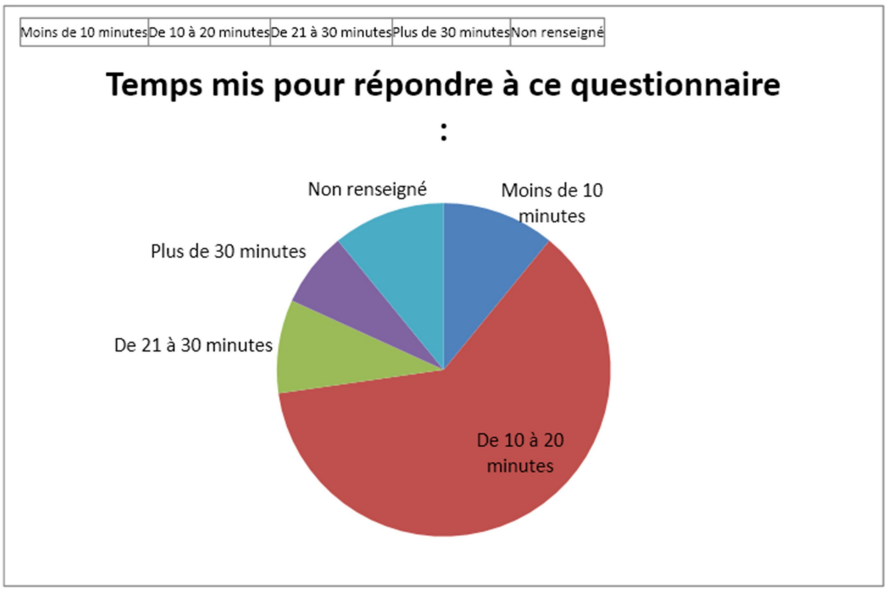
Caroline et Claire : oui



Question 47 :

Valeurs	
Moins de 10 minutes	6
De 10 à 20 minutes	34
De 21 à 30 minutes	5
Plus de 30 minutes	4
Non renseigné	6

Claire : plus de 30 minutes
Caroline : De 21 à 30 minutes



ANNEXE 4 : Mes collaboratrices par rapport à la tendance générale

Déjà-là décisionnel **déclaré** par mes collaboratrices par rapport à la tendance générale (questionnaire exploratoire)

Données issues du questionnaire exploratoire	Caroline	Tendance générale	Claire
DL expérientiel	Elle est expérimentée : plus de 20 ans d'enseignement Enseignante en CP Formation en Sciences humaines Elle préfère enseigner l'étude graphémique Elle aime moins enseigner les problèmes Elle travaille avec une ULIS depuis plus de 5 ans, elle a de l'expérience avec l'inclusion Elle est plutôt à l'aise avec l'étude graphémique au CP : « *L'étude du graphème est une découverte pour l'ensemble de la classe. De plus on est déjà confronté à des différences de niveau donc l'inclusion est relativement naturelle et donc facile.* » même auprès des élèves bénéficiant de l'ULIS Elle inclut dans toutes les matières sauf en langues vivantes	La majorité des sondés a plus de 10 ans d'expérience : on peut les décrire comme expert (expérience et expertise). La majorité des sondés travaille en CP et en ULIS (public ciblé par la recherche pour trouver des collaborateurs). La majorité des sondés est issue d'une formation universitaire en Sciences humaines. La majorité des sondés préfère enseigner l'étude graphémique et la lecture compréhension. A l'opposé, la majorité des sondés aime moins enseigner les langues vivantes, l'éducation musicale, les grandeurs et mesures et l'EPS. La majorité des sondés travaille avec une ULIS école, depuis plus de 5 ans. Il y a donc de l'expérience en la matière. La majorité des sondés se dit à l'aise avec l'enseignement de l'étude graphémique au CP. Cependant la majorité indique ne pas être à l'aise avec l'enseignement de l'étude graphémique à un élève bénéficiant de l'ULIS école à cause de l'enseignant lui-même. La majorité des sondés inclut en Arts et musique, en EPS voire dans toutes les matières.	Elle est expérimentée : plus de 10 ans d'expérience Enseignante en CP Formation en Sciences, santé et technologie Elle préfère enseigner QLM Elle aime moins enseigner les langues vivantes Elle travaille avec une ULIS depuis plus de 5 ans, elle a de l'expérience avec l'inclusion Elle est plutôt à l'aise avec l'étude graphémique : « *la réponse va dépendre de l'élève et surtout de son attitude: un élève avec des habitudes scolaires, même avec des difficultés importantes, je vais me sentir assez à l'aise. Par contre, pour un élève présentant des troubles bien plus importants notamment au niveau de l'attitude, cela va être beaucoup plus compliqué de trouver comment l'inclure.* » mais plutôt pas à l'aise auprès des élèves bénéficiant de l'ULIS Elle inclut dans toutes les matières sauf en langues vivantes
=> Par rapport à la tendance générale	Caroline a un DL expérientiel **proche** de la tendance générale. Elle s'en écarte uniquement dans ce qu'elle aime le moins enseigner et dans sa façon d'être à l'aise en étude graphémique avec les élèves en situation de handicap.		Claire a un DL expérientiel **proche** de la tendance générale mais s'en écarte sur 3 points . Sa formation initiale est une matière scientifique (biologie) d'où sa préférence pour l'enseignement de QLM. Enfin, elle déclare être plutôt pas à l'aise en étude graphémique auprès d'élèves en situation de handicap.

Données issues du questionnaire exploratoire	Caroline	Tendance générale	Claire
DL intentionnel	Elle a l'intention d'enseigner l'étude graphémique sous forme d'ateliers. Pour elle l'inclusion, et plus particulièrement l'inclusion d'élèves bénéficiant de l'ULIS sert à l'incorporation, à l'acceptation de la différence. Son intention première est d'intégrer l'élève à inclure dans le groupe classe et d'adapter l'enseignement.	La majorité des sondés enseigne l'étude graphémique sous forme d'ateliers. Ces enseignants ont donc comme intention la dévolution, le travail de groupe et l'apprentissage en situation adidactique pour l'apprentissage des graphèmes. La majorité des sondés a pour intention d'incorporer les élèves en situation de handicap au sein du groupe classe. En conséquence, la socialisation et le bien-être passent avant les apprentissages disciplinaires dans l'inclusion pour la majorité des sondés.	Elle a l'intention d'enseigner l'étude graphémique en mixant les approches : ateliers, tutorat, en méthode frontale, en individuel… : « toutes les réponses ci-dessus peuvent être exactes à différents moments. » Pour elle l'inclusion sert à marquer l'appartenance à un groupe et l'inclusion d'élèves bénéficiant de l'ULIS sert à l'incorporation. Son intention première est d'intégrer l'élève à inclure dans le groupe classe et d'adapter l'enseignement
=> Par rapport à la tendance générale	Caroline a un DL intentionnel **identique** à la tendance générale.		Claire a un DJ intentionnel partiellement **différent** de la tendance générale . Elle mixe les approches en étude graphémique et insiste sur l'idée du groupe dans sa définition de l'inclusion d'élèves bénéficiant de l'ULIS.

Données issues du questionnaire exploratoire	Caroline	Tendance générale	Claire
DL conceptuel	Elle a choisi ce métier par vocation. Ce qu'elle préfère dans son métier ce sont le lien et les relations : « le rapport avec les enfants, les voir évoluer, grandir. Les rendre de plus en plus autonomes » et ce qu'elle aime le moins est l'administratif : « La hiérarchie et tous les documents administratifs qu'on nous impose dès que l'on veut faire un projet ... » Elle préfère enseigner le calcul. A l'opposé, ce qu'elle aime le moins enseigner est la lecture compréhension. Elle définit l'inclusion et l'inclusion d'élèves bénéficiant de l'ULIS par l'incorporation et l'adaptation : « La tolérance , l'acceptation de la différence. » / « Intégrer l'élève dans sa classe et adapter son enseignement en fonction de ses besoins. » Elle pense l'inclusion réussie voir idéale comme un travail d'équipe au sens large et la possibilité d'adapter les prises en charge des élèves par le passage d'un groupe à un autre : « Une inclusion idéale serait une inclusion avec un accompagnement régulier : formations / avs avec l'enfant plus fréquent / co-intervention avec l'enseignant référent régulièrement / avoir des enfants différents en fonction de la matière. (mais pas sure que cela convienne aux enfants en inclusion) » Elle trouve l'inclusion plutôt facile en français et en mathématiques car selon elle, cela dépend d'une décision des enseignants : « l'inclusion peut être délicate mais elle est décidée avec l'enseignant d'ulis donc elle est considérée comme possible et favorable. » En QLM, elle trouve l'inclusion plutôt difficile du fait de la matière à enseigner : « la différenciation me semble plus difficile dans ces domaines ». En EPS, en Arts et musique, elle trouve l'inclusion complétement facile du fait de la matière à enseigner : « Car il est beaucoup plus facile d'adapter ses exigences en EPS et d'adapter son enseignement. » / « Car il est beaucoup plus facile d'adapter ses exigences et d'adapter son enseignement. » En EMC, elle trouve l'inclusion plutôt facile du fait de la matière à enseigner : « Il me semble assez facile de différencier en éducation morale et civique et pas toujours nécessaire . il y a moins de pression , moins de demande de résultats. » En langues vivantes, elle trouve l'inclusion complétement difficile à cause de l'enseignant : « car je n'arrive déjà pas à différencier pour ma classe. » Elle déclare être plutôt attirée par l'enseignement auprès d'élèves en situation de handicap, d'être plutôt « incorporante » au sein de sa classe, et être plutôt familière avec les troubles des fonctions cognitives. En revanche, elle trouve qu'elle est plutôt distante des troubles des fonctions cognitives.	La majorité des enseignants a choisi ce métier par vocation. Ils préfèrent le lien, les relations et la diversité dans leur métier. A l'opposé, l'administratif et l'institution est ce qui est le moins apprécié par la majorité des sondés. La majorité des sondés préfère enseigner la numération et le calcul. A l'opposé, la majorité des sondés aime moins enseigner la production d'écrits et les problèmes. La majorité des sondés conçoit l'étude graphémique comme de la phonologie, de la combinatoire avec une entrée par le graphème. La majorité des sondés définit l'inclusion par l'incorporation ou le handicap. Quant à l'inclusion d'un élève bénéficiant de l'ULIS école, elle est également définie par l'incorporation mais aussi par l'adaptation et le ponctuel. Pour la majorité des sondés, une inclusion réussie voire idéale correspond à une idée du bonheur et du bien-être de chaque acteur et aussi à l'appartenance à un groupe. En français et en mathématiques, la majorité des sondés trouve l'inclusion plutôt difficile à cause du profil des élèves. En langues vivantes, les sondés oscillent entre le plutôt facile et plutôt difficile à cause du profil des élèves. Il apparait donc que la conception de cet enseignement entre en jeu. En QLM, EPS, Arts et musique et EMC, la majorité des sondés trouve l'inclusion plutôt facile principalement du fait de la matière à enseigner. Ainsi, les matières qui mobilisent fortement les compétences transversales sont celles qui impliquent le moins le profil des élèves dans la difficulté à inclure. A l'opposé, les matières dont les compétences sont très disciplinaires sont celles qui impliquent le plus le profil des élèves dans la difficulté à inclure. La majorité des sondés déclare qu'ils sont plutôt attirés pour travailler avec les élèves en situation de handicap avec TFC, qu'ils sont plutôt incorporant lorsqu'ils accueillent un élève bénéficiant de l'ULIS école, qu'ils sont plutôt proches et familier des troubles des fonctions cognitives. En conséquence, la majorité des sondés ne conçoit pas le handicap et la prise en charge d'élève en situation de handicap comme un obstacle majeur.	Elle a choisi ce métier par vocation « parce qu'étant fille d'enseignante, j'ai pu l'observer, l'expérimenter également, ce qui m'a confirmé que c'est ce que je voulais faire. » Ce qu'elle préfère dans son métier ce sont les progrès des élèves : « Voir mes élèves évoluer » et ce qu'elle aime le moins est le manque de moyens : « le manque de moyens, de structures et la non prise en compte de la réalité du terrain » Elle préfère enseigner l'EPS. A l'opposé, ce qu'elle aime le moins enseigner est la production d'écrits. Elle définit l'inclusion par le groupe : « Permettre à quelqu'un de se sentir faire partie d'un groupe » et l'inclusion d'élèves bénéficiant de l'ULIS par l'incorporation et l'adaptation : « Permettre à un élève présentant des troubles de l'apprentissage ou autre de se sentir pleinement à sa place dans sa classe d'inclusion tout en ayant les outils lui permettant de progresser à son rythme. » Elle pense l'inclusion réussie voire idéale comme les bien-être de tous les acteurs : élève en situation de handicap, autres élèves, enseignant - « Une inclusion idéale est pour moi une inclusion où tous les "membres" su groupe classe se sentent bien et évoluent ensemble: l'élève inclus, les autres élèves et l'enseignant. » Elle trouve l'inclusion plutôt difficile en français : « Les difficultés d'apprentissage des élèves en inclusion induisent le plus souvent un gros décalage avec la classe d'âge, qui n'est pas évident à compenser lors des activités, notamment lorsqu'il y a de l'écrit.» et en mathématiques : « cela peut être difficile avec un élève présentant des difficultés de logique, ... mais cela peut aussi être facile avec un autre profil d'élève », à cause du profil des élèves. En QLM, elle trouve l'inclusion plutôt facile à cause du profil des élèves : « cela se situe pour moi entre le difficile et le plutôt facile, selon l'élève inclus, le type de séance. Mais il est plus facile de s'adapter et de ne pas avoir besoin d'être dans l'écrit/la lecture dans ces disciplines. » En EPS, en Arts et musique, elle trouve l'inclusion plutôt facile du fait de la matière à enseigner : « Le fait de passer par le corps est toujours plus facile. » / « Cela est plus facile de faire participer l'élève quelles que soient ses difficultés. » En EMC, elle trouve l'inclusion plutôt difficile du fait de la matière à enseigner : « le fait d'avoir moins d'écrits peut permettre à un élève de se sentir plus à l'aise mais il s'agit également de séances où les élèves doivent prendre la parole, commencer à argumenter, ... ce qui peut rendre l'inclusion plus difficile. » En langues vivantes, elle trouve l'inclusion plutôt facile du fait de la matière à enseigner : « Il n'y a pas d'écrit, ce sont des séances le plus souvent très ludiques (chants, jeux, ...) et une nouvelle langue amène plus d'"égalité" entre les élèves de la classe et l'élève inclus. » Elle déclare être plutôt attirée par l'enseignement auprès d'élèves en situation de handicap, d'être plutôt incorporante au sein de sa classe, et être plutôt familière avec les troubles des fonctions cognitives. En revanche, elle trouve qu'elle est plutôt distante des troubles des fonctions cognitives.

Déjà-la conceptuel : (suite)

Données issues du questionnaire exploratoire	Caroline	Tendance générale	Claire
DJ conceptuel => Par rapport à la tendance générale	Caroline a un DL conceptuel **éloigné** de la tendance générale. La conception de son métier est proche de la tendance mais sa façon de voir et vivre l'inclusion diffère. Elle met en cause l'enseignant ou la matière à enseigner dans ses difficultés ou ses facilités à inclure. Elle ne met jamais en avant le profil des élèves. On peut ainsi noté la convocation de causes plutôt interne et donc la placer plutôt dans la réussite (Théorie de l'attribution causale, Heider)		Claire a un DL conceptuel **assez proche** de la tendance générale. La conception de son métier diffère mais sa façon de voir et vivre l'inclusion est assez identique. Les matières disciplinaires sont celles qui impliquent le profil des élèves et les matières transversales impliquent la matière à enseigner. Elle ne met jamais en avant le profil enseignant, c'est-à-dire elle-même. On peut ainsi noté la convocation de causes externes pour expliquer ses difficultés à inclure (Théorie de l'attribution causale, Heider)
CONCLUSION	Les DJ expérientiel et intentionnel déclarés de Caroline sont proches de la tendance générale mais son DL conceptuel est éloigné de la tendance générale.		Les DJ expérientiel et conceptuel déclarés de Claire sont proches de la tendance générale mais son DL intentionnel diffère.

Rapport au savoir **déclaré** par mes collaboratrices par rapport à la tendance générale :

Données issues du questionnaire exploratoire	Caroline	Tendance générale	Claire
Rapport au savoir : étude graphémique	Elle est issue d'une formation en sciences humaines. La matière que Caroline préfère enseigner est l'étude graphémique. Elle se déclare plutôt à l'aise dans l'enseignement de cette matière au CP. Ces données permettent de la situer complétement dans l'attirance sur l'axe du désir. Elle définit l'étude graphémique par l'étude d'un son à partir d'un graphème et des allers et retours entre oral et écrit : « Etude d'un son à partir de son graphème. Faire des va et vient entre l'oral et l'écrit. » Elle s'inscrit donc dans la définition donnée dans les nouveaux programmes de 2018. De plus, son expérience de plus de 20 ans en CP est à prendre en considération. Car même si l'entrée à changer, la matière à enseigner reste la même : l'étude du code. Ces données permettent de la situer plutôt dans la proximité sur l'axe de l'expertise et complétement dans l'ancienneté sur l'axe de la rencontre.	La majorité des sondés est issue d'une formation universitaire en sciences humaines donc pas forcément axée sur le français et l'étude graphémique mais avec une idée de sciences de l'esprit (linguistique). En conséquence, sur l'axe du désir, ce savoir est plutôt attirant. 7,3% des sondés trouvent l'étude graphémique facile à enseigner et 12,7% la préfère. Personne ne trouve cette matière difficile à enseigner et 3,6% n'aime pas l'enseigner. La conception non difficile de l'enseignement de l'étude graphémique me permet d'imaginer l'inclusion possible chez les enseignant sondés, d'autant qu'ils sont peu à ne pas aimer cet enseignement. Le rapport à ce savoir se situe donc une fois de plus sur l'axe du désir comme plutôt attirant. La majorité des sondés définit l'étude graphémique comme de la phonologie et de la combinatoire, ou comme une étude du code avec une entrée par la lettre, le graphème. On note ici deux conceptions opposées : la phonologie qui s'appuie sur le phonème et l'étude graphémique qui s'appuie sur le graphème. En conséquence, sur l'axe de l'expertise la majorité des sondés oscille entre plutôt distant et plutôt proche. 33% des sondés déclarent ne pas savoir caractériser l'étude graphémique parce qu'ils n'ont jamais travaillé en CP ou parce qu'ils ne se sont jamais posés la question. En conséquence, sur l'axe de la rencontre, la majorité des sondés est plutôt vers la nouveauté. Cet enseignement n'est donc pas défini par tous les enseignants de la même façon. On imagine donc qu'ils n'y feront pas tous accéder leurs élèves à ce savoir de la même façon > Conceptions différentes.	Elle est issue d'une formation en biologie. La matière que Claire préfère enseigner est QLM du fait de sa formation initiale. Elle se déclare plutôt à l'aise dans l'enseignement de cette matière au CP. Ces données permettent de la situer plutôt dans l'attirance sur l'axe du désir. Elle définit l'étude graphémique comme partir de la connaissance des lettres et suivre une progression : « Partir de la connaissance des lettres, suivre une progression qui prend en compte la fréquence et un niveau de difficulté croissant (graphèmes simples puis complexes). » Elle s'inscrit donc dans la définition donnée dans les nouveaux programmes de 2018. De plus, son expérience de plus de 10 ans en CP est à prendre en considération. Car même si l'entrée à changer, la matière à enseigner reste la même : l'étude du code. Ces données permettent de la situer plutôt dans la proximité sur l'axe de l'expertise et plutôt dans l'ancienneté sur l'axe de la rencontre.

Rapport au savoir **déclaré** par mes collaboratrices par rapport à la tendance générale : (suite)

Données issues du questionnaire exploratoire	Caroline	Tendance générale	Claire
Rapport au savoir : étude graphémique			
=> Par rapport à la tendance générale	Caroline a un rapport au savoir déclaré **différent** de la tendance générale. En effet, elle est complétement attirée par l'étude graphémique qui est une matière dont la rencontre est ancienne pour elle au-delà de la prescription de 2018. Elle est plutôt proche de l'expertise.		Claire a un rapport au savoir déclaré **proche** de la tendance générale. En effet, elle est assez proche et plutôt attirée par l'étude graphémique qui est une matière dont la rencontre est assez ancienne pour elle au-delà de la prescription de 2018.

Tendance générale

Rapport aux savoirs	Entre...	1	2	3	4	ET...	Axes en tension
Etude graphémique	Distance		X	X		Proximité	Axe de l'expertise
	Répulsion			X		Attirance	Axe du désir
	Nouveauté		X			Ancienneté	Axe de la rencontre

Caroline

Rapport aux savoirs	Entre...	1	2	3	4	ET...	Axes en tension
Etude graphémique	Distance			X		Proximité	Axe de l'expertise
	Répulsion				X	Attirance	Axe du désir
	Nouveauté				X	Ancienneté	Axe de la rencontre

Claire

Rapport aux savoirs	Entre...	1	2	3	4	ET...	Axes en tension
Etude graphémique	Distance			X		Proximité	Axe de l'expertise
	Répulsion			X		Attirance	Axe du désir
	Nouveauté			X		Ancienneté	Axe de la rencontre

Rapport à l'épreuve **déclaré** de mes collaboratrices par rapport à la tendance générale :

Données issues du questionnaire exploratoire	Caroline	Tendance générale	Claire
Rapport à l'épreuve en étude graphémique avec un élève bénéficiant de l'ULIS école.	L'étude graphémique est la matière que Caroline préfère enseigner. Elle se déclare plutôt à l'aise avec l'enseignement de l'étude graphémique aux élèves bénéficiant de l'ULIS école. Ces éléments permettent de la situer complétement dans le plaisir sur l'axe de l'affect. Caroline indique travailler depuis plus de 8 ans dans une école avec une ULIS école et enseigne depuis plus de 20 ans. Elle a donc de l'expérience dans l'enseignement et avec l'inclusion. L'étude graphémique a été mise en place par les nouveaux programmes de 2018 mais le changement de l'entrée dans la matière n'implique pas un changement totale du contenu enseigné. Ces données corrélées aux précédentes permettent de la situer dans la totale familiarité sur l'axe de l'expérience. Caroline travaille l'étude graphémique sous forme d'ateliers. La dévolution a donc une place importante dans cet enseignement pour elle. J'aurai tendance, à ce stade de l'analyse, à la placer plutôt dans l'excitation sur l'axe de la contingence car je pense que quelqu'un qui met en œuvre des situations de lâcher prise des élèves n'est pas inhibé par la contingence.	Le français ressort comme la matière la plus difficile à enseigner mais celle qui est préférée par les sondés. En conséquence, durant l'épreuve en français, il semble, pour la majorité des sondés, qu'ils soient plus en difficulté mais qu'ils apprécient davantage la matière. D'ailleurs l'étude graphémique est la deuxième préférence (à 12,7%) des sondés après la lecture compréhension (à 27,23%). Par conséquent, je peux situer la majorité des sondés plutôt dans le plaisir sur l'axe de l'affect. La majorité des sondés se dit plutôt voire complètement à l'aise avec l'enseignement de l'étude graphémique au CP, mais 1/3 des sondés n'a jamais enseigné cette matière. De plus, la majorité indique ne pas être à l'aise avec l'enseignement de l'étude graphémique à un élève bénéficiant de l'ULIS école à cause de l'enseignant lui-même (manque d'expérience, débutant). En conséquence, sur l'axe de l'expérience, le panel se situe dans un rapport plutôt étranger à l'étude graphémique au CP avec un élève bénéficiant de l'ULIS école. Les sondés l'enseignent majoritairement sous forme d'ateliers. Il y a donc une importance de la dévolution dans cet enseignement. En conséquence, sur l'axe de la contingence, le panel est plutôt dans l'excitation.	Claire n'a ni préférence, ni désaffection déclarée pour l'enseignement de l'étude graphémique ou le français en général. Elle se déclare plutôt pas à l'aise avec l'enseignement de l'étude graphémique aux élèves bénéficiant de l'ULIS école. Ces éléments permettent de la situer plutôt dans la souffrance sur l'axe de l'affect. Claire indique travailler depuis plus de 14 ans dans une école avec une ULIS école et enseigne depuis plus de 10 ans. Elle a donc de l'expérience dans l'enseignement et avec l'inclusion. L'étude graphémique a été mise en place par les nouveaux programmes de 2018 mais le changement de l'entrée dans la matière n'implique pas un changement totale du contenu enseigné. Ces données corrélées aux précédentes permettent de la situer plutôt dans la familiarité sur l'axe de l'expérience. Claire travaille l'étude graphémique en mixant les approches : ateliers, frontale, tutorat, individuel. Ce mélange des genres montre qu'elle fait de nombreux essai pour gérer la contingence en étude graphémique. Elle cherche à garder une emprise sur les élèves dans cet apprentissage et ne lâche pas complétement prise. Cela permet peut-être de la situer plutôt dans l'inhibition sur l'axe de la contingence. Mais à ce stade de l'analyse cela reste une hypothèse.

Rapport à l'épreuve **déclaré** de mes collaboratrices par rapport à la tendance générale : (suite)

Données issues du questionnaire exploratoire	Caroline	Tendance générale	Claire
Rapport à l'épreuve en étude graphémique avec un élève bénéficiant de l'ULIS école.			
=> Par rapport à la tendance générale	Caroline est **assez éloignée** de la tendance générale. Elle se distingue par sa familiarité et son plaisir avec l'étude graphémique.		Claire est **éloignée** de la tendance générale. Elle se distingue sur les trois axes. Elle est assez familière de l'étude graphémique, varie énormément les approches en laissant peu de place au lâcher-prise en se rapprochant ainsi de l'inhibition et se déclare plutôt pas à l'aise donc plutôt dans la souffrance avec ses élèves d'ULIS.

Rapport à l'épreuve	Entre...	1	2	3	4	ET...	Axes en tension
Etude graphémique	Etrangeté		X			Familiarité	Axe de l'expérience
	Inhibition			X		Excitation	Axe de la contingence
	Souffrance				X	Plaisir	Axe de l'affect

Rapport à l'épreuve	Entre...	1	2	3	4	ET...	Axes en tension
Etude graphémique	Etrangeté				X	Familiarité	Axe de l'expérience
	Inhibition			X		Excitation	Axe de la contingence
	Souffrance				X	Plaisir	Axe de l'affect

Rapport à l'épreuve	Entre...	1	2	3	4	ET...	Axes en tension
Etude graphémique	Etrangeté			X		Familiarité	Axe de l'expérience
	Inhibition		X			Excitation	Axe de la contingence
	Souffrance		X			Plaisir	Axe de l'affect

Rapport à l'institution **déclaré** par mes collaboratrices par rapport à la tendance générale :

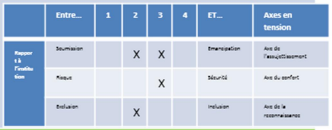
Données issues du questionnaire exploratoire	Caroline	Tendance générale	Claire
Rapport à l'institution	Caroline a choisi son métier par vocation. Elle avait donc envie de travailler auprès d'enfants. D'ailleurs ce qui lui plait le plus dans son métier est le lien et les relations aux élèves. Cependant, ce qu'elle aime le moins dans son métier est la hiérarchie et tout ce qui est imposé au niveau administratif. Cependant, elle applique les consignes hiérarchiques puisqu'elle connait et maitrise les caractéristiques de l'étude graphémique, nouvelle entrée dans la lecture imposée par le ministère en 2018. Ces données permettent de relever une ambivalence dans son positionnement et donc de la situer entre l'émancipation et la soumission sur l'axe de l'assujettissement à ce stade de l'analyse. De plus, elle déclare ne pas du tout être formée sur l'école inclusive, les élèves en situation de handicap ou les troubles des fonctions cognitives. Elle met donc en avant un manque de formation par l'institution. Ainsi, elle peut se situer complétement dans le risque sur l'axe du confort et plutôt vers l'exclusion sur l'axe de la reconnaissance.	La majorité des sondés a choisi le métier d'enseignant par vocation, donc avec un idéal : travailler avec des enfants pour leur transmettre leurs savoirs. Cependant la majorité des sondés exprime que ce qui lui plait le moins dans son métier est tout ce qui est lié à la hiérarchie et l'administratif, c'est-à-dire à l'institution. Par conséquent, la majorité des sondés semble plutôt se situer vers l'émancipation sur l'axe de l'assujettissement. Il est également indiqué un manque de considération et de reconnaissance par l'institution. En conséquence, la majorité des sondés peut être située plutôt dans l'exclusion sur l'axe de la reconnaissance. La majorité des sondés (environ 60%) déclare ne pas être (ou très peu) formée sur l'école inclusive et les élèves porteurs de troubles des fonctions cognitives. La moitié déclare ne pas être formé sur les élèves en situation de handicap. Ainsi, la majorité des sondés met en avant un manque de formation par l'institution. Cela amène à situer le panel plutôt dans le risque sur l'axe du confort.	Claire a choisi son métier par vocation. Elle avait donc un idéal de transmission. D'ailleurs ce qui lui plait le plus dans son métier c'est les progrès des élèves. Cependant, ce qu'elle aime le moins dans son métier est le manque de moyens et la non prise en compte de la réalité du terrain par sa hiérarchie. Cependant, elle applique les consignes hiérarchiques puisqu'elle connait et maitrise les caractéristiques de l'étude graphémique, nouvelle entrée dans la lecture imposée par le ministère en 2018. Ces données permettent de relever une ambivalence dans son positionnement et donc de la situer entre l'émancipation et la soumission sur l'axe de l'assujettissement à ce stade de l'analyse, plutôt vers l'exclusion sur l'axe de la reconnaissance. Cependant, elle déclare être formée sur l'école inclusive et les troubles des fonctions cognitives. Elle met donc en avant l'existence et la proposition de formation pour l'accompagner par l'institution. En conséquence, elle peut être située plutôt dans la sécurité sur l'axe du confort.
=> Par rapport à la tendance générale	Caroline a un rapport à l'institution **assez proche** de la tendance générale. Elle se détache sur l'axe du confort en mettant en avant un manque total de formation.		Claire a un rapport à l'institution **assez proche** de la tendance générale. Elle se détache sur l'axe du confort en mettant en avant la participation à des formations.



	Entre...	1	2	3	4	ET...	Axes en tension
Rapport à l'institution	Soumission		X	X		Emancipation	Axe de l'assujettissement
	Risque	X				Sécurité	Axe du confort
	Exclusion		X			Inclusion	Axe de la reconnaissance



	Entre...	1	2	3	4	ET...	Axes en tension
Rapport à l'institution	Soumission			X		Emancipation	Axe de l'assujettissement
	Risque		X			Sécurité	Axe du confort
	Exclusion		X			Inclusion	Axe de la reconnaissance

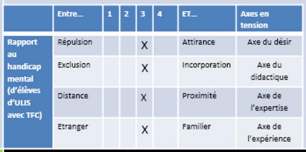


	Entre...	1	2	3	4	ET...	Axes en tension
Rapport à l'institution	Soumission		X	X		Emancipation	Axe de l'assujettissement
	Risque			X		Sécurité	Axe du confort
	Exclusion		X			Inclusion	Axe de la reconnaissance

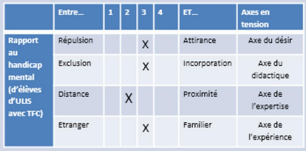
Rapport au handicap **déclaré** par mes collaboratrices par rapport à la tendance générale :

Données issues du questionnaire exploratoire	Caroline	Tendance générale	Claire
Rapport au handicap mental (Troubles des fonctions cognitives)	Auto-positionnement effectué par ma collaboratrice lors de la passation de l'enquête :	La majorité des sondés déclare accepter et prendre en charge le handicap dans le cadre de l'inclusion. Cependant, cela peut être nuancé par le fait que la majorité des sondés n'est pas du tout à l'aise avec l'enseignement de l'étude graphémique avec un élève bénéficiant de l'ULIS école. De même, les matières jugées difficile pour l'inclusion (français, mathématiques, langues vivantes) sont jugées comme telles à cause du profil des élèves à inclure. Ceci nuance l'axe du didactique. Biais : sondage rempli par une majorité d'enseignants spécialisés (diffusion sur les réseaux sociaux dans des groupes spécialisés)	Auto-positionnement effectué par ma collaboratrice lors de la passation de l'enquête :
=> Par rapport à la tendance générale	Le rapport au handicap de Caroline (indiqué par elle-même) est **très proche** de la tendance générale. Elle se distingue uniquement sur l'axe de l'expertise car elle estime ne pas être assez formée.		Le rapport au handicap de Claire (indiqué par elle-même) est **très proche** de la tendance générale. Elle se distingue uniquement sur l'axe de l'expertise car elle estime ne pas être assez formée.

	Entre...	1	2	3	4	ET...	Axes en tension
Rapport au handicap mental (d'élèves d'ULIS avec TFC)	Répulsion			X		Attirance	Axe du désir
	Exclusion			X		Incorporation	Axe du didactique
	Distance		X			Proximité	Axe de l'expertise
	Etranger			X		Familier	Axe de l'expérience



	Entre...	1	2	3	4	ET...	Axes en tension
Rapport au handicap mental (d'élèves d'ULIS avec TFC)	Répulsion			X		Attirance	Axe du désir
	Exclusion			X		Incorporation	Axe du didactique
	Distance			X		Proximité	Axe de l'expertise
	Etranger			X		Familier	Axe de l'expérience



	Entre...	1	2	3	4	ET...	Axes en tension
Rapport au handicap mental (d'élèves d'ULIS avec TFC)	Répulsion			X		Attirance	Axe du désir
	Exclusion			X		Incorporation	Axe du didactique
	Distance		X			Proximité	Axe de l'expertise
	Etranger			X		Familier	Axe de l'expérience

En conclusion, Caroline et Claire ont un DL expérientiel proche mais leurs DL intentionnel et conceptuel diffèrent.

Leur rapport au savoir est assez similaire.

Leur rapport à l'épreuve est contrasté surtout sur les axes de la contingence et de l'affect. Elles se distinguent toutes les deux de la tendance générale et même entre elles.

Leur rapport à l'institution est assez proche mais diverge sur l'axe du confort. Claire se sent plus accompagnée que Caroline par son institution au niveau des formations.

Elles se positionnent de la même manière sur le rapport au handicap. Elle estime ne pas être assez formée. Cependant, je note que Claire déclare avoir suivie plusieurs animations pédagogiques ou formation continue sur l'école inclusive ou les troubles des fonctions cognitives.

ANNEXE 5 : Fiches de préparation de Caroline

le son
« eu / oeu »

Découvrir le son que l'on va étudié : lecture du texte suivant.

« Voulez-vous des œufs ? demande la jeune vache aux bœufs, je n'en ai pas sur le feu, mais si vous en voulez, je peux vous en cuire deux.
- On ne veut pas d'œuf, disent les bœufs en roulant de gros yeux, tu ne sais pas que les bœufs ne mangent pas d'œufs ? Nous on préfère les fleurs avec de belles couleurs et une bonne odeur.
- Ce que les bœufs deviennent capricieux quand ils sont vieux ! » Et c'est elle qui mange les œufs.

Poser de questions de compréhension.

Leur demander :
- le son qui revient souvent. Leur relire le texte.
- l'identifier dans le texte : entoure tous les mots avec le son étudié. Repérer les différentes graphies.

- distribution d'étiquettes (mots du texte) : les classer en fonction de la graphie eu / oeu. Correction au tableau.

Ecriture du son « eu / oeu » sur l'ardoise, les yeux fermés …
puis distribution du cahier d'écriture : écrire eu / oeu.

Leur monter les affichages de la classe : en discuter. Pourquoi deux images pour la même graphie ? Identifier que le même graphème peut se prononcer différemment.

Distribution d'images et les classer en fonction du graphème et du phonème.

Faire les exercices sur la combinatoire pure.

Lecture de la fiche de sons du soir.

œufs *jeune* *bœufs* *feu*

peux *deux* *veut* *yeux*

fleurs *couleurs* *odeur*

capricieux *vieux*

œufs *jeune* *bœufs* *feu* *peux*

deux *veut* *yeux* *fleurs* *odeur*

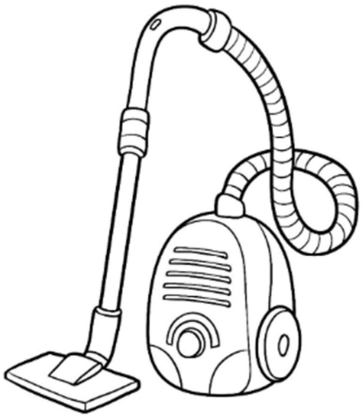
couleurs *capricieux* *vieux*
beurre *heureux*

chaleur *sœur* *vœu* *cheveux*

2





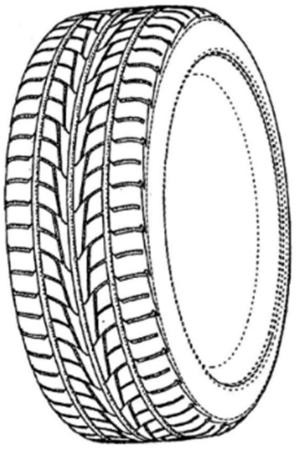




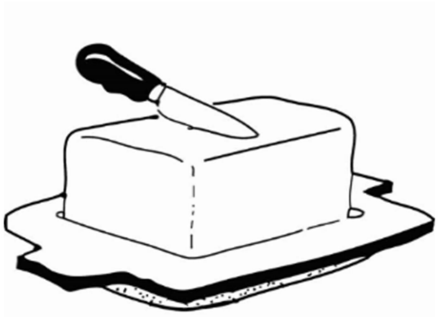
9




MERCERIE
BOUCHERIE



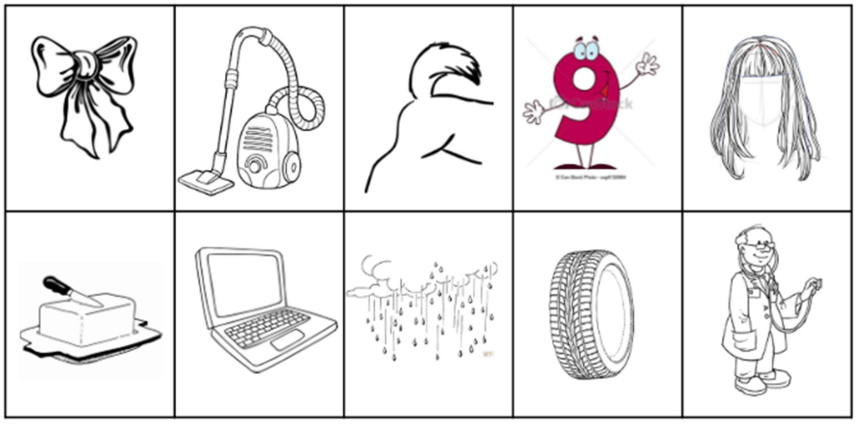








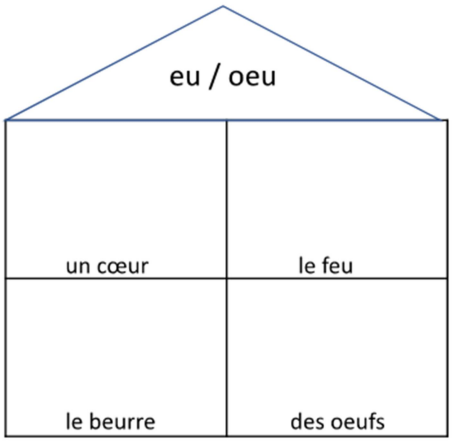
J'entends 	J'entends 



1. Entoure les différentes graphies et dessine les mots.

La maison du bonheur

Des enfants heureux
Près du feu de cheminée
Point de peur ni de pleurs
Dans la maison du bonheur
A quatre heures
Après les jeux
Place aux tartines de beurre
Pour des cœurs radieux
Dans la maison du bonheur.



2. Complète les mots avec *eu* :

9 … … … … .f


du … … … … .rre


un … … … … ..


une … … … … .ille


un i… … … … … .lle

2 … … … … .x


un cha… … … … … .r


un aspira… … … … .r


des che… … … … … .x


il … … … … … .t


une … … … … .e


un p… … … … …


un doc… … … … .r


un ordina… … … … .r

3. Complète les mots avec *oeu* :


un … … … … .d


un … … … … .r


des … … … … .rs


un … … … … .f

2. Complète les mots avec *eu* :

9 … … … … …f



du … … … … …rre



un … … … … …



une … … … … …ille



un i… … … … … …lle

2 … … … … …x



un cha… … … … … …r



un aspira… … … … …r



des che… … … … … …x



il … … … … … …t



une … … … … …e



un p… … … … …



un doc… … … … …r



un ordina… … … … …r

3. Complète les mots avec *eau* :



un … … … … …d

un … … … … …r





des … … … … …rs

un … … … … …f



le son « eu / oeu »

2ème séance

Rappel du son étudié hier.
Ecrire le graphème du mot « feu »
« cœur «
« nœud »
« fleur »

dictée de mots :

un chasseur (« eu » de fleur ou de feu ?)
une sœur (oeu de nœud ou cœur ?)
une queue (« eu » de fleur ou de feu ?) attention au son « k »
un vœu (oeu de nœud ou cœur ?)

- distribution du cahier d'écriture : écrire les mots référents : nœud, cœur, feu, fleur

Faire les exercices suivants :

1. Colorie de la même couleur ce qui va ensemble.

rouge : œu	bleu : eu	vert : e

œuf	aspirateur	petit	grenouille	chemise
jeu	chanteur	coiffeur	bleu	cœur
renard	nœud	docteur	bœuf	deux

2. Ecris le mot en remettant les syllabes dans l'ordre.



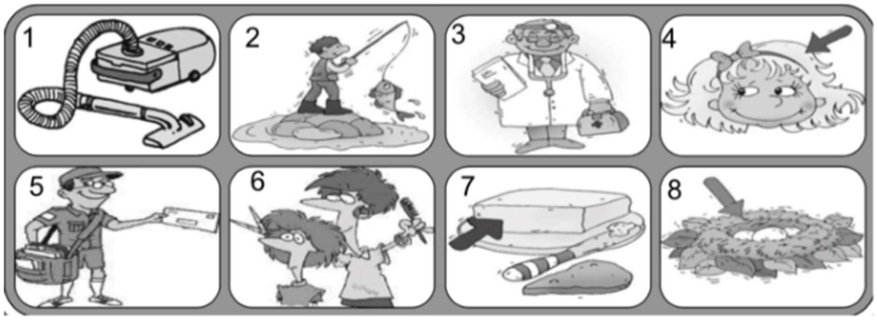




3. Relie la bonne phrase à la bonne image et au bon mot.

6	C	Elle coupe les cheveux
		Il soigne les malades
		Il pêche les poissons
		Ils abritent les poussins.
		Il apporte le courrier
		Il ramasse la poussière
		Ils poussent sur la tête
		On le met sur la tartine

A	les cheveux
B	le facteur.
C	la coiffeuse
D	les œufs
E	l'aspirateur
F	le beurre
G	le pêcheur
H	le docteur



1. Colorie de la même couleur ce qui va ensemble.

rouge : œu	bleu : eu	vert : e

œuf	aspirateur	petit	grenouille	chemise
jeu	chanteur	coiffeur	bleu	cœur
renard	nœud	docteur	bœuf	deux

2. Colorie les syllabes des mots.







toc	teur	pieu	vre	peu	ve	heu	ne	beu	rre
doc	peur	peu	fre	pleu	re	beu	re	deu	me

3. Ecris le mot en remettant les syllabes dans l'ordre.



un _____



un _____



un _____

4. Relie le bon mot à la bonne image



danseuse
feu
tondeuse
nœud
cœur
chanteuse
cheveux
pieuvre



Lis le texte :

Jeudi matin, j'ai eu une peur bleue avec ma petite sœur ! Nous avons vu deux fantômes devant le meuble du salon. Mon cœur battait à cent à l'heure. Ma sœur était affolée. Je ne voulais pas qu'elle pleure alors j'ai décidé de les combattre. J'ai vu alors que c'était mes deux farceurs de frères !

Réponds aux aux questions :

Quel jour se passe l'histoire ?

.....

Qui a eu peur ?

.....

Qui est devant le meuble du salon ?

.....

Combien y a-t-il de fantômes ?

.....

Qui sont les deux fantômes ?

.....

ANNEXE 6 : Fiches e préparation de Claire et guide du maître associé à sa méthode de lecture

Séquence son [gn]

Lundi

S1 :

-discriminer auditivement [o]
-identifier visuellement les graphèmes au - eau

- Phase collective (orale)

•Présenter la maison avec images et gestuelle : les élèves comprennent qu'il s'agit du son [o] : demander quels nouveaux graphèmes peuvent faire [o]. Les écrire dans les diff écritures
•faire nommer une image par un élève, un autre allant la montrer pour vérifier le voc
•Jeu du mistigri pour lire les mots manquants dans la maison : rappeler les règles, phase de jeu à 3 ou 4
•Institutionnalisation avec affichage et relecture de la maison p96
•Activités de langage sur le lexique
•Obs et repérage de la place des graphèmes : pour qq mots faire entourer les graphèmes et faire repérer leur place dans le mot. « règle » à énoncer
•Faire repérer le graphème dans une suite de lettres dans les diff écritures
•Segm./localiser son dans autruche artichaut taureau / préau berceau autobus

- Exos 1 à 3

S2 :

-lire/écrire des syllabes avec [au-eau]

•jeu de l'ascenseur puis dictée de syllabes sur ardoise
•mots bizarres d'une planète bizarre
•lecture dans pilotis p97
•activité p 97 : supprimer un son pour former un nouveau mot

Mardi

S3 :

-lire/écrire des syllabes avec [au-eau]
-déchiffrer des mots simples

•Jeu de la Marotte : taureau, drapeau
•lecture des syllabes p97
•projection des mots, lecture individuelle puis à 2
•lecture collective avec retour sur le sens en faisant produire des phrase savec les mots
•copie de certains mots sur ardoise

Jeudi

S4 :

-déchiffrer des mots simples
-lire/écrire des phrases contenant [au-eau]
-mémoriser des mots-outils

•lecture indiv du texte puis en binôme
• retour sur le sens
•projeter le texte au tableau, lecture collective
•manipulations sur le texte : mot caché, dictée symbole, …
•exos 4 à 6

au au eau eau o



Manuel pp. 96-97

Matériel et support

- la maison des lettres « au », « eau » ;
- les images mobiles de la maison des lettres « au », « eau » : un artichaut (P1/n° 10), une autruche (P1/n° 12), un chameau (P1/n° 50), un chapeau (P1/n° 52), des ciseaux (P1/n° 71), un poireau (P1/n° 246), un radeau (P1/n° 258), un taureau (P1/n° 297), un berceau (P2/n° 10), un drapeau (P2/n° 41), des pinceaux (P3/n° 113), l'autobus (P4/n° 6), l'automne (P4/n° 7), des chaussettes (P4/n° 33), l'eau (P4/n° 50), un fauteuil (P4/n° 63), le préau (P4/n° 146), une sauterelle (P4/n° 162), un tonneau (P4/n° 176), un vautour (P4/n° 182) ;
- l'image du mot-repère : jaune (P4/n° 93) ;
- les étiquettes des mots de la maison en script (à fabriquer par l'enseignant[e]) :
  – les mots déchiffrables (avec lettres muettes marquées et arcs syllabiques ; graphème nouveau en vert) : l'automne, l'autobus, une autruche, l'eau, un taureau, le préau, un drapeau, un radeau, un chameau, un chapeau, un poireau, un tonneau, un artichaut, un vautour ;
  – les mots non déchiffrables en noir (lus par l'enseignant[e]) : des pinceaux, un berceau, des ciseaux, une sauterelle, un fauteuil, des chaussettes ;
- l'image du geste du son (o) ;
- l'ardoise ; le manuel pp. 96-97 ; le cahier d'exercices pp. 96-97 ; photofiches ; le cahier du jour (lignage seyes 3 mm).

Déroulement de la séquence et objectifs visés

①-a Connaître les graphèmes et la correspondance graphème-phonème. Lire des mots. ①-b Écrire les graphèmes « au », « eau ».	2 × 20 min
② Lire et écrire des syllabes.	15 min
③ Lire et écrire des mots.	20 min
④ Lire un texte. Écrire une phrase.	20 min
⑤ Mémoriser l'orthographe des mots-outils. Écrire une dictée.	30 min

Ces cinq étapes ont lieu sur deux jours. Leur découpage est laissé à l'appréciation des enseignants.

Après l'étape 1	Exercices 1 à 5 p. 96 du cahier d'exercices	
Après l'étape 2	Exercices 6 et 7 p. 96 du cahier d'exercices	Photofiche
Après l'étape 3	Exercice 8 p. 96 du cahier d'exercices	Photofiche
Après l'étape 4	Exercice 9 p. 96 du cahier d'exercices	

ÉTAPE 1-a — 20 min

▶ Apprendre les correspondances lettres / son

• Présentation des graphèmes

Mise en place de la maison : les cartes images et la carte de la gestuelle du son sont déjà placées dans la maison.
Les élèves comprennent donc que l'on va de nouveau étudier la correspondance graphophonologique (o).
Présenter dans le toit de la maison toutes les écritures de ces graphèmes (notamment le plus fréquent[1]) : en script et en cursive (minuscules).

Faire nommer une image par un élève : un autre va la montrer. L'activité permet de vérifier la connaissance du vocabulaire, ou le cas échéant d'apporter les mots manquants.

• Construction de la maison de mots

Afficher les étiquettes des mots déchiffrables. Demander aux élèves de choisir un mot et d'aller le placer sous l'image correspondante.
Pour gagner du temps, on peut solliciter plusieurs élèves en même temps. Les mots seront lus à haute voix et le reste de la classe validera ou non les propositions.
Les mots non déchiffrables seront lus par l'enseignant(e) et placés par des élèves sous l'image correspondante.

▶ Observer et repérer la place des graphèmes

Pour quelques mots, faire entourer les lettres correspondantest au son (o).
Dire : *« Où voit-on **le plus souvent** l'écriture « au » dans les mots ? »* (Réponse attendue : en début de mot.)
Dire : *« Où voit-on **le plus souvent** l'écriture « eau » dans les mots ? »* (Réponse attendue : en fin de mot.)

• Recherche graphique

Proposer au tableau une (ou plusieurs) suite(s) de lettres. Demander aux élèves de repérer les écritures des lettres « au », « eau ».
Faire distinguer les lettres « au »/« ou »/« an » et « eau »/« œu » en script et cursive minuscules.

1. D'après Nina Catach, graphies « au » 21 % d'utilisation approximative et « eau » 3 % d'utilisation approximative.

▶ Institutionnalisation

• Faire repérer sur les murs de la classe ou produire l'affiche relative aux lettres « au », « eau ». Faire verbaliser son utilité.

• Faire dire le mot-repère (« jaune ») et les lettres « au ». Expliciter aux élèves que l'on a retenu sur l'affiche la graphie la plus fréquente.



ÉTAPE 1-b — 20 min

▶ Écrire les lettres « au », « eau »

• Pour « au », exemple de verbalisation possible : *« Tu traces un rond (en tournant vers la gauche) avec sa petite canne bien collée, tu remontes et tu traces un pont à l'envers, tu redescends (par le même chemin) pour former une petite canne. Tu as écrit les lettres « a » et « u » sans lever ton crayon. »*

• Pour « eau », exemple de verbalisation possible : *« Tu traces un trait penché, puis un trait couché et un arc qui revient au départ du trait couché. Tu termines par une petite canne. Tu lèves ton crayon et, à côté, tu traces un rond (qui s'accroche au « e ») avec sa petite canne bien collée, tu remontes et tu traces un pont à l'envers, tu redescends (par le même chemin) pour former une petite canne. Tu as écrit les lettres « e », « a » et « u » en levant une fois ton crayon. »*

• Tracer dans l'espace

Même démarche.

• Tracer sur l'ardoise

Même démarche.

• Écrire sur le cahier ligné

Même démarche.

▶ Mémoriser le lexique

• Jouer avec les mots (devinettes)

• Dire : *« Je vous pose des devinettes. La réponse se trouve dans la maison de Madame O. »*

– Je suis un récipient en bois. Je peux contenir du vin. (un tonneau)

– En France, je suis bleu, blanc, rouge. Je suis toujours présent au-dessus de la porte de la mairie. (un drapeau)

– Je suis un lit pour bébé. (un berceau)

– Je suis un grand véhicule de transport. (l'autobus)

– Je suis un légume fait d'une multitude de feuilles imbriquées les unes dans les autres. (un artichaut)

– Je suis un outil présent dans la trousse de l'écolier. Je sers à découper. (des ciseaux)

– Je suis un oiseau rapace. J'ai la tête et le cou nus. (un vautour)

• Les animaux et leurs petits

• Dire : *« Je vais vous donner le nom de parents d'animaux. Donnez-moi le nom de leurs petits. »*

Proposer : l'éléphant, la souris, la baleine (petits en « eau »).

Proposer : le canard, le chat, le cheval, la poule (petits avec des noms en « on » ou autres).

• Faire observer l'écriture des mots suivants au tableau : un renard → un renardeau.

Demander de repérer ce qui est identique / ce qui ne l'est pas.

Proposer : la chèvre (le chevreau), un serpent (un serpenteau), la vache (le veau).

ÉTAPE 2 — 15 min

▶ Lire des syllabes



Lecture des deux lignes du manuel p. 97.

Puis jeu du furet : un élève lit une syllabe, l'élève suivant la suivante, etc.

▶ Segmenter des mots en syllabes écrites

• Écrire au tableau le mot : « drapeau ». Demander de le lire silencieusement, puis à haute voix.

• Dire : *« Nous allons dessiner les arcs des syllabes sous ce mot. »*

Cet exemple est fait par un élève au tableau et validé par la classe.

• Proposer ensuite de copier les mots suivants sur l'ardoise : radeau, poireau, vautour, chameau.

Les faire lire à haute voix, puis segmenter. La validation se fait par la classe.

Remarque : *Volontairement, on ne donne pas encore de mots avec une lettre « e » finale qu'il faudrait marquer cette fois à l'écrit.*

Exemple : au tru che

▶ Écrire des syllabes

• Copier

Dans le cahier ligné, des modèles de syllabes ont été préparés (modèle à droite pour les gauchers, à gauche pour les droitiers).

Faire copier par exemple : tau, gau, aus, neau, deau, beau.

Les élèves oralisent à voix basse quand ils copient la syllabe écrite. L'enseignant(e) s'assure de la bonne lecture des syllabes écrites.

• Écrire sous la dictée

« Je dis une syllabe. Écrivez-la sur l'ardoise. »

Proposer avec « au » : chau, tau, dau, gau, jau, plau, paum, mauv.
Proposer avec « eau » : beau, neau.
Les gestes des sons correspondants sont faits en même temps qu'ils sont prononcés, si besoin.

Cette dictée peut être reprise, tout ou partie, dans le cahier ligné pour consolider l'apprentissage.

▶ Manipuler des sons

• Supprimer un son à un mot donné
Mener l'activité du manuel p. 97.



• Faire nommer chaque image.
• Dire : *« Supprimer le son proposé en fin de mot et trouver un autre mot. »*
Réponses : 1. renard 2. table 3. roule

ÉTAPE 3 — 20 min

▶ Lire des mots



Les mots sont projetés au tableau ou copiés en écriture cursive.
Les mots sont lus à haute voix par les élèves.
Demander aux élèves de produire oralement des phrases avec les mots lus.

Expliciter : une taupe.

▶ Écrire des mots

• Copier des mots
Dans le cahier ligné, des modèles de mots ont été préparés (modèle à droite pour les gauchers, à gauche pour les droitiers).
Faire copier par exemple : chaud, elle saute, jaune, un drapeau.
Puis un ou plusieurs autres mots au choix.
Les élèves oralisent à voix basse quand ils copient le mot.
L'enseignant(e) s'assure de la bonne lecture de ces mots.

• Écrire des mots sous la dictée
La dictée est faite sur l'ardoise lignée ou le cahier ligné.
Dix mots peuvent être dictés. Il conviendra de préciser aux élèves quelle écriture (au/eau) ils devront écrire.
Par exemple : une taupe, un poteau, un bateau, il se sauve, elle saute, un seau, un veau, un vautour, l'autobus, une autruche, l'eau, un taureau, le préau, un drapeau, un radeau, un chameau, un chapeau, un poireau (pas de difficulté) ; chaud, des chaussures, des chaussons, un tonneau, un artichaut (préciser les lettres muettes ou doubles).

Les élèves vérifient eux-mêmes leurs réponses dans leur manuel.

ÉTAPE 4 — 20 min

▶ Lire et comprendre un texte



Le texte est projeté ou copié au tableau en écriture cursive.
Faire lire à haute voix et faire expliciter le sens du texte.
Demander de compter le nombre de phrases. (5)
Poser des questions clés de compréhension : de qui ça parle ? Pourquoi ce texte est-il drôle ?

▶ Copier une phrase

Dans le cahier ligné, une phrase modèle est écrite.
Deux élèves peuvent avoir une phrase différente ce qui leur permettra d'échanger et de la lire l'un à l'autre.
On peut leur demander d'illustrer la phrase sous leur copie.

Exemples :

Il y a un drapeau au-dessus du préau.
Enlève tes chaussures et prends tes chaussons !
Le veau boit de l'eau dans un tonneau.
Un crapaud saute dans tes chaussures.
J'ai mis un beau chapeau jaune, car il fait chaud.

ÉTAPE 5 — 30 min

▶ Revoir les mots-outils

Les mots-outils ont tous été appris. Ils doivent être revus très régulièrement pour être mémorisés.
Faire copier les mots suivants :
se (se sauve), il est, il n'est pas, mais, c'est, plus.
Demander de les utiliser oralement (ou par écrit) dans une phrase.

▶ Préparer la dictée

La quantité de mots peut être différenciée : une ou deux phrases.

Le renardeau est le petit du renard.
Mais le tableau n'est pas le petit de la table.

Lecture silencieuse, puis à haute voix des phrases de la dictée.
Vérifier la compréhension.

Faire compter le nombre de mots de chaque phrase. Valider.

Copier la dictée sur l'ardoise lignée en oralisant à voix chuchotée ce qui est écrit au fur et à mesure.

Validation par l'élève lui-même, il dessine un point sous les mots comportant des erreurs. Les mots avec erreur sont écrits de nouveau.

Dictée de mots dans le désordre.
Même vérification.

▶ Écrire la dictée

Les phrases sont dictées sur l'ardoise et/ou dans le cahier ligné.
Les élèves sont invités à oraliser ce qu'ils écrivent.

Vérification par l'élève lui-même avec un modèle au tableau.

Les mots comportant des erreurs seront, après correction, une nouvelle fois dictés aux élèves qui en ont besoin.

On dictera quelques mots de dictées précédentes et des mots-outils appris pour exercer la mémoire en révisant :

– mots-outils : il est, pas, mais, plus, c'est ;

– autres mots : la montagne, une patinoire, des gants, des patins, une cagoule.

ANNEXE 7 : Guide d'entretien d'accès au déjà-là de Caroline et Claire

Guide d'entretien d'accès au déjà-là :

Introduction reprenant le thème de ma recherche : ***« l'inclusion d'élève en situation de handicap en étude graphémique au CP ».***

Cet entretien sera découpé en quatre temps :

1. *Présentation*
2. *L'étude graphémique au CP*
3. *L'inclusion d'élève d'ULIS école en CP*
4. *Votre auto-positionnement sur 4 outils.*

1. Présentation

- Pourriez-vous vous présenter en quelques mots ?
- Quel est votre parcours en tant qu'enseignant (établissements, niveaux de classe…) ?
- Depuis combien de temps travaillez-vous en CP ?
- Pouvez-vous me redire (questionnaire exploratoire) ce qui vous a poussé à devenir enseignante et plus particulièrement en élémentaire ? au CP ? Comment concevez-vous votre métier ?
- Quel est votre conception de l'élève à former ? (RQ : rebondir sur le terme enfant s'il est plus utilisé que celui d'élève)

2. L'étude graphémique au CP

- J'aimerai qu'on parle dans un premier temps de **l'étude graphémique au CP** : pouvez-vous me parler de vos conceptions, vos pratiques, votre organisation, vos intentions ?

3. L'inclusion d'élève d'ULIS école en CP

- Parlons maintenant de **l'inclusion d'élèves d'ULIS** école : quel est votre expérience auprès de ce public ? Comment concevez-vous l'inclusion dans votre classe ? Quelles sont vos intentions face à un élève en situation de handicap ? Plus particulièrement en étude graphémique

4. Votre auto-positionnement sur 4 outils

- Voici **4 outils d'auto-positionnement** sur vos rapports au savoir (l'étude graphémique), à l'épreuve (l'étude graphémique dans la classe), à l'institution et au handicap mental (élève d'ULIS avec TFC). Pouvez-vous m'expliquer à chaque fois pourquoi vous vous positionnez à ce niveau sur l'échelle ?

Conclusion

- Pouvez-vous me dire pourquoi vous avez accepté de collaborer avec moi ? Avez-vous des attentes particulières par rapport à notre travail commun ?

- *Avez-vous des choses à ajouter ?*
- *Remerciements*

Aide pour la présentation des axes :

Rapport au savoir

Expertise entre distance et proximité (incorporation, appropriation, maîtrise de l'étude graphémique)

Désir entre répulsion et attirance (au cœur du processus de transmission-appropriation)

Rencontre entre nouveauté et ancienneté (importance du premier contact avec étude graphémique, plus ou moins marquante)

Rapport à l'institution

Assujettissement entre soumission et émancipation au regard de l'institution (sujet supposé savoir ou non)

Reconnaissance entre exclusion et inclusion (sentiment de marginalisation voire de rejet de l'institution ou appartenance voire intégration au sein de l'institution)

Confort entre risque et sécurité (fonction de protection de l'institution)

Rapport à l'épreuve

Expérience entre étrangeté et familiarité (habitude ou non dans le cadre de l'étude graphémique).

Contingence entre inhibition anxiogène et excitation euphorique (sur l'appréhension et la gestion de l'imprévisibilité)

Affects entre souffrance et plaisir (éprouvé durant une séance d'étude graphémique)

Rapport au handicap mental (TFC)

Désir entre répulsion et attirance (pour travailler auprès d'élèves en situation de handicap)

Didactique entre exclusion et incorporation (la façon dont sont inclus ou non les élèves au sein de la classe)

Expertise entre distance et proximité (sur le degré de connaissance des TFC, formation ou non… spécialiste ou non…)

Expérience entre Etranger et Familier (expérience de travail auprès des élèves en situation de handicap)

Outils d'auto-positionnement sur vos rapports à… :

Rapport aux savoirs	Entre…	1	2	3	4	ET…	Axes en tension
Etude graphémique	Distance					Proximité	Axe de l'expertise
	Répulsion					Attirance	Axe du désir
	Nouveauté					Ancienneté	Axe de la rencontre

-
-

Rapport à l'épreuve	Entre…	1	2	3	4	ET…	Axes en tension
Etude graphémique	Etrangeté					Familiarité	Axe de l'expérience
	Inhibition					Excitation	Axe de la contingence
	Souffrance					Plaisir	Axe de l'affect

	Entre…	1	2	3	4	ET…	Axes en tension
Rapport à l'institution	Soumission					Emancipation	Axe de l'assujettissement
	Risque					Sécurité	Axe du confort
	Exclusion					Inclusion	Axe de la reconnaissance

-

	Entre…	1	2	3	4	ET…	Axes en tension
Rapport au handicap mental (d'élèves d'ULIS avec TFC)	Répulsion					Attirance	Axe du désir
	Exclusion					Incorporation	Axe du didactique
	Distance					Proximité	Axe de l'expertise
	Etranger					Familier	Axe de l'expérience

-

ANNEXE 8 : Verbatim analysé de l'entretien ante d'accès au déjà-là de Caroline

Entretien Ante d'accès au Déjà-là de Caroline du 10 mars 2022

00:00:02 Chercheur : Donc du coup nous rencontrons dans, pour dans le cadre de de mon mémoire donc qui est qui porte sur l'inclusion d'élèves en situation de handicap en étude graphémique au CP et cet entretien va être partagé découpé en 4 parties donc une première partie de présentation, une seconde sur l'étude graphémique au CP, une troisième sur l'inclusion d'élèves d'ULIS au CP et on terminera sur votre auto/ sur ton auto positionnement sur les 4 outils que vous que je vous/ te présenterai après. Donc est-ce que tu peux déjà te, te présenter ?

00:00:32 Caroline : Donc Madame X maîtresse là de CP cette année. Euh j'ai... 22 ans d'expérience voilà donc une vieille [Rires]

00:00:48 C. : Alors quel est ton parcours en tant qu'enseignante : différents établissements, niveau de classe...

00:00:52 Caroline : Alors j'ai... été dans le 91 au départ. Donc dans le 91 j'ai fait 2 écoles différentes et j'ai été ZIL alors c'était des remplacements courts pendant 1 an. Ensuite j'ai été, j'ai demandé ma mutation dans le 77 où je suis là depuis 9 ans... Oui quelque chose comme ça voilà !

00:01:19 C. : OK et donc au niveau des niveaux de classe que tu as pu rencontrer...

00:01:22 Caroline : Alors au niveau de classe j'ai fait du CP, du CE1, j'ai fait du CE2, du CM2, ZIL donc tous les niveaux et j'étais PMQC pendant 3 ans

00:01:36 C. : Et donc depuis combien de temps travailles-tu sur le CP ?

00:01:40 Caroline : Alors ici, depuis... 4 ans, oui c'est ça 4 ans. Au total j'ai dû faire 12 ans de CP

00:01:50 C. : OK, d'accord, et est-ce que tu peux me alors redire puisque je, j'ai déjà vu dans le questionnaire exploratoire ce qui t'a poussé à devenir enseignante et plus particulièrement après en élémentaire ?

00:02:02 Caroline : Alors ce qui m'a poussé, bah euh... j'ai... Alors au départ j'étais pas du tout parti là-dessus puisque moi j'ai un bac technique donc compta et à la fin de la terminale je crois que je voulais aller dans le social en fait donc c'était soit enseignant soit assistante sociale... et puis ben j'ai choisi la voie de l'enseignement parce que j'aimais bien aussi ce rapport avec les, les enfants au départ quoi voilà

00:02:34 C. : OK et donc du coup pourquoi est-ce que tu as opté plus pour l'élémentaire que la maternelle ?

00:02:39 Caroline : Alors toujours au départ j'étais très attirée par les petits tout petits donc euh... à 20 ans si on me demandait je voulais faire de la maternelle et puis j'ai fait un stage en maternelle et là je me suis rendu compte que c'était [Rires] vraiment pas fait pour moi parce que j'avais pas, alors peut-être parce que j'étais pas mère à l'époque donc je connaissais aucune comptine et je me suis sentie mais débordée. J'arrivais pas à les, à les gérer tous surtout quand t'as une classe de 28 petits, euh... je me retrouve avec 14 au coin regroupement, 14 qui partaient. Le temps que je récupère les autres enfin c'était un bazar pas possible donc vraiment pas à l'aise et certainement pas assez précis au niveau des programmes pour moi en tout cas donc j'étais perdue c'était un petit peu à la « one again » quoi je faisais des voilà des, donc non je me suis pas du tout sentie à l'aise, pas, c'était pas assez précis je savais pas où je devais aller voilà ce qui ne plairait pas aux enseignants de maternelle si je dis ça mais voilà c'était mon ressenti à l'époque et puis maintenant je me verrai pas avec les tout-petits.

Entretien Ante d'accès au Déjà-là de Caroline du 10 mars 2022

00:03:48 C. : OK, et donc qu'est ce qui t'a poussé à aller vers le CP ?

00:03:51 Caroline : Alors rien, le CP on me l'a imposé parce que dans l'école où j'étais quand je suis arrivée donc c'était ma deuxième année, personne n'en voulait ! Donc en gros c'est soit une classe où tout le monde se bat ou personne n'en veut, donc je me suis retrouvée en CP la première année et puis après bah un peu bloquée parce que euh, on avait des nouveaux collègues qui arrivaient et puis bah c'est arrivé qu'on ne donnait pas de CP aux, aux nouveaux. Donc bah très vite on se retrouve bloqué aussi sur ce, sur ce niveau-là

00:04:22 C. : Donc ça c'était dans, dans le 91 ?

00:04:23 Caroline : Dans le 91

00:04:24 C. : Donc ici pourquoi tu t'es réorienter vers le CP ?

00:04:26 Caroline : Je… dans le 91, j'ai fini par quitter le CP et avoir donc du CE2, CM2 et quand je suis arrivée ici et bah je me suis retrouvée avec 2PES, qu'on appelait comme ça à l'époque, et il y avait une classe de CP ! Donc j'ai pas eu le choix je l'ai prise. Ensuite euh j'ai pu basculer sur le CE2. Euh… ensuite j'ai postulé sur le poste à profil euh PMQC et puis après il y a eu le dispositif où là je me suis dit ça peut être intéressant de travailler justement autrement, voilà… et/

00:05:03 C. : Et donc quand t'es arrivée ici sur le CP tu, tu voulais pas spécialement ce niveau-là et t'as voulu le quitter le plus rapidement possible ?

00:05:10 Caroline : Oui je l'ai quitté l'année d'après, j'ai eu la possibilité.

00:05:12 C. : OK ! Et donc comment tu conçois le métier d'enseignant aujourd'hui…

00:05:20 Caroline : Par rapport à ma vision ?

00:05:22 C. : Dans tes pratiques enfin voilà parce que ça, ça a dû évoluer j'imagine entre ce que tu faisais ce que tu fais aujourd'hui.

00:05:28 Caroline : Oui alors je euh… alors moi qui voulait faire du social je trouve que on en fait de plus en plus [Rires] euh oui ça ouais le métier a évolué parce qu'on est plus, c'est plus que, c'est pas que de l'enseignement. Il y a beaucoup, même de l'éducation et puis la relation avec les parents alors effectivement on est en REP voilà je pense que peut-être que dans d'autres milieux c'est différent… mais oui ça a évolué je trouve qu'on on doit être de plus en plus polyvalent et, et beaucoup très psychologue je trouve avec les parents pour…

00:06:02 C. : OK, et comment tu conçois les élèves à former aujourd'hui ?

00:06:08 Caroline : … Alors c'est vrai qu'on a tendance à dire que le niveau baisse, euh… je le, enfin oui je le constate hein je vois ce que je faisais en CP il y a 20 ans et maintenant, euh après pourquoi ça euh ça je sais pas, mais effectivement je trouve que on a des enfants, peut-être de moins en moins intéressés parce que ils sont pas sollicités certainement à la maison dans notre milieu en tout cas et le confinement a pas aidé je trouve que ça se dégrade depuis 2 ans, au niveau de la motivation.

00:06:48 C. : OK, alors maintenant on va parler un peu d'étude graphémique. Donc euh est-ce que tu peux me dire comment tu conçois cette, cette matière du coup ?

Entretien Ante d'accès au Déjà-là de Caroline du 10 mars 2022

00:06:58 Caroline : Bah alors ça a pas mal évolué hein parce que bah depuis le temps on a changé beaucoup. Effectivement là on essaie maintenant de passer par, bah par le graphème alors qu'avant on passait par le phonème. Euh, ça évolue bon ! Moi je suis les instructions parce que je suis pas, je suis pas ouais, parce que je suis pas une experte donc on, on me dit, je, j'expérimente. Euh... je vois pas, euh quoi au niveau des enfants je vois pas tellement de différence entre le graphème et le phonème, quoi l'entrée en tout cas. Après euh dans l'évolution moi je trouve qu'effectivement avant j'avais tendance à scinder quand même l'écriture du son, la lecture et là de brasser, de revenir, de faire des allers-retours je trouve que ça aide quand même.

00:07:52 C. : Ok, hum, hum. Est-ce que tu peux me parler un peu de tes pratiques, de ton organisation au sein de la classe ?

00:07:58 Caroline : Au niveau de l'étude... ?

00:07:59 C. : Au niveau de l'étude graphémique.

00:08:01 Caroline : Alors bah... on, on tente quand même beaucoup de choses. Donc on a l'année dernière, on marchait beaucoup en ateliers. Cette année euh, on a chan... euh j'ai changé mon, mon fusil d'épaule parce que je me suis rendue compte que les gamins, bah c'était un peu plus difficile et que des groupes en autonomie, là pour le moment c'était pas possible. Donc euh on a travaillé sous d'autres formes, sous, alors si, on faisait quand même des ateliers en début d'année mais ça nécessitait quand même que l'adulte tourne sur les 3 ou 4 ateliers quoi, et euh c'était un petit peu contraignant. Et puis au fur et à mesure bah on a essayé de euh, de réduire pour finir par une approche un petit peu plus classique, voilà. Repérer un son, le, savoir l'écrire.

00:08:54 C. : Et tu dis beaucoup on parce que t'as...

00:08:57 Caroline : Ah oui parce qu'on travaille euh, on est 5 dispositifs CP plus un dispositif ULIS, et on travaille ensemble. Donc effectivement le on est souvent je.

00:09:08 C. : Et quelles sont tes intentions lorsque tu, t'es en étude graphémique vis-à-vis des élèves, tes premières intentions ?

00:09:16 : Bah ma première intention c'est qu'ils repèrent le, le graphème, qu'ils associent le son et puis bah surtout qu'il mémorise pour pouvoir le réinvestir après dans bah dans l'étude, dans les études d'albums qu'on puisse faire... voilà.

00:09:30 C. : Alors maintenant on va parler un peu de l'inclusion des, des élèves d'ULIS en classe de CP. Donc ben est-ce que tu peux me parler un peu de ton expérience auprès, auprès de ce public déjà ?

