

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

Mention 1^{er} degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

Parcours : Professeur.e des écoles

Titre du mémoire :

L'approche des rituels à l'école

Présenté par : **LAYMOND Cassandra**

Mémoire encadré par :

Directeur-trice de mémoire

Nom, prénom : Léal Yves

Statut : Maître de conférences

Membres du jury de soutenance

Nom et prénom	Statut
Yves Léal	Maître de conférences en sciences de l'éducation
Ioana Fillion-Quibel PREC-PRCE,	Formatrice INSPE Occitanie, UT2J, Docteur 70e

Soutenu le

11 / 06 / 2025

Remerciements

La réalisation de ce mémoire n'aurait pas été possible sans le soutien de plusieurs personnes que je souhaite sincèrement remercier.

Je tiens tout d'abord à exprimer ma profonde gratitude à mon directeur de mémoire, Monsieur Yves Léal, pour sa patience, sa disponibilité et la qualité de ses conseils tout au long de ce travail.

Je remercie également les formateurs de l'université de Cahors, dont l'accompagnement et les enseignements m'ont apporté les outils nécessaires à la rédaction de ce mémoire.

ATTESTATION DE RESPECT DES REGLES ETHIQUES ET DEONTOLOGIQUES DE RECHERCHE

Je soussigné.e : *Laymond Cassandra*

Auteur.e du mémoire de master 2 MEEF intitulé :

déclare sur l'honneur :

- que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.
Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur.e.s ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient.e que le recours à une intelligence artificielle équivaut à l'utilisation d'une source externe et qu'il doit, à ce titre, être mentionné de façon explicite, comme n'importe quel emprunt ou citation d'une source externe et suivant les mêmes règles.

Je suis conscient.e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi (art. L 335-3 du Code de la propriété intellectuelle).

Je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent ("[Prévention du plagiat](#)" via l'[ENT - Site Web UT2J](#))

- que mon travail respecte les principes éthiques propres à la recherche et les droits fondamentaux des personnes concernées par ma recherche, enfants et adultes : information aux participant.es, anonymisation des données recueillies, confidentialité des informations, recueil préalable du consentement des responsables légaux pour les élèves mineurs, stricte utilisation dans le cadre de la formation à la recherche en master MEEF à l'INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées, absence de diffusion publique, conservation des données recueillies limitée à 1 an.
- que j'ai déposé mon mémoire de recherche sur la [plateforme d'archivage DANTE](#) avant la soutenance.

Fait à *Lacaussade*

le *27/05/2025*

Signature de l'étudiant.e

Laymond

Résumé

L'objectif de cette recherche est de comparer deux méthodes d'entraînement afin de déterminer si l'une permet un meilleur apprentissage que l'autre. Nous comparerons ici les rituels, mode d'entraînement court mais répété de nombreuses fois à des intervalles réguliers et conservant la même structure, avec les exercices, souvent répartis sur une à deux séances, avec une structure variable.

Les deux modes d'entraînement seront réalisés de manière individuelle par chaque élève, afin que le seul paramètre variant entre les deux situations soit le mode d'entraînement.

Nous tenterons alors de répondre aux questions suivantes : Quels apprentissages ont été réalisés lors des exercices d'entraînement individuels ? Quels apprentissages ont été effectués grâce aux rituels individuels ? Les élèves les plus impliqués sont-ils ceux qui progressent le plus ?

Pour cela, nous analyserons les résultats obtenus par les élèves à deux tests (un avant les séances d'entraînement et un après), pour chacune des modalités. Ensuite, nous comparerons ces résultats avant d'analyser le comportement des élèves durant chaque modalité.

Sommaire

Introduction	8
Cadre théorique	9
1. L'apprentissage	9
1.1 Définition	9
1.2 Les piliers de l'apprentissage	10
1.3 La consolidation	11
2. Les modalités pédagogiques de consolidation	11
2.1 Le rituel	11
2.1.1 Les rituels individuels	14
2.1.1.1 Définition du travail individuel	14
2.1.1.2 L'implication des élèves	14
2.1.1.3 Etayage	15
2.1.1.4 Les limites	16
2.1.2 Les rituels de groupe	17
2.1.2.1 Définition du travail en groupe	17
2.1.2.2 L'implication des élèves	17
2.1.2.3 Le conflit socio-cognitif	18
2.1.2.4 Les dynamiques sociales	19
2.1.2.5 Les limites	20
2.1.3 Les rituels collectifs	21
2.1.3.1 Définition du travail collectif	21
2.1.3.2 L'implication des élèves	22
2.1.3.3 Les limites	22
2.1.4 Les limites des rituels	23
2.2 Les exercices	25
2.2.1 Définition	25

2.2.2 L'implication des élèves	26
2.2.3 Les limites	26
Méthodologie	28
1. Contexte de la recherche.....	28
2. Protocole de recherche.....	29
3. Première question de recherche : Quels apprentissages ont été réalisés lors des exercices d'entraînement individuels ?	30
3.1 Données recherchées	30
3.2 Modalité du recueil et retranscription.....	30
3.3 Analyse des données	31
4. Deuxième question de recherche : Quels apprentissages ont été effectués grâce aux rituels individuels ?.....	33
4.1 Données recherchées	33
4.2 Modalité du recueil et retranscription.....	34
4.3 Analyse des données	34
5. Troisième question de recherche : Les élèves les plus impliqués sont-ils ceux qui progressent le plus ?	36
5.1 Données recherchées.....	36
5.2 Modalité du recueil et retranscription.....	37
5.3 Analyse des données	37
Résultats et interprétations	41
1. Première question de recherche : Quels apprentissages ont été réalisés lors des exercices d'entraînement individuels ?	41
2. Deuxième question de recherche : Quels apprentissages ont été effectués grâce aux rituels individuels ?.....	45
3. Troisième question de recherche : Les élèves les plus impliqués sont-ils ceux qui progressent le plus ?	49
Conclusion	57

Discussion	58
Bibliographie	59
Annexes :	61
Annexe 1 : Evaluation diagnostique vierge utilisée lors de l'enseignement du passé composé.....	61
Annexe 2 : Evaluation sommative vierge utilisée lors de l'enseignement du passé composé.....	61
Annexe 3 : Evaluation diagnostique vierge utilisée lors de l'enseignement du plus-que-parfait.	61
Annexe 4 : Evaluation sommative vierge utilisée lors de l'enseignement du plus-que-parfait.	61
Annexe 5 : Fiche de la séquence et des séances de conjugaison sur le passé composé.....	61
Annexe 6 : Fiche de la séquence et des séances de conjugaison sur le plus-que-parfait.	61
Annexe 7 : Retranscription de la vidéo de la séance portant sur le passé composé.	91
Annexe 8 : Retranscription de la vidéo de la séance portant sur le plus-que-parfait.	99

Introduction

Les rituels font partie intégrante des pratiques éducatives. Cependant, ils ont pour la plupart des visées éducatives et peuvent avoir pour but d'apprendre les règles de la vie en collectivité au sein d'un établissement scolaire. Ils sont donc souvent destinés à des élèves de cycle 1 et leurs intérêts ont déjà été étudiés et prouvés par des études. Il est néanmoins plus difficile de trouver des recherches portant sur les rituels comme moyen d'apprentissage d'un savoir institutionnel. Lors de mes recherches sur Eduscol ou sur d'autres sites institutionnels, j'ai remarqué qu'il est plus difficile de trouver des documents présentant des rituels pour les cycles 2 et 3. Cependant, lors de stages que j'ai effectués, j'ai pu observer de nombreuses pratiques de rituels au sein de ces deux cycles. Ce constat m'a menée à me questionner sur l'intérêt réel de cette modalité d'enseignement.

L'objet de cette recherche est d'établir un modèle d'entraînement permettant d'optimiser l'apprentissage des enfants. Nous allons pour cela comparer deux modèles utilisés en classe. Premièrement, nous regarderons l'efficacité des rituels. Ce sont, selon Eduscol, des activités régulièrement utilisées en classe, parfois identiques, qui donnent aux enfants des repères dans leurs apprentissages. La régularité de ceux-ci répondrait au besoin d'appropriation par la répétition, mais ils doivent évoluer pour permettre à l'enfant de s'en détacher progressivement. L'évolution des rituels leur donnerait également du sens et les inscrirait dans une progression. Nous comparerons ensuite ce modèle à des exercices classiques en mettant en parallèle les atouts et les limites de chacun. Cette comparaison nous permettra de définir lequel de ces deux modèles d'entraînement est le plus efficace.

Cadre théorique

1.L'apprentissage

1.1 Définition

L'apprentissage est un des objectifs premiers de l'école. D'après la neuropsychologie, l'apprentissage se produit lors de la confrontation d'un système cognitif isolé, l'élève, et d'un savoir savant, celui de l'enseignant. Cependant, c'est un processus complexe en plusieurs étapes. L'apprentissage est de façon générale une réaction du cerveau face à une information nouvelle. Elle va d'abord être perçue et placée dans la mémoire à court terme. Si, par la suite, cette information fait sens ou est explicitée, elle va être traitée avant d'être intégrée dans la mémoire à long terme après de multiples répétitions. Si l'étape de répétition ou de consolidation n'est pas effectuée, l'information se perdra avec le temps. Il est donc important de répéter à plusieurs reprises les points clés de la notion à acquérir à l'aide d'activités et d'outils variés pour maintenir la motivation (Frayssinhes et Pasquier, 2018).

L'enseignant peut prendre en compte cet apport théorique dans la construction de ses situations d'apprentissage. Il doit alors proposer trois phases correspondantes aux trois étapes de l'apprentissage. En premier lieu, il est souhaitable d'amener l'enfant à découvrir l'information à acquérir ; nous parlons alors de phase de recherche. Dans un second temps, l'enseignant doit aider l'élève à expliciter la connaissance afin que celle-ci soit traitée. C'est ce qu'il se passe dans la phase d'institutionnalisation. Pour terminer, la connaissance doit être placée dans la mémoire à long terme par de nombreuses répétitions (la stimulant). Nous parlerons alors de phase d'entraînement. C'est au cours de cette dernière que plusieurs choix se présentent à l'enseignant. Il peut utiliser plusieurs modalités de travail, comme le rituel et les exercices d'entraînement dans le cahier ou sur outil numérique.

Par cette définition de l'apprentissage, il apparaît clairement que la phase d'entraînement, que nous souhaitons rendre optimale par cette recherche, est une phase essentielle de l'apprentissage. Il paraît donc intéressant de définir une méthode visant à la rendre la plus bénéfique possible pour l'élève.

1.2 Les piliers de l'apprentissage

En 2013, Dehaene a défini quatre piliers nécessaires à l'apprentissage. Il s'est appuyé sur les sciences cognitives. Le premier pilier est l'attention. Elle nous permet de filtrer les informations du milieu nous entourant afin de ne garder que celles utiles qui seront traitées. « L'attention module massivement l'activité cérébrale : dès lors, l'enjeu essentiel pour le passeur de connaissances, qu'il soit parent, professeur ou formateur, est d'attirer l'attention sur le « bon niveau ». L'apprenant doit être alerte. » (Dehaene, 2013). C'est là tout l'enjeu des enseignants, il faut réussir à captiver l'attention des élèves sur l'apprentissage en cours et non sur toutes les distractions tentantes.

Le deuxième est l'engagement actif, les élèves ne doivent pas rester simplement passifs mais eux-mêmes agir sur le savoir à acquérir en testant, essayant pour ne pas rester dans l'illusion de savoir.

Le troisième et avant-dernier pilier est le retour d'information. Le fonctionnement du cortex est défini comme une action en essai-erreur-ajustement. Les élèves testent une réponse au problème posé, perçoivent les informations sensorielles de l'interlocuteur en retour, les comparent à leur réponse et si besoin les ajustent voire les modifient totalement. Dans le cadre de l'enseignement, l'erreur de la part de l'élève est essentielle à l'apprentissage. Nous pouvons donc dire que l'élève doit être actif mais également se tromper afin de dépasser son erreur. Ce processus se met en marche uniquement si l'élève reçoit un retour sur la réponse apportée. Il doit donc avoir un feedback de l'enseignant ou s'apercevoir qu'un camarade ne possède pas la même réponse que lui.

Le dernier pilier est la consolidation des acquis. Il permet de passer d'une tâche nécessitant un effort cognitif important, avec le cortex préfrontal fortement sollicité, à une même tâche effectuée par automatisation. Pour reprendre l'exemple de l'article : « Il n'y a qu'à se remémorer nos premiers pas vers le permis de conduire pour réaliser qu'au début de cet apprentissage, il y a un effort conscient, et devant la multitude de signaux à gérer en temps réel, un sentiment de ne pas y arriver. » (Dehaene, 2013). La consolidation des acquis permet de libérer le cortex préfrontal pour une autre tâche. Si nous prenons l'exemple de la lecture, l'enfant passe d'un décodage durant lequel il doit associer chaque lettre à un son en fournissant un effort pour se souvenir de l'association, à un enfant qui lit de façon automatique. Il peut donc accéder à la compréhension du texte puisque son cortex préfrontal est libre.

Nous pouvons donc conclure que pour faciliter l'apprentissage, l'enseignant doit maintenir l'attention de l'élève sur celui-ci, le rendre actif, lui permettre d'accéder à des retours sur les réponses engendrées et lui permettre d'automatiser ses acquis. Il peut pour cela utiliser différentes modalités de travail que nous expliciterons par la suite. Nous nous appuyons sur ces quatre piliers pour définir le modèle de consolidation le plus efficace pour l'apprentissage des élèves.

1.3 La consolidation

Dans la *Revue de neuropsychologie* (Lafontaine et Lippé, 2011), les deux auteurs définissent la consolidation comme « le fait d'intégrer les informations nouvellement acquises dans la mémoire à long terme ». Ils mettent en lumière deux façons de consolider un apprentissage. Tout d'abord, la consolidation peut s'effectuer de manière consciente. Elle demande à l'élève de porter son attention sur l'apprentissage en question, de répéter les connaissances qui en découlent et d'établir des liens entre elles. Deuxièmement, la consolidation peut se réaliser de manière inconsciente avec le sommeil, les connaissances vont naturellement passer de l'hippocampe vers le cortex, où elles seront plus stables. L'enseignant va donc ici agir principalement sur la consolidation active en proposant aux enfants des situations permettant la répétition. Il peut pour cela utiliser différentes modalités pédagogiques.

2. Les modalités pédagogiques de consolidation

2.1 Le rituel

Le rituel est souvent défini d'un point de vue religieux et sacré. Or, pour cette recherche, nous ne souhaitons pas définir le rituel religieux mais bien le rituel scolaire. En prenant sa définition selon le dictionnaire *Le Robert*, nous pouvons dire que c'est un ensemble d'habitudes. Nous pouvons donc le considérer comme une habitude, une tâche que l'on répète à un même moment chaque semaine ou chaque jour. Il aurait alors pour but d'aider l'élève à apprendre grâce à cette répétition. En effet, nous avons pu voir dans la première partie de ce mémoire que l'apprentissage nécessitait une phase d'entraînement. Celle-ci permet à l'élève de revoir plusieurs fois l'apprentissage en question et donc de le fixer dans sa mémoire. Le rituel d'apprentissage serait donc une modalité d'entraînement régulier. De plus, sa structure

resterait la même pour maintenir une répétition. Cette définition sera complétée et étayée par celle de Meirieu. Dans sa chronique parue dans *Le Café pédagogique* en 2015, Meirieu établit un lien entre la définition d'un rituel au sens courant et la définition d'un rituel au sens d'apprentissage. En effet, pour reprendre la théorie des anthropologues, les rituels sont des constituants de toutes sociétés humaines. Ils permettent de définir des valeurs partagées par tous les adhérents de cette société. L'école faisant partie de la société, elle applique elle-même ces rituels. Mais ce n'est pas tout, ils permettent également l'existence d'institutions car ils définissent les règles à suivre pour qu'une unicité se crée entre les individus. Ce principe est également applicable à l'école. Effectivement, l'école est elle-même une petite société où des individus doivent cohabiter et, pour cela, suivre les mêmes règles. Nous pouvons donc déduire qu'il n'y a « Pas de société et pas d'institution, donc, sans rituels [...] Et, donc, pas d'éducation et d'enseignement sans rituels. » (Meirieu, 2015). Selon Meirieu, les enfants ont besoin de structurer les activités d'apprentissage afin de s'y impliquer en toute sécurité. Les élèves ont alors besoin d'identifier clairement le temps dédié à chacun des apprentissages. Les rituels permettent bien de définir clairement un temps consacré à l'apprentissage. Selon Amigues et Zerbato-Poudou (2000) : « La répétition et la stabilité du cadre engendrent des dispositions psychiques chez les élèves qui se traduisent par une prise d'initiative plus grande, une attention mieux focalisée ainsi qu'une automatisation des procédures. »

Les rituels offrent donc aux enfants un cadre sécuritaire par la structure répétitive de l'exercice ainsi que par le temps régulier qui lui est dédié. Les enfants peuvent se projeter et savent exactement comment va se dérouler l'activité. C'est cet entraînement régulier à un même moment qui va permettre la consolidation de l'apprentissage en cours.

Dans leur recherche, Bertrand et Merri (2015) définissent trois fonctions des rituels. Ils ont une fonction sociale, une fonction d'apprentissage et une fonction langagière. Pour cette recherche, nous avons décidé de nous axer sur la fonction d'apprentissage des rituels et non les deux autres. Cette fonction se base sur la théorie d'apprentissage développée par Vygotsky. Selon cette théorie socio-constructiviste, l'apprentissage des élèves est indissociable du contexte dans lequel il se déroule. L'école est placée

dans un contexte communautaire avec des valeurs et des principes à respecter. Ici, les rituels seraient donc un outil permettant la participation active des élèves à travers une activité stable se déroulant dans un contexte communautaire. Ils permettent aux enfants d'évoluer et de progresser dans leurs apprentissages en se basant par exemple sur des supports culturels comme le calendrier. Cette progression sera permise non seulement par l'outil, mais également par la participation active de l'enfant.

Si nous reprenons l'exemple du calendrier au cycle 1, c'est en effectuant plusieurs fois le rituel que l'enfant va passer d'une conception du temps centrée sur lui-même à une conception du temps social et décentrée. Il va également pouvoir utiliser, et donc intégrer, le vocabulaire relatif au temps comme le nombre de jours dans la semaine, le nombre et le nom des mois...

La participation active des enfants au sein d'un rituel implique aussi une dimension personnelle et pas seulement communautaire. En effet, elle exige de l'élève qu'il extériorise et partage une connaissance erronée ou non. Il va donc être confronté aux réponses de ses camarades qui vont probablement être différentes des siennes. L'élève fera alors face à un conflit qui peut induire chez lui des changements dans les connaissances et savoirs qu'il possédait auparavant.

Nous avons pu établir une définition complète d'un rituel scolaire sur laquelle nous baserons pour cette recherche. Le rituel sera vu ici comme une organisation de la phase d'entraînement composant en partie le processus d'apprentissage. Cette organisation a la particularité d'être régulière, c'est-à-dire de se dérouler à un même moment chaque jour ou chaque semaine. Elle possède également une structure qui reste toujours la même afin d'offrir aux apprenants un cadre fixe et rassurant. Il est important de retenir le fait qu'un rituel vise à devenir une habitude pour l'élève. Il a l'avantage de placer l'élève dans un cadre sécuritaire lui permettant de s'engager dans l'activité.

Cependant, nous veillerons, lors de cette recherche, à ce que le rituel ne devienne pas un automatisme et perde de ce fait sa fonction d'apprentissage. Il faudra donc veiller à le faire varier, si celui-ci devait durer longtemps lors de l'expérimentation, afin qu'il garde un intérêt pour les élèves. Les rituels permettent aux enfants d'apprendre et de consolider des connaissances et des savoirs par un moyen de répétition, mais également par le conflit qu'ils génèrent. Les élèves se retrouvent confrontés à des connaissances différentes des leurs, ce qui va induire un changement chez eux.

2.1.1 Les rituels individuels.

2.1.1.1 Définition du travail individuel

Le travail écrit individuel évolue peu depuis le XIX^e siècle. Cette pérennité est notamment due au conservatisme des enseignants, mais également au contexte et au poids des normes induites par l'institution. Selon le dictionnaire Larousse, le mot individuel renvoie à une action faite par une personne seule. Dans ce sens-là, le travail individuel serait une activité ou une situation d'apprentissage où l'élève répondrait seul au problème. Il n'y aurait aucune interaction avec ses camarades durant ce travail. Nous souhaitons, dans cette étude, choisir le modèle d'entraînement le plus efficace possible. Nous commencerons donc par envisager le rituel sous sa forme individuelle. Il faudrait alors une activité régulière et répétée dans le temps que les enfants effectueraient seuls.

2.1.1.2 L'implication des élèves

Un temps important est accordé au travail individuel à l'école, et cela dans toutes les disciplines. Cette importance est induite par les avantages que présente cette modalité de travail. Selon Strough (2001), le travail individuel favorise le contrôle de proximité de la classe. Il éviterait les risques de troubles de l'ordre dans la classe en limitant, voire interdisant, les interactions entre pairs. Effectivement, si les élèves ne parlent pas entre eux, le silence prend place dans la classe et les sources de distractions externes sont ainsi fortement diminuées. L'apprentissage et la mémorisation sont ainsi améliorés. De plus, « il est aussi parfois considéré comme un moyen de différenciation pédagogique, l'individualisation absolue du travail des élèves étant une sorte d'acmé de la différenciation. » (Mayen, 2009). Il est ici mis en lumière que le travail individuel présente l'avantage de pouvoir donner à chaque élève un travail adapté à son niveau d'acquisition. Chacun peut également avancer à son rythme. Cependant, si nous reprenons la théorie d'apprentissage socio-cognitiviste, l'absence totale d'interaction avec les pairs rend l'apprentissage moins efficace.

Le travail individuel peut aussi être perçu par certains enseignants comme un moyen de différenciation pédagogique à l'aide d'un matériel adapté, puisqu'il ne peut être disponible pour tous les élèves en même temps. Ici, le principal aspect négatif est encore la perte d'interaction avec les pairs, mais aussi avec l'enseignant, qui ne peut

accorder beaucoup de temps à chaque élève. Pour cette recherche, il est important de souligner que le rituel individuel ne semble pas permettre une implication importante des élèves. En effet, les interactions entre pairs, qui favorisent l'envie d'entrer dans la tâche des élèves, sont ici absentes. Un élève non motivé sera de fait moins impliqué dans la réalisation de la tâche. L'élève peut se montrer moins attentif sur une tâche pour laquelle il est peu impliqué.

