



HAL
open science

Rapport de recherche du projet CCC (Canopé Grand Est/CNESCO/Cérep, 2017-2019)

Claire Matteï-Mieusset, Fabien Emprin, Aurore Promonet, Thierry Philippot

► To cite this version:

Claire Matteï-Mieusset, Fabien Emprin, Aurore Promonet, Thierry Philippot. Rapport de recherche du projet CCC (Canopé Grand Est/CNESCO/Cérep, 2017-2019). [Rapport de recherche] Université de Reims Champagne-Ardenne (URCA); Centre d'études et de recherches sur les emplois et les professionnalisations (Cérep). 2020. halshs-02496386

HAL Id: halshs-02496386

<https://shs.hal.science/halshs-02496386>

Submitted on 1 Apr 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



RAPPORT DE RECHERCHE

PROJET

Canopé Grand Est/CNESCO/Cérep (2017-2019)

Rapport rédigé par :

Claire MATTEI-MIEUSSET, Fabien EMPRIN, Aurore PROMONET-THERESE, Thierry PHILIPPOT.

Remerciements :

À Réseau Canopé Grand Est et au CNESCO pour la confiance qu'ils nous ont accordée pour mener à bien ce travail de recherche,

Aux enseignants qui ont accepté de participer à ce dispositif de recherche,

Aux collègues accompagnateurs du réseau Canopé Grand Est et des circonscriptions (CPC, IEN, IENA et IA-IPR) qui ont suivi le travail des enseignants engagés et qui nous ont aidés à recueillir des traces d'activité,

Au Cérep pour la gestion administrative du projet.

Table des matières

Préalable.....	4
Partie I – Le contexte du projet de recherche.....	5
Introduction	5
Présentation du groupe de chercheurs.....	5
Genèse de la commande.....	5
Visées et objectifs de la recherche	7
Population retenue :	8
Présentation factuelle de la « formation-action » pour tous les départements	8
Une ressource commune et des choix spécifiques dans chaque département.....	8
Des questions spécifiques	10
Les équipes.....	10
Cadrage de l’accompagnement des médiateurs et des formateurs.....	11
Types d’accompagnement	11
Modalités d’accompagnement :	11
Le projet éditorial.....	12
Partie II – La recherche et son cadre conceptuel.....	13
Temporalité du projet de recherche en lien avec celle de la formation-action.....	13
Le travail de problématisation.....	17
Cadres théoriques	19
La clinique de l’activité, ressource conceptuelle et méthodologique.....	19
La verbalisation : définition	21
Processus de verbalisation	22
Le développement professionnel	24
Vers des indicateurs de développement professionnel.....	25
La réflexivité.....	25
La mobilisation d’outils conceptuels dans une activité de re-conceptualisation.....	26
L’appartenance au genre professionnel enseignant.....	26
Phases d’un processus de développement professionnel.....	27
Objet de recherche.....	27
Partie III – Les méthodes de recherche.....	29

Méthodes	29
Accès aux verbalisations.....	29
Traces de verbalisations dans des écrits ou dans des échanges oraux en formation	29
L'entretien d'auto-confrontation simple.....	31
L'analyse de données textuelles par la lexicométrie.....	32
L'analyse de données textuelles par la génétique	32
La population de l'analyse.....	33
Partie IV - Analyses et résultats	34
Traitement longitudinal de traces écrites : le cas de P3.....	34
Traitement des EACS des six participants	41
L'analyse manuelle.....	41
L'analyse par lecture et classification.....	42
Présentation des données : tableaux croisés	49
L'analyse lexicométrique.....	55
Partie V - Conclusions	58
Conclusions issues des EACS	58
Éléments d'analyse des six profils.....	58
Des objets de préoccupation individuels, des outils communs	60
Les dispositifs du projet comme leviers et ressources du développement professionnel	61
Discussion sur les EACS	62
Conclusions issues des traces écrites de verbalisation.....	63
Discussion sur les données	64
Éléments de réflexion et perspectives	65
Bibliographie	69
Table des illustrations :	73
Annexes 1 : classification des ASC.....	74
Annexe 2 : récapitulatif chronologique des activités de la formation action et de celles de l'équipe de recherche.....	108
Annexe 3 — analyse des carnets — diagramme de Gantt	110
Annexe 4 – Fiches projets équipes	112

Préalable

Ce rapport de final sur le projet est un point d'étape pour la recherche qui se poursuivra et donnera lieu à des publications et communications. Il s'appuie sur deux années de formation–action (2017-2019) et se nourrit des analyses poursuivies jusqu'en février 2020. Il précise la genèse du projet et son contexte (partie I), les cadres théoriques et conceptuels mobilisés (partie II), les méthodes utilisées (partie III), les analyses effectuées et les résultats obtenus (partie IV) et une conclusion (partie V) qui présente une discussion des résultats, des propositions et des perspectives.

Partie I – Le contexte du projet de recherche

Introduction

Présentation du groupe de chercheurs

L'équipe de recherche est constituée des personnes suivantes :

- Claire Mattéi-Mieusset MCF 70è. claire.mieusset@univ-reims.fr
- Aurore Promonet-Thérèse MCF70è et 7è. aurore.promonet-therese@univ-lorraine.fr
- Fabien Emprin MCF HDR 26è. fabien.emprin@univ-reims.fr
- Thierry Philippot MCF 70è. thierry.philippot@univ-reims.fr

Ces quatre chercheurs appartiennent au Centre d'Études et de Recherches sur les Emplois et la Professionnalisation **Cérep (EA 4692) de l'Université de Reims Champagne-Ardenne (URCA)**. Le Cérep mène des recherches sur les processus de professionnalisation dans des métiers déjà établis ou des métiers en émergence. Laboratoire pluridisciplinaire, il rassemble des chercheurs dans différentes disciplines telles que les sciences de l'éducation, la sociologie, les sciences du langage, les mathématiques appliquées et application des mathématiques, les didactiques. Les objets d'étude visent à caractériser le travail des professionnels dans les métiers d'interactions humaines, en particulier celui des enseignants et formateurs, de manière à cerner les contours de la professionnalité ainsi que les possibilités de développement de leur activité de travail.

Genèse de la commande

Le Cnesco¹ et l'IFÉ/ENS² de Lyon ont organisé les 7 et 8 mars 2017, une conférence de consensus intitulée : « Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ? ».

« Une conférence de consensus vise à faire le lien entre, d'un côté, les préoccupations et les questions des praticiens et, de l'autre, les productions scientifiques. Elle constitue une passerelle entre le monde de la recherche et les univers des praticiens et du grand public qui échangent autour des travaux de la

¹ Le **Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO)** est une instance indépendante chargée d'évaluer le système scolaire français. Créé par la loi de refondation de l'école de 2013, le CNESCO publie études et rapports. Il devient en 2019 le Centre national d'étude des systèmes scolaires (Cnesco), rattaché au Conservatoire national des arts et métiers (Cnam) au sein du laboratoire Formation et apprentissages professionnels (Foap).

² Institut français de l'Éducation est une composante de l'ENS de Lyon. Il prend le relais de l'Institut national de recherche pédagogique dont il assure toutes les missions et toutes les obligations, à l'exception de la mission muséographique.

recherche afin d'aboutir à des conclusions fondées scientifiquement. À l'issue de la conférence, le consensus se concrétise sous la forme de constats et de recommandations rédigés par un jury d'acteurs de terrain après l'audition d'experts. Elle agit comme un levier pour le changement dans le système éducatif français : ses résultats, largement diffusés dans la communauté éducative grâce à des partenariats multiples (Café Pédagogique, Canopé, ESENE SR, Réseau des Espé), permettent, à la fois, d'aider les parents dans leur rôle d'éducateur, et d'éclairer, dans leurs pratiques, les professionnels de l'éducation » (Cnesco/IFé, 2017, p. 3).

Le travail de recommandations du jury réalisé à partir de la conférence de consensus s'est poursuivi par une mise en ligne d'un dossier de ressources sur le site du Cnesco, avec la possibilité pour les partenaires du Cnesco et de l'IFé/ENS de Lyon (ESENE SR, Réseau Canopé, Réseau des Espé), de travailler à la production d'informations et de ressources pour la formation des professionnels de l'éducation. Réseau Canopé Grand Est, en avril 2017, s'est alors engagé dans cette voie, en mobilisant des équipes d'enseignants volontaires dans les différents départements concernés pour tenter de les aider à s'approprier et à mettre en œuvre, dans leur pratique professionnelle quotidienne, les recommandations produites par les membres du jury de la conférence. Cette « formation-action » s'inscrit dans une logique de formation telle que Barbier (2009) la définit : organiser des activités (dispositifs, actions, situations de formation) en référence à des intentions affichées et donc prédéfinies (le plus souvent en termes d'accroissement de connaissances, de production de capacités ou de développement de compétences) visant des sujets humains. Elle articule ici :

- un accompagnement à l'écriture réalisé par des médiateurs de Canopé, en vue d'un projet éditorial,
- un accompagnement des enseignants, mis en œuvre par des formateurs de l'Éducation Nationale, en vue d'une transformation des pratiques de classe.

La présence d'un travail de recherche dans un tel projet de formation-action a émergé en juin 2017. Un appel à projet fin novembre 2017, suivi d'une validation par les différentes institutions en présence, a concrétisé l'intérêt de cette idée, qui au départ n'était pas planifiée. La première réunion de l'équipe de recherche constituée de quatre personnes, s'est tenue le 1^{er} décembre 2017. Les atouts de ce travail de recherche résident dans les objectifs qui suivent.

Visées et objectifs de la recherche

L'appel à projet de Canopé Grand Est porte sur la commande suivante :

Une recherche qualitative sera menée par le Centre d'Études et de Recherches sur les Emplois et les Professionnalisations (Cérep EA 4692, Université de Reims Champagne-Ardenne) afin de **faire émerger les conditions de mise en œuvre de pratiques pédagogiques nouvelles** issues des recommandations de la conférence de consensus du Cnesco **et les leviers de réussite d'une démarche d'accompagnement des enseignants dans le cadre d'une dynamique de développement professionnel.**

Les objectifs de la recherche :

- identifier les éléments du dispositif de « formation-action » qui favorisent ou pas le développement de nouvelles pratiques,
- identifier le rôle des différents acteurs de l'accompagnement (médiateurs Canopé, conseillers pédagogiques de circonscription [CPC] et inspecteurs pédagogiques régionaux [IPR]),
- repérer et caractériser le développement professionnel des enseignants engagés dans le projet,
- comprendre les liens d'attribution/contribution entre le développement professionnel des enseignants et les caractéristiques (acteurs, modalités d'intervention, etc.) du dispositif d'accompagnement pendant la durée de la formation-action.

Démarche générale :

- Le développement professionnel (Marcel, 2009 ; Jorro, 2014 ; Grosstephan, 2010) relève d'un processus de transformation des manières de penser et de faire pour un professionnel au cours du temps, il donc sera nécessaire de pouvoir recueillir des données à différents moments au cours de la mise en œuvre du dispositif de recherche-formation ainsi que dans des situations variées.
- En lien avec les cadres de références et les méthodologies mobilisées par les quatre chercheurs du groupe, il s'agit d'une part, d'analyser les différentes situations vécues par les enseignants pendant le temps de la formation-action comme des situations potentielles de développement professionnel et, d'autre part, de repérer dans le discours des enseignants et dans des traces de leur activité des indicateurs de développement professionnel.
- Les données recueillies sont anonymisées et ne font pas l'objet d'autres exploitations que celles rendues nécessaires par le travail de recherche.

Partie I – Le contexte du projet de recherche

- Les chercheurs du groupe rendent compte du travail réalisé lors d'une restitution orale et par un rapport de recherche aux commanditaires de la recherche et aux enseignants impliqués dans la collaboration avec les chercheurs.

Population retenue :

Les enseignants engagés dans le département de la Haute-Marne (52).

Les membres des corps d'inspection et les conseillers pédagogiques ainsi que les médiateurs Canopé qui accompagnent les enseignants dans le dispositif du département de la Haute-Marne.

Les enseignants se sont engagés dans la formation-action en ayant connaissance :

- de la durée du dispositif : deux ans,
- des objectifs de cette formation-action,
- des attendus du projet éditorial conduit par Canopé,
- des différentes activités proposées sur les deux années,
- des formes d'accompagnement différentes (en classe et à l'écriture),
- de la présence de l'équipe de recherche en observateurs ainsi que des objectifs et conditions de la recherche.

Présentation factuelle de la « formation-action » pour tous les départements

Chaque département a proposé les mêmes principes génériques de formation :

- une mise en œuvre accompagnée sur le terrain,
- une aide à la conceptualisation,
- un accompagnement à l'écriture,
- une co-création de ressources sur une plateforme (Vi@educ).

Une ressource commune et des choix spécifiques dans chaque département

La source commune est la conférence de consensus organisée par le CNESCO les 7 et 8 mars 2017 sur le sujet : « Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ? » est en ligne, donnant accès à tous aux interventions des 19 chercheurs qui ont participé à cette conférence ainsi qu'aux recommandations du jury. Elle est ensuite déclinée en fonction des départements.

Les enseignants engagés dans chaque département ont déterminé ensemble un axe spécifique de travail pour la mise en œuvre en classe, lié aux recommandations.

En Haute-Marne

Le premier temps de regroupement en département (29 novembre 2017)

Canopé a organisé cette première rencontre des enseignants haut-marnais. Les objectifs de cette demi-journée étaient de faire se rencontrer les participants (enseignants, accompagnateurs, chercheurs...), de créer un collectif et d'engager le travail de formation-action à partir d'un premier travail de conceptualisation et de positionnement des enseignants dans le projet.

Jérôme Consroy (jury de cette conférence) y a proposé un travail d'appropriation et de compréhension des conférences des chercheurs, permettant ainsi aux enseignants engagés, d'investir ces ressources théoriques et de sélectionner une orientation particulière dans les recommandations du jury. **En Haute-Marne**, les enseignants impliqués ont choisi l'« **explicitation** » comme vecteur particulier pour entrer dans la réflexion sur leurs pratiques d'enseignement :

R7. Faire expliciter par les élèves les visées de l'apprentissage et les comportements souhaités

Rompre avec une école différenciatrice (qui crée des différences), c'est rendre visibles et explicites les processus qui sous-tendent les apprentissages, mais aussi donner les moyens aux élèves d'agir sur ce qu'ils font. En cours d'activité, les élèves doivent être amenés régulièrement à expliciter leurs procédures, leurs cheminements de pensée, pour rendre objectif et saisissable ce qu'ils ont appris, en utilisant un langage adapté qui forge la pensée. C'est ce qui peut mener les élèves vers la capacité à faire seuls ce qu'ils ne savaient pas faire avant. Cette explicitation des élèves ne peut se faire sans l'accompagnement des enseignants. Des recherches montrent que cet accompagnement est efficace lorsque les enseignants :

- fournissent, par des *feedbacks*, des critères précis et explicites qui attestent de progrès chez les élèves et leurs donnent des objectifs à poursuivre ; ils réajustent ensuite régulièrement ces objectifs en concertation avec les élèves ;
- enseignent explicitement et en contexte les comportements souhaités face aux apprentissages en classe et hors de la classe.

Quelques exemples de pratiques peuvent donner des pistes de réflexion :

- Dans le dispositif de la « table d'appui » par lequel les enseignants matérialisent, dans la classe, un espace (table spécifique) d'aide, ils amènent les élèves à expliciter à voix haute leurs démarches pour les analyser. Les élèves peuvent ainsi les mesurer à celles des autres et en mesurer la pertinence ou l'efficacité au vu des objectifs d'apprentissage.
- Dans les dispositifs d'apprentissage coopératifs par regroupement en petits groupes, afin de s'assurer que les élèves sont interdépendants dans leurs buts, les enseignants demandent aux élèves (1) d'exprimer ce que les membres du groupe comprennent ; (2) de trouver les moyens de s'assurer que tous les membres du groupe sont d'accord sur une réponse commune ; (3) d'écrire une réponse commune sur la feuille de groupe.

(CNETCO, 2017, p. 15)

Des questions spécifiques

Des questions ont émergé lors de ce premier regroupement départemental en Haute-Marne :

- « Comment faire expliciter les élèves ?
- Comment rendre les savoirs accessibles à tous ?
- Comment rendre son enseignement explicite (apprentissage) ?
- Quels dispositifs mettre en œuvre dans la classe ?
- En quoi l'explicitation sert-elle la différenciation pédagogique ?
- Comment adapter son enseignement pour la réussite de tous les élèves ? »

Autant de questions initiales qui ont amené les enseignants à lire et échanger sur cet axe de travail et à définir des regroupements d'équipes. Quatre équipes de la maternelle au lycée ont été ainsi constituées. Chaque équipe a fait un choix d'activité spécifique dans un domaine d'apprentissage du premier degré ou du second degré et a conçu une fiche projet (annexe X) centrée, soit sur la résolution de problème dans des tâches complexes, soit sur l'atelier dirigé d'écriture (Bucheton et Soulé, 2009b). Chaque enseignant a mis en œuvre le projet dans la singularité de sa classe.

Les équipes

Équipe 1

Elle est constituée de trois personnes enseignant en Cycle 2 dans trois Cours Préparatoires (CP). Titre du projet : *les ateliers dirigés d'écriture au service de la différenciation pédagogique*.

Équipe 2

Elle est constituée de trois personnes enseignant en Cycle 1, 2 et 3 (école). Titre du projet : *explicitation des procédures des élèves lors de la résolution de situations problèmes*.

Équipe 3

Elle est constituée d'une personne enseignant en Cycle 4 (collège). Titre du projet : la construction de savoirs et de compétences en EMI (Éducation aux médias et à l'information) à partir de la réalisation d'une production médiatique audiovisuelle sur une thématique liée au numérique (GAFAM, objets connectés, etc...).

Équipe 4

Elle est constituée de trois personnes enseignant en Cycle 3 (école et collège). Titre du projet : *sensibiliser les élèves aux procédures qu'ils utilisent dans une tâche complexe en situation d'écriture (dictée et production d'écrits), en résolution de situations problèmes et en langage oral*.

Partie I – Le contexte du projet de recherche

La présentation des projets a été l'objet d'un travail de partage entre départements lors du regroupement inter-académique qui s'est déroulé le 31 janvier 2018 à Montigny-les Metz.

Cadrage de l'accompagnement des médiateurs et des formateurs

Types d'accompagnement

Rôle des médiateurs Canopé :

- accompagnement à l'écriture et aide au cheminement de la démarche,
- ami critique, temps d'écoute, aide à la reformulation par les techniques issues d'une formation avec Maëla Paul,
- mise en lien avec le savoir par l'intermédiaire du groupe Vi@éduc,
- lien avec la recherche,
- collecte de traces (captations vidéo, carnets de suivi, écrits réflexifs pour la production éditoriale).

Rôle des Conseillers Pédagogiques de Circonscription (CPC) et Inspecteurs d'Académie-Inspecteur Pédagogiques Régional (IA-IPR) :

- contribution au développement des gestes professionnels d'enseignants,
- état des pratiques,
- aide au questionnement pédagogique et didactique,
- réflexions et échanges avec l'enseignant autour de pistes de travail, de ressources utiles.

Modalités d'accompagnement :

- possibilité de visites conjointes CPC/médiateurs,
- visites par les médiateurs,
- visite par les CPC ou IA-IPR,
- disponibilité des médiateurs pour répondre aux questionnements de chaque enseignant (Vi@educ, mail, téléphone...),
- journées de regroupement par projet à l'initiative du CPC avec présence du médiateur,
- possibilité sur demande d'observations croisées entre membres d'un même projet.

Chaque projet a été suivi par un CPC ou un chargé de mission d'inspection et un ou deux médiateurs. Les visites et leurs modalités ont été planifiées avec les équipes.

Des retours ont été faits auprès des hiérarchies respectives (Éducation Nationale et Canopé).

Le projet éditorial

Un projet éditorial a été présenté aux enseignants impliqués dans la formation-action. Il s'agit d'un ouvrage imprimé sur la différenciation pédagogique, dans la collection AGIR des éditions Canopé. Les principes sont les suivants :

- travail inter degré et interdisciplinaire ;
- un format éditorial qui rend compte du cheminement et donc participe du développement professionnel des enseignants ;
- une première partie théorique sur la différenciation, rédigée par Madame Marie Toullec-Théry, elle-même coordonnatrice de l'ouvrage ;
- une deuxième partie écrite par les professeurs-auteurs, une vingtaine, qui ont expérimenté en classe. Ils rédigeront une quinzaine de fiches : il ne s'agit pas de chercher à produire des bonnes pratiques mais de comprendre ce qui a construit ces pratiques à partir d'un document « authentique » ;
- la production est moins importante que le processus ;
- tous les auteurs bénéficient de deux aides :
 - un accompagnement dans l'écriture professionnelle par 12 accompagnateurs Canopé,
 - la relecture de leur production éditoriale par Madame Toullec-Théry.

Un gabarit pour les fiches a été donné aux professeurs afin d'homogénéiser la 2^e partie.

Contenu du gabarit proposé à chaque équipe :

Titre : problématique du projet
Rubriques introductives
1 - Le cadre du projet : contexte et historique
2 - Récit du projet/de la mise en place du dispositif
3 - Fiche descriptive du dispositif
4 - Analyse du projet

Partie II – La recherche et son cadre conceptuel

Temporalité du projet de recherche en lien avec celle de la formation-action

La Figure 1 page 15 présente l’articulation des activités de la formation-action et celles de l’équipe de recherche.

Trois périodes peuvent être dégagées :

1. Une mise en route, fin 2017 : les enseignants se regroupent en département, forment les équipes, finalisent l’écriture du projet qui les engage dans la formation-action et investissent ensemble les éléments de la conférence de consensus. En parallèle, certains enseignants ont déjà commencé de travailler dans leur classe dans la thématique retenue en Haute-Marne : l’explicitation comme levier de la différenciation.

L’équipe de recherche investit le projet en accord avec l’ensemble des participants, engage le recueil de données dans le premier regroupement départemental et poursuit la problématisation de l’objet de recherche.

2. L’année 2018 est une période intense en activité pour tous. Les enseignants se retrouvent fin janvier lors d’un regroupement inter académique, dans lequel ils présentent leurs projets et prennent connaissance des travaux de toutes les équipes du Grand Est engagées. Ils participent à différents échanges avec des formateurs et un chercheur (Mme Toullec-Théry) et investissent le projet d’éditorial (Mme Frances). Ils y suivent également une conférence de Mme Toullec-Théry sur la différenciation. Ils poursuivent ensuite sur toute cette période (hors vacances scolaires), le travail d’enseignement dans leurs classes respectives, accompagnés par les personnels de l’EN (CPC, IA-IPR) et les médiateurs Canopé. Six d’entre eux vivent, entre mars et septembre 2018, un entretien d’auto-confrontation simple avec un des chercheurs de l’équipe à partir d’une trace vidéo d’une de leur séance en classe. Ils participent également à deux regroupements départementaux lors desquels des ateliers d’échange de pratiques et d’accompagnement à l’écriture leur sont proposés pour la production éditoriale.

L’équipe de recherche poursuit en parallèle les réunions de travail et le recueil de données dans les regroupements et dans les EACS. La problématisation achevée, elle engage le traitement des données, ce qui lui permet de répondre à une proposition d’article dans la Revue « Raisons Éducatives » (RE) n° 23. Le résumé est accepté en novembre 2018. Elle est présente à l’une des deux commissions de pilotage du projet pour présenter l’avancée des travaux.

3. Pour les enseignants, l’année 2019 a pour objet la finalisation du projet éditorial à partir des traces de leur activité en classe dont celles exprimées dans les carnets personnels de suivi d’expérience.

L'équipe de formation a incité chacun dès le début du projet à utiliser ce carnet. Les enseignants ont investi cet outil à leur façon, ou pas. Un regroupement départemental est organisé avec les médiateurs Canopé sur la production de l'écrit qui sera édité. Des allers et retours d'écrits s'effectuent dans les équipes et Marie Toullec-Théry propose un retour par mail sur un écrit par équipe. Le lancement du projet éditorial est prévu pour mars 2020.

Un des chercheurs de l'équipe participe à une journée d'étude le 8 février 2019 à l'Université de Genève, portant sur le projet du numéro de la revue RE. L'article sort dans le n°23 en Octobre. L'équipe poursuit la fin du recueil de données (regroupement départemental, carnets personnels et écrits ultimes avec les retours de Marie Toullec-Théry) jusqu'en novembre 2019, ainsi que l'analyse et la présentation des résultats. Elle finalise le rapport de recherche.

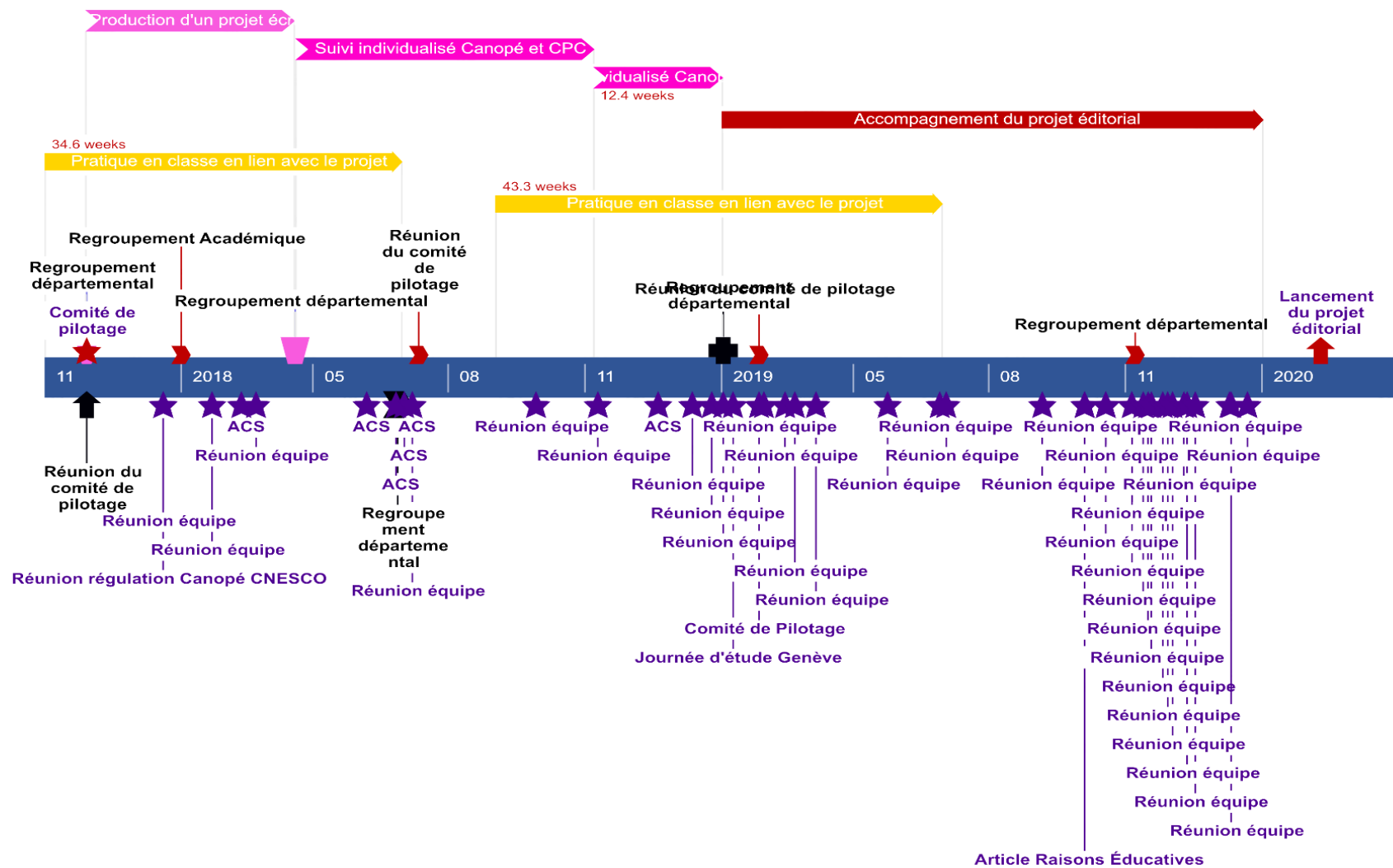


Figure 1 : représentation en parallèle des activités de recherche et de formation dans le temps



Figure 2 : Ateliers à Canopé sur le projet éditorial

Le travail de problématisation

L'équipe est composée d'enseignants chercheurs qui mobilisent des cadres théoriques différents dans leurs champs de recherche respectifs. Le croisement de ces cadres est un enrichissement dans la mesure où leur complémentarité apporte une richesse à l'analyse. Nous tenterons de montrer cette richesse dans les résultats de notre étude.

Cette formation-action présente une volonté d'établir des liens entre la recherche et les pratiques des enseignants dans une action de formation sur un temps long. L'intention est d'amener des enseignants volontaires à confronter leurs pratiques avec des recommandations du CNEC relatives à la différenciation. Ces recommandations sont issues d'un jury constitué d'acteurs aux profils divers et faisant suite à une riche contribution de chercheurs français et étrangers dans des champs théoriques variés à propos de la différenciation. Au cœur du projet se trouve le parti-pris de l'Éducation Nationale de permettre à ces enseignants d'interroger et de transformer leur activité de praticien en confrontant leurs pratiques et savoirs à des connaissances issues de la recherche dans un dispositif qui propose différents outils et des temps d'échanges favorisant la verbalisation. En effet, une des originalités de ce projet réside dans le dispositif d'accompagnement pluriel des enseignants mis en place par les institutions cadres nommées ci-dessus. Avec Nonnon (2017), nous considérons que ces pratiques de formation sont contextualisées et traversées d'enjeux identitaires et professionnels entre des acteurs issus de la recherche, de la formation et de l'enseignement.

Notre travail de recherche s'est focalisé sur une population de dix enseignants répartis en quatre équipes locales d'un des trois départements impliqués. Ils sont accompagnés par quatre médiateurs du réseau Canopé, quatre conseillers pédagogiques de circonscriptions (CPC) et un inspecteur pédagogique régional (IPR). Des chercheurs sur des questions en lien avec la différenciation et l'explicitation sont invités ponctuellement ainsi que des spécialistes de l'écriture pour accompagner le projet éditorial mené par réseau Canopé qui finalise l'action de formation. Ces interventions se déroulent sous forme de conférences suivies d'échanges avec le groupe ou en ateliers de travail.

Les activités de formation contractualisées sur la durée du projet avec les enseignants sont les suivantes, tout d'abord : l'écriture d'une fiche projet par équipe au départ de leur engagement.

Puis elles sont réparties sur la durée du projet :

- des journées de regroupements académiques, avec présentation des travaux et échanges entre pairs et avec des chercheurs et formateurs,
- des journées de regroupements départementaux pour présentation et échanges entre pairs et avec des chercheurs et formateurs,

Partie II – La recherche et son cadre conceptuel

- des expérimentations des enseignants dans leur classe en intersessions,
- des moments d'accompagnement de la pratique enseignante par les CPC,
- une incitation à écrire un journal de bord au long court appelé : « Carnet personnel de suivi d'expérience »,
- des moments d'accompagnement à l'écriture par les médiateurs Canopé dans la perspective du projet éditorial,
- des échanges avec une enseignant-chercheur sur les écrits-réflexifs produits par les équipes dans le cadre du projet éditorial en fin de processus d'écriture.

Outre ces activités, l'utilisation de la plateforme Vi@éduc³ permet la mutualisation de ressources. S'ajoute, dans le cadre du projet de recherche avec le Cérep :

- un entretien d'auto-confrontation simple avec chaque enseignant, réalisé avec un chercheur du Cérep à la suite d'une captation vidéo de sa pratique de classe.

A ce stade de notre problématisation nous présentons une modélisation de ce que nous appelons un « dispositif d'accompagnement pluriel » :

- Plusieurs catégories d'acteurs de l'accompagnement ;
- Pluralité des situations et des modalités d'accompagnement ;
- Diversité des lieux et des temporalités ;
- Variété des ressources.

Tous ces éléments forment un système, dans lequel et avec lequel les enseignants agissent pour travailler autour de la différenciation avec une focale sur l'explicitation.

La question qui engage notre travail de recherche est la suivante : ce dispositif d'accompagnement pluriel est-il susceptible de produire du développement professionnel chez les enseignants ? Ainsi, notre recherche qualitative vise à identifier des traces d'un éventuel développement professionnel des enseignants engagés dans ce dispositif d'accompagnement pluriel, à le caractériser, à en identifier les leviers et à préciser autant que faire se peut le rôle des différents éléments du dispositif dans cette dynamique de transformation. Pour cela nous analysons diverses traces de verbalisation écrites et orales relatives à des activités vécues ou à venir, recueillies à divers moments de la formation-action.

³ Vi@éduc est un réseau social professionnel centré sur les usages des métiers de l'éducation et impliquant en priorité les enseignants mais également les professionnels de l'éducation.

La complexité de ce dispositif mais aussi la nature de l'objet « développement professionnel » que nous cherchons à identifier, justifient le recours à un cadre conceptuel composite nécessaire pour une problématisation rigoureuse et heuristique.

Cadres théoriques

La clinique de l'activité, ressource conceptuelle et méthodologique

Notre préoccupation est de comprendre des processus de formation des adultes au et par le travail. Nous considérons ainsi avec Linard, 1989 (cité par Albéro et Guérin, 2014, p.6) que « l'activité (l'apprentissage) est donc donnée comme répondant à une quête, intentionnelle et motivée, d'objets symboliques (de connaissances), de la part d'un sujet (l'apprenant) qui se transforme à mesure des résultats qu'il obtient ». L'activité est alors considérée comme une totalité, « un processus dans lequel, et par lequel est impliqué le sujet en interaction avec son environnement qu'il transforme et qui le transforme ». L'activité « est orientée par *une intention, organisée, située, dynamique* », elle s'actualise et présente en son sein à la fois une dimension générique et singulière (Albéro et Guérin, 2014, p.21 et 22). Nous partageons cette conceptualisation qui considère « que l'activité en situation, à certaines conditions d'accompagnement, d'explicitation et d'instrumentation, s'accompagne d'une transformation de l'acteur agissant et d'une transformation de son environnement » (Ibid. p. 23). C'est une dynamique qui s'instaure entre savoir, connaissance, activité dans des interactions sociales d'un collectif de travail.

Dans cette recherche, nous avons pris le parti de mobiliser le concept d'activité (Clot, 1999) et un des outils de sa transformation : l'entretien d'auto-confrontation simple (EACS) développé en clinique de l'activité. Nous le présentons dans le cadre méthodologique. Ces choix ont permis aux enseignants en se regardant à l'écran de vivre à nouveau leur activité d'enseignement et de donner accès au chercheur à des éléments invisibles de cette activité. Le chercheur recueille alors des données du point de vue du sujet à partir de ces traces explicitées, pour en faire ensuite une analyse compréhensive. Nous souhaitons ainsi mettre au jour l'activité réelle de chaque sujet (Clot, ibid.) : le but de son action, les ressources qu'il mobilise et comment il les utilise, ses préoccupations qui le poussent à faire cette action et les destinataires de cette activité. Accéder à cette activité réelle, c'est également faire émerger sa part empêchée : ce que le sujet n'a pas réalisé, ce qu'il aurait pu faire et n'a pas fait, nid de conflits entre le possible et l'impossible. Cette activité de transformation de son activité par l'enseignant concerné, terreau d'une analyse pour le chercheur, participe pour le praticien de son processus de développement professionnel. « L'analyse de l'activité est appréhendée comme une approche compréhensive conduisant à identifier et caractériser ce que font les acteurs, comment ils

le font et pourquoi ils le font, en les considérant comme des “experts” de leur travail » (Vidal-Gomel, 2018, p. 7).

La recherche de l’identification des composantes de l’activité a été également mobilisée dans différentes traces recueillies : verbatim des échanges dans le travail en ateliers dans les regroupements, écrits réflexifs personnels dans les carnets de bord et écrits collectifs pour le projet éditorial. Dans ces derniers cas nous n’accédons pas à l’activité *réelle* du sujet (Clot, 1999) comme dans la situation d’EACS, puisque les éléments de cette activité ne viennent pas d’une activité du sujet sur son activité. Ces composantes sont identifiées par le chercheur directement dans les traces produites par le sujet dans son activité première.

Dans cette recherche, il est question de l’activité enseignante (Amigues, 2003, 2009 ; Goigoux, 2007 ; Bucheton et Soulé, 2009a). Ces auteurs l’ont caractérisée, modélisée en prenant appui sur les cadres précédemment cités dont ceux de l’ergonomie de langue française (Daniellou, 2005) et de la clinique de l’activité (Clot, 1999) inscrits dans une théorie historico-culturelle affirmée.

Nous référons plus particulièrement notre travail au modèle du multi-agenda développé par Bucheton et Soulé (2009a) qui présente l’enchâssement de cinq préoccupations centrales comme matrice de l’activité enseignante. Nous présentons ce modèle rapidement :

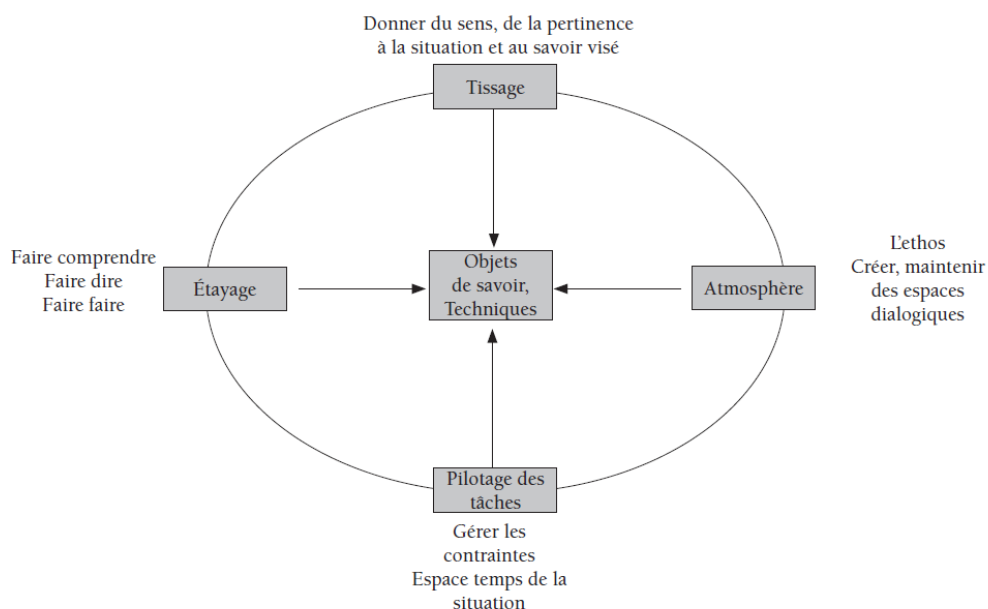


Figure : Un multi-agenda des préoccupations enchâssées (Bucheton et Soulé, 2009a, p. 33)

L’objet d’apprentissage est central et cette préoccupation demande de la part de l’enseignant d’articuler de façon dynamique, systémique, hiérarchique et modulaire en fonction du déroulement de l’activité quatre autres préoccupations : le pilotage spatio-temporel pour faire avancer la leçon, le

maintien d'un espace de communication entre les participants, le tissage du sens de ce qui se passe et l'étayage du travail d'apprentissage des élèves (Ibid., 2009a). Ces auteurs ont caractérisé des postures d'étayage (ibid. 2009a, p. 38) en lien avec les choix effectués par chaque enseignant à chaque moment de son activité. A chaque minute de toute situation d'enseignement/apprentissage, l'enseignant mobilise des gestes professionnels. Chaque geste est constitué d'actions adressées avec leurs buts, leurs ressources et leurs mobiles qui appartiennent à l'enseignant et qui organisent son activité (Clot, 2008) singulière. Nous cherchons à identifier les préoccupations des enseignants et les objets de leur activité sur lesquels ils se focalisent. Que tentent-ils de transformer ? Nous souhaitons également identifier les ressources qu'ils mobilisent pour cela, ainsi que les problèmes, les difficultés et les dilemmes qu'ils rencontrent.

L'activité et les traces de l'activité sur lesquelles nous travaillons se présentent sous différentes formes de verbalisations. Ce concept se doit d'être développé.