00:09:40 Caroline : Alors et bah, alors depuis que je suis arrivée sur le 77 donc euh l'ULIS est arrivée 1 an ou 2 ans après. Euh je crois que j'ai eu tous les ans une inclusion ULIS... je suis en train, oui, non, si, si, si j'ai eu ça tous les ans j'ai eu des gamins tous les ans, attends, si tous les ans j'ai eu. Euh, donc soit 1 inclusion soit 2 même. Bah, pff, moi ça me pose pas de problème quoi je j'ai jamais rechigné à, à prendre les, les enfants d'ULIS. Après euh je fais pas des miracles loin de là. C'est pas toujours évident. Mais bon on est accompagné par, par l'enseignante d'ULIS.

00:10:26 C. : Quand tu dis c'est pas toujours évident tu entends quoi ?

Entretien Ante d'accès au Déjà-là de Caroline du 10 mars 2022

00:10:29 Caroline : Et bah parce que il y a des moments où je trouve que c'est des enfants qui peuvent être déstabilisants. Quoi, je vais prendre l'exemple de cette année où j'ai une petite fille, où on va travailler sur une notion très bien et puis d'un seul coup euh, il y a une déconnexion et là moi je reste impuissante en fait donc c'est frustrant parce qu'on se dit mais elle avait compris et puis 5 min plus tard elle comprend plus rien quoi, il y a plus rien donc et là on a pas à mon avis assez de formations non plus nous sur le handicap sur, donc il y a des moments oui on peut se trouver complètement déstabilisé après il peut y avoir eu, j'ai eu d'autres inclusions où effectivement bah c'était très difficile pour, dans les apprentissages. Donc euh ben on essaie de, de moduler mais voilà il y a des moments où on sait pas et je crois que c'est ça qui est aussi dur c'est qu'il y a un moment ces enfants-là nous mettent face à, à notre propre incompétence quoi. On sait pas, on sait pas faire et ça c'est vachement... c'est dur, y'a des moments...

00:11:38 C. : Et donc du coup comment tu conçois de façon générale l'inclusion et après plus particulièrement en étude graphémique ?

00:11:46 Caroline : Comment je conçois l'inclusion, bah euh moi c'est vrai qu'au départ mon, mon objectif avant même que ça soit scolaire, mon objectif c'est que l'enfant soit inclus dans la classe donc intégré que, les enfants voilà qu'il soit intégré avec ses, ses camarades et que ça soit aussi sa classe je dirais que c'est mon premier. Après ben en fonction de ses compétences s'il y a une inclusion sur l'étude de son bah c'est que l'enfant en est capable donc euh..., donc on fait différemment ça peut, ça m'est arrivé l'année dernière de, de faire un petit peu en décroché en, avec une autre méthode parce que ça devenait trop compliqué, voilà. Mais essayer, de toute façon si il est avec nous sur l'étude des sons c'est que l'enseignante référent a supposé que c'était possible donc voilà.

00:12:42 C. : Donc, donc ton intention première c'est avant tout sa socialisation ?

00:12:46 Caroline : Oui ! Qu'il soit vraiment vraiment intégré dans la classe.

00 :12 :48 C. : D'accord, ok et alors du coup je vais te présenter des outils... [Bruits de documents] pour que tu t'auto-positionnes toi-même donc sur ton donc sur ton rapport au savoir par rapport à l'étude graphémique, ton rapport à l'épreuve lorsque tu es en séance d'étude graphémique...

00:13:09 Caroline : Vis-à-vis des gamins en ULIS ?

00:13:11 C. : Toi comment tu te positionnes, donc là c'est vraiment sur ton savoir en général sur l'étude graphémique donc sur l'axe de l'expertise donc est-ce que tu te sens plutôt distante ou proche de cette matière, en fait est-ce que tu penses que tu la maîtrises ou plus ou moins donc sur une échelle de 1 à 4, je te laisse mettre les croix du coup.

00:13:28 Caroline : Euh... 4 c'est... ?

00:13:34 C. : c'est le m.. bah là où t'es le plus proche en fait de la matière et là c'est où t'es le plus distante

00:13:37 Caroline : Ouais 3 je pense que je maîtrise mais...

00:13:40 C. : Et pourquoi ? Voilà si tu peux expliquer...

00:13:42 Catheirne : Je pense que je maîtrise l'étude graphémique mais je pense que 4 c'est la perfection et que, c'est pas mon cas. Voilà non mais j'tires

Entretien Ante d'accès au Déjà-là de Caroline du 10 mars 2022

00:13:52 C. : Donc sur l'axe du désir donc ça veut dire sur, sur la façon dont euh, au coeur du processus de transmission est-ce que tu vas être plutôt attirée par cette matière ou plutôt ça va te repousser…

00:14:03 Caroline : Bah vu le nombre d'années que je fais du CP bah je vais mettre 3 peut-être parce que justement je commence peut-être à fatiguer un petit peu au niveau du, du niveau. Peut-être un besoin de changement…

00:14:16 C. : Ok, sur l'axe de la rencontre donc du coup l'importance de ton premier contact avec l'étude graphémique, quand tu l'as, t'as dû l'enseigner. Est-ce que tu pour toi c'est plutôt vers donc vers l'ancienneté donc c'est, c'est, c'est, c'est à dire que tu, c'est enfin ça, savoir si ça, ça a été plus ou moins marquant pour toi la rencontre avec l'étude graphémique en, à transmettre et donc où est-ce que tu te situerais est-ce que t'es plutôt dans l'ancienneté puis bah ce que tu disais donc toi, ta, ta première rencontre elle date maintenant ou plutôt vers la nouveauté et est-ce que ça a été plutôt marquant ou pas pour toi de de transmettre en étude graphémique.

00:14:48 Caroline : Alors oui il y a, il y a cette ancienneté parce que y a un certain nombre d'années en CP mais d'un côté j'essaye de renouveler un petit peu tous les ans donc, donc je vais peut-être me mettre en 2 quand même parce que j'ess…, quoi j'essaye quand même de renouveler justement pour éviter la lassitude aussi

00:15:10 C. : OK, après si, on est pas obligé d'aller dans l'ordre comme tu veux ou alors

00:15:14 Caroline : Oui ben c'est parce que c'est là [Rires]

00:15:17 C. : Alors sur le rapport à l'épreuve donc l'épreuve c'est pendant que tu es en classe en train de, de faire de l'étude graphémique. Donc sur l'axe de l'expérience du coup, euh est-ce que tu es plutôt donc dans l'étrangeté quand t'es dans cette, dans cette transmission ou plutôt dans la familiarité par rapport à tes habitudes, est-ce que, enfin est-ce que…

00:15:31 Caroline : Alors je pense que là oui je suis dans la familiarité c'est vrai que bon l'expérience permet aussi de… bah d'échapper aussi à certains pièges ou à rebondir plus facilement il faut quand même être honnête, ça, ça a des avantages.

00:15:49 C. : OK, sur l'axe donc de la contingence donc c'est entre inhibition donc qui pourrait être anxiogène et excitation donc plutôt euphorique par rapport à l'étude graphémique, tu te situerais où ?

00:15:59 Caroline : Oui alors y a pas non plus d'excitation [Sourire] je peux pas mettre 2 et demi quoi

00:16:04 C. : Bah non c'est fait exprès ! [Rires]

00:16:05 Caroline : Euh bon allez 3 voilà quand il y a des nouveaux ateliers, des nouveaux jeux c'est vrai qu'il peut y avoir quand même une, au départ, une petite excitation à se demander si ça va bien fonctionner [Rires].

00:16:21 C. : Alors sur l'axe de l'affect donc entre souffrance et plaisir, c'est la souffrance et le plaisir éprouvé lors d'une séance d'étude graphémique. Où est-ce que tu situerais ?

00:16:30 Caroline : … alors 3. 3 quand même, je ne suis pas en souffrance.

Entretien Ante d'accès au Déjà-là de Caroline du 10 mars 2022

00:16:36 C. : D'accord mais t'es pas non plus dans le plaisir ?

00:16:40 Caroline : Total non ! Non pas cette année en tout cas.

00:16:43 C. : Tu peux expliquer ?

00:17:09 Caroline : Ben cette année c'est une classe un petit peu euh… Quoi, pas difficile parce que c'est pas des, des enfants euh durs mais c'est il y a un manque de motivation. Donc ça aurait été même fait 3 mois avant, je pense que j'aurais été dans la souffrance. Là il y a plai…, quoi, je me rapproche un peu plus du plaisir parce que je vois quand même une évolution de, de la classe mais à quel prix quoi, à quel prix. Donc je me rapproche du plaisir. C'est pas l'extase mais je m'y rapproche.

00:17:19 C. : OK, donc on va passer au rapport à l'institution. Donc du coup là je te demandais de te placer sur l'axe de l'assujettissement. Est-ce que tu penses être plutôt donc en sou… enfin proche de soumission ou de l'émancipation donc par rapport au fait de, donc notre institution l'éducation nationale est-ce que tu rentres plus dans le…

00:17:42 Caroline : Ben alors je vais me mettre en 2 euh j'essaye. Il y a de la soumission parce que je suis passée à l'étude graphémique par exemple. J'écoute les professionnels de la pédagogie. Après c'est de la soumission mais en même temps dans cette soumission j'essaye de m'émanciper par, par des ateliers, par des jeux, par des choses mais oui, oui je suis soumise.

00:18:06 C. : OK, sur l'axe du confort est-ce que tu, tu te sens plutôt en sécurité ou plutôt dans le risque est ce que t'as un sentiment de marginalisation ou alors d'appartenance d'intégration…

00:18:16 Caroline : Non je me sens en totale, en totale sécurité

00:18:21 C. : Oui donc tu, ta, ta hiérarchie, ton institution te protège…

00:18:25 Caroline : Ah pardon c'est la hiérarchie oui pardon ! Ah oui, oui, oui ! Non pardon

00:18:27 C. : L'institution, c'est-à-dire l'éducation nationale en général.

00:18:30 Caroline : Euh est-ce qu'ils me protègent… Non pas du tout moi je me sens à 1.

00:18:33 C. : Alors pourquoi ?

00:18:37 Caroline : … Euh pourquoi. Parce que euh ils imposent beaucoup de choses et qu'ils sont toujours dans le jugement, qu'ils sont jamais là pour aider, donc euh moins je les vois mieux, mieux je me porte.

00:18:49 C. : OK, donc sur l'axe du coup euh…

00:18:53 Caroline : Pardon, j'étais plus sur l'institution…

00:18:54 C. : Ah non je me suis trompée, excuse-moi c'est sur cet axe-là du coup, le, la, le confort. Je me suis juste trompée dans le nom, dans l'intitulé. Donc sur l'axe de la reconnaissance du coup est-ce que tu te sens plutôt dans l'exclusion ou dans l'inclusion, donc est-ce que là tu te sens plutôt marginalisée par ta, ta hié…, ton institution ou plutôt intégrée par ton institution, est-ce que tu te sens appartenir vraiment à l'institution ou plutôt…

Entretien Ante d'accès au Déjà-là de Caroline du 10 mars 2022

00:19:18 Caroline : Non, non bah c'est pareil, c'est le même principe et puis j'ai pas envie, enfin je crois qu'en plus je n'ai pas envie d'être inclus dans cette institution quoi. C'est… je la tolère parce que j'ai pas le choix mais moins je la vois… Non moi, moins j'ai de rapports avec eux mieux je me porte.

00:19:39 C. : Ok, donc du coup, là on va repartir donc sur le tableau que je vous avais, que je t'avais, enfin, c'est dans le questionnaire exploratoire tu as déjà répondu un peu, t'as déjà répondu. Tu t'es déjà positionnée mais du coup je vais te repositionner en étant face à toi. Donc du coup sur l'axe du rapport au handicap mental donc par rapport aux élèves avec des troubles des fonctions cognitives. Euh, il faudrait que tu me dises où est-ce que tu peux te situer sur l'axe du désir entre répulsion et attirance donc ça, l'axe du désir c'est travailler auprès de, d'élèves en situation de handicap donc du coup si tu coches 4 c'est que vraiment c'est ce que t'as envie de faire.

00:20:13 Caroline : Bon alors je vais cocher 3 parce que si c'est vraiment ce que j'avais envie de faire j'aurais fait une formation. Donc euh non, j'ai aucune répulsion je pense que voilà quoi on me propose une inclusion je la prends volontiers après de là à ce que ça soit une envie forte, si vraiment j'avais une envie de travailler avec que des enfants, je travaillerai qu'avec des enfants porteurs de handicap donc c'est pour ça que je mets pas 4 mais oui parce que je trouve que, il y a une relation aussi différente et, et je me rends compte que généralement les gamins que j'ai eu en inclusion je m'y suis attachée.

00:20:50 C. : Ok, euh sur l'axe du didactique maintenant donc entre exclusion et incorporation c'est la façon dont sont inclus les élèves dans ta classe, est-ce qu'ils sont plutôt vraiment très incorporés dans la classe ou plutôt mis de un peu de côté. Enfin comment tu te positionnes par rapport à ça ?

00:21:04 Caroline : Euh que dans le, l'étude… Non dans toutes les matières

00:21:08 C. : Non en général, par rapport au handicap.

00:21:13 Caroline : … Euh, c'est difficile ça parce que… ouais je dirais, moi je dirais 3 aussi je pense qu'ils sont inclus après c'est bah ce que je disais tout à l'heure c'est jamais parfait donc mais euh en tout cas il y a la volonté je pense, de vouloir faire au mieux.

00:21:34 C. : Donc du coup tu sens que l'élève peut parfois être mis un peu de côté ou…

00:21:37 Caroline : Oui, oui je pense que ça doit m'arriver euh, alors ça va dépendre des en…, quoi ça dépend aussi dans quoi est intégré l'enfant. Voilà ! Mais c'est vrai qu'il y a des moments, mais euh autant, il peut l'être autant que un enfant en très grosses difficultés où va falloir faire un petit peu en décrocher et donc il y a toujours des moments où il y a des flottements… et voilà !

00:22:03 C. : OK, alors sur l'axe de l'expertise donc entre distance et proximité c'est par rapport au degré de connaissance que tu as des troubles des fonctions cognitives si t'es formée, si t'es spécialiste…

00:22:12 Caroline : Alors euh, je mets en 1. Je suis pas du tout formée. Je connais rien ! Je n'y connais rien et on n'a jamais eu de formation. Donc euh…

00:22:22 C. : Et est-ce que t'aurais fait des recherches par toi-même ou…?

00:22:24 Caroline : Alors j'ai fait des recherches moi-même mais je sais pas si ça rentre dedans sur bah les dys parce que on est confronté sans inclusion à ça mais après bah comme les enfants d'ULIS ont… d'un côté on n'a pas le savoir mais on connaît pas le, leur handicap, euh non après voilà je peux

Entretien Ante d'accès au Déjà-là de Caroline du 10 mars 2022

effectivement en fonction après du, mais ça va être plus du caractère ou de l'attitude de l'enfant essayer de trouver des choses qui peuvent leur convenir mais pas, pas sur le handicap en, en lui-même…

00:22:55 C. : OK, et sur l'axe de l'expérience donc entre étranger et familier c'est ton expérience auprès d'élèves en situation de handicap avec des troubles des fonctions cognitives donc 1 aucune expérience, 4 beaucoup d'expérience.

00:23:07 Caroline : Bah je dirais beaucoup quand même hein, parce que entre les enfants qui sont en attente d'ULIS et qu'on a 24h sur 24, plus les intégrations, plus les dossiers MDPH, je pense oui, je pense que ça m'est pas étranger quand même

00:23:24 C. : J'ai une petite question en plus. C'est tu dis beaucoup enfant plutôt qu'élève. Est-ce que tu peux expliquer ?

00:23:31 Caroline : … Euh…Non, non parce que en fait je m'en suis même pas rendue compte. Je pense que enfant il y a des, certainement, de l'affect dedans. Elève c'est peut-être plus distant pour moi. Mais effectivement je ne m'en étais pas rendue compte. Non mais c'est marrant. [Sourires]

00:23:47 C. : Est-ce que tu peux enfin pour conclure me dire pourquoi t'as accepté de collaborer avec moi et si tu avais des attentes particulières par rapport à notre collaboration ?

00:23:57 Caroline : …Alors pourquoi j'ai accepté, bah parce que euh… ça te rendait service, ça ne me dérangeait pas voilà au contraire. Et puis qu'avoir un retour aussi sur euh, bah ton mémoire tes, tes recherches m'intéressent. Voilà, un enrichissement personnel à moindre coût [Rires].

00:24:21 C. : Est-ce que t'aurais autre chose à ajouter par rapport à tout ce dont on a parlé ?

00:24:27 Caroline : … Euh, non après moi alors puisqu'on y est, ce qui me plairait que justement peut-être pour les gens qui ont des inclusions c'est d'avoir peut-être une fois la possibilité de venir voir ce qui se passe dans la classe de l'élève. Voilà, savoir un petit peu comment, comment est par exemple l'élève qu'on a, euh en dans le dispositif ULIS. Y'a des moments je serais curieuse de, de voir un peu comment l'enseignant fonctionne et comment l'enfant est. Parce que euh on sait pas ! Donc voilà ça, ça m'intéresserait une fois de d'être observateur mais juste en observation mais dire bah tiens je vais voir comment la pitchoune elle euh, elle est en classe d'ULIS. Je serai curieuse.

00:25:09 C. : Alors je rebondis juste c'est pas une question prévue mais comme tu viens de dire tu aimerais venir la voir dans sa classe donc tu euh, comment tu vois ta classe et, et la classe d'ULIS pour elle ?

00 :25 :17 Caroline : Euh, bah pour moi elle a 2 classes en fait voilà ! Euh, c'est sa classe d'ULIS et c'est sa classe de CP. Voilà pour moi il y a 2, ouais elle est dans 2 dispositifs en fait après plus, je la vois pas plus en ULIS qu'en, qu'en CP. Même je la verrai peut-être même plus un peu plus en CP même. Mais euh oui, c'est oui, oui, c'est pour moi elle est sur 2, 2 dispositifs.

00:25:46 C. : D'accord OK ben je te remercie beaucoup !

00:25:47 Caroline : Oh bah de rien !

Déjà-là décisionnel :

- expérientiel
- Conceptuel
- Intentionnel

Rapport au/à :

- savoir
- institution
- épreuve
- handicap

Outils d'auto-positionnement sur vos rapports à... :

Rapport aux savoirs	Entre...	1	2	3	4	ET...	Axes en tension
Etude graphémique	Distance			X		Proximité	Axe de l'expertise
	Répulsion			X		Attirance	Axe du désir
	Nouveauté		X			Ancienneté	Axe de la rencontre

Rapport à l'épreuve	Entre...	1	2	3	4	ET...	Axes en tension
Etude graphémique	Etrangeté				X	Familiarité	Axe de l'expérience
	Inhibition			X		Excitation	Axe de la contingence
	Souffrance			X		Plaisir	Axe de l'affect

	Entre…	1	2	3	4	ET…	Axes en tension
Rapport à l'institution	Soumission		X			Emancipation	Axe de l'assujettissement
	Risque	X			X	Sécurité	Axe du confort
	Exclusion	X				Inclusion	Axe de la reconnaissance

	Entre…	1	2	3	4	ET…	Axes en tension
Rapport au handicap mental (d'élèves d'ULIS avec TFC)	Répulsion			X		Attirance	Axe du désir
	Exclusion			X		Incorporation	Axe du didactique
	Distance	X				Proximité	Axe de l'expertise
	Etranger				X	Familier	Axe de l'expérience

ANNEXE 9 : Analyse du déjà-là décisionnel et des rapports à de Caroline

Impressions après la première lecture flottante :

- Enseignante expérimentée mais qui se remet souvent en question.
- Beaucoup d'essais, de tentatives – aime la nouveauté
- Envie de formations, de nouveauté, de changement
- Ose dire qu'elle ne sait pas, exprime la difficulté
- Très critique face à l'institution et la hiérarchie
- Travail en équipe : 5 CP + ULIS
- Importance de la socialisation dans l'inclusion. Volontaire
- Manque de motivation des élèves
- Pluralité des missions de l'enseignant
- Dans l'affect : enfant, gamin plutôt qu'élève

Blocs signifiants après la deuxième lecture flottante :

- Expérience variée mais majoritairement du CP (lignes 7 à 8, 11 à 13, 15 à 16 et 18).
- Envie de travailler dans le social (lignes 22 à 24)
- Choix sur l'enseignement car lien avec les enfants (lignes 25 à 26)
- Pas de maternelle car cela ne lui correspondait pas : débordée, perdue… (lignes 29 à 40)
- Pas envie de travailler en maternelle aujourd'hui (lignes 39 à 40)
- Elle n'a pas choisi le CP – imposé, bloquée (lignes 42 à 47 et 51 à 53)
- Choix du CP (lignes 54 à 55)
- Enseignement n'est pas que pédagogique mais aussi social (lignes 63 à 68)
- Les élèves ont changé en 20 ans – motivation (lignes 70 à 74)
- Constat de l'évolution dans l'apprentissage du code (lignes 77 à 78)
- Démarche scientifique pour justifier sa conception « expérimentation » (lignes 79 à 83)
- Changement de sa pratique (lignes 83 à 84)
- Démarche scientifique d'essai-erreur (lignes 89 à 90 et 121 à 123)
- Adaptation aux élèves (lignes 90 à 96)
- Travail en équipe : 5 CP/ULIS (lignes 98 à 99)
- Intentions en étude graphémique (lignes 102 à 104)
- Expérience avec l'inclusion (lignes 108 à 110)
- Donne son avis sa façon d'inclure : elle fait comme elle peut (lignes 111 à 113)
- Le handicap est « déstabilisant », incompréhension (lignes 115 à 119)
- Manque de formation (lignes 119 à 120 et 259 à 260)
- Remise en question de l'enseignant sujet supposé savoir (lignes 124 à 125 et 152 à 153)
- Objectif premier de l'inclusion = la socialisation (lignes 128 à 131 et 138)
- Objectif second de l'inclusion = les apprentissages avec adaptations et concertations (lignes 131 à 136, 113)
- Envie de changement (lignes 157 à 159 et 167 à 170)
- Les avantages de l'expérience (lignes 177 à 179)
- La nouveauté source d'excitation (lignes 186 à 188)
- Difficulté face aux élèves peu motivés (lignes 195 à 197)
- L'évolution, la progression des élèves donc le changement = plaisir (lignes 198 à 199)
- Elle suit son institution mais veut s'en détacher = ambivalence (lignes 204 à 207 et 226 à 228)
- Voit l'institution comme un juge (lignes 216 à 218)
- Choix de ne pas travailler qu'avec des élèves en situation de handicap (lignes 236 à 239)
- Relation affective avec les élèves (lignes 240 à 242 et 276 à 278)
- Inclusion = difficile mais tentative (lignes 248 à 250)
- Importance de la matière dans laquelle on inclut (lignes 252 à 253)
- Parallèle entre élèves à BEP et élèves en situation de handicap : adaptation (lignes 254 à 255)
- Auto-formation (lignes 262 à 263)
- Elève non diagnostiqué donc difficulté à s'auto-former (lignes 263 à 264)
- Adaptation pas liée au handicap mais aux compétences et capacités des élèves (lignes 265 à 267)
- Familiarité professionnelle avec la handicap (lignes 271 à 273)
- Envie de nouveauté, de formation et de découverte (lignes 281 à 283 et 285 à 291)
- Elèves d'ULIS a deux classes (lignes 295 à 298)

DL expérientiel	Caroline enseigne depuis 22 ans dans des milieux difficiles (quartiers urbains pauvres, REP) Elle a changé 3 fois d'école et 1 fois de département. Elle a suivi des études en comptabilité dans un premier temps. Elle a fait quasiment tous les niveaux d'élémentaire: ZIL, CP, CE1, CE2, CM2 et PMQC Elle a fait un stage en maternelle mais l'a mal vécu : « débordée, perdue, à la « one again », pas assez précis… » Mais majoritairement du CP : 12 ans sur 22. Le CP lui a été majoritairement imposé (8 ans sur 12) - « on se retrouve bloqué » Retour sur le CP pour tenter le dispositif REP. Elle trouve qu'elle en fait de plus en plus en tant qu'enseignante. Le niveau a baissé par rapport à il y a 20 ans. L'apprentissage de la lecture a beaucoup évolué. Elle travaille en équipe : 5 CP + ULIS Elle pratique l'inclusion depuis 8 ans avec au moins un élève par an, parfois 2. Elle se sent familière du handicap au travail. Elle a toujours accepté l'inclusion mais « ne fait pas des miracles ». Elle s'attache aux élèves inclus. Difficulté et frustration de l'inclusion au niveau des apprentissages : un élève comprend et 5 min après déconnexion. Elle adapte le travail et a déjà fait en décroché si nécessaire. Mais a déjà pu aussi laisser un peu de côté « moments de flottement ». Elle maîtrise l'étude graphémique car elle a de l'expérience en CP. Elle enseigne l'étude graphémique en utilisant des ateliers, des jeux : petite excitation au départ. Elle commence à fatiguer du niveau CP : envie de changement. Elle n'est pas en souffrance mais a pu l'être plus tôt dans l'année. Elle ne se sent pas protéger par son institution. Elle manque de formation et donc s'auto-forme un minimum.

DL intentionnel	Elle avait l'intention de travailler dans le social. Elle était attirée par le travail auprès de tout jeunes enfants mais aujourd'hui elle n'en a pas du tout envie. Elle suit les instructions officielles et écoute « les professionnels de la pédagogie »: elle veut passer par le graphème pour entrée dans l'étude du code. Mais elle cherche une certaine émancipation, un éloignement de l'institution. Elle a l'intention d'expérimenter cette nouvelle entrée. Elle veut faire des aller-retour entre l'écriture et la lecture. Elle a l'intention de travailler en ateliers mais aussi de s'adapter aux besoins de ses élèves : retour à une méthode plus traditionnelle. Ses intentions en étude graphémique sont le repérage du graphème, l'association au son qu'il fait et surtout la mémorisation pour un réinvestissement en lecture compréhension. Elle veut faire des essais, s'adapter, faire différemment, travailler en décroché, individualiser. Elle veut faire au mieux. Lorsqu'elle inclut, son premier objectif est la socialisation, l'intégration au groupe classe puis viennent les apprentissages adaptés. Son intention n'est pas de travailler uniquement avec des élèves en situation de handicap. Elle veut être formée, voir des nouveautés, du changement. Curiosité.

DL conceptuel	Métier : L'enseignement est un métier social qui met en lien avec les enfants. Evolution du métier en 22 ans : enseignement + beaucoup de social (« éducation, relation avec les parents, polyvalence, psychologue… ») Pour travailler en maternelle, il est préférable d'être mère et de connaitre des comptines. Les programmes ne sont pas assez précis, n'en déplaise aux collègues. Travailler en CP dédoublé est différent du CP ordinaire : « intéressant de travailler justement autrement». Quand on veut faire quelque chose, on doit se former. Elle ne s'inclut dans « les professionnels de la pédagogie » qui font référence à l'institution. Elève: Enfants moins intéressés aujourd'hui, ayant vécu le confinement, manquant de sollicitation parentale et de motivation. Etude graphémique: Elle ne voit pas de différence entre les 2 entrées au niveau des élèves. Les élèves évoluent. Elle ne peut pas atteindre la perfection. L'expérience permet d'éviter les pièges et de rebondir. Elle parle d'enfant et non d'élève car elle y met de l'affect. Institution : impose et juge. Ne forme pas et n'aide pas. Elle est soumise à l'institution puisqu'elle suit les préconisations. Pas d'autre choix que la tolérance. Inclusion: Les élèves porteurs d'un handicap peuvent être déstabilisants. Le manque de formation sur le handicap empêche une meilleure inclusion. La difficulté face à l'inclusion met l'enseignant face à son incompétence professionnelle. Si l'élève est inclut dans une matière, c'est qu'il en est capable, l'enseignant d'ULIS en est garant. Importance de la matière d'inclusion. Il y a une relation différente avec les élèves en situation de handicap. L'enseignant n'a pas à connaître le handicap de l'élève mais cela l'aiderait dans la prise en charge. Un élève en inclusion a deux classes : sa classe de référence et l'ULIS. Il appartient aux deux groupes.

Rapport au savoir	Expertise : Caroline a 22 ans d'expérience dont 12 en CP. L'étude du code est donc bien maîtrisé même si l'entrée est différente depuis 2018. Mais ne se sent pas experte et ne veut pas se situer dans la perfection. Certains élèves en situation de handicap peuvent la mettre face à sa « propre incompétence ». Désir: L'enseignement au CP lui a été imposé pendant 8 ans mais c'est 4 dernières années, il s'agit d'un choix. Cependant, elle exprime une certaine fatigue et une envie de changement de niveau. Elle tente de se renouveler chaque année pour éviter la lassitude en étude graphémique. Rencontre : L'étude graphémique est une entrée récente (programme 2018) mais Caroline n'y voit pas vraiment de différence avec l'entrée phonémique au niveau des élèves. Cela lui permet simplement plus de lien entre l'écrit et la lecture qu'elle scindait plus auparavant.

Rapport aux savoirs	Entre…	1	2	3	4	ET…	Axes en tension
Etude graphémique	Distance			X X O		Proximité	Axe de l'expertise
	Répulsion			X O	X	Attirance	Axe du désir
	Nouveauté		X	O	X	Ancienneté	Axe de la rencontre

X autopositionnement
X positionnement après analyse du questionnaire exploratoire
O positionnement après analyse de l'entretien ante

Rapport à l'épreuve	Expérience : Elle se sent familière de l'étude graphémique grâce à son expérience qui lui permet d'éviter les pièges et de rebondir quand c'est nécessaire malgré le fait que cette entrée soit une nouveauté des programmes de 2018. Contingence : Elle tente beaucoup de choses tout en restant au plus près des besoins de ses élèves : ateliers, jeux, approche plus classique, individualisation. La nouveauté et le changement l'attire. Elle fait beaucoup d'essais, de tentatives. Affect : Elle s'est retrouvée « bloquée » sur le niveau CP pendant 8 ans. Elle exprime qu'elle n'est pas plus en souffrance mais elle a pu l'être au cours de l'année. Elle parle de « prix » à payer. Le manque de motivation de ses élèves l'a mis en souffrance mais l'évolution récente de la classe lui a permis de se rapprocher du plaisir.

Rapport à l'épreuve	Entre…	1	2	3	4	ET…	Axes en tension
Etude graphémique	Etrangeté				X X O	Familiarité	Axe de l'expérience
	Inhibition			X X	O	Excitation	Axe de la contingence
	Souffrance			X O	X	Plaisir	Axe de l'affect

X autopositionnement
X positionnement après analyse du questionnaire exploratoire
O positionnement après analyse de l'entretien ante

Rapport à l'institution	Assujettissement: En début de carrière, elle trouvait les programmes de maternelle « pas assez précis » et faisait à la « one again ». Elle se dit soumise car elle applique les préconisations officielles mais ne veut surtout pas être attachée, reliée ou incluse à son institution. Elle n'a pas le choix que de tolérer l'institution. Elle est donc dans une ambivalence forcée. Confort : Elle ne se sent pas du tout protéger par son institution qu'elle qualifie de juge qui impose, qui n'aide pas et ne forme pas. Reconnaissance : Elle ne souhaite pas appartenir à son institution. Elle ne veut pas « les voir » pour « mieux se porter ». Elle s'exclut physiquement dans son discours.

	Entre...	1	2	3	4	ET...	Axes en tension
Rapport à l'institution	Soumission		X X	X O		Emancipation	Axe de l'assujettissement
	Risque	X X O				Sécurité	Axe du confort
	Exclusion	X O	X			Inclusion	Axe de la reconnaissance

X autopositionnement
X positionnement après analyse du questionnaire exploratoire
O positionnement après analyse de l'entretien ante

Rapport au handicap	Désir : Elle est toujours partante pour accueillir un élève en situation de handicap. Cependant elle précise bien qu'elle ne souhaite pas travailler uniquement avec ce public. « j'ai jamais rechigné à prendre les enfants d'ULIS ». Elle exprime de l'affect en parlant de « relation différente ». Didactique : Elle dit « ne pas faire de miracle » et que ce n'est pas toujours simple. L'objectif premier est la socialisation dans le groupe, puis viennent les apprentissages adaptés en fonction des compétences et capacités des élèves. Elle peut même individualiser et travailler en décroché. Elle veut « faire au mieux ». Les élèves bénéficiant de l'ULIS ont deux classes, ils appartiennent à deux groupes. Expertise : Les élèves en situation de handicap peuvent être « déstabilisants ». Ils mettent l'enseignant face à sa « propre incompétence ». Elle dit ne rien y connaître car elle n'est pas formée. Elle a fait des recherches personnelles mais sur des troubles spécifiques, non liés à l'ULIS. Expérience : Elle inclut depuis 8 ans un ou deux élèves au sein de sa classe. Elle se dit familière du handicap au niveau professionnel entre les inclusions, les élèves en attente d'orientation et les élèves avec un dossier MDPH en classe ordinaire.

	Entre...	1	2	3	4	ET...	Axes en tension
Rapport au handicap mental (d'élèves d'ULIS avec TFC)	Répulsion			X X O		Attirance	Axe du désir
	Exclusion			X X	O	Incorporation	Axe du didactique
	Distance	X O	X			Proximité	Axe de l'expertise
	Etranger			X	X O	Familier	Axe de l'expérience

X autopositionnement
X autopositionnement lors du questionnaire exploratoire
O positionnement après analyse de l'entretien ante

Tensions et contradictions remarquées :

- Elle a choisi le métier d'enseignante pour faire du social mais trouve qu'il y a beaucoup de social dans le métier aujourd'hui.
- Ambivalence dans son rapport à l'institution : s'y soumet mais ne veut pas y appartenir.
- Elle incorpore fortement les élèves en situation de handicap, se dit familière du handicap du côté de l'épreuve mais dit ne rien y connaitre du côté du savoir.
- Elle ne veut pas reconnaitre ses qualités, remise en question permanente de ses capacités, ses compétences.
- Elle se situe dans la nouveauté avec l'étude graphémique mais exprime qu'elle n'y voit aucune différence avec l'entrée phonémique pour les élèves.
- Elle met beaucoup en avant l'envie de changement, de nouveauté mais ne se situe pas dans l'excitation sur l'axe de la contingence.
- Elle met en avant une adaptation importante aux besoins des élèves mais note des « moments de flottements ».

ANNEXE 10 : Verbatim analysé de l'entretien d'accès au déjà-là de Claire

ENTRETIEN ANTE D'ACCES AU DEJA-LA DE CLAIRE : 18/03/22

00:00:01 Chercheur : Alors donc je suis là pour euh, dans le cadre de, de mon mémoire et donc de ma recherche sur l'inclusion d'élèves en situation de handicap en étude graphémique au CP. Donc du coup l'entretien va se dérouler en quatre temps. Donc dans un premier temps, il y aura une phase où je vais te demander de te présenter, ensuite on parlera d'étude graphémique au CP, ensuite d'inclusion d'élève en ULIS au CP, d'élève d'ULIS au CP et enfin de t'auto-positionner sur les outils que j'ai apportés et que je te présenterai.

00:00:23 Claire : D'accord !

00:00:24 C. : Voilà ! Donc ben est-ce que tu peux te présenter déjà, pour commencer ?

[Rires collectifs]

00:00:29 Claire : Alors je m'appelle Claire X, euh j'enseigne depuis maintenant un peu plus de 15 ans, euh ouais c'est ça. J'ai pas bien calculé mais ça doit être à peu près ça ! [Rires] Euh donc beaucoup d'années de CP. J'ai commencé en étant ZILienne à l'époque. Donc ça m'a permis un petit peu de voir plein de choses. Euh dont aussi de l'ULIS aussi. D'ailleurs où c'était un peu diff, enfin c'était CLIS à l'époque. Euh… ensuite bah je fais essentiellement CP et un petit peu de CE1 mais beaucoup, beaucoup de CP. Donc voilà, je suis à Fenez depuis de plusieurs années aussi, où on travaille pas mal en équipe donc voilà, j'y suis bien ! Et donc j'ai toujours connu une école avec euh des inclusions… Voilà

00:01:11 C. : OK donc du coup en nombre d'années sur le CP donc ça ferait, ça représenterait sur tes quinze ans à peu près…

00:01:15 Claire : Oh la vache, euh j'ai fait deux années de ZILienne, une année de, on va dire allez 12, 13 [Rires] Ouais !

00:01:24 C. : Et donc qu'est-ce qui t'a, alors je sais que tu m'as déjà un peu répondu dans le questionnaire exploratoire mais du coup j'aimerai bien que tu détailles. Qu'est-ce qui t'a poussé à devenir enseignante ?

00:01:30 Claire : Euh… Alors je savais que je voulais, enfin l'enseignement c'était ce que je voulais faire. Ma mère est enseignante donc j'ai beaucoup baigné dedans. J'avais déjà une, pas mal d'images de ce que c'était. Euh après j'ai hésité beaucoup donc euh voilà, entre un cursus de, de soit prof dans le secondaire ou dans ce cas j'ai fait de la bio, ou soit dans l'élémentaire euh où j'ai fait des colos etcetera et finalement mon choix s'est porté sur le primaire surtout parce que je ne me voyais pas cantonner à une seule matière en fait. Ça me plaisait bien d'avoir cette liberté qu'on a de faire nos journées comme on l'entend. Donc voilà mais euh j'ai toujours su que je voulais faire ça et voilà. J'ai juste dû décider entre des grands ou des petits [Rires]

00:02:07 C. : C'est ça que j'allais te dire, donc pourquoi plus en élémentaire qu'en maternelle, par exemple ?

00:02:10 Claire : Euh, alors parce que ça s'est présenté aussi un peu comme ça, c'est-à-dire que dans tout ce que j'ai fait, j'ai essentiellement fait de l'élémentaire. Que quand il a fallu faire à l'époque le mouvement bah on n'avait pas grand, grand choix sur ce qu'on pouvait choisir [Rires] et que donc voilà je me suis retrouvée à Fenez, que bah dans les postes disponibles au début c'était surtout ça et puis bah une fois que je m'y suis installée, que je me suis sentie bien et que voilà. Euh j'ai pas forcément, alors pour avoir fait des, par contre j'ai fait des remplacements longs en CM2, voilà c'est la pré-adolescente, ça c'est un âge qui me plait moins. Il y a d'autres avantages que je vais trouver, enfin inversement il y avait des échanges et de débats que je peux pas forcément avoir avec mes CP,

ENTRETIEN ANTE D'ACCES AU DEJA-LA DE CLAIRE : 18/03/22

un second degré qu'il ne capte pas forcément non plus [Rires] mais sinon voilà j'aime bien cet âge-là où ils sont tout le temps dans la joie de découvrir des choses enfin voilà. C'est un âge où la curiosité, elle est énorme, et euh t'as l'impression de les nourrir à foison, qui qu'il ne demande que ça et qu'ils aiment ça. Donc j'aime bien cette tranche d'âge pour ça.

00:03:05 C. : D'accord, et donc du coup t'as jamais pensé à changer un peu de niveau pour voir un peu autre chose…

00:03:08 Claire : Alors on a fait du coup voilà j'ai fait du CE1 après cycle 3 comme ça me plait moins je vais pas forcément essayer et en plus dans ces dernières années-là, j'ai eu 2 enfants qui sont encore en bas âge donc c'est pas forcément la période où je me sens le plus, plus tard ouais surement parce qu'au bout d'un moment je vais tourner en rond et euh, et du coup je pense que j'aurais besoin de faire autre chose mais là tout de suite actuellement je suis dans un confort qui me convient pour ma situation personnelle. Donc voilà !

00:03:32 C. : Bien sûr ! Et donc comment tu conçois le métier d'enseignant aujourd'hui par rapport à ce que t'as pu, au début de carrière, enfin voilà comment tu conçois ton métier ?

00:03:39 Claire : Alors je le conçois pas forcément différemment. Je dis, c'est juste que tu t'adaptes à chaque fois en fait. C'est plus ça ! C'est, puis c'est une adaptation perpétuelle que ce que t'as pensé il y a 2 ans finalement tu vas trouver ça nul 2 ans après, et que, ou pas d'ailleurs ! En tous cas t'as toujours envie de changer ce que t'as fait. Donc voilà, c'est, c'est pas que je le conçois différemment, pour moi, t'enseignes, tu leur apportes du contenu pédagogique mais d'autres choses aussi d'ailleurs, c'est pas que pédagogique je trouve ! Mais après voilà tu t'adaptes à eux, puis une année ne ressemble pas à une autre donc euh, selon ton profil de classe ça sera jamais pareil et que c'est voilà une adaptation permanente mais c'est ce qui me plait aussi, c'est pas statique et euh je pense que j'aurais du mal à faire un métier où on fait tout le temps la même chose. C'est ce qui voilà !

00:04:19 C. : Ok, et comment tu conçois l'élève à former et donc l'élève de CP à former ?

00:04:24 Claire : Euh… comme un enfant qui a déjà des acquis et qu'en a besoin de nouveaux et qui va évoluer d'un point A à un point B et que voilà, mais lui tout seul et t'en as qui vont évoluer à la même vitesse et d'autre pas et, mais voilà c'est un enfant qui arrive avec des bagages parfois personnels aussi d'ailleurs et ça, ça a beaucoup d'impacts sur ce que tu vas pouvoir leur apporter ou pas, et voilà c'est juste que, tu le prends avec ce qu'il a et tu l'emmènes là où tu peux. Enfin t'espères ! [Rires]

00:04:54 C. : Et je note que tu dis beaucoup enfant plutôt qu'élève alors est-ce qu'il y a quelque chose à expliquer ou pas par rapport à ça ?

00:04:59 Claire : Huuuum, du tout ouais non ouais je fais pas attention [Rires].

00:05:03 C. : Ok, donc on va passer à l'étude graphémique maintenant au CP. Donc j'aimerais bien que bah tu me parles dans un premier temps de tes habitudes, de ton fonctionnement. Et puis ben également, de comment tu conçois ce cette cette matière ? Quelles sont tes intentions lorsque tu transmets, enfin voilà…

00:05:19 Claire : Ok, alors sachant que c'est assez, enfin on a longtemps baigné dans la phonologie avec l'étude des sons, euh, que du coup euh, donc nous on fonctionnait avec Pilotis, pendant longtemps. Qui dit budget, c'est cette année seulement qu'on a eu la nouvelle mouture en entrée graphémique, donc on avait déjà réadapté avant en, par rapport à ce qu'on nous demandé, donc de s'adapter à rentrer par les graphèmes et non plus par les phonèmes, en pre… euh avec l'ancien. On

ENTRETIEN ANTE D'ACCES AU DEJA-LA DE CLAIRE : 18/03/22

s'était à peu près adapté dessus. Euh après comment je le conçois, bah euh [Rires] rien de particulier c'est euh voilà, c'est, on part d'une lettre en général, sachant qu'on commence par celles qu'ils connaissent. Et à partir de cette lettre bah finalement on arrive tout de suite au son. Euh, bien pour moi l'entrée graphémique entre guillemets c'est, c'est très lié à l'entrée phonémique. La seule différence c'est que au lieu, c'est que du coup on va partir par quelque chose on va dire de plus courant que quand on faisait l'entrée phonémique. Pour moi c'est la seule différence qu'y a, c'est-à-dire qu'on va d'abord balayer tout ce qui est le plus courant et ensuite on verra plus les exceptions comme je te dis n'importe quoi, le ER qu'on voyait beaucoup plus tôt avant et qu'on voit beaucoup plus tard maintenant. Mais après réellement en présentation de séance, euh on est très rapidement à la fois et dans le graphème et dans le phonème. Donc voilà ma seule, pour moi la seule différence réelle pra, dans cas pratique qu'il y a, c'est que ma programmation a changé. Voilà !

00:06:44 C. : D'accord donc dans tes habitudes c'est vraiment…

00:06:46 Claire : Dans mes habitudes… euh. Alors on a, en fait on a changé l'ordre des choses on va dire, parce que euh identifier un graphème parmi d'autres qui lui ressemblent, on le faisait déjà. Euh c'est juste que là, on va peut-être le faire un petit peu plus tôt que les petits jeux de phonologie, on va commencer par ça. Euh dans la présentation on va faire attention à dire bah quelle est la nouvelle lettre que vous repérez. Enfin voilà mais très rapidement on va dire quel son elle fait et puis ils sont déjà dans la phonologie en grande section de toute façon. Euh donc ça, voilà, concrètement ce qui a vraiment changé c'est la programmation, peut-être l'ordre des choses, d'essayer vraiment de se concentrer effectivement plus sur la lettre mais après dans ce qu'on faisait déjà on retrouve véritablement les mêmes types d'exercices, enfin voilà !

00:07:33 C. : OK, très bien ! Alors maintenant j'aimerai bien qu'on parle un peu d'inclusion donc des élèves d'ULIS, donc plus particulièrement en CP. Donc est-ce que tu peux me dire quelle expérience tu as, vu que du coup tu m'as dit que t'as toujours été avec des élèves d'ULIS.

00:07:44 Claire : Ouais, euh je, les inclusions donc on est nombreux donc on n'a pas forcément des inclusions CP tous les ans mais j'en ai eu plusieurs, avec des handicaps divers et variés, c'est-à-dire vraiment une échelle très grande. Et à l'inverse j'ai eu des élèves de CP qu'on a durant l'année que je les avais orienter en ULIS donc ce qui correspond à peu près à, enfin voilà forcément tu fais différemment avec eux. Euh… du coup j'ai des voilà, j'ai eu des inclusions dites compliquées parce que compliqué de trouver comment on peut les inclure dans la classe où du coup c'était des temps restreints, et inversement là par exemple dans mes deux élèves de cette année j'en ai un qui pourrait faire quasiment du cent pour cent avec nous. Donc voilà c'est, c'est très… Sur tous les élèves d'ULIS que j'ai pu avoir, voilà y'a eu, on va dire que chaque enfant a eu sa particularité selon sa pathologie ou son cheminement et cetera donc euh, faudrait que j'entre dans le détail pour chaque enfant après [Rires].

00:08:35 C. : Et donc comment tu conçois de manière générale l'inclusion d'un élève, enfin comment tu le perçois ?

00 :08 :39 Claire : Alors déjà, qu'il se sente bien dans la classe c'est à dire que quand il vienne qu'il ne se sente pas un étranger par rapport aux autres élèves. Euh, pour moi c'est le point le plus important. C'est-à-dire voilà l'inclusion ça passe par le fait que lui se sente bien et que les autres le perçoivent bien aussi, c'est à dire que les autres ne le perçoivent pas non plus comme un étranger si, même si lui il s'y sent bien. Donc euh ça c'est le premier gros travail c'est à dire que quand, quand on parle d'un élève de la classe que les autres ben, ils le considèrent comme un élève de notre classe et pas d'une autre classe alors c'est plus facile quand c'est un élève qui est fréquemment là, on ne va

ENTRETIEN ANTE D'ACCES AU DEJA-LA DE CLAIRE : 18/03/22

pas se mentir. Euh et ensuite quand voilà, on développe des réflexes d'empathie, de, de voilà de comportements entre eux qui fait, où j'ai pas forcément besoin d'intervenir ou expliquer les choses et ça se fait naturellement ça c'est la première étape, après dans une deuxième étape bah d'essayer de lui faire, enfin de l'inclure un maximum dans les apprentissages qu'on a, et ça c'est plus dur par contre, parce que ouais selon, enfin c'est ce que je te disais c'est voilà, quand on a élève avec des pathologies lourdes où c'est très compliqué juste déjà socialement parlant, forcément entrée avec un, un recul assez énorme, un décalage assez énorme sur les apprentissages, quand il arrive, on parlait de bagages tout à l'heure, c'est le cas, voilà là c'est plus dur et là c'est plus difficile voilà de le mettre un maximum avec nous et de, dans les apprentissages, je parle pas dans le groupe mais dans les apprentissages donc voilà ! Premier temps c'est dans le groupe, sans parler du tout de, d'apprentissages, et dans un deuxième temps dans les apprentissages mais là je trouve ça plus difficile.

00:10:05 C. : Et donc du coup quand tu accueilles en étude graphémique tu, comment tu t'y prends ? Comment ça, ça prend quelle forme ? Est-ce que tu différencies énormément enfin…

00:10:13 Claire : Alors c'est, en général, c'est un élève avec lequel je vais beaucoup plus intervenir moi pour voir ce qu'il a compris ou pas, ou du coup je vais regarder voilà discrètement ce qu'il sait faire ou pas. Il y a aussi un élève tuteur qui est à côté. Ou du coup finalement voilà sans que j'intervienne plus que ça il est à côté d'une élève qui est capable assez discrètement de le ré aiguiller ou voilà ! Donc euh parce que je te cache pas sur toutes les inclusions que j'ai eu, euh j'ai dû peut-être en avoir que deux qui pouvaient faire, voilà, tout ce qui est lecture avec nous. Et là pour, en tout cas, pour mon élève de cette année, c'est un élève qui est rentré dans la lecture donc euh, dans le code en tous cas complétement, la compréhension c'est autre chose, c'est, c'est pas, c'est un autre point. Mais comme il est rentré pleinement dans le code en fait, c'est, finalement voilà à part contrôler qu'une consigne a bien été comprise ou de reprendre certains points avec lui, j'ai pas grand-chose à faire d'autre, parce que c'est un élève qui est capable de le faire et qui, qui, qui est bien rentré dedans.

00:11:09 C. : D'accord, Ok ! Alors je vais te présenter les outils que j'ai apportés donc pour t'auto-po, t'auto-positionner [Rires] pardon ! Donc du coup il y a 4 tableaux. Donc du coup enfin, on les fait dans l'ordre que tu veux peu importe. T'en as un, c'est un premier sur ton rapport au savoir en étude graphémique, le rapport à l'épreuve pendant que tu fais une séance d'étude graphémique, il y aura le rapport à l'institution et le rapport au handicap donc que t'as déjà rempli dans le questionnaire exploratoire mais que du coup j'aimerai qu'on discute ensemble.

00:11:35 Claire : Ok, d'accord ! Ça marche !

00:11:36 C. : A chaque fois que tu te positionneras entre 1 et 4, j'aimerais que tu me dises pourquoi si c'est possible

00:11:39 Claire : D'accord !

00:11:39 C. : Voilà et donc moi je vais te, t'expliquer un peu les axes au fur et à mesure. Donc, alors du coup le premier axe, ben comme tu veux, on commence par celui que tu veux.

00:11:47 Claire : Oui n'importe !

00:11:48 C. : Donc le rapport au savoir en étude graphémique, donc sur l'axe de l'expertise j'aimerai que tu me dises si tu te sens distante ou proche de cette matière donc par rapport à ton expérience à tout ça, comment tu ressens cette matière par rapport à ton expertise ? Est-ce que tu te sens experte ou non ?

ENTRETIEN ANTE D'ACCES AU DEJA-LA DE CLAIRE : 18/03/22

00:12:00 Claire : Alors je me sens pas experte dans le sens où euh avec les événements ont fait que on devait avoir pas mal de formations sur cette étude graphémique, cette entrée graphémique qu'on n'a jamais eu [Rires] donc ça a été de l'auto formation avec mes collègues [Rires] sur voilà, justement c'est, c'est ce que je te disais tout à l'heure quand finalement je vois pas, enfin pour moi c'est pas très éloigné. C'est, c'est plus un choix stratégique de par ce qu'on va faire dans un certain ordre pour moi et du coup voilà, y'a même encore des questionnements donc non je ne me sens pas experte ! Après je me sens pas mal à l'aise aussi parce que, parce que finalement on retrouve quand même des choses dans lesquelles j'étais très habituée et que ben ils progressent bien et que voilà du coup je, je, je, je, je suis au milieu ! Voilà on va dire vers, autour du 3

00:12:40 C. : Je te laisse mettre les croix du coup s'il te plait

00:12:44 Claire : On va faire un petit 3 bas ! [Rires]

00:12:45 C. : Mais c'est fait exprès qu'il n'y ait pas de milieu !

00:12:46 Claire : D'accord [Rires]

00:12:48 C. : Donc du coup dans, sur l'axe du désir, est-ce que c'est plutôt une matière qui t'attire ou une matière qui te, qui te « répulse », enfin voilà quoi…

00:12:54 Claire : Non, j'aime bien. Euh je, je dirai pas j'adore parce qu'y a des matières qui me… Non ça va, ça ne me « répulse » pas du tout !

00:12:59 C. : Ok, et donc sur l'axe de la rencontre, donc là c'est par rapport à toi, ta rencontre avec l'enseignement de l'étude graphémique. Est-ce que tu te sens plutôt dans une ancienneté de pratique, dans une nouveauté ?

00:13:09 Claire : Alors non, non, enfin pour le coup c'est ancien dans le sens où j'ai du CP depuis longtemps, après le terme graphémique qui est tout nouveau de récemment, euh donc on va mettre aussi 3 parce que voilà

00:13:22 C. : Ok, donc sur ton rapport à l'épreuve maintenant donc pendant que tu es en séance et que tu mènes une séance avec tes élèves. Sur l'axe de l'expérience, est-ce que tu es plutôt dans l'étrangeté ou dans la familiarité donc ça c'est dû à ton expérience.

00:13:31 Claire : Non là pour le coup ça va… (elle coche le 4 sur le papier) Non là !

00:13:34 C. : Donc du coup je veux bien par contre que tu expliques parce que du coup après je vais avoir… [Rires]

00:13:36 Claire : Oui, pardon ! Ça s'entend ! Donc, non, bah non, ça, ça fait, ça fait des années que on fait de l'étude du code après qu'on parle de phonémique ou graphémique, l'étude du code, oui, non ça, j'en fais depuis longtemps donc, non, là-dessus j'y suis familière.

00:13:50 C. : Ok, donc sur l'axe de la contingence donc du coup ça sera entre l'inhibition qui pourrait être anxiogène ou l'excitation euphorique quand tu réalises l'activité.

00:13:58 Claire : Ah non alors on ne va pas aller jusqu'à de… [Rires]

00:14:01 C. : Non mais voilà c'est les termes utilisés. Après je te laisse justifier.

00:14:03 Claire : [Rires] D'accord ! Non y'a pas de soucis ! Non, c'est un peu comme l'histoire de enfin si je reprends par rapport à l'axe du désir sur ton rapport au savoir d'avant, c'est pareil c'est voilà c'est quelque chose qui me, que j'aime bien faire. Je trouve que l'avantage, c'est qu'il y a

ENTRETIEN ANTE D'ACCES AU DEJA-LA DE CLAIRE : 18/03/22

plusieurs petites manipulations courtes à faire dessus ou plusieurs jeux aussi à faire dessus, c'est quelque chose, voilà, c'est une matière où beaucoup de choses peuvent être faites dessus, donc j'aime bien euh…

00:14:23 C. : Et aussi par rapport aussi tu sais à l'appréhension, s'il y a des, des imprévus qui arrivent, des choses comme ça, comment tu te positionnes, enfin y'a ça aussi qui entre dedans…

00:14:31 Claire : Alors, un imprévu en général. Non enfin pour moi y'a pas vraiment d'imprévu là-dedans ! Parce que c'est euh : ils connaissent pas la lettre, bah tu leur donnes. Euh, ils se trompent de son, bah tu leur donnes aussi. Enfin pour moi, non, il y a pas, il y a pas d'imprévu, enfin voilà ! C'est, c'est pas non plus, je, je mettrai ça parce que ce que je te disais c'est pas non plus un truc où je vais être à m'éclater complètement, ou voilà parce que c'est assez répétitif finalement par contre mais voilà non, pas d'imprévu, pas de risque.

00:15:00 C. : OK, et donc sur l'axe de l'affect, donc est-ce que tu te sens lorsque tu es en étude graphémique, plutôt dans une, un moment de plaisir ou plutôt dans un moment de souffrance au sein de la classe enfin bon quand tu transmets en fait, est-ce que c'est…

00:15:09 Claire : Alors pour le coup, non. Ça c'est plutôt plaisant parce que c'est quelque chose où je trouve t'avances forcément. Voilà y'a pas… en mathématiques je trouve, va y'avoir des moments de résistance où tu sais pas pourquoi ça fait pas sens et c'est pas quelque chose que euh, dans le code en général c'est je connais, je connais pas et puis si je connais pas je vais finir par connaître. Donc y'a pas voilà ! Donc non c'est voilà !

00:15:27 C. : Ok, donc du coup donc là c'est dans ton rapport à l'institution donc à l'Education Nationale en général et à la hiérarchie du coup, donc du coup sur l'axe de l'assujettissement est-ce que tu te sens plutôt soumise donc aux programmes à tout ça, ou est-ce que tu t'en émancipes plutôt par rapport à la matière également comment tu, tu pourrais te positionner ?

00:15:46 Claire : Alors, on est plus axé sur les programmes cette année, enfin c'est ce que, enfin voilà c'est ce que je te disais, c'est que là, on a fait en sorte de prendre un manuel qui correspond aux nouvelles, aux, aux nouvelles directives tout ça alors que finalement on aurait pu très bien le faire avec autre chose, que même là on c'est posé la question de changer, enfin on s'est posé la question de changer même intervertir 2 sons qui nous arrangent pas forcément parce que je trouve ça dommage de, comme le livre est fait pour que tout soit entièrement déchiffrable quand tu sautes une page ça change la donne. Donc on est quand même plutôt soumis je trouve. Après euh l'expérience fait que je pense que contrairement à quelqu'un qui va débuter qui va prendre un livre du maître, qui va se dire, alors je l'ai étudié le livre du maître pour v…, pour mieux comprendre et cibler ce qu'ils entendaient par entrée graphémique, c'est là aussi où ça m'a conforté dans l'idée que j'y voyais pas une grande différence avec ce que je faisais avant. Euh donc il y a une émancipation mais je trouve qui est légère parce que on est quand même très, enfin voilà on suit, on suit quand même les directives par, par rapport à ce qu'on nous dit, on a pris des outils qui vont avec donc je mettrai pas complètement soumis parce que on a un fil… l'expérience fait que je pense qu'on fait des choses peut-être différemment de quelqu'un qui débute, mais on est plus quand même à suivre

00:16:54 C. : Alors je je je coupe juste parce que tu dis beaucoup « on » donc du coup est-ce que tu peux préciser aussi…

00:16:57 Claire : Ah parce qu'on travaille ouais non mais ouais je suis oui, en fait je dis « on », notamment je travaille avec une de mes collègues de CP et on fait tout ensemble, enfin quand on

ENTRETIEN ANTE D'ACCES AU DEJA-LA DE CLAIRE : 18/03/22

prépare c'est jamais seule, c'est toujours à deux et tout est réfléchi à deux donc c'est pour ça que je dis « on » voilà ! [Rires]

00:17:10 C. : D'accord oui ! Ok, donc du coup sur l'axe du confort par rapport à l'institution est-ce que tu te sens en sécurité dans ton institution ou plutôt pas en sé… enfin c'est marqué « risque » mais on

00:17:20 Claire : Par rapport à ce que je fais en classe ?

00:17:21 C. : Par rapport à ce que l'institution, enfin par rapport à ton statut de fonctionnaire, par exemple, par rapport enfin, est-ce que l'institution te, te, tu te sens plutôt en sécurité dans cette institution Education Nationale ou moins en sécurité parce que là c'est marqué risque mais c'est pas forcément…

00:17:35 Claire : Ouais mais quand tu dis ça, c'est par rapport vraiment au programme, par rapport à ce qu'on attend nous ?

00:17:38 C. : A ton métier en général aussi enfin voilà, comment tu te sens.

00:17:40 Claire : (interjection exclamative) C'est super large comme… [Rires]

00:17:42 C. : Oui, oui c'est un axe très, enfin oui l'institution en fait c'est quand même très large donc ça dépend si tu vas te focaliser sur l'institution donc Education Nationale en général, soit sur la hiérarchie ou alors sur les programmes donc voilà dans ce cas-là en fonction de ta pos, de ton positionnement, dis-moi par rapport à quoi tu te positionnes dans ce cas-là si tu veux.

00:17:56 Claire : Ben en fait c'est je sais pas trop comment positionner parce que je me sens plutôt en sécurité c'est pas le souci, on a une liberté quand même propre, enfin je veux dire on n'a pas, c'est rare quand on a quelqu'un qui vienne dans nos classes voir ce qu'on fait donc, c'est très sécurisant pour de vrai enfin voilà on fait un petit peu ce qu'on veut, le contrôle est très léger on va pas se mentir. Inversement euh justement c'est ce que je te disais, je suis plutôt aussi ce qu'on attend de nous, on va pas partir non plus dans des trucs, je vais pas me lancer, je te dis n'importe quoi sur faire, enfin quelque chose qui correspond pas du tout à la tranche d'âge de mes élèves par exemple parce que c'est quelque chose qui me plaît et que j'ai envie de le faire enfin, je dis n'importe quoi mais, inversement je, je trouve que l'institution en retour euh, euh n'a pas une réelle, euh non c'est pas qu'elle a pas une réelle connaissance de ce, de ce qui, comment ça se passe exactement c'est à dire que y a des faux, voilà c'est, c'est pas, y'a pas de franchise sur réellement notre quotidien c'est ce qui me gêne alors du coup je sais pas trop, c'est pas une histoire de sécurité ou de, c'est juste que euh je peux pas dire que je me sens pleinement en sécurité dans le sens où j'ai pas le retour de ma hiérarchie qui me montre que euh, qui admet que effectivement bah non aux évaluations nationales, ça on n'arrive pas à ça parce que ou que les inclusions bah non c'est pas facile pour de vrai parce que, pour avoir eu une animation sur l'inclusion où on est tombé sur une dame qui nous disait ah bah il faut tout incl, on inclut tout le monde et on peut inclure tout le monde et tout à 100% et quand on lui explique que la réalité du terrain c'est que non, on a des élèves qui sont au profil IME lourd en ULIS chez nous en tout cas, c'est pas toutes les ULIS pareil, mais chez nous c'est comme ça, euh bah non en fait c'est pas si simple et que on aimerait entendre de manière claire, précise, forte que effectivement non c'est pas simple, que ils arrivent tous justement avec des bagages, c'est, plus que différents et que on a des problématiques qui font que non on n'amènera pas certains élèves là où on espère les emmener. Et en fait je sais que dans un petit coin de leur tête ils en ont conscience mais que c'est pas politiquement correct de le dire et que ça, ça m'embête !

ENTRETIEN ANTE D'ACCES AU DEJA-LA DE CLAIRE : 18/03/22

[Rires] Donc du coup je sais pas trop comment je te le mets… je te le mets là [Rires] Mais comme t'as mon oral, tu comprends ce que je veux dire, voilà !

00:20:08 C. : Ok, et donc sur l'axe de la reconnaissance, est-ce que tu te sens donc inclus, intégrée par ta hiér, enfin par ta, ton institution ou plutôt exclue, marginalisée par rapport à ton institution ?

00:20:18 Claire : Alors je me sens pas exclue non plus mais c'est ce que je te disais, c'est à dire que c'est pas dans la franchise pour moi, donc du coup voilà je te le mets là aussi. C'est ce qui me manque c'est à dire que en tout petit groupe mais même des fois dans les moments impartis, on va avoir des petites phrases de conseillers pédagogiques qui nous disent, bah oui là je comprends ou machin, mais finalement dès qu'on se retrouve sur devoir rendre des résultats ou ce genre de choses ou, ou même encore plus haut que nous parce que là je parle au sein de la circonscription mais si je vais au niveau national tout court, non c'est pas, y a pas, y a pas de réalité, quand on dit que un enf, enfin voilà pour diverses raisons c'est à dire que quand on dit que le problème de langue, c'est un gros problème pour nous en REP en tout cas pour tout ce qui est apprentissage justement de lecture et du français, c'est-à-dire apprendre le, là t'es sur l'entrée graphémique mais apprendre le code dans l'ensemble on arrive à peu près à part cas rare tout le monde, tous les élèves rentrent dans le code mais ça veut pas dire qu'ils deviennent des lecteurs, loin de là, parce que après c'est le lexique qui va porte, poser soucis mais, et que tout ça voilà, bah on ne le dit jamais clairement, on va pas dire à la télé que là c'est difficile pas parce que on n'a pas bien fait nos, enfin que parce que voilà y'a trop de familles où ça parle pas français, parce que il y a des enfants qui sont perdus, qu'ont d'autres problématiques ou que pour diverses raisons en fait, y'a même pas enfin voilà il peut y en avoir pleins des raisons mais j'aimerai bien des fois que l'on dise que c'est pas que l'école quoi !

00:21:31 C. : OK, et donc du coup sur le dernier axe, enfin le dernier rapport c'est le rapport au handicap donc mental des élèves avec troubles des fonctions cognitives, donc celui-là t'as déjà un peu répondu mais voir si tu te positionnes toujours pareil et puis que tu m'expliques aussi comment tu te positionnes. Donc sur l'axe du désir, c'est entre l'attirance, donc l'envie de travailler à 100% avec des élèves avec un trouble ou alors la répulsion pas du tout envie de travailler avec un enfant avec un handicap.

00:21:53 Claire : Alors y'a pas du tout de répulsion puisque je t'ai dit, on l'a toujours fait. Euh je mettrais pas de l'attirance à 100% parce que je trouve ça difficile en fait, et notamment parce que, alors je pense que si, enfin j'en sais rien parce que je l'ai jamais fait, mais si demain j'avais une classe où on me dise c'est que des malvoyants, bah finalement je trouverais pas ça forcément difficile parce que je pars du principe que leur seule problématique, c'est de pas voir et que j'adapte les outils et que voilà, mais si on rentre, si on commence à entrer dans le handicap mental et ce qui nous est plus le cas ici, où voilà c'est des troubles, vraiment c'est différent. En fait, c'est tellement la, la variété et les, enfin voilà les marches sont immenses d'un élève à l'autre, euh c'est très compliqué je trouve des fois en fait, de savoir comment travailler avec ces enfants-là. Et quand on en a un seul ou un groupe, où on va dire ils sont tous pareil, je trouve ça plus facile mais voilà quand c'est aussi varié je trouve ça, en fait le, la difficulté fait que je suis pas attirée dans le 4 mais que je suis dans le 3. Parce que je trouve ça dur.

00:22:51 C. : Ok, donc sur l'axe du didactique donc là, c'est la façon dont l'enfant est accueilli dans ta classe, est-ce qu'il est très incorporé ou alors il y a une exclusion dans le sens, alors 1 c'est complétement exclu, je ne veux pas, 4 c'est euh je mets tout en place pour que ça arrive et puis bah entre deux voilà, il peut y avoir aussi des difficultés comme tu disais enfin voilà ! Comment tu…

ENTRETIEN ANTE D'ACCES AU DEJA-LA DE CLAIRE : 18/03/22

00:23:11 Claire : Alors je vais pas mettre 4 non plus, je vais mettre 3. Parce que euh je pense que je peux faire mieux c'est clair, c'est sur et certain. Et que souvent, en fait le fait d'avoir d'autres élèves avec d'autres profils dans ma propre classe fait que c'est on va dire c'est un, on va dire c'est très facile de se dire OK, comme il est en ULIS, bon bah voilà, j'ai déjà lui à m'occuper, là j'ai vu avec ma collègue d'ULIS on va l'inclure là-dedans et on va pas forcément essayer plus difficile parce que voilà, on, c'est plus confortable tout simplement donc que c'est, oui c'est incorporé, on essaie de, enfin, c'est ce que je te disais, c'est je trouve ça important qu'il sente bien, après c'est quand on rentre dans les apprentissages. Après sur cet axe là, je pense que je pourrais faire plus mais que voilà c'est pareil c'est euh, je trouve ça plus dur et du coup peut-être que voilà je, il me manque des trucs pour y arriver mieux ou voilà ça, je, je le fais pas complètement bien je pense, sur la notion d'apprentissage en tout cas.

00:24:10 C. : Ok, d'accord donc sur l'axe de l'expertise donc là c'est ta connaissance de, du ou des handicaps, donc du coup est-ce que tu es plutôt proche ou plutôt distante par rapport aux formations également, enfin tout ça.

00:24:22 Claire : Alors euh pareil ! C'est que là on a fait d'ailleurs, c'est dans notre projet d'école, on, on voulait avoir plus de formations sur tout ce qui est, bah particularités euh dites, bah qui font partie du handicap mais ça va de, bah nous à l'école, ça peut aller de tout ce qui est DYS à tout ce qui est autisme et encore l'autisme c'est très très large, et en fait je trouve qu'on a très peu de formations sur ce genre de choses en tout cas pas forcément concrètes. On en a eu une sur l'hyperactivité une fois qui était archi intéressante et qui a permis, enfin voilà pour avoir eu des élèves hyperactifs, voilà ça permet vraiment comprendre certaines choses mais ça arrive une fois tous les 5 ans, euh on n'y a pas forcément le droit, on est pas forcément concerné et voilà, je trouve que concrètement on n'a pas assez de formation, et en plus là on parle d'élèves d'ULIS mais en vrai c'est des élèves qu'on a aussi dans nos élèves classiques, c'est pas seulement l'ULIS et en plus on est une grande école, on n'a pas tous les ans ce que je te disais un élève inclus mais finalement on a tous les ans des élèves qu'on peut retrouver dans des schémas particuliers donc j'ai appris à connaître certaines choses parce que j'y suis confrontée mais je suis très loin d'être experte parce que justement j'ai pas assez de formation. Et que voilà, ça manque !

00:25:26 C. : Ok et donc sur l'axe de l'expérience, donc entre étranger et familier, donc dans ton expérience avec des enfants avec un handicap mental.

00:25:33 Claire : Alors là pour le coup, c'est plus familier mais euh je peux pas te mettre du 100% non plus parce que euh, parce que justement il manque encore des petites connaissances et en plus alors, autre souci je trouve, pour, alors c'est très personnel, au niveau que j'ai, c'est-à-dire qu'on a beaucoup d'enfants, mais c'est comme ça, c'est à dire que les, certains diagnostiques vont arriver finalement bien plus tard et moi quand je les ai que ça soit dans ma classe normale ou même dans mes inclusions puisque maintenant ils sont inclus dans leur classe d'âge, on est encore beaucoup sur des gros points d'interrogation. Et euh c'est pas facile, là on a, j'ai un élève actuellement pour l'instant il y a pas mot. Nous, on parle de troubles autistiques, parce que notre expérience nous fait penser que c'est des troubles autistiques, mais dans le monde médical pour l'instant, y'a rien qui est dit. Du coup voilà c'est, en plus ma classe d'âge fait que je suis pas encore euh, non. Voilà il manque encore des petites choses là-dessus.

00:26:22 C. : OK, super ! Bah je te remercie. Est-ce que tu peux me dire maintenant pourquoi, alors on va conclure, pourquoi tu as accepté de collaborer avec moi et est-ce que tu en avais des attentes ?

ENTRETIEN ANTE D'ACCES AU DEJA-LA DE CLAIRE : 18/03/22

00:26:33 Claire : Alors j'ai pas d'attente, par contre je sais que c'est pas facile de trouver une classe où aller, [Rires] et que du coup comme moi c'est pas quelque chose qui me gêne, je me suis dit, bon bah en plus cette année, j'en ai deux, ça tombe bien. Euh, voilà ! C'est pour ça ! Parce que je sais que c'est dur [Rires]

00:26:48 C. : Ok super, merci ! Est-ce que tu aurais des choses libres à ajouter par rapport aux thèmes qu'on a abordés ?

00:26:55 Claire : Euh non ! Après voilà, c'était plus toi exactement ce que t'attends sur l'étude graphémique, voilà j'ai besoin que tu m'éclaires un peu plus sur, est-ce que vraiment t'es que sur, le voilà, le graphème, graphème ou est-ce que du coup t'es dans la même vision que moi sur la façon dont je vois les choses ? Ca pourra m'aider aussi à voir comment tu vas observer les choses. Juste ça !

00:27:15 C. : Alors en fait moi c'est vraiment en didactique ordinaire donc en fait je viens observer ce que tu fais. J'ai pas d'attentes particulières. Moi c'est pour voir, comment l'élève est inclus dans cette matière, enfin voilà ! Y'a pas d'attentes !

00:27:23 Claire : D'accord donc en fait quand tu dis étude graphémique, c'est parce que c'est comme ça qu'on la nomme maintenant, voilà ! C'était ça en fait ma question !

00:27:28 C. : Oui voilà c'est l'intitulé actuel, enfin voilà c'est l'entrée de le code et dans la lecture.

00:27:30 Claire : D'accord ! C'était juste ça. Je m'étais dit est-ce qu'elle est vraiment, l'intitulé de, de, je me suis dit, est-ce qu'elle est vraiment, purement dans le graphèmique et dans ce cas-là faudra qu'on discute exactement parce que je me dis, voilà finalement bah c'est l'étude du code, c'est ce que je t'expliquais tout à l'heure. On dit entrée graphémique parce qu'on nous le présente comme ça et que voilà, c'est le nouveau, bah c'est la nouvelle formule, dans deux ans, on dira peut-être encore autre chose ! Parce que en 15 ans, par contre, de CP, enfin un peu moins de 15 ans de CP, on a vu différentes choses. Des fois on nous dit oui c'est comme ça qu'il faut faire et puis bah 5ans plus tard ah non c'est pas comme ça qu'il faut faire ! Pour la lecture, moi, enfin voilà c'est arrivé fréquemment, les maths moins, mais la lecture beaucoup et euh c'était juste ça, je me suis dit OK, est-ce qu'on est dans le code, dans sa grande généralité, ou est-ce que il y a un truc bien axé sur le graphème, donc non, ça me rassure, c'est bon [Rires]

00:28:16 C. : OK, bah voilà, moi j'ai terminé donc je te remercie !

00:28:20 Claire : Je t'en prie !