2.1.1.3 Etayage

Nous allons maintenant aborder la notion d'étayage qui a été longuement définie par Bruner. En effet, avec chacune des deux modalités d'entraînement, exercices individuels ou rituels, l'enseignant va mettre en œuvre des aspects différents de l'étayage qui vont varier. Nous allons donc définir l'étayage et chacun de ses éléments afin d'établir, pour les modèles que nous allons tester, les éléments que nous mettrons en place.

Bruner (2002), définit l'étayage comme une « interaction adulte/enfant grâce à laquelle l'adulte essaie d'amener l'enfant à résoudre un problème qu'il ne sait résoudre seul. »

Nous pouvons donc dire que l'étayage est un acte qui vise à rendre une tâche réalisable par un enfant qui ne pourrait pas la mener à bien seul. L'étayage est composé de six éléments.

Le premier est l'enrôlement qui consiste à orienter l'intérêt de l'élève sur cette tâche afin qu'il y adhère.

Le deuxième est la réduction du degré de liberté de l'enfant en simplifiant ce qui lui est demandé au maximum. Pour cela, les actions demandées à l'élève seront les moins nombreuses possible.

Le troisième élément est le maintien de l'attention de l'élève sur la tâche afin qu'il ne s'écarte pas du but de départ.

Le quatrième est de signaler les caractères déterminants, c'est-à-dire l'écart entre le résultat que l'élève considère comme correct et celui que l'enseignant a défini comme correct.

L'avant-dernier élément est le contrôle de la frustration de l'élève face à une erreur pour que celui-ci ne la considère pas comme un échec.

Enfin, le dernier est la démonstration où l'enseignant imite un essai de solution que l'élève vient d'essayer mais qu'il n'a pas réussi à mener à bien jusqu'au bout. Le but est que l'enfant reproduise cette démonstration.

Pour conclure sur cette partie définissant l'acte professionnel d'étayage, nous pouvons retenir qu'il est une posture que chaque enseignant applique dans son quotidien en classe. L'étayage est donc un acte que nous retrouvons également lors des moments de rituel. Nous avons vu que l'étayage peut se manifester sous six formes différentes qui sont l'enrôlement, la réduction du degré de liberté, le maintien de l'attention, le signalement des caractères déterminants, le contrôle de la frustration et la démonstration. Il paraît évident que chacun de ces éléments ne sera pas présent dans chaque modalité d'entraînement. Par exemple, lors du rituel du calendrier en cycle 1, il n'y aura pas de démonstration chaque jour. Une fois que les élèves auront acquis le rituel, il ne sera pas nécessaire de montrer comment réaliser l'exercice au risque de perdre l'attention des élèves avec des explications superflues. Pour cette recherche, nous allons donc définir, pour chacun des modèles testés, quels éléments de l'étayage seront mis en œuvre. Pour cela, nous garderons à l'esprit que l'étayage a pour but d'aider l'enfant à réaliser une tâche tant qu'il ne peut pas la réaliser seul. Les éléments d'étayage mis en œuvre ont donc vocation à disparaître au fur et à mesure que l'enfant n'en a plus la nécessité.

2.1.1.4 Les limites

Pour définir les limites du travail individuel, nous allons le comparer aux avantages que présente un travail en groupe. Selon Meirieu (1999), un des avantages du travail en groupe que nous ne retrouvons pas dans le travail individuel est la confrontation. Assurément, le travail individuel se fait seul, il ne permet pas d'interaction avec les pairs. Les élèves ne font pas face à un avis différent du leur de manière immédiate. Ils vont faire le rituel dans son entièreté avec leurs connaissances qu'ils pensent être justes et avec leur manière de résoudre la tâche. Ils n'auront un retour qu'à la fin, lors de la correction. Le travail en groupe, lui, confronte les élèves à un avis différent dès le début en les mettant face à un ou plusieurs pairs n'ayant pas le même avis qu'eux. Lors du travail individuel, ils ne mettent pas à l'épreuve leurs conceptions, ils n'argumentent pas pour les défendre. Ils ne voient probablement même pas qu'un avis différent peut exister et être potentiellement vrai. Le conflit sociocognitif, que nous définirons plus bas, n'est ici pas opérationnalisé.

De plus, le travail de groupe permet de travailler la socialisation selon Meirieu. Pour le relier aux programmes actuels, il permet de travailler, en plus des connaissances de

fond, toutes les compétences relatives au savoir-vivre ensemble ainsi que les compétences relatives au savoir travailler à plusieurs. Le travail individuel, lui, ne permet de travailler que les connaissances de fond et pas toutes ces autres compétences.

2.1.2 Les rituels de groupe

2.1.2.1 Définition du travail en groupe

Le travail de groupe, d'un point de vue socio-constructiviste, paraît comme une situation sociale instaurée par l'école. Le travail en groupe permet de mettre en relation des individus dans des activités qui seraient irréalisables pour l'individu seul, mais qui sont atteignables à plusieurs. Chaque groupe sera composé de plusieurs individus avec des conduites diverses qu'ils ajustent sans cesse au reste du groupe. Le groupe a alors un caractère spécifique résultant de la dynamique de chaque individu, induite par le groupe (Veyrunes, 2012). Selon Médioni (2004), le travail de groupe « n'est pas une fin en soi, mais un moyen pour mener à bien un travail qui ne pourrait pas l'être d'une autre façon. ». Le groupe serait alors un instrument, une manière de fonctionner, favorisant la mise en place de l'activité cognitive demandée à l'élève. L'objectif ne serait donc pas le résultat final attendu, c'est-à-dire la bonne réponse, mais plutôt de provoquer la réflexion créée par le groupe.

2.1.2.2 L'implication des élèves

Selon Médioni (2004), le groupe est aussi un lieu permettant aux élèves de coopérer. Pour cela, l'enseignant devra mettre en place une situation imposant la coopération afin d'arriver à résoudre la tâche posée. Il peut par exemple imposer un rôle à chaque élève permettant de créer une situation où chaque membre devient essentiel pour arriver au bout du travail demandé. Il pourrait par exemple être imposé à chaque groupe de définir un « rapporteur » qui devra restituer le travail à la classe lors de la mise en commun, un maître du temps, un gestionnaire de la parole, etc. Chaque élève pourra alors, en plus de donner sa réflexion sur la tâche, se sentir investi d'un rôle qui lui est propre. Le groupe ayant besoin de lui, il se sentira d'autant plus impliqué dans la tâche.

Cette implication peut délier la parole de certains élèves plus timides. Effectivement, les élèves réfléchissent ensemble à la réponse qui sera donnée devant la classe. Le

risque à prendre lors de la mise en commun, pour les élèves ayant peur de prendre la parole, est perçu comme plus faible puisque la réponse donnée a pu être validée par plusieurs de ses camarades. Cela réduit la probabilité de se tromper et permet de ne pas se voir attribuer la responsabilité entière de l'erreur potentielle. Il sera plus facile pour l'élève de se lancer et de prendre la parole devant la classe puisque « ils travaillent avec "filet" » (Médioni, 2004). Il sait qu'il peut compter sur les camarades ayant fait le travail avec lui pour l'épauler si besoin.

Selon Barlow (1993), l'implication des élèves peut aussi être augmentée grâce à d'autres avantages qu'amène le travail de groupe. En effet, il présente des avantages qualitatifs. On peut y retrouver le fait de pouvoir lire la consigne à voix haute, ce qui facilite sa compréhension. De plus, les élèves étant à plusieurs, il sera possible pour ceux étant dans l'incompréhension de demander à un camarade de reformuler, d'expliquer la consigne avec des mots différents de ceux de l'enseignant. Barlow confirme les dires de Médioni : le travail de groupe peut faciliter la prise de parole des élèves timides qui s'adressent, dans un premier temps, seulement à un petit groupe et pas à l'entièreté de la classe.

Pour résumer, le travail en groupe, et plus spécifiquement les rituels en groupe, favorisent l'implication des élèves. En effet, ils mettent les élèves en situation de coopération où chacun est indispensable pour réaliser la tâche. La présence d'un petit comité restreint d'élèves peut encourager les plus réservés à s'affirmer et surtout à prendre la parole au sein de la classe. Les élèves se sentent rassurés par la présence du groupe, et ce format de travail favorise l'entraide entre les élèves.

2.1.2.3 Le conflit socio-cognitif

Dans l'ouvrage *Mots-clés de la didactique des sciences* (2008), les auteurs définissent le conflit socio-cognitif comme une combinaison du « rôle moteur des conflits dans l'apprentissage, qu'avait développé Piaget, avec celle d'une place centrale des interactions sociales, que l'on trouve également chez Wallon et Vygotski. » (Astolfi, Darot, Ginsburger-Vogel et Toussaint). Ils définissent le conflit socio-cognitif comme une théorie validant celle de Piaget mais ne la trouvant pas suffisante. Piaget définit le conflit cognitif comme binaire et résultant de confrontations entre les actions ou les anticipations de l'élève et les résultats ou les observations qu'il obtient après avoir agi. Pour définir le conflit socio-cognitif, il faut ajouter à la définition précédente le fait que

l'élève a besoin, à certains moments clés de son développement, de confrontation avec d'autres élèves. C'est donc un modèle tertiaire.

Médioni illustre cette définition. Lors des travaux en groupe, l'enseignant a pour objectif premier que les élèves découvrent de nouvelles pistes, soient face à des hypothèses, des réflexions qu'ils n'auraient jamais rencontrées en restant seuls. Les réflexions des camarades, qu'elles soient celles permettant de résoudre le problème ou non, aident les enfants à envisager les notions d'une manière qu'ils n'auraient pas vue seuls. Les élèves ayant établi une réflexion valide sont amenés à justifier et expliquer leur point de vue afin de convaincre le reste du groupe. Deux élèves ayant des stratégies différentes, permettant toutes les deux de résoudre le problème, sont menés à voir et admettre qu'il n'y a pas qu'une seule façon de faire. Ils peuvent également se rendre compte que telle ou telle stratégie semble plus rapide ou efficace. Les élèves ayant une stratégie erronée pourront plus facilement s'en rendre compte et l'accepter si cela vient d'un camarade et non de l'adulte. Effectivement, l'adulte représente pour eux le détenteur du savoir que l'on ne peut remettre en question. Les élèves peuvent alors réagir, au moment d'expliquer leur procédure de réflexion face au professeur, de manière différente. Ils peuvent simplement ne pas proposer ou du moins ne pas argumenter et justifier leur stratégie face à celle de l'enseignant. Ils comprendront alors moins facilement en quoi leur stratégie est erronée ou moins efficace que face à un camarade où le débat est facilité. D'autres peuvent aussi manifester de l'opposition et rester persuadés que leur stratégie reste la bonne. Ils ne se remettront pas en question du fait que l'enseignant ait toujours raison. Le fait que cette confrontation soit faite par des pairs peut piquer la curiosité de l'élève. Il cherchera à comprendre où réside la différence et laquelle est valide ou plus efficace, car il sait que sa stratégie peut être potentiellement celle qui « gagne » (Médioni, 2004).

2.1.2.4 Les dynamiques sociales

Selon les théories cognitivistes développées par Vygotsky en 1956, le développement des fonctions mentales d'un élève se produit lors de pratiques sociales par transformation de processus sociaux en processus cognitifs. Concrètement, l'individu se développe mentalement en transformant des interactions dynamiques avec d'autres individus en opérations mentales dans le but de mémoriser des informations. Nous pouvons donc en déduire que les élèves apprennent surtout en interaction avec

d'autres individus. Cette interaction peut être provoquée par le travail en groupe. Un avantage du travail en groupe est donc de favoriser le processus d'apprentissage des élèves en créant un environnement social.

Prenons l'exemple de la résolution de situations-problèmes en groupe. D'après Roux, le contexte interactif va initier une dynamique de confrontation socio-cognitive entre les membres du groupe. En effet, un double conflit cognitif va apparaître entre les membres du groupe. D'un côté, un conflit individuel va se dessiner car chaque enfant prend conscience que d'autres réponses que la sienne existent. De l'autre côté, un conflit entre les individus du groupe apparaît car ils prennent conscience que les réponses sont différentes et qu'il va falloir se mettre d'accord sur une seule réponse à fournir. Le travail en groupe a donc pour avantage d'induire chez les élèves une nécessité de se remettre en question sur leur réponse, une motivation à trouver la réponse véridique, et induit chez eux un processus de justification et d'explicitation de la procédure employée. Toutes ces compétences sont visées par les programmes, donc nous pouvons voir que le travail en groupe permet de satisfaire les attendus.

Pour conclure cette partie, le travail en groupe permet à l'enfant d'avoir un retour direct sur sa réflexion en la comparant avec celle de ses camarades. Le pilier numéro trois défini par Dehaene comme le retour sur l'information serait ainsi respecté. Cependant, il est important de souligner qu'un retour de l'enseignant sur le travail du groupe est essentiel afin d'éviter la persistance d'une erreur.

2.1.2.5 Les limites

Au sein de groupes hétérogènes, qui sont composés d'élèves aux profils très différents, l'implication des différents membres peut varier. Certains auront développé des savoirs et compétences leur permettant d'effectuer plus rapidement la tâche. Ils vont alors potentiellement prendre le pouvoir au sein du groupe et imposer leur point de vue, leur procédure pour réaliser la tâche. Les autres enfants, travaillant avec ces élèves et qui auraient besoin de plus de temps pour réfléchir, pourraient alors abandonner tout travail. Ils estiment que la meilleure solution est de laisser les plus doués, selon eux, résoudre le problème posé par l'enseignant. Certains appartenant à ce profil pourraient également se braquer face aux camarades souhaitant prendre la tête du groupe et des conflits peuvent apparaître (Médioni, 2004).

Pour conclure sur les rituels en groupe, ils présentent des avantages et des limites. Une des principales limites étant que les enfants plus rapides pourraient prendre la tête du groupe en dépit de ceux plus lents qui se reposeraient sur eux. Cela pourrait même mener à des conflits. Il est possible de pallier cette difficulté en proposant aux élèves une courte phase de travail individuel avant la phase de groupe. Cela permettrait aux élèves plus lents d'arriver avec une ébauche de réponse et donc de s'affirmer plus facilement. Néanmoins, n'oublions pas qu'un des principes d'un rituel est d'être court. Rajouter une phase individuelle ne le rendrait-il pas trop long.

2.1.3 Les rituels collectifs

2.1.3.1 Définition du travail collectif

Pour ce mémoire, nous allons prendre le travail collectif comme le travail se faisant en classe entière. Il implique donc de passer par une pédagogie dite frontale. O. Maulini (2005) définit cette pédagogie comme un enseignement frontal où le maître expose le savoir aux élèves. Ceux-ci sont principalement dans une position d'écoute. L'enseignant peut être amené à les questionner, mais seulement dans le but de vérifier la compréhension des élèves. Selon l'auteur, le cours devient alors un cours dialogué tout en restant très descendant. Le professeur va transmettre aux élèves qui sont en posture de réception. Puis, aux moments opportuns, il va questionner les élèves sur les notions qu'il vient de leur donner. Il va alors prendre soin de choisir ceux qu'il interroge afin d'orienter le cours comme il le souhaite. Il va poser ses questions aux élèves dont le profil va permettre de faire avancer la leçon dans le sens qu'il a planifié. S'il souhaite que des erreurs soient commises pour pouvoir en faire ressortir la bonne réponse, il va questionner un élève dont il sait d'avance qu'il peut potentiellement apporter la réponse souhaitée. À l'inverse, s'il souhaite avancer rapidement et obtenir la bonne réponse du premier coup, il va demander à un élève qui a montré des signes de bonne compréhension et qui possède probablement la réponse correcte. Pour reprendre cette définition et l'appliquer au rituel collectif, ce serait donc un rituel que l'enseignant mène face à la classe entière. Il serait principalement régulé par des questions de l'enseignant à certains élèves afin d'avancer tous ensemble. Le professeur choisit consciencieusement les élèves interrogés selon la planification qu'il a faite du rituel. Il pourrait alors interroger des élèves différents chaque jour afin de voir quels élèves ont compris.

2.1.3.2 L'implication des élèves

Lors d'une étude sur l'enseignement de la lecture, Arnoux, Bressoux et Lima (2008) ont défini que cet enseignement se faisait en collectif. Ils ont alors regardé comment les enseignants assurent la gestion de la classe. Ils ont observé que la communication est principalement frontale. Ils précisent : « l'enseignant en est l'initiateur en moyenne 132 fois par heure » (Arnoux, Bressoux et Lima, 2008). Cela signifie que les élèves sont peu à l'initiative des échanges, ils se contentent de répondre aux sollicitations de l'enseignant. En pourcentage, cela revient à 78 % des interventions à l'initiative du professeur, et seulement 22 % des interactions sont déclenchées par un élève. Or, pour observer l'implication des élèves, il est courant de regarder leurs interactions avec l'enseignant. Le fait d'observer que, lors du travail collectif, peu d'élèves vont solliciter l'enseignant nous permet d'inférer que les élèves semblent peu impliqués dans la tâche. Les auteurs ont aussi observé que, lorsque l'enseignant démarre l'interaction, il ne s'adresse pas réellement à la classe mais plutôt à un élève en particulier. Il va effectivement questionner un seul élève pour chacune des questions. En effet, il est plus simple pour le professeur de prélever des informations, de faire des hypothèses ou autres en demandant à un enfant à la fois et non à tous les élèves. Les élèves ne se sentent alors pas tout le temps concernés. Lorsque la question ne leur est pas destinée, ils ne sont pas nécessairement impliqués, ils peuvent ressentir que leur avis n'est pas demandé. Pour conclure, les élèves peuvent se sentir moins impliqués lors de travail collectif que lors de travail de groupe ou de travail individuel. En effet, on ne leur demande de répondre à une question, de donner leur avis qu'à certains moments, alors que les autres modalités vont questionner et intégrer l'enfant tout du long.

2.1.3.3 Les limites

Le modèle d'enseignement transmissif que nous avons associé au rituel collectif a été radicalement critiqué. Selon Rey (2006), qui résume l'ouvrage de Maulini (2005) : « Trop de petites questions étroitement dirigées dans leur intention conduisent à déproblématiser les situations. » Autrement dit, l'enseignant va traduire la problématique principale en plusieurs petites questions qu'il posera à différents élèves afin de garder un contrôle important sur la tournure de la séance. Il va alors dénaturer la problématique principale en la décortiquant trop. Les élèves ne se rendent plus

compte de la réelle question à laquelle ils répondent. Selon ce point de vue, le fait de poser aux élèves ses questions les empêche de réellement se questionner. C'est pour cela que de nombreux pédagogues ont recommandé d'inverser les rôles. Les élèves se questionnent eux-mêmes grâce à leur nature curieuse. L'enseignant a alors pour rôle de créer des situations qui suscitent un questionnement chez ses élèves. L'auteur présente tout de même un autre point de vue. Se baser sur la nature curieuse des élèves est parfois vu comme un oubli du but de l'école. Elle n'est pas naturelle, mais elle est là pour développer la culture des enfants. Dans ce sens, pour que les élèves puissent se poser les bonnes questions, l'enseignant doit leur montrer l'exemple. Il doit donc les questionner pour qu'ils puissent à leur tour se questionner seuls.

Pour conclure, les rituels collectifs ont pour limite principale d'utiliser une pédagogie frontale. L'enseignant est alors dans un fort guidage des élèves en les questionnant lui-même. Cela va faire perdre la réelle question de vue et les élèves vont alors potentiellement ne plus saisir le sens de l'apprentissage. Il empêcherait alors les élèves de se questionner. Au vu des différents avantages et inconvénients que nous avons relevés pour chacun des types de rituel, nous garderons les rituels individuels. Pour la suite de cette étude, nous comparerons donc les rituels individuels aux exercices individuels.

2.1.4 Les limites des rituels

Les rituels peuvent présenter, de manière générale, des limites. En effet, comme le soulignent Roubaud et Moussu (2010), le rituel peut faire perdre son sens à l'apprentissage. Les élèves deviennent habitués à ce mode d'exercice, ils ont tellement travaillé cette formulation de question qu'ils perdent « le sens cognitif et culturel de l'enseignement » (Roubaud et Moussu, 2010). Pour reprendre l'exemple de cet article sur la grammaire, les élèves vont alors définir la grammaire comme ce qu'ils font chaque matin après la récréation ou ce qu'il y a dans le cahier rouge. Ils ne parviennent pas à définir celle-ci comme une activité de réflexion sur la langue, mais seulement comme un rituel fait chaque matin sans en savoir l'utilité. Nous pouvons poser deux hypothèses sur la cause de ces limites. Premièrement, peut-être est-ce le cas à cause du rituel en lui-même. Selon Anne-Marie Gioux (2007), le rituel peut devenir dangereux si celui-ci passe au stade de routine. Ce changement peut s'effectuer si un même rituel est utilisé trop longtemps,

exactement au même moment, avec toujours la même consigne, le même niveau de difficulté. C'est-à-dire si le rituel n'évolue pas. Elle apporte donc une nuance à la définition du rituel. Il doit instaurer une régularité pour trouver son efficacité, mais cette régularité ne doit pas rester la même toute l'année. Lorsque les élèves ont acquis le niveau pour faire le rituel, il faut le complexifier un peu, le modifier légèrement afin que celui-ci ne devienne pas une routine. C'est là que réside la complexité du rituel. En suivant la définition de Gioux, il faudrait donc trouver un juste milieu entre régularité et petits changements pour maintenir le sens du rituel. Il garderait ainsi la fonction d'apprentissage qui lui est attribuée.

Deuxièmement, la limite du rituel relevée par Roubaud et Moussu peut être due à la non-explication aux élèves de l'objectif des rituels. Si nous nous plaçons du point de vue de l'enseignement explicite redéfini par Gauthier et al. en 2013, nous pouvons comprendre l'importance d'explicitement les objectifs aux élèves. Effectivement, l'enseignement explicite est un enseignement direct, où l'enseignant se met devant la classe et expose les savoirs tout en explicitant clairement aux élèves les compétences travaillées. Cette méthode se compose de plusieurs étapes, mais nous allons nous intéresser uniquement à la première, qui est la mise en situation. Selon ces auteurs, pour avoir une méthode d'enseignement efficace, il faut commencer par présenter les objectifs d'apprentissage aux élèves. Ceci va leur permettre de savoir ce qui va être abordé en termes de contenu, mais également de savoir à quoi va leur servir cet apprentissage. Pour reprendre l'exemple de la grammaire du début, si les élèves n'ont plus le sens de l'apprentissage, c'est peut-être parce que les objectifs ne leur ont pas été explicités. Alors, le rituel devient une simple routine à réaliser à fréquence régulière, au même moment, sans savoir pourquoi.