La verbalisation : définition

Le CNRTL (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales) définit le terme verbalisation comme « l'action d'exprimer par des mots ce qui appartient à un système signifiant non langagier ». Nous étudions cette activité langagière, écrite et orale, et ses effets dans le contexte d'une formation d'enseignants avec une visée de transformation des manières de penser et d'agir. Nous analysons les verbalisations produites dans le dispositif considéré pour y saisir des traces de développement professionnel. Ces verbalisations sont de deux ordres : orales et écrites. En outre leur production se fait dans des contextes différents : celui de la formation et celui de notre recherche sur cette formation. S'ils sont articulés entre eux ces deux contextes sont à distinguer : les verbalisations qui y sont produites ne s'inscrivent pas dans les mêmes contextes relationnels. Pour tenir compte de ces spécificités discursives des verbalisations en contextes et mesurer leur effet en termes de développement professionnel, nous mobilisons les théories bakhtinienne et vygostkienne sur les liens entre la pensée et le langage dans le travail (Clot, 2001). Le concept de dialogisme et le concept de zone proximale de développement permettent de penser les négociations et les déplacements de sens au fil de situations diverses de mises en mots et en discours, et de partage avec autrui. Nous étudions la manière dont ces formalisations successives de la pensée des acteurs observés se nourrissent non seulement des savoirs théoriques, mais aussi de leurs savoirs d'expérience et encore des apports du collectif de travail immédiat (dans le cadre de cette formation), en interaction première (en dialogue entre pairs et parole spontanée) et en interaction davantage secondarisée (en réunion, avec prise de parole plus formelle, en entretien d'auto-confrontation). La diversité des contextes discursifs induit des niveaux différents de secondarisation (Nonnon, 2017) dont nous avons à tenir compte pour en

repérer les effets sur les manières de penser, de parler et d’agir dans la communauté discursive des enseignants ici réunis et plus largement dans la communauté du métier enseignant.

Certaines verbalisations relèvent de l’oralité et d’autres de la scripturalité comme nous l’avons souligné. Outre que ces verbalisations relèvent de discours premier ou de discours second, elles s’inscrivent parfois dans des relations de parité ou de dissymétrie. Ces différences contextuelles d’interaction peuvent déterminer différentes attitudes responsives (Bakhtine, 1979 [1984]) ; elles peuvent diversifier les effets de réflexivité et les prises de distance critique par rapport à l’action.

Nous utilisons également le concept de mondes lexicaux, au travers de la méthode d’analyse lexicométrique ALCESTE basée sur l’idée que « pour pouvoir énoncer, le sujet énonçant doit se représenter ce qu’il va dire dans un certain espace mental (qui lui sert de “référence”). Le choix de cet espace référentiel, de ce “lieu” — qui ne dépend pas forcément d’une opération consciente — implique le choix d’un type d’objet : il implique, par là-même, un type de vocabulaire. En conséquence, l’étude statistique de la distribution du vocabulaire dans les différents énoncés d’un corpus doit permettre une discrimination de ce vocabulaire révélatrice des différents choix référentiels effectués par l’énonciateur. » (Reinert, 1993, p. 2)

Processus de verbalisation

Nous considérons la verbalisation dans un échange comme une activité dirigée et multi-adressée. À la suite de Clot (1999), nous considérons l’activité comme ayant par essence trois destinataires : soi-même, l’objet et les autres. Ainsi dans ce qui nous intéresse pour ce travail, la verbalisation d’un enseignant peut s’adresser à d’autres collègues comme destinataires principaux lorsqu’elle se matérialise par exemple dans une présentation de la mise en œuvre du projet à d’autres équipes lors d’un atelier en formation, et, être en même temps adressée aux formateurs et chercheurs présents, mais également à l’enseignant lui-même et au-delà à d’autres personnes absentes comme l’inspecteur de l’Éducation nationale. En effet, dans les différentes verbalisations, « l’autre peut ne pas être là sans cesser d’être impliqué pour autant » (Clot, 1999, p.102). C’est dans ces dialogues avec des destinataires pluriels que peut se développer l’activité.

Face aux pairs, aux cadres ou aux chercheurs invités, les prises de parole sont plus ou moins spontanées. La prise de distance critique diffère en outre selon la situation d’énonciation entre dialogue improvisé, participation à un échange collectif organisé, prise de notes personnelles, rédaction de projet de groupe ou encore contribution à une rédaction collective en vue de publication commune. Notre idée est de saisir les mouvements discursifs et lexicaux dans les écrits de genèse de l’ouvrage collectif en gestation. Au fil des verbalisations, les enseignants énoncent des propos qu’ils sont amenés à expliciter, à reformuler, à développer ou à synthétiser selon la situation d’énonciation

considérée. Nous étudions ces reprises dans leur tension vers un écrit final que tous visent : la publication d'un ouvrage à destination de collègues lecteurs. Avec le concept de dialogisme, nous envisageons ces verbalisations successives, notamment à l'écrit, sous l'angle de l'énonciation qui s'y construit en se formalisant progressivement. Pour étudier le développement discursif en jeu, nous mobilisons les connaissances produites par le champ de la critique génétique étudiant les mouvements de la création textuelle à partir d'analyse de manuscrits (Rey-Debove, 1982, Hay, 1989, De Biasi, 2011, Fabre-Cols, 2000). Il nous semble intéressant d'aborder les textes individuels consignés dans des carnets personnels comme autant d'états provisoires du texte final. En outre, nous souhaitons comprendre comment s'articulent ces écrits produits individuellement et l'écrit final signé collectivement au sein de chaque groupe de travail. En effet, se joue là un changement énonciatif et discursif important puisque l'écrit passe d'un statut autodesiné (voué au déploiement d'une réflexivité personnelle) à un statut d'auctorialité ou de coauctorialité, mais aussi d'un régime privé à un régime public. Notre transposition des outils d'analyse de la critique littéraire vers l'analyse d'écrits professionnels s'inspire des travaux de génétique textuelle, née de la critique génétique et appliquée à l'écriture non littéraire. La focalisation de notre attention sur l'écriture nous donne à observer les opérations de révision du texte au fil du temps, à partir d'indices tels que les ratures, les reformulations, les variations lexicales, marqueurs de phases génétiques (De Biasi, 2011). Le concept d'autonymie (Rey-Debove, 1982 ; Authier-Revuz, 1995, 2000 ; Leblay, 2007 ; Lebay et Caporossi, 2012), ou boucles énonciatives, outille notre approche génétique de ces verbalisations en nous permettant d'allier dialogisme et élaboration textuelle. Ces boucles autonymiques relèvent du métalangage, par le retour sur un mot dans un écrit produit ou en cours de production. Ce retour critique, réflexif se présente comme une trace de dialogue interne dans lequel le rédacteur se place en lecteur, commentateur de son écrit pour y faire des choix. Ce dialogue intérieur peut se concrétiser par des traces d'ajustements lexicaux au projet d'écriture. Deux phénomènes lexicaux de ce type sont observés dans nos analyses : les prototermes et les lexèmes flottants (Lebrave, 1987 ; Doquet, 2011). Par prototermes, on désigne un mot employé plus ou moins fréquemment dans un écrit provisoire et qui disparaît de l'écrit final au profit d'un mot plus précis, qui le remplace. Quant aux lexèmes flottants, ce sont des mots qui, ayant émaillé le brouillon de son auteur, disparaissent finalement de l'écrit stabilisé et publié ; ils manifestent ainsi un renoncement à ce mot par l'auteur. Apothéloz (2004) a mobilisé ces concepts pour analyser les mouvements du texte dans un épisode de corédaction d'un écrit par des étudiants. Ses travaux ont montré la complexité spécifique du processus autonymique en corédaction. Pour notre part, nous recourons à ces concepts pour retracer les choix lexicaux entre écrits collectifs initiaux (fiche de projet de groupe) et écrits individuels (carnets personnels).

Nous espérons repérer les liens entre travail collectif et développement professionnel à partir des traces dialogiques d'élections lexicales individuelles et collectives.

Nous souhaitons mesurer les effets de dialogue réflexif intérieur nourri de l'échange avec l'autre qui est également destinataire du discours, mais différent selon le contexte d'échange (enseignant, collègue, formateur, éditeur ou encore chercheur). La variété des destinataires immédiats et seconds du discours impose des reformulations, des formalisations ajustées qui peuvent contribuer à structurer la pensée du sujet et à orienter son activité professionnelle. Nous faisons l'hypothèse que les verbalisations successives, orales et écrites, produisent un discours de l'activité, sur l'activité et pour l'activité. Nourries de références théoriques et articulées à l'expérience, elles émergent de l'activité, elles la commentent et l'analysent et elles l'influencent voire la réorientent et lui redonnant sens. Aussi, nous considérons que l'échange verbal, écrit ou oral, est un espace-temps de développement potentiel (Clot, 2008). La transformation de l'activité que réalise le sujet en formalisant son activité au-delà de ce qui en est visible, lui permet de faire « un pas de côté » (Nonnon, 2017).

Cette mise en mots et l'écriture en formation (Jorro, 2002, 2014) fait découvrir à l'enseignant certaines facettes de son activité jusque-là inconnues de lui-même, condition première à l'analyse, augmentant ainsi son pouvoir d'agir (Clot, 2008), source de développement.

Le développement professionnel

Nous ancrons notre réflexion sur le développement dans les travaux de Vygotsky (1998) lorsqu'il définit le concept de *néoformation* comme « le processus d'apparition d'une forme comportementale qualitativement différente » (Roth, 2016, p. 2). C'est plus dans l'enrichissement de l'activité que se jouent la transformation et le développement que dans une accumulation de nouvelles activités. Vygotsky défend l'idée que c'est par son travail en tant qu'activité principale, souvent avec l'implication d'une ou plusieurs autres personnes, que le sujet par le jeu de contradictions entre lui et son environnement, est amené à s'interroger et transformer en conscience son activité primaire. Ce processus n'est ni linéaire, ni progressif.

Le développement professionnel tel que nous mobilisons cette notion « englobe la construction de compétences lors de formations individuelles ou collectives, mais aussi la construction de compétences nouvelles par la pratique et la réflexion sur la pratique, ainsi que les transformations identitaires des individus ou des groupes » (Marcel, 2009, p.157). Dans cette perspective, « l'acteur joue un rôle prépondérant dans son développement professionnel. Il est capable de construire de nouvelles ressources, de manière individuelle et/ou collective, pour apprendre et maîtriser son métier » (Lefevre, Garcia et Namolovan, 2009, p.279). Notre focale est donc celle de l'acteur qui élargit, enrichit, approfondit, en signification et en activité, son rapport à lui-même, à autrui et au

monde (Jorro, 2014), dans une dynamique d'engagement dans un collectif professionnel « apprenant ».

Cette conception du développement professionnel nous conduit à considérer le dispositif d'accompagnement mis en place dans la formation-action qui nous intéresse, comme proposant une voie de professionnalisation des personnes exerçant l'activité. Il s'agit d'un processus d'acquisition de savoirs et de compétences professionnelles en situation réelle. Bourdoncle (1991) parle à cet endroit de « développement professionnel » entendu comme le processus d'amélioration des savoirs et capacités et de construction d'une identité. Cela correspond à une « dynamique de socialisation professionnelle » (Wittorski, 2008, p. 19) selon une double logique de réflexion *sur* l'action et de réflexion *pour* l'action (Schön, 1983 ; Wittorski, 2007). La logique de réflexion *sur* l'action renvoie à des moments d'analyse rétrospective de l'action, soit dans une perspective évaluative, soit dans une perspective compréhensive. Elle repose sur des dispositifs d'analyse du travail ou d'analyse des expériences de pratiques tels que ceux qui sont proposés dans ce projet. La logique de réflexion *pour* l'action se caractérise par « des moments individuels ou collectifs de définition, par anticipation, de nouvelles façons de faire en vue d'être plus efficace » (Wittorski, 2007, p.118). Dans un dispositif visant le développement professionnel, le processus à l'œuvre est celui de production de savoirs pour l'action, formalisés, discutés, reconnus légitimes par le groupe selon un certain nombre de critères de rigueur et de pertinence. Les apports externes amenés par le chercheur ou le formateur se situent dans cette démarche visant à outiller les enseignants dans une logique d'analyse a posteriori de pratiques vécues et une réflexion sur l'action ainsi qu'une logique prospective dans les moments d'échanges en vue de conceptions collectives ou individuelles ultérieures.

Vers des indicateurs de développement professionnel

Nous mobilisons trois indicateurs : la réflexivité Schön (1983), la mobilisation d'outils conceptuels dans une activité de re-conceptualisation (Grosstephan, 2010), ainsi que le renforcement d'appartenance à un genre professionnel (Clot, 2008).

La réflexivité

Schön (1983) présente la réflexion *sur* l'action comme source et moyen de construction de compétences et de développement. La réflexivité est un processus mental qui consiste à prendre sa propre action comme objet de réflexion. Il ne s'agit pas d'une simple évocation, mais de construire un rapport distancié à l'action, de la questionner, de prendre conscience de ses propres motifs d'agir, de leurs finalités, de leurs effets. Le sujet fait des liens entre les fins et les moyens et cela lui permet d'anticiper de façon plus outillée une situation similaire future (Grosstephan, 2010). Ces indicateurs de réflexivité s'inscrivent dans le processus de réflexion qui comme le propose Tardif (2012), outre

cette construction du sens de son action, intègre une reconnaissance et un rapport critique aux cadres conceptuels comme ressource : « la réflexion conçue comme expérience sociale de l'acteur, comme reconnaissance et comme critique des rapports de domination fournit des cadres conceptuels qui, articulés à la notion de praticien réflexif, permettent de rendre compte des tensions et problèmes auxquels sont confrontés les enseignants dans l'expérience de leur travail. » (Tardif, 2012, p. 68)

Nous retenons donc les verbalisations comme relevant de ce type quand nous pouvons y identifier des mises en relation de faits avec leurs conséquences, des anticipations ou encore des remises en cause.

La mobilisation d'outils conceptuels dans une activité de re-conceptualisation

Des ressources conceptuelles, des outils ou dispositifs issus de travaux de recherche ou de l'expérience sont mobilisés, présentés et discutés par l'enseignant dans différents moments de verbalisation. Il les convoque pour expliciter de façon objectivée et distanciée son activité en classe. Il choisit également d'inclure singulièrement certaines de ces ressources dans sa pratique. Présenter de tels ajustements de pratiques au collectif permet de construire de nouvelles connaissances partagées.

Nous recherchons donc les indices tels que l'évocation de références (noms d'auteurs, titres d'ouvrages...), les notions et concepts associés (« multi-agenda », « situations problème », « explicitation », « étayage », « posture »...) lorsqu'ils ne sont pas équivoques et que leur utilisation dans le discours précise et argumente le sens de l'activité mise en mots par l'enseignant dans son discours adressé soit au chercheur soit à ses pairs ou au collectif pluriel. De l'objectivation à la subjectivation (Buysse et Vanhulle, 2009), l'enseignant réorganise conceptuellement son activité certes pour mieux la comprendre et la partager avec d'autres, mais également pour un gain en efficience en contexte pratique.

L'appartenance au genre professionnel enseignant

L'identification et la reconstruction par les enseignants de compétences, ressources, postures, gestes professionnels, difficultés, dilemmes, communs à tous et spécifiques au métier consolident le répertoire d'appartenance à un genre professionnel, même si chacun se singularise par son style (Clot, 1999).

L'évocation du collectif professionnel avec des pronoms tels que « on » et « nous » ou « les enseignants », la citation de collègues impliqués dans l'activité du sujet comme ressources, sont des indices verbaux que nous relevons pour cette catégorie. Les enseignants se reconnaissent dans un genre partagé et renforcent leur sentiment d'identité professionnelle.

Phases d'un processus de développement professionnel

Parler de développement professionnel ne prend de sens que dans une perspective dynamique d'un processus. Nous faisons le choix de nous appuyer sur le travail de Boucher et Jenkins (2004), qui proposent quatre phases pour caractériser le développement professionnel d'un sujet :

- a. Insécurité (I) : cette phase se caractérise par une incertitude devant les changements à venir.
- b. Expérimentation (E) : dans cette phase, le sujet met en œuvre de nouveaux outils et change des éléments de sa pratique.
- c. Appropriation (A) : dans cette phase, le sujet précise ses choix, prend des décisions, renonce à des pratiques antérieures.
- d. Consolidation (C) : dans cette phase, le sujet stabilise la pertinence de la nouvelle activité pour lui et pour les autres acteurs du métier.

Ces quatre phases dont nous essayons d'observer la dynamique constituent des éléments de référence lors de l'analyse de nos corpus. Elles doivent nous permettre de caractériser le processus de développement professionnel chez les enseignants concernés.

Objet de recherche

La recherche s'inscrit dans le cadre d'une commande des institutions impliquées dans la formation proposée à des enseignants volontaires. Le parti-pris du dispositif est de lier recherche, aide à l'écriture réflexive, pratique professionnelle en contexte d'enseignement et analyse de cette pratique dans un accompagnement pluriel.

Chaque institution vise des objectifs spécifiques : une production éditoriale pour réseau Canopé, une évaluation des effets d'un tel dispositif pour réseau Canopé et le CNEC dans une visée de modélisation pour aborder d'autres objets de formation ultérieurs et enfin, un développement de la qualité de l'enseignement du point de vue de la différenciation par le biais d'une explicitation mieux maîtrisée, pour l'Éducation nationale.

Les moments de formation offrent aux enseignants des situations de verbalisation différentes d'un point de vue relationnel (pour soi, entre pairs, avec des médiateurs ou formateurs, avec des chercheurs), interactionnel (entretiens, exposés, dialogues et discussions, échanges avec visée de production collective, questions-réponses...) et discursif (cadre d'une mutualisation de pratiques, cadre d'une formation et cadre d'une recherche). Nous mobilisons donc la verbalisation à la fois comme outil et trace de développement de l'activité d'enseignants dans un dispositif de formation sur deux années, liant recherche et pratique dans un accompagnement pluriel.

Nous repérons, pour chaque enseignant, à partir de traces recueillies dans leurs productions verbales, les objets de transformation de leur activité enseignante. Nous identifions les leviers de cette transformation. Nous inscrivons ces éléments dans les quatre phases du processus de développement professionnel déclinées ci-dessus.

Nous caractérisons ainsi des processus individuels ou collectifs de développement professionnel en lien avec la spécificité temporelle et organisationnelle du dispositif d'accompagnement pluriel de la formation-action.

Partie III – Les méthodes de recherche

Méthodes

Accès aux verbalisations

Toutes les traces ont été recueillies avec l'accord éclairé préalable des onze enseignants concernés par la recherche de l'équipe du Cérep. Ils ont accepté d'être enregistrés et filmés dans les différentes situations liées au projet. Nous leur avons présenté la demande en précisant que les traces de leur activité seraient traitées anonymement et resteraient des données pour la recherche. Nous avons par ailleurs expliqué que notre rôle n'était pas de rendre compte à leur hiérarchie de tutelle de leur travail, ni de l'évaluer. Ces précisions déontologiques ont été primordiales pour créer un climat de confiance et permettre à chacun de travailler en toute sérénité. La vidéo de leur pratique reste leur propriété. Les autres acteurs intervenant dans le dispositif ont accepté également d'être enregistrés et filmés dans les mêmes conditions éthiques.

Traces de verbalisations dans des écrits ou dans des échanges oraux en formation

Nous avons identifié, dans leurs contextes, les diverses formes de verbalisation de chaque enseignant au cours de la mise en œuvre du dispositif de formation-action.

- La formulation écrite du projet de chaque équipe

Une fiche a été rédigée collectivement, avec ou sans aide de l'équipe d'accompagnants (médiateurs Canopé, CPC ou IPR), par chaque groupe d'enseignants souhaitant s'impliquer. Elle précise les objectifs attendus en termes, d'apprentissage des élèves, de développement de leurs compétences professionnelles d'enseignants, de leurs ressources mobilisées ou à construire. Cette activité a été réalisée au départ du projet. Nous avons collecté les projets écrits des équipes, envoyés aux responsables de la formation.

- Les échanges dans le regroupement académique

Ces échanges prennent des formes variées comme des discussions avec un chercheur sur les projets en cours, des moments de synthèse entre équipes avec un formateur, des présentations de mises en œuvre, face au groupe.

Ce temps de travail s'est déroulé une fois, deux mois après le lancement du projet et a permis à l'ensemble des acteurs de se rencontrer, d'envisager les enjeux particuliers de chacun dans ce projet (institutions, professionnels), de présenter l'état d'avancement du travail de chaque équipe tout en prenant connaissance de celui des autres sur l'ensemble de l'académie.

- Les échanges en regroupements départementaux

Ces échanges sont également de différents types. Ils se déroulent entre pairs avec ou sans formateurs ou médiateur et ont pour objet l'avancée des projets d'équipes. Ils se présentent par ailleurs comme des moments de questions-réponses à la suite d'une intervention d'un formateur ou d'un chercheur sur une question conceptuelle en lien avec la thématique du projet. Ce travail s'inscrit explicitement dans une option socioconstructiviste. Il vise entre autres à permettre à l'équipe d'enseignants de débattre du métier, de confronter des formes de mises en œuvre, des manières de faire et des outils, de se reconnaître dans des difficultés semblables, d'exprimer des doutes et des réussites, de développer leur pouvoir d'agir par le double apport de l'expérience, des connaissances issues de la recherche, des ressources du collectif.

Trois journées de ce type ont été proposées échelonnées sur l'année. Elles ont regroupé les équipes du département ciblé dans le projet de recherche Cérep.

Pour ces deux derniers types de traces, nous mobilisons des *verbatim* issus d'enregistrements audio et vidéo des travaux.

- Carnet personnel de suivi d'expérience

Tous les enseignants impliqués dans la formation-action ont été incités à rédiger un carnet personnel de suivi d'expérience. Tous se sont investis différemment dans ce type d'écrit. Quelques-uns nous les ont transmis. Nous avons eu accès, selon les cas, à des documents complets ou fragmentaires. Ces carnets ne constituent pas une simple succession de fiches de préparation. Entre récit et description de la réalité perçue, ils sont généralement rédigés à la première personne et fortement personnels (Charles, 2013). On repère des traces de conception, certes, mais également des constructions successives d'exercices, des retours sur ce qu'ils ont réalisé en classe, ce qu'ils perçoivent de ce qu'ils ont mis en œuvre. Ils questionnent leur pratique, se donnent des objectifs pour la séance suivante, anticipent, repèrent des éléments dans l'activité des élèves pour évaluer leurs apprentissages ou évaluer leur activité d'enseignement : appréciation d'un choix d'exercice, évaluation d'une posture, d'un positionnement et de déplacements, de formes de relance, de prise de parole, de gestion de temps, de l'organisation spatiale...

- Projet éditorial

Comme énoncé dans la partie « Contextualisation du projet », les enseignants ont produit individuellement ou par équipe des fiches cadrées par un gabarit. Ces fiches visent à constituer la seconde partie de l'ouvrage. Ces productions ont fait l'objet de réécritures concertées et d'une relecture avec commentaires (questions, propositions, demandes d'explicitation...) de la part de Marie

Toullec-Théry. Ces écrits se composent de deux parties : un discours harmonisé et collectif encadre des contributions individuelles. Des témoignages et des retours d'expériences professionnelles sont ainsi scénarisés.

Nous avons eu accès aux différentes versions de ces écrits ainsi qu'à la version commentée par la chercheuse. Nous n'avons pas eu accès à la version ultime des fiches éditées.

- Un entretien d'auto-confrontation simple par enseignant impliqué

Nous avons pris le parti, en plus des situations proposées dans la formation, de mobiliser un « instrument d'enquête », l'entretien d'auto-confrontation simple (EACS), telle que développé par Clot (1999 ; 2008) en clinique de l'activité. Ces entretiens ont été conduits par des chercheurs de l'équipe du Cérep après enregistrement vidéo d'une séance réalisée par l'enseignant dans sa classe en lien avec son projet entre mars et septembre 2018.

Nous précisons la méthode d'un point de vue conceptuel.

L'entretien d'auto-confrontation simple

Nous utilisons l'EACS en référence au cadre théorique de la clinique de l'activité (Clot, 1999), qui a pour visée de transformer l'activité par une nouvelle activité du sujet sur son activité. Pour Clot, le métier de chercheur en clinique de l'activité ne consiste pas à expliquer ce que font les professionnels : « il consiste peut-être à leur permettre de s'expliquer avec ce qu'ils font pour qu'ils puissent éventuellement faire autrement, s'ils pensent devoir ou pouvoir le faire. » (Clot, 2008, p. 74). Nous recourons à cet outil pour accéder à l'activité *réelle* du sujet (Clot, 1999). Lui seul peut mettre au jour des composantes invisibles telles que le but, la finalité de son action, les préoccupations et mobiles qui le poussent à choisir cette action, les ressources et moyens qu'il mobilise et comment il les utilise, ainsi que les destinataires et sur-destinataires de cette activité (ibid.). Accéder à cette subjectivité, c'est également pouvoir faire émerger la part empêchée de l'activité : ce que le sujet n'a pas réalisé, ce qu'il aurait pu faire et n'a pas fait, nid de conflits entre le possible et l'impossible (Ibid.), ainsi que les difficultés et dilemmes. C'est cette redécouverte de son activité adressée à la fois au chercheur et à lui-même dans le dialogue (Clot, 2001), qui la transforme. Cette situation de verbalisation particulière dans laquelle le chercheur écoute et relance pour faire émerger l'invisible épaisseur de l'activité visible, permet de recueillir un discours dans lequel à la fois la forme et le fond apportent des éléments pour comprendre ce qui se joue dans le processus de développement professionnel de l'enseignant.

Nous utilisons ces transcriptions des enregistrements des EACS en complémentarité des données évoquées précédemment. Nous cherchons ainsi à analyser l'activité de verbalisation des enseignants

dans ces différents moments, pour repérer les indicateurs de développement professionnel dans des phases d'un processus défini dans notre cadre conceptuel.

L'analyse de données textuelles par la lexicométrie

Le corpus des EACS, en enlevant les interventions de l'interviewer est constitué de 36 759 mots.

Notre analyse par lecture et classification nous permet de faire une analyse fine de ce corpus et le travail en double aveugle garantit la rigueur de l'analyse. Cette analyse peut toutefois être complétée par une analyse lexicométrique. Nous avons choisi d'utiliser la méthode « ALCESTE » qui permet la détermination de mondes lexicaux au moyen de l'analyse statistique des cooccurrences Reinert (1986, 1993, 2007 et 2008) elle-même basée sur l'approche fréquentiste ou l'analyse géométrique de données (Benzécri, 1973 ; Benzécri & Benzécri, 1984). Cette méthode est implémentée à l'origine dans le logiciel ALCESTE⁴ (Analyse des Lexèmes Cooccurents dans les Énoncés Simplifiés d'un Texte), mais également dans le logiciel IRaMuTeQ⁵ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires ; Ratinaud et Marchand, 2012). Ce dernier est libre, multilingue et possède des versions pour les trois grands types de systèmes d'exploitation (Windows®, Mac OS® et Linux).

Le chercheur obtient à l'issue du traitement une classification du discours en fonction des choix de l'énonciateur définis en termes de « mondes lexicaux ». En fonction du corpus, qu'il provienne d'un ou de plusieurs locuteurs, le chercheur peut indexer les parties du corpus par des paramètres qui ne seront pas inclus dans les mondes lexicaux, mais qui pourront néanmoins leur être attribués.

Dans notre projet cette classification réalisée au moyen d'une analyse statistique nous permet de détecter des mondes lexicaux. Le système de paramétrage du corpus permet ensuite d'identifier la contribution significative d'un ou plusieurs enseignants à chacun des mondes lexicaux.

L'analyse de données textuelles par la génétique

Les écrits produits par les enseignants au fil du projet ont été rassemblés de manière à constituer des dossiers de genèse de l'écrit à publier. La méthode est inspirée des pratiques en génétique textuelle. Les écrits recueillis constituent l'avant-texte (Bellemin-Noël, 1972 ; Fenoglio et Chanquoy, 2007 ; De Biasi, 2011) de l'ouvrage à publier, c'est-à-dire autant de traces de sa naissance et de marqueurs potentiels de développement. Il s'agit d'inventorier les écrits que les enseignants nous ont confiés, de les ordonner chronologiquement puis de les analyser. L'idée est de percevoir, dans un espace

⁴ CNRS-PRINTEMPS

⁵ Développé au sein du Laboratoire d'Études et de Recherches Appliquées en Sciences Sociales de l'Université de Toulouse 3 – Paul Sabatier (LERASS) au sein de l'équipe REPERE (Représentations et Engagements Professionnels, leurs Evolutions : Recherches et Expertises) du CREFI-T (Centre de Recherche en Éducation, Formation et Insertion de Toulouse)

fragmentaire, les mouvements conjoints de structuration d'un texte et d'une pensée. La remise en ordre chronologique est essentielle à cette analyse pour observer d'éventuels déplacements lexicaux et sémantiques. Nous formulons l'hypothèse selon laquelle les phases de développement de l'écrit pourraient éclairer les phases du processus développemental que nous étudions en analyse de l'activité.

La population de l'analyse

Les données complètes recueillies concernent une population de six enseignants (P1, P2, P3, P4, P5, P6). Une équipe de trois enseignants au complet, deux enseignants appartenant à une seconde équipe de trois personnes et enfin une personne appartenant à une autre équipe de trois. Pour différentes raisons nous avons des données sur les autres personnes participantes au projet, mais pas sur l'ensemble des traces. Nos analyses porteront donc sur cette population.

Enseignants	Fiches projet	EACS	Regroupements	Carnets	Ecrits Projet éditorial
P1	X	X	X	X	X
P2	X	X	X	X	
P3	X	X	X	X	X
P4	X	X	X		X
P5	X	X	X	X	X
P6	X	X	X		X

Tableau 1 : population de l'analyse et traces disponibles

Partie IV - Analyses et résultats

Traitement longitudinal de traces écrites : le cas de P3

Nous présentons l'analyse des écrits produits par l'enseignant qui nous a fourni le dossier le plus complet. Ce choix s'explique par le souhait de ne pas sur-interpréter des données trop fragmentaires pour permettre une analyse objective. Dans son dossier alternent des écrits collectifs et des écrits individuels. L'ensemble se compose de la fiche collective de projet de son groupe, de son carnet de bord personnel, de deux jets personnels de sa contribution au projet éditorial commun puis de la version collective de ce projet portant les annotations de Marie Toullec-Théry pour étayer les révisions finales avant édition. Cet ensemble reflète des phases d'écriture et de réécriture et est comparable à des phases génétiques identifiées dans d'autres contextes de productions écrites :

- une étape pré-rédactionnelle avec la première fiche de projet, synthétique, partagée avec ses collègues, des prises de notes de réunions de formation et de lectures,
- une étape rédactionnelle avec des écrits de préparation mais aussi des commentaires des séances réalisées,
- une étape pré éditoriale avec les premiers jets pour l'édition,
- une étape éditoriale avec la version finalisée et donnée à relecture pour ultime révision.

L'enseignant P3 vise l'exhaustivité dans l'archivage de traces de son activité comme il le signale lors de l'EACS auquel il s'est prêté et durant lequel il prend des notes. Il indique alors au chercheur : *« c'est le petit carnet où je note tout, au fur et à mesure des séances, pour ajuster et en parler. Et pour moi, me souvenir. » (ACS-209)*

Ce propos montre comment fonctionne son écriture : son auteur y navigue entre réflexion individuelle (« pour moi ») et contribution au collectif (« pour ajuster et en parler »). Il a procédé à une composition très structurée de ses notes. Tous ses écrits sont rassemblés dans un cahier unique, qu'il a intitulé « Formation action sur la différenciation pédagogique » (titre donné de la formation) et qu'il a subdivisé en quatre sections, portant chacune un titre, choisi par l'enseignant :

- a) « Journées de formation »,
- b) « Recherches personnelles »,
- c) « Préparations de séances et analyses »,
- d) « Projet » (ce titre désigne le projet éditorial collectif).

Chaque section suit sa chronologie propre, si bien qu'il y a des chevauchements temporels entre les différents écrits consignés. Le cahier n'a pas été rempli de la première à la dernière page mais a été

renseigné dans des temporalités diverses et avec des visées énonciatives différentes. Les trois premières sections relèvent d'une écriture personnelle tandis que la quatrième restitue les écrits du groupe visant la publication commune. Certains écrits sont rétrospectifs : ils rendent compte d'une conférence, commentent une séance réalisée ou encore consistent en une relecture de notes déjà prises. D'autres sont prospectifs : ils préparent des séances, programment les ateliers à venir, préparent l'édition finale de l'ouvrage.

Par conséquent, ce carnet de bord reflète les allers et retours réflexifs de son auteur. Sa structuration matérialise donc des boucles réflexives de grande ampleur : nombre d'écrits reviennent sur des scènes vécues (section « préparation de séances et analyses ») ou sur des écrits déjà consignés qui nourrissent de nouveaux écrits (section « Recherches personnelles », avec fiches de lecture d'ouvrages de référence et section « Journées de formation », avec prise de notes manuscrites ou saisies et imprimées). Tous ces écrits sont à la fois très contextualisés (contexte d'une conférence ou bien d'une journée de formation ou encore d'une séance de classe) et tous sont tendus vers l'ouvrage final, appelé « Projet » comme le souligne le titre de la dernière section du carnet. La place attribuée à cette section s'avère paradoxale. En effet, on pourrait s'attendre à ce que ce « projet » dont la dimension prospective s'impose d'elle-même, se trouve naturellement au début d'un tel écrit. Cependant, le terme de « projet » désigne ici le projet éditorial davantage que le projet de formation.

La structure du carnet manifeste la logique dans laquelle le dispositif de formation semble pensé par l'enseignant : elle restitue trois ressources (les journées de formation CANOPÉ, les lectures et recherches personnelles et les expérimentations menées en classe) collectées pour nourrir la publication finale. Le terme « projet » désigne donc ici le défi éditorial lancé par Canopé plutôt que l'objet de la formation pourtant inscrit sur la couverture du carnet : « Formation action sur la différenciation pédagogique ». Une tension est perceptible vers le passage à l'écrit, objet de commande du dispositif de formation Canopé et objet de séances de formations dont témoignent certaines prises de notes de l'enseignant P3 (section « Journées de formation » et section « Projet »). Parmi ces prises de notes, on peut lire les consignes données dans ce sens :

<p><i>Projet</i></p> <p><i>Fiche projet à rendre pour le 09/06</i></p> <p><i>Conseil : tenir un carnet de bord</i></p> <ul style="list-style-type: none">- <i>Page de gauche pour mettre la préparation de la classe</i>- <i>Page de droite : pour l'analyse, l'observation, le ressenti sur le réel de la séance. Différence entre le prévu et le réel.</i>

Tableau 2 : Extrait : section « Journées de formation », document 1 (portion saisie puis imprimée et collée).

<p><i>Garder traces</i></p> <ul style="list-style-type: none">- <i>Des réflexions/évaluations</i>- <i>Des séquences</i>- <i>Des productions d'èè</i>
--

Tableau 3 : Extrait : section « Projet », document 3 (portion manuscrite).

Notre but étant de repérer les mouvements de l'écriture et leur possible correspondance avec les traces de développement décelées par l'analyse d'autres traces de l'activité, nous avons tenté de reconstituer l'avant-texte de l'écrit finalement publié. Nous avons donc procédé à deux traitements successifs de ces données : une première lecture avec repérages lexicaux puis un réagencement chronologique des pièces du dossier pour saisir la genèse.

1. **Nous avons lu intégralement le dossier** (première fiche projet, carnet de bord, projet annoté par Marie Toullec-Théry) **de la première à la dernière page en procédant à un repérage lexical** : nous avons cherché des invariants et des variations dans les thématiques abordées et dans les formulations de ces thématiques.

La lecture de la fiche collective de projet fait apparaître quatre thématiques dominantes :

- l'explicitation,
- la différenciation,
- la dynamique collective (du travail des élèves)
- l'autonomie (des élèves).

Titres et sous-titres	Citations du corps du texte
Titre et description synthétique	Titre à donner à votre projet : les ateliers dirigés d'écriture au service de la différenciation pédagogique
	Description rapide : favoriser des interactions explicites entre pairs pour produire un écrit commun au groupe . Explicitation , différenciation entre pairs . Rendre les élèves autonomes dans la production d'un écrit.

Tableau 4 : Extrait : traitement analytique de la fiche projet collective (extrait 1)

Titres et sous-titres	Citations du corps du texte
Ressources	Fin de cycle 2 – programme « élaborer une phrase collectivement » « Rendre les élèves autonomes »
	Socle commun L'élève sait que la classe est un lieu de collaboration , d' entraide et de mutualisation des savoirs. Il aide celui qui ne sait pas comme il apprend des autres .
	Référentiel éducation prioritaire « enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert pour assurer la maîtrise du socle commun » « objectifs [...] explicités » Procédures [...] explicitées » « travail en groupe [...] groupes hétérogènes [...] favoriser les confrontations des démarches intellectuelles »
	Projet d'école Jeanne « enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert pour assurer la maîtrise du socle commun » - pédagogie explicite
	Référentiels de compétences professionnelles « P4 [...] mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves » Groupes hétérogènes
Ressources institutionnelles	Ressource professionnelle et scientifique Protocole d'Yves SOULÉ (L'atelier dirigé d'écriture au CP : une réponse à l'hétérogénéité des élèves)
Spécificités du projet	“Obstacles à anticiper” Postures de l'enseignant Postures enseignantes Lâcher-prise
	“Leviers à actionner” Groupes hétérogènes qui évoluent dans l'année, observation des postures-rôles des élèves dans l'atelier
	“Modalités d'évaluation retenues” Même lanceur puis lanceurs différents “Éléments observables” “Auto-confrontation croisée”

Tableau 5 : Extrait : traitement analytique de la fiche projet collective (extrait 2)

Les quatre thèmes repérés ici sont fortement référés institutionnellement et apparaissent sous diverses formulations. Compte tenu du statut de cette fiche projet, une permanence de ces thèmes est prévisible au fil des écrits ultérieurs. C'est ce que nous avons vérifié. Le tableau suivant atteste de la présence de ces thématiques sous diverses formulations (cellules grisées) ou bien de leur absence au fil du dossier génétique (cellules vierges).

Thèmes de travail	Formulations repérées	Journées de formation	Recherches documentaires personnelles	Préparation de séances et analyse	Projet éditorial
Explicitation	expliciter, explicitation, expliquer son choix	X		X	X
Différenciation	différenciation, différenciation pédagogique, différencier, laisser les forts récrire seuls	X	X	X	X
Dynamique collective	interaction entre pairs, entraide, collectivement, collaboration, coopérer, coopération, coopératif, groupe, travail de groupe, travail en binôme, regroupement, socialisation	X	X	X	X
Autonomie	autonome, autonomie, faire seuls, spontanément, se corriger, se lancent d'eux-mêmes, plan de travail, trop en autonomie	X		X	X

Tableau 6 : Traitement du dossier de genèse : repérage lexical

Cette analyse permet de voir que l'enseignant P3 se focalise sur l'ensemble des thématiques soulevées dans cette fiche collective de projet. Dans ses recherches personnelles, il met l'accent sur la différenciation et sur les coopérations entre les élèves en se référant notamment à la conférence du CNETSCO intitulée "Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ?" (mars 2017) et au modèle didactique du multi-agenda (Bucheton et Soulé, 2009a).

Sur ces quatre thématiques, on repère donc le travail individuel de l'enseignant qui se documente pour développer ou consolider ses connaissances (section "recherches personnelles") et ses compétences (section "préparation de séances et analyse"). C'est surtout dans cette section-ci que l'enseignant déploie le champ de ses explorations au fil de ses écrits. C'est dans l'analyse de séances que s'exprime sa réflexivité car ses recherches personnelles relèvent de la prise de notes, à propos de lectures ou de relectures, sans donner lieu à des commentaires ni à des pistes de réflexion pour modifier sa pratique.

Les préparations et analyses de séances sont le lieu d'apparition de nouveaux éléments. Ainsi, lit-on une notion absente de la fiche projet : l'hétérogénéité (diversement formulée : changement des groupes hétérogènes, homogènes...). Les thématiques ne varient donc pas de celles arrêtées dans le collectif. En revanche, dans cette section, apparaissent des traces verbales personnelles de réflexivité. Toute cette section est consacrée à des mises en place d'ateliers dirigés d'écriture dans la classe de P3. Par conséquent, l'ensemble de ce qui s'y écrit relève de l'expérimentation. Par ailleurs, l'enseignant y exprime des formes d'insécurité, de recherche d'appropriation et de consolidation, signalées par quelques formules particulières que nous relevons ci-dessous.

	Formulations repérées dans les préparations de séances et analyses
Insécurité	<i>"Je me demande comment notre projet pourra répondre à la commande de la formation action."</i>
	<i>"Comment différencier ?"</i>
	<i>"Aurais-je dû les laisser essayer la phrase plutôt que de la réduire ?"</i>
	<i>"... à la manière de la pédagogie inversée ?"</i>
Appropriation	<i>"J'aurais pu leur demander un écrit collectif"</i>
	<i>"J'ai fait le choix/je trouve/je pense..."</i>
Consolidation	<i>"A moi d'être vigilante sur la durée"</i>
	<i>"Ça pourrait aussi servir la production d'écrit"</i>
	<i>"Explicité VS guidé"</i>

Tableau 7 : Traitement du dossier de genèse : carnet de bord, section "préparation de séances et analyse", traces verbales de développement potentiel

Cette section du carnet de bord est la plus propice au développement d'une pensée personnelle au sein du dispositif collectif. La forte présence du pronom personnel de première personne (je) employé en fonction de sujet de verbes ou de locutions verbales présentant des traits sémantiques d'opinion ou de réflexivité (se demander, faire le choix, trouver, penser) est significative du statut de cette section par rapport à l'ensemble du dossier. En outre, l'enseignant se questionne ("Comment différencier ?", "Aurais-je dû les laisser essayer la phrase plutôt que de la réduire ?") et discute ses choix ("J'aurais pu"). Il s'adresse une consigne à lui-même : "à moi d'être vigilant sur la durée". Enfin, il revient sur l'explicitation pour définir cette notion, par opposition avec la notion de guidage ("Explicité VS guidé").