Rapport au/à :
- savoir
- institution
- épreuve
-handicap

Déjà-là décisionnel :
- expérientiel
- Conceptuel
- Intentionnel

Outils d'auto-positionnement sur vos rapports à... :

Rapport aux savoirs	Entre...	1	2	3	4	ET...	Axes en tension
Etude graphémique	Distance			X		Proximité	Axe de l'expertise
	Répulsion			X		Attirance	Axe du désir
	Nouveauté			X		Ancienneté	Axe de la rencontre

Rapport à l'épreuve	Entre...	1	2	3	4	ET...	Axes en tension
Etude graphémique	Etrangeté				X	Familiarité	Axe de l'expérience
	Inhibition			X		Excitation	Axe de la contingence
	Souffrance				X	Plaisir	Axe de l'affect

	Entre…	1	2	3	4	ET…	Axes en tension
Rapport à l'institution	Soumission		X			Emancipation	Axe de l'assujettissement
	Risque			X		Sécurité	Axe du confort
	Exclusion			X		Inclusion	Axe de la reconnaissance

	Entre…	1	2	3	4	ET…	Axes en tension
Rapport au handicap mental (d'élèves d'ULIS avec TFC)	Répulsion			X		Attirance	Axe du désir
	Exclusion			X		Incorporation	Axe du didactique
	Distance		X			Proximité	Axe de l'expertise
	Etranger			X		Familier	Axe de l'expérience

ANNEXE 11 : Analyse du déjà-là décisionnel et des rapports à de Claire

Impressions après la première lecture flottante :

- ambivalence, contradictions
- Envie de contrôle
- Non choix présenté comme un choix
- Parallèle entre biologie et 2nd degré versus colos et 1er degré
- Inclusion = dure mais ça va. Difficulté dans la variété des profils.
- Attention : différence entre socialisation et apprentissages
- Critique le 100% inclusion, problème de franchise
- Graphémique = phonémique sauf ordre des choses
- Causalité →élève, institution mais pourrait faire mieux !
- Bagage – espoir d'emmener → champ lexical du voyage, du déplacement, du mouvement perpétuel

Blocs signifiants après la deuxième lecture flottante :

- Enseignement principalement en CP (lignes 10 à 12)
- Travail d'équipe avec ULIS (lignes 15 à 17)
- Enseignement : une vocation - toujours su que ce serait ça (lignes 25 à 26)
- 1er ou 2nd degré → choix (lignes 27 à 30)
- Conception du métier : « liberté qu'on a de faire nos journée comme on l'entend » (lignes 30 à 32)
- Cycle 3 lui plait moins (lignes 39 à 42 et ligne 49)
- CP âge qui lui plait (lignes 43 à 46)
- Vie personnelle influe sur vie professionnelle (lignes 50 à 54)
- Enseignement = adaptation au changement (lignes 57 à 66)
- Élèves avec bagages qu'on tente de déplacer (lignes 68 à 73)
- Réadaptation de l'entrée phonémique (lignes 81 à 86)
- Entrée graphémique et phonémique très proche – question de programmation et d'ordre (lignes 87 à 96 et 98 à 106)
- Rencontre fréquente du handicap – variété des handicap donc prise en charge variée (lignes 110 à 120)
- Inclusion sociale avant tout – bien-être (lignes 123 à 128)
- Fréquence de la présence – inclusion sociale = travail ou naturel ? (lignes 129 à 132)
- Difficulté d'inclure dans les apprentissages (lignes 132 à 141)
- Intervention enseignant opposée à effacement de l'enseignant (lignes 144 à 148)
- Opposition de l'étude du code et de la lecture compréhension (lignes 149 à 152)
- Peu d'intervention de l'enseignante (lignes 152 à 155)
- Pas experte car pas de formation (lignes 173 à 179)
- Plutôt à l'aise en étude graphémique car c'est assez proche du phonémique : cela se situe entre le graphème et le phonème (lignes 179 à 181 et 193 à 195)
- Expérience (lignes 202 à 204)
- Importance du faire (lignes 211 à 214)
- Contrôle de l'enseignante (lignes 217 à 220)
- Répétition de la matière (lignes 220 à 222)
- Contrôle de l'enseignante – avancer (lignes 226 à 230)
- Ambivalence : soumission face à l'expérience (lignes 235 à 249)
- Travail d'équipe réduit à 2 (lignes 252 à 255)
- Liberté pédagogique = sécurité (lignes 272 à 276)
- Manque de franchise et de reconnaissance de l'institution (lignes 281 à 295)
- Non dit – manque de franchise de l'institution (lignes 300 à 316)
- Expression de la difficulté face aux différents troubles mentaux (lignes 323 à 334)
- Difficulté donc reste dans la simplicité à cause de la variété (lignes 339 à 344)
- Bien-être dans le groupe contre apprentissages (lignes 344 à 349)
- Manque de formation – manque de connaissances sur le handicap (lignes 353 à 366 et 369 à 370)
- Non dit médical – pas de diagnostique (lignes 371 à 379)
- Difficulté à trouver une classe à observer (lignes 383 à 386)
- Besoin de se rassurer pour contrôler ? (lignes 389 à 393 et 397 à 403)
- Institution changeante (lignes 404 à 408)

DL expérientiel	Claire Enseigne depuis 15 ans. Elle a vu beaucoup de changement de programme et de méthodes. Elle a fait beaucoup de CP (ancienneté dans le niveau) + ZIL : CLIS, CM2 + CE1. Essentiellement de l'élémentaire car pas le choix au début. Elle est dans la même école depuis plus de 10 ans avec ULIS. Elle vit l'inclusion souvent mais pas tous les ans et elle a des élèves de CP orientés parfois. Elle a toujours inclus et si pas d'inclusion, des élèves avec « schémas particuliers » dans sa classe. Les inclusions sont parfois compliquées car restreintes mais elles peuvent être aussi à quasi 100%. Elle n'a eu que 2 élèves inclus en lecture (apprentissage du code) en inclusion en plus de 10 ans. Souvent les pathologies ne sont pas nommées au niveau CP donc dans le flou, seule l'expérience guide. Elle travaille en équipe : tout est préparé et pensé à 2. Elle n'est pas gênée par la venue de quelqu'un dans sa classe Sa mère était enseignante : ses images du métier viennent de là. Elle a 2 enfants en bas-âge donc peu propice au changement de niveau pour le moment > confort pro pour confort perso Travail de la phonologie depuis longtemps puis passage au graphème récemment. Cela entraine une modification de l'ordre dans les apprentissages en lecture mais très similaire à ce qui était fait avant donc plutôt à l'aise > « j'aime bien » / familiarité. Tous les élèves entrent dans le code (sauf « cas rares »). Les élèves évoluent à des vitesses différentes Elle a déjà suivi des formations (TDAH, école inclusive) mais indique les difficultés à mettre en œuvre. Elle reproche le trop peu de formations et le soutien de la hiérarchie uniquement en off.

DL intentionnel	Elle a toujours voulu être enseignante. Elle a juste dû décider entre des grands élèves ou des petits. Elle veut « nourrir à foison » ses élèves. Elle aura besoin de changer de niveau pour ne pas « tourner en rond ». Le métier ne doit pas être « statique ». Elle veut changer ce qu'elle fait régulièrement. Elle veut apporter du contenu pédagogique aux élèves mais aussi « autre chose ». Elle prend l'élève où il est et veut l'emmener plus loin, enfin elle « espère ». Elle a l'intention d'enseigner l'entrée dans le code avec l'entrée graphémique, mais elle est vite dans un mélange de graphème et phonème. Seule sa programmation diffère entre l'entrée phonémique et l'entrée graphémique. L'ordre des apprentissages est modifié : elle veut mettre en avant la lettre avant le son. Mais les exercices sont les mêmes. Elle a l'intention de suivre les programmes en utilisant l'entrée graphémique pour l'étude du code. Elle ne suit pas à la lettre le guide du maître mais veut tout de même respecter les instructions officielles . Son intention première dans l'inclusion est le bien-être des acteurs et l'appartenance au groupe > importance de la socialisation. Sa deuxième intention sera l'entrée dans les apprentissages si possible. Elle a l'intention de plus intervenir auprès des élèves bénéficiant de l'ULIS, d'avoir un regard discret sur leur travail, de mettre en place un tutorat pour moins intervenir (paradoxalement). Elle veut contrôler qu'une consigne a bien été comprise ou non. Si les élèves avaient tous un même handicap physique, elle adapterait en fonction de ce handicap mais c'est plus difficile pour le handicap mental car très varié. Elle voudrait mieux faire, mieux inclure mais ne se confronte pas à la difficulté avec les élèves bénéficiant de l'ULIS car c'est plus confortable. Il lui manque des « trucs » pour mieux faire. Elle voudrait que l'institution reconnaissance « clairement » la difficulté du métier. Elle aimerait être mieux et plus formée sur le handicap.

DL conceptuel	Métier : Professeur du secondaire > matière scientifique (biologie) vs professeur des écoles > loisirs (colonies) PE permet de toucher à plusieurs matière, d'être libre de faire ce qu'on veut de sa journée. Idée de liberté, peu de contrôle. « Adaptation perpétuelle », « toujours envie de changer », « c'est pas que pédagogique ». L'institution ne reconnait pas la réalité du terrain et le quotidien : difficulté du métier même si elle en a connaissance. Elève : un enfant qui a déjà des acquis et « des bagages personnels» et qui va évoluer. L'enseignant va tenter de l'emmener « d'un point A à un point B ». En CM2, c'est la préadolescence. Les débats et le second degré sont possibles (sérieux, moins plaisant) / En CP, ils ont la joie de découvrir, ils sont curieux, ils aiment apprendre (ludique et plaisir). En REP, il y a un gros problème de langue, de vocabulaire, de lexique + autres problématiques diverses qui bridents les apprentissages notamment en français. Etude graphémique : Partir de la lettre pour arriver au son. Progression du plus connu vers les exceptions. Très lié à l'entrée phonémique puisque les élèves font de la phonologie en GS. Les deux entrées ne sont pas éloignées même si l'entrée graphémique est récente = étude du code. Pas de grande différence avec avant hormis l'ordre des choses. Il y a des matières plus attrayantes, c'est répétitif. On peut faire beaucoup de manipulations et jeux. Aucun imprévu n'existe dans cette matière, il n'y a pas de risque > soit ils savent, soit on leur donne. La compréhension est plus difficile à travailler que l'étude du code où tous parviennent à entrer dedans. Inclusion : Le handicap mental est très divers, varié. Chacun est différent. « les marches sont immenses d'un élève à l'autre ». Problème d'hétérogénéité trop grande. Eventail très large. Pathologie non nommée médicalement. On fait « différemment avec eux ». L'inclusion est plus simple avec un élève présent souvent dans la classe. Lorsque c'est compliqué socialement, l'inclusion est très difficile au niveau des apprentissages. L'inclusion dans les apprentissages est plus dure. Il lui manque des connaissances.

Rapport au savoir	Expertise : Claire a 15 ans d'ancienneté dont 12-13 ans en CP. L'étude du code est donc bien maîtrisé même si l'entrée est différente depuis 2018. Mais ne se sent pas experte car peu de formations officielles sur cette entrée (auto-formation principalement). Elle se questionne encore sur cette entrée. Désir: Elle aime bien cette matière mais ce n'est pas la plus attrayante non plus de part son côté répétitif. Il est tout de même possible de la présenter sous diverses formes : manipulations, jeux. Rencontre : L'étude graphémique est une entrée récente (programme 2018) mais mise en parallèle et lien très fort avec l'entrée phonémique par Claire. La différence est « un choix stratégique » dans l'ordre de présentation des apprentissages. C'est le nouveau nom donné à une matière bien connue : l'étude du code.

Rapport aux savoirs	Entre…	1	2	3	4	ET…	Axes en tension
Etude graphémique	Distance			X X O		Proximité	Axe de l'expertise
	Répulsion			X X O		Attirance	Axe du désir
	Nouveauté			X X	O	Ancienneté	Axe de la rencontre

X autopositionnement
X positionnement après analyse du questionnaire exploratoire
O positionnement après analyse de l'entretien ante

Rapport à l'épreuve	Expérience : Réadaptation de l'ancien manuel en attendant d'avoir le budget pour un nouveau manuel > montre l'expérience par l'adaptation. Modification des programmations donc moins familier qu'auparavant. Elle associe l'entrée graphémique et l'entrée phonémique est la rend ainsi familière malgré le fait qu'elle dit ne pas être experte et avoir encore des questionnement. Contingence : Elle repousse d'entrée sous forme humoristique le côté « excitation ». Elle aime la variété des approches possibles. « Beaucoup de choses peuvent être faites dessus » > dans le faire. Importance de l'idée que les élèves avancent forcément, tous y arrivent sauf « cas rares ». L'imprévu et le risque sont écartés catégoriquement : les élèves savent ou leur dit > contrôle fort. Affect : Elle retrouve ce qu'elle faisait déjà : « même type d'exercices ». Matière répétitive. Elle aime bien mais ce n'est pas la matière la plus attrayante.

Rapport à l'épreuve	Entre…	1	2	3	4	ET…	Axes en tension
Etude graphémique	Etrangeté			X O	X	Familiarité	Axe de l'expérience
	Inhibition		X O	X		Excitation	Axe de la contingence
	Souffrance		X	O	X	Plaisir	Axe de l'affect

X autopositionnement
X positionnement après analyse du questionnaire exploratoire
O positionnement après analyse de l'entretien ante

Rapport à l'institution	Assujettissement: « Axé sur les programmes ». Elle suit les instructions officielles en choisissant un nouveau manuel et en s'auto-formant sur l'entrée graphémique. Un peu plus de liberté que quelqu'un qui débute car l'expérience aide mais elle ne part pas dans des choses extravagantes. Confort : Manque de formations sur l'entrée graphémique et le handicap. « une fois tous les 5 ans… » Liberté pédagogique et peu de contrôle. Demande de formations dans le projet d'école. Quelques formations mais trop peu. Reconnaissance : Manque de reconnaissance de l'institution de la difficulté du métier. « j'ai pas le retour de ma hiérarchie ». Problème de franchise sur les difficultés à enseigner, à inclure. Tout n'est pas la faute de l'école.

	Entre…	1	2	3	4	ET…	Axes en tension
Rapport à l'institution	Soumission		X X O	X		Emancipation	Axe de l'assujettissement
	Risque			X X O		Sécurité	Axe du confort
	Exclusion		X O	X		Inclusion	Axe de la reconnaissance

X autopositionnement
X positionnement après analyse du questionnaire exploratoire
O positionnement après analyse de l'entretien ante

Rapport au handicap	Désir : Pas de répulsion. Mais pas non plus d'attirance car c'est difficile, compliqué. L'éventail trop large du handicap mental crée une hétérogénéité difficile à gérer pour elle. Didactique : « Forcément tu fais différemment avec eux ». L'inclusion dans les apprentissages est souvent compliquée. Plus simple d'inclure socialement mais dépend du handicap. Importance du bien-être dans le groupe avant les apprentissages : « gros travail » Elle intervient plus auprès d'un élève bénéficiant de l'ULIS mais délègue à un élève tuteur pour moins intervenir (paradoxal). Contrôler qu'une consigne a bien été comprise. Elle pense qu'elle peut faire mieux. Elle reste dans une inclusion « confortable » et ne rentre pas dans l'affrontement de la difficulté. Expertise : Variété très importante dans le handicap mental donc très difficile d'être bien formé. Pas assez de formations sur les diverses particularités. Une formatrice n'entendait pas les difficultés du terrain. Le peu de formation manque de concret, de proximité avec le terrain. Manque de connaissances et de diagnostiques médicaux. Expérience : Elle a enseigné en CLIS en tant que remplaçante. Elle a toujours été dans une école avec une ULIS mais n'a pas eu une inclusion tous les ans. Cependant, elle a déjà fait des orientations d'élèves vers l'ULIS et tous les ans elle retrouve des élèves à BEP dans sa classe. C'est pas simple d'inclure.

	Entre…	1	2	3	4	ET…	Axes en tension
Rapport au handicap mental (d'élèves d'ULIS avec TFC)	Répulsion			X X O		Attirance	Axe du désir
	Exclusion		O	X X		Incorporation	Axe du didactique
	Distance		X X O			Proximité	Axe de l'expertise
	Etranger			X X	O	Familier	Axe de l'expérience

X autopositionnement
X autopositionnement lors du questionnaire exploratoire
O positionnement après analyse de l'entretien ante

Tensions et contradictions remarquées :

- Importance du champ lexical du mouvement, du voyage, du déplacement, de l'évolution mais enseignante figée dans un même niveau depuis plus de 10 ans. Besoin de changement pour ne pas tourner en rond mais pas de changements professionnels.
- Inclusion difficile si élève peu présent mais difficile d'accueillir socialement certains élèves.
- Beaucoup d'inclusions mais que 2 en 10 ans en étude du code alors que tous les élèves entrent dans le code sauf « cas rares ».
- Elle dit intervenir davantage auprès des élèves bénéficiant de l'ULIS mais met en place des moyens de ne pas à avoir à intervenir (tutorat, développement de réflexes empathiques de la part des élèves…) mais veut aussi contrôler la compréhension « voir ce qu'il a compris ou pas ».
- Elle veut mieux faire pour mieux inclure mais ne veut pas se confronter à la difficulté de l'hétérogénéité qu'elle met en avant. Reporte le problème sur l'institution.
- Rapport au savoir : description identique pour entrée phonémique et graphémique donc ancienneté.
- Rapport à l'épreuve : les dires dans l'entretien ante montrent moins de familiarité, d'excitation et de plaisir qu'indiquer par la collaboratrice.
- Rapport à l'institution : les propos montrent plus d'exclusion
- Rapport au handicap : l'entretien ante montre moins d'incorporation et plus de familiarité qu'indiqué.

ANNEXE 12 : Synopsis des séances de Caroline

Numérotation	Phase de la séance			Activité de l'enseignant							Observation des élèves		Elève cible		Enjeux de savoir	
N° séance et partie	Repère Chrono (vidéo)	Durée de la phase	Chronogénèse	Moments didactiques	Activités de l'enseignante	Temps de parole enseignante	Adressage	Outils et médias mobilisés	Déplacements	Proxémies	Activités des élèves	Conformité aux moments didactiques	Activité de l'élève	Conformité aux moments didactiques	Savoir réellement enseigné	Disciplinaires/inter et transdisciplinaires
S1-P1	00:00:40	00:00:40	Introduction de la séance	Définir	explique qu'un nouveau son va être étudié, consigne : lire le texte projeté et trouver ce son	00:00:24	Classe	Tableau	se déplace du tableau au bureau puis passe derrière le groupe 1	Sociale	écoutent, regardent le tableau s'allumer	oui	écoute, regarde le tableau	oui	Consignes	**Ecoute Compréhension et respect des consignes**
S1-P1	00:03:41	00:02:59	Lecture individuelle	Dévoluer	observe les élèves, écoute leur lecture, demande à une élève si elle a fini	00:00:02	Elève	Tableau	va au fond de la classe hors champ, passe dans les rangs, s'assoit sur le banc 1 près du groupe 1, se déplace jusqu'au groupe 3, passe hors champ au fond de la classe, s'approche du groupe 2, retourne hors champ dans le fonc de la classe, se place près de l'élève cible, va au bureau	Sociale	lisent le texte projeté au tableau soit dans leur tête, soit à voix semi-haute, attendent quand ils ont fini	oui	lit le texte projeté au tableau	oui	Lecture personnelle, isoler un son (phonème)	**Lecture : phonologie**
S1-P2	00:14:34	(00:10:53 moins 00:01:09) soit 00:09:44	Lecture collective	Définir, Dévoluer, Réguler, Institutionnaliser	distribue la prise de parole, suit la lecture avec son doigt au tableau en guidant si difficulté (mise en avant des sons complexes au feutre), relit après l'élève lecteur, demande l'aide de la classe pour certains mots, différencie la lecture pour deux de ses éléves les plus en difficulté en relisant et demandant des petits mots à chacun,	00:01:53	Classe et élèves	Tableau	se déplace devant le tableau, (part en fond de classe hors champ et revient au tableau car passage du cahier de présence : interruption de 00:09:00 à 00:10:09)	Sociale	l'élève interrogé lit le bout de texte proposé par l'enseignante, les autres écoutent et regardent le tableau, lèvent la main pour participer, aide à lire des mots, répondent aux questions, les élèves en grosse difficulté lisent uniquement des petits mots dans le cadre d'une relecture	oui	écoute et regarde le tableau, lève la main pour participer, aide à lire un mot, lit son bout de texte	oui	Lecture à voix haute, décodage approche graphémique	**Lecture : décodage**
S1-P3	00:20:43	00:06:09	Compréhension de texte	Définir, Réguler, Institutionnaliser	donne la consigne : écouter bien l'histoire pour répondre aux questions de compréhension, lit le texte et interroge, accueille une élève de CM1 en inclusion	00:02:29	Classe	Tableau	reste au tableau, puis s'assoit sur le banc 1 hors champ	Sociale	ferment les yeux à la demande de l'enseignante, écoutent le texte lu par l'enseignante, répondent à des questions de compréhension et de lexique, arrivée d'une élève de CM1 non francophone et non lectrice en inclusion	oui	ferme les yeux à la demande de l'enseignante, écoute le texte lu par l'enseignante	oui	Compréhension d'un texte lu, lexique, grammaire	**Maitrise de la langue : aspects lexicaux (compréhension et vocabulaire) et grammaticaux (la phrase)**
S1-P4	00:22:10	00:01:27	Recherche du son étudié	Définir, Réguler, Institutionnaliser	donne la consigne : trouver le son qui se répète dans le texte, relit le texte,	00:00:58	Classe	Tableau	est assise sur le banc 1 hors champ, se place devant le tableau, s'approche de la table d'appui et repart au tableau	Sociale	écoutent, lèvent la main pour répondre	oui	écoute	oui	Trouver le son qui se répète, phonème	**Phonologie**
S1-P5	00:22:51	00:00:41	Entourer les graphies	Définir	donne la consigne : venir entourer les mots où on entend le son [e], lance l'activité	00:00:20	Classe et élèves	Tableau	est devant le tableau	Sociale	écoutent et lèvent la main	oui	écoute et lève la main	oui	repérer le son travaillé dans un mot, phonème	**Phonologie**
S1-P5	00:34:47	00:11:56	Entourer les graphies	Réguler, Institutionnaliser	appelle les élèves au tableau, valide ou infirme la réponse proposée, reformule la consigne, corrige avec l'aide de la classe	00:03:14	Elèves	Tableau et feutre	est devant le tableau, va s'assoir sur le banc 2, revient au tableau, va s'assoir sur le banc 2 et retourne au tableau, puis retourne sur le banc 2, revient au tableau et retourne sur le banc 2, retourne au tableau puis au banc 2, va au bureau, retourne au banc 2 puis au tableau puis au banc 2	Sociale	se rendent au tableau quand ils sont appelés et lisent puis entourent un mot avec le son [e], écoutent et regardent ceux qui passent	oui	se rend au tableau et entoure une lettre, se corrige avec l'aide de l'enseignante, écoute et regarde ceux qui passent au tableau, retourne au tableau, se trompe et se corrige avec l'aide de l'enseignante	oui	repérer les graphies travaillé dans un mot, graphème	**Etude graphémique : discrimination visuelle**
S1-P6	00:36:29	00:01:42	Atelier de tri	Définir	donne la consigne : trouver les deux graphies du son [e] en triant les étiquettes, donne les règles du travail de groupe : "discutez ensemble !", distribue le matériel, lance l'activité	00:01:01	Classe	Etiquettes et feuilles/ardoise, sous-main	se lève du banc 2 s'avance devant le tableau avec une barquette à la main, revient vers la table d'appui, passe dans les rangs, retourne à la table d'appui, repasse dans les rangs	Sociale	s'installent autour de la barquette et des feuilles	oui	observe et commence à manipuler le matériel	oui	Repérer les deux nouvelles graphies du son étudié	**Etude graphémique : discrimination visuelle**

S1-P6	00:45:30	00:09:01	Atelier de tri	Dévoluer, Réguler	guide le groupe 3 pour le lancer dans l'activité et laisse les autres groupes en autonomie, se retourne pour observer le reste de la classe, fait sortir les ardoises du groupe 3 qui écrivent les deux graphies et leur demande de commencer le tri, se dirige vers le groupe 1 pour réguler leur tri initial, puis passe voir le groupe 2 pour vérifier et réaiguiller, elle relance les tris dans les groupes en passant, donne la consigne d'entourer les graphies à ce qui ont fini en premier, doit demander au groupe 3 de patienter	00:03:00	Groupe	Etiquettes et feuilles/ardoise, sous-main	s'approche du groupe 3, se retourne et revient face au groupe 3, se dirige vers le groupe 1, s'approche du groupe 2, part au fond de la classe hors champ, revient vers le groupe 3, retourne près du groupe 2, revient vers le groupe 3, retourne au groupe 2 puis va voir le groupe 1, s'approche du groupe 3, passe dans les rangs en observant les groupes 2, 1 puis 3, puis retourne au groupe 2 puis 1	Sociale et Personnelle	les groupes 1 et 2 travaillent en autonomie autour des étiquettes, certains du groupe 2 lèvent la main ; lors du passage de l'enseigante : ceux du groupe 3 écoutent et répondent aux questions de l'enseignante, sortent leur ardoises pour écrire le son [e] puis classent les étiquettes ; ceux du groupe 1 puis du groupe 2 répondent aux questions de l'enseignante et sortent leur ardoise pour écrire le son [e]. Une élève du groupe 3 va chercher l'enseignante pour dire qu'ils ont fini, ils entourent les graphies. Les groupes 1 et 2 font leur classement.	oui	écoute et répond aux questions de l'enseignante, sort son ardoise et écrit oeu, classe des étiquettes sur les ardoises, se lève pour aller chercher l'enseignante, valide avec ses camarades	oui	Repérer les deux nouvelles graphies du son étudié	**Etude graphémique : discrimination visuelle**
S1-P6	00:47:30	00:02:00	Atelier de tri	Institutionnaliser	efface le tableau puis demande qui peut venir au tableau écrire les différentes graphies du son [e], feedback positif au groupe 3, valide les deux graphies en envoyant deux élèves les écrire au tableau	00:00:34	Classe	tableau, ardoises et étiquettes	est devant le tableau, fait le tour du groupe 1 et revient au tableau, se place derrière le groupe 1, retourne au tableau	Sociale	terminent leur classement, lèvent la main pour répondre aux questions, vont au tableau quand ils sont appelés, continue leur discussion de travail, sont interpellés et regardent le tableau	oui	termine le classement, regarde le tableau	oui	Repérer les deux nouvelles graphies du son étudié	**Etude graphémique : discrimination visuelle**
S1-P7	00:48:04	00:00:34	Ecriture des graphies	Définir, institutionnaliser	donne la consigne : écrire la graphie eu sans lever le crayon sur l'ardoise et montre le geste au tableau	00:00:13	Classe	tableau et ardoise	au tableau puis passe dans les rangs	Sociale	regardent au tableau et prennent leur matériel	oui	regarde au tableau et prend son matériel	oui	écrire la graphie "eu" -graphème	**Etude graphémique : encodage et graphisme**
S1-P7	00:49:11	00:01:07	Ecriture des graphies	Réguler, Dévoluer	passe dans les rangs pour vérifier le geste et reprend individuellement si besoin (le fait avec l'élève cible quasiment immédiatement) ou valide avec un feedback positif, prend la main de l'élève de CM1 et la guide pour lui montrer ce qui est attendu	00:00:20	Classe et élèves	ardoise	s'approche du groupe 3, puis s'approche du groupe 1, et va au niveau du groupe 2	Sociale, Personnelle et intime	écrivent plusieurs fois la graphie eu sur l'ardoise, montrent à l'enseignante quand elle leur demande	oui	écrit la graphie eu sur l'ardoise, montre son geste à l'enseignante quand elle vient la voir, corrige	oui	écrire la graphie "eu" -graphème	**Etude graphémique : encodage et graphisme**
S1-P8	00:49:29	00:00:18	Ecriture des graphies	Définir	écrit "eu" au tableau en dévrivant son geste sans regarder, puis demande l'avis des élèves avant de les lancer dans la même activité	00:00:06	classe	tableau	vient au tableau	Sociale	regardent au tableau et prennent leur matériel	oui	regarde au tableau et prend son matériel	oui	écrire la graphie "eu" -graphème	**Etude graphémique : encodage et graphisme**
S1-P8	00:50:26	00:00:57	Ecriture des graphies	Réguler, Dévoluer	passe dans les rangs pour vérifier le geste, feedback positif direct auprès de l'élève cible et indirect aux différents groupes, demande directement à une élève de le refaire devant elle et la félicite	00:00:15	Classe et élèves	ardoise	se déplace derrière le groupe 3, tourne autour du groupe 3 et passe hors champ et revient vers le groupe 1, puis s'approche du groupe 2	Sociale et Personnelle	écrivent "eu" les yeux fermés sur leur ardoise	oui	écrit "eu" les yeux fermés sur son ardoise	oui	écrire la graphie "eu" -graphème	**Etude graphémique : encodage et graphisme**
S1-P9	00:51:36	00:01:10	Ecriture des graphies	Définir, institutionnaliser	écrit "oeu" au tableau en dévrivant son geste, puis le fait sans regarder, puis demande l'avis des élèves avant de les lancer dans la même activité, propose de décomposer la graphie en commençant uniquement avec le o	00:00:23	Classe	tableau	va au tableau puis se dirige vers le fond de la classe hors champ	Sociale	regardent au tableau et prennent leur matériel	oui	regarde au tableau et prend son matériel, commence à écrire	non	écrire la graphie "oeu" -graphème	**Etude graphémique : encodage et graphisme**
S1-P9	00:52:29	00:00:53	Ecriture des graphies	Dévoluer, Réguler	se déplace dans la classe en observant le geste de chacun, valide une élève après l'avoir interrogé, aide individuellement un autre élève en lui prennant la main	00:00:16	Classe et élèves	ardoise	revient dans le cadre, se place entre le groupe 1 et 3, s'approche d'un élève du groupe 3, passe près du groupe 1 et de dirige vers le groupe 2	Sociale et intime	écrivent "oeu" les yeux fermés sur leur ardoise	oui	écrit "oeu" les yeux fermés sur son ardoise	oui	écrire la graphie "oeu" -graphème	**Etude graphémique : encodage et graphisme**
S1-P10	00:53:05	00:02:08	Cahier d'écriture	Définir	explique que les élèves vont passer sur le cahier d'écriture, indique que les lettres doivent rester dans l'interligne "prisonnières", distribution des cahiers	00:00:24	Classe	cahier d'écriture	???	???	???	???	???	???	écrire les deux graphies dans l'interligne d'un cahier - graphème	**problème technique : coupure vidéo, déplacement de la caméra, données prises sur enregistrement audio**
S1-P10	01:10:04	00:07:59	Cahier d'écriture	Dévoluer, Réguler	répond aux questions, donne le matériel manquant à un élève apporte une aide individuelle à un élève qui a de grosses difficultés en écriture, demande aux élèves qui ont fini de déposer leur cahier sur la table, rassure l'élève cible, aide un élève du groupe 1 en lui prenant la main	00:01:44	Elèves	cahier d'écriture	se déplace, va à l'armoire, s'assoit à la table d'appui, passe observer le groupe 3, se dirige vers le groupe 2, passe hors champ, s'arrête entre le groupe 1 et 3, se dirige vers le fond de la classe et passe hors champ, revient vers le groupe 1, va au tableau	Personnelle et intime	quelques demandent, puis un élève bénéficie d'une aide individuelle à la table d'appui, les autres écrivent dans leur cahier, ceux qui ont fini attendent	oui	écrit dans son cahier, va voir l'enseignante pour se rassurer sur ce qu'elle a déjà fait et retourne à sa place poursuivre, va déposer son cahier, range son matériel et attend	oui	écrire les deux graphies dans l'interligne d'un cahier - graphème	**Etude graphémique : encodage et graphisme**
S1-P11	01:12:55	00:02:51	Mots référents	Institutionnaliser	donne les mots référents et montre les deux affichages, demande pourquoi il y a deux affiches, infirme les mauvaises réponses et reprend la bonne	00:01:23	Classe	Tableau	passe derrière le groupe 1 et s'approche de la table d'appui, retourne au tableau, revient vers la table d'appui, retourne au tableau	Sociale	écoutent, lèvent la main pour répondre, proposent des réponses	oui	écoute	oui	distinction des deux phonèmes possibles - phonème	**Phonologie**
S1-P12	01:13:53	00:00:58	Tri de sons	Définir	donne la consigne : ranger les images en fonction du [e] entendu, distrbution des images	00:00:21	classe	Tableau et images	se déplace devant le tableau, va à la table d'appui, passe dans les rangs entre groupe 1 et 2 puis vers le groupe 3 et retourne au tableau	Sociale	écoutent, regardent l'image distrinuée	oui	écoute, regarde son image	oui	Tri d'images en fonction du son entendu - phonème	**Phonologie**

S1-P12	01:21:51	00:07:58	Tri de sons	Réguler, Institutionnaliser	appelle les élèves au tableau, leur demande ce qui est représenté sur leur image et les invite à le placer sous la bonne affiche, valide ou infirme la réponse proposée, demande l'aide des camarades si nécessaire, donne de la pate à fixer à chaque passage d'élève	00:02:51	Elèves et classe	Tableau et images	est au tableau, se place près du banc 1, retourne au tableau, s'approche d'une élève du groupe 2, va derrière le banc 1, retourne vers le groupe 2, se plac près du bureau, passe devant le tableau, va près du banc 1, retourne devant le tableau, va derrière le banc 1 puis se met à côté et retourne au tableau	Sociale	lèvent la main pour venir au tableau, l'élève interrogé indique le mot définissant son image et le place sous la bonne affiche, aide pour le lexique si besoin, écoutent et regardent le tableau	oui	regarde le tableau, lève la main, se déplace au tableau, ne donne pas le bon terme, répond à l'enseignante, positionne bien son étiquette, écoute, aide pour le lexique	oui	Tri d'images en fonction du son entendu - phonème	**Phonologie**
S1-P13	01:22:11	00:00:20	Clôture de séance	Définir	indique ce qui sera fait l'après-midi même et clot la séance	00:00:12	Classe	X	se déplace devant le tableau	Sociale	regardent l'enseignante et écoutent	oui	regarde l'enseignante et écoute	oui	Consignes	**Ecoute Compréhension et respect des consignes**
S2-P1	00:01:08	00:01:08	Introduction de la séance	Définir, Réguler	demande de sortir ardoise et feutres, demande quel son a été travaillé le matin, demande d'écrire les graphies de ce son	00:00:19	Classe	X	va au tableau puis se dirige vers le fond de la classe hors champ, retourne au tableau en passant entre les groupes 1 et 3 puis 1 et 2, retourne au tableau	Sociale	regardent l'enseignante et écoutent, lèvent la main	oui	regarde l'enseignante, écoute, lève la main, répond à la question	oui	Introduction par le son - phonème	**Phonologie**
S2-P1	00:02:05	00:00:57	Introduction de la séance	Dévoluer, Réguler	demande d'écrire les graphies du son [e], relance l'élève cible en lui disant qu'il en manque, feedback positif	00:00:20	Classe, élève	ardoise	tourne dans la classe (tableau, groupe 1, 3, 2, tableau) plusieurs fois, s'pproche du groupe 3, repasse près du groupe 1 et 2 et retourne au tableau	Sociale	écrivent sur l'ardoise, une élève lève la main, d'autres l'ardoise	oui	écrit sur son ardoise puis la lève, repose son ardoise et écrit à nouveau	oui	écriture des graphies - graphèmes	**Etude graphémique : encodage**
S2-P1	00:04:13	00:02:08	Introduction de la séance	Institutionnaliser	demande à des élèves de venir écrire leur réponse au tableau, corrige le geste d'écriture d'un élève au tableau en lui prenant la main, demande quels sont les mots référents et valide	00:00:32	Classe, élèves	Tableau	se déplace devant le tableau, va à la table d'appui, s'assoit sur le banc 1, va au tableau, s'avance vers le groupe 3, retourne au tableau	Sociale et intime	lèvent la main pour venir au tableau, l'élève interrogé écrit une graphie, les autres regardent, répondent aux questions	oui	lève la main, regarde le tableau, écoute	oui	écriture des graphies - graphèmes	**Etude graphémique : encodage**
S2-P2	00:05:38	00:01:25	Combinatoire	Définir	explique que les élèves vont associer les graphies à d'autres sons, que les graphies du son [e] appartiennent à la famille des voyelles etqu'ils vont l'associer aux consonnes	00:00:37	Classe	X	est au tableau, s'avance entre le groupe 1 et 3, retourne au tableau	Sociale	regardent l'enseignante, écoutent, lèvent la main, répondent	oui	regarde l'enseignante, écoute, lève la main, répond à la question	oui	Combinatoire à l'écrit - graphème	**Etude graphémique : encodage**
S2-P2	00:08:15	00:02:37	Combinatoire	Dévoluer, Réguler	dicte des syllabes en indiquant que les élèves choisissent le "e" qu'ils veulent, passe près du groupe 3 pour observer leur production, puis passe près des groupes 1 et 2 en jettant un œil, elle reprend ceux qui ce sont trompés, feedback immédiat	00:00:47	Classe, groupe, élèves	ardoise	est au tableau, passe dans les rangs, passe hors champ, s'approche du groupe 3, passe derrière le groupe 1 et rejoint le groupe 2, retourne au tableau et rejoint le groupe 3, retourne au tableau, tourne dans toute la classe, retourne au tableau	Sociale	écrivent des syllabes avec le eu ou le oeu, lèvent leur ardoise, corrigent s'ils sont repris	oui	écrit des syllabes avec le eu ou le oeu	oui	Combinatoire à l'écrit - graphème	**Etude graphémique : encodage**
S2-P3	00:15:16	(00:07:01 moins 00:00:27) soit 00:06:34	Exercices écrits	Définir	projette l'exercice à faire et explique au élèves les consignes (tous les exercices sont présentés malgré la différenciation), elle présente le lexique des mots à compléter en demandant à la classe, distribution des feuilles	00:02:22	Classe	Tableau	est au tableau, (part en fond de classe hors champ et revient au tableau car passage de la directrice : interruption de 00:08:19 à 00:08:46), s'assoit au bureau, va du tableau au bureau, se rend à la table d'appui, passe au groupe 1, 2 puis 3	Sociale	regardent, écoutent, complètent les réponses orales attendues	oui	regarde, écoute, complètent les réponses orales, répond à une question directe	oui	Retrouver les graphies étudiées, écrire la bonne grapie dans un mot - graphème	**Etude graphémique : discrimination visuelle**
S2-P3	00:40:40	00:25:24	Exercices écrits	Dévoluer, Réguler	appelle 2 élèves à la table d'appui ainsi que l'élève cible qui refuse, garde un œil sur l'élève cible et finit par la rappler, reprend les confusions de sons avec elle, aide individualisée auprès de 4 élèves, redonne la première consigne, va observer le groupe 1, 2 et 3, distribue une feuille de tri d'images en fonction des sons à ceux qui ont fini, demande à une autre élève de s'assoir à la table d'appui	00:06:34	Elèves	Fiches d'exercices différenciées	va au tableau puis s'assoit à la table d'appui, passe voir le groupe 1, le 2 et le 3 et retourne à la table d'appui, va au bureau et retourne à la table d'appui	Personnelle et intime	réalisent les exercices sur leur fiche, se lèvent poser des questions à l'enseignante si besoin, une élève demande à rejoindre la table d'appui, 2 sont appelés immédiatement, ceux qui ont fini réalisent une deuxième fiche	oui	réalise les exercices à sa place après son refus de rejoindre la table d'appui, demande une gomme à sa voisine, puis rejoint l'enseignante après avoir été appellé une deuxième fois, montre les affiches, se corrige	oui	Retrouver les graphies étudiées, écrire la bonne grapie dans un mot - graphème	**Etude graphémique : discrimination visuelle**
S2-P4	00:40:57	00:00:17	Fin de séance	Définir	cloture la séance	00:00:03	Classe	X	part en fond de classe hors champ	Sociale	sont assis, dessinent	oui	est assise, dessine	oui	Consignes	**Ecoute Compréhension et respect des consignes**
S3-P1	00:01:04	00:01:04	Introduction de la séance	Définir	rappelle du son étudié et des graphies, relance l'élève cible, donne une consigne : écrire les graphies sur l'ardoise	00:00:28	Classe	X	est au tableau	Sociale	regardent et écoutent l'enseignante, répondent aux questions	oui	regarde ailleurs, est rappelé par l'eneignante	non	Introduction par les nouvelles graphies d'un son déjà connu- grapnème	**Etude graphémique : encodage**
S3-P1	00:02:09	00:01:05	Ecriture des graphies	Dévoluer, Réguler	donne le matériel manquant à l'élève cible et passe dans les rangs en répétant sa question, observe l'élève cible	00:00:08	Classe	ardoise	passe derrière le groupe 1 , retourne au bureau, va au groupe 3, tourne autour du groupe 1 et retourne vers le groupe 3	Sociale	écrivent les graphies des sons étudiés, lèvent leur ardoise	oui	demande du matériel et écrit les graphies des sons étudiés	oui	écriture des graphies - graphèmes	**Etude graphémique : encodage**

S3-P1	00:03:35	00:02:30	Ecriture des graphies	Institutionnaliser	fait venir deux élèves au tableau pour écrire les graphies et valide	00:00:30	Elèves	tableau	va au tableau, s'assoit sur le bureau	Sociale	regardent au tableau, lèvent la main, deux autres élève vont écrire les autres graphies EU - E, un autre élève propose une autre graphie mais il s'agit d'une autre écriture (en majuscule)	oui	se lève et va au tableau écrire la graphie OEU	oui	écriture des graphies - graphèmes	**Etude graphémique : encodage**
S3-P2	00:04:52	00:01:17	Dictée de mots	Définir, Dévoluer, Réguler	rappelle des mots référents, puis dictée, passe dans les groupes voir, feedback immédiat	00:00:16	Classe	ardoise	est assise sur son bureau, se dirige vers le groupe 3, va voir le groupe 2, passe près du groupe 1 et retourne au groupe 3, va au bureau	Sociale	répondent aux questions, puis écrivent le mot dicté sur leur ardoise, lèvent leur ardoise, se corrigent	oui	écrit le mot dicté sur son ardoise, lève son ardoise	oui	Dictée des mots référents - graphèmes	**Etude graphémique : encodage**
S3-P2	00:05:16	00:00:36	Dictée de mots	Institutionnaliser	appelle un élève pour écrire le mot dicté, valide	00:00:07	Elève	tableau	est au bureau	Sociale	un élève vient au tableau et écrit le mot dicté, les autres regardent	oui	regarde le tableau	oui	Dictée des mots référents - graphèmes	**Etude graphémique : encodage**
S3-P2	00:06:17	00:01:01	Dictée de mots	Définir, Dévoluer, Réguler	demande quel est l'autre mot référent, dicte ce mot, observe les productions, feedback immédiat	00:00:29	Classe et élèves	ardoise	est au bureau, s'approche du groupe 2, puis du groupe 1 et du groupe 3	Sociale	répondent aux questions, puis écrivent le mot dicté sur leur ardoise, lèvent leur ardoise, se corrigent	oui	écoute et écrit le mot dicté sur son ardoise, lève son ardoise	oui	Dictée des mots référents - graphèmes	**Etude graphémique : encodage**
S3-P2	00:07:24	00:01:07	Dictée de mots	Institutionnaliser	explique que le mot à une lettre finale muette, interroge sur cette lettre, colle l'affiche et écrit le mot au tableau, accueille l'élève de CM1	00:00:24	Classe	tableau	revient au tableau	Sociale	regardent l'enseignante et écoute, certains écrivent encore, répondent aux questions	oui	regarde l'enseignante, écoute	oui	Dictée des mots référents - graphèmes	**Etude graphémique : encodage**
S3-P2	00:08:14	00:00:50	Dictée de mots	Définir, Dévoluer, Réguler	demande quel est l'autre mot référent, dicte ce mot, observe les productions, feedback immédiat, met l'élève de CM1 en écriture	00:00:15	Classe et élèves	ardoise	va en fond de classe hors champ, va au groupe 2, puis 1	Sociale et intime	répondent aux questions, puis écrivent le mot dicté sur leur ardoise, lèvent leur ardoise, se corrigent	oui	écoute et écrit le mot dicté sur son ardoise, lève son ardoise	oui	Dictée des mots référents - graphèmes	**Etude graphémique : encodage**
S3-P2	00:09:37	00:01:23	Dictée de mots	Institutionnaliser	appelle l'élève cible pour écrire le mot dicté, valide, demande une réécriture à ceux qui ont faux, observe l'élève de CM1 et lui donne une consigne, passe dans les rangs vérifier la réécriture, aide individuelle à un élève en lui prenant la main pour écrire	00:00:15	Classe et élèves	tableau	se positionne près du banc 1, va au bureau, passe au groupe 2, puis près du groupe 1 et s'arrête au groupe 3	Sociale et intime	regardent le tableau puis réécrivent le mot pour ceux qui s'étaient trompés, lèvent leur ardoise	oui	se lève et va au tableau écrire le mot, retourne à sa place et attend	oui	Dictée des mots référents - graphèmes	**Etude graphémique : encodage**
S3-P2	00:10:44	00:01:07	Dictée de mots	Définir, Dévoluer, Réguler	demande quel est l'autre mot référent, dicte ce mot, observe les productions, feedbacks immédiats, colle la deuxième affiche et écrit le mot précédent, vérifie le travail de l'élève de CM1	00:00:14	Classe et élèves	Ardoise	va au tableau, passe au groupe 2, controune le groupe 1 et va au groupe 3	Sociale	répondent aux questions, puis écrivent le mot dicté sur leur ardoise, lèvent leur ardoise, se corrigent	oui	écrit le mot dicté sur son ardoise, lève son ardoise	oui	Dictée des mots référents - graphèmes	**Etude graphémique : encodage**
S3-P2	00:11:14	00:00:30	Dictée de mots	Institutionnaliser	appelle un élève pour écrire le mot dicté, valide, relance l'élève de CM1, réécrit le mot près de l'affiche	00:00:03	Elève	Tableau	passe derrière le groupe 1 et va au groupe 2, retourne au tableau	Sociale et Personnelle	regardent le tableau pendant qu'une élève écrit le mot au tableau	oui	regarde le tableau pendant qu'une élève écrit le mot au tableau	oui	Dictée des mots référents - graphèmes	**Etude graphémique : encodage**
S3-P3	00:13:37	00:02:23	Dictée de mots	Définir, Dévoluer, Réguler	donne une nouvelle consigne : dictée de mot avec aide pour le choix de la graphie, dicte un mot, vérifie le travail de l'élève de CM1, aide individualisée pour deux élève du groupe 3, passage dans les rangs avec feedback immédiat	00:00:48	Classe	ardoise	est au tableau, passe entre le groupe 1 et 2 et s'approche du groupe 3, retourne au groupe 2, va au groupe 3, retourne au tableau	Sociale et intime	regardent et écoutent l'enseignante, écrivent le mot dicté, lèvent leur ardoise, se corrigent si besoin	oui	regarde et écoute l'enseignante, écrit le mot dicté	oui	Dictée de mots avec aide pour le choix de la graphie - graphèmes	**Etude graphémique : encodage**
S3-P3	00:16:25	00:02:48	Dictée de mots	Institutionnaliser	appelle un élève pour écrire le mot dicté, passe dans les rangs vérifier les productions, corrige et valide l'élève au tableau, réécrit le mot correctement au tableau, demande aux élèves de le réécrire, aide individualisée pour un élève du groupe 3	00:00:40	Elève	Tableau et ardoise	s'approche du groupe 2, retourne au tableau et contourne le groupe 1, va au groupe 3, retourne au tableau, s'avance derrière le groupe 1 et repart vers le groupe 2 et s'oriente vers le groupe 3	Sociale	un élève écrit au tableau et se corrige avec l'enseignante, regardent au tableau ou sur leur ardoise voire ailleurs, réécrivent le mot	oui et non	regarde au tableau, réécrit le mot	oui	Dictée de mots avec aide pour le choix de la graphie - graphèmes	**Etude graphémique : encodage**
S3-P3	00:18:25	00:02:00	Dictée de mots	Définir, Dévoluer, Réguler	dicte un nouveau mot, aide individualisée à un élève du groupe 3, passe auprès des groupes pour feedback immédiat	00:00:37	Classe et élèves	Ardoise	va au bureau et revient vers le groupe 3, va au groupe 2, puis près du groupe 1, retourne au groupe 3	Sociale et Personnelle	écrivent le mot dicté, lèvent l'ardoise, se corrigent pour ceux repris par l'enseignante	oui	écrit le mot dicté sur son ardoise, lève son ardoise, se corrige avec l'aide de l'enseignante	oui	Dictée de mots avec aide pour le choix de la graphie - graphèmes	**Etude graphémique : encodage**
S3-P3	00:19:16	00:00:51	Dictée de mots	Institutionnaliser	reprend un élève sur la mauvaise graphie qu'il a écrite et l'envoie au tableau pour qu'il se corrige, reprend avec l'élève de CM1, validation	00:00:12	Elèves	Tableau	va au tableau, se rapproche du groupe 2	Sociale et Personnelle	un élève écrit au tableau et se corrige avec l'enseignante, les autres regardent au tableau, réécrivent le mot	oui	regarde au tableau	oui	Dictée de mots avec aide pour le choix de la graphie - graphèmes	**Etude graphémique : encodage**
S3-P3	00:20:33	00:01:17	Dictée de mots	Définir, Dévoluer, Réguler	mise en garde sur le prochain mot plus difficile, dicte le mot et passe dans les rangs avec feedbacks immédiats, reprend avec l'élève de CM1	00:00:18	Classe	ardoise	va au tableau, se rapproche du groupe 2, contourne le groupe 1 et se penche sur le groupe 3, va voir le groupe 2	Sociale et Personnelle	écoutent et écrivent le nouveau mot	oui	écoute et écrit le nouveau mot dicté sur son ardoise, lève son ardoise	oui	Dictée de mots avec aide pour le choix de la graphie - graphèmes	**Etude graphémique : encodage**

S3-P3	00:23:24	00:02:51	Dictée de mots	Institutionnaliser	envoie 3 élèves au tableau pour écrire le mot afin de trouver la bonne orthographe parmi 3 propositions, fait procéder les élèves par élimination, réécrit le mot correctement au tableau en expliquant	00:01:13	Classe et Elèves	Tableau	va au tableau et retourne vers le groupe 2, contourne le groupe 1 et va voir le groupe 3, retourne au tableau	Sociale	trois élèves vont au tableau écrire leur mot, les autres regardent, lèvent la main pour répondre	oui	regarde le tableau	oui	orthographe	**Maitrise de la langue : aspects orthographiques (savoir écrire des mots)**
S3-P3	00:25:12	00:01:48	Dictée de mots	Définir, Dévoluer, Réguler	dicte le dernier mot, passe dans les rangs avec feedbacks immédiats, dictée personnalisée pour l'élève de CM1, aide individualisée pour un élève du groupe 3,	00:00:36	Classe	ardoise	se rapproche du groupe 2, retourne au tableau, va au groupe 3, puis s'approche du groupe 1, va au tableau, retourne au groupe 3 puis va au groupe 2	Sociale	écoutent et écrivent le dernier mot, lèvent leur ardoise, se corrigent quand on leur demande	oui	écoute et écrit le dernier mot dicté, attend	oui	Dictée de mots avec aide pour le choix de la graphie - graphèmes	**Etude graphémique : encodage**
S3-P3	00:25:42	00:00:30	Dictée de mots	Institutionnaliser	envoie un élève au tableau pour écrire le mot et valide, dicte une syllabe à l'élève de CM1	00:00:43	Classe et élèves	Tableau	est au groupe 2 et va au tableau	Sociale et Personnelle	un élève écrit le mot au tableau, les autres regardent	oui	regarde le tableau	oui	Dictée de mots avec aide pour le choix de la graphie - graphèmes	**Etude graphémique : encodage**
S3-P4	00:26:40	00:01:58	Cahier d'écriture	Définir	donne la consigne : écrire les mots référents dans le cahier d'écriture, distribution des cahiers, poursuit la dictée de syllabes avec l'élève de CM1 et lui donne de l'écriture	00:00:32	Classe	cahier d'écriture	va au fond de la classe hors champ, se rend au groupe 2, puis 3 et 1, retourne au groupe 2 puis au bureau, revient au groupe 2	Sociale et Personnelle	écoutent, rangent leur ardoise et attendent, ouvrent leur cahier	oui	écoute, range son ardoise et attend, ouvre son cahier	oui	Ecriture des mots référents - graphèmes	**Etude graphémique : encodage et graphisme**
S3-P4	00:38:41	00:12:01	Cahier d'écriture	Dévoluer, Réguler	appelle un élève du groupe 3 sur la table d'appui, fait écrire l'élève en difficulté sur un plan vertical avant de passer sur le cahier, passe dans les rangs voir les productions, guide l'élève en difficulté dans son cahier, indique aux élèves qui ont terminé de relire leur fiche de son, passe voir l'élève cible et l'écoute lire en guidant de son doigt	00:02:54	Elèves	cahier d'écriture	va au bureau, puis s'installe à la table d'appui, passe au groupe 3, retourne à la table d'appui, va au groupe 3, puis se rend au groupe 2, puis retourne à la table d'appui, va au groupe 3, passe au groupe 2 et va au bureau, va au fond de la classe en hors champ, revient au groupe 2, va vers la table d'appui et retourne au bureau, rejoint le groupe 2, s'approche de l'élève cible, s'arrête au groupe 2, rejoint le bureau, contourne le groupe 1	Sociale, personnelle et intime	écrivent dans leur cahier d'écriture, certains regardent l'élève qui écrit sur un tableau, certains se lèvent pour aller voir l'enseignante, ceux qui ont fini déposent leur cahier sur la table d'appui et attendent, puis relisent leur fiche de son	oui et non	écrit dans son cahier d'écriture, interpelle l'enseignante pour lui montrer son cahier, dépose son cahier sur la table d'appui, sort son lutin et relit sa fiche de son	oui	Ecriture des mots référents - graphèmes	**Etude graphémique : encodage et graphisme**
S3-P5	00:43:10	00:04:29	Lexique de la fiche de lecture	Définir	en attendant les derniers qui écrivent, elle demande que signifie des mots dans la fiche de lecture	00:01:17	Classe	X	va au tableau, revient derrière le groupe 1, retourne au tableau et s'approche de la table d'appui, retourne au tableau	Sociale	répondent aux question, écoutent, deux finissent leur écriture	oui	écoute	oui	Lexique	**Maitrise de la langue : aspects lexicaux (réinvestir et découvrir des mots)**
S3-P6	00:52:54	00:09:44	Exercices écrits	Définir	projette l'exercice à faire et explique au élèves les consignes (tous les exercices sont présentés malgré la différenciation), elle illustre l'explication par un exemple, explique le lexique, distribution des feuilles	00:03:38	Classe et élèves	Tableau	va au bureau, marche jusqu'au groupe 3 et revient au tableau, contourne le groupe 1, s'approche du groupe 3, s'approche du groupe 2 puis revient près du groupe 3 et retourne au tableau, va au groupe 2, puis au groupe 1 et au groupe 3, va à la table d'appui	Sociale	rangent leur lutin et écoutent en regardant le tableau, lèvent la main, répondent aux questions	oui	range son lutin et écoute en regardant le tableau, lève la main, répond aux questions	oui	Consignes et lexique	**Ecoute Compréhension et respect des consignes + Maitrise de la langue : aspects lexicaux (réinvestissement et découverte de mots)**
S3-P6	01:12:35	00:19:41	Exercices écrits	Dévoluer, Réguler	appelle l'élève de CM1, un élève du groupe 3 à la table d'appui et accueille ceux qui le souhaitent, aide individuellement les élèves présents à ses côtés, répond aux questions des autres, demande à l'élève cible de faire l'exercice de compréhension avec elle et le reste seule, va chercher physiquement l'élève de CM1 et lui fait une place à la table d'appui, reprend un élève qui discute: "je vais te prendre à côté de moi"	00:04:32	Elèves	Fiches d'exercices différenciées	va au bureau puis s'installe à la table d'appui, retourne au groupe 2, part au fond de la classe hors champ et se réinstalle à la table d'appui, part en fond de classe hors champ et revient s'assoir à la table d'appui	Personnelle et intime	certains se rendent à la table d'appui en ayant été appelés ou non, d'autres travaillent à leur place, les élèves se déplacent pour faire des demandes à l'enseignante et retourne travailler, un élève discute pendant le travail écrit et est appelé à la table d'appui	oui	se rend d'elle-même à la table d'appui puis demande à travailler seule, revient à la table d'appui à la demande de l'enseignante pour l'exercice de compréhension, commence le travail avec l'enseignante et attend quand elle n'est pas disponible, retourne à sa place pour l'exercice qu'elle peut faire seule, finit la première et dessine	oui	Exercices pour identifier la graphie dans un mot, recomposer un mot, compréhension de phrase - graphème et compréhension	**Etude graphémique : discrimination visuelle, encodage, lecture**
S3-P7	01:32:40	00:00:05	Clôture de séance	Définir	indique la fin de séance, ceux qui n'ont pas fini, fiiront plus tard car c'est l'heure de la récréation	00:00:03	Classe	X	est à la table d'appui	Sociale	rangent leurs affaires et sortent	oui	range ses affaires et sort	oui	Consignes	**Ecoute Compréhension et respect des consignes**

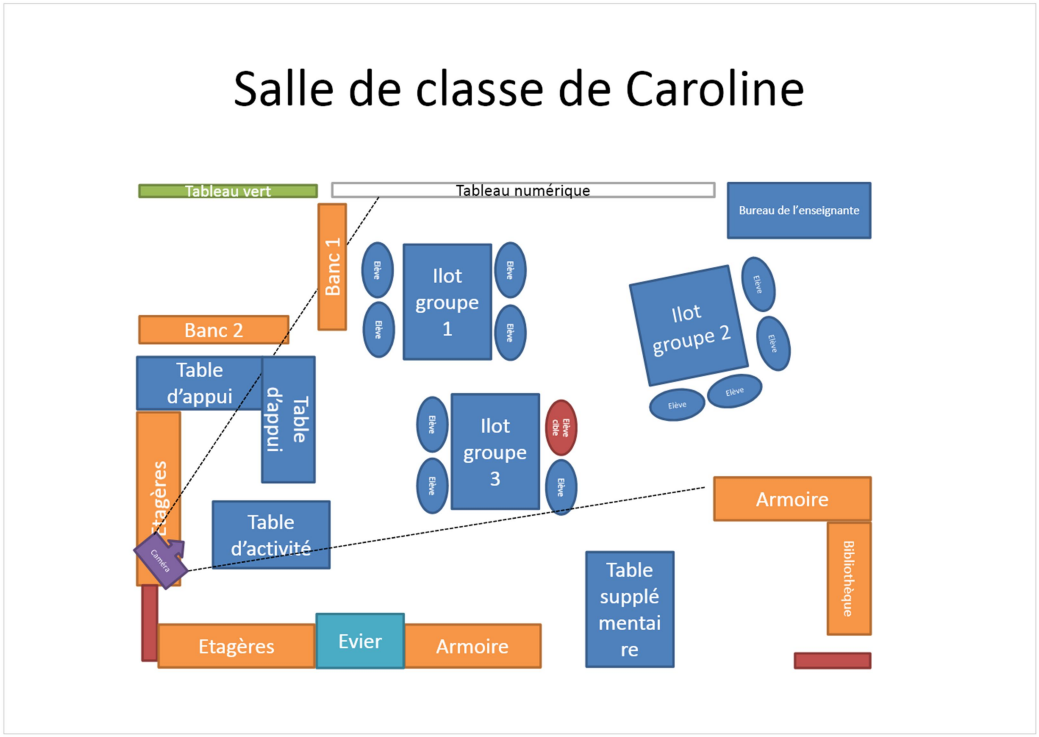
Temps de parole	Temps de la séance	enseignante	Les élèves	L'élève cible
S1	01:22:11	00:22:23	00:05:39	00:00:54
S2	00:40:57	00:11:34	00:02:05	00:00:50
S3	01:32:40	00:21:12	00:03:57	00:00:49

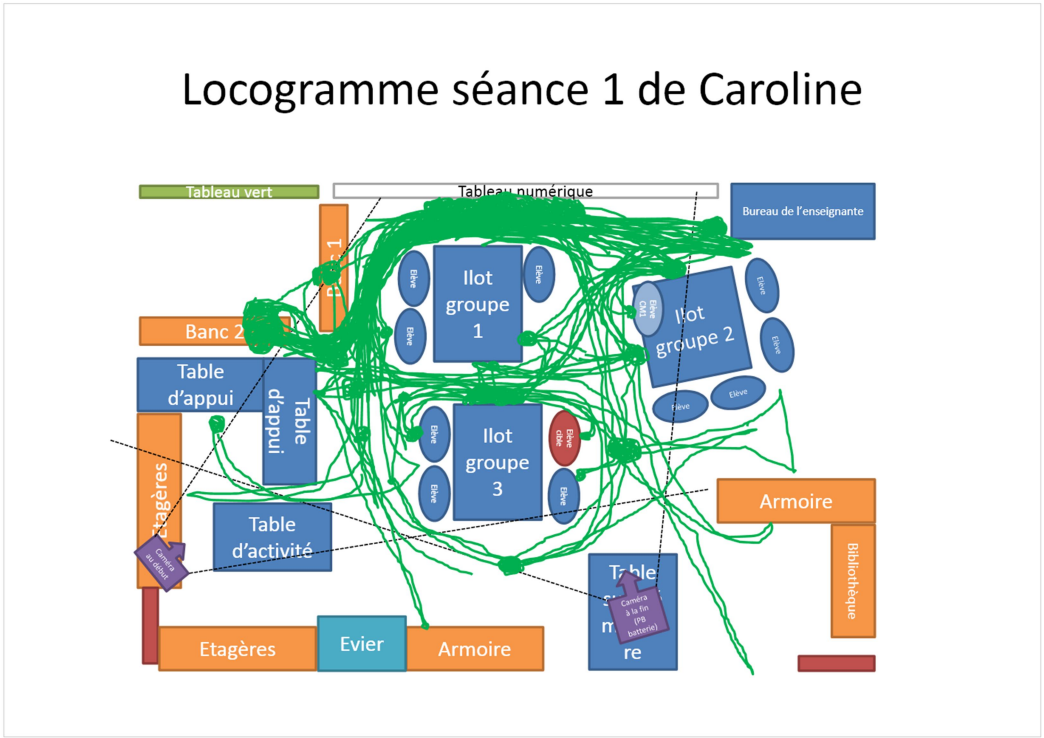
Interaction directes avec l'élève	Temps	Types d'interaction
S1	00:04:16	verbale éloigné, verbale proche, groupe
S2	00:09:35	verbale éloigné, verbale proche, individuel
S3	00:09:11	verbale éloigné, verbale proche, individuel

Légende couleurs :

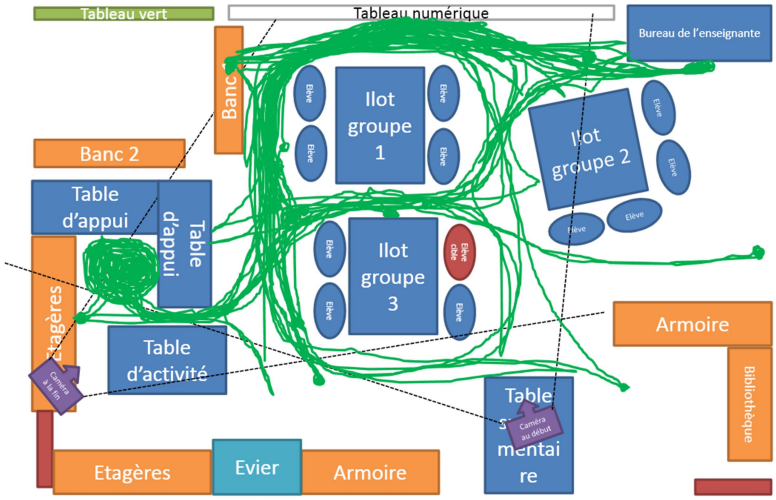
- Phonème
- Graphème
- Autre

ANNEXE 13 : Plan de la salle et locogrammes des séances de Caroline

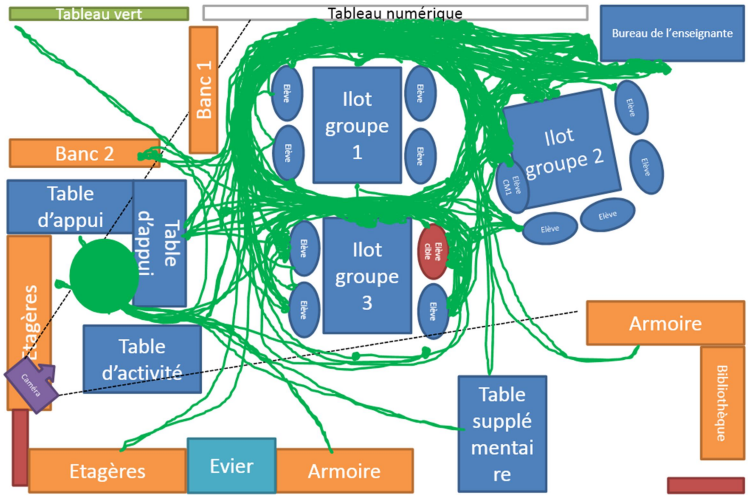




Séance 2 de Caroline



Séance 3 de Caroline



ANNEXE 14 : Verbatim des entretiens à chaud post séance de Caroline

Entretien à chaud n° 1 – Caroline

00:00:01 Chercheur : Alors on se voit suite à la séance à laquelle j'ai assisté ce matin. J'aimerai bien que tu me fasses un bilan sur ce que tu as fait, et comment tu l'as vécu, ce que, comment tu penses que les élèves ont , ont appris ce que tu leur as présenté ?

00:00:12 Caroline : Alors la séance était sur le son [e] et ses différentes graphies, et les différentes prononciations aussi. Euh alors la séance, euh… alors pour moi elle était trop longue. Elle a duré en longueur donc y'a des moments où je les ai perdu. Ce qui les a ramené un petit peu après, ça a été sur, quand on est passé à l'écrit sur l'écriture… Euh… Voilà ! Après c'est un son assez difficile quand même, parce que on se retrouve avec 3 lettres. Euuuuh, où j'ai été très surprise quand j'ai tourné dans, quand je suis, ouais, j'ai tourné dans les ateliers, c'est qu'à la rigueur, c'est mon groupe qui est le plus en difficulté qui a trouvé le moyen de trouver les différentes graphies et qu'à la rigueur mon meilleur groupe n'y a même pas pensé une seule fois. Après j'ai trouvé que bon dans l'ensemble euh, j'étais assez contente de la lecture du départ. J'ai trouvé qu'ils s'étaient bien débrouillés, qu'ils ont trouvé assez facilement euh le son. Les différentes graphies bah là ça a été difficile à sortir, euh hormis le groupe le plus en difficulté. J'étais assez surprise, franchement, voilà ! Après euh bon c'est une séance, ça va être un son qu'on va étudier sur deux séances. Donc on reprend demain. Là cet après-midi on va passer vraiment à l'application écrite. Donc j'avais prévu de retravailler sur le E ouvert et E fermé, si on peut appeler ça comme ça d'ailleurs. Euh, je pense que ça je vais la, cet exercice là je vais le squeezer parce que au final ça, c'est bien passé en collectif. Donc cet après-midi, on va essentiellement travailler maintenant sur la combinatoire.

00:01:58 C. : Et sur ce que tu as pu déjà observer dans ta classe, tu penses que il y a des choses qui sont déjà bien entrées, enfin…

00:02:05 Caroline : Ah ben je pense que ça va être à retravailler. Souvent, comme les graphèmes compliqués, quoi complexes, c'est quelque chose qu'on va retravailler régulièrement, parce qu'on le retrouve dans différentes lectures, dans… voilà ! Mais oui ça va, de toute façon tous les sons sont à renforcer. On les revoit au fur et à mesure dans les lectures qu'on fait.

00:02:24 C. : Et euh du coup ce matin quand ils ont lu seul, je te voyais passer dans les groupes. Tu as entendu, enfin, ils est sorti assez rapidement le son ou… ? Comment tu l'as perçu toi quand tu passes dans les groupes quand ils font leur lecture seul comme ça, comment tu perçois leur lecture individuelle ?

00:02:39 Caroline : Alors ça me permet de voir déjà qui, alors ils sont nombreux à lire à haute voix, euh on entend, oui y'en a certains qu'on entend très fort. Après euh où j'ai été agréablement surprise, mais je trouve que depuis un certain temps ils s'y mettent, c'est qu'ils étaient tous quand même à essayer de euh, de lire. Après la compréhension, on se rend compte que c'est plus difficile. Déjà y'a un manque de vocabulaire, euh c'était pas évident parce que entre un œuf, des œufs, un bœuf, des pfff, des bœufs pfff, on les mets en difficulté aussi. Mais euh bon, puis c'est pas un son quoi, on arrive sur une période où les sons sont assez difficiles quand même.

00:03:21 C. : Ok, et ouais donc tu disais que tes élèves les plus en difficulté finalement c'est ceux qui ont le mieux réussi sur ce son-là

00:03:26 Caroline : Bah oui parce qu'ils se sont servis d'un sous-main où il y a tous les sons. Et vraiment, quoi c'est les seuls à avoir sorti cette aide auquel de toute façon ils ont le droit puisque c'est dans leur case et c'est le but ! Ca a été les seuls ! Donc les enfants à la rigueur qui lisent le mieux ont été plus en difficulté parce qu'ils ne retrouvaient pas toutes les graphies du son [e].

00:03:51 C. : Alors ils ne retrouvaient pas la graphie mais est-ce qu'ils le décodaient le son ?

00:03:54 Caroline : Alors par contre, ils l'ont décodé sans problème mais ils étaient incapables de, à part le E, le EU est arrivé mais très difficilement, mais le troisième O, OEU, il est pas sorti du tout, il a fallu vraiment que j'insiste pour leur demander où ils pouvaient trouver une aide et c'est arrivé très très tard !

00:04:19 C. : Et ça tu t'y attendais pas du tout du coup ?

00:04:21 Caroline : Non ! Pas, pas au niveau de mon… mes enfants, quoi mes élèves les plus en facil, quoi, qui ont plus de facilités. Parce que généralement, ils le sortent. Mais là, ils se sont retrouvés un petit peu, quoi… Voilà !

00:04:39 C. : Et donc juste te demander, alors je sais que c'est récent, mais tu as, il y a une jeune fille de CM1 qui vient dans ta classe et j'ai trouvé qu'elle était très à l'écart de la séance, est-ce que tu peux l'expliquer ?

00:04:50 Caroline : Oui ! Alors oui, parce que elle est là que depuis 2-3 jours, donc il faut que je retrouve une organisation euh, un petit peu, euh, un petit peu mieux. Euh, j'ai pas un emploi du temps fixe donc elle arrive quand, quand elle arrive. Donc moi ça, c'est délicat pour moi. De toute façon là c'était clair que le son [e], elle en est pas là du tout. Donc généralement bah après, pendant l'application écrite, je reprends avec elle. Donc là, à un moment, elle a fait de l'écriture sur le R et le M, donc complétement en décroché par rapport à ce qu'on avait fait, on est quel jour ? Euh mardi ! Voilà ! Mais oui, du coup il va falloir que je euh, que je m'organise mieux et qu'avec la collègue on se fasse vraiment un emploi du temps pour que je sache, je puisse mieux gérer ça !

00:05:38 C. : Donc là c'est un problème d'organisation ?

00:05:40 Caroline : Oui mais parce que ça s'est décidé, ça fait depuis le début de la semaine qu'elle vient.

00:05:45 C. : D'accord ! Et donc j'ai vu que tu différenciais beaucoup pour euh donc pour Ahmed et Izabella, et donc du coup au début est-ce que tu différenciais comme ça pour L'élève cible ou ça a été très rapide pour L'élève cible ?

00:05:55 Caroline : Non parce que L'élève cible, très, euh…, quand je l'ai récupéré en début d'année au niveau des sons, elle n'a pas de difficulté L'élève cible. Elle lit même très bien, je trouve. Les sons lui pose aucun problème. Euh L'élève cible, c'est essentiellement un problème de compréhension. Donc euh je vais différencier en mathématiques, je vais différencier en lecture sur les albums mais dans les sons à proprement dit, non ! Elle est pas dans le groupe le plus performant on va dire, mais elle a des phrases à lire, retrouver l'image. Bon ça par contre, elle va lire très bien la phrase mais on se rend compte qu'elle ne met pas, elle met pas de sens !

00:06:36 C. : Oui donc elle décode uniquement ?

00:06:38 Caroline : Ouais que, très bien par contre ! D'ailleurs c'est même surprenant parce qu'elle est, sa lecture est tellement fluide, qu'on a vraiment l'impression que euh elle comprend ce qu'elle lit. Et on se rend compte que non, pas du tout ! Donc là, sur ce genre d'exercice, en tout cas pour la première séance, elle a les mêmes feuilles que tout le monde parce qu'elle se débrouille très bien. Elle est capable après d'encoder des mots. C'est sur la deuxième séance où elle passe dans un niveau un petit peu inférieur parce que la compréhension sur un texte elle peut pas !

00:07:10 C. : Et alors euh moi après observation, je me suis rendue compte toutes tes phases orales, t'es très à l'écart du groupe classe, tu te mets même dans le coin regroupement assise, donc t'es très présente verbalement mais pas physiquement, est-ce que tu peux l'expliquer ?