Pour conclure, les rituels présentent également des limites. Ils peuvent perdre leur sens et devenir des routines. Pour cette étude, il faudra donc veiller à ne pas basculer du côté des routines. Pour cela, nous veillerons à expliciter les objectifs d'apprentissage que poursuit le rituel mis en place auprès des élèves. Pour ce qui est de ne pas le répéter sur un temps trop long, l'expérimentation se faisant sur un temps court, le problème est donc écarté.

2.2 Les exercices

2.2.1 Définition

Dans une situation d'apprentissage, selon un document officiel de l'académie de Grenoble, nous retrouvons 7 phases clés. La première est la phase de mise en route, qui permet de faire un rappel du contexte ou de la séance précédente afin de réactiver les connaissances des élèves. Ensuite, nous retrouvons la phase de recherche, où les élèves sont face à une situation-problème qu'ils tentent de résoudre. Après, il y a la phase de mise en commun, durant laquelle les travaux issus de la phase précédente sont collectés et confrontés. En suivant, nous retrouvons la phase d'institutionnalisation, qui permet de poser des mots sur le savoir trouvé et élaboré précédemment. Puis une phase d'entraînement est effectuée pour que, de manière consciente, les élèves fassent fonctionner certaines procédures en vue de les automatiser.

Nous trouvons ensuite une phase d'évaluation, qui permet à l'enseignant de voir si la notion a bien été acquise par chacun des élèves. Enfin, nous retrouvons la phase de réinvestissement, durant laquelle les élèves vont être amenés à utiliser la connaissance dans un nouveau contexte.

Nous pouvons donc voir que les exercices individuels sont une des manières de mettre en place la phase d'entraînement. Ils sont un des moyens que l'enseignant peut choisir afin d'automatiser l'apprentissage en cours. Ils doivent permettre de faire fonctionner de manière consciente les procédures découvertes dans les phases précédentes pour les rendre plus efficaces.

Maxammadjonovna (2023) définit l'exercice comme issu du latin *exercitium*. C'est un travail visant un objectif précis dans le cadre d'une méthodologie choisie. Il peut avoir deux buts finaux. Soit il vise à faire acquérir une connaissance ou un savoir aux élèves, soit il vérifie qu'une connaissance ou un savoir a bien été acquis. C'est donc une activité qui vise à exercer un domaine. L'auteur définit les exercices comme la modalité d'entraînement la plus contraignante et la plus scolaire.

2.2.2 L'implication des élèves

Selon Veyrune (2012), le travail individuel peut favoriser l'engagement des élèves grâce aux comportements de l'enseignant. Il doit maintenir des interactions avec chaque élève en passant dans les rangs et en interagissant brièvement avec chacun d'entre eux afin de maintenir un niveau de motivation chez l'élève. Helmke et Schrader (1988) mettent en avant le fait que c'est la qualité de ces interactions qui est importante et non leur fréquence. Cependant, le travail des élèves peut être perturbé par les interactions de l'enseignant avec un de leurs camarades. Par exemple, le camarade se trouvant juste à côté de l'interaction peut se retrouver attiré par les commentaires de l'enseignant et donc être déconcentré dans sa tâche.

Pour cette recherche visant à interroger les limites et les avantages de certains modèles d'entraînement pour les élèves, il faudra alors veiller aux interactions. En effet, si les élèves effectuent un travail individuel, nous veillerons à ne pas déranger les autres élèves lors d'interactions personnalisées avec un élève. Les interactions seront donc les plus discrètes possible.

Les exercices d'entraînement en classe sont, dans la pratique, quasiment exclusivement individuels. Durant ce moment, les enseignants alternent entre surveillance globale de la classe et moments d'interaction individuelle avec chaque enfant.

2.2.3 Les limites

Pour définir les limites des exercices individuels, nous pourrions reprendre les limites que nous avons définies plus haut pour le rituel individuel. En effet, les deux modèles présentent la même problématique : ils se font seuls. Les élèves n'ont alors pas d'interaction avec leurs pairs. Ils ne vont pas se retrouver confrontés à un avis différent et le conflit sociocognitif ne sera pas mis en place. Encore une fois, les exercices individuels, tout comme les rituels individuels, ne travaillent pas des compétences transversales comme la socialisation, l'apprentissage du travail à plusieurs et l'écoute de l'autre.

Nous pouvons ajouter une autre limite, propre aux exercices individuels. Selon Rosenshine (1986), si la notion est présentée de manière frontale et succincte aux élèves, cela risque d'influencer l'apprentissage des élèves. Il risque d'être compliqué

pour eux de réussir dès le début des exercices individuels sans, au préalable, faire des exercices en groupe. En effet, en nous plaçant dans la théorie socio-cognitiviste de Vygotsky, l'élève apprend de manière plus favorable en faisant les exercices avec l'aide d'un pair avant de les faire seul. Mettre les élèves face à un nouvel apprentissage seuls, directement, peut les bloquer. Les élèves peuvent se retrouver face à une difficulté trop importante pour qu'ils puissent la surmonter seuls et donc se retrouver en échec. Il serait alors préférable de permettre aux élèves de réaliser des exercices à plusieurs ou en collectif lorsque la notion est nouvelle pour eux. Une fois qu'ils parviennent à faire ces exercices en étant accompagnés, la notion sera suffisamment maîtrisée pour qu'ils puissent faire des exercices, sur cette même notion, seuls.

Pour conclure, les exercices individuels sont, par leur définition, des exercices se faisant uniquement seuls. Ils ne permettent donc pas de mettre en action le conflit sociocognitif qui a toute son importance dans le processus d'apprentissage. Cependant, il est à noter qu'ils permettent de mettre en œuvre la phase d'entraînement. Il y aura donc eu au préalable d'autres phases de travail. Il faudra donc, durant un temps préalable, permettre aux élèves de mettre en place le conflit sociocognitif avec un travail de groupe.

Problématique et question de recherche

En neuropsychologie, l'apprentissage est défini comme la réaction du cerveau face à un stimulus. Il se compose de plusieurs phases, et pour cette recherche, nous allons principalement étudier la phase d'entraînement. Nous comparerons deux méthodes d'apprentissage, une qui se fondera sur les rituels et une autre, traditionnelle.

La première modalité que nous avons étudiée est le rituel. Il constitue une des modalités d'entraînement possibles, ayant la particularité de se dérouler de manière régulière, à un moment précis, se répétant fréquemment. Il doit également présenter une structure qui reste la même pendant un certain temps. Il semble donc que le rituel permette de respecter le quatrième pilier de l'apprentissage grâce à la répétition. Mais il ne faut pas que celui-ci reste identique trop longtemps, au risque de se transformer en routine.

Les rituels peuvent prendre trois formes. Pour cette recherche, nous allons nous intéresser aux rituels individuels, où chaque élève effectue le travail. Cependant, ils ne permettent pas d'interaction entre les élèves, ce qui peut diminuer leur implication dans

la tâche. Nous étudierons donc les rituels individuels, que nous comparerons aux exercices individuels. En effet, ce sont les deux modalités d'entraînement les plus proches et donc les plus comparables.

Deuxièmement, nous avons défini les exercices individuels afin d'avoir un modèle d'entraînement à comparer avec les rituels. Ils présentent, comme les rituels individuels, l'avantage de permettre à chaque élève de réaliser le travail. Cependant, les exercices se déroulent sur une à deux séances, et non sur plusieurs semaines comme les rituels. La répétition est donc présente sur une durée plus courte que lors des rituels.

Cette étude aura donc pour but de comparer les exercices et les rituels afin d'établir laquelle de ces deux modalités permet un meilleur apprentissage. Elle permettra également de comparer des structures d'exercices fixes à des structures qui varient d'un exercice à l'autre.

Il s'agira donc, dans cette recherche, de comparer les exercices individuels et les rituels individuels afin d'identifier les avantages et les limites de chacun.

Ceci nous mène aux questions de recherche suivantes. Quels apprentissages ont été réalisés lors des exercices d'entraînement individuels ? Quels apprentissages ont été effectués grâce aux rituels individuels ? Les élèves les plus impliqués sont-ils ceux qui progressent le plus ?

Méthodologie

1. Contexte de la recherche

Pour effectuer notre recherche, nous nous rendrons dans une école élémentaire accueillant des élèves de 6 à 10 ans. Cette école se situe en plein cœur d'une ville de près de 10 000 habitants. Elle se compose uniquement de classes à simple niveau, avec une classe de CP, une classe de CE1, une classe de CE2, une classe de CM1 ainsi qu'une classe de CM2. L'école dispose également d'une enseignante FLE/EFIV, présente deux jours par semaine.

Nous irons plus précisément dans la classe de CM2, se composant de 17 élèves, dont 7 filles et 10 garçons. Deux élèves ne participeront pas à cette recherche en raison de leur niveau scolaire. Ils seront donc sur une autre activité et ne seront pas pris en compte pour cette recherche. De plus, deux autres élèves ont été absents lors des

premières séances et ne sont donc pas comptés dans les effectifs. La recherche se fera donc avec 13 élèves. L'enseignante de la classe est en première année d'alternance et a donc peu d'expérience en matière d'enseignement. Elle est présente dans la classe les jeudis et certains vendredis.

2. Protocole de recherche

Pour cette recherche, nous allons mener 2 séquences en conjugaison. La première, composée de 5 séances, sera dédiée aux rituels et la deuxième, de 3 séances, concernera les exercices individuels. Pour la séquence utilisant les rituels comme mode d'entraînement, 3 sessions de 15 minutes seront dédiées à l'entraînement, soit un total de 45 minutes. Pour la séquence utilisant les exercices individuels, 2 sessions de 20 minutes et 25 minutes seront consacrées à l'entraînement, soit un total de 45 minutes. Les séances se dérouleront le 7 et le 14 novembre, et le 12, le 19 et le 20 décembre. Une séance de chacune des séquences aura donc lieu chaque jour sur un temps différent.

Durant 5 séances, les élèves vont travailler la conjugaison des verbes au plus-que-parfait de l'indicatif. La séquence commencera par une évaluation diagnostique, suivie d'un rappel des terminaisons de ce temps qui a déjà été étudié l'année dernière. Ensuite, les élèves auront 3 séances pour s'entraîner à conjuguer les verbes à ce temps. La dernière séance sera utilisée pour évaluer le niveau des élèves après cette séquence.

Durant 4 autres séances, les élèves vont travailler la conjugaison au passé composé de l'indicatif. Comme pour la séquence précédente, les élèves auront une évaluation diagnostique, suivie d'un rappel des terminaisons de ce temps. En suivant, ils s'entraîneront avec des exercices individuels pour une durée totale de 2 séances. La dernière séance sera utilisée pour évaluer le niveau des élèves après cette séquence. Cependant, il est à noter que l'enseignement de ces temps présente des obstacles didactiques. Un document issu de Canopé indique que le passé composé est enseigné au CM1. Les élèves de cette étude, actuellement en CM2, ne devraient donc pas rencontrer de difficultés pour identifier ce temps comme un temps composé. On devrait ainsi retrouver, chez la majorité des élèves, la présence de l'auxiliaire et du participe passé. En revanche, il leur sera probablement plus difficile de gérer les finales du participe passé. Dans ce cas, l'accord ne posera pas de problème puisque seul

l'auxiliaire avoir sera utilisé, sans complément d'objet direct (COD) ni complément d'objet indirect (COI). Certains élèves pourraient néanmoins effectuer l'accord comme s'ils utilisaient l'auxiliaire être. Par ailleurs, les élèves auront probablement des difficultés à choisir les finales du participe passé. Ils risquent d'hésiter entre -é et -er pour les verbes du premier groupe, et entre -i, -it ou -is pour les verbes des deuxième et troisième groupes. En ce qui concerne le plus-que-parfait, les difficultés restent similaires. En effet, ce temps se forme de la même manière que le passé composé : en utilisant l'auxiliaire avoir (dans notre cas) et le participe passé. Le seul changement réside dans le fait que l'auxiliaire est ici conjugué à l'imparfait et non au présent, comme pour le passé composé. Cela ne constitue pas une difficulté majeure, car l'imparfait, tout comme le présent, est étudié depuis le cycle 2. Les mêmes difficultés qu'au passé composé subsistent donc, notamment en ce qui concerne le choix des finales du participe passé.

3. Première question de recherche : Quels apprentissages ont été réalisés lors des exercices d'entraînement individuels ?

3.1 Données recherchées

Afin de répondre à cette première question de recherche, nous allons examiner le nombre de réussites de chacun à la suite des sessions d'entraînement. Nous analyserons ensuite leurs connaissances relatives à la conjugaison des verbes au passé composé. Nous allons notamment observer : la présence de l'auxiliaire et du participe passé, la bonne conjugaison de l'auxiliaire, la terminaison du participe passé ainsi que l'orthographe de la partie invariable du participe passé.

3.2 Modalité du recueil et retranscription

Pour commencer la séquence, une feuille d'évaluation diagnostique est distribuée aux élèves (annexe 1) afin d'observer les connaissances déjà là. Les verbes choisis seront des trois groupes. Les verbes du troisième groupe seront piochés dans la liste imposée par les programmes. Cette recherche porte sur un ensemble limité de huit verbes, dont six seront étudiés. Les verbes aller et venir ne seront pas abordés, car ils sont irréguliers. En effet, ces deux verbes se conjuguent avec l'auxiliaire être et non avec avoir, contrairement aux autres. Afin de ne pas ajouter une difficulté supplémentaire pour les élèves, ils ont donc été exclus de cette étude. La consigne suivante sera lue par l'enseignante aux élèves : « Conjugue les verbes suivants à la personne indiquée

au passé composé. » Elle précisera aux élèves que ce petit test permet simplement de voir les connaissances qu'ils ont déjà sur ce verbe et qu'il est donc normal de ne pas avoir toutes les réponses.

Après 2 séances d'entraînement à conjuguer des verbes des trois groupes au passé composé de l'indicatif, les élèves effectueront un test de conjugaison (annexe 2) dans le but d'observer leurs connaissances. Les verbes choisis seront différents de ceux étudiés lors de l'entraînement pour le premier et le deuxième groupe, afin de vérifier que les élèves sont capables de transposer les connaissances apprises sur de nouveaux verbes. Pour les verbes du troisième groupe, qui sont irréguliers dans leur orthographe, les mêmes verbes que lors de la phase d'entraînement seront repris dans l'évaluation. En effet, les programmes imposent une liste précise de verbes à travailler pour ce groupe. Pour cette évaluation sommative, l'enseignante lit la consigne suivante avec les élèves : « Conjugue les verbes suivants à la personne indiquée au passé composé. » Cette consigne sera exactement la même que celle du test précédent. L'enseignante laisse ensuite 15 minutes aux élèves pour faire le test et ramasse les copies une fois qu'ils ont terminé.

3.3 Analyse des données

Ces deux évaluations permettront de mesurer l'amélioration de la conjugaison de verbes au passé composé. Chaque tableau recensera le nombre de réussites pour chaque catégorie sur les 12 verbes à conjuguer. Nous comparerons les résultats de chaque élève pour chacune des deux évaluations. À cette fin, un tableau sera complété, puis un graphique en barres sera créé afin de mettre en évidence l'écart entre les résultats des évaluations diagnostiques et sommatives. Nous pourrions ainsi voir si, à la suite de l'entraînement, les élèves ont obtenu de meilleurs résultats ou non.

Le tableau sera le suivant :

Elève numéro :	Présence de l'auxiliaire et du participe passé :	Accord de l'auxiliaire avec le temps et la personne :	Accord du participe passé avec la personne :	Orthographe correcte du radicale du participe passé :
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				

*Tableau 1 : Tableau permettant le recueil
des réussites des élèves.*

Ce tableau sera rempli deux fois, une fois pour l'évaluation diagnostique et une autre pour l'évaluation sommative. Dans chaque case sera noté le nombre de verbes corrects pour l'intitulé de la case. Comme les deux évaluations comportent le même nombre de verbes, nous pourrons voir si certaines des connaissances nécessaires à la bonne conjugaison se sont améliorées ou non après la phase d'entraînement. Cela nous permettra de voir si les élèves ont appris et dans quelle mesure. De plus, nous pourrons également observer dans quelles compétences ils se sont améliorés. Par exemple, nous pourrons déterminer si la méthode d'entraînement a aidé les élèves à mieux automatiser l'accord de l'auxiliaire, l'accord du participe passé ou encore l'orthographe du radical du participe passé. Afin de rendre les résultats plus lisibles, les élèves seront regroupés par groupes de

trois ou quatre, en fonction des types d'erreurs les plus récurrentes. Les regroupements ont été effectués selon les erreurs les plus fréquentes rencontrées lors de la conjugaison au passé composé. Le groupe 1 réunit les élèves qui n'utilisent pas d'auxiliaire. Parmi les élèves restants, ceux ayant correctement accordé moins de six auxiliaires sont placés dans le groupe 2. Les élèves ayant commis plus de six erreurs d'accord du participe passé constituent le groupe 3. Enfin, les élèves restants forment le groupe 4. Au final, le groupe 1 compte 4 élèves, tandis que les groupes 2, 3 et 4 en comptent chacun 3. Ces regroupements permettront d'analyser les élèves en fonction de leur profil. À cette fin, un tableau reprenant les mêmes données que le précédent, mais présentant la moyenne des résultats de chacun des membres de chaque groupe, sera produit. À partir de ce tableau, un graphique en barres représentant les résultats de chaque groupe sera également réalisé.

4. Deuxième question de recherche : Quels apprentissages ont été effectués grâce aux rituels individuels ?

4.1 Données recherchées

Afin de répondre à cette deuxième question de recherche, nous adopterons la même démarche que pour la première. Nous comptabiliserons, ici aussi, le nombre de réussites obtenues après la session d'entraînement. Ces réussites seront analysées à la lumière des connaissances liées à la conjugaison des verbes au plus-que-parfait. Nous observerons en particulier : la présence de l'auxiliaire et du participe passé, la conjugaison correcte de l'auxiliaire, la terminaison du participe passé, ainsi que l'orthographe de la partie invariable du participe passé.

4.2 Modalité du recueil et retranscription

Pour débiter la séquence, une feuille d'évaluation diagnostique est distribuée aux élèves (annexe 3) afin d'observer leurs connaissances initiales. Les verbes choisis seront exactement les mêmes que ceux de l'annexe 1, ce qui permettra une comparaison ultérieure. La consigne restera identique, à savoir : « Conjugue les verbes suivants à la personne indiquée au plus-que-parfait. » L'enseignante précisera aux élèves que ce petit test a pour seul objectif de vérifier leurs connaissances actuelles sur ce temps verbal et qu'il est tout à fait normal de ne pas connaître toutes les réponses.

Après trois séances d'entraînement consacrées à la conjugaison de verbes des trois groupes au plus-que-parfait de l'indicatif, les élèves réaliseront une évaluation sommative de conjugaison (annexe 4) dans le but d'évaluer leurs progrès. Les verbes sélectionnés seront exactement les mêmes que ceux de l'annexe 2. Pour cette évaluation sommative, l'enseignante lira la consigne suivante avec les élèves : « Conjugue les verbes suivants à la personne indiquée au plus-que-parfait. » Cette consigne sera identique à celle des exercices d'entraînement réalisés auparavant. L'enseignante accordera ensuite 15 minutes aux élèves pour effectuer le test avant de collecter les copies une fois celui-ci terminé.

4.3 Analyse des données

Ces deux évaluations permettront de mesurer l'amélioration de la conjugaison des verbes au plus-que-parfait. Chaque tableau recensera le nombre de réussites pour chaque catégorie sur les 12 verbes à conjuguer. Nous comparerons les résultats de chaque élève obtenus lors des deux évaluations. À cette fin, un tableau sera complété, puis un graphique en barres sera créé afin de mettre en évidence l'écart entre les résultats des évaluations diagnostiques et sommatives. Cela permettra de déterminer si, à la suite des entraînements, les élèves ont obtenu de meilleurs résultats ou non.

Le tableau sera le suivant :

Elève numéro :	Présence de l'auxiliaire et du participe passé :	Accord de l'auxiliaire avec le temps et la personne :	Accord du participe passé avec la personne :	Orthographe correcte du radicale du participe passé :
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				

*Tableau 1 : Tableau permettant le recueil
des réussites des élèves.*

Ce tableau sera complété à deux reprises : une première fois pour l'évaluation diagnostique et une seconde pour l'évaluation sommative. Chaque case indiquera le nombre de verbes correctement conjugués correspondant à son intitulé. Étant donné que les deux évaluations comportent le même nombre de verbes, il sera possible d'observer si certaines des compétences nécessaires à une conjugaison correcte se sont améliorées. Cela nous permettra de déterminer si les élèves ont progressé et dans quelle mesure. Comme pour la question de recherche précédente, les élèves seront regroupés. Les groupes d'élèves seront les mêmes que pour la question de recherche précédente. De la même manière, un tableau reprenant les données du tableau 1 sous forme de moyenne pour chacun des groupes sera produit, et un graphique en barres pour chacun des groupes en découlera.

En outre, nous pourrions également identifier les compétences spécifiques dans lesquelles ils se sont améliorés. Par exemple, nous pourrions évaluer si la méthode d'entraînement a aidé les élèves à mieux automatiser : la conjugaison correcte de l'auxiliaire, l'accord du participe passé, ou encore l'orthographe du radical du participe passé.

5. Troisième question de recherche : Les élèves les plus impliqués sont-ils ceux qui progressent le plus ?

5.1 Données recherchées

Pour répondre à cette question, nous nous appuyerons sur les résultats obtenus dans le cadre des deux premières questions. En effet, il s'agit ici de déterminer laquelle des deux méthodes s'est avérée la plus efficace pour automatiser les connaissances. Nous comparerons donc les résultats des évaluations associées à chacune des méthodes. En parallèle, nous analyserons le comportement des élèves pendant les séances d'entraînement. L'objectif sera d'évaluer leur implication dans chacune des modalités d'entraînement. Nous déterminerons ainsi si les élèves se sont davantage investis dans les exercices individuels ou dans les rituels de conjugaison. Cela nous permettra ensuite de comparer leur niveau d'implication avec les résultats obtenus. Nous pourrions ainsi établir s'il existe une corrélation entre ces deux éléments.