Toutes ces formulations sont employées dans des écrits ancrés dans le contexte singulier de travail de l'enseignant. C'est strictement dans ce cadre qu'il émet des hypothèses sur de nouvelles manières de faire, expérimentées ou à expérimenter. Le travail de repérage lexical montre donc une nette différence de statut entre les différentes sections du carnet de bord, même si toutes sont renseignées dans le but de se former professionnellement et de contribuer à la publication d'un écrit collectif.

Dans un deuxième temps, nos analyses ont consisté en une reconstitution chronologique de la ligne d'écriture.

2. Mise en ordre des pièces du dossier de genèse pour visualiser chronologiquement ces mouvements.

La relise en ordre chronologique a été possible grâce à la connaissance du calendrier général de la formation et grâce aux datations que l'enseignant a indiquées dans la plupart de ses écrits personnels (sections "recherches personnelles" et "préparation de séances et analyse").

Le relevé des mots-clés des thématiques dégagées plus haut a donc été présenté chronologiquement et confirmé la continuité thématique au fil du temps et les discontinuités entre l'écrit collectif et les interrogations et manifestations individuelles d'appropriation et de consolidation, en contexte

singulier d'exercice. Cet ordonnancement chronologique a rendu possible l'approche génétique de l'écriture qui a donné naissance à l'écrit finalement publié. Nous avons cherché, dans le suivi des notions mises en évidence, des traces d'autonymie, et des traces d'écriture de type prototermes ou lexèmes flottants. De telles traces d'écriture auraient pu confirmer la réflexivité à l'œuvre par la manifestation de choix des mots pour penser et partager une pensée.

Tout d'abord, nous notons que les traces d'autonymie sont très rares. La seule tentative de définition d'un concept est celle de l'explicitation. Par ailleurs, les prototermes n'ont pas la possibilité d'émerger, du fait de l'inscription de l'écriture individuelle dans un cadre très prégnant et très intitulé. En effet, le point de départ du projet d'écriture est une fiche référée à diverses dimensions institutionnelles et à un modèle didactique. En outre, l'enseignant fait l'effort de lectures annexes avec prise de notes pour consolider sa maîtrise des concepts indiqués dans la formation comme devant être mobilisés. Par conséquent, les mots-référents des écrits initiaux sont institutionnellement requis dans l'écrit final.

Cette tension institutionnelle empêche l'émergence de reformulation conceptuelle.

Quant aux lexèmes flottants, certains apparaissent dans les écrits personnels de l'enseignant et sont finalement remplacés par les termes institutionnellement requis d'explicitation, de différenciation et d'autonomie. Ainsi, les notions de différenciation et d'hétérogénéité font émerger la notion d'accessibilité, avec des reformulations telles que "clés d'accès", "accessible", rendre accessibles les savoirs » (dans la section « Journées de formation »), « accéder à la boîte noire » (dans la section « Préparation de séances »). On voit comment cette notion, dérivée du champ lexical de la différenciation, passe des écrits de référence (Conférence de consensus du CNET, 2014) aux notes personnelles de l'enseignant qui s'approprie ces éléments, pour un temps puis les gomme de son écrit final. Les termes de « tutorat » et de « posture élève » suivent la même carrière de lexèmes flottants : employés une fois en journée de formation, en préparation de séance, ils disparaissent de la version finale de l'écrit. Pour ce qui concerne l'expression « interactions entre pairs », sa présence en début de projet s'amenuise pour s'affirmer en toute fin du parcours rédactionnel.

Lexèmes flottants	Journées de formation	Recherches personnelles	Préparation de séances	Projet (présence dans des états provisoires)	Projet (présence dans l'état final)
Tutorat	3 occurrences	1 occurrence	2 occurrences	2 occurrences	NON
Posture élève	1 occurrence	<i>absence</i>	1 occurrence	3 occurrences	NON
Interaction entre pairs	3 occurrences	<i>absence</i>	<i>absence</i>	1 occurrence	OUI
Observation	2 occurrences	<i>absence</i>	2 occurrences	3 occurrences	OUI

Tableau 8 : occurrences des lexèmes flottants en fonction des différents types d'écrits.

Le terme « observation » suit un itinéraire singulier dans ce paysage qui semblait dessiné d'avance. En effet, présent dès la première version du projet, il ressurgit dans la version finale. Cependant, cette stabilité n'est pas aussi assurée que pour la notion d'explicitation, par exemple. L'observation est d'emblée indiquée comme un « levier à actionner pour favoriser la différenciation ». Elle n'est donc pas affirmée comme centrale mais comme un moyen d'assurer la principale visée pédagogique du projet. De fait, elle est absente des recherches personnelles de l'enseignant mais revient en force dans les préparations et analyses de séances et elle est confirmée dans deux versions provisoires puis dans la version finale de l'écrit. Cette stabilité de l'observation est renforcée par l'amenuisement final de la « posture élève ». En effet, c'est la posture enseignante qui concentre les attentions de fin de parcours de formation, sans pour autant négliger l'étayage de l'apprentissage de l'élève, qui passe par l'observation attentive, experte de l'enseignant. Ainsi, peut-on finalement lire sous la plume de l'enseignant : *« Ce dispositif favorise énormément l'observation des élèves, tant au niveau des compétences scolaires que de l'attitude des élèves face à la tâche. Ces observations nous aident ensuite sur la différenciation pédagogique mise en place au sein de la classe »* (Projet éditorial commun, état final). Ainsi, l'observation est instituée ici comme geste professionnel au service de la différenciation. Son appartenance au domaine de la différenciation lui octroie une place de choix dans l'édition finale.

Les analyses des traces écrites de cet enseignant (P3) mettent en lumière un processus de développement en allers et retours entre des phases de travail individuel et des moments collectifs de réflexion partagée. Le carnet de bord est le lieu d'un travail de tissage entre le cheminement personnel et les contraintes du collectif. L'enseignant P3 se donne la consigne de concilier le double enjeu du dispositif auquel elle contribue. Cette préoccupation s'exprime dans cette phrase déjà relevée : *« Je me demande comment notre projet pourra répondre à la commande de la formation action. »* (carnet de bord, « préparation de séances »).

L'analyse des entretiens d'autoconfrontation donne l'occasion de confirmer et de compléter ces premiers constats.

Traitement des EACS des six participants

L'analyse manuelle

Les verbatim des six ACS ont été codés en double aveugle en utilisant la grille de critères ci-dessous.

Les critères du processus en 4 phases annoncés dans la partie conceptuelle sont précisés par des indicateurs pour permettre un codage individuel plus précis.

Insécurité (I)	Expérimentation (E)	Appropriation (A)	Consolidation (C)
Suspicion d'une pratique professionnelle non recevable	Propos très contextualisés sur la pratique du sujet (tout ne peut pas se faire dans un contexte particulier)	Énoncé un principe général, d'une vérité générale pour le sujet	Évocation d'un concept général reconnu dans la communauté professionnelle des personnes participant au projet (présence d'éléments de langage tels que « il faut que », « à chaque »...)
Inquiétude par rapport à la qualité du travail, à la faisabilité, au niveau de compétence nécessaire....	Beaucoup de description, d'illustration	Illustration du principe général	
Arrangements avec la « norme » qui gênent	Possibilité d'une référence implicite à un concept Construction d'un principe en court de stabilisation	Évocation d'un concept	Illustration avec une posture méta sur sa pratique ou sur celle des autres membres de la communauté
			Généralisation de la pratique du sujet vers celle d'autres personnes du collectif voire de la communauté enseignante

Tableau 9 : processus de développement et critères de classification

A la lecture du corpus deux chercheurs différents ont codé les parties de l'entretien qui pouvaient, selon chacun d'eux être attribuées à chacune des phases. Les chercheurs décrivent ensuite la nature de la phrase en précisant la catégorisation d'indices repérés.

Les deux analyses sont ensuite comparées par l'équipe de chercheurs. Les phrases ou parties de corpus retenues sont ensuite collectées dans un seul fichier (annexe 1) puis les chercheurs définissent la nature du processus, les contenus des pratiques et les facteurs de transformation identifiables.

Le nombre de parties du corpus attribuées à chaque catégorie et chaque critère est ensuite calculé et analysé.

L'analyse par lecture et classification

Les quatre phases du processus de développement : Insécurité (I), expérimentation (E), appropriation (A), consolidation (C), décrites dans la partie méthodologie permettent de définir un profil pour chaque enseignant. En dénombrant les interventions classées dans chacune des quatre phases, nous obtenons les profils présentés dans le graphique ci-dessous, dans lequel, chaque enseignant est représenté par une ligne de couleur différente. Chaque pointe correspond au pourcentage d'interventions classées dans chacune des quatre phases.

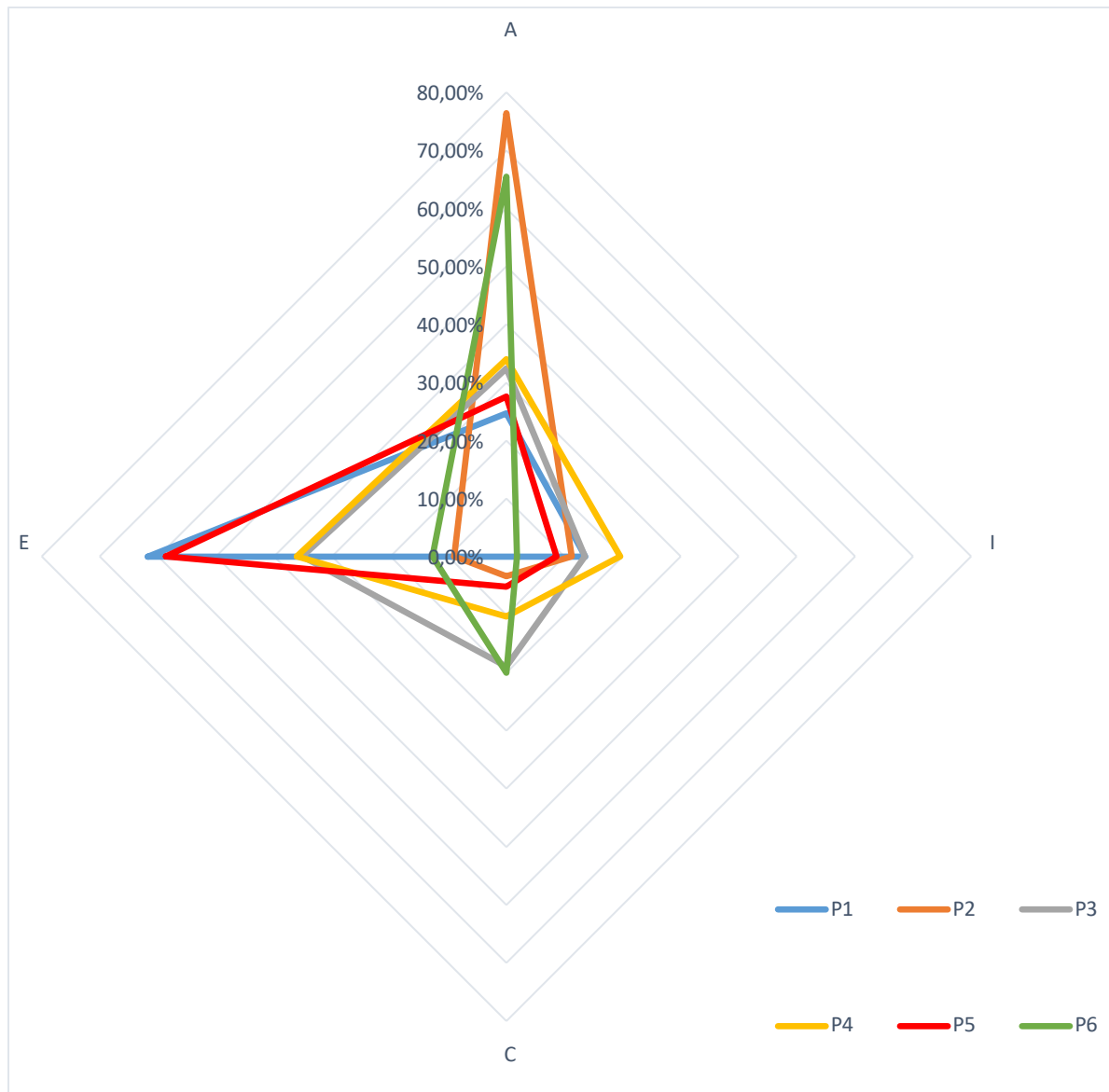


Figure 3 : Positionnement des interventions des enseignants dans le processus de développement

Ce schéma montre d'abord que chaque enseignant correspond à un profil différent :

Les enseignants P1 et P5 présentent une majorité d'interventions classées dans la phase expérimentation mais le pôle appropriation est également présent (EA). Les propos de P4 et P3 sont équilibrés entre l'appropriation et l'expérimentation (AE) avec une particularité pour P3 qui a quelques éléments de consolidation (AEC). P6 et P2 sont dans l'appropriation de façon majoritaire. Néanmoins, P6 oscille entre l'appropriation et la consolidation (AC) alors que P2 présente de l'appropriation et de l'incertitude (AI). Il y a donc cinq profils de discours qui se distinguent très nettement avant l'analyse lexicométrique (p. 55).

Il est à noter qu'à ce moment de la formation (mars à septembre 2018), peu d'enseignants formulent des éléments de consolidation des conceptions.

Partie IV - Analyses et résultats

Pour approfondir l'analyse, nous avons concaténé les différents extraits relevant de ces quatre critères pour réaliser une identification des éléments récurrents qui les caractérisent sur deux aspects (Annexes 1 : classification des ASC page 74)

- les opérations langagières du processus de transformation concernant chaque phase ;
- les ressources ou facteurs qui ont participé à la transformation.

Le Tableau 10 page 48 permet de mettre en relation les critères, les opérations langagières caractéristiques du processus et les ressources ou facteurs identifiés de transformation.

Partie IV - Analyses et résultats

Phases (entre parenthèses le nombre d'occurrences)	Opérations langagières indices du processus de transformation dans la phase	La nature de la ou des préoccupation(s) principale(s) de l'activité enseignante	Les facteurs ou ressources de la transformation
I (50)	<p>Exprime une activité empêchée (12)</p> <p>Exprime une carence (7)</p> <p>Exprime une difficulté (22)</p> <p>Exprime une carence malgré des expérimentations (9)</p>	<p>séance résolution de pb- supports à l'étayage (1)</p> <p>séance résolution de pb- faire expliciter les élèves sur leurs procédures (1)</p> <p>séance résolution de pb- faire expliciter les élèves sur leurs procédures -phase de recherche (2)</p> <p>séance atelier d'écriture — pilotage (3)</p> <p>séance atelier d'écriture — étayage-pilotage (1)</p> <p>séance atelier d'écriture - étayage- posture enseignante (14)</p> <p>Séance - atelier d'écriture (5)</p> <p>Séance — atelier d'écriture -guidage (1)</p> <p>Sa pratique d'enseignante - Posture de surétayage (1)</p> <p>Sa posture d'enseignante - contrôle (1)</p> <p>Projet - le travail en équipe (2)</p> <p>non codable (1)</p> <p>modalité d'évaluation (1)</p> <p>Faire expliciter les élèves (ne pas dire à leur place) (4)</p> <p>Étayage sur la résolution - Explicitation (1)</p> <p>Étayage sur la résolution - différenciation (1)</p> <p>Étayage sur la résolution - démarche (5)</p> <p>Étayage sur la consigne- explicitation (1)</p> <p>Étayage sur la consigne (3)</p> <p>étayage (1)</p> <p>conceptualisation explicitation (1)</p>	<p>Participation au projet (1)</p> <p>manque de ressources (2)</p> <p>autoconfrontation + modèles théorique (Explicitation) (4)</p> <p>autoconfrontation + modèle théorique (Multiagenda) (4)</p> <p>autoconfrontation + modèle théorique (multiagenda + explicitation) (1)</p> <p>autoconfrontation + modèle théorique (différenciation) (1)</p> <p>Autoconfrontation (38)</p> <p>Expérience personnelle</p>
E (145)	<p>Explique le cheminement qui a conduit à la validation de son activité (24)</p> <p>Explicite sa procédure de travail (80)</p> <p>Questionne sa procédure de travail (10)</p>	<p>valide que son activité a changé (1)</p> <p>séance résolution de pb- supports à l'étayage (2)</p> <p>séance résolution de pb- posture enseignante (1)</p> <p>séance résolution de pb- phase de recherche (3)</p> <p>séance résolution de pb- faire expliciter les élèves sur leurs procédures pour organiser ses recherches- outil (1)</p> <p>séance résolution de pb- faire expliciter les élèves sur leurs procédures pour organiser ses recherches (4)</p> <p>séance résolution de pb- faire expliciter les élèves sur leurs procédures pour organiser ses recherches - outil (1)</p> <p>séance résolution de pb- faire expliciter les élèves sur leurs procédures (10)</p> <p>séance résolution de pb- faire expliciter les élèves sur leurs procédures -phase de recherche (3)</p> <p>séance résolution de pb- explicitation (1)</p>	<p>travail collectif (projet) (1)</p> <p>travail collectif (école) (5)</p> <p>participation au projet (carnet) (1)</p> <p>Participation au projet (3)</p> <p>modèle théorique (multiagenda) (1)</p> <p>modèle théorique (explicitation) (1)</p> <p>modèle théorique (Atelier d'écriture) (1)</p> <p>expérience personnelle + travail collectif (école) (1)</p> <p>expérience personnelle + participation au projet (2)</p>

Partie IV - Analyses et résultats

	<p>Explicite son activité empêchée (31)</p>	<p>séance résolution de pb- construction des tâches- faire expliciter les élèves sur leurs procédures (1) séance résolution de pb- construction des tâches (6) séance atelier d'écriture (2) séance atelier d'écriture — mise en activité (3) séance atelier d'écriture — étayage-pilotage (2) séance atelier d'écriture — étayage- posture enseignante (22) séance atelier d'écriture - étayage- explicitation (1) séance atelier d'écriture — étayage- choix du contenu à écrire (2) séance atelier d'écriture — étayage (2) Séance - atelier d'écriture (3) Séance - atelier d'écriture - correction (2) Sa pratique d'enseignante (3) Sa pratique d'enseignante - Posture (2) Sa posture d'enseignante (1) Sa posture d'enseignante - faire verbaliser (1) projet- atelier d'écriture (1) projection an prochain (1) posture explicitation de l'évaluation (2) pilotage- étayage séance de résolution de pb (4) pilotage atelier d'écriture (1) Neutralisé (2) gestion hétérogénéité du groupe - ateliers d'écriture (1) Gestion de temps : sur la compréhension de l'énoncé (6) Faire expliciter les élèves (ne pas dire à leur place) (3) Étayage sur la résolution - Mise en commun (2) Étayage sur la résolution - Explicitation (5) Étayage sur la résolution - différenciation (4) Étayage sur la résolution - démarche (18) Étayage sur la consigne- explicitation (1) Étayage sur la consigne (12) étayage de la consigne (1) étayage (3)</p>	<p>expérience personnelle + modèle théorique (Explicitation) (2) expérience personnelle (3) autoconfrontation + travail collectif (école) (1) autoconfrontation + participation au projet (1) autoconfrontation + modèles théorique (Explicitation) (15) autoconfrontation + modèle théorique (Multiagenda) (4) Autoconfrontation + modèle théorique (Atelier d'écriture) (2) autoconfrontation + expérience personnelle (1) Autoconfrontation (84) accompagnement dans le projet (regroupement) (13) accompagnement dans le projet (EN + Canope) + modèle théorique (Explicitation) (2) accompagnement dans le projet (EN + canope) (3)</p>
<p>A (184)</p>	<p>Valide que son activité a changé (48) Valide une activité stabilisée antérieurement (58) Transfère des éléments d'une activité déjà existante (5)</p>	<p>Tissage (3) supports - étayage à l'apprentissage (2) séance résolution de pb- supports à l'étayage (1) séance résolution de pb- procédure des élèves (1) séance résolution de pb- faire expliciter les élèves sur leurs procédures- levier du changement (1) séance résolution de pb- faire expliciter les élèves sur leurs procédures pour organiser ses recherches (3) séance résolution de pb- faire expliciter les élèves sur leurs procédures -phase de recherche (3) séance résolution de pb- construction des tâches- faire expliciter les élèves sur leurs procédures (1) séance résolution de pb- construction des tâches (2)</p>	<p>participation au projet + modèle théorique (Explicitation) (2) participation au projet + expérience personnelle (1) Participation au projet (16) Non réponse (1) modèle théorique (VIP - Brigaudiot) (1) modèle théorique (explicitation) (1) modèle théorique (différenciation) (2)</p>

Partie IV - Analyses et résultats

<p>Valide et généralise son activité (72)</p>	<p>séance résolution de pb (1) séance de résolution de pb (1) Séance de résolution (5) séance atelier d'écriture (2) séance atelier d'écriture — pilotage (5) séance atelier d'écriture — mise en activité (1) séance atelier d'écriture — étayage-pilotage (2) séance atelier d'écriture — étayage- posture enseignante- différenciation (2) séance atelier d'écriture — étayage- posture enseignante (14) séance atelier d'écriture - étayage- explicitation (3) séance atelier d'écriture - étayage (2) Séance - atelier d'écriture (46) Séance - atelier d'écriture - Sur-étayage (1) Séance - atelier d'écriture - Explicitation (5) Séance - atelier d'écriture - Étayage (1) Séance — atelier d'écriture — correction (1) savoirs math (1) Sa pratique d'enseignante (1) Sa pratique d'enseignante - Posture (6) Sa posture d'enseignante (4) projet explicitation différenciation (1) pratique enseignante (1) posture explicitation de l'évaluation (4) posture étayage pratique enseignante (10) pilotage- étayage séance de résolution de pb (13) pilotage atelier d'écriture (2) Non réponse (1) Neutralisé (1) modalité d'évaluation (2) intérêt explicitation dans l'apprentissage (1) Gestion de temps : sur la compréhension de l'énoncé (2) faire expliciter les élèves sur leurs procédures pour organiser ses recherches (1) faire expliciter les élèves sur leurs procédures (1) évaluation en résolution de pb (2) Étayage sur la résolution - Mise en commun (1) Étayage sur la résolution - Explicitation (5) Étayage sur la résolution - différenciation (3) Étayage sur la résolution - démarche (3) Étayage sur la consigne- explicitation (1) Étayage sur la consigne (6) Démarche d'enseignement (1)</p>	<p>modèle théorique (Atelier d'écriture) (3) modèle théorique (Atelier d'écriture, explicitation) (1) expérience personnelle + participation au projet (3) expérience personnelle + modèle théorique (Multiagenda) (1) expérience personnelle + modèle théorique (Explicitation) (3) expérience personnelle + modèle théorique (Didactique des maths) (1) expérience personnelle + modèle théorique (Atelier d'écriture) (3) expérience personnelle (26) autoconfrontation + modèles théorique (Explicitation) (14) autoconfrontation + modèles théorique (didactique du Français) (1) autoconfrontation + modèle théorique (Multiagenda) (7) autoconfrontation + modèle théorique (différenciation) (3) autoconfrontation + modèle théorique (didactique du français) (4) autoconfrontation + modèle théorique (Didactique des maths) (1) Autoconfrontation + modèle théorique (Atelier d'écriture) (15) autoconfrontation + expérience personnelle (6) Autoconfrontation (66) autoconfrontation + modèle théorique (explicitation) (1) accompagnement dans le projet (regroupement) (1) accompagnement dans le projet (EN + canope) (1)</p>
---	--	--

Partie IV - Analyses et résultats

		contenu d'apprentissage : Vocabulaire des maths (1) climat de classe positif (1)	
C (34)	Énoncé d'un principe général vers la pratique commune (34)	transfert de compétences (1) séance résolution de pb- faire expliciter les élèves sur leurs procédures pour organiser ses recherches (1) séance résolution de pb (2) séance atelier d'écriture (5) séance atelier d'écriture — pilotage (1) séance atelier d'écriture — étayage- explicitation (2) Séance - atelier d'écriture (2) pratique ens eignante - étayage (1) posture étayage pratique enseignante (2) pilotage- étayage séance de résolution de pb (2) pilotage atelier d'écriture (1) modalité d'évaluation (1) La pratique d'enseignante — Posture -explicitation (3) intérêt explicitation dans modalité d'évaluation (2) intérêt explicitation dans l'apprentissage (2) intérêt explicitation dans l'apprentissage (1) Gestion de l'activité (2) Geste professionnel (prise d'information sur l'attitude des élèves) (1) évaluation en résolution de pb (1) différenciation (1)	travail collectif (école) +modèle théorique (différenciation) (1) travail collectif (école) (3) participation au projet +modèle théorique (explicitation + multiagenda) (1) participation au projet + modèle théorique (Explicitation) (2) Participation au projet (1) modèle théorique (explicitation + multiagenda) (1) modèle théorique (explicitation) (1) modèle théorique (différenciation) (1) modèle théorique (Atelier l'écriture) (1) modèle théorique (atelier d'écriture + explicitation) (1) expérience personnelle + modèle théorique (Malentendu sociocognitif) (1) expérience personnelle + modèle théorique (Didactique des maths) (1) expérience personnelle + modèle théorique (Atelier d'écriture) (1) expérience personnelle (7) autoconfrontation + participation au projet (1) autoconfrontation + modèles théoriques (didactique du Français) (1) autoconfrontation + modèle théorique (différenciation) (1) autoconfrontation + modèle théorique (Didactique des maths) (1) Autoconfrontation + modèle théorique (Atelier d'écriture) (2) Autoconfrontation (4) accompagnement dans le projet (EN + Canope) + modèle théorique (Explicitation) (1)

Tableau 10 : croisement indicateurs de développements/forme d'expression/nature et ressources

Présentation des données : tableaux croisés

Nous avons traité le corpus grâce au logiciel Sphinx⁶ pour obtenir un traitement « à plat » des données ainsi qu'une analyse par des tests statistiques (statistiques inférentielles) notamment le test de Student et le test « t », qui permettent de vérifier si les différences de moyennes sont attribuables aux différents facteurs au risque communément reconnu en sciences humaines de 5 %.

Le tableau croisé ci-dessous présente les enseignants et en colonnes le pourcentage de parties du corpus qui relèvent d'une des phases du processus de développement professionnel (pour mémoire : A : appropriation, C : consolidation, E : expérimentation, I : insécurité).

Le second tableau présente les effectifs.

Nature	A	C	E	I	TOTAL
Enseignant					
P1	24,7%	0,0%	61,7%	13,6%	100%
P2	76,4%	3,4%	9,0%	11,2%	100%
P3	32,4%	18,9%	35,1%	13,5%	100%
P4	34,0%	10,3%	36,1%	19,6%	100%
P5	27,6%	5,2%	58,6%	8,6%	100%
P6	65,5%	20,0%	12,7%	1,8%	100%
TOTAL	44,4%	8,2%	35,3%	12,2%	100%

La dépendance est très significative. Chi2 = 125,86, ddl = 15, 1-p = >99,99 %.
 Les cases encadrées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.
 % de variance expliquée (V de Cramer) : 10,06 %

Tableau 11 : tableau croisé, enseignant – pourcentage du corpus attribué aux catégories

Nature	A	C	E	I	TOTAL
Enseignant					
P1	20	0	50	11	81
P2	68	3	8	10	89
P3	12	7	13	5	37
P4	33	10	35	19	97
P5	16	3	34	5	58
P6	36	11	7	1	55
TOTAL	185	34	147	51	417

La dépendance est très significative. Chi2 = 125,86, ddl = 15, 1-p = >99,99 %.
 Les cases encadrées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.
 % de variance expliquée (V de Cramer) : 10,06 %.

Tableau 12 : tableau croisé, enseignant – nombre d'interventions attribuées aux catégories

Les cases mises en valeur (encadrés et couleurs) apportent une précision par rapport au tableau précédent, en effet les valeurs encadrées montrent que pour P1 et P5 les occurrences de E sont significativement supérieures à l'effectif théorique. Le profil dominant E est donc confirmé par le test

⁶ Licence accordée à l'université de Reims.

Partie IV - Analyses et résultats

statistique. Nous indiquerons donc (Ea) pour P1 et P5, la majuscule indiquant la significativité statistique. Pour P6 le profil (aC) est également confirmé et pour P2 (Ai)

En revanche pour P4 et P3 aucun profil dominant n'apparaît du point de vue statistique. Nous conservons donc un profil (ea)

Le croisement entre la variable enseignant et le processus identifié dans l'analyse permettent d'affiner encore les profils

processus	explícite sa procédure de travail	explícite son activité	explícite le chemin emprunté qui conduit à la validation de son activité	Exprime une activité	Exprime une carence	exprime une carence, malgré des expériences	Exprime une difficulté	Ne utilise	non codable	Questionne sa procédure de travail	transfère des éléments d'une activité existante	valide et généralise son activité	valide que son activité a changé	valide une activité statistiquement inférieure	Énonce un principe général par la communauté	TOTAL
Enseignant																
P1	27,2%	12,3%	8,6%	1,2%	2,5%	2,5%	7,4%	2,5%	0,0%	11,1%	1,2%	4,9%	18,5%	0,0%	0,0%	100%
P2	1,1%	0,0%	7,9%	4,5%	2,2%	0,0%	4,5%	1,1%	0,0%	0,0%	0,0%	15,7%	0,0%	59,6%	3,4%	100%
P3	10,8%	16,2%	5,4%	0,0%	0,0%	2,7%	10,8%	0,0%	0,0%	2,7%	0,0%	5,4%	24,3%	2,7%	18,9%	100%
P4	22,7%	12,4%	1,0%	7,2%	0,0%	4,1%	7,2%	0,0%	1,0%	0,0%	0,0%	16,5%	16,5%	0,0%	10,3%	100%
P5	43,1%	5,2%	10,3%	0,0%	5,2%	3,4%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	3,4%	15,5%	8,6%	0,0%	5,2%	100%
P6	10,9%	0,0%	1,8%	0,0%	0,0%	0,0%	1,8%	0,0%	0,0%	0,0%	3,6%	49,1%	5,5%	7,3%	20,0%	100%
TOTAL	19,2%	7,4%	5,8%	2,9%	1,7%	2,2%	5,3%	0,7%	0,2%	2,4%	1,2%	17,3%	11,5%	13,9%	8,2%	100%

La dépendance est très significative. Chi2 = 413,40, ddl = 70, 1-p = >99,99 %.

Les cases encadrées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Attention, 58 (64,4 %) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du chi2 ne sont pas réellement applicables.

Tableau 13 : tableau croisé enseignant – processus de développement profession (en % d'interventions)

Les tests statistiques permettent de compléter les profils avec les opérations langagières repérées dans la phase du processus, de la façon suivante :

- P1 (Ea) est dans le **questionnement de sa procédure de travail** alors que P5 (Ea) **explícite sa procédure**
- P2 (Ai) est dans une **démarche de validation de sa procédure**
- P3 et P4 (ea) n'ont pas de profil dominant
- P6 (aC) **valide et généralise son activité**

Les deux croisements permettent de compléter à nouveau les profils des enseignants.

Partie IV - Analyses et résultats

Enseignant/ressource	P1	P2	P3	P4	P5	P6	TOTAL
accompagnement dans le projet (EN + canope)	0,00 %	2,20 %	0,00 %	1,00 %	1,70 %	0,00 %	1,00 %
accompagnement dans le projet (EN + Canope) + modèle théorique (Explicitation)	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	5,20 %	0,00 %	0,70 %
accompagnement dans le projet (regroupement)	3,70 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	19,00 %	0,00 %	3,40 %
autoconfrontation + modèle théorique (explicitation)	0,00 %	1,10 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,20 %
Autoconfrontation	80,20 %	25,80 %	59,50 %	54,60 %	20,70 %	30,90 %	46,00 %
autoconfrontation + expérience personnelle	0,00 %	1,10 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	10,90 %	1,70 %
Autoconfrontation + modèle théorique (Atelier d'écriture)	0,00 %	13,50 %	0,00 %	7,20 %	0,00 %	0,00 %	4,60 %
autoconfrontation + modèle théorique (Didactique des maths)	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	1,70 %	1,80 %	0,50 %
autoconfrontation + modèle théorique (didactique du français)	0,00 %	2,20 %	0,00 %	2,10 %	0,00 %	0,00 %	1,00 %
autoconfrontation + modèle théorique (différenciation)	0,00 %	0,00 %	0,00 %	5,20 %	0,00 %	0,00 %	1,20 %
autoconfrontation + modèle théorique (multiagenda + explicitation)	0,00 %	0,00 %	2,70 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,20 %
autoconfrontation + modèle théorique (Multiagenda)	0,00 %	9,00 %	2,70 %	6,20 %	0,00 %	0,00 %	3,60 %
autoconfrontation + modèle théorique (didactique du Français)	0,00 %	2,20 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,50 %
autoconfrontation + modèle théorique (Explicitation)	0,00 %	6,70 %	0,00 %	4,10 %	34,50 %	5,50 %	7,90 %
autoconfrontation + participation au projet	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	3,60 %	0,50 %
autoconfrontation + travail collectif (école)	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	1,70 %	0,00 %	0,20 %
expérience personnelle	1,20 %	19,10 %	0,00 %	3,10 %	1,70 %	25,50 %	8,60 %
expérience personnelle + modèle théorique (Atelier d'écriture)	0,00 %	2,20 %	0,00 %	1,00 %	1,70 %	0,00 %	1,00 %
expérience personnelle + modèle théorique (Didactique des maths)	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	3,60 %	0,50 %
expérience personnelle + modèle théorique (Explicitation)	0,00 %	0,00 %	0,00 %	2,10 %	3,40 %	1,80 %	1,20 %
expérience personnelle + modèle théorique (Malentendu sociocognitif)	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	1,80 %	0,20 %
expérience personnelle + modèle théorique (Multiagenda)	0,00 %	1,10 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,20 %
expérience personnelle + participation au projet	0,00 %	2,20 %	0,00 %	1,00 %	0,00 %	3,60 %	1,20 %
expérience personnelle + travail collectif (école)	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	1,70 %	0,00 %	0,20 %
manque de ressources	0,00 %	2,20 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,50 %
modèle théorique (atelier d'écriture + explicitation)	0,00 %	0,00 %	0,00 %	1,00 %	0,00 %	0,00 %	0,20 %
modèle théorique (Atelier d'écriture)	0,00 %	3,40 %	0,00 %	1,00 %	0,00 %	0,00 %	1,00 %
modèle théorique (Atelier d'écriture, explicitation)	0,00 %	1,10 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,20 %
modèle théorique (Atelier l'écriture)	0,00 %	0,00 %	2,70 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,20 %
modèle théorique (différenciation)	0,00 %	0,00 %	5,40 %	1,00 %	0,00 %	0,00 %	0,70 %
modèle théorique (explicitation)	0,00 %	0,00 %	2,70 %	1,00 %	1,70 %	0,00 %	0,70 %
modèle théorique (multiagenda)	0,00 %	1,10 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,20 %
modèle théorique (VIP - Brigaudiot)	0,00 %	1,10 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,20 %
modèles théoriques (explicitation + multiagenda)	0,00 %	0,00 %	2,70 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,20 %
Participation au projet	14,80 %	1,10 %	5,40 %	3,10 %	5,20 %	0,00 %	5,00 %
participation au projet (carnet)	0,00 %	0,00 %	2,70 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,20 %
participation au projet + expérience personnelle	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	1,80 %	0,20 %
participation au projet + modèle théorique (Explicitation)	0,00 %	1,10 %	0,00 %	1,00 %	0,00 %	3,60 %	1,00 %
participation au projet + modèle théorique (explicitation + multiagenda)	0,00 %	0,00 %	2,70 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,20 %
travail collectif (école) + modèle théorique (différenciation)	0,00 %	0,00 %	2,70 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,20 %
travail collectif (projet)	0,00 %	0,00 %	2,70 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,20 %
travail collectif (école)	0,00 %	0,00 %	5,40 %	4,10 %	0,00 %	3,60 %	1,90 %
TOTAL	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 565,70$, $ddl = 205$, $1-p = >99,99\%$.

Les cases encadrées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Attention, 239 (94,8 %) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du χ^2 ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 27,13 %

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 417 observations.

Tableau 14 : croisement enseignant/ressource mobilisée

Partie IV - Analyses et résultats

prÉoccupation	Enseignant	P1	P2	P3	P4	P5	P6	TOTAL
climat de classe positif		0	0	0	0	0	1	1
conceptualisation explicitation		0	0	0	0	1	0	1
contenu d'apprentissage : Vocabulaire des maths		0	0	0	0	0	1	1
diffÉrenciation		0	0	1	0	0	0	1
DÉmarche d'enseignement		0	1	0	0	0	0	1
Faire expliciter les ÉÉves (ne pas dire ± leur place)		7	0	0	0	0	0	7
faire expliciter les ÉÉves sur leurs procÉdures		0	0	0	0	1	0	1
faire expliciter les ÉÉves sur leurs procÉdures pour organiser ses recherches		0	0	0	0	1	0	1
Geste professionnel (prise d'information sur l'attitude des ÉÉves)		0	1	0	0	0	0	1
Gestion de l'activitÉ		0	2	0	0	0	0	2
Gestion de temps : sur la comprÉhension de l'Énoncé		3	0	0	0	0	0	3
gestion hÉtÉrogÉnitÉ du groupe - ateliers d'Écriture		0	0	1	0	0	0	1
inÉtrÉ explicitation dans l'apprentissage		0	0	0	0	0	1	1
inÉtrÉ explicitation dans l'apprentissage		0	0	0	0	0	3	3
inÉtrÉ explicitation dans modalitÉ d'Évaluation		0	0	0	0	0	2	2
La pratique d'enseignante - Posture -explicitation		0	0	3	0	0	0	3
modalitÉ d'Évaluation		0	0	0	0	0	4	4
NeutralisÉ		2	1	0	0	0	0	3
non codable		0	0	0	1	0	0	1
plotage atelier d'Écriture		0	0	4	0	0	0	4
plotage - Étayage sÉance de rÉsolution de pb		0	0	0	0	0	19	19
posture explicitation de l'Évaluation		0	0	0	0	0	6	6
posture Étayage pratique enseignante		0	0	0	0	0	12	12
pratique enseignante - Étayage		0	0	0	1	0	0	1
pratique enseignante		0	0	0	0	1	0	1
projection an prochain		0	0	0	0	1	0	1
Projet - le travail en Équipe		0	2	0	0	0	0	2
projet explicitation diffÉrenciation		0	0	0	1	0	0	1
projet - atelier d'Écriture		0	0	1	0	0	0	1
Sa posture d'enseignante		0	5	0	0	0	0	5
Sa posture d'enseignante - faire verbaliser		0	1	0	0	0	0	1
Sa posture d'enseignante - contrÔle		0	1	0	0	0	0	1
Sa pratique d'enseignante		0	4	0	0	0	0	4
Sa pratique d'enseignante - Posture		0	8	0	0	0	0	8
Sa pratique d'enseignante - Posture de surÉtayage		0	1	0	0	0	0	1
savoirs math		0	0	0	0	0	1	1
supports - Étayage ± l'apprentissage		0	0	2	0	0	0	2
SÉance - atelier d'Écriture		0	51	5	0	0	0	56
SÉance - atelier d'Écriture - correction		0	0	3	0	0	0	3
SÉance - atelier d'Écriture - Explicitation		0	5	0	0	0	0	5
SÉance - atelier d'Écriture - Sur-Étayage		0	1	0	0	0	0	1
SÉance - atelier d'Écriture - ...tayage		0	1	0	0	0	0	1
SÉance - atelier d'Écriture - guidage		0	1	0	0	0	0	1
sÉance atelier d'Écriture		0	0	0	3	0	0	3
sÉance atelier d'Écriture - mise en activitÉ		0	0	0	4	0	0	4
sÉance atelier d'Écriture - plotage		0	0	0	9	0	0	9
sÉance atelier d'Écriture - Étayage		0	0	0	4	0	0	4
sÉance atelier d'Écriture - Étayage- choix du contenu ± Écrire		0	0	0	2	0	0	2
sÉance atelier d'Écriture - Étayage- explicitation		0	0	0	6	0	0	6
sÉance atelier d'Écriture - Étayage- posture enseignante		0	0	0	50	0	0	50
sÉance atelier d'Écriture - Étayage- posture enseignante - diffÉrenciation		0	0	0	2	0	0	2
sÉance atelier d'Écriture - Étayage-pilotage		0	0	0	5	0	0	5
SÉance de rÉsolution		5	0	0	0	0	0	5
sÉance de rÉsolution de pb		0	0	0	0	0	1	1
sÉance rÉsolution de pb		0	0	0	0	3	0	3
sÉance rÉsolution de pb- construction des tches		0	0	0	0	8	0	8
sÉance rÉsolution de pb- construction des tches- faire expliciter les ÉÉves sur leurs procÉdures		0	0	0	0	2	0	2
sÉance rÉsolution de pb- explicitation		0	0	0	0	1	0	1
sÉance rÉsolution de pb- faire expliciter les ÉÉves sur leurs procÉdures		0	0	0	0	11	0	11
sÉance rÉsolution de pb- faire expliciter les ÉÉves sur leurs procÉdures -phase de recherche		0	0	0	0	8	0	8
sÉance rÉsolution de pb- faire expliciter les ÉÉves sur leurs procÉdures pour organiser ses recherches		0	0	0	0	8	0	8
sÉance rÉsolution de pb- faire expliciter les ÉÉves sur leurs procÉdures pour organiser ses recherches -outil		0	0	0	0	1	0	1
sÉance rÉsolution de pb- faire expliciter les ÉÉves sur leurs procÉdures pour organiser ses recherches -outil		0	0	0	0	1	0	1
sÉance rÉsolution de pb- faire expliciter les ÉÉves sur leurs procÉdures-levier du changement		0	0	0	0	1	0	1
sÉance rÉsolution de pb- phase de recherche		0	0	0	0	3	0	3
sÉance rÉsolution de pb- posture enseignante		0	0	0	0	1	0	1
sÉance rÉsolution de pb- procÉdure des ÉÉves		0	0	0	0	1	0	1
sÉance rÉsolution de pb- supports ± l'Étayage		0	0	0	0	4	0	4
Tissage		0	3	0	0	0	0	3
transfert de compÉtences		0	0	0	1	0	0	1
valÉde que son activitÉ a changÉ		0	0	0	1	0	0	1
...tayage sur la consigne		11	0	10	0	0	0	21
...tayage sur la consigne- explicitation		0	0	3	0	0	0	3
...tayage sur la rÉsolution - diffÉrenciation		8	0	0	0	0	0	8
...tayage sur la rÉsolution - dÉmarche		23	0	0	0	0	0	26
...tayage sur la rÉsolution - Explicitation		11	0	0	0	0	0	11
...tayage sur la rÉsolution - Mise en commun		3	0	0	0	0	0	3
Étayage		0	0	4	0	0	0	4
Étayage de la consigne		0	0	0	0	0	1	1
Évaluation en rÉsolution de pb		0	0	0	0	0	3	3
TOTAL		81	89	37	96	58	55	416

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 1915,18$, $ddl = 395$, $1-p = >99,99\%$.