00:07:24 Caroline : Non ! Non, je ne m'en suis même pas rendue compte….

00:07:28 C. : D'accord…

00:07:30 Caroline : Euh… non alors j'essaie de me, là de me souvenir de la séance…

00:07:35 C. : Bah tout ton début de séance où tu présentes le texte, où tu les fais aller au tableau, t'es jamais présente physiquement au sein de la classe, t'es toujours sur le côté

00:07:43 Caroline : Sur le côté ! Ben je sais pas ! Va falloir que je réfléchisse à ça ! Mais euh non j'ai jamais euh jamais fait attention ! Voilà, je veux leur laisser la place. [Rires] Non mais effectivement, alors peut-être je, j'aurai peut-être une réponse dans peu de temps, mais là je, en fait je savais pas ! Donc c'est vrai que ça va être intéressant même moi de voir la vidéo pour savoir quelle atti, quoi quelle position, quel positionnement, quelle attitude, j'ai vis-à-vis d'eux quoi. D'avoir un retour sur moi ! Mais je ne m'en étais pas rendue compte et effectivement, oui, j'étais sur le banc…

00:08:14 C. : Bah, tant qu'il n'y a pas eu la phase des ateliers, tout le temps d'avant, t'étais vraiment sur le banc en retrait, alors t'étais présente verbalement mais physiquement c'est vrai que t'aurais pu ne, on te voit pas sur la caméra, d'ailleurs vu comment était placée la caméra puisque t'es en retrait

00:08:25 Caroline : En retrait, ah bah ouais, non mais je sav… oui c'est marrant ça ! [Sourires] Ah ouais ! [Rires] Non bah je sais pas, je vais y réfléchir mais là comme ça, comme j'en ai pas conscience, j'ai pas de réponse ! C'est marrant !

00:08:39 C. : OK, bon bah on refera un entretien à chaud après la deuxième séance de toute façon. Ok bah je te remercie

00:08:46 Caroline : Bah de rien ! Ah ouais, je suis en retrait ?

Entretien à chaud n° 2 – Caroline

00:00:01 Chercheur : Donc bah à la suite de ce deuxième temps sur le son [e]/[E], je vais te demander un petit retour s'il te plait à chaud…

00:00:07 Caroline : Bah là c'était euh, essentiellement l'application écrite sur la combinatoire pure. Donc bah les enfants travaillent euh seuls. Y'a une table d'appui où bon j'en ai quand même deux qui viennent systématiquement avec moi puis ça tourne, ils viennent. Donc au bout d'un moment, L'élève cible est venue nous rejoindre. Elle avait fait de toute façon, fait son travail toute seule et elle voulait travailler seule. Donc j'ai profité de cette table d'appui pour reprendre avec elle bah les sons qui étaient mal combinés, remarqué que le [b] et le [d] y'avait des confusions, sur le N et le M. Après essentiellement, les enfants viennent pour un problème de vocabulaire. Donc on répète souvent les mêmes mots ! Et pis, bah je fais beaucoup là, parce que le nombre me le permet et que la classe était quand même une classe en difficulté, je fais beaucoup d'individuel ! Plus peut-être que de la différenciation. Alors y'a de la différenciation par la longueur des exercices etcetera, mais c'est beaucoup, beaucoup d'individuel. Bon, et qu'il va falloir recadrer sur la dernière période parce que ça va là on est 12 mais l'année prochaine s'ils sont dans une classe de 24 ou 25, ce ne sera pas possible ! Bon après **ça a permis quand même d'en sauver certains**. Donc bon, y'a le pour et le contre, on va dire.

00:01:30 C. : OK, c'est sur, et sur cette phase-là donc c'est la phase qui te permet quand même de voir ce qui, ce qui entre vraiment ou pas et donc du coup qu'est-ce tu, qu'est-ce qui en ressort pour toi après cette séance ?

00:01:38 Caroline : Bah bien ! Je suis assez contente, ils combinent, alors il peut y avoir des petites confusions de sons mais on rentre dans du classique. Euh, non je trouve qu'ils combinent assez bien. Ils se sont pas trompés euh sur les différentes graphies qui étaient demandées. C'était mis dans la consigne mais ils ont respecté la consigne. Y'avait un piège avec le mot euh « queue ». J'ai été plus exigeante avec les enfants qui ont une bonne, de bonnes compétences mais euh dans l'ensemble non je suis assez, assez contente du, du, de l'évaluation parce que c'est une évaluation au final quotidienne euh sur le son. Ouais dans l'ensemble, c'est bien acquis !

00:02:17 C. : Et du coup, j'ai pas aperçu d'où j'étais mais le son, enfin alors le « queue » pour L'élève cible c'est passé comment ?

00:02:22 Caroline : Alors c'est, elle a mis un C. Voilà ! Donc comme il y avait quand même beaucoup d'erreurs à reprendre avec elle, j'ai, j'ai laissé de côté en me disant bon, ça reste plus là de l'orthographe. On va se focaliser sur le B, le B/le D, le N/le M, mais elle a mis un C. Voilà, et oui, oui, oui un C. Voilà mais dans l'ensemble non là je, contente, quoi contente oui je trouve que la séance s'est bien passée, quoi l'application écrite s'est bien passée. Ils sont ac, actifs dans leur travail. Pas forcément, bon voilà c'est une classe euh très calme, trop peut-être ! Mais bon.

00:03:05 C. : Ok bah je te remercie !

00:03:06 Caroline : Bah de rien !

Entretien à chaud n° 3 – Caroline

00:00:01 Chercheur : Alors on se retrouve à la suite du troisième temps de classe que j'ai pu observer, peux-tu me dire ce que tu en as pensé, ce qui en ressort pour toi ?

00:00:08 Caroline : Alors, bah sur ce troisième temps euh sur le son [e], euh c'était une séance très classique on va dire où les enfants ont l'habitude de fonctionner euh comme ça. Donc euh bah je me retrouve souvent avec un groupe en autonomie, qui travaille plus là sur un texte avec des questions de compréhension et du coup ça me permet d'avoir autour de moi les enfants qui ont un peu plus de difficultés. Donc là, on va quand même travailler sur des phrases avec le son, toujours le son étudié mais euh c'est quand même beaucoup plus simple et ça permet quand même de travailler sur la compréhension. Donc souvent on se regroupe sur une table d'appui où ça peut tourner. Certains viennent, d'autres partent. C'est un peu en fonction de, des enfants. Bon y'en a certains que j'appelle quand même d'office, euh bon je vais pas donner les noms mais voilà, y'a des enfants, d'office je leur laisse pas le choix, ils viennent. Voilà, et puis y'a des enfants qui sont très, très autonomes et qui ont quand même besoin de temps en temps de passer un petit moment à côté quoi. C'est plus pour les rassurer !

00:01:20 C. : OK ! Sur ton premier temps du coup très oral, de, de cette séance, j'ai noté du coup que cette fois-ci t'étais beaucoup plus dans le champ de la caméra. Est-ce que c'est parce que je t'ai fait la remarque ou c'est naturel, enfin c'est pas…

00:01:34 Caroline : Alors si, parce que je pense qu'hier j'y ai réfléchi. Je me suis demandé pourquoi. Et du coup, du coup j'ai quand même fait attention. Après euh comment, y'avait quand même pas mal de va et vient avec le tableau, pareil je pense que ça m'a, ça m'oblige même spontanément à être un peu plus devant le tableau. Après le fait d'être en retrait par rapport à la séance dernière, je pense aussi que c'est dû, parce que j'y ai réfléchi [Rires] ça m'a un peu turlupiné quand même cette histoire, euh je pense que comme j'ai une classe qui a eu, qui a mis beaucoup de temps à être dans une dynamique de travail qui, y'avait pas beaucoup d'interactions, euh je pense que je m'effaçais volontairement pour pas leur prendre encore plus de place. Je pense que c'est ça, parce que, en réfléchissant, les années précédentes euh j'avais pas cette attitude-là. Donc je pense que ouais spontanément je me suis mise en retrait pour essayer de leur laisser euh la possibilité de bavarder parce que c'est pas une classe quand même très dynamique et très bruyante

00:02:35 C. : En effet, et du coup donc tu parlais de la table d'appui, euh ce matin donc je comptais, y'avait 5 élèves autour de toi sur 12 présents, c'est quand même très individualisé.

00:02:48 Caroline : Oui ! Oui, oui c'est très individualisé, euh ça j'en suis consciente mais j'ai été obligée en fait de passer par de l'individuel, alors y'a de la différenciation mais beaucoup d'individualisation parce que c'est une classe qui ne démarrait pas du tout. Donc euh j'en suis consciente. Le euh, mon objectif c'est qu'à la période 5, la dernière période, cette table d'appui, bon soit quand même toujours là parce que, mais d'être moins dans l'individuel pour les préparer justement au CE1 où ils risquent d'être dans une classe de 25. Donc voilà ça va être vraiment là le travail de la dernière période où il faut là que je rétablisse le tir mais, vu le profil de la classe au départ j'avais pas le choix, fallait vraiment presque de l'individuel pour certains.

00:03:36 C. : Et enfin une dernière question. Je t'ai, donc t'as beaucoup expliqué les exercices à faire sur la fiche d'exercices et après tu as projeté le texte quasiment sans explication en disant « et puis y'aura un texte ». Alors est-ce que tu peux l'expliquer ?

00:03:47 Caroline : Alors oui, parce que le texte, les enfants qui le font le font depuis euh une période et demi. Donc ils ont l'habitude, ils savent très bien ce qu'ils ont à faire dessus. Donc je

passe, j'essaie aussi de les pousser vers l'autonomie donc là je n'ai pas expliqué ce type d'exercice. Quoi pas expliqué, ils savaient très bien ce qu'il fallait faire.

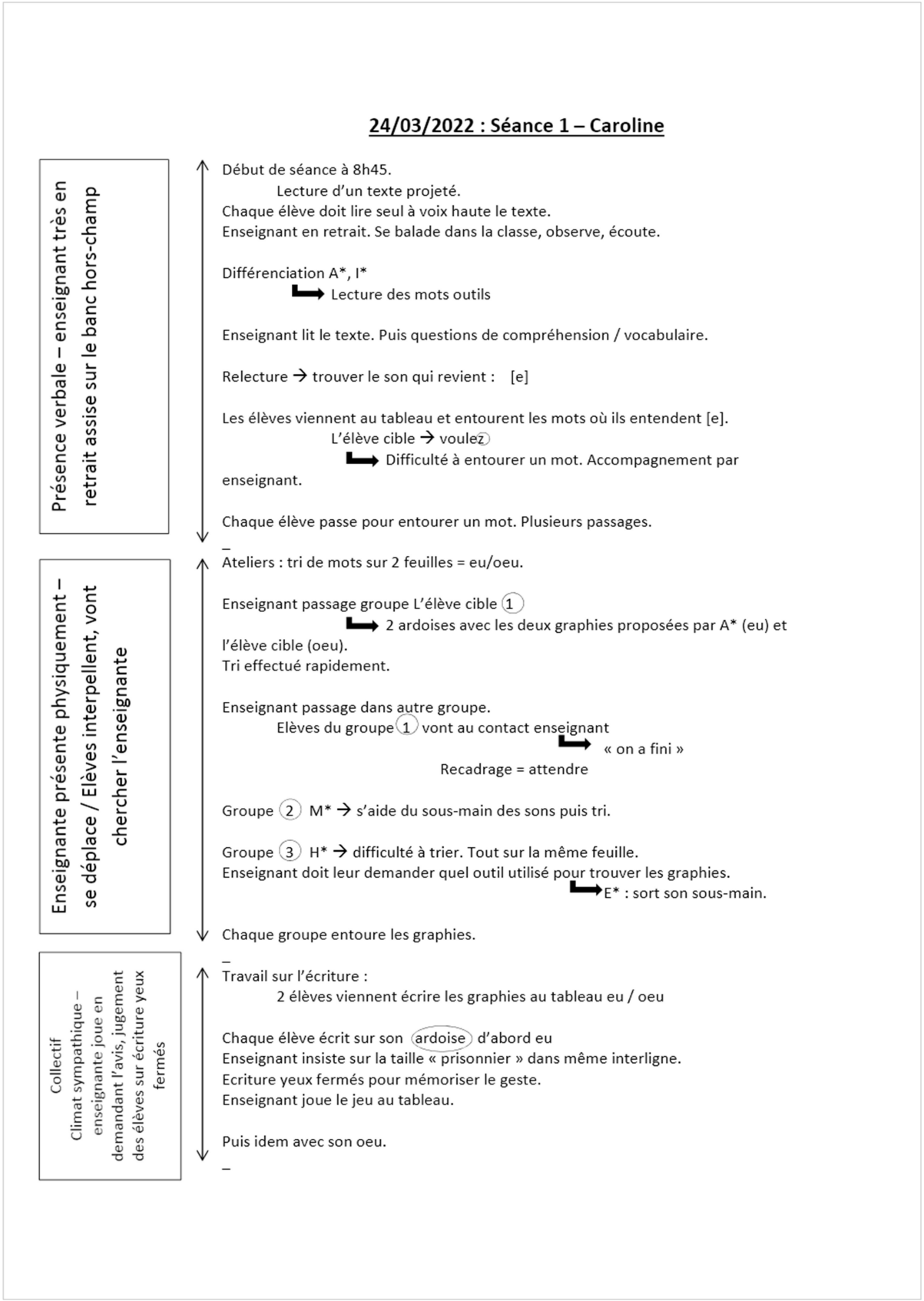
00:04:09 C. : Et du coup euh, donc encore une dernière question [Rires], le après, après ces trois séances sur ce son ?

00:04:20 Caroline : Eh bien… après ces trois séances, bah le son [e] sera réinvesti dans les albums qu'on travaille et oui réinvesti au fur et à mesure des lectures qu'on fera quoi, et le texte que les enfants ont lu, je le relis après en classe et on répond aux questions à l'oral pour que les autres aussi puissent quand même travailler sur la compréhension même si là c'est plus, ce n'est que de l'oral. Et pour la fiche de son aussi qu'on a, que t'as pas pu voir du coup puisque tu n'étais plus là. La fiche de son, je, volontairement je la lis après la première séance donc on a bien travaillé sur le son avec la combinatoire avec les mots à compléter et donc du coup après arrive la fiche de son. Voilà ça c'est un choix personnel, je trouve que comme ils ont bien travaillé dessus la lecture est plus aisée que commencer par la fiche de son. Voilà !

00:05:11 C. : Ok, très bien. Bah je te remercie beaucoup !

00:05:14 Caroline : De rien !

ANNEXE 15 : Prise de note après les observations de Caroline



Autonomie des élèves. Enseignant sur table d'appui

Passage sur cahier d'écriture
- Aide individuelle pour A* sur table d'appui.
- Les autres peuvent venir → se rassurer.

_

Problème vocabulaire – Appui des sons par enseignant

Puis affichage des 2 affiches classe

[eu] [e]

Enseignant demande aux élèves pourquoi 2 affiches pour même graphie (son)

→ Plusieurs propositions puis D* ok

Tri collectif d'images avec le son du cœur ou du feu.

Enseignant appuie très fortement les sons pour aider, guider.
Fin de séance à 10h

Impression de distance de l'enseignant avec la classe sur les phases orales. Physiquement.

En fait ATTENTION aux élèves en difficulté avec un retour régulier (verbal ou physique) vers eux.

Classe en groupe de niveaux

Inclusion élèves de CM1 : mise de côté. Arrive en retard. Comme oublié.

24/03/2022 : Séance 2 – Caroline

Collectif Oral

2 élèves au RASED.

(1) 14h15
Les élèves sont invités à redonner les graphies étudiées ce matin – eu/oeu

_

Collectif Oral + écrit

(2)
Combinatoire : les élèves sur ardoise combinent le eu ou le oeu avec une consonne donnée par l'enseignante

meu, peu, creu, pleu

_

Individuel écrit Enseignant très présent

(3) Passage sur exercices écrits :
- Explication collective au tableau
- Distribution des feuilles

↳ 2 élèves sont appelés sur la table d'appui
↳ 2 élèves demandent à venir
→ Relation individuelle avec enseignant

L'élève cible est sollicitée mais préfère rester à sa table.



L'enseignante garde un œil sur elle. Lorsqu'elle semble bloquée, elle l'interpelle.

L'élève cible finit par se rendre à la table d'appui.
L'enseignante reprend les erreurs : confusion de sons en demandant à L'élève cible de se servir de ses outils :

- Affichages
- Sous-main

15h00

Classe très calme, au travail. Très silencieux.
ATTENTION très individualisé
Les élèves sont concentrés.
Attention particulière portée aux élèves les plus en difficulté.

25/03/2022 : Séance 3 – Caroline



8h45 : rappel du son / des graphies → eu / oeu
Sur ardoise

Puis dictée :

- Mots référents :

feu / nœud – cœur / fleur

→ Enseignante écrit autour des affiches classes

- Dictée de mots

un chasseur, une sœur, …, la queue
(Problème ortho.)
Correction collective au tableau :
La keu – la ceu – la queue
Rappel de c → [s]

Ecriture sur cahier d'écriture des mots référents.
Temps en autonomie
Enseignante avec A*
↳ Ecriture sur tableau puis passage dans les groupes pour regarder et reprendre les autres.

Présentation collective des exercices à réaliser par une partie de la classe. Le texte pour l'autre partie de la classe est juste projeté sans plus d'explication (habitude ?)

Travail individuel sur fiche.
5 élèves sur la table d'appui / 12.
Enseignante travaille essentiellement en individuel. Ceux qui ont besoin viennent auprès de l'enseignante.

_
10h : récréation → fin ultérieure pour les derniers

→ Classe de Caroline très calme et silencieuse.

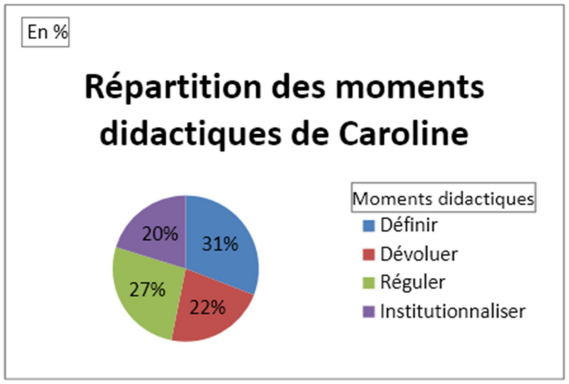
L'élève cible a des moments où elle décroche. Mais production réalisée. Elle a fini dans les temps. Enseignante attentive aux besoins.

Prise en charge de l'élève de CM1 plus importante → temps individuel de copie + fiche d'exercices

ANNEXE 16 : Analyse de l'épreuve de Caroline

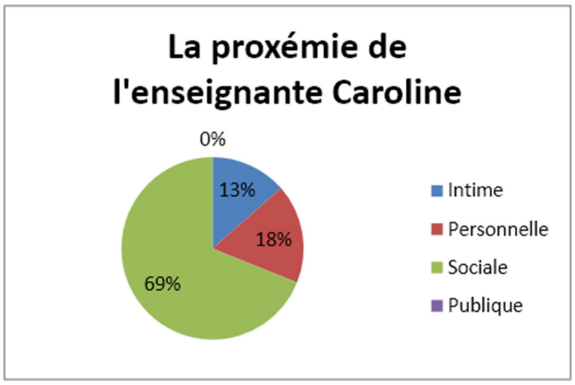
Les moments didactiques

Moments didactiques	En %
Définir	30,85
Dévoluer	22,34
Réguler	26,6
Institutionnaliser	20,21
Total général	**100**



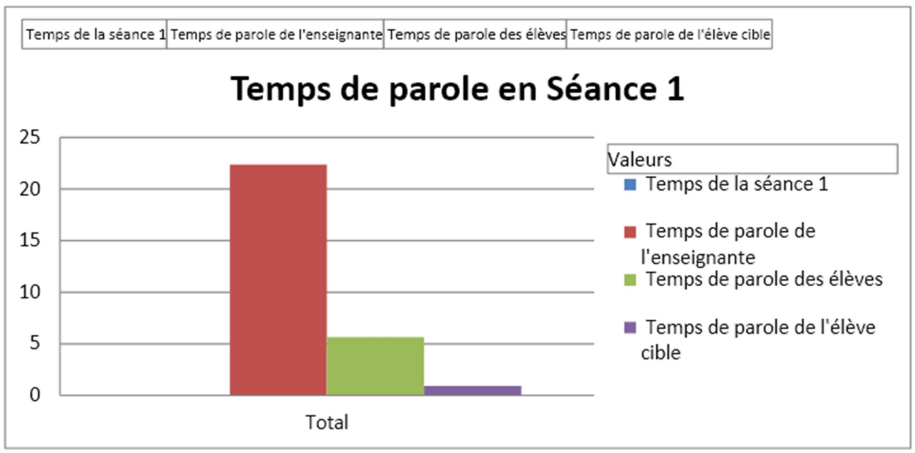
La proxémie

Distance dans les relations sociales	Nombre de relations sociales
Intime	10
Personnelle	13
Sociale	51
Publique	0
Total général	**74**



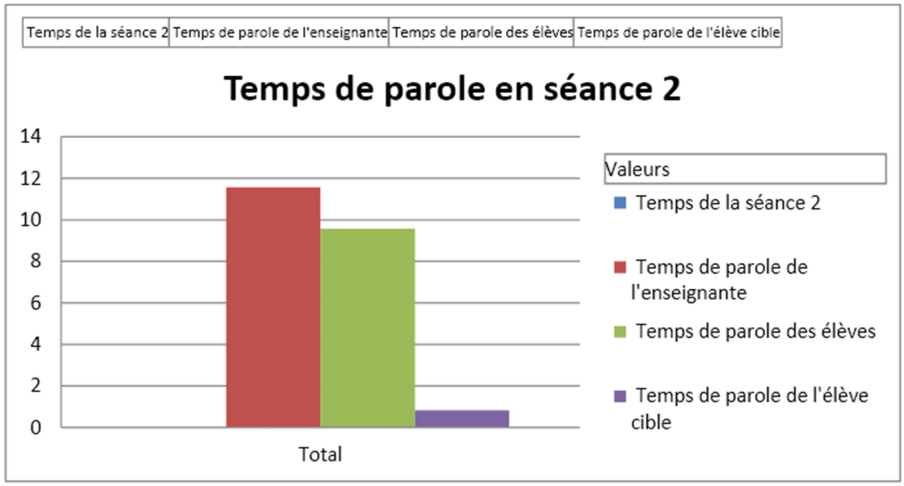
Les temps de parole

Temps de la séance 1	Temps de parole de l'enseignante	Temps de parole des élèves	Temps de parole de l'élève cible
	22,37	5,65	0,9



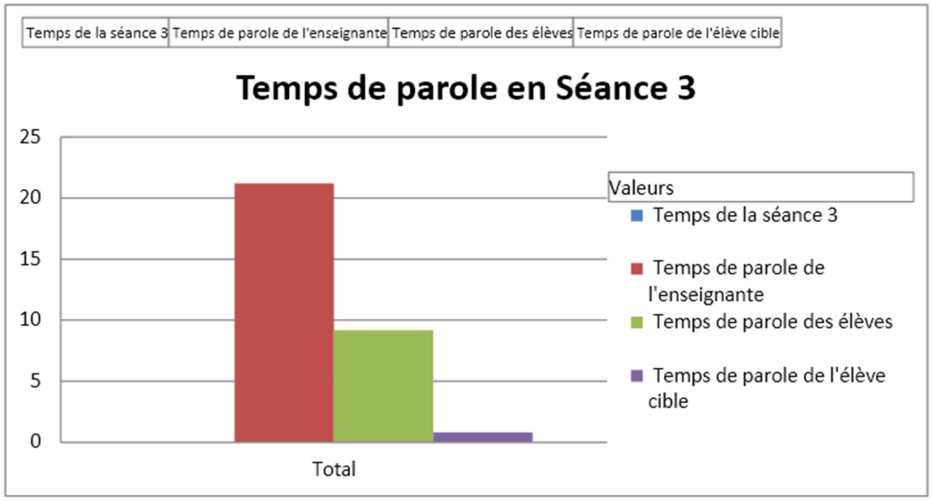
Caroline	Elèves	Elève cible
27,20%	6,90%	1,10%

Temps de la séance 2	Temps de parole de l'enseignante	Temps de parole des élèves	Temps de parole de l'élève cible
	11,57	9,58	0,83



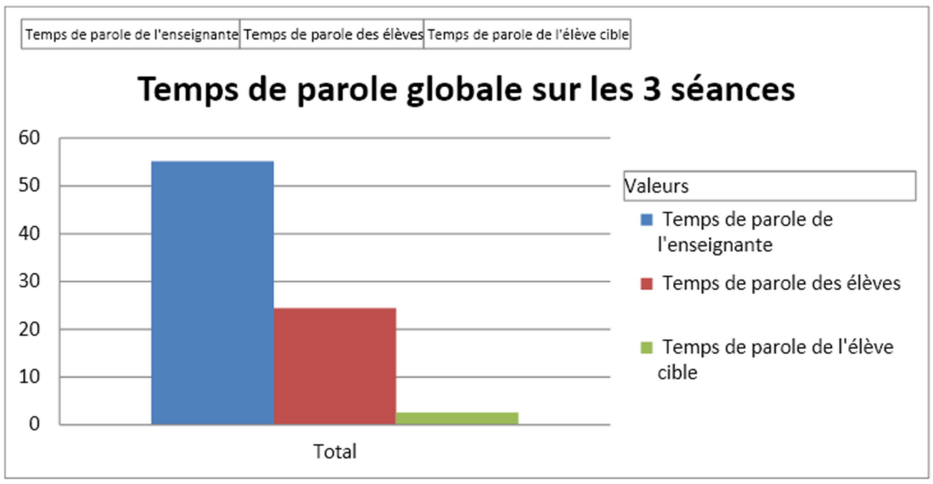
Caroline	Elèves	Elève cible
28,30%	23,40%	2%

Temps de la séance 3	Temps de parole de l'enseignante	Temps de parole des élèves	Temps de parole de l'élève cible
	21,2	9,18	0,82



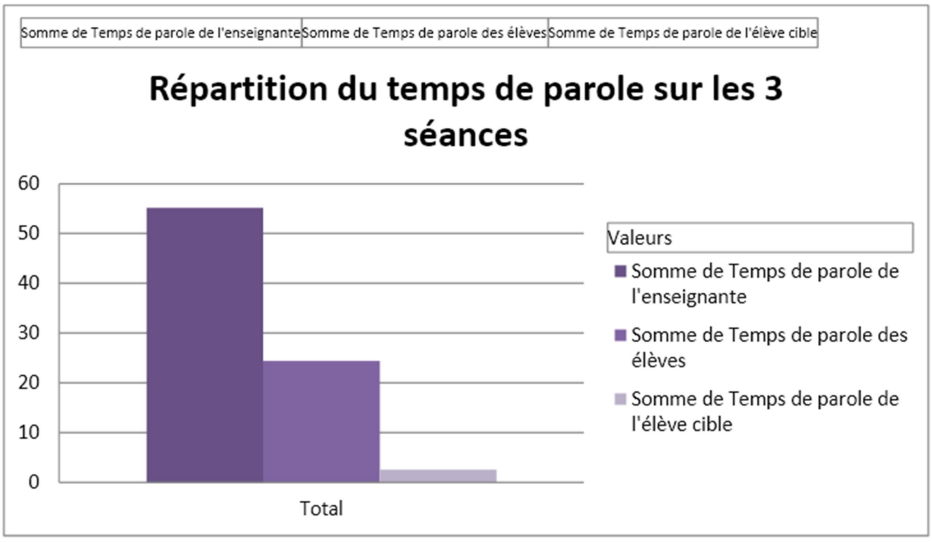
Caroline	Elèves	Elève cible
22,90%	9,90%	0,90%

Temps de parole de l'enseignante	Temps de parole des élèves	Temps de parole de l'élève cible
55,14	24,41	2,55



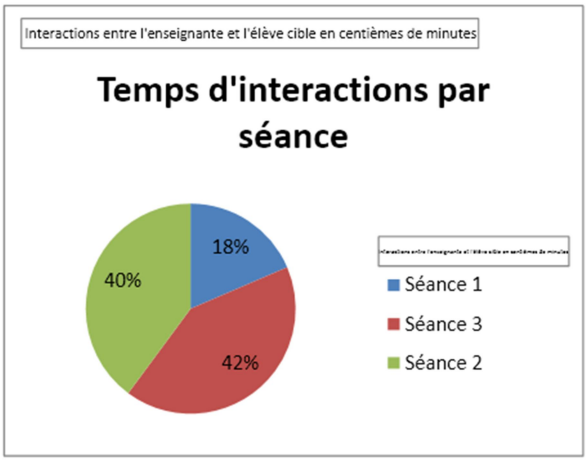
Caroline	Elèves	Elève cible
25,60%	11,30%	1,20%

Somme de Temps de parole de l'enseignante	Somme de Temps de parole des élèves	Somme de Temps de parole de l'élève cible
55,14	24,41	2,55

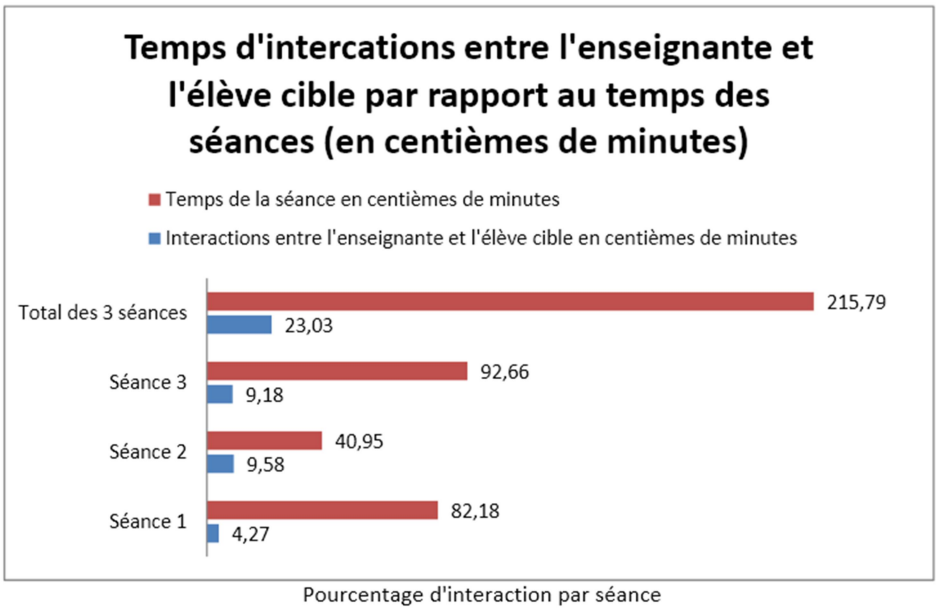


Les interactions

Numéro de séance	Interactions entre l'enseignante et l'élève cible en centièmes de minutes
Séance 1	4,27
Séance 3	9,58
Séance 2	9,18
Total général	**23,03**



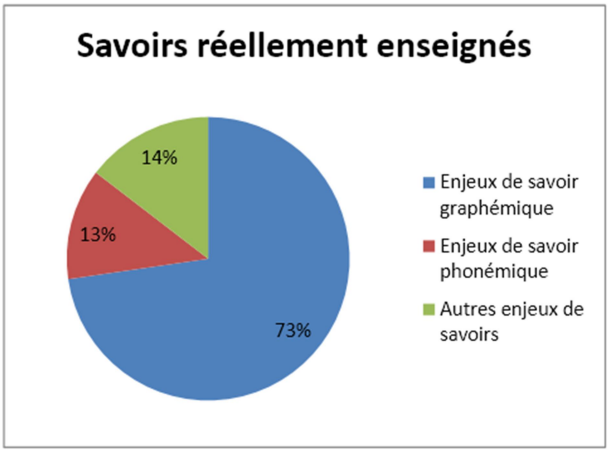
	Interactions entre l'enseignante et l'élève cible en centièmes de minutes	Temps de la séance en centièmes de minutes
Séance 1	4,27	82,18
Séance 2	9,58	40,95
Séance 3	9,18	92,66
Total des 3 séances	23,03	215,79



Pourcentage d'interaction par séance	
S1	5,10%
S2	23,40%
S3	9,90%
Total	10,70%

Les enjeux de savoirs

Enjeux de savoirs	En %
Enjeux de savoir graphémique	72,7
Enjeux de savoir phonémique	12,7
Autres enjeux de savoirs	14,6
Total général	**100**



ANNEXE 17 : Synopsis des séances de Claire

Numérotation	Phase de la séance			Activité de l'enseignant							Observation des élèves		Elève cible		Enjeux de savoir	
N° séance et partie	Repère Chrono (vidéo)	Durée de la phase	Chronogénèse	Moments didactiques	Activités de l'enseignante	Temps de parole enseignante	Adressage	Outils et médias mobilisés	Déplacements	Proxémies	Activités des élèves	Conformité aux moments didactiques	Activité de l'élève	Conformité aux moments didactiques	Savoir réellement enseigné	Disciplinaires/inter et transdisciplinaires
S1-P0	00:01:53	00:01:53	Transition, prise en main de la classe, discipline	Définir	L'enseignante range et demande aux élèves de ranger et de se tenir prêt pour la suite	00:00:26	Classe et élève	x	va au tableau, passe hors champ et se place devant le tableau	Sociale	Les élèves discutent, rangent leurs affaires, attendent	x	Il attend assis à sa table	x	Consignes	**Ecoute Compréhension et respect des consignes**
S1-P1	00:03:50	00:01:57	Introduction des nouveaux graphèmes	Définir	interroge les élèves	00:01:16	Classe	Tableau	va s'assoir sur une table d'appui	Sociale	répondent aux questions, écoutent	oui	écoute, regarde le tableau	oui	Observation d'images pour découvrir un nouveau son - phonème et donner les graphies qui font le son [o] - graphème	**Etude graphémique : nouveau graphème**
S1-P1	00:08:39	00:04:49	Présentation de la maison des mots en AU/EAU	Définir, Réguler	explique l'activité, montre les dessins, interroge sur le vocabulaire, valide ou infirme les propositions, définit et détaille certains mots	00:02:26	Classe	Tableau	va au tableau et s'assoit devant, puis se lève et retourne à la table d'appui, puis retourne s'assoir au tableau	Sociale	regardent le tableau, écoutent, proposent des mots pour définir les dessins projetés	oui	regarde le tableau, écoute et répète les propsositions des camarades, cherche le regard de validation de l'enseignante	oui	Lexique	**Maitrise de la langue. Aspects lexicaux : réinvestissement et découverte de mots**
S1-P2	00:12:29	00:03:50	Jeu du Mistigri	Définir	explique l'activité, installe les groupes, donne les jeux	00:02:39	Classe et élève	Jeu du Mistigri en plusieurs exemplaires	devant le tableau, déplace des chaises, passe près de chaque îlot, se dirige près de l'élève cible	Sociale puis personnelle	répondent aux questions, redonnent les règles, se déplacent où l'enseignante demande	oui	regarde, écoute et attend	oui	Consignes	**Ecoute Compréhension et respect des consignes**
S1-P2	00:12:58	00:00:29	Jeu du Mistigri	Dévoluer, Réguler	lance l'activité et plus particulièrement le groupe de l'élève cible	00:00:12	Classe, groupe et élève	Jeu du Mistigri en plusieurs exemplaires	se déplace prêt du groupe de l'élève cible	Personnelle	discutent entre eux, distribuent le cartes, commencent à jouer	oui	attend, prend ses cartes	oui	Ateliers pour décoder et associer un mot à une image - graphème + compréhension	**Lecture : décodage et compréhension**
S1-P2	00:15:18	00:02:20	Jeu du Mistigri	Définir Réguler	explique individuellement à l'élève cible ce qu'il doit faire, écoute sa lecture, met en place le jeu dans son groupe	00:01:12	Groupe et Elève	Jeu du Mistigri en plusieurs exemplaires	s'assoit à côté de l'élève cible	Personnelle et Intime	discutent entre eux, distribuent le cartes, commencent à jouer	oui	écoute, lit, fait des paires, pioche	oui	Ateliers pour décoder et associer un mot à une image - graphème + compréhension	**Lecture : décodage et compréhension**
S1-P2	00:17:20	00:02:02	Jeu du Mistigri	Réguler	redistribue, réexplique et lance le jeu	00:01:07	Groupe et Elève	Jeu du Mistigri en plusieurs exemplaires	se lève et se dirige vers le groupe 1	Personnelle et Intime	jouent : lisent, font des paires, piochent. Petits chahuts	oui	joue	oui	Ateliers pour décoder et associer un mot à une image - graphème + compréhension	**Lecture : décodage et compréhension**
S1-P2	00:22:05	00:04:45	Jeu du Mistigri	réguler, Institutionnaliser	passe dans les différents groupes, interroge, valide, guide l'élève cible	00:01:29	Groupe et Elève	Jeu du Mistigri en plusieurs exemplaires	passe du groupe 1 au groupe 3, puis au groupe 4 et enfin au groupe 2	Sociale, Personnelle, Intime	jouent, répondent à l'enseignante, expliquent. Une élève se lève pour interroger personnellement l'enseignante	oui	joue, répond à l'enseignante, se laisse guider	oui	Ateliers pour décoder et associer un mot à une image - graphème + compréhension	**Lecture : décodage et compréhension**
S1-P2	00:23:54	00:01:49	Rangement	Définir	arrête l'activité et demande le rangement, règle de discipline	00:00:30	Classe	Jeu du Mistigri en plusieurs exemplaires	passe de la table d'appui au tableau, s'approche du groupe 3, passe hors champ puis retourne au tableau	Sociale	rangent les jeux, discutent entre eux	oui	range, rejoint sa pace et attend	oui	Discipline	**Savoirs faire sociaux**
S1-P3	00:26:27	00:02:33	Introduction de l'activité de lecture suivante	Définir	Bilan de l'activité précédente, lancement de l'activité suivante, demande de sortir les livres Pilotis, aide à trouver la bonne page, donne la consigne	00:01:12	Classe	Livre pilotis et tableau	marche devant le tableau, passe dans les groupe et retourne au tableau	Sociale et Personnelle	écoutent, répondent aux questions et sortent leur livre	oui	écoute, sort et ouvre son livre et attend	oui	Consignes	**Ecoute Compréhension et respect des consignes**
S1-P3	00:35:52	00:09:25	Mise en couleur des graphies au tableau	Définir Réguler	appelle les élèves au tableau pour mettre en jaune les AU et en bleu les EAU, fait émerger une règle sur les placement des graphies, fait de la discipline	00:04:42	Classe	Tableau	assise devant le tableau	Sociale	regarde le tableau, écoute, vont colorier au tableau, répondent aux questions	oui	écoute, répond à une interrogation au tableau, attend, joue avec son livre		identifier et retrouver les graphies - graphème	**Etude graphémique : Discrimination visuelle**
S1-P4	00:36:32	00:00:40	Exercice au tableau	Définir	appelle l'élève cible et lui donne la consigne d'entourer toutes les graphies vues	00:00:25	Elève	Tableau	au tableau et se dirige vers l'élève cible puis la table d'appui	Sociale puis personnelle et à nouveau sociale	complète la consigne avec l'enseignante, regardent le tableau	oui	se lève, répond à l'enseignante et va au tableau	oui	identifier et retrouver les graphies - graphème	**Etude graphémique : Discrimination visuelle**
S1-P4	00:37:27	00:00:55	Exercice au tableau	Dévoluer	attend que l'élève cible réalise l'exercice, fait de la discipline	00:00:07	Elève	Tableau	fait un aller-retour du tableau à la table d'appui et s'assoit	Sociale	regardent le tableau, attendent, discutent entre eux	oui	entoure les graphies au tableau	oui	identifier et retrouver les graphies - graphème	**Etude graphémique : Discrimination visuelle**
S1-P4	00:39:17	00:01:50	Exercice au tableau	réguler, Institutionnaliser	Corrige les erreurs de l'élève cible à l'aide de ses camarades de classe	00:00:36	Classe et élève	Tableau	Reste assise sur la table d'appui	Sociale et Personnelle	regardent le tableau, lèvent la main, vont au tableau pour corriger	oui	regarde le tableau, attend, écoute l'enseignante	oui	identifier et retrouver les graphies - graphème	**Etude graphémique : Discrimination visuelle**
S1-P4	00:40:10	00:00:53	Rangement	Définir	demande aux élèves de ranger leur livre dans leur sac, passe dans les rangs pour aider et vérifier les marques pages	00:00:11	Classe et élève	Livre pilotis et sac	va de la table d'appui au tableau puis passe dans les rangs	Sociale et Personnelle	rangent leur livre, discutent entre eux	oui	cherche son marque page, range son livre, écoute l'enseigante	oui	Consignes	**Ecoute Compréhension et respect des consignes**
S1-P5	00:40:52	00:00:42	Exercice sur ardoise	Définir	finit le rangement en donnant la consigne du premier exercice : recopier les mots et découper en syllabes avec les bassines	00:00:17	Classe	Tableau et ardoise	part du milieu de la classe et rejoint la chaise à côté de l'élève cible	Sociale et Personnelle	sortent leur ardoise et répondent à l'enseignante pour compléter la consigne	oui	sort son ardoise et attend	oui	découper un mot en syllabe - phonologie	**Phonologie : découper en syllabes**
S1-P5	00:41:15	00:01:23	Exercices sur ardoise	Dévoluer, Réguler	aide individuellement l'élève cible, se lève chercher un feutre pour un autre élève, valide de loin, aide individuellement un autre élève	00:00:26	Elèves	Tableau et ardoise	Se lève de la chaise, traverse la classe, passe hors champ, se place sur la table d'appui, s'approche d'un élève	Sociale et Personnelle	écrivent sur leur ardoise et réalisent l'exercice	oui	décompose le mot avec l'enseignante et fait les bassines sous son contrôle	oui	découper un mot en syllabe - phonologie	**Phonologie : découper en syllabes**

S1-P5	00:41:52	00:00:37	Exercices sur ardoise	Institutionnaliser	envoie un élève au tableau pour réaliser la correction	00:00:18	Elève et classe	Tableau	reste près de l'élève qu'elle aide puis s'assoit sur la table d'appui	Sociale et Personnelle	un élève va au tableau, les autres regardent et écoutent	oui	attend, regarde le tableau	oui	découper un mot en syllabe - phonologie	**Phonologie : découper en syllabes**
S1-P5	00:43:52	00:02:00	Exercices sur ardoise	Définir, Dévoluer, Réguler	demande aux élèves de poursuivre avec le mot suivant, aide individuellement l'élève cible	00:00:49	Classe et élève	Tableau et ardoise	s'approche de l'élève cible, s'approche du groupe1, passe devant le tableau et s'approche du groupe 3, retourne près de la table d'appui	Sociale et Personnelle	écrivent sur leur ardoise et réalisent l'exercice	oui	lit avec l'enseignante, écrit sur son ardoise, réalise l'exercice, attend	oui	découper un mot en syllabe - phonologie	**Phonologie : découper en syllabes**
S1-P5	00:45:12	00:01:20	Exercices sur ardoise	Institutionnaliser	envoie un élève au tableau pour réaliser la correction, l'aide à se corriger	00:00:38	Elève et classe	Tableau	s'assoit sur la table d'appui, va au tableau et retourne s'assoir sur la table d'appui, va au tableau et retourne s'assoir sur la table d'appui	Sociale et Personnelle	un élève va au tableau, les autres continuent d'écrire, regardent et écoutent	oui	attend, regarde le tableau	oui	découper un mot en syllabe - phonologie	**Phonologie : découper en syllabes**
S1-P5	00:46:55	00:01:43	Exercices sur ardoise	Définir, Dévoluer, Réguler	demande aux élèves de poursuivre avec le mot suivant, lance individuellement l'élève cible	00:00:39	Elève et classe	Tableau et ardoise	s'approche de l'élève cible, rejoint une élève du groupe 4, s'approche du groupe 1, va vers le groupe 3 et passe hors champ, revient vers le groupe 4, et retourne voir l'élève cible	Sociale	écrivent sur leur ardoise et réalisent l'exercice	oui	écrit le mot et attend	oui	découper un mot en syllabe - phonologie	**Phonologie : découper en syllabes**
S1-P5	00:48:07	00:01:12	Exercices sur ardoise	Réguler, Institutionnaliser	envoie un élève au tableau pour réaliser la correction, aide individuellement l'élève cible à décomposer le mot	00:00:29	Elève et classe	Tableau	s'assoit près de l'élève cible	Sociale et Personnelle	un élève va au tableau, les autres continuent d'écrire, regardent, écoutent, attendent	oui	réalise la décomposition avec l'enseignante en individuel	oui	découper un mot en syllabe - phonologie	**Phonologie : découper en syllabes**
S1-P5	00:48:36	00:00:29	Exercices sur ardoise	Définir, Dévoluer, Réguler	donne la nouvelle consigne : découper en son, lance l'activité avec le premier mot, observe la réalisation de l'élève cible	00:00:10	Classe	Tableau et ardoise	est assise près de l'élève cible	Sociale et Personnelle	écrivent sur leur ardoise pour réaliser l'exercice, puis discutent entre eux	oui	écrit sur son ardoise pour réaliser l'exercice		découper en phonème - phonologie	**Phonologie : découper en syllabes**
S1-P5	00:49:38	00:01:02	Exercices sur ardoise	Institutionnaliser	envoie un élève au tableau pour réaliser la correction, reprend un élève du groupe 1, corrige l'élève venu au tableau	00:00:33	Elève et classe	Tableau	est assise près de l'élève cible, se lève et s'assoit sur la table d'appui, va fermer la porte hors champ, revient au tableau et s'assoit	Sociale et Personnelle	un élève va au tableau, les autres continuent d'écrire, regardent, écoutent, attendent, participent	oui	regarde au tableau, attend	oui	découper en phonème - phonologie	**Phonologie : découper en phonèmes**
S1-P5	00:50:13	00:00:35	Exercices sur ardoise	Définir Dévoluer, Réguler	demande aux élèves de poursuivre avec le mot suivant	00:00:13	Classe	Tableau et ardoise	quitte le tableau, passe derrière l'élève cible, passe hors champ, s'assoit sur la table d'appui	Sociale	écrivent sur leur ardoise pour réaliser l'exercice, puis discutent entre eux	oui	écrit sur son ardoise pour réaliser l'exercice, attend	oui	découper en phonème - phonologie	**Phonologie : découper en phonèmes**
S1-P5	00:51:04	00:00:51	Exercices sur ardoise	Institutionnaliser	envoie un élève au tableau pour corriger, aide individuellement un élève du groupe 1, reprend collectivement la réponse donnée au tableau	00:00:19	Classe	Tableau	s'approche de l'élève du groupe 1 et retourne s'assoir sur la table d'appui	Sociale et Personnelle	beaucoup discutent entre eux, quelques uns écoutent	non	attend, écoute	oui	découper en phonème - phonologie	**Phonologie : découper en phonèmes**
S1-P5	00:52:08	00:01:04	Exercices sur ardoise	Définir, Dévoluer, Réguler	demande aux élèves de poursuivre avec le mot suivant, range des affaires, aide individuellement l'élève cible, passe dans les groupes 4 et 3	00:00:19	Classe et élèves	Tableau et ardoise	va au tableau, retourne vers l'élève cible, s'approche du groupe 4	Sociale et intime	écrivent sur leur ardoise pour réaliser l'exercice, puis discutent entre eux	oui	écrit sur son ardoise pour réaliser l'exercice, attend en cherchant l'enseignante du regard, répond à l'enseignante	oui	découper en phonème - phonologie	**Phonologie : découper en phonèmes**
S1-P5	00:54:20	00:02:12	Exercices sur ardoise	Institutionnaliser	envoie un élève au tableau pour corriger, réalise collectivement l'exercice avec l'élève appelé, demande l'aide de ses camarades	00:00:56	Classe et élève	Tableau	retourne à la table d'appui	Sociale	regardent le tableau, écoutent, discutent entre eux, participent	oui	regarde le tableau, écoute, attend	oui	découper en phonème - phonologie	**Phonologie : découper en phonèmes**
S1-P6	00:54:29	00:00:09	Rangement	Définir	demande aux élèves de ranger leur ardoise et de se préparer pour la récréation	00:00:09	Classe	Ardoise, sac ou case	reste sur la table d'appui	Sociale	rangent leur ardoise, discutent entre eux	oui	range son ardoise	oui	Consignes	**Ecoute Compréhension et respect des consignes**
S2-P0	00:00:31	00:00:31	Transition, prise en main de la classe	Définir	Introduction de la séance, remémoration du son et des graphies et de la règle de placement	00:00:23	Classe	x	vient du fond hors champ et se place au tableau	Sociale	écoutent, regardent l'enseignante	oui	x	x	rappel des graphies - graphème	**Etude graphémique : rappel des graphies**
S2-P1	00:01:09	00:00:38	Lecture de syllabes - furet	Définir	donne la consigne : lecture de syllabes en furet, rappelle de la posture et de la concentration à avoir	00:00:20	Classe	Tableau	est assise à la table PC	Sociale	écoutent et posent des questions, se préparent	oui	x	x	lecture décodage - graphème	**Lecture : décodage**
S2-P1	00:03:58	00:02:49	Lecture de syllabes - furet	Dévoluer, Réguler, Institutionnaliser	Fait lire une syllabe à chaque élève en les nommant un à un, aide les plus en difficulté, fait participer le groupe pour aider l'élève cible	00:01:00	Elèves	Tableau	est assise à la table PC	Sociale	lisent un à un, écoutent, répondent à l'enseignante	oui	lit une première syllabe avec aide de l'enseignante et de la classe, lit une seconde syllabe avec l'aide de l'enseignante	oui	lecture décodage - graphème	**Lecture : décodage**
S2-P2	00:04:40	00:00:42	Dictée sur ardoise	Définir	indique aux élèves qu'ils vont écrire sur l'ardoise, demande de sortir l'ardoise, indique qu'ils vont utiliser le AU	00:00:15	Classe	Tableau et ardoise	est assise à la table PC	Sociale	sortent leur ardoise et répondent à l'enseignante	oui	x	x	dictée de syllabes - graphème	**Etude graphémique : encodage**
S2-P2	00:09:00	00:04:20	Dictée sur ardoise	Dévoluer, Réguler, Institutionnaliser	dicte des syllabes, regarde les productions et corrige, appuie la dictée pour les élèves les plus en difficulté	00:02:06	Classe et élève	Tableau et ardoise	se déplace devant le tableau, s'approche du groupe 3, retourne devant le tableau, va s'assoir sur la table d'appui, revient au tableau	Sociale	écrivent les syllabes dictées, lèvent leur ardoise, effacent et poursuivent	oui	a écrit CHEAU au lieu de CHAU pour la première syllabe, GAU pour JAU à la deuxième syllabe, ...	oui	dictée de syllabes - graphème	**Etude graphémique : encodage**

S2-P3	00:10:46	00:01:46	Exercice projeté	Définir	demande le rangement des ardoises, projette l'exercice au tableau, vérifie un dessin dans un manuel, explique l'exercice en le réalisant	00:00:40	Classe	Tableau	s'éloigne du tableau et 'en rapproche, se rend à la table d'appui, revient au tableau	Sociale	rangent les ardoises, discutent entre eux, regardent au tableau, écoutent, répondent	oui	x	x	Consignes	**Ecoute Compréhension et respect des consignes**
S2-P3	00:11:49	00:01:03	Exercice projeté	réguler, Institutionnaliser	interroge les élèves pour réaliser l'exercice à l'oral, valide ou infirme, explique, discipline	00:00:28	Elève	Tableau	reste au tableau, puis s'assoit sur la table d'appui	Sociale	lèvent la main, répondent quand ils sont interrogés	oui	x	x	retirer un son à un mot - phonème	**Phonologie**
S2-P4	00:15:13	00:03:24	Exercices écrits	Définir	demande de préparer son matériel, va chercher les fiches de travail et les dtribue, demande d'indiquer son nom, numéro et date, se corrige sur le matériel demandé, discipline, explique la consigne	00:01:30	Classe	Fiches et petit matériel	passe hors champ vers la grande table d'activité, passe dans les rangs, retourne au tableau, se déplace vers le fond de la classe puis vers l'étagère qui longe le mur	Sociale	discutent entre eux, préparent le matériel demandé, inscrivent leur nom, numéro et date, cherche le nouveau matériel demandé	oui	x	x	Consignes et méthodologie	**Ecoute Compréhension et respect des consignes Savoirs faire sociaux et méthodologiques**
S2-P4	00:22:35	00:07:22	Exercices écrits	Dévoluer, Réguler	fait lire chaque mot par un élève, redonne la consigne couleur, passe dans les rangs, aide individuellement l'élève cible, discipline, donne des conseils de coloriage, s'approche de l'élève cible pour l'aider à lire, demande le rangement des crayons de couleur à la fin de l'exercice	00:02:08	Elève et classe	Fiches et petit matériel	va dans le fond de la classe en hors champ, s'assoit à côté de l'élève cible, revient au tableau, retourne vers la tablea d'appui puis repasse devant le tableau. Passe près de l'élève cible et se rend sur la grande table d'activité hors champ. Revient sur la table d'appui, s'approche de l'élève cible, retourne sur la grande table d'activité	Sociale	un élève lit le mot demandé, tous colorient dans la couleur qui leur semble la bonne, certains attendent à la fin puis rangent les crayons de couleurs.	oui	colorie les mots lus, lit un des mots demandés	oui	repérer un graphie dans un mot + lecture décodage > graphème	**Etude graphémique : Discrimination visuelle**
S2-P5	0023:12	00:00:37	Exercices écrits	Définir	demande aux élèves de prendre leur crayon à papier, indique ce qui est attendu : faire un rond pour chaque son, met en garde face au e muet	00:00:27	Classe	Fiches et petit matériel	est assise à la grande table d'activité	Sociale	prennent leur crayon à papier et complètent la consigne quand ça leur est demandé	oui	x	x	décomposer un mot en phonème - phonologie	**Phonologie : découpage en phonèmes**
S2-P5	00:25:36	00:02:24	Exercices écrits	Dévoluer, Réguler	lit les mots, donne des indications	00:00:42	Classe et élèves	Fiches et petit matériel	est assise à la grande table d'activité	Sociale	réalisent les ronds pour chaque son entendu, prononcent les sons en décomposant les mots, discutent entre	oui	x	x	décomposer un mot en phonème - phonologie	**Phonologie : découpage en phonèmes**
S2-P6	00:26:01	00:00:25	Exercices écrits	Définir	Donne la consigne du dernier exercice du jour : découper les mots en syllabes en dessinant les bassines. Elle insiste aurpès d'une élève qui dessine mal les bassines	00:00:23	Classe et élève	Fiches et petit matériel	est assise à la grande table d'activité, s'assoit sur la table d'appui	Sociale	écoutent la consigne et complètent les mots laissés en suspens par l'enseignante	oui	x	x	découper un mot en syllabe - phonologie	**Phonologie : découpage en syllabes**
S2-P6	00:28:56	00:02:54	Exercices écrits	Dévoluer, Réguler	lit chaque mot, indique la procédure à suivre (d'abord dans la tête)	00:01:10	Classe	Fiches et petit matériel	est assise sur la table d'appui, s'approche d'un élève du groupe 1, retourne à la table d'appui	Sociale	découpent les mots en syllbes, dessinent les bassines sous les mots, certains demandent de l'aide, répondent aux qestions, certains ont fini avant et attendent en discutant entre eux	oui	x	x	découper un mot en syllabe - phonologie	**Phonologie : découpage en syllabes**
S2-P7	00:29:01	00:00:05	Rangement	Définir	indique aux élèves qu'ils peuvent déposer leur feuille dans la panière quand ils ont fini	00:00:05	Classe	Fiches et panière	est assise sur la table d'appui	Sociale	apportent au fur et à mesure leur feuille dans la panière et rangent leur affaires	oui	apporte sa feuille dans la panière et range ses affaires	oui	Consignes	**Ecoute Compréhension et respect des consignes**
S3-P0	00:01:14	00:01:14	Transition, prise en main de la classe	Définir	Introduction de la séance, remémoration du son et des graphies et de la règle de placement	00:00:45	Classe	x	devant le tableau	Sociale	complètent les mots laissés en suspens par l'enseignante, regardent l'enseignante	oui	regarde le tableau et l'enseignante	oui	rappel des graphies - graphème	**Etude graphémique : rappel des graphies**
S3-P1	00:01:24	00:00:10	Exercice oral	Définir	donne la consigne de l'exercice oral : je donne les sons d'un mot, vous me dites quel est ce mot	00:00:10	Classe	x	devant le tableau	Sociale	acquièsent de leur compréhension de la consigne, regardent l'enseignante	oui	regrade ses doigts, s'allonge sur sa table	non	retrouver un mot grâce à ses phonèmes - phonème	**Phonologie**
S3-P1	00:02:43	00:01:19	Exercice oral	Dévoluer, Réguler, Institutionnaliser	dicte des phonèmes, interroge les élèves, régule les prises de paroles, explique un mot de lexique	00:00:41	Classe et élèves	x	devant le tableau	Sociale	lèvent la main, donnent des réponses, écoutent	oui	se redresse, écoute	oui	Dictée de phonèmes - graphème	**Etude graphémique : encodage**
S3-P2	00:04:14	00:01:31	Lecture Pilotis	Définir	demande de sortir les livres pilotis et d'ouvrir page 97, aide une élève qui était absente à trouver la bonne page, indique que les élèves vont lire les syllabes en furet, informe l'élève qui va commencer	00:01:01	Classe	Livre Pilotis	se déplace du tableau au groupe 2 en passant par la table d'appui puis retourne s'assoir sur la table d'appui. Elle retourne voir une élève du groupe 2 et se rend près d'un élève du groupe 1	Sociale	sortent leur manuel, ouvre à la page indiquée, écoutent la consigne	oui	sort son livre, ouvre à la bonne page, attend	oui	Consignes	**Ecoute Compréhension et respect des consignes**
S3-P2	00:06:59	00:02:45	Lecture Pilotis	réguler, Institutionnaliser	nomme les élèves tour à tour pour distribuer la parole, aide les premiers élèves dont l'élève cible en reprenant du début, aide l'élève cible individuellement	00:00:54	Elèves	Livre Pilotis	va s'assoir sur la table d'appui, s'approche del'élève cible, retourne s'assoir sur la table d'appui	Sociale et Personnelle	les trois premiers lecteurs ne suivent pas et doivent reprendre, lisent les syllabes en furet, recommencent pour un second tour	non et oui	est perdu dans le livre, lit une première syllabe avec aide de l'enseignante, se perd dans le livre, lit une seconde syllabe avec l'aide de l'enseignante et de la classe	non et oui	Lecture décodage de syllabes - graphème	**Lecture : décodage**

S3-P3	00:08:01	00:01:02	Lecture Pilotis	Définir	donne la consigne : lire les mots seul, puis à deux, déplace une élève pour constituer des groupes de 2, s'installe avec une élève puis change à la demande d'un autre, donne une consigne idiviuelle à l'élève tutrice de l'élève cible : "tu lis seule et tu le fais lire"	00:00:41	Classe	Livre Pilotis	se lève de la table d'appui, s'assoit dans le groupe 2 auprès d'une élève seule et face à l'élève cible, se déplace près d'un élève du groupe 1	Sociale	une élève se déplace pour former un groupe de 2 avec un autre élève à la demande de l'enseignante, les autres attendent ou lisent, un élève interpelle l'enseignante	oui	regarde son livre, attend, tourne les pages	non	Lecture décodage de mots - graphème	**Lecture : décodage**
S3-P3	00:11:32	00:03:31	Lecture Pilotis	Dévoluer, Réguler	fait lire un élève du groupe 1, régule et redonne les consignes à certains, répond aux questions, observe le groupe 3, interroge l'élève tutrice pour savoir où en est l'élève cible, introduit une nouvelle consigne pour ceux qui ont fini avant les autres : trouver une phrase pour expliquer chaque mot, observe par derrière la lecture de l'élève cible et de sa tutrice, demande à la tutrice de terminer la lecture	00:01:09	Groupe et Elève	Livre Pilotis	est assise près d'un élève du groupe 1, se lève et se dirige vers le groupe 3 en passant devant le tableau, retourne à la table d'appui	Personnelle	lisent individuellement puis en binôme, certains regardent un peu ailleurs, la tutrice de l'élève cible le guide mais n'est pas toujours très attentive (tête en l'air, regarde ailleurs…), discutent entre eux, posent des questions directement à l'enseignante	oui et non	se laisse guider par l'élève tutrice qui l'accompagne, lit des mots, est allongé sur sa table	oui et non	Lecture décodage de mots - graphème	**Lecture : décodage**
S3-P4	00:19:03	00:07:31	Lecture Pilotis	Définir, Réguler, Institutionnaliser	demande à une élève de lire une partie et aux autres de suivre sur leur livre, elle projette les mots au tableau et elle valide les mots lus en les répétant, elle demande d'expliquer le vocabulaire et redéfinit les mots, rangement	00:03:47	Classe et élèves	Livre pilotis et tableau	est assise sur la table d'appui puis se rend au tableau, retourne à la table d'appui, se rend de nouveau au tableau puis à la table d'appui, nouvel aller-retour, puis retour au tableau	Sociale	l'élève interrogé lit, les autres suivent sur leur livre, répondent aux questions de lexique, écoutent l'enseignante, rangent	oui	regarde son livre, écoute, se couche sur sa table, fait glisser son doigt au hasard sur le livre pour répondre à la demande de l'enseignante, regarde ailleurs	oui et non	Lexique	**Maitrise de la langue. Aspects lexicaux : réinvestissement et découverte de mots**
S4-P0	00:01:32	00:01:32	Transition, prise en main de la classe	Définir	Introduction de la séance, remémoration du son et des graphies et bilan de ce qui a été fait les jours passés, donne la consigne de l'activité du jour : lecture de phrases d'abord en individuel puis avec son voisin, rappel des consignes (chuchoteurs, pas de crayons)	00:00:38	Classe	Livre Pilotis	part du groupe 1 vers le fond de la classe en hors champ, retourne au tableau et s'assoit, se lève, se rapproche du groupe 1	Sociale	sortent leur livre Pilotis, écoutent et complètent les phrases laissées en suspens par l'enseignante	oui	sort son livre, ouvre à la bonne page, attend	oui	rappel des graphies - graphème	**Etude graphémique : rappel des graphies**
S4-P1	00:08:13	00:07:41	Lecture de phrase	Dévoluer, Réguler	s'assoit près de l'élève cible, le fait lire, lui pose des questions de sens, donne des consignes rapides aux autres élèves, donne une consigne supplémentaire pour ceux qui ont fini : "posez-vous de questions".	00:02:23	Elèves et classe	Livre Pilotis	s'assoit à côté de l'élève cible	Personnelle	lisent individuellement les phrases sur leur livre puis en binôme, discutent entre eux, un groupe de 3 se forme et s'installe	oui	lit avec l'enseignante, tente de répondre aux questions de lexique	oui	Lecture décodage de phrases - graphème	**Lecture : décodage**
S4-P2	00:16:45	00:08:32	Lecture de phrase	Définir, Réguler, Institutionnaliser	discipline pour retrouver le silence, questionne sur le nombre de phrases, parle des différents points de ponctuation, répond aux questions des élèves, interroge sur le sens du texte et travaille le lexique. Elle reprend physiquement un élève du groupe 1 assis à côté d'elle	00:04:36	Classe, élèves	Livre Pilotis	est assis près de l'élève cible, se lève et va au tableau, retourne près de l'élève cible	Sociale	retrouvent le silence, écoutent, répondent aux questions, posent des questions, lèvent la main, un de élèves bouge, se couche sur sa table, joue avec son matériel...	oui sauf un	regarde son livre, pose sa tête sur ses mains, se couche sur sa table, écoute ?	non	Grammaire - Lexique - discipline	**Maitrise de la langue. Aspects grammaticaux : la phrase - aspects lexicaux : réinvestissement et découverte de mots + savoir-faires sociaux**
S4-P3	00:16:51	00:00:06	Exercice au tableau	Définir	explique qu'elle va appeler des élèves pour lui montrer des mots au tableau	00:00:04	Classe	Tableau	recule un peu sa chaise mais reste assise	Sociale	écoutent	oui	écoute	oui	Consignes	**Ecoute Compréhension et respect des consignes**
S4-P3	00:18:15	00:01:24	Exercice au tableau	réguler, Institutionnaliser	appelle des élèves au tableau et leur indique le mot à montrer, demande la validation de la classe ou valide de suite	00:00:24	Classe	Tableau	ne bouge pas	Sociale	l'élève interrogé va au tableau montrer le mot, les autres écoutent, regardent et valident	oui	regarde le tableau, se lève et montre le mot demandé lorsque c'est son tour	oui	Retrouver un mot écrit - graphème	**Etude graphémique : lecture et discrimination visuelle**
S4-P4	00:22:16	00:04:01	Rangement, transition	Définir	demande de ranger le livre Pilotis, indique qu'ils vont passer aux exercices écrits, répond à une question, fait de l'humour, va chercher les fiches de travail, demande le calme et les distribue, répond aux élèves et à l'élève cible en lui donnant le matériel manquant	00:01:05	Classe et élèves	Livre Pilotis, sac, fiches d'exercices	est assise près de l'élève cible, se lève et va au fond de la classe vers la grande table d'activité hors champ, revient s'assoir sur la table d'appui, passe dans les rangs, va au tableau, passe à la table de l'élève cible, se rend à l'étagère, revient à la table de l'élève cible, va s'assoir sur la table d'appui	Sociale	rangent leur livre dans leur sac, discutent entre eux, font de l'humour, puis attendent, posent des questions	oui	range son livre dans son sac, ses affaires dans sa boite, et attend, prépare son petit matériel, se lève pour rejoindre l'enseignante car il lui manque quelque chose	oui	Consignes et méthodologie	**Ecoute Compréhension et respect des consignes**

S4-P5	00:29:24	00:07:08	Exercices écrits	Définir, Dévoluer, Réguler	demande à un élève de lire la consigne, reformule en redonnant la règle du placement des graphies, lance l'activité, s'approche de l'élève cible pour voir ce qu'il fait, valide et l'interroge individuellement, poursuit l'activité avec le deuxième mot, interpelle l'élève cible pour qu'il ne se trompe pas, donne des indications sur ce qui est attendu, régule et corrige directement la production de l'élève cible en lui donnant la réponse si c'est faux, reprend trois élèves du groupe 1 qui ne suivent pas la consigne	00:03:40	Classe	fiches d'exercices	est assise sur la table d'appui, s'approche de l'élève cible, se rassoit sur la table d'appui	Sociale, intime et personnelle	l'élève interrogé lit la consigne, les autres écoutent et complètent les phrases ou mots en suspend de l'enseignante, écrivent leur réponse, attendent et discutent entre eux quand l'enseignante reprend les élèves en difficulté	oui	écoute et regarde l'enseignante, écrit ses réponses au fur et à mesure, se corrige quand l'enseignante lui indique de le faire, attend couché sur sa table entre deux mots, écrit systématiquement avec le O	oui	Ecrire la bonne graphie en fonction de sa place dans le mot - graphème	**Etude graphémique : encodage**
S4-P6	00:35:18	00:05:54	Exercices écrits	Définir, Dévoluer, Réguler	explique les consignes différenciées : elle commence par le groupe des élèves les moins en difficulté, puis explique au groupe des élèves en difficulté. Régule les prises de paroles de l'élève non concerné pendant les explications. Elle lance le premier groupe en activité pour s'occuper du second. Elle réalise directement les exercices avec les élèves les plus en difficulté. Elle redonne la consigne en individuel à l'élève cible pour le dernier exercice	00:03:19	Classe, groupes et élèves	fiches d'exercices	est assise à la table d'appui, se rend au tableau et s'assoit, s'assoit entre le groupe 1 et 2	Sociale et Personnelle	les élèves dans un premier temps concernés écoutent, les autres attendent. L'un de ceux en difficulté veut à tout prix poser des questions. Le premier groupe travaille en autonomie, le second suit le rythme imposé par l'enseignante	oui	est couché sur sa table, attend, puis réalise l'exercice au rythme imposé par l'enseignante	oui	Consignes et méthodologie / reprérer le bon mot et réécrire un mot à partir de ses lettres - Graphème	**Ecoute Compréhension et respect des consignes + Etude graphémique : encodage**
S4-P7	00:40:41	00:05:23	Exercices écrits	Réguler, Institutionnaliser	regarde la fiche de certains élèves et valide ou infirme pour qu'ils corrigent, demande aux élèves qui ont eu sa validation de déposer leur feuille dans la panière et de passer sur un exercice de maths, reprend individuellement avec l'élève cible entre deux vérification de fiches	00:02:40	Elèves	fiches d'exercices	est assise entre le groupe 1 et 2, se lève et passe hors champ au fond de la classe, revient s'assoir entre le groupe 1 et 2, va au tableau, s'assoit près de l'élève cible	Sociale et Personnelle	les élèves apportent leur fiche individuellement pour avoir la validation de l'enseignante, la dépose dans la panière, passe à un exercice de maths en autonomie	oui	poursuit son travail, corrige avec l'enseignante, attend quand elle est occupée par d'autres élèves	oui	Réécrire un mot à partir de ses lettres - Graphème	**Etude graphémique : encodage**

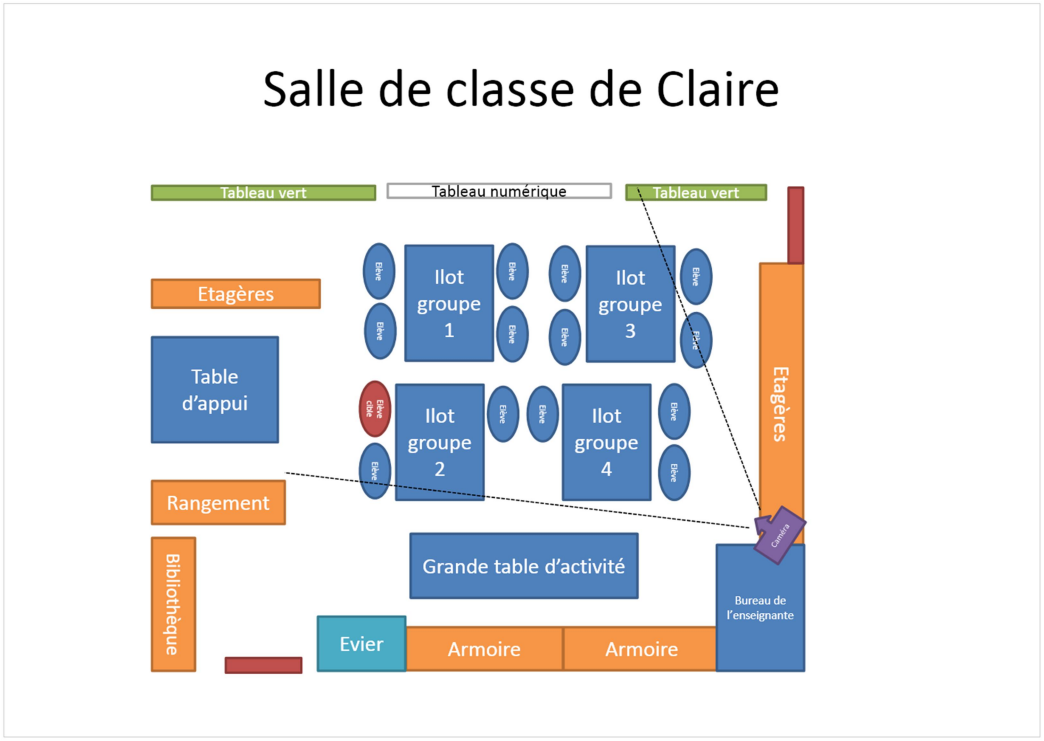
Temps de parole	Temps de la séance	enseignante	Les élèves	L'élève cible
S1	00:54:29	00:24:42	00:09:40	00:00:49
S2	00:29:01	00:11:37	00:01:57	00:00:10
S3	00:19:03	00:09:08	00:01:57	00:00:17
S4	00:40:41	00:18:49	00:03:52	00:00:51

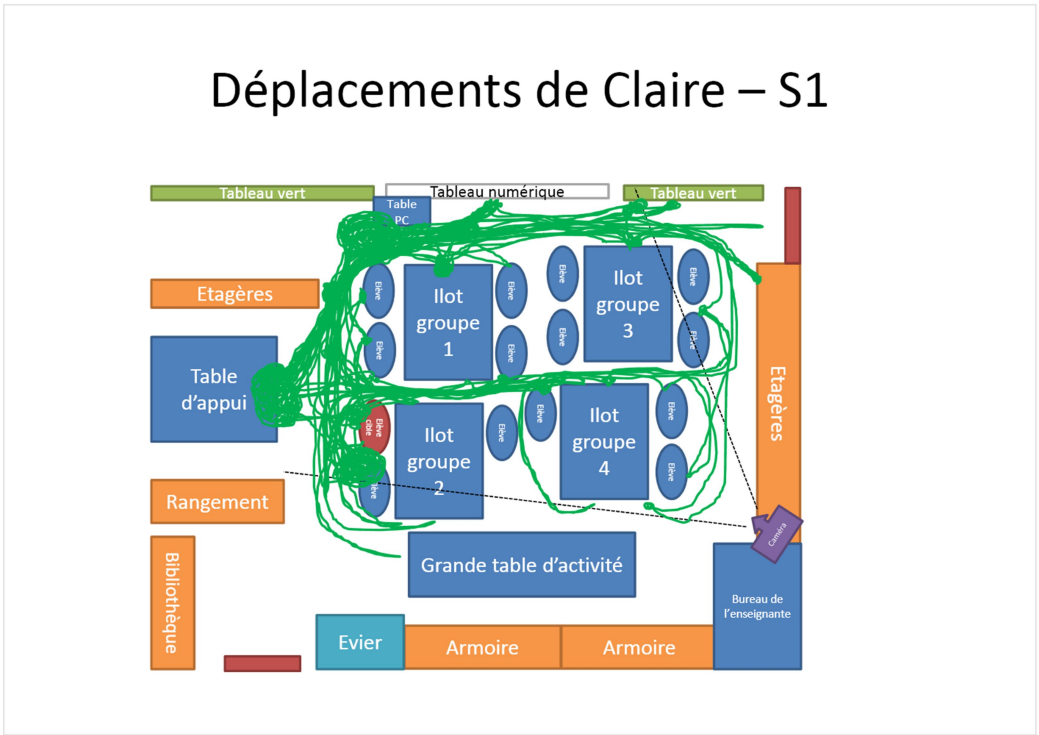
Interaction directes avec l'élève	Temps	Types d'interaction
S1	00:08:53	visuelle, verbale proche, verbale éloignée, individuelle
S2	00:01:25	uniquement verbales car problème vidéo
S3	00:01:36	visuelle, verbale proche, verbale éloignée
S4	00:09:14	visuelle, verbale proche, individuelle

Légende couleurs :

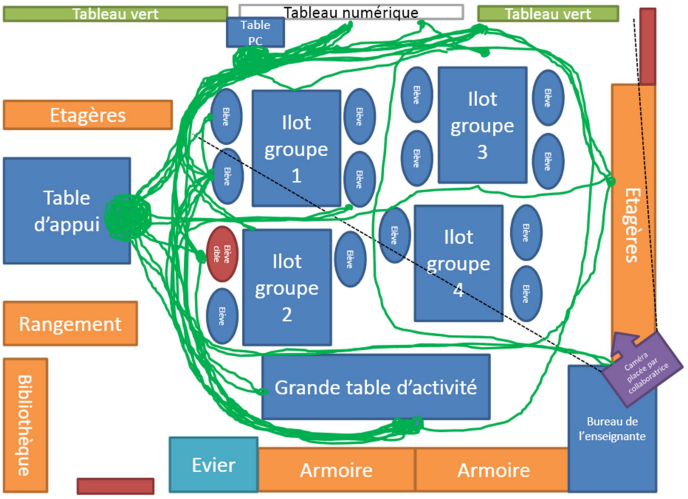
Phonème
Graphème
Autre

ANNEXE 18 : Plan de la salle et locogrammes des séances de Claire

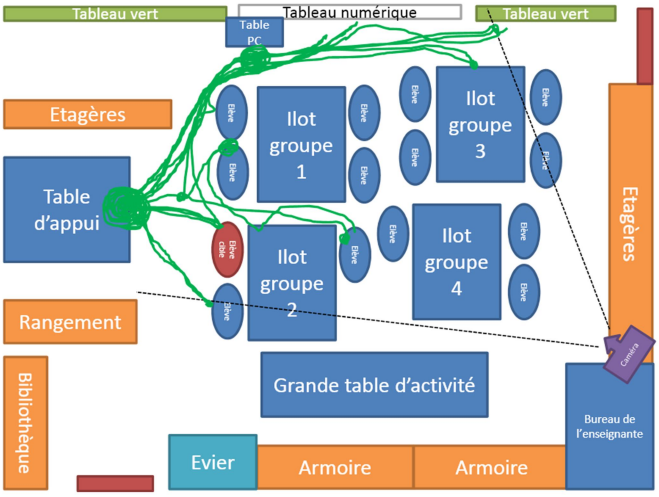




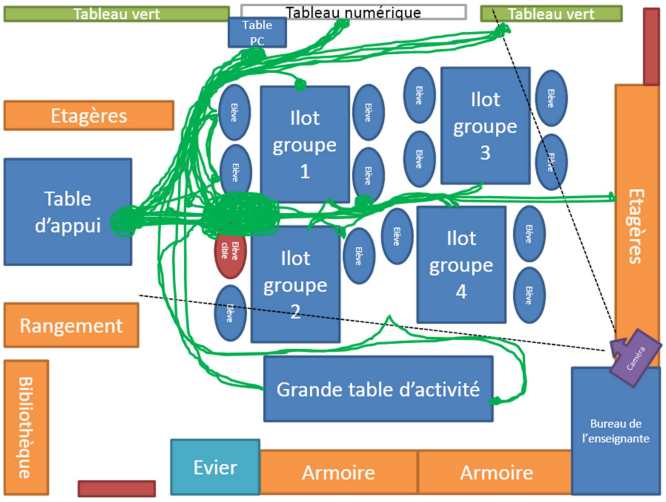
Déplacements de Claire – S2



Déplacements de Claire – S3



Déplacements de Claire – S4



ANNEXE 19 : Verbatim des entretiens à chaud post séance de Claire

Entretien à chaud n° 1 – Claire

00:00:01 Chercheur : Alors on se voit suite à l'observation du premier temps de classe sur le nouveau son que tu étudies avec les élèves. Est-ce que tu peux me faire un petit retour à chaud de ta séance, de ce que tu en as pensé, comment tu as vu les élèves avancer ou non ?