5.2 Modalité du recueil et retranscription

Pour établir le nombre d'améliorations, nous allons ici réutiliser les données recueillies lors des évaluations précédentes. Pour les rituels, puis pour les exercices, nous compterons et répertorierons le nombre d'améliorations observées pour chaque sous-compétence évaluée. Par exemple, si un élève avait réalisé 7 accords corrects de l'auxiliaire lors de l'évaluation diagnostique et qu'après le rituel, il en obtient 12, nous noterons une amélioration de 5. Ce tableau nous servira à analyser les données de manière plus explicite. Les élèves ont été regroupés en fonction des types d'erreurs les plus fréquentes lors de la conjugaison au passé composé. Le groupe 1 regroupe les élèves qui n'utilisent pas d'auxiliaire. Parmi les élèves restants, ceux ayant accordé correctement moins de six auxiliaires sont placés dans le groupe 2. Les élèves ayant commis plus de six erreurs dans l'accord du participe passé sont regroupés dans le groupe 3. Enfin, les élèves restants constituent le groupe 4. Au final, le groupe 1 compte 4 élèves, tandis que les groupes 2, 3 et 4 en comptent chacun 3. Ces regroupements nous permettront de produire des graphiques pour chaque profil d'élèves tout en maintenant un nombre raisonnable de graphiques.

En ce qui concerne l'implication des élèves, celle-ci sera observée à partir de vidéos. Chacune des séances d'entraînement a été filmée par l'enseignante. La caméra reste fixe la majorité du temps, afin qu'un maximum d'élèves soit visible. Cependant, lorsque cela est nécessaire, la caméra peut être déplacée. Ces vidéos seront ensuite visionnées et retranscrites. Nous en extrairons par la suite les éléments pertinents afin de mettre en évidence le niveau d'implication des élèves dans chacun des modes d'entraînement.

5.3 Analyse des données

Nous allons déterminer si l'une des deux méthodes a contribué de manière plus significative à l'automatisation des connaissances. Pour cela, nous allons regrouper dans le tableau suivant le nombre d'améliorations :

	Les rituels				Les exercices d'entraînements			
	Moyenne des améliorations dans la présence de l'auxiliaire et du participe passé :	Moyenne des améliorations dans l'accord de l'auxiliaire avec le temps et la personne :	Moyenne des améliorations dans l'accord du participe passé avec la personne :	Moyenne des améliorations dans l'orthographe correcte du radicale du participe passé :	Moyenne des améliorations dans la présence de l'auxiliaire et du participe passé :	Moyenne des améliorations dans l'accord de l'auxiliaire avec le temps et la personne :	Moyenne des améliorations dans l'accord du participe passé avec la personne :	Moyenne des améliorations dans l'orthographe correcte du radicale du participe passé :
Groupe 1								
Groupe 2								
Groupe 3								
Groupe 4								

Tableau 2 : Tableau recensant les améliorations des élèves.

À partir du tableau ci-dessus, nous créerons des graphiques en barres. Pour chaque sous-compétence, nous tracerons un graphique représentant les améliorations de certains groupes d'élèves : les améliorations liées aux rituels seront affichées sur une barre orange, et celles liées aux exercices sur une barre bleue. Cela nous permettra de visualiser clairement si l'une des deux barres se situe au-dessus de l'autre. Pour cela, nous utiliserons le logiciel Excel pour générer ces graphiques.

Pour évaluer l'implication des élèves, nous analyserons les retranscriptions des vidéos des moments d'entraînement à l'aide d'une grille d'analyse. Cette grille s'inspire des observables issus de celle élaborée par la CARDIE (Conseil Académique en Recherche, Développement, Innovation et Expérimentation) de Paris. Elle ne sera pas utilisée dans son intégralité, mais certains observables qu'elle contient seront retenus pour cette recherche.

La grille utilisée sera la suivante :

Comportement des élèves lors des entraînements					
Comportements	Observables	Fréquence du comportement			
		Jamais	1 à 2 fois	2 à 4 fois	Plus de 5 fois
Au niveau de l'écoute.	Écoutent attentivement les consignes.				
	Écoutent le camarade qui a la parole.				
	Coupent la parole.				
	Nécessitent une reprise de l'enseignante.				

	Reprise du silence dans la classe.				
Prise de parole des élèves.	Lèvent la main pour répondre aux questions de l'enseignante.				
	Posent des questions sur le cours.				
	Discutent d'autre chose que du cours avec un pair.				
	Demandent de l'aide à l'enseignante si besoin.				
	Échangent du cours avec un pair.				
Posture des élèves durant l'activité.	Se mettent rapidement dans la tâche.				
	Semblent absorbés par la tâche (regard sur la feuille).				
	Sortent de l'activité en levant				

	les yeux de la feuille.				
	Dessinent sur leur ardoise.				
	Se lèvent durant l'activité.				

Tableau 3 : Grille d'observation du comportement des élèves lors des séances d'entraînements.

Cette grille sera remplie lors des séances d'entraînement, que ce soit par des rituels ou des exercices individuels. Elle sera complétée en fonction des comportements de la classe en général. Des éléments observables pourront être ajoutés après le visionnage et la retranscription de la vidéo.

Résultats et interprétations

1. Première question de recherche : Quels apprentissages ont été réalisés lors des exercices d'entraînement individuels ?

Cette première question de recherche vise à définir les apprentissages permis par un entraînement individuel. Pour rappel, le temps évalué est le passé composé. Lors de l'évaluation diagnostique, nous avons pu observer les connaissances déjà acquises chez certains élèves.

Groupe	Présence de l'auxiliaire et du participe passé :	Accord de l'auxiliaire avec le temps et la personne :	Accord du participe passé avec la personne :	Orthographe correcte du radicale du participe passé :
1	0	0	1	2.25
2	11.33	11.33	3	9.33
3	10.67	2.67	4.67	6
4	12	8.67	9	12

Tableau 4 : Résultats pour chacun des groupes à l'évaluation diagnostique sur la conjugaison au passé composé.

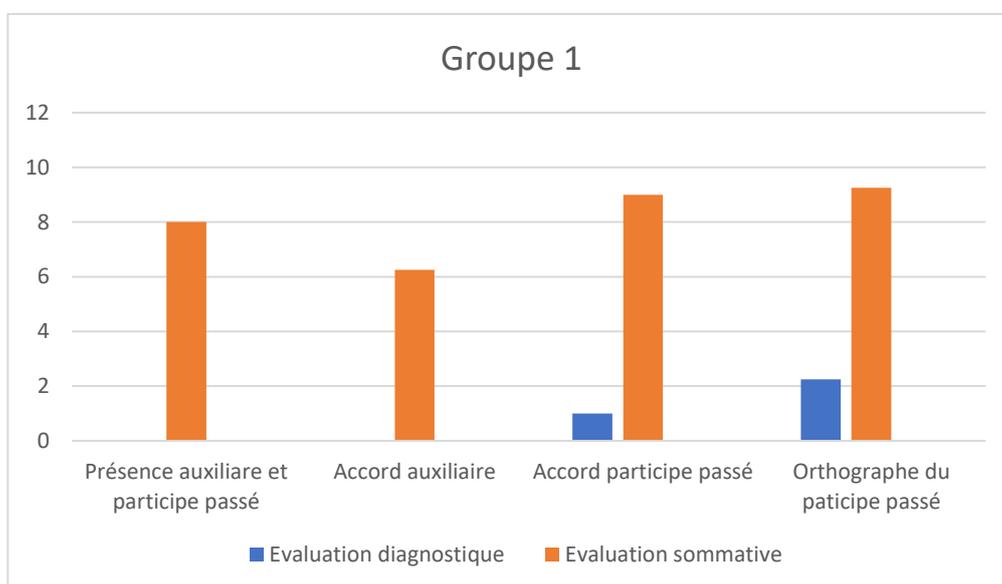
Comme nous pouvons le voir dans ce tableau, la majorité des élèves semble avoir conscience de la présence d'un auxiliaire et d'un participe passé. Ils savent donc que le passé composé est un temps composé, ce qui montre qu'il a déjà été travaillé les années précédentes. Seul le groupe 1 ne semble pas encore avoir compris que ce temps est composé. Ce groupe semble rencontrer des difficultés, puisque, de manière générale, le nombre de réussites reste faible dans toutes les catégories. En ce qui concerne les trois autres groupes, soit les trois quarts de la classe, ce sont les connaissances liées aux accords, que ce soit de l'auxiliaire ou du participe passé, qui ne semblent pas complètement acquises. Nous allons donc être particulièrement attentifs à ces deux points lors de l'évaluation à la fin des entraînements. Cette vérification finale des acquis s'est faite après deux séances d'entraînement sur ce temps déjà connu des élèves. Ceux-ci ont pu se remémorer ce temps à travers divers exercices réalisés seuls, sans interaction avec leurs pairs. À l'issue de ces séances, les élèves ont obtenu les résultats suivants lors des évaluations :

Groupe	Présence de l'auxiliaire et du participe passé :	Accord de l'auxiliaire avec le temps et la personne :	Accord du participe passé avec la personne :	Orthographe correcte du radicale du participe passé :
1	8	6.25	9	9.25
2	12	12	11	12
3	12	12	10.33	11.67
4	12	11.67	11.67	11.67

Tableau 5 : Résultats pour chacun des groupes à l'évaluation sommative sur la conjugaison au passé composé.

Nous pouvons observer, de manière générale, une bonne réussite à ce nouveau test de connaissances. En effet, sur les 12 verbes proposés, le score de réussite le plus faible est de 6,25 ; ce qui représente plus de la moitié de bonnes réponses. Seul le groupe 1 présente un score un peu plus bas, ce qui s'explique aisément, puisque ce groupe était le plus en difficulté avant les séances d'entraînement. Concernant les deux compétences qui affichaient les scores les plus faibles lors de l'évaluation diagnostique, les résultats des élèves se sont nettement améliorés,

atteignant presque le même niveau que les autres compétences. Notamment, l'accord de l'auxiliaire obtient désormais un score presque équivalent à celui des deux connaissances déjà acquises au départ : la présence de l'auxiliaire et du participe passé, ainsi que l'orthographe correcte du radical du participe passé. Afin de visualiser la compétence ayant le plus progressé chez les élèves, des graphiques comparant les résultats pour chacune des connaissances lors des deux évaluations ont été réalisés. Nous analyserons uniquement les graphiques obtenus pour les groupes 1 et 4, représentant ainsi les deux extrémités : le groupe 1, qui présentait les résultats les plus faibles, et le groupe 4, qui avait les résultats les plus élevés dès la première évaluation.

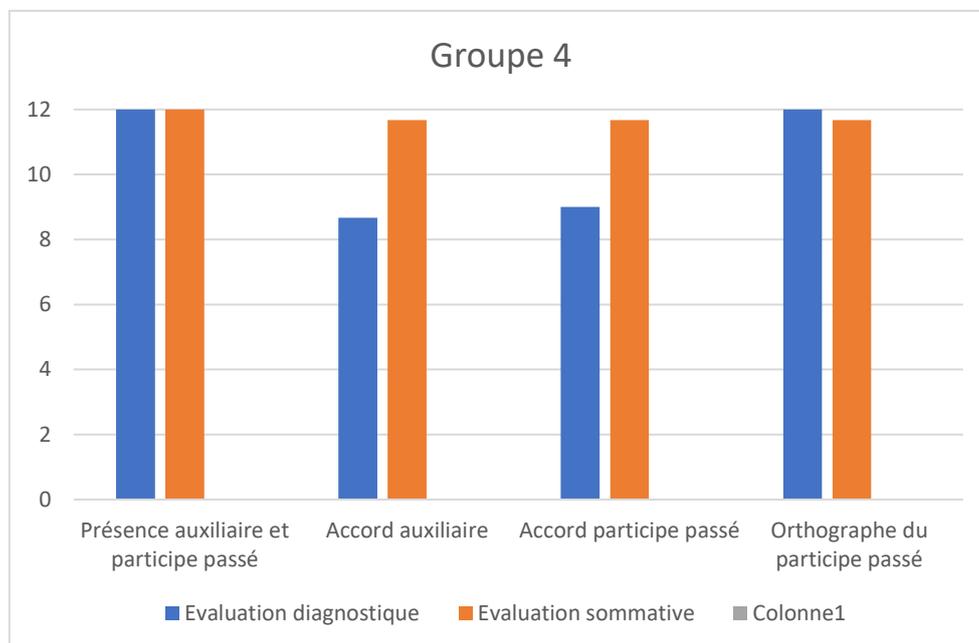


Graphique 1 : Résultats obtenus par les élèves du groupe 1 aux deux évaluations.

Avec ce graphique, nous pouvons voir que les élèves du groupe 1, qui semblaient en difficulté, se sont améliorés dans toutes les catégories de connaissances. Il y a donc bien eu un apprentissage grâce à cette modalité d'entraînement.

Nous pouvons également constater une très forte progression pour la première connaissance, avec huit améliorations. Les élèves ont ainsi bien assimilé que le passé composé est un temps composé. Il s'agit de la connaissance qui a le plus progressé chez ces élèves. Ils ont donc compris la base de ce temps à l'issue d'exercices individuels d'entraînement.

Cependant, nous pouvons noter que l'accord de l'auxiliaire reste fragile, puisqu'il est correct pour seulement 6,25 verbes sur 12. Cette connaissance étant plus complexe à acquérir, il est donc logique qu'elle obtienne un score plus faible pour ce groupe, qui oublie encore de mettre l'auxiliaire pour 5 verbes sur 12.



Graphique 2 : Résultats obtenus par les élèves du groupe 4 aux deux évaluations.

Pour le groupe 4, qui avait déjà de bons résultats lors de l'évaluation diagnostique, on peut voir que toutes les connaissances atteignent un score proche de 12. Cela signifie qu'elles sont toutes acquises à la fin de cette séquence d'apprentissage. La connaissance 1, portant sur la présence de l'auxiliaire et du participe passé, ne s'est pas améliorée, car les élèves avaient déjà correctement répondu pour les 12 verbes dès l'évaluation diagnostique. En revanche, la connaissance 2, relative à l'accord de l'auxiliaire, s'est améliorée : elle a progressé de 3 verbes en seulement deux séances d'entraînement. Une amélioration est également à noter pour l'accord du participe passé, qui, au départ, avait un score de 9 et atteint, après les exercices, un score de 11,67.

Pour conclure, l'entraînement par exercices individuels s'avère efficace, car il permet aux élèves de progresser dans l'ensemble des catégories de connaissances. Aucune régression n'a été observée, et la seule stagnation concerne des connaissances déjà presque maîtrisées dès le départ. Chez les élèves ayant peu de connaissances

initiales, la progression la plus marquée concerne la reconnaissance de la structure du passé composé (présence de l'auxiliaire et du participe passé). Cela montre que les bases de ce temps sont en cours d'acquisition. En revanche, pour les élèves ayant déjà un bon niveau, c'est l'accord de l'auxiliaire qui s'est le plus amélioré. Ainsi, cette modalité d'apprentissage favorise des acquis différenciés selon le niveau de départ : elle renforce les bases chez les débutants et affine les connaissances plus complexes chez les élèves avancés.

2. Deuxième question de recherche : Quels apprentissages ont été effectués grâce aux rituels individuels ?

Cette deuxième question de recherche vise à définir les apprentissages permis par un entraînement individuel passant par des rituels. Pour rappel, le temps évalué est le plus-que-parfait.

Lors de l'évaluation diagnostique, nous avons pu observer les connaissances déjà acquises chez certains élèves.

Groupe	Présence de l'auxiliaire et du participe passé :	Accord de l'auxiliaire avec le temps et la personne :	Accord du participe passé avec la personne :	Orthographe correcte du radical du participe passé :
1	0	0	0	0
2	2.33	0	0	2.33
3	0	0	0	0
4	0	0	0	0

Tableau 6 : Résultats pour chacun des groupes à l'évaluation diagnostique sur la conjugaison au plus-que-parfait.

Comme l'indique ce tableau, la majorité des élèves ne semble pas connaître ce temps. Il paraît que c'est la première fois qu'ils découvrent le plus-que-parfait. Le groupe 2 montre toutefois quelques connaissances, un élève semble savoir que ce temps est composé et maîtrise l'orthographe du radical de certains participes passés employés.

Nous notons tout de même qu'à l'inverse du passé composé, le plus-que-parfait semble être nouveau pour les élèves de cette étude.

À l'issue de la séquence consacrée à l'apprentissage de la conjugaison au plus-que-parfait, une nouvelle évaluation est effectuée. Elle permet de mesurer les connaissances présentes après l'entraînement. On peut ainsi identifier les notions les mieux acquises et celles qui demeurent plus fragiles pour les quatre groupes d'élèves.

Groupe	Présence de l'auxiliaire et du participe passé :	Accord de l'auxiliaire avec le temps et la personne :	Accord du participe passé avec la personne :	Orthographe correcte du radicale du participe passé :
1	12	10.5	10.25	10.75
2	12	11	11.67	12
3	12	11	11.33	12
4	12	11.33	12	11.33

Tableau 7 : Résultats pour chacun des groupes à l'évaluation sommative sur la conjugaison au plus-que-parfait.

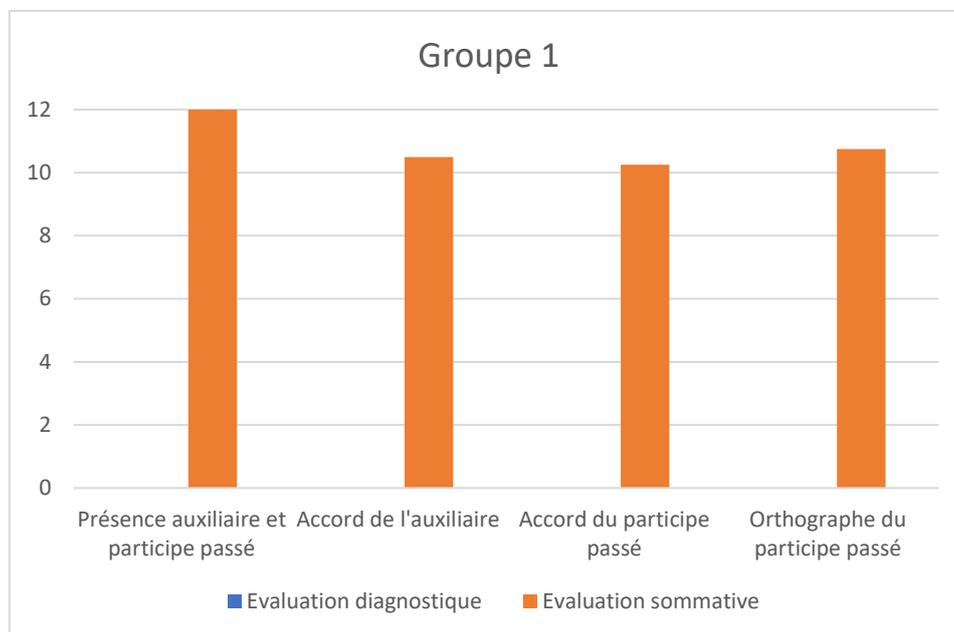
Nous pouvons constater, de manière générale, une bonne réussite à ce nouveau test de connaissances. En effet, sur les 12 verbes proposés, le score de réussite le plus faible est de 10,25 ; soit plus des trois quarts de bonnes réponses. Le groupe 1 affiche un résultat légèrement inférieur aux trois autres groupes avec les trois scores les plus bas qui demeurent néanmoins élevés, tous supérieurs à 10.

Ce tableau montre clairement que la compétence ayant obtenu le meilleur score concerne la présence de l'auxiliaire et du participe passé : les élèves semblent donc avoir compris que le plus-que-parfait est un temps composé.

Arrive ensuite, avec un score légèrement moindre, la compétence liée à l'orthographe du participe passé, qui paraît elle aussi bien assimilée.

Afin de visualiser la compétence ayant le plus progressé chez les élèves, des graphiques comparant les résultats pour chacune des connaissances lors des deux évaluations ont été réalisés. Nous analyserons uniquement les graphiques obtenus pour les groupes 1 et 2,

représentant les deux extrémités. Nous avons le groupe 1, qui ne présentait aucune réussite lors du premier test, et le groupe 2, qui était le seul à afficher un score supérieur à zéro lors de l'évaluation diagnostique.

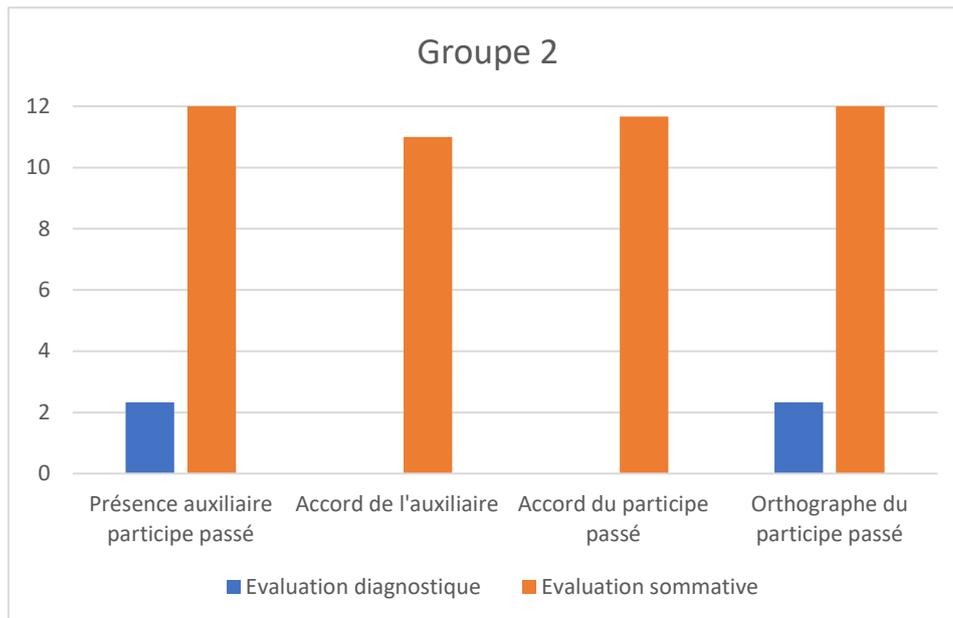


Graphique 3 : Résultats obtenus par les élèves du groupe 1 aux deux évaluations.

Avec ce graphique, nous pouvons voir que les élèves du groupe 1, qui semblaient en difficulté, se sont améliorés dans toutes les catégories de connaissances. Il y a donc bien eu un apprentissage grâce à cette modalité d'entraînement.