Les cases encadrées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Attention, 467 (97,3 %) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du χ^2 ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 91,86 %

Les valeurs du tableau sont les nombres de citations de chaque couple de modalités

Tableau 15 : croisement préoccupations - enseignant

Nous avons extrait uniquement les éléments significatifs d'un point de vue statistique.

Enseignant	Profil de devt.	Forme d'expression du processus	Préoccupations	Ressources mobilisées
P1	(Ea)	Questionne sa procédure de travail	Faire expliciter les élèves (ne pas dire à leur place) Gestion du temps sur la compréhension de l'énoncé Étayage sur la résolution - différenciation Étayage sur la résolution - démarche Étayage sur la consigne- explicitation	Autoconfrontation Participation au projet
P5	(Ea)	Explicite sa procédure	Séance de résolution de problème – construction des tâches Séance de résolution de problème – faire expliciter les élèves sur leurs procédures Séance de résolution de problème – faire expliciter les élèves sur leurs procédures – phase de recherche Séance de résolution de problème – faire expliciter les élèves sur leurs procédures pour organiser ses recherches Séance de résolution de problème – support d'étayage	Accompagnement dans le projet (EN+Canope) + modèle théorique explicitation Accompagnement dans le projet (regroupement) Autoconfrontation + modèle théorique différenciation Significativement bas : Autoconfrontation
P2	(Ai)	Est dans une démarche de validation de sa procédure	Sa pratique d'enseignante – posture Séance – Atelier d'écriture	Autoconfrontation +modèle théorique Significativement bas : Autoconfrontation Expérience personnelle

Partie IV - Analyses et résultats

P3	(ea)		<p>Séance Atelier d'écriture – correction</p> <p>Pilotage – atelier d'écriture</p> <p>La pratique enseignante – posture d'explicitation</p> <p>Étayage sur la consigne</p> <p>Étayage sur la consigne - explicitation</p>	<p>Autoconfrontation +modèle théorique multiagenda + explicitation</p> <p>Modèle théorique atelier d'écriture</p> <p>Modèle théorique différenciation</p> <p>Modèle théorique explicitation + multiagenda</p> <p>Participation au projet (carnet)</p> <p>Participation au projet (modèle théorique explicitation et multiagenda)</p> <p>Participation au projet (modèle théorique différenciation)</p> <p>Travail collectif dans le projet</p>
P4	(ea)		<p>Séance – Atelier d'écriture</p> <p>Séance – Atelier d'écriture – Pilotage</p> <p>Séance – Atelier d'écriture – Étayage – posture de l'enseignant</p>	<p>Autoconfrontation +modèle théorique différenciation</p> <p>Autoconfrontation +modèle théorique explicitation</p>
P6	(aC)	Valide et généralise son activité	<p>Modalités d'évaluation</p> <p>Pilotage – étayage séance de résolution de problèmes</p> <p>Posture d'explicitation de l'évaluation</p> <p>Posture d'étayage pratiques enseignantes</p>	<p>Autoconfrontation +expression personnelle</p> <p>Autoconfrontation + participation au projet</p> <p>Expérience personnelle</p> <p>Expérience personnelle + modèle théorique didactique maths</p>

Tableau 16 : profils complets des enseignants issus des autoconfrontations

Afin de compléter l'analyse « manuelle » en double aveugle du corpus, nous avons utilisé une analyse lexicométrique qui permet de donner un nouvel éclairage sur le corpus.

L'analyse lexicométrique

Nous utilisons la méthode dite « Reinert », à l'aide du logiciel IRAMUTEQ, basée sur l'analyse des cooccurrences dans des segments de texte (Emprin, 2018). Elle permet de mettre en évidence des mondes lexicaux tel que présenté dans la partie méthodologie.

L'analyse lexicométrique du corpus des EACS permet d'identifier 1746 lemmes, 1462 formes dites actives et 284 formes supplémentaires.

Une analyse par la méthode Reinert par une classification double sur les segments de texte avec un paramétrage des segments de textes RST1/RST2 : 10/8 c'est à dire avec une première classification avec des segments de 10 mots et une seconde avec des segments de 8 mots. Cette classification permet de dégager 7 classes stables qui représentent 61,98 % des segments classés.

En analysant les classes, nous avons extrait les enseignants dont le discours est significativement présent dans la classe. Nous avons ajouté cette information au dendrogramme des classes Figure 4.

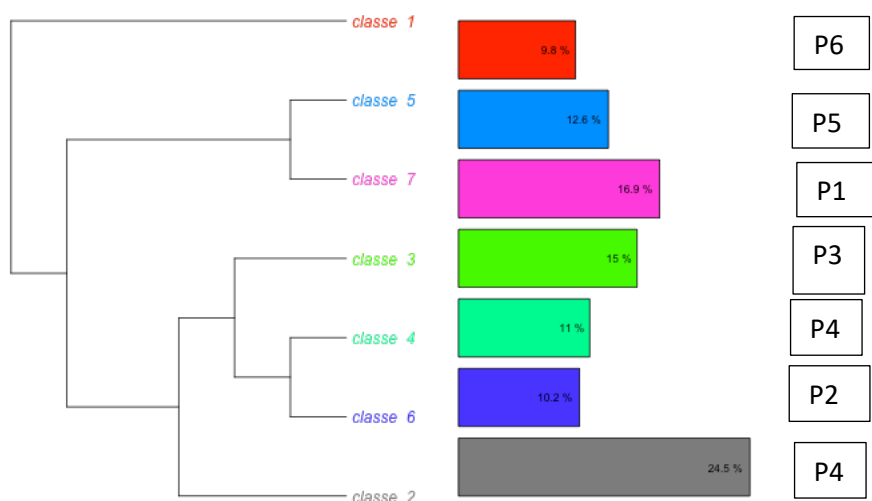


Figure 4 : dendrogramme des classes avec nom de l'enseignant dont le discours est significativement présent dans la classe

Il est intéressant de noter que **le discours de chaque enseignant peut être associé à un monde lexical séparé de celui des autres**. P4 étant significativement présent dans deux mondes lexicaux ce qui peut être analysé comme deux aspects particuliers de son discours. Le monde lexical de P6 contient des cooccurrences qui n'appartiennent pas aux autres mondes (opposition dans le dendrogramme) son discours est donc spécifique et différent de celui des autres.

L'absence de mondes lexicaux communs montre qu'à ce moment du travail, il ne s'est pas constitué de discours commun et que les analyses ne s'appuient pas sur des choix de discours communs.

Au niveau des contenus, la Figure 5, donne un premier aperçu des contenus présent dans les classes.

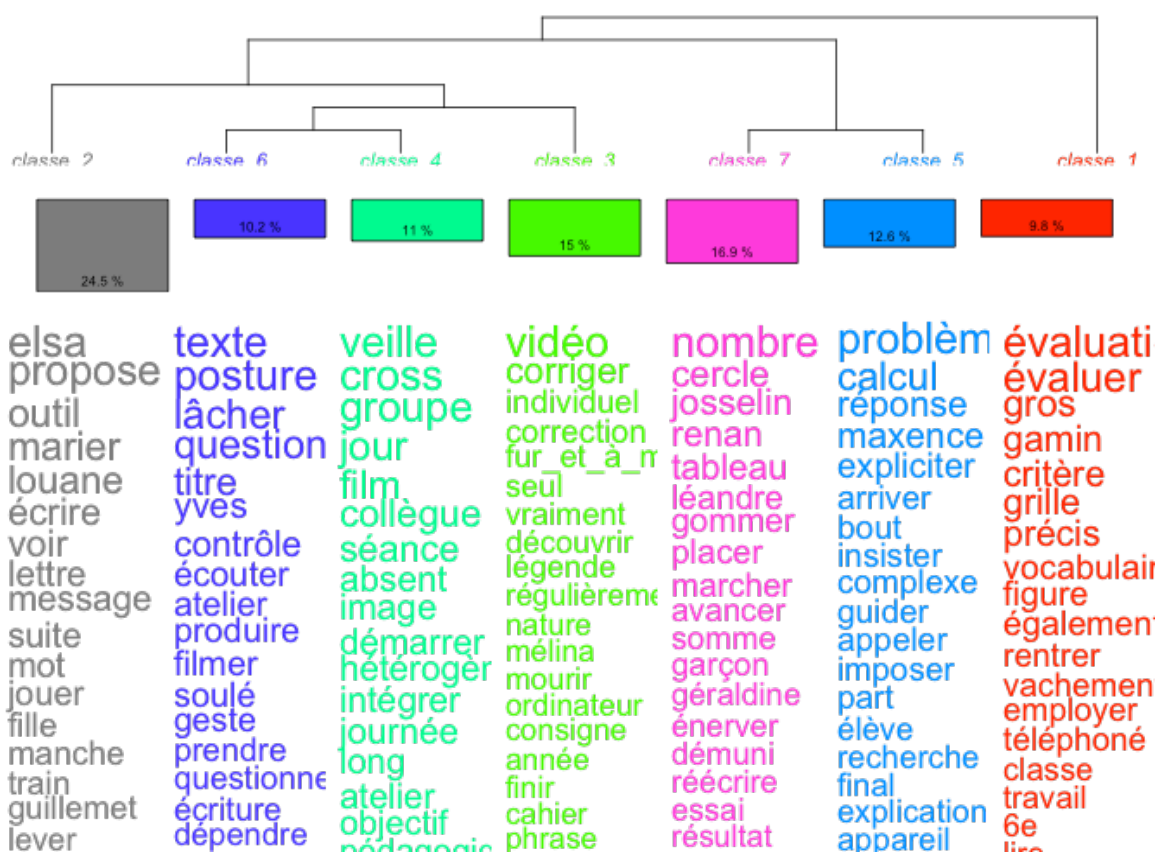


Figure 5 : liste des mots pas fréquence décroissante dans la classe.

La classe 1 : correspond à un discours sur l'évaluation, les critères, les grilles. Les formes « précis », « vocabulaire » « figure » renvoient à un travail sur le vocabulaire en mathématiques : « j'explicité les critères d'évaluation. L'adverbe le plus présent est « c'est-à-dire » ce qui montre un discours orienté vers l'explicitation. Ce discours correspond à P6.

La classe 2 : correspond à un discours très explicatif du travail des élèves, parlant des élèves en utilisant leur prénom. Ce discours correspond à P4

La classe 3 : évoque l'analyse de ce qui est vu sur la « vidéo », le travail de « correction » « individuelle ». Ce discours correspond à P3

La classe 4 : centre sur le travail de groupes en lien avec la séance de Cross qui a été faite la veille. Les liens entre la veille et la séance actuelle sont souvent évoqués. Ce discours correspond à P4

La classe 5 : évoque les problèmes de calcul. Les verbes « guider » et « imposer » sont très présents. Le terme « Pourquoi » est également très présent dans les formes supplémentaires. Il correspond à P5

Partie IV - Analyses et résultats

Classe 6 : concerne plus l'enseignant, les postures notamment le « lâcher-prise » et le travail de Bucheton et Soulé (2009a), il correspond à P2

Classe 7 : concerne la recherche du nombre de cercles (un problème) mais aussi des termes liés à l'attitude des élèves comme « énervé ». Il correspond à P1.

Ces analyses des EACS, manuelles avec traitement statistique et lexicométrique, nous permettent de définir des profils d'enseignants de façon assez précise.

Partie V - Conclusions

Conclusions issues des EACS

Ce recueil de données est centré sur l'activité de la personne concernée par l'autoconfrontation. Il apporte donc des informations sur les composantes de l'activité de chacun et permet d'identifier les objets de leurs préoccupations, les ressources qu'ils mobilisent, des mobiles et motifs d'agir, mais aussi des inquiétudes, des doutes, ce qu'ils auraient voulu faire ou n'arrivent pas à faire, ce qu'ils essaient et questionnent.... Par ailleurs ces données nous permettent de situer les enseignants à un moment donné du dispositif, dans des phases du processus de développement.

En premier lieu, cette analyse fait apparaître des profils d'enseignants et des discours distincts. Aucun d'objet commun n'émerge de ces discours. En effet, alors que nous avons bien identifié un processus de développement professionnel à l'œuvre chez tous les enseignants, ce processus est manifestement propre à chacun. Le Tableau 16 page 54, la Figure 3 page 43 et la Figure 4 page 55 se complètent pour fournir des informations sur les six profils des enseignants suite au EACS. Dans un premier temps, nous caractérisons ces profils en fonction de la ou des phase(s) dans le développement professionnel. Nous présentons ensuite les résultats sur l'objet des préoccupations et sur les ressources qui émergent de leurs propos, tout en identifiant dans quelle mesure ces ressources sont facteurs de développement.

Éléments d'analyse des six profils

- Deux profils sont centrés sur la phase d'expérimentation et de façon secondaire sur celle d'appropriation : P1 et P5.

L'enseignant P1 est dans le questionnement de sa procédure de travail. L'autoconfrontation et la participation au projet sont des facteurs déterminants dans son processus sans que des éléments spécifiques ne se détachent ni théoriques ni liés au suivi. Ce questionnement est très centré sur un exemple de pratique (lié à l'autoconfrontation) mais aussi sur la gestion de l'attitude des élèves (agitation, attention, persévérance dans la tâche...). Ainsi les élèves sont un des objets de préoccupation qui permettent à l'enseignant de mettre en question l'efficacité de sa pratique et de proposer des pistes pour la transformer. En mettant la focale d'observation sur les élèves, l'enseignant questionne sa propre pratique. Ceci est illustré par ce type de phrase : « *Après, pour moi, je trouve... Moi je dis que grâce à moi ils avancent, mais est-ce qu'il ne faudrait pas que je sois plus en retrait.* » (EASC P1). Il est dans une phase d'appropriation des techniques de pilotage et la connaissance des élèves caractérisée par des phrases du type : « *Bah oui, je sais comment il est donc... Je sais qu'il n'y arrive pas et qu'il va s'énerver et ça ira pas mieux. Donc il faut que j'aie rassurer et le relancer dans la bonne marche. Là, il s'énerve et... Parce qu'il a tout gommé, donc je réécris tout.* » (EACS P1)

L'enseignant P5 en revanche explicite sa procédure plus qu'il ne la questionne. Même en situation d'EACS, le travail d'autoconfrontation seul n'est pas une ressource pour la transformation, en revanche les appuis théoriques liés au projet ainsi que l'accompagnement de l'éducation nationale et de canopé revêtent une importance particulière. Par exemple cette phrase met en avant l'importance du groupe : « *donc ça c'est vrai que c'est quelque chose que j'ai découvert grâce au groupe, grâce aux échanges avec P6, qui lui travaillait aussi sur les tâches complexes.* » (EACS P5). Une influence très présente est celle du concept de différenciation et des préconisations du jury suite à la conférence de consensus. On repère un des indicateurs de développement professionnel : la reconceptualisation : « *En me voyant, en fait. Je m'en rends pas compte sur le moment. Là, comme je me pose beaucoup de questions sur l'explicitation : est-ce que je suis vraiment dans l'explicitation quand je fais des séances ? Voilà, là, je me la pose à ce moment-là.* » (EACS P5)

- Un profil montre que l'enseignant est majoritairement en phase d'appropriation avec quelques retours par la phase d'incertitude : P2.

L'enseignant P2 se montre dans une démarche de validation de sa procédure : « *Donc en fait là c'est de l'explicitation élève à élève, là je suis simplement... je valorise en disant "bien"...* » (EACS P2) mais ce qu'il voit de sa pratique dans l'EACS lui fait repérer des difficultés et crée des incertitudes : « *Ce groupe-là, j'ai pas réussi à faire, à avoir la même chose que dans les autres groupes.* » (EACS P2). P2 s'appuie beaucoup sur son expérience et ses connaissances antérieures au projet dont il tire des outils théoriques qu'il s'est appropriés pour sa pratique. Ceci est illustré par : « *Ça, je l'ai lu. En début de ma carrière, le Mireille Brigaudiot, "le V.I.P.", comme je dis : valoriser, interpréter, poser l'écart et quand je peux* » (EACS P2). L'autoconfrontation seule n'est pas déterminante même si elle engendre parfois des discordances qui déstabilisent. Le questionnement de P2 porte principalement sur sa pratique, sa posture notamment en référence au modèle théorique du multiagenda qui est pour lui également une ressource en phase d'appropriation. Cet enseignant ne déstabilise que très peu sa pratique déjà appropriée sur le plan de la posture, des modalités de travail.

- Deux profils font des allers-retours entre expérimentation et appropriation sans que l'une ou l'autre des phases ne se détache : P3 et P4

Le questionnement de l'enseignant P4 porte essentiellement sur un dispositif issu d'un modèle théorique issu des travaux de Boucheton et Soulé (2009b) : l'atelier d'écriture. Il reste ainsi très centré sur un exemple donné de pratiques antérieur au projet. Il décrit sa pratique grâce à l'autoconfrontation. Il y repère des difficultés à vouloir tenir le pilotage tout en essayant de changer sa posture qu'il trouve trop guidante pour laisser les élèves expliciter. P4 dit par exemple : « *Tu vois, là, il faudrait que je les laisse plus se débrouiller.* » puis « *je pense que... J'arrive pas là à assez lâcher prise et à me dire... laisse-*

les se débrouiller, laisse-les encoder » et « Et donc là, je regarde l'heure, je pense que je commence à me dire : on est pas dans le timing. » (EACS P4). A ce moment du projet P4 est dans un discours très descriptif, explicatif et contextualisé où il mobilise des cadres déjà connus avant le projet. Il y repère des difficultés pour changer de posture ce qui explique le positionnement entre deux phases : expérimentation et appropriation

L'enseignant P3 tout en étant proche de l'enseignant P4 a un questionnement sur sa pratique et s'appuie sur des outils spécifiques au projet. Le carnet de suivi et les modèles théoriques comme le multiagenda (Bucheton et Soulé, 2009a) lui permettent de caractériser sa pratique et d'aller plus loin dans l'analyse de son activité. Cette phrase illustre l'utilisation des outils : *« le petit carnet où je note tout, au fur et à mesure des séances, pour ajuster et en parler. Et pour moi, me souvenir. Je parlais de la légende, c'était un type d'écrit qui n'est pas connu. Donc moi, je les ai mis en difficulté parce que c'était compliqué pour eux. » (EACS P3). Cette réflexion et cette recherche de caractérisation de sa pratique, le distinguent de P4. Son discours aboutit à une compréhension plus fine et une mise en lien des fins et des moyens. On met ici en évidence un des indicateurs de développement professionnel.*

- Un dernier profil montre un positionnement dans la phase de consolidation avec quelques moments caractéristiques de la phase d'appropriation : P6

L'enseignant P6 valide et généralise son activité d'enseignement ce qui est caractérisé par un discours sur l'enseignant épistémique : il explicite son activité tout en la généralisant. L'expérience personnelle est déterminante dans le processus de développement et l'autoconfrontation est un support à la généralisation de modèles théoriques antérieurs au projet (évaluation et didactique disciplinaire). Cet exemple : *« On sent vraiment le malentendu sociocognitif... Je trouve que, l'enseignant, il en prend bien sûr conscience à travers ça. Alors je fais l'expérimentation avec les 6e, mais je fais avec toutes les classes maintenant » (EACS P6) montre qu'il parle de son activité comme une modélisation possible pour « l'enseignant » en général. Il implique dans ces propos des concepts qu'il s'est appropriés et que le projet a renforcés : « Je l'ai amplifié depuis l'année dernière quand on s'est lancé dans le projet, mais ça fait longtemps que je le fais, oui » (EACS P6). Le discours général de P6 se distingue des cinq autres.*

Des objets de préoccupation individuels, des outils communs

Si cette étude montre une forte individualisation et un processus de développement qui s'appuie sur des préoccupations et des expériences personnelles, l'analyse montre néanmoins la mobilisation d'outils théoriques et pratiques communs. Certains outils ont été amenés par le projet, d'autres comme le multiagenda (Bucheton et Soulé, 2009a) et les ateliers d'écriture (Bucheton et Soulé, 2009b), les situations-problèmes ont été diffusées dans le collectif d'enseignants grâce à la dynamique d'équipe, aux rencontres et aux échanges de pratiques dans les regroupements départementaux. Ce

travail entre pairs a permis l'évolution des supports d'apprentissage : « *donc ça c'est vrai que c'est quelque chose que j'ai découvert grâce au groupe, grâce aux échanges avec P6, qui lui travaillait aussi sur les tâches complexes.* » (EACS P5). Ils sont bien identifiés et très souvent associés dans le discours aux concepts centraux du projet : explicitation et différenciation. Il y a donc une mobilisation de concepts théoriques même si cela reste limité quantitativement dans les discours et que les usages pour certains en montrent une maîtrise imparfaite (explicitation utilisée pour explication et inversement).

Chez les deux enseignants P6 et P2 notamment on voit apparaître une forte influence de la rencontre avec des cadres théoriques ou des dispositifs de formation dans de l'expérience personnelle antérieure. P6 l'utilise et généralise sa pratique et P2 s'appuie sur cette expérience antérieure pour justifier sa pratique et la questionner.

On note chez l'enseignant P1 une préoccupation liée à l'attitude des élèves qui est moins présente chez les autres enseignants.

Nous avons ainsi accès à ce qui les préoccupe dans leur pratique d'enseignement avec un ou plusieurs objets plus précis, mis en avant, comme le pilotage de la séance, mais surtout leurs postures dans différents moments d'étayage en lien avec l'explicitation de l'enseignant, l'explicitation des élèves et le souci de différencier.

Les dispositifs du projet comme leviers et ressources du développement professionnel

La participation aux différents dispositifs, outils et formes d'accompagnement proposés dans le projet est mise en évidence comme étant un levier important du processus de développement professionnel.

En effet, que ce soit au travers des outils théoriques mis en évidence par les enseignants P5, P2, P3, P4, ou par l'accompagnement collectif dans des regroupements (P1) : « *C'est de cette année, en fait [...] Oser donner sa démarche à soi. Bah moi, j'avais pas du tout fait comme ça, mais j'ai fait... Et je faisais pas du tout, ça [...] j'essaie d'expliciter le plus possible. En disant que voilà... Bah tout ce qu'on a parlé, que les experts ont parlé en disant que ce soit clair pour les enfants. Donc j'essaie au moins...* » (AECS P1), ou par l'accompagnement individualisé dans la pratique comme l'expriment P5 et P4 en faisant référence à la présence des CPC en classe : « *Ça, on en a parlé avec M... et F... à la fin. Parce qu'elles, elles ont observé les deux ateliers* » (AECS P4) et l'incitation à l'écriture d'un carnet personnel de suivi présente chez P3, ou encore le fait même de s'inscrire dans la démarche du projet (P1, P3, P4, P6) : « *c'est après les journées de formation sur l'explicitation, j'ai commencé à me mettre vraiment dans le projet....* » (EACS P4), « *Voilà, c'est toujours par rapport au projet : pourquoi tu fais ça ? pourquoi tu dis ça ? Et je trouve qu'en verbalisant, les gamins, ils progressent. ...* » (EACS P6), nous mettons en

évidence que **les différentes ressources mises à disposition sont identifiées, citées, repérées par les enseignants, comme des facteurs déclencheurs, structurants ou institutionnalisants de la pratique.**

Outre ces outils initialement prévus dans la formation-action, la recherche associée a permis de faire vivre une EACS à chacun des enseignants engagés. Si l'auto-confrontation est une ressource qui est citée logiquement dans les entretiens, elle est néanmoins explicitement nommée par la plupart des enseignants comme étant une très forte opportunité de se regarder faire, de pouvoir questionner la pertinence de ses choix, de découvrir ce qui n'a pas pu être vu au moment de l'activité réalisée et pour certains d'envisager d'autres choses et/ou de valider ce qui est fait, voire de généraliser à la communauté enseignante. Ils font part de cette prise de conscience que l'outil leur dévoile. C'est ainsi l'ouverture des possibles de l'activité qui participe à son développement. Néanmoins, pour deux enseignants P2 et P5, cet EACS n'est pas le levier prédominant car pour ces deux enseignants, la transformation est également outillée, comme nous l'avons décrit au paragraphe précédent par d'autres ressources liées au projet ou antérieures. L'EACS est alors un moyen pour valider et consolider leur pratique. Validation et consolidation constituent également des phases de développement.

L'EACS est donc un outil puissant de transformation. Qu'il déclenche le questionnement dans une phase d'insécurité, permette le questionnement et le dialogue de la personne sur son activité ou encore qu'il dévoile de l'invisible pour envisager des possibles dans des phases d'expérimentation et d'appropriation, ou enfin qu'il amène à valider voire généraliser une pratique dans une phase de consolidation, il permet au sujet des possibilités de développement.

Nous identifions également dans cette analyse la caractéristique de non linéarité d'un processus de développement en observant des allers-retours entre différentes phases qui pour certaines ne sont pas en continuité : pour exemple l'enseignant P2 qui oscille entre de l'appropriation et de l'incertitude. Même à propos d'une activité située dans le temps, l'outil permet la dynamique du processus et la met en évidence.

Dans ces résultats, la part du collectif enseignant apparaît peu dans le discours ou est mise en avant comme un manque. En effet, certains enseignants regrettent le peu de temps institutionnel réservé aux échanges en équipe sur la pratique d'enseignement. Il semble que cette dimension du travail collectif soit à questionner.

Discussion sur les EACS

Dans notre projet mais également dans son cadre théorique d'origine l'EASC a un double objectif : transformation de l'activité de l'enseignant et analyse de cette activité pour le chercheur. Si ce double objet est assumé méthodologiquement, il nous faut en tenir compte dans notre façon d'analyser les ressources mobilisées dans le développement professionnel. Il est normal qu'en analysant les EACS

nous retrouvons l'EACS comme un outil influençant le développement. Ce qui nous semble intéressant ici c'est de repérer comme chez P5 et P2 une sous-représentation de cet outil comme facteur de développement. Il est alors possible d'émettre l'hypothèse que les autres prennent le pas pour ces deux enseignants. En revanche, chez P1 et P6, il est le principal levier de développement. Cela montre l'intérêt d'un tel dispositif dans un projet de formation à visée développementale.

Par ailleurs notre objectif est compréhensif. Les ressorts du processus sont au cœur de notre analyse et non les enseignants eux-mêmes. Il est important de le préciser notamment en lien avec la temporalité. Les EACS se sont déroulées entre mars et septembre de la première année du projet. Elles n'ont donc pas eu lieu au même moment pour chacun des six enseignants, à la fois dans le déroulement de la formation-action et dans sa temporalité complète. Il n'est donc pas question de comparer le processus de développement professionnel des enseignants entre eux mais bien d'en analyser le fonctionnement : les invariants et les variations.

Dans tous les cas les EACS ont un aspect ponctuel qui fait que les conclusions tirées ne peuvent pas concerner l'ensemble du projet surtout dans la partie encore non vécue. Le manque de collectif ou le type de concepts théoriques mobilisés pourraient être réinterrogés à la fin du projet éditorial par exemple, avec d'autres modalités d'entretiens (instruction au sosie, entretien semi-directif...). Par ailleurs, au moment de l'EACS, se joue tout d'abord une forme de conscientisation reprise par la verbalisation et c'est la condition d'un travail ou d'une mise au travail de l'expérience vécue, facteur d'un possible développement professionnel. Les effets potentiellement produits par ces EACS nous échappent mais nous formulons l'hypothèse que le développement professionnel de chacun se poursuit. Un suivi ultérieur des acteurs du dispositif permettrait une objectivation de cette hypothèse.

Un dernier point au sujet de l'EACS comme outil de transformation : il serait intéressant de l'utiliser en situation croisée (EACC) (Clot, 1999). En effet, à la suite de deux EACS avec deux enseignants, l'EACC permet de les réunir, avec ou sans un groupe de pairs, devant leur activité respective et de faire émerger des controverses et disputes professionnelles, riches d'intérêt pour discuter le métier qui est alors remis au travail (Roger, 2007). Ce dispositif pourrait apporter la dimension collective comme valeur ajoutée et ressource forte dans une formation-action à visée développementale.

Conclusions issues des traces écrites de verbalisation

Les choix lexicaux collectifs et individuels s'entremêlent aux fins du projet d'édition. Pourtant, seuls les choix validés institutionnellement perdurent. Les variations individuelles, quant à elles, le restent et leur créativité ne suffit pas à leur donner une place dans l'écrit publié. La rareté des apports individuels dans l'écrit final contraste avec la quantité des écrits produits dans des temps de travail personnel

d'écriture. Cela peut s'expliquer par le fait que l'accompagnement apporté aux enseignants engagés dans cette formation se concentre davantage sur l'écrit final que sur son écriture. Le processus qui est encadré est davantage le processus d'appropriation et d'expérimentation en différenciation pédagogique que celui de sa verbalisation, de la mise en texte, de son écriture. Il y a bien eu passage par l'écriture (Jorro, 2002) avec préconisation de l'usage du carnet de bord. Cependant, ce passage n'a pas mis l'accent sur l'écriture en elle-même, pour elle-même dans une visée développementale. Il a été mobilisé comme moyen de conservation plutôt que comme levier de formalisation, de conscientisation, ni d'avènement d'une conscientisation de gestes nouveaux pour des pratiques renouvelées. De fait, la langue de l'enseignant ne s'est que peu libérée, se mettant au diapason du discours institutionnel attendu et fourni d'emblée comme gabarit rédactionnel-professionnel.

En outre, on peut noter que le collectif n'a manifestement que peu d'effet sur le texte final ; ainsi, l'enseignant P3, dans ses carnets mentionne des lectures, des conférences qui nourrissent et orientent ses réflexions. Cependant et bien qu'il rédige finalement un écrit collectif avec ses collègues, à aucun moment il ne cite leurs propos, ni leurs expérimentations, ni leurs lectures. La structure de l'écrit final est d'ailleurs tabulaire et montre peu de porosité entre les discours individuels.

Un autre constat s'impose : l'enseignant dont nous avons analysé les divers écrits se place davantage en posture de lecteur, d'interprète de textes et de situations de classe et donc en observateur qu'en rédacteur ou en concepteur d'un dispositif de différenciation pédagogique. Il cherche à optimiser des pratiques existantes. De fait l'écrit se veut écrit de consignations plutôt que recherche langagière. L'écrit final s'impose et prend le pas sur le processus d'écriture, dont la dimension heuristique reste peu consciente, peu inexploitée. L'accompagnement à l'écriture est explicitement mentionné en phase finale du projet (section « Projet » du carnet et fiche finale avant édition). Cependant, cet accompagnement est de nature formelle, éditoriale et relève d'un discours institutionnellement requis, territoire commun à tous les contributeurs de l'ouvrage publié.

Discussion sur les données

Nous n'avons pas toutes les traces de tous les enseignants. Certains n'ont pas réalisé de carnet (ce qui est en soi une information. Pour autant, le travail d'analyse effectué donne une vue longitudinale et une vue transversale sur le processus de développement des enseignants impliqués dans cette formation-action :

- longitudinale, avec les informations au départ du projet, les points d'étapes (dont les EACS) et le projet éditorial ainsi que certains carnets qui complètent cette vision au niveau individuel,
- transversale, avec toutes les EACS de tous les enseignants analysées de façon approfondie.

Des données connexes restent à exploiter : certains carnets, les verbatim des regroupements, certains écrits pour le projet éditorial. Elles concernent des temps dans lesquels des enseignants, qui n'ont pas été suivis par cette recherche, interagissent avec les six enseignants que nous avons suivis. Cela en rend plus difficile l'exploitation.

Éléments de réflexion et perspectives

L'objectif était d'identifier les conditions de mise en œuvre de pratiques pédagogiques nouvelles ainsi que les leviers de réussite d'une démarche d'accompagnement des enseignants, dans le cadre d'une dynamique de développement professionnel.

Au regard des résultats de notre recherche, il est possible de revenir sur le dispositif de formation-action proposé aux enseignants pour en souligner les lignes de force et avancer quelques propositions d'évolution.

Compte tenu de la question de la temporalité du processus de développement professionnel et donc *in fine* d'évolution des pratiques des enseignants, **le temps long de la formation-action** apparaît comme un atout essentiel. Ceci est nettement confirmé par les analyses que nous avons réalisées à différents moments du projet et qui montrent une évolution des enseignants dans les phases du processus de développement.

Nous soulignons que **les enseignants sont des volontaires** et souvent des enseignants qui ont développé, en amont de l'entrée dans le dispositif, une posture réflexive. Ils n'arrivent pas « sans rien » dans le dispositif qui leur est proposé. C'est sur ce déjà-là que se font les effets du dispositif de formation. Tout semble se passer comme si le dispositif de formation proposé aux enseignants jouait un rôle d'accélérateur et de prise de conscience, par les enseignants, du développement professionnel. Il est important également de noter l'engagement de ces enseignants dans un double projet : l'évolution de leur pratique dans le domaine de la différenciation est doublé de la production témoignage encadré dans un projet éditorial. Cet engagement implique une dimension individuelle et une dimension collective de l'activité de ces enseignants. Chacun s'est investi à sa façon et selon ses moyens dans cette double visée. C'est très probablement dans les jeux entre ces deux dimensions que se trame le développement de ces professionnels.

La diversité des situations dans lesquelles les enseignants ont été placés ainsi que celle des acteurs auxquels ils ont été confrontés est une clé de la réussite en termes de développement dans ce dispositif. La multiplicité des situations de formation qui organisent la confrontation à soi-même et aux autres (pairs, formateurs) et donc à des savoirs de diverses origines sont autant d'occasions de réaménagement du modèle opératif des professionnels. Les différents profils témoignent que les

enseignants se saisissent de façon différenciée de ces situations et « opportunités ». Le dispositif mis en place produit divers effets développementaux sur les enseignants qui s’y sont engagés. La singularité des profils que nous avons identifiés plaide donc pour la pluralité des situations de formation-action et des types d’accompagnement pour que chacun puisse trouver des occasions qui correspondent à ses besoins aux différents moments du projet.

Dans ce projet, le passage à l’écrit tient une part importante. Notre analyse montre **qu’une complémentarité est à trouver entre l’écrit pour soi et l’écrit publié**. En effet, **les différents écrits internes au projet sont importants**. Ils sont propres à faire émerger une prise de conscience (de développement professionnel, de questions restées en suspens ou encore de l’intérêt d’outils mobilisés dans les expérimentations) à condition que les écrits produits individuellement, en contexte singulier soient discutés voire débattus et fassent l’objet de controverses en équipe. Faute de retours partagés sur ces écrits, le cadrage d’une production éditoriale unique a tendance à gommer ces informations, pourtant significatives de développement. La commande éditoriale fait passer sous silence un développement personnel pourtant perceptible dans les carnets de bords, qui relèvent d’un langage intérieur parce que non formalisés pour autrui et donc non publiés.

Les différents résultats présentés mettent en évidence **un manque de temps institutionnels réservés aux échanges en équipe**. Une programmation de ces moments permettrait aux enseignants de travailler plus régulièrement ensemble spécifiquement sur leurs pratiques d’enseignement mais également sur d’autres objets, comme l’écriture comme levier de réflexivité.

Nous soulignons l’intérêt de l’EACS indépendamment de la recherche, c’est-à-dire au service du développement professionnel et qui apparaît clairement comme ressource dominante pour plusieurs enseignants. Ainsi l’accompagnement pourrait inclure ce dispositif d’autoconfrontation, à la fois simple mais aussi croisée, comme développé précédemment dans les conclusions relatives à l’EACS. Cela permettrait de renforcer le rôle du collectif dans le processus de développement professionnel et d’apprendre pour soi, certes, mais aussi avec et contre les autres. Ce travail d’autoconfrontation pourrait se coupler avec les regroupements en présentiel des équipes.

Ces deux éléments combinés correspondent à des dispositifs de formations qui allient travail collaboratifs, observation et analyse de sa pratiques, discours sur la pratiques tels que les « lesson study » (Clivaz, 2015).

Nous souhaitons mettre en valeur le travail réservé à l'écriture. Le projet éditorial est à la fois essentiel comme déclencheur mais il laisse apparaître peu d'éléments de développement professionnel pour chaque enseignant si l'on s'en tient au texte final produit pour l'édition. C'est en revanche un fort point d'appel et de motivation pour écrire, en particulier pour ceux qui se sont engagés dans un carnet personnel de suivi. Cette écriture personnelle sur sa pratique apparaît intéressante et cinq des six enseignants que nous avons suivis l'ont mobilisée. Les résultats produits sur l'analyse des écrits dans les carnets montrent que chaque enseignant a investi cet espace de verbalisation de façons très différentes. Pour autant, chaque carnet montre une pensée personnelle très investie. Dans cet espace de verbalisation dans l'écrit, l'absence du collectif est également repérable.

Par ailleurs nous soulignons que l'accompagnement à l'écriture dans le projet sert essentiellement à conserver des traces du processus à l'œuvre. Il n'a pas été mis en place dans un **objectif développemental de l'écriture**. Nous voyons là une piste d'évolution du dispositif. Ainsi dans un tel dispositif de formation-action, il pourrait être envisagé d'accompagner les enseignants dans le développement de cette activité d'écriture pour elle-même et de l'inscrire dans des situations lors desquelles des échanges entre pairs pourraient, comme pour la réflexion sur les pratiques de classe, être une source d'enrichissement.

Nous souhaitons pour finir revenir sur notre nos partis-pris théorique et méthodologique.

Nous voulions accéder à l'activité réelle (Clot, 1999) de l'enseignant engagé dans le projet non pas à ses représentations sur son développement. C'est un choix qui peut être questionné mais aussi qui peut donner lieu, maintenant que le projet est achevé, à de nouvelles perspectives.

À propos des rôles des différents acteurs de l'accompagnement (médiateurs Canopé, conseillers pédagogiques de circonscription [CPC] et inspecteurs pédagogiques régionaux [IPR]), notre recherche n'apporte que peu d'éléments. En effet nous n'avons pas recueilli de données spécifiques sur l'activité de ces derniers. Ils ne sont présents que dans les traces recueillies chez les enseignants.

Notre projet croise plusieurs méthodes : analyse de génétique textuelle, analyse des verbalisations, lexicométrie, traitement de corpus basée sur une classification du discours. Ce travail montre la complémentarité de ces approches au service d'une meilleure compréhension du processus de développement professionnel et de la pertinence des ressources proposées et mobilisées dans le dispositif.

Il nous semble important de faire remarquer enfin la question des temporalités différentes de la formation-action, de la recherche et de la production de connaissances, ainsi que du développement professionnel. Malgré ces différentes temporalités qui affectent probablement les résultats obtenus, le dispositif d'accompagnement pluriel mis en place a produit des effets en termes de développement sur les professionnels qui s'y sont engagés.

Pour conclure, notre recherche a permis de construire une méthode d'analyse du processus de développement professionnel à partir de différentes productions discursives d'enseignants. Cette méthode mobilise plusieurs cadres théoriques ainsi que des analyses qualitatives et quantitatives. Elle permet de mettre au jour des profils de développement professionnel appuyés sur des opérations langagières formalisant le développement, sur des préoccupations et enfin sur des ressources mobilisées qui montrent des profils très individuels. Nous avons pu également qualifier différents leviers de développement, présents dans une formation-action avec un accompagnement pluriel.