00:00:11 Claire : Euh, après, enfin dans le déroulé classique, c'est juste que celle-là, elle est plus longue parce que y'a ce retour qui se fait avec l'observation de la place du AU et du EAU. En temps normal, normalement j'aurai dû avoir 5 minutes de petits exercices écrits que du coup je vais transposer à la séance de cet après-midi suite aux lectures de syllabes. C'est pas très grave ! Euh, par contre du coup y'a toujours, tu vois, cette difficulté qu'on observe sur découpage syllabique et découpage phonémique. Et ça c'est récurent ! Y'en a pour qui ça pose pas du tout de soucis, et on en discuté là à l'instant avec le maître E, inversement y'a des élèves qui n'arrivent pas à faire ça et qui pourtant sont dans l'encodage correct. Donc voilà, c'est euh la petite complexité. Et pour le petit retour du coup sur L'élève cible, on reprend sa difficulté qui est inversion des lettres, c'est-à-dire que voilà il est clairement rentré dans la lecture, il va lire des syllabes très facilement, des mots très facilement. La petite difficulté du graphème complexe en tout cas pour ce type d'élève, c'est que du coup voilà, comme y'a des petites inversions, il a bien la connaissance des lettres qui en font partie mais il va pas forcément les ordonner correctement et dans son découpage lui aussi, bah pour lui le [o] il va avoir tendance aussi à vouloir retourner sur le O. Donc euh c'était drôle parce que « taureau » pour me le découper, il me dit c'est to mais du coup il a effacé le A, il m'a mis un O pour, voilà ! Je sais pas si t'avais vu [Rires] et j'ai trouvé ça drôle parce que oui to c'est T-O, c'est vrai. Donc non, après voilà, séance classique où, un peu trop longue à l'oral parce que justement y'a cette petite phase que je fais pas forcément d'habitude qu'on retrouve et qui est importante, de voir quand est-ce qu'on met le AU, quand est-ce qu'on met le EAU. Alors peut-être la faire en décroché la prochaine fois, rester que sur ce qu'on fait d'habitude et peut-être voir ce, cette observation en tout cas purement de graphèmes, de localisation de graphèmes sur un autre temps, genre en écriture peut-être ! J'aurai peut-être pu le faire en décroché. Pour que ça soit un petit peu moins long. Donc voilà ! Mais après…

00:01:59 C. : Du coup tu penses qu'avec cette longueur t'en as perdu quelques-uns ?

00:02:02 Claire : Ouais, j'en ai perdu quelques-uns mais je sais lesquels et voilà ! Donc euh, c'est comme les jeux. C'est je suis, y'a encore, alors le jeu est important. C'est des jeux qu'on maîtrise normalement, qu'on a travaillé en début d'année mais on n'avait pas refait le Mistigri depuis un petit moment. Alors c'est pour ça que là, en fait on a repris que des jeux classiques et le Mistigri, c'est la première fois qu'on le reprenait. Donc normalement dans deux semaines quand on le reprendra à nouveau ça devrait aller un petit peu mieux, t'as ceux pour qui les parties se mettent en place direct et t'as ceux pour qui si t'y vas pas, c'est un peu le cafouillis ! Après l'objectif, plus que de réussir la partie, c'est qu'ils lisent le mot et finalement le principal c'était là et dans tous les groupes où je suis tournée, ils ont lu des mots et c'était mon objectif donc euh, donc voilà ! De… T'as ça qui fait aussi que c'est, c'est un peu plus long nos séances de cette période-là parce qu'on a voulu absolument travailler la lecture sous forme de jeux mais du coup faut reprendre ce côté règles et ça fait perdre un petit peu de temps aussi. Donc voilà !

00:02:54 C. : Ok, bah très bien. Bah je te remercie !

00:02:56 Claire : Je t'en prie !

Entretien à chaud n° 2 – Claire

00:00:01 Chercheur : Alors suite au temps 2 de, de, de ta séquence, peux-tu me faire un petit retour, un bilan sur ce que tu as vécu sur ce, cette séance ?

00:00:07 Claire : Euh, alors lecture de syllabes, c'est quelque chose qui maintenant est plutôt bien automatisé. Euh, on remarque encore que pour certains élèves le, le graphème complexe pose souci, ils vont avoir tendance à, surtout pour le EAU, à dire le E, donc c'est ce qui ressortait, donc ces élèves, ces élèves-là faut que je les reprenne et que j'insiste bien sur le code couleur qu'on utilise pour reconnaitre le graphème entier. Et ensuite, bah les exercices euh, je retrouve pour l'instant les mêmes difficultés qu'on a pu observer dans la séance 1, malgré le fait d'en avoir repris certains sur l'ardoise et certains après sur leur feuille eux-même, j'ai toujours ce petit souci même si je leur fait découper, c'est-à-dire qu'entre le moment où ils savent découper oralement la syllabe, ils arrivent pas forcément à le faire à l'écrit. Donc voilà, donc mais ça, c'est à poursuivre !

00:00:52 C. : Ok, très bien. Je te remercie !

Entretien à chaud n° 3 – Claire

00:00:01 Chercheur : Alors suite à cette troisième séance sur les graphèmes AU et EAU, peux-tu me faire un petit retour, me dire ce que tu as pensé de leur lecture ?

00:00:06 Claire : Alors au niveau de la lecture, euh bah ça, fin, c'est, je sais qui est bien dedans. Y'a toujours cette difficulté quand il y a un nouveau graphème complexe de, et c'est flagrant chez L'élève cible, mais euh là je suis pas trop inquiète c'est que c'était pareil quand on a vu d'autres graphèmes complexes. Et quand il les a mémorisé ça va mieux, mais là on a toujours cet obstacle de je dis [e]. Donc voilà, on retrouve ça encore. Et par contre j'ai pas eu le temps de faire petite phase écrite que je fais des fois mais c'est pas grave, j'en ferai peut-être une aujourd'hui, enfin de toute façon y'aura aujourd'hui donc voilà. J'adapte en générale quand je vois que c'est un petit peu long, je stoppe [Rires].

00:00:40 C. : Oui, OK

00:00:42 Claire : Donc non sinon lecture de mots, on retravaille le lexique. On en reparlait ce matin, c'est ce qui pêche le plus chez nous mais ça c'est lié à tous. Donc voilà y'a toujours ce travail de lexique qui prend un peu de temps mais qui est nécessaire et euh donc en général je prends pas mal de temps dessus et surtout avec la méthode Pilotis, y'en a beaucoup du lexique donc c'est bien et en même temps faut, faut constamment revenir dessus donc euh à la fois ce travail de lexique et en même temps ce travail de lecture mais c'est pas celui qui a posé le plus de soucis je dirai sur cette séance. A part les élèves qu'ont voilà toujours ce même petit profil de j'ai pas encore intégré le graphème complexe, en fait.

00:01:17 C. : Et donc du coup, sur la séance 3, tu les fais donc lire par 2 et donc du coup t'as pas forcément l'oreille sur tous évidement, du coup est-ce tu penses, qu'est-ce que tu penses de cette phase, de ce moment ?

00:01:29 Claire : Alors cette phase elle me permet surtout, euh alors, en vrai y'a une certaine organisation. C'est-à-dire que j'ai mes lecteurs rapides, je suis sûre qu'au moins ils s'ennuient pas et qu'ils vont rapidement faire lire un élève qui en a un peu plus besoin à côté. Et moi en même temps euh du coup je vais avoir tendance à reprendre des élèves qui sont à cet ilot là (elle montre l'ilot qui est devant le tableau blanc) parce que je sais que eux vont avoir plus besoin de moi que euh d'un élève tuteur. Donc voilà c'est à la fois parce qu'ils sont dans une activité de lecture, et en même temps ça me permet une certaine forme de différenciation dans la façon dont ils sont disposés en fait.

00:02:02 C. : Et du coup, sur cette phase, L'élève cible tu ne l'as pas du tout entendu donc euh…

00:02:06 Claire : Non, dans cette phase, je ne l'ai pas du tout entendu parce que en général, ça, je le reprends plus tard avec lui. C'est euh voilà, c'est le moment où moi, je ne m'occupe pas de L'élève cible mais je m'occupe de mes élèves en difficultés qui sont sur l'autre îlot. Et là il est en total autonomie avec Lina qui est son, ce que je te disais, son élève tuteur. Lina c'est une très bonne lectrice et qui est en plus euh active etc. donc dans ce cas-là, c'est Lina qui lui fait la lecture. Ils s'entendent bien, c'est un binôme qui fonctionne bien et c'est un moment où moi je ne suis pas avec L'élève cible par contre. Et je reprends en général quand je suis, aujourd'hui, sur la phase écrite. Donc voilà !

00:02:36 C. : D'accord, ok, et bien merci !

Entretien à chaud n° 4 – Claire

00:00:01 Chercheur : Donc suite à ce temps, est-ce que tu peux me faire un bilan de la séance et me dire également comment tu vois la suite pour ceux qui sont plus ou moins en difficulté ?

00:00:06 Claire : Alors sur la séance, euh là, à ce stade de l'année on voit que pour la lecture de phrases, on retrouve enfin, y'a pas de, plus de difficultés en tout cas pour, en terme de déchiffrage. On est à un stade de l'année où la lecture est rentrée, la plupart, ils étaient capables de lire les phrases donc le euh, l'obstacle là sur cette séance là en fait, c'est qu'on va y joindre un petit peu de grammaire maintenant et de lexique aussi à nouveau qui pose toujours souci surtout que le texte de ce matin s'y prêtait beaucoup et euh donc le travail va être surtout de reprendre en terme de sens et de continuer à travailler sur la grammaire avec la notion de phrases. Ça c'est pour la phono exactement en fait c'est comme exactement les élèves pour lesquels on a dit qu'il y avait des difficultés, on retrouve le même obstacle, c'est-à-dire que les graphèmes complexes posent souci à nouveau et euh là on va aussi se heurter à quelque chose qui est dans le domaine de lecture, c'est que pour le moment on est sur le sens en fait. Et c'est cette séance-là elle, maintenant elle fait, c'est vraiment le sens sur lequel je me pose parce que les difficultés de graphèmes ça va être repris quand on va revoir à nouveau d'autres sons et quand y'en a qui ne sont pas mémorisés, c'est à force d'entrainement qu'ils vont rentrer ou, en tout cas en séances d'APC parce qu'en APC je suis en lecture aussi dans ce cas-là on les reprend aussi un petit peu en groupe. Pour ce qui est de L'élève cible, lui il va les reprendre euh dans sa classe d'ULIS avec euh, avec Agnès donc voilà ! Ça, ça va être fait sur des temps à part mais pas en groupe classe parce qu'ils sont pas nombreux à pas être entré dans le décodage complet. Par contre, là ce qu'il va falloir retravailler sur d'autres séances et d'autres textes c'est vraiment la compréhension. En fait cette séance-là, elle amène à ça ! Donc voilà !

00:01:41 C. : D'accord, ok, ben je te remercie !

00:01:43 Claire : Je t'en prie !

ANNEXE 20 : Prise de notes après les observations de Claire

28/03/2022 : Séance 1 – Claire

Phase orale – Enseignante au tableau – L'élève cible ne semble pas là

9h15 : Introduction nouveau son

Présentation de la maison sans mot. Le son [o] de jaune (image en-tête) est vite arrivé.

Lien avec le mot outil « au » donc graphie très vite proposée.
Enseignante écrit au tableau au – au et eau – eau

Vocabulaire de la maison passée en revue. Les élèves ont majoritairement reconnu le vocabulaire (beaucoup disent : on l'a déjà vu).

Enseignante passe dans les rangs – aide individualisée

Mistigri : proposition d'un jeu de cartes pour faire des paires (mot/image).
Réinvestissement d'un jeu déjà pratiqué.
Travail en ateliers de 3 ou 4.
Enseignante présente pour lancer le groupe de l'élève cible – près de l'élève cible.
Les règles sont plus ou moins respectées mais tous les élèves lisent.
Enseignante passe dans les groupes.

Enseignante au tableau à l'oral

Maison du eau/au projetée.
Les élèves sont invités à mettre en jaune les « au » et en bleu les « eau » sur demi-maison
ATTENTION préau : ils disent qu'il y a le e mis que ça fait é.
→ L'enseignante essaie de faire dire aux élèves « au » 1er syllabe et « eau » dernière syllabe.
Les élèves n'y arrivant pas, question plus ciblée pour qu'ils y arrivent.
Vérification de cette règle sur le reste de la maison.
RQ : quelques exceptions pour « au » en fin (préau → : bizarre et artichaut). Mais globalement règle validée.

Enseignante en retrait du tableau – guide oral

Petit exercice au tableau :
« trouver les graphies dans plein de graphies mélangés » →L'élève cible

eau au ou ein eua ua

Réalise cet exercice : enseignante connait sa difficulté sur les inversions. Il tombe dans chaque piège. Explication et correction avec l'aide des camarades.

Enseignante passe dans les rangs – aide individualisée

Projection d'un travail sur ardoise :
- Artichaut → dessiner les bassines
-  le préau → dessiner les phonèmes : o o o o

Les élèves sont majoritairement en réussite mais grosses difficultés pour certains.

_
Fin à 10h15.

Enseignante assez présente auprès de L'élève cible. Temps oral long → décrochage de certains. Elèves avec des habitudes de travail donc assez autonome pour la majorité.
Vocabulaire bien mémorisé et réutilisé.
Peu de discipline → classe calme au travail.
Globalement, enseignante très présente en classe : physiquement avec passage régulier / oralement avec voix forte et temps de parole très important.

28/03/2022 : Séance 2 – Claire (observation vidéo)

Enseignante au tableau – très présente oralement mais loin des élèves - frontal

14h : début de séance
Rappel des graphies et du son étudiés : au / eau

Lecture de syllabes au tableau
↳ Jeu du furet
L'élève cible = meau lu me
Difficulté : aide enseignante très forte
M + O = ?
Toujours en difficulté donc enseignante interpelle la classe : aide
Elle lui redonne une syllabe :
Reau = R + O = [ro] > réussite avec décomposition forte de l'enseignante

_

Enseignante frontale – se rapproche de L'élève cible mais reste sur table d'appui

Passage à l'écrit sur ardoise : dictée de syllabes avec les syllabes lues toujours projetées.
↳ Dictée avec le « au » de jaune : chau – jau ATTENTION « g » - mau…

_

Phase orale – enseignante au tableau en frontal

Projection d'un exercice Pilotis
Dessin →retire le [o] = ?
Renardeau – [o] = renarde (réponse donnée)
Rouleau – [o] = roule
…

_

Enseignante près de L'élève cible – on n'entend aucun échange – Guidage visuel ? Présence très forte oralement – attente de tous / pas de lâcher-prise

Passage à l'écrit sur feuille d'exercices : 3 exercices réalisés sur 5 ou 6.
↳ Colorie en orange les mots avec « au » / en bleu ceux avec « eau »
Lecture des mots par un élève différent à chaque fois. ATTENTION piège « docteur » mais personne ne dit rien. Enseignante précise qu'elle ne veut rien entendre et que chacun sait ce qu'il a à faire.
L'élève cible → « tonneau » lu « toreau » - Repris par enseignante
↳ Mettre les ronds pour chaque phonème. Enseignante précise « vous avez l'habitude maintenant » / Ne pas s'attacher aux lettres.
↳ Mettre les bassines sous chaque syllabes. Enseignante précise qu'elle veut que les élèves utilisent leur voix de robot avant de tracer les bassines.

_ Fin 14h35 : les élèves mettent leur feuille dans une bannette

Impression de fort contrôle verbal. Enseignante loin mais présente. Donne un peu trop de guidage ?
Caméra tournée vers le tableau et la parole enseignante : frontale.
L'enseignante voulait que je puisse observer le tableau et n'a pas fait attention à la sortie du cadre de L'élève cible mais pourtant elle était attentive au placement des élèves lors de la préparation de ma venue… ?

➔ Déclaration de l'enseignante : quand elle est hors champ, elle est avec l'élève cible.

29/03/2022 : Séance 3 – Claire

Enseignante devant classe - oral

14h25
Rappel du son [o] et des graphèmes au/eau étudiés.
L'enseignante dicte oralement des phonèmes. Les élèves doivent retrouver, recomposer le mot (à l'oral).
Ex : [p] [r] [é] [o] = préau.
Mots de la maison des mots. L'élève cible n'a pas l'air très investi, très présent.
L'enseignante est devant la classe.

Collectif - Enseignante guide

Les élèves sortent leur livre Pilotis. Lecture des syllabes : en furet. L'enseignante aide l'élève cible à décomposer

Individuel + binôme – enseignante avec 1 élève Binôme

Puis chaque élève lit d'abord seul les 3 colonnes de mots. Puis lecture à 2.
L'enseignante se met avec un élève seul.
La camarade près de L'élève cible devient tutrice. Elle le fait lire.
Il lit 2 colonnes. L* pas toujours attentive.
L'enseignante occupée.
A la fin, L* lit la dernière colonne à L'élève cible sur demande de l'enseignante.

Oral collectif Enseignante guide et explique Très présente

Lecture de mots en listes (4)
vau/veau - chau - tau/teau
4 élèves lisent à leur tour une liste de mots.
Entre chaque élève → explication avec une phrase du vocabulaire.
Ex : taupe = animal qui vit sous terre
veau = bébé de la vache
Lien fait avec travail de vocabulaire. L'enseignante refait la liste étudiée.
↳ veau – chevreau – agneau

Rangement manuel 14h50

Séance très orale. Les élèves pas toujours accrochés. Enseignante très présente oralement.

31/03/2022 : Séance 4 – Claire

Temps individuel puis à 2
Dévolution
Enseignante en 1 pour 1 avec L'élève cible

9h25 : rappel du son et des graphies étudiées → réponse par bon élève

Lecture de phrases sur Pilotis en individuel puis à 2.
↳ bruyant

Enseignante entre table d'élèves en difficulté et l'élève cible.
Lecture individuelle avec L'élève cible Elle insiste sur le sens des mots, des phrases.
3 premières phrases lues par l'élève cible
4ème par enseignante
Dernière non lue
↳ L'enseignante prend le temps mais les autres s'impatientent → lecture individuelle x3 / lecture à 2 / questions sur le sens

Temps oral
Enseignante présente verbalement

Temps collectif :
Combien de phrases
Lecture → compréhension
L'élève cible complétement couché sur sa table → absent.

Explication + individuel
Enseignante proche des élèves en difficulté + L'élève cible (+)
↑ Guidage

Passage sur exercices écrits
Temps de transition assez long et bruyant.
Canalisation du comportement nécessaire.
(+) de discipline aujourd'hui.
- Explications collectives de l'exercice 4 qui est commun à tous.
  ↳ Difficulté pour n'écrire que la syllabe demandée pour les élèves en difficulté et L'élève cible.

Reprise de la règle début au et fin eau

Explication pour groupe fleur → bon niveau
Les soleils sont invités à patienter. (5)
Puis travail individuel des fleurs.

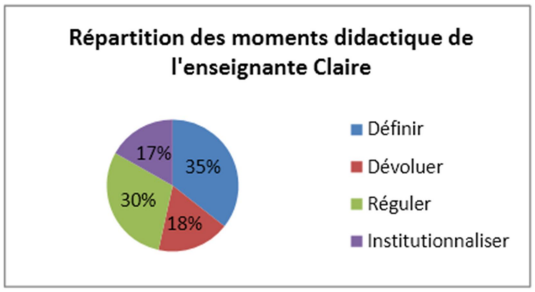
Explication aux soleils
Enseignante placée près des élèves. Guidage pendant exercices.
Entourer le bon mot / réécrire 2 mots avec lettres.

J'ai trouvé l'enseignante très présente pour L'élève cible (physiquement + dans le travail)
Classe plus agitée que les fois précédentes.
L'élève cible → utilise systématiquement le O. Il faut lui rappeler AU/EAU → travail actuel

ANNEXE 21 : Analyse de l'épreuve de Claire

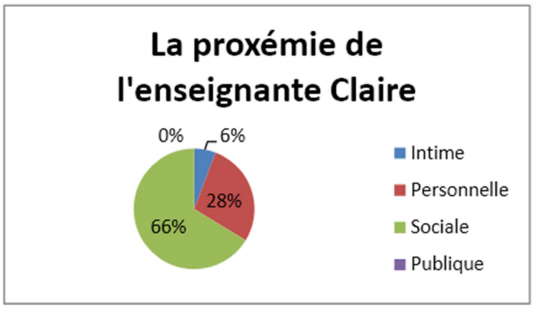
Les moments didactiques

Moments didactiques	En %
Définir	35,64
Dévoluer	17,83
Réguler	29,7
Institutionnaliser	16,83
Total général	**100**



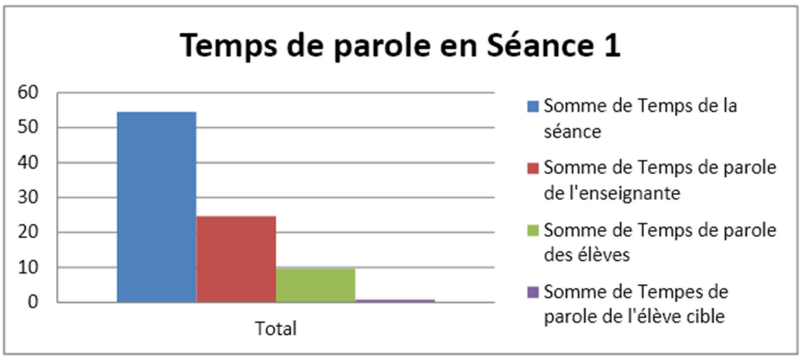
La proxémie

Distance dans les relations sociales	Somme de Nombres de relations sociales
Intime	5
Personnelle	24
Sociale	57
Publique	0
Total général	**86**



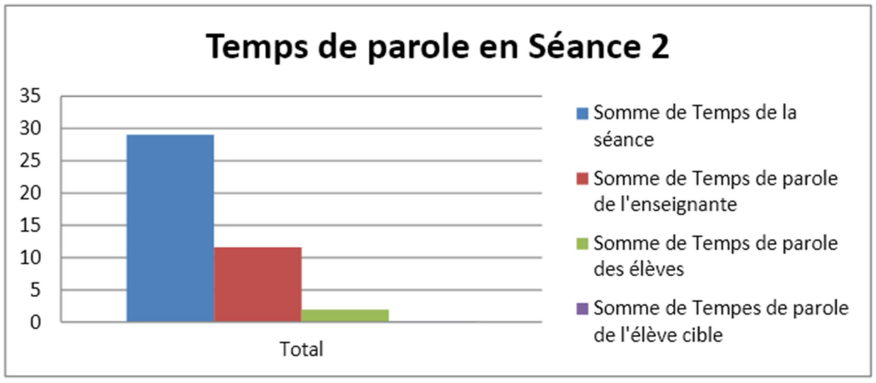
Les temps de parole

Somme de Temps de la séance	Somme de Temps de parole de l'enseignante	Somme de Temps de parole des élèves	Somme de Temps de parole de l'élève cible
	24,7	9,67	0,82



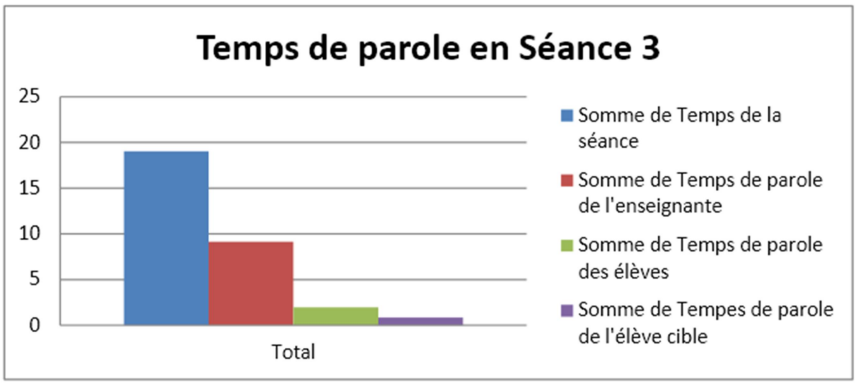
Claire	Elèves	Elève cible
45%	18%	1,50%

Somme de Temps de la séance	Somme de Temps de parole de l'enseignante	Somme de Temps de parole des élèves	Somme de Temps de parole de l'élève cible
	11,62	1,95	0,17



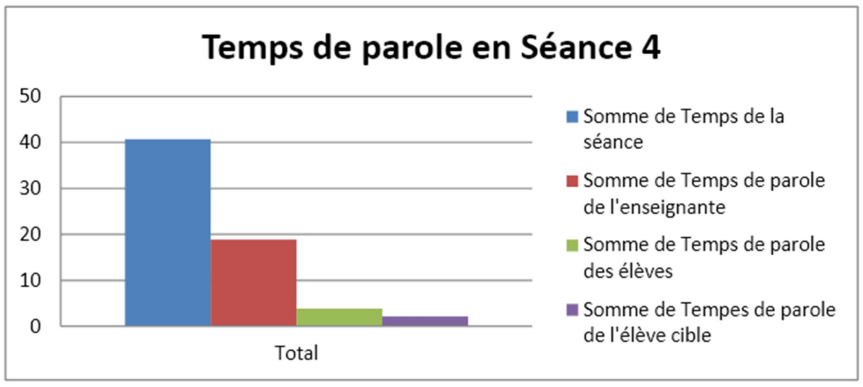
Claire	Elèves	Elève cible
40%	6,70%	0,60%

Somme de Temps de la séance	Somme de Temps de parole de l'enseignante	Somme de Temps de parole des élèves	Somme de Temps de parole de l'élève cible
	9,13	1,95	0,85



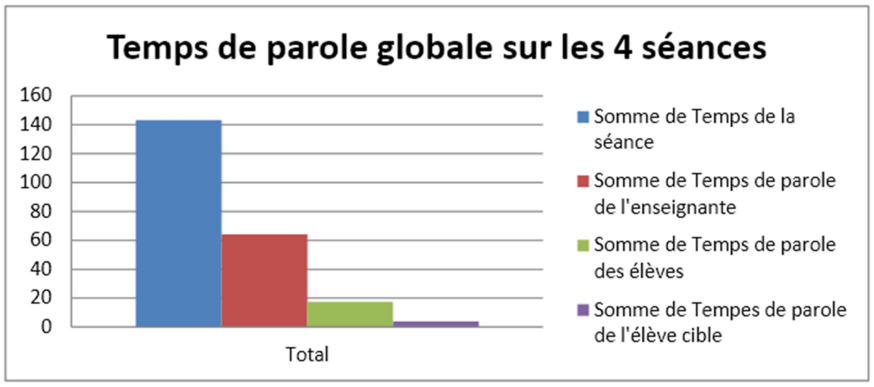
Claire	Elèves	Elève cible
48%	10%	4,50%

Somme de Temps de la séance	Somme de Temps de parole de l'enseignante	Somme de Temps de parole des élèves	Somme de Temps de parole de l'élève cible
	18,82	3,87	2,12



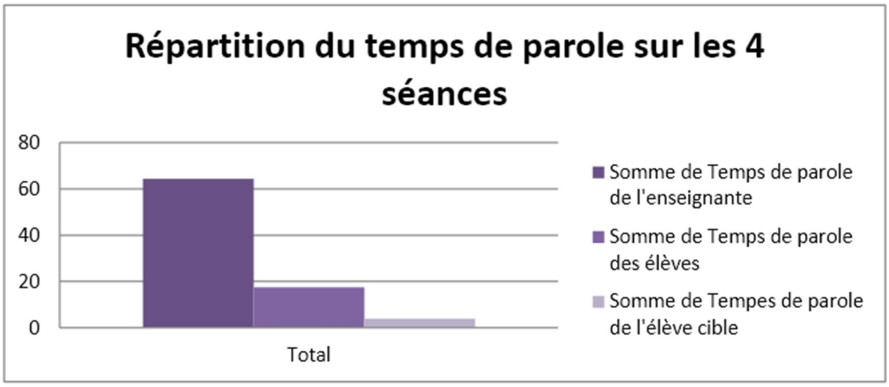
Claire	Elèves	Elève cible
46%	9,50%	5%

Somme de Temps de la séance	Somme de Temps de parole de l'enseignante	Somme de Temps de parole des élèves	Somme de Tempes de parole de l'élève cible
143,23	64,27	17,44	3,96



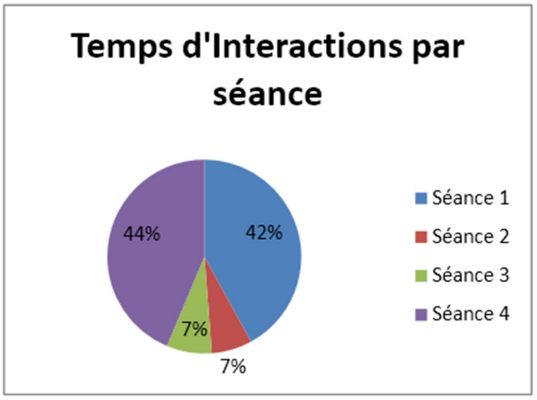
Claire	Elèves	Elève cible
45%	12%	3%

Somme de Temps de parole de l'enseignante	Somme de Temps de parole des élèves	Somme de Temps de parole de l'élève cible
	17,44	3,96

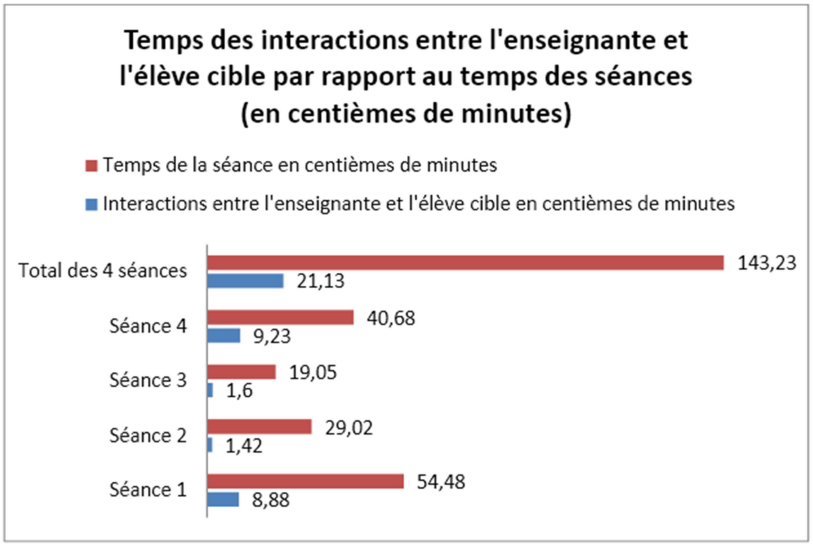


Les interactions

Numéro de séance	Interactions entre l'enseignante et l'élève cible
Séance 1	8,88
Séance 2	1,42
Séance 3	1,6
Séance 4	9,23
Total général	**21,13**



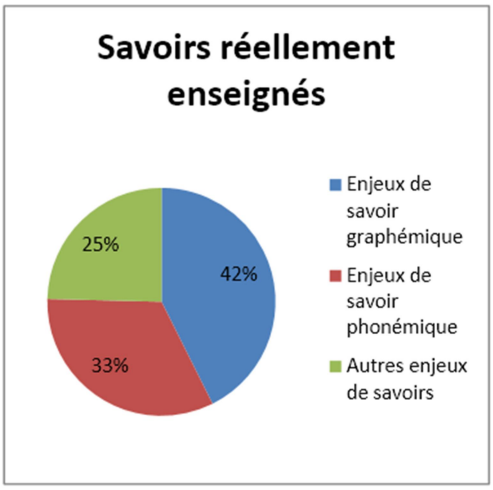
	Interactions entre l'enseignante et l'élève cible en centièmes de minutes	Temps de la séance en centièmes de minutes
Séance 1	8,88	54,48
Séance 2	1,42	29,02
Séance 3	1,6	19,05
Séance 4	9,23	40,68
Total des 4 séan	21,13	143,23



	Pourcentage d'interactions par séance
S1	16,30%
S2	4,90%
S3	8,40%
S4	22,75%
Total	14,75%

Les enjeux de savoirs

Enjeux de savoirs enseignés	En %
Enjeux de savoir graphémique	42,6
Enjeux de savoir phonémique	32,8
Autres enjeux de savoirs	24,6
Total général	**100**



ANNEXE 22 : Verbatim de l'entretien de supervision – le cas de Caroline

Entretien de supervision avec Marie France Carnus – le cas de Caroline

00:00:09 Chercheur : Donc euh la première séance de Caroline donc du coup y'a eu la lecture d'un texte projeté. Donc chaque élève devait lire seul à voix haute le texte. Euh l'enseignante était en retrait, elle se promenait dans la classe pour observer, écouter. Il y a eu une différenciation pour deux élèves donc Ahmed et Izabella où ils ont eu des lectures de mots outils à faire. Euh l'enseignante ensuite a lu le texte puis elle a fait des petites questions de compréhension et de vocabulaire. Il y a eu une relecture pour trouver le son qui revient le plus souvent donc là le son [e]. Euh les élèves sont venus au tableau et ont entouré les mots où ils entendent le [e]. Et donc L'élève cible, la petite fille notifiée ULIS a entouré le mot « voulez », enfin le E de « voulez » et donc du coup, c'était pas le son [e]. Donc y'avait déjà une difficulté à entourer le mot, elle a entouré que la lettre. Et donc elle a été accompagnée par l'enseignante. Et donc chaque élève est passé entourer un mot à plusieurs, enfin sur plusieurs passages. Donc là moi j'ai mis qu'il y avait une présence verbale de l'enseignante mais qu'elle était très en retrait, elle était assise sur le banc, hors champ et du coup euh on avait, on avait limite l'impression qu'elle s'effaçait pour laisser la place aux élèves. Enfin c'est l'impression que j'ai ressentie. Donc voilà. Euh ensuite, elle est passée sur une phase d'ateliers, donc avec un tri de mots sur une feuille donc avec les deux graphies E-U et O-E-U. Donc l'enseignante a fait un passage d'abord dans le groupe de L'élève cible, donc son groupe qui est en difficulté, puisque sa classe est dans, voilà ce groupe là c'est le groupe des élèves en difficulté et donc L'élève cible est dans ce groupe. Euh donc y'avait deux, elle a fait sortir deux ardoises et les deux graphies ont donc été proposées par deux élèves très rapidement. Y'en a un qui a proposé E-U et l'autre O-E-U, d'ailleurs O-E-U a été proposé par L'élève cible. Euh le tri est donc effectué très rapidement. L'enseignante est passés dans un autre groupe donc euh elle passe dans les autres groupes. Les élèves du groupe 1, ils vont au contact de l'enseignante, ils ont besoin de dire « on a fini ». Donc elle est obligée de les recadrer, de leur demander d'attendre. Alors le groupe 2 donc s'est aidé très rapidement de leur sous-main où il y a les sons d'inscrits donc ils ont pu faire le tri très vite et par contre le groupe 3 qui est le groupe euh le moins en difficulté habituellement euh a eu des difficultés à réaliser le tri, euh à trouver les deux graphies. Donc euh, y'avait tout sur la même feuille. L'enseignante a dû leur demander quel outil ils pouvaient utiliser pour trouver les graphies. Et là, y'a une des élèves qui a sorti son sous-main. Donc euh voilà et après chaque groupe a entouré les graphies. Donc j'ai mis que sur ce moment l'enseignante est présente physiquement. Elle se déplace, les élèves l'interpellent, ils vont même la chercher donc du coup y'a un contact physique. Euh voilà et, mais ça n'empêche pas que voilà elle passe de groupe en groupe voilà. Enfin donc du coup elle vérifie, euh y'a un regard sur tous les groupes quoi. Au niveau de, du temps d'après donc c'est un travail sur l'écriture. Donc c'est qui, donc deux élèves viennent écrire la graphie au tableau donc E-U et O-E-U. Chaque élève écrit sur son ardoise. Donc d'abord le E-U. L'enseignante insiste sur la taille des lettres qui sont prisonnières dans l'in, dans le même interligne. Euh y'a l'écriture, elle fait l'écriture les yeux fermés pour mémoriser le geste et l'enseignante joue le jeu au tableau donc elle joue avec ses élèves. Et elle fera la même chose avec le son O-E-U. Donc j'ai marqué que c'était une phase collective avec un climat assez sympathique. L'enseignante, elle joue en demandant l'avis, le jugement des élèves sur sa propre écriture les yeux fermés. Bon voilà. Ensuite y'a eu un temps, donc passage sur le cahier d'écriture. Donc là y'a eu une aide individualisée pour un des élèves sur la table d'appui et les autres pouvaient venir pour se rassurer. Donc là y'a l'autonomie des élèves. L'enseignante, elle est sur la table d'appui et tous les autres sont à leur table hormis l'élève qui est sollicité sur la table d'appui. Euh donc du coup, elle a, elle laisse les élèves travaillés seuls. Puis alors après y'a un travail sur les affichages de la classe donc le E-U et le E qui fait [e] et après [E] en fin les deux E sons. L'enseignante demande aux élèves pourquoi y'a deux affiches pour une même graphie.

Donc elle insiste sur les deux sons différents malgré la même graphie. Et y'a plusieurs propositions qui sont erronées mais y'a un élève qui va finir par donner la, la bonne distinction des deux affiches. Donc ensuite, y'a un tri collectif avec le son du Cœur et le son du Feu. Et l'enseignante appuie très fortement les sons pour aider, guider. Et donc là j'ai mais qu'il y avait un problème de vocabulaire sur, durant ce temps-là. Et euh y'a un appui très fort des sons par l'enseignante donc elle est dans un guidage quand même assez fort. Donc sur cette séance j'ai mis, donc j'ai mis que j'avais une impression de distance de l'enseignante avec la classe sur les phases orales. Une distance physi, enfin physique du coup. Euh en fait, euh elle fait quand même attention aux élèves en difficulté avec quand même un retour régulier, verbal ou physique régulier vers eux. Et donc c'est une classe qui est ordonnée en groupes de niveau donc du coup l'enseignante sait vers quel groupe elle doit se diriger. Et alors donc dans cette classe il y a eu l'inclusion d'une élève, d'une petite élève qui est arrivée en décalé, en retard. Une élève de CM1 qui, qui était un peu mise de côté, qui est arrivée en retard comme oubliée. Alors ça, c'est parce que c'est un, alors je le sais parce que c'est dans mon école, c'est une élève qui vient d'être inclus parce qu'elle est arrivée il y a très peu de temps et qu'elle non, quasiment non francophone et elle ne sait pas bien lire, donc du coup on fait une mini inclusion sur les temps de lecture. Donc là c'était le premier jour donc du coup ce n'était pas du tout organisé. Voilà, donc sur la deuxième séance, donc y'a deux élèves qui sont partis au RASED. Donc du coup qui, y'avait moins d'élèves. Donc encore moins, déjà qu'il n'y en a pas beaucoup. Donc la première phase, les élèves sont invités à redonner les graphies qui sont étudiées le matin même donc E-U et O-E-U donc c'est, c'est un temps de collectif oral. Ensuite, ils vont entrer dans la combinatoire. Donc les élèves sur l'ardoise combine le E-U et le O-E-U avec une consonne donnée par l'enseignante. Donc [me], [pe], [cre], [ple]. Donc c'est un temps plus écrit. Euh voilà donc euh ensuite y'a un passage sur les exercices écrits. Donc y'a une explication collective au tableau. Une distribution des feuilles. Alors deux élèves sont appelés sur la table d'appui directement. L'enseignante les appelle. Et deux autres demandent à venir. Donc y'a une relation très individuelle avec l'enseignante. L'élève cible est sollicitée mais elle préfère rester à sa table donc l'enseignante respecte son choix. Donc euh ou c'est ce que j'ai mis, c'est une phase individuelle écrite mais l'enseignante est très présente puisque du coup c'est quasiment de l'individuel vu qu'il y a peu d'élèves et qu'il y en a 4 ou 5 autour d'elle. Elle garde cependant un œil attentif donc sur L'élève cible, puisque, puisque quand elle semble bloquée, elle l'interpelle et du coup L'élève cible finit par rejoindre le groupe de la table d'appui. Euh lorsqu'elle s'y rend donc l'enseignante reprend les erreurs, donc c'est des confusions de sons, en demandant à L'élève cible de se servir des outils donc affichages et sous-main. Donc c'est une prise en charge vraiment très individualisée par l'enseignante. C'est une classe donc très calme voire trop calme, au travail mais très très calme, très silencieuse. Euh l'attention est très individualisée, les élèves sont concentrés mais y'a, et y'a une attention particulière portée vraiment sur le groupe en difficulté puisqu'ils sont très souvent sollicités en individuel. Au niveau de la séance 3, donc j'ai mis, c'était rappel du son et des graphies donc euh sur l'ardoise. Puis ensuite ils passent à une dictée des mots référents donc feu, nœud, cœur, fleur. L'enseignante écrit autour des affiches de classe. Ensuite y'a des dictées de mots. Donc un chasseur qui va poser problème avec le deux S, une sœur et la queue donc la queue c'est, ça va être également une question orthographique. Donc y'a une correction collective au tableau. Donc elle a noté les trois possi, les trois propositions des élèves donc que, ceu et l'orthographe ordinaire. Et donc du coup ça permet de faire un rappel sur le C qui fait le son [s] lorsqu'il est suivi du E. Donc l'enseignante passe beaucoup dans les rangs. Elle a une présence physique importante. Alors je me suis posée la question est-ce que c'est dû à me remarque de la veille puisqu'en entretien d'après coup je lui avais demandé pourquoi elle était autant à l'écart sur la

phase orale. Donc je, voilà. Et quand je lui ai redemandé à la fin de cet entretien elle m'a dit que oui c'était certainement dû à ça parce qu'elle avait, elle y avait réfléchi du coup. Donc euh, donc voilà. Euh après donc y'a une phase d'écriture sur le cahier d'écriture. Donc les mots référents. C'est un temps d'autonomie. L'enseignante est donc en individuel avec Ahmed un autre élève. Enfin toujours le même élève très en difficulté au niveau de l'écriture. Donc il essaie, lui il s'entraine à écrire sur un tableau puis après elle passe dans les groupes pour regarder, reprendre. Donc l'enseignante est présente individu, enfin c'est une présence individuelle et collective à la fois, puisqu'elle est très présente pour Ahmed mais elle se détache également pour voir ce qui se passe dans les groupes. Ensuite, donc l'enseignant, l'enseignante est au tableau. C'est une présentation collective des exercices à réaliser par une partie de la classe. Alors le texte est à la fin projeté pour l'autre partie de la classe mais il est juste projeté sans aucune explication. Donc je me suis demandée est-ce que c'est l'habitude de travail ? Donc après avoir questionné en entretien à chaud, j'ai eu la réponse. Donc oui, ils ont l'habitude de travailler avec ce texte donc maintenant elle projette juste le texte mais ils se mettent au travail pour répondre aux questions pour les plus autonomes. Euh le travail individuel sur fiche donc 5 élèves sont sur la table d'appui sur les 12 de la classe. Sach…, donc du coup j'ai mis que l'enseignante travaille essentiellement en individuel. Ceux qui ont besoin viennent auprès d'elle. Donc oui, c'est toujours, toujours très individualisé. Euh et donc du coup, j'ai mis que la classe de Caroline est très calme et très silencieuse. Y'a très peu de moments où les élèves prennent la parole entre eux. L'élève cible a des moments où elle décroche. Mais les productions sont tout de même réalisées. Elle finit dans les temps. L'enseignante est attentive à ses besoins puisqu'elle la sollicite lorsque L'élève cible est bloquée. Et donc sur cette dernière séance, la prise en charge de l'élève de CM1 est plus importante, y'a un temps individuel de copie avec elle et des petites fiches d'exercices adaptés. Voilà ce que j'ai noté sur ces séances. Donc oui, j'ai trouvé que c'était très individualisé.

00:10:11 M-F Carnus : Donc là tu es sur des aspects, bon on va dire, très descriptifs.

00:10:15 C. : Oui, bah c'était les, la première observation.

00:10:17 M-F Carnus : Et ensuite, ben toi tu te questionnes sur ton contre-transfert, c'est-à-dire puisque maintenant tu commences à entrer dans l'analyse des deux, il sera bien de voir ce que finalement voilà, si tu te sens finalement plus proche de l'une, plus proche de l'autre.

00:10:36 C. : Alors ce qui est compliqué c'est que Caroline, je la connais très bien, L'élève cible est une de mes élèves puisque c'est sur mon école, et que du coup Caroline est une amie très proche et donc du coup c'est ce que je disais quand j'ai pris son cas, je savais que ça allait être compliqué pour moi de prendre de la distance donc faudra bien que je le précise mais c'est…

00:10:51 M-F Carnus : Et par rapport à ton habitus professionnel on va dire. Par rapport à…

00:10:54 C. : C'est ça, on a l'habitude de travailler ensemble.

00:10:56 M-F Carnus : Ta façon de concevoir les choses et de penser les choses.

00:10:58 C. : Oui c'est ça car on a beaucoup l'habitude de travailler ensemble.

00:10:59 M-F Carnus : On peut très bien être ami avec quelqu'un sans forcément partager les conceptions.

00:11:04 C. : Ah non on est bien d'accord mais c'est vrai que comme on travaille beaucoup ensemble, y'a des choses qu'on conçoit ensemble. Donc du coup c'est vrai qu'il faudra que je précise, alors pas forcément sur cette séance là mais c'est vrai que du coup y'a des habitudes que du coup on a en commun donc voilà. Bon là j'ai pris le recul, je ne suis pas du tout intervenue dans la classe mais c'est vrai que je pense que je vais avoir plus de difficultés ou alors je sais pas à analyser. Je sais pas, on va voir dans le temps, voilà. Mais c'est vrai que comme c'était aussi les premières observations, je trouve que mes notes sont moins, moins détaillées, enfin je sais pas, moins, y'a moins de retour sur.

00:11:32 M-F Carnus : Non mais oui en même temps c'est une observation clinique c'est-à-dire que là tu as pris, t'a pris tes notes à la fin et je trouve que déjà c'est vachement riche quoi tout ce dont ce que tu suis, parce que moi j'ai regardé les vidéos, j'ai pris des notes au fur et à mesure. C'est pas du tout le même exercice, hein. Voilà mais par contre j'ai essayé comme la dernière fois de rester plus, plus globale par rapport à, pour, pour apporter ce nouveau regard comme sur, comme voilà. Moi j'ai le regard de non spécialiste et en même temps peut-être de clinicienne didacticienne et effectivement euh je vais te faire un certains nombres de remarques qui n'engagent que moi. Après tu vois ce que tu peux, ce que tu peux en faire. Bon donc moi effectivement je suis assez d'accord pour dire que cette classe est très calme, hein c'est une classe peut-être même trop calme. Là moi ça m'a quand même un peu voilà quoi. Parce que j'ai un petit fils qui est au CP, je me dis euh bon c'est certainement le plus agité de tous. T'en as 12 comme ça je sais pas si tu peux tenir quoi. Et là y'a, y'en a, y'a pas alors y'a effectivement des élèves qui sont euh on va dire qui sont visiblement pas très concentrés. On va dire comme ça, mais y'a pas de perturbateurs quoi. Y'a pas d'élève perturbateur. Donc ça lui permet quand même de, du coup de, de bien mener, elle maîtrise bien sa classe donc de ce côté-là y'a, y'a, y'a eu des habitudes qui sont, on le sent, qui sont prises, qui sont en place avec des élèves qui lèvent la main. Y'a très peu de digressions par rapport à ça. Et euh elle a pas besoin de lever la voix hein. Voilà et ni de remettre en ordre. Y'a qu'une fois et d'ailleurs ça m'a bien amusé parce que comme sa façon finalement de s'occuper des publics parce que on reviendra sur l'élève plus en difficulté, c'est de les prendre sur la table d'appui, ce que tu appelles la table d'appui. Des fois y'en a un, des fois y'en deux, des fois y'en a cinq. Voilà. Et à un moment donné, à un élève qui est je pense dans le groupe, qui est dans le groupe des, c'est à la troisième séance, des certainement moins en difficulté, enfin je sais pas si on dit les meilleurs, en tout cas les moins en difficulté. Euh y'a, y'a un petit peu d'agitation mais très peu et elle dit « attention je vais te prendre à côté de moi ». Voilà et donc ce qui voudrait dire, ça lui a peut-être échappé, que finalement le fait d'être à côté d'elle, c'est, ça peut être vécu comme une sanction. Alors que, alors que elle fait ça pour justement individualiser donc on voit qu'elle est sur une modalité de différenciation par niveau, par groupe, enfin on va dire par groupe de besoin, je préfère groupe de besoin que groupe de niveau. Euh donc parce que elle connait bien sa classe. Et en plus, elle, elle rend, elle accentue cette différenciation par une individualisation sur quelques élèves. Et au départ moi comme je ne connaissais pas l'élève cible, voilà je pensais que c'était le petit Ahmed. Parce que finalement quand on regarde bien, elle passe beaucoup plus de temps à, à, à soutenir le petit Ahmed que la, la gamine dont tu me parles. Je sais pas comment elle s'appelle.

00:15:10 C. : L'élève cible, oui !

00:15:11 M-F Carnus : Voilà L'élève cible. C'est la petite avec les tresses, c'est ça ?

00:15:13 C. : C'est ça !

00:15:14 M-F Carnus : Parce qu'ils sont tous les deux, souvent tous les deux ensemble. Voilà. Et j'ai, je pense que y'a beaucoup plus de difficultés, enfin je pense de ce que j'en ai vu, du côté de Ahmed que du côté de L'élève cible. En tout cas pour ce que j'en ai vu mais je voulais savoir si tu pouvais récupérer les productions des élèves.

00:15:33 C. : Oui alors je les ai récupérées mais du coup c'est vrai qu'il faudrait que je les mette dans le dossier qui, qui est ouvert. Je vais les transférer dans l'autre dossier. J'avais pris des photos.

00:15:41 M-F Carnus : Voilà donc je pense que on sent la tension, une tension en deux mots, chez l'enseignante. Moi je l'ai ressentie quand même la tension entre s'occuper de tout le monde parce que y'a vraiment cette dipser, cette répartition du travail notamment qu'elle fait au travers des fiches qu'elle découpe, qu'elle donne puis les gamins comme ça ils suivent à leur rythme. Alors je pense que ça ce sont les modalités de fonctionnement dans les petites classes mais euh bon là on le voit marcher et ça fonctionne plutôt bien. Parce que finalement, y'a pas d'élève inactif euh sauf peut-être le Ahmed. Parce qu'il est à côté d'elle mais on sait pas ce qu'il fait quoi. Et la plupart du temps il griffonne, on sait pas ce qu'il fait. Il est parfois couché sur le côté. Ça m'a beaucoup questionné cet élève parce que il est pratiquement tout le temps à côté d'elle, il a pas l'air méchant hein, il a l'air très gentil. Voilà il est très scolaire on va dire, mais euh j'ai pas l'impression que il apprenne grand-chose. Euh, euh elle lui tient la main pour écrire, euh c'est vraiment un super étayage.

00:16:49 C. : Oui c'est un élève qui a de grosses difficultés au niveau du graphisme donc euh.

00:16:53 M-F Carnus : alors en terme d'objectifs, on en avait parlé la dernière fois, là on n'est pas sur le même phonème, on est sur le [e]. Moi j'aurai la même remarque parce qu'effectivement y'a trois orthographes du son. Mais elle ne, n'attaque que par les plus complexes j'ai envie de dire : E-U et O-E-U. J'ai la même remarque un peu que pour le O. Euh et ce n'est qu'à la fin du coup où elle dit bah finalement y'a trois façons mais celui-là on en va pas en parler parce qu'on le connait. Voilà, comme si au CP, il le connaissait parce que ce n'est pas évident hein finalement. Y'a un allant de soi là me semble-t-il qui n'est pas vraiment, qui n'est pas vraiment questionné. Et c'est pas et ça ce serait un point commun du coup de point de vue didactique que je trouverai sur les deux, c'est-à-dire que on prend pour acquis le fait que euh la seule voyelle, que certains ont d'ailleurs appelé consonnes, euh c'est, c'est, c'est acquis. Voilà et on s'aperçoit que c'est loin d'être acquis. Bon voilà. Et c'est vrai que c'est difficile parce que y'a une double, une double difficulté qui est liée non seulement à l'orthographe mais bien sûr du phonème mais aussi à sa prononciation. Voilà, sachant que entre le E fermé, le E ouvert, je sais pas si ça se dit pour le E, en tout cas bon c'est un peu ça. Euh, d'un point de vue didactique, ça vaudrait le coup de voir les obstacles épistémologiques justement à l'apprentissage. Il doit y avoir des similarités entre les deux phonèmes, euh comme ça tu vois que les problèmes, les obstacles épistémologiques sont de même nature et voir la façon dont chacune finalement s'en emparent pour essayer de dépasser cet obstacle. Voilà. Euh et peut-être le fait de créer des obstacles didactiques euh pour ensuite pouvoir avancer quoi. Parce que c'est la même, c'est la définition même de l'obstacle didactique. Donc on voit qu'elle poursuit en gros euh trois objectifs didactiques. Je vais le dire comme ça. Celui donc de, au niveau du phonème, de l'apprentissage du phonème, aussi bien au niveau de l'écriture qu'au niveau de, de la prononciation, de, de l'oralité. Mais y'a aussi euh l'objectif euh d'écriture avec la question de la calligraphie et donc de la motri, de la motricité fine parce que quand même le cahier d'écriture, elle le sort qu'à la fin. Et puis là comme toute une sorte de rituel. Attention, on sort le cahier. Donc on n'est plus sur l'ardoise

où on peut effacer. Voilà. Bon on sent quand même que c'est important pour elle. C'est important. Tu vois ce serait intéressant de voir, d'essayer de comprendre ce qui pour elle est finalement le plus important dans ces différentes matières du français quoi on va dire. Après y'a, y'a une troisième, une troisième, un troisième objectif, c'est la question du lexique. Euh et j'ai trouvé contrairement peut-être à, alors je ne veux pas les comparer, mais que si elle parle un petit peu du sens des mots en tout début de la première séance, euh tout début de la première séance où elle, après de temps en temps elle va donner une définition comme c'est quoi être majeur, c'est quoi euh je sais plus trop quoi. Enfin y'a des mots, y'a des mots qu'elle a, dont elle donne la définition mais autrement je suis assez d'accord avec toi, c'est vrai que sur le plan du lexique c'est très riche mais bon en même temps y'a des dessins, c'est sûr. Y'a des mots très usuels mais en même temps y'a des mots qui sont un petit peu plus complexes. Voilà donc euh alors elle, elle en parle au début du sens des mots et un peu à la fin. Voilà mais j'ai trouvé que c'était en terme de préoccupations, euh ce n'est pas, j'ai pas l'impression que ce soit sa préoccupation majeure. Sa préoccupation majeure, elle est, elle est en tension entre l'écriture et le, et enfin l'écriture, la calligraphie, je sais pas comment, si c'est comme ça que vous appelez ça, la motricité fine quoi, l'apprentissage technique de l'écriture.

00:21:27 C. : Le graphisme.

00:21:28 M-F Carnus : Lever la main, les yeux fermés, les yeux ouverts, gnia, gnia, gnia, donc créer des automatismes d'écriture voilà. Donc moi j'appelle ça de la motricité fine, et euh le phonème [e] qu'elle attaque par ses aspects les plus complexes [e] et [E], E-U et les prononciations pour revenir à la fin aux trois, aux trois écritures possibles sur lesquelles d'ailleurs elle insiste pas beaucoup, sur l'écriture la plus simple finalement. Bon euh, qu'est-ce que je pourrai te dire de plus ? Bon après tout le reste bon j'ai trouvé que on sent l'expérience, on sent la maîtrise de la classe. Euh elle est très calme, elle est posée. Euh ça passe bien avec ses élèves. Dans la classe y'a une très bonne ambiance. Voilà on sent que y'a de tolérance aussi. Ici les élèves, quand y'en a qui disent des bêtises, personne ne rigole de ça. Parce que des fois t'a des élèves qui disent un peu n'importe quoi hein. Bon sur, je sais pas à un moment donnée je crois que sur, c'est, bon déjà sur la consonne. Voilà et puis après euh, elle demande pourquoi, pourquoi, pourquoi j'ai fait deux euh j'ai fait deux groupes pour euh pour les sons, pour le son. Donc c'était, elle voulait par rapport à la façon pour le prononcer et y'en a qui disent ben parce que, enfin qui, qui disent des choses qui n'ont rien à voir avec et personne ne rit. Donc je trouve que l'ambiance, l'ambiance est vraiment propice aux… Quant à l'élève moi j'ai pas remarqué, bon oui y'a une écoute plus attentive sur cette élève dans la mesure où sa façon de la gérer c'est de la prendre un peu plus souvent avec elle, à côté de, de, sur la table d'appui. Mais j'ai pas, j'ai l'impression alors pour le coup effectivement moi je pensais que c'était plutôt Ahmed donc euh voilà euh, ils ont été testé ces élèves parce qu'en fait ils sont testés sur leur QI, y'a quelque chose qui… ?

00:23:44 C. : Alors Ahmed, il va redoubler, y'a eu un test par la psychologue. Les parents ont accepté le maintien. Mais euh L'élève cible faut savoir c'est, du coup elle a fait un CP déjà l'année passée donc au niveau du décodage elle se débrouille très bien. Son problème c'est complétement la compréhension. En fait elle ne comprend rien à ce qu'elle lit. Donc elle a une lecture assez fluide mais, mais elle ne comprend pas. Donc c'est vrai que sur une séance d'étude graphémique, elle va pas être plus en difficulté que ça sauf sur des confusions de sons parce qu'elle est déjà dans le décodage depuis l'année dernière, elle avait commencé un petit peu et puis cette année, elle est vraiment rentrée dedans.

00:24:17 M-F Carnus : Eh oui, mais justement sur la question du sens comme elle est pas vraiment centrée sur la question du sens, on la voit pas vraiment en difficulté.

00:24:25 C. : Eh oui, du coup on ne voit pas L'élève cible en difficulté parce que c'est oui, c'est pas une séance où on lui demande beaucoup de compréhension. Y'a pas beaucoup de travail sur le lexique.

00:24:33 M-F Carnus : Voilà mais contrairement à la précédente où il y avait un peu plus de travail sur le lexique. Voilà ! Ecoute en tout cas c'était, ça m'a, c'était long quand même parce que y'en a des films hein. J'étais étonnée au départ je me suis dit chouette y'en a que trois et puis finalement.

00:24:52 C. : Oui c'est des longues séances. Alors c'est ce que m'a dit la collègue à la fin de la première séance. Elle a trouvé sa première séance beaucoup trop longue. Donc elle m'a dit…

00:24:59 M-F Carnus : Oui je me disais mais ils ont, ils ont de l'endurance les gosses parce que moi je me vois pas, je te parle de mes petits-enfants là, au bout de 5 minutes il faut passer à autre chose. Et là quand je vois que y'a quand même des moments de dévolution, alors elle alterne entre dévolution et institutionnalisation, ça se sont des choses qu'on voit très bien avec un rappel systématique en début donc on voit qu'elle a des schémas, c'est pour ça qu'elle a, qu'il y a un climat de classe qui est bien en place avec des rituels quoi. J'appellerai ça des rituels, euh mais c'est long quoi. Et j'ai été étonnée mais par contre à aucun moment tu ne sens la lassitude sauf euh bah voilà sauf effectivement le petit Ahmed qui m'a l'air, qui a l'air de s'ennuyer quoi. Il le montre pas trop mais bon moi je sais pas trop ce qu'il fait ce gosse mais il m'a fait un peu de peine parce qu'il passe beaucoup de temps à côté de la maîtresse mais je ne sais pas s'il est beaucoup plus productif à côté de la maîtresse qu'il ne l'est quand il est tout seul dans son coin quoi. Voilà et à un moment donné j'ai pas compris parce que il donne, il a donné une réponse juste Ahmed quand elle dit c'est quoi l'image, je crois qu'il dit c'est un immeuble.

00:26:13 C. : euh oui, ils ont eu du mal à le dire l'immeuble.

00:26:14 M-F Carnus : Et c'est lui là qui l'a dit. Voilà il l'a dit. Et elle lui dit : « Ah oui, tu as ta carte ? ». Alors c'est quoi sa carte. Et elle lui dit « Ah non bah c'est dommage ! ». Alors ça veut dire quoi ça en fait.

00:26:27 C. : Alors la carte c'est, ils ont une petite carte où y'a 10 croix et donc du coup quand ils réinvestissent quelque chose qui a été travaillé ou qu'ils montrent un effort particulier dans le travail, elle leur met une petite croix. Et au bout de 10 croix, ils ont un petit cadeau alors je crois que c'est un petit bonbon, un truc, enfin je ne sais plus.

00:26:43 M-F Carnus : Eh bien voilà, je me suis dit c'est ça. C'est un petit peu la carotte.

00:26:46 C. : C'est ça !

00:26:47 M-F Carnus : Oui je me doute ! Je m'en suis doutée parce que bon à cet âge-là, ça marche bien les carottes. Mais et elle lui dit ah c'est dommage ! Alors que bon, du coup c'est le seul moment où, parce que de temps en temps il donne quelques petites, des réponses. Voilà, il lève la main. Voilà, non mais sinon ils sont, c'est pas lui qu'il fallait regarder bon voilà. [Rires]

00:27:16 C. : Mais du coup oui c'est vrai que je, je. Enfin je ne sais pas comment je vais traiter ça mais c'est vrai que ces élèves sur les, sur ce qu'on voit dans les films sont, enfin y'a des difficultés mais elles sont pas aussi importantes que ce que je pensais trouver du coup. Donc va falloir que je vois comment j'analyse ça et donc du coup oui du coup je pense que mon, enfin on en parlait que le titre serait provisoire mais le titre de mon mémoire sera amené à évoluer parce que y'a des résistances qui sont pas les résistances auxquelles je m'attendais forcément, en tout cas j'ai pas encore analysé mais je m'attendais à plus de difficultés et donc du coup, je sais pas, on va voir comment ça va évoluer dans l'analyse. Mais je sais pas.

00:27:51 M-F Carnus : C'est-à-dire que on les voit pas, en tout cas, dans cette alors bon, moi je connais pas la personne hein, et puis j'ai pas vraiment analysé à fond mais ça peut aussi être pour elle une stratégie d'esquive enfin voilà qui fait que pour ne pas aborder la question sur laquelle y'a les vraies difficultés c'est-à-dire la question du sens, euh et bien finalement c'est quelque chose dans lequel elle va le moins pour la recherche je parle. Voilà donc parce qu'effectivement on voit qu'en matière d'intégration, en tout cas je ne sais pas si on peut parler d'inclusion mais en tout cas, tous ces enfants sont extrêmement bien intégrés dans la classe. La seule façon qui fait que on voit qu'ils sont différents des autres c'est cette table mais sachant que sur cette table justement il y a ces élèves-là ciblés plus d'autres, bah sachant que si un groupe de 4 ou de 5 élèves en difficulté, bah finalement ce sont ces élèves-là qui vont se partager cette table d'accueil mais qui peut être vu comme une sanction surtout quand on dit je vais te prendre à côté de moi si tu continues quoi. C'est rigolo quand même.

00:29:07 C. : Oui c'est vrai, c'est marrant parce qu'en plus elle ne l'utilise pas du tout comme ça et c'est marrant qu'elle l'ait verbalisé comme ça parce que du coup c'est vrai que moi pour avoir travaillé avec elle…

00:29:14 M-F Carnus : Tu l'as entendu ?

00:29:15 C. : Oui, oui, oui, oui j'ai entendu mais c'est vrai que c'est, c'est étrange d'utiliser ça parce que c'est vrai que cette table-là, les enfants qui y vont, y vont avec plaisir, ils sont contents d'aller travailler en individuel avec la maîtresse et l'utiliser comme ça c'est vrai que c'est, c'est paradoxal du coup. Enfin s'oppose. [Rires]

00:29:29 M-F Carnus : Oui justement moi je pense que ça, ça peut être un levier pour accéder un petit peu à l'énigme du sujet parce qu'il faudrait savoir elle, comment elle a vécu ça quand elle était élève quoi par exemple. Donc là déjà tu as des pistes pour l'après coup quoi. On voit que y'a d'un côté une volonté et puis même une pratique qui fait que bon les élèves sont, ont l'air bien dans ce qu'on en voit voilà, y'a pas, y'a pas de laisser pour compte. Euh y'a quand même des élèves avec lesquels elle passe plus de temps que d'autres voilà. Euh ça on peut comprendre. Y'a aussi la différenciation par les groupes. Après ça aussi bon moi, c'est un peu aussi ma façon de voir les choses, est-ce que elle a songé à une autre façon de faire des groupes. Bon parce que par groupes de besoin, bon, c'est facile à gérer parce que euh ça ne ralentit pas certains et ça ne largue, ça n'en largue pas d'autres parce qu'on peut partager comme ça du travail mais en même temps on en joue pas trop sur la dynamique des groupes et, et sur la socialisation. Même sur le fait que les plus dégourdis peuvent aider les plus faibles etcetera. Il pourrait y avoir du travail en binôme comme y'a eu, y'a eu avec l'autre. Là y'a jamais de travail en binôme. Les élèves sont toujours en solo. Donc l'objectif de socialisation en tout cas il est pas visible dans, y'a une, on voit que y'a une préoccupation

de tenir sa classe et ça marche très bien parce que les élèves avancent et que donc on est vraiment concentré sur les contenus mais euh pas sur les aspects socialisants. Je sais pas si elle en a conscience mais bon… Peut-être que c'est l'effet recherche aussi.

00:31:24 C. : Oui et alors, enfin c'est ce qu'elle me disait. Il faut savoir que cette classe est très particu, enfin particulière pour elle, parce qu'elle me disait que c'est la première fois qu'elle a une classe aussi calme où elle a pas de discipline à faire et du coup elle a du mal avec ça. Elle me dit « j'ai l'impression de ne pas avoir de moteur, de pas avoir d'élèves… ». Enfin du coup elle est, elle se, enfin elle s'est trouvée en difficulté sur le début de l'année parce qu'elle trouvait qu'il n'y avait pas assez d'interactions entre les élèves et en même temps elle ne les favorise pas en étant en individuel en permanence donc c'est vrai que ça s'oppose aussi.

00:31:51 M-F Carnus : Bah il faudrait savoir si dans d'autres disciplines ou dans d'autres, oui, circonstances elle travaille sur des binômes ou des productions collectives.

00:32:04 C. : Bah des fois, l'autre fois elle me disait qu'elle avait essayé de les faire travailler en groupes, elle a été obligée de leur dire « mais parlez ». En fait, y'a besoin de parler pour travailler en groupe. Donc c'est vrai que y'a un problème de dynamique de groupe dans cette classe. Enfin ils travaillent pas ensemble, c'est chacun dans leur espace. C'est, et ça, ça lui posait beaucoup de problèmes, surtout en début d'année, elle me dit « je ne sais pas comment faire, j'arrive pas à… ». Et c'est vrai que quand on voit sa façon de travailler, ça ne peut pas non plus puisque ça individualise. Donc il faudrait… Bah sur les autres matières, ils fonctionnent quasiment pareil, alors que pourtant elle utilise, par exemple en mathématiques, elle utilise la, elle utilise la MHM donc y'a un travail énormément de groupe, de, de, d'échanges, de manipulations donc euh, donc oui c'est… Elle m'a mis en avant le fait qu'elle trouvait qu'il n'y avait pas d'interactions mais c'est vrai que d'individualiser, ça stoppe les, les interactions donc euh… donc je, à voir !

00:32:54 M-F Carnus : Ok, bon bah écoute, on va s'en tenir là.