Nous pouvons également constater une très forte progression pour la première connaissance, avec 12 améliorations. Les élèves ont ainsi bien assimilé que le plus-que-parfait est un temps composé. Il s'agit de la connaissance qui a le plus progressé chez ces élèves. Ils ont donc compris la base de ce temps à l'issue de rituels d'entraînement.

Cependant, nous pouvons noter que l'accord de l'auxiliaire et celui du participe passé restent légèrement plus faibles que les deux autres connaissances évaluées. Cette notion, plus complexe à acquérir, obtient donc logiquement un score inférieur. Il est à souligner que ces résultats, bien que plus faibles que les deux autres, demeurent tout à fait corrects pour des élèves qui n'avaient aucune connaissance de ce temps.



Graphique 4 : Résultats obtenus par les élèves du groupe 2 aux deux évaluations.

Pour le groupe 2, qui avait deux résultats supérieurs à zéro lors de l'évaluation diagnostique, on constate que toutes les connaissances atteignent un score proche de 12. Elles sont donc acquises à la fin de cette séquence d'apprentissage. La connaissance 3, portant sur l'accord du participe passé, est celle qui s'est le plus améliorée, passant de 0 à 11,67 réussites. Les notions relatives à la présence de l'auxiliaire et du participe passé, ainsi qu'à l'orthographe de celui-ci, atteignent le score maximal, mais partaient d'un résultat de 2,33 ; le nombre de réussites est donc un peu inférieur à celui de la connaissance 3, puisqu'il ne partait pas de 0. En revanche, la compétence qui obtient le score le plus bas est la deuxième, concernant l'accord de l'auxiliaire. Il semble donc que certains élèves éprouvent encore quelques difficultés à accorder l'auxiliaire, même si les résultats demeurent tout à fait satisfaisants.

Pour conclure, l'entraînement par rituels s'avère efficace, car il permet aux élèves de progresser dans l'ensemble des catégories de connaissances : aucune régression n'a été observée. Chez les élèves ayant peu de connaissances initiales, la progression la plus marquée concerne la reconnaissance de la structure du plus-que-parfait (présence de l'auxiliaire et du participe passé), preuve que les bases de ce temps sont acquises. En revanche, pour les élèves déjà avancés, c'est l'accord du participe passé

qui s'est le plus amélioré. Ainsi, cette modalité d'apprentissage favorise des acquis différenciés selon le niveau de départ : elle consolide les bases chez les débutants et affine les connaissances plus complexes chez les élèves avancés.

3.3 Troisième question de recherche : Les élèves les plus impliqués sont-ils ceux qui progressent le plus ?

Afin de répondre à cette dernière question de recherche, nous allons commencer par examiner les résultats des élèves obtenus lors des évaluations. Pour cela, nous analyserons d'abord les améliorations mises en évidence dans deux tableaux. Le premier regroupera les progrès réalisés lors des rituels et le second recensera ceux accomplis dans les exercices.

Les rituels				
	Moyenne des améliorations dans la présence de l'auxiliaire et du participe passé :	Moyenne des améliorations dans l'accord de l'auxiliaire avec le temps et la personne :	Moyenne des améliorations dans l'accord du participe passé avec la personne :	Moyenne des améliorations dans l'orthographe correcte du radicale du participe passé :
Groupe 1	12	10.5	10.25	10.75
Groupe 2	9.67	12	11.67	9.67
Groupe 3	12	11	11.33	12
Groupe 4	12	11.33	12	11.33

Tableau 8 : Tableau recensant les améliorations des élèves lors des évaluations après entraînement par rituel.

Dans ce tableau, nous constatons facilement que les rituels ont permis un nombre significatif d'améliorations, celui-ci allant d'un minimum de 9,67 à 12, soit le score maximal. Par ailleurs, le groupe 4 est celui qui s'est le plus amélioré au cours de ces entraînements ritualisés. Le groupe 2, quant à lui, a le moins progressé, avec deux scores d'amélioration à 9,67. Il convient toutefois de préciser que ces élèves

disposaient déjà d'un score de 2,33 à l'évaluation diagnostique : pour atteindre 12 à l'évaluation finale, leur gain n'est donc « que » de 9,67, tandis que les autres partaient d'un score initial de 0.

	Les exercices d'entraînements			
	Moyenne des améliorations dans la présence de l'auxiliaire et du participe passé :	Moyenne des améliorations dans l'accord de l'auxiliaire avec le temps et la personne :	Moyenne des améliorations dans l'accord du participe passé avec la personne :	Moyenne des améliorations dans l'orthographe correcte du radical du participe passé :
Groupe 1	8	6.25	8	7
Groupe 2	0.67	0.67	8	2.67
Groupe 3	1.33	9.33	5.66	5.67
Groupe 4	0	3	2.67	- 0.33

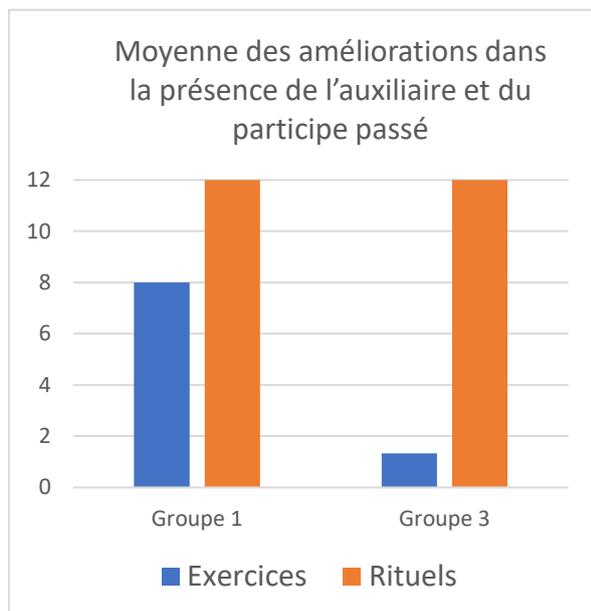
Tableau 9 : Tableau recensant les améliorations des élèves lors des évaluations après entraînement par exercices.

Dans ce tableau, nous constatons aisément que les exercices ont entraîné un nombre d'améliorations moins important que précédemment, celui-ci s'étendant de -0,33 à 9,33.

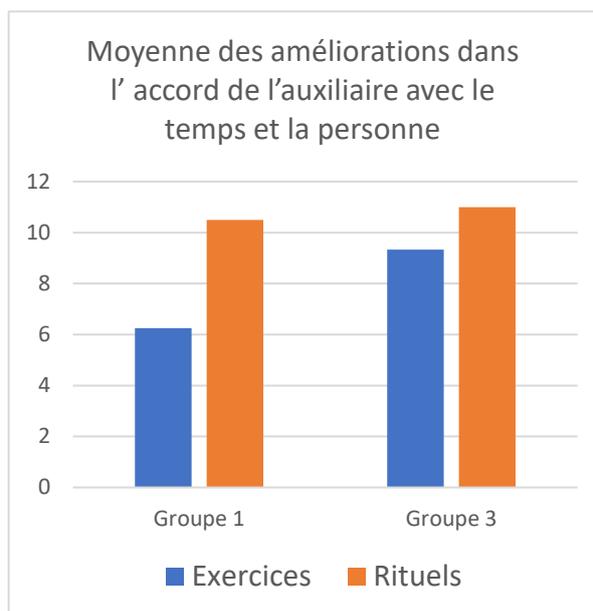
Le score de -0,33 résulte de l'erreur d'un élève. Ce groupe avait réalisé un sans-faute pour cette compétence lors de l'évaluation diagnostique, si bien qu'une seule erreur a fait basculer la progression en valeur négative. Cette baisse n'est toutefois pas significative, l'erreur pouvant simplement provenir d'une méconnaissance de ce verbe, entraînant une erreur sur l'orthographe de son radical. Nous remarquons que les groupes 1 et 3 sont ceux qui se sont le plus améliorés après les exercices, alors que les groupes 2 et 4 ont obtenu des résultats moins élevés. Ces progrès, moins élevés qu'auparavant, s'expliquent en partie par le fait que les élèves avaient déjà des connaissances sur ce temps verbal, contrairement au plus-que-parfait.

Pour affiner la comparaison, nous examinerons les résultats du groupe 1, qui possédait moins de connaissances sur le passé composé que les autres groupes — ce qui

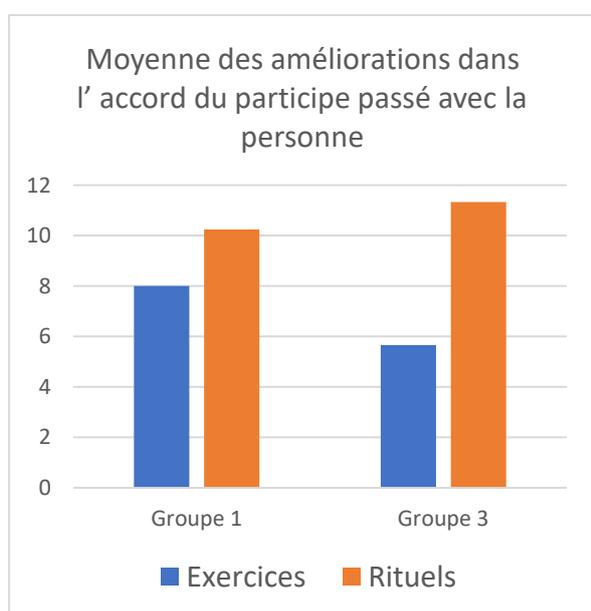
fournira des données plus parlantes. Nous analyserons également le groupe 3, dont le niveau sur le passé composé semble légèrement inférieur.



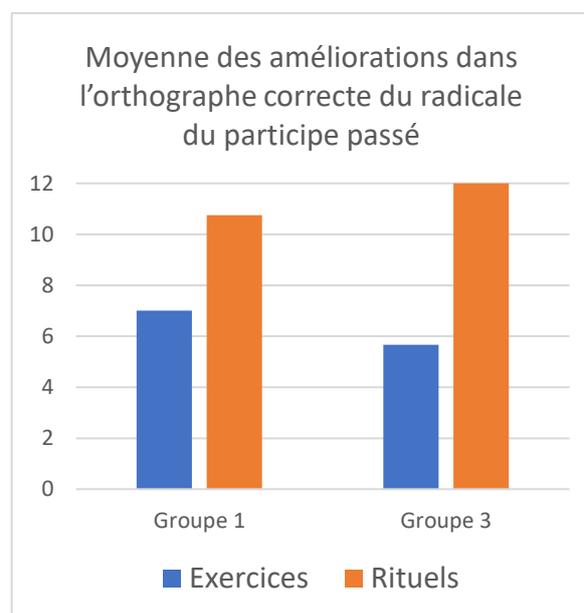
Graphique 5: Améliorations des groupes 1 et 3 à la première compétence.



Graphique 6 : Améliorations des groupes 1 et 3 à la deuxième compétence.



Graphique 7: Améliorations des groupes 1 et 3 à la troisième compétence.



Graphique 8 : Améliorations des groupes 1 et 3 à la quatrième compétence.

Avec ces quatre graphiques, nous pouvons voir que, pour les quatre compétences et les deux groupes, les rituels semblent avoir permis plus d'améliorations que les exercices. Cependant, les résultats diffèrent selon les compétences travaillées. Pour

la première compétence, relative à la présence des deux éléments des temps composés, les écarts sont assez importants. Notamment pour le groupe 3, nous pouvons observer une barre nettement plus basse pour les exercices. Cela est dû, comme explicité plus haut, au fait que les élèves avaient déjà mis les deux parties lors de l'évaluation diagnostique.

Néanmoins, pour les trois autres compétences, l'écart reste significatif malgré un même niveau de départ pour les deux types d'entraînement. Nous pouvons, par exemple, voir, pour la compétence numéro 2, que le groupe 1 a obtenu 6,25 améliorations en moyenne grâce aux exercices, contre 10,5 grâce aux rituels. Ces chiffres montrent bien de plus grandes améliorations lors des entraînements par rituels.

De plus, nous pouvons voir que le nombre le plus bas d'améliorations pour les rituels est de 10,25 pour le groupe 1, concernant l'accord du participe passé. Pour cette même compétence, les exercices ont obtenu un score d'amélioration de 8, ce qui reste légèrement inférieur.

Pour continuer, le nombre maximal d'améliorations permises par les exercices est de 9,33 et a été atteint une seule fois par le groupe 3. En revanche, le nombre maximal d'améliorations permises par un entraînement grâce à des rituels est de 12, atteint une fois par le groupe 1 et quatre fois par le groupe 3. Nous pouvons voir, avec cette comparaison, que les rituels ont ici permis plus d'améliorations.

Nous pouvons supposer que ce nombre d'améliorations plus important peut être dû à l'utilisation des rituels. Nous allons maintenant croiser ces résultats chiffrés avec le comportement des élèves lors des séances d'entraînement, afin de voir si la réussite des élèves est liée à leur implication.

La première séance de chacun des modes d'entraînement a été filmée et analysée au regard de 3 critères décomposés en plusieurs observables. Le comportement de 6 élèves a été observé. Nous allons commencer par regarder le niveau d'écoute des élèves.

	Lors des exercices.	Lors du rituel.
Écoutent attentivement les consignes.	3 fois.	Plus de 5 fois.
Écoutent le camarade qui ont la parole.	Plus de 5 fois.	3 fois.
Couper la parole.	2 fois.	2 fois.
Nécessitent une reprise de l'enseignante.	2 fois.	3 fois.
Reprise du silence dans la classe.	3 fois.	Plus de 5 fois

Tableau 10 : Tableau recensant les comportements des élèves au niveau de l'écoute.

Avec ce premier tableau, nous pouvons observer des résultats mitigés pour chacun des deux modes d'entraînement. Tout d'abord, concernant l'écoute des consignes, les élèves ont écouté de manière plus attentive lors des rituels que lors des exercices. Il semble alors que les élèves aient été un peu plus attentifs lors des passations de consignes durant les rituels. Cependant, il faut noter que le rituel était composé de davantage de moments de consignes que les exercices.

Concernant l'écoute d'un camarade, c'est l'inverse qui se produit : les élèves ont mieux écouté leurs camarades lors des exercices que lors des rituels. L'enseignante a dû reprendre les élèves plus souvent lors des rituels que lors des exercices. Cependant, il est à noter que les reprises, lors des rituels, n'ont majoritairement concerné que deux élèves, qui semblaient perturbés par la présence de la caméra. Lors de cette modalité, ils se sont retrouvés au premier rang, face à la caméra, obligeant l'enseignante à les reprendre sur leur comportement vis-à-vis de celle-ci. Ici, il semble que les élèves aient été moins attentifs lors des rituels que lors des exercices.

Pour finir, le silence est revenu plus souvent lors des rituels. Cela peut donc témoigner de moments d'écoute et de concentration des élèves. Néanmoins, si le silence a été retrouvé, c'est qu'il a d'abord été interrompu. On pourrait donc également se demander si le calme n'a pas été perdu plus souvent lors des rituels.

Nous pouvons conclure de ce tableau que l'écoute des élèves a varié selon le mode d'entraînement. Si les rituels semblent avoir favorisé l'écoute des consignes et permis davantage de retours au silence, il semble que les exercices aient instauré plus d'écoute des camarades et généré moins de comportements nécessitant une reprise de la part de l'enseignante.

	Lors des exercices.	Lors du rituel.
Lèvent la main pour répondre aux questions de l'enseignante.	Plus de 5 fois.	Plus de 5 fois.
Posent des questions sur le cours.	Plus de 5 fois.	2 fois.
Discutent d'autre chose que du cours avec un pair.	Plus de 5 fois.	3 fois.
Demandent de l'aide à l'enseignante si besoin.	Plus de 5 fois.	2 fois.
Échangent du cours avec un pair.	3 fois.	Plus de 5 fois

Tableau 11 : Tableau recensant les comportements des élèves concernant leurs prises de parole.

Nous allons maintenant regarder la prise de parole des élèves durant ces mêmes séances.

Tout d'abord, nous pouvons voir une prise de parole beaucoup plus importante lors des exercices, avec 4 critères s'étant produits plus de 5 fois, contre seulement 2 pour les rituels. Lors des deux modalités, les élèves ont levé la main à de multiples reprises pour répondre aux questions de l'enseignante, témoignant dans les deux cas de leur concentration et de leur implication.

Pour continuer, les élèves ont posé plus de questions sur le cours et demandé plus d'aide à l'enseignante lors des exercices. Ce mode d'entraînement semble donc permettre plus facilement aux élèves d'interagir avec l'enseignante. Lors des rituels, les élèves y ont été moins invités. En effet, lors des exercices, les consignes étaient plus variées, générant des questions sur la manière de les réaliser. Les rituels, se composant d'une seule consigne qui se répète, ne génèrent pas de questions chez les

élèves, qui savent comment y répondre. De plus, lors des rituels, les élèves obtiennent directement la validation de leur réponse en levant leur ardoise, alors que les exercices sont corrigés et validés à un moment ultérieur. Les élèves vont alors plus souvent demander à l'enseignante de valider leur réponse afin d'avoir un retour immédiat.

Pour finir, plus de discussions parasites sortant du cadre de la leçon ont été observées lors des exercices, et les élèves ont moins échangé sur le cours. Il semble alors que les élèves aient engagé plus de discussions sur le contenu lors des rituels, témoignant ainsi de davantage d'intérêt.

Pour conclure, ce tableau nous montre des avantages concernant la prise de parole des élèves dans les deux cas. Les exercices ont permis aux élèves de prendre plus souvent la parole avec l'enseignante, mais aussi de mener plus de conversations avec leurs camarades sortant du cadre des apprentissages. Les rituels, à l'inverse, n'ont pas permis autant de prises de parole avec l'enseignante, mais ont amené les élèves à discuter davantage entre eux des notions vues en classe.

	Lors des exercices.	Lors du rituel.
Se mettent rapidement dans la tâche.	3 fois.	Plus de 5 fois.
Semblent absorbé par la tâche.	4 fois.	Plus de 5 fois.
Sortent de l'activité en levant les yeux de la feuille.	Plus de 5 fois.	4 fois.
Dessinent sur leur ardoise.	Jamais.	Plus de 5 fois.
Se lèvent durant l'activité.	2 fois.	3 fois

Tableau 12 : Tableau recensant les comportements des élèves concernant leur posture.

Pour ce dernier tableau, nous allons analyser la posture des élèves. En ce qui concerne les rituels, les élèves semblent un peu plus attentifs durant la tâche, en se mettant rapidement au travail et restant concentrés un peu plus longtemps que lors des exercices. Cela peut être dû à la durée de l'activité : les rituels, étant plus

courts, permettent aux élèves de rester concentrés plus facilement et de moins sortir de la tâche.

Cependant, le support utilisé lors des rituels a été un grand distracteur pour certains, qui ont dessiné plus de 5 fois sur leur ardoise, contre aucun dessin observé sur le cahier d'exercices. C'est donc un facteur montrant une légère baisse d'attention à certains moments durant les rituels. Les élèves ont le plus souvent fait cela en attendant que l'enseignante valide le reste de la classe, et se sont remis dans l'activité dès que le prochain verbe à conjuguer était donné.

Pour finir, les élèves se sont parfois levés durant les deux modes d'entraînement, créant nécessairement un arrêt dans la tâche et une perte de concentration. Cependant, cela a été fait pour des besoins tels que se moucher ou encore changer de stylo pour l'ardoise, qui ne fonctionnait plus. Ces sorties de tâche restent donc acceptables et ne se répètent pas un nombre de fois trop important.

Pour conclure avec ce dernier critère, les élèves ont montré légèrement plus d'implication lors des rituels, malgré l'outil choisi, qui a quelque peu entraîné des sorties de tâche par moments. De plus, il est à noter que les écarts restent minimes.

Enfin, cette dernière question de recherche visait à établir s'il existait un lien entre l'implication des élèves et leurs apprentissages. Nous avons pu observer des résultats un peu plus élevés avec des entraînements par rituels. Cependant, l'implication des élèves ne semble pas réellement différer entre les deux modes d'entraînement. On peut tout de même noter qu'elle se manifeste de manières différentes : les rituels semblent ici avoir favorisé l'écoute des consignes et permis plusieurs retours au silence, qui sont indispensables à un apprentissage. De plus, ils ont permis une prise de parole des élèves, notamment entre eux, afin de discuter de la notion travaillée. Pour finir, les élèves ont montré une attitude traduisant leur implication dans la tâche, avec une mise au travail rapide et un maintien dans l'activité.

Conclusion

Pour rappel, l'objectif de cette recherche était de mesurer l'efficacité d'un entraînement utilisant les rituels. Pour cela, nous avons établi trois questions auxquelles nous avons tenté de répondre.

La première était : *Quels apprentissages ont été réalisés lors des exercices d'entraînement individuels ?*

À l'issue de cette recherche, nous pouvons conclure que les rituels ont permis aux élèves d'apprendre dans les quatre types de connaissances visées. Cependant, les apprentissages ont été différents selon le niveau des élèves. Les élèves ayant peu de connaissances avant les entraînements ont le plus progressé sur la structure du plus-que-parfait. À l'inverse, les élèves possédant déjà quelques notions ont surtout amélioré l'accord du participe passé.

Concernant la deuxième question : *Quels apprentissages ont été effectués grâce aux rituels individuels ?*

Là aussi, nous pouvons tirer une conclusion similaire. Les élèves les moins avancés se sont majoritairement améliorés sur la présence des deux éléments du temps, tandis que ceux ayant déjà un certain niveau de connaissances ont davantage progressé sur l'accord de l'auxiliaire.

Enfin, pour la dernière question de recherche : *Les élèves les plus impliqués sont-ils ceux qui progressent le plus ?*

La réponse est plus nuancée. Si les résultats montrent effectivement un nombre d'améliorations légèrement supérieur avec les rituels, le comportement des élèves ne semble pas avoir été profondément modifié. Les élèves sont restés impliqués dans les deux types de situations, mais de manière différente. Les rituels ont encouragé une meilleure écoute des consignes ainsi qu'une entrée plus fréquente en discussion entre pairs sur la notion travaillée. Pour finir, les élèves ont adopté une attitude traduisant leur implication dans la tâche, avec une mise au travail plus rapide et un maintien plus constant dans l'activité qu'avec les exercices.

Discussion

À l'issue de cette recherche, nous pouvons affirmer que les élèves ont acquis un nombre d'améliorations plus important avec les rituels qu'avec les exercices individuels. Nous pouvons alors inférer que davantage d'apprentissages ont été permis.