Bibliographie

- Albéro, B., Guérin, J. (eds) (2014). *Approches de l'activité & Sciences de l'éducation* (p.11-45). *Transformation*, 11.
- Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholê, hors-série 1*, 5-16.
- Amigues, R. (2009). Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 42(2), 11-26. doi:10.3917/lse.422.0011.
- Apothéloz, D. (2004). Usages de l'autonymie dans les rédactions conversationnelles. Dans J.-M. Lopez-Munoz, S. Marnette, L. Rosier (éds), *Le Discours rapporté dans tous ses états* (p. 335-349). Paris, France : L'Harmattan.
- Authier-Revuz, J. (1995). *Ces mots qui ne vont pas de soi : boucles réflexives et non-coïncidences du dire*. Paris : Larousse.
- Authier-Revuz, J. (2002). *Le fait autonymique : langage, langue, discours – Quelques repères*, Colloque Autonymie, 5-7 octobre 2000, Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris 3.
- Barbier, J.M. (2009). « Voies pour la recherche en formation », *Éducation et didactique*, vol 3 - n°3, 120-129.
- Bakhtine, M. (1979) - [1984]. *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Bellemin-Noël, J. (1972). Notes sur le fantastique (textes de Théophile Gautier). *Littérature*, 3-23.
- Boucher, L.-P., & Jenkins, S. (2004). Un soutien au processus de transformation des pratiques au primaire. *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*, 83-106.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*, n° 94, 73-92.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009a). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009b). L'atelier dirigé d'écriture au CP : une réponse à l'hétérogénéité des élèves. Paris : Delagrave.
- Buysse, A. & Vanhulle, S. (2009). Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ? *Questions Vives*, 5 (11). 225 - 242.

Bibliographie

Clivaz, S. (2015). French Didactique des Mathématiques and Lesson Study : a profitable dialogue?. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 4(3), 245.

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses Universitaires de France.

Clot, Y. (2001). Bakhtine, Vygotski et le travail. *Travailler*, 6, 9-12.

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*, Paris : Presses Universitaires de France.

CNESCO

http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/CCDifferenciation_recommandations.pdf

Daniellou, F. (2005). The French-speaking ergonomists approach to work activity : cross-influences of field intervention and conceptual models. *Theoretical Issues in Ergonomics Science*, 6(5), 409-427.

Emprin, F. (2018). Les apports d'une analyse statistique des données textuelles pour les recherches en didactique : l'exemple de la méthode. In *Annales de Didactiques et de Sciences Cognitives* (Vol. 23, pp. 179-200).

De Biasi, P.-M. de. (2011). *La Génétique des textes*. Paris : Nathan.

Doquet, C. (2011). *L'Écriture débutante – Pratiques scripturales à l'école élémentaire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Fabre-Cols, C. (2000). *Apprendre à lire des textes d'enfants*. Bruxelles : De Boeck/Duculot.

Fenoglio, I., & Chanquoy, L. (2007). Avant-propos. La notion d'« avant-texte » : point de rencontre pour une compréhension de l'écriture en acte. *Langue française*, (3), 3-7.

Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation & didactique*, vol. 1(3), 47-69. <https://www.cairn.info/revue-education-et-didactique-2007-3-page-47.htm>.

Grosstephan, V. (2010). Développement professionnel d'enseignants d'EPS : processus et effets dans le cadre d'un dispositif de formation continue associant praticiens et chercheur. Thèse de doctorat non publiée. Université de Reims Champagne Ardenne, France.

Jorro, A. (2014). Développement professionnel. In Jorro, A. (dir.). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. Bruxelles : De Boeck. 75-79.

Hay, L. (1989). *La Naissance du texte*. Paris : José Corti.

Jorro., A. (2002). L'écriture accompagnatrice : le journal de formation. *Enjeux*, pp.43-53. halshs-00283628

Bibliographie

Leblay, C. (2007). L'avant-texte comme texte sur le vif. Analyse génétique d'opérations d'écriture en temps réel. *Langue française*, 155(3), 101-113. doi:10.3917/lf.155.0101.

Leblay, C. et Caporossi, G. (2014). *Temps de l'écriture. Enregistrements et représentations*. Louvain-La-Neuve : Academia.

Lebrave J.-L. (1987). *Le jeu de l'énonciation en allemand d'après les variantes manuscrites des brouillons de H. Heine*. Thèse de doctorat d'État. Paris : Université de Paris IV.

Lefevre, G., Garcia, A., & Namolovan, L., (2009) « Les indicateurs de développement professionnel », *Questions Vives* [En ligne], Vol.5 n°11 | 2009, mis en ligne le 01 juin 2011. URL : <http://questionsvives.revues.org/627> ; DOI : 10.4000/questionsvives.627

Maingueneau, D. (2002). Communauté discursive. In P. Charaudeau et D. Maingueneau (dir.), *Dictionnaire d'analyse du discours* (p. 104-106). Paris : Le Seuil.

Marcel, J.-F. (2009). Investir l'objet « développement professionnel » par l'entrée « indicateurs », *Questions Vives*, 5(11), 161-176.

Nonnon, E. (2017). Les activités de verbalisation dans les formations d'enseignants. In Runtz-Christan, E. & Coen, P.-F. (dir), *La verbalisation au cœur de l'apprentissage et de la formation*, revue des HEP, HS 2, 13-31.

Roth, W.-M. (2016). Neoformation : A Dialectical Approach to Developmental Change, Mind, Culture, and Activity, DOI: 10.1080/10749039.2016.1179327

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies ; approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.

Rey-Debove, J. (1982). Pour une lecture de la rature. Dans C. Fuchs, A. Grésillon, J.-L. Lebrave, J. Peytard et J. Rey-Debove. *La Genèse du texte : Les modèles linguistiques*. (p. 21-72). Paris : CNRS Collection Textes et manuscrits.

Roger, J.-L. (2007). *Refaire son métier : essai de clinique de l'activité*. Toulouse : Érès.

Schön, D.-A. (1983). *The reflective practitioner: How professional think in action*. New York : Basic Books.

Tardif, M. (2012). Réflexivité et expérience du travail enseignant : repenser le « praticien réflexif » à la lumière des traditions de la pensée réflexive. In Maurice Tardif et al., *Le virage réflexif en éducation*,

Bibliographie

De Boeck Supérieur « Pédagogies en développement », 2012, 47-71.
DOI 10.3917/dbu.tardi.2012.01.0047.

Vanhulle, S., Balslev, K. & Buysse, A.-A.-J. (2012). Comprendre les processus discursifs de la construction des savoirs professionnels et leurs effets régulateurs en termes de développement. in Clénet, J., Maubant P. & Poisson, D. *Formations et professionnalisations : à l'épreuve de la complexité*. p. 117-150. Paris : L'Harmattan.

Vidal-Gomel, C. (dir.), (2018). *Analyses de l'activité. Perspectives pour la conception et la transformation des situations de formation*. PUR.

Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17(2), 9-36. doi:10.3917/savo.017.0009.

Table des illustrations :

Table des illustrations :

Figure 1 : représentation en parallèle des activités de recherche et de formation dans le temps.....	15
Figure 2 : Ateliers à Canopé sur le projet éditorial	16
Figure 3 : Positionnement des interventions des enseignants dans le processus de développement	43
Figure 4 : dendrogramme des classes avec nom de l'enseignant dont le discours est significativement présent dans la classe	55
Figure 5 : liste des mots pas fréquence décroissante dans la classe.	56
Tableau 1 : population de l'analyse et traces disponibles	33
Tableau 2 : <i>Extrait : section « Journées de formation », document 1 (portion saisie puis imprimée et collée).</i>	36
Tableau 3 : <i>Extrait : section « Projet », document 3 (portion manuscrite).</i>	36
Tableau 4 : Extrait : traitement analytique de la fiche projet collective (extrait 1).....	37
Tableau 5 : Extrait : traitement analytique de la fiche projet collective (extrait 2).....	37
Tableau 6 : Traitement du dossier de genèse : repérage lexical	38
Tableau 7 : Traitement du dossier de genèse : carnet de bord, section “préparation de séances et analyse”, traces verbales de développement potentiel	39
Tableau 8 : occurrences des lexèmes flottants en fonction des différents types d'écrits.	40
Tableau 9 : processus de développement et critères de classification.....	42
Tableau 10 : croisement indicateurs de développements/forme d'expression/nature et ressources	48
Tableau 11 : tableau croisé, enseignant – pourcentage du corpus attribué aux catégories	49
Tableau 12 : tableau croisé, enseignant – nombre d'interventions attribuées aux catégories	49
Tableau 13 : tableau croisé enseignant – processus de développement profession (en % d'interventions)	50
Tableau 14 : croisement enseignant/ressource mobilisée	51
Tableau 15 : croisement préoccupations - enseignant	52
Tableau 16 : profils complets des enseignants issus des autoconfrontations	54

Annexes 1 : classification des ASC

Nature de l'intervention	Alexandra	Identification des opérations langagières par lesquelles se précisent les caractéristiques et les indices de la phase/catégorisation d'indices	Nature pratique/contenu des pratiques
A	je passe beaucoup plus de temps sur la compréhension de l'énoncé	valide que son activité a changé	Gestion de temps : sur la compréhension de l'énoncé
A	Je le faisais avant que pour les défis mathématiques, mais après je l'ai étendu à tout ce qui est résolution de problème.	transfère des éléments d'une activité déjà existante	Gestion de temps : sur la compréhension de l'énoncé
E	je me suis aperçue que quand on les lance et qu'ils lisent tout seuls, ils comprennent pas et après au niveau de l'énoncé... En plus, il y a plusieurs étapes dans cet énoncé donc on a vraiment décortiqué toutes les étapes avec les cri... Il y a plusieurs critères et contraintes. Et ils se seraient lancés tout seuls... Déjà il était compliqué, ils ont eu du mal à rentrer dedans, mais sans la phase de découverte avant, ensemble, je pense que...	explique le cheminement qui a conduit à la validation de son activité	Gestion de temps : sur la compréhension de l'énoncé
E	Il y a eu tout ce qu'on a vu ensemble au niveau... quand on s'est réuni plusieurs fois,	explique le cheminement qui a conduit à la validation de son activité	Gestion de temps : sur la compréhension de l'énoncé
E	On a fait interacadémique. Et j'ai un peu pris partout et c'est vrai que je ne fais pas systématiquement et...	explique le cheminement qui a conduit à la validation de son activité	Gestion de temps : sur la compréhension de l'énoncé
E	Elle a été longue, presque 6 minutes, mais du coup après... Il était difficile mais ils ont compris les différentes contraintes et je trouve que c'est mieux, enfin pour moi.	explique le cheminement qui a conduit à la validation de son activité	Gestion de temps : sur la compréhension de l'énoncé
E	Je crois que si je les avais lancés comme ça, ils auraient rien fait. À mon avis. Parce que déjà ils ont eu du mal... Alors sans la phase de... Oui, décortiquer, compréhension de l'énoncé, ce qu'on leur demande, je pense qu'ils iraient droit dans le mur et ils auraient rien produit.	explique le cheminement qui a conduit à la validation de son activité	Gestion de temps : sur la compréhension de l'énoncé
E	Parce qu'il y a à un moment la première ligne c'est « les cinq anneaux départagent 9 zones » et je me suis dit : si on n'est pas d'accord sur ce que c'est la zone, ils peuvent pas continuer. Donc c'est pour ça que...	explique le cheminement qui a conduit à la validation de son activité	Gestion de temps : sur la compréhension de l'énoncé
E	En fait, je pars de ce que Renan disait, comme il a dit « 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 », je rebondis sur ce qu'il dit et je note au tableau. Je leur demande de retrouver la consigne parce qu'on les met n'importe comment... [extrait] Donc là, je reviens sur le vocabulaire parce que c'est vrai que « somme », je ne l'utilise pas forcément en classe tout le temps et donc je voulais savoir quelle opération ils utilisent pour qu'on soit tous d'accord.	explicite sa procédure de travail	Étayage sur la consigne

Annexes 1 : classification des ASC

A	Bah c'est vrai qu'en général, on commence, bah que ce soit dans les 3 niveaux, ils commencent... Il y a toujours un dessin, une illustration. Donc on commence par ce qu'ils voient, à travailler sur l'image. Et après on travaille sur la compréhension de l'énoncé en essayant de voir s'ils ont bien compris ce qu'on leur demande. Donc c'est vrai qu'on passe du temps à chaque fois dessus. Là, c'est vrai que j'ai que décortiqué parce qu'il était complexe.	valide et généralise son activité	Étayage sur la consigne
E	Oui. C'est moi, avec eux. Et c'est moi qui fais chaque étape : on a fait la première phrase, on est passés aux nombres et puis la contrainte d'après, dans les cinq anneaux, il faut que ça fasse la même somme, et comme « somme », je suis pas sûre que tout le monde sache à quoi ça correspond, on est reparti là-dessus.	explicite sa procédure de travail	Étayage sur la consigne
A	Non, mais ça prend du temps. Ça prend du temps... Donc du coup... Enfin ça prend du temps. Donc en fait, oui, les séances de résolution de problème, il faut compter 45 minutes.	valide que son activité a changé	Séance de résolution
A	Bah nouveau, oui, parce qu'on prenait pas autant de temps. Parce qu'avec les trois niveaux, ce que je faisais pas les années précédentes. Le mercredi matin, c'était un groupe, avec moi, que pour les résolutions de problème, donc les autres, il faut qu'ils soient en autonomie. Et après on tournait. Donc on n'en a pas fait tant que ça, chaque groupe, mais c'est vrai qu'il faut du temps.	valide que son activité a changé	Séance de résolution
A	Oui parce qu'on est avec eux, il y a la compréhension de l'énoncé et aussi par rapport à la mise au travail derrière pour résoudre le problème. [10:00] [extrait] Donc là, je les laisse chercher, commencer.	valide que son activité a changé	Séance de résolution
I	Oui. Parce que je ne sais pas quelle question forcément poser. J'ai pourtant... J'essaie d'anticiper mais... Et puis pas dire à leur place.	exprime une carence, malgré des expérimentations	Faire expliciter les élèves (ne pas dire à leur place)
E	Parce que là c'est moi qui dis : « Dans le cercle-là, t'as combien ? » Alors que j'aimerais bien que ça vienne d'eux. Mais c'est moi qui dis : compte dans le cercle-là, t'as combien ?	explicite sa procédure de travail	Faire expliciter les élèves (ne pas dire à leur place)
I	Dans celui-là ? Et alors, tu as la même chose ? » En fait, c'est dur, hein. Le questionnement...	Exprime une difficulté	Faire expliciter les élèves (ne pas dire à leur place)
I	Là, c'est encore moi qui donne les contraintes, en fait.	Exprime une activité empêchée	Faire expliciter les élèves (ne pas dire à leur place)
E	Après, pour moi, je trouve... Moi je dis que grâce à moi ils avancent, mais est-ce qu'il ne faudrait pas que je sois plus en retrait.	explicite sa procédure de travail	Faire expliciter les élèves (ne pas dire à leur place)
I	Là, c'est là... Ma position, j'ai du mal	Exprime une difficulté	Faire expliciter les élèves (ne pas dire à leur place)
E	Savoir quand est-ce que je peux les aider et comment les aider dans le questionnement et quand est-ce que je dois me retirer et les laisser faire.	explicite son activité empêchée	Faire expliciter les élèves (ne pas dire à leur place)
E	? Bah je m'aperçois que je suis toujours là ! [rires] Que je suis souvent là et que j'ai du mal à les lâcher en fait.	explicite son activité empêchée	Étayage sur la consigne
E	Eh ben s'il comprend pas, qu'est-ce que je vais faire ? [rires]	explicite son activité empêchée	Étayage sur la consigne
E	C'est vrai que... Dans chaque cercle, ça devait être la même somme et pour lui, je crois pas. Et c'est vrai qu'à un moment, je me suis dit : comment je vais faire pour l'aider ? Parce que je lui redis en fait la même chose.	explicite sa procédure de travail	Étayage sur la consigne

Annexes 1 : classification des ASC

E	Pour moi... C'est ma démarche à moi aussi.	explicite sa procédure de travail	Étayage sur la consigne
E	C'est comme ça que je ferais. Et du coup, je lui fais sur sa feuille. Je lui écris quand même ses résultats à lui...	explicite sa procédure de travail	Étayage sur la consigne
E	Parce que c'est comme ça que je ferais, moi. Et en fait, je reviens dans ma technique à moi,	explicite sa procédure de travail	Étayage sur la consigne
E	Bah ils me regardent et puis sur leur feuille ça avançait pas donc je me suis dit : là, il faut que je donne une aide supplémentaire. Parce que je voyais bien que ça bloquait. Ils faisaient essai-erreur, mais ça avançait pas et ils s'énermaient aussi. Donc je me suis dit : il faut qu'on fasse une étape, une aide supplémentaire pour débloquer.	explicite sa procédure de travail	Étayage sur la consigne
E	Mais ça vient pas. C'est moi qui leur ai dit. Je crois, si je me souviens bien. [extrait] Ah si, c'est eux qui... Donc je les questionne pour qu'ils comprennent que dans les sommes à trois nombres, ce sera des petits, et dans les sommes à deux, des grands.	explicite sa procédure de travail	Étayage sur la consigne
E] Et là, je me suis aperçue que j'aurais dû noter au tableau les essais qu'on avait faits et qui marchaient pas.	explicite sa procédure de travail	Étayage sur la résolution - démarche
E	Parce que je regarde la vidéo et que je le dis souvent : que le 9, ça marchait pas ; que le 10, ça marchait pas. Je me dis : on l'aurait mis au tableau « voilà, on a essayé les nombres là, ça ne va pas », peut-être qu'ils ne seraient pas revenus dessus à chaque fois.	explicite sa procédure de travail	Étayage sur la résolution - démarche
E	Mais je l'ai pas fait. Je m'en suis aperçue, mais je l'ai pas fait. C'est vrai qu'ils reviennent dessus.	explicite son activité empêchée	Étayage sur la résolution - démarche
E	Donc je me dis que peut-être en les ayant mis au tableau en disant « ceux-là, ils ne marchent pas, on a essayé », on aurait avancé sur d'autres nombres. Mais j'ai pas fait !	explicite son activité empêchée	Étayage sur la résolution - démarche
E	J'ai pas différencié en fait, je me suis aperçue que...	explicite son activité empêchée	Étayage sur la résolution - différenciation
E	ah il y a pas de support différencié. Après c'est plus ma présence, voilà.	explicite son activité empêchée	Étayage sur la résolution - différenciation
I	Non, c'est vrai, mais après c'est en fonction, je sais pas.	Exprime une carence	Étayage sur la résolution - différenciation
E	Après, peut-être en fonction de leur caractère aussi. Je sais que Renan, il peut se démobiliser tout de suite face à la difficulté, donc c'est vrai qu'avec lui je lui montre son erreur tout de suite,	explicite sa procédure de travail	Étayage sur la résolution - différenciation
E	Peut-être par rapport à leur caractère	explicite sa procédure de travail	Étayage sur la résolution - différenciation
A	Donc je le sais. Donc c'est pour ça que Renan, quand j'ai vu qu'il commençait à s'énerver, c'est vrai que je me suis rapprochée de lui pour pouvoir assurer en disant	valide et généralise son activité	Étayage sur la résolution - différenciation
A	Pour le relancer et pour pas qu'il soit... qu'il se referme en fait. Oui, c'est vrai... Leur caractère. [extrait] C'est là, Renan, il est en position où ça va pas.	valide et généralise son activité	Étayage sur la résolution - différenciation

Annexes 1 : classification des ASC

A	Bah oui, je sais comment il est donc... Je sais qu'il y arrive pas et qu'il va s'énerver et ça ira pas mieux. Donc il faut que j'aille rassurer et le relancer dans la bonne marche. Là, il s'énerve et... Parce qu'il a tout gommé, donc je réécris tout.	valide et généralise son activité	Étayage sur la résolution - différenciation
E	Je suis avec lui, en train de recalculer tous ses cercles. C'est vrai que c'est moi qui écris et c'est lui qui donne les résultats.	explicite sa procédure de travail	Étayage sur la résolution - démarche
E	Bah là, je suis posée avec eux. Et c'est vrai qu'on résout des problèmes, quand on était en défi mathématiques, c'était surtout la classe entière et j'avais pas forcément...	explicite sa procédure de travail	Étayage sur la résolution - démarche
E	Bah je prenais ceux qui avaient des difficultés parce que je savais qu'ils avaient des difficultés et les autres, je les laissais se débrouiller et je m'aperçois que certains, ils avaient encore besoin d'aide et c'est rare que je me pose avec eux en résolution de problème. Je sais qu'ils sont performants donc...	explicite sa procédure de travail	Étayage sur la résolution - démarche
E	Alors là, ils font pas parce que je dois être là. Parce que, eux deux, quand ils font leurs exercices de mathématiques, ils discutent énormément entre eux. Le fait que je sois là, ça fait peut-être...	Questionne sa procédure de travail	Étayage sur la résolution - démarche
E	C'est vrai qu'ils ont pas communiqué. Tant que j'étais là, il y a pas eu d'échange. Alors qu'en classe, je le sais, quand ils sont en autonomie, ils... ça s'échange. C'est peut-être moi. Comme je suis là.	Questionne sa procédure de travail	Étayage sur la résolution - démarche
E	Mais j'aurais pu lui préparer un dispositif, peut-être avec des petites cartes nombres à placer et lui dire la somme à obtenir directement, mais j'ai zappé.	Questionne sa procédure de travail	Étayage sur la résolution - démarche
E	Il y a des jours où j'oublie d'adapter son travail.	explicite son activité empêchée	Étayage sur la résolution - démarche
I	Il me les gomme. Et là, j'étais démunie, je me dis : comment je fais ?	Exprime une difficulté	Étayage sur la résolution - démarche
E	Je les ai réécrits	explicite sa procédure de travail	Étayage sur la résolution - démarche
E	Bah je suis un peu plus en retrait. Et je vais revoir mon Josselin, parce que je veux qu'il arrive au bout. Parce que les autres ont réussi, il n'y a pas de raison.	explicite sa procédure de travail	Étayage sur la résolution - démarche
I	Eh ben, je sais pas, je me dis : ça va être dur !	Exprime une difficulté	Étayage sur la résolution - démarche
E	Comment je vais faire pour l'aider ? Alors je lui remets le 2. Je lui redis : tu aurais laissé les nombres... Et là, je l'ai perdu	explicite son activité empêchée	Étayage sur la résolution - démarche
I	Eh bien contrariété totale ! [rires] Je t'ai dit de faire comme ça, tu veux pas. Et je sais pas... Et du coup, contrariété jusqu'au bout, hein, il va fermer les yeux pour ne pas regarder sa feuille. Et là, je suis démunie	Exprime une difficulté	Étayage sur la résolution - démarche
E	Je me dis : comment je vais faire. [extrait] Et je lui montre ce qu'il reste. Et il va pas les regarder	explicite son activité empêchée	Étayage sur la résolution - démarche
I	Et là, je suis démunie complètement, là, je ne sais pas comment avancer. [extrait] Et il va gommer à la fin.	Exprime une difficulté	Étayage sur la résolution - démarche
I	Là, j'ai envie de partir. [rires] Et c'est pénible parce que tu ne sais pas comment l'aider. Voilà, il fait exprès de ne pas regarder. Et puis il va me gommer.	Exprime une carence	Étayage sur la résolution - démarche

Annexes 1 : classification des ASC

E	Donc je le laisse gommer parce que j'en peux plus. Je lui dis pourquoi. Je lui dis aussi que les garçons l'ont fait aussi. Et je lui explique pourquoi c'est utile.	explicite sa procédure de travail	Étayage sur la résolution - démarche
E	Là, je suis contente, il a réussi. Soulagement total.	Neutralisé	Neutralisé
E	Je sais pas. Bah le fait qu'il ait gommé ce que j'ai écrit et qu'il retourne dans sa démarche à lui.	Questionne sa procédure de travail	Étayage sur la résolution - démarche
E	Là non, c'est un enfant qui donne sa solution et puis après les autres disent s'ils ont trouvé pareil ou pas. Ce qui... après, c'est plus après, en fait, après je leur dis que ce qu'ils ont fait comme démarche, c'est par essai et par erreur. Et qu'on a le droit, bah oui, quand on cherche, on peut faire des essais, et ça marche, ça marche pas.	explicite sa procédure de travail	Étayage sur la résolution - Mise en commun
E	Moi, en fait, je m'aide de ce qu'ils me disent mais aussi je fais ma démarche à moi, je montre comment je ferais moi. Mais avec eux aussi. Et puis je barre, aussi, enfin ce que n'a pas voulu faire Josselin, je le fais au tableau. Je leur montre comment moi je ferais, puisque, eux, ils me l'ont déjà dit avant.	explicite sa procédure de travail	Étayage sur la résolution - Mise en commun
A	C'est de cette année, en fait.	valide que son activité a changé	Étayage sur la résolution - Mise en commun
A	Je ne sais plus qui nous en avait parlé, que ça aurait été bien que les enfants connaissent notre démarche à nous. Je le faisais pas du tout avant ça. C'est vrai que je prends le temps de dire : moi, j'aurais fait comme toi ou j'aurais fait complètement différemment. Et ça, je ne faisais pas, en fait. Je faisais par rapport à ce que disaient les élèves, donc en général, il y en a toujours	valide que son activité a changé	Séance de résolution
A	un qui a la méthode, [20:00] mais jamais... je leur disais : moi, quand je l'ai fait, je l'ai fait comme ça.	valide que son activité a changé	Séance de résolution
E	Je ne sais plus, c'est quand on est allés à Nancy. Je sais plus qui en a parlé, mais seulement de dire comment on procédait.	Questionne sa procédure de travail	Étayage sur la résolution - démarche
A	Et même au niveau, bah tout ce qui est explicitation, expliciter notre démarche à nous, ça peut être bien pour les enfants. Et je le faisais pas du tout. Donc je parlais de ce qu'ils faisaient, eux, les enfants, mais jamais de ce que je faisais moi. Et je fais maintenant même en encodage avec les CP, en disant : « bah vous voyez, moi, j'entends aussi ça. »	valide que son activité a changé	Étayage sur la résolution - démarche
A	Oser donner sa démarche à soi. Bah moi, j'avais pas du tout fait comme ça, mais j'ai fait... Et je faisais pas du tout, ça. Alors je me dis, c'est peut-être bénéfique aussi pour les enfants, qu'ils entendent aussi une autre démarche.	valide que son activité a changé	Étayage sur la résolution - démarche
A	Je le faisais pas non plus.	valide que son activité a changé	Étayage sur la résolution - démarche
A	C'est tout ce qui est dans : expliciter pour que ce soit plus clair pour les enfants, en fin de compte. Mais vraiment, j'essaie d'expliciter le plus possible. En disant que voilà... Bah tout ce qu'on a parlé, que les experts ont parlé en disant que ce soit clair pour les enfants. Donc j'essaie au moins que ce soit...	valide que son activité a changé	Étayage sur la résolution - Explicitation
A	Ils arrivent aussi à expliciter leur démarche. Ils essaient. Mais c'est vrai, que ce soit dans n'importe quel groupe, ils essaient. On a travaillé dessus : qu'on pouvait faire par dessin, etc., par une opération ou autre chose. Si j'ai fait dans ma tête, etc. Pour qu'ils arrivent à passer par l'écrit et ils arrivent encore à expliquer comment ils ont fait. Pas tous. J'ai encore du travail avec certains, mais sinon ils arrivent à expliciter, à expliquer comment ils	valide que son activité a changé	Étayage sur la résolution - Explicitation

Annexes 1 : classification des ASC

	ont fait. Plus à mettre des mots sur leur technique. Et des fois même des techniques qui... me... Il y en a qui m'épate quand même.		
E	Après, j'ai pas fait de liens... Mais... Je sais pas, après ailleurs... Mais par contre, ils arrivent à expliquer ce qu'ils font.	Questionne sa procédure de travail	Étayage sur la résolution - Explicitation
A	Parce qu'on a le droit de se tromper donc... Que ce soit l'adulte ou l'enfant. Pourtant, je leur dis mais...	valide que son activité a changé	Étayage sur la résolution - Explicitation
E	Et puis en expliquant les démarches, comment je ferais etc., et que ça correspond pas forcément à eux, ou que c'est pareil qu'eux, ça dépend. Après... Non, c'est vrai que quand je leur demande le passage à écrire la résolution de problème,	Questionne sa procédure de travail	Étayage sur la résolution - Explicitation
A	il y a quelque chose maintenant. Qu'il y avait pas les années précédentes	valide que son activité a changé	Étayage sur la résolution - Explicitation
E	Et je trouve que ça, j'avais pas l'année dernière. J'avais souvent le cadre vide. J'avais la réponse. Et quand je demandais : explique-moi comment tu as fait. J'avais toujours le cadre vide. Maintenant ils oublient, je dis : « t'as oublié de m'expliquer », mais ils retrouvent comment ils ont fait, et ils me l'écrivent. Alors soit par un calcul, soit par un dessin... Mais ils arrivent à transcrire leur démarche.	explique le cheminement qui a conduit à la validation de son activité	Étayage sur la résolution - Explicitation
A	Alors le fait qu'on verbalise à l'oral, ça permet de mieux passer par l'écrit.	valide que son activité a changé	Étayage sur la résolution - Explicitation
I	Après, j'avais essayé, mais c'est une tentative... de faire expliciter les élèves sur leur démarche, mais je ne sais pas où c'est. Et là, c'est le questionnement qui va pas. Voilà, j'avais essayé, puisqu'on est sur l'explicitation, qu'ils m'expliquent, qu'ils verbalisent leur procédure.	exprime une carence, malgré des expérimentations	Étayage sur la résolution - Explicitation
E	Et là, je m'aperçois que le questionnement est important et que je l'ai pas. [extrait] Alors la question... [extrait] Alors lui, il y arrive bien.	Questionne sa procédure de travail	Étayage sur la résolution - Explicitation
E	Donc là, c'est bien.	Neutralisé	Neutralisé
E	Donc là, c'est moi qui parle.	Questionne sa procédure de travail	Étayage sur la résolution - Explicitation
	Corinne		
A	Là, j'essaie de faire du lien avec ce qui a été fait dans les séances précédentes.	valide et généralise son activité	Tissage
A	Oui, c'est pour remettre, en fait, pour que tous les élèves du groupe — comme c'est un groupe hétérogène — puissent se remémorer, se rappeler quels albums on a pu travailler	valide et généralise son activité	Tissage
A	Donc on est sur le même format : un format qui est stable, depuis le début de l'année, au même... inscrit dans l'emploi du temps. Donc les enfants un peu en difficulté savent à quel moment on fait l'atelier d'écriture, quelles sont les personnes qui participent à l'atelier.	valide et généralise son activité	Tissage

Annexes 1 : classification des ASC

A	Non, ça fait 5-6 ans que je pratique les ateliers d'écriture	valide une activité stabilisée antérieurement	Séance - atelier d'écriture
E	et donc j'ai pris l'habitude de me filmer, de m'écouter et donc, d'années en années, j'essaie d'améliorer ma posture, mes postures.	explicite sa procédure de travail	Sa posture d'enseignante
A	Et après je vais expliciter le lanceur, ce que j'attends d'eux dans l'atelier.	valide et généralise son activité	Séance - atelier d'écriture
A	Oui, je commence toujours mes phrases par la même chose : « Aujourd'hui, on va » ou « vous allez essayer de voir », « on va travailler sur ».	valide et généralise son activité	Séance - atelier d'écriture
A	Donc là, je questionne : qu'est-ce qu'on voit sur cette illustration ? Parce que l'objectif, en fait c'est qu'à un moment donné ils se mettent tous d'accord sur le texte qui va être produit ensemble.	valide et généralise son activité	Séance - atelier d'écriture
A	J'observe déjà s'il y a un enfant qui prend la parole et si je vois qu'un enfant, c'est un petit parleur, donc les petits parleurs, à un moment donné, je leur donne la parole.	valide et généralise son activité	Séance - atelier d'écriture
A	Ouais, elle est réfléchie. Donc Théo est un petit parleur et en difficulté, en production et en écriture. Aurélia est une petite parleuse. Et Wendy est une grande parleuse.	valide une activité stabilisée antérieurement	Séance - atelier d'écriture
A	c'est vrai qu'au début les enfants se positionnaient comme ils voulaient dans l'atelier, moi toujours là pour avoir une vision sur le reste de la classe. Parce que, là, ils sont 7 dans l'atelier, ça veut dire que j'en ai 23 autres qui sont en atelier autonomes. Donc il faut quand même que j'aie une vue d'ensemble sur le reste de ma classe. Et donc d'avoir les petits parleurs à côté de moi, ça les rassure. Et cette petite-là, qui est toute performante, je la mets exprès à côté d'Aurélia, qui est un peu moins performante.	valide et généralise son activité	Séance - atelier d'écriture
A	Donc là, je m'attache à dire « vous êtes d'accord », je renvoie en fait ce qui a été dit à tout le groupe. Je ne valide rien, je leur demande s'ils sont d'accord. Ils vont continuer...	valide et généralise son activité	Séance - atelier d'écriture
A	Régulièrement, oui. À chaque fois qu'il y a quelque chose qui est dit par un élève, je renvoie aux autres : « Vous êtes d'accord ? » Et ensuite, moi, je me dis pas : « effectivement, les personnages de l'histoire sont la dame et puis l'araignée. » [extrait] Donc là, je permets à Aurélia, la petite parleuse, de prendre la parole	valide et généralise son activité	Séance - atelier d'écriture
A	c'est moi. Il y a tout un travail qui a été fait il y a des années, en fait, sur ma posture dont j'avais pas du tout conscience, en fait. Pour moi, je le faisais, bah c'était naturel...	valide une activité stabilisée antérieurement	Sa posture d'enseignante
A	Avec le conseiller pédagogique, donc José Fraga. Il m'a beaucoup filmée et puis qui a essayé de me faire dire pourquoi j'étais positionnée comme ça, pourquoi je disais ça, à quel moment, pourquoi je donnais la parole à cet enfant-là et pas une autre. Voilà, parce que pour moi, c'était naturel	valide une activité stabilisée antérieurement	Sa posture d'enseignante
A	J'attends que, pour l'instant, quelqu'un propose une idée... À un moment donné, je vais essayer de relancer sur une... Par exemple : « Regardez l'expression sur le visage de la dame. » Je vais questionner par rapport à ce que, moi, je vois sur l'illustration. Je n'attends pas parce que sinon on pourrait attendre longtemps [rires] Alors là, Aurélia, la petite parleuse, a pris la parole sans que je la sollicite, et là, tout de suite, je fais : « Ah », parce que je veux bien faire comprendre que... alors implicitement, hein, c'est dans ma façon de dire, que c'est bien et mais ça continue, et donc elle propose d'écrire « c'est pas ma faute ». [extrait] Là, donc, j'ai rebondi sur l'idée d'Aurélia et je le dis aux autres.	valide une activité stabilisée antérieurement	Séance - atelier d'écriture

Annexes 1 : classification des ASC

A	Wendy ? Oui, celle-ci, oui, c'est une grande parleuse, donc elle a besoin d'être canalisée, de laisser la parole aux autres. [extrait] Donc là, je répète ce qui a été dit pour... pour voir une autre idée qu'elle peut donner. [extrait] Donc là ils se sont mis d'accord sur le texte qu'ils vont produire ensemble	valide une activité stabilisée antérieurement	Séance - atelier d'écriture
A	Oui, on part sur ça. Là, je vais faire reformuler à une élève, parfois deux, voire trois pour que tous, tous les enfants du groupe puissent mémoriser le petit texte à produire	valide une activité stabilisée antérieurement	Séance - atelier d'écriture
A	Donc là, si on regarde, on est à 5 min 43, ça commence déjà à faire... donc il y a eu un temps qui a été trop long. En fait, ils sont dans l'atelier et je pense qu'ils ont qu'une hâte, c'est de commencer à écrire.	valide une activité stabilisée antérieurement	Séance - atelier d'écriture
A	Bah le fait qu'ils soient pas... qu'ils n'écoutent pas forcément la petite qui rappelle le texte à produire, lui, il baille...	valide une activité stabilisée antérieurement	Séance - atelier d'écriture
C	En fait, il y a des gestes... il y a des mouvements sur le visage qui font que, au bout d'un moment donné, on y fait attention et on se dit : là, ça commence à être long	énonce un principe général partageable par la communauté	Geste professionnel (prise d'information sur l'attitude des élèves)
C	Oui, qu'on y passe le plus vite possible. Après ça dépend du lanceur. Donc là, on était sur un lanceur où c'est vrai : essayer d'imaginer ce qui va se passer dans l'histoire à partir de la première de couverture, il y a toute la notion de personnage, le temps, le lieu, les actions. Donc ça prend un peu plus de temps	énonce un principe général partageable par la communauté	Gestion de l'activité
A	Mais si on est sur un autre lanceur, par exemple un message à écrire aux parents, je vais dire : aujourd'hui, il va falloir écrire aux parents qu'on a besoin de baskets pour aller faire le cross. Et donc là, dans mon lanceur, il y a déjà une partie de la consigne de ce qu'ils vont devoir écrire.	valide une activité stabilisée antérieurement	Séance - atelier d'écriture
A	Faut qu'ils se projettent, il faut aussi qu'ils se projettent dans ce qu'on a déjà vu, donc ce que j'appelle moi les ingrédients pour écrire une histoire, donc les personnages, le lieu, le temps, les actions. Donc il y a beaucoup de choses. Donc c'est assez complexe	valide une activité stabilisée antérieurement	Séance - atelier d'écriture
A	Donc là avant de commencer l'atelier d'écriture, je rappelle un petit peu les procédures. J'essaie de leur faire rappeler les procédures pour écrire. Donc là, mon questionnement n'est pas bon puisqu'ils me répondent « la feuille et le crayon ».	valide une activité stabilisée antérieurement	Séance - atelier d'écriture
A	Oui, ils le savent. Ils le savent. Donc on fait toujours un rappel assez bref. Je ne le fais pas toujours. Là, je l'ai fait parce que bon je savais que c'était un film Canopé mais je le fais pas toujours. Ça m'arrive de le faire au moment de l'écriture. Mais pas... Alors ils sont habitués.	valide une activité stabilisée antérieurement	Séance - atelier d'écriture
A	Pourquoi ? Parce qu'on ne voit pas, là, mais il y a un atelier autonome, c'est de l'encodage de mots, donc ils ont l'habitude que je leur demande quand ils savent qu'après je ne vais plus être avec eux, qu'ils soient au clair : comment je fais pour écrire... les différentes procédures	valide une activité stabilisée antérieurement	Séance - atelier d'écriture
E	Oui, en fait, j'ai essayé de faire vraiment étape par étape. Mais en fait, en regardant, je me suis rendu compte que ça aurait été mieux de faire comme j'ai l'habitude de faire : déjà, ça aurait été moins long et puis on arrivait, c'était début mai, à un moment de l'année où tous les élèves les connaissent, les procédures pour écrire.	explique le cheminement qui a conduit à la validation de son activité	Séance - atelier d'écriture