ANNEXE 23 : Verbatim de l'entretien de supervision – le cas de Claire

Entretien de supervision avec Marie France Carnus – le cas de Claire

00:00:55 Chercheur : Bah moi c'est vrai que j'ai pris mes notes séance par séance, alors je peut-être présenter ça, séance par séance. Donc globalement quand j'ai pris mes notes, euh j'ai bah euh j'ai, enfin résumé chaque partie de séance. Donc dans la séance 1, ma première par, enfin la première parie que j'ai noté c'est la présentation et donc euh avec les mots-outils, le vocabulaire, et donc sur le côté de ce descriptif qui fait un peu synopsis du coup, j'ai mis mes impressions. Donc à côté de cette phase-là, la première phase, donc j'ai noté que c'est une phase orale, l'enseignante est au tableau et euh donc L'élève cible, le, l'enfant bénéficiant de l'ULIS semble absent, pas présent en tout cas, enfin pas du tout connecté au reste du groupe à ce moment-là. Euh, la deuxième phase c'est lorsque la, l'enseignante propose de, un jeu de cartes sous forme de Mistigri pour faire lire les élèves. Donc j'ai noté que l'enseignante était présente pour lancer le groupe où il y avait L'élève cible. Donc elle était près de lui, à proximité physique. Euh et ensuite elle passe dans les rangs. Elle apporte une aide individualisée à tous les élèves. Euh, les règles sont plus ou moins respectées mais en tout cas, tous les élèves sont, sont dans la lecture. Donc voilà, et donc c'est un temps de travail en ateliers donc l'enseignante les laisse, enfin les laisse quand même travailler entre eux mais elle passe beaucoup dans les rangs et regarde ce qui se passe un peu partout. Euh, ensuite, il y a une troisième phase. Donc au tableau. Euh, la maison du son est projetée donc les élèves sont invités à mettre en couleur donc les différentes graphies du son [o] AU ou EAU. Eu l'enseignante essaie de leur faire verbaliser que le AU est souvent dans la première syllabe et le EAU en fin de mot, dans la dernière syllabe. Les élèves n'y arrivent pas forcément d'eux-mêmes, donc du coup elle va poser des questions de plus en plus ciblées pour que, pour que ce, pour que cette règle apparaisse. Bon y'a quelques exceptions quand même comme le mot préau et artichaut. Donc du coup voilà ! Mais sinon elle, elle essaie de faire valider cette règle. Et donc elle est au tableau, à l'oral. Euh elle est donc en frontal du coup. Voilà ce que j'ai noté. Ensuite, il passe sur des petits exercices au tableau donc retrouver les graphies mélangées donc avec euh avec les différentes lettres aussi dans le désordre et donc elle appelle L'élève cible pour cet exercice. Donc l'enseignante connait la difficulté sur les inversions des lettres puisqu'elle m'en avait parlé en amont et donc bah il tombe dans chaque piège, chaque piège. Il va entourer EUA au lieu de EAU par exemple ou UA au lieu de AU. Et donc du coup il tombe dans chaque piège. Elle explique et corrige à l'aide des autres camarades. Mais à ce moment-là, je, enfin je pense pas que L'élève cible ait compléte, ait compris ce qui avait été repris. J'ai mis que l'enseignante durant l'exercice, elle est en retrait du tableau mais elle est un guide oral. Elle a toujours une présence orale très forte. Euh ensuite donc un autre temps dans cette séance. Donc y'a la projection d'un travail qui va être fait, projection d'un travail sur ardoise. Donc il faut dessiner des bassines en dessous des mots donc pour décomposer en syllabes. Ar-ti-chaut donc trois bassines. Et il y aura également à dessiner des phonèmes avec des ronds donc P-R-é-O pour préau et donc mettre une crois dans le, là où on entend le son O. Alors les élèves sont majoritairement en réussite parce qu'ils semblent bien connaitre l'exercice. Mais il y en a qui sont en grosse difficulté et ceux-là pour le coup, ils sont complétement en échec. Donc l'enseignante, elle passe dans les rangs. C'est à nouveau une aide individualisée. Elle est quand même très présente auprès des élèves. Alors moi j'ai mis, oui j'ai fait un petit bilan de cette séance. J'ai mis que l'enseignante est assez présente auprès de L'élève cible donc. Le temps oral est assez long. Y'a du décrochage pour certains élèves. Les élèves ont des habitudes de travail. Donc ils sont assez autonomes pour la majorité sur les exercices proposés qu'ils semblent connaitre. Le vocabulaire est bien mémorisé et réutilisé du coup. Les élèves disent d'ailleurs « on le connait, on l'a déjà vu ». Euh, y'a peu de discipline. C'est une classe très calme qui se met au travail. Et globalement, alors moi j'ai trouvé l'enseignante très présente en classe, physiquement dans ses passages réguliers et oralement avec une voix forte et un temps de parole

très important. Donc ça c'est ce que j'ai noté sur cette première séance. Pour la deuxième donc du coup à laquelle je n'ai pas assistée, que j'ai simplement observée en vidéo.

00:05:10 M-F Carnus : La séance 3 ?

00:05:11 C. : Euh, séance 2 ! C'est celle où c'est filmé et du coup L'élève cible est hors champ et du coup y'a une partie de la séance, enfin on voit que le tableau. C'est pas moi qui ai filmé cette séance-là. Donc la séance débute par un rappel du s… des graphies et du son étudié. Y'a la lecture des syllabes au tableau. Donc sous forme d'un jeu de furet donc où il faudrait, il faut être rapide.

00:05:33 M-F Carnus : Tu es sur quelle séance là ? Excuse-moi mais…

00:05:34 C. : Séance 2

00:05:35 M-F Carnus : Ah, donc tout ce que tu as dit, c'était sur la séance 1 là ?

00:05:37 C. : C'était sur la séance 1. Ouais c'est ce que je, ben du coup je fais séance par séance, je sais pas si c'est… Alors y'aura certainement des répétitions un peu dans ce que je vais dire…

00:05:43 M-F Carnus : Le Mistigri, c'était la séance 1 ?

00:05:45 C. : C'était sur la séance 1, oui le Mistigri.

00:05:48 M-F Carnus : Oui, non mais c'est vrai. Bien, d'accord ! D'accord, excuse-moi ! Vas-y !

00:05:52 C. : Pas de soucis. Alors la séance 2, donc du coup ils débutent avec un jeu de furet de lecture de syllabes au tableau. Donc euh, c'est censé être rapide donc ça, ça va pour ceux qui sont bons lecteurs. Quand on arrive à L'élève cible, c'est vrai que c'est difficile puisqu'il décompose, enfin, il a, il euh, il met pas le son EAU comme O. Donc au lieu de dire [mo], il va dire [me] et après il s'arrête donc il y a une difficulté. Il y a une aide de l'enseignante très forte puisqu'elle va décomposer « [m] et EAU c'est [o]. Qu'est-ce que ça fait ? » Il est toujours en difficulté, donc là elle interpelle la classe pour l'aider. Et elle, elle ess…, elle, elle redo, donc du coup elle lui donne la réponse par le biais des élèves et elle essaie de lui redonner une syllabe donc « REAU »avec le même pho… la même graphie. Et du coup elle les décompose très fortement. Donc il finit par réussir mais on sent quand même que c'est extrêmement guidé, limite la réponse est donnée. Donc j'ai mis que l'enseignante est au tableau mais elle est très présente oralement même si elle est loin physiquement des élèves et donc c'est du frontal. Dans une seconde phase de cette séance donc y'a un passage à l'écrit sur l'ardoise donc euh, dictée de syllabes avec les syllabes qui ont été lues juste avant qui sont toujours projetées. Donc c'est une dictée qui va porter uniquement sur la graphie AU, euh et donc il y a le souci de [jo] J-A-U que les élèves ont tendance à, où les élèves ont tendance à vouloir mettre le G qui va faire [go] du coup, donc elle, euh, elle interpelle quand même sur cette syllabe. Donc elle est toujours en frontal. Elle se rapproche de L'élève cible mais elle reste assise sur la table d'appui. Elle est pas, alors on ne voit pas sur la vidéo mais du coup je vois en reflet sur le tableau. Et comme je connais sa classe, j'ai vu qu'elle n'est pas à côté de L'élève cible, elle est juste derrière lui. Euh, toujours dans cette séance, du coup après y'a une projection d'un exercice du livre Pilotis, donc il faut retirer le, la, le son [o] à un mot donc renardeau ça devient renarde. Donc la réponse est donnée, cet exercice est fait très rapidement. Euh là, c'était encore une phase orale et l'enseignante est en frontal au tableau. Enfin ça j'ai trouvé que c'était très rapide et peu porteur enfin à mon sens

pour les élèves. Ensuite donc c'est passage à l'écrit sur la fiche d'exercices où il y aura trois exercices à réaliser sur les 5 ou 6 présents. Donc ils doivent colorier d'une couleur le A-U et d'une autre couleur le E-A-U. Euh donc chaque mot est lu par un élève différent. Euh à un moment y'a le mot docteur où il n'y a aucune des deux graphies donc euh, elle ne dit pas qu'il y a un piège. Elle demande simplement aux élèves, elle dit simplement « chacun sait ce qu'il a à faire ». Quand il y en a un qui commence à interpeler, elle demande le silence. Donc elle ne donne pas la réponse. Euh L'élève cible est amené à lire le mot tonneau qu'il va lire [toro]. Donc il est repris par l'enseignante. Euh et bon voilà ! Ensuite, il faut mettre aussi des ronds pour chaque phonème, donc exercice déjà travaillé la veille. L'enseignante, elle précise « vous avez l'habitude maintenant, donc ne vous attachez pas aux lettres ». Donc elle les guide encore malgré le fait que cet exercice soit habituel. On sent qu'il y a quand même des difficultés. Et dernier exercice, il faut mettre des bassines sous chaque syllabe, donc l'enseignante précise qu'elle veut que les élèves utilisent leur voix de robot avant de tracer les bassines. Donc pareil on sent une habitude dans ce travail. Donc l'enseignante est près de L'élève cible lors de ce moment-là. On entend aucun échange par contre entre eux. Alors on les voit pas filmé mais on entend aucun échange. Alors je me pose la question : est-ce que c'est simplement un guidage visuel ou juste une présence physique ? Euh la présence, elle a une présence quand même très forte oralement sur le reste de la classe. Euh elle attend tout le monde, y'a pas réellement de lâcher prise puisque chaque exercice est bien détaillé, enfin on sent qu'il y a une forte présence de sa part. Donc à la fin les élèves mettent leur feuille dans une bannette. Et donc j'ai, j'ai regardé un petit peu le résultat du travail de L'élève cible, y'a quand même beaucoup d'erreurs donc je pense qu'il y a très peu de guidage à ce moment-là de l'élève. Elle est simplement à côté. Mais alors après je ne peux que supputer puisque je ne vois pas la vidéo. Euh donc du coup j'ai remis impression de fort contrôle verbal. L'enseignante est loin mais présente. Elle donne un peu trop de guidage, point d'interrogation. Enfin c'est une question que je me pose. La caméra est tournée vers le tableau et vers la parole de l'enseignante donc en frontal. Alors je lui ai posé la question, enfin je lui ai dit, alors t'as mis la caméra pas tout à fait comme il fallait et elle m'a dit « je voulais que u puisse observer le tableau et j'ai pas fait attention de la sortie du cadre de L'élève cible ». Alors que pourtant lorsqu'on avait discuté ensemble, elle était très attentive au placement des élèves, à la place, au placement de la caméra. Donc je me suis posée la question, enfin je me pose la question, enfin voilà, ça me pose question. Et donc la déclaration de l'enseignante c'est que quand elle est hors champ, elle est avec L'élève cible. Alors que c'est, c'est pas tout à fait ce que j'ai observé puisque dans le reflet du tableau j'ai pu observer qu'elle n'était pas forcément avec L'élève cible, alors je ne sais pas comment l'interpréter également pour l'instant mais en tout cas j'ai noté ça. Donc la troisième séance, y'a un rappel du son [o] et des graphèmes utilisés. Donc l'enseignante dicte oralement les phonèmes. Les élèves doivent retrouver, recomposer le mot à l'oral. Donc préau c'est [p][r][é][o] et ils doivent dire préau. Euh on ressort les mots de vocabulaire de la maison des mots. Alors L'élève cible n'a pas l'air du tout investi, il n'est pas très présent et l'enseignante est devant la classe. Donc c'est une phase orale. Encore en frontal. Ensuite les élèves sont invités à sortir leur livre. Donc c'est la lecture de syllabes en furet. Donc l'enseignante aide L'élève cible à décomposer. Donc là, elle guide. C'est une phase collective mais elle guide. Ensuite, y'a euh chaque élève lit d'abord seul les trois colonnes de mots puis ils font une lecture en binôme et l'enseignante se met seule avec un élève. Et donc du coup, là, c'est la camarade de L'élève cible qui devient tutrice. L'enseignante n'est plus avec lui. Elle est avec son groupe d'élèves en difficulté, enfin avec un des élèves en difficulté. Et donc c'est la camarade de L'élève cible, Lyna qui le fait lire. Donc L'élève cible est amené à lire deux colonnes. Lyna est pas toujours très attentive d'ailleurs sur cette phase. Donc on se demande le

tutorat comment il est géré. L'enseignante est occupée donc du coup pas du tout sur ce qui se passe à cette table. Et donc à la fin, Lyna finit par lire la dernière colonne à L'élève cible sur demande de l'enseignante. Donc c'est une phase individuelle puis en binôme. Et l'enseignante est avec un élève mais euh du coup, pas du tout auprès de L'élève cible. Donc elle ne, y'a un lâcher prise là. Pour le coup elle ne sait pas ce qui se passe dans ce groupe-là. Euh la dernière phase de cette séance donc c'est une lecture de mots en liste donc euh, les mots en [vo], les mots en [cho], les mots en [to]. Quatre élèves lisent à leur tour une liste de mots donc entre chaque élève, y'a une explication avec une phrase de vocabulaire, pour expliquer ce que le mot veut dire. Donc taupe, animal qui vit sous la terre. Veau, bébé de la vache. Et le lien est fait avec le travail de vocabulaire donc l'enseignante refait la liste des, des animaux étudiés : veau, chevreau, agneau. Donc c'est un oral collectif. L'enseignante guide et explique. Elle est toujours très présente. Donc j'ai mis, séance très orale. Les élèves sont pas toujours très accrochés mais l'enseignante reste très présente oralement. Donc elle a une présence verbale quand même très importante dans la classe. Et donc sur la dernière séance, donc séance 4, euh donc y'a un rappel du son et des graphies étudiés. Donc la réponse est donnée par un bon élève donc euh du coup euh très rapidement. Il y a une lecture de phrase donc sur le livre en individuel puis en binôme. Donc qui est une phase assez bruyante j'ai trouvé, alors que d'habitude la classe est assez calme. Euh l'enseignante est entre la table des élèves en difficulté et L'élève cible. Donc elle a la table à sa gauche et L'élève cible à sa droite. Euh la lecture, y'a une lecture individuelle avec L'élève cible. Donc elle insiste sur le sens des mots, des phrases. Les trois premières phrases sont lues par L'élève cible et la quatrième par l'enseignante. Et la dernière n'est pas du tout lue. Euh l'enseignante, elle prend le temps mais les autres s'impatientent donc du coup elle leur demande de lire trois fois tout seul, de lire à deux plusieurs fois, de se poser des questions sur le sens. Donc c'est un temps individuel puis à deux. Donc là pour le coup, elle lâche prise sur le reste de la classe, en tout cas sur les élèves qui ont plutôt un bon profil puisqu'elle est en un pour un avec L'élève cible et même les élèves en difficulté elle a très peu le temps de, de s'occuper d'eux. Euh, ensuite la phase suivante c'est un temps collectif. Donc elle demande combien il y a de phrase. Y'a de la lecture et de la compréhension. Et L'élève cible est complétement couché sur sa table, complétement absent. C'est un temps oral où l'enseignante est très présente verbalement mais du coup éloigné de L'élève cible et devant la classe. Et donc dernier temps de cette séance, donc c'est un non, oui si, dernier temps de cette séance c'est un passage sur les exercices écrits. Temps de transition assez long et bruyant j'ai trouvé entre la phase de lecture et la phase d'écriture. Y'a une canalisation du comportement qui est nécessaire. Y'avait plus de discipline ce jour-là j'ai trouvé par rapport aux autres jours de, de, d'observation. Donc les explications sont données de façon collective pour l'exercice 4 qui est commun à tous. Donc les difficultés pour ne pas écrire la syllabe demandée pour les élèves en difficulté et L'élève cible apparaissent. Et donc euh, elle reprend la règle du début A-U et à la fin E-A-U. Euh, l'exercice suivant donc l'explication, elle différencie en deux groupes, donc le groupe des fleurs et des soleils. Donc le groupe des fleurs, c'est le groupe de bon niveau. Donc elle leur explique en premier ce qu'ils ont à faire. Et les soleils en attendant sont invités à patienter. Et donc après les fleurs sont mis au travail en individuel et là elle s'occupe de ceux qui sont plus en difficulté donc le groupe des soleils. Donc elle est placée toujours près des, près des élèves. Elle a un guidage pendant les exercices : entourer le bon mot, réécrire deux mots avec les lettres. Donc c'est, c'est une phase d'explication plus individuelle. L'enseignante est proche des élèves en difficulté et de L'élève cible et on sent un très fort guidage. J'ai mis guidage +. Donc j'ai trouvé l'enseignante très présente pour L'élève cible sur cette séance physiquement et dans le travail et la classe plus agitée que les fois précédentes, donc est-ce qu'il y a un lien ? A se poser la question. L'élève cible utilise

systématiquement le O, la lettre O. Donc il faut lui rappeler en permanence que le, que là aujourd'hui, on travaille le A-U ou le E-A-U, que c'est le travail actuel. Donc euh bah là, après la lecture de toutes mes notes, enfin moi je note une présence très importante de l'enseignante euh, soit physiquement ou soit oralement mais en tout cas elle a une place très investie dans la classe. C'est ce que j'ai noté. Et donc oui, je sais pas, c'est la question que je me pose, est-ce qu'il y a un lien le fait que entre le comportement lorsqu'elle est très proche de L'élève cible et donc du coup de la, alors ce n'était pas non plus le bazar, mais je trouve qu'il y avait plus de discipline à faire le jour où elle a été très proche de L'élève cible en fait. Donc je euh, voilà ! Voilà pour mes premières observations, je sais pas si ça a été ça, ce qui est attendu. [Rires]

00:16:01 M-F Carnus : Oui, non, non mais y'a rien qui est attendu ! Tu l'as bien compris.

00:16:06 C. : Oui, bien sur !

00:16:06 M-F Carnus : Donc toi tu prends tes notes. De toute façon après tu vas faire une observation plus systématique. Suite à ça, je trouve que c'est intéressant qu'on puisse échanger par rapport à ça. Euh et puis d'avoir un autre point de vue. Moi j'avais quand même peut-être deux trois questions. Je vais peut-être rebondir un petit peu sur, moi je suis pas rentrée dans l'étude systématique. Alors je ne suis pas sûre d'avoir tout vu à t'écouter. Mais je pense avoir vu tous les films en tout cas, pas tous les audio. Donc je pense qu'il doit me manquer des morceaux. Euh bon, quoiqu'il en soit, l'essentiel c'était de faire cet échange par rapport à des impressions générales. Mais déjà effectivement sur ton impression de forte présence, de guidage, de guidage euh, j'ai envie de dire d'ostension. Elle a une façon de montrer le savoir, euh c'est de l'ostension déguisée qui porte euh, qui cache mal son nom mais comme on est avec des petits on peut parler d'ostension déguisée. Voilà ! Euh donc Claire on est d'accord, c'est celle qui a les 10 ans d'expérience ?

00:17:14 C. : Oui 10 ans d'expérience.

00:17:16 M-F Carnus : Bon on sent une certaine expérience, euh dans cet, dans l'enseignement, ça c'est sûr ! Et ça se voit ne serait-ce que parce qu'il y a des routines qui sont en place. Enfin moi je ne suis pas spécialiste du premier degré mais pour avoir fait quelques visites quand même euh dans le premier degré euh, je sais que ce qui est caractéristique des enseignants expérimentés, c'est ceux qui ont bien installé des, des, des routines avec leur classe de manière à pouvoir passer l'essentiel de leur temps sur la question des savoirs. Euh, et puis effectivement elle a un style d'enseignement qui est plutôt dans le, dans le contrôle soit présence, soit verbal, soit physique. Bon sachant que bon on peut pas dire qu'elle soit très très mobile parce que le plus souvent, elle est quand même assise, le plus souvent. Et elle se déplace peu et ensuite quand elle régule, ce sont les élèves qui viennent la voir. Et on sent là aussi qu'il y a quelque chose qui est euh, qui est en place. Alors moi j'ai trouvé ses élèves particulièrement, au départ je ne savais pas qui était L'élève cible. Et c'est ça qui est bien. En fait, j'ai fait des hypothèses au départ. Et effectivement ce n'est que dans la séance 4, que j'ai dit oui, voilà j'ai trouvé L'élève cible. Voilà, parce que la séance 4 est une séance où elle s'occupe particulièrement de lui et euh, c'est pour ça comme du coup j'avais pas cette focale-là, euh moi j'ai pas focalisé sur L'élève cible dès la première séance. Voilà, donc euh j'ai regardé un petit peu les élèves et y'a une bonne participation. Bon certains ne participent pas mais la plupart participe. Ils lèvent la main, ils sont dynamique, ils sont actifs. Euh y'a, et puis elle a, alors c'est là qu'on voit qu'elle a de la bouteille, c'est que elle a tendance à s'appuyer sur les éléments moteurs de la classe pour faire avancer le temps didactique. Voilà, donc euh, ça c'est plutôt bien, ce qui évite ben de

répéter certaines choses même si elle est beaucoup dans la répétition mais je pense que c'est lié à l'âge, voilà ! J'imagine. Moi j'ai pas enseigné en CP mais pour avoir enseigner en 6ème, je sais que dire et redire et redire, euh c'est toujours enseigner parce que ça rentre d'un côté, ça sort de l'autre. Voilà, alors moi je vais te dire ce qui m'a interpellé. Alors je te donne mon regard de didacticienne clinicienne. Ce qui m'a interpellé bon je connaissais l'enjeu de savoir euh qui avait été évoqué entre vous, non j'ai pas dit négocié puisque tu regardes du didactique ordinaire. Donc on est sur le phonème, bon je sais pas si c'est comme ça que ça s'appelle, mais enfin sur le son [o], voilà. Ce qui m'a étonné, beaucoup étonné c'est qu'en fait il y a une focalisation sur deux écritures A-U et E-A-U et que d'emblais elle écarte le plus simple quoi, c'est-à-dire le O tout court. Alors je ne sais pas ce que tu en penses [rires] mais

00:20:27 C. : Alors oui, alors c'est parce qu'ils, ça c'est lié à l'étude graphémique. Le son, la lettre. L'étude graphémique c'est une entrée par le graphème donc du coup elle entre par le graphème A-U/E-A-U parce que le s… le graphème O, la lettre O a déjà été étudiée auparavant.

00:20:43 M-F Carnus : Oui mais elle ne met pas…

00:20:44 C. : Oui elle n'en parle pas du tout, c'est vrai !

00:20:44 M-F Carnus : Elle n'en parle pas du tout. Alors ça c'est un point de didacticienne mais pas de français pourtant. Mais quelque part, alors c'est pas une critique que je fais, c'est une interrogation que j'ai. Je me mets à la place, parce qu'ils sont petits quand même. Ils ont 6 ans. Voilà, y'a beaucoup de mots dans, dans, parce qu'en fait on sent qu'il y a, qu'elle est sur plusieurs objectifs niveau intentionnel. Alors si je regarde son intentionnel, moi j'ai marqué plusieurs choses. Alors sur son intentionnel, elle a, d'une part, ce que je classerai d'ailleurs en premier, par rapport, si j'avais une étude des interactions à faire, on est pas sur des objectifs de savoir, on est plutôt sur des aspects de socialisation alors je…

00:21:29 à 00:21:50 [C. n'entend plus M-F Carnus - problème son]

00:21:50 M-F Carnus : Moi si je priorise les intentions mais c'est ma sensibilité, il me semble que on regarde toutes ses interactions, cette omniprésence même bon sachant que même si elle canalise, que elle maîtrise hein, elle maîtrise très bien sa classe. Ça c'est euh je dirai des objectifs de socialisation, du vivre ensemble comme je ne sais pas comment vous l'appelez. D'une part on voit que, elle rappelle sans cesse le fonctionnement de la classe, qu'il faut lever la main si tu demandes… A un moment donné, elle punit entre guillemets un élève parce qu'elle le met de côté en lui disant tu sais pourquoi tu es là parce que tu as parlé avant de lever la main etcetera, etcetera. Donc on sent que au niveau de son seuil de tolérance hein, ce que certains appelle le seuil de tolérance, euh elle supporte mal euh que les élèves n'appliquent pas les règles euh qu'elle a mises en place. Voilà. Donc lever la main, euh et puis donc elle essaie de, elle distribue c'est un véritable chef d'orchestre hein, elle distribue la parole et elle essaie de faire participer un maximum d'élèves. Quand on écoute les prénoms qui passent, je ne sais pas si il y a des élèves oubliés car j'ai pas la liste mais en tout cas on entend beaucoup de prénoms d'élèves différents etcetera. Après euh, sur les apprentissages, on va dire euh disciplinaires, euh y'a effectivement la question euh du phonème qui est au centre, et qui est mis en avant, et qui en fait j'ai envie de dire est au cœur de la recherche donc y'a un effet recherche certain, voilà, quelque part mais en même temps, elle introduit, bah c'est normal hein, parce qu'on est quand même en français, donc y'a des introductions sur la question du lexique,

beaucoup de lexique parce qu'elle demande des définitions donc on sent qu'elle suit plusieurs objectifs et que des fois y'a même un moment donné elle dit c'est quoi le préau, je sais pas quoi, enfin bon voilà. On est sur des définitions, voilà. Donc sur la question du sens au-delà de la question de, de, du phonème, on va dire même. Alors moi je suis pas spécialiste de lecture mais on voit qu'elle a une approche à la fois globale par rapport au sens, mais les images qu'elle montre, qu'elle projette, etcetera, effectivement les élèves semblent peut-être, parce qu'ils sont au CP, certains ne maîtrisent pas encore tout à fait, tout à fait la lecture, ce qui est normal. Mais donc l'image les aide à sortir le mot j'ai envie de dire, voilà, par, par analogie. Mais par contre pour certains y'a une approche un peu plus analytique notamment dans le son [o] avec le A-U et le E-A-U. Donc j'ai mis euh qu'au départ elle est entrée, elle est très ostensible, elle fait la question et une partie de la réponse et elle laisse la fin de la réponse aux élèves donc elle leur mâche, elle leur mâche le travail, voilà. Et c'est vrai que moi à la première séance, euh de, de, que j'ai regardé je n'ai pas pu identifier euh ni d'élèves en difficulté, au départ sur la première séance, ce que je dois appeler la séance présentation, ni et encore moins le, l'élève à besoins éducatifs particuliers, voilà. Puis après, bon y'a des choses qui m'ont interpelé mais moi je suis, voilà, je tique quand elle parle du seau pour le lexique mais le [so], ça pourrait être alors elle, elle parle du seau, le récipient, mais après, juste avant elle a parlé de sauter, donc je me dis que c'est un petit peu peut-être pour ça que des fois on peut mettre des contre-sens sachant qu'en plus le [so], y'a plein d'homonymes de [so]. Que c'est un mot qui justement est intéressant parce que euh on peut l'écrire avec un O, on peut l'écrire avec A-U, on pet l'écrire avec un E-A-U et il me semble que peut-être y'a une occasion manquée d'un point de vue didactique de montrer que le même mot peut pouvoir s'écrire de différentes façons par rapport au phonème avec des significations différentes. Bon enfin voilà, je euh, je suis pas spécialiste. Alors en terme de euh de proxémie, elle, certes elle est un peu plus mobile en, à ses premières séances et puis j'ai peut-être pas tout vu mais je ne dirai pas quand même que c'est quelqu'un qui a de grands déplacements. Globalement, je pense, alors j'ai pas vu l'autre, mais globalement j'ai pas trouvé que euh, par contre ça fonctionne très bien. Voilà, elle, elle a et puis elle, petit à petit quand on regarde de la 1 à la 4 euh, elle se met à camper à côté de ce, cet élève-là. Au début, elle est entre les deux et à la fin, à la séance 4, elle est carrément à s'occuper de, comment il s'appelle, L'élève cible. Voilà. Donc euh, y'a énormément de régulations voilà. On se pose la question de la différenciation hein, en dehors de ses interventions ponctuelles, euh on ne sait pas trop comment sont constitués les groupes, tu me dis que le petit il a un binôme. Moi en tout cas, de ce que j'en vois, euh voilà, je vois deux groupes mais j'arrive pas comprendre comment les choses ont été mises en place. Voilà. Après on voit aussi qu'elle a des objectifs euh de grammaire, syntaxiques puisque elle revient sur la question de la phrase, le point, la majuscule etcetera. Donc y'a beaucoup d'objectifs qui se euh percutent j'ai envie de dire, en même temps, c'est un peu normal parce qu'on est en français. Voilà mais on peut comprendre que pour des élèves qui ont des difficultés euh ils aient du mal à se concentrer quoi. Trop d'enjeux. Voilà. Bon en tout cas, ce qu'on peut lui, ce qu'on peut quand même voir c'est qu'elle tient bien sa classe voilà. Euh pourquoi j'ai mes… [lecture de ses notes] plus individuelles… Ah oui elle est sur des régulations plus individuelles que de groupe. Voilà. Après euh j'ai essayé de, j'ai trouvé là sur la séance 4 que même pour les élèves en facilité, je trouvais que c'était dur parce que je ne sais pas là, toujours est-il qu'il faudrait voir, parce que est-ce que c'est une règle de dire que au début du mot c'est A-U et à la fin du mot, c'est E-A-U, ou est-ce que c'est elle qui a inventé cette règle ? Parce que y'a plein de contres euh de contraires de ça. Donc elle veut, elle veut peut-être faciliter pour que les élèves comprennent, enfin aient un moyen mnémotechnique, je sais pas si c'est comme ça, de se dire bon que si c'est au début du mot, j'ai plus de chance que ce soit

A-U que ce soit E-A-U. Voilà mais en attendant, y'a quand même, y'a quand même des excep, enfin c'est pas des exceptions. Est-ce que c'est une règle ?

00:29:46 C. : Alors oui, faudrait que j'aille vérifier. J'ai pas…

00:29:49 M-F Carnus : Moi ça, c'est quelque chose qui m'a interpellé parce que, moi j'ai quand même eu trois enfants, j'ai quatre petits enfants qui sont passés. C'est la première fois que, que, que je vois une telle approche euh par rapport à ça, c'est-à-dire que c'est vrai que le français c'est là que tu t'aperçois que le français c'est quand même compliqué quoi. C'est quand même compliqué parce que entre chapeau, peaufiner, voilà. Après je me suis dit chaussette, un étau, voilà. Euh, le vautour, le veau. Euh pff, donc c'est, c'est le landau, voilà bon. Y'a plein. Et je me demande si c'est pas ça l'obstacle didactique. Si pour, enfin moi pour moi c'est un cas d'école d'obstacle didactique à la Brousseau. C'est-à-dire que pour simplifier, pour amener les élèves à faire le pas en avant qu'on veut, c'est-à-dire à se dire que c'est deux orthographes pour un même phonème. Et pour leur faciliter la tâche, leur simplifier en leur disant que d'une manière alors pas générale mais majoritaire, on va dire comme ça mais c'est pas comme ça qu'elle le dit hein, euh quand c'est au début on met A-U et quand c'est à la fin on met E-A-U, on s'aperçoit que ça il faut pas que ça perdure parce qu'à un moment donné ça va être générateur d'erreurs. Je sais pas si, si, je sais pas si dans les manuels c'est comme ça qu'on apprend ça mais si c'est comme ça, moi je trouve que c'est un peu casse gueule quoi.

00:31:20 C. : Oui, alors moi je ne l'ai jamais abordé comme ça, mais c'est vrai que du coup euh…

00:31:23 M-F Carnus : Il faudrait que tu demandes ça à un spécialiste euh, à tes collègues. Comment elle s'appelle euh celle qui a, Chloé qui a été recruté là, en français. Chloé Poujade, non ?

00:31:37 C. : Ah oui, euh oui ! Chloé Poujade, je vais, je lui demanderai, oui.

00:31:40 M-F Carnus : Voilà. Faudrait que tu demandes si c'est comme ça que on approche ça.

00:31:44 C. : Je vais essayer de trouver le euh le guide du maître aussi de cette méthode de lecture pour voir si c'est présenté dedans ou si c'est vraiment d'elle que ça sort. Je vais essayer de lui demander si elle peut m'envoyer la page du guide du maître de cette méthode de lecture à Claire.

00:31:57 M-F Carnus : Alors après voilà, alors après dernier point. Moi ce que j'en vois, donc comme il m'a fallu quatre séances pour comprendre qui était vraiment l'élève concerné, euh et là vraiment c'était euh ça sautait aux yeux. Je me demande si sa façon d'inclure n'est pas euh comment dire, le fait de consacrer du temps d'individualisa, c'est pas de l'individualisation, qui arrive à cette quatrième séance parce que c'est la dernière filmée. Parce que à la première, bon on comprend pas trop, on voit un petit peu à la 2 et la 3 par rapport à son positionnement mais ça saute pas vraiment aux yeux. Voilà disons qu'elle prend les élèves en difficulté, bon en même temps pour le gamin, il est pas stigmatisé etcetera, voilà. Euh mais c'est sûr que on voit que dans ses réponses euh il est pas au top quoi. Voilà mais euh bon y'a jamais, de temps en temps elle rit un peu mais sans se moquer de lui mais bon on sent, on sent que ça l'amuse un peu quoi. Mais sachant que mais il est pas le seul à l'amuser, d'autres élèves aussi qui l'amusent donc euh cette façon finalement de, de, de pas stigmatiser, voilà. C'est, c'est et puis à un moment donné de, de, de passer du temps euh avec lui, à côté de lui. Et par contre là de le tenir à bout de bras quoi. Parce que là elle le tient à bout de bras. Ce qui n'est pas forcément euh qui va pas forcément l'aider, je suis pas sure, dans sa progression mais

qui va peut-être créer un climat plus sécuritaire. Voilà en tout cas l'élève moi je l'ai pas senti en danger dans cette classe euh bon il est en difficulté mais il est pas en danger. Il est pas stigmatisé. Voilà donc après par rapport à tu vois moi j'ai un peu alors j'ai pas fait de synopsis mais voilà, je suis assez d'accord c'est quand même quelque, quelqu'un qui est très très présent surtout verbalement. D'ailleurs euh amuse-toi à le faire son temps de parole.

00:34:19 C. : Oui bah oui, j'y pensais.

00:34:20 M-F Carnus : Ouais donc son temps de parole par rapport au temps de parole des élèves. Même dans les phases un peu, alors c'est vrai que dans la dernière séance elle lâche prise parce qu'elle est obligée parce que voilà mais euh, et ça m'a étonné parce que je me disais, elle doit pas être très tolérante euh aux, aux dys, c'est pas du dysfonctionnement parce que les élèves sont quand même dans la tâche.

00:34:44 C. : Oui c'est du bruit de travail. Oui, oui.

00:34:46 M-F Carnus : Voilà c'est du bruit de travail. Euh moi je croyais que justement elle avait un seuil de tolérance plutôt bas et on s'aperçoit finalement qu'à la séance 4, elle accepte de lâcher prise pour pouvoir consacrer un peu plus de temps d'un point de vue qualitatif à cet élève-là. Et effectivement y'a un guidage, quand tu dis fort guidage, ah oui, oui, oui. C'est un guidage, c'est presqu'aux forceps pour certains parce que elle va même jusqu'à leur donner la première partie de la phrase, la première partie du mot euh pour leur sortir les vers du nez quoi. Voilà. Mais c'est intéressant. Enfin moi je, j'aime bien regarder ça et d'un point de vue didactique je, j'ai, j'ai trouvé dommage qu'il n'y ait pas ce rapprochement avec le O tout court, voilà. Parce qu'après quand elle parle du Mistigri, parce qu'elle avait plein de, d'occasions, y'a plein d'occasions manquées.

00:35:41 C. : Bah oui surtout qu'en plus L'élève cible écrit toujours avec le O donc elle aurait pu rebondir sur ça aussi.

00:35:47 M-F Carnus : Voilà et puis, et puis dans les mots d'ailleurs dans le mot y'a un O, euh dans les mots qu'elles présentent y'en a certains qui ont des O donc elle aurait très bien pu euh, y'en a peut-être même qui ont, qui ont les deux ou les trois phonèmes, enfin bon donc…

00:36:08 C. : Oui y'avait le taureau, y'avait l'autobus donc du coup y'avait des O, oui.

00:36:11 M-F Carnus : Voilà. Donc y'a, y'a, y'a quelque chose peut-être qui est, c'est, c'est elle, c'est elle qui aime ça ou qui aime pas trop ?

00:36:20 C. : Non, c'est pas elle. C'est mon autre collaboratrice qui aime cette matière.

00:36:24 M-F Carnus : Ah ! Voilà. Voilà, moi je pense…

00:36:28 C. : Non elle, elle est issue des étu, en études elle a fait un mas, de la biologie et elle hésitait à être enseignante en biologie à la base puis elle a choisi après le, le, le primaire parce que elle voulait pouvoir gérer son emploi du temps et varier ce qu'elle euh enfin dans les échanges qu'on a eu après donc euh. Donc à la base elle, elle aime beaucoup tout ce qui est Questionner le Monde : les sciences, l'histoire, enfin plus les sciences d'ailleurs, bon voilà en gros c'est ce qui ressort donc c'état pas sa matière favorite mais elle y est habituée du fait d'avoir 10 ans d'expérience en CP, voilà.

00:37:03 M-F Carnus : Hum, non mais bon pour moi si tu veux c'est plus bon, c'est intéressant comme expérience. On fera la même chose pour euh Caroline. Voilà.

De 00:37:19 à 00:39:30 [entretien en pause]

00:39:33 M-F Carnus : Bon euh, bon écoute, est-ce que tu as besoin d'autres…

00:39:41 C. : Bah là, comme ça non. Je pense qu'on, on a une observation assez proche.

00:39:46 M-F Carnus : L'idée, l'idée c'était de faire un croisé. Alors si tu veux c'est bien parce que moi je suis un peu, non seulement extérieur, en extériorité parce que euh c'est pas moi qui fait la recherche mais en plus j'ai pas la connaissance du premier degré que tu as donc si tu veux je ne connaissais pas, je ne savais pas qui était l'élève en question. Bon maintenant je l'ai repéré, voilà.

00:40:07 C. : C'est vrai que j'ai eu aussi, enfin au début je ne savais pas comment était organisée la classe. J'avais pas repéré qu'il y avait un groupe d'élèves en difficulté à un certain endroit, les plus autonome, au début je ne l'avais pas repéré non plus. Alors parce qu'elle ne m'en avait pas parlé tout simplement mais par contre oui, je savais où était L'élève cible. Donc du coup euh c'est vrai que j'ai eu cette impression.

00:40:23 M-F Carnus : Et combien il y a d'élèves dans la classe ?

00:40:24 C. : Alors c'est des classes en REP donc du coup c'est des classes à 15 maxi donc là je crois…

00:40:27 M-F Carnus : Donc on les voit tous ?

00:40:29 C. : On les voit tous ! Oui. Ils sont tous oui.

00:40:32 M-F Carnus : Mais ils sont mignons ces enfants, enfin moi je trouve qu'ils sont particulièrement actifs.

00:40:36 C. : C'est une classe active et au travail, oui.

00:40:39 M-F Carnus : Ils sont au travail et puis ça y va quoi.

00:40:42 C. : Bah alors du coup c'est vrai que sa forte présence verbale impose un cadre fort je trouve aussi donc c'est vrai que bah voilà elle gère sa classe. Enfin au niveau de la gestion de la classe

00:40:53 M-F Carnus : Ouais, alors c'est, si tu veux elle a les, j'ai envie de dire les, ça produit le défaut de ses qualités, dans la mesure où finalement ça bride un peu les élèves qui sont spontanés mais en même temps il faut quand même les canaliser quoi. Et alors moi au début, euh bon, c'est vrai que ce n'est pas pareil quand tu es en immersion que quand tu es, quand tu es devant ton écran. Euh au début je regardais l'enseignante et puis après j'ai rapidement regardé les élèves mais je voyais qu'ils étaient tous actifs même euh bon, t'en avais certains qui disaient des bêtises mais en, mais c'est bien parce que euh ils s'expriment quoi. Voilà.

00:41:35 C. : C'est vrai que le petit groupe classe aide quand même aussi certainement à créer ce climat euh de petit groupe. C'est vrai que ça reste un petit groupe 15, donc enfin, ils sont 12 même parce que y'avait des absents donc sur certaines séances. Donc c'est vrai que ça, je pense que le climat de la classe aide. Après on est en REP donc c'est des élèves en difficulté quand même.

00:41:55 M-F Carnus : Tu vois moi j'ai mis élèves conformes. Ils sont conformes. Ils sont scolaires. Les élèves euh voilà donc avec des difficultés peut-être. On voit qu'elle travaille quand même sur une forme d'autonomie mais une autonomie sous contrôle quoi.

00:42:12 C. : Oui, oui je trouve que c'est un, enfin une sorte de faux lâcher prise un peu c'est-à-dire qu'elle lâche prise mais elle est toujours présente.

00:42:18 M-F Carnus : Y'a qu'à la dernière séance où, où elle…

00:42:20 C. : Oui mais en même temps c'est une sorte de contrainte puisqu'elle n'a pas le choix parce que y'a un moment si elle veut vraiment s'occuper de L'élève cible, il faut qu'elle lâche prise donc je sais pas le, si elle était confortable avec ça. Ce serait peut-être une question à poser par la suite parce que j'ai pas… C'est vrai que c'est une sorte d'obligation de lâcher prise sinon elle ne peut pas se, s'individualiser auprès de L'élève cible donc est-ce que c'est contraint pour elle, comment elle le ressent, comment elle le vit ? Je… Parce que c'est vrai que cette histoire de là y'a eu du bruit de travail qu'il n'y avait pas forcément dans les autres séances, elle le supporte parce qu'elle a pas le choix, elle peut le supporter à ce moment-là mais est-ce que ça lui, est-ce que ça la dérange ? C'est une question… je sais pas comment le… l'interpréter.

00:42:59 M-F Carnus : Elle n'a pas, enfin moi j'ai pas senti de saute d'humeur

00:43:02 C. : Non, non. Pour le coup non, non. C'est vrai que ça…

00:43:05 M-F Carnus : Et je pense que, enfin de saute d'humeur sur la question des savoirs. Par contre sur la question de ce qui parle sans lever la main, ça, elle a un peu plus de mal à supporter ça, voilà. Et donc y'a des priorités par rapport à ça mais ça c'est le fait de suivre tous, tous ces objectifs en même temps. Et je pense que ce serait intéressant de voir et de savoir pourquoi elle a pas mis ça en rapport avec le O qu'elle avait fait auparavant. Parce que quelque part c'est peut-être une occasion manquée et puis renseigne-toi pour cette histoire de début et de fin parce que je pense…

00:43:42 C. : Oui, oui je vais regarder ça !

00:43:43 M-F Carnus : Ça, ça c'est pour moi une, je trouve que du coup c'est, ça, voilà même si ça se fait pour moi ça parait tout à fait un obstacle didactique.

00:43:53 C. : Oui ça peut vite se transformer, si ça reste, oui en effet ça devient…

00:43:57 M-F Carnus : Parce que même si y'a une règle, enfin je pense pas qu'il y a une règle. Il peut y avoir effectivement des statistiques qui mettent en avant que le A-U est plutôt devant et que voilà. Mais de là à faire une règle, parce que les élèves, effectivement c'est très aidant. C'est très aidant.

00:44:15 C. : Oui c'est vrai que ça peut devenir vite un problème pour la suite, ouais. Si ça reste mémorisé de cette façon.

De 00:44:20 à 00:45:06 [échanges hors entretien de supervision]

ANNEXE 24 : Guide d'entretien post d'après coup de Caroline

Guide d'entretien d'après-coup Caroline :

Introduction :

Nous nous sommes vus à 3 reprises au cours de la dernière semaine du mois de mars. Après plusieurs semaines, j'aurai aimé savoir ce que tu en retiens, comment tu as vécu et ressenti ces moments, et de quoi tu te souviens dans le rapport aux élèves BEP de la classe.

L'étude graphémique :

Mes hypothèses au regard des tensions observées :

Le DJ de Caroline influence sa pratique en étude graphémique au CP car :

1. Un manque à savoir au regard de l'enjeu de savoir > confusion, mélange entre l'entrée phonémique et graphémique durant l'épreuve (entrée phonologique). Plus d'aller-retour entre écriture et lecture.
   « Après euh dans l'évolution moi je trouve qu'effectivement avant j'avais tendance à scinder quand même l'écriture du son, la lecture et là de brasser, de revenir, de faire des allers-retours je trouve que ça aide quand même. »
2. Manque de formation et d'accompagnement : *« « Euh, ça évolue bon ! Moi je suis les instructions parce que je suis pas, je suis pas ouais, parce que je suis pas une experte donc on, on me dit, je, j'expérimente. Euh… je vois pas, euh quoi au niveau des enfants je vois pas tellement de différence entre le graphème et le phonème, quoi l'entrée en tout cas. »*
3. Compensation : retour à l'entrée phonémique qu'elle pratique depuis longtemps > est-ce pour les élèves ou pour l'enseignante elle-même ? *« on tente quand même beaucoup de choses. Donc on a l'année dernière, on marchait beaucoup en ateliers. Cette année euh, on a chan… euh j'ai changé mon, mon fusil d'épaule parce que je me suis rendue compte que les gamins, bah c'était un peu plus difficile et que des groupes en autonomie, là pour le moment c'était pas possible. Donc euh on a travaillé sous d'autres formes, sous, alors si, on faisait quand même des ateliers en début d'année mais ça nécessitait quand même que l'adulte tourne sur les 3 ou 4 ateliers quoi, et euh c'était un petit peu contraignant. Et puis au fur et à mesure bah on a essayé de euh, de réduire pour finir par une approche un petit peu plus classique, voilà. Repérer un son, le, savoir l'écrire. »*
4. Place de l'écriture sacrée : moment ritualisé, chemin de croix pour accéder au cahier…

Parlons plus précisément de l'étude graphémique :

- Tu es entrée dans la séance par les graphèmes EU et OEU. Tu es donc rapidement arrivée au phonème [e].
  T'es-tu sentie en difficulté sur certains aspects des séances présentées ? T'es-tu dit « ah tiens, la prochaine fois je ferai ça ou je ne ferai pas ci ? »

  Relance sur la lettre E quasiment absente des séances.
  Relance : Trois objectifs didactiques ressortent : le graphème, le graphisme (dans le sens calligraphie et motricité fine) et un peu le lexique. La multiplication des enjeux.

- Peux-tu me dire ce qui te semble le plus important sur ces séances de français ? En effet, tu accordes un temps très important à l'écriture et surtout le passage de l'ardoise au cahier apparait comme une sacralisation du geste. Qu'en est-il de ton point de vue ?
- La question du sens transparait peu dans tes séances. Tu es vraiment en étude graphémique. Or tu m'avais indiqué que la lecture compréhension était la matière que tu aimais le moins enseigner. De plus, c'est l'une des plus grosses difficultés de l'élève cible. N'y a-t-il pas d'après toi une coïncidence entre l'effacement de l'importance du sens dans tes séances et ses difficultés ?

Vision de l'inclusion :

Mes hypothèses au regard des tensions observées :

Le DJ de Caroline influence les apprentissages d'élèves en inclusion en étude graphémique :

1. Caroline favorise la socialisation des élèves en inclusion. Mais en même temps elle individualise à fond et ne facilite pas les prises de parole. Phases de dévolution importantes mais dans le silence
2. Insiste sur le côté déstabilisant, la position de non sachant face au handicap :
   « il y a des moments où je trouve que c'est des enfants qui peuvent être déstabilisants. Quoi, je vais prendre l'exemple de cette année où j'ai une petite fille, où on va travailler sur une notion très bien et puis d'un seul coup euh, il y a une déconnexion et là moi je reste impuissante en fait donc c'est frustrant parce qu'on se dit mais elle avait compris et puis 5 min plus tard elle comprend plus rien quoi, il y a plus rien donc et là on a pas à mon avis assez de formations non plus nous sur le handicap sur, donc il y a des moments oui on peut se trouver complètement déstabilisé après il peut y avoir eu, j'ai eu d'autres inclusions où effectivement bah c'était très difficile pour, dans les apprentissages. Donc euh ben on essaie de, de moduler > non anticipation car ne sait pas.
3. Impossible à supporter :
   -la position de non sachant d'où les moments de flottements gênants :
   « Mais c'est vrai qu'il y a des moments, mais euh autant, il peut l'être autant que un enfant en très grosses difficultés où va falloir faire un petit peu en décrocher et donc il y a toujours des moments où il y a des flottements… et voilà ! »
   « mais voilà il y a des moments où on sait pas et je crois que c'est ça qui est aussi dur c'est qu'il y a un moment ces enfants-là nous mettent face à, à notre propre incompétence quoi. On sait pas, on sait pas faire et ça c'est vachement… c'est dur, y'a des moments… »

Parlons maintenant de l'inclusion et de ton rapport aux élèves à besoins éducatifs particuliers :

- Tu insistes sur l'importance de la socialisation avant les apprentissages lorsque tu inclues. Peux-tu développer par rapport aux séances auxquelles j'ai assisté ?

  Relance : Tu m'as aussi souvent dit que ta classe était trop calme, pauvre en interaction. Cependant, tu mènes le travail avec une individualisation poussée. Comment penses-tu pouvoir favoriser la socialisation si les élèves sont en permanence en individuel ?
  (binôme, en tutorat, par l'entre-aide… ?)

- Dans ta fiche de préparation, à aucun moment tu n'abordes les adaptations ou différenciations concernant l'élève cible. Comment les mets-tu en place ? Ne consistent-elles qu'en une présence accrue de ta part ?

La gestion de la classe :

Mes hypothèses au regard des tensions observées :

Le DJ de Caroline influence le positionnement de l'enseignante face à la gestion de l'inclusion :

1. Classe qui reste silencieuse mais temps de parole très minime (même enseignante) par la dévolution individuelle : problème avec le bruit dans la classe.
2. Individualisation poussée > isolement et manque d'interactions
3. Besoin de contrôle en vérifiant par l'individualisation

Enfin finissons sur ta gestion de la classe s tu le veux bien. Tu mènes et gères ta classe d'un doigt de maître.

- Ton temps de parole représente environ 23% du temps de tes séances contre 10% pour les élèves et moins d'1% pour l'élève cible. Que penses-tu de ces chiffres ?

S1	01:22:11	00:22:23	00:05:39	00:00:54
S2	00:40:57	00:11:34	00:02:05	00:00:50
S3	01:32:40	00:21:12	00:03:57	00:00:49

Relance : Ta classe reste silencieuse. Comment vis-tu le bruit au sein de la classe ?

- Lorsque tu as repris un de tes élèves qui ne se mettait pas au travail, tu lui as dit « si tu ne te mets pas au travail, je te prends à côté de moi » (sous-entendu la table d'appui). Pourtant cette table est ta manière d'aider les élèves fragiles (et n'a donc pas vocation à être punitive) **ne pas forcément dire.** Tu dis même que « *c'est plus pour les rassurer !* ». Peux-tu expliquer cette intervention ? En tant qu'élève, comment as-tu vécu ces moments d'individualisation avec l'enseignant ?
- Peux-tu développer cette formulation : « *ça a permis quand même d'en sauver certains* » en parlant de l'individualisation ?
- As-tu diminué l'individualisation comme tu le souhaitais en cette période 5 ?
- Tu dis t'être effacer volontairement lors de la phase orale pour « *ne pas leur prendre plus de place* » lors de ta séance 1 mais du coup en individualisant à l'écrit, tu rends alors obligatoire ta présence et ta validation. Que penses-tu de cette opposition oral-écrit, absence-présence?

Fin d'entretien :

- As-tu des questions à me poser par rapport à ma recherche ?
- Maintenant qu'on est sur la fin de ma recherche, j'aimerai si tu le souhaites t'expliquer ce que je cherchais exactement :

Je me suis demandé dans un premier temps en quoi ton expérience, tes intentions et tes conceptions pouvaient influencer ton approche de l'étude graphémique auprès d'élèves en situation de handicap et dans un second temps, comment les écarts notés entre tes dires et ton faire influencent-ils ta façon d'inclure.

J'ai donc cherché les tensions entre ce que tu me disais et ce que tu faisais pour comprendre comment tu inclus en étude graphémique.

As-tu quelque chose à ajouter à ce sujet ?

- Remerciements

ANNEXE 25 : Verbatim analysé de l'entretien post d'après coup de Caroline

Entretien post d'après coup de Caroline – le 28 juin 2022

00:00:01 Chercheur : Alors nous nous sommes vus à 3 reprises au cours de la semaine, de la de des dernières semaines du mois de mai, de la dernière semaine du mois de mai, de mars pardon ! Après plusieurs semaines j'aurais aimé savoir ce que tu en retiens, comment tu as vécu et ressenti ces moments et de quoi tu te souviens par rapport aux élèves à besoins éducatifs particuliers dans ta classe

00:00:21 Caroline : Alors bah de t'avoir dans ma classe ça m'a pas dérangé du tout. Euh, ce que j'ai retenu… bah, c'est un, une constatation, une remarque que t'as pu me faire, euh par rapport justement à ma non présence, quoi si on peut dire ça comme ça, dans la classe. Euh, ben je pense que parti… quoi participé, je sais pas si c'est le bon terme mais, de participer à ce mémoire ça permet aussi quand même de, bah te poser des questions par rapport aux enfants que tu inclus dans la classe entre autres Katie quoi, voilà. Oui je pense qu'y a une remise un petit peu en question aussi, c'est-à-dire bon est-ce que je fais vraiment bien les, les choses ou pas.

00:01:07 C. : Alors je vais revenir plus particulièrement sur l'étude graphémique qui était donc bah ce sur quoi on a travaillé. Donc t'es rentrée dans, donc on travaillait sur le son [e]/[E]. Voilà EU/OEU et tu es rentrée dans, dans la séance par les graphèmes EU et OEU du coup et tu es donc rapidement arrivée au phonème [e] enfin voilà ils sont très vite passés du graphème au phonème puisque de toute façon tu fais l'association. Est-ce que dans cette durant ces séances à ce moment-là tu t'es sentie en difficulté sur certains aspects de de de des séances présentées ? Est-ce que tu t'es dit « Ah tiens la prochaine fois je pourrais peut-être faire comme-ci pas comme ça » ?

00:01:07 Caroline : Alors en difficulté, j'ai envie de te dire que souvent tu… tu modifies ta pratique en fonction de la, des, des enfants. Je ne me souviens plus très bien de la séance en fait. Euh…

00:02:04 C. : Bah ils sont entrés par la lecture d'un texte, ensuite…

00:02:07 Caroline : On a fait l'écriture et ensuite on a fait la… ouais alors un peu là ce qu'on fait d'habitude puisqu'on nous demande maintenant de passer aussi par le graphème. Euh on a arrêté les, euh on faisait des ateliers avant et euh avec du recul je me dis qu'en les, il aurait peut-être fallu quand même les continuer. Là on est rentré un petit peu dans, dans des séances un peu plus standards, classiques et avec du recul en réa, j'aurais peut-être dû réadapter les ateliers. On les avait faits pour le premier trimestre, on les avait réadaptés à chaque période et là je m'étais dit, on arrête et peut-être que c'est un peu trop tôt. J'aurais dû certainement continuer un peu plus.

Entretien post d'après coup de Caroline – le 28 juin 2022

00:02:53 C. : Ok, au cours de tes, de ta séance euh, la lettre e la lettre e le signe e était quasiment absent et donc du coup est-ce que, enfin comment tu peux enfin…

00:03:06 Caroline : alors parce que ça avait déjà été travaillé, on l'avait déjà vu la lettre E avec les différentes consonnes qu'on avait déjà pu étudier donc c'était vraiment un, un apprentissage euh comment dirai-je… Ouais, sur le long terme en fait. Il était inutile sans faire vraiment une séance dessus. Alors c'est vrai que sur les manuels on donne la lettre E sauf qu'au départ les, les enfants, ils entendent la consonne mais le E en soi ne, ils l'entendent pas quoi. Donc on a pris le parti avec les collègues effectivement de ne pas l'étudier vraiment mais un peu systématiquement dès qu'on rencontrait une console sauf pour le [e] avec les différentes graphies EU et OEU.

00:03:50 C. : Et donc du coup que à ce moment-là tu le fasses pas réapparaître enfin ça t'a pas…

00:03:55 Caroline : J'aurais pu, oui, oui j'aurais pu mais c'est vrai que comme ça leur pose pas de problème, j'ai pas considéré que c'était utile.

00:04:04 C. : Ok, donc pour tous, enfin t'estimes que tous n'avaient pas de problème avec le…

00:04:07 Caroline : Bah avec le E généralement ça leur pose pas de problème c'est vraiment d'ailleurs ils, ils en mettent même un peu trop à chaque fin de mot.

00:04:15 C. : Euh, dans tes séances forcément il y avait, enfin y a 3 grands objectifs didactiques qui ressortent, donc t'as travaillé le graphème forcément, le graphisme au sens de la calligraphie, la motricité fine, et le lexique. Ça fait beaucoup d'enjeux surtout pour les élèves en difficulté et du coup comment tu, enfin comment tu gères ça avec eux ?

00:04:33 Caroline : Alors oui, il y a beaucoup d'apprentissages en un seul après ben c'est, on est un peu coincé parce qu'effectivement, ça serait plus, je pense plus judicieux de le faire, de scinder les séances en plusieurs, mais y'a un moment on est pris par le temps quoi. On nous impose un rythme… alors un peu moins là, mais en début de période on est dans un rythme assez soutenu parce qu'on doit faire 14 ou 16 sons, graphèmes pardon, sur la première période donc, après c'est vrai que c'est quand même des séances très répétitives. Ils connaissent un petit peu le fonctionnement, et à la rigueur j'ai pas trouvé que Katie était la plus en, en difficulté sur ce genre de, de séances.

00:05:24 C. : Ok, et donc du coup tu peux me dire ce qui te semble pour toi le plus important dans les séances de français comme ça… parce que t'accordes, enfin t'accordes beaucoup de temps à l'écriture

Entretien post d'après coup de Caroline – le 28 juin 2022

00:05:34 Caroline : Alors oui parce que…

00:05:36 C. : Avec un passage même sacralisé avec le passage de l'ardoise au cahier donc qu'est-ce que c'est ça, est-ce que…

00:05:43 Caroline : Alors après oui on essaye quoi, on essaye que le son soit intégré par différents moyens donc il y a des enfants ça va être effectivement plus en regardant tout simplement, d'autres en passant par l'écrit, donc on essaye un petit peu de tâtonner et de donner à chaque enfant un moyen de, d'intégrer le son qu'on va, qu'on va étudier. Euh mais c'est vrai que, on leur en demande quoi, faut être honnête hein, on leur en demande… beaucoup hum.

00:06:12 C. : Mais pour toi plus particulièrement qu'est-ce qui serait le plus important…

00:06:16 Caroline : Bah moi je, oui ce passage à l'écrit euh je me suis rendue compte quand même que pour certains ça aidait bien de, voilà de le faire à l'aveugle, enfin se le représenter, se représenter le son. Avant, euh je faisais le son, on faisait la fiche d'exercices et l'écriture je la faisais beaucoup plus tard et je me suis rendue compte qu'en l'incluant presque au début ça aide quand même à l'intégration pour euh, alors pas pour tous mais que, je trouve quand même que ça aide à la mémorisation.

00:06:48 C. : Ok, euh la question du sens elle transparaît peu dans les séances que j'ai observées, et ben du coup t'es vraiment en étude graphémique hein tu travailles sur le graphème et tu m'avais indiqué que la lecture compréhension c'était la matière que t'aimais le moins enseigner et en plus c'est une des plus grosses difficultés des élèves en difficulté dont Katie. Est-ce qu'il y a pas une coïncidence entre l'effacement de l'importance du sens dans ces séances-là et les difficultés des élèves.

00:07:14 Caroline : Alors euh, les sons, euh la première séance est effectivement, on travaille essentiellement sur le graphème. Euh on retravaille une deuxième séance dessus où là on va partir d'un texte où on est plus, alors texte pour les enfants qui y arrivent, des phrases pour, pour les autres. Donc le sens on va, on le travaille en, plus en deuxième séance. Après la compréhension euh, alors c'est pas que j'aime pas faire de la compréhension parce qu'on travaille beaucoup sur album mais effectivement c'est euh, c'est peut-être là où je peux rencontrer des difficultés à, dans, dans mon enseignement parce que y a des moments je suis face à des difficultés et c'est difficile pour moi de, d'y remédier parce que j'ai pas les, alors là je parle de Katie entre autres, j'ai pas les clés je suis face à une incompréhension que, que je comprends pas en fait et c'est, là ça peut être déstabilisant ouais.

Entretien post d'après coup de Caroline – le 28 juin 2022

00:08:14 C. : Ok, on va maintenant axer sur l'inclusion et donc ton rapport à toi avec les élèves, alors inclusion avec Katie mais aussi les élèves en difficulté et qui ont des besoins particuliers. T'insistes sur l'importance de la socialisation avant les apprentissages et, enfin quand tu inclus quel, un élève. Est-ce que tu peux développer par rapport aux séances auxquelles j'ai assisté ce côté socialisation ?

00:08:36 Caroline : Alors c'est plus, effectivement au début où euh j'essaye vraiment que l'enfant soit… quoi soit dans la classe. Mon but c'est que ça soit un élève à part entière. Que on se dise pas, tiens il est dans la classe de Madame X (professeur de l'ULIS école) et euh donc où je me dis c'est réussi c'est quand les enfants de la classe disent « bah pourquoi elle part ? » Je me dis bah à partir de là voilà déjà, cette inclusi, voilà l'inclusion est réussie maintenant on va pouvoir travailler le, le scolaire et le didactique quoi. Mais euh oui, alors pour moi la première étape c'est que l'enfant soit vraiment intégré vis-à-vis de ses camarades socialement. Après on voit les apprentissages.

00:09:20 C. : Alors au niveau social tu m'as aussi souvent dit que ta classe elle est, c'est trop calme donc pauvre en interactions du coup. Et euh cependant tu fais beaucoup de travail en individualisation et donc du coup tu, tu peux pas favoriser les échanges et donc là socialisation, puisque t'es en permanence en individuel et donc bah comment tu peux…

00:09:38 Caroline : Alors sur les sons, oui il y a beaucoup d'individuel. Alors quand on faisait les ateliers y avait quand même un peu plus d'échanges, après y a quand même on travail quand même en, en, avec des échanges plus effectivement en mathématiques quand même. Euh alors après bon travailler en groupe c'est, cette année ouais, ça a été quand même très compliqué parce que euh on avait beau les mettre en groupe on avait beau leur mettre du matériel même les dominos quand ils devaient travailler ensemble ça devenait du, très vite de l'individuel, ils se partagent le, le matériel c'est difficile ouais. C'est assez difficile je reconnais… mais sur ce genre de séances euh le travail en groupe est quoi, est très difficile je trouve sur la découverte d'un son.

00:10:26 C. : Au début de l'entretien tu pensais quand même refavoriser les, les ateliers donc du coup…

00:10:31 Caroline : Ben oui mais euh après quoi je, les ateliers je trouvais que voilà ça, ça leur faisait des approches différentes mais je suis pas sûre que le tra, que le travail en groupe ça, était pas favorisé non plus par ce mode d'atelier parce que très vite ils avaient leur domino ils avaient leurs étiquettes on demandait bah tu regardes ce que fait le copain tu valides. Mais

Entretien post d'après coup de Caroline – le 28 juin 2022

très vite tu te rends compte que, ou alors ça va valider ou pas mais y a pas d'échange, y a pas d'échange…

00:11:07 C. : Dans ta fiche de préparation à aucun moment tu as abordé alors je sais que t'en fais pas régulièrement hein ça je l'ai noté y a pas de souci mais je sais que à aucun moment t'as parlé de, d'adaptation possible ou de différenciation par rapport à Katie, donc comment tu les mets en place et…

00:11:24 Caroline : Ben en fait sur, ouais alors non y a pas de fiches de prép ça… bah moi la différenciation ça va être au moment, au moment T quoi. Voilà, en fonction de la situation, de la réaction de l'enfant, de voilà, je vais changer, je peux arrêter une séance parce que ça va pas, je peux voilà modifier, après ce qui est anticipé ça va être plusieurs fiches de différents niveaux mais sur, ouais, sur la leçon elle-même ça va être un petit peu au, au feeling, aux sensations.

00:11:59 C. : Ok, et donc on va finir sur ta gestion de classe du coup si tu veux bien [rires]

00:12:02 Caroline : oui [sourires]

00:12:03 C. : Donc tu mènes et tu gères ta classe enfin voilà avec un doigt de maître. Y a pas de souci, on voit bien que t'as l'expérience et que, et que ça tourne. Ton temps de parole, il représente environ 23% du temps des séances contre 10% pour les élèves et moins d'1% pour Katie. T'en penses quoi ? Alors je peux aussi te montrer plus précisément les temps en minutes parce que en pourcentage c'est pas forcément… Donc ça c'est le temps de la séance, ton temps de parole, le temps des élèves en général et le temps de Katie.

00:12:34 Caroline : Ah bah c'est affligeant… Euh, euh ouais non c'est… Ouais non, je sais pas c'est bah ouais non c'est affligeant…

00:12:48 C. : Alors pourquoi affligeant ?

00:12:50 Caroline : Ben parce que le temps de parole des enfants est… est pas… est ridicule… Mais après sur 1h22 le quoi, oui le mien bon à la rigueur pourquoi, quoi pourquoi pas, je pensais parler plus que ça mais je pensais aussi que les enfants parlaient plus. Vraiment quoi ! Alors après c'est vrai que c'était, après y a des traces écrites donc ils sont plus silencieux on va dire, mais je pensais, ouais quand même qu'ils parlaient un peu plus… Ouais c'est même inquiétant ! Mais ça veut dire que tout le reste c'est du silence ?

00:13:24 C. : Du silence, du temps de travail personnel

00:13:27 Caroline : Ouais, avec des échanges quand même ? Non, il y a aucun échange ?

00:13:30 C. : Dès qu'il y a un échange j'ai comptabilité le temps.

Entretien post d'après coup de Caroline – le 28 juin 2022

00:13:33 Caroline : Ouais… Ouais, non alors je… Katie, ouais même pas une minute euh… Puis même 5 minutes les autres… Non, ouais, non je, j'aurais jamais dit ça quoi ! Ouais non c'est affligeant ! [rire] C'est affligeant ! …Alors ouais !

00:13:59 C. : Tu aurais, tu te l'expliquerais comment du coup ?

00:14:03 Caroline : Euh ben je sais pas ! Je sais pas euh… Ils sont très autonomes [rires] Non, non, mais là je, bah ouais je suis en train de réfléchir 1 minute 22, j'ai parlé donc il me reste 1h où rien n'a été dit. Quoi un peu…

00:14:20 C. : En tout cas ce n'est pas de l'échange verbal ça il peut, quand ils sont en temps lecture je le compte pas s'ils lisent à voix haute, je le compte pas comme un temps de parole mais ils sont quand même en train de faire quelque chose hein !

00:14:29 Caroline : Oui oui, non mais euh, je suis en train de réfléchir sur le temps restant en fait. Euh ben ouais, non je pense que c'est pas, que c'est pas suffisant. Surtout avec ce nombre-là. J'aurais une classe entière, tu pourrais te dire bon, j'aurai l'excuse de dire il y en a 24 je peux pas, mais là à 14 quoi 13… 5 min c'est tous les élèves ?

00:14:53 C. : Tous les élèves confondus !

00:14:55 Caroline : Ouais non c'est…

00:14:55 C. : Dès qu'il font une réponse je, je mets en route

00:14:57 Caroline : Non bah… C'est affligeant, moi je trouve ça affligeant quand même.

00:15:02 C. : Alors qu'est-ce qui t'afflige ? Le temps de parole des élèves, c'est ça, c'est ?

00:15:04 Caroline : Ah ben oui ! Le temps de Katie aussi ! Alors certes c'est pas la plus grosse bavarde mais, ouais non je trouve que, et encore elle s'en sort bien par rapport à… quoi 5 min pour les 12 quoi ! Et elle a pratiquement une minute à elle toute seule

00:15:23 C. : Et enfin, est-ce que tu penses pas en plus que tu aurais pu favoriser sa prise de parole du fait de ma présence, aussi enfin je sais pas ?

00:15:30 Caroline : Bah je sais, alors je sais pas ! Je sais pas parce que Katie elle participe, quoi elle participe. Euh c'est quand même une, une gamine assez volontaire qui va facilement lever la main pour lire, pour répondre même si. Mais euh, mais ouais, non je pensais pas quand même ! Alors après ouais, effectivement c'est une classe calme mais quand même quoi… quand même y a pratiquement euh, je suis en train de faire, ouais y'a ça, on va arrondir 50 min de silence. Quoi de silence ou de… Ah non c'est affligeant je trouve ! [rires] J'aime pas du tout tes, tes pourcentages [rires] Surtout que je regarde après un peu les autres aussi quoi.

Entretien post d'après coup de Caroline – le 28 juin 2022

00:16:16 C. : Et donc moi du coup je me pose la question parce que du coup ta classe est quand même relativement silencieuse hein. Tu peux le constater !

00:16:20 Caroline : Ah non mais ça oui, oui !

00:16:21 C. : Comment tu vis le bruit au sein de ta classe quand il y a du bruit, aujourd'hui enfin…

00:16:28 Caroline : Alors la dernière fois, il y avait du bruit mais ça travaillait ensemble, ça ne me pose pas de problème. A partir du moment où ça reste euh… Mais c'est quand même la première année où j'ai une classe quand même très, très calme quoi. Je dis pas que les années précédentes mais il y avait quand même toujours un petit brouhaha. Et alors je tolère enfin, et je pense que bon je peux tolérer du bruit. Pas énormément effectivement mais pas à avoir 50 min de… Quoi c'est très rare quand même d'avoir un silence total. Donc mon rapport au silence cette année m'a gêné quoi. Ça m'a gêné euh l'inaction à lire et l'inactivité de, des enfants. Parce que très souvent je alors je m'… Me sentant un peu seule par rapport à mes questions je pensais parler plus pour combler ce silence et je me rends compte que bah je parle pas non plus quoi [rires] Bah ouais, sur 1h22 ouais. Après je sais pas quel est le, la no quoi la norme sur une séance d'1 heure 20 combien en moyenne un enseignant parle ? J'en sais rien du tout…

00:17:41 C. : J'ai pas les chiffres non plus mais du coup…

00:17:44 Caroline : Non mais tu vois donc ça me, en me disant bah mince… Mais j'ai l'impression que je parle pas assez ! Quand même ! Et eux non plus, encore plus !

00:17:50 C. : Donc du coup tu penses qu'il faut que tu parles plus et eux aussi ça j'ai bien compris et toi aussi tu manques de temps de parole ?

00:17:57 Caroline : Bah non pas forcément mais en tout cas euh les 50 minutes de vide, quoi de vide, euh… il faudrait que ça soit basculé sur du dialogue quand même, un peu plus. Pas 50 minutes de dialogue mais 50 minutes où les enfants travaillent c'est très bien quoi je, mais c'est un peu beaucoup quand même. Donc moi 22 minutes sur 1h quoi, 1h ouais non mais 5 min non c'est pas assez. Et puis 54 ou je sais plus c'est pas assez non plus quoi ça c'est clair ! Moi je sais pas mais j'ai, il me semblait que j'avais suffisamment parlé. Euh par contre les enfants c'est pas assez quoi !

00:18:41 C. : T'aurais une idée de remédiation possible à ça ou…

00:18:45 Caroline : Bah maintenant que je le sais, je pense que je vais être plus attentive aussi parce que, bah bah peut, oui les sollicités peut-être un peu plus. Pourtant à 12 quoi ou 12, 13 j'ai l'impression donc voilà d'être quand même de changer mais… alors est-ce que c'est

Entretien post d'après coup de Caroline – le 28 juin 2022

euh, est-ce que c'est cette notion-là qui fait quoi bah, la structure de ma séance qui a fait que y avait moins de dialogue, est-ce qu'ils discutent parce qu'ils ont plus de paroles quand, quand on fait d'autres activités ou compréhension mais, ouais non ça me, ça me perturbe. Tu me perturbes !

00:19:31 C. : Alors du coup je vais passer à un autre thème, enfin je reste dans ta gestion de classe : à un moment t'as repris un de tes élèves, donc Mohamed qui ne se mettait pas au travail, et tu lui as dit « si tu ne te mets pas au travail, je te prends à côté de moi » et sous-entendu la table d'appui. Pourtant cette table c'est ta manière d'aider les élèves les plus fragiles Donc tu peux expliquer l'intervention du coup ?

00:19:50 Caroline : Et ben pour, alors c'était pour avoir un regard sur lui mais effectivement, après les, les enfants les plus fragiles oui, après c'est aussi à la demande des enfants donc euh, mais là oui c'était euh, c'était pour avoir un moyen de pression et l'avoir sous le coude et puis pouvoir le stimuler le Mohamed.

00:20:08 C. : Mais donc du coup tu, tu fais passer ton, ce qui sert d'aide dans la classe à une sorte de…

00:20:15 Caroline : Sanction ! Oui alors par cette phrase oui certainement. Euh en soi non quoi ! Parce que je pense que honnêtement il faut même que je, je pense pas qu'il prenne ça comme une sanction parce qu'il faut même que je limite les venues. Ils ont tous envie de venir mais effectivement dit comme ça effectivement c'est je pense une maladresse en disant, oui ça fait sanction ! Tu travailles pas, tu viens ! Alors que pour moi c'était plus bah, t'es pour le moment incapable de travailler seul, tu vas venir à côté de moi et je vais t'aider quoi. Mais effectivement comme, dit comme quoi, avec du recul, oui c'est, ça fait sanction, ça fait un peu table… [rires]

00:20:59 C. : Bah c'est surtout est-ce que tu, comment tu penses que les élèves qui du coup sont tout le temps à cette table peuvent le, le concevoir ?