Cependant, cette conclusion est à nuancer. Les deux temps travaillés ne partaient pas du même niveau de connaissance chez les élèves de cette étude. Le passé composé était déjà connu des élèves, et donc le nombre d'améliorations en est limité. À l'inverse, le plus-que-parfait semble être inconnu des élèves avant cette recherche, avec des évaluations pratiquement toutes à zéro réussite. Le nombre d'améliorations possibles est alors maximal.

De plus, le rituel s'est déroulé sur trois séances seulement, ce qui ne permet pas de le mettre pleinement en place dans la classe. Cela peut donc en limiter les effets. Il aurait été intéressant de pouvoir mener ce rituel sur une plus longue durée (six séances minimum) pour voir comment sa mise en place sur du plus long terme influence les apprentissages.

Pour compléter, il aurait également été intéressant de pouvoir réaliser les rituels de manière plus rapprochée. Je suis allée en classe seulement les jeudis, les séances se déroulaient donc une seule fois par semaine. Il serait alors intéressant de pouvoir réaliser les rituels tous les jours de la semaine, et ainsi voir si une fréquence plus régulière permet d'améliorer encore les résultats des élèves.

En ce qui concerne l'analyse de l'implication des élèves, de nombreux facteurs ont pu impacter leur comportement. Le plus évident est la présence de la caméra. Comme nous avons pu le voir précédemment, cette présence a distrait les élèves, qui ont modifié leur comportement habituel.

De plus, le moment de la journée où la séance a eu lieu a été un facteur influençant son déroulement. Les exercices se sont faits en début de matinée, la concentration et la disponibilité des élèves étant optimales. Les rituels, eux, ont été réalisés après la récréation du matin, soit en fin de matinée ; les élèves ont alors eu plus de difficulté à se rendre disponibles. Cela peut s'expliquer par les événements de la récréation, qui ont pu être perturbants, ou encore par l'horaire, qui se rapproche de l'heure du repas, ce qui ne facilite pas la concentration. Il aurait alors été intéressant de disposer de plus de temps afin de réaliser les deux

modes d'entraînement au même moment de la journée. Ainsi, nous aurions pu réaliser les entraînements tous les matins en arrivant, en alternant entre les rituels et les exercices. Évidemment, les rituels se seraient tout de même déroulés plus régulièrement que les exercices.

Bibliographie

Académie de Grenoble. « Principes généraux pour mener une séquence d'apprentissage ». Consulté le 14 août 2024. [Séance d'apprentissage \(ac-grenoble.fr\)](https://www.ac-grenoble.fr/)

Arnoux.M, Bressoux.P, et Lima.L. « Pratiques d'enseignement de la lecture au CP et acquisitions des élèves ». *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation* 19, n° 1 (2008): 119-40. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2008.1134>.

Bertrand.M, Merri.M. « Les fonctions du rituel scolaire selon différentes sciences humaines et sociales ». *Recherches en éducation*, n° HS8 (1 septembre 2015). <https://doi.org/10.4000/ree.9777>.

Dupriez.V, Draelants.H. « Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique ». *Revue française de pédagogie* 148, n° 1 (2004): 145-65. <https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3258>.

Faillet.V. « La pédagogie inversée : recherche sur la pratique de la classe inversée ». *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, n° 21 (2014).

https://www.persee.fr/doc/stice_1764-7223_2014_num_21_1_1115

Frayssinhes.J, Pasquier.F. « Neurosciences et apprentissages via les réseaux numériques ». *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, n° 49 (10 septembre 2018). <https://doi.org/10.4000/edso.3920>.

Garnier.C. « Le travail de groupe: une méthode pédagogique favorisant les apprentissages? », *HAL open science*. (2016). [Le travail de groupe: une méthode pédagogique favorisant les apprentissages? \(cnrs.fr\)](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01311111)

Lafontaine.M-P, Lippé.S. « Le cortex préfrontal et le processus d'apprentissage : caractérisation d'un rôle critique ». *Revue de neuropsychologie* 3, n° 4 (2011): 267-71. <https://doi.org/10.1684/nrp.2011.0190>.

Maxammadjonovna.S-L. « Définition des notions « tâches », « activités » et « exercice » ». *International Multidisciplinary Research in Academic Science (IMRAS)*, n°6 (2023). <https://zenodo.org/records/10084718>.

Médioni.M-A. "Spécificités et exigences". *Cahiers pédagogiques des CRAP*, n°424 (2004) : 24-26. [Travail de groupe \(ma-medioni.fr\)](http://www.ma-medioni.fr)

Meirieu.P. « Apprendre en groupe ». *Revue française de pédagogie*, n° 72 (1985) : 94-96. [Meirieu \(Philippe\). — Apprendre en groupe - Persée \(persée.fr\)](http://www.persée.fr)

Réseau Canopé. « Rituels et activités ritualisées à l'école maternelle : des soutiens pour le développement de l'enfant - développement cognitif ». Consulté le 1 mars 2024. <https://www.reseau-canope.fr/nouveaux-programmes/magazine/developpement-cognitif/rituels-et-activites-ritualisees-a-lecole-maternelle-des-soutiens-pour-le-developpement-de-lenfant.html>.

Rey.B. « Maulini Olivier. Questionner pour enseigner et pour apprendre : le rapport au savoir dans la classe ». *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n° 154 (1 mars 2006): 211-13. <https://doi.org/10.4000/rfp.195>.

Rosenshine.B. « Vers un enseignement efficace des matières structurées. Un modèle d'action inspiré par le bilan des recherches processus-produit ». *Bibliothèque Form@PEX *TEXTEvol2 (formapex.com)*

Roux.J-P. (2003). Le travail en groupe. *Les cahiers pédagogiques*, non classé, 1-21. [Roux.pdf \(cahiers-pedagogiques.com\)](http://www.cahiers-pedagogiques.com)

Veyrunes.P. « Dynamique de l'activité individuelle et collective en classe lors du passage dans les rangs ». *Revue des sciences de l'éducation* 38, n° 1 (26 juin 2013): 187-208. <https://doi.org/10.7202/1016754ar>

Veyrunes.P. « Formats pédagogiques et configuration de l'activité collective à l'école primaire ». *HAL open science* (2011). [Formats pédagogiques et configuration de l'activité collective à l'école primaire \(hal.science\)](https://hal.science)

Annexes :

Annexe 1 : Evaluation diagnostique vierge utilisée lors de l'enseignement du passé composé.

Annexe 2 : Evaluation sommative vierge utilisée lors de l'enseignement du passé composé.

Annexe 3 : Evaluation diagnostique vierge utilisée lors de l'enseignement du plus-que-parfait.

Annexe 4 : Evaluation sommative vierge utilisée lors de l'enseignement du plus-que-parfait.

Annexe 5 : Fiche de la séquence et des séances de conjugaison sur le passé composé.

Annexe 6 : Fiche de la séquence et des séances de conjugaison sur le plus-que-parfait.

Annexe 7 : Retranscription de la vidéo de la séance portant sur le passé composé.

Annexe 1 : Evaluation diagnostique vierge utilisée lors de l'enseignement du passé composé.

Nom :

Date :

Prénom :

Conjugué les verbes suivants à la personne indiquée au passé composé.

Je modeler :

Nous faire :

Ils finir :

Tu rôtir :

Elle vendre :

Vous jeter :

On aimer :

Je dire :

Vous abolir :

Ils voir :

Nous peser :

Tu polir :

Vous surgir :

Annexe 2 : Evaluation sommative vierge utilisée lors de l'enseignement du passé composé.

Nom :

Date :

Prénom :

Conjugué les verbes suivants à la personne indiquée au passé composé.

Je abîmer :

Tu agir :

Il acheminer :

Nous prendre :

Vous vouloir :

Ils bâtir :

Je réagir :

Tu voir :

Il salir :

Nous pouvoir :

Vous bricoler :

Elles oublier :

Annexe 3 : Evaluation diagnostique vierge utilisée lors de l'enseignement du plus-que-parfait.

Nom :

Date :

Prénom :

Conjugué les verbes suivants à la personne indiquée au plus-que-parfait.

Je modeler :

Nous faire :

Ils finir :

Tu rôtir :

Elle aller :

Vous jeter :

On aimer :

Je dire :

Vous abolir :

Ils venir :

Nous peser :

Tu polir :

Vous surgir :

Annexe 4 : Evaluation sommative vierge utilisée lors de l'enseignement du plus-que-parfait.

Nom :

Date :

Prénom :

Conjugué les verbes suivants à la personne indiquée au plus-que-parfait.

Je abîmer :

Tu agir :

Il acheminer :

Nous prendre :

Vous vouloir :

Ils bâtir :

Je réagir :

Tu voir :

Il salir :

Nous pouvoir :

Vous bricoler :

Elles oublier :

Annexe 5 : Fiche de la séquence et des séances de conjugaison sur le passé composé.

Période 2	4 séances de 25 ou 20 minutes
Cycle 3	
CM 2	
Compétences :	<p>Acquérir l'orthographe grammaticale :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Connaître les régularités des marques de temps et de personne (pour le passé composé avec l'auxiliaire avoir). - Mémoriser: le passé composé de l'indicatif pour : <ul style="list-style-type: none"> • Les verbes du 1^{er} et du 2^{ème} groupe ; • Les verbes irréguliers du 3^{ème} groupe : <i>faire, aller, dire, venir, pouvoir, voir, vouloir, prendre.</i>
Objectif :	Savoir conjuguer des verbes du 1 ^{er} , 2 ^{ème} et 3 ^{ème} groupe au passé composé de l'indicatif avec l'auxiliaire avoir.
Prérequis :	Savoir conjuguer l'auxiliaire avoir au présent de l'indicatif.

Numéro de la séance :	Titre :	Objectif(s) :	Durée :	Matériel :	Vocabulaire :
1	Évaluation diagnostique.	Connaître le niveau des élèves avant la séquence.	25 minutes.	- Évaluations. - TBI (Tableau blanc interactif).	- Auxiliaire. - Participe passé. - Terminaison. - Présent de l'indicatif. - Passé composé de l'indicatif.
2	Entraînement pour le 1 ^{er} et 2 ^{ème} groupe.	Revoir la conjugaison au passé composé de l'indicatif	25 minutes.	- Exercices projetés au tableau. - Cahiers du jour.	- Auxiliaire. - Participe passé. - Terminaison.

		avec l'auxiliaire avoir pour les verbes du 1 ^{er} et 2 ^{ème} groupe.			<ul style="list-style-type: none"> - Présent de l'indicatif. - Passé composé de l'indicatif.
3	Entraînement pour le 3 ^{ème} groupe	Revoir la conjugaison au passé composé de l'indicatif avec l'auxiliaire avoir pour les verbes du 3 ^{ème} groupe.	20 minutes.	<ul style="list-style-type: none"> - Exercices projetés au tableau. - Cahiers du jour. 	<ul style="list-style-type: none"> - Auxiliaire. - Participe passé. - Terminaison. - Présent de l'indicatif. - Passé composé de l'indicatif.
4	Évaluation sommative.	Vérifier que les élèves savent conjuguer des verbes des 3 groupes au passé composé de l'indicatif avec l'auxiliaire avoir.	20 minutes.	<ul style="list-style-type: none"> - Évaluations. - TBI. 	<ul style="list-style-type: none"> - Auxiliaire. - Participe passé. - Terminaison. - Présent de l'indicatif. - Passé composé de l'indicatif.

Séance 1 :

Étapes :	Forme de travail :	Temps :	Déroulé :	Réponse attendue :	Matériel :
1	Individuel.	15 minutes.	<p>L'enseignante lit la consigne de l'évaluation aux élèves. Elle explique bien qu'il s'agit d'exercices visant à vérifier ce qu'ils savent déjà sur ce temps, mais qu'il est normal de ne pas se rappeler de tout.</p> <p>Les élèves font l'évaluation, et l'enseignante passe voir les élèves les plus inquiets pour les rassurer, mais sans les aider.</p>	Les élèves conjuguent les verbes en fonction de ce dont ils se souviennent de ce temps étudié l'année dernière.	- Évaluations.
2	Collectif.	10 minutes.	<p>L'enseignante relève les évaluations, puis elle projette l'évaluation vierge au tableau. Une correction est alors effectuée pour permettre aux élèves de savoir ce dont ils se souviennent sur ce temps.</p>	Les élèves donnent les réponses qu'ils ont trouvées.	- TBI

Séance 2 :

Étapes :	Forme de travail :	Temps :	Déroulé :	Réponse attendue :	Matériel :
1	Collectif.	5 minutes.	<p>L'enseignante demande aux élèves de conjuguer le verbe sauter au passé composé. Elle l'écrit au fur et à mesure au tableau. Elle réexplique ensuite, pour les élèves qui ne s'en rappellent plus, qu'il faut mettre l'auxiliaire avoir au présent de l'indicatif, puis le verbe que l'on veut conjuguer sous la forme d'un participe passé (pour les verbes du 1^{er} groupe, il se termine par « é » avec l'auxiliaire avoir).</p> <p>Idem avec le verbe finir, dont le participe passé, dans ce cas, se termine par « i », en demandant aux élèves d'expliquer comment ils trouvent la bonne conjugaison.</p>	<p>Les élèves qui s'en souviennent donnent la conjugaison du verbe sauter à chacune des personnes.</p> <p>Je mets l'auxiliaire avoir au présent de l'indicatif, puis je mets le participe passé.</p>	X

2	Individuel.	10 minutes.	L'enseignante lit les consignes de tous les exercices en faisant un exemple pour chacun. Puis, elle met un chronomètre de 10 minutes, et laisse les élèves faire le plus d'exercices possible. Elle en profite pour aider les élèves qui en ont besoin et répond aux questions de chacun.	X	- Exercices projetés au tableau. - Cahiers du jour.
3	Collectif	10 minutes.	Les exercices sont corrigés par les élèves au tableau. Les volontaires viennent au tableau écrire leurs réponses, et la classe valide ou non. L'enseignante veille au bon déroulement et vérifie que la correction est correcte.	Écrire ses réponses au tableau et vérifier que ce qui est écrit au tableau est correct.	- Exercices projetés au tableau. Cahiers du jour.

Exercices :

1- Complète les phrases avec l’auxiliaire avoir conjugué au présent.

1. Nous rangé notre bureau hier.
2. Tu surgi de nulle part.
3. Il y a quelques jours, ils acheté des billets.
4. J’ pétri le pain.
5. Elle jeté un très beau poème.
6. Nous fini le même livre.

2- Trouve le participe passé des verbes suivants.

chanter → abolir →

modeler → réaliser →

jeter → aplatir →

danser → polir →

3 - Complète le tableau en conjuguant au passé composé les verbes demandés.

	Jouer	Rougir	Modeler
J'			
Tu			
Il/Elle			
Nous			
Vous			
Ils/Elles			

4- Conjugue les verbes au passé composé.

1) Au restaurant, nous (déguster) une soupe de poisson.

2) Vous (guérir) d'une grippe.

3) Les chasse-neige (dégager) la route pour les voitures.

4) Le professeur (remplir)..... l'ENT de devoirs.

5) Vous (acheter) des billes.

6) J' (ralentir) avant le virage.

Séance 3 :

Étapes :	Forme de travail :	Temps :	Déroulé :	Réponse attendue :	Matériel :
1	Collectif.	5 minutes.	L'enseignante demande aux élèves de rappeler oralement comment conjuguer un verbe du 1 ^{er} , puis du 2 ^{ème} groupe, au passé composé, en s'appuyant sur des exemples (manger et rôtir). Elle réexplique ensuite, pour les élèves qui ne s'en souviennent pas, qu'il faut utiliser l'auxiliaire avoir au présent de l'indicatif, suivi du verbe conjugué sous la forme d'un participe passé. Elle précise que, pour les verbes du 1 ^{er} groupe, le participe passé se termine par « é » et pour ceux du 2 ^{ème} groupe, il se termine par « i », avec l'auxiliaire avoir. L'enseignante demande aux élèves de conjuguer le verbe	Les élèves qui s'en souviennent donnent la conjugaison du verbe manger à chacune des personnes. Idem pour rôtir. Je mets l'auxiliaire avoir au présent de l'indicatif, puis je mets le participe	X

			voir au passé composé. Elle l'écrit au tableau, au fur et à mesure en utilisant le même procédé pour expliquer la formation du verbe. Enfin, elle donne les participes des autres verbes de la liste (allé, vu, pu, pris, dit, voulu, fait, venu).	passé du verbe à conjuguer.	
2	Individuel.	10 minutes.	L'enseignante lit les consignes de tous les exercices en faisant un exemple pour chacun. Puis, elle met un chronomètre de 10 minutes, et laisse les élèves faire le plus d'exercices possible. Elle en profite pour aider les élèves qui en ont besoin et répond aux questions de chacun.	X	- Exercices projetés au tableau. - Cahiers du jour.
3	Collectif	10 minutes.	Les exercices sont corrigés par les élèves au tableau. Les volontaires viennent au tableau écrire leurs réponses, et la classe valide ou	Écrire ses réponses au tableau et vérifier que ce qui est écrit au	- Exercices projetés au tableau. Cahiers du jour.

			non. L'enseignante veille au bon déroulement et vérifie que la correction est correcte.	tableau est correct.	
--	--	--	---	----------------------	--

Séance 4 :

Étapes :	Forme de travail :	Temps :	Déroulé :	Réponse attendue :	Matériel :
1	Individuel.	15 minutes.	<p>L'enseignante lit la consigne de l'évaluation aux élèves. Elle explique bien qu'il s'agit d'exercices visant à vérifier ce qu'ils savent suite aux entraînements qu'ils ont fait ensemble.</p> <p>Les élèves font l'évaluation, et l'enseignante passe voir les élèves les plus inquiets pour les rassurer.</p>	Les élèves conjuguent les verbes en fonction de ce dont ils se souviennent.	- Évaluations.
2	Collectif.	10 minutes.	<p>L'enseignante relève les évaluations, puis elle projette l'évaluation vierge au tableau. Une correction est alors effectuée pour permettre aux élèves de savoir ce dont ils se souviennent sur ce temps.</p>	Les élèves donnent les réponses qu'ils ont trouvées.	- TBI

Annexe 6 : Fiche de la séquence et des séances de conjugaison sur le plus-que-parfait.

Période 2	5 séances de 20 ou 15 minutes
Cycle 3	
CM 2	
Compétences :	<p>Acquérir l'orthographe grammaticale :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Connaître les régularités des marques de temps et de personne (pour le plus-que-parfait avec l'auxiliaire avoir). - Mémoriser: le plus-que-parfait de l'indicatif pour : <ul style="list-style-type: none"> • Les verbes du 1^{er} et du 2^{ème} groupe ; • Les verbes irréguliers du 3^{ème} groupe : <i>faire, aller, dire, venir, pouvoir, voir, vouloir, prendre.</i>
Objectif :	Savoir conjuguer des verbes du 1 ^{er} , 2 ^{ème} et 3 ^{ème} groupe au plus-que-parfait de l'indicatif avec l'auxiliaire avoir.
Prérequis :	Savoir conjuguer l'auxiliaire avoir à l'imparfait de l'indicatif.

Numéro de la séance :	Titre :	Objectif(s) :	Durée :	Matériel :	Vocabulaire :
1	Évaluation diagnostique.	Connaître le niveau des élèves avant la séquence.	20 minutes.	- Évaluations. - TBI (Tableau blanc interactif).	- Auxiliaire. - Participe passé. - Terminaison. - Imparfait de l'indicatif. - Plus-que-parfait de l'indicatif.
2	Entraînement pour le 1 ^{er} groupe.	Revoir la conjugaison au plus-que-parfait	15 minutes.	- Ardoises	- Auxiliaire. - Participe passé. - Terminaison.

		de l'indicatif avec l'auxiliaire avoir pour les verbes du 1 ^{er} groupe.			<ul style="list-style-type: none"> - Imparfait de l'indicatif. - Plus-que-parfait de l'indicatif.
3	Entraînement pour le 2 ^{ème} groupe.	Revoir la conjugaison au plus-que-parfait de l'indicatif avec l'auxiliaire avoir pour les verbes du 2 ^{ème} groupe.	15 minutes.	- Ardoises	<ul style="list-style-type: none"> - Auxiliaire. - Participe passé. - Terminaison. - Imparfait de l'indicatif. - Plus-que-parfait de l'indicatif.
4	Entraînement pour le 3 ^{ème} groupe.	Revoir la conjugaison au plus-que-parfait de l'indicatif avec l'auxiliaire avoir pour les verbes du 3 ^{ème} groupe.	15 minutes.	- Ardoises	<ul style="list-style-type: none"> - Auxiliaire. - Participe passé. - Terminaison. - Imparfait de l'indicatif. - Plus-que-parfait de l'indicatif.
5	Évaluation sommative.	Vérifier que les élèves savent conjuguer	20 minutes.	<ul style="list-style-type: none"> - Évaluations. - TBI (Tableau 	<ul style="list-style-type: none"> - Auxiliaire. - Participe passé. - Terminaison.

		des verbes des 3 groupes au plus-que- parfait de l'indicatif avec l'auxiliaire avoir.		blanc interactif).	- Imparfait de l'indicatif. - Plus-que- parfait de l'indicatif.
--	--	---	--	-----------------------	---

Séance 1 :

Étapes :	Forme de travail :	Temps :	Déroulé :	Réponse attendue :	Matériel :
1	Individuel.	15 minutes.	<p>L'enseignante lit la consigne de l'évaluation aux élèves. Elle explique bien qu'il s'agit d'exercices visant à vérifier ce qu'ils savent déjà sur ce temps, mais qu'il est normal de ne pas se rappeler de tout.</p> <p>Les élèves font l'évaluation, et l'enseignante passe voir les élèves les plus inquiets pour les rassurer, mais sans les aider.</p>	<p>Les élèves conjuguent les verbes en fonction de ce dont ils se souviennent de ce temps étudié ou non l'année dernière.</p>	- Évaluations.
2	Collectif.	10 minutes.	<p>L'enseignante relève les évaluations, puis elle projette l'évaluation vierge au tableau. Une correction est alors effectuée pour permettre aux élèves de savoir ce dont ils se souviennent sur ce temps.</p>	<p>Les élèves donnent les réponses qu'ils ont trouvées.</p>	- TBI

Séance 2 :

Étapes :	Forme de travail :	Temps :	Déroulé :	Réponse attendue :	Matériel :
1	Collectif.	5 minutes.	L'enseignante demande aux élèves de conjuguer le verbe sauter au plus-que-parfait. Elle l'écrit au tableau. Elle réexplique ensuite, pour les élèves qui en ont besoin, qu'il faut mettre l'auxiliaire avoir à l'imparfait de l'indicatif, puis le verbe que l'on veut conjuguer sous la forme d'un participe passé (pour les verbes du 1 ^{er} groupe, il se termine par « é » avec l'auxiliaire avoir).	Les élèves qui s'en souviennent donnent la conjugaison du verbe sauter à chacune des personnes.	X
2	Collectif.	5 minutes.	L'enseignante énonce oralement une personne et un verbe à l'infinitif. Les élèves doivent le conjuguer sur leur ardoise à la personne demandée. Ensuite, ils lèvent leur ardoises pour que	Liste des verbes : Tu modeler, nous jeter, ils aimer, je peser, vous appeler, je jeter, vous envoyer, elle céder, nous	- Ardoises.