Annexes 1 : classification des ASC

A	Donc là, je vais plus loin dans l'explicitation. Je demande si, moi, je devais écrire le mot « dame », comment tu ferais. Donc au départ, elle me dit « d, a » et je relance en disant « comment tu sais que c'est "d", "a" ? » [extrait] Donc là, on voit bien à l'expression de ses yeux que la question... la perturbe plus qu'autre chose.	valide une activité stabilisée antérieurement	Séance - atelier d'écriture - Explicitation
A	Donc là j'essaie vraiment d'aller dans le dire, qu'elle explicite ce qui se passe dans sa boîte noire, en fait. Elle me dit tout de suite : « Dame, moi je sais, ça va s'écrire d, a. » Moi, en fait, ce que j'attends c'est qu'elle me dise : « je l'ai mémorisé »...	valide une activité stabilisée antérieurement	Séance - atelier d'écriture - Explicitation
A	Donc là, il y a déjà un enfant qui énonce une première procédure, donc « j'écoute le bruit des lettres ». [extrait] Alors deuxième procédure, là, il y a tous les outils qui sont à disposition dans la classe : là les motifs qui sont là, les cahiers. C'est tous les référents auxquels ils peuvent se rattacher pour écrire.	valide une activité stabilisée antérieurement	Séance - atelier d'écriture - Explicitation
A	Donc là, je reviens à la procédure, parce que je voudrais qu'elle me dise quelle procédure elle utilise.	valide une activité stabilisée antérieurement	Séance - atelier d'écriture
A	J'ai lu le livre d'Yves Soulé sur les ateliers dirigés d'écriture, donc il en parle bien. Parce que le but de l'atelier d'écriture, on est vraiment sur l'explicitation des procédures par les élèves pour écrire un texte, un texte commun. On n'est pas sur le produit fini, on n'attend pas à ce que le texte soit écrit en entier mais on est sur vraiment l'explicitation, la verbalisation des procédures.	valide une activité stabilisée antérieurement	Séance - atelier d'écriture - Explicitation
A	Et donc j'aurais voulu qu'elle me dise : « je l'ai mémorisé, il est rangé dans le tiroir des mots qu'on a déjà appris », ou des mots que j'ai déjà vus et que je sais, que je n'ai plus besoin d'écouter les sons pour écrire...	valide une activité stabilisée antérieurement	Séance - atelier d'écriture
A	Alors ce petit-là, il est très performant, le petit, sur les tiroirs, il a une bonne mémorisation, donc il sait... C'est pour ça que je lui dis : « Oui, tu as raison Ethan. »	valide une activité stabilisée antérieurement	Séance - atelier d'écriture
A	Donc là, quand je dis « la », je me suis aperçue « On commence par écrire quoi ? », je suis déjà en sur-étayage, là. J'aurais dû leur dire : « Allez-y, commencez à écrire. » Donc là, je les aiguille un peu	valide une activité stabilisée antérieurement	Séance - atelier d'écriture - Sur-étayage
E	C'est des fois, oui, je me rends compte après quand je m'écoute. Je m'enregistre beaucoup en fait. Pour réécouter... Peut-être plus cette année pour le projet parce que je voulais un peu voir mon questionnement, à quel moment j'essayais d'aller plus loin pour faire réfléchir les élèves sur la façon d'écrire, les faire verbaliser	explique le cheminement qui a conduit à la validation de son activité	Sa posture d'enseignante - faire verbaliser
A	Donc en fait, je vais plus loin dans le questionnement parce que je suis... en fait, j'essaie de leur faire décrire ce qu'ils veulent dire. [extrait] Donc on rappelle aussi ce qu'on a le droit de faire dans l'atelier, c'est qu'on travaille tous ensemble donc si on est coincé, on a le droit de demander aux copains. La maîtresse, elle est là simplement pour réguler les échanges, relancer.	valide une activité stabilisée antérieurement	Séance - atelier d'écriture
A	J'essaie... En fait, je passe d'une posture d'accompagnement, parfois je suis en lâcher-prise, parfois je vais y être, en lâcher prise... Donc j'essaie de passer d'une posture à une autre	valide une activité stabilisée antérieurement	Sa posture d'enseignante
A	En fait, j'ai commencé les ateliers d'écriture l'année où Yves Soulé est venu faire une conférence sur la circonscription de Joinville	valide une activité stabilisée antérieurement	Séance - atelier d'écriture
A	Donc en fait là c'est de l'explicitation élève à élève, là je suis simplement... je valorise en disant « bien »...	valide une activité stabilisée antérieurement	Séance - atelier d'écriture - explicitation

Annexes 1 : classification des ASC

I	Voilà, je suis obligée de dire « on y va », ils sont en attente...	Exprime une activité empêchée	Séance - atelier d'écriture
I	Ce groupe-là, j'ai pas réussi à faire, à avoir la même chose que dans les autres groupes.	exprime une difficulté	Séance - atelier d'écriture
I	Donc là, je suis obligée, oui, je suis vraiment dans le guidage... à dire, en fait	Exprime une activité empêchée	Séance — atelier d'écriture -guidage
I	Donc là, je suis obligée, moi, d'intervenir sur la feuille du petit Théo, après c'est vrai qu'il y a la petite Aurélia à côté... Je pense que si la petite Emma, la performante, elle était à côté, peut-être qu'elle aurait vu le mot mal orthographié, mal écrit et qu'elle lui aurait dit. Mais là comme personne ne lui dit, je suis obligée...	Exprime une activité empêchée	Séance - atelier d'écriture
A	Voilà, c'est ce que j'attends, en fait, dans l'atelier : qu'à un moment donné, si un enfant est bloqué, qu'un autre enfant lui montre.	valide une activité stabilisée antérieurement	Séance - atelier d'écriture
A	Donc là, moi, je suis en total lâcher prise, moi. Je suis vraiment que : j'observe et je les laisse faire.	valide une activité stabilisée antérieurement	Sa posture d'enseignante
A	Donc là, c'est moi qui avance en disant... Bon, je pense qu'il y a un enfant qui aurait pu dire « Oh, il est là-bas, je vais aller le chercher. » Je le renvoie aux outils de la classe, aux référents.	valide une activité stabilisée antérieurement	Séance - atelier d'écriture
A	Là, on est vraiment en production. Alors pourquoi ? Parce que si je leur donne des feuilles lignées, ils vont s'attacher aux gestes graphiques, à bien faire les lettres et je pense qu'ils ne vont plus être dans la tâche de construire. Donc là je pense que c'est une façon aussi de les maintenir dans la tâche.	valide une activité stabilisée antérieurement	Séance - atelier d'écriture
A	On produit, peu importe comment on écrit. Donc au début d'année, je vais retrouver tout à l'heure dans les cahiers... on a un mot qu'est là, un mot qu'est là, un mot qu'est là... Donc on apprend aussi à organiser, comment on organise l'écriture de plusieurs mots sur une feuille blanche.	valide une activité stabilisée antérieurement	Séance - atelier d'écriture
A	Non, ça, c'est moi	valide une activité stabilisée antérieurement	Séance - atelier d'écriture
A	C'est pas Yves Soulé, ça. Et la gomme interdite, pourquoi ? Parce que moi j'aime bien qu'ils aient une trace de leurs essais. On tâtonne, en fait, en atelier. On tâtonne, on écoute ce que chacun va dire... et on s'est trompé, c'est pas grave.	valide une activité stabilisée antérieurement	Séance - atelier d'écriture
A	Je l'ai depuis que j'enseigne, en fait, dans toutes les disciplines.	valide et généralise son activité	Séance - atelier d'écriture
A	Non, pas du tout.	Neutralisé	Neutralisé
A	Donc là, je contrôle un petit peu parce qu'en fait... ils se déplacent alors que je sais très bien que le « et » (e-t), ils l'ont tous... Et donc	valide une activité stabilisée antérieurement	Séance - atelier d'écriture
I	C'est difficile.	exprime une difficulté	Séance - atelier d'écriture
A	Alors bon, ils ne participent pas forcément verbalement, mais au fur et à mesure des ateliers, et je le vois par rapport au début d'année, ils arrivent quand même à prendre des choses, même s'ils copient sur les autres, en écoutant les autres, même s'ils ne participent pas, si on les entend pas.	valide une activité stabilisée antérieurement	Séance - atelier d'écriture

Annexes 1 : classification des ASC

A	Alors là je fais appel, en fait, à leurs connaissances antérieures. Donc je questionne et je mène mon questionnement parce que je sais qu'on a travaillé cette question de « l » apostrophe. C'est pas facile quand on encode.	valide une activité stabilisée antérieurement	Séance - atelier d'écriture
A	Oui. Donc je fais appel en fait par mon questionnement, j'essaie de remobiliser leurs connaissances antérieures. Là, je fais des liens, en fait, avec d'autres situations – que ce soit en lecture ou en écriture.	valide une activité stabilisée antérieurement	Séance - atelier d'écriture
A	Non, c'est pas rapport au projet	valide une activité stabilisée antérieurement	Sa pratique d'enseignante
E	Et peut-être que par rapport au projet, je vais peut-être plus y faire attention	explique le cheminement qui a conduit à la validation de son activité	Sa pratique d'enseignante
A	Ça, c'est pareil, c'est quelque chose que je fais depuis longtemps : les référents dans la classe, ils ne sont pas choisis n'importe comment déjà, eh puis c'est aussi une façon de pouvoir d'y référer quand on a besoin	valide une activité stabilisée antérieurement	Séance - atelier d'écriture
A	je l'avais déjà introduit	valide une activité stabilisée antérieurement	Séance - atelier d'écriture
E	mais j'y fais plus attention, on va dire, là.	explique le cheminement qui a conduit à la validation de son activité	Sa pratique d'enseignante
A	Non, non, c'est moi.	valide une activité stabilisée antérieurement	Séance - atelier d'écriture
A	Ça, je l'ai lu. En début de ma carrière, le Mireille Brigaudiot, « le V.I.P. », comme je dis : valoriser, interpréter, poser l'écart et quand je peux	valide une activité stabilisée antérieurement	Démarche d'enseignement
I	Alors là, j'aurais aimé qu'un enfant du groupe dise : Je vais aller chercher le cahier de devoir et on va vérifier. [extrait] [50:20] Donc là, je suis quand même beaucoup dans le sur-étayage, je trouve : « qu'est-ce que vous entendez ? » Parce que je sens que ça n'avance pas comme je voudrais et donc...	exprime une difficulté	Séance - atelier d'écriture
I	C'est difficile de... On peut dire là que je suis dans la posture de contrôle là quand même [rires], donc c'est difficile de les laisser...	exprime une difficulté	Sa posture d'enseignante - contrôle
A	Donc voilà, je rappelle le référent. « ez », c'est d'accord, hein. Pareil, là je fais un rappel par rapport aux connaissances déjà, à leurs connaissances, à ce qu'on a déjà vu avant. Donc je questionne	valide une activité stabilisée antérieurement	Séance - atelier d'écriture
C	généralement, on est 40 minutes en tout, entre le lanceur, l'annonce du lanceur, se mettre d'accord sur le texte, la production, parce qu'après on se rend compte que c'est éprouvant, ça mobilise beaucoup d'énergie.	énonce un principe général partageable par la communauté	Gestion de l'activité
A	Donc là, je suis sur Théo, effectivement il avait dû [mot incompréhensible] donc là je mobilise, je me mets à sa place, je vais réécrire le mot, en fait. Et je lui explique en même temps.	valide une activité stabilisée antérieurement	Séance - atelier d'écriture
A	Il y a beaucoup d'étayage et je passe en fait beaucoup par la procédure : j'écoute les sons. Parce que je sais que c'est ce qui lui manque	valide une activité stabilisée antérieurement	Séance - atelier d'écriture - Étayage

Annexes 1 : classification des ASC

A	Donc là, ils proposent. Tout à fait d'accord, le « on », mais là j'interviens en apportant la vraie écriture en disant : « c'est le "on" de "trompette" », mais je ne le dis pas. Je dis pas c'est « o », « m ». Mais ils sont tous les référents...	valide une activité stabilisée antérieurement	Séance - atelier d'écriture
A	En fait, le projet, il me fait plus réfléchir moi... comme on est sur l'explicitation : à quel moment j'explique, comment j'explique et à quel moment aussi je vais plus loin dans la verbalisation en fait des élèves	valide une activité stabilisée antérieurement	Sa pratique d'enseignante - Posture
I	C'est moi qui l'apporte. [extrait] Là, je suis en surétayage, hein : « on commence comment une phrase ? » J'aurais peut-être dû les laisser faire... parce que là, je me dis : il reste que deux mots à écrire : « elle crie » et qu'après « c'est pas ma faute », ils copient parce qu'il est...	Exprime une activité empêchée	Sa pratique d'enseignante - Posture de surétayage
A	Oui, je suis plus vigilante dans ce que je demande, comment je fais verbaliser, dans mon questionnement. Et peut-être plus aussi par rapport à mes gestes non verbaux. Ça, j'y faisais... En fait, je pense qu'il y en avait mais j'y faisais pas attention. Des gestes qui sont parlants pour les élèves. Que les élèves réceptionnent...	valide une activité stabilisée antérieurement	Sa pratique d'enseignante - Posture
A	Donc là, voilà, je modélise, là ! [rires] « Si j'étais à ta place, moi, j'irais écrire en dessous parce que là... »	valide une activité stabilisée antérieurement	Séance - atelier d'écriture
A	Là, j'aurais aussi pu dire : comment on appelle le point qui est à la fin de la phrase sans le montrer. Là je me rends compte que j'ai des microgestes qui font que...	valide une activité stabilisée antérieurement	Sa pratique d'enseignante - Posture
A	Donc là, je remonte. Donc je remodelise ! [rires] [extrait] Je remodelise et j'explique en fait pourquoi on ferme les guillemets	valide une activité stabilisée antérieurement	Sa pratique d'enseignante - Posture
A	En fait, on présente toujours le produit, le texte écrit aux autres de la classe	valide et généralise son activité	Séance - atelier d'écriture
A	Aux autres groupes, aux autres élèves. Donc cette année, avec 30, je fais pas forcément passer tous les ateliers parce qu'on passe beaucoup de temps, mais c'est vrai, j'ai une façon de travailler que j'aime bien parce que les autres ne savent pas forcément ce qui s'est passé dans l'atelier. Donc brièvement je rappelle la tâche, ce qu'il fallait faire, comment on a fait. Et toujours la question : est-ce que ça vous a paru difficile ou pas parce que, moi, j'étais pas là pour...	valide et généralise son activité	Séance - atelier d'écriture
I	Non, je ne suis pas la seule mais on se voit pas. Il y a aussi Jennifer Letaief, sur Saint-Dizier, mais on s'est pas vues, donc je sais pas	exprime une carence	Projet - le travail en équipe
I	<i>Et vous avez discuté avec le conseiller ?</i> Non.	exprime une carence	Projet - le travail en équipe
E	Bah j'aimerais bien voir... les postures en tant qu'enseignante et puis aussi les postures des élèves parce que, pareil, ma posture induit aussi leur posture. On revient au début, ah parce qu'ils l'ont filmé...	explique le cheminement qui a conduit à la validation de son activité	Sa pratique d'enseignante
A	Donc on attend que tout le monde se soit bien remis en place. Donc je sais pas si vous voyez... [extrait] Je sais pas si vous voyez mais je leur ai mis : atelier d'écriture. Donc il y a le groupe des caméléons, c'est eux qui ont choisi... Après le titre de l'atelier pour les autres, avec les prénoms, la tâche et... [extrait]. Donc là en fait on explicite aux autres ce qui s'est passé dans l'atelier. Donc là, c'est élève à élève. Je me rends compte que c'est compliqué, c'est difficile.	valide une activité stabilisée antérieurement	Sa pratique d'enseignante - Posture

Annexes 1 : classification des ASC

A	On l'a toujours fait. Je l'ai toujours fait... mais je réfléchis, c'est toujours difficile et vous allez voir à un moment donné, je suis obligée d'aller rechercher l'album. Ils ont besoin d'un support visuel	valide et généralise son activité	Séance - atelier d'écriture
A	Et en fait, je me rends compte que même d'entendre ce qui a été écrit, ils ne repartent pas sur les mêmes idées. [extrait] Donc là j'essaie de faire un rappel à l'autre groupe. Il y a eu les deux semaines de vacances donc... Donc là, j'annonce déjà...	valide une activité stabilisée antérieurement	Sa pratique d'enseignante - Posture
E	On a discuté avec le conseiller pédagogique, en fait on a eu une journée de travail, mardi, avec mes collègues qui sont dans le projet, José [le conseiller], donc on a un peu discuté de l'avancée de nos projets, comment on se situait par rapport à l'explicitation : sur quoi on s'attachait le plus, en fait. Et là, je me dis qu'à ce moment-là de l'année, donc début mai, dans chaque atelier, il y a des enfants je pense qui seraient mieux... ouais, qui seraient en capacité, on va dire, de prendre, de gérer eux-mêmes l'atelier. Que je sois vraiment moi en lâcher prise, en observatrice. Et de dire, comme je fais moi : aujourd'hui, lanceur, on va travailler sur ça. Pour écrire, comment on va s'y prendre ? Vraiment toutes les étapes. Et là, je pense que je verrais peut-être plus comment ils explicitent aux autres, quels mots ils utilisent.	explique le cheminement qui a conduit à la validation de son activité	Sa pratique d'enseignante - Posture
E	À la rentrée. Et puis j'ai demandé... On a eu une réunion la semaine dernière, donc j'ai demandé au médiateur s'il était encore possible de se filmer à la rentrée parce que moi je n'ai pas du tout la même posture en début d'année, pas du tout dans les mêmes postures, et même les élèves, qu'à ce moment-là de l'année. On est beaucoup dans une posture de contrôle, d'accompagnement. On est moins dans le lâcher prise parce que, bon, il faut faire les ateliers, comprendre le fonctionnement, faut comprendre les différentes étapes et puis il y a toute une démarche à avoir. Jennifer	explique le cheminement qui a conduit à la validation de son activité	Sa pratique d'enseignante - Posture
E	nous, on a décidé d'étudier les ateliers dirigés d'écriture. Donc on a fait trois fois par semaine. Donc c'était des groupes homogènes en début, euh des groupes hétérogènes en début d'année, là c'est des groupes homogènes. Donc c'est la première fois qu'on le faisait en groupe homogène depuis le début de l'année.	explique le cheminement qui a conduit à la validation de son activité	gestion hétérogénéité du groupe - ateliers d'écriture
E	je l'ai découvert cette année ! C'est une pratique que je ne connaissais pas, qu'une des collègues pratiquait depuis de nombreuses années, qu'une autre pratiquait depuis deux ans. Et moi je débute. On était trois : hors REP, REP et REP+. Comme ça, ça nous permettait de comparer, et toutes les trois sur du CP.	explique le cheminement qui a conduit à la validation de son activité	projet- atelier d'écriture
A	par rapport à tout ça, depuis le début de l'année, ils sont vachement autonomes.	valide que son activité a changé	Étayage sur la consigne
E	Ça, par exemple, je ne m'en rendais pas du tout compte : ils sont chacun en train de lire, donc c'est bien ils ont tous lu la consigne, alors que moi je suis en train d'expliquer déjà à un enfant qui ne savait pas en quoi ça consistait.	explique sa procédure de travail	Étayage sur la consigne
I	c'était peut-être pas assez précis	exprime une difficulté	Étayage sur la consigne
I	Mais en revoyant, apparemment c'était pas très clair pour eux, ni ce que c'était qu'une légende, ni pour quelle occasion on faisait ça	exprime une difficulté	Étayage sur la consigne
I	Là, je suis peut-être trop guidante. Donc le but du projet c'est d'explicitier mais j'arrivais pas à leur faire dire ce que j'attendais d'eux. Et moi, je voulais qu'ils se rappellent tout le projet en amont : donc on a visionné des natures mortes, on en a parlé ensemble et ensuite ils ont fait eux-mêmes le choix d'en fabriquer. Voilà, je	exprime une carence, malgré des expérimentations	Étayage sur la consigne- explicitation

Annexes 1 : classification des ASC

	voulais ce processus-là, je voulais qu'il soit redit à l'oral pour qu'ils puissent en faire des phrases après. Du coup, j'ai un peu trop aiguillé, je trouve. [vidéo]		
E	Enfin je trouve que ça ne vient pas assez d'eux.	explicite son activité empêchée	Étayage sur la consigne- explicitation
A	donc cette phase, je me suis rendu compte qu'ils sont quand même autonomes et qu'ils échangent beaucoup entre eux. Donc je les laisse facilement échanger	valide que son activité a changé	Étayage sur la consigne- explicitation
A	Trop bien ! [vidéo] C'est bien de les voir discuter parce que c'est des moments que je ne vois pas, que j'entends pas, forcément ! De voir qu'ils travaillent vraiment et que Mélina a compris ce qu'il se passait, a compris le mot « ramener » et peut l'expliquer aux autres. Et ensuite, c'est Amir qui prend le rôle de la maîtresse pour recentrer Mélina sur la tâche.	valide que son activité a changé	Étayage sur la consigne
E	j'aurais peut-être dû rester s'il ne prenait pas la parole, mais finalement il prend la parole et à bon escient	explicite sa procédure de travail	Étayage sur la consigne
A	D'abord, ils savent que dans le groupe, donc ils sont là pour s'entraider et travailler à plusieurs. On a expliqué, ce que c'était le travail de groupe à plusieurs moments. Et ils savent que dans l'atelier là, ils ont le droit de s'interrompre quand ils veulent pour se redire la phrase. Et donc là c'est ce qu'ils ont fait : « J'ai pas entendu » L'autre qui répète. Et du coup, c'est super parce que, même si je suis pas là, ils se répètent la phrase. Et par contre, bon, je suis assez carrée, donc il faut que je note la date à chaque fois, et donc c'est pour ça que	valide et généralise son activité	Étayage sur la consigne
A	Donc là, c'est une partie où j'ai fait le choix de temps en temps en individuel mais assez rarement parce que le but c'est qu'ils puissent échanger entre eux. Donc j'essaie d'éviter d'intervenir	valide et généralise son activité	Étayage sur la consigne
A	Donc ça, c'est bien. Si ça peut rentrer pour les classes d'après ! [vidéo] Et là, c'est vraiment des aides individuelles qu'ils me demandent. Le « a » ou le « an », j'ai pas très bien compris... [vidéo] Du coup, ça pourrait être un point d'évolution, ça : qu'ils se demandent plus entre eux. Là, ce qui est bien et grâce à cet atelier en tout cas, je trouve, ils ont appris	valide que son activité a changé	Étayage sur la consigne
I	mais est-ce que j'aurais vraiment dû lui dire ou... l'amener à relire ?	exprime une difficulté	Étayage sur la consigne
C	C'est la technique de Soulé et Bucheton, c'est qu'on classe le cahier de celui qui a le moins d'erreurs à celui qui a le plus d'erreurs.	énonce un principe général partageable par la communauté	Séance - atelier d'écriture
E	côté aménagement, on en a beaucoup parlé de l'aménagement avec les collègues, pour la classe, mais là ça ne me convient pas non plus, parce qu'il faudrait qu'ils soient tous dans le même sens de lecture. Et là ils sont un peu en biais. Alors moi, à l'envers, à la limite, je m'arrange, mais eux, ils sont en biais	explicite sa procédure de travail	Séance - atelier d'écriture
E	il nous faudrait vraiment une table en U comme à l'américaine, mais on n'en a pas en France. Enfin je vais y réfléchir	explicite son activité empêchée	Séance - atelier d'écriture
A	c'est un tout nouvel affichage, enfin à l'époque. Il y avait trop d'affiches sur les sons, ils n'arrivaient pas à se repérer. On a tout enlevé et c'est classé par couleurs	valide que son activité a changé	supports - étayage à l'apprentissage
A	On le dit à l'oral, mais à ce moment-là de l'année, je fais en sorte que ce soit eux qui corrigent le maximum de choses. [vidéo] Et tout ça, c'est des phrases dont ils ont eu besoin de plus en plus pour cet atelier d'écriture et donc on a fini par les écrire dans l'affichage. L'affichage du dessus	valide que son activité a changé	supports - étayage à l'apprentissage

Annexes 1 : classification des ASC

C	Trop bien ! [vidéo] Ce que j'apprécie vraiment beaucoup beaucoup dans cet atelier-là et que je garderai, c'est que les élèves sont capables de me ressortir toutes les règles comme ça de grammaire ou d'orthographe, sans savoir que c'est forcément des règles, mais au fur et à mesure. Bon maintenant il faut qu'ils arrivent à les utiliser seuls en autonomie	énonce un principe général partageable par la communauté	Séance - atelier d'écriture
C	Donc le positif aussi avec la formation-action, c'était de parler d'explicitation de l'enseignant mais je crois qu'on est aussi dans l'explicitation des élèves, parce qu'ils ont su donner eux-mêmes la règle, mais en plus ils expliquent comment le corriger. Et puis au fur et à mesure, enfin c'est bien dit dans le guide, mais il faut que l'enseignant arrive à se détacher et ait vraiment une posture en retrait pour que les élèves fassent de même.	énonce un principe général partageable par la communauté	La pratique d'enseignante — Posture -explicitation
C	On a pris ce principe-là pour nos trois classes de CP, pas que pour cet atelier-là, de changer de rythme, de position assez régulièrement.	énonce un principe général partageable par la communauté	pilotage atelier d'écriture
A	On voit qu'ils ont l'habitude de travailler à plusieurs quand même.	valide que son activité a changé	pilotage atelier d'écriture
C	C'est ça aussi expliciter, c'est que je dis rien et je leur fais répéter.	énonce un principe général partageable par la communauté	La pratique d'enseignante — Posture -explicitation
E	Ça fait trop long, la correction. [vidéo] Et donc là j'avais arrêté avant de finir de corriger le « fait » qui n'était pas accordé, mais c'était trop long.	explique son activité empêchée	Séance - atelier d'écriture - correction
E	Oui, c'était trop long	explique son activité empêchée	Séance - atelier d'écriture - correction
A	Là, comme c'est vraiment un moment individuel, je pense qu'il y aura peu d'échanges	valide une activité stabilisée antérieurement	Séance - atelier d'écriture - correction
A	ils sont devenus de plus en plus autonomes. Donc les ordinateurs, là, l'ilot, c'est un logiciel qui est adapté à chaque enfant, donc qui suit leur rythme, donc pas besoin de moi. Maintenant ils savent allumer l'ordinateur, allumer internet, mettre le code, enfin vraiment plus besoin de moi. Et derrière le plan de travail, il y a des ateliers individualisés : chaque enfant sait ce qu'il doit faire en fonction des notions qu'il doit travailler. C'est dans le même carton, donc ils vont juste chercher l'atelier dont ils ont besoin. Moi je viens juste vérifier à la fin	valide que son activité a changé	pilotage atelier d'écriture
C	c'est vrai que la formation-action c'était sur la différenciation pédagogique, mais du coup, j'ai suivi cet atelier-là en commun accord avec les deux personnes de mon groupe, mais finalement je trouve que c'est l'autre groupe qui est plus en différenciation pédagogique, c'est même de l'individualisation.	énonce un principe général partageable par la communauté	différenciation
A	Au début, c'était moi qui écrivais la phrase et ils la recopiaient juste, des fois pas, ça dépendait s'il y avait besoin. Mais là, corriger seul... La deuxième étape, ça a été de mettre la correction au-dessus mais que je n'écrive pas tout le mot. Et là, la dernière étape, j'entoure juste les erreurs. Je signale juste. [vidéo] Et là, ça lui demande vraiment un effort de concentration à Mélina parce que, en copie, elle est moyenne-faible. [40:00] Copier quelque chose du tableau, elle va faire plein d'erreurs d'oubli et autres. Donc là, c'est vraiment pas mal, ça doit lui demander quand même beaucoup d'efforts. [vidéo] Donc là je finis par lui corriger parce qu'il n'y arrive pas et puis on n'en est pas du tout au participe passé au CP,	valide que son activité a changé	Séance - atelier d'écriture
I	Je ne m'attendais pas à ça	exprime une difficulté	étayage

Annexes 1 : classification des ASC

E	donc il faut réexpliquer encore, à nouveau, à lui faire expliciter	explicite sa procédure de travail	étayage
E	J'aurais peut-être dû m'arrêter... Mais je vais peut-être trop loin...	Questionne sa procédure de travail	étayage
E	Alors moi je suis dans un pilotage du groupe où je vois l'heure qui avance, des ateliers qui se finissent	explicite son activité empêchée	pilotage atelier d'écriture
E	le petit carnet où je note tout, au fur et à mesure des séances, pour ajuster et en parler. Et pour moi, me souvenir. Je parlais de la légende, c'était un type d'écrit qui n'est pas connu. Donc moi, je les ai mis en difficulté parce que c'était compliqué pour eux.	explicite son activité empêchée	étayage
C	Donc c'était assez récent. Mais apparemment c'était pas maîtrisé. Et la différence entre expliciter et guider : expliciter, c'est faire parler les élèves, les amener à réfléchir sur. Et guider, c'est poser trop de questions pour avoir la bonne réponse. Le surcontrôle Justine	énonce un principe général partageable par la communauté	La pratique d'enseignante — Posture -explicitation
E	on a trouvé un petit film sur internet, avec mon collègue, qu'on a décidé de montrer	explicite sa procédure de travail	séance atelier d'écriture
E	houla la... On a eu du mal à démarrer l'atelier, parce qu'en fait le cross, ils mettaient plus rien derrière ça. Donc du coup, on s'est dit : il faut trouver quelque chose qui va leur rappeler ce que c'était. Donc on s'est dit que le film, c'était le mieux, le mieux pour qu'ils visualisent l'activité	explicite sa procédure de travail	séance atelier d'écriture
C	quelque chose que l'on fait aussi, pas seulement pour les ateliers d'écriture. De vraiment remettre des images, réexpliquer, oui. Surtout là, nous, on est en éducation prioritaire et on sent que les enfants, derrière un mot, ils ont pas forcément l'image, le sens, etc. Et là, on l'entend bien, hein	énonce un principe général partageable par la communauté	pratique enseignante - étayage
E	Alors comme on veut qu'ils explicitent entre eux leurs stratégies, on a choisi de faire des groupes hétérogènes	explicite sa procédure de travail	séance atelier d'écriture - étayage-explicitation
E	Mais sinon ils ont été conçus pour l'atelier d'écriture. C'est en fonction vraiment de leurs compétences en lecture, en encodage.	explicite sa procédure de travail	séance atelier d'écriture - étayage
E	On a essayé vraiment d'équilibrer tous les domaines, on va dire.	explicite sa procédure de travail	séance atelier d'écriture - étayage
C	il faut quand même qu'il y ait assez d'élèves pour qu'il y ait des échanges entre eux L'adulte prend trop de place dans le groupe. Donc il faut quand même qu'il y ait un nombre suffisant d'élèves pour qu'il y ait des échanges. Après il ne faut pas non plus qu'il y en ait trop. Parce qu'ils vont pas forcément s'écouter. Donc on a trouvé 4, voire 5, c'était le bon compromis.	énonce un principe général partageable par la communauté	séance atelier d'écriture - étayage-explicitation
C	Yves Soulé, il dit que les groupes de 4 ou 5, c'est... ce qu'il faut préconiser. Et puis ça dépend aussi de l'effectif de classe et du nombre de séances qu'on peut faire dans la semaine. Nous, on a un effectif de 22, à ce moment de l'année. Donc 22, en 4 groupes, voilà, ça fait 4 groupes de 5, 5-6	énonce un principe général partageable par la communauté	séance atelier d'écriture - pilotage
C	Non, ça, c'était vraiment nos objectifs avec nos collègues, de développer l'autonomie aussi pendant les moments d'atelier.	énonce un principe général partageable par la communauté	séance atelier d'écriture

Annexes 1 : classification des ASC

C	on explicite bien les consignes dès le départ, je pense que, du coup, maintenant, ils arrivent davantage à travailler tout seuls. Et ils savent que c'est comme pendant l'atelier d'écriture, ils ont le droit d'aller s'aider	énonce un principe général partageable par la communauté	séance atelier d'écriture
C	En fait, c'est le déroulé de l'atelier d'écriture et puis... Enfin c'est la base on va dire de... Comme on veut qu'ils négocient, qu'ils travaillent ensemble etc., je pense que c'est important de rappeler les règles avant, au départ, de les expliciter.	énonce un principe général partageable par la communauté	séance atelier d'écriture - étayage-explicitation
A	Ça, je l'ai beaucoup rajouté par rapport au projet explicitation différenciation...	valide que son activité a changé	séance atelier d'écriture - étayage-explicitation
A	Parce qu'avant, on va dire que je démarrais les ateliers d'écriture, je leur disais : « Bon, vous vous souvenez, on travaille ensemble », et hop, on passait au cœur du sujet, au contenu de ce qu'on allait écrire. Alors que, là, je leur fais bien... Eux...	valide que son activité a changé	séance atelier d'écriture - étayage-explicitation
A	journées de formation sur l'explicitation, j'ai commencé à me mettre vraiment dans le projet.	valide que son activité a changé	projet explicitation différenciation
A	je trouve que le fait que ce soit eux qui le verbalisent, qui le disent, ils l'intègrent davantage que si c'était moi encore qui expliquais comment on allait travailler.	valide que son activité a changé	séance atelier d'écriture - étayage-explicitation
E	Donc là, j'essaie de leur laisser... Donc là, on négocie le message à écrire aux parents. Là, j'essaie de les laisser s'exprimer, sachant que, moi, enfin j'essaie de faire attention aussi au fait qu'ils s'écoutent, hein, parce qu'à cet âge-là, ils adorent proposer mais pas forcément écouter les autres.	explique sa procédure de travail	séance atelier d'écriture - étayage-choix du contenu à écrire
E	j'essaie de leur faire remarquer qu'à chaque fois ils commencent par la même structure de phrases : « chers parents ». Ce qui est rassurant parce que c'est au moins la 3e ou 4e fois qu'on écrit aux parents donc c'est qu'ils l'ont intégré.	explique sa procédure de travail	séance atelier d'écriture - étayage-choix du contenu à écrire
I	Là c'est toujours un moment je trouve où j'ai du mal à... C'est difficile de les faire parler entre eux, se mettre d'accord. Moi, j'ai... Je prends quand même de la place à ce moment dans l'atelier parce que... pour réussir à se mettre d'accord sur une phrase à écrire... C'est encore compliqué.	exprime une carence, malgré des expérimentations	séance atelier d'écriture - étayage-posture enseignante
I	Peut-être qu'il faudrait que je sois plus en retrait, que je sois plus...	exprime une carence, malgré des expérimentations	séance atelier d'écriture - étayage-posture enseignante
E	Parce qu'ils sont chacun dans leur coin, ils échangent pas entre eux à ce moment-là. Donc du coup, j'essaie de relancer	explique sa procédure de travail	séance atelier d'écriture - étayage-posture enseignante
E	je trouve que, du coup, moi, je prends beaucoup de... Enfin... trop de place, un petit peu à ce moment-là. Qu'il faudrait que... voilà, ils arrivent à se mettre d'accord tout seuls sur le message à écrire. [extrait] Donc là, j'essaie de solliciter... J'essaie d'aller chercher un peu la petite fille qu'on a pas encore entendue depuis le début.	explique son activité empêchée	séance atelier d'écriture - étayage-posture enseignante
E	Bah je lui demande ce qu'elle en pense. Si elle est d'accord, si elle est pas d'accord. Pour essayer aussi un peu de la rattacher au groupe des 3 autres.	explique sa procédure de travail	séance atelier d'écriture - étayage-posture enseignante
I	C'est moi... Est-ce que c'est moi qui l'ai apporté ou est-ce que... J'ai pas entendu ce qu'elle nous avait dit. Je ne me souviens plus si c'est moi qui l'avais apporté ou si c'est Maria qui l'a	non codable	non codable

Annexes 1 : classification des ASC

E	je la trouve longue et on voit qu'ils commencent à saturer un petit peu, donc je leur dis « on est tous d'accord », mais en fait je sais... Enfin ça devrait pas être à moi de dire ça,	explicite son activité empêchée	séance atelier d'écriture - étayage-posture enseignante
A	Donc là, ce que je fais maintenant, c'est que je leur fais... On essaie de mémoriser la phrase ensemble à écrire parce qu'il faut qu'ils comprennent que lorsqu'on écrit, on sait déjà avant d'écrire le message qu'on va justement encoder.	valide que son activité a changé	séance atelier d'écriture - étayage
I	Alors je ne sais pas à combien exactement à commencer l'atelier, mais là tout ça, cette phase-là, elle est longue	exprime une difficulté	séance atelier d'écriture - pilotage
A	Elle est longue, elle est nécessaire, quand même, je pense, parce que bon on rappelle ce qu'on apprend, les outils, etc., comment on travaille, mais ce temps d'oral, on voit qu'ils ont besoin de manipuler les crayons, les alphabets, on voit qu'ils ont besoin de toucher...	valide et généralise son activité	séance atelier d'écriture - pilotage
A	C'est long mais c'est nécessaire, je pense.	valide et généralise son activité	séance atelier d'écriture - pilotage
A	Bah il faudrait un peu écourter ou... Parce qu'après on peut pas non plus trop raccourcir le début parce que c'est le plus important et puis le temps de mémorisation, on en a quand même besoin	valide et généralise son activité	séance atelier d'écriture - pilotage
I	Et ensuite, je commence : « alors comment commence le mot ? » Donc... Je pense que là, là, j'aurais pas dû...	Exprime une activité empêchée	séance atelier d'écriture - étayage-posture enseignante
I	J'aurais pas dû poser cette question-là, parce que là...	Exprime une activité empêchée	séance atelier d'écriture - étayage-posture enseignante
E	Et là, j'aurais peut-être dû les laisser déjà patauger entre guillemets entre eux au lieu de moi avec ma phrase « Alors, comment on commence le mot ? »	explicite son activité empêchée	séance atelier d'écriture - étayage-posture enseignante
E	Alors là, voilà, ils sont en train d'essayer d'écrire le mot « chers », on voit que Louane, il me demande comment on écrit. Donc j'essaie de le renvoyer vers les autres, donc je lui dis : « Demande à tes camarades. » Donc on voit que tout de suite, Elsa, sans que je lui... Sans que je lui dise, elle lui montre sa feuille, ça, c'est quelque chose qu'ils ont acquis au fil des séances. Et moi, ce que j'essaie de faire, c'est juste... enfin c'est juste... C'est de les relancer : « Écoute ce qu'elle dit. » pour les faire échanger entre eux.	explicite sa procédure de travail	séance atelier d'écriture - étayage-posture enseignante
E	C'est mon intention	explicite sa procédure de travail	séance atelier d'écriture - étayage-posture enseignante
E	Qu'ils échantent entre eux sur les procédures qu'ils utilisent pour encoder, donc comment ils s'y prennent...	explicite sa procédure de travail	séance atelier d'écriture - étayage-posture enseignante
I	Mais là, peut-être que moi je me mets pas assez en retrait, c'est toujours le	Exprime une activité empêchée	séance atelier d'écriture - étayage-posture enseignante
C	Alors là, je regarde bien parce que là... Le but, dans les ateliers d'écriture, d'après Yves Soulé, c'est d'écrire ensemble, de s'attendre et de s'aider.	énonce un principe général partageable par la communauté	séance atelier d'écriture
I	c'est difficile parce qu'il y en a qui sont déjà lancés dans... Tu vois, déjà pour le mot « chers », qui vont déjà être lancés dans l'écriture du mot, bon bah c'est sûr que la petite... le son « ch », on lui dit c'est « c », « h », mais	exprime une carence, malgré des expérimentations	séance atelier d'écriture - étayage-pilotage

Annexes 1 : classification des ASC

	peut-être qu'il y aurait besoin de lui montrer, enfin tu vois... Les différences de niveau, c'est difficile à gérer pour qu'ils soient tous en même temps.		
I	Voilà, là, c'est moi qui lui ai donné un peu la stratégie pour aider, entre guillemets	Exprime une activité empêchée	séance atelier d'écriture - étayage-posture enseignante
A	quand même pendant l'atelier d'écriture, ils sont mis en valeur parce qu'ils écrivent la même chose que les autres. Et même s'ils ont pas les outils cognitifs pour proposer, participer, voilà, eh ben ils voient la segmentation des mots, on écrit de gauche à droite... Je veux dire : ils vont pas forcément construire les mêmes compétences, tous, pendant l'atelier. [extrait] Donc là, je les aide un peu. [extrait] On voit là qu'ils se réfèrent beaucoup à moi, qu'ils me regardent... [extrait]	valide et généralise son activité	séance atelier d'écriture - étayage-posture enseignante
I	C'est logique parce que je sens que je prends trop de place. Et que... Enfin trop de place entre guillemets, moi j'aimerais bien qu'il y ait plus d'échanges entre eux.	Exprime une activité empêchée	séance atelier d'écriture - étayage-posture enseignante
E	Eh ben il faudrait que je me taise un peu plus [rires] et puis peut-être que je m'écarte à la limite ou que peut-être vraiment que je m'en aille... un petit peu. Ou que je recule.	explicite son activité empêchée	séance atelier d'écriture - étayage-posture enseignante
E	Non, je pense pas. C'est que j'ose pas, je pense, prendre assez de retrait et lâcher.	explicite son activité empêchée	séance atelier d'écriture - étayage-posture enseignante
E	Quand j'ose pas lâcher ? Bah je suis trop dans le contrôle. Trop dans les guider. Trop dans...	explicite son activité empêchée	séance atelier d'écriture - étayage-posture enseignante
E	Donc là, je leur dis « débrouillez-vous ! » J'essaie à chaque fois... Moi, en même temps, je prends des notes, sur ce qu'ils font	explicite sa procédure de travail	séance atelier d'écriture - étayage-posture enseignante
E	Alors là, je les ai laissés, je ne sais pas, 10-15 secondes, un peu tout seuls et là, je sens que...	explicite sa procédure de travail	séance atelier d'écriture - étayage-posture enseignante
E	Bah je sens qu'ils ont... du mal à travailler ensemble donc tout de suite je me... tu vois, je... je reprends le dessus entre guillemets.	explicite son activité empêchée	séance atelier d'écriture - étayage-posture enseignante
A	Bah après, oui, il est plus là, parce que moi j'ai repris le dessus... Donc ça, c'est aussi une particularité de l'atelier d'écriture, il n'y a pas de gomme, il n'y a pas de... On efface pas. Donc là, Louane, on voit qu'il vient de dire « moi j'avais mis le "a" » pour écrire le son « an » et donc il sait qu'il va barrer...	valide et généralise son activité	séance atelier d'écriture - étayage-posture enseignante
C	Bah pour montrer, pour donner un statut à l'erreur et montrer que quand on écrit on se trompe et c'est pas grave, on barre et on réécrit.	énonce un principe général partageable par la communauté	séance atelier d'écriture
A	Là, c'est vrai que je prends la parole mais... je suis un peu obligée entre guillemets parce que c'est justement des règles de grammaire qu'ils ont pas encore. Je leur explique que pour montrer qu'il y a plusieurs parents, on mettait la lettre « s ».	valide et généralise son activité	séance atelier d'écriture
E	Non, non, ça m'embête pas, mais moi je parle énormément et le but c'est quand même que, eux, ils essaient de communiquer entre eux, et je trouve que je prends énormément de place pendant cette phase d'encodage.	explicite son activité empêchée	séance atelier d'écriture - étayage-posture enseignante