00:21:07 Caroline : Le concevoir ? Alors euh, alors je pense bien parce que là je vois je, j'impose à personne de venir, ils viennent de leur propre chef. Donc y en a même certains où je leur dis bah, on va attendre un petit peu parce que c'est des enfants en plus de ça qui travaillent, qu'ont aucune difficulté et qui me demandent de venir. Donc je pense que cette table d'appui, ils le vivent bien parce que honnêtement ils viennent, ils prennent leurs affaires et s'installent volontairement quoi ! Et puis souvent je demande aussi : est-ce que tu veux venir ? Et si l'enfant répond non, même si je sais que ça serait peut-être mieux qu'il vienne, je le laisse en disant ben très bien tu restes, et puis il finit par, j'arrive par l'avoir quand même

Entretien post d'après coup de Caroline – le 28 juin 2022

mais, avec un peu plus de, de diplomatie on va dire. Mais effectivement là, ma réflexion vis-à-vis de Mohamed on pourrait penser que ça fait sanction, mais honnêtement non je pense qu'ils viennent volontiers à cette table d'appui.

00:22:09 C. : Et toi du coup en tant qu'élève, quand tu étais élève, comment t'as vécu les moments qui pouvaient être d'individualisation avec le, avec ton enseignant ou tes, enfin, tes enseignants ?

00:22:17 Caroline : Bah j'ai aucun souvenir… Je crois qu'on en avait pas… Euh… des tables d'appui ou, non moi j'ai le souvenir d'être à ma table… Après je dis pas que y en avait, il y en avait peut-être hein je, mais alors j'ai aucun souvenir… Non aucun souvenir ! Non mais… non j'ai, non j'ai pas le souvenir qui est eu des aides particulières en fonction de, je sais que j'étais pas bonne en orthographe par exemple, mais j'ai pas le souvenir d'avoir travaillé en individuel ou en petit groupe… Non, non bah je me souviens pas ! Donc je, ça m'a pas marqué en tout cas !

00:23:06 C. : Est-ce que tu peux développer cette forme, cette formulation qu'on a eu dans un entretien. Tu m'as dit en parlant donc de l'individualisation : « ça m'a permis quand même d'en sauver certains » ?

00:23:17 Caroline : …Euh ah oui c'était le problème de, de faire trop d'individuel c'est ça quand on en parlait ? [acquiescement du chercheur] Euh ben oui parce que je pense que j'ai passé plus de temps, ouais en étant, c'était presque un cours à un moment où pendant 10 min 1/4 d'heure c'est un cours ouais un cours individuel quoi. Mais ça c'était possible parce que j'ai 13 enfants, 13 élèves [sourires]. Euh et je pense que oui ce temps-là quand même m'a permis enfin a permis euh, alors sauver c'est un grand mot. C'est peut-être un peu prétentieux mais, en tout cas de, de les lancer sur, sur une voie.

00:24:00 C. : Et justement, enfin le terme « sauver » tu l'as quand même utilisé naturellement,

00:24:04 Caroline : Oui !

00:24:04 C. : Et du coup comment tu peux l'expliquer ce terme « sauver » ?

00:24:08 Caroline : Bah parce que je pense qu'il y a un attachement vis-à-vis de, des élèves et euh, et que quelque part oui t'as envie, t'as envie qu'ils réussissent quoi ! Et tu sais que si ils démarrent quand même mal un CP, c'est quand même toute leur scolarité on le sait donc euh, quand tu dis bah ça y est, il décolle ouais, alors t'en feras peut-être pas un, un savant, mais tu te dis allez je lui ai ouvert, t'as l'impression de lui ouvrir les portes qu'ils puissent après choisir en tout cas lui laisser le choix ! C'était plus ça mais je pense que c'est, c'est de l'a, c'est de l'affectif.

Entretien post d'après coup de Caroline – le 28 juin 2022

00:24:45 C. : Et est-ce que tu as diminué l'individualisation comme tu le souhaitais en cette dernière période ?

00:24:50 Caroline : J'ai essayé oui. Euh alors je me retrouve toujours quand même avec euh, je sais pas 6 oui 6 enfants autour de la table d'appui. Mais euh il y en a beaucoup en fait je, je suis là mais je, j'essaye de ne servir à rien voilà. Je suis restée quand même très en individuel avec vraiment 3 enfants quoi. Où bon je sens que y'a besoin.

00:25:19 C. : Dont Katie ou pas ?

00:25:20 Caroline : Oui, oui dont Katie. Mais voilà où je suis contente aussi c'est que Katie euh, elle devient auto, quoi autonome. Euh, on avait des mathématiques bon ça n'a rien à voir avec la lecture, mais elle est venue me voir, « est-ce que je euh, est-ce que je peux ? », alors elle demande la permission, mais elle a pris des jetons d'elle-même, elle a pris une bande numérique, donc voilà je me dis je les ai quand même quoi, malgré cette individualisation on les, on a réussi à les pousser quand même vers un petit peu d'autonomie même si il faut être là, les aider. Mais euh d'elle-même j'ai trouvé que, bon elle a sorti tout le matériel mais au moins, y'avait et puis on a retravaillé dessus avec les jetons… Mais euh oui, oui j'ai essayé quand même, oui parce que l'année prochaine ils seront en grand groupe et euh, enfin ça peut faire, ça peut être très déstabilisant pour l'enfant donc il fallait absolument que je, change le cap. En tout cas gentiment mais euh, donc oui y a des enfants dont, quoi je m'occupe plus, entre guillemets hein. Mais moi je suis moins à faire phrase par phrase, et puis à les accompagner. Donc euh, y en a beaucoup-là qui voilà sont quand même plus autonomes.

00:26:35 C. : Et c'est trois-là dont t'as, dont t'as pas lâché l'individualisation tu le vois comment pour l'année prochaine du coup ?

00:26:41 Caroline : Bah sur les trois dont je n'ai pas lâché, il y a deux maintiens et puis bah y a Katie voilà. Mais Katie bon hormis bon ses problèmes de, de compréhension parce que c'est essentiellement ça. Euh je trouve que, moi, elle a quand même bien évolué par rapport à l'année dernière quand je la voyais, alors je l'avais pas dans ma classe mais et je trouve qu'elle s'est très bien intégrée dans la classe. Y a des acquis, bon il y a des difficultés mais c'est normal aussi et sinon, mais voilà donc je suis pas plus inquiète que ça pour Katie. Mais voilà sur mes trois, il y a ouais effectivement une ULIS et puis deux maintiens quoi !

00:27:26 C. : Euh tu dis t'être effacée volontairement lors de la phase orale donc tu te rappelles sur la première séance où je t'avais fait, et tu mets que c'était pour ne, « ne pas leur prendre plus de place » et, lors de la première séance. Mais du coup en individuali, en

Entretien post d'après coup de Caroline – le 28 juin 2022

individualisant à l'écrit, tu rends obligatoire ta présence et ta validation du coup. Donc qu'est-ce que tu penses de l'opposition bah oral-écrit, absence-présence ?

00:27:51 Caroline : Ben alors, ce qui est faux puisque quand je vois tes chiffres je me dis que, euh pour moi c'était leur laisser plus de temps pour s'exprimer. Bon ben au final je me rends compte que c'est pas le cas quoi. Ou alors si je faisais pas ça, ça serait encore pire. Je vais me dire ça pour me rassurer. [rires] Mais voilà le but, moi effectivement mon but c'était aussi qu'ils essayent qu'y ait quand même des interactions, par cette attitude de retrait. Mais euh, mais bon je me rends compte qu'en fait quand tu le chronomètres c'est pas bon quoi ! Quoi, ça ne fonctionne pas. Donc peut-être que si j'étais un peu plus présente il parlerait plus, j'en sais rien [rires] du coup.

00:28:30 C. : Ok, bah là du coup on va arriver sur la fin de l'entretien. Est-ce que toi t'as des questions à me poser par rapport à ma recherche ?

00:28:37 Caroline : Non, alors quoi euh une question c'est que j'aimerais bien effectivement euh, je pense avoir un peu la conclusion de, de tout ça. Peut-être effectivement, alors c'est peut-être secret et ce qui serait normal hein, mais peut-être avoir un retour sur les différents enseignants que t'as pu voir, tu vois. Alors c'est pas une comparaison mais me dire bah tiens elle a fait, peut-être à prendre des billes d'autres personnes, profiter voilà un petit peu de l'expérience de chacun plus. Voir je sais pas s'il y a une, une bonne idée dans d'autres classes pour pouvoir bah évoluer. Avoir un retour, par exemple tu vois là, ma première question ça serait combien elle a parlé de temps l'autre ! [rires] Tu vois parce que je crois que c'est ça qui me perturbe le plus. Dans tout, tout le retour là qu'on a pu faire, franchement ça me, ça me perturbe.

00:29:31 C. : Ok, bah t'auras le droit de lire mon mémoire [rires]

00:29:33 Caroline : Hum, je vais, je pense que je vais être en boucle longtemps hein quand même mais oui [rires]

00:29:37 C. : Et maintenant qu'on est sur la fin de ma recherche, bah j'aimerais si tu le souhaites, t'expliquer exactement ce que je cherchais du coup. [acquiescement de Caroline] Donc moi je me suis demandée dans un premier temps en quoi ton expérience, tes intentions et tes conceptions pouvaient influencer ton approche de l'étude graphémique auprès d'élèves en situation de handicap donc Katie. Et dans un second temps, les écarts que j'ai pu noter entre tes dires et tes faire comment ils influencent ta, ta façon d'inclure. Donc voilà je cherchais des tensions entre ce que tu me disais, ce que tu faisais.

00:30:04 Caroline : Et alors il y a beaucoup de différences ?

Entretien post d'après coup de Caroline – le 28 juin 2022

00:30:07 C. : Pour comprendre comment t'inclus. Bah du coup, là, il va falloir que je traite toutes les données donc je sais, mais c'est que, c'est les conclusions tendront vers ça donc du coup voilà je… Je peux pas te répondre tout de suite [rires] mais, mais voilà les questions que j'ai pu te poser là lors de cet entretien de toute façon c'était à partir des tensions notées entre ce que tu fais, ce que tu dis, ce que j'ai observé.

00:30:25 Caroline : Le, le questionnaire tout ça ?

00:30:26 C. : Voilà tout ce, tout ce que j'ai pu récolter donc voilà ! Bah je sais pas si t'as des questions à ce sujet.

00:30:32 Caroline : Bah non mais effectivement voir un peu, les conclusions en fait parce que, parce que là tu nous laisses enfin tu me laisses surtout avec plein de questions et euh [rires] et mais c'est intéressant j'aime bien dans le sens où bah voilà ce que je t'avais dit bon je l'ai fait, bon pour toi mais c'est vrai que ça permet aussi d'avoir un retour sur, parce qu'on est quand même très enfermé dans une classe. A part une inspection tous les X années donc je trouve que c'est bien aussi d'avoir un retour entre ce que tu penses toi bon par le questionnaire, et puis au final ce que tu re, tu renvoies aux autres. Je trouve que c'est quoi, ça m'intéresse aussi de voir un petit peu tes contradictions, tes temps de paroles et tout ça [rires] Non mais voilà quoi ! Donc oui moi j'aimerais bien effectivement…

00:31:23 C. : Ok.

00:31:24 Caroline : Voir ton compte rendu. [sourires]

00:31:27 C. : Ok bah je te remercie en tout cas.

00:31:29 Caroline : Bah de rien madame !

Rapport au/à :
- savoir
- institution
- épreuve
- handicap

Déjà-là décisionnel :
- expérientiel
- Conceptuel
- Intentionnel

ANNEXE 26 : Analyse de l'entretien d'après-coup de Caroline

Caroline : Après-Coup

Impressions après la première lecture flottante :

- Etude graphémique :
  - Remise en question importante
  - Difficulté avec le travail sur le sens, la compréhension
  - Doutes, elle essaie
  - Importance de l'écrit grâce à l'entrée graphémique

- Vision de l'inclusion :
  - Remise en question importante
  - Répétition du mot « difficile » > souffrance face au peu d'interactions
  - La différenciation est pensée mais les adaptations se font sur le tas

- Gestion de classe :
  - Elle focalise sur le temps de parole des élèves > étonnement et consternation
  - Remise en question de la structure de sa séance
  - Liberté laissée aux élèves
  - Elle est dans l'affect avec ses élèves > inquiétude pour leur avenir – sa responsabilité est engagée

Blocs signifiants après la deuxième lecture flottante :

- La recherche lui a permis de se remettre en cause – doute de ses capacités (lignes 6 à 12).
- Elle peut modifier une séance si besoin (lignes 22 à 24)
- Rapport à l'institution – critique (lignes 26 à 27)
- Elle remet en cause sa séance et regrette d'avoir arrêter les ateliers (lignes 27 à 33)
- La lettre E est étudiée toute l'année, pas durant une séance précise > choix pédagogique (lignes 36 à 39)
- Elle justifie son choix pédagogique pour la lettre E (lignes 39 à 43)
- La lettre E ne pose aucun problème aux élèves (lignes 46 à 47 et 50 à 51)
- Il y a beaucoup d'enjeux d'apprentissage à cause des instructions officielles – Rapport à l'institution : critique (lignes 56 à 60)
- La structure répétitive des séances d'étude graphémique aide les élèves (lignes 61 à 63)
- Tous les sens sont mobilisés pour mémoriser un son – aide tout le monde (lignes 70 à 73)
- Elle constate qu'il y a beaucoup d'enjeux d'apprentissage pour les élèves (lignes 73 à 74)
- Elle valide l'entrée graphémique par rapport à son ancienne pratique (lignes 76 à 81)
- Elle détaille les objectifs des séances : S1 – graphème / S2 – compréhension en différenciant le support (lignes 88 à 91)
- La compréhension peut la mettre en difficulté dans son enseignement : elle n'y arrive pas toujours et ne comprend pas pourquoi (lignes 91 à 97)
- L'inclusion est définit comme un élève en situation de handicap avant tout intégré au groupe classe. Les apprentissages viennent après (lignes 103 à 110)
- En français, il y a beaucoup de travail en individuel sauf les temps d'ateliers, il y a plus d'échanges en mathématiques - conception (lignes 115 à 118)
- Le travail en groupe est très difficile avec cette classe et cette matière – cause externe (lignes 118 à 123)
- Finalement, elle constate que même en ateliers, il n'y a pas d'échanges entre élève (lignes 126 à 131)
- La différenciations des exercices est pensée en amont, les adaptations se font sur le moment (lignes 136 à 141)
- Etonnement et consternation face au temps de parole des élèves (lignes 150 à 151, 153 à 158, 162 à 164, 172 à 173, 179, 190 à 193, 212 à 213, 219 à 222 et 229 à 230)
- Elle cherche une explication au temps de parole des élèves et recalcule le temps de « silence » (lignes 166 à 168)
- Elle ne s'explique pas ce temps avec un petit groupe de 13 (lignes 174 à 175)
- Elle s'étonne du temps de l'élève cible puis après comparaison au groupe, le trouve cohérent (lignes 181 à 183)
- L'élève cible participe et est volontaire, donc son temps n'est pas favorisé par la recherche (lignes 186 à 187)
- La classe est calme : explication mais pas satisfaisant pour elle (lignes 188 à 189)
- Le bruit de travail ne la dérange pas – elle peut tolérer un peu de bruit (lignes 199 à 203)
- Le silence la gêne, elle se sent seule (lignes 204 à 208)
- Elle s'interroge sur une norme de temps de parole dans une séance (lignes 208 à 210)
- Constat : il faudrait plus d'échanges et moins de travail individuel (lignes 216 à 218)
- La recherche lui permettra d'être plus attentive aux temps de parole pour la suite (lignes 224 à 225)
- Elle remet en question la structure de ses séances (lignes 226 à 228)
- La table d'appui sert aux EBEP mais aussi à garder un œil, une attention sur d'autres (lignes 236 à 239)
- La table d'appui n'est pas vécue comme une sanction puisque tous les élèves veulent y venir (lignes 242 à 246)
- Elle reconnait une maladresse dans sa façon de s'être exprimer, elle voulait proposer de l'aide et non une sanction (lignes 246 à 249 et 260 à 262)
- Les élèves sont libres de venir ou non à la table d'appui, c'est leur choix (lignes 252 à 259)
- Mais cette liberté est déguisée pour certains (lignes 259 à 260)
- Elle n'a aucun souvenir d'aide personnalisée lorsqu'elle était élève (lignes 266 à 272)
- Le mot « sauver » a été utilisé car elle a la possibilité de faire des cours quasiment individuels avec un groupe de 13 (lignes 276 à 279)
- Mais elle atténue la formulation car la trouve prétentieuse (lignes 280 à 282)
- Elle est dans l'affect avec ses élèves – importance de leur avenir, inquiétude (lignes 286 à 292)
- Elle a diminué l'individualisation en période 5 sauf pour 3 élèves (lignes 295 à 298)
- L'élève cible est quand même devenue autonome malgré l'individualisation (lignes 300 à 307)
- L'autonomie a dû être développée car ils seront en grand groupe l'an prochain -inquiétude (lignes 307 à 312)
- Bilan positif pour l'élève cible (lignes 315 à 321)
- Son intention : se mettre en retrait pour favoriser les interactions (lignes 327 à 331)
- Mais c'est un échec, donc remise en question sur son positionnement (lignes 331 à 334)
- La recherche l'intéresse pour se former, apprendre des autres (lignes 337 à 342 et 366 à 374)
- Elle est perturbée par les temps de parole (lignes 343 à 346 et 348 à 349)

Impressions après la lecture flottante :

Ambivalence face aux ateliers : les regrette mais pas sûre que ce soit le mieux.

Se remet beaucoup en question – doute de ses compétences : beaucoup d'essais, de tests, de tâtonnements…

Répétition des mots « difficile, difficulté »

Fortement perturbée par les temps de parole

Elle est énormément dans l'affect avec ses élèves, d'où l'individualisation ? Un temps pour chacun telle « une mère »

Reste marquée par la phonologie avec l'utilisation du mot « son » plutôt que « graphème »

L'inclusion est avant tout sociale pour elle

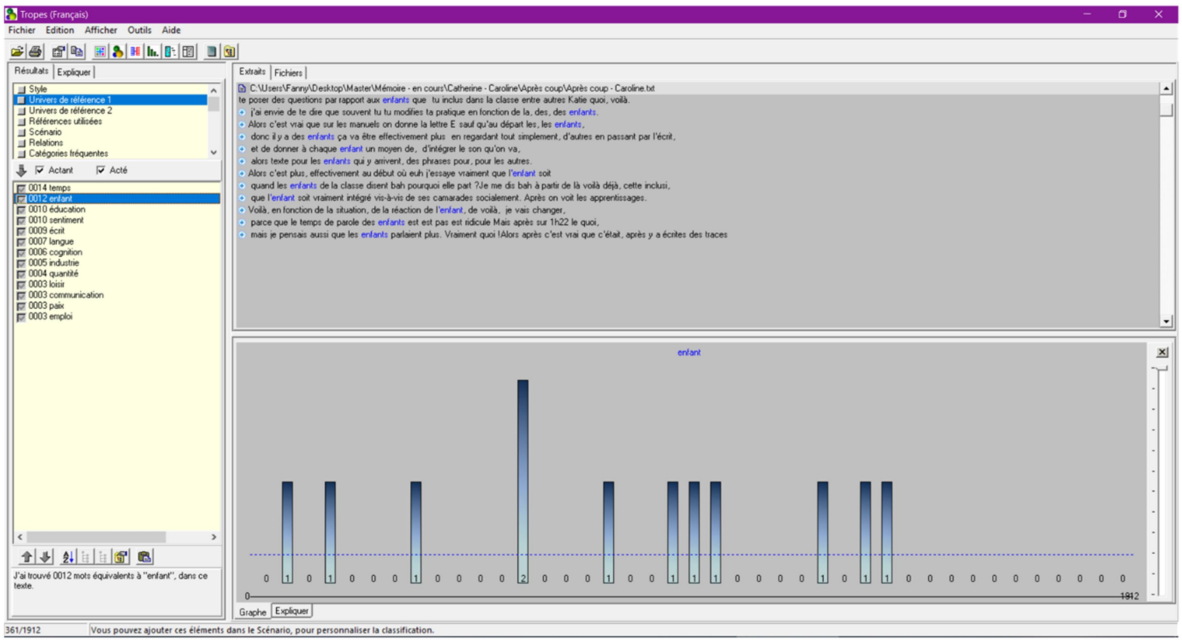
Rapport à l'institution = critique

TROPES : seules les paroles de Caroline ont été utilisées

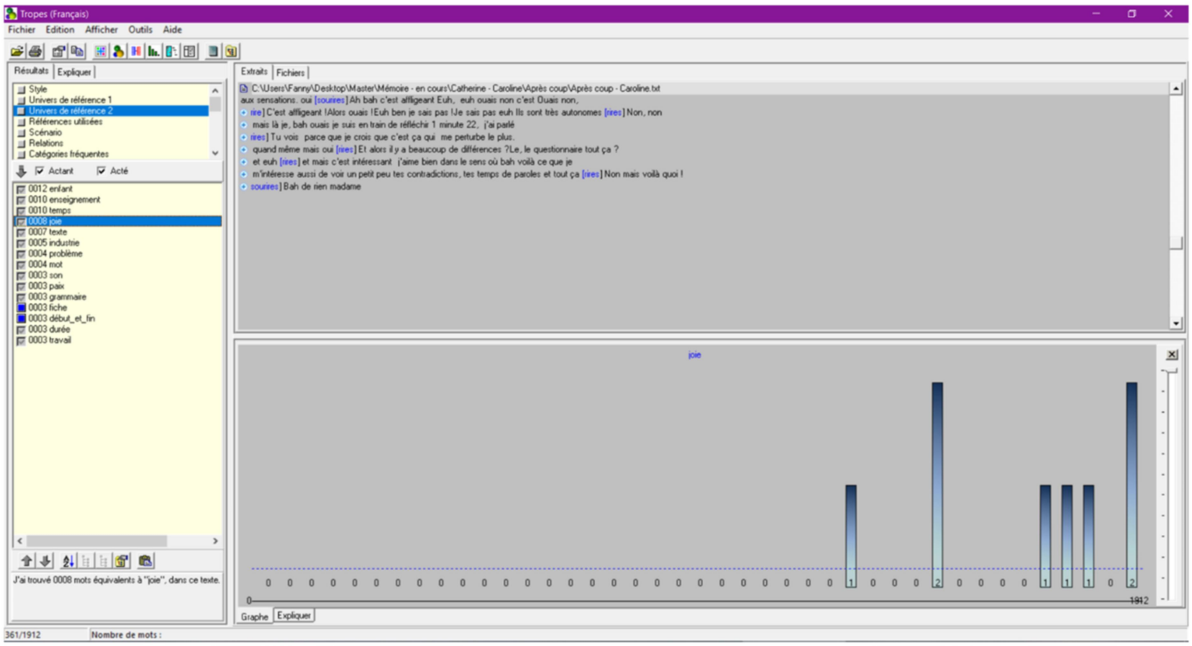
Style argumentatif
Des notions de doutes ont été détectées : répétition de « peut-être »

12 occurrences du mots « enfants » > dans l'affect
8 expressions de sentiment : rires/sourires (plus sur la fin de l'entretien)
9 occurrences autour de l'écrit
8 termes autour du problème : difficultés, difficile
5 occurrences du mot « question » : elle s'interroge beaucoup
5 occurrences du mot « retour » : elle attend quelque chose de la recherche > formation, apprendre des autres…
4 occurrences du mot « perturber » : elle est déstabilisée par le retour des temps de parole.
3 utilisations du mot « sons » pour parler de graphème dont une fois autocorrigée
3 utilisations du mots « graphème »
5 occurrences du verbe savoir
10 occurrences du verbe penser

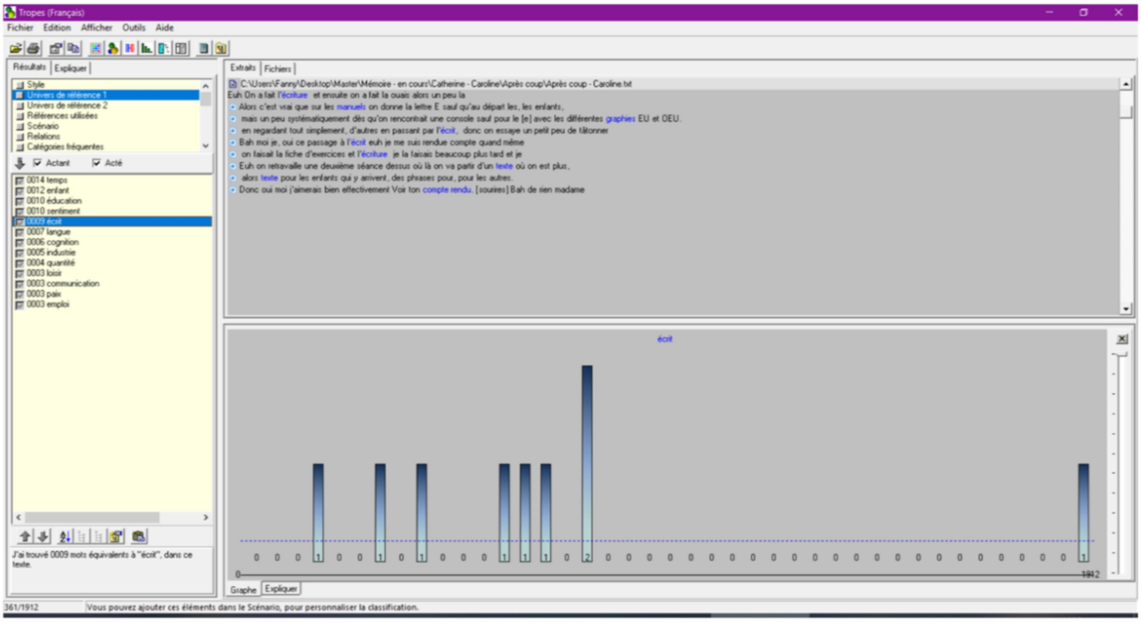
APRES COUP CAROLINE – LOGICIEL TROPES



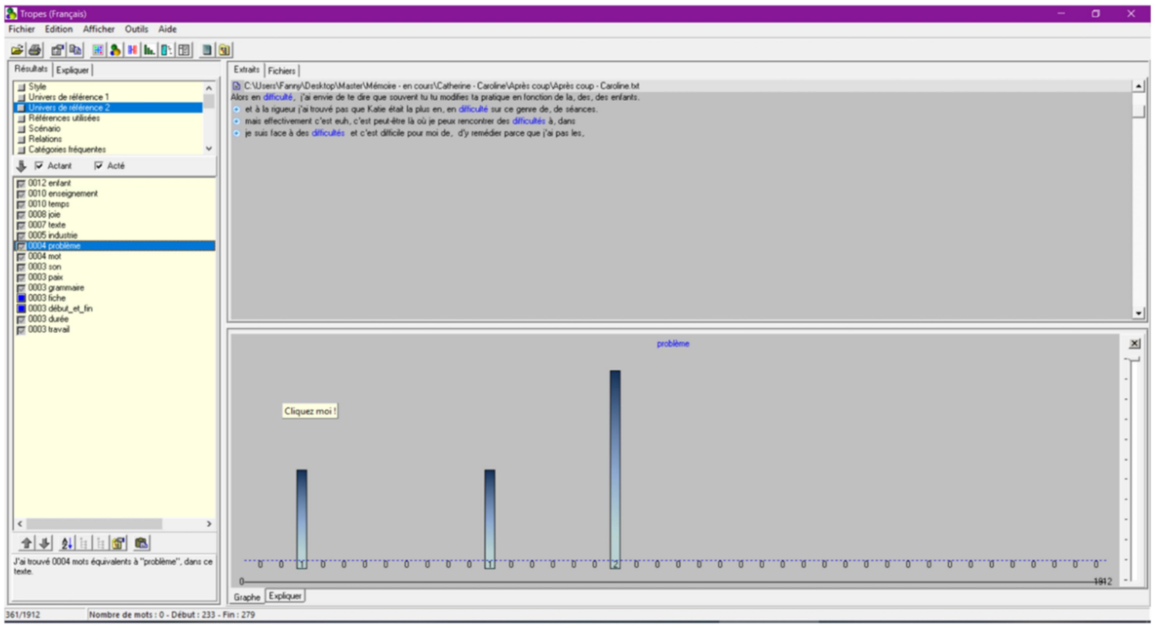
APRES COUP CAROLINE – LOGICIEL TROPES



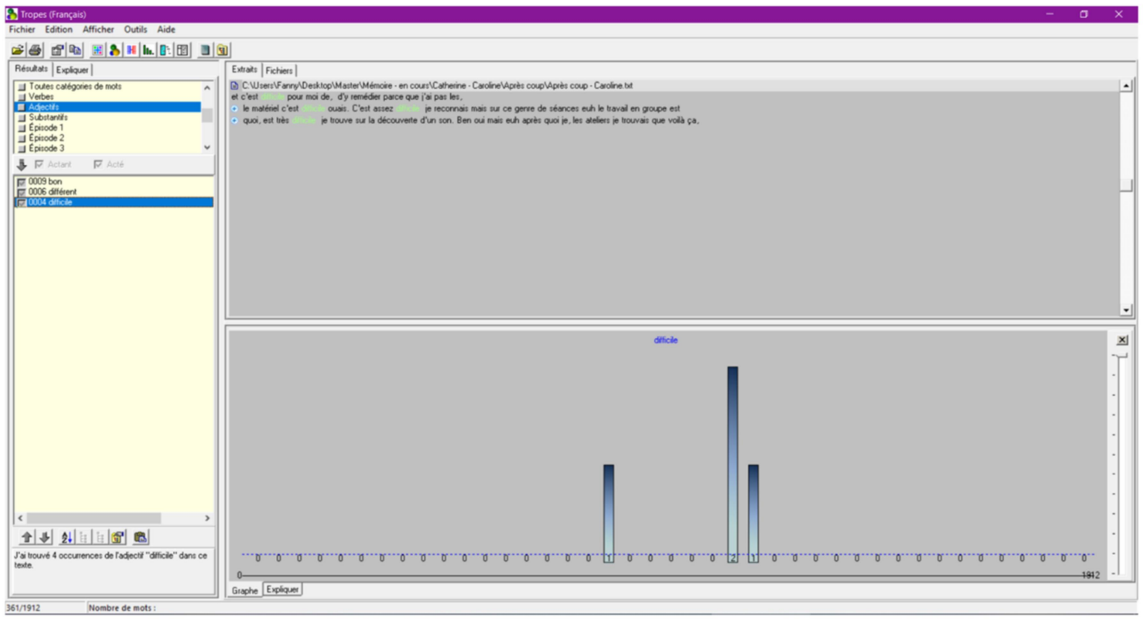
APRES COUP CAROLINE – LOGICIEL TROPES



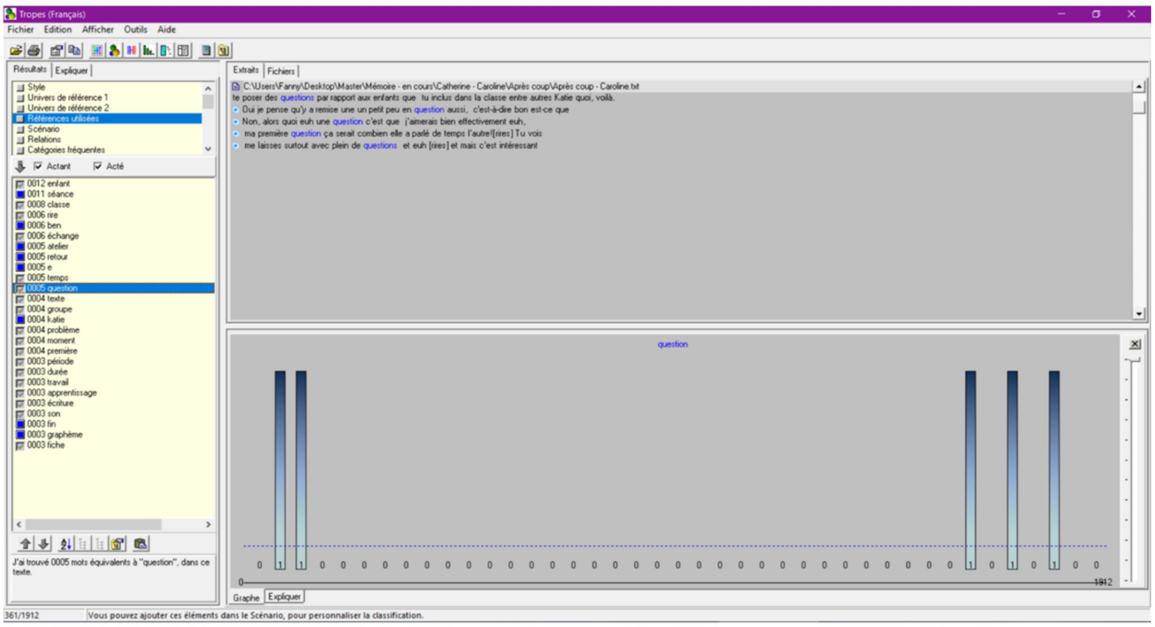
APRES COUP CAROLINE – LOGICIEL TROPES



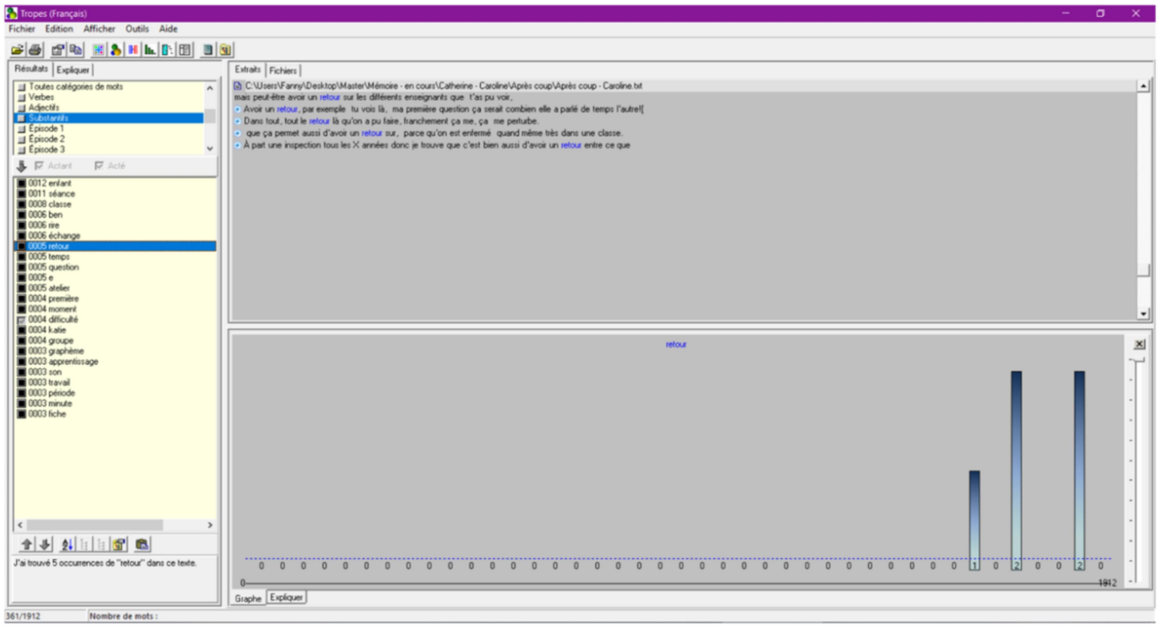
APRES COUP CAROLINE – LOGICIEL TROPES



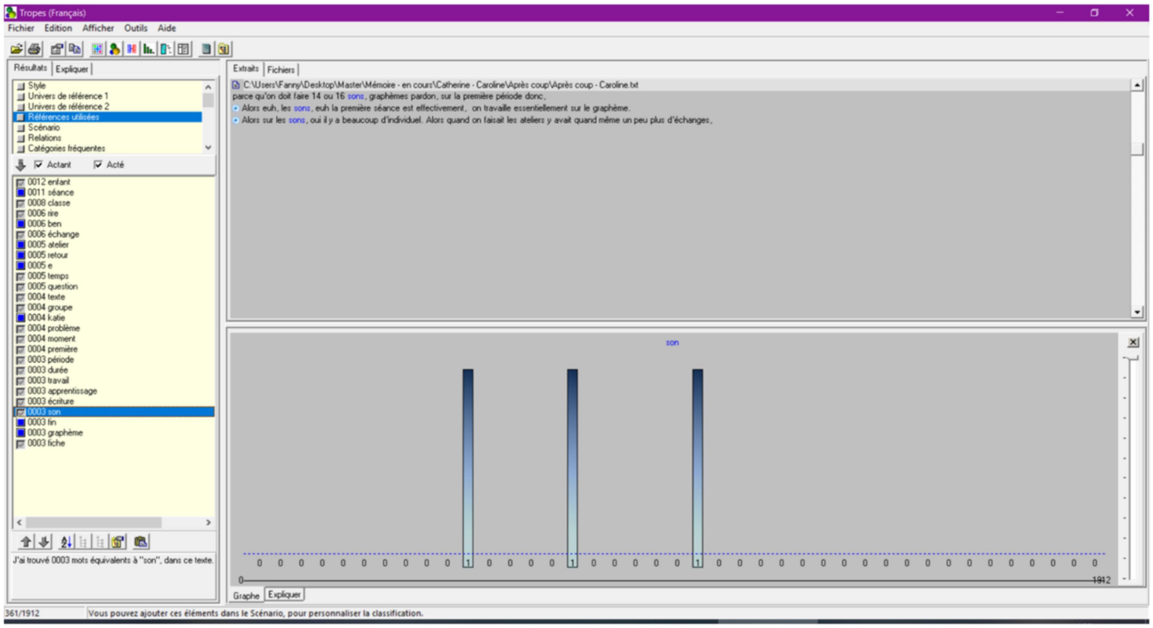
APRES COUP CAROLINE – LOGICIEL TROPES



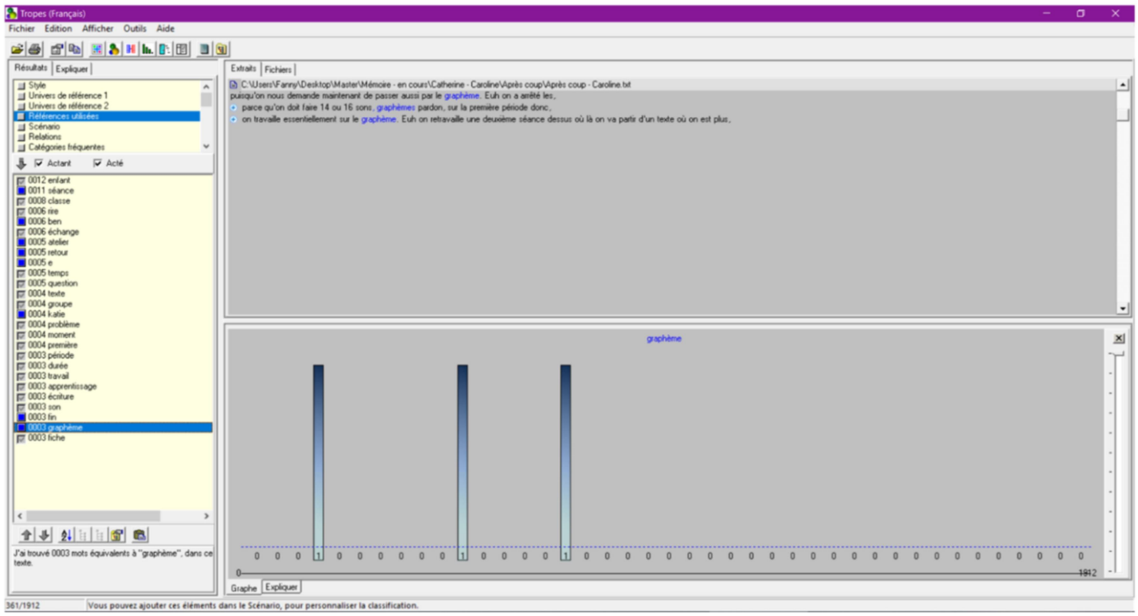
APRES COUP CAROLINE – LOGICIEL TROPES



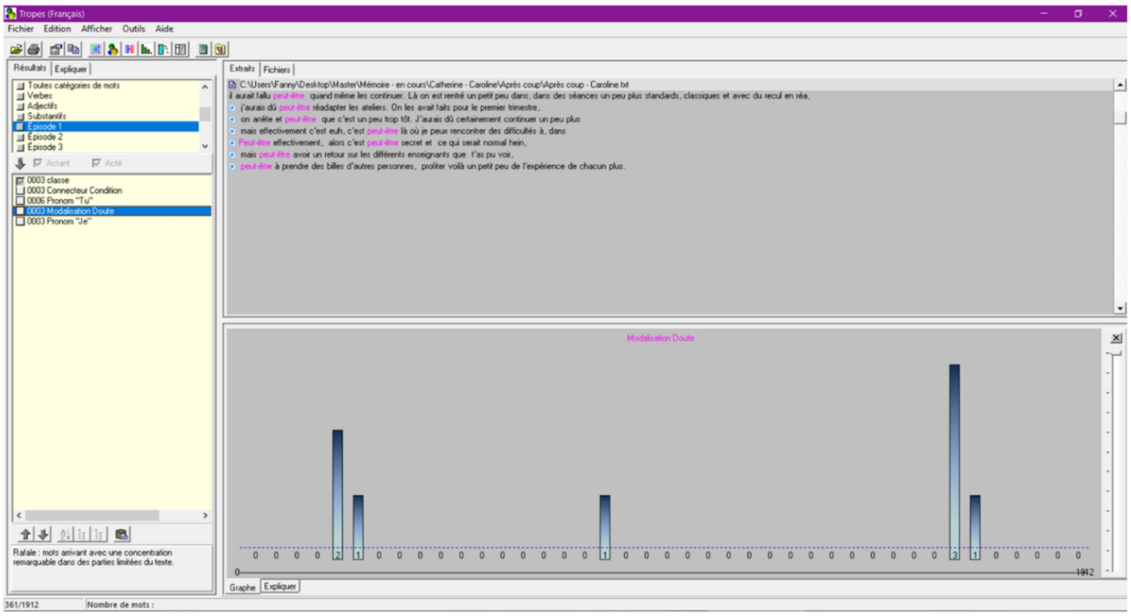
APRES COUP CAROLINE – LOGICIEL TROPES



APRES COUP CAROLINE – LOGICIEL TROPES



APRES COUP CAROLINE – LOGICIEL TROPES



DL expérientiel	Caroline enseigne depuis 22 ans dans des milieux difficiles (quartiers urbains pauvres, REP) Elle a changé 3 fois d'école et 1 fois de département. Elle a suivi des études en comptabilité dans un premier temps. Elle a fait quasiment tous les niveaux d'élémentaire: ZIL, CP, CE1, CE2, CM2 et PMQC Elle a fait un stage en maternelle mais l'a mal vécu : « débordée, perdue, à la « one again », pas assez précis… » Mais majoritairement du CP : 12 ans sur 22. Le CP lui a été majoritairement imposé (8 ans sur 12) - « on se retrouve bloqué » Retour sur le CP pour tenter le dispositif REP. Elle trouve qu'elle en fait de plus en plus en tant qu'enseignante. Le niveau a baissé par rapport à il y a 20 ans. L'apprentissage de la lecture a beaucoup évolué. Elle travaille en équipe : 5 CP + ULIS Elle pratique l'inclusion depuis 8 ans avec au moins un élève par an, parfois 2. Elle se sent familière du handicap au travail. Elle a toujours accepté l'inclusion mais « ne fait pas des miracles ». Elle s'attache aux élèves inclus. Difficulté et frustration de l'inclusion au niveau des apprentissages : un élève comprend et 5 min après déconnexion. Elle adapte le travail et a déjà fait en décroché si nécessaire. Mais a déjà pu aussi laisser un peu de côté « moments de flottement ». Elle maîtrise l'étude graphémique car elle a de l'expérience en CP. Elle enseigne l'étude graphémique en utilisant des ateliers, des jeux : petite excitation au départ. Elle commence à fatiguer du niveau CP : envie de changement. Elle n'est pas en souffrance mais a pu l'être plus tôt dans l'année. Elle ne se sent pas protéger par son institution. Elle manque de formation et donc s'auto-forme un minimum. La recherche lui permet de se poser des questions, de se remettre en cause sur ses habitudes. Elle oscille entre envie et rejet du travail en ateliers du fait de son expérience cette année. Elle travaille la compréhension en utilisant la différenciation mais n'y arrive pas toujours et ne comprend pas cela. Le travail de groupe est très difficile avec cette classe et cette matière car même en ateliers il n'y a pas d'échanges. Elle est étonnée et consternée, même perturbée par les temps de parole des élèves et n'y trouve pas d'explications La classe est calme Le bruit de travail ne la dérange pas, elle peut même tolérer un peu de bruit. Le silence la gêne, elle se sent seule. Elle remet en cause sa structure de séance. Elle n'a aucun souvenir d'aide personnalisée lorsqu'elle était elle-même élève. Elle a diminué l'individualisation en période 5 sauf pour 3 élèves afin de développer leur autonomie Elle dresse un bilan positif de l'évolution de l'élève cible. Se mettre en retrait ne les fait pas plus parler.

DL conceptuel	Métier : L'enseignement est un métier social qui met en lien avec les enfants. Evolution du métier en 22 ans : enseignement + beaucoup de social (« éducation, relation avec les parents, polyvalence, psychologue… ») Pour travailler en maternelle, il est préférable d'être mère et de connaitre des comptines. Les programmes ne sont pas assez précis, n'en déplaise aux collègues. Travailler en CP dédoublé est différent du CP ordinaire : « intéressant de travailler justement autrement». Quand on veut faire quelque chose, on doit se former. Elle ne s'inclut dans « les professionnels de la pédagogie » qui font référence à l'institution. Elève: Enfants moins intéressés aujourd'hui, ayant vécu le confinement, manquant de sollicitation parentale et de motivation. Etude graphémique: Elle ne voit pas de différence entre les 2 entrées au niveau des élèves. Les élèves évoluent. Elle ne peut pas atteindre la perfection. L'expérience permet d'éviter les pièges et de rebondir. Elle parle d'enfant et non d'élève car elle y met de l'affect. Institution : impose et juge. Ne forme pas et n'aide pas. Elle est soumise à l'institution puisqu'elle suit les préconisations. Pas d'autre choix que la tolérance. Inclusion: Les élèves porteurs d'un handicap peuvent être déstabilisants. Le manque de formation sur le handicap empêche une meilleure inclusion. La difficulté face à l'inclusion met l'enseignant face à son incompétence professionnelle. Si l'élève est inclut dans une matière, c'est qu'il en est capable, l'enseignant d'ULIS en est garant. Importance de la matière d'inclusion. Il y a une relation différente avec les élèves en situation de handicap. L'enseignant n'a pas à connaître le handicap de l'élève mais cela l'aiderait dans la prise en charge. Un élève en inclusion a deux classes : sa classe de référence et l'ULIS. Il appartient aux deux groupes. Elle modifie sa pratique en fonction des élèves. L'apprentissage de la lettre E se fait mieux sur du long terme, tout au long de l'année. C'est une lettre qui ne pose pas de problème aux élèves. La multiplication des apprentissages en étude graphémique est due aux instructions officielles qui imposent un rythme trop rapide. La structure répétitive des séances aide les élèves. Il faut mobiliser tous les sens pour aider tous les élèves à mémoriser les sons Définit l'inclusion par dans un premier temps l'intégration au groupe classe puis dans un second temps l'entrée dans les apprentissages. Les interactions sont plus simples en mathématiques qu'en français. Dans un petit groupe de classe dédoublée, les élèves devraient parler beaucoup. En petit groupe dédoublé, elle peut faire des cours individuels La recherche lui permet d'apprendre des autres, de se former

DL intentionnel	Elle avait l'intention de travailler dans le social. Elle était attirée par le travail auprès de tout jeunes enfants mais aujourd'hui elle n'en a pas du tout envie. Elle suit les instructions officielles et écoute « les professionnels de la pédagogie »: elle veut passer par le graphème pour entrée dans l'étude du code. Mais elle cherche une certaine émancipation, un éloignement de l'institution. Elle a l'intention d'expérimenter cette nouvelle entrée. Elle veut faire des aller-retour entre l'écriture et la lecture. Elle a l'intention de travailler en ateliers mais aussi de s'adapter aux besoins de ses élèves : retour à une méthode plus traditionnelle. Ses intentions en étude graphémique sont le repérage du graphème, l'association au son qu'il fait et surtout la mémorisation pour un réinvestissement en lecture compréhension. Elle veut faire des essais, s'adapter, faire différemment, travailler en décroché, individualiser. Elle veut faire au mieux. Lorsqu'elle inclut, son premier objectif est la socialisation, l'intégration au groupe classe puis viennent les apprentissages adaptés. Son intention n'est pas de travailler uniquement avec des élèves en situation de handicap. Elle veut être formée, voir des nouveautés, du changement. Curiosité. Elle a l'intention de poursuivre avec des ateliers en les remaniant. Elle souhaite poursuivre l'approche graphémique en continuant à mêler écrit et lecture. Elle prévoit la différenciation sur les fiches d'exercices mais improvise les adaptations en fonction des besoins sur l'instant. Elle avait pour intention de développer la parole des élèves en se plaçant en retrait. Elle aimerait plus d'interactions et moins de travail individuel. Elle se veut plus attentive aux temps de parole des élèves par la suite. La table d'appui lui sert à aider les EBEP et à avoir un œil sur ceux qui n'arrivent pas à s'y mettre. Elle n'a aucune vocation à sanction. Les élèves viennent librement à la table d'appui mais elle met en place une diplomatie permettant que ceux qui en ont besoin y viennent d'eux même > liberté déguisée Elle est attentive à l'avenir de ses élèves, s'en inquiète et veut les rendre autonome > beaucoup d'affects

Rapport au savoir	Expertise : Caroline a 22 ans d'expérience dont 12 en CP. L'étude du code est donc bien maîtrisé même si l'entrée est différente depuis 2018. Mais ne se sent pas experte et ne veut pas se situer dans la perfection. Certains élèves en situation de handicap peuvent la mettre face à sa « propre incompétence ». Elle exprime encore des doutes sur sa façon d'enseigner, utilise à la fois les mots de sons et de graphèmes pour parler de l'étude graphémique. Elle oscille entre l'entrée graphémique et phonémique dans ses séances mais aussi dans sa façon de s'exprimer. Désir: L'enseignement au CP lui a été imposé pendant 8 ans mais c'est 4 dernières années, il s'agit d'un choix. Cependant, elle exprime une certaine fatigue et une envie de changement de niveau. Elle tente de se renouveler chaque année pour éviter la lassitude en étude graphémique. Elle met en place des séances assez longues, prend beaucoup de temps en individuel. Cela ne semble pas être pesant. Rencontre : L'étude graphémique est une entrée récente (programme 2018) mais Caroline n'y voit pas vraiment de différence avec l'entrée phonémique au niveau des élèves. Cela lui permet simplement plus de lien entre l'écrit et la lecture qu'elle scindait plus auparavant. Elle exprime les bienfaits de l'entrée graphémique en mettant en avant l'importance de l'écriture dans l'apprentissage du code. Elle oppose sa nouvelle pratique à l'ancienne.

Rapport aux savoirs	Entre…	1	2	3	4	ET…	Axes en tension
Etude graphémique	Distance			X X O O		Proximité	Axe de l'expertise
	Répulsion			X O O	X	Attirance	Axe du désir
	Nouveauté		X	O O	X	Ancienneté	Axe de la rencontre

X auto-positionnement
X positionnement après analyse du questionnaire exploratoire
O positionnement après analyse de l'entretien ante
O positionnement après analyse de l'après-coup

Rapport à l'épreuve	Expérience : Elle se sent familière de l'étude graphémique grâce à son expérience qui lui permet d'éviter les pièges et de rebondir quand c'est nécessaire malgré le fait que cette entrée soit une nouveauté des programmes de 2018. Elle a modifier sa pratique mais en utilisant ce qu'elle faisait déjà. Elle a sacralisé l'écriture. Contingence : Elle tente beaucoup de choses tout en restant au plus près des besoins de ses élèves : ateliers, jeux, approche plus classique, individualisation. La nouveauté et le changement l'attire. Elle fait beaucoup d'essais, de tentatives. Elle revoit sa position sur la manière d'aborder les séances en oscillant entre ateliers ou non. Elle cherche des manières de ne pas être sur « des séances un peu plus standards ». Elle y trouve du renouveau. Affect : Elle s'est retrouvée « bloquée » sur le niveau CP pendant 8 ans. Elle exprime qu'elle n'est pas plus en souffrance mais elle a pu l'être au cours de l'année. Elle parle de « prix » à payer. Le manque de motivation de ses élèves l'a mis en souffrance mais l'évolution récente de la classe lui a permis de se rapprocher du plaisir. Elle exprime des difficultés sur l'enseignement de la compréhension, elle a été très « perturbée » par les temps de parole chronométrés en disant que c'est « affligeant » à de nombreuses reprises, elle exprime de la souffrance quand elle parle des interactions et du travail de groupe, elle est nostalgique sur l'abandon des ateliers.

Rapport à l'épreuve	Entre…	1	2	3	4	ET…	Axes en tension
Etude graphémique	Etrangeté				X X O O	Familiarité	Axe de l'expérience
	Inhibition			X X	O O	Excitation	Axe de la contingence
	Souffrance		O	X O	X	Plaisir	Axe de l'affect

X auto-positionnement
X positionnement après analyse du questionnaire exploratoire
O positionnement après analyse de l'entretien ante
O positionnement après analyse de l'après-coup

Rapport à l'institution	Assujettissement: En début de carrière, elle trouvait les programmes de maternelle « pas assez précis » et faisait à la « one again ». Elle se dit soumise car elle applique les préconisations officielles mais ne veut surtout pas être attachée, reliée ou incluse à son institution. Elle n'a pas le choix que de tolérer l'institution. Elle est donc dans une ambivalence forcée. Elle suit les instructions officielles même si elle est critique « on nous impose, on nous demande, on doit faire » Confort : Elle ne se sent pas du tout protéger par son institution qu'elle qualifie de juge qui impose, qui n'aide pas et ne forme pas. Elle garde un ton critique face à l'Institution et se sent « quand même très enfermée dans une classe. A part une inspection toutes les X années » Reconnaissance : Elle ne souhaite pas appartenir à son institution. Elle ne veut pas « les voir » pour « mieux se porter ». Elle s'exclut physiquement dans son discours. Elle exprime un intérêt fort pour avoir participé à la recherche afin d'avoir un retour, cela va lui apporter quelque chose à défaut de ne l'avoir par l'Institution.

	Entre…	1	2	3	4	ET…	Axes en tension
Rapport à l'institution	Soumission		X X	X O O		Emancipation	Axe de l'assujettissement
	Risque	X X O O				Sécurité	Axe du confort
	Exclusion	X O O	X			Inclusion	Axe de la reconnaissance

X auto-positionnement
X positionnement après analyse du questionnaire exploratoire
O positionnement après analyse de l'entretien ante
O positionnement après analyse de l'après-coup

Rapport au handicap	Désir : Elle est toujours partante pour accueillir un élève en situation de handicap. Cependant elle précise bien qu'elle ne souhaite pas travailler uniquement avec ce public. « j'ai jamais rechigné à prendre les enfants d'ULIS ». Elle exprime de l'affect en parlant de « relation différente ». Elle n'exprime pas d'opposition à l'inclusion, utilise beaucoup l'individualisation et sa table d'appui pour accompagner les élève à BEP. Didactique : Elle dit « ne pas faire de miracle » et que ce n'est pas toujours simple. L'objectif premier est la socialisation dans le groupe, puis viennent les apprentissages adaptés en fonction des compétences et capacités des élèves. Elle peut même individualiser et travailler en décroché. Elle veut « faire au mieux ». Les élèves bénéficiant de l'ULIS ont deux classes, ils appartiennent à deux groupes. Elle redonne sa définition initiale de sa vision de l'inclusion comme tout d'abord une intégration au groupe puis une entrée dans les apprentissages. Elle accorde beaucoup de temps aux EBEP en parlant même de cours quasiment particuliers. Expertise : Les élèves en situation de handicap peuvent être « déstabilisants ». Ils mettent l'enseignant face à sa « propre incompétence ». Elle dit ne rien y connaître car elle n'est pas formée. Elle a fait des recherches personnelles mais sur des troubles spécifiques, non liés à l'ULIS. Elle exprime sa difficulté : elle ne comprend pas l'incompréhension de certains élèves. Elle se remet beaucoup en question sur ce qu'elle fait de bien ou pas. Expérience : Elle inclut depuis 8 ans un ou deux élèves au sein de sa classe. Elle se dit familière du handicap au niveau professionnel entre les inclusions, les élèves en attente d'orientation et les élèves avec un dossier MDPH en classe ordinaire. Elle accompagne beaucoup d'élève à BEP et les porte jusqu'au bout : 3 élèves encore en individuel > « 2 maintiens et 1 ULIS »

	Entre…	1	2	3	4	ET…	Axes en tension
Rapport au handicap mental (d'élèves d'ULIS avec TFC)	Répulsion			X X O O		Attirance	Axe du désir
	Exclusion			X X	O O	Incorporation	Axe du didactique
	Distance	X O O	X			Proximité	Axe de l'expertise
	Etranger			X	X O O	Familier	Axe de l'expérience

X auto-positionnement
X positionnement après analyse du questionnaire exploratoire
O positionnement après analyse de l'entretien ante
O positionnement après analyse de l'après-coup

ANNEXE 27 : Guide d'entretien post d'après coup de Claire

Guide d'entretien d'après-coup Claire :

Introduction :

Nous nous sommes vus à 3 reprises au cours de la dernière semaine du mois de mars. Après plusieurs semaines, j'aurai aimé savoir ce que tu en retiens, comment tu as vécu et ressenti ces moments, et de quoi tu te souviens dans le rapport aux élèves BEP de la classe.

L'étude graphémique :

Mes hypothèses au regard des tensions observées :

Le DJ de Claire influence sa pratique en étude graphémique au CP car :

1. Un manque à savoir au regard de l'enjeu de savoir > confusion, mélange entre l'entrée phonémique et graphémique dans son discours. Simple changement de sens dans sa programmation : *« Mais après réellement en présentation de séance, euh on est très rapidement à la fois et dans le graphème et dans le phonème. Donc voilà ma seule, pour moi la seule différence réelle pra, dans cas pratique qu'il y a, c'est que ma programmation a changé. Voilà ! »*
2. Elle évoque des manques de formation, un savoir autodidacte : *« Alors je me sens pas experte dans le sens où euh avec, les événements ont fait que on devait avoir pas mal de formations sur cette étude graphémique, cette entrée graphémique qu'on n'a jamais eu [Rires] donc ça a été de l'auto formation avec mes collègues [Rires] »*
3. Mécanismes compensatoire à son insu : elle s'appuie sur une méthode de lecture clé en main sans chercher plus loin > elle suit à lettre le manuel. Cf les occasions manquées avec le « seau » (sot, saut…) ou la règle du « au » au début et « eau » à la fin qui peut à terme induire des erreurs, ou encore l'abondance des enjeux (lexique, grammaire, code…).

Parlons plus précisément de l'étude graphémique :

- Tu es entrée dans la séance par les graphèmes AU et EAU. Tu es donc rapidement arrivée au phonème [o].
  T'es-tu sentie en difficulté sur certains aspects des séances présentées ? T'es-tu dit « ah tiens, la prochaine fois je ferai ça ou je ne ferai pas ci ? »

  Relance sur la lettre O absente
  Relance sur les homonymes comme seau, sot, saut non utilisés alors que le mot a été utilisé
  Relance sur la règle du « au » au début et du « eau » à la fin peut induire des erreurs par la suite (ex :landau, étau, peaufiner…).
  Relance sur la multiplication des enjeux de savoirs (lexique, grammaire, code)

Vision de l'inclusion :

Mes hypothèses au regard des tensions observées :

Le DJ de Claire influence les apprentissages d'élèves en inclusion en étude graphémique :

1. Claire favorise la socialisation des élèves en inclusion. Les apprentissages sont donc relégués au second plan voire inexistants pour certains élèves inclus si c'est trop compliqué : *« Premier temps c'est dans le groupe, sans parler du tout de, d'apprentissages, et dans un deuxième temps dans les apprentissages mais là je trouve ça plus difficile. »*
2. La non anticipation de l'accessibilité au savoir pour les BEP provoque une multiplication des propositions comme le tutorat pour ne pas intervenir et dire qu'elle intervient davantage auprès des EBEP > non savoir car non formée (répétitions dans le rapport au handicap)
3. Impossibles à supporter :
   -la sortie du cadre et des règles qu'elle impose : elle gère mieux les élèves immobiles même s'il ne travaille pas (attitude de l'élève cible couché sur sa table), que ceux qui bougent en travaillant (attitude d'un élève toujours mal assis et mouvementé mais dans les activités) > l'inclusion c'est être dans le groupe mais pas forcément apprendre.
   -le vide, la non connaissance > donne les réponses à ces propres questions : *« Non enfin pour moi y'a pas vraiment d'imprévu là-dedans ! Parce que c'est euh : ils connaissent pas la lettre, bah tu leur donnes. Euh, ils se trompent de son, bah tu leur donnes aussi. Enfin pour moi, non, il y a pas, il y a pas d'imprévu, enfin voilà ! »*

Parlons maintenant de l'inclusion et de ton rapport aux élèves à besoins éducatifs particuliers :

- Tu insistes sur l'importance de la socialisation avant les apprentissages lorsque tu inclues. Peux-tu développer par rapport aux séances auxquelles j'ai assisté ?

  Relance : comment favorises-tu la prise de parole de l'élève cible ? les interactions entre l'élève cible et les autres ?
  Relance : Comment gères-tu les sorties du cadre d'un élève en situation de handicap (passivité ou agitation) ?

- Tu m'as dit en entretien au sujet de ton positionnement sur l'axe du didactique dans ton rapport au handicap :

« je pense que je peux faire mieux c'est clair, c'est sûr et certain. Et que souvent, en fait le fait d'avoir d'autres élèves avec d'autres profils dans ma propre classe fait que [...] on va dire c'est très facile de se dire OK, comme il est en ULIS, bon bah voilà, j'ai déjà lui à m'occuper, là j'ai vu avec ma collègue d'ULIS on va l'inclure là-dedans et on va pas forcément essayer plus difficile parce que voilà, [...] c'est plus confortable tout simplement [..] sur cet axe-là, je pense que je pourrais faire plus mais que voilà c'est pareil c'est euh, je trouve ça plus dur et du coup peut-être que voilà je, il me manque des trucs pour y arriver mieux ou voilà ça, je, je le fais pas complètement bien je pense, sur la notion d'apprentissage en tout cas. »

Peux-tu développer cette idée ? ou aller plus loin ?

Relance : Dans ta fiche de préparation, à aucun moment tu n'abordes les adaptations ou différenciations concernant l'élève cible. Comment les mets-tu en place ? ***Les as-tu néanmoins anticipées ?***
Relance : Tu dis être beaucoup plus présente auprès de l'élève cible mais en même temps tu mets en place un tutorat pour ne pas avoir à intervenir trop régulièrement… ***qu'en dis-tu ?***
Relance : Tu notes une difficulté récurrente de l'élève cible dès la première séance (inversion des lettres pour les graphèmes complexes). En séance 3, tu notes un obstacle récurrent chez l'élève cible (il lit le E dans EAU). En fin de séquence, il favorise toujours la lettre O, puis quand tu lui rappelles il favorise le A-U plutôt que le E-A-U. Quelles aides supplémentaires as-tu pu ou pourrais-tu encore lui apporter ?
Relance : En séance 4, tu t'intéresses exclusivement au sens et donc les élèves les plus en difficulté sur le décodage se retrouvent en quelque sorte au ban de la classe. Tu m'as dit que tu (ou coordo ULIS) reprendrais avec eux sur un temps hors groupe classe (APC ou ULIS) mais sur cette séance comment les situes-tu du coup ?

- Tu m'as dit que
  « Donc euh parce que je te cache pas sur toutes les inclusions que j'ai eues, euh j'ai dû peut-être en avoir que deux qui pouvaient faire, voilà, tout ce qui est lecture avec nous. » et « là t'es sur l'entrée graphémique mais apprendre le code dans l'ensemble on arrive à peu près à part cas rare avec tout le monde, tous les élèves rentrent dans le code ».
  Peux-tu développer ces idées ?

La gestion de la classe :

Mes hypothèses au regard des tensions observées :

Le DJ de Claire influence le positionnement de l'enseignante face à la gestion de l'inclusion :

1. Besoin de contrôle et d'omniprésence au sein de la classe, jusqu'à donner la moitié des réponses. Impossible à supporter
2. Enseignante statique, principalement en frontale et directive : peu de lâcher-prise qu'elle cherche à masquer par la multiplication des types d'activités (ateliers, tutorat, frontal, individuel…) déjà-là proxémique

Enfin finissons sur ta gestion de la classe s tu le veux bien. Tu mènes et gères ta classe d'un doigt de maître.

- Ton temps de parole représente environ 45% du temps de tes séances contre 12% pour les élèves et 3% pour l'élève cible. Que penses-tu de ces chiffres ?

S1	00:54:29	00:24:42	00:09:40	00:00:49
S2	00:29:01	00:11:37	00:01:57	00:00:10
S3	00:19:03	00:09:08	00:01:57	00:00:17
S4	00:40:41	00:18:49	00:03:52	00:00:51

- Tu as un champ lexical du mouvement, du voyage pour parler des élèves que tu veux emmener d'un point A à un point B. Cependant, au fil des séances, tu es de moins en moins mobile et de plus en plus proche de l'élève cible. Est-ce un effet de la recherche ou agis-tu toujours ainsi ?
- Tu fais beaucoup de régulations individuelles et donc peu de différenciation. Comment le justifies-tu ?

Fin d'entretien :

- As-tu des questions à me poser par rapport à ma recherche ?
- Maintenant qu'on est sur la fin de ma recherche, j'aimerai si tu le souhaites t'expliquer ce que je cherchais exactement :
  Je me suis demandé dans un premier temps en quoi ton expérience, tes intentions et tes conceptions pouvaient influencer ton approche de l'étude graphémique auprès d'élèves en situation de handicap et dans un second temps, comment les écarts notés entre tes dires et ton faire influencent-ils ta façon d'inclure.
  J'ai donc cherché les tensions entre ce que tu me disais et ce que tu faisais pour comprendre comment tu inclus en étude graphémique.
  As-tu quelque chose à ajouter à ce sujet ?
- Remerciements

ANNEXE 28 : Verbatim analysé de l'entretien post d'après coup de Claire

Entretien post d'après coup de Claire – le 04 juillet 2022

00:00:01 Chercheur : Alors nous nous sommes vues donc à 3 reprises au cours de la dernière semaine du mois de mars. Euh après plusieurs semaines j'aimerais savoir ce que tu en retiens, comment tu as vécu et ressenti ces moments, et de quoi tu te souviens aussi dans ton rapport aux élèves à besoins éducatifs particuliers dans la classe.

00:00:16 Claire : Euh alors comment j'ai, enfin je vais faire dans, comment j'ai senti ces moments, euh bien enfin perso c'est comme si t'avais pas été, enfin voilà, ça m'a pas changé mon, mon habitude ou voilà. Euh après point où j'ai essayé d'être plus vigilante sur des phases sur les moments où justement Romain pouvait être perdu ou pas, parce que le fait qu'il soit très autonome y a des fois, tu te fais un petit peu avoir. Donc voilà j'ai redoublé un peu plus ma, ma vigilance derrière pour, pour vérifier et un peu différemment. Euh sinon après, attends il y avait une troisième question, j'ai déjà oublié [rires]

00:00:53 C. : Ouais sur ton vécu, ton ressenti et ce dont tu te souviens par rapport, dans ton rapport, donc aussi à ce que tu viens d'expliquer.

00:00:58 Claire : Bah voilà c'était juste voilà de, de relever un peu plus la vigilance sur il y a des moments où, à la fois, enfin, on revient sur le même profil, ça dépend des élèves mais comme c'est un élève très scolaire c'est que t'as tendance des fois à glisser un petit peu sur bah, voilà tu vas le voir comme les autres, ce qui est très bien, et des fois du coup t'en oublies des fois, comme ça, disons dans le paraître c'est un élève qui veut tellement se mettre aussi dans le moule des autres que du coup dans son attitude à lui tu vois s'il va pas, si moi je vais pas voir il me dira pas quand ça va pas forcément, et qu'il y a des choses ou du coup voilà j'essaie plus de, d'être plus vigilante euh, en fin d'année sur certains points pour mieux m'apercevoir de voilà, est-ce que ça c'est vraiment quelque chose où il a acquis ou est-ce que finalement il était trop aidé par son élève tutrice parce que là, voilà, le problème d'utiliser des élèves tuteurs c'est bien quand ça fonctionne bien mais des fois ça peut fausser un petit peu la chose aussi et ça m'a permis de voir que non. Euh en tout, enfin, pour ce qui est la lecture il a vraiment une progression, à part que là il y a trop de sons complexes en fin d'année, voilà c'est le petit, ça si je reviens sur le côté juste de ses acquis propres on en est là. Mais sinon voilà c'est juste de me redire attention, c'est pas la même vigilance entre guillemets faut que ça soit subtil mais avec lui faut que je pense quand même à faire un peu plus de vérification qu'avec les autres. Donc voilà !

00:02:14 C. : Ok, donc je vais, on va reparler plus précisément de l'étude graphémique puisque j'étais venue dans ce cadre-là. Euh, tu es entrée dans la séance donc sur les graphèmes AU et EAU, donc par le graphème et tu es donc vite arrivé donc forcément au

Entretien post d'après coup de Claire – le 04 juillet 2022

phonème puisqu'on associe les deux. Euh, est-ce que tu t'es sentie à certains moments en difficulté dans cette séance ou tu imagines « Ah tiens l'année prochaine je ferai différemment »… ?

00:02:36 Claire : Euh, non après la seule chose que, je peux un peu plus favoriser mais ça c'est typique avec ce graphème-là notamment, c'est de vraiment peut-être un peu plus faire manipuler pour l'autre observation sur il est à la fin, il est au milieu ou au début voilà mais pour, c'est assez spécifique à ce graphème-là.

00:02:54 C. : Ok, et du coup enfin quand tu as abordé ces graphèmes t'as totalement omis la, la lettre, le signe O. Euh c'était volontaire ? C'est parce que t'as estimé qu'il avait pas besoin enfin… ?

00:03:06 Claire : En fait après, alors je sais pas si t'as fait attention, quand on revenait dessus sur l'affiche après, il y avait à chaque fois, on est revenus sur le, le graphème était sur l'affiche globale. Donc effectivement peut-être un peu plus, tu vois je m'en suis pas aperçue donc peut-être qu'en séance 1, il faut que, ouais, je fasse attention à bien revenir un peu plus dessus avec l'appui sur l'affichage du coup.

00:03:24 C. : Et pareil à un moment les élèves ont abordé le mot seau donc S-E-A-U. Donc est-ce que tu penses que t'aurais pu travailler les homophones avec sot S-O-T… ?

00:03:34 Claire : Alors dans un temps décalé dans ce cas-là.

00:03:36 C. : Mais là du coup tu, est-ce que tu l'as fait ? Est-ce que…

00:03:37 Claire : Non, ça j'ai pas fait ! Mais c'est intéressant à faire effectivement. C'est comme du coup, enfin c'est plus dans le sens, ça serait intéressant pour surtout travailler je trouve aussi le lexique parce que comme c'est ce qui pêche beaucoup chez nous, effectivement de faire un lien entre à la fois la phono et refaire du lexique je pense que, mais peut-être un peu plus tard pour revenir dessus justement parce que, en fait tu, on s'aperçoit, enfin moi je m'aperçois en tout cas, et ça c'est valable pour plein d'élèves, pas seulement ceux qui sont en inclusion, c'est que là on arrive, alors avec l'entrée graphémique on fait tous les sons simples en début d'année ça y a pas de souci. Quand on arrive aux sons complexes bon alors les premiers ça va, y a le OU, le AN ça va encore, et quand on commence à avoir différents sons complexes où on retrouve des lettres en commun, là par exemple j'en ai plein le OU et le ON ils confondent, ça c'est le côté forme de lettre. Euh le ON et le AN c'est un côté auditif mais je, voilà j'ai beaucoup d'élèves qu'ont des petites confusions sur certaines choses comme ça. Et je me dis que des fois faire ce genre de séance, en décalé, pas tout de suite dans la foulée, ça permet de revenir dessus à un temps un petit peu, parce que quand on

Entretien post d'après coup de Claire – le 04 juillet 2022

est la semaine dessus bon bah l'affiche elle est clairement à un endroit spécifique de la classe. Elle est pas avec les autres. Du coup ils sont bien dedans, et finalement c'est un peu plus, par exemple le OU/ON, c'est quelque chose qui est apparu là, en période 5 que j'avais pas du tout inversement, alors qu'on a vu le OU et le ON y a longtemps. Mais d'en avoir croisé tellement d'autres des sons complexes. Y a des, certains élèves qui font des petits mélanges et je me dis, voilà une séance à, à construire mais en décalé pour moi.