			<p>l'enseignante puisse valider. Le verbe conjugué lors de l'étape 1 est laissé au tableau pour les aider. Si de nombreuses erreurs sont relevées, l'enseignante demande à un élève de réexpliquer comment conjuguer pour ce verbe à la personne demandée.</p> <p>Ce procédé est répété avec plusieurs verbes jusqu'à la fin des 5 minutes.</p>	<p>assiéger, on envoyer, tu appeler, je assiéger.</p>	
3	Collectif/ binôme	5 minutes.	<p>Des défis de conjugaison sont lancés aux élèves volontaires. Par deux, ils viennent au tableau avec leur ardoise.</p> <p>L'enseignante donne un verbe et une personne de la liste précédente. Les élèves doivent conjuguer le verbe le plus rapidement</p>	X	- Ardoises

			possible et le montrer à la classe. Les autres élèves valident ou corrigent la conjugaison proposée, puis désignent le gagnant : celui qui a levé son ardoise en premier avec la bonne conjugaison.		
--	--	--	---	--	--

Séance 3 :

Étapes :	Forme de travail :	Temps :	Déroulé :	Réponse attendue :	Matériel :
1	Collectif.	5 minutes.	L'enseignante demande aux élèves de rappeler, à l'oral, comment on conjugue les verbes du premier groupe au plus-que-parfait de l'indicatif. Puis, de conjuguer le verbe finir au plus-que-parfait. Elle l'écrit au fur et à mesure au tableau. Elle réexplique ensuite, pour les élèves qui en ont besoin, qu'il faut mettre l'auxiliaire avoir à l'imparfait de l'indicatif, puis le verbe que l'on veut conjuguer sous la forme d'un participe passé (pour les verbes du 2 ^{ème} groupe, il se termine par « i » avec l'auxiliaire avoir).	Les élèves qui s'en souviennent rappellent oralement qu'il faut mettre l'auxiliaire à l'imparfait et conjuguer le verbe au participe passé (avec « é » à la fin).. Ils donnent la conjugaison du verbe finir à chacune des personnes.	X
2	Collectif.	5 minutes.	L'enseignante énonce oralement une personne et un verbe à l'infinitif. Les	Liste des verbes : Je finir, tu rôtir, il abolir,	- Ardoises.

			<p>élèves doivent le conjuguer sur leur ardoise à la personne demandée. Ensuite, ils lèvent leur ardoise pour que l'enseignante puisse valider. Le verbe conjugué lors de l'étape 1 est laissé au tableau pour les aider. Si de nombreuses erreurs sont relevées, l'enseignante demande à un élève de réexpliquer comment conjuguer pour ce verbe à la personne demandée.</p> <p>Ce procédé est répété avec plusieurs verbes jusqu'à la fin des 5 minutes.</p>	<p>nous rougir, vous surgir, elles polir, je accomplir, tu pétrir, elle grandir, nous agir, vous envahir, ils réfléchir.</p>	
3	Collectif/ binôme	5 minutes.	<p>Des défis de conjugaison sont lancés aux élèves volontaires. Par deux, ils viennent au tableau avec leur ardoise.</p> <p>L'enseignante donne</p>	X	- Ardoises

			<p>un verbe et une personne de la liste précédente. Les élèves doivent conjuguer le verbe le plus rapidement possible et le montrer à la classe. Les autres élèves valident ou corrigent la conjugaison proposée, puis désignent le gagnant : celui qui a levé son ardoise en premier avec la bonne conjugaison.</p>		
--	--	--	--	--	--

Séance 4 :

Étapes :	Forme de travail :	Temps :	Déroulé :	Réponse attendue :	Matériel :
1	Collectif.	5 minutes.	L'enseignante demande aux élèves de rappeler, à l'oral, comment on conjugue les verbes du premier groupe et du deuxième au plus-que-parfait de l'indicatif. Puis, de conjuguer le verbe voir au plus-que-parfait. Elle l'écrit au fur et à mesure au tableau en utilisant le même procédé pour expliquer la formation du verbe. Enfin, elle redonne les participes des autres verbes de la liste (allé, vu, pu, pris, dit, voulu, fait, venu).	Les élèves qui s'en souviennent rappellent oralement qu'il faut mettre l'auxiliaire à l'imparfait et conjuguer le verbe au participe passé (avec « é » ou « i » à la fin).. Ils donnent la conjugaison du verbe Voir à chacune des personnes.	X
2	Collectif.	5 minutes.	L'enseignante énonce oralement une personne et un	Liste des verbes : Je faire	- Ardoises.

			<p>verbe à l’infinitif. Les élèves doivent le conjuguer sur leur ardoise à la personne demandée. Ensuite, ils lèvent leur ardoise pour que l’enseignante puisse valider. Le verbe conjugué lors de l’étape 1 est laissé au tableau pour les aider. Si de nombreuses erreurs sont relevées, l’enseignante demande à un élève de réexpliquer comment conjuguer pour ce verbe à la personne demandée.</p> <p>Ce procédé est répété avec plusieurs verbes jusqu’à la fin des 5 minutes.</p>	<p>Tu dire Il pouvoir Nous voir Vous prendre Elles faire Je dire Tu pouvoir Elle voir Nous prendre Vous pouvoir Ils prendre</p>	
3	Collectif/ binôme	5 minutes.	Des défis de conjugaison sont lancés aux élèves volontaires. Par deux, ils viennent au tableau avec leur ardoise.	X	- Ardoises

			<p>L'enseignante donne un verbe et une personne de la liste précédente. Les élèves doivent conjuguer le verbe le plus rapidement possible et le montrer à la classe. Les autres élèves valident ou corrigent la conjugaison proposée, puis désignent le gagnant : celui qui a levé son ardoise en premier avec la bonne conjugaison.</p>		
--	--	--	--	--	--

Séance 5 :

Étapes :	Forme de travail :	Temps :	Déroulé :	Réponse attendue :	Matériel :
1	Individuel.	15 minutes.	<p>L'enseignante lit la consigne de l'évaluation aux élèves. Elle explique bien qu'il s'agit d'exercices visant à vérifier ce qu'ils savent suite aux entraînements qu'ils ont fait ensemble.</p> <p>Les élèves font l'évaluation, et l'enseignante passe voir les élèves les plus inquiets pour les rassurer.</p>	Les élèves conjuguent les verbes en fonction de ce dont ils se souviennent.	- Évaluations.
2	Collectif.	10 minutes.	<p>L'enseignante relève les évaluations, puis elle projette l'évaluation vierge au tableau. Une correction est alors effectuée pour permettre aux élèves de savoir ce dont ils se souviennent sur ce temps.</p>	Les élèves donnent les réponses qu'ils ont trouvées.	- TBI

Annexe 7 : Retranscription de la vidéo de la séance portant sur le passé composé.

- 1 **PE** : Alors stop, hop ! On commence.
2 Le passé composé, on a revu rapidement la dernière fois. Qui peut me rappeler
3 comment on conjugue avec les verbes du premier groupe déjà ? Premier groupe. Par
4 exemple, on va prendre chanter. Si je veux conjuguer chanter ? Au passé composé.
5 Enzo qui est déjà en train de lever la main, ça va donner quoi ? Pour le premier.
6 **E** : Euh, j'ai chanté.
7 **PE** : J'ai chanté. On a dit qu'on prenait le verbe avoir qui ici s'appelle auxiliaire. On le
8 met au présent, aujourd'hui, j'ai, tu as, il a, nous avons, vous avez, ils ont. Ça vous
9 connaissez ?
10 **Élève** : Oui.
11 **Pe** : Et on prend l'auxiliaire et juste après on prend le verbe chanter et on le met avec
12 juste quoi derrière ?
13 **Mé** : Euh. Hum un E accent aigu.
14 **PE** : Un E accent aigu. Et ce sera pareil pour tout le reste. T, si je te demande tu avoir
15 au présent, ça donne quoi ?
16 **T** : Tu avais ?
17 **PE** : Là, tu me le fais à l'imparfait.
18 **T** : Tu as.
19 **PE** : Tu as, très bien.
20 **PE** : Et donc si je veux mettre chanter derrière, il faut que je le mette comment ? Je
21 l'écris comment chanter derrière ? On a dit toujours le même.
22 **T** : Euh, c'est C.H.A.N.T.E.R.
23 **PE** : ER ? J'ai mis ER là moi derrière ?
24 **Élève** : Non e accent aigu.
25 **PE** : Et ça sera partout pareil. Tout le long. Elle a ?
26 **Élève** : Chanté ?
27 **PE** : Et chanté, je l'écris comment ?
28 **Élève** : É.
29 **PE** : Ensuite, ça donnera nous ?
30 **Élève** : Nous avons chanté.
31 **I** : Il faut un S à chanté là, non ?
32 **AI** : Pas du tout.
33 **PE** : Non. Parce que c'est l'auxiliaire avoir.
34 **AI** : Et avec avoir, on conjugue pas.
35 **PE** : Effectivement, avec l'auxiliaire avoir, on n'accorde pas. Sauf si le COD est avant
36 le verbe, mais là on n'a pas de COD. Après ça donnera vous ?
37 **Élève** : Avez chanté.
38 **PE** : Et le dernier ils ?
39 **AI** : Ont chanté.
40 **PE** : Très bien. C'est un temps un peu facile celui-là.
41 **Élève** : Trop !
42 **PE** : Et si on voulait le faire avec finir, on écrirait quoi ?
43 **PE** : Enzo, chut !! Mat.
44 **Mat** : Ai fini,
45 **PE** : Fini et fini à la fin je mets quoi ?
46 **AI** : Un E ?

47 **PE** : On mettra qu'un I. C'est pas compliqué au passé composé, si c'est un verbe du
48 premier groupe on met un É, si c'est un verbe du 2e groupe on met un I tout seul. J'ai
49 fini I, tu as fini I, il a fini I. Nous avons fini ?
50 **Élève** : I.
51 **PE** : Vous avez fini ?
52 **Élève** : I.
53 **PE** : Ok, vous avez compris. Je vous le laisse au tableau, comme c'est la première fois
54 qu'on s'entraîne.
55 **Élève** : OHHHH, je suis pas sûr qu'on en ait besoin, hein...
56 (*Bavardages d'E*) **PE** : Chut. Je te sors de la caméra sinon ! Tu vas de l'autre côté si
57 tu continues. Premier exercice. Je vous ai fait des exercices où j'ai découpé, c'est pour
58 ça que t'as vu au présent M. C'est le temps que ça s'allume.
59 **O** : Ça va être long, hein.
60 **PE** : Non, ça va. Je vous ai mis des phrases, je vous demande pas d'écrire les phrases
61 en entier, vous m'écrivez déjà conjugaison exceptionnellement.
62 **Élève** : Où est-ce qu'on écrit conjugaison, à la marge ?
63 **PE** : Non au milieu et on souligne à la règle.
64 **Élève** : Oui, la dernière fois, toi tu m'as écrit, souligne à la règle.
65 **PE** : Et oui, si moi je souligne à la règle vous aussi. Et ensuite vous m'écrivez petite
66 un que vous soulignez en rouge, hop celui-là. Là vous y voyez au fond, où il faut encore
67 que je zoome ?
68 **Mat** : Euh, tu peux zoomer encore maîtresse.
69 **Pe** : Ça va ? Ça va, au fond, S ou il faut que je zoome un peu ?
70 **S** : Euh un peu.
71 (*Brouhaha*) **PE** : C'est mieux ?
72 **S** : Oui.
73 **PE** : Vous écrivez le un que vous soulignez. Mon souligné du coup, il est parti au
74 mauvais endroit.
75 **PE** : Après vous me notez petit un et vous me mettez juste par quoi il faut remplir. Vous
76 m'écrivez pas toute la phrase pour éviter que ce soit long.
77 **Élève** : Est-ce qu'on écrit ex un souligné ?
78 **PE** : Ex un souligné et après vous me mettez le petit un et là je veux juste que vous
79 me conjuguez l'auxiliaire. C'est qui, l'auxiliaire ?
80 **AI** : Mais là on recopie pas toute la phrase ?
81 **PE** : Non. C'est quoi, l'auxiliaire déjà ?
82 **Élèves** : Avoir.
83 **PE** : Avoir et moi je vous ai déjà mis le participe passé pour l'exercice un j'ai été gentille.
84 **Mat** : Youhou.
85 **Pe** : Et là, vous, vous avez juste à écrire l'auxiliaire.
86 **Élève** : Maîtresse tu peux te décaler s'il te plaît.
87 **AI** : On écrit pas le verbe après ?
88 **PE** : Vous écrivez le verbe quand même après. Vous écrivez...
89 **AI** : (*Coupe la parole*) Mais il y est déjà.
90 **PE** : Mais vous m'écrivez le verbe qui est au participe passé quand même à chaque
91 fois derrière que je sache.
92 **AI** : Et on l'écrit comme il est écrit ou pas ?
93 **PE** : Oui. Il est déjà bien écrit.
94 **AI** : Ok.
95 **Mat** : Ouaiiiiiis.
96 **Élève** : Donc on marque pas tout euh.

97 **PE** : Vous mettez juste que...

98 **Mat** : (*Coupe la parole*) Mais du coup, maîtresse ?

99 **PE** (*ignorant Mat*) : Ce que je vous demande de conjuguer et le verbe souligné en bleu.

100 **Mat** : On écrit 1, 2, 3....

101 **PE** : Oui, tu l'écris.

102 **N** : Le premier, je vais donner la réponse du coup, mais euh du coup on écrit, nous

103 avons mangé point barre ?

104 **PE** : Tu écris juste avons mangé !

105 **O** : On met euh, on marque 1, 2, 3...

106 **PE** : 1, 2, 3. Maintenant, c'est à vous de jouer. Je rappelle que vous avez pas le droit

107 de communiquer avec le voisin d'à côté.

108 **Élèves** : Oui, OK. Ohh.

109 **PE** : Vous avez juste le droit de lever la main si vous avez besoin d'aide.

110 **Élève** : Tu filmes là ?

111 **PE** : Oui, ça filme déjà.

112 (*Question inaudible d'un élève*) **PE** : Oui, tu écris avons mangé. Ou a rangé, ou euh.

113 **AI** : On est obligé de mettre la majuscule ?

114 **PE** : Oui, c'est mieux.

115 **AI** : (*Se retourne*) In, je peux avoir ta souris ?

116 (*Mé lève le doigt.*) **PE** : Oui, Mé.

117 **Mé** : On est obligé d'écrire le nous ?

118 **PE** : Non, tu n'es pas obligé de l'écrire.

119 **Silence de 6'20 à 7'30**

120 (*N lève la main.*) (*La PE se déplace jusqu'à lui.*) **PE** : Qu'est-ce qu'il y a ?

121 (*Question inaudible de N.*) **PE** : Oui, quand tu as fini, tu passes au suivant.

122 (*E et Mé interpellent également la maîtresse. Question inaudible.*)

123 **PE** : Oui, on va pouvoir passer à l'exercice suivant, il faut juste attendre que les copains

124 aient terminé.

125 **AI** : Attends maîtresse.

126 **E** : Mais on peut faire quoi en attendant ?

127 **PE** : Tu peux commencer pour les deux que tu vois. L'exercice 2, vous devez écrire

128 que la partie au participe passé, c'est quoi le participe passé ?

129 **E** : Euh bah Euh avoir.

130 **PE** : Ca c'est l'auxiliaire, on a dit, donc qu'est-ce que c'est le participe passé ?

131 **E** : C'est euh chanté.

132 **PE** : Très bien, vous devez m'écrire que cette partie-là à chaque fois (*montre au*

133 *tableau.*)

134 **Élèves** : OK.

135 **Élève** : Sans l'auxiliaire ?

136 **PE** : Sans l'auxiliaire juste, la partie qui est là avec le É ou le I sans mettre l'auxiliaire.

137 (*Remontre au tableau.*)

138 **AI** : A l'exercice 2 ?

139 **PE** : A l'exercice 2.

140 **AI** : Attends, mais moi j'en suis pas là.

141 **Élève** : On fait ta, ta, ta et le verbe ?

142 **PE** : Vous m'écrivez juste chanter, la flèche et tu me mets le verbe avec É ou I à la fin

143 sans l'auxiliaire. (*En écrivant l'exemple au tableau.*) Par exemple, si mon verbe s'est

144 manger, tu m'écris manger et là, de l'autre côté de la flèche, je veux le participe passé.

145 Je veux juste ce mot avec le E accent aigu.

146 **Mat** : Du coup, on écrit euh chanter avec une flèche et on écrit chanté.

147 **PE** : C'est exactement ça.

148 **AI** : On écrit Exercice 2 ou pas ?

149 **PE** : Vous pouvez marquer exercice 2 oui.

150 **Silence 9'00 à 9'05**

151 **AI** : (*Doucement.*) Tu peux écrire l'exemple de ce qu'il faut faire ?

152 **PE** : De quoi ?

153 **AI** : Mais j'ai pas tout compris.

154 **Mat** : (*En montrant l'exemple au tableau du doigt*) Tu dois faire ça.

155 **PE** : Tu dois faire ça pour tous les verbes. Je veux le verbe et je veux que tu le mettes au participe passé. Le participe passé, c'est la forme avec É.

156 **Mat** : Mais maîtresse, tu as écrit la réponse là.

157 **AI** : Il faut juste le verbe conjugué avec le É à la fin ?

158 **PE** : Oui, sans l'auxiliaire avoir avant .

159 **E** : Maîtresse, maîtresse, tu peux juste baisser ?

160 **Élèves** : Non.

161 **PE** : Euh non, parce qu'il y en a qui n'ont pas fini le un tout à fait.

162 **N** : Hum, on doit marquer chanter tout court ?

163 **PE** : Vous m'écrivez chanter ER et vous m'écrivez chanté É.

164 **E** : Maîtresse, mais y a tout le monde qui a fait le un quand même.

165 **Mat** : (*Répondant à N.*) Mais c'est marqué à côté.

166 **PE** : Je pense que tout le monde a fait la première phrase au moins.

167 **Silence de 9'50 à 10'37**

168 **PE** : Vous êtes sage hein !

169 **Mat** : Mais y en a pas beaucoup de verbes, maîtresse.

170 **PE** : Non, mais il y en a d'autres en dessous. T'as fini T ? T'as fini ou tu as besoin d'aide ?

171 **T** : J'ai besoin d'aide.

172 **PE** : Ah, c'est à celui-là que tu bloques ? Je veux juste la forme avec le É ou le I à la fin comme au tableau. Tu vois, y a l'auxiliaire avant moi, je veux juste la partie après.

173 **Mé** : Je peux faire l'exercice 3 ?

174 **PE** : L'exercice 3, il faut attendre d'avoir tout le tableau. Vous allez devoir..., vous allez pas refaire tout le tableau, je vais vous expliquer parce que sinon je sais que ça va être un carnage. Je vous connais, je vous ai déjà demandé de faire des tableaux. Ça finit avec des écritures toutes petites dans des cases toutes petites.

175 **E** : Et quand on est à l'exercice, euh, à la fin de l'exercice 2 ?

176 **PE** : À la fin de l'exercice 2, je vais baisser un peu pour voir si l'exercice 3 passe en entier mais je pense pas.

177 **AI** : Je sais pas si c'est (*inaudible*), mais je suis pas sûre.

178 **PE** : Ça se finit par quelles lettres là à la fin ?

179 **AI** : IR.

180 **PE** : IR alors, on met quoi quand c'est IR à la fin ? Par exemple finir IR, on met quoi à la fin ? Est-ce qu'on peut dire je finir-é ?

181 **AI** : Ouais.

182 **PE** : On peut dire, j'ai fini mes devoirs ?

183 **AI** : Non.

184 **PE** : On dit quoi j'ai ?

185 **AI** : Fini.

186 **PE** : Et là comme c'est en I, on met quoi à la fin ?

187 **AI** : Un I. (*PE hoche la tête.*) Ouais !

188 **PE** : Faut attendre un peu pour le 3.

197 **Matt** : Il faut aussi effacer le tableau, je pense. Parce que là, sinon...

198 **E** (*en levant le doigt*) : Non, c'est moi !

199 **PE** : Non on va le laisser, c'est pas grave. Ouh là, mais j'ai écrit penché aujourd'hui.

200 Vous m'avez rien dit ? Vous êtes gentil !

201 **AI** : Non mais c'est pas grave, on lit.

202 **E** : Maîtresse, est-ce que je peux commencer à essayer de faire le tableau ?

203 **PE** : Mais tu dois avoir tout le tableau. Sinon vous avez compris ce qu'il faut faire

204 sinon ?

205 **E** : Oui !

206 **PE** : Pour l'exercice 3, je veux que vous conjuguez le verbe jouer à toutes les

207 personnes comme ça. (*Brouhaha*). Vous êtes pas obligé de me le mettre sous forme

208 de tableau. Vous me mettez jouer et en dessous, vous m'écrivez...

209 **Élève** : Si, moi je vais le faire.

210 **PE** : Si tu le fais, je veux un tableau propre. Je veux pas un tableau avec les cases qui

211 sont toutes petites, où vous avez pas la place d'écrire dedans. Sinon, j'ai des écritures

212 qui débordent.

213 **N** : (*Montrant dans son cahier.*) Maîtresse est ce que je peux écrire en haut ?

214 **Mat** : On fait le tableau du coup maîtresse ?

215 **PE** : Attends Mat, je suis avec N.

216 **N** : On peut marquer en haut, jouer ER, et après, en dessous, on met les terminaisons

217 AI, AS...

218 **PE** : Oui tu peux juste mettre l'auxiliaire et le participe passé sans remettre les pronoms

219 ne t'inquiète pas.

220 **O** : Maîtresse, la table d'AI, elle est un peu bancale.

221 **N** : Attends, maîtresse, tu me dis si c'est bon.

222 **PE** : (*Regardant le cahier.*) Tu me mets quand même l'auxiliaire.

223 **N** : Ok donc j'écris J'AI.