Annexes 1 : classification des ASC

A	Il faut que ce soit moi qui l'apporte. Donc oui, là, peut-être que c'est plus justifié qu'à d'autres moments que je prenne la parole.		séance atelier d'écriture — étayage-posture enseignante
E	c'est plus facile. Ils sont plus loin, ceux qui sont en face. Peut-être qu'on aurait besoin juste, tu vois, en regardant la vidéo, je me dis, de mettre deux tables. Ils seraient peut-être plus proches et ça favoriserait peut-être encore davantage les échanges entre eux.	explícite sa procédure de travail	séance atelier d'écriture - étayage-pilotage
E	Et peut-être un petit peu moins comme ça ou en diagonale. Ça serait à essayer, d'enlever deux tables	explícite sa procédure de travail	séance atelier d'écriture - étayage-pilotage
A	là c'est moi qui leur ai fait chercher l'outil pour que... pour que voilà ils sachent aussi où trouver l'information.	valide et généralise son activité	séance atelier d'écriture - étayage-posture enseignante
A	C'est vrai que tout ça, ça prend du temps mais c'est important aussi de leur remontrer,	valide et généralise son activité	séance atelier d'écriture - étayage-pilotage
A	Et ben quand ils vont travailler en autonomie, ils vont savoir où trouver l'information, quels outils utiliser, et tout ça, c'est de la différenciation, enfin l'utilisation des outils, c'est une aide en plus de ce qu'ils ont aussi	valide et généralise son activité	séance atelier d'écriture - étayage-pilotage
A	je prends la parole aussi, je prends la parole aussi parce qu'on voulait écrire « nous [z]allons » et tout de suite ils allaient commencer le mot par le son [z], donc je réexplique que c'est le « s » du mot « nous » qui va faire [z] avec la lettre « a ». Là, je suis obligée d'intervenir parce que... il faut leur donner l'information.	valide et généralise son activité	séance atelier d'écriture - étayage-posture enseignante
A	Et donc là on voit que c'est la première fois, je crois, qu'Elsa demande « est-ce que "nous allons", c'est le même mot ? » Et on voit aussi que depuis le début de l'année, il y a eu des progrès à ce niveau-là.	valide et généralise son activité	séance atelier d'écriture - étayage-posture enseignante
I	au final, je lui donne un peu la solution moi-même	Exprime une activité empêchée	séance atelier d'écriture - étayage-posture enseignante
I	Qu'ils répondent pas trop. Ils sont plus trop dedans. Donc finalement c'est moi qui lui réponds.	Exprime une activité empêchée	séance atelier d'écriture - étayage-posture enseignante
E	Tu vois, là, il faudrait que je les laisse plus se débrouiller.	explícite son activité empêchée	séance atelier d'écriture - étayage-posture enseignante
A	j'interviens trop parce que je leur dis : « Attends », « Attends », « Attends »... Et du coup, je les bloque dans l'écriture du mot.	valide et généralise son activité	séance atelier d'écriture - étayage-posture enseignante
A	je pense que... J'arrive pas là à assez lâcher prise et à me dire... laisse-les se débrouiller, laisse-les encoder	valide et généralise son activité	séance atelier d'écriture - étayage-posture enseignante
E	ce qu'il faudrait, c'est que je les laisse encoder ensemble	explícite sa procédure de travail	séance atelier d'écriture - étayage-posture enseignante
I	ce que j'arrive pas à faire, c'est à les faire communiquer entre eux et échanger entre eux. Et c'est pour ça qu'à chaque fois je réinterviens parce que j'ai l'impression que si je m'écarte trop, ils vont travailler chacun dans leur coin. Alors que moi, mon but, c'est qu'ils échangent entre eux, qu'ils s'expliquent, mais ça, c'est difficile. C'est des compétences qui sont difficiles à construire chez les élèves	exprime une carence, malgré des expérimentations	séance atelier d'écriture - étayage-posture enseignante

Annexes 1 : classification des ASC

E	Donc là, on voit que je repose un peu ma voix, je trouve, pour leur expliquer. Voilà, ça c'est pareil, c'est une règle de grammaire, que c'est moi qui apporte. Et on voit que je repose un peu ma voix	explícite sa procédure de travail	séance atelier d'écriture - étayage-posture enseignante
I	Et donc là, je regarde l'heure, je pense que je commence à me dire : on est pas dans le timing.	exprime une difficulté	séance atelier d'écriture - pilotage
A	Non, mais il ne faut pas non plus que ça dure, ça n'a plus d'intérêt après. C'est trop long pour eux	valide et généralise son activité	séance atelier d'écriture - pilotage
A	l'encodage, c'est moi qui le prends en charge devant eux.	valide et généralise son activité	séance atelier d'écriture - pilotage
C	Ça, ça vient aussi d'Yves Soulé. C'est aussi décrit dans son livre. C'est vrai que si on a choisi d'écrire un très long message, eh bien peut-être qu'on va écrire aujourd'hui que 4-5 mots de ce message et puis bah moi, je vais prendre en charge la suite.	énonce un principe général partageable par la communauté	séance atelier d'écriture
I	Donc c'est pour ça, tu vois, que je consulte l'heure. Je me demande si on va pouvoir finir de tout écrire...	exprime une difficulté	séance atelier d'écriture - pilotage
A	Donc là, on voit que j'insiste. Ça aussi, c'est de la différenciation. Pour elle, là, on voit que... [extrait] On voit que, Maria, elle cherche derrière. Alors là, on voit que, Maria, elle cherche le « an », la fiche du « an », et elle nous le montre	valide que son activité a changé	séance atelier d'écriture - étayage
E	je laisse quand même Maria continuer sur sa lancée, parce que c'est elle qui nous montrait la fiche et qui proposait. Et puis les autres, je les laisse un peu... même si je mets ma main sur Elsa pour essayer de la canaliser un petit peu	explícite sa procédure de travail	séance atelier d'écriture - étayage-posture enseignante
A	Donc là, j'interromps pas trop	valide que son activité a changé	séance atelier d'écriture - étayage-posture enseignante
I	quand ils proposent quelque chose, ils ont les yeux tournés vers moi. Ça, c'est quelque chose qui m'embête	exprime une difficulté	séance atelier d'écriture - étayage-posture enseignante
I	Tu vois, j'aimerais bien	exprime une difficulté	séance atelier d'écriture - étayage-posture enseignante
E	On voit que du coup j'ai énormément de place dans cette phase d'encodage parce que je te dis : ils me regardent... Ils attendent en fait que ce soit moi qui valide, je pense.	explícite son activité empêchée	séance atelier d'écriture - étayage-posture enseignante
I	C'est ça qui est difficile à gérer. Gérer l'hétérogénéité	exprime une difficulté	séance atelier d'écriture - étayage-posture enseignante
A	Enfin le but c'est vraiment qu'ils écrivent en même temps, donc faut essayer nous d'avoir un rôle de... tu vois, qui va guider, qui va accompagner, pour justement qu'ils arrivent, ceux qui sont en avance comme lui, bah expliquer leur stratégie, etc., et puis les autres, comprendre, écrire, mais ça, c'est vraiment difficile à construire comme... capacité	valide que son activité a changé	séance atelier d'écriture - étayage-posture enseignante
E	Du coup, moi, je suis en train de l'aider et puis, les autres, on voit qu'ils sont pas du tout... concernés. Peut-être que j'aurais dû... les faire relire tous ensemble le mot. Peut-être. Ou alors peut-être que j'aurais dû demander à quelqu'un de l'aider. Parce qu'on voit que le fait que moi je suis en relation duelle avec elle, bah les autres...	explícite son activité empêchée	séance atelier d'écriture - étayage-posture enseignante

Annexes 1 : classification des ASC

E	Ça, on en a parlé avec Mylène et Frédérique à la fin. Parce qu'elles, elles ont observé les deux ateliers	explique le cheminement qui a conduit à la validation de son activité	valide que son activité a changé
E	C'est des attentes en fait que... enfin des attentes individuelles que j'essaie d'explicitier un peu aussi.	explicitie sa procédure de travail	séance atelier d'écriture - mise en activité
E	normalement je le fais en début d'atelier, je leur donne un petit objectif chacun. Aujourd'hui, je veux que si... C'est vrai que je ne l'ai pas fait ce jour-là, alors peut-être parce que j'ai trouvé que la première partie orale était déjà longue et qu'ils avaient besoin d'entrer en activité, mais en général je le fais et j'explicitie ce que j'ai besoin d'eux individuellement	explicitie sa procédure de travail	séance atelier d'écriture - mise en activité
A	Et ça, c'est pas quelque chose que je faisais avant, c'est quelque chose que j'ai mis en place, on va dire, suite au début du projet.	valide que son activité a changé	séance atelier d'écriture - mise en activité
E	je me suis enregistrée, enfin audio, avec le portable. Et je me suis réécoutée et je me suis dit : mais c'est vrai que... Enfin quand j'ai eu fini de réécouter toute la séance, je me suis dit : elle, elle demande pas d'aide ; lui, il pourrait faire ça... Donc je me suis dit : peut-être en leur disant dès le début ce que tu attends d'eux... Et puis après, c'est dans les préconisations aussi, etc. Enfin c'est tout un cumul, on va dire	explicitie sa procédure de travail	séance atelier d'écriture - mise en activité
A	après, oui, ils présentent de manière du coup différente leur production, mais. Oui, ça fait partie de la différenciation quand même parce que quelqu'un qui est timide et qui aurait, qui serait angoissé à l'idée de venir lire devant tout le monde et ben, du coup, il est plus à l'aise assis avec ses copains à côté. Donc je pense que c'est aussi de la différenciation.	valide que son activité a changé	séance atelier d'écriture
A	Tu vois, je ne m'étais jamais posé la question.	valide que son activité a changé	
A	je me dis qu'il faut que j'essaie plus d'être à certains moments de l'atelier en retrait et un peu plus une posture de lâcher prise	valide que son activité a changé	séance atelier d'écriture - étayage-posture enseignante
I	C'est ce qui me chagrine un peu... D'avoir davantage de liens et d'échanges entre eux.	exprime une difficulté	séance atelier d'écriture - étayage-posture enseignante
A	Ah oui, mes intentions, elles sont multiples, parce que tu vois c'est à la fois qu'ils utilisent les outils, qu'ils verbalisent, qu'ils négocient entre eux le message, qu'ils encodent... Enfin il y a... Et puis je me suis rendu compte aussi en voyant le film	valide que son activité a changé	séance atelier d'écriture — étayage-posture enseignante- différenciation
A	bah non, je trouve quand même qu'à travers l'atelier, on voit différentes sortes entre guillemets de différenciation pédagogique	valide que son activité a changé	séance atelier d'écriture — étayage-posture enseignante- différenciation
C	je la fais répéter le mot pour... pour son problème, enfin voilà. Qu'est-ce que j'ai fait encore ? Elsa, je la recanalyse, ça c'est aussi une autre forme de différenciation. Elle, je suis allée lui remonter comment on réécrivait le « o » et le « u »... Enfin tout ça, je trouve que c'est des temps de différenciation. Et puis, je trouve qu'on... enfin à travers cette activité-là, je trouve qu'on leur donne aussi les moyens et les outils... comment je pourrais dire : pour quand ils seront tout seuls, réussir à... C'est aussi des... compétences qu'on construit chez eux qu'ils vont réutiliser quand ils seront tout seuls. Et ça, je trouve que c'est aussi des moyens de différencier	énonce un principe général partageable par la communauté	transfert de compétences

Annexes 1 : classification des ASC

A	Je trouve qu'on voit l'explicitation du côté de l'enseignant, après les élèves est-ce qu'ils explicitent entre eux... pas forcément. Ils explicitent beaucoup en début d'atelier, je trouve. Après... un petit peu moins. Je trouve	valide et généralise son activité	séance atelier d'écriture - étayage- posture enseignante
A	C'est un truc qu'il faudrait que j'essaie de creuser, ouais. Parce que tu vois, enfin je trouve après..., que le début, c'est pas trop trop mal, on va dire.	valide que son activité a changé	séance atelier d'écriture - étayage- posture enseignante
A	Oui, qu'ils explicitent...	valide que son activité a changé	séance atelier d'écriture - étayage- posture enseignante
E	Mais je pense que ça pourrait encore être davantage...	explique son activité empêchée	séance atelier d'écriture - étayage- posture enseignante
	Christina		
E	Donc là, j'essaie de faire un skill list [?], j'essaie de les faire réexpliquer mais en voyant je pense que je vais pas assez loin, je les questionne pas assez loin sur... Je dis ça parce que je m'en suis rendu compte après, par exemple la dernière séance : qu'est-ce que ça veut dire essayer ? Comme on l'a dit plusieurs fois, on l'a rappelé déjà ces choses : qu'il faut essayer, qu'il faut bien relire l'énoncé plusieurs fois, ce qu'ils vont lister après : qu'il faut trouver les informations utiles, mais certains élèves — les plus en difficulté — vont être capables de lister mais je me suis rendu compte qu'ils ne savaient pas forcément ce que ça veut dire « essayer » ou comment je m'y prends pour rechercher les informations utiles.	explique le cheminement qui a conduit à la validation de son activité	séance résolution de pb- explicitation
I	Il me manque des choses mais j'arrive pas à cerner quoi. Je vois bien que j'ai essayé de me lancer dans l'enseignement explicite mais, en fait, toute seule, je me sens un peu seule. Je pense qu'il me manque : comment les amener plus loin, eux, dans l'explicitation.	exprime une carence, malgré des expérimentations	séance résolution de pb- faire expliciter les élèves sur leurs procédures
E	Bah de questionner les enfants. Alors après, c'est ce que je vais faire un petit peu en individuel avec ce groupe-là. J'ai d'autres élèves. Les groupes sont faits justement de manière différenciée. En tout, j'ai que 9 élèves. J'ai 5 CM2 et 4 CM1. Mais en fait, là, j'ai une CM2 qui est dans l'autre groupe et ce CM2 là qui est ici parce qu'après je vais travailler plus avec eux. Et je vais essayer justement, je ne sais pas si on peut avancer, je vais essayer de leur faire expliciter de manière individuelle ou des fois un peu dans ce petit groupe-là. Mais plus de manière individuelle sur cette séance-là. Bah voilà, par rapport à ce qu'ils ont commencé de faire, après ils vont se lancer tous seuls dans la tâche et je vais passer. Par rapport à ce qu'ils ont commencé, je vais essayer de les faire expliciter pourquoi ils font ça	explique sa procédure de travail	séance résolution de pb- faire expliciter les élèves sur leurs procédures
E	Non, je sais pas trop. Je réfléchis. Non, c'est ça : je suis revenue à ce qui a été dit en premier, en fait. Ils avaient dit « chercher » ensuite un élève a dit « essayer » et quelqu'un a dit « chercher des indications », donc je suis revenue sur ce qu'il avait dit, sur ce qu'un élève avait dit en premier pour ensuite conclure avec ça, avec ce que les autres élèves disent là. En fait, c'est ça.	explique sa procédure de travail	séance résolution de pb- faire expliciter les élèves sur leurs procédures
E	Alors pour garder la trace de ce qu'ils disent. Et en fait, plusieurs séances après, ils ont encore trouvé d'autres choses, on a revu ça et on s'est fait un petit récapitulatif, en fait sur qu'est-ce qu'un problème et puis comment résoudre un problème. Et là, on a remis en forme de manière plus lisible, on va dire, avec au centre justement comment résoudre un problème et puis une autre page « qu'est-ce qu'un problème » en réutilisant toutes ces informations. On est arrivés, on va dire, à un affichage final. Qui pourrait, je leur ai dit, qu'on pourrait de nouveau compléter si on se rendait compte qu'il y avait encore besoin d'autre chose.	explique sa procédure de travail	séance résolution de pb- faire expliciter les élèves sur leurs procédures

Annexes 1 : classification des ASC

I	Oui. Alors après, est-ce qu'on appelle ça de l'explicitation, je sais pas	exprime une carence	conceptualisation explicitation
E	En tout cas, je leur resitue les choses. Et j'essaie d'aller un petit peu plus loin que ce qu'ils m'ont dit.	explicite sa procédure de travail	séance résolution de pb- faire expliciter les élèves sur leurs procédures
E	Quand ils vont se lancer dans la tâche, voilà, qu'ils sachent ce qu'ils vont avoir à faire et peut-être comment ils vont pouvoir s'y prendre parce que chez certains élèves... Au début, il y en a certains, ils attendaient. Soit, d'autres, à peine c'était lancé, classique, je prends les nombres que je vois dedans et je... Donc voilà, pour essayer de les mettre dans une posture où ils ont déjà un petit peu en tête ce qu'il va falloir faire.	explicite sa procédure de travail	séance résolution de pb- faire expliciter les élèves sur leurs procédures
I	Après, je me suis posé la question justement, même quand on a fait les séances après l'affichage. Je ne suis pas sûre qu'il serve. Une fois affiché. Je ne sais pas bien.	exprime une carence, malgré des expérimentations	séance résolution de pb- supports à l'étayage
E	Je ne sais pas. Bon, là, par exemple, ils se retournent pas. Ils regardent pas au tableau	explicite son activité empêchée	séance résolution de pb- supports à l'étayage
I	Alors le fait de le rappeler, pour moi, je pense que ça sert. Après, le fait de le laisser affiché... Voilà, il nous a servi, comme j'ai dit, pour faire le petit affichage à la fin, mais en cours de problème je ne pense pas qu'ils s'y réfèrent.	exprime une carence malgré des expérimentations	séance résolution de pb- supports à l'étayage
A	Non, c'est mon expérience. J'ai l'habitude de le faire régulièrement. J'ai envie de dire depuis plusieurs années. J'ai le TBI, on note, on garde et puis à un moment on en a besoin, on y retourne, on va le réutiliser justement en fin de séquence, voilà pour faire la synthèse	transfère des éléments d'une activité déjà existante	séance résolution de pb- supports à l'étayage
A	Parce qu'ils vont avoir besoin justement de plus d'explicitation.	valide et généralise son activité	faire expliciter les élèves sur leurs procédures
E	Alors de ma part et de la leur, j'ai envie de dire. On va voir sur la vidéo suivante, donc je vais passer dans le groupe et je vais plus les inciter à expliciter soit quelque chose qu'ils vont avoir écrit, ou alors... par un système de questionnements, de questions un peu ciblées à l'avance, que j'ai un peu prévues... Essayer de les relancer pour qu'ils avancent petit à petit dans cette résolution.	explicite sa procédure de travail	séance résolution de pb- faire expliciter les élèves sur leurs procédures
E	... Et puis après justement bah je leur demande ce qu'ils ont compris, ce qu'ils n'ont pas compris. Et on essaie déjà d'aller dans l'explicitation par rapport à ce qui ressort.	explicite sa procédure de travail	séance résolution de pb- faire expliciter les élèves sur leurs procédures
E	Non. Alors au départ c'est eux, c'est eux. Et puis après, effectivement, ça peut aller vers des questions de ma part, mais au départ c'est eux. Je leur demande ce que, eux, ce qu'ils n'ont pas compris et ce qu'ils ont compris.	explicite sa procédure de travail	séance résolution de pb- faire expliciter les élèves sur leurs procédures
E	Donc là, ils sont toujours dans la petite phase de recherche, normalement. [rires] Et en fait, moi je suis en train de préparer parce que j'ai préparé un système d'aide. Dans l'énoncé en fait, j'ai numéroté des moments, des mots qui à mon sens pouvaient poser problème. Et donc je vais bien sûr l'explicitier. Et donc c'est des aides qu'ils vont pouvoir aller chercher s'ils en ont besoin. Donc il y en avait 6, je crois, dans celui-ci. Donc à 6 endroits de l'énoncé, il y a un petit numéro, 1, 2, 3, 4, 5, 6. Et en fonction de leurs besoins, voilà, si au numéro	explicite sa procédure de travail	séance résolution de pb- phase de recherche

Annexes 1 : classification des ASC

	1, ça ne leur pose pas de problème, voilà ; si ça leur pose problème, ils vont chercher cette petite aide qui est censée leur permettre d'avancer.		
E	Alors qu'est-ce qui m'a donné l'idée à la base ? J'avais déjà fait... Que je me souviene ! J'avais déjà fait un système d'aide comme ça, mais pas sous forme de petits papiers, je ne sais plus exactement comment. Et c'est en échangeant avec des collègues dans une liaison CM2-6e, où une collègue avait émis cette idée-là, de préparer des petits papiers à l'avance et j'avais trouvé cette idée intéressante. Et je m'étais dit : effectivement, il faudrait que j'essaie.	explique le cheminement qui a conduit à la validation de son activité	séance résolution de pb- phase de recherche
E	Correspond à une explicitation soit d'un mot, soit d'une situation... que j'aurais à l'avance prévu comme pouvant potentiellement poser problème	explique sa procédure de travail	séance résolution de pb- phase de recherche
E	Oui, je l'oblige. J'essaie de l'obliger à faire l'effort de. Parce que c'est ce qu'il lui manque	explique sa procédure de travail	séance résolution de pb- faire expliciter les élèves sur leurs procédures -phase de recherche
A	Donc là, effectivement, à chaque fois qu'un élève intervient en disant « moi, je ne comprends pas telle ou telle chose », j'essaie ou de poser une question ou de le relancer lui pour expliciter ce qu'il pense ne pas comprendre, ou parfois, il me semble qu'on le voit là, faire un lien avec un autre problème. Parce qu'il y a des mots qui reviennent, dans les problèmes, souvent le mot « bénéfice », je crois qu'on l'avait déjà vu, des choses comme ça. Donc faire aussi des liens avec d'autres problèmes qui ont été faits avant.	valide que son activité a changé	séance résolution de pb- faire expliciter les élèves sur leurs procédures -phase de recherche
I	Alors là, par rapport à l'explicitation, je me demande si je vais assez loin dans les explications pour un élève qui aurait vraiment pas compris le mot bénéfice.	Exprime une carence	séance résolution de pb- faire expliciter les élèves sur leurs procédures -phase de recherche
I	En me voyant, en fait. Je m'en rends pas compte sur le moment. Là, comme je me pose beaucoup de questions sur l'explicitation : est-ce que je suis vraiment dans l'explicitation quand je fais des séances ? Voilà, là, je me la pose à ce moment-là.	Exprime une carence	séance résolution de pb- faire expliciter les élèves sur leurs procédures -phase de recherche
E	Parce que c'est un peu moi qui finalement ai expliqué, plus qu'un élève. Donc je me dis que je passe peut-être à côté de certains qui finalement n'ont pas compris	explique son activité empêchée	séance résolution de pb- faire expliciter les élèves sur leurs procédures -phase de recherche
E	Sur ce que disent les élèves, mais je pense que parfois j'ai peut-être moi dans ma tête quelque chose et du coup... Du coup, je laisse peut-être pas assez à ce que les élèves disent...	explique son activité empêchée	séance résolution de pb- faire expliciter les élèves sur leurs procédures -phase de recherche
A	Non, c'est plus quand je me regarde là en fait. De me voir...	valide que son activité a changé	séance résolution de pb- faire expliciter les élèves sur leurs procédures -phase de recherche
A	Enfin quand je visionne là oui...	valide que son activité a changé	séance résolution de pb- faire expliciter les élèves sur leurs procédures -phase de recherche

Annexes 1 : classification des ASC

A	Parfois, oui. Et puis c'est peut-être aussi parce qu'entre-temps j'ai eu la visite de Frédérique, conseiller pédagogique, qui voilà sur certaines choses m'a guidée sur cette idée-là. Par rapport à la séance qu'elle avait vue	valide que son activité a changé	séance résolution de pb- faire expliciter les élèves sur leurs procédures- levier du changement
E	Sur peut-être aller plus loin dans l'explication et là j'avais travaillé différemment au niveau des systèmes d'aide et j'avais voulu leur faire expliciter une démarche déjà... enfin des résultats déjà faits pour qu'ils... Je m'exprime mal. Si tu veux, j'avais résolu le problème juste avec les opérations et je voulais leur faire expliciter les calculs : pourquoi tel calcul, qu'est-ce que ça nous apportait comme information... Et en fait, j'étais partie sur ma démarche à moi, et il y a d'autres démarches. Et bah du coup, ça n'a pas bien fonctionné. Notamment Maxence, lui, comme il a vu le problème, il avait déjà quelque chose dans sa tête. Et le fait que je lui demande ce travail-là, ça l'a complètement perturbé. Et je m'en suis rendu compte après coup, parce que j'y suis revenue, sur ce problème, que oui, je leur imposais ma démarche	explique le cheminement qui a conduit à la validation de son activité	séance résolution de pb- posture enseignante
C	Et en résolution de problème, non, il vaut mieux que chacun puisse avoir sa démarche et justement pouvoir au bout du compte, au bout du problème, expliciter.	énonce un principe général partageable par la communauté	séance résolution de pb
E	Déjà de me... m'éclairer par rapport à ça, et puis justement par rapport au fait, parfois, peut-être, de ne pas aller assez loin dans l'explicitation. Du coup, ça m'a requestionnée depuis, j'ai refait deux séances depuis qu'elle est venue et voilà, j'essaie de	explique le cheminement qui a conduit à la validation de son activité	séance résolution de pb- faire expliciter les élèves sur leurs procédures
E	Donc il va s'y mettre quand je vais aller un peu le questionner, etc. J'avais eu une autre expérience avec lui, comme ça, je leur demande de relire le problème et je voyais bien qu'il lisait pas. Et donc, on le lit une fois ensemble, tous ensemble, comme là en fait, c'était la même démarche, et je l'avais enregistré après coup, où je les questionnais. Et je me suis rendu compte qu'en fait il avait compris plein de choses	explique le cheminement qui a conduit à la validation de son activité	séance résolution de pb- faire expliciter les élèves sur leurs procédures
C	Alors j'insiste sur ça parce que c'est classique dans la résolution de problèmes : qu'est-ce qu'on va faire ? Bah des calculs. Alors que là on est quand même dans une tâche complexe	énonce un principe général partageable par la communauté	séance résolution de pb
A	donc ça c'est vrai que c'est quelque chose que j'ai découvert grâce au groupe, grâce aux échanges avec Éric Champagnac du collège, qui lui travaillait aussi sur les tâches complexes.	valide que son activité a changé	séance résolution de pb
E	Alors d'une part à leur proposer des problèmes différents de ceux que je faisais, j'ai envie de dire	explique sa procédure de travail	séance résolution de pb- construction des tâches
E	Oui, je pense que c'est lui qui les construit. Et déjà, c'est concret pour les enfants. Alors moi je les ai à chaque fois un peu ré... réorganisés	explique sa procédure de travail	séance résolution de pb- construction des tâches
E	Légèrement, hein. Je garde vraiment le fond parce que c'est très bien fait et voilà. Mais je les retouche un petit peu pour que ce soit encore plus concret pour mes élèves	explique sa procédure de travail	séance résolution de pb- construction des tâches
E	Alors on a un petit peu échangé mais plus sur ce qu'on faisait. Moi... On a pas non plus eu plein d'échanges, mais les échanges avec Éric, oui, m'ont apporté	explique sa procédure de travail	séance résolution de pb- construction des tâches
E	Bah là au niveau support. Et puis même au niveau échange, par exemple le système de questionnement, ça, j'en avais parlé avec lui. Lui, il fonctionnait déjà comme ça un petit peu. Le questionnement qu'il va y avoir après plus individuellement avec les élèves. Anticiper le questionnement, ça, c'est aussi lui qui m'a guidée un	explique le cheminement qui a conduit à la validation de son activité	séance résolution de pb- construction des tâches- faire expliciter les élèves sur leurs procédures

Annexes 1 : classification des ASC

	peu vers ça. Enfin se dire à l'avance : pour l'aider à avancer, qu'est-ce que je vais pouvoir poser comme question.		
A	Donc j'essaie vraiment de rebalayer toutes les informations en essayant de rebalayer au niveau des enfants mais je me rends compte encore, pourtant j'essaie au quotidien, tout le temps, que voilà, lui, je l'ai pas relancé encore... Donc je ne sais pas si je le fais après, mais on se rend compte qu'effectivement, même si on sait qu'il faut aller tout le temps stimuler les élèves, il y en a qui parfois...	valide et généralise son activité	séance résolution de pb- construction des tâches- faire expliciter les élèves sur leurs procédures
A	Donc là, j'ai insisté sur comment on va savoir si elles peuvent acheter l'appareil photo, parce que... bon avant d'arriver à ces tâches complexes, depuis le mois de septembre, j'ai fait un peu différents types de problèmes. Et là aussi ça m'a... C'était intéressant parce que ça m'a permis d'un peu... Bah de catégoriser bien mieux les problèmes que je faisais.	valide et généralise son activité	séance résolution de pb- construction des tâches
A	De m'investir dans ce projet, si tu veux. J'ai bien plus réfléchi, oui, au type de problèmes que j'avais donnés Et puis j'en ai fait beaucoup plus que je n'en faisais, par exemple. Et je m'étais rendu compte, grâce à certains problèmes, que ce qui était stimulant pour eux, [40:00] c'était de pouvoir eux-mêmes, au bout, dire : je suis arrivé au bout ou pas. Des problèmes où ils peuvent eux-mêmes dire : j'ai trouvé la solution ou je ne l'ai pas trouvée. Là, ils peuvent dire, voilà, une fois qu'on a bien verbalisé (...) Parfois, on leur donne des problèmes et si tu dis, enfin si c'est le problème, je ne sais pas, quelle est la somme qu'ils vont réunir ? Voilà, ils vont faire leurs opérations et puis, au bout du compte, ils vont pas savoir si c'est bon ou pas. Et donc pour eux, ils vont en rester là. Alors que là, s'ils se rendent compte, et petit à petit, chez certains élèves, je suis arrivée à ce que certains arrivaient et disent : « Ah bah non, mais c'est pas possible. » Ça, je ne l'avais pas souvent, même avec des bons élèves.	valide et généralise son activité	séance résolution de pb- construction des tâches
A	Bah c'est en analysant ce que je faisais, en fait. Enfin comment se comportaient les élèves face à tel ou tel problème.	valide et généralise son activité	pratique enseignante
A	Et voilà. Ils savaient au bout de leur calcul si c'était possible ou pas. Et quand c'était pas possible, il fallait bien qu'ils réorganisent les groupes différemment. Donc c'est ce qui avait amené à dire : dans un problème, il faut essayer. Si je n'arrive pas à ce que je veux, il faut que j'essaie une autre solution, enfin une autre démarche.	valide et généralise son activité	séance résolution de pb- procédure des élèves
E	En fait, je suis partie d'une ressource internet où quelqu'un avait déjà travaillé sur les problèmes. Il partait d'un problème de référence, par exemple les duplicatifs. Il partait d'un problème de référence et puis ensuite, ce problème-là, donc pareil, moi, j'avais adapté à moi, j'avais pris les problèmes en eux-mêmes qui étaient déjà classés. Donc à partir de ce problème, on l'explicitait bien. Au début, on avait pas la question, on explicitait bien. Je leur demandais d'imaginer la question. Ensuite, ensemble, on résolvait ce problème et les séances d'après, je parlais sur des problèmes qui... Alors selon les élèves, soit qui étaient similaires soit avec une petite variante. Et les premières séances que j'ai faites comme ça, c'était justement sur des problèmes un peu classiques. Et c'est là justement que je me suis dit : les problèmes classiques comme ça, finalement au niveau explicitation, il n'y a pas... Il y a pas trop matière à expliciter. Et puis ensuite, je suis tombée sur une ressource de problèmes qui s'appelaient « problèmes pour chercher ».	explicité sa procédure de travail	séance résolution de pb- construction des tâches
E	J'ai partagé des remarques, comme ça. Sinon, non, pas forcément. Et puis sinon, en parallèle, c'est là où, avec Éric, on a parlé de ces tâches complexes, qu'il m'en a données. Et donc j'ai essayé d'en faire une. Celle-ci, c'était pas la première, j'en avais fait une avant. Et là, j'ai trouvé ça pour le coup très intéressant parce que, du coup, il y avait un peu des deux : des problèmes avec matière à expliciter, beaucoup plus d'informations	explicité sa procédure de travail	séance résolution de pb- construction des tâches

Annexes 1 : classification des ASC

E	Alors c'est pas des étapes, parce que justement j'ai aussi essayé de travailler sur ce qu'ils appelaient « organiser ses recherches ». Je leur impose pas comme on faisait... Enfin justement « je cherche, je fais mon opération... » Je leur impose pas ça, je les laisse organiser à leur façon. Alors on voit qu'il y en a qui font des cases, il y en a qui... qui font une première recherche qu'ils séparent par un trait. Ou alors il y en a qui en mettent un peu partout. Mais je... Je sais pas si c'est bien, hein, mais j'ai jamais réussi à leur imposer : je cherche, je fais mon opération... Je me dis que s'ils ont leur façon de chercher, nous, adultes, on a chacun notre façon de résoudre un problème	explícite sa procédure de travail	séance résolution de pb- faire expliciter les élèves sur leurs procédures pour organiser ses recherches
A	Je le fais depuis un moment. Je me suis reposé la question : est-ce qu'il faut leur imposer vraiment. Et puis je suis restée sur l'idée que non. Moi, ce qui m'intéresse au bout du compte, c'est qu'ils aient une démarche, qu'ils arrivent au bout et puis qu'ils sachent expliciter leur démarche, dire pourquoi ils font les choses. Par contre, j'insiste plus sur : écris ce que tu fais, pourquoi tu le fais. J'essaie d'insister pour qu'ils aient une explicitation écrite aussi, pour que moi je me rende compte... C'est là qu'il y a certains élèves qui n'y arrivent pas... Autant des bons élèves que... Parfois les bons élèves, c'est compliqué pour eux de leur demander comment ils font parce qu'il y a des choses qui se font un peu...	valide et généralise son activité	séance résolution de pb- faire expliciter les élèves sur leurs procédures pour organiser ses recherches
A	Bah je pense que sur certaines choses, ils en ont besoin mais... [50:00] Sur certaines choses, forcément ils en ont besoin ; sur d'autres, moins que les autres élèves	valide et généralise son activité	séance résolution de pb- faire expliciter les élèves sur leurs procédures pour organiser ses recherches
A	Là j'insiste un peu sur ça, par contre : quand ils donnent leur réponse finale, de dire... d'expliquer pourquoi... Parce que sinon il y en a qui vont répondre « oui » ou « non » dans une situation comme celle-ci. Donc pourquoi oui ou pourquoi non ? Aller au maximum dans l'explication.	valide et généralise son activité	séance résolution de pb- faire expliciter les élèves sur leurs procédures pour organiser ses recherches
A	Non alors ça, c'est moi. C'est moi. C'est calqué sur ce que j'ai mis en place depuis quelques années au niveau de l'écriture. Au niveau de l'écriture, où je fonctionne bah comme ça, grâce aux travaux de Dominique Bucheton. Donc sur un texte, j'amène l'enfant à faire évoluer son texte par des systèmes de questionnements, de remarques, de rebondissements, on va dire. Et du coup, je fonctionne un peu de la même façon, c'est-à-dire que j'amène l'enfant petit à petit à arriver au bout du problème, tout seul. Avec mon aide, mais au final l'enfant va arriver au bout, oui, on va dire avec mon aide, mes questionnements et des retours sur ce qu'il a fait, sur ce que je lui dis. Donc après, sur certains élèves, voilà, qui n'ont pas de grosses difficultés, ça fonctionne très rapidement. Souvent il n'y a pas besoin d'y revenir plein de fois. Après sur des élèves plus en difficulté, on peut être amenés à y revenir plusieurs fois. Sur tout ce que j'ai fait, il y a quelques problèmes où... non, bah non, on a pas réussi, l'élève... Mais d'une manière générale, voilà, au bout du compte, l'enfant arrive à...	transfère des éléments d'une activité déjà existante	faire expliciter les élèves sur leurs procédures pour organiser ses recherches
E	Alors je me dis que mon travail, là, j'ai préparé mon année prochaine et que je pourrais peut-être avoir du recul, de la même façon que je l'avais fait pour la production écrite. Si je continue de travailler de la même façon, peut-être en modifiant si on se revoit avec le groupe la semaine prochaine, si peut-être j'ai d'autres conseils, ou peut-être même de ta part, ou d'autres ressources... Si je continue à travailler comme ça, peut-être que l'année prochaine avec le groupe, alors j'aurais plus Maxence parce que, lui, il sera parti, mais avec mon groupe de CM1, avec lesquels il y en a quand même 2 qui ont débuté l'année avec, en problème, beaucoup de difficultés, peut-être que j'aurais du recul et je pourrais faire un petit bilan...	explícite sa procédure de travail	projection an prochain

Annexes 1 : classification des ASC

E	Donc j'essaie de lui demander : pourquoi cette opération-là, pourquoi ces nombres-là ? [1:00:00] Et voilà, de la reguider. Je vais lui demander de re-expliciter les choses.	explicite sa procédure de travail	séance résolution de pb- faire expliciter les élèves sur leurs procédures pour organiser ses recherches
E	Non, c'est toujours par rapport à Éric, parce qu'Éric, il prévoit toujours des questions dans ses tâches complexes	explicite sa procédure de travail	séance résolution de pb- faire expliciter les élèves sur leurs procédures pour organiser ses recherches
E	Et ben pareil, j'ai refait un petit peu à ma sauce. Mais ça m'a bien aiguillé sur l'idée de les prévoir, ces questions-là. Je ne suis pas sûre que si, quand il m'a donné ses énoncés, il n'en avait pas mis, j'aurais eu l'idée de le faire, de me dire à l'avance : bah tiens, quelles questions je vais pouvoir leur poser quand je vais être en individuel avec eux ou en petit groupe pour les aider à avancer ?	explicite sa procédure de travail	séance résolution de pb- faire expliciter les élèves sur leurs procédures pour organiser ses recherches
C	Là, je me rends compte quand même qu'elle arrive à redire tout. En fait, par ces questionnements-là, je me suis rendu compte à plusieurs reprises que même des élèves qui ont des difficultés de compréhension, je trouve qu'ils arrivent quand même bien à reformuler. Tu vois, j'ai pas eu d'élèves qui n'arrivaient... qui n'avaient rien compris du problème. Tu vois, je trouve que d'une manière générale... Et ça fausse parce que je trouve qu'on se fait des fausses idées d'eux, parce qu'on se dit : bah il comprend pas, donc il réussit pas son problème parce qu'il comprend pas l'énoncé. Et on se rend compte que si on creuse, ils comprennent pas tout seuls parce qu'ils ont des difficultés de lecture ou..., mais si on essaie par des petits questionnements de les guider, on se rend compte finalement qu'ils comprennent quand même	énonce un principe général partageable par la communauté	séance résolution de pb- faire expliciter les élèves sur leurs procédures pour organiser ses recherches
E	Et là, j'arrive pas à me situer, à me dire : qu'est-ce qui est le mieux. J'avais en tête quand on était allé à Reims qu'il y avait un groupe qui avait parlé d'une table d'explicitation justement, mais j'avais pas bien retenu ce qui avait été dit par rapport à ça et voilà.	explicite sa procédure de travail	séance résolution de pb- faire expliciter les élèves sur leurs procédures pour organiser ses recherches -outil
E	Non, j'ai pas pris le temps. Je sais qu'on avait eu un petit échange avec Éric par rapport à ça parce qu'il y a déjà quelques semaines il m'avait dit qu'il avait un peu fonctionné un petit peu comme ça mais que c'était compliqué, lui dans une classe de 6e avec beaucoup d'élèves... Et voilà, je lui avais dit : il y a un groupe de collègues qui avait parlé d'une table d'explicitation, en petits groupes. [1:05:00] Mais voilà, moi je me souvenais plus trop ce qu'ils avaient dit. J'ai pas dû prendre de notes, voilà, ça m'intéresserait de... voilà, d'avoir peut-être plus d'informations par rapport à ça.	explicite sa procédure de travail	séance résolution de pb- faire expliciter les élèves sur leurs procédures pour organiser ses recherches- outil
	Eric		
A	je suis dans une posture où je donne aux élèves, j'explicite en gros sur quoi ils vont être évalués pour qu'ils rentrent en gros dans mes pensées, dans ce que je dois évaluer avec eux : en groupe, élaborer, communiquer... Donc je pars du principe, j'explicite les critères d'évaluation.	valide et généralise son activité	posture explicitation de l'évaluation
A	Donc on est plutôt dans la phase explicitation des critères de réussite du début de séance	valide et généralise son activité	posture explicitation de l'évaluation
E	C'est rigolo parce qu'il a fallu maîtriser... Donc je ne sais pas là encore, ils disent lire pour lire ou juste comme ça.	explique le cheminement qui a conduit à la validation de son activité	posture explicitation de l'évaluation