00:05:04 C. : Ok, euh je vais te relancer sur le, la règle du AU au début et EAU à la fin. Alors tu, tu le présentes comme une règle mais alors j'ai cherché, j'ai pas trouvé de règles…

00:05:13 Claire : Non c'est pas une règle, c'est une observation de, c'est en fait ça on l'avait vu, euh avec, on avait parlé avec l'inspectrice. C'est le même principe que si tu veux, quand tu vas avoir le s avec je en conjugaison. C'est à dire que, et c'est le but de l'entrée graphémique, c'est de voir ce qui arrive le plus fréquemment. Et en terme de fréquence, ben le EAU fréquemment il est à la fin, et le AU il va être au début ou au milieu d'un mot. C'est euh, c'est pas une règle clairement définie avec des exceptions comme il pourrait y avoir [rires] mais d'un point de vue, si t'observes tous les mots qu'ils les ont la fréquence fait qu'elle ait énormément comme ça en fait. Donc c'est une observation à faire avec les élèves pour les aider ensuite en encodage à dire alors si y'a la, s'il est à la fin, faut mieux quand même que je pense à prendre le EAU parce que c'est plus fréquent comme ça que…

00:05:57 C. : Et du coup ça risque quand même par la suite d'induire certaines erreurs puisque que du coup j'ai cherché j'ai trouvé plein de mots où on pouvait trouver le contraire

00:06:02 Claire : Ouais, d'accord !

00:06:03 C. : Donc du coup bah euh peaufiner, landau… enfin bon bref, et du coup je me posais la question est-ce que ça ne pourrait pas induire une erreur ? Enfin comment tu… ?

00:06:10 Claire : Alors, je le vois, moi je le vois pas comme ça dans le sens où je me dis que ça peut induire une erreur mais inversement à, pour plein de mots ça va plutôt induire une réussite et à choisir je préfère induire une réussite et le, le jour il tombe sur peaufiner… [rires] Non mais en fait c'est la problématique de notre langue elle est là tout le temps, c'est que y a pas de règle constante ou du moins, même s'il y a une règle clairement établie comme il y a toujours les exceptions, bah je me dis surtout, voilà, l'idéal c'est de voir ce qui est le plus courant et puis bah après effectivement malheureusement un jour, c'est comme quand tu vois le, là cette année j'ai pas arrêté de parler du S du pluriel, bon bah y'a le X au pluriel aussi. Mais tu leur dis, tu dis voilà effectivement il y a des mots où y aura un X au pluriel mais c'est

Entretien post d'après coup de Claire – le 04 juillet 2022

pas les, c'est pas le plus souvent. Déjà si vous pensez au S du pluriel et vous mettez un S à animaux, c'est pas grave ! [rires] Mais voilà, c'est plus dans cette optique là que je le vois !

00:07:01 C. : OK, et donc du coup dans tes séances il y avait donc des enjeux donc bah forcément d'étude graphémique, lexicaux également, grammaticaux. Est-ce que tu penses que cette multiplication d'enjeux, au moins pour les élèves les plus fragiles, ça fait pas trop ? Enfin je sais pas, comment tu le vois dans ta classe ? Comment ils le vivent les enfants ?

00:07:16 Claire : Alors pour le moment on n'a pas eu trop le… On n'a pas eu trop ce ressenti là parce qu'en fait c'est un fonctionnement qui est similaire sur quasiment tous les sons. T'as toujours ce découpage avec énumération notamment ces enjeux lexicaux. Et en fait comme notre, un des axes du projet d'école et notre plus grosse faiblesse en terme de public ici c'est le lexique, en fait on, toute occasion, on martèle dessus quoi, donc voilà ! Et la grammaire en fait c'est pareil, c'est à un stade de l'année où c'est avec la répétition, très régulièrement on compte les phrases, on compte les phrases, on compte les phrases et voilà ! [rires]

00:07:52 C. : Ok, bah maintenant on va parler un peu plus de l'inclusion et donc de ton rapport par rapport aux élèves à besoins éducatifs particuliers. Donc t'insistes beaucoup dans, dans les entretiens qu'on a eu, sur l'importance de la socialisation avant de rentrer dans les apprentissages dans la classe.

00:08:03 Claire : Ouais !

00:08:04 C. : Est-ce que tu peux développer par rapport aux séances auxquelles j'ai assistées ? Comment tu favorises cette socialisation ?

00:08:09 Claire : Alors, là justement c'est essayer de faire en sorte que les autres ne sentent pas plus que ça que c'est un élève qui va être différent. Mais ça va être assez simple de le faire quand effectivement les outils sont simi, alors après des fois ça arrive qu'il y ait une aide, là notamment c'est une élève tutrice mais des fois sur certaines autres séances ça va être un outil supplémentaire ou un affichage à disposition mais après le, l'objectif c'est vraiment de, alors sachant qu'en plus d'autres élèves de la classe ont des fois des outils différents, enfin c'est la différenciation aussi. Mais voilà, d'avoir quand-même une simil, une similitude dans la façon dont tu vas aborder les choses. C'est à dire que, ben quand on fait lire des élèves bah, on les fait tous lire que ça soit celui qui lit déjà bien ou celui qui a encore du mal et ben les autres ils doivent apprendre à, apprendre voilà à patienter, voir que sans jugement sans enfin, c'est dans ce sens-là où t'es dans le, le côté social et…

00:09:00 C. : Et alors donc là y a pas forcément eu de problème avec Romain, mais comment tu peux gérer, alors la, les sorties du cadre mais de, de, d'un élève en situation de handicap ?

Entretien post d'après coup de Claire – le 04 juillet 2022

Et même, enfin si, un petit peu avec Romain parce que autant la passivité que l'agressivité. Enfin, tu sais, il peut y avoir deux sorties de cadre.

00:09:12 Claire : Oui !

00:09:13 C. : Et donc du coup comment tu peux le gérer dans ta classe ?

00:09:15 Claire : Alors après par contre il y a un temps en début d'année où on explique aussi ce que c'est qu'un élève d'ULIS enfin, c'est important d'autant plus avec Romain dans le sens où Romain, ils ont pour eux, ils ont pas vraiment perçu que c'était un élève d'ULIS [sourire], inversement j'ai Noé qui était une de mes inclusions aussi, où clairement dans leur tête, enfin j'ai pas, je pense que même si j'avais pas présenté les difficultés de Noé, d'entrée de jeu, tu sens tout de suite qu'ils cernent voilà que c'est un élève qui est pas comme eux, qui est particulier, qu'il va falloir aborder différemment. Et là pour le coup ça a plus été un travail voilà d'explication, que oui par exemple Noé, il n'aime pas être touché, il aime pas voilà bon ! Ben il a fallu ça plusieurs fois revenir dessus en expliquant que, je comprenais leur, leur instinct de dire bah non, on va aller vers lui et il est dans la classe aussi, et que lui il avait, il n'était pas réceptif forcément ce moment-là, enfin voilà ! Du coup c'est je pense qu'il y a un gros travail et à faire aussi avec l'enseignante d'ULIS sur, on est dans une école où il y a une ULIS, on va voir pour le coup différents profils de, de, d'handicap. Clairement avec certains visibles, d'autres pas ! Et c'est là où tout est, où la problématique est, c'est de se rendre compte que Romain, oui il a un peu de difficulté mais pourtant il paraît exactement comme eux. Et voilà de leur présenter les choses de dire qu'on n'est pas tous pareils, qu'on va pas tous à la même vitesse et, sachant que maintenant en plus, on a souvent un élève comme ça qui est pas en ULIS qui est dans notre classe aussi donc euh.

00:10:34 C. : Donc là oui, tu parles par rapport aux autres élè, enfin par rapport aux autres élèves. Mais toi par rapport à eux s'ils sortent du cadre instauré dans la classe comment tu peux agir pour les faire revenir dans le cadre, tu vois ? Enfin

00:10:43 Claire : oui

00:10:43 C. : Par exemple quand Romain est très passif…

00:10:45 Claire : Oui dans l'autre sens ! Euh bah alors là, pour le coup, c'est plutôt moi qui vais aller relancer de, enfin en tant qu'enseignante ma posture ça va pas être, enfin c'est là où c'est moi qui doit intervenir en disant, « Alors, on est là ! », « Là regarde, on fait ça ! » ou « Est-ce que c'est parce que t'as pas compris ? » Enfin voilà, là c'est moi qui dois relancer. Après ça marche, ou ça marche pas mais… [rires]

Entretien post d'après coup de Claire – le 04 juillet 2022

00:11:04 C. : Oui, alors tu m'as dit en entretien, donc je vais te lire ce que tu m'as dit et je te donne aussi en version papier parce que c'est un peu long. [C. donne l'extrait à Claire sur un papier]

00:11:09 Claire : OK [rires] OK !

00:11:10 C. : Donc tu m'as dit : « Je pense que je peux faire mieux c'est clair… » Donc tu parlais de l'axe, sur l'axe didactique ton positionnement.

00:11:15 Claire : Ouais !

00:11:16 C. : « Je pense que, que je peux faire mieux c'est clair, c'est sûr et certain. Et que souvent en fait le fait d'avoir d'autres élèves avec d'autres profils dans ma propre classe fait que on va dire, c'est très facile de se dire : Ok, comme il est en ULIS bon bah voilà j'ai déjà, j'ai déjà lui à m'occuper là j'ai vu avec ma collègue d'ULIS, on va l'inclure là-dedans et on va pas forcément essayer plus difficile parce que voilà c'est plus confortable tout simplement. Sur cet axe-là, je pense que je pourrais faire plus mais que voilà c'est pareil c'est… »

00:11:41 Claire : Qu'est-ce qu'on parle mal quand on, c'est affreux ! [rires]

00:11:44 C. : « je trouve ça plus dur et du coup peut-être que voilà il me manque des trucs pour y arriver mieux ou, voilà je le fais pas complètement bien je pense sur la notion d'apprentissage en tout cas. » Est-ce que tu peux développer cette idée, ou aller plus loin en tout cas, pour exprimer ce que tu voulais dire ?

00:11:59 Claire : Bah parce que quand c'est, en fait dans le sens où je voulais le dire c'est que, quand t'as des élèves en inclusion d'ULIS, on se fixe vraiment des objectifs par rapport à ce que ma collègue d'ULIS a observé enfin, à nos observations conjointes. Et du coup des fois tu te dis que, là on s'est arrêté à un objectif bien particulier et finalement peut-être que déjà, alors pour les inclusions qui sont, plus restreintes en tout cas, tu dis bah ça se trouve en mathématiques, on n'a pas essayé parce qu'on s'est dit à ce moment-là qu'il était pas prêt mais il y a peut-être certaines choses ou voilà ! C'est plus dans ce sens-là que je me dis y a, y a peut-être besoin de creuser un petit peu plus loin parce que certains points alors pas seulement un domaine mais certains points mériteraient d'être tentés, expérimentés avant de se dire bon bah l'inclusion elle s'arrête à tel, tel, tel type de mati, enfin tel domaine, tel horaire, et, et on s'arrête là-dessus. Et euh de la même manière que quand je dis de pas aller plus loin, si tu te dis bon d'accord on a fait à peu près le contrat qui était établi mais finalement peut-être que là j'aurais pu le pousser un petit peu plus loin et on se serait aperçu que non. Alors là encore ce que je dis, c'est en fait, c'était plus en, par rapport à des élèves comme Noé. Romain forcément je vais le pousser plus loin dans ses retranchements parce que comme il est

Entretien post d'après coup de Claire – le 04 juillet 2022

quasiment inclus tout le temps, bon bah t'es dans une démarche c'est comme avec tes élèves de la classe, tu vois, tu dis : Ah bah ça t'as réussi à le faire, très bien ! On essaye l'exercice d'en-dessous. Donc là tu pousses un peu plus t'essayes des choses que t'aurais pas forcément essayées avec un élève comme Noé où l'inclusion, c'est limité effectivement à, euh bah le QLM, le sport, le dessin. On avait essayé un petit peu la lecture en début d'année mais rapidement ça a été un petit peu trop compliqué que ça soit dans, sa façon d'être réceptif, le groupe classe, enfin y a eu plusieurs paramètres. Mais du coup c'est peut-être trop limité ! En fait c'est dans ce sens-là que je le dis. Peut-être que des fois on se limite trop parce qu'on sent l'élève pas capable, et que, faudrait qu'on tente un petit peu plus avant de se dire, non là effectivement c'est vraiment trop difficile ou du moins peut-être que là, j'ai tel élément du programme bien précis. Toi t'as vu qu'en manipulation ça allait, on peut peut-être essayer enfin, essayer sur cette séance-là ou sur cette séquence-là. Enfin voilà c'était plus dans ce sens-là !

00:14:04 C. : Et qu'est-ce que, enfin qu'est-ce qui empêche en fait ça ? Enfin, tu penses que c'est quoi qui, qui empêche le fait bah du coup d'aller creuser quand même un peu plus ?

00:14:09 Claire : Ah, rien ne l'empêche ! C'est justement, c'est le, de prendre le temps de, de pousser un petit peu plus. Ah c'est, enfin le temps et c'est, tu rentres rapidement je trouve, enfin on a un fonctionnement où on rentre rapidement dans un engrenage, où, de savoir qu'on a une collègue qui derrière épaule, fait des choses et cetera… On se dit c'est bon, c'est un élève qui de toute façon est épaulé et aidé, et que tout ne repose pas sur toi. Alors c'est très, enfin c'est très agréable aussi on va pas se mentir, mais du coup tu dis que si toi tu l'avais tout seul dans ta classe t'aurais cherché peut-être d'autres choses aussi dans ton fonctionnement de classe et que tu vas pas forcément aller les chercher parce que tu sais que t'as quelqu'un derrière qui fait des choses très bien avec lui et voilà ! C'est dans ce sens-là que je le disais. Parce que pour avoir eu des élèves qui étaient pas en ULIS mais avec des grosses problématiques, bon bah là t'as pas le choix d'aller chercher… [rires] C'est plus dans ce sens-là !

00:14:59 C. : Dans ta fiche de préparation, alors je sais que t'en fais pas voilà…

00:15:02 Claire : Oui pas comme avant ! [rires]

00:15:03 C. : On est bien d'accord ! Mais dans ce que tu m'as envoyé du coup, t'abordes pas du tout les adaptations, les différenciations que tu vas mettre en place…

00:15:08 Claire : Ah, oui je le mets plus ! [rires]

Entretien post d'après coup de Claire – le 04 juillet 2022

00:15:09 C. : Et donc du coup, bah ouais là tu l'as pas mis ! Et donc tu les anticipes de quelle manière alors du coup ?

00:15:12 Claire : Bah pour le coup, pour la phono, c'est des choses où si tu veux comme c'est répétitif et ça fait des années, bah c'est des choses où voilà je, je sais exactement, surtout à ce stade-là de l'année, quelle chose je vais mettre à quel moment pour, mais oui faudrait que je le mette à l'écrit, mais euh t'as des élèves quand on va refaire l'encodage par exemple où on a juste, alors notamment quand il y a les sons complexes, on a des petits porte-clés avec juste les sons complexes qui sont plus petits qu'ils peuvent avoir à portée de main aussi, on a des sous mains et c'est des choses que je vais, enfin du coup je les sors naturellement sans penser à le mettre sur papier [rires]

00:15:47 C. : Donc tu fais sur le tas quoi ?

00:15:48 Claire : C'est ça ! [rires]

00:15:50 C. : Ok, euh bah du coup je vais revenir un peu, t'en as un peu parlé mais tu dis être beaucoup plus présente auprès donc de, de Romain et en même temps tu mets en place un tutorat

00:15:58 Claire : Oui !

00:15:59 C. : Donc du coup, qu'est-ce que t'en dis ? Enfin le fait d'être présente…

00:16:01 Claire : Non c'était…

00:16:02 C. : …et en même temps de mettre un tutorat en place.

00:16:03 Claire : Alors le tutorat il est, non tu veux dire pour la fin de l'année ou pour toute l'année ? Par rapport à ce que…

00:16:07 C. : Par rapport à ce que moi j'ai observé

00:16:08 Claire : Oui voilà !

00:16:09 C. : Il est quand même en tutorat avec elle sur un temps. Donc du coup à ce moment-là t'es pas, bah forcément t'es ailleurs. [rires]

00:16:14 Claire : C'est ça ! [rires]

00:16:15 C. : C'est normal ! Mais donc du coup tu m'avais dit également en entretien que tu, tu faisais tout pour être quand même le plus présente, enfin auprès de lui quand…

00:16:22 Claire : Bah je, en fait c'est le, le moment de tutorat en fait pour, ça va être surtout sur une consigne si, enfin Romain sait. Le tutorat il sert surtout à ce que il soit pas forcément toujours obligé de passer par moi pour juste redemander « c'était quoi déjà qu'il fallait faire ? » ou « comment s'appelle ce mot ? » parce que sur la phono c'est souvent ce genre de choses qui vont lui faire obstacle. Ou des fois sur un son où voilà ! Il sait qu'il a le droit de

Entretien post d'après coup de Claire – le 04 juillet 2022

demander à Léa aussi comment déjà, enfin cette lettre-là, elle fait quel son déjà, parce qu'il y en a certaines où il a pas mémorisé. Et moi du coup je vais plus intervenir euh, soit en finalité pour vérifier avec lui ce qu'il a compris dans ce qu'il avait fait ou pas sur un exercice ou des fois ça m'arrive aussi selon comment la classe, par exemple si tout le monde est à fond dans son truc tout roule très bien et ben ça va être un petit moment par exemple où bah je vais prendre, alors pas que Romain mais y a des élèves ça va être un moment où je vais les faire lire tout seul par exemple pour vérifier tu vois, parce que la lecture, quand ils lisent tous chacun leur tour c'est super court, tu te rends pas trop compte enfin voilà ! Ça me permet d'avoir un petit peu plus de longueur, de me rendre compte un peu mieux de ce qui peut poser obstacle dans le déchiffrage, ou faire carrément un exercice juste avec lui pour voir ce qu'il en a compris tout seul sans que quelqu'un lui re-explique la consigne.

00:17:32 C. : Euh, t'as noté donc quand, dans les séances où j'étais là, tu as noté dès la première séance l'inversion bah tu m'as dit hein c'est, c'est systématiquement il inverse les lettres dans les graphèmes complexes et en séance 3 t'as noté également que quand il y avait EAU, il disait tout le temps E avant de dire O, et donc en fin de séquence il favorisait encore la lettre O plutôt que les graphèmes complexes. Et donc comme tu lui disais, après il favorisait que le AU et pas le EAU. Et donc du coup, quelle aide supplémentaire t'as pu lui donner après, ou tu lui apportes encore, enfin par rapport à ça ?

00:18:03 Claire : Alors du coup c'est ce que je te disais. On s'est aperçu là sur la fin de l'année que, mine de rien, c'était que les sons complexes commençaient à poser souci parce qu'il s'y perd un petit peu. Donc du coup l'objectif c'était qu'on reste quand même, en tout cas dans l'encodage, j'ai pas, j'ai moins insisté sur ce genre de, enfin si mais du O déjà enfin, tu vois on se dit que c'est ça, enfin voilà le, il y a un premier pas, un premier objectif qui est, qui est avancé. Inversement dans le déchiffrage, euh là on a un peu plus travaillé sur l'appui du sens. C'est plus voilà quand il bloque sur un mot, ben c'est de essayer de lui faire rendre compte que bah là s'il dit justement avec par exemple l'attaque du E, j'ai bah oui mais là du coup après. Alors si tu caches et tu dis après bah voilà, d'essayer de voir que le mot, il comprend pas ce que ça veut dire et c'est, essayer de s'en sortir plus dans le déchiffrage par rapport au sens. Mais c'est pas évident parce que, quand il est parti sur, il a du mal à revenir en arrière [rires]

00:18:59 C. : Et en der, en 4e séance tu t'intéresses beaucoup au sens du coup t'es vachement sur la compréhension, le lexique. Et donc les élèves les plus en difficulté du coup sont un petit peu en, en plus, étant plus sur le décodage, sont un peu plus en décalage par rapport à cette séance, et tu m'as dit donc que toi ou la coordo ULIS pour, pour Romain reprenait dans des

Entretien post d'après coup de Claire – le 04 juillet 2022

petits temps donc APC ou regroupement ULIS. Mais alors du coup dans cette séance tu les situes comment, parce que ils peuvent vite perdre pied du coup ?

00:19:26 Claire : Alors du coup je sais pas, euh, normalement je l'ai peut-être pas fait pour le O, mais il y a toujours, comme quand on travaille sur le sens, le but c'est pas d'avoir l'obstacle du déchiffrage, ils lisent toujours par deux. Et en fait ils sont disposés dans la classe où je suis sûre qu'ils vont lire avec un élève qui peut être lecteur pour eux. Donc normalement au moment où on fait le retour sur le sens, ils ont eu, alors si c'est pas eux qui ont fait leur lecture déchiffrage, en tout cas ils ont eu de leurs voisins, voisines. Donc on fait toujours une premi, un premier retour sur le sens où moi y a pas eu de relecture collective c'est fait exprès pour voir bah ce qui est resté ou pas. Et là effectivement y a un décalage. Par contre après on refait une lecture collective ou quand je reviens des fois sur le texte, ça va être en différé parce que ça va être mis dans les devoirs aussi. Donc des fois on peut revenir dessus en différé parce que ça aurait été relu à ce moment-là plusieurs fois. Mais du coup voilà j'ai, ils sont normalement disposés de manière à ce que dans la classe ils aient à côté d'eux un élève qui soit capable quand je dis bah vous lisez avec votre voisin, voisine, voilà qu'il y en ait un sur les deux qui normalement arrive à lire à peu près tout.

00:20:29 C. : Alors, je vais te refaire un, une petite citation [rires]

00:20:30 Claire : Vas-y ! [rires]

00:20:31 C. : Donc tu m'as dit…

00:20:32 Claire : J'adore tes citations ! Je parle super mal en fait en entretien. Mon Dieu !

00:20:34 C. : Tu m'as dit donc : « Parce que je te cache pas, sur toutes les inclusions que j'ai eues, j'ai dû peut-être en avoir deux qui pouvaient faire tout ce que vous faisiez en lecture… » et tu m'as dit dans un autre temps, « Là t'es sur l'entrée graphémique mais apprendre le code dans l'ensemble on arrive à peu près, à part cas rare, avec tout le monde. Tous les élèves rentrent dans le code. » Est-ce que tu peux développer ces deux idées ?

00:20:54 Claire : Euh que ils rentent tous dans le code, alors pas forcément avec moi en fait ! [rires] Non c'est, c'est, on va dire que le code c'est quand même quelque chose d'automatique. C'est à dire que quand tu prends les, les élèves en difficulté y a des choses où à partir du moment où c'est acté, enfin un son quand il est vraiment mémorisé, normalement c'est, y'a, à part, c'est pour ça que je te dis cas exceptionnel de troubles de la mémoire et cetera, où on rentre dans une problématique spéciale voilà ! On, normalement on avance, on recule pas ! Dans le, et du coup pas, quand je dis ben voilà ben c'est, on va dire qu'à l'issue du CM2 en général le code fait à peu près sens pour tout le monde. Ça veut pas dire que les mots font sens

Entretien post d'après coup de Claire – le 04 juillet 2022

mais en tout cas le code oui ! [sourire] C'est dans ce sens-là, c'est en fait on a beaucoup d'élèves en difficulté et là je parle pas de l'ULIS. En fait l'observation qu'on en fait c'est à dire qu'à la fin du CP, on nous demande qu'un élève déchiffre enfin, lise seul mais c'est quand même très axé sur le déchiffrage on va pas se mentir. Et du coup inversement mes collègues des niveaux d'après nous disent, ben machin, machin, non ils lisent pas. Alors en fait si, ils déchiffrent mais effectivement je suis d'accord avec eux ils ne comprennent pas ce qu'ils lisent. Et c'est en fait ce, ce petit point là, je pense que, enfin je sais plus dans quel contexte c'était mais c'était plus voilà ! Le code, c'est quelque chose où à peu près tous les élèves même avec des difficultés rentrent. Par contre la compréhension, ça c'est le, je trouve l'obstacle supplémentaire.

00:22:08 C. : Et donc du coup est-ce que tu penses qu'on pourrait faire plus d'inclusions sur les, sur l'entrée dans le code puisque c'est… ?

00:22:14 Claire : Ah, pour le coup, la phono, c'est une des inclusions effectivement je trouve qui est, limite je pense des fois même plus facile parce que elle est, il y a plus de manipulation et de répétition possible que par exemple QLM où quand tu as des enfants qui sont pas du tout dans, qui arrivent pas à porter leur attention sur une vidéo ou un support voilà auditif ou quelque chose de global ou, y en a d'autres qui a l'inversement vont être super intéressés, bah y a des enfants ça leur parle pas et ils vont pas se mettre dedans et du coup finalement ça fera peut-être moins sens qu'une séance de phono effectivement.

00:22:45 C. : Mais bon du coup tu pourrais expliquer le fait que, enfin tu m'as dit que tu en avais eu que 2 jusqu'à présent qui pouvaient suivre et que du coup…

00:22:51 Claire : Bah parce que euh, alors qui pouv, dans les inclusions ULIS qu'on a eu en CP c'est pas les plus fréquentes donc du coup c'est, c'est dans ce sens-là je le disais c'est à dire que euh, j'ai eu plus souvent des élèves où moi je faisais le dossier pour les orientations ULIS que incluent dans ma classe. Ou après on a eu des cas où vraiment c'est, c'est le groupe qui pose tellement de soucis, c'est pas le, le domaine en lui-même, c'est que la classe déjà est un problème d'où l'inclusion difficile, surtout pour des élèves qui commencent à rentrer là-dedans et voilà ! Donc je pense que, enfin je te dis j'ai plus trop le contexte mais c'était plus dans ce sens-là que je le disais.

00:23:28 C. : Euh, on va parler un petit peu de ta gestion de classe si tu veux bien !

00:23:30 Claire : Vas-y !

Entretien post d'après coup de Claire – le 04 juillet 2022

00:23:32 C. : Donc tu gères très bien ta classe, on sent qu'il y a l'expérience et que ça tourne bien. Donc je vais parler de ton temps de parole [rires de Claire] qui représente environ 45% du temps de tes séances…

00:23:40 Claire : [rires] Ah, c'est mieux !

00:23:42 C. : euh, 12% pour les élèves et 3% pour Romain.

00:23:44 Claire : Ouais, d'accord !

00:23:45 C. : Donc je te donne les temps en minutes [papier avec les temps donné à Claire] c'est plus simple qu'en pourcentage.

00:23:47 Claire : ça marche

00:23:48 C. : Et donc du coup je voulais savoir ce que tu penses de ces chiffres.

00:23:52 Claire : Je suis pas étonnée parce que c'est mon gros défaut. Je parle trop ! [rires] Donc oui, non ça je sais ! Je parle beaucoup.

00:23:59 C. : Et donc du coup par rapport au temps de parole des élèves qu'est-ce que tu peux m'en, enfin je sais pas si t'as quelque chose qui ressort, qui te…

00:24:05 Claire : Ah non, non ! C'est juste que moi je sais que dans ma posture purement d'enseignante il faut que j'arrive à moins parler et a leur laisser plus eux la gestion de la, de mes séances. C'est, c'est juste que, c'est quelque chose dont je me rends pas enfin, faudrait que je l'anticipe à chaque séance continuellement pour essayer de parler moins. C'est, c'est très personnel à moi, [rires] rien à voir avec eux ou avec les inclusions. C'est, je suis quelqu'un qui parle beaucoup et euh, même quand des fois ça vient d'eux je vais forcément tu vois, me sentir obligé de reprendre, reformuler au cas où tu vois, ça avait pas été entendu par voilà ! Donc je parle beaucoup, je le sais !

00:24:39 C. : Et le temps de parole de Romain, tu en penses quoi ?

00:24:42 Claire : Euh, bah forcément il est petit par rapport au fait que moi je parle. Après il me choque pas par rapport au temps de parole globale des élèves dans l'ensemble. [rires] Donc voilà ! Mais ça va pas être non plus le plus bavard, ça je sais que, si moi je le sollicite pas, bah il va peu participer Romain. Donc c'est…

00:25:00 C. : Oui parce que c'est souvent des temps où il répond en fait !

00:25:03 Claire : Voilà c'est ça, c'est, c'est à dire que son temps de parole est induit par mon action aussi donc forcément. Et tu as, je pense, des élèves aussi sur leur temps qui font partie de ceux qui, [rires] qui vont beaucoup parler ! [rires]

Entretien post d'après coup de Claire – le 04 juillet 2022

00:25:15 C. : Euh dans le premier entretien qu'on avait fait, t'as un champ lexical du mouvement et du voyage pour parler des élèves. Tu les « emmènes d'un point A à un point B », « ils ont des valises » enfin voilà t'es beaucoup dans ce champ lexical.

00:25:23 Claire : D'accord, Ok !

00:25:24 C. : Et cependant au fil de tes séances je note que t'es de moins en moins mobile et de plus en plus proche de Romain. Alors est-ce que c'est la recherche qui fait cet effet ou est-ce que t'es, tu agis comme ça régulièrement ?

00:25:36 Claire : Tu veux dire par rapport à regarder ce qu'il fait ou euh…

00:25:40 C. : En fait quand j'ai regardé les vidéos, j'ai vu donc tu étais assez mobile dans la classe. Enfin t'es devant, tu viens là [montre la table d'appui] et puis à la dernière séance t'es complètement assise à côté de lui et…

00:25:48 Claire : Alors est-ce que c'est pas parce que la difficulté est croissante sur ce qu'il y avait à lire ? Parce que [rires] j'en sais rien ! [rires] Parce que le, au début ça c'est, c'est très quand même sur, on dit entrée graphémique mais c'est quand même très sur j'entends, j'entends pas, voilà ! C'est, c'est globalement c'est quelque chose qui est assez, c'est plus, plus ouvert à tout le monde et cetera. Après je me dis effectivement quand on est dans les dernières séances, c'est lecture de mots, lecture de phrases donc je pense que, sans m'en rendre compte, je dois me dire que, faut que j'aille vérifier quand même que ça a été lu, enfin ou en tout cas que il arrive à lire au-delà, parce que les syllabes j'avais pas de, enfin au moment où t'es venue je sais que Romain tout ce qui était lecture de syllabe c'était sans problème. Surtout que ça faisait pas très longtemps qu'on démarrait les graphèmes complexes. Euh, parce qu'avec la nouvelle programmation de Pilotis, on doit commencer le OU je pense une semaine, enfin c'était une semaine avant Noël et après ils arrivent tous un petit peu à la queue leu leu, donc ça se fait un peu plus tardivement effectivement. Donc je pense que oui ça c'est, ça, je, je ne peux que te l'expliquer comme ça. Je pense que le fait d'avoir plus de choses à lire et qui peuvent être plus un obstacle pour lui en tout cas sachant que tous mes autres élèves à ce moment-là était à peu près dans la lecture, euh ça a dû induire que j'aille plus vérifier. [rires]

00:26:59 C. :Ok, j'ai remarqué également que t'avais beaucoup de régulation individuelle et donc du coup pas tant de différenciation que ça parce que c'est beaucoup dans l'individuel tes reprises avec les élèves. Comment tu peux le justifier ?

00:27:10 Claire : Je pense que le petit groupe qu'on a en dédoublé maintenant fait que on intervient beaucoup plus parce qu'on a plus le temps de se permettre de le faire comme ça aussi. Et que en plus cette année j'ai une classe qui dans l'ensemble, je t'ai dit, j'ai pas eu de,

Entretien post d'après coup de Claire – le 04 juillet 2022

c'est une classe qui est vite rentrée dans les apprentissages pour la, pour beaucoup j'en avais plein qui savaient lire à Noël. Enfin voilà y a une dynamique de classe qui faisait aussi que, t'étais, j'ai, j'ai un petit groupe ou voilà au cas par cas j'interviens. Ils sont quatre quoi, et encore ils sont tous lecteurs là donc. Voilà je, ça explique le truc pas mal aussi.

00:27:41 C. : Donc on arrive en fin d'entretien et je voulais savoir si toi, t'avais des questions à me poser par rapport à ma recherche… des remarques, des choses.

00:27:48 Claire : Non ! Non, non du coup, enfin toi la finalité enfin, t'as ton, c'est que, ce qui t'intéresse c'est de voir vraiment au sein de l'inclusion en général finalement ou c'est vrai, la phono t'interpelle aussi particulièrement ?

00:28:02 C. : La question suivan, enfin la proposition suivante, c'était te dire ce que je cherchais vraiment.

00:28:06 Claire : D'accord [rires]

00:28:07 C. : Donc je vais te le dire tout de suite, ça sera plus simple [rires]. Donc je me suis demandé d'abord, dans un premier temps en quoi ton expérience, tes intentions et tes conceptions pouvaient influer sur ta façon d'enseigner l'étude graphémique auprès d'élèves en situation de handicap.

00:28:19 Claire : D'accord !

00:28:20 C. : Voilà, euh dans un second temps j'ai noté donc les écarts entre ce que tu me disais et ce que tu faisais et donc comment ça à influencer ta façon d'inclure. Et donc moi ce que je cherchais c'était toutes ces petites tensions pour voir, enfin pour, pour qu'on puisse, ce que tu me dis et ce que tu fais pour comprendre ce que, comment ça influe vraiment sur l'inclusion. Voilà donc j'ai pas toutes les réponses puisque j'ai encore cet entretien à traiter [rires de Claire] mais voilà c'est vraiment ce que je cherchais. C'était voilà ce qu'on peut penser, ce qu'on dit et ce qu'on fait…

00:28:48 Claire : Et ce qu'on fait pour voir ! OK, ça marche !

00:28:53 C. : Si tu as quelque chose à ajouter sur le sujet

00:28:54 Claire : Non !

00:28:55 C. : Bah écoute voilà ! Si t'as envie de, que je te fasse un retour de mon mémoire sera avec plaisir !

00:28:58 Claire : Avec plaisir aussi !

00:29:00 C. : Bah je te remercie pour tout ce temps !

00:29:02 Claire : Bah, je t'en prie.

Rapport au/à :
- savoir
- institution
- épreuve
-handicap

Déjà-là décisionnel :
- expérientiel
- Conceptuel
- Intentionnel

ANNEXE 29 : Analyse de l'entretien d'après-coup de Claire

Claire : Après-coup

Impressions après la première lecture flottante :

- Etude graphémique:
  - Justifie ses choix par des causes externes (pilotis, IEN, groupe classe…)
  - Rires pour combler, donner du poids à ses propos
  - Réponses hachées, peu construites
  - Utilisation du terme « phono » pour phonologie plutôt qu'étude graphémique.

- Inclusion:
  - Travail en début d'année
  - Dépend du trouble de l'élève
  - Il s'agit de donner une aide supplémentaire
  - Appui sur le sens des mots dans le décodage mais problème vocabulaire.
  - Importance du tutorat
  - Se pace en retrait ! Il y a d'autres acteurs dont enseignante ULIS
  - Évitement de certaines réponses
  - Donne des pistes mais ne les suit pas.

- Gestion de classe:
  - A conscience de son temps de parole mais n'agit pas
  - Note la difficulté croissante mais pas d'action consciente
  - Revient souvent sur la programmation Pilotis

Blocs signifiants après la deuxième lecture flottante :

- La recherche n'a rien changé mais elle se dit plus vigilante pour les élèves à besoin éducatif particulier (lignes 5 à 11)
- Se préconise plus de vigilance car les troubles de Romain sont peu visibles (lignes 14 à 21, lignes 27 à 30)
- Les problèmes du tutorat (lignes 21 à 25)
- Bilan sur l'élève cible en lecture (lignes 25 à 27)
- Satisfaite de ses séances (lignes 37 à 40)
- Se conseille d'insister un peu plus sur la lettre O mais pense l'avoir fait (lignes 44 à 48)
- Pense que le travail sur les homophones est intéressant mais pas dans l'immédiateté, pour réviser (ligne 51, lignes 53 à 57, lignes 65 à 66 et 72)
- Elle note une difficulté avec l'accumulation des sons complexes en fin d'année > critique de la méthode Pilotis – causalité externe (lignes 58 à 65, 67 à 71 et 410 à 413)
- Elle justifie la mise en avant de l'observation du AU au début et EAU à la fin > mise en avant d'une discussion avec l'IEN (lignes 75 à 84)
- Elle retourne la question et dit préférer induire une réussite grâce à cette mise en avant du placement des graphèmes (lignes 90 à 96)
- Mise en parallèle de son choix avec une autre règle qui a des exceptions : le S au pluriel (lignes 97 à 100)
- Elle insiste sur le coté redondant des séances d'étude graphémique donc justifie la multitude des enjeux de savoir (lignes 105 à 111)
- Les élèves à besoins éducatifs particuliers ont des aides mais la même approche que les autres : non stigmatisation (lignes 119 à 126)
- Elle développe la patience des autres élèves (lignes 126 à 129)
- Réponse détournée en notant l'importance de l'explication de la différence aux autres élèves (focalise sur l'attitude des élèves et non la sienne) (lignes 136 à 144, 150 à 153)
- Exprime le besoin d'un travail collectif pour expliquer les différents profils de handicap (lignes 145 à 150)
- Interjections exprimant le souci de bien faire, le besoin de se justifier > suivi par des rires (mal à l'aise ?) (lignes 177, 225, 228, 254, 290, 320)
- Elle constate qu'«ON» réduit l'inclusion mais que des choses pourraient être tentées pour les petites inclusions, c'est plus facile de pousser plus loin quand les élèves sont beaucoup inclus (lignes 182 à 209)
- Elle n'agit pas pour tenter davantage sur les inclusions car l'enseignante d'ULIS agit pour elle – externalise la cause (ligne 212 à 220)
- Mais elle n'a pas le choix quand les élèves ne bénéficient pas de l'ULIS (lignes 220 à 223) > rires (mal à l'aise ?)
- Elle met en avant son expérience pour justifier la non anticipation des adapatations (lignes 231 à 238)
- Description du tutorat – « Romain sait » (lignes 257 à 263)
- Description de son action en individualisant quand c'est possible (lignes 263 à 272)
- Elle constate une difficulté pour l'élève cible – pas d'objectif en encodage / appui sur le sens en décodage (lignes 280 à 289)
- Utilisation du tutorat entre lecteur et lecteur fragile pour travailler le sens (lignes 297 à 304 et 307 à 310)
- Elle reconnait un décalage entre les élèves en réussite et les élèves plus en difficulté mais comble par des relectures multiples (lignes 304 à 307)
- Elle se retire de l'équation «tous finissent par décoder» (ligne 320)
- On ne peut que progresser dans l'apprentissage du code (lignes 321 à 327)
- Elle différencie code et sens en lecture (lignes 327 à 328 et 335 à 337)
- Pour elle, au CP on apprend le code (lignes 328 à 331)
- Aux autres niveaux on travaille le sens (lignes 331 à 334)
- L'étude graphémique est facile en inclusion par rapport à QLM (lignes 340 à 346)
- Elle justifie la non inclusion en détournant : elle oriente en ULIS ou met en avant des causes externes comme le groupe, la classe (lignes 349 à 356)
- Elle constate son défaut « parler trop » (ligne 362, lignes 369 à 370 et 373 à 375)
- Son constat reste sans solution : elle ne voit pas comment faire car cela demande trop d'anticipation (lignes 375 à 380)
- Le temps de parole de l'élève cible est cohérent (lignes 382 à 385)
- Son action induit la parole des élèves et surtout de Romain (lignes 387 à 389)
- Elle répond par une question, cherche une réponse : la difficulté dans les dernières séances induit une vérification (lignes 401 à 402, 405 à 409 et 414 à 416)
- Met en avant l'entrée phonémique en l'opposant à entrée graphémique (lignes 402 à 405)
- L'individualisation est facilité par le dédoublement des classes en REP (lignes 420 à 426)

Impressions après la lecture flottante :

Utilisation du mot « phono » + valorisation de l'entrée phonémique

Rires quand elle veut justifier ou est mal à l'aise

Temps décalé mais pas fait plusieurs semaines après

Causes externes souvent mise en avant / Difficulté à se remettre en cause

Réponse détournée X2

Importance de l'enseignante d'ULIS mise en avant : décharge ?

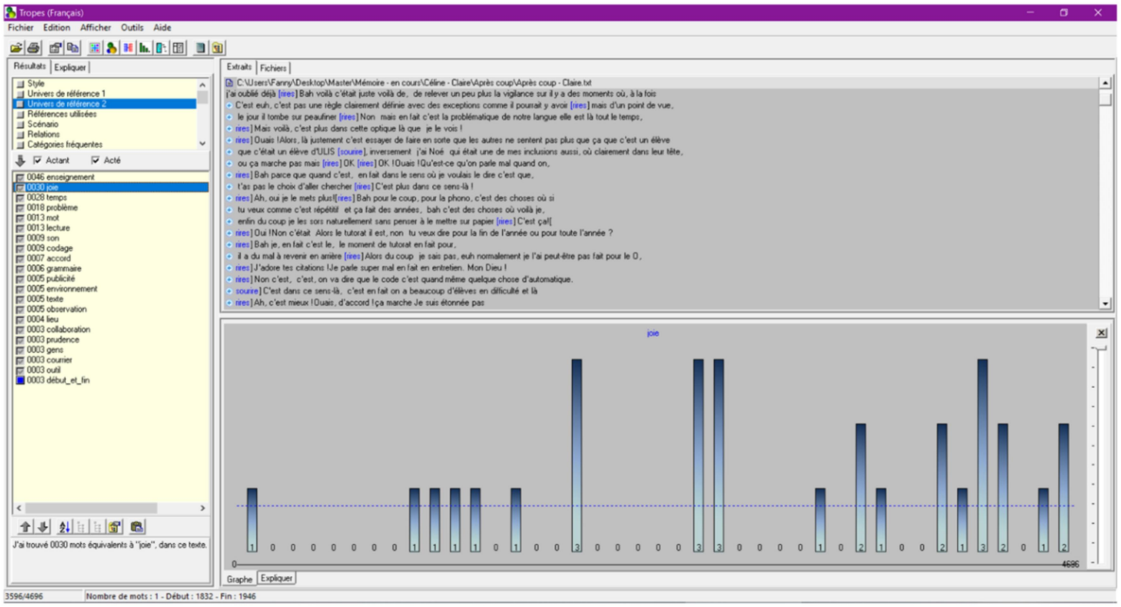
Romain / « comme TES élèves »

TROPES : seules les paroles de Claire ont été utilisées

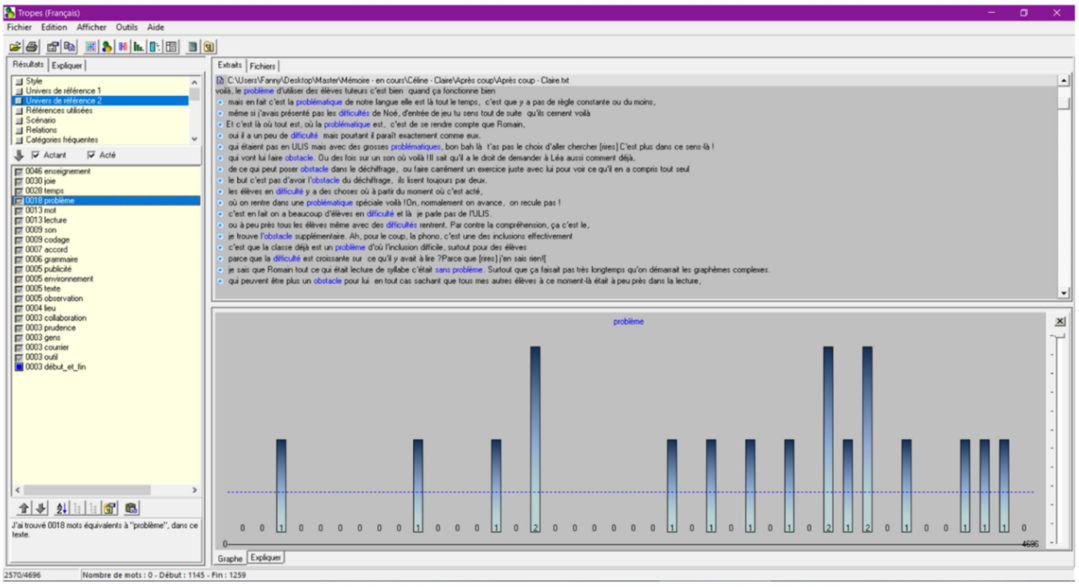
Style argumentatif
Des notions de doutes ont été détectées : répétition de « peut-être » et « quasiment »

30 expressions de sentiment : rires/sourires
18 termes autour du problème : problématique, difficultés, problèmes, obstacles
29 utilisation du terme chose : quelque chose, chose, truc, machin
15 occurrences du sens : sens-là
6 occurrences du mot « phono »
92 occurrences faisant référence à la causalité soit 23,4% des connecteurs
17 occurrences du verbe savoir
16 occurrences du verbe penser

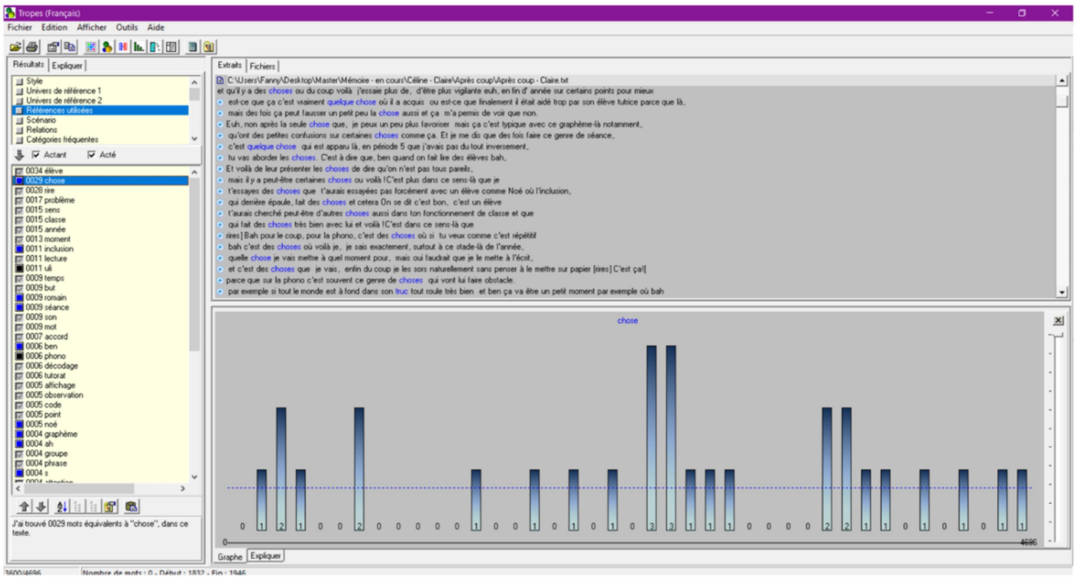
APRES COUP CLAIRE – LOGICIEL TROPES



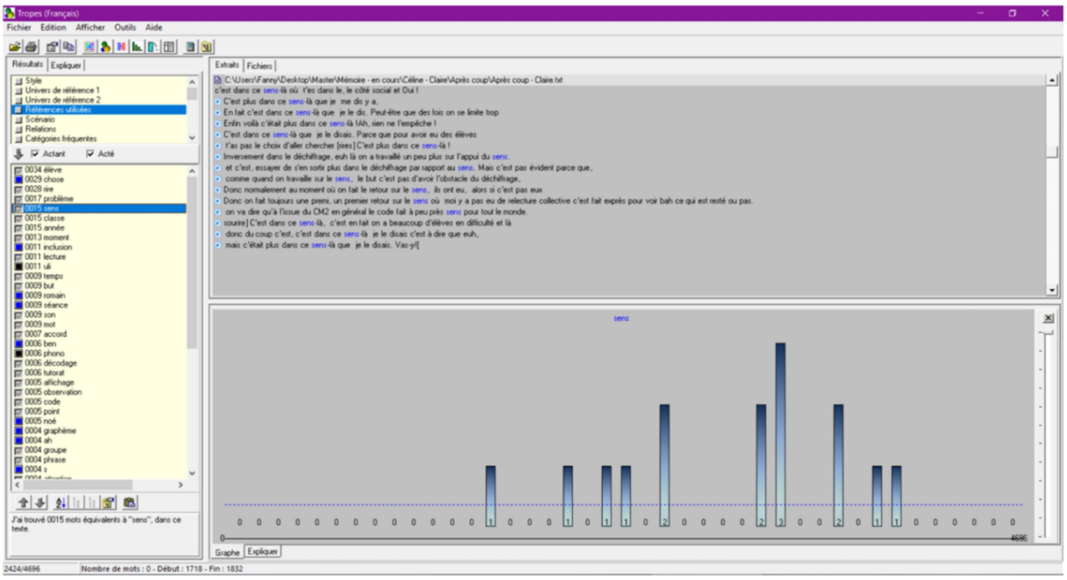
APRES COUP CLAIRE – LOGICIEL TROPES



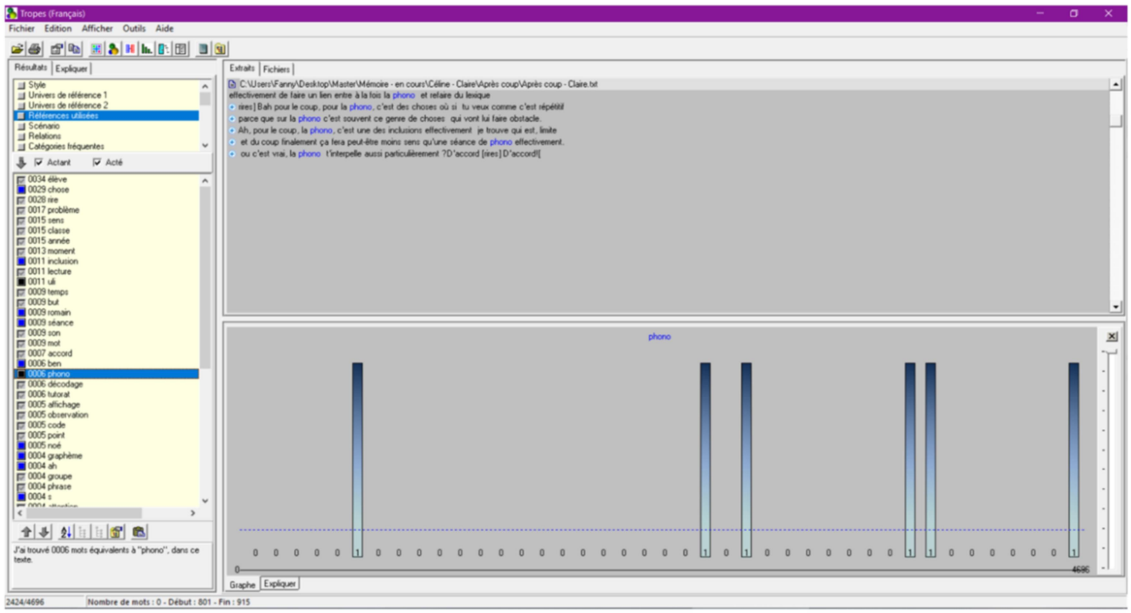
APRES COUP CLAIRE – LOGICIEL TROPES



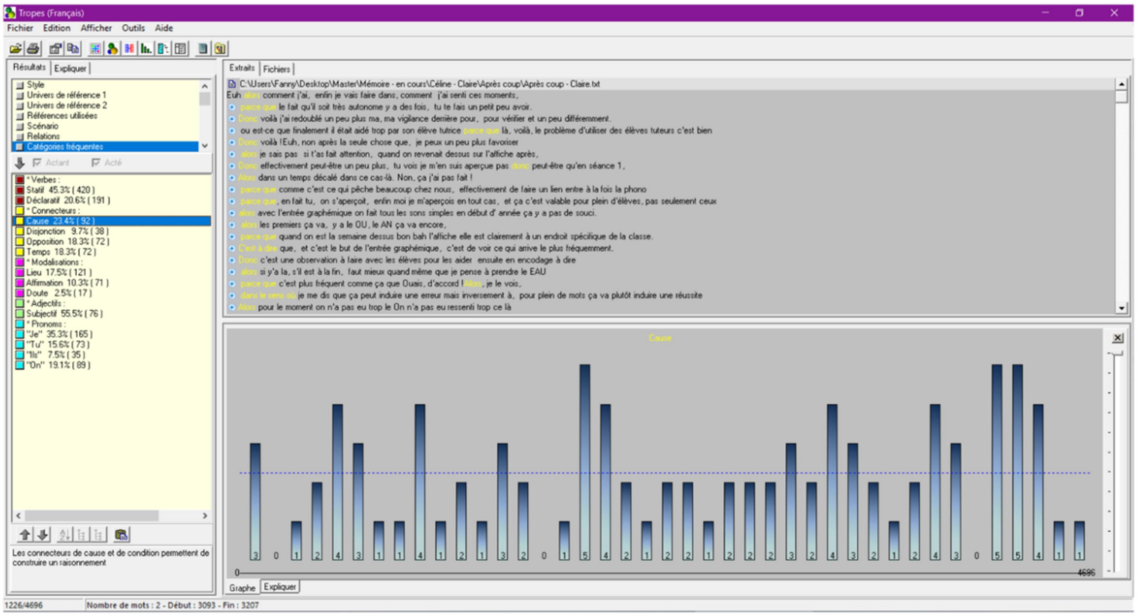
APRES COUP CLAIRE – LOGICIEL TROPES



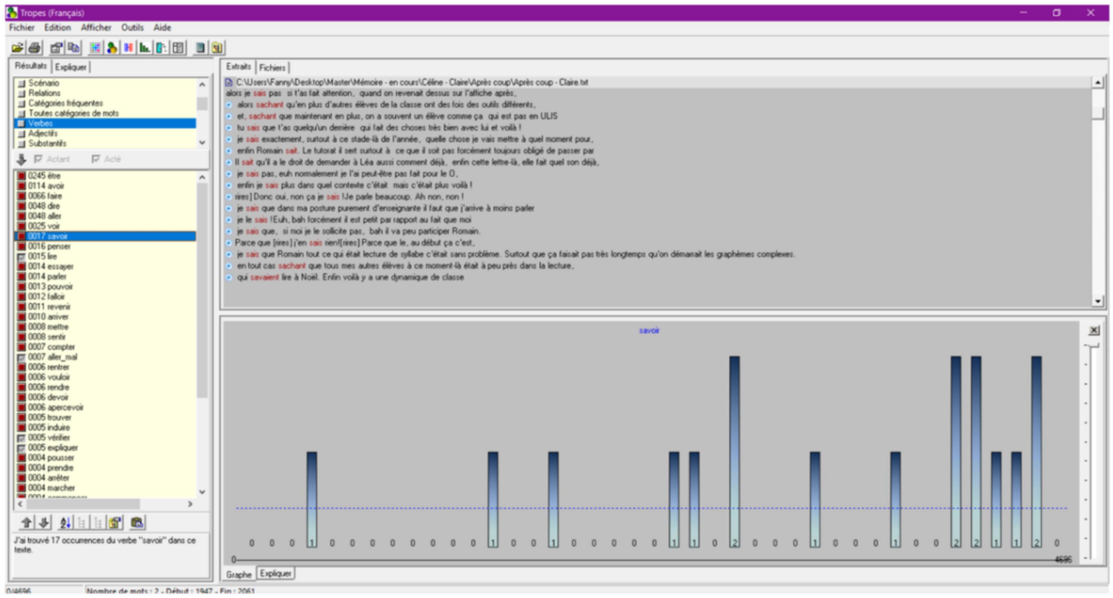
APRES COUP CLAIRE – LOGICIEL TROPES



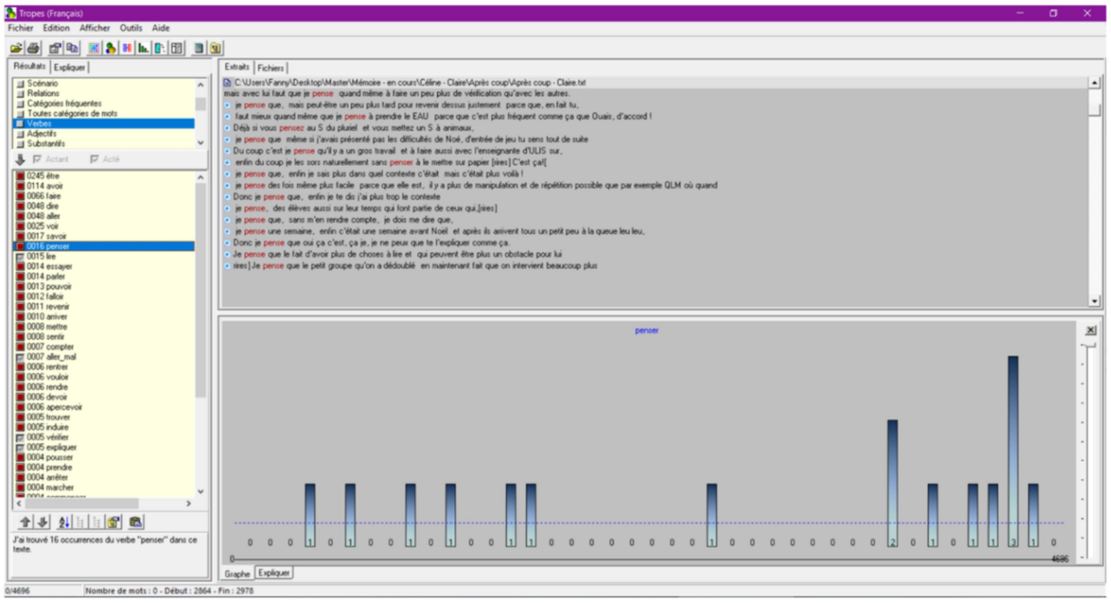
APRES COUP CLAIRE – LOGICIEL TROPES



APRES COUP CLAIRE – LOGICIEL TROPES



APRES COUP CLAIRE – LOGICIEL TROPES



DL expérientiel	Claire Enseigne depuis 15 ans. Elle a vu beaucoup de changement de programme et de méthodes. Elle a fait beaucoup de CP (ancienneté dans le niveau) + ZIL : CLIS, CM2 + CE1. Essentiellement de l'élémentaire car pas le choix au début. Elle est dans la même école depuis plus de 10 ans avec ULIS. Elle vit l'inclusion souvent mais pas tous les ans et elle a des élèves de CP orientés parfois. Elle a toujours inclus et si pas d'inclusion, des élèves avec « schémas particuliers » dans sa classe. Les inclusions sont parfois compliquées car restreintes mais elles peuvent être aussi à quasi 100%. Elle n'a eu que 2 élèves inclus en lecture (apprentissage du code) en inclusion en plus de 10 ans. Souvent les pathologies ne sont pas nommées au niveau CP donc dans le flou, seule l'expérience guide. Elle travaille en équipe : tout est préparé et pensé à 2. Elle n'est pas gênée par la venue de quelqu'un dans sa classe Sa mère était enseignante : ses images du métier viennent de là. Elle a 2 enfants en bas-âge donc peu propice au changement de niveau pour le moment > confort pro pour confort perso Travail de la phonologie depuis longtemps puis passage au graphème récemment. Cela entraine une modification de l'ordre dans les apprentissages en lecture mais très similaire à ce qui était fait avant donc plutôt à l'aise > « j'aime bien » / familiarité. Tous les élèves entrent dans le code (sauf « cas rares »). Les élèves évoluent à des vitesses différentes Elle a déjà suivi des formations (TDAH, école inclusive) mais indique les difficultés à mettre en œuvre. Elle reproche le trop peu de formations et le soutien de la hiérarchie uniquement en off. La recherche n'a pas changé ses habitudes Le tutorat peut parfois biaiser la vision des compétences du tutoré. Elle pense ne pas avoir assez insister sur la « règle » du placement des graphèmes. Elle pense avoir parler de la lettre O La méthode de lecture Pilotis entraine des confusions de sons complexes en fin d'année Elle induit des erreurs en insistant sur le S du pluriel mais sait qu'il y aura plus de réussite. En fin d'année, les élèves connaissent le fonctionnement et déroulement d'une séance d'entrée graphémique, on peut donc multiplier les enjeux. En début d'année, un temps d'explication sur le handicap est nécessaire. Relancer un élève en situation de handicap n'entraine pas une réussite. Dépasser l'objectif fixé pour l'inclusion n'induit pas plus d'inclusion. Lorsqu'un élève en situation de handicap ne bénéficie pas de l'ULIS, il faut s'adapter. Son expérience lui permet de savoir quoi proposer, quand le proposer sans anticipation. Elle inclut peu en étude graphémique. Elle est obligé de reprendre systématiquement ce qui est dit par un élève, elle parle trop.

DL conceptuel	Métier : Professeur du secondaire > matière scientifique (biologie) vs professeur des écoles > loisirs (colonies) PE permet de toucher à plusieurs matière, d'être libre de faire ce qu'on veut de sa journée. Idée de liberté, peu de contrôle. « Adaptation perpétuelle », « toujours envie de changer », « c'est pas que pédagogique ». L'institution ne reconnait pas la réalité du terrain et le quotidien : difficulté du métier même si elle en a connaissance. Elève : un enfant qui a déjà des acquis et « des bagages personnels» et qui va évoluer. L'enseignant va tenter de l'emmener « d'un point A à un point B ». En CM2, c'est la préadolescence. Les débats et le second degré sont possibles (sérieux, moins plaisant) / En CP, ils ont la joie de découvrir, ils sont curieux, ils aiment apprendre (ludique et plaisir). En REP, il y a un gros problème de langue, de vocabulaire, de lexique + autres problématiques diverses qui brident les apprentissages notamment en français. Etude graphémique : Partir de la lettre pour arriver au son. Progression du plus connu vers les exceptions. Très lié à l'entrée phonémique puisque les élèves font de la phonologie en GS. Les deux entrées ne sont pas éloignées même si l'entrée graphémique est récente = étude du code. Pas de grande différence avec avant hormis l'ordre des choses. Il y a des matières plus attrayantes, c'est répétitif. On peut faire beaucoup de manipulations et jeux. Aucun imprévu n'existe dans cette matière, il n'y a pas de risque > soit ils savent, soit on leur donne. La compréhension est plus difficile à travailler que l'étude du code où tous parviennent à entrer dedans. Inclusion : Le handicap mental est très divers, varié. Chacun est différent. « les marches sont immenses d'un élève à l'autre ». Problème d'hétérogénéité trop grande. Eventail très large. Pathologie non nommée médicalement. On fait « différemment avec eux ». L'inclusion est plus simple avec un élève présent souvent dans la classe. Lorsque c'est compliqué socialement, l'inclusion est très difficile au niveau des apprentissages. L'inclusion dans les apprentissages est plus dure. Il lui manque des connaissances. L'élève cible est très scolaire et donc on peut vite l'oublier. Les homophones servent pour une séance de révision. Croiser trop de sons complexes à la suite entraine des confusions. L'entrée graphémique sert à repérer ce qui est le plus répétitif : AU au début et EAU à la fin. Elle pense induire plus de réussite que d'erreurs grâce à la fréquence de cette observation. L'entrée graphémique peut être couplé à d'autres enjeux (lexique, grammaire…) car c'est une matière répétitive et avec un fonctionnement similaire. Tous les handicaps ne sont pas visible, c'est une problématique. Pousser un peu plus les élèves en situation de handicap permettrait plus d'inclusion. C'est possible uniquement avec ceux beaucoup inclus car pas le temps avec les autres. Les élèves d'ULIS sont aidés par l'enseignante spécialisée donc pas besoin d'aller plus loin. Les sons non mémorisés font obstacle à la lecture, le tutorat règle ce problème. Le décalage de compréhension se compense par le tutorat et les relectures fréquentes. Le code est un apprentissage automatique où tous entrent à l'issue du CM2 (sauf problème de mémoire). Donc l'étude graphémique est une matière où l'inclusion est facile. Au CP on décode, on comprend dans les autres niveaux. Son action de parole induit celle de l'élève cible.

DL intentionnel	Elle a toujours voulu être enseignante. Elle a juste dû décider entre des grands élèves ou des petits. Elle veut « nourrir à foison » ses élèves. Elle aura besoin de changer de niveau pour ne pas « tourner en rond ». Le métier ne doit pas être « statique ». Elle veut changer ce qu'elle fait régulièrement. Elle veut apporter du contenu pédagogique aux élèves mais aussi « autre chose ». Elle prend l'élève où il est et veut l'emmener plus loin, enfin elle « espère ». Elle a l'intention d'enseigner l'entrée dans le code avec l'entrée graphémique, mais elle est vite dans un mélange de graphème et phonème. Seule sa programmation diffère entre l'entrée phonémique et l'entrée graphémique. L'ordre des apprentissages est modifié : elle veut mettre en avant la lettre avant le son. Mais les exercices sont les mêmes. Elle a l'intention de suivre les programmes en utilisant l'entrée graphémique pour l'étude du code. Elle ne suit pas à la lettre le guide du maître mais veut tout de même respecter les instructions officielles . Son intention première dans l'inclusion est le bien-être des acteurs et l'appartenance au groupe > importance de la socialisation. Sa deuxième intention sera l'entrée dans les apprentissages si possible. Elle a l'intention de plus intervenir auprès des élèves bénéficiant de l'ULIS, d'avoir un regard discret sur leur travail, de mettre en place un tutorat pour moins intervenir (paradoxalement). Elle veut contrôler qu'une consigne a bien été comprise ou non. Si les élèves avaient tous un même handicap physique, elle adapterait en fonction de ce handicap mais c'est plus difficile pour le handicap mental car très varié. Elle voudrait mieux faire, mieux inclure mais ne se confronte pas à la difficulté avec les élèves bénéficiant de l'ULIS car c'est plus confortable. Il lui manque des « trucs » pour mieux faire. Elle voudrait que l'institution reconnaissance « clairement » la difficulté du métier. Elle aimerait être mieux et plus formée sur le handicap. Elle se veut plus attentive, « plus vigilante » face à l'élève cible qui a un handicap peu visible. Elle veut insister sur l'observation du placement des graphèmes car cela induit plus de réussite que d'erreurs. Elle veut que les élèves ne sentent pas de différence avec ceux qui sont en situation de handicap. Elle souhaite qu'ils apprennent la patience. Elle veut qu'un travail soit fait avec l'ULIS sur le handicap. Sa posture d'enseignante est de relancer les élèves en situation de handicap. Des objectifs sont fixés en accord avec l'ensaignante d'ULIS pour l'inclusion. Elle a l'intention d'utiliser le tutorat pour passer des consignes, redire des sons… Elle veut intervenir pour vérifier. Elle favorise le décodage grâce au sens, et insiste moins sur l'encodage. Elle souhaite favoriser le tutorat pour la compréhension. Elle aimerait moins parler pour laisser la place aux élèves mais ne voit pas comment faire Elle doit systématiquement vérifier quand la difficulté croit.

Rapport au savoir	Expertise : Claire a 15 ans d'ancienneté dont 12-13 ans en CP. L'étude du code est donc bien maîtrisé même si l'entrée est différente depuis 2018. Mais ne se sent pas experte car peu de formations officielles sur cette entrée (auto-formation principalement). Elle se questionne encore sur cette entrée. Dans l'après-coup, elle parle de « phono », insiste sur l'entrée phonémique, exprime le doute et donne des justifications externes. Désir: Elle aime bien cette matière mais ce n'est pas la plus attrayante non plus de part son côté répétitif. Il est tout de même possible de la présenter sous diverses formes : manipulations, jeux. Elle suit une méthode qu'elle critique. Rencontre : L'étude graphémique est une entrée récente (programme 2018) mais mise en parallèle et lien très fort avec l'entrée phonémique par Claire. La différence est « un choix stratégique » dans l'ordre de présentation des apprentissages. C'est le nouveau nom donné à une matière bien connue : l'étude du code. Elle reste tout de même sur la phonologie.

Rapport aux savoirs	Entre…	1	2	3	4	ET…	Axes en tension
Etude graphémique	Distance		O	X X O		Proximité	Axe de l'expertise
	Répulsion			X X O O		Attirance	Axe du désir
	Nouveauté			X X O	O	Ancienneté	Axe de la rencontre

X autopositionnement
X positionnement après analyse du questionnaire exploratoire
O positionnement après analyse de l'entretien ante
O positionnement après analyse de l'après-coup

Rapport à l'épreuve	Expérience : Réadaptation de l'ancien manuel en attendant d'avoir le budget pour un nouveau manuel > montre l'expérience par l'adaptation. Modification des programmations donc moins familier qu'auparavant. Elle associe l'entrée graphémique et l'entrée phonémique est la rend ainsi familière malgré le fait qu'elle dit ne pas être experte et avoir encore des questionnement. Dans l'Après coup, elle insiste sur son expérience **« *Bah pour le coup, pour la phono, c'est des choses où si tu veux comme c'est répétitif et ça fait des années, bah c'est des choses où voilà je, je sais exactement, surtout à ce stade-là de l'année, quelle chose je vais mettre à quel moment »*** Contingence : Elle repousse d'entrée sous forme humoristique le côté « excitation ». Elle aime la variété des approches possibles. « Beaucoup de choses peuvent être faites dessus » > dans le faire. Importance de l'idée que les élèves avancent forcément, tous y arrivent sauf « cas rares ». L'imprévu et le risque sont écartés catégoriquement : les élèves savent ou leur dit > contrôle fort. Elle reste dans le contrôle avec son temps de parole très fort qui ne laisse que peu de place à l'imprévu, aux paroles des élèves. Affect : Elle retrouve ce qu'elle faisait déjà : « même type d'exercices ». Matière répétitive. Elle aime bien mais ce n'est pas la matière la plus attrayante. Elle remet en avant le côté répétitif de la matière en l'associant à ses années d'expérience : elle ne semble pas dans la souffrance mais l'excès de contrôle montre un déséquilibre.

Rapport à l'épreuve	Entre…	1	2	3	4	ET…	Axes en tension
Etude graphémique	Etrangeté			X O	X O	Familiarité	Axe de l'expérience
	Inhibition		X O O	X		Excitation	Axe de la contingence
	Souffrance		X O	O	X	Plaisir	Axe de l'affect

X autopositionnement
X positionnement après analyse du questionnaire exploratoire
O positionnement après analyse de l'entretien ante
O positionnement après analyse de l'après-coup

Rapport à l'institution	Assujettissement: « Axé sur les programmes ». Elle suit les instructions officielles en choisissant un nouveau manuel et en s'auto-formant sur l'entrée graphémique. Un peu plus de liberté que quelqu'un qui débute car l'expérience aide mais elle ne part pas dans des choses extravagantes. Dans l'Après Coup, elle exprime qu'elle suit une méthode qu'elle critique et prend en compte son échange avec l'Inspectrice. Confort : Manque de formations sur l'entrée graphémique et le handicap. « une fois tous les 5 ans… » Liberté pédagogique et peu de contrôle. Demande de formations dans le projet d'école. Quelques formations mais trop peu. Pas de retour dans l'Après-coup. Reconnaissance : Manque de reconnaissance de l'institution de la difficulté du métier. « j'ai pas le retour de ma hiérarchie ». Problème de franchise sur les difficultés à enseigner, à inclure. Tout n'est pas la faute de l'école. Pas de retour dans l'après-coup.

	Entre…	1	2	3	4	ET…	Axes en tension
Rapport à l'institution	Soumission	O	X X O	X		Emancipation	Axe de l'assujettissement
	Risque			X X O O		Sécurité	Axe du confort
	Exclusion		X O O	X		Inclusion	Axe de la reconnaissance

X autopositionnement
X positionnement après analyse du questionnaire exploratoire
O positionnement après analyse de l'entretien ante
O positionnement après analyse de l'après-coup

Rapport au handicap	Désir : Pas de répulsion. Mais pas non plus d'attirance car c'est difficile, compliqué. L'éventail trop large du handicap mental crée une hétérogénéité difficile à gérer pour elle. Dans l'Après coup, elle dit qu'elle pourrait inclure plus mais ne le fait pas pour autant. Didactique : « Forcément tu fais différemment avec eux ». L'inclusion dans les apprentissages est souvent compliquée. Plus simple d'inclure socialement mais dépend du handicap. Importance du bien-être dans le groupe avant les apprentissages : « gros travail » Elle intervient plus auprès d'un élève bénéficiant de l'ULIS mais délègue à un élève tuteur pour moins intervenir (paradoxal). Contrôler qu'une consigne a bien été comprise. Elle pense qu'elle peut faire mieux. Elle reste dans une inclusion « confortable » et ne rentre pas dans l'affrontement de la difficulté. « c'est essayer de faire en sorte que les autres ne sentent pas plus que ça que c'est un élève qui va être différent » : aides et outils supplémentaires ou différents, différenciation mais similitude dans la façon d'aborder les choses. Expertise : Variété très importante dans le handicap mental donc très difficile d'être bien formé. Pas assez de formations sur les diverses particularités. Une formatrice n'entendait pas les difficultés du terrain. Le peu de formation manque de concret, de proximité avec le terrain. Manque de connaissances et de diagnostiques médicaux. Insiste sur l'enseignante d'ULIS qui « épaule », qui « fait des choses »... Elle s'appuie sur l'extérieur car ne se sent pas experte. Expérience : Elle a enseigné en CLIS en tant que remplaçante. Elle a toujours été dans une école avec une ULIS mais n'a pas eu une inclusion tous les ans. Cependant, elle a déjà fait des orientations d'élèves vers l'ULIS et tous les ans elle retrouve des élèves à BEP dans sa classe. C'est pas simple d'inclure. Son expérience lui permet d'expliquer aux autres élèves, elle parle de différents profil de handicap...

	Entre...	1	2	3	4	ET...	Axes en tension
Rapport au handicap mental (d'élèves d'ULIS avec TFC)	Répulsion		O	X X O		Attirance	Axe du désir
	Exclusion		O	X X O		Incorporation	Axe du didactique
	Distance		X X O o			Proximité	Axe de l'expertise
	Etranger			X X	O O	Familier	Axe de l'expérience

X autopositionnement
X autopositionnement lors du questionnaire exploratoire
O positionnement après analyse de l'entretien ante
O positionnement après analyse de l'après-coup