224 **PE** : Oui, tu m'écris, j'ai joué, tu as joué, il a joué...

225 **AI** : On fait l'exercice 3 ?

226 **Élève** : Oui.

227 **PE à T** : C'est bon pour toi ?

228 **T** : Pas trop.

229 **PE** : Tu as du mal avec aplatir, c'est ça ?

230 **Élève** : Il en reste après des exercices, maîtresse, ou pas ?

231 **PE** : Il en reste un. Tu diras quoi j'ai ? J'ai aplati ou j'ai aplaté ? (*T écrit la réponse sur*

232 *son cahier.*)

233 **PE** : Oui Mat.

234 **Mat** : Du coup, on fait le...

235 **PE** : Tu n'es pas obligé de faire le tableau. Je veux que tu m'écrives le verbe jouer à

236 toutes les personnes au passé composé.

237 **Mat** : Donc j'écris, j'ai joué ?

238 **PE** : Tu as joué, etc. Pour jouer, pour rougir et pour modeler.

239 **Mat** : Jouer, je mets 2 points, et après j'écris.

240 **PE** : Oui.

241 **AI** : J'ai pas trop compris.

242 **PE** : Alors je veux que tu me conjugues, tout comme moi j'ai fait avec chanter sur le

243 côté. Je veux la même chose avec jouer par exemple.

244 **AI** : Et je dois faire avec (*inaudible*).

245 **PE** : De quoi ?

246 **AI** : Je dois le faire avec rougir aussi ?

247 **PE** : Oui, il faut faire avec jouer, rougir et modeler. Mais tu peux me faire des colonnes
248 exactement comme moi j'ai fait. Tu mets jouer en haut, tu soulignes, tu m'écris toutes
249 les terminaisons.
250 **AI** : En ligne ?
251 **PE** : Oui, en ligne. Tu passeras rougir à côté je pense.
252 **AI** : Et après modeler, je le fais de l'autre côté. Faut juste que je le conjugue ?
253 **PE** : Oui tu me le conjugues.
254 **PE** : Oui, L ?
255 **L** (*inaudible*).
256 **PE** : Je veux que tu... Tu vois comme j'ai fait pour chanter ? Je veux que tu me fasses
257 la même chose avec jouer. Ok ? Si tu es bloqué par le tableau, tu peux faire comme
258 moi. Tu écris jouer en haut et en dessous, tu conjugues le verbe. Si tu as pas le temps
259 de faire le 2, c'est pas grave, on passera à l'exercice suivant, OK ? Tu en fais le
260 maximum.
261 **PE** : (*à un autre élève*) Est-ce que tu comprends pour le 2e ? Alors regarde celui-là
262 aplatis, tu dirais quoi ? Tu dirais j'ai aplatis ? Tu vas dire quoi j'ai ?
263 **Élève** : Aplati.
264 **PE** : Aplati. Donc c'est aplati avec que le l à la fin. Très bien.
265 **PE** : Tu t'en sors, T ? Très bien. Tu essayes au moins de me faire les 2, tu fais rougir
266 et jouer. Et si tu fais pas modeler, c'est pas grave, OK ? D'accord ?
267 **T** : Mais j'ai pas compris.
268 **PE** : Tu vois comme j'ai fait avec le verbe chanter à côté ? J'ai mis le verbe chanter en
269 haut et après j'ai mis toute la conjugaison. Eh bien, tu dois faire pareil toi. Ok ? Tu
270 m'écris jouer, puis tu m'écris toute la conjugaison du verbe.
271 **E** : Comme moi là regarde.
272 **Mat** : Il y a un exercice 4 après ?
273 **PE** : Oui. Voilà comme lui. J'aurais bien aimé avoir l'auxiliaire avoir par contre, devant.
274 **E** : Euh, tu le veux là ?
275 **PE** : Oui c'est ça. Je veux l'auxiliaire juste.
276 **N** : Mais moi, je l'ai pas remis.
277 **PE** : Ah je croyais que tu enlevais juste le pronom. Ben écoute pour modeler, tu me
278 mets au moins, l'auxiliaire. Le pronom tu as pas besoin, mais l'auxiliaire, tu me le
279 remets au moins pour les autres. On s'était pas compris, je suis désolée N.
280 **PE** : Oui.
281 **AI** : Je fais pareil que ici, mais je mets juste le l.
282 **PE** : Tu es pas obligé de remettre le pronom tu peux juste mettre l'auxiliaire avec le
283 verbe.
284 **AI** : Mais j'aime bien mettre le pronom.
285 **PE** : Bah alors mets le pronom.
286 **Élève** : Il y a quoi après en dessous qu'on voit pas ?
287 **PE** : Y a les autres pronoms nous, vous et il et elle au pluriel. J'arrive, MD.
288 **Élève** : (*inaudible*.)
289 **PE** : Peut-être pas tous, peut-être qu'il y aura des parents qui seront pas d'accord et
290 c'est OK. L'exercice 4 va arriver.
291 **PE** (*à MD*) : Tu as fini l'exercice un ? Ok. Pour le 3, je veux que tu me conjugues le
292 verbe jouer à toutes les personnes comme j'ai fait pour chanter. Tu vois, moi pour
293 chanter, j'ai écrit, j'ai chanté, tu as chanté, il a chanté. Je veux que tu m'écrives tout
294 pour jouer. Ça va faire quoi avec le J ? J... ? J'ai.
295 **MD** : Joué.
296 **PE** : Tu ?

297 **MD**: As joué.

298 **PE** : Tu m'écris tous les trucs comme ça, d'accord ? Est-ce que l'exercice 2, c'est bon

299 pour tout le monde ?

300 **Élèves** : Oui !!

301 **Mé** : Même l'exercice 3.

302 **Élève** : Euh ouais, pareil.

303 **PE à E** : J'espère qu'on te voit en train de le faire. Oh non, on te voit pas, je suis sûre.

304 C'est bon, merci E tu peux arrêter.

305 **Mat** : Moi, maîtresse, on me voit ?

306 **PE** : Oui on te voit toi.

307 **AI** : Attends maîtresse, moi j'ai pas fini.

308 **PE** : Bon alors on attend un peu pour l'exercice 4.

309 **M** : Ben, sinon t'as qu'à écrire les personnes là sur le côté et les verbes ?

310 **PE** : Je vais pas tout recopier.

311 **M**: Il faudra faire un tableau aussi pour le 4 ?

312 **PE** : Non, il faut compléter des phrases.

313 **E** : Oh et tu peux mettre le 4 ?

314 **PE** : Non, parce qu'il y en a qui n'ont pas terminé le 3.

315 **E** : Mais tu peux pas écrire, jouer, rougir et modeler et puis les personnes.

316 **PE** : Mais il leur en reste pas beaucoup. Il leur reste que modeler à faire donc 2

317 minutes.

318 **AI** : Moi, c'est bon.

319 **PE** : Je vais venir avec toi MD pour le faire. Allez, faites-le 4. Il vous reste 4 phrases à

320 faire, après c'est fini.

321 **Mé** : Ah !!

322 **Élèves** : Mais maîtresse, moi, j'ai pas terminé. (*Brouhaha.*)

323 **PE** : Mais vous pouvez le faire sans avoir le tableau devant les yeux.

324 **Élève** : Mais tu peux pas nous écrire, jouer, rougir.

325 **PE** : Celui-là, vous m'écrivez les phrases comme il y en a que 4. Mat, tu en es à quel

326 verbe ? Celui-là, vous me recopiez les phrases en les complétant.

327 **O** : Mais maîtresse, j'ai même pas commencé.

328 **PE** : Quoi ? Qui n'a pas commencé le 3 ?

329 **O** : Je viens juuuuste de commencer.

330 **N** : Mais maîtresse, j'ai pas compris.

331 **PE** : Tu recopies les phrases là et tu me mets le verbe au passé composé. Tu m'écris

332 au restaurant nous..., puis je le veux au passé composé. Une soupe de poisson.

333 **E** : Tu peux dire la réponse ?

334 **PE** : Non mais par exemple, si je te dis euh Je chanter une belle chanson. Toi, tu dois

335 me l'écrire mais au passé composé, ça fera quoi ?

336 **E** : Je chante une belle chanson.

337 **PE** : Ça c'est du présent. Moi, je veux du passé composé comme on a fait avec

338 l'auxiliaire.

339 **E** : J'ai chanté une belle chanson.

340 **PE** : Tu m'écris ça. Et là, tu me fais pareil. Je veux du passé composé. Tu me remplis

341 le verbe avec la bonne terminaison.

342 **E** : Euh ok.

343 **Élève** : Mais faut écrire les phrases ?

344 **PE** : Oui. MD, tu me dis, si tu as besoin que je te redise les verbes que tu dois

345 conjuguer, comme j'ai changé.

346 **L** : Je dois faire quoi ?

347 **PE** : Alors si tu vas essayer de me recopier les phrases et le mot déguster, je veux que
348 tu me le conjugues au passé composé comme on a fait avec l'auxiliaire et le participe
349 passé.
350 **L** : Donc je recopie ?
351 **Mat** : Maîtresse ?
352 **PE** : Oui, tu essayes de recopier au moins pour la première.
353 **Mat** : Pour l'exercice 4, on écrit juste euh...
354 **PE** : Tu me recopies les phrases.
355 **Mat** : On écrit les phrases entières ?
356 **PE** : Oui il y en a que 4 donc vous me les écrivez.
357 **Mat** : Oh.
358 **AI** : Ça va Mat, c'est pas la fin du monde.
359 **N** : Si t'es pas content, tu vas les écrire 4 fois. Toutes.
360 **AI** : On est pas à l'école pour rien glander.
361 **PE** : Tu as réussi à conjuguer ? Super ! Maintenant, tu me refais la même, je t'écris le
362 verbe en haut. Tu me conjugues le verbe rougir.
363 **PE, à un élève** : Il me manque, l'auxiliaire devant. Là, c'est le pronom, mais il me
364 manque l'auxiliaire avoir.
365 **Élève** : Je me suis trompé de cahier.
366 **PE** : Ben écoute, tu reprends ton cahier jaune et puis tu expliqueras au maître demain.
367 Le reste, tu me le fais sur le jaune.
368 **O** : Qu'est-ce que je dois faire ?
369 **PE** : Tu dois compléter avec le verbe conjuguer au passé composé.
370 **AI** : Mais il l'a fait où ? (*Réponse inaudible.*) Ah Ben moi j'ai pris le jaune.
371 **PE** : Tu y arrives T ? Super, maintenant tu passes au 4.
372 **E** : J'ai déjà fini maîtresse, je suis chaud aujourd'hui !
373 **PE** : Je vais te filmer tout le temps si ça te motive.
374 **O** : M, on saute des lignes, hein.
375 **M** : Ah ben trop tard.
376 **Mé** : J'ai fini. Il y en a d'autres après le 4 ?
377 **E** : Maîtresse, il y en a d'autres, je suis chaud.
378 (*Brouhaha*)
379 **AI** : Il y a encore un exercice ou pas ?
380 **Mat** : Non ?
381 **AI** : Yes !
382 **PE** : On a fini.
383 **Élève** : On a fini ?
384 **PE** : Oui pour la conjugaison de ce matin. Oui c'est bon E on te voit. Allez, fais coucou
385 à la caméra, soit content.
386 **AI** : Tu avais dit de pas faire coucou hein.
387 **PE** : C'est bon là on a fini.

Annexe 8 : Retranscription de la vidéo de la séance portant sur le plus-que-parfait.

- 388 **PE** : On y va !
- 389 **E** : Oh mais moi j'aime bien quand on a des conversations comme ça.
- 390 **PE** : On fait le plus-que-parfait.
- 391 **Mat** (*répondant à E*) : parasites.
- 392 **Élève** : Ben je connais pas.
- 393 **PE** : Vous vous rappelez un petit peu ? (Brouhaha)
- 394 **Mat** : Non.
- 395 **E** : Oui !
- 396 **PE** : Oh, je veux plus de bruit ! On va refaire avec le verbe chanter.
- 397 **E** : Je peux dire ?
- 398 **AI** : Moi, je peux le faire ?
- 399 **PE** : On va faire que le premier groupe aujourd'hui parce que c'est un nouveau temps.
- 400 **E** : C'est moi !!
- 401 **PE** : AI, est ce que tu peux nous faire le premier ?
- 402 **AI** : Euh, je sais pas.
- 403 **PE** : On a dit qu'on devait mettre l'auxiliaire à l'imparfait et on met...
- 404 **AI** (*coupant la parole*) : Avoir ou être ?
- 405 **PE** : Avoir toujours avoir. Et on met le participe passé avec É comme tout à l'heure.
- 406 Avoir à l'imparfait, ça va donner quoi ?
- 407 **L** : Maîtresse, est-ce que je peux aller mettre les chaises ?
- 408 **AI** : J'avais.
- 409 **PE** : J'avais. Qu'est-ce qu'il y a L ?
- 410 **L** : Je peux aller mettre les chaises ?
- 411 **PE** : Non on ne va pas faire de battle.
- 412 **Classe** : OOOHHH.
- 413 **M** : Ouf parce que moi j'ai même pas euh révisé.
- 414 **PE** : Comme c'est la première fois, on ne va pas faire de battle, on en fera la prochaine
- 415 fois.
- 416 **E** : Ben c'est pas grave.
- 417 **PE** : J'avais chanté. Avec tu, ça va donner quoi alors ? S?
- 418 **S** : Tu avais chanté.
- 419 **PE** : Tu avais chanté.
- 420 **II** : Moi maîtresse sans faire exprès j'ai pris tu sais quand tu nous avais donné la fiche.
- 421 Je voulais écrire tu avais chanté. Je voulais écrire un T mais sans faire exprès j'ai fait
- 422 une faute d'orthographe et j'ai mis un S et du coup bah j'ai juste. Alors que je voulais
- 423 même pas mettre un S.
- 424 **PE** : D'accord. Et avec il ça va donner quoi II ?
- 425 **II** : Il avait chanté.
- 426 **PE** : Avec quoi à la fin ?
- 427 **II** : Euh ben, euh.
- 428 **PE** : Avec quelle lettre à la fin ?
- 429 **II** : Un S ?

430 **Mat** : Un T ?

431 **Il** : T, T, T !

432 **PE** : Oui, avec un T. Attention avec nous c'est un peu plus compliqué. A l'imparfait, ça

433 va donner quoi Mat ?

434 **Mat** : Nous avons ?

435 **PE** : A l'imparfait, là c'est au présent. Nous ?

436 **Mat** : Nous avi...

437 **PE** : Nous avons.

438 **Mat** : A.V.I.O.N.S.

439 **Élève** : Ah mais je l'avais déjà vu.

440 **N** : Oui, on l'a déjà vu. On l'avait appris sans l'apprendre.

441 *(Brouhaha)*

442 **PE** : CHUT ! Est-ce que je dois t'enlever tes stylos et te passer au cahier de brouillon ?

443 Si ça ne t'intéresse pas, on passe de suite aux exercices sans faire la leçon avant.

444 Mais je suis pas sûre que tu y arrives Mat. *(Silence)* Avec vous, ça va donner quoi ?

445 **N** : Je vais dire, vous aviez.

446 **PE** : Oui, vous aviez. Et avec ils ou elles ?

447 **Élève** : Avaient.

448 **PE** : C'est qui qui a dit avaient, c'est toi ? Mais elles avaient ?

449 **Élève** : Avec un ENT ?

450 **PE** : Avec ENT, parce que c'est au pluriel. On va faire comme on faisait jusque-là, je

451 vais vous mettre le verbe à l'infinitif et vous vous devez me l'écrire avec cette forme-

452 là. N'oubliez pas, je veux deux mots, je veux l'auxiliaire et le participe passé.

453 **AI** : Maîtresse, est-ce qu'on va voir aussi avec être ?

454 **PE** : Non, on ne fera pas avec être. Ok ?

455 **AI** : Parce que moi j'avais aussi appris avec être. C'est grâce à maître Lucas.

456 **PE** : Allez, premier mot.

457 *(Brouhaha)*

458 **E** : Oui mais maître Lucas...

459 **PE** : Je veux pas de bruit, y a pas de raison pour que vous vous mettiez tous à parler.

460 **In** : On les fait tous ?

461 **PE** : Euh non modeler avec...

462 **E** : J'ai.

463 **PE** : Tu.

464 **N** : Euh, on écrit...

465 **PE** *(montrant le tableau)* : Tu m'écris tu modeler avec une des formes comme ça. Avec

466 tu c'est laquelle qu'on met ? MD tu écris ? Tu et je veux savoir laquelle tu mets pour

467 modeler.

468 **AI** : Modeler, tu l'écris comment à la fin ?

469 **PE** : Comment il s'écrit alors à la fin ? On lève, on lève.

470 *(La PE valide les ardoises de chacun).*

471 **PE** : Non, c'est pas bon.

472 **N** : Quoi ?

473 **PE** : Il me manque, modelé à la fin.

474 **N** : Ah mais j'avais pas compris.
475 **E** : Et Ben N.
476 **PE** : Il me manque le avais, c'est pas tu modelais, c'est tu avais modelé ? Faut que tu
477 t'aides de là (*en montrant le tableau*).
478 (*Brouhaha*)
479 **E** : Allez, maîtresse. N, elle t'attend.
480 **PE** : Je vous attends, je sens qu'après la récréation, là vous êtes pas concentré. Nous
481 jeter. Et vous me l'écrivez comme ça, on fait que du plus-que-parfait.
482 (*La PE valide les réponses*).
483 **PE** : Non, l'auxiliaire n'est pas bon. Il est au présent, moi je le veux à l'imparfait.
484 Regarde au tableau.
485 **E** : (à Mat) Mais tu triches.
486 **Mat** : Maîtresse, il dit que je triche.
487 **PE** : Non, il triche pas. Il s'aide, il a écrit en avance.
488 **E** : Ça veut dire que là je peux l'écrire ?
489 **PE** : Oui tu peux écrire tous les pronoms en avance sur ton ardoise. Il aimer.
490 (*La PE valide les réponses*).
491 **Mat** : Oh, on a fait pareil.
492 **PE** : Avait c'est pas un s, à la fin de il avait on met un t. Vous me faites vous aimer,
493 vous refaites aimer, mais cette fois-ci avec vous.
494 **PE** : Avec vous.
495 **M** : Oui.
496 **PE** : Tu me l'as écrit avec nous là.
497 **M** : Arghh.
498 (*La PE valide les réponses*)
499 **PE** : OK très bien au suivant. Elles peser. Elles au pluriel avec un s peser.
500 **Élève** : Tu as dit quel verbe ?
501 **PE** : J'ai demandé peser avec elle au pluriel.
502 **N** : Maîtresse, tu peux nous écrire, peser au tableau ?
503 **PE** : Je te l'épelle, c'est P.E.S.E.R pour peser.
504 (*La PE valide les réponses*)
505 **E** : Voilà, regardez tous à la caméra.
506 **PE** : Stop E, tu arrêtes maintenant. Vous appeler. Appeler avec deux P.
507 **M** : A mince, maîtresse, j'en ai mis qu'un seul.
508 **PE** : Les garçons vous vous asseyez correctement. La prochaine fois que vous vous
509 comportez comme cela, je vous sors de la caméra.
510 (*La PE valide les réponses*)
511 **PE** : Vous me faites je jeter.
512 (*La PE valide les réponses*)
513 **PE** : Vous envoyer. Envoyer s'écrit avec un y.
514 (*La PE valide les réponses*)
515 **PE** : M, tu me l'as encore mis à nous.
516 **M** : Oh mais c'est pas possible, qu'est-ce que j'ai aujourd'hui ?
517 **PE** : Ensuite elle céder.

518 **Il** : Ça s'écrit comment céder ?

519 **PE** : C'est pas s'aider entre nous, c'est céder donner quelque chose.

520 **Mat** : C'est quoi ? Je céder ?

521 **In** : C'est elle céder.

522 **AI** : Attend, elle ?

523 **PE** : Oui, elle. Céder c'est C.É.D.E.R.

524 *(La PE valide les réponses)*

525 *(Brouhaha)*

526 **PE** : Les CM2, il y a trop de bruit. Ça fait déjà plusieurs fois que je vous demande le calme. On ne va pas pouvoir travailler correctement si vous continuez. Donc je veux que la fin de la conjugaison se passe dans le calme. Compris ?

527

528

529 **Élèves** : Oui.

530 **PE** : Bien, assiéger avec nous.

531 **Mat** : Je veux bien que tu regardes maîtresse.

532 **PE** : C'est bien, mais il manque un s ça fait asiéger.

533 **Mat** : Mais sinon c'est bon.

534 **PE** : Oui.

535 *(La PE valide les réponses)*

536 **PE** : OK pour les derniers, je vous efface l'aide.

537 **Mat** : Moi, je l'ai quand même maîtresse.

538 **PE** : Justement, vous l'effacez aussi sur vos ardoises. Vous allez essayer tout seul. Je veux voir ce que ça donne.

539

540 **E** : Même ça, je l'efface.

541 **PE** : Oui, je veux voir vos ardoises blanches.

542 **E** : Ohh, mais non.

543 **Élèves** : C'est bon.

544 **PE** : Tu appeler.

545 *(La PE valide les réponses)*

546 **AI** : On écrit toujours au plus-que-parfait ?

547 **PE** : Oui. Attention, on ne met pas de T à la fin, le T c'est avec il et elle.

548 **E** : Maîtresse, est-ce qu'on peut les laisser quand on les a marqués ?

549 **PE** : Non, tu m'effaces ton ardoise. M, il me manque, l'auxiliaire, tu n'as pas mis avais.

550 **M** : Ah oui, je l'avais à côté.

551 **PE** : Je manger.

552 *(La PE valide les réponses)*

553 **Mat** *(se cognant le tibia contre le pied de la table)* : Aïe, je viens de me faire mal au

554 tibia.

555 **E** : Et bé fallait mettre les protèges tibias, j'en ai si tu veux dans mon sac de foot.

556 **PE** : Ça va Mat ou tu as besoin de mettre un peu d'eau ?

557 **Mattis** : Ça va aller.

558 **PE** : T, tu as encore mis un T et pas un S. Mais sinon c'est très bien, tu mets l'auxiliaire et le participe passé. Pense juste que le T on ne l'utilise qu'avec il et elle. C'est terminé pour aujourd'hui. Vous me rappelez quel temps on a vu ?

559

560

561 **In** : Le plus-que-parfait avec les verbes du premier groupe.

PE : Très bien, la semaine prochaine, on verra le plus-que-parfait avec les verbes du 2e groupe.