Annexes 1 : classification des ASC

	Ça, c'est lié au projet du CNESCO qu'on nous avait soumis. Le gamin, il peut lire pour lire et sans savoir ce qu'il lit. Après, je vais leur demander quelque chose, il me semble.		
A	Oui, ça, c'est vachement important, de bien leur donner les critères d'évaluation, qu'ils sachent que ce qu'on va attendre d'eux, c'est pas seulement de faire des maths mais aussi de collaborer entre eux, qu'ils soient capables de communiquer. C'est une classe qui a beaucoup de mal à travailler ensemble	valide et généralise son activité	posture explicitation de l'évaluation
A	Je trouve qu'on a pas mal progressé depuis le début de l'année. C'est une classe, ils parlent, mais ils parlent comme ça vient. Et on arrive maintenant, à force de les forcer à employer un vocabulaire précis, dans les contraintes, c'est ça, à ce qu'ils emploient un vocabulaire clair, net, précis	valide que son activité a changé	contenu d'apprentissage : Vocabulaire de l'évaluation
A	Voilà, c'est ce que je dis d'ailleurs. [05:00] J'essaie dans les critères d'évaluation d'employer des mots qui se comprennent, pas trop... Parce que souvent dans les grilles d'évaluation qu'on peut trouver sur internet ou ailleurs, c'est toujours des mots qui ne sont pas adaptés aux enfants. J'essaie de les adapter pour qu'ils comprennent	valide que son activité a changé	posture explicitation de l'évaluation
E	Donc là je leur demande de reformuler ce qu'ils vont avoir à faire. La lecture de la grille, avec leurs mots. C'est rigolo parce qu'ils arrivent bien à pointer qu'on va les évaluer sur du contenu, mais ils ont du mal à dire qu'on les évalue sur la manière de travailler ensemble.	explicite sa procédure de travail neutralisé	posture explicitation de l'évaluation évaluation en résolution de pb
C	Oui, c'est le contenu qui prime quoi qu'il advienne alors qu'on a vu les critères.	énonce un principe général partageable par la communauté	évaluation en résolution de pb
A	Ça prend du temps mais je pense que c'est quelque chose d'important. Moi, je trouve ça génial de voir des gamins au mois de novembre qui arrivent déjà à s'exprimer avec des mots précis. En début d'année, c'était pas du tout le cas, ça partait dans tous les sens	valide et généralise son activité neutralisé	évaluation en résolution de pb
A	je fais des plans de classe, c'est-à-dire je les place. Ils entrent comme s'ils étaient chez moi, je pense que ça fait partie de montrer qu'on est dans... qu'on est chez moi quand on est dans la classe	valide et généralise son activité	évaluation en résolution de pb
A	Mais moi je trouve ça super confortable pour l'enseignant parce que je circule dans les rangs et je trouve qu'en écoutant les gamins, ce qu'ils disent, ce qu'ils font, plutôt que ce soit moi qui explique, que ce soit descendant, ça vient d'eux et je réponds à leurs besoins. Et véritablement, je me rends compte des problèmes qu'ils rencontrent. Je trouve ça	valide et généralise son activité	pilotage- étayage séance de résolution de pb
C	C'est vraiment un tort, pour beaucoup d'enseignants, ils pensent que c'est compris et que c'est clair. Et ce fonctionnement de travail, ça montre qu'il y a des problèmes de comment dire ? C'est un exercice qui est tout bête mais ils arrivent à discuter de ce qu'ils comprennent, ce qu'ils ne comprennent pas	énonce un principe général partageable par la communauté	pilotage- étayage séance de résolution de pb
C	. On sent vraiment le malentendu sociocognitif... Je trouve que, l'enseignant, il en prend bien sûr conscience à travers ça. Alors je fais l'expérimentation avec les 6e, mais je fais avec toutes les classes maintenant	énonce un principe général partageable par la communauté	pilotage- étayage séance de résolution de pb
A	Je l'ai amplifié depuis l'année dernière quand on s'est lancé dans le projet, mais ça fait longtemps que je le fais, oui.	transfère des éléments d'une activité déjà existante	pilotage- étayage séance de résolution de pb

Annexes 1 : classification des ASC

A	Je trouve que c'est une ambiance de travail, ils discutent. On va voir dans le film, il y en a qui se frittent. Mais eux, ils discutent. Et ce qui est génial avec les 6e, c'est qu'ils sont dans l'échange, dans la collaboration. Et tout le monde est actif. Et l'enseignant qui se trouve au milieu de ça, voilà, on est pas dans le frontal. Je m'assoie à côté d'eux. Enfin il y a tout qui rentre en compte. La posture, c'est l'oral aussi. Le physique, la bienveillance, les encourager. Et je trouve qu'ils sont vachement... Oui, ça crée quand même un groupe classe qui tourne. Et ils osent me dire des choses. En début d'année, ils appréhendaient. Et c'est dommage parce qu'on entend pas. Voilà, donc je tourne. Au lieu d'aller voir 25 gamins individuellement, je vais voir 6 tables. Et je peux circuler très régulièrement et ça, c'est la USA, elle accompagne un élève qui est en difficulté dans la classe, qui a des soucis.	valide et généralise son activité	pilotage- étayage séance de résolution de pb
A	Et je trouve que cette version, un exercice après l'autre au lieu d'une grande page, ils ont moins peur et ils y vont. Elle est rigolote. Donc moi je fais que passer et écouter, en gros. Et je donne pas la réponse, j'essaie de les guider en fait : pourquoi tu dis ça ? Qu'est-ce que tu veux dire quand tu dis ça ?	valide et généralise son activité	pilotage- étayage séance de résolution de pb
C	Et systématiquement même dans ma posture professionnelle, un élève qui fait une affirmation en classe, si c'est une question oui ou non, s'il dit oui, un autre groupe dit non, je dis : on fait un débat, essayez de vous convaincre les uns les autres. Et ça marche du tonnerre. Oui, c'est des petits bouts.	énonce un principe général partageable par la communauté	posture étayage pratique enseignante
A	Ah oui, parce que je crois... Ça aussi, j'ai assez apprécié, je crois qu'après, ils font tous le même exercice mais je vais demander à un groupe de venir le présenter au tableau, l'exercice. Comme un exposé	valide et généralise son activité	pilotage- étayage séance de résolution de pb
A	Parce que l'oral est de plus en plus mis en valeur, je trouve que c'est super important d'ailleurs, de s'exprimer convenablement, avec des termes précis	valide et généralise son activité	posture étayage pratique enseignante
A	En voyant avec le recul, on voit qu'il y a une ambiance de travail qui est sympa. Ça fait du bruit mais ça bosse.	valide et généralise son activité	pilotage- étayage séance de résolution de pb
A	Non. Mais je trouve que, pour les 6e, c'est bien parce qu'ils ont pas le stress de la note et pour autant ils bossent. Et pour avoir expérimenté l'année dernière, on bosse du 1er septembre jusqu'au 5 juillet. Tu vois, fin juin, ils bossent les gamins, ils bossent pas pour la carotte	valide une activité stabilisée antérieurement	posture étayage pratique enseignante
A	Je leur demande de me convaincre à chaque fois. Pourquoi ? Pour tous niveaux. Avec les 3e, je suis dans la même situation avec des choses toutes bêtes maintenant : il faut me convaincre. Vous pensez ce que vous voulez mais il faut me convaincre, convaincre les autres.	valide une activité stabilisée antérieurement	posture étayage pratique enseignante
A	Et je trouve que c'est important ces moments où on coupe, où on arrête le travail de groupe, on se retourne. Moi, j'aime pas trop les classes qui sont toujours en îlots par exemple. Je trouve que c'est pas bien. Une classe qui est qu'en frontal, je trouve que c'est pas bien. Je trouve que ce qui est génial, c'est de varier les plaisirs : on se met en frontal, on se met en îlot, on intervertit les rôles.	valide et généralise son activité	pilotage- étayage séance de résolution de pb
A	Je trouvais que ça se prêtait bien à tout ce qui tourne autour de l'explicitation. C'est qu'en fait, voilà, ils ont une figure devant les yeux. Je trouve qu'il y a un truc en 6e qui est vachement bien. Et en gros, je leur demande de dire... il y a quelqu'un au téléphone et d'expliquer, d'expliciter les étapes de la construction	valide et généralise son activité	pilotage- étayage séance de résolution de pb
A	Donc j'attendais d'eux qu'ils communiquent là-dessus, tu vois.	valide et généralise son activité	pilotage- étayage séance de résolution de pb

Annexes 1 : classification des ASC

A	Non, non, là, l'idée de mon travail de groupe, c'était qu'ils se mettent d'accord, notamment sur l'utilisation des articles un, une, le, la. Est-ce qu'on a placé « un » point T ou « le » point T ? Ou qu'ils essaient d'argumenter : est-ce qu'il a un endroit précis ou pas. Ça, c'est un truc qui dure des lustres et ils savent pas... C'est une bricole, mais j'essaie de leur montrer que c'est vachement important d'utiliser un vocabulaire précis pour se faire comprendre. Voilà	valide et généralise son activité	pilotage- étayage séance de résolution de pb
A	Mais depuis, ils bossent plus du tout ensemble, ces gars-là. J'ai changé un peu. Je les fais bosser par trois. Il y a des garçons comme ça, j'en mets deux avec lui, qui est là, et celui-là, il se retrouve dans un autre groupe. Ça, c'est mes deux loulous. Il est très en difficulté, lui.	valide que son activité a changé	pilotage- étayage séance de résolution de pb
A	Mais ce que je trouve qui est bien, c'est que même les élèves qui sont bons, qui pourraient s'ennuyer ou autre, eh bien ils ne s'ennuient pas du tout, en fait. Ils aiment bien être dans un rôle et, eux, verbaliser, dire les choses, je trouve qu'ils progressent encore.	valide et généralise son activité	pilotage- étayage séance de résolution de pb
A	J'ai vu ça : qu'ils étaient pas d'accord, alors ils ont discuté, argumenté. Enfin pour moi, c'est des heures très riches pour eux parce qu'ils adorent, vraiment, ils sont à fond dedans, ils voient pas le temps passer.	valide et généralise son activité	pilotage- étayage séance de résolution de pb
E	Alors j'ai voulu la mettre en valeur en justement la faisant venir au tableau pour qu'elle parle avec eux et puis elle va se bloquer. Donc là, je lui ai demandé de lire ni plus ni moins la consigne qui est écrite en langage mathématique, en français. Donc « crochet », « parenthèses », comment ça se lit. Et à sa place, elle y arrivait, là, elle n'y arrive plus, donc il y a un blocage	explicite sa procédure de travail	étayage de la consigne
A	Je suis vachement à cheval sur le fait que là JK, qu'ils me disent bien que c'est le segment JK qui mesure 1,5 cm. Qu'ils prennent des habitudes pour la suite	valide une activité stabilisée antérieurement	savoirs math
A	Oui, oui. C'est une volonté dans ma posture, dans ma position, de me mettre comme les autres élèves et de faire l'élève et d'écouter. Et puis je me déplace beaucoup, de manière générale, dans la classe. Ça fait partie de... occuper l'espace	valide une activité stabilisée antérieurement	posture étayage pratique enseignante
C	Voilà, c'est toujours par rapport au projet : pourquoi tu fais ça ? pourquoi tu dis ça ? Et je trouve qu'en verbalisant, les gamins, ils progressent.	énonce un principe général partageable par la communauté	intérêt explicitation dans l'apprentissage
C	Oui, c'est la verbalisation. Beaucoup. Et je trouve que c'est comme ça... parce que les gamins, ils bossent pas à la maison, enfin je sais pas si c'est un phénomène, mais là, les 6e, il y a rien qui se fait à la maison, tout se fait en classe.	énonce un principe général partageable par la communauté	intérêt explicitation dans l'apprentissage
A	C'est elle qui a expliqué à ses camarades, c'est pour ça que j'ai voulu la mettre en valeur en les faisant venir au tableau. Toujours la bienveillance et puis quand je peux mettre les gamins en valeur. Parce qu'elle, elle est très réservée, elle n'ose pas. Et elle parle de plus en plus. En début d'année, rien	valide et généralise son activité	intérêt explicitation dans l'apprentissage
E	J'ai voulu varier un peu à la fin pour pas qu'ils se lassent.	explicite sa procédure de travail	pilotage- étayage séance de résolution de pb
E	J'ai essayé de mettre devant le fait accompli ce genre de gamins là, sur le fait que c'est bon de connaître hectomètre, décimètre, mais si on les a pas dans l'ordre, eh bien on s'en sort pas. C'est un peu qu'ils prennent conscience, c'est ça, à travers ça, une prise de conscience : bah oui, si je connais pas l'ordre, c'est mal fichu. Je vois que je n'ai bientôt plus de cheveux !	explicite sa procédure de travail	pilotage- étayage séance de résolution de pb

Annexes 1 : classification des ASC

E	Et encore, je me suis rendu compte, parce qu'on avait fait des exos. À force de faire des exos, on y arrive : convertir, faire des tableaux, mettre des nombres dans les tableaux. Et là, ça sortait... comme un cheveu sur la soupe, eh puis voilà : problème, on est plus sûr de la méthode là. Explicitation de méthode : tiens, on pourrait faire un tableau pour essayer d'inculquer ça entre eux, la méthodologie, qu'ils aient des réflexes, en fait	explícite sa procédure de travail	pilotage- étayage séance de résolution de pb
E	Oui, je leur avais dit : un exercice issu de la vie courante. Quelque chose de la vie courante, on donne des affirmations : est-ce que c'est vrai ou faux ? Il faut argumenter. Donc là, quelque chose de très simple niveau 6e : une affirmation, vrai faux ? Il faut argumenter. Et très honnêtement, je pensais qu'ils en auraient pour une minute, hein ! Et ils ont dû débattre, se mettre d'accord sur les unités...	explícite sa procédure de travail	pilotage- étayage séance de résolution de pb
A	Oui. Parce que j'étais fatigué. Mais je trouve que ça joue quand même énormément sur le climat de la classe : on a un climat de confiance mutuelle qui se crée. Enfin je ne sais pas mais moi je le vois là dans le film, où les gamins, ils ont confiance, ils posent des questions, ils sont à l'aise et c'est ce que j'attends d'eux.	valide et généralise son activité	climat de classe positif
C	Et c'est bien parce qu'on est de plus en plus de collègues à commencer dès la 6e et on voit, ça porte les fruits après.	énonce un principe général partageable par la communauté	intérêt explicitation dans l'apprentissage
A	Alors en sortie de séance, je ne voulais pas qu'ils restent comme ça. Je leur ai posé, je crois, deux-trois bricolettes de questions, ce qu'ils ont retenu ou autre... Qu'ils fassent un peu un retour réflexif sur le travail, c'est vachement important. En gros, ils ont une grille et je leur demande de s'auto-évaluer, de dire comment ils se sont comportés.	valide et généralise son activité	modalité d'évaluation
I	Alors là où j'ai du mal, c'est avec lui, là. Il a beaucoup de mal, il se met que des 1. Je suis nul, je suis nul	exprime une difficulté	modalité d'évaluation
A	Je déteste avoir quelque chose de systématique, c'est-à-dire on travaille pas toujours de la même façon. Là, c'est parce que j'avais décidé de faire une évaluation. Et quand on fait une évaluation en groupe, j'aime bien qu'ils aient en amont les critères d'évaluation, qu'ils sachent bien que je ne veux pas que ça parte pas dans tous les sens et sur quoi je vais les évaluer	valide et généralise son activité	modalité d'évaluation
C	Donc expliciter les critères d'évaluation, une des choses qui est marquée dans la conférence du consensus qui était préconisée	énonce un principe général partageable par la communauté	intérêt explicitation dans modalité d'évaluation
C	Eh ben autour de l'explicitation, ce qu'avait dit Madame Toulec-Terry, autour de l'explicitation. Ça peut être l'enseignant qui explicite, pas que, parce que quand on explicite quelque chose, c'est pas dit que l'autre va l'avoir compris. Donc faire en sorte que l'élève reformule. Et ça peut être aussi l'explicitation entre eux, par les pairs, avec justement le geste : « tu fais comme ça » C'est ce que je vois, hein ! « T'as qu'à faire comme ça. » Ou qui se montrent les choses, c'est une autre façon d'expliquer, et de s'apprendre les choses entre eux.	énonce un principe général partageable par la communauté	intérêt explicitation dans modalité d'évaluation
A	Moi, j'ai pointé ma séance. Elle s'est passée en gros comme je l'avais construite. Je m'étais fait un plan de travail en amont, comment j'allais procéder. On a des petits rituels de classe, c'est-à-dire quand ils rentrent en classe, je les accueille à la porte, ils doivent entrer en silence. Ça fait partie du cadre pour bien installer quelque chose. J'avais prévu qu'on leur distribue la grille d'évaluation, qu'on la lise, qu'on reformule. Enfin la séance s'est passée en gros comme je le voulais. J'ai pas fait tous les exercices que je voulais, ça, c'est sûr. J'ai laissé plus de temps parce que je voyais qu'ils ramaient. Moi, ça me permet de prendre conscience là où il y a des points de, comment dire, de difficultés qu'on peut reprendre à l'heure suivante de manière différente. Voilà	valide et généralise son activité	séance de résolution de pb

Annexes 1 : classification des ASC

A	Mais vraiment, moi, ce que ça m'a... Enfin je le faisais avant, c'est pas le souci, mais ce que ça m'apporte, j'y trouve de l'intérêt dans le sens où les élèves effectivement, je les trouve bien plus investis en classe, quel que soit le niveau. Quand on le fait, ils sont plus investis, ils sont plus... ils essaient d'être le plus précis possible. Et ça, ça crée quand même une ambiance de classe... que moi j'aime bien.	valide et généralise son activité	posture étayage pratique enseignante
A	Ouais, c'est ma façon de voir. Les gamins, des fois, je trouve qu'ils manquent vraiment de confiance en l'enseignant, enfin ils ont pas confiance, c'est un ennemi. Moi, j'ai pas envie qu'ils me voient comme un ennemi, parce que c'est pas le but du jeu. Je leur dis : je suis un collaborateur.	valide et généralise son activité	posture étayage pratique enseignante
C	Tout le monde travaille avec des notes, donc il faut bien travailler avec	énonce un principe général partageable par la communauté	modalité d'évaluation
C	... Et j'ai plus du tout, j'ai aucun élève maintenant, quel que soit le niveau de classe, qui pionce, qui dort, qui fait rien du tout. J'ai plus ça. Alors je sais pas... Si, j'ai fait évoluer mes pratiques, donc forcément, ça doit y jouer. Et je pense qu'il y a les pratiques, mais également les contenus.	énonce un principe général partageable par la communauté	posture étayage pratique enseignante
A	Ouais, je fais du transversal, ouais. Aussi ce que je dis souvent c'est : moi, je suis un animateur de classe. Je me sers du support de ma discipline pour développer des compétences aux élèves	transfère des éléments d'une activité déjà existante	posture étayage pratique enseignante
A	Je crois que c'est lié à ma vision, oui. C'est pas que lié au dispositif.	valide et généralise son activité	posture étayage pratique enseignante
A	Ça fait quand même une dizaine d'années... à faire des tâches complexes, parce que c'était ça, je me suis retrouvé avec, en face de moi, des gamins qui étaient en difficulté, qui n'avaient pas eu le temps de finir et qui m'avaient dit : « Monsieur, on peut revenir à 13 heures finir ? » Je me suis dit : purée ! Voilà ! C'est dingue. On propose un support pédagogique aux gamins, quelque chose qui leur plaît et ils font des maths, et ça leur plaît et du coup ça a changé radicalement la vision qu'ils avaient de moi, déjà, de moi, et moi, la vision que j'avais d'eux	valide et généralise son activité	posture étayage pratique enseignante
A	Et ça inversait un peu le fonctionnement du groupe et du regard que je peux avoir sur les gamins. Je trouvais ça très intéressant.	valide et généralise son activité	posture étayage pratique enseignante

Annexe 2 : récapitulatif chronologique des activités de la formation action et de celles de l'équipe de recherche

Année 2017-2018

Formation-action	Recherche
<ul style="list-style-type: none"> • Deux réunions du comité de pilotage 29/11/17 11/07/18 Pour les enseignants : • Production d'un projet écrit par équipe • Trois regroupements départementaux organisés dans les ateliers Canopé à Chaumont par les accompagnateurs Canopé 29/11/17 18/04/18 27/06/18 • Un regroupement inter académique à l'atelier Canopé de Montigny-les-Metz le 31 janvier 2018 en présence de Marie Toullec-Théry, présidente du jury de la conférence de consensus • Un suivi individualisé par les accompagnateurs Canopé et les formateurs cpc 	<p>Présence d'un membre de l'équipe sur invitation au copil du 29/11/17</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recueil de données <ul style="list-style-type: none"> ○ Les projets écrits ○ audio et vidéo dans les trois regroupements • Recueil de données audio et vidéo sur les ateliers de restitution (Haute-Marne) • Recueil de données <ul style="list-style-type: none"> ○ Vidéo : en classe (médiateurs Canopé) ○ audio : entretien d'auto-confrontation simple (EACS) (chercheurs Cérep) <p>15/03/18 - 06/06/18 - 14/06/18 - 25/06/18 - 06/07/18</p> <p>Autres activités de l'équipe de recherche tout au long du projet</p> <ul style="list-style-type: none"> • Réunions de l'équipe de recherche sur le projet : ½ journée 19/01/18- 21/02/18 - 23/03/18 - 06/07/18 • Réunion de régulation avec le responsables Canopé/Cnesco 19/01/18 (1h30) • Appel d'offre d'écriture et publication d'un article dans le Revue « Raisons Educatives » n°23. Proposition d'un résumé accepté

Année 2018-2019-2020

Formation-action	Recherche
<ul style="list-style-type: none"> • Une réunion du comité de pilotage 26/02/19 <p>Pour les enseignants :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trois regroupements départementaux organisés dans les ateliers Canopé à Chaumont par les accompagnateurs Canopé 07/11/18 01/02/19 <ul style="list-style-type: none"> • Un suivi individualisé par les accompagnateurs Canopé et les formateurs cpc 	<ul style="list-style-type: none"> • Présence d'un chercheur de l'équipe : compte-rendu et un point d'étape sur la recherche <ul style="list-style-type: none"> • Recueil de données <ul style="list-style-type: none"> ○ audio et vidéo dans les trois regroupements <ul style="list-style-type: none"> • Recueil de données <ul style="list-style-type: none"> ○ Vidéo : en classe (médiateurs Canopé) ○ audio : entretien d'auto-confrontation simple (EACS) (chercheurs Cérep) <p>19/12/18</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ écrits personnels : portfolio ou carnets de suivi d'expérience ○ écrits pour le projet éditorial en aller-retour avec un chercheur <p>Activités tout au long du projet</p> <ul style="list-style-type: none"> • plus de 30 réunions de l'équipe de recherche pour le projet : ½ journée <ul style="list-style-type: none"> • Invitation d'un chercheur de l'équipe à une journée d'étude à l'Université de Genève : « Verbalisation et apprentissage » en lien avec l'écriture de l'article dans la Revue Raisons Educatives <p>08/02/19</p> <ul style="list-style-type: none"> • Écriture de l'article • Parution du numéro 23 de la revue Raisons Educatives le 3 octobre 2019 <p>En libre accès sur CAIRN https://www.cairn.info/revue-raisons-educatives-2019-1.htm</p> <p>En libre accès sur le site de l'UNIGE https://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/publications/re/catalogue/2019/</p>

Annexe 3 — analyse des carnets — diagramme de Gantt

Projets								
	Fiche projet			Notes manuscrites sur l'écrit à produire	Cadrage accompagnement Projet CNESCO	Accompagnement Marie-Toullec-Théry		
		9D1	9D2	9D3	9D4	9D5	9D6	16b Projet éditorial collectif version 5
Lexique/vocabulaire								
Explicitation/expliciter/explicite								
Hétérogène								
Différenciation								
Accessibilité								
Autonomie/autonomes								
Entre pairs								
Entraide								
Collectivement								
Coopération coopératif								coopération
Collaboration groupe/regroupement								
Tutorat								
Interaction entre pairs socialisation								
Postures Réf Bucheton Soulé/gestes professionnels								
Lâcher-prise								
Tissage								
Étayage							dynamique de l'atelier	
Accompagnement, contrôle, sur-étayage, enseignement								
Posture élève								

Annexe 3 — analyse des carnets — diagramme de Gantt

verbaliser								
Référence Brigaudiot								
Observation						une meilleure observation des élèves		
Lanceurs		Lanceurs	Lanceurs					
Phases de développement								
Insécurité/question				Interrogations				
Insécurité/doute								
Mobilisation de ressources				Me replonger dans les recommandations ? Relire le livre				
Expérimentation				s'observer en utilisant le multi-agenda				
Appropriation				AUTOCONSIGNES TAF				
Consolidation								
Autonomie								
Aides à l'écriture								
Aide à l'explicitation								
Aide à la reformulation								
Garder traces/Collecte de traces								
Aide au questionnement								
Révision de l'écrit								

Annexe 4 – Fiches projets équipes

FICHE PROJET

MISE EN ŒUVRE DE LA DIFFERENCIATION PEDAGOGIQUE

Equipe P1 P5 P6

Titre à donner à votre projet : Explicitation des procédures des élèves lors de la résolution de situations problèmes

Description rapide de cette pratique de différenciation pédagogique mise en œuvre :

P5 : Mise en place de temps hebdomadaires de « problèmes négociés » à la suite desquels aura lieu un temps de différenciation de l’enseignement.

P6 : Mise en place de temps hebdomadaires de « tâches à prise d’initiatives ou tâches complexes » mettant en œuvre la différenciation pédagogique (structure/contenus/productions/procédures).

P1 : Mise en place de temps hebdomadaires de « résolution de problème » avec explicitation des procédures. L’enseignante est présente dans le groupe de « résolution de problème » et a différents rôles : aider à la compréhension du problème et à l’explicitation des procédures, observer les démarches des élèves pendant la phase de recherche.

Objectifs visés en termes d’apprentissage des élèves :

Contribution au socle commun Domaines de formation (et champ)	Connaissances/compétences
<u>Domaine 1 : « Les langages pour penser et communiquer »</u>	Pratiquer des langages (Traduire en langage mathématiques une situation réelle) Communiquer : Expliquer à l’oral ou à l’écrit (sa démarche, son raisonnement), comprendre les explications d’un autre et argumenter dans l’échange.
<u>Domaine 2 : « les méthodes et outils pour apprendre »</u>	S’approprier des outils et des méthodes :

	<p>Utiliser l'écrit de manière autonome pour réfléchir et pour apprendre.</p> <p>Trouver des solutions pour résoudre un problème de compréhension.</p> <p>Mobiliser des outils numériques</p>
<u>Domaine 3 : « la formation de la personne et du citoyen »</u>	Raisonnement : Mener collectivement une investigation en sachant prendre en compte le point de vue d'autrui. Fonder et défendre ses jugements.
<u>Domaine 4 : « Les systèmes naturels et les systèmes techniques ».</u>	<p>Pratiquer des démarches scientifiques et technologiques (observer, questionner, manipuler, expérimenter).</p> <p>Chercher : Décomposer un problème en sous-problèmes. Extraire d'un document les informations utiles, les reformuler, les organiser, les confronter à ses connaissances.</p>
<u>Domaine 5 : « Les représentations du monde »</u>	<p>Situer et se situer dans l'espace et dans le temps (Se repérer et repérer des lieux dans l'espace en utilisant des plans et des cartes).</p> <p>Elaborer un raisonnement et l'exprimer en utilisant des langages divers.</p>

Objectifs visés en termes de projet d'équipe :

Dans le cadre de l'accompagnement personnalisé, répondre à des besoins transdisciplinaires ciblés :

- Travailler sur les consignes
- Travailler la lecture sous toutes ses formes
- S'exprimer à l'écrit et à l'oral dans un langage approprié et cohérent
- Acquérir des outils et des méthodes pour apprendre
- Respecter les règles de vie collective.

Objectifs visés en termes de développement de compétences professionnelles :

- Améliorer les connaissances (innover).
- Réfléchir et concevoir (faire évoluer ses pratiques pédagogiques).
- Connaître les élèves et les processus d'apprentissage.

Annexe 4 – Fiches projets équipes

- Prendre en compte la diversité des élèves.
- Accompagner les élèves dans leur parcours de formation.
- Construire, mettre en œuvre et animer des situations d’enseignement et d’apprentissage prenant en compte la diversité des élèves.
- Différencier son enseignement en fonction des rythmes d’apprentissage et des besoins de chacun.
- Favoriser l’intégration des compétences transversales.

Elèves concernés :

P5 : CM1 et CM2

P6 : 6^{ème}

Déroulement prévu :

P5 : Une semaine sur deux : Lundi, Mardi, Mercredi : 10 minutes négociations de problèmes avec explicitation des procédures.

Le vendredi : phase de réinvestissement différencié en fonctions des observations faites sur les 3 séances.

P6 : Une fois par quinzaine, proposer une situation à prise d’initiative ou tâche complexe en favorisant l’explicitation (orale ou écrite) par les élèves des procédures. Mise en place de structure variée (travail individuel et/ou en groupe).

P1 : une fois par semaine, le mercredi, séance de résolution de problème. Mise en activité en groupes : 3 groupes en autonomie en réinvestissement différencié et un groupe avec l’enseignant (atelier dirigé de résolution de problème et d’explicitation des procédures, observation des démarches des élèves par l’enseignant)

Moyens mis en œuvre :

P5 :

P6 : Dédoulement de la classe de 6^{ème}.

P1 : travail en groupe de 3 à 5 élèves : 1 groupe de CP, 2 groupes de CE1 hétérogènes et 1 groupe de CE2.

Obstacles/Difficultés à anticiper :

P5 : observation fine des procédures de chacun.

P6 : Obstacles/difficultés dans :

Annexe 4 – Fiches projets équipes

- L'observation fine des procédures de chacun.
- La gestion du travail de l'élève (écoute d'autres avis si travaux de groupe, relance ciblée si découragement de l'élève)

P1 : - observation fine des procédures de chacun.

- Le manque de vocabulaire aidant les élèves à verbaliser leurs procédures.

Leviers à actionner :

P5 :

- Nourrir les élèves de problèmes
- Création d'outils d'aides

P6 :

- Adapter les aides suivant les besoins de l'élève concernant :
 - La démarche (malentendu sur l'implicite, le vocabulaire, les informations,....)
 - Les apports de connaissances
 - Les outils (méthodes)
- Apporter des aides à partir de questions posées aux élèves (verbalisation)

P1 : - utilisation de brouillons comme trace de la démarche pour aider les élèves à verbaliser leurs procédures.

- Création d'un questionnement pour aider les élèves à verbaliser leurs procédures

Modalités d'évaluation retenues :

P6 : Fournir une grille aux élèves explicitant les critères dans leur évaluation à partir des tâches :

SUIVI DES ACQUIS						TITRE :		
NOM :						Prénom :		
CHERCHER, MODELISER, REPRESENTER			RAISONNER, CALCULER			COMMUNIQUER		
C	S	A	C	S	A	C	S	A
Commentaires : 1 : « Maîtrise insuffisante » ; 2 : « Maîtrise fragile » ; 3 : « Maîtrise satisfaisante » ; 4 : « Très bonne maîtrise »								

<i>Chercher, Modéliser, Représenter</i>	
Capacités	A partir de différents supports, l'élève est capable de retirer et d'organiser les informations utiles. L'élève est capable de manipuler, expérimenter, faire des essais, émettre des hypothèses.
Savoirs	L'élève utilise ses connaissances sur la proportionnalité, les nombres, les opérations, les figures géométriques, les outils statistiques, les fonctions, les solides, ... pour reformuler, traduire, coder ou schématiser les informations.
Attitudes	L'élève est motivé et persévérant.
<i>Raisonner, Calculer</i>	
Capacités	L'élève est capable d'utiliser un raisonnement logique et des règles établies (propriétés, formules) pour parvenir à une conclusion. Suivant la situation, l'élève est capable d'utiliser le calcul mental, posé, instrumenté et/ou le calcul algébrique.
Savoirs	L'élève utilise ses connaissances sur les propriétés des figures pour démontrer. L'élève utilise ses connaissances sur les nombres, les opérations et leur sens, les unités, pour calculer.
Attitudes	L'élève adopte un esprit critique et contrôle la vraisemblance de ses résultats.
<i>Communiquer</i>	
Capacités	L'élève est capable d'expliquer à l'oral ou à l'écrit les différentes idées et les différents essais. Il sait ordonner le déroulement de la recherche et il sait justifier ses affirmations et argumenter.
Savoirs	L'élève connaît et respecte l'orthographe et la grammaire. Il connaît et utilise un langage adapté précis et rigoureux. Il connaît les unités et les utilise correctement.
Attitudes	L'élève participe à un débat, à un échange verbal sans imposer ses idées et en prenant en compte d'autres points de vue. Il est minutieux et soigneux

P1 : créer une grille d'évaluation à remplir par l'enseignante lors des ateliers de résolution de problèmes.

Outils ou supports élaborés ou à élaborer :

P5 :

- Classification des problèmes
- Revoir les progressions

P1 : Création d'une grille « aide pour résoudre un problème » et d'affichages sur différentes procédures de résolution de problème.

P6 : Exemple de support élaboré :

Annexe 4 – Fiches projets équipes

Mathis MONCHAPET envisage de partir seul, en camping, aux prochaines vacances d'été, pour découvrir les châteaux de la Loire.

Pour réaliser son projet, il a besoin de s'équiper, à savoir acheter une tente, un sac de couchage et un matelas pneumatique.

Il va consulter des sites de ventes sur internet. Il a retenu deux magasins.

Voici les différentes informations et prix qu'il a pu obtenir sur ces deux magasins :

MAGASIN HEPTATHLON		Offre promotionnelle du magasin
Tente 3 places	125 €	Pour l'achat de trois articles dans le magasin, une remise exceptionnelle de 10 € est accordée en caisse
Tente 2 places	110 €	
Tente 1 place	93 €	
Sac de couchage	39 €	
Matelas pneumatique	22 €	

MAGASIN SPORT AND GO		Ticket promotionnel du magasin : Valable <u>sur un seul passage en caisse</u>
Tente 3 places	135 €	<div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 10px; background-color: #ffff00;"> <p>Réduction de 4 € en caisse pour tout achat compris entre 31 et 45 €</p> <p>Réduction de 7 € en caisse pour tout achat compris entre 46 et 60 €</p> <p>Réduction de 10 € en caisse pour tout</p> </div>
Tente 2 places	120 €	
Tente 1 place	100 €	
Sac de couchage	34 €	
Matelas pneumatique	22 €	

Perdu pour faire ses choix, Mathis te demande de l'aider à déterminer ce qu'il doit prendre et dans quel magasin, sachant que :

- Il n'est pas obligé de tout acheter dans le même magasin.
- Tous les matériaux proposés sont de même qualité.
- Ses parents lui ont fixé un budget maximum de 150 € pour l'équipement.

Annexe 4 – Fiches projets équipes

- Il souhaite également savoir s'il y a une possibilité d'acheter une lampe torche à 8 €, dans le magasin INTRASPORT, sans dépasser son budget maximum.

Il te remercie d'avance pour ton aide précieuse et pour la clarté de tes explications.

Des aides ciblées pour résoudre ce problème.

Peux-tu dire le type de tente qu'il doit acheter ?

Peux-tu dire combien cela va coûter s'il achète tout son matériel au magasin Heptathlon ?

Peux-tu dire le montant de la remise qu'il va avoir dans le magasin Heptathlon ?

Peux-tu dire combien cela va coûter s'il achète tout son matériel au magasin Sport and Go ?

Peux-tu dire le montant de la remise qu'il va avoir dans le magasin Sport and Go ?

Peux-tu dire s'il pourra acheter sa lampe torche s'il achète tout son matériel dans l'un des deux magasins ?

Y a-t-il une solution pour qu'il puisse acheter sa lampe torche ?

Accompagnement souhaité :

P1, P5, P6 : Formation afin d'approfondir la notion d'explicitation, de pédagogie explicite.

FICHE PROJET
MISE EN ŒUVRE DE LA DIFFERENCIATION PEDAGOGIQUE

Equipe

P2 et Y, Z

Problématique

Sensibiliser les élèves aux procédures qu'ils utilisent dans une tâche complexe en situation d'écriture (dictée et production d'écrits), en résolution de situations problèmes et en langage oral.

Description rapide de cette pratique de différenciation pédagogique mise en œuvre :

Comment l'enseignant met en place des actions pour arriver à l'explicitation dans une tâche complexe ?

- en proposant un format pédagogique (organisation et format stable)
- en adaptant ses gestes professionnels

Hypothèses

- ✓ Comment la construction et l'utilisation d'outils facilitent-elles l'explicitation ?
- ✓ Comment s'affine la verbalisation des procédures dans le temps ?
- ✓ Quels ajustements dans les postures d'étayage sont à construire chez l'enseignant ?

Evaluation des actions

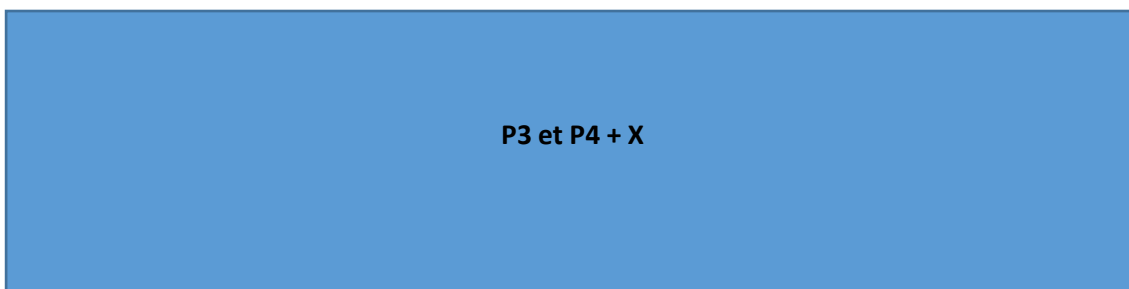
- ✓ une évaluation diagnostique avec des critères définis et une évaluation sommative pour voir l'évolution du chemin parcouru, en terme d'apprentissage, et mesurer ainsi les écarts
- ✓ une évaluation formative permettant de mettre en place des activités de remédiation pour que les élèves comprennent et verbalisent leurs procédures.

Supports utilisés

- ✓ Des enregistrements audios et vidéos
- ✓ Les différentes traces des élèves

Fiche projet

Equipe :



Titre à donner à votre projet : *Les ateliers dirigés d'écriture au service de la différenciation pédagogique*

Description rapide : favoriser des interactions explicites entre pairs pour produire un écrit commun au groupe. Explicitation, différenciation entre pairs. Rendre les élèves autonomes dans la production d'un écrit.

Objectifs visés en termes d'apprentissage des élèves : (S4C, Parcours éducatifs, ...)

<p style="text-align: center;">Programmes du cycle 2 <u>Attendus de fin de cycle :</u> Français, écriture :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rédiger une phrase, cohérent, organisé, ponctué, pertinent par rapport à la visée et au destinataire. - Améliorer une production, notamment l'orthographe, en tenant compte d'indications. <p style="text-align: center;"><u>Connaissances et compétences associées :</u></p> <p>Produire des écrits en commençant à s'approprier une démarche Trouver et organiser des idées, élaborer une phrase collectivement, écrire cette phrase individuellement. Connaissances sur la langue (mémoire orthographique des mots, règles d'accord, ponctuation, organisateurs du discours...) -> Rendre les élèves autonomes en utilisant les outils.</p> <p>Réviser et améliorer l'écrit qu'on a produit Repérage des dysfonctionnements dans le texte produit (omissions, incohérence).</p>	<p style="text-align: center;">Socle commun de Connaissances, de Compétences et de Culture</p> <p>Domaine 1 : Les langages pour penser et communiquer</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'élève s'exprime à l'écrit pour raconter, décrire, expliquer ou argumenter de façon claire et organisée. <p>Domaine 2 : Les méthodes et outils pour apprendre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organisation du travail personnel : l'élève anticipe, planifie ses tâches, il gère les étapes d'une production écrite, mémorise ce qui doit l'être. - L'élève sait que la classe est un lieu de collaboration, d'entraide et de mutualisation des savoirs. Il aide celui qui ne sait pas comme il apprend des autres. 	<p style="text-align: center;">Référentiel pour l'éducation prioritaire</p> <p>Axe 1 : Garantir l'acquisition du « Lire, écrire, parler » et enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert pour assurer la maîtrise du socle commun</p> <ul style="list-style-type: none"> - Au CP, les élèves sont régulièrement en situation de production écrite. - Les objectifs du travail proposé aux élèves sont systématiquement explicités avec eux. - Les procédures efficaces pour apprendre sont explicitées et enseignées aux élèves. - Dans les différentes matières, le travail en groupe des élèves est organisé dans des groupes hétérogènes pour favoriser les confrontations des démarches intellectuelles.
--	--	--

Objectifs visés en termes de projet d'équipe : (Projet d'école, de réseau)

<p style="text-align: center;">Projet d'école</p> <p>Axe 1 : améliorer la compréhension fine dans la lecture Axe 2 : améliorer les compétences en grammaire et orthographe dans la production d'écrits</p>	<p style="text-align: center;">Projet du réseau</p> <p>Axe de progrès 1 : Agir sur le climat scolaire pour créer un environnement propice aux apprentissages - estime de soi</p>	<p style="text-align: center;">Projet du réseau</p> <p>Axe 1 : Garantir l'acquisition du « Lire, écrire, parler » et enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert pour assurer la</p>
---	--